



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة زيان عاشور بالجلفة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا



دور الآباء في متابعة التحصيل الدراسي للأبناء

دراسة ميدانية في المؤسسات التربوية (الجلفة أنموذجاً).

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات شهادة ماستر في علم الاجتماع
تخصص علم اجتماع التربية.

إشراف:

الدكتور: مسلم يحي

إعداد الطالب:

بن حنة لخضر

أمام لجنة المناقشة المكونة من :

رئيسا
مشرفا ومقررا
عضوا مناقشا

جامعة الجلفة
جامعة الجلفة
جامعة الجلفة

د. مسلم يحي

السنة الجامعية: 2025 / 2026

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



الإهداء

إلى من كانت دعواتها نوراً يرافق دربي،
إلى أُمي الغالية، مصدر الحنان والسند والقوة.

إلى من كان حضوره طمأينةً في لحظات التعب،
وسنداً ثابتاً في مسيرة الحياة،
إلى رفيقة الدرب وشريكة النجاح.

إلى أبنائي، أجمل ما وهبني الله،
وإلى كل من منحني الحب والدعم والثقة،
وأضاء لي طريق العلم والعمل.

أهدي هذا العمل المتواضع،
رأجياً أن يكون ثمرةً جهدٍ صادقٍ وعطاءٍ مخلص.


الشكر والتقدير

الحمد لله أولاً وآخراً على توفيقه وإعانتته لإتمام هذا العمل.

أتقدم بخالص عبارات الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف،
لما قدّمه من توجيهات علمية قيمة، ومتابعة جادة، ونصائح
كان لها الأثر البالغ في إنجاز هذا البحث.

كما أتوجه بالشكر إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد
في دعمي ومساندتي خلال مراحل إعداد هذا العمل،
سواء بالكلمة الطيبة أو بالتشجيع أو بالمساعدة العلمية.

وإلى جميع الأساتذة والزملاء وكل من كان له فضل
في مسيرتي الدراسية، أسمى عبارات الامتنان والتقدير.



الفهرس



جدول المحتويات

	الإهداء والتشكرات
	الفهرس
	فهرس الجداول
ب	مقدمة
الإطار النظري	
20	الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة
20	تمهيد
20	1. إشكالية البحث
23	2. التساؤلات الفرعية
23	3. فرضيات البحث
23	1.3. الفرضية العامة
23	2.3. الفرضيتان الجزئيتان
24	4. المفاهيم الإجرائية
24	1.4. مفهوم دور الأب
24	أ. المفهوم الاصطلاحي
24	ب. المفهوم الإجرائي
25	2.4. مفهوم المتابعة الدراسية
25	أ. المفهوم الاصطلاحي
25	ب. المفهوم الإجرائي
25	3.4. مفهوم التحصيل الدراسي
25	أ. المفهوم الاصطلاحي
26	ب. المفهوم الإجرائي
26	4.4. مفهوم البيئة التعليمية المنزلية
26	أ. المفهوم الاصطلاحي

فهرس المحتويات

26	ب. المفهوم الإجرائي
27	5.4. مفهوم الدعم النفسي الأبوي
27	أ. المفهوم الاصطلاحي
27	ب. المفهوم الإجرائي
27	5. أسباب اختيار الموضوع
28	6. أهداف البحث
29	7. أهمية البحث
29	1.7. الأهمية النظرية
30	2.7. الأهمية التطبيقية
30	8. صعوبات الدراسة
31	9. الدراسات السابقة
31	أ. الدراسات العربية
33	ب. الدراسات الأجنبية
33	أ. أهداف الدراسة
34	ب. المنهج وإجراءاته
34	ج. أبرز النتائج
35	د. تقييم الدراسة وصلتها بالموضوع الراهن
37	خلاصة الفصل الأول:
39	الفصل الثاني التحصيل الدراسي.
39	تمهيد
40	1. ماهية التحصيل الدراسي وتطوره المفاهيمي
40	1.1. التعريف التقليدي للتحصيل
41	2.1. التعريف الحديث للتحصيل

فهرس المحتويات

42	3.1. التمييز بين التحصيل والمفاهيم المجاورة
43	4.1. التحصيل كظاهرة سوسولوجية
44	2. المقاربات النظرية المفسرة للتحصيل الدراسي
44	1.2. النظرية الوظيفية (تالكوت بارسونز)
45	2.2. النظرية الصراعية ورأس المال الثقافي (بيير بورديو)
46	3.2. نظرية إعادة الثقافية (باسيل برنشتاين)
47	4.2. تقرير كولمان والمتغيرات المدرسية
48	5.2. المقاربة البنائية الاجتماعية (فيغوتسكي)
49	6.2. المقاربة الخلدونية والديوية
50	3. العوامل الذاتية المؤثرة في التحصيل الدراسي
50	1.3. القدرات العقلية والذكاء
51	2.3. الذاكرة والانتباه ومعالجة المعلومات
52	3.3. دافعية التعلم ودافعية الإنجاز
52	أ. الدافعية كـ"سمة" و"حالة"
52	ب. مؤشرات الدافعية المرتفعة
53	4.3. مفهوم الذات الأكاديمي وكفاءة الذات
53	5.3. القلق الامتحاني والصحة النفسية
54	4. العوامل المدرسية والتربوية
54	1.4. طرائق التدريس وأساليب المعلم
55	2.4. حجم الفصول الدراسية وبيئة التعلم المادية
55	3.4. المناهج الدراسية وملاءمتها للواقع
56	4.4. العلاقة بين المعلم والطالب وأثر التوقعات
56	5.4. البيئة المدرسية والمناخ التعليمي

فهرس المحتويات

57	5. العوامل الأسرية والسوسيو-اقتصادية
57	1.5. المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة
58	2.5. المستوى التعليمي للآباء ودور الأب
58	3.5. دور الأم في التحصيل الدراسي
59	4.5. التنشئة الأسرية والقدوة
59	5.5. ترتيب الطفل بين إخوته وحجم الأسرة
59	6.5. التوقعات الأسرية والطموح الأكاديمي
60	6. أساليب قياس وتقويم التحصيل الدراسي
60	1.6. مفهوم التقويم التربوي وفلسفته
60	2.6. الاختبارات التحصيلية: مفهومها ووظيفتها
61	3.6. تصنيف الاختبارات
61	أولاً: الاختبارات المقالية
61	ثانياً: الاختبارات الموضوعية
61	ثالثاً: الاختبارات الشفوية والعملية
61	رابعاً: الاختبارات المقننة
62	4.6. التقويم البديل ومحافظ الأعمال
62	5.6. خصوصية قياس التحصيل في السياق الجزائري
62	7. التفاوت في التحصيل وإشكالية العدالة التربوية
63	1.7. فجوات التحصيل وأسبابها البنوية
63	2.7. التفوق الدراسي لدى الإناث: قراءة نقدية
63	3.7. ظاهرة التسرب المدرسي وعلاقتها بالتحصيل المتدني
64	خلاصة الفصل
67	الفصل الثالث دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

فهرس المحتويات

67	تمهيد
67	1. الأسرة - المفهوم والوظائف والتحويلات
67	أولاً: تعريف الأسرة
68	ثانياً: وظائف الأسرة
68	ثالثاً: التحويلات التي طرأت على الأسرة الجزائرية
69	2. التنشئة الاجتماعية والتعليم
69	أولاً: مفهوم التنشئة الاجتماعية
69	ثانياً: الأسرة والمدرسة: شراكة أم تنافس؟
70	3. دور الأب في الأسرة - مقارنة سوسولوجية تاريخية
70	أولاً: الأب في الفكر التربوي الكلاسيكي
71	ثانياً: دور الأب في المجتمع الجزائري
71	4. أساليب التنشئة الوالدية وأثرها على التحصيل
72	أولاً: الأسلوب الديمقراطي (Authoritative Parenting)
72	ثانياً: الأسلوب الاستبدادي التسلطي (Authoritarian Parenting)
72	ثالثاً: الأسلوب المتساهل (Permissive Parenting)
72	رابعاً: الأسلوب اللامبالي أو المنغيب (Uninvolved Parenting)
73	5. أشكال متابعة الأب لأبنائه دراسياً
73	أولاً: المتابعة الأكاديمية المنزلية المباشرة
73	ثانياً: التواصل مع المؤسسة التعليمية
74	ثالثاً: توفير البيئة التعليمية المنزلية
74	رابعاً: الدعم النفسي والتحفيز
74	6. العوامل المؤثرة في درجة مشاركة الأب
74	أولاً: المستوى التعليمي للأب

فهرس المحتويات

75	ثانياً: المهنة والوضع المهني للأب
75	ثالثاً: التركيب الأسري والديناميكية الداخلية
75	رابعاً: التصور الذاتي للأب عن دوره
76	خامساً: العوامل الثقافية والاجتماعية
76	7. البعد النفسي لدور الأب في دعم التحصيل
76	أولاً: الأب كنموذج وقدوة
77	ثانياً: التوقعات الأكاديمية وأثرها
77	ثالثاً: أثر الغياب الأبوي على التحصيل
77	8. أبعاد المتابعة الأبوية وعلاقتها بالتحصيل
77	أولاً: البعد الاجتماعي للمتابعة الأبوية
78	ثانياً: البعد النفسي للمتابعة الأبوية
78	ثالثاً: البعد التربوي للمتابعة الأبوية
78	9. نحو نموذج نظري متكامل لفهم دور الأب
79	خلاصة الفصل الثالث:
الإطار الميداني (التطبيقي).....81	
82	الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة
82	تمهيد:
82	أولاً: منهج الدراسة
83	ثانياً: مجالات الدراسة
84	ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها
85	3. الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة
85	أ) التوزيع وفق المستوى التعليمي:
86	ب) التوزيع وفق الفئة العمرية:

فهرس المحتويات

87	(ج) التوزيع وفق المهنة:
87	رابعاً: أداة جمع البيانات - الاستبيان
87	1 . وصف الاستبيان وبناءه
88	2 . بنية الاستبيان
88	3 . سلم القياس المعتمد
89	4 . صدق الاستبيان وثباته
90	خامساً: أساليب المعالجة الإحصائية
93	الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها
93	تمهيد:
93	1 . الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة
93	المحور الأول: المتابعة الأكاديمية المباشرة
98	المحور الثاني: التواصل مع المؤسسة التربوية
102	مقارنة بين المحورين: ترتيب الممارسات من الأقوى إلى الأضعف
105	الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها
105	أولاً: عرض النتائج الرئيسية
105	نتائج المحور الأول: المتابعة الأكاديمية المباشرة
106	نتائج المحور الثاني: التواصل مع المؤسسة التربوية
106	النتيجة العامة للدراسة
106	ثانياً: مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري
108	ثالثاً: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة
109	رابعاً: العوامل المؤثرة في دور الأب في المتابعة الدراسية
110	خامساً: التوصيات
110	(أ) توصيات موجّهة للآباء والأسر

فهرس المحتويات

110	ب) توصيات موجّهة للمؤسسات التربوية
111	ج) توصيات موجّهة لصانعي القرار التربوي
112	سادساً: حدود الدراسة
112	سابعاً: مقترحات للبحوث المستقبلية
113	خاتمة الفصل والدراسة
115	خاتمة عامة
119	قائمة المصادر والمراجع
126	الملاحق



فهرس الجداول

الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
85	توزيع أفراد العينة وفق المستوى التعليمي	الجدول (01)
86	توزيع أفراد العينة وفق الفئة العمرية	الجدول (02)
87	توزيع أفراد العينة وفق المهنة	الجدول (03)
94	توزيع إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول (المتابعة الأكاديمية المباشرة)	الجدول (04)
97	مستوى المتابعة الأكاديمية تبعاً للمستوى التعليمي للأب	الجدول (05)
98	مستوى المتابعة الأكاديمية تبعاً لطبيعة المهنة	الجدول (06)
99	توزيع إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني (التواصل مع المؤسسة التربوية)	الجدول (07)
101	مستوى التواصل مع المؤسسة تبعاً للفئة العمرية للأب	الجدول (08)
103	ترتيب عبارات الاستبيان حسب نسبة الإجابة بـ"نعم" (تنازلياً)	الجدول (09)
103	تصنيف أفراد العينة وفق مستوى الأداء في المحورين	الجدول (10)

مقدمة



المقدمة

مقدمة

يمثل النظام التربوي أحد أهم النظم الأساسية المكونة للمجتمع، وتنهض بالوظيفة التربوية عدد من المؤسسات الاجتماعية الأساسية كالأسرة والمدرسة، حيث تتكامل فيما بينها للقيام بهذه الوظيفة التي من خلالها يتم اكتساب القيم والعلم والمعارف والخبرات ونقلها من جيل إلى جيل. كما أنه من خلال هاتين المؤسستين يتم إعداد الجيل الناشئ لمواجهة تحديات المراحل التعليمية المقبلة، مما يسمح بنمو المجتمع وتطوره.

غير أنه يُلاحظ في الكثير من الأحيان أن الوالدين غالباً ما يلقون باللوم على المدرسة والمدرسين فيما يتعلق بمستوى ونوعية التحصيل الدراسي لأبنائهم، اعتقاداً منهم أن الوظيفة التربوية هي مهمة المدرسة وحدها دون غيرهم. في المقابل، تؤكد الأبحاث والدراسات الاجتماعية والتربوية الحديثة على العلاقة الوظيفية التكاملية بين الأسرة والمدرسة، وتُبرز أن تحسّن التحصيل الدراسي أو تراجعها ليس مسؤولية المؤسسة التربوية فحسب، بل هو نتاج تفاعل معقد بين العوامل المدرسية والعوامل الأسرية معاً.

فالأسرة هي البنية الأولى التي يفتح فيها وعي الطفل، وهي الحاضنة التي تغرس فيه القيم الاجتماعية والثقافية التي تحدد طباعه وسلوكه وشخصيته، وكذلك قدراته الذهنية والنفسية في مراحل العمر المبكرة. وحتى بعد انتقاله إلى المدرسة، يبقى تأثير الأوضاع الأسرية على سلوكه ومردوده وتحصيله الدراسي مستمراً وفاعلاً. وتتعدد الجوانب الأسرية المؤثرة في التحصيل الدراسي، بدءاً من المستوى الاقتصادي والثقافي، ومروراً بالتنشئة الأسرية، وانتهاءً بتفاعل الوالدين مع المؤسسة التعليمية.

إلا أن ما يُلاحظ على أغلب الدراسات الاجتماعية أنها قد ركزت بشكل كبير على "المشاركة الوالدية" كمتغير عام يدمج دور الأب والأم معاً، أو على دور الأم بشكل خاص بحكم قربها اليومي من الأبناء. بينما ظل دور الأب، بوصفه قطب السلطة والمرجعية في الأسرة الجزائرية، وقائد عملية التوجيه الدراسي والمهني، مهملاً نسبياً في البحوث الميدانية.

المقدمة

وهذا يشكّل فجوة معرفية تستدعي التصدي لها، خاصة في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي أثرت على حضور الأب داخل المنزل وخارجه.

ومن هذا المنطلق، جاءت دراستنا هذه الموسومة بـ "دور الآباء في متابعة التحصيل الدراسي للأبناء"، بغية الكشف عن طبيعة هذا الدور وأبعاده المختلفة (المنزلية والمؤسسية والنفسية)، وقياس أثر المتغيرات الديموغرافية (كمستوى تعليم الأب ومهنته) على درجة ممارسته، وذلك في سياق اجتماعي جزائري مخصوص هو ولاية الجلفة.

وللاستجابة لهذا الهدف، انقسمت دراستنا إلى جانبين رئيسيين هما: الجانب النظري والجانب الميداني، واشتملت على ستة فصول هي كالتالي:

الفصل الأول (الإطار المنهجي للدراسة): ويشمل تحديد إشكالية الدراسة، وأسباب اختيار الموضوع، وأهمية الدراسة وأهدافها، وتحديد المفاهيم الإجرائية، وأخيراً الدراسات السابقة العربية والأجنبية.

الفصل الثاني (التحصيل الدراسي): حيث تطرقنا فيه إلى ماهية التحصيل الدراسي وتطوره المفاهيمي، والنظريات المفسرة له، والعوامل الذاتية والمدرسية والأسرية المؤثرة فيه، وأساليب قياسه.

الفصل الثالث (دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي): تناولنا فيه مفهوم الأسرة ووظائفها وتحولاتها في الجزائر، ثم التنشئة الاجتماعية، وأساليب التنشئة الوالدية، وأشكال متابعة الأب وأبعاده المختلفة، وصولاً إلى تقديم نموذج نظري متكامل لفهم هذا الدور.

الفصل الرابع (الإطار المنهجي للدراسة الميدانية): ويشمل منهج الدراسة، مجالاتها، مجتمع الدراسة وعينتها، أداة جمع البيانات (الاستبيان) وخصائصه، وأساليب المعالجة الإحصائية.

المقدمة

الفصل الخامس (عرض وتحليل البيانات): ويتضمن عرضاً تفصيلياً لنتائج الدراسة الميدانية، مع تحليل إجابات أفراد العينة على محوري الاستبيان، وإجراء المقارنات والجداول التقاطعية.

الفصل السادس (نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها): خُصص لعرض النتائج العامة، ومناقشتها في ضوء الإطار النظري، ثم تقديم مجموعة من التوصيات الموجهة للآباء والمؤسسات التربوية وصناع القرار، بالإضافة إلى مقترحات لبحوث مستقبلية

الجانب النظري



الفصل الأول:

الإطار المنهجي للدراصة



الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد

تُشكّل الدراسة المنهجية الإطارَ المرجعي الذي تنطلق منه كلّ بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية، إذ لا يمكن للباحث أن يُحكم قبضته على موضوع دراسته دون أن يُحدّد أبعاده التصورية ومساراته الإجرائية بدقّة متناهية. ومن هذا المنطلق، يأتي هذا الفصل ليرسم الأطر المنهجية التي تُنظّم البحث وتُضبط توجّهاته، بدءاً من الإشكالية والتساؤلات، مروراً بالفرضيات والأهداف، وانتهاءً بالمفاهيم الإجرائية والدراسات السابقة التي تُمثّل الرصيد المعرفي للبحث.

إنّ الاهتمام بدور الآباء في التعليم ليس وليد اليوم؛ فقد أشار المفكرون العرب والمسلمون منذ القدم إلى أهمية البيئة الأسرية في تشكيل شخصية الأبناء وتوجيههم نحو الفضيلة والمعرفة. وفي السياق المعاصر، تتصاعد أهمية هذا الموضوع في ظلّ التحولات المتسارعة التي تشهدها الأسرة الجزائرية نتيجة التحضر والتحولات الاقتصادية والاجتماعية الكبرى، مما أفرز واقعاً تربوياً جديداً بات يستدعي دراسة معمّقة ورصداً علمياً دقيقاً.

ويتمحور هذا الفصل حول تشریح بنية البحث وتعريف مكوناته الأساسية، من خلال عرض إشكالية الدراسة بصورة محكمة، وصياغة الفرضيات التي تُوجّه مسار التحقق الميداني، وتحديد أهداف البحث وأهميته النظرية والتطبيقية، وضبط المفاهيم الإجرائية التي يُعتمد عليها في تأويل النتائج، فضلاً عن استعراض الدراسات السابقة التي أسهمت في بناء هذا الحقل المعرفي.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1. إشكالية البحث

تُعدّ الأسرة، بوصفها الخلية الأساسية للمجتمع ومؤسسته التنشئية الأولى، الحاضنة الطبيعية التي تتشكل فيها شخصية الفرد وتتحدّد ملامح مساره التعليمي والاجتماعي. وقد أجمع علماء الاجتماع والتربية على أن التفاعل داخل البيئة الأسرية يُحدّد إلى حدّ بعيد طبيعة العلاقة التي ينسجها الأبناء مع المعرفة والمؤسسة التعليمية. فالأسرة ليست مجرد وحدة معيشية، بل هي بيئة ثقافية ونفسية تُسهم بفاعلية في تكوين الرأسمال الثقافي للأبناء بمفهوم بورديو، وتهيئهم للاندماج في المنظومة التعليمية واستيعاب قيمها.¹

وفي إطار هذه الأسرة، يتوزّع الدور التربوي بين الوالدين بصورة تكاملية ومتفاوتة في آنٍ واحد؛ إذ تضطلع الأم تقليدياً بالجانب العاطفي والإشرافي اليومي، بينما يُجسّد الأب صورة السلطة والمرجعية في المجتمع الجزائري التقليدي والحديث معاً.

فالأب، بحسب المقاربات السوسولوجية، هو البوّابة التي تصل الأسرة بالمؤسسات الاجتماعية الكبرى كالمدرسة وسوق العمل، وهو الذي يترجم في سلوكياته اليومية قيمَ الجدية والمثابرة والطموح.²

وقد كشفت الدراسات التربوية الكبرى، ومنها المراجعة الميتا-تحليلية لفان وتشن (2001)، أنّ مشاركة الوالدين الفاعلة في الحياة التعليمية لأبنائهم تُعدّ من أقوى المتنبّئات بالتحصيل الدراسي المرتفع، مهما اختلف المستوى الاقتصادي أو الاجتماعي للأسرة، كما

¹ ينظر: بيير بورديو وجان كلود باسرون، إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، ترجمة ماهر تريمش، بيروت: المنظمة العربية للترجمة/مركز دراسات الوحدة العربية، 2007، ص ص 15-22.

² ينظر: سليمة عشوري وعبد الحميد بوطبة، «سوسولوجيا المرافقة الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء: مقارنة نظرية تحليلية»، دفاثر المخبر، مج17، ع2، 2022، ص ص 90-93.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

أكدت دراسة هيل وتايسون (2009) أنّ الدعم الأكاديمي المنزلي والتواصل مع المدرسة يرتبطان ارتباطاً إيجابياً دالاً بمستوى أداء الطلاب في المرحلة المتوسطة تحديداً.³

غير أنّ المتنبّع للواقع التربوي في الجزائر يلاحظ تناقضاً صارخاً بين هذا التأكيد النظري والعلمي على أهمية دور الأب، وبين ما تكشفه المعطيات الميدانية من تراجع ملموس في مستوى متابعة الآباء لأبنائهم دراسياً. فانشغال الأب بمتطلبات العمل، وضغوط الحياة المعيشية، والتحوّلات التي طرأت على البنية الأسرية الجزائرية جراء الهجرة الداخلية والتحضّر السريع، كلّها عوامل أسهمت في تراجع هذا الدور أو تشوّه ممارسته، يُضاف إلى ذلك أن بعض الآباء، خاصة ذوي المستويات التعليمية المحدودة، يجدون أنفسهم عاجزين عن مواكبة المستوى التعليمي لأبنائهم، مما يجعل الفجوة بين الأسرة والمدرسة تتسع بدلاً من أن تضيق.⁴

ومن هنا تبرز الحاجة العلمية الملحة لدراسة دور الأب في متابعة التحصيل الدراسي من منظور سوسيولوجي تربوي يأخذ بعين الاعتبار خصوصية السياق الجزائري، ويُحاول الكشف عن العلاقة الحقيقية بين مستوى متابعة الأب وكيفيتها من جهة، ومستوى تحصيل الأبناء الدراسي من جهة أخرى.

وانطلاقاً من هذا الإطار التحليلي، يمكن صياغة الإشكالية المحورية للبحث على النحو الآتي:

ما دور الأب في متابعة التحصيل الدراسي للأبناء، وما مدى تأثير هذه المتابعة على نتائجهم الدراسية؟

³ Fan, Xitao, and Michael Chen, "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis," *Educational Psychology Review* 13, no. 1 (2001): 15.

⁴ عائشة بورعدة، «بين الأسرة والمدرسة في الجزائر، أي اتصال؟»، آفاق للعلوم، مج1، ع5، 2017، ص ص 331-332.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

2. التساؤلات الفرعية

وتتفرّع عن هذا التساؤل الرئيسي تساؤلات فرعية أكثر تحديداً، توجّه مسار البحث الميداني وتُرشد عملية تحليل البيانات:

التساؤل الفرعي الأول: هل يُؤدّي التواصل المستمر للأب مع الإدارة المدرسية دوراً إيجابياً في تحسين المستوى الدراسي للأبناء في المرحلة المتوسطة؟

التساؤل الفرعي الثاني: هل للمستوى التعليمي للأب أثر مباشر أو غير مباشر على التحصيل الدراسي لأبنائه؟

3. فرضيات البحث

1.3. الفرضية العامة

يُؤثّر دور الأب في متابعة التحصيل الدراسي للأبناء تأثيراً إيجابياً ذا دلالة إحصائية على نتائجهم الأكاديمية في المرحلة المتوسطة، بحيث إنّ كلّما ارتفع مستوى متابعة الأب وتوّعت أشكالها، كلّما ارتفع تبعاً لذلك مستوى التحصيل الدراسي للأبناء.

2.3. الفرضيتان الجزئيتان

الفرضية الجزئية الأولى: كلّما كان التواصل مستمراً من طرف الأب مع الإدارة المدرسية، زادت نسبة التحصيل الدراسي للأبناء.

الفرضية الجزئية الثانية: كلّما ارتفع المستوى التعليمي للأب، كلّما ازداد التحصيل الدراسي عند أبنائه.

4. المفاهيم الإجرائية

تُعَدّ المفاهيم الإجرائية من أكثر العناصر المنهجية حسّاسية في البحث الاجتماعي، إذ إنّ الغموض المفاهيمي كثيراً ما يُفضي إلى خلط منهجي يُفوّض نتائج الدراسة. ولذلك، يعتمد الباحث إلى تحديد المفاهيم الأساسية الواردة في هذه الدراسة على النحو الآتي:

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1.4. مفهوم دور الأب

أ. المفهوم الاصطلاحي

يُعرف دور الأب اصطلاحياً بأنه مجموعة من المهام المتعددة التي تشمل الجانب النفسي (تحقيق الأمن والطمأنينة العاطفية)، وجانب الحماية (تمثيل السلطة والقانون والقوة المساندة)، بالإضافة إلى الأدوار الاقتصادية، والدينية، والتعليمية والثقافية التي تساهم في تنمية عقل الطفل وتوجيهه نحو العمل والإنتاج⁵

ب. المفهوم الإجرائي

يُقصد بدور الأب في هذه الدراسة: مجموع الممارسات والسلوكيات الاجتماعية والتربوية والنفسية التي يُبديها الأب تجاه أبنائه في سياق العملية التعليمية، كما تُقيسها أداة الاستبيان المعتمدة في هذا البحث. ويشمل هذا الدور: المتابعة الأكاديمية المباشرة للواجبات والامتحانات والدفاتر، والتواصل الدوري مع المدرسة والإدارة التعليمية، وتوفير البيئة المادية والنفسية الملائمة للتعلم.

2.4. مفهوم المتابعة الدراسية

أ. المفهوم الاصطلاحي

تُعرف بأنها مراقبة علاقة التلميذ مع المعلم في القسم من خلال التوجه للمدرسة والسؤال عنه بانتظام، وحضور اجتماعات أولياء التلاميذ للمساهمة في حل المشكلات التي تعيق التحصيل، بالإضافة إلى تتبع النتائج الدراسية ونقاط الضعف للعمل على تجاوزها. كما

⁵ صباح جعفر، صورة الأب متعدد الزوجات لدى المراهق: دراسة عيادية لحالة بولاية بسكرة، مذكرة ماستر في علم النفس العيادي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2019-2020، ص 27.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

تُعرف كإجراءات تهدف للتحصيل الجيد من خلال التدريب والإشراف على الأنشطة الأكاديمية وتحفيز الثقة بالنفس.⁶

ب. المفهوم الإجرائي

تُشير المتابعة الدراسية في هذا البحث إلى: مجموع الأنشطة المنزلية والمدرسية التي يمارسها الأب بهدف مراقبة ودعم التحصيل الأكاديمي لأبنائه والإشراف عليه. ويتضمن ذلك: التحقق من إنجاز الواجبات المنزلية، ومتابعة كشوف النقاط والتقارير الدراسية، والتواصل مع الأساتذة للاطلاع على مستوى الأبناء.

3.4. مفهوم التحصيل الدراسي

أ. المفهوم الاصطلاحي

هو مجموع المعارف والمهارات التي يكتسبها التلاميذ نتيجة دراسة المحتوى المقرر في الكتب المدرسية، وقدراتهم على حل المشكلات، وهو ما يميز التلميذ عن أقرانه، ويتم قياسه عادةً بالاختبارات التي يعدها المعلمون. ويُعرف أيضاً بأنه أداء الفرد في المقاييس الدراسية المختلفة بعد خضوعه لعملية تعلم معينة.⁷

ب. المفهوم الإجرائي

يُعرف التحصيل الدراسي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه: مستوى الأداء الأكاديمي للتلميذ كما تعكسه نتائج فروض التقويم المستمر وامتحانات الفصل وكشوف النقاط الفصلية والسنوية. ويُعتمد عليه كمتغير تابع رئيسي يُعبّر عنه رقمياً من خلال المعدلات الدراسية والرتبة في الصف.

⁶ نجبية بكيري، المتابعة الوالدية وعلاقتها بالنفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس، مذكرة ماستر في علم النفس، جامعة جيجل، الجزائر، 2019-2020، ص 13.

⁷ سميرة ونجن ونور الدين زمام، محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء، مذكرة ماستر في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2012، ص 202.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

4.4. مفهوم البيئة التعليمية المنزلية

أ. المفهوم الاصطلاحي

يُقصد بها المناخ أو الجو الدراسي (مثل الفصول الدراسية) الذي يؤثر على الاستجابات السلوكية والأكاديمية للطالب؛ حيث تكون هذه الاستجابة إيجابية في الفصول التي تتمركز حول التلميذ، ويتأثر التحصيل بنوع هذا الجو سواء كان ديمقراطياً، تسلطياً، أو تسامحياً، كما تشمل البيئة المنزلية التي تهيبُّ الطفل للتكيف مع التوقعات الدراسية.⁸

ب. المفهوم الإجرائي

تُسبِر البيئة التعليمية في هذا السياق إلى: الظروف المادية والنفسية التي يوقِّرها الأب في الفضاء المنزلي لتيسير عملية تعلُّم أبنائه وتحفيزهم عليها. ويشمل ذلك توفير مكان مناسب للمذاكرة، والأدوات والكتب المدرسية اللازمة، وخلق جوٍّ أسري هادئٍ يُشجِّع على الدراسة.

5.4. مفهوم الدعم النفسي الأبوي

أ. المفهوم الاصطلاحي

يتمثل في بناء علاقة دافئة وصحيحة بين الأب والابن يسودها الحوار والتواصل، مما يحمي الأبناء من عوامل الخوف والقلق ويزيد من ثقتهم بأنفسهم. ويتضمن إشباع الحاجات النفسية مثل الحب، الحنان، التقدير، والقبول، وهو ما يرفع من الدافعية للتعلم والتحصيل.⁹

ب. المفهوم الإجرائي

⁸ نجيبية بكيري، المتابعة الوالدية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس، مرجع سابق، ص 54.

⁹ صباح جعفر، صورة الأب متعدد الزوجات لدى المراهق، مرجع سابق، ص 27.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

يُقصد بالدعم النفسي الأبوي: مجموع التعزيزات المعنوية والعاطفية التي يُقدّمها الأب لأبنائه بهدف تحفيزهم على التعلّم وبناء ثقتهم بأنفسهم وتنمية دوافعهم الداخلية نحو الإنجاز الأكاديمي. ويتجلّى ذلك في المدح والتشجيع، والاحتفال بالنجاحات، والمساندة في أوقات الإخفاق.

5. أسباب اختيار الموضوع

يستدعي الاختيار العلمي لأيّ موضوع بحثي تقديم مسوّغات موضوعية وذاتية تكشف عن منطقيّة هذا الاختيار وضرورته.

1.5. المسوّغات الموضوعية

المسوّغات الموضوعية لهذا البحث، تتمثّل في الأهمية البالغة لموضوع دور الأب في التعليم على المستوى التنموي الوطني، وضرورة إنتاج معرفة علمية محلية تُعالج هذا الدور في سياق جزائري خاص بدلاً من الاكتفاء باستيراد نتائج الدراسات الغربية وتعميمها بصورة مجتزأة. كما أن التحولات الاجتماعية والاقتصادية الكبرى التي تشهدها الأسرة الجزائرية في مرحلة ما بعد الإصلاحات التعليمية تجعل هذا التوقيت ملائماً للغاية لإجراء دراسة ميدانية تلتقط هذه الديناميكيات.

2.5. المسوّغات الذاتية

أما المسوّغات الذاتية، فتتجلّى في الاهتمام الشخصي للباحث بميدان علم اجتماع التربية، والإدراك الحيّ لما يُسببه انعدام المتابعة الأبوية أو ضعفها من تبعات سلبية على المسار الأكاديمي للأبناء. إضافة إلى ذلك، وجد الباحث في إشكالية دور الأب فضاءً معرفياً خصباً يسمح بتوظيف الأدوات النظرية والمنهجية لعلم الاجتماع توظيفاً منسجماً ومُنتجاً.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

6. أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف المتشابهة والمتكاملة فيما بينها، يمكن إجمالها في الآتي:

1. الكشف عن الطبيعة الحقيقية لدور الأب في متابعة أبنائه دراسياً في ضوء أبعاده الاجتماعية والنفسية والتربوية المتشابهة.

2. تحديد العوامل الاجتماعية الكبرى المؤثرة في مستوى مشاركة الأب كالمستوى التعليمي والمهنة والدخل والبنية الأسرية.

3. قياس أثر الدعم النفسي والتحفيز الأبوي على دافعية الأبناء نحو التعلّم وبناء الثقة بالنفس.

4. تقييم واقع تواصل الآباء مع المؤسسات التعليمية ومدى انعكاس ذلك على الأداء الأكاديمي للأبناء.

5. رصد توفير البيئة التعليمية المنزلية الملائمة وأثرها في مستوى التحصيل الدراسي.

6. تقديم توصيات علمية عملية تُسهم في تعزيز مشاركة الآباء وتفعيل شراكتهم مع المؤسسة التعليمية.

7. أهمية البحث

1.7. الأهمية النظرية

يُسهم هذا البحث في سدّ فجوة بحثية تتعلق بدور الأب تحديداً في المجتمعات العربية، إذ لاحظ الباحثون أن معظم الدراسات المتاحة تتناول المشاركة الوالدية بشكل عام دون تمييز واضح بين دور الأم ودور الأب. كما يُثري الأدبيات التربوية والاجتماعية المتعلقة بالمشاركة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

الوالدية في التعليم، لا سيما في السياق الجزائري الذي لا يزال يعاني من شح الدراسات الميدانية المتخصصة في هذا الشأن.¹⁰

علاوة على ذلك، يُقدّم البحث إطاراً نظرياً متكاملًا يجمع بين الأبعاد الاجتماعية والنفسية والتربوية لدور الأب، مستعيناً بأبرز النظريات والمقاربات السوسولوجية كنظرية رأس المال الاجتماعي لكولمان، ونظرية رأس المال الثقافي لبورديو، ونموذج الأيكولوجيا البيئية لبرونفنبرنر، مما يجعله مرجعاً مفيداً للباحثين في الدراسات اللاحقة ذات الصلة.¹¹

2.7. الأهمية التطبيقية

من الجانب التطبيقي، يُزوّد هذا البحث المدارس والأسر بمؤشرات عملية لتعزيز التواصل البناء وتفعيل دور الأب في العملية التعليمية. كما يُساعد صانعي القرار التربوي على وضع برامج توعوية واستراتيجيات شراكة تستهدف تنشيط مشاركة الآباء في المجتمع المدرسي. وتُمثّل نتائجه مرجعاً موثوقاً للباحثين والمختصين الساعين إلى فهم ديناميكيات العلاقة بين الأسرة والمدرسة في السياق المجتمعي الجزائري.¹²

8. صعوبات الدراسة

لا تخلو أيّ دراسة علمية من جملة صعوبات وعقبات تُواجه الباحث في مسيرته البحثية. وقد رصدنا جملة من الصعوبات التي واجهناها أو التي قد تُواجهها في الجانب التطبيقي من هذه الدراسة، يمكن إجمالها في الآتي:

¹⁰ ينظر: عمارة بوجمعة، «المركز الاجتماعي للوالدين وأثره في التحصيل الدراسي للأبناء: دراسة ميدانية»، الأسرة والمجتمع، مج7، ع2، ديسمبر 2019، ص 118.

¹¹ ينظر: أحمد عزي، «مدخل إلى علم الاجتماع التربوي: النظرية والتطبيق»، مجلة علوم التربية، ع22، 2018، ص 45-48.

¹² ينظر: خديجة لطرش وأحمد شوقي حاجلي، «تعزيز ممارسات التعليم الشامل من خلال إشراك الأولياء: دراسة حالة للمدارس المتوسطة الجزائرية»، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، مج13، ع1، 2021، ص 2755-2756.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1. صعوبة التواصل مع الآباء وإقناعهم بالمشاركة في الاستبيان، لا سيما أن بعضهم يرى في ذلك تدخلاً في الشؤون الأسرية الخاصة.
2. صعوبة التحقق من صدق الإجابات وموضوعيتها، إذ قد يميل بعض الآباء إلى تقديم صورة مُجَمَّلة عن دورهم التربوي بدافع الحرج الاجتماعي.
3. محدودية الدراسات الجزائرية المتخصصة في هذا الميدان، مما أفضى إلى الاعتماد المكثف على الدراسات العربية والأجنبية في بناء الإطار النظري.
4. صعوبة ضبط متغيرات التحصيل الدراسي وقياسها بدقة، في ظل تعدد مؤشراتهِ وتنوّع طبيعة المقاييس المعتمدة.

9. الدراسات السابقة

تُمثّل الدراسات السابقة الحجر الأساس الذي يركّز عليه البحث العلمي في أيّ حقل معرفي؛ إذ تُعرّف الباحث بالمسارات التي قطعها سابقوه، وتُبيّن له الجوانب التي طُرقت والزوايا التي أُهملت، وتُمكنه من تجاوز الجهود البحثية المتكرّرة. وقد حرص الباحث في هذا الجزء على استعراض مجموعة من الدراسات الدولية والعربية المتعلقة بموضوع مشاركة الوالدين في التعليم ودور الأب تحديداً، مع مناقشة نقاط التقاطع والتمايز مع هذا البحث. اعتمدت هذه الدراسة على استعراض خمس دراسات وثيقة الصلة بالموضوع، لبيان التراكم المعرفي والفجوة البحثية:

أ. الدراسات العربية

تُشير الدراسات العربية في مجال التربية وعلم الاجتماع التربوي إلى اهتمام متصاعد بالعلاقة بين البيئة الأسرية والتحصيل الدراسي. وتتقاطع هذه الدراسات في إبراز محورية الدور الذي تؤدّيه الأسرة بعناصرها المختلفة في دعم مسيرة الأبناء التعليمية أو إعاقته. وقد

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

اعتمدت كثير من هذه الدراسات على مفاهيم بورديو حول رأس المال الثقافي لتفسير التفاوتات الأكاديمية بين الأسر ذات المستويات التعليمية المختلفة، بما يتسق مع نتائج الدراسات الغربية في جوهرها، ويختلف عنها في خصوصية السياق الاجتماعي والثقافي.

أولاً: دراسة نجاة يحيوي (2018)¹³

تناولت الدراسة علاقة الأسرة بالمدرسة، وأكدت على أن الأسرة شريك أساسي في العملية التعليمية. وخلصت الباحثة إلى أن مشاركة الأولياء تحسن الأداء الدراسي وتقلل من معدلات الفشل، مع تقديم آليات لتفعيل هذه العلاقة وتجاوز المعوقات. يُلاحظ على الدراسة تركيزها على الأسرة ككيان كلي دون تفصيل الفروق بين دوري الأب والأم.

ثانياً: دراسة بندر بن عبد الله الشريف (2020)¹⁴

المرحلة الثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى أن بُعد "المشاعر والتوقعات" كان الأكثر إسهاماً في التنبؤ بالتحصيل الدراسي. تنفيذ هذه الدراسة في التأصيل لأهمية البعد النفسي في المتابعة الوالدية، رغم كونها أجريت على عينة ذكورية بمدارس العلوم الشرعية.

ثالثاً: دراسة نجية مامش (2022)¹⁵

بحثت في واقع المشاركة الوالدية في المدرسة الابتدائية وعلاقتها بالأداء الدراسي للطفل. بينت النتائج وجود علاقة ارتباطية بين مستوى المشاركة الوالدية والوضع الاقتصادي والمستوى التعليمي للوالدين، مما انعكس إيجاباً على المعدلات السنوية للأبناء.⁵ قدمت الدراسة مؤشرات قياس كمية دقيقة للأداء الدراسي، ولكنها ركزت على الطور الابتدائي.

¹³ ينظر: نجاة يحيوي، «علاقة الأسرة بالمدرسة في العملية التعليمية»، دفا تر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، مج13، ع2، 2018، ص ص 6-14.

¹⁴ ينظر: بندر بن عبد الله الشريف، «المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدارس العلوم الشرعية بالمدينة المنورة»، المجلة التربوية، مج35، ع137، ج2، ديسمبر 2020، ص ص 295-325.

¹⁵ ينظر: نجية مامش، «المشاركة الوالدية في العملية التعليمية وعلاقتها بالأداء الدراسي للطفل»، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، مج7، ع2، 2022، ص ص 1160-1170.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

رابعاً: دراسة عشوري سليمة و بوظة عبد الحميد (2022)¹⁶

من منظور سوسولوجي، حلت هذه الدراسة واقع المرافقة الوالدية لتلاميذ الطور الثانوي. وخلصت إلى أن المرافقة ليست مجرد دعم عادي بل هي نقل لـ "رأسمال ثقافي" يمنح تفوقاً دراسياً لأبناء الطبقات الميسورة.6 تميزت الدراسة بالتحليل النقدي العميق وتفسير التفاوت في النتائج الدراسية بناءً على المتغيرات السوسيوثقافية.

ب . الدراسات الأجنبية

أولاً: دراسة إبستين (Epstein, 1995): الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع¹⁷

مجال الدراسة: تربوي — اجتماعي

نوع الدراسة: دراسة نظرية ميدانية مقارنة

الدولة ومؤسسة الباحثة: الولايات المتحدة الأمريكية — جامعة جونز هوبكنز (Johns Hopkins University)

سنة النشر: 1995

المجلة: Phi Delta Kappan — مجلة تربوية أمريكية محكمة من أبرز المجلات في ميدان السياسات التعليمية

أ. أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الرائدة إلى بناء نموذج نظري شامل يُصنّف أشكال المشاركة الوالدية في الحياة التعليمية للأبناء، وتحديد الآليات التي تُمكن المدارس من إدماج الأسر في

¹⁶ ينظر: سليمة عشوري وعبد الحميد بوظة، «سوسولوجيا المرافقة الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء: مقارنة نظرية

تحليلية»، دفاتر المخبر، مج17، ع2، 2022، ص ص 87-101.

¹⁷Joyce L. Epstein, "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share," Phi Delta Kappan 76, no. 9 (1995): 701-712.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

عملية التعلم بصورة فاعلة ومنهجية. فضلاً عن ذلك، سعت الدراسة إلى إثبات الارتباط بين هذه الأشكال المتعددة من المشاركة والمؤشرات الأكاديمية والسلوكية لدى الطلاب.

ب. المنهج وإجراءاته

اعتمدت إيسيتين على منهج التحليل النظري المقارن المدعوم بنتائج برنامجها البحثي المستمر الذي أشرفت عليه بجامعة جونز هوبكنز، والذي شمل دراسات ميدانية في مئات المدارس الابتدائية والثانوية الأمريكية على مدى سنوات طويلة. استُخدمت في هذا البرنامج استبانات مُفصّلة وُجّهت إلى الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور في أوقات متعددة، مما أتاح رصد التحولات الزمنية في أنماط المشاركة وأثرها على التحصيل.

ج. أبرز النتائج

توصّلت إيسيتين إلى صياغة نموذجها الشهير لأنواع المشاركة الوالدية المؤلّف من ستة أنواع متميزة:

النوع الأول — التنشئة (Parenting): يُقصد به توفير الوالدين لبيئة منزلية داعمة للتعلم تشمل الاستقرار النفسي والصحي وترسيخ قيمة التعليم. وقد ثبت ارتباط هذا النوع بانتظام حضور التلاميذ وانضباطهم السلوكي.

النوع الثاني — التواصل (Communicating): ويشمل التواصل المنتظم والمنظم بين المدرسة والأسرة حول المناهج والتقدم الأكاديمي، سواء عبر التقارير الدورية أو التطبيقات الرقمية أو اللقاءات المباشرة.

النوع الثالث — التطوع (Volunteering): وهو انخراط الآباء طوعاً في دعم الأنشطة المدرسية، ويكشف عن مستوى التزام الوالد بمؤسسة أبنائه.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

النوع الرابع — **التعلم في المنزل (Learning at Home)**: ويُعدّ الأكثر ارتباطاً مباشراً بالتحصيل الدراسي، ويشمل مساعدة الأبناء على الواجبات ومناقشة محتوى الدروس وتنظيم أوقات المذاكرة.

النوع الخامس — **صنع القرار (Decision Making)**: وهو انخراط الآباء في مجالس المدارس ولجان اتخاذ القرار التربوي، مما يُعزز الشعور بالملكية المشتركة للمؤسسة.

النوع السادس — **التعاون مع المجتمع (Collaborating with the Community)**: ويعني توظيف موارد المجتمع المحلي (المكتبات، مراكز الشباب، المؤسسات الثقافية) لدعم تعلم الأبناء.

أثبتت نتائج الدراسة أن المدارس التي تُفَعّل هذه الأنواع الست في إطار ما أسمته إِبستين "مدرسة الاهتمام" (School of Caring) تُسجّل ارتفاعاً ملحوظاً في معدلات التحصيل الدراسي، وتراجعاً في معدلات الغياب والمشكلات السلوكية، ومزيداً من الدافعية لدى الطلاب.

د. تقييم الدراسة وصلتها بالموضوع الراهن

تُمثّل دراسة إِبستين (1995) المرجع النظري الأهم في مجال المشاركة الوالدية، وقد استُثمر نموذجها من آلاف الدراسات التطبيقية في مختلف الثقافات والسياقات. وتنتفع الدراسة الراهنة منها على ثلاثة مستويات: أولاً، يُشكّل النموذج الإطارَ النظري الذي تنتظم فيه محاور الاستبيان (المتابعة الأكاديمية، والتواصل مع المدرسة، وتوفير البيئة التعليمية). ثانياً، يُبرر النموذجُ توقعاتِ الدراسة بوجود ارتباطٍ إيجابي بين انخراط الأب ونتائج أبنائه. ثالثاً، تبقى الدراسة الراهنة مُتميّزة بتخصيصها دورَ الأب وحده دون الخلط بين الأدوار الوالدية، في حين تتناول دراسة إِبستين الدورَ الوالدي العام.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

ثانياً: دراسة فان وتشن (Fan & Chen, 2001)¹⁸

أجرى فان وتشن دراسةً ميتا-تحليليةً شاملةً نشرها في مجلة Educational Psychology Review، استعرضا فيها خمساً وعشرين دراسةً تجريبيةً ومسحيةً تناولت علاقة مشاركة الوالدين بالتحصيل الأكاديمي للأبناء. وقد خلصت الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي معتدل ($r \approx 0.30$) بين مشاركة الوالدين والتحصيل الدراسي، مع إشارة واضحة إلى أن طبيعة هذه المشاركة وكيفية أكثر أهمية من مجرد قياسها الكمي. كما أكدت الدراسة أن توقعات الوالدين الأكاديمية تُمثل المكوّن الأكثر ارتباطاً بتحصيل الأبناء.

موضع التقاطع مع هذا البحث: تشترك هذه الدراسة مع بحثنا في الاهتمام بعلاقة المشاركة الوالدية بالتحصيل. ويتميز بحثنا عنها في التركيز على دور الأب تحديداً في السياق الجزائري، مع إيلاء اهتمام خاص للمتغيرات الاجتماعية والثقافية المحلية.

ثالثاً: دراسة ويتني وآخرون (Whitney et al., 2017)¹⁹

بحثت هذه الدراسة الأجنبية في أهمية وجود الآباء وأنواعهم (البيولوجي، زوج الأم، بالتبني، الغائب) على التحصيل الأكاديمي للمراهقين. وأظهرت النتائج، بناءً على بيانات طولية، أن المراهقين الذين يقيمون مع آبائهم البيولوجيين حققوا أعلى مستويات التحصيل وأقل معدلات الرسوب، مقارنةً بغياب الأب الذي ارتبط بأعلى معدلات الفشل. 7 تميزت هذه الدراسة بعزلها لمتغير "نوع الأب" ومستوى مشاركته بدقة عالية.

¹⁸ Fan, Xitao, and Michael Chen, "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis," Educational Psychology Review 13, no. 1 (2001): 1-22, doi:10.1023/A:1009048817385.

¹⁹ Stephen D. Whitney et al., "Fathers' Importance in Adolescents' Academic Achievement," International Journal of Child, Youth and Family Studies 8, no. 3-4 (2017): 116-118, doi:10.18357/ijcyfs83/4201718073.

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

ج. التعقيب التركيبي والفجوة البحثية

تتفق الدراسات السابقة على حتمية وإيجابية المشاركة الوالدية في رفع مستوى التحصيل الدراسي. إلا أن الدراسات العربية (بواحي، مامش، طوب وبيروشع، الشريف) تناولت غالباً "المشاركة الوالدية" كمفهوم عام يدمج الأب والأم معاً. بينما أظهرت الدراسة الأجنبية (Whitney et al.) الأثر المستقل والحاسم لوجود الأب ومشاركته. من هنا تبرز الفجوة البحثية التي تنطلق منها دراستنا؛ وهي تسليط الضوء حصراً على "دور الأب" في السياق السوسولوجي والتربوي العربي، للوقوف على أثره الفعلي والمستقل على التحصيل الدراسي.

يتضح من خلال مراجعة الدراسات السابقة أن معظمها يعتمد على سياقات غربية لا تنقل واقع الأسرة الجزائرية بخصوصياتها الثقافية والاجتماعية والمؤسسية. ويأتي هذا البحث ليُعالج هذا الفراغ من خلال التركيز على دور الأب تحديداً بوصفه متغيراً مستقلاً في سياق الأسرة الجزائرية خلال مرحلة التعليم المتوسط، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصوصية الثقافية والمؤسسية لهذا السياق.

خلاصة الفصل الأول:

خصص هذا الفصل لتحديد الإطار المنهجي للدراسة، حيث تم صياغة إشكالية مركزية حول دور الأب في متابعة التحصيل الدراسي للأبناء، مع تساؤلات فرعية وفرضيات عامة وجزئية. كما تم ضبط المفاهيم الإجرائية الرئيسية (دور الأب، المتابعة الدراسية، التحصيل الدراسي، البيئة المنزلية، والدعم النفسي). وبعد عرض أهداف البحث وأهميته النظرية والتطبيقية، تم استعراض أبرز الصعوبات المنهجية والدراسات السابقة العربية والأجنبية، لنتضح الفجوة البحثية التي يسعى هذا العمل إلى معالجتها.

الفصل الثاني:

التحصيل الدراسي



الفصل الثاني التحصيل الدراسي

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

تمهيد

يُعد التحصيل الدراسي في المنظور السوسولوجي المعاصر ظاهرة بالغة التعقيد، تتجاوز في جوهرها مجرد التراكم المعرفي أو الدرجات الكمية المحرزة في نهاية المسار التعليمي؛ إذ يُمثل في حقيقته مؤشراً اجتماعياً كاشفاً لطبيعة التفاعلات البنوية القائمة بين الفرد كمشروع ذاتي واعد، والمؤسسة التربوية كفضاء للتنشئة الاجتماعية المقننة، والمجتمع الأوسع كإطار قيمى وبنوي يحدد مآلات الأفراد. إن التحصيل الدراسي ليس غاية أنطولوجية في ذاته، بل هو وسيلة حيوية وجزء لا يتجزأ من عملية التطور الشامل لشخصية المتعلم، ومحدد رئيسي لهويته الاجتماعية وتوقعاته المستقبلية¹.

ولفهم هذه الظاهرة على نحو أعمق، لا بد من استحضار السياق التاريخي الذي أفرزها؛ فقد شهد القرن العشرون تحولات جذرية في النظرة إلى التعليم، انتقلت فيه المدرسة من كونها مجرد فضاء لنقل المعرفة إلى مؤسسة اجتماعية شاملة تتولى بناء الشخصية وصياغة الهوية وتوزيع الفرص. وفي ضوء هذا التحول، تطور مفهوم التحصيل ليصبح مرآة تعكس تناقضات المجتمع وتوزيع قواه ورأسماله الثقافي.

ومن هذا المنطلق، فإن دراسة التحصيل تستوجب الغوص في الأبعاد الذاتية والبيئية التي تشكل هذا المنجز، باعتباره محصلةً لتفاعل رأس المال الثقافي والاجتماعي مع العمليات البيداغوجية داخل المدرسة. إن التركيز المفرط على التحصيل كهدف أحادي يُغفل جوانب أساسية من التطور الشامل للفرد، بينما تكشف العدسة السوسولوجية عن العوامل الاقتصادية والثقافية التي تساهم في تفاوت الفرص، مما يجعل من "انخفاض التحصيل" ليس

¹ ينظر: حبيب محمد وقاسم سعاد، «التحصيل الدراسي: دراسة في العوامل والنظريات»، مجلة أبحاث، جامعة زيان عاشور بالجلفة، 2024، ص 228.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

مجرد فشل فردي، بل انعكاس لخلل في النظام التعليمي وفشله في تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة¹.

يسعى هذا الفصل إلى تناول التحصيل الدراسي من زوايا متعددة ومتكاملة؛ إذ يبدأ بتفكيك المفهوم ورصد تطوره التاريخي، ثم يعرج على الأطر النظرية الكبرى التي حاولت تفسيره وفهم محدداته، قبل أن ينتقل إلى مناقشة العوامل الذاتية والمدرسية والأسرية والاجتماعية التي تتشابك في تشكيل مستوى التحصيل، وصولاً إلى استعراض أدوات قياسه وتقويمه. وتقوم المنهجية المتبعة في هذا الفصل على التكامل بين المقاربة السوسولوجية النقدية والمقاربة النفسية والتربوية، بما يُتيح رؤية شاملة تتجاوز حدود كل تخصص على حدة.

وتجدر الإشارة إلى أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالعدالة الاجتماعية؛ فالنظام التعليمي الذي يعجز عن تحقيق تكافؤ الفرص بين أبناء الطبقات الاجتماعية المختلفة لا يؤدي وظيفته الحضارية كاملة. ولذا فإن الاهتمام بمحددات التحصيل ليس شأنًا أكاديمياً بحتاً، بل هو استثمار في مستقبل المجتمعات وقضية عدالة اجتماعية بامتياز.

1. ماهية التحصيل الدراسي وتطوره المفاهيمي

1.1. التعريف التقليدي للتحصيل

ساد في الممارسات الميدانية والأوساط التعليمية لردح من الزمن مفهوم ضيق للتحصيل الدراسي، وهو المفهوم الذي يتبناه المعلمون غالباً في تقييماتهم الصفية. ويركز هذا التعريف، كما أورده الشيباني (1990)، على مدى استيعاب التلاميذ للمعارف والمفاهيم الأساسية المقررة في المنهاج الدراسي، ويتم الاستدلال عليه من خلال النجاح في الاختبارات

¹ المرجع السابق نفسه، ص 228.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

أو الدرجات التي يحرزونها¹. فالتحصيل في هذا السياق التقليدي هو "نتاج ما تعلمه الطالب" مقاساً بأدوات تقييمية محددة سلفاً، حيث يقتصر دور المتعلم على استرجاع ما تم حفظه.

وتقوم هذه الرؤية التقليدية على مسلمات فلسفية ترى أن المعرفة كيان ثابت قابل للنقل من الأستاذ إلى الطالب، وأن الاختبار هو المقياس الأمثل لهذا النقل. وقد طغت هذه الفلسفة على المنظومات التعليمية في معظم دول العالم خلال القرن التاسع عشر ومطلع القرن العشرين. ويشير النقاد إلى أن هذه الرؤية تُفقر العملية التعليمية وتختزلها في مجرد حفظ واسترجاع، متجاهلةً القدرات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقييم والإبداع².

ومن أبرز سلبيات هذا التعريف التقليدي أنه يُحوّل الطالب من فاعل في عملية التعلم إلى متلقٍ سلبي، ويُفضي إلى ما بات يُعرف بـ"التعليم من أجل الاختبار" (Teaching to the Test)، حيث تنصرف الجهود التربوية نحو إعداد الطلاب للامتحانات بدلاً من تنمية كفاءاتهم الفعلية وقدرتهم على التفكير النقدي. فضلاً عن ذلك، يتجاهل هذا التعريف التباين الفردي بين المتعلمين، ويُكرّس ثقافة القياس الكمي على حساب التقييم الكيفي الشامل.

2.1. التعريف الحديث للتحصيل

انتقل المفهوم في الدراسات التربوية الحديثة من حيز "الحفظ والاسترجاع" إلى فضاء "القدرة والمهارة". وبناءً على ما قدمته موالى (2004)، أصبح التحصيل يُعرف بأنه مصطلح دال على ما اكتسبه الفرد من مهارات فكرية أو معرفية في مجال معين، نتيجة ممارسته

¹ ينظر: عمر محمد الشيباني، التعليم وقضايا المجتمع العربي المعاصر، منشورات جامعة قاريونس، 1990، ص 119. عبد الباسط القني، «دافعية التعلم ودافعية الإنجاز: مفهوم وأساسيات»، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأغواط، الجزائر، 2020، ص 194.

² ينظر: سامية بن عمر وربيعة صديق، «طرائق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلاب الجامعي»، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2020، ص 55.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

لأنشطة محددة أو مروره بخبرات وتجارب خاصة¹. هذا التعريف يوسع من دائرة التحصيل ليشمل الاستعمال الفعلي للمكتسبات والقدرة على توظيفها في مواقف حياتية جديدة، مما يجعل التحصيل مرادفاً للتمكن والكفاية وليس مجرد التخزين المعرفي.

وقد أسهمت ثورة علم الأعصاب المعرفي في تعزيز هذا التوجه؛ إذ كشفت الأبحاث أن الدماغ البشري لا يعمل كوعاء سلبي يستقبل المعلومات، بل هو بنية نشطة تُعيد تنظيم المعرفة وتربطها بالخبرات السابقة وتبنيها بشكل متواصل.

ويتمحور التعريف الحديث للتحصيل حول ثلاثة أبعاد متكاملة: البُعد المعرفي الذي يتعلق باكتساب المفاهيم والمبادئ والحقائق وفهماها؛ والبُعد المهاري الذي يتجلى في القدرة على توظيف المعرفة في مواقف تطبيقية؛ والبُعد الوجداني الذي يُعبّر عن الميول والاتجاهات والقيم التي يكتسبها المتعلم في إطار التجربة التعليمية. وهذا التثليث في النظرة إلى التحصيل يُتيح تقويماً أكثر شمولاً وعدالة لمنجزات المتعلمين.

ولعل أبرز ما أسهمت به نظرية بنجامين بلوم (Bloom) في هذا الإطار هو تقديمها لتصنيف هرمي للأهداف التعليمية يتدرج من المستويات الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) إلى المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقييم)²، وقد أُعيد تنقيح هذا التصنيف لاحقاً على يد أندرسون وكراثول (Anderson & Krathwohl, 2001) لتتواءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.³

3.1. التمييز بين التحصيل والمفاهيم المجاورة

كثيراً ما تتداخل في الأدبيات التربوية مفاهيم عدة تبدو متقاربة في ظاهرها لكنها تتمايز في مضمونها وأبعادها؛ ومن أبرز هذه المفاهيم: "التعلم" و"الإنجاز" و"التحصيل" و"الأداء".

¹ ينظر: ربيعة صديق وسامية بن عمر، «طرائق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي»، مرجع سابق، ص 53.

² المرجع نفسه، نفس الصفحة

³ ينظر: لورين أندرسون وديفيد كراثول، مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، ترجمة فايز مراد مينا، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، 2006، ص 9.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

فالتعلم يُشير إلى العملية الداخلية التي تحدث في بنية الفرد المعرفية والوجدانية³. أما التحصيل فهو المحصلة الكمية والكيفية لهذه العملية كما تتجلى في أداء الطالب عند التقويم¹. وأما الإنجاز فهو أشمل من التحصيل، إذ يشمل كل ما يُنجزه الفرد من أعمال ومنتجات في سياقات متعددة لا تقتصر على المدرسة².

ويُمثل مفهوم "التفوق الدراسي" امتداداً طبيعياً لمفهوم التحصيل؛ فالمتفوق دراسياً هو ذلك الطالب الذي يحقق مستويات تحصيل تفوق المتوقع منه بناءً على قدراته، أو الذي يرتقي إلى النخبة الأكاديمية مقارنةً بأقرانه. وتختلف معايير تحديد التفوق من نظام تعليمي إلى آخر، بيد أن القاسم المشترك بينها يتمثل في الاستمرارية والاتساق في تحقيق مستويات عالية من التحصيل عبر مواد دراسية متعددة وعلى مدى زمني ممتد⁹.

4.1. التحصيل كظاهرة سوسولوجية

من منظور سوسولوجي معمق، يتجاوز التحصيل كونه مهارة فردية ليصبح "مؤشراً اجتماعياً" يعكس تفاوت الفرص والهوية الاجتماعية للطالب. فالتحصيل هو "شهادة ميلاد اجتماعية" تحدد الموقع الطبقي والمستقبلي للفرد في البناء الاجتماعي. وهو يعكس مدى التوافق أو التناحر بين ثقافة المنزل وثقافة المدرسة؛ إذ يُمثل التحصيل الدراسي المرآة التي تعكس تفاوت توزيع رأس المال الثقافي بين الفئات الاجتماعية، وكيف تساهم المؤسسة التربوية في منح الامتياز الأكاديمي لمن يملكون استعدادات مسبقة تتوافق مع معاييرها⁵.

ويُفرّق علماء الاجتماع التربوي بين مفهومين جوهريين في هذا السياق: "التحصيل المتوقع" الذي تُحدده الخلفية الاجتماعية للطالب ورأسماله الثقافي، و"التحصيل الفعلي" الذي يُحققه الطالب في الواقع. والفجوة بين هذين المفهومين هي ما يُسميه علماء الاجتماع "فجوة

¹ ينظر: محمد بودخيلي موالى، نظم التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 2004، ص 325.

² حبيب محمد وقاسم سعاد، مرجع سابق، ص 230.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

التحصيل " (Achievement Gap)، وهي ظاهرة موثقة في معظم المجتمعات الحديثة تكشف عن قصور المنظومات التعليمية في تحقيق المساواة الفعلية.¹

2. المقاربات النظرية المفسرة للتحصيل الدراسي

1.2. النظرية الوظيفية (تالكوت بارسونز)

ترى الوظيفية أن المدرسة هي المؤسسة المنوط بها دور "الاختيار والفرز" (Sorting) لضمان استقرار البناء الاجتماعي. فوفقاً لبارسونز، تعمل المدرسة كجهاز للتنشئة الاجتماعية التي تغرس القيم العامة، وفي الوقت نفسه تقوم بتوزيع الأفراد في الأدوار الاجتماعية بناءً على كفاءتهم وتحصيلهم. التحصيل هنا هو المعيار "الموضوعي" والمبرر الأخلاقي للمكانة الاجتماعية؛ حيث يُكافأ المجتهدون بمراكز عليا، مما يحقق التوازن بين قدرات الأفراد واحتياجات النظام الاجتماعي.²

وينطلق بارسونز من رؤية مفادها أن المجتمع، شأنه شأن الكائن الحي، يحتاج إلى توزيع وظيفي عادل لأفراده وفق كفاءاتهم وقدراتهم؛ وأن المدرسة تؤدي في هذا الإطار دوراً تصفويًا محايداً يُميّز الكفاء من غير الكفاء. غير أن هذه الرؤية تواجه انتقادات جوهرية من قِبَل المقاربات الصراعية، التي ترى فيها تبريراً أيديولوجياً لواقع اللامساواة، متغافلة عن الدور الذي تلعبه الفوارق الطبقية والثقافية في تشكيل الفرص الأكاديمية قبل أن يدخل الطالب باب المدرسة.³

¹ حبيب محمد وقاسم سعاد، «التحصيل الدراسي: دراسة في العوامل والنظريات»، مجلة أبحاث، جامعة عمار تليجي بالأغواط، الجزائر، 2024، ص 228.

² ينظر: صالح العقون، البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2011، ص 59.

³ المرجع نفسه، ص 59.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

ومع ذلك، تظل النظرية الوظيفية ذات إسهام تحليلي لا يُستهان به في فهم الدور الاجتماعي للتحصيل؛ إذ تُسلط الضوء على البُعد التنسيقي للمنظومة التعليمية ودورها في ضمان استمرارية سير المجتمع عبر تأهيل أجيال جديدة قادرة على شغل الوظائف والمهن التي تستلزمها التقسيمات الاجتماعية الحديثة.

2.2. النظرية الصراعية ورأس المال الثقافي (ببير بورديو)

في مقابل الرؤية الوظيفية، يطرح بورديو تحليلاً نقدياً يربط التحصيل بـ"رأس المال الثقافي" (Cultural Capital). يرى بورديو أن المدرسة ليست فضاءً محايداً، بل هي مؤسسة تعيد إنتاج الفوارق الطبقية عبر منح قيمة للمهارات اللغوية والمعرفية التي يرثها أطفال الطبقات المحظوظة عن أسرهم²³. ويُعد مفهوم "الهابيتوس" (Habitus) —وهو نسق الاستعدادات الدائمة التي يكتسبها الطفل في بيئته العائلية— حجر الزاوية في تفسير تفاوت التحصيل؛ فالتوافق بين "هَابِيتُوس" العائلة وثقافة المدرسة يسهل عملية التحصيل الدراسي، بينما يواجه أطفال الطبقات الكادحة "اغتراباً ثقافياً" يعيق نجاحهم¹.

وقد فصّل بورديو ثلاثة أشكال لرأس المال الثقافي: الشكل المُجسّد (الاستعدادات والمهارات المتبدّية في شخصية الفرد)، والشكل الموضوعي (الكتب والمقتنيات الثقافية)، والشكل المُمأسّس (الشهادات والمؤهلات الرسمية)². ويوسّع بورديو مفهوم رأس المال الثقافي بمفهومي "رأس المال الاجتماعي" (شبكة العلاقات والانتماءات) و"رأس المال الرمزي" (الهيبة والاعتراف الاجتماعي)³، مشكّلاً بذلك نسقاً تحليلياً متكاملًا لفهم كيف تتحول الفوارق الطبقية إلى فوارق أكاديمية.

¹ ينظر: قاسم سعاد، «التحصيل الدراسي: دراسة في العوامل والنظريات»، مجلة أبحاث، 2024، ص 232.

² ينظر: صالح العقون، البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مرجع سابق، ص ص 158-159.

³ ينظر: علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 2004، ص 165.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

وقد كشفت الدراسات التطبيقية (مثل دراسات بوركيير افلين، ووظفة) أن التحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً وثيقاً بـ "الثروة الثقافية للأسرة"؛ حيث يعيش أبناء الطبقات الميسورة في وسط يتميز بـ "وفرة المثيرات الثقافية"، مما يمنحهم ميزة تراكمية تتجلى في رصيدهم اللغوي وقدراتهم التعبيرية والتربوية التي تحسن تحصيلهم الدراسي بشكل آلي. وفي المقابل، يؤدي اتساع الهوة بين "الثقافة المرجعية" للأسرة وفق رصيدها الثقافي وبين "الثقافة المدرسية" إلى إخفاق منهجي للطلاب القادمين من أوساط متواضعة¹

3.2. نظرية الإعادة الثقافية (باسيل برنشتاين)

يتكامل باسيل برنشتاين مع بورديو في تشييد نقد سوسولوجي صارم للمنظومة التعليمية، غير أن مساهمته الخاصة تتجلى في تحليله للرموز اللغوية وأثرها في التحصيل الدراسي. وهذا يؤكد على أن تدهور القدرة اللغوية يُعد مسؤولاً مباشراً عن صعوبات التعلم؛ كون اللغة هي الأداة الأساسية للتحصيل في جميع العلوم².

تتفق جل الدراسات الاجتماعية مع جوهر ما ذهب إليه باسيل برنشتاين؛ حيث تؤكد أن القدرة اللغوية ليست فطرية، بل هي "قدرة مكتسبة" تعتمد بشكل كلي على الثروة اللفظية التي يتلقاها الفرد داخل الأسرة أو الجماعة المرجعية التي ينتمي إليها³.

تُعد القدرة اللغوية إنجازاً ثقافياً وقدرة مكتسبة تعتمد كلياً على "الثروة اللفظية" التي يتلقاها الفرد داخل محيطه الأسري، ولما كانت المدرسة تشتغل بـ "شيفرات" معرفية ولغوية معينة (التي تقابل الشفرة الموسعة)، فإن أبناء "طبقة الصفوة" يمتلكون مفاتيح هذه الشفرات،

¹ ينظر: شبل بدران وحسن البيلاوي، علم اجتماع التربية المعاصر، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1997، ص 150.

² ينظر: صالح العقون، مرجع سابق، ص ص 158-159.

³ ينظر: سهيلة سليمان أبو مصطفى، العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010، ص ص 15-16.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

بينما يجد طلاب الأوساط المتواضعة أنفسهم "مجردين من هذه الأسلحة الثقافية" نتيجة الفجوة بين ثقافة الأسرة وثقافة المدرسة، وينعكس هذا التباين اللغوي بشكل مباشر على التحصيل الدراسي في مواد كالعلوم الاجتماعية واللغات والفلسفة؛ كون اللغة هي الأداة الأساسية للفهم وإدراك العلاقات والمعاني والقدرة على التعبير والتلخيص.¹

وتستلزم هذه المواد عمليات عقلية عليا، حيث يوضح تصنيف بلوم أن مستويات مثل "الفهم" و"التحليل" تتطلب قدرة الطالب على تفسير المفاهيم بلغة خاصة به وتفكيك المعلومات لفهم تركيبها المعقد، وهو ما يمثل عائقاً أمام من يفتقد للرصيد اللغوي الكافي، وبذلك، يصبح تدهور القدرة اللغوية عائقاً أمام الاستفادة الكاملة من المنظومة التربوية، ويؤدي إلى إخفاق منهجي ناتج عن حالة "عدم التكيف المدرسي".²

4.2. تقرير كولمان والمتغيرات المدرسية

شكل "تقرير كولمان" (Coleman Report) الصادر عام 1966 منعطفاً حاسماً في فهم العلاقة بين التحصيل والعوامل المحيطة؛ إذ خلصت الدراسة الضخمة التي أجراها جيمس كولمان وزملاؤه على أكثر من ستمائة ألف طالب إلى نتيجة مثيرة للجدل مفادها أن الموارد المادية للمدارس (المباني، الكتب، التجهيزات) تؤثر تأثيراً أقل مما كان متصوراً في تحصيل الطلاب، في حين تبرز الخلفية الأسرية والرأسمال الاجتماعي للمجتمع المحيط بوصفهما المحددين الأكثر أهمية.³

وقد أثارت نتائج التقرير موجة واسعة من الانتقادات والنقاشات المنهجية والأيدولوجية، غير أنها أسهمت في تحريك النقاش التربوي من التركيز على مدخلات المدرسة (Inputs) نحو الاهتمام بالعمليات الداخلية والسياق الاجتماعي الأشمل للتعليم.⁴

¹ ينظر: صالح العقون، مرجع سابق، ص ص 158-159.

² ينظر: سامية بن عمر وريبعة صديق، مرجع سابق، ص ص 67-68، 113.

³ ينظر: صالح العقون، البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مرجع سابق، ص 101.

⁴ المرجع نفسه، ص 159.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

انتقل النقاش التربوي لاحقاً نحو دراسات "فعالية المدرسة" (School Effectiveness) التي أثبتت أن المدارس الفعالة ترفع مستوى تحصيل طلابها بفضل القيادة التربوية المتמاسكة؛ حيث يُعتبر "المدير هو المسؤول الأول عن نجاح المؤسسة أو فشلها وعن نمط المناخ السائد فيها"، فالإدارة المدرسية الفعالة هي التي تهدف إلى توفير "مناخ تعليمي يساعد على تعليم أفضل وتحصيل دراسي جيد" من خلال تنظيم التفاعلات الداخلية وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة.¹

5.2. المقاربة البنائية الاجتماعية (فيغوتسكي)

يُقدّم ليف فيغوتسكي (Vygotsky) مساهمة جوهرية في فهم التحصيل من خلال مفهوميه الجوهريين: "منطقة النمو القريبة" (Zone of Proximal Development) و"الدعم الانتقالي" (Scaffolding)؛ حيث تُشير منطقة النمو القريبة إلى الفجوة بين ما يستطيع الطفل إنجازه بشكل مستقل وما يمكنه تحقيقه بمساعدة من هم أكثر خبرة، وهي الفضاء الذي يحدث فيه التعلم الأمثل والتحصيل الحقيقي، ويُلفت فيغوتسكي الانتباه إلى الطابع الاجتماعي الجوهري للتعلم؛ إذ لا يحدث التحصيل في فراغ، بل هو ثمرة "بنية التفاعلات الداخلية" في المؤسسة التعليمية التي تُعد "المحرك الأساسي" لفعالية المدرسة وقدرتها على الإنتاج العلمي والمعرفي.²

ويُفسّر هذا الإطار ظواهر مثل "التعلم التعاوني" (Cooperative Learning) الذي يعتمد على إحداث التفاعل بين الطلبة من خلال "حل المشكلات بالعمل في مجموعات"، مما يُسهم في تنمية مهارات الاتصال، وإثارة الفضول العلمي، ورفع دافعية الإنجاز والتحصيل لدى الطلاب من مختلف الفئات.³

¹ المرجع نفسه، ص ص 130، 143.

² ينظر: صالح العقون، مرجع سابق، ص ص 150-151.

³ ينظر: سامية بن عمر وربيعة صديق، طرائق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلاب الجامعي، مذكرة ماستر، جامعة بسكرة، 2020، ص 11.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

6.2. المقاربة الخلدونية والديوية

تتجذر الجذور الفلسفية للتحصيل في الفكر الخلدوني الذي أكد على مفهوم "الملكة" الناتجة عن التكرار والممارسة، معتبراً أن التحصيل يحتاج إلى تدرج ومراس.

وقد أبدع ابن خلدون في "المقدمة" تحليلاً رائداً للعملية التعليمية يُميّز فيه بين ثلاث مراتب في التعليم: المرتبة الأولى وهي بمثابة التهيئة والتعرف؛ والمرتبة الثانية حيث تتسع المعرفة وتترسخ؛ والمرتبة الثالثة حيث تتحول إلى ملكة راسخة وإتقان كامل. وهذا التصور التدريجي يلتقي مع ما تُرسّخه النظريات المعرفية المعاصرة من ضرورة التراكم المعرفي والبناء التدريجي للكفاءات.¹

وفي السياق الحديث، يلتقي هذا مع أطروحات جون ديوي (John Dewey) الذي ربط بين التربية والمجتمع، مؤكداً أن التحصيل لا يكون حقيقياً إلا إذا كان نتاجاً لتفاعل المتعلم مع خبراته الاجتماعية. فالمجتمع والتربية يمثلان وجهين لعملة واحدة؛ حيث لا يمكن تحقيق منجز دراسي بمعزل عن الواقع السوسيو-ثقافي للمتعلم.² ويذهب ديوي إلى أن المدرسة يجب أن تكون انعكاساً للحياة الاجتماعية لا مجرد إعداد لها، وأن التحصيل المدرسي لا قيمة حقيقية له إن لم يكن موصولاً بحياة الطالب وتجاربه الفعلية.

3. العوامل الذاتية المؤثرة في التحصيل الدراسي

1.3. القدرات العقلية والذكاء

تعد الفروق الفردية في القدرات العقلية من الحتميات البيولوجية والمعرفية التي تحدد سقف الاستفادة من التعليم. إن التفاوت في مستويات الذكاء يؤدي بالضرورة إلى تباين مستويات التحصيل داخل الفصل الواحد (دون المتوسط، متوسط، متفوق). وتكمن الخطورة

¹ صالح العقون، المرجع السابق، ص ص 161-162.

² صالح العقون، البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مرجع سابق، ص 59.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

في أن الأنظمة التعليمية التي لا تراعي هذه التباينات تدفع الطلاب ذوي القدرات المحدودة نحو "التسرب المدرسي" نتيجة الشعور بالعجز عن ملاحقة الوثيرة الموحدة للتدريس، مما يجعل الفروق الذهنية متغيراً حاسماً في تشكيل مسار الفرد الأكاديمي¹.

وقد ظل الذكاء المفرد (IQ) لعقود المعيار الأوحيد لقياس القدرة على التحصيل، قبل أن تُزلزل نظرية "الذكاءات المتعددة" لهوارد غاردنر هذا اليقين. إذ أثبت غاردنر أن الذكاء ليس قدرة أحادية ثابتة، بل هو مجموعة من الكفاءات المتميزة تشمل: الذكاء اللغوي، والمنطقي الرياضي، والمكاني، والموسيقي، والجسدي الحركي، والاجتماعي، والذاتي، والطبيعي²⁰. وتعني هذه الرؤية التعددية أن المدرسة التي تُركز تقييمها على الذكاء اللغوي والمنطقي فقط تُقصي فئات عريضة من الطلاب المتميزين في ذكاءات أخرى².

وقد جاءت نظرية الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) لدانييل غولمان لتُضيف بُعداً جديداً إلى هذا النقاش، مؤكدةً أن قدرة الفرد على إدارة مشاعره وفهم مشاعر الآخرين وبناء العلاقات تُؤثر تأثيراً بالغاً في تحصيله الدراسي ونجاحه المهني³.

ويتقاطع هذا مع ما كشفته الدراسات الطولية من أن الطلاب ذوي الذكاء العاطفي المرتفع يتعاملون بفعالية أكبر مع ضغوط الامتحانات ويتجنبون الاندفاعية الانفعالية التي تُعيق الأداء.

2.3. الذاكرة والانتباه ومعالجة المعلومات

من منظور علم الأعصاب المعرفي (Cognitive Neuroscience)، يتوقف التحصيل الدراسي بصورة حاسمة على كفاءة الجهاز المعرفي للطلاب في استقبال المعلومات

¹ فتيحة ديب، «الفروق الفردية في التحصيل الدراسي وقياسه»، جامعة الجزائر 2، 2024، ص 1.

² سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص 96.

³ Daniel Goleman, Emotional Intelligence, New York: Bantam Books, 1995, p. 42.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

ومعالجتها وتخزينها واسترجاعها. ويتمحور هذا الجهاز حول ثلاثة أنواع من الذاكرة: "الذاكرة الحسية" التي تستقبل المنبهات لوهلة قصيرة، و"الذاكرة العاملة" (Working Memory) التي تُعالج المعلومات وتربطها بالمعارف السابقة، و"الذاكرة طويلة المدى" التي تُخزن المعرفة بشكل دائم.¹

ويُعد الانتباه (Attention) بوابةً حيوية لا غنى عنها في عملية التحصيل؛ فبدونه لا تدخل المعلومات إلى الذاكرة العاملة. وقد أفرزت اضطرابات الانتباه ك"اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة" (ADHD) تحديات جسيمة في الوسط التربوي، مُقدِّمةً نماذج حية على الدور المحوري للانتباه في تشكيل مسار التحصيل.² ويُشير الواقع إلى أن البيئات المدرسية المُشبعة بالمحفزات المتنافسة (الهواتف الذكية، الفوضى الصفية) تُشكّل تحدياً متصاعداً لقدرة الانتباه لدى الأجيال الجديدة.

3.3. دافعية التعلم ودافعية الإنجاز

تعتبر الدافعية هي "الوقود المحرك" للعملية التعليمية، وبدونها لا يحدث تعلم حقيقي مهما توفرت الإمكانيات المادية. وتُعرّف دافعية التعلم بأنها حالة داخلية (أو خارجية) تستثير سلوك الفرد وتوجهه نحو تحقيق هدف معرفي معين، وتضمن استمرارية هذا السلوك حتى الوصول إلى حالة "التوازن المعرفي".³

أ. الدافعية ك"سمة" و"حالة"

تتمايز الدافعية ك"سمة" (Trait) عن الدافعية ك"حالة" (State)؛ فالأولى ترتبط برغبة المتعلم الذاتية الدائمة في المعرفة واستمتاعه بالمحتوى، وهي الأقدر على التنبؤ بالنجاح

¹ ينظر: محمد الحبيب أكناو، «ما هي النظريات المعرفية؟ روادها؟ وأهم اتجاهاتها؟»، تعليم جديد، 2017، تاريخ التصفح: 15 مايو 2026.

² سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص 57.

³ عبد الباسط القني، «دافعية التعلم ودافعية الإنجاز»، مرجع سابق، ص 193.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

الدراسي طويل الأمد. أما الثانية فهي مرتبطة بموقف تعليمي معين أو حافز خارجي مؤقت¹. وتكشف هذه التفرقة عن أهمية تنمية الدافعية الذاتية الداخلية لدى الطلاب بدلاً من الاعتماد على المكافآت الخارجية التي قد تُضعف الدافعية الداخلية على المدى البعيد، وهو ما يُعرف بـ"أثر الفساد الخارجي" (Justification Effect-Over)².

ب. مؤشرات الدافعية المرتفعة

تتبدى مؤشرات الدافعية المرتفعة في الانتباه الشديد، والبدء الفوري في العمل، والمثابرة أمام الصعوبات، وطلب التغذية الراجعة المستمرة حول الأداء. وتُفسّر دافعية الإنجاز لدى ماكلياند وأتكينسون (McClelland & Atkinson) التحصيل كصراع بين قوتين متناقضتين: "الأمل في النجاح" الذي يدفع للتحدي، و"الخوف من الفشل" الذي قد يؤدي للانسحاب أو تجنب المهام الصعبة³.

4.3. مفهوم الذات الأكاديمي وكفاءة الذات

يُعد "مفهوم الذات الأكاديمي" (Concept-Academic Self) من المتغيرات التي حظيت باهتمام متزايد في أدبيات التحصيل، ويرتبط به ارتباطاً وثيقاً مفهوم "كفاءة الذات" (Self-Efficacy) الذي صاغه ألبرت باندورا (Bandura)، والذي يعني اعتقاد الفرد في قدرته على إنجاز مهمة بعينها بنجاح⁴. وقد وثّقت أبحاث باندورا أن كفاءة الذات تؤثر في نوعية الأهداف التي يضعها الطالب، ومدة مثابرتة في مواجهة الصعوبات، واستراتيجيات التعلم التي يلجأ إليها.

5.3. القلق الامتحاني والصحة النفسية

لا يمكن تجاهل بُعد الصحة النفسية حين الحديث عن محددات التحصيل؛ إذ يُشكّل القلق (Anxiety) عاملاً مزدوج الأثر: فالقلق المعتدل قد يكون محفزاً للأداء وفق منحني

¹ المرجع نفسه، ص 194.

² عبد الباسط القني، مرجع سابق، ص 194.

³ المرجع نفسه، ص 197.

⁴ Albert Bandura, Self-Efficacy: The Exercise of Control, New York: Freeman, 1997, p. 51.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

يركفيس ودودسون (Dodson-Yerkes)، في حين يُعيق القلق الحاد عمل الذاكرة العاملة ويُشتت الانتباه. ويُعاني كثير من الطلاب المتميزين من "القلق الامتحاني" (Test Anxiety) الذي يجعل أداءهم في الاختبارات دون مستوى قدراتهم الفعلية.¹

وعلى صعيد أوسع، تُثبت الدراسات المستجدة الروابط العضوية بين الاضطرابات النفسية (الاكتئاب، والوسواس القهري، والصدمات النفسية) والتراجع الملحوظ في مستوى التحصيل. وهذا يؤكد ضرورة دمج الدعم النفسي في المنظومة التربوية باعتباره شرطاً لا يُستغنى عنه لتحقيق تحصيل دراسي ملائم، لا مجرد إضافة كمالية.²

4. العوامل المدرسية والتربوية

1.4. طرائق التدريس وأساليب المعلم

يُعد المعلم هو المصدر الاستثنائي الأول لدافعية التلاميذ. إن "حماس المعلم" وإخلاصه والتحضير الجيد للدروس هي عوامل حاسمة في جذب الانتباه. المعلم الفعال هو من يمتلك القدرة على ربط عناصر الدرس ببعضها البعض، والتنوع في أساليب تقديم المادة العلمية، مما يبعد الملل ويستثير الفضول العلمي لدى المتعلمين، ويحول الموقف التعليمي من التلقي السلبي إلى التفاعل النشط.³

ومن أكثر طرائق التدريس فعالية التي أثبتتها الأبحاث التربوية: التعلم التعاوني الذي يُعزز التفاعل بين الأقران؛ والتعليم بالاستجواب والسقراطية التي تُنمي التفكير النقدي؛ والتعليم بالمشاريع (Based Learning-Project) الذي يوثق الصلة بين المعرفة الأكاديمية

¹ عبد الباسط القني، مرجع سابق، ص 194.

² عبد الباسط القني، مرجع سابق، ص 199.

³ عبد الباسط القني، مرجع سابق، ص 198.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

والحياة الفعلية؛ والتعليم المتميز (Differentiated Instruction) الذي يُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ويُصمم أنشطة متنوعة تتلاءم مع تباين احتياجاتهم.¹

ويرتبط بجودة التدريس مفهوم "الكفاءة التربوية للمعلم" (al Content Pedagogic Knowledge) الذي صاغه لي شولمان (Shulman)، والذي يُشير إلى قدرة المعلم على تحويل المحتوى الأكاديمي إلى مواد قابلة للتعلم بأساليب متنوعة تتوافق مع المستويات المختلفة للطلاب. فليس كافياً أن يُتقن المعلم مادته العلمية، بل لا بد أن يُتقن فنّ "الترجمة التربوية" لها.

2.4. حجم الفصول الدراسية وبيئة التعلم المادية

أثارت قضية حجم الفصول الدراسية وعلاقتها بالتحصيل نقاشات تربوية واسعة؛ فمن البديهي أن الفصل الذي يضم خمسين طالباً يُوفر للمعلم فرصاً أضيق لمتابعة كل طالب على حدة. وقد أثبتت "دراسة STAR" التي أجرتها ولاية تينيسي الأمريكية (1985-1989) أن تقليص حجم الفصول في المراحل الابتدائية الدنيا يُحسن التحصيل بصورة ملموسة، خاصةً لدى الطلاب القادمين من بيئات اجتماعية هشة.²

وعلى صعيد البيئة المادية، تُشير الدراسات إلى أن الإضاءة الجيدة، ومستوى الضوضاء المنخفض، ودرجة الحرارة المناسبة، والمقاعد المريحة، والتجهيزات التقنية الملائمة تُشكّل في مجموعها سياقاً مادياً مُهيئاً للتعلم لا يُستهان بأثره في القدرة على التركيز والاستيعاب.

3.4. المناهج الدراسية وملاءمتها للواقع

لا تقتصر فعالية المنهاج على مضمونه المعرفي، بل تمتد إلى مدى ملاءمته لاهتمامات الطلاب وواقعهم الاجتماعي والثقافي. فالمنهاج المنفصل عن الحياة اليومية

¹ سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص 110.

² صالح العقون، مرجع سابق، ص 127.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

والتجارب الفعلية يستنزف الدافعية ويكرّس نمطية التعلم الآلي. ولذا يُطالب التربويون المعاصرون بمناهج تتسم بـ"الأصالة" (Authenticity)، أي مناهج تُعالج قضايا حقيقية وتُكسب الطلاب كفاءات ذات صلة بمتطلبات القرن الحادي والعشرين.¹

ويُمثّل المنهاج الخفي (Hidden Curriculum) بُعداً آخر بالغ الأهمية؛ وهو مجموع القيم والمعايير والتوقعات التي تُمرّرها المدرسة ضمناً من خلال ترتيباتها التنظيمية وعلاقاتها الداخلية وخطابها المؤسسي. فالمدرسة التي تُكرّس من خلال منهجها الخفي صورةً سلبية عن الطلاب القادمين من فئات اجتماعية بعينها تُسهم بصورة غير مباشرة في تدني تحصيل هؤلاء الطلاب.²

4.4. العلاقة بين المعلم والطالب وأثر التوقعات

تحتل العلاقة بين المعلم والطالب مكانةً محوريةً في منظومة العوامل المؤثرة في التحصيل. ويكشف مفهوم "توقعات المعلم" (Teacher Expectations) بُعداً دقيقاً مثيراً في هذا السياق؛ فقد أثبت روزنتال وجاكوبسون (Rosenthal & Jacobson, 1968) في تجربتهما الشهيرة "بيغماليون في الفصل" أن توقعات المعلمين تتعكس سلوكياً على طريقة تعاملهم مع الطلاب، مما يؤدي إلى نبوءة تحقق ذاتها (fulfilling Prophecy-Self)⁶: فالطلاب الذين يُتوقع منهم التفوق يتفوقون اهتماماً ودعمًا أكبر، وفعالاً يتفوقون، والعكس صحيح.

5.4. البيئة المدرسية والمناخ التعليمي

لا يقتصر التحصيل على المكون المعرفي، بل يتأثر بشدة بـ"المناخ النفسي" للمؤسسة. فالتفاعل المنسجم مع الرفاق والمعلمين يشكل بيئة آمنة تزيد من إقبال الطالب على التعلم. المدرسة التي توفر دعماً اجتماعياً ونفسياً وتسمح بالنشاط المشترك تساهم في رفع مستوى

¹ سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص ص 100-110.

² صالح العقون، مرجع سابق، ص ص 17، 59.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

التحصيل، بينما تظل البيئات المدرسية المنفردة أو القائمة على التسلط عائقاً أمام النمو الأكاديمي¹.

وقد أثبت الباحث جون هاتي (Hattie) في تحليله الضخم الذي راجع فيه أكثر من ثمانمائة دراسة تربوية أن التغذية الراجعة الفورية والمحددة تُعد من أقوى العوامل التي تُحسّن التحصيل الدراسي، وأن جودة العلاقة الصفية تعلو كثيراً من المتغيرات المادية.²

5. العوامل الأسرية والسوسيو-اقتصادية

1.5. المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة

يؤثر الوضع المادي على قدرة الأسرة في توفير الوسائل التعليمية والظروف المنزلية الملائمة. بيد أن الأبحاث الحديثة، مثل دراسة هانكومب وآخرين (Hanscombe et al)، ركزت على أثر "البيئات المنزلية الفوضوية" (Chaotic Homes)؛ حيث إن غياب النظام والترتيب داخل المنزل يؤثر سلباً على التحصيل الدراسي للأطفال بشكل يتجاوز أحياناً أثر الفقر المادي، إذ يفنّد الطفل في هذه البيئات إلى الانضباط الهيكلي الضروري للتركيز الذهني³.

وتؤثر الظروف الاقتصادية الهشة في تحصيل الأبناء عبر قنوات متعددة؛ منها المباشر كغياب الكتب والأدوات المدرسية وانعدام مساحة هادئة للمذاكرة، ومنها غير المباشر كضغوط الحياة المرتبطة بانعدام الأمن المادي التي تنعكس على الحالة النفسية للطفل وتشتت قدرته على التركيز.

¹ رافدة الحريري، إدارة الفصل الدراسي وأساليبها الحديثة، عمّان: دار المناهج، 2009، ص ص 87-91..

² عبد الباسط القني، مرجع سابق، ص 199.

³ محمد سليمان الزعبلوي، التربية الأسرية، دمشق: دار الفكر، 2006، ص ص 213-217.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

ومع ذلك، تكشف قصص نجاح استثنائية من بيئات فقيرة أن الفقر المادي ليس قدراً محتوماً بالنسبة للتحصيل؛ إذ يتوقف الأمر على جملة من العوامل الوسيطة: الدعم الأسري المعنوي، والتطلعات والتوقعات التي تحملها الأسرة إزاء مسيرة الأبناء الأكاديمية، وجودة المدرسة وقدرتها على التعويض عن بعض القصور الأسري.

2.5. المستوى التعليمي للآباء ودور الأب

يمثل الأب "قطب السلطة والمرجعية" في الأسرة، ودوره يتجاوز التمويل المادي إلى التوجيه الأكاديمي. وتؤكد الفرضيات السوسولوجية أن هناك علاقة طردية بين المستوى التعليمي للأب وتحصيل الأبناء؛ فكلما زاد تعليم الأب، زاد وعيه بأهمية المتابعة المدرسية وزادت قدرته على التواصل الفعال مع الإدارة التعليمية كمرجع وسيط يراقب ويدعم المسار الدراسي¹.

وتُبين الدراسات الميدانية أن انخراط الأب في العملية التعليمية يتجلى في أشكال متعددة: المساعدة في أداء الواجبات المنزلية، وحضور الاجتماعات مع المعلمين، والاهتمام بالنقاشات الفكرية داخل الأسرة، والتشجيع على القراءة والاطلاع خارج إطار المقررات الرسمية².

3.5. دور الأم في التحصيل الدراسي

إذا كان الأب يمثل "سلطة المرجعية"، فإن الأم تُجسّد "ثقافة الاحتضان العاطفي" التي تصنع التوازن النفسي للطفل. وقد تضافرت الأبحاث التربوية على تأكيد الدور المحوري للأم في تشجيع الأبناء على التعلم عبر المتابعة اليومية والاهتمام العاطفي والتوجيه الصبور.

¹ Hanscombe, K. B. et al., "Chaotic Homes and School Achievement," Journal of Child Psychology and Psychiatry (2011): 1212.

² منصة مِدَاد، «دور الأب في التربية: أكثر مما تتخيل»، مقال إلكتروني، 10 أبريل 2026، تاريخ التصفح: 15 مايو 2026.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

ويرتبط المستوى التعليمي للأم بشكل خاص بالتحصيل المبكر للأطفال في مجالات اللغة والقراءة.

4.5. التنشئة الأسرية والقدوة

تعد "التربية بالقدوة" من أعمق آليات التنشئة الاجتماعية؛ فالطفل يراقب سلوك والديه ويفلدهما لا إرادياً. إن ممارسة الوالدين لسلوكيات حب القراءة والانضباط تجعل الطفل يتبنى هذه القيم تلقائياً. الأب بالنسبة للطفل هو "المثل الأعلى"، وتمثله لصور الصرامة والحزم المرتبطة بالحب يساهم في تشكيل شخصية دراسية منضبطة قادرة على مواجهة التحديات الأكاديمية¹.

وتميّز علماء النفس بين أنماط التنشئة الأسرية وأثرها في التحصيل؛ فقد وثقت دراسات ديانا باومرايند (Baumrind) أن أسلوب التنشئة "الديمقراطي" (Authoritative) — الذي يجمع بين الدفء العاطفي والمتطلبات الواضحة — يُنتج مستويات أعلى من التحصيل والكفاءة الاجتماعية مقارنةً بأسلوب التنشئة "الاستبدادي" أو الأسلوب "المتساهل"².

5.5. ترتيب الطفل بين إخوته وحجم الأسرة

يُشكل ترتيب الطفل بين إخوته متغيراً آخر يستحق الإشارة؛ إذ تثبت الدراسات المقارنة بصورة متكررة أن الأبناء البكر يتفوقون إحصائياً في التحصيل على إخوتهم من المتأخرين في الولادة. ويُعزو الباحثون هذا الأثر إلى ما يُعرف بـ"نظرية التخفيف" (Dilution Theory): فكلما زاد عدد الأبناء، تخففت موارد الأسرة المادية والمعنوية وتراجعت كثافة التفاعل الفردي بين الوالدين وكل طفل.³

¹ جريدة العرب، «الأب قدوة مثالية للتربية الأسرية»، 2011.

² Diana Baumrind, "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior," Child Development 37, no. 4 (1966): 890.

³ Mads Meier Jæger, Confluence Model or Resource Dilution Hypothesis? How Sibship Size Affects Educational Attainment, Aarhus University, Denmark, 2007, pp. 3, 7–8.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

6.5. التوقعات الأسرية والطموح الأكاديمي

يُشكّل الطموح الأكاديمي للأسرة أحد أقوى المنبئات بالتحصيل الدراسي؛ إذ تُوثق الدراسات ارتباطاً دالاً إحصائياً بين مستوى التطلعات التعليمية للوالدين إزاء أبنائهم ومستويات التحصيل الفعلي لهؤلاء الأبناء. وتعمل هذه التوقعات كـ"خريطة طريق ضمنية" تُوجّه اجتهادات الطالب وتُشكّل تماثله عن مستقبله الأكاديمي والمهني.¹

6. أساليب قياس وتقويم التحصيل الدراسي

1.6. مفهوم التقويم التربوي وفلسفته

يُعدّ التقويم التربوي ركيزةً أساسية من ركائز العملية التعليمية، لا مجرد إجراء ختامي يُلحق بالتدريس. وقد تطورت فلسفة التقويم من النظرة التقليدية القائمة على "القياس والحكم" إلى النظرة الحديثة المتمحورة حول "التعلم والتطوير". ويُميّز التربويون المعاصرون بين ثلاثة أنواع من التقويم وفق وظيفته الزمنية: التقويم القبلي (التشخيصي)، والتقويم التكويني (البنائي) الذي يرافق العملية التعليمية، والتقويم الختامي الذي يُنجز في نهاية وحدة أو فصل أو سنة دراسية.²

2.6. الاختبارات التحصيلية: مفهومها ووظيفتها

تُعرف الاختبارات التحصيلية بأنها أدوات قياس أساسية لا غنى عنها للمدرس، ووظيفتها قياس أثر التعلم أو التدريس تحت ظروف محددة. وهي تهدف إلى تحديد مدى تحقق الأهداف التربوية المرسومة، وما استطاع المتعلم إتقانه من مهارات ومعارف داخل المؤسسة.³

¹ سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص 65.

² سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص 86-88.

³ جريدة العرب، «الأب قدوة مثالية للتربية الأسرية»، مرجع سابق.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

ويشترط في الاختبار التحصيلي الجيد توافر خصائص قياسية أساسية؛ أبرزها: الصدق (Validity) وهو قياس ما يُفترض قياسه فعلاً، والثبات (Reliability) وهو استقرار النتائج عند تكرار القياس في ظروف مماثلة، والموضوعية التي تعني ابتعاد نتائجه عن التحيز الشخصي لمُصحِّحه، والتميز الذي يُشير إلى قدرة الأداة على الكشف عن الفروق بين المستويات المختلفة من الطلاب.¹

3.6. تصنيف الاختبارات

أولاً: الاختبارات المقالية

تتطلب استجابة إنشائية حرة، وهي تقيس القدرات العقلية العليا كالتلخيص، والربط بين الأفكار، والتحليل، والمقارنة، والنقد. ورغم أهميتها في قياس التفكير العميق والتعبير اللغوي، إلا أنها قد تتأثر بـ"ذاتية المصحح" وتنتمى بمحدودية الشمولية.²

ثانياً: الاختبارات الموضوعية

سميت بذلك لأنها تستبعد حكم المصحح الشخصي وتتميز بالدقة في التقدير والشمولية وسرعة التصحيح. وتضم: اختبارات الصواب والخطأ، والتكمال، والمقابلة (المزاوجة)، والاختيار من متعدد الذي يُعد الأكثر دقةً وشيوعاً في الاختبارات المُعيّرة.³

¹ ينظر: سهيلة سليمان أبو مصطفى، العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي، مرجع سابق، ص ص 71-75.

² سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص ص 86-88.

³ سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص ص 186-188.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

ثالثاً: الاختبارات الشفوية والعملية

تتجح الاختبارات الشفوية في الصفوف الأولى لقياس اليقظة والطلاقة اللغوية والفهم الآني. أما الاختبارات العملية (الأدائية) فتقيس مهارات الطالب اليدوية وقدرته على استخدام الأجهزة العلمية وتوظيف المعرفة في تجارب ومحاكاة واقعية.¹

رابعاً: الاختبارات المقننة

هي اختبارات تُعدها هيئات متخصصة وتتمتع بمعايير صدق وثبات عالمية، وتستخدم للمقارنة على مستويات واسعة خارج نطاق الفصل الدراسي.² ومن أبرز أمثلتها: اختبارات برنامج PISA الدولي الذي تُشرف عليه منظمة OECD، واختبارات TIMSS التي تقيس تحصيل الطلاب في الرياضيات والعلوم.³

4.6. التقويم البديل ومحافظ الأعمال

في مواجهة قصور الاختبارات التقليدية عن قياس الكفاءات المعقدة، ظهرت توجهات التقويم البديل (Alternative Assessment) التي تُوسّع أدوات القياس لتشمل: محافظ الأعمال (Portfolios) التي تجمع منتجات الطالب على مدار وحدة أو فصل؛ والمشاريع الجماعية التي تُقيّم الكفاءة التعاونية وحل المشكلات؛ والعروض التقديمية التي تقيس مهارات التواصل والتنظيم؛ والملاحظة المنظمة للمعلم داخل الفصل.⁴

5.6. خصوصية قياس التحصيل في السياق الجزائري

يُتميّز النظام التعليمي الجزائري بخصائص هيكلية تنعكس على أدوات قياس التحصيل وأساليبه؛ إذ تحتل الامتحانات الوطنية الموحدة (شهادة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط، البكالوريا) مكانةً محوريةً في تحديد المصير الأكاديمي للطلاب. وقد سعت

¹ سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص ص 87-90، 185-186.

² عبد الحفيظ مقدم، الإحصاء والقياس في علم النفس والتربية، الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، 1993، ص 213.

³ سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص ص 51، 67.

⁴ سامية بن عمر وربيعة صديق، مرجع سابق، ص ص 75-76، 113.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

الإصلاحات التربوية المتعاقبة إلى تطوير أنظمة التقويم عبر توسيع حصة الأعمال الفصلية في تحديد النتيجة الإجمالية للطالب.¹

7. التفاوت في التحصيل وإشكالية العدالة التربوية

1.7. فجوات التحصيل وأسبابها البنيوية

تُعد "فجوات التحصيل" (Achievement Gaps) إحدى أبرز الإشكاليات التي تُواجهها المنظومات التعليمية في شتى أنحاء العالم؛ وهي تُشير إلى الفوارق المنهجية والمتكررة في مستويات التحصيل بين مجموعات اجتماعية مختلفة (طبقياً، عرقياً، جنسياً، جغرافياً). وتكشف هذه الفجوات أن التعليم ليس فضاءً محايداً يوزع الفرص بصورة متكافئة.²

ويُميز الباحثون بين سببين رئيسيين لفجوات التحصيل: السبب الأول ذو طبيعة بنيوية مرتبط بعدم تكافؤ الموارد والفرص (كجودة المدارس في المناطق الفقيرة مقارنةً بالمناطق الثرية)؛ والسبب الثاني ذو طبيعة ثقافية مرتبط بالتفاوت في رأس المال الثقافي ومدى توافق ثقافة المتعلم مع ثقافة المدرسة.

2.7. التفوق الدراسي لدى الإناث: قراءة نقدية

شهدت العقود الأخيرة في كثير من الأنظمة التعليمية انعكاساً في الأنماط التقليدية؛ إذ بدأت الإناث يتفوقن على الذكور في التحصيل الدراسي في معظم المراحل والمواد. ويُفسّر الباحثون هذه الظاهرة بعوامل متعددة: منها الأسلوب التعليمي السائد الذي يُناسب

¹ ينظر: صالح العقون، البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، رسالة ماجستير، جامعة بسكرة، الجزائر، 2011، ص ص 101، 143.

² ينظر: حبيب محمد وقاسم سعاد، «التحصيل الدراسي: دراسة في العوامل والنظريات»، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر، 2024، ص ص 110-111.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

استراتيجيات التعلم الأثنوية (الانضباط، التنظيم، القراءة)؛ ومنها موجة التحرر الاجتماعي التي فتحت أمام الإناث آفاق التعليم والطموح الأكاديمي.¹

3.7. ظاهرة التسرب المدرسي وعلاقتها بالتحصيل المتدني

تُمثّل ظاهرة التسرب المدرسي (School Dropout) التجلّي الأكثر حدةً لفشل المنظومة التعليمية في الحفاظ على مستوى تحصيل مقبول لدى فئات بعينها؛ إذ كثيراً ما يكون التسرب مآلاً حتمياً لتراكم إخفاقات التحصيل وتدني الثقة بالنفس والشعور بالاغتراب عن المدرسة. ويرتفع التسرب في أوساط الأسر الهشة اقتصادياً، وفي المناطق الريفية البعيدة عن مراكز الموارد التعليمية.²

وللتسرب تكاليف فردية واجتماعية باهظة؛ إذ يُقلّص فرص الفرد في سوق العمل ويُعرّضه لمخاطر التهميش والإقصاء الاجتماعي. ولذا تُدرج المنظمات الدولية خفض معدلات التسرب ضمن مؤشرات التنمية البشرية والعدالة الاجتماعية.

خلاصة الفصل

تأسيساً على ما تقدم، يتجلّى التحصيل الدراسي كمحصلة تفاعلية لشبكة معقدة من المتغيرات الذاتية والبنوية؛ فإذا كانت القدرات العقلية والدافعية الذاتية تمثل "المحرك الداخلي" للإنجاز، فإن البيئة المحيطة (الأسرة والمدرسة) تظل هي "الحاضنة السوسولوجية" التي تمنح هذا المحرك طاقته أو تعيق مساره.

وقد كشف هذا الفصل في مجمله أن التحصيل الدراسي ظاهرة مركّبة تتقاطع فيها أبعاد متعددة: فمن منظور نظري، تتصادى حوله الرؤية الوظيفية التي تراه مُخرِجاً طبيعياً للكفاءة

¹ ينظر: سهيلة سليمان أبو مصطفى، العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010، ص ص 13، 85.

² سامية بن عمر وربيعة صديق، طرائق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطالب الجامعي، جامعة بسكرة، الجزائر، 2020، ص ص 63، 140، 178.

الفصل الثاني التحصيل الدراسي

الفردية، والرؤية الصراعية التي ترى فيه بناءً اجتماعياً يُعيد إنتاج التفاوت الطبقي، والرؤية البنائية التي تُبرز دور التفاعل الاجتماعي في تشكيل المعرفة. ومن منظور تطبيقي، تتشابه في تشكيله متغيرات الذكاء والدافعية والصحة النفسية، مع متغيرات جودة التدريس ومناخ المدرسة، مع المتغيرات الأسرية الاقتصادية والثقافية والتربوية.

إن أي حلول تهدف إلى تحسين التحصيل لا بد أن تتجاوز المقاربات البيداغوجية الصرفة، لتمتد إلى إصلاح المناخ الأسري، وتفعيل دور الأب كقدوة ومتابع، ودور الأم كحاضنة عاطفية وثقافية، وربط المدرسة بالواقع السوسيو-ثقافي للمتعلم، بما يضمن تكافؤ الفرص في تحويل القدرات الكامنة إلى نجاحات واقعية ملموسة.

والأهم من كل ذلك، أن مكافحة التفاوت في التحصيل تستلزم إرادة سياسية تربوية صريحة تُوجّه الموارد نحو الفئات الأكثر هشاشة، بما يضمن تحويل القدرات الكامنة لدى أبناء كل الطبقات الاجتماعية إلى نجاحات واقعية ملموسة. فالنظام التعليمي الذي يُحسن التحصيل لدى النخبة وحدها لا يؤدي رسالته الحضارية، ويظل قاصراً عن بلوغ مثله المُعلنة في المساواة والعدالة والتنمية الشاملة.

الفصل الثالث:

دور الأسرة



الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

تمهيد

تُمثّل الأسرة النواة المؤسّسة للكيان الاجتماعي، والمحضن الذي تتشكّل فيه شخصية الأبناء قبل أن تُسلّمهم إلى رحاب المدرسة والمجتمع. ولا يمكن فهم التحصيل الدراسي للأبناء بمعزل عن الديناميكيات الأسرية التي تُحاط بها؛ فالأسرة ليست مجرد حاضن جسدي بل هي البيئة التي تُعطي التعليم معنى ودلالة في ذهن الطفل. ويأتي هذا الفصل ليُجَلّي أبرز الأدوار التي تضطلع بها الأسرة عموماً والأب خصوصاً في دعم تحصيل الأبناء الأكاديمي، متتبّعاً في ذلك مسار المفاهيم والنظريات والأبعاد التطبيقية.

1. الأسرة — المفهوم والوظائف والتحوّلات

أولاً: تعريف الأسرة

تتعدّد تعريفات الأسرة بتعدد الزوايا التي يُقارَبها منها الباحثون؛ فمن المنظور الاجتماعي، عرّفها عدد من علماء الاجتماع بأنها «مجموعة من الأشخاص تربطهم صلات الزواج أو الدم أو التبني، يُقيمون معاً ويتفاعلون وفق أدوار اجتماعية محدّدة». ومن المنظور الوظيفي، تُعرّف الأسرة بوصفها المؤسسة الاجتماعية التي تضطلع بإنجاب الأبناء وتنشئتهم، ونقل التراث الثقافي بين الأجيال، وتوفير الحماية المادية والنفسية للأفراد.⁸⁶

وعلى صعيد التراث العربي الإسلامي، أولى ابن خلدون الأسرة اهتماماً بالغاً في مقدّمته الشهيرة، إذ ربط بين نمط التنشئة داخل الأسرة وما يتشكّل لدى الأبناء من عادات

⁸⁶ ينظر: إبراهيم بلوح، «الأسرة: تعريفها، أهميتها ووظائفها»، نقلًا عن: Ernest Burgess and Harvey Locke,

The Family, 1953، ص ص 4-5.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

نفسية راسخة تحكم سلوكهم طوال الحياة. وذهب إلى أن التلطف في التعليم وعدم الإفراط في التشديد مما يُربي للطالب همّة عالية وإقبالاً على طلب العلم.⁸⁷

ثانياً: وظائف الأسرة⁸⁸

تضطلع الأسرة بجملة من الوظائف الجوهرية يمكن إجمالها في الآتي:

1. الوظيفة البيولوجية الإيجابية: التي تُضمن استمرارية النوع الإنساني.
2. الوظيفة التنشئية التربوية: وهي نقل القيم والمعايير والثقافة إلى الأجيال الجديدة، وإعداد الأبناء للاندماج في المجتمع.
3. الوظيفة النفسية الوجدانية: توفير الأمان العاطفي والدعم النفسي للأفراد في مواجهة ضغوط الحياة.
4. الوظيفة الاجتماعية: إكساب الأبناء مهارات التفاعل الاجتماعي والانتماء.
5. الوظيفة الاقتصادية: توفير الاحتياجات المادية الأساسية للأسرة.
6. الوظيفة التعليمية: الإسهام في التعليم الرسمي وغير الرسمي للأبناء، وتهيئة البيئة الملائمة للتحصيل.

ثالثاً: التحوّلات التي طرأت على الأسرة الجزائرية

شهدت الأسرة الجزائرية خلال العقود الماضية تحوّلات بنيوية عميقة أثرت في طبيعة الأدوار داخلها. فمن الأسرة الممتدة التقليدية القائمة على التضامن القبلي والقروبي، إلى الأسرة النووية الحضرية ذات الاستقلالية الأكبر والموارد الأكثر محدودية. كما أفرز التوسّع

⁸⁷ عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، ج2، القاهرة: دار نهضة مصر، 2004، ص ص 411-410.

⁸⁸ ينظر: محمد أحمد مراد، علم الاجتماع الأسري، القاهرة: دار الفكر العربي، 2005، ص ص 45-52.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

في التعليم وسوق العمل ظهور نموذج «المرأة العاملة» الذي أعاد توزيع الأدوار الأسرية ووضع الأب أمام ضرورة التكيف مع دور تربوي أكثر فاعلية ومباشرة.⁸⁹

2. التنشئة الاجتماعية والتعليم

أولاً: مفهوم التنشئة الاجتماعية

التنشئة الاجتماعية هي العملية التي يكتسب فيها الفرد طوال مسيرة حياته القيم والمعايير والمواقف والمهارات الضرورية للاندماج في الحياة الاجتماعية والقيام بأدواره فيها. وتعدّ الأسرة وكالة التنشئة الأولى والأكثر تأثيراً، لا سيما في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد أكد علماء الاجتماع التربوي أن التنشئة الاجتماعية تُؤدّي دوراً تحضيرياً للمؤسسة التعليمية، إذ تُرسّخ في الطفل قيم الانضباط واحترام السلطة وتقدير المعرفة قبل أن تستلمه المدرسة.⁹⁰

ثانياً: الأسرة والمدرسة: شراكة أم تنافس؟

دأب الباحثون في التربية على طرح سؤال جوهري حول طبيعة العلاقة بين الأسرة والمدرسة: هل هي علاقة شراكة تكاملية أم علاقة توتر وتنافس في بعض الأحيان؟ وقد أجابت إبستاين (Epstein) على هذا التساؤل بتقديم نموذجها الشهير «المجالات المتداخلة» (Overlapping Spheres of Influence) الذي يُؤكّد أن أثر كلٍّ من الأسرة والمدرسة والمجتمع على تعلّم الطالب يُعظّم حين تتداخل هذه المجالات وتتعاون، وأن الشراكة البناءة بين البيت والمدرسة تُنتج تحصيلاً أكاديمياً أعلى وبيئة تعليمية أكثر تحفيزاً.⁹¹

⁸⁹ فاطمة زياني دريد، ميلود سفاري، وبلقاسم زياني، «الأسرة الجزائرية: بين التقاليد والحداثة» (The Algerian Family: Between Tradition and Modernity)، ورقة مقدمة في المؤتمر الدولي للسكان 2005، باريس، 18-23 يوليو 2005، ص ص 2-3.

⁹⁰ نجاد، أحمد خالد. "دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للأبناء". شبكة الألوكة، 8 يونيو 2019، الفقرة 1.

[/ https://www.alukah.net/social/0/50776](https://www.alukah.net/social/0/50776)

⁹¹ Joyce L. Epstein, "Theory of Overlapping Spheres of Influence," in School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools, 3rd ed. (Boulder, CO: Westview Press, 2018), p. 24.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

وتميّز إِبستايين في إطارها النظري بين ستة أنواع من المشاركة الوالدية: القدرة على الأبوة (Parenting)، والتواصل (Communicating)، والتطوُّع (Volunteering)، والتعلُّم في البيت (Learning at Home)، وصنع القرار (Decision Making)، والتعاون مع المجتمع (Collaborating with the Community). ولكلٍّ من هذه الأنواع أثرٌ مختلف على جوانب متنوّعة من تطوُّر الأبناء وتحصيلهم.⁹²

3. دور الأب في الأسرة — مقارنة سوسولوجية تاريخية

أولاً: الأب في الفكر التربوي الكلاسيكي

لم يكن دور الأب في تربية الأبناء موضوعاً غائباً عن اهتمام المفكرين عبر التاريخ. فقد أكد ابن خلدون في مقدمته الشهيرة أن التربية الحسنة تبدأ بالقُدوة الصالحة، وأن الأب بوصفه المرجعية الأولى في البيت يُشكّل المثال الذي يحتذي به الأبناء في عاداتهم وسلوكياتهم وطريقة تعاملهم مع العلم والمعرفة.⁹³

وعلى المستوى الغربي الحديث، كانت الصورة السائدة للأب حتى منتصف القرن العشرين تُركّز على دوره كمُعيل اقتصادي وسلطة ضابطة، بعيداً عن الوظيفة العاطفية والتعليمية التي أُسندت تقليدياً للأُم. غير أن التحولات الثقافية والاجتماعية التي شهدتها العقود الأخيرة، مع صعود حركات المساواة والتحوُّل في تقسيم العمل الأسري، أفرزت نموذجاً جديداً من «الأبوة الفاعلة» (doohrehtaF devlovnI) يتجاوز دور المُعيل ليشمل التربية المباشرة والدعم الأكاديمي.⁹⁴

ثانياً: دور الأب في المجتمع الجزائري

يكتسب دور الأب في المجتمع الجزائري خصوصية جليّة تجعله مختلفاً في جوانب عدة عن نظيره في المجتمعات الغربية. فالثقافة الجزائرية، بموروثها الأمازيغي والعربي

⁹²Epstein, School, Family, and Community Partnerships, p. 15–16.

⁹³ عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، مرجع سابق، ج2، ص ص 408–410.

⁹⁴ محمد علي حميدان، «تطور مفهوم الأبوة في الفكر الغربي الحديث»، مجلة الدراسات الأسرية، ع42، 2020، ص ص 25–28.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

الإسلامي، تُضفي على الأب مكانة محورية بوصفه رأس الأسرة وصاحب القرار والمرجعية الأخلاقية. وقد جعل هذا الموروث الثقافي من غياب الأب أو تقاعسه في التربية أمراً يُلقى بظلاله على الأبناء وعلى صورة الأسرة داخل المجتمع.

وعلى الصعيد التعليمي، يحتلّ الأب الجزائري في كثير من الحالات موقع المحرّك الأساسي للتوجيه الدراسي والمهني للأبناء، لا سيما في ما يتعلق باختيار التخصصات وتحديد الآفاق المهنية المستقبلية. بيد أن الواقع الراهن يكشف عن هوة واسعة بين هذه المكانة الرمزية والتفاعل الفعلي اليومي مع الأبناء في ما يخص متابعتهم الدراسية.⁹⁵

4. أساليب التنشئة الوالدية وأثرها على التحصيل

تُمثّل نظرية ديانا بومريند (Diana Baumrind) في أساليب التنشئة الوالدية من أكثر المقاربات الأكاديمية توثيقاً وتطبيقاً في الدراسات التربوية المقارنة، وتقوم على تصنيف سلوك الوالدين في محورين: محور الاستجابة العاطفية والدفء (Responsiveness)، ومحور الضبط والمطالبة (Demandingness).⁹⁶

أولاً: الأسلوب الديمقراطي (Authoritative Parenting)

يتميّز هذا الأسلوب بتوازن ناجح بين الدفء العاطفي وحضور سلطة الوالدين؛ إذ يُحدّد الوالدان توقعاتهما بوضوح ويضبطان حدوداً معقولة، لكنهما في الوقت ذاته يُقدّران مشاعر الأبناء ويبيحان لهم التعبير عن آرائهم. وتُجمع الدراسات المقارنة على أن هذا الأسلوب يُنتج أعلى مستويات التحصيل الدراسي وأفضل ملامح الصحة النفسية لدى الأبناء.⁹⁷

⁹⁵ ينظر: رابح شريط، الأسرة الجزائرية بين المرجعية الدينية والتحوّلات الاجتماعية، الجزائر: دار هومة، 2016، ص ص 115-112.

⁹⁶ يوسف قطامي، علم النفس التربوي، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2015، ص ص 210-215.

⁹⁷ يوسف قطامي، علم النفس التربوي، مرجع سابق، ص ص 218-220.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

ثانياً: الأسلوب الاستبدادي التسلطي (Authoritarian Parenting)

يُتسم هذا الأسلوب بضبط مُحكم وصارم مع شحّ في التعبير العاطفي؛ فالوالد هنا يُصدر أوامر ويفرض قواعد دون تقديم تبرير كافٍ، وقد يلجأ إلى العقوبة الجسدية والعاطفية لضمان الامتثال. ويرتبط هذا الأسلوب بمستويات أدنى من الدافعية الذاتية لدى الأبناء، وإن كان تأثيره يتفاوت بحسب السياق الثقافي.

ثالثاً: الأسلوب المتساهل (Permissive Parenting)

يُبدي الوالد في هذا الأسلوب دفئاً وقبولاً عاطفياً مرتفعاً في مقابل ضبط وتوجيه شبه معدومين. فالأبناء يحظون بحرية واسعة دون رقابة أو متابعة منهجية. وقد ربطت الدراسات هذا الأسلوب بانخفاض التحصيل الدراسي وضعف الانضباط الذاتي لدى الأبناء.⁹⁸

رابعاً: الأسلوب اللامبالي أو المتغيب (Uninvolved Parenting)

يُمثّل هذا الأسلوب الغياب الفعلي للأب عاطفياً وتربوياً؛ إذ لا يُقدّم الأب لأبنائه سوى الحدّ الأدنى من الرعاية المادية. وتؤكد الدراسات أن هذا الأسلوب هو الأشدّ ارتباطاً بالتحصيل الدراسي المنخفض والمشكلات السلوكية ومعدلات التسرّب المدرسي.⁹⁹

5. أشكال متابعة الأب لأبنائه دراسياً

أولاً: المتابعة الأكاديمية المنزلية المباشرة

تشمل المتابعة الأكاديمية المنزلية طيفاً واسعاً من الأنشطة التي يُمارسها الأب داخل البيت بهدف الإشراف على التحصيل الدراسي للأبناء. ويُميّز الباحثون بين ثلاثة مستويات من هذه المتابعة: المتابعة الرقابية (التحقق من إنجاز الواجبات وحضور الدروس)، والمتابعة الداعمة (المساعدة في الواجبات وحلّ الإشكاليات)، والمتابعة التحفيزية (الحوار حول

⁹⁸ المرجع نفسه، ص ص 222-224.

⁹⁹ يوسف قطامي، المرجع السابق، ص ص 224-226.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

الأهداف الدراسية وتعزيز الدافعية). وقد وجد جرونريك وسلوفياتشيك أن الاستقلالية التي يُتيحها الوالد للطالب في إطار المتابعة تُتمّي التنظيم الذاتي للتعلم أكثر مما تفعله المراقبة الصارمة.¹⁰⁰

ثانياً: التواصل مع المؤسسة التعليمية

يُمثّل تواصل الأب مع المدرسة (أساتذة، مدراء، مستشاري التوجيه) رافداً أساسياً من روافد مشاركته في التعليم. وتبيّنت نتائج دراسة إيستين (2011) أن الآباء الذين يُحضرون اجتماعات أولياء الأمور بانتظام، ويتواصلون مع أساتذة أبنائهم، ويطلعون على كشف نتائجهم بصورة دورية، يُنتجون أبناءً ذوي تحصيل أكاديمي أعلى ومواقف إيجابية أقوى تجاه المدرسة.¹⁰¹

وفي السياق الجزائري، يُلاحظ الباحثون أن التواصل بين الآباء والمدرسة يبقى محدوداً في أغلب الحالات، ومقتصرًا على مجالس أولياء الأمور الرسمية المحدودة في السنة. ولا تتحوّل هذه الاجتماعات إلى شراكة تربية فاعلة تستثمر إمكانات الأسرة في دعم العملية التعليمية.¹⁰²

ثالثاً: توفير البيئة التعليمية المنزلية

يُسهّم الأب في توفير البيئة المادية والنفسية الملائمة للتعلم داخل المنزل. وتشمل البيئة المادية: توفير مكان هادئ ومُنظّم للمذاكرة، والكتب والأدوات المدرسية الضرورية، ووسائل

¹⁰⁰ Wendy S. Grolnick and Maria L. Slowiaczek, "Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model," Child Development 65, no. 1 (1994): 245, doi:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x.

¹⁰¹ Epstein, School, Family, and Community Partnerships, p. 35-40.

¹⁰² Madani Messaoudi, "Les Associations de Parents d'Élèves en Algérie: Une Approche Comparative," Insaniyat 18, no. 1 (2015): 192-208.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

التكنولوجيا التعليمية. أما البيئة النفسية، فتشمل خلق جوٍّ أسري يُولى التعليم أولوية ومكانة، ويُعبّر عن تقدير صريح لقيمة الدراسة والإنجاز الأكاديمي.

رابعاً: الدعم النفسي والتحفيز

يؤدّي الأب دوراً لا يُستهان به في تشكيل البنية التحفيزية للأبناء نحو التعلّم. فالأب الذي يُعبّر عن توقعات أكاديمية عالية ولكن واقعية تجاه أبنائه، والذي يحتفي بنجاحاتهم ويُعزّزها بأسلوب صادق، ويؤازرهم في مواجهة الإخفاقات الدراسية دون استهزاء أو عقاب قاسٍ، يُسهم بصورة مباشرة في بناء كفاءتهم الذاتية الأكاديمية.¹⁰³

6. العوامل المؤثرة في درجة مشاركة الأب

أولاً: المستوى التعليمي للأب

يُعدّ المستوى التعليمي للأب من أبرز المحدّات لطبيعة مشاركته في تعليم أبنائه. فالآباء ذوو التحصيل التعليمي العالي يمتلكون رأسماًً ثقافياً يُتيح لهم مساعدة أبنائهم في الواجبات، وتقديم إرشادات منهجية لأساليب الدراسة الفعّالة، والتواصل بصورة أكثر سلاسة مع الأساتذة. وعلى العكس من ذلك، قد يجد الآباء ذوو التعليم المحدود صعوبة في تقديم مساعدة تقنية مباشرة لأبنائهم، وإن كانوا قادرين على تعويض ذلك بالتشجيع المعنوي وإبداء الاهتمام بالمسار الدراسي.¹⁰⁴

ثانياً: المهنة والوضع المهني للأب

يؤثّر الوضع المهني للأب من حيث طبيعة العمل وساعاته ومكانه على مدى توفّر وقته ونشاطه للمشاركة في متابعة أبنائه دراسياً. فالآباء ذوو المهن ذات الجداول الزمنية

¹⁰³ نوار فراحي وعبد العالي احمني، «الدعم النفسي الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي

الإعدادي»، المجلة الدولية للأبحاث النفسية والاجتماعية، العدد الخاص، المغرب، مايو 2026، ص ص 4-5.

¹⁰⁴ عمارة بوجمعة، «المركز الاجتماعي للوالدين وأثره في التحصيل الدراسي للأبناء: دراسة ميدانية»، الأسرة والمجتمع،

مج7، ع2، ديسمبر 2019، ص ص 120-122.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

المرنة يجدون أنفسهم في وضع أفضل للمشاركة مقارنة بالآباء الذين يعملون لساعات طويلة أو في أعمال تستلزم غيابات متكررة.¹⁰⁵

ثالثاً: التركيب الأسري والديناميكية الداخلية

تُلقى البنية الأسرية بظلالها على طبيعة دور الأب؛ فالأسرة المستقرة التي تسودها علاقات زوجية متينة وتواصل إيجابي بين الوالدين تُتيح للأب أن يُمارس دوره التربوي في مناخ أكثر انسجاماً. في المقابل، تُضعف النزاعات الأسرية والانفصال قدرة الأب على الانخراط الفاعل في متابعة أبنائه. كما أن عدد الأبناء وترتيب موليدهم والموارد المتاحة لكلّ منهم تُشكّل متغيرات ثانوية ذات أثر ملموس.¹⁰⁶

رابعاً: التصوّر الذاتي للأب عن دوره

يُشير نموذج هوفر-دمبسي وساندلر إلى أن «بناء الدور» noitcurtsnoC eloR الذي يعتقد الأب مناسباً لنفسه يُؤثر مباشرة في درجة مشاركته. فالأب الذي يُؤمن بأنه مسؤول عن المتابعة الدراسية والتواصل مع المدرسة سيُجسّد هذا الاعتقاد في سلوك فعلي، في حين يتحجّم الأب الذي يرى أن المدرسة هي المسؤولة الوحيدة عن التعليم عن المشاركة الفاعلة.¹⁰⁷

خامساً: العوامل الثقافية والاجتماعية

تُشكّل المنظومة القيمية والثقافية السائدة في المجتمع البيئة التي تُنظّم فيها الآباء أدوارهم التربوية. ففي السياق الجزائري، تُؤثر العادات والتقاليد المتعلقة بتقسيم الأدوار

¹⁰⁵ ينظر: إدريس التاج، «تأثير مهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلميذ(ة)»، البيداغوجي، ع1، أكتوبر 2014، ص 87.

¹⁰⁶ ينظر: ريم محمد جابر الشهري، «أثر الاستقرار الأسري على التحصيل الدراسي من وجهة نظر الطالبة الجامعية»، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، مج14، ع3، يوليو 2022، ص ص 23-25.

¹⁰⁷ المرجع نفسه، ص ص 23-25.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

الجنسانية داخل الأسرة تأثيراً كبيراً في التوقعات الاجتماعية الموجهة إلى الأب؛ فكثيراً ما تُعَوَّل عليه في التوجيه الكلي دون المتابعة اليومية المباشرة. وتُضاف إلى ذلك الفجوة التعليمية الجيلية المتزايدة بين الآباء وأبنائهم، والتي تُصعّب في أحيان كثيرة المساعدة التقنية في المواد الدراسية.¹⁰⁸

7. البعد النفسي لدور الأب في دعم التحصيل

أولاً: الأب كنموذج وقدوة

يُنَبِّه باندورا في نظريته للتعلّم الاجتماعي إلى أن الأبناء يتعلّمون كثيراً من السلوكيات والمواقف من خلال الملاحظة والمحاكاة. والأب بوصفه النموذج الأكثر حضوراً وتأثيراً في الفضاء المنزلي، يُترجم في سلوكه اليومي — في طريقة تعامله مع الكتاب والقراءة والعمل والجديّة — رسائل قوية تتسرّب إلى بنية دوافع أبنائه وتصوّراتهم عن قيمة العلم والإنجاز.¹⁰⁹

ثانياً: التوقعات الأكاديمية وأثرها

أثبتت دراسة منصورى، نفيسة، وخديجة كبداني. "تصورات الأولياء للمشروع الدراسي للأبناء تبعاً للمستوى التعليمي والاقتصادي". (2018) فقد أكدت الدراسة أن ارتفاع مستوى طموح وتصورات الأولياء للمشروع الدراسي لأبنائهم يُشكل أحد العوامل المحورية المؤثرة في دعمهم لتحصيلهم الأكاديمي. ومن جهة أخرى، يجب التمييز بين التوقعات المحفزة الواقعية وبين الضغط النفسي المفرط الذي يُولد قلقاً لدى الأبناء قد يُضِرّ بأدائهم الأكاديمي.¹¹⁰

¹⁰⁸ ينظر: محمد بوجرادة وعبد العزيز بن عبد المالك، تأثير العوامل الثقافية والاجتماعية والأدوار الجنسانية، «تطبيقات نظرية فعالية الذات لألبارت باندورا في ميدان التوجيه المدرسي: دراسة نظرية»، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج12، ع1، 2020، ص ص 106-108.

¹⁰⁹ محمد، حنان. "نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا". شبكة الألوكة، 28 فبراير 2017، الفقرة 5.

[/https://www.alukah.net/social/0/112931](https://www.alukah.net/social/0/112931)

¹¹⁰ ينظر: نفيسة منصورى وخديجة كبداني، «تصورات الأولياء للمشروع الدراسي للأبناء تبعاً للمستوى التعليمي والاقتصادي»، مجلة التنمية البشرية، مج6، ع10، مارس 2018، ص ص 111-112.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

ثالثاً: أثر الغياب الأبوي على التحصيل

كثيراً ما يُعالج البحث التربوي الحديث أثر الغياب الأبوي (الجسدي أو المعنوي) على التحصيل الدراسي للأبناء. وتُشير الأدلة إلى أن الغياب الأبوي يُؤثر سلباً ليس فقط في النتائج الأكاديمية، بل في الصحة النفسية الكلية للأبناء ومستوى انضباطهم السلوكي وعلاقتهم بالمؤسسة المدرسية. وتتفاقم هذه الآثار حين يُضاف إلى الغياب الجسدي غياب معنوي يتجلى في عدم المبالاة وانعدام الاهتمام بالمسار الأكاديمي.¹¹¹

8. أبعاد المتابعة الأبوية وعلاقتها بالتحصيل

أولاً: البعد الاجتماعي للمتابعة الأبوية

تعكس المتابعة الأبوية في بعدها الاجتماعي موقع الأب من التدرج الاجتماعي، ومن المنظومة القيمية التي تُسبغ شرعية على التعليم بوصفه مساراً للحراك الاجتماعي الصاعد. فالآباء الذين يؤمنون بدور التعليم في تحسين المكانة الاجتماعية للأسرة يُقدّمون لأبنائهم دعماً أكثر التزاماً واستمرارية. وتُشير دراسة كولمان إلى أن رأس المال الاجتماعي الأسري يُعمل كوسيط بين الوضع الاجتماعي ومستوى التحصيل الدراسي.¹¹²

ثانياً: البعد النفسي للمتابعة الأبوية

تتجلى المتابعة النفسية في المناخ الانفعالي الذي يُهيئه الأب لأبنائه في ما يخص موضوع الدراسة؛ فالأب الذي يتعامل مع الإخفاق الدراسي بأسلوب بناء ومحفز على

¹¹¹ ينظر: مسعودة معنصر، «الغياب المعنوي للأب وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس: دراسة ميدانية على تلاميذ الأولى والثانية ثانوي بمدينة تيسمسيلت»، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، مج2، ع2، مارس 2020، ص ص 78-82.

¹¹² يُنظر: أليخاندرو بورتييز، «رأس المال الاجتماعي: أصوله وتطبيقاته في علم الاجتماع الحديث»، ترجمة تائر ديب، عمران للعلوم الاجتماعية، مج7، ع27، شتاء 2019، ص ص 121-150.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

التحسن، بدلاً من العقاب أو الإحراج، يُنمّي لدى أبنائه ثقةً بالنفس ودافعيةً داخليةً تُسهمان في تحسين التحصيل على المدى البعيد.¹¹³

ثالثاً: البعد التربوي للمتابعة الأبوية

يُقصد بالبعد التربوي للمتابعة تلك الأفعال التربوية المنظّمة التي يتّخذها الأب بصورة واعية ومقصودة، كتنظيم أوقات المذاكرة، وتحديد الأولويات الدراسية، وتشجيع الأبناء على الاستعانة بمراكز الدعم الدراسي عند الضرورة. وتتميّز هذه المتابعة بطابعها التخطيطي الذي يفترض أن يُكمل ما تُقدّمه المدرسة لا أن يُكرّره أو يتعارض معه.¹¹⁴

9. نحو نموذج نظري متكامل لفهم دور الأب

إنّ الإلمام بمختلف المداخل النظرية السابقة يُتيح لنا بناءَ نموذج تحليلي متكامل يُسعف في استيعاب دور الأب في دعم التحصيل الدراسي وتفسيره. يقوم هذا النموذج على ثلاثة مستويات متداخلة:¹¹⁵

1. **المستوى البنيوي:** وهو السياق الاجتماعي والاقتصادي والثقافي الذي يُحدّد إمكانيات الأب وقيوده، ويُشكّل تصوّره لدوره التربوي. ويُلحّح إلى هذا المستوى كلّ من الأيكولوجيا البيئية لبرونفبّرر ونظرية رأس المال لبورديو.

2. **المستوى التفاعلي:** وهو طبيعة التفاعل اليومي بين الأب وأبنائه والمدرسة، والذي تُؤطره نظريات التعلّم الاجتماعي والكفاءة الذاتية لباندورا، ومنطقة النمو الأقرب لفيغوتسكي.

¹¹³ ينظر: نوار فراحي وعبد العالي احمتي، «الدعم النفسي الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي»، المجلة الدولية للأبحاث النفسية والاجتماعية، العدد الخاص، 2026، ص ص 5-6.

¹¹⁴ ينظر: أميرة جغوري، «دور المتابعة الوالدية في تحسين التحصيل الدراسي للأبناء: دراسة ميدانية على عينة من أولياء تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لبعض المدارس ببلدية بسكرة»، مذكرة ماجستير، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 2016، ص ص 45-48.

¹¹⁵ ينظر: نور الدين زمام وسميرة ونجن، «محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء»، دفاتر المخبر، مج7، ع1، 2012، ص ص 290-293.

الفصل الثالث: دور الأسرة والأب في دعم التحصيل الدراسي

3. المستوى النفسي: وهو بنية الدوافع والانفعالات والتصورات لدى الأب تجاه دوره التربوي، وما يُولّده ذلك من استجابات تؤثر في تحصيل الأبناء.

وتستدعي دراسة هذا النموذج الثلاثي المستويات اعتماداً منهج وصفي تحليلي يجمع بين التوثيق الكمي (الاستبيان بمحاوره الثلاثة) والمساءلة النوعية لهذه العلاقات المعقدة، بما يُجنّب الاختزالية ويُتيح قراءة شاملة لواقع الأسرة الجزائرية ودور الأب فيها.

خلاصة الفصل الثالث:

تناول هذا الفصل مفهوم الأسرة ووظائفها والتحوّلات التي طرأت عليها في السياق الجزائري، ثم استعرض مسألة التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالتعليم، وعرّج على الأدوار التاريخية والاجتماعية للأب في المجتمعات العربية والجزائرية. وقدّم الفصل أيضاً أساليب التنشئة الوالدية وفق نموذج بومريند، ثم استعرض أشكال متابعة الأب الأكاديمية ومحدّداتها، قبل أن يُقدّم في خاتمته نموذجاً تحليلياً ثلاثي المستويات يُوطّر أبعاد دور الأب التربوي في ضوء النظريات المستعملة.



الجانب الميداني
(التطبيقي):

الفصل الرابع:

الأسس المنهجية للدراصة



الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

تمهيد:

يُعدّ المنهج العلمي الركيزة الأساسية التي تتبثق منها كل دراسة أكاديمية رصينة، إذ لا يمكن بلوغ نتائج موثوقة وصالحة للتعميم ما لم تتبن الدراسة على أسس منهجية محكمة ومتماسكة. ومن هذا المنطلق، يتناول هذا الفصل بالتفصيل الإجراءات المنهجية التي سارت عليها الدراسة الراهنة، بدءاً من تحديد مجالاتها وصولاً إلى وصف أدوات جمع البيانات وأساليب تحليلها الإحصائي.

ويستمد هذا الفصل أهميته من كونه المرجع المنهجي الذي يُضفي على الدراسة طابع الموضوعية والعلمية، ويُمكن القارئ من تقييم مدى صلاحية النتائج وإمكانية تطبيقها في سياقات مماثلة. وقد حرصنا على أن تكون الإجراءات المتبعة متنسقة مع طبيعة الإشكالية المطروحة والأهداف المسطرة للبحث.

أولاً: منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لتحقيق أهدافها، ويُعرّف هذا المنهج بأنه أسلوب علمي منظم يرمي إلى وصف ظاهرة أو موقف معين وصفاً دقيقاً وتفصيلاً، ثم تحليل مكوناته ودراسة علاقاته بما يُفضي إلى استخلاص نتائج موضوعية قابلة للتفسير والتعميم ضمن حدود معينة.

ويتميز هذا المنهج بقدرته على الجمع بين الوصف الكمي والتفسير الكيفي، مما يُتيح رسم صورة شاملة ودقيقة للظاهرة المدروسة. وقد وجد الباحثون في هذا المنهج أداة ملائمة لدراسة دور الأب في المتابعة الدراسية، كونه يُمكن من قياس درجة هذا الدور وتصنيف مستوياته وتحليل العوامل المؤثرة فيه.

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

ويعتمد المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة الراهنة على جمع البيانات الميدانية عبر الاستبيان، ثم معالجتها إحصائياً باستخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف الظاهرة، والجدول التقاطعية لاستجلاء العلاقات بين المتغيرات. وقد أثبتت الدراسات التربوية والاجتماعية الحديثة فاعلية هذا المنهج في دراسة أنماط الأدوار الأسرية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي.

ثانياً: مجالات الدراسة

1. المجال الجغرافي

أُجريت هذه الدراسة في منطقة الجلفة الواقعة بجنوب الجزائر، وتُعدّ الجلفة من المدن التي تشهد تطوراً ملحوظاً في بنيتها التعليمية والاجتماعية خلال العقود الأخيرة، إذ تتوفر بها عدة مؤسسات تعليمية تمتد من مرحلة التعليم الابتدائي حتى التعليم الجامعي. وقد شملت الدراسة آباءً من (متوسطة الشهيد بقة مصطفى حي 100 دار) ، حيث تم اختيار 100 أب مقسمين على أربعة مستويات، حيث لوحظ تنوعاً اجتماعياً ومهنياً ثرياً في مجتمع البحث. وقد اخترنا هذا الإطار الجغرافي انطلاقاً من الخصوصية الثقافية والاجتماعية التي تتميز بها مجتمعات الجنوب الجزائري من حيث البنى الأسرية وأنماط تربية الأبناء، وهي خصوصية تجعل دراسة دور الأب في هذا السياق ذات قيمة علمية مضافة تُسهم في إثراء الدراسات التربوية المحلية.

2. المجال الزمني

امتدّ تطبيق الدراسة الميدانية على مدى الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 2025-2026، وهو فصل يتميز بحدة المتابعة الدراسية لكونه يتضمن الاستعداد للامتحانات الفصلية والسنوية. وقد قُسم هذا المجال الزمني إلى مراحل متعاقبة:

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

مرحلة التحضير وإعداد الأداة (مارس 2026 - أبريل 2026)، ومرحلة التطبيق الميداني وجمع البيانات (أفريل 2026)، ومرحلة التفريغ والتحليل الإحصائي (ماي 2026). ويُعدّ الاختيار الزمني لهذه الفترة ملائماً لطبيعة الدراسة، إذ يكون الآباء في هذا الفصل في أشد حالات تفاعلهم مع الشأن الدراسي لأبنائهم، مما يجعل إجاباتهم أكثر دقةً وواقعية مقارنةً بالفصل الأول والثاني.

3. المجال البشري

تكوّن المجال البشري للدراسة من آباء الأبناء الملتحقين بمراحل التعليم المتوسط في (متوسطة الشهيد بقة مصطفى حي 100 دار) منطقة الجلفة. وقد تم الحرص على أن يكون هذا المجال ممثلاً لمختلف الشرائح الاجتماعية والمهنية والتعليمية للآباء، تفادياً لأي انحياز قد يُؤثر على صحة النتائج وموضوعيتها.

ويضم مجتمع الدراسة الآباء الذين تتراوح أعمارهم بين 28 و62 سنة، وتتنوع مستوياتهم التعليمية بين الابتدائي والجامعي وما فوق الجامعي، فضلاً عن تعدد مهنتهم التي تشمل طيفاً واسعاً من القطاعين العام والخاص. وقد أسهم هذا التنوع في إثراء الدراسة وجعل نتائجها أكثر قابليةً للتعميم على سياقات مشابهة.

ثالثاً: مجتمع الدراسة وعينتها

1. مجتمع الدراسة

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع الآباء الذين لديهم أبناء ملتحقون بمؤسسات التعليم العام بمنطقة الجلفة خلال العام الدراسي: 2025-2026 ونظراً للحجم الكبير لهذا المجتمع وتعذر الإحصاء الدقيق لأفراده، اعتمد أسلوب أخذ العينات منهجاً لاختيار المستجوبين.

2. العينة وأسلوب اختيارها

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

اعتمدت العينة القصدية (العمدية) أسلوباً لاختيار أفراد الدراسة، وهي أسلوب يقوم على اختيار مفردات العينة بصورة واعية ومقصودة وفق معايير يحددها الباحث مسبقاً، بما يضمن حصوله على عينة تُمثّل المجتمع الأصلي تمثيلاً كافياً لأغراض البحث. وقد اشتملت معايير الاختيار على: أن يكون الفرد أباً، وأن يكون له ابن أو أكثر في طور التعليم، وأن يكون مقيماً في منطقة الجلفة، وأن يوافق على المشاركة في الدراسة.

بلغ حجم العينة النهائية 100 أب، وهو حجم يُعدّ كافياً لإجراء التحليلات الإحصائية الوصفية المعتمدة في هذه الدراسة، ويتوافق مع أحجام العينات المعتمدة في الدراسات الاجتماعية والتربوية المماثلة.

3. الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة

(أ) التوزيع وفق المستوى التعليمي:

جدول رقم (1): توزيع أفراد العينة وفق المستوى التعليمي

النسبة المئوية (%)	التكرار (ع)	المستوى التعليمي
5%	5	ابتدائي
14%	14	متوسط
31%	31	ثانوي
36%	36	جامعي
14%	14	دراسات عليا
100%	100	المجموع

يتضح من الجدول رقم (1) أن الآباء ذوي المستوى الجامعي يُشكّلون الشريحة الأكبر بنسبة 36%، يليهم ذوو المستوى الثانوي بنسبة 31%، ثم ذوو الدراسات العليا والمستوى المتوسط بنسبة 14% لكل منهما، في حين تُمثّل فئة ذوي المستوى الابتدائي أدنى النسب بـ

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

5% فقط، ويُفيد هذا التوزيع بأن غالبية الآباء (50%) يحملون شهادات جامعية أو ما فوقها، وهو مؤشر إيجابي يُرجَّح أن يُسهم في رفع مستوى الوعي التربوي وجودة المتابعة الدراسية.

ب) التوزيع وفق الفئة العمرية:

جدول رقم (2): توزيع أفراد العينة وفق الفئة العمرية

النسبة المئوية (%)	التكرار (ع)	الفئة العمرية
22%	22	28 - 35 سنة
39%	39	36-42 سنة
27%	27	43 - 50 سنة
12%	12	51 سنة فأكثر
100%	100	المجموع

تُشير بيانات الجدول رقم (2) إلى أن الفئة العمرية الأكثر تمثيلاً هي فئة (36-42 سنة) بنسبة 39%، وهي الفئة التي يكون فيها الأبناء في أغلب الأحيان في مراحل التعليم المتوسط والثانوي التي تتطلب متابعة أكثر دقة وانتباهاً. تليها فئة (43-50 سنة) بنسبة 27%، ثم فئة الشباب (28-35 سنة) بنسبة 22%، في حين تبقى فئة كبار السن (51 سنة فأكثر) الأقل تمثيلاً بـ 12%.

ج) التوزيع وفق المهنة:

جدول رقم (3): توزيع أفراد العينة وفق المهنة

النسبة المئوية (%)	التكرار (ع)	المهنة
17%	17	مهن تقنية وهندسية (تقني، مهندس، مهندس مسؤول)

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

النسبة المئوية (%)	التكرار (ع)	المهنة
9%	9	مهن صحية (طبيب، طبيب متخصص)
16%	16	مهن تجارية (تاجر، بائع، بائع متجول)
13%	13	مهن إدارية وقانونية (محام، محاسب، موظف)
13%	13	مهن تعليمية وبحثية (أستاذ، أستاذ جامعي، باحث)
14%	14	مهن أمنية (أمن، عون تحكيم)
18%	18	مهن يدوية وحرفية (حرفي، عامل، فلاح، سائق)
100%	100	المجموع

يكشف الجدول رقم (3) عن تنوع مهني واسع في عينة الدراسة، يُعكس شرائح اجتماعية متعددة. وتتقارب النسب بين المهن المختلفة مما يؤكد التمثيل الاجتماعي المتوازن للعينة. وتجدر الإشارة إلى أن نسبة المهن اليدوية والحرفية التي بلغت 18% تتضمن آباءً قد تتأثر إمكانية متابعتهم للمسار الدراسي بطبيعة عملهم وأوقاته.

رابعاً: أداة جمع البيانات — الاستبيان

1. وصف الاستبيان وبنائه

اعتمد الاستبيان أداةً رئيسيةً وحيدةً لجمع البيانات الميدانية، وذلك لما يتميز به من مزايا منهجية عدة، أبرزها: القدرة على الوصول إلى عدد كبير من المستجوبين في وقت قصير، وضمان السرية التي تجعل الإجابات أكثر صدقاً، وسهولة التفريغ والتحليل الإحصائي للبيانات الناتجة. فضلاً عن أن طبيعة الظاهرة المدروسة — وهي سلوك المتابعة الدراسية — تقتضي قياس مواقف وممارسات يصعب ملاحظتها مباشرةً، مما يجعل الاستبيان الأداة الأنسب.

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

بُني الاستبيان في ضوء الإطار النظري للدراسة والأدبيات التربوية ذات الصلة، وقد مرّ بمراحل متعاقبة: الصياغة الأولية للعبارات، ثم التحكيم من قبل خبراء متخصصين، ثم التعديل وفق الملاحظات، وأخيراً التطبيق الاستطلاعي على عينة صغيرة لضبط الثبات.

2 . بنية الاستبيان

تألف الاستبيان في صورته النهائية من قسمين رئيسيين:

القسم الأول — البيانات الشخصية: يتضمن المتغيرات الديموغرافية للمستجوب، وهي: السن، والمستوى التعليمي، والمهنة.

القسم الثاني — المحاور الموضوعية: يتكون من محورين رئيسيين يضمن مجموع تسع عبارات موزعة كالتالي:

• المحور الأول (المتابعة الأكاديمية المباشرة):

5 عبارات تقيس ممارسات الأب المتعلقة بمراجعة الدفاتر والواجبات والامتحانات.

• المحور الثاني (التواصل مع المؤسسة التربوية):

4 عبارات تقيس مستوى تفاعل الأب مع البيئة المدرسية.

3. سلم القياس المعتمد

اعتمد في بناء الاستبيان سلم ليكرت الثلاثي (Likert Scale) بدائله الآتية:

نعم — إلى حد ما — لا.

ويعدّ هذا السلم مناسباً جداً لطبيعة العبارات المتعلقة بالممارسات السلوكية للآباء، كونه يُتيح قياس درجة الموافقة أو الممارسة على متصل من الإيجاب إلى السلب، دون أن يُلزم المستجوب بإجابة قاطعة قد لا تعكس واقعه الفعلي. وقد رُمّزت الإجابات في التحليل الإحصائي وفق القيم الآتية:

نعم = 3، إلى حد ما = 2، لا = 1.

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

4. صدق الاستبيان وثباته

أ) الصدق (Validity):

تم التحقق من صدق الاستبيان من خلال صدق المحتوى (Content Validity)، حيث تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على الأستاذ المشرف الذي قام بفحص كل عبارة من عبارات الاستبيان وقدم ملاحظاته بشأن: وضوح الصيغة اللغوية وسهولة الفهم، مدى ملاءمة العبارات والأسئلة لما تم وضعها لقياسه، انتماء كل عبارة للمحور الذي صنفت فيه. وفي ضوء هذه الملاحظات والتوصيات، تم إجراء تعديلات على بعض العبارات لتحسين صيغتها اللغوية، وحذفت بعض العبارات التي لم تحقق الهدف المرجو منها، وأضيفت عبارات أخرى جديدة حيثما اقتضت الحاجة. هذه العملية من التحكيم تضمنت أن الاستبيان في صورته النهائية يقيس فعلاً ما وضع لقياسه.

ب) الثبات (Reliability):

تم حساب ثبات الاستبيان من خلال إعادة تطبيقه على عينة استطلاعية صغيرة من 15 أبا، حيث تم تطبيق الاستبيان مرة أولى ثم إعادة تطبيقه بعد أسبوعين على نفس المجموعة. بعد ذلك، تم حساب معامل الارتباط بين الإجابات الأولى والإجابات الثانية، حيث بلغ معامل الارتباط 0.87 (أو 87%)، وهو معامل ثبات مرتفع جداً يدل على استقرار أداة القياس واتساقها عبر الزمن. معامل الثبات هذا يعني أنه إذا طبقنا الاستبيان على نفس الأفراد في وقت لاحق، سنحصل على نتائج متشابهة جداً، مما يؤكد أن الأداة موثوقة وصالحة للاستخدام الميداني.

معامل الثبات المرتفع يعكس أن الاستبيان يقيس بشكل متسق، وأن الإجابات ليست عشوائية أو متقلبة بسهولة. هذا يعطينا ثقة عالية في أن النتائج التي سنحصل عليها من تطبيق الاستبيان على العينة الكبيرة ستكون موثوقة وقابلة للاعتماد عليها في التحليلات اللاحقة.

الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة

خامساً: أساليب المعالجة الإحصائية

استخدم الاستبيان مقياس ليكرت الثلاثي (Likert Scale) في بناء الاستبيان، وهو من أكثر المقاييس استخداماً في البحوث التربوية والاجتماعية. هذا المقياس يوفر بدائل ثلاثة للمستجيب للاختيار من بينها: نعم (وتعني الموافقة أو ممارسة الفعل بشكل منتظم)، إلى حد ما (وتعني موافقة جزئية أو ممارسة نادرة)، لا (وتعني عدم الموافقة أو عدم ممارسة الفعل على الإطلاق).

اختيار المقياس الثلاثي يعتبر مناسباً جداً لطبيعة العبارات المتعلقة بممارسات الأب السلوكية لأنه يعطي تدرجاً معقولاً بين الممارسة الكاملة وعدم الممارسة تماماً. المقياس الثلاثي أقل تعقيداً من المقاييس الخماسية وأكثر دقة من المقاييس الثنائية (نعم/لا فقط). كما أن المقياس الثلاثي يسهل على المستجيبين، خاصة أولئك ذوي المستويات التعليمية المنخفضة، الاختيار من البدائل المعروضة دون ارتباك أو تردد طويل.

تم ترميز الإجابات على المقياس كالتالي لأغراض التحليل الإحصائي: 1 = لا، 2 = إلى حد ما، 3 = نعم. هذا الترميز يسمح بتحويل الإجابات النوعية إلى بيانات كمية قابلة للمعالجة الإحصائية. وعند حساب النتائج، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لكل فئة استجابة، مما يعطي صورة واضحة عن توزيع الممارسات في العينة.

بعد جمع الاستبيانات وفرز البيانات ومراجعتها، تم اللجوء إلى الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات وتحليلها:

- التكرارات والنسب المئوية: لوصف توزيع الإجابات على كل عبارة من عبارات الاستبيان ورسم الصورة الإجمالية لكل محور.
- الجداول التكرارية التقاطعية: لاستجلاء العلاقات بين متغيرات الدراسة الديموغرافية (كالمستوى التعليمي والمهنة) ومستوى ممارسة الأب لدوره في المتابعة الدراسية.
- الإجماليات والمتوسطات الوصفية: لتحديد المحاور الأكثر ممارسةً من قِبَل الآباء مقارنةً بسائر المحاور.

وقد تم تفريغ البيانات وتحليلها يدوياً مع الاستعانة بجداول الإحصاء الوصفي، وذلك في إطار المنهج الوصفي التحليلي المعتمد.

الفصل الخامس:

عرض وتحليل البيانات



الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

تمهيد:

يُمثّل هذا الفصل قلبَ الدراسة الميدانية، إذ يستعرض البيانات المُجمّعة من خلال الاستبيان ويُخضعها للتحليل الإحصائي الدقيق، عبر ثلاثة مستويات متكاملة: عرض التوزيعات التكرارية لكل عبارة، وتحليل نتائج كل محور على حدة، ثم التحليل التقاطعي الذي يربط المتغيرات الديموغرافية بمستوى الممارسة.

وقد حرصنا في هذا الفصل على الجمع بين الدقة الإحصائية والعمق التفسيري، بمعنى أننا لم نكتفِ بعرض الأرقام وإنما سعينا إلى قراءتها قراءةً نقديةً مُعمّقة تكشف عن الدلالات الكامنة وراء كل نسبة وتكرار. وتُعرض البيانات وفق ترتيب المحاور المحددة في الاستبيان، مع مراعاة الانتقال التدريجي من الجزئي إلى الكلي.

المبحث الأول: الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المحور الأول: المتابعة الأكاديمية المباشرة

تُقيس عبارات هذا المحور الخمس مدى انخراط الأب بصورة مباشرة وفعلية في متابعة المسار الأكاديمي اليومي والأسبوعي لأبنائه، وتشمل جوانب: مراجعة الدفاتر، والتأكد من الواجبات، والمساعدة في المواد الصعبة، ومتابعة مواعيد الامتحانات، والاطلاع على كشوف النقاط. وتندرج هذه الجوانب ضمن ما تُسمّيه الأدبيات التربوية بـ"المشاركة الوالدية الأكاديمية المنزلية" في مقابل المشاركة المؤسسية.

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

جدول رقم (4): توزيع إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول (المتابعة الأكاديمية المباشرة)

الرمز	العبرة	نعم (ع)	نعم (%)	إلى حد ما (ع)	إلى حد ما (%)	لا (ع)	لا (%)
م1س1	يراجع دفاتر أبنائه بانتظام	53	53%	27	27%	20	20%
م1س2	يتأكد من إنجاز الواجبات المنزلية	55	55%	29	29%	16	16%
م1س3	يُساعد في المواد الصعبة	62	62%	22	22%	16	16%
م1س4	يتابع مواعيد الامتحانات	50	50%	30	30%	20	20%
م1س5	يطلع على كشوف النقاط	29	29%	29	29%	42	42%

تحليل العبرة الأولى: مراجعة الدفاتر

تشير نتائج العبرة الأولى إلى أن 53% من الآباء يُراجعون دفاتر أبنائهم بانتظام، فيما يفعل ذلك 27% في بعض الأحيان فحسب، في حين يُعلن 20% عدم قيامهم بهذه الممارسة. ويُعدّ مراجعة الدفاتر من الممارسات الأكاديمية البسيطة نسبياً والتي لا تستلزم بالضرورة مستوىً تعليمياً مرتفعاً، إذ يكفي للأب أن يتصفح الدفاتر للتأكد من أن الأبناء يُدَوّنون دروسهم ومعلوماتهم بصفة منتظمة.

غير أن نسبة الـ 20% التي لا تُمارس هذه المتابعة تستدعي الانتباه، ويمكن تفسيرها بعدة عوامل متداخلة: ضغوط العمل والانشغالات اليومية، والاعتماد على الأمهات في هذا الجانب، أو غياب الوعي بأهمية هذه الممارسة. ومن المرجح أن يتأثر أداء هذه الممارسة تأثيراً ملحوظاً بالمستوى التعليمي للأب ومهنته.

تحليل العبارة الثانية: التأكد من الواجبات المنزلية

سجّلت عبارة التأكد من الواجبات المنزلية أعلى نسبة إيجابية في هذا المحور بعد عبارة المساعدة في المواد الصعبة، إذ أجاب 55% من الآباء بـ"نعم"، و29% بـ"إلى حد ما"، ولم يتجاوز الراضون نسبة 16%. ويكشف هذا عن أن غالبية الآباء يدركون أهمية الواجبات المنزلية بوصفها امتداداً طبيعياً للتعلم المدرسي.

وتشكّل الواجبات المنزلية مساحةً للتفاعل بين الأب وأبنائه حول المادة التعليمية، مما يُتيح للأب فهم مستوى ابنه وصعوباته الدراسية. وقد أبرزت دراسات عديدة أن التأكد من الواجبات يُسهم إسهاماً مباشراً في تعزيز عادات الدراسة لدى الأبناء وتطوير حسّهم بالمسؤولية الأكاديمية.

تحليل العبارة الثالثة: المساعدة في المواد الصعبة

تحتل عبارة المساعدة في المواد الصعبة المرتبة الأولى من حيث الإيجابية في هذا المحور، حيث أفاد 62% من الآباء بقيامهم بذلك، و22% بـ"إلى حد ما"، في حين أعلن 16% عدم مساعدتهم لأبنائهم في هذا الجانب. ويلاحظ أن ارتفاع هذه النسبة يبدو مفاجئاً في ظل التنوع التعليمي للآباء، لكنه يُفسّر بأن المساعدة في المواد الصعبة لا تعني بالضرورة شرح مفاهيم علمية معقدة، وإنما تمتد لتشمل دعم الابن معنوياً، وإيجاد طرق للحصول على الدعم المناسب (كالاستعانة بمدرس خصوصي، أو اللجوء إلى أقارب أو أصدقاء).

وتكشف هذه النتيجة عن وعي أبوي بضرورة التدخل عند مواجهة الصعوبات، وعدم الاكتفاء بالانتظار حتى تُعلن المدرسة عن تراجع المستوى.

تحليل العبارة الرابعة: متابعة مواعيد الامتحانات

أجاب 50% من الآباء بـ"نعم" على متابعة مواعيد الامتحانات، و30% بـ"إلى حد ما"، و20% بـ"لا". ويُشير توزيع الإجابات إلى تباين واضح بين الآباء في هذا الجانب؛ فبينما

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

يُدرِك النصف أهمية معرفة مواعيد الامتحانات لتهيئة الابن للاستعداد المبكر، يرى الربع الآخر أن هذا الجانب شأن يخص المؤسسة المدرسية وحدها.

والواقع أن متابعة الامتحانات لا تقتصر على معرفة المواعيد فحسب، بل تمتد لتشمل الحرص على تهيئة الابن نفسياً وجسدياً، وتوفير الوقت الكافي للمذاكرة، واتخاذ الإجراءات اللازمة كالتغيب عن العمل عند الضرورة أو تعديل الجدول اليومي للأسرة خلال فترة الامتحانات.

تحليل العبارة الخامسة: الاطلاع على كشوف النقاط

تُمثِّل هذه العبارة النقطة الأضعف في المحور الأول بفارق كبير؛ إذ أفاد 42% من الآباء بعدم اطلاعهم على كشوف النقاط، في حين أجاب 29% بـ"إلى حد ما" و29% فقط بـ"نعم". ويُعدّ هذا مؤشراً خطيراً يستدعي التأمل، ذلك أن كشوف النقاط تُمثِّل أداة القياس الرسمية لمستوى الأبناء الأكاديمي، ومصدراً للمعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بعدة فرضيات: أولها أن بعض الآباء يُفوّضون هذه المهمة للأمهات، ثانيها أن ثقافة الحصول على كشوف النقاط لم تترسّخ بعد في بعض الأسر، وثالثها أن الإدارة المدرسية لا توفر دائماً آليات سهلة وميسرة للتواصل مع أولياء الأمور حول النتائج.

التحليل التقاطعي للمحور الأول: تأثير المستوى التعليمي للأب

للكشف عن أثر المستوى التعليمي للأب على مستوى متابعته الأكاديمية، تم تحليل إجابات العبارات الخمس مقاطعةً مع متغير المستوى التعليمي للأب. ولتبسيط التحليل، صنّفت الإجابات إلى فئتين: إيجابية (نعم + إلى حد ما) وسلبية (لا).

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

جدول رقم (5): مستوى المتابعة الأكاديمية تبعاً للمستوى التعليمي للأب

الإجابات السلبية (%)	الإجابات السلبية (ع)	الإجابات الإيجابية (%)	الإجابات الإيجابية (ع)	المستوى التعليمي
44%	11	56%	14	ابتدائي (ن=5)
33%	23	67%	47	متوسط (ن=14)
29%	45	71%	110	ثانوي (ن=31)
19%	34	81%	146	جامعي (ن=36)
13%	9	87%	61	دراسات عليا (ن=14)

تُظهر بيانات الجدول رقم (5) علاقةً طرديةً واضحةً بين المستوى التعليمي للأب ومستوى المتابعة الأكاديمية؛ إذ ترتفع نسبة الإجابات الإيجابية بصفة تصاعدية من 56% لدى ذوي المستوى الابتدائي إلى 87% لدى حاملي شهادات الدراسات العليا. ويؤكد هذا الاتجاه ما وثقته الأدبيات التربوية من أن التعليم يُنمي الوعي بأهمية المتابعة الدراسية ويوفر الأدوات المعرفية اللازمة لتحقيقها.

بيد أن اللافت في هذه النتائج هو أن حتى ذوي المستوى الابتدائي يُسجلون نسبةً إيجابية تُقارب 56%، مما يدل على أن الدافعية نحو متابعة الأبناء لا تقتصر على الآباء المتعلمين، وأن الحب الأبوي والحرص على مستقبل الأبناء قيمٌ مشتركة عبر المستويات التعليمية، وإن تفاوتت أساليب التعبير عنها.

التحليل التقاطعي: تأثير المهنة على المتابعة الأكاديمية

جدول رقم (6): مستوى المتابعة الأكاديمية تبعاً لطبيعة المهنة

قطاع المهنة	نسبة المتابعة المرتفعة (نعم)
المهن التعليمية والبحثية	79%
المهن الصحية	74%

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

قطاع المهنة	نسبة المتابعة المرتفعة (نعم)
المهن التقنية والهندسية	71%
المهن الإدارية والقانونية	65%
المهن الأمنية	58%
المهن التجارية	52%
المهن اليدوية والحرفية	44%

تُكشف هذه النسب أن طبيعة المهنة تؤثر تأثيراً مهماً في مستوى المتابعة الأكاديمية، ويبدو ذلك جلياً في المقارنة بين المهن التعليمية (79%) والمهن اليدوية (44%). ولا يقتصر هذا التأثير على المستوى التعليمي الذي ترتبط به هذه المهن، بل يمتد ليشمل طبيعة ساعات العمل ومرونتها ومدى التفرغ للأسرة، إذ إن الأب العامل في مهنة تستلزم غياباً طويلاً أو ساعات عمل متقطعة يجد صعوبةً في تخصيص وقت كافٍ للمتابعة الدراسية.

المحور الثاني: التواصل مع المؤسسة التربوية

يُقيم هذا المحور مستوى تفاعل الأب مع البيئة المدرسية خارج نطاق البيت، وذلك من خلال أربع عبارات تتناول التواصل مع الأساتذة، وزيارة المدرسة، وحضور الاجتماعات الدورية، والمشاركة في جمعية الأولياء. ويُمثّل هذا المحور البُعد المؤسسي لدور الأب في التعليم، أي مدى تجاوزه لحدود الأسرة للتفاعل مع الجهاز المدرسي.

وتُحيل الأدبيات التربوية إلى أن التواصل بين الأسرة والمدرسة يُعدّ من أقوى العوامل المنتبئة بالتحصيل الدراسي للأبناء، وأن التلاميذ الذين يعلمون أن آباءهم على تواصل منظم مع مدرستهم يُظهرون مستويات أعلى من الاجتهاد والالتزام المدرسي. كما أن المدرسة تحتاج إلى شراكة فاعلة مع الأسرة لتحقيق مهامها التربوية بالكفاءة المطلوبة.

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

جدول رقم (7): توزيع إجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني (التواصل مع المؤسسة التربوية)

الرمز	العبرة	نعم (ع)	نعم (%)	إلى حد ما (ع)	إلى حد ما (%)	لا (ع)	لا (%)
م_2س1	يتواصل مع الأساتذة	46	46%	31	31%	23	23%
م_2س2	يزور المدرسة بانتظام	31	31%	22	22%	47	47%
م_2س3	يحضر الاجتماعات الدورية	19	19%	10	10%	71	71%
م_2س4	يشارك في جمعية الأولياء	54	54%	29	29%	17	17%

تحليل العبارة الأولى: التواصل مع الأساتذة

أكد 46% من الآباء تواصلهم مع أساتذة أبنائهم، بينما قال 31% إنهم يفعلون ذلك أحياناً، في حين أفاد 23% بغياب هذا التواصل كلياً. ويُعدّ التواصل مع الأساتذة قناةً معلوماتية بالغة الأهمية، إذ يُمكن الأب من الاطلاع على المستوى الفعلي لأبنائه من منظور المدرّس، واستيضاح نقاط الضعف والقوة، والحصول على توجيهات تربوية متخصصة.

ومن المرجح أن تتأثر نسبة التواصل مع الأساتذة بعدة متغيرات، في مقدمتها: مدى ارتياح الأب للتواصل مع المؤسسة التعليمية التي قد تُشعره بنوع من الحواجز المؤسسية خاصةً إذا كان مستواه التعليمي منخفضاً، ومدى إتاحة المدرسة لفرص التواصل من خلال جداول مقابلات الأساتذة.

تحليل العبارة الثانية: زيارة المدرسة

تُعدّ نتيجة هذه العبارة من أكثر النتائج لفتاً للانتباه في الدراسة بأسرها؛ إذ أفاد 47% من الآباء بعدم زيارتهم للمدرسة بانتظام، فيما أجاب 22% بـ"إلى حد ما"، ولم تتجاوز نسبة

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

الزائرين المنتظمين 31%. ويكشف هذا عن فجوة حقيقية بين الأسرة والمؤسسة المدرسية، في حين أن الزيارة المنتظمة للمدرسة تُشكّل أحد الأعمدة الأساسية للمشاركة التربوية الفاعلة. وقد تتعدد العوامل المُفسّرة لهذه النتيجة؛ فمن بينها: ظروف العمل التي تُضيق الوقت المتاح للزيارات المدرسية، وعدم وجود مناسبات واضحة تستدعي الزيارة باستثناء حالات الطوارئ والاستدعاءات الرسمية، فضلاً عن غياب ثقافة الزيارة التفقدية الاستباقية التي يذهب فيها الأب إلى المدرسة بمبادرة ذاتية دون انتظار طلب.

تحليل العبارة الثالثة: حضور الاجتماعات الدورية

تُسجّل هذه العبارة أضعف نتيجة في الدراسة بأسرها؛ إذ أفاد 71% من الآباء بعدم حضورهم الاجتماعات الدورية التي تُنظّمها المدرسة مع أولياء الأمور، بينما أجاب 10% بـ"إلى حد ما"، ولم يتجاوز المنتظمون في الحضور 19%. وتُشكّل هذه النسبة المرتفعة علامة حمراء تستدعي استجابةً تربوية جادة من مختلف الأطراف.

والاجتماعات الدورية هي الفضاء المؤسسي الرسمي المُخصّص للتواصل بين المدرسة والأسرة، وهي توفر للأب فرصةً للاطلاع على المستجدات التربوية، والتعرف على أساتذة أبنائه، وطرح مخاوفه وتساؤلاته. وغياب 71% من الآباء عن هذه الاجتماعات يُعني ضياع هذه الفرصة على شريحة واسعة من الأسر.

وتتقاطع هذه النتيجة مع ما وثّقته دراسات مماثلة أجريت في سياقات عربية مماثلة، التي أشارت إلى أن غياب الآباء عن اجتماعات أولياء الأمور ظاهرةً شائعة في مجتمعات الجنوب الجزائري تحديداً، وأن من أبرز مُسبباتها: الأعباء الاقتصادية للأب الذي لا يستطيع التوقف عن العمل، وعدم تقدير المدرسة لهذه الاجتماعات وتنظيمها في أوقات مناسبة.

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

تحليل العبارة الرابعة: المشاركة في جمعية الأولياء

أعلن 54% من الآباء مشاركتهم في جمعية الأولياء، و29% مشاركة جزئية، في حين أفاد 17% بعدم المشاركة. وتُمثّل هذه النسبة أعلى نتيجة في المحور الثاني، وهي مفارقة لافتة مقارنةً بضعف حضور الاجتماعات الدورية (19%).

ولعل تفسير هذه المفارقة يكمن في أن الانتساب إلى جمعية الأولياء لا يعني بالضرورة الحضور الفعلي والمنتظم، بل قد يقتصر على دفع الاشتراك السنوي أو التسجيل الرسمي. وعليه، فإن نسبة المشاركة الفعلية المنتجة في هذه الجمعية قد تكون أدنى مما تُشير إليه الأرقام، مما يستدعي قراءة أكثر دقة وعمقاً لهذه النتيجة.

التحليل التقاطعي للمحور الثاني: تأثير الفئة العمرية

جدول رقم (8): مستوى التواصل مع المؤسسة تبعاً للفئة العمرية للآب

نسبة الإجابات الإيجابية في المحور الثاني	الفئة العمرية
51%	28 - 35 سنة (ن=22)
48%	36 - 42 سنة (ن=39)
43%	43 - 50 سنة (ن=27)
38%	51 سنة فأكثر (ن=12)

يكشف الجدول رقم (8) عن اتجاه تنازلي لافت؛ إذ كلما تقدّم الأب في العمر، انخفض مستوى تواصله مع المؤسسة المدرسية. ويُمكن تفسير هذا الاتجاه بأن الآباء الأصغر سناً ينتمون إلى جيل أكثر انفتاحاً على التعليم ومؤسساته، وأكثر تقبلاً لفكرة الشراكة بين البيت والمدرسة. في المقابل، قد يحمل الآباء الأكبر سناً تمثيلات تقليدية تجعلهم يرون أن دور المدرسة والدور الأسري مجالان منفصلان.

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

مقارنة بين المحورين: ترتيب الممارسات من الأقوى إلى الأضعف

جدول رقم (9): ترتيب عبارات الاستبيان حسب نسبة الإجابة بـ"نعم" (تنازلياً)

الترتيب	العبارة	المحور	نسبة نعم (%)
1	يُساعد في المواد الصعبة	المحور الأول	62%
2	يشارك في جمعية الأولياء	المحور الثاني	54%
3	يتأكد من إنجاز الواجبات المنزلية	المحور الأول	55%
4	يراجع الدفاتر بانتظام	المحور الأول	53%
5	يتابع مواعيد الامتحانات	المحور الأول	50%
6	يتواصل مع الأساتذة	المحور الثاني	46%
7	يزور المدرسة بانتظام	المحور الثاني	31%
8	يطلع على كشوف النقاط	المحور الأول	29%
9	يحضر الاجتماعات الدورية	المحور الثاني	19%

يُتيح الجدول رقم (9) استخلاص صورة شاملة ودقيقة لبنية ممارسات الأب في المتابعة الدراسية؛ إذ تصدر القائمة الممارسات الأكاديمية المنزلية المتعلقة بالتفاعل المباشر مع الأبناء في البيت، كمراجعة الدفاتر والواجبات والمواد الصعبة. وتتذيل القائمة الممارسات ذات الطابع المؤسسي الرسمي كالاجتماعات والزيارات والاطلاع على كشوف النقاط.

وتؤشّر هذه الصورة على ما يمكن وصفه بـ"التوجه البيئي" لدى الآباء في تعاملهم مع المسألة التعليمية، أي أن ممارستهم تتمحور حول الفضاء المنزلي الذي يشعرون فيه بالراحة والإمام، بينما يبدو الفضاء المؤسسي المدرسي أقل جذباً لهم أو أكثر صعوبةً للاقترب منه.

تحليل العلاقة بين المحورين: هل يتطابق البعد المنزلي مع البعد المؤسسي؟

لاستيضاح مدى التطابق أو التباين بين المتابعة المنزلية والتواصل المؤسسي لدى

الآباء أنفسهم، تم تقسيم العينة إلى أربع فئات:

الفصل الخامس: عرض البيانات وتحليلها

جدول رقم (10): تصنيف أفراد العينة وفق مستوى الأداء في المحورين

التصنيف	الوصف	العدد (ع)	النسبة (%)
الفئة الأولى	متابعة منزلية مرتفعة + تواصل مؤسسي مرتفع	28	28%
الفئة الثانية	متابعة منزلية مرتفعة + تواصل مؤسسي ضعيف	34	34%
الفئة الثالثة	متابعة منزلية ضعيفة + تواصل مؤسسي مرتفع	11	11%
الفئة الرابعة	متابعة منزلية ضعيفة + تواصل مؤسسي ضعيف	27	27%
المجموع		100	100%

يُوضِّح الجدول رقم (10) أن الفئة الثانية (متابعة منزلية مرتفعة مع تواصل مؤسسي ضعيف) هي الأكثر تمثيلاً بنسبة 34%، وهو ما يؤكد ما استخلصناه سابقاً من هيمنة البُعد المنزلي على الممارسة التربوية للآباء. وتُشير الفئة الرابعة (27%) إلى ربع العينة الذي يفتقر إلى المتابعة في الجانبين معاً، وهي الفئة التي تستدعي التدخل التربوي الأكثر إلحاحاً. وتبقى الفئة الأولى التي توازن بين الجانبين تُمثِّل 28% فقط، وهو مؤشر إلى أن الشراكة التربوية الكاملة لا تزال هدفاً لم يبلغه إلا أقلية من الآباء.

الفصل السادس:

نتائج الدراسة



الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

يُمثل هذا الفصل المحطة الأخيرة في مسار البحث العلمي، إذ يستعرض النتائج الرئيسية التي أسفرت عنها الدراسة الميدانية، ويخضعها للمناقشة العلمية المعمّقة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثم يُقدّم جملةً من التوصيات العملية الهادفة إلى تعزيز دور الأب في المتابعة الدراسية وتجويد التحصيل الأكاديمي للأبناء.

وقد سعينا في هذا الفصل إلى تجاوز الاكتفاء بعرض النتائج الرقمية، نحو قراءة تفسيرية مُعمّقة تربط هذه النتائج بالسياق الاجتماعي والثقافي والتربوي الذي أُجريت فيه الدراسة، بما يُسهم في بناء معرفة علمية قابلة للتطبيق والتوظيف في سياسات التعليم والعمل الأسري.

أولاً: عرض النتائج الرئيسية

نتائج المحور الأول: المتابعة الأكاديمية المباشرة

تُجمل النتائج المتعلقة بهذا المحور في المحاور الآتية:

1. تُعدّ المساعدة في المواد الصعبة الممارسة الأكثر شيوعاً بين الآباء (62%)، مما يدل على أنهم يُقدّمون التدخل الأكاديمي الطارئ على المتابعة المنتظمة اليومية.
2. يُمارس أكثر من نصف الآباء (55%) التأكّد من الواجبات المنزلية، وهي ممارسة تُعبّر عن يقظة أكاديمية يومية تُسهم في ترسيخ انضباط الدراسة لدى الأبناء.
3. مراجعة الدفاتر (53%) ومتابعة مواعيد الامتحانات (50%) تحتلان نسبتيّن متقاربتين تدلان على التزام نصف الآباء بالمتابعة المستمرة.
4. يُمثّل الاطلاع على كشوف النقاط الحلقة الأضعف في هذا المحور (29% فقط أجابوا بـ"نعم")، مما يُشير إلى قصور في الوعي بأهمية المعطيات الرسمية لتقييم المستوى الأكاديمي.

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

5. يرتبط مستوى المتابعة الأكاديمية ارتباطاً طردياً بالمستوى التعليمي للأب؛ إذ تبلغ نسبة الإيجابية لدى حاملي شهادات الدراسات العليا 87% مقابل 56% لدى ذوي المستوى الابتدائي.

نتائج المحور الثاني: التواصل مع المؤسسة التربوية

1. تُعدّ المشاركة في جمعية الأولياء الممارسة الأعلى في هذا المحور (54%)، وإن كانت المشاركة الفعلية قد تكون أدنى من الرقم المُعلن.
2. تُسجّل زيارة المدرسة نسبة غياب مرتفعة (47% لا يزورون بانتظام)، مما يُشير إلى فجوة جغرافية-مؤسسية بين الأب والمدرسة.
3. حضور الاجتماعات الدورية هو الممارسة الأضعف في الدراسة كلها (71% لا يحضرون)، وهي نتيجة تستدعي تحليلاً بنويماً لأسبابها.
4. التواصل مع الأساتذة يقع في منتصف الطيف (46% إيجابي)، وهو مؤشر نسبي يمكن البناء عليه وتطويره.
5. تتأثر درجة التواصل المؤسسي تأثراً ملحوظاً بالفئة العمرية للأب، حيث يُبدي الآباء الأصغر انفتاحاً أكبر على التواصل المؤسسي.

النتيجة العامة للدراسة

تنتهي الدراسة إلى نتيجة عامة مفادها أن دور الأب في المتابعة الدراسية حاضرٌ في المجتمع المدرس، لكنه يتسم بعدم الاتساق وعدم الشمولية؛ إذ يُظهر الآباء عموماً كفاءةً أعلى في الجانب المنزلي المباشر بينما يبقى تفاعلهم مع المؤسسة التربوية دون المأمول. كما أن العوامل الديموغرافية — وفي مقدمتها المستوى التعليمي والمهنة والعمر — تُشكّل متغيرات ذات أثر فارق في تحديد نوعية هذا الدور وعمقه.

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

ثانياً: مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري

1. في ضوء نظرية الأدوار الاجتماعية

تتسجم نتائج هذه الدراسة مع ما تُقرره نظرية الأدوار الاجتماعية (Role Theory) من أن كل شخص يحتل موقعاً اجتماعياً يستدعي أداء مجموعة من الأدوار المنتظرة منه. ففي ما يخص الأبوة، ثمة توقعات اجتماعية وثقافية تُحدّد ما يجب على الأب فعله تجاه تعليم أبنائه. وتُكشف نتائج الدراسة أن الآباء في مجتمع الجلفة يُدركون هذه التوقعات ويسعون إلى تلبيتها، وإن كانوا يُعطون الأولوية للجانب المنزلي المباشر مقارنةً بالجانب المؤسسي.

ويُفسّر هذا الاختيار في ضوء نظرية الأدوار بأن الأب يؤدي الأدوار التي تُثقفها شبكته الاجتماعية والأسرية بصورة أفضل وأكثر اكتساباً؛ فالتفاعل المنزلي مع الأبناء نمطٌ مألوف ومُتعلّم، بينما التواصل مع المؤسسة يستدعي مهارات تفاوضية واجتماعية قد يفتقر إليها بعض الآباء.

2. في ضوء نظرية رأس المال الثقافي

يُتيح مفهوم رأس المال الثقافي الذي صاغه عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو (Pierre Bourdieu) قراءةً نظرية خصبة لنتائج هذه الدراسة. فالآباء الحاملون لرأس مال ثقافي مرتفع — أي ذوو التعليم العالي والمهن الفكرية — يمتلكون الأدوات المعرفية والرمزية اللازمة للتفاعل مع المنظومة التعليمية بكفاءة أكبر، سواء على مستوى مساعدة الأبناء في المواد الصعبة، أو على مستوى التواصل مع الأساتذة بلغة تربوية مشتركة.

وفي المقابل، يواجه الآباء ذوو رأس المال الثقافي المنخفض عوائقَ رمزية ومعرفية تُحدّ من قدرتهم على المشاركة الكاملة في التجربة التعليمية لأبنائهم، وإن لم تُلغ هذه العوائق الدافعية الأبوية التي تبقى حاضرةً في مختلف المستويات التعليمية كما أثبتت نتائج الدراسة.

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

3. في ضوء نموذج الأسرة والمدرسة للشراكة التربوية

يُقدّم نموذج جويس إيبشتاين (Joyce Epstein) للشراكة التربوية بين الأسرة والمدرسة إطاراً تحليلياً مناسباً لقراءة نتائج هذا البحث؛ إذ يُصنّف هذا النموذج أنواع المشاركة الوالدية إلى ستة أبعاد: الأسرة، والتواصل، والتطوع، والتعلم في البيت، وصنع القرار، والتعاون مع المجتمع. وتُغطّي هذه الدراسة بعدين رئيسيين من هذه الأبعاد: التعلم في البيت (المحور الأول) والتواصل (المحور الثاني).

ووفق هذا النموذج، تتجلى الفجوة التي رصدتها الدراسة بين البعد المنزلي والبعد المؤسسي في محدودية قنوات التواصل الرسمية بين الأسرة والمدرسة وعدم استثمارها بالكفاءة المطلوبة، وهو ما يستدعي استجابةً مزدوجة من الأسرة والمؤسسة المدرسية في آن واحد.

ثالثاً: مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة

1. التقاطع مع الدراسات العربية

تتسجم نتائج دراستنا انشجاً كبيراً مع ما خلصت إليه دراسات عربية عديدة أُجريت في سياقات مجتمعية مماثلة؛ إذ وثّقت هذه الدراسات عموماً ارتفاع مستوى المتابعة الأسرية المنزلية مقابل ضعف التواصل المؤسسي، وارتباط المتابعة بالمستوى التعليمي للوالدين، وشيوع ظاهرة الغياب عن اجتماعات الأولياء. وتُعزز هذه النقاطات الصلاحية الخارجية لنتائج دراستنا وتجعلها قابلةً للتعميم على سياقات مماثلة.

في المقابل، تتمايز دراستنا عن بعض الدراسات السابقة في تركيزها الخاص على دور الأب تحديداً دون سائر الوالدين، وهو تمايز منهجي له ما يُسوِّغه من الناحية التربوية والاجتماعية.

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

2. الاختلاف عن بعض الدراسات

تتباين نتائج دراستنا مع بعض الدراسات الغربية التي رصدت مستويات أعلى من التواصل المؤسسي بين الآباء والمدارس، ويُعزى هذا التباين إلى الفوارق الثقافية والهيكلية؛ ففي سياقات الدول المتقدمة تتوفر منظومات مؤسسية راسخة تُيسر تواصل الأولياء مع المدرسة (مثل المنصات الرقمية وأيام الأبواب المفتوحة المُدرجة في التقويم المدرسي). كما أن الثقافة المؤسسية للمدرسة في هذه السياقات تُرسخ مبدأ الشراكة بصورة أكثر وضوحاً من نظيراتها في السياقات الجزائرية.

رابعاً: العوامل المؤثرة في دور الأب في المتابعة الدراسية

1. العوامل الاجتماعية

تُشكّل البنى الاجتماعية والثقافية السائدة في المجتمع أحد أقوى المحددات لدور الأب في التعليم؛ فالمجتمع الجزائري يحمل تمثّلات ثقافية عميقة تُصوّر الدور الأبوي بوصفه دوراً توفيرياً-اقتصادياً بالدرجة الأولى، بينما يُوكّل البُعد التربوي التفصيلي تقليدياً للأُم. وتؤدي هذه التمثّلات إلى تشكيل نمط الدور الفعلي للأب تجاه تعليم أبنائه حتى في حالات الرغبة الصادقة في المشاركة.

وتظهر آثار هذه التمثّلات بوضوح في تفضيل المتابعة المنزلية غير الرسمية على التواصل المؤسسي الرسمي، وفي الشعور بأن زيارة المدرسة تقتصر على حالات الطوارئ أو الاستدعاءات الرسمية دون أن تكون جزءاً من الروتين التربوي الاعتيادي.

2. العوامل الاقتصادية

تُعدّ الأعباء الاقتصادية من أبرز العوائق التي تحول دون ممارسة الأب لدوره التربوي بصورة كاملة؛ إذ يُفرز ضغطُ العمل والحاجة إلى توفير الاحتياجات المادية للأسرة قيوداً عملية على الوقت الذي يستطيع الأب تخصيصه للمتابعة الدراسية. ويتضاعف هذا العائق

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

لدى الآباء العاملين في مهن تستلزم ساعات عمل طويلة أو غياباً متكرراً عن المنزل كأصحاب المهن اليدوية والحرفية والتجار.

3. العوامل المعرفية والتعليمية

يلعب المستوى التعليمي للأب دوراً محورياً في تحديد نوعية مشاركته التربوية وجودتها؛ فالأب المتعلم يحمل وعياً معرفياً بأهمية التعليم وآلياته، ويمتلك الأدوات اللازمة لمساعدة أبنائه أكاديمياً والتواصل مع المؤسسة التعليمية بفاعلية. في المقابل، قد يشعر الأب ذو المستوى التعليمي المنخفض بالعجز أو الإحراج أمام مهام أكاديمية تتجاوز مستواه المعرفي، مما يدفعه إلى الانسحاب التدريجي من دوره التربوي.

4. العوامل المؤسسية

تتحمل المؤسسة التربوية جزءاً من المسؤولية عن ضعف تواصل الآباء معها؛ فأساليب التواصل المعتمدة في كثير من المدارس تبقى تقليديةً وأحادية الاتجاه (من المدرسة إلى الأسرة في حالات المشاكل فحسب)، دون أن تُهيئ فضاءات مشاركة فعلية تستقطب الآباء وتجعلهم يشعرون بأنهم شركاء حقيقيون في العملية التربوية لا مستقبلين سلبيين للتعليمات والإشعارات.

خامساً: التوصيات

أ) توصيات موجّهة للآباء والأسر

1. تخصيص وقت أسبوعي ثابت للمتابعة الدراسية الشاملة يشمل مراجعة الدفاتر وكشوف النقاط ومناقشة المستجدات الأكاديمية مع الأبناء.
2. الاهتمام بالاطلاع الدوري على كشوف النقاط بوصفها مرآة لمستوى الأبناء الحقيقي، ووثيقة أكاديمية ضرورية لاتخاذ القرارات التربوية الصحيحة.

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

3. الحرص على حضور الاجتماعات الدورية التي تُنظّمها المدرسة والنظر إليها باعتبارها فرصة لا اجتماعاً رسمياً مُقلّقا.
4. إعادة توزيع الأدوار الأسرية بصورة تُمكن الأب من الانخراط الفعلي في المتابعة الدراسية، وعدم تحميل الأم وحدها هذه المسؤولية.
5. تعزيز قنوات التواصل مع أساتذة الأبناء دون انتظار المناسبات الطارئة أو الدعوات الرسمية.

ب) توصيات موجّهة للمؤسسات التربوية

1. تنظيم لقاءات الأولياء في أوقات مرنة تراعي ظروف العمل المختلفة للأباء، وتوفير قنوات بديلة للتواصل لمن تتعذر عليهم الحضور الجسدي.
2. إطلاق برامج توعوية وتثقيفية تُعرّف الآباء بأهمية دورهم في المتابعة الدراسية وتزوّدهم بالمهارات العملية اللازمة لأداء هذا الدور بكفاءة.
3. اعتماد منظومات تواصل رقمية حديثة (تطبيقات الهاتف، والبريد الإلكتروني، ومجموعات التواصل الاجتماعي) تُيسّر التواصل الفوري والمنتظم بين الأساتذة والآباء.
4. تطوير نظام توثيق يُمكن أولياء الأمور من الاطلاع بصفة دورية على نتائج أبنائهم ومساراتهم الدراسية دون الحاجة إلى انتظار نهاية الفصل الدراسي.
5. تنظيم دورات تدريبية للأساتذة حول مهارات التواصل مع أولياء الأمور، وخاصةً ذوي المستويات التعليمية المنخفضة الذين يحتاجون إلى أسلوب تواصل أكثر تبسيطاً ودفناً.
6. إرساء ثقافة الانتماء المدرسي لدى الأسر بتنظيم أنشطة وفعاليات تستقطب الآباء إلى المدرسة في سياقات إيجابية وليس فقط في حالات المشاكل.

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

ج) توصيات موجّهة لصانعي القرار التربوي

1. إدراج مؤشر الشراكة الأسرية ضمن معايير تقييم أداء المؤسسات التربوية، باعتبارها مكوناً جوهرياً لجودة التعليم وليس هامشاً ثانوياً.
2. تخصيص منسّق للأسرة في كل مؤسسة تعليمية مهمته تيسيرُ التواصل بين الأسرة والمدرسة وتتبع مستوى مشاركة أولياء الأمور.
3. إدراج وحدات تعليمية تتعلق بالتربية والأبوة في مناهج مرحلة الثانوي بهدف بناء ثقافة أبوية واعية لدى الأجيال الجديدة قبل أن يصبحوا آباء.
4. دعم الدراسات والأبحاث المتعلقة بالشراكة الأسرية-المدرسية بتمويل وطني يُتيح بناء قاعدة بيانات محلية شاملة في هذا المجال.
5. وضع استراتيجية وطنية للشراكة الأسرية-المدرسية تُحدّد أهدافاً قابلة للقياس، ومؤشرات واضحة للأداء، وآليات محددة للتنفيذ والمتابعة والتقييم.
6. مراجعة آليات انتخاب جمعيات الأولياء وتفعيلها لتكون هيئات تمثيلية حقيقية لا شكلية، وإشراكها فعلياً في القرارات التربوية على مستوى المدرسة.

سادساً: حدود الدراسة

على الرغم من الجهد المبذول في إعداد هذه الدراسة وتطبيقها، إلا أنها تتطوي على جملة من الحدود التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تفسير نتائجها وتعميمها:

1. **الحد الجغرافي:** اقتصرت الدراسة على منطقة الجلفة، مما يُقيّد إمكانية التعميم الواسع على سائر مناطق الجزائر ذات الخصائص الاجتماعية المتباينة.
2. **الحد البشري:** تناولت الدراسة الآباء فقط دون الأمهات أو كلا الوالدين، مما يُعطي صورة جزئية عن الديناميكيات الأسرية للمتابعة الدراسية.

الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

3. حد أداة القياس: اعتمد الاستبيان وحده أداة للقياس، دون الاستعانة بأدوات تكميلية كالمقابلة أو الملاحظة، مما قد يجعل الإجابات انعكاساً للمثال الاجتماعي المنشود أكثر من كونها وصفاً للواقع الفعلي.

4. الحد الزمني: تقاطعت الدراسة مع فترة زمنية بعينها، وقد تتغير النتائج مع تغير السياق الاجتماعي والتعليمي مستقبلاً.

سابعاً: مقترحات للبحوث المستقبلية

بناءً على ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج وما كشفت عنه من ثغرات معرفية، يُقترح توجيه البحوث المستقبلية نحو المحاور الآتية:

1. دراسة مقارنة بين دور الأب ودور الأم في المتابعة الدراسية لاستيضاح الديناميكيات الأسرية الكاملة في هذا المجال.

2. إجراء دراسة طولية تتابع مستوى متابعة الآباء وأثره على التحصيل الدراسي للأبناء على مدى فترات دراسية متعاقبة.

3. بحث أثر برامج التوعية الأبوية المنظمة على مستوى مشاركة الآباء في مختلف محاور المتابعة الدراسية.

4. دراسة مقارنة بين مناطق جغرافية مختلفة من الجزائر (شمال، وسط، جنوب) لرصد التباين الإقليمي في ممارسات الأبوة التعليمية.

5. توظيف المقاربات الكيفية (كالمقابلات المعمّقة ومجموعات النقاش البؤري) لفهم أعمق للعوامل المعيقة لمشاركة الآباء في المتابعة المؤسسية.

خاتمة الفصل والدراسة

انطلقت هذه الدراسة من إشكالية محورية تتمحور حول طبيعة دور الأب في المتابعة الدراسية لأبنائه وتحديد أبعاده الرئيسية، وقد توصلت — بعد مسار بحثي منظم شمل التأطير النظري والتطبيق الميداني والتحليل الإحصائي — إلى جملة من النتائج الدالة

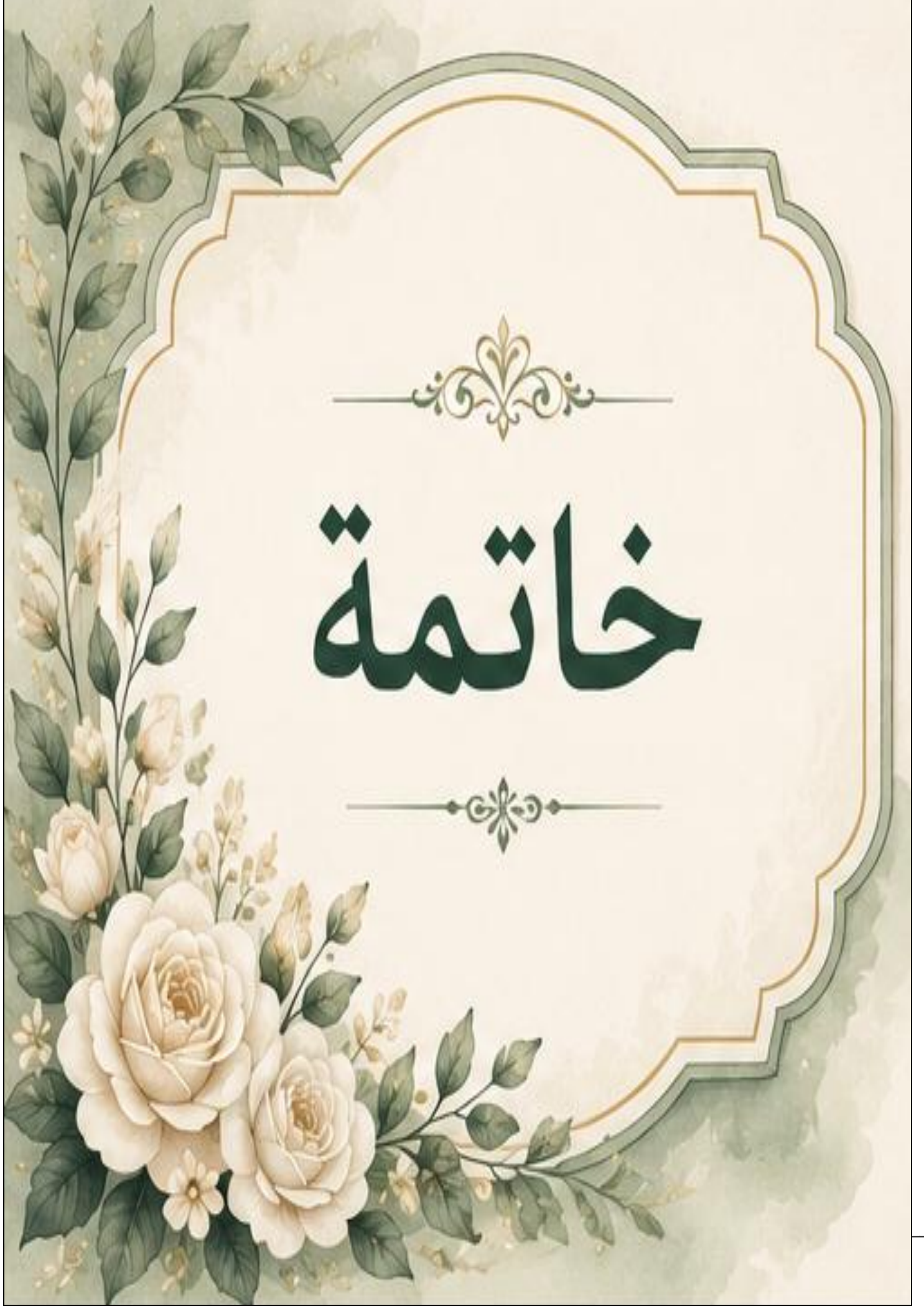
الفصل السادس: نتائج الدراسة ومناقشتها وتوصياتها

والتوصيات الفاعلة التي يُمكن توظيفها في تطوير السياسات التربوية وتحسين جودة العمل الأسري.

وتؤكد الدراسة أن دور الأب في المتابعة الدراسية ليس ترفاً أو اختياراً شخصياً، بل هو ضرورة تربوية موثقة أثبتت الشواهد العلمية أثرها العميق على التحصيل الأكاديمي للأبناء ونموهم الشامل. وإن كان آباء العينة يُبدون مستوى مقبولاً من المتابعة في الجانب المنزلي، فإن الطريق لا يزال طويلاً نحو شراكة أسرية-مدرسية حقيقية تستحق الاستثمار الوطني والأسري والمؤسسي.

وختاماً، لا يسع الباحث إلا التأكيد على أن الأب الحاضر — أكاديمياً ومؤسسياً — هو في نهاية المطاف الأب الذي يُوفّر لأبنائه فرصةً أوسع للنجاح والتفوق الدراسي، وبناء مستقبل أكاديمي مُشرق يعود بالخير على الأسرة والمجتمع معاً.

خاتمة



خاتمة عامة

خلصت هذه الدراسة إلى أن التحصيل الدراسي لا يمكن تفسيره باعتباره نتيجة لقدرات فردية معزولة أو لمجرد عوامل مدرسية داخلية، بل هو محصلة لتفاعل مجموعة من المحددات الاجتماعية والنفسية والثقافية والتربوية، تتداخل فيها الأسرة مع المدرسة في تشكيل المسار التعليمي للأبناء. وقد بينت النتائج النظرية والميدانية أن دور الأب يحتل مكانة محورية داخل هذه المنظومة، من خلال ما يقدمه من متابعة دراسية ودعم نفسي وتوجيه تربوي ومرافقة مستمرة تؤثر بصورة مباشرة في مستوى التحصيل الدراسي للأبناء.

كما أظهرت الدراسة أن التواصل المستمر بين الأب والمؤسسة التعليمية، واهتمامه بمراقبة الواجبات والنتائج الدراسية، وتوفيره لبيئة منزلية مستقرة ومحفزة على التعلم، كلها عوامل تسهم في رفع مستوى الدافعية لدى الأبناء وتعزيز شعورهم بالثقة والانضباط، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على أدائهم الأكاديمي.

وفي المقابل، كشفت الدراسة أن ضعف المتابعة الأبوية أو غيابها يرتبط في كثير من الحالات بتراجع التحصيل الدراسي، وازدياد مظاهر اللامبالاة والتسرب وضعف الدافعية نحو التعلم، خاصة في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت تحدّ من انخراط بعض الآباء في الحياة الدراسية لأبنائهم.

وقد أكدت الدراسة أيضاً أن المستوى التعليمي والثقافي للأب يُعد من أبرز المتغيرات المؤثرة في طبيعة المتابعة الدراسية، إذ يميل الآباء ذوو المستويات التعليمية المرتفعة إلى ممارسة أشكال أكثر فاعلية من المرافقة التربوية والتواصل مع المدرسة، مقارنة بغيرهم.

الخاتمة العامة

وعليه، فإن نجاح العملية التعليمية لا يمكن أن يتحقق بصورة فعالة دون بناء شراكة حقيقية بين الأسرة والمدرسة، يكون فيها الأب طرفاً أساسياً في دعم المسار الدراسي للأبناء، لا مجرد متابع ثانوي لنتائجهم التعليمية.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة، يمكن القول إن تعزيز مشاركة الآباء في العملية التعليمية يُعد ضرورة تربوية واجتماعية ملحة، تستوجب تضافر جهود مختلف الفاعلين التربويين والاجتماعيين من أجل بناء بيئة تعليمية متكاملة قادرة على الارتقاء بالتحصيل الدراسي وتحقيق التنمية البشرية المنشودة.

التوصيات

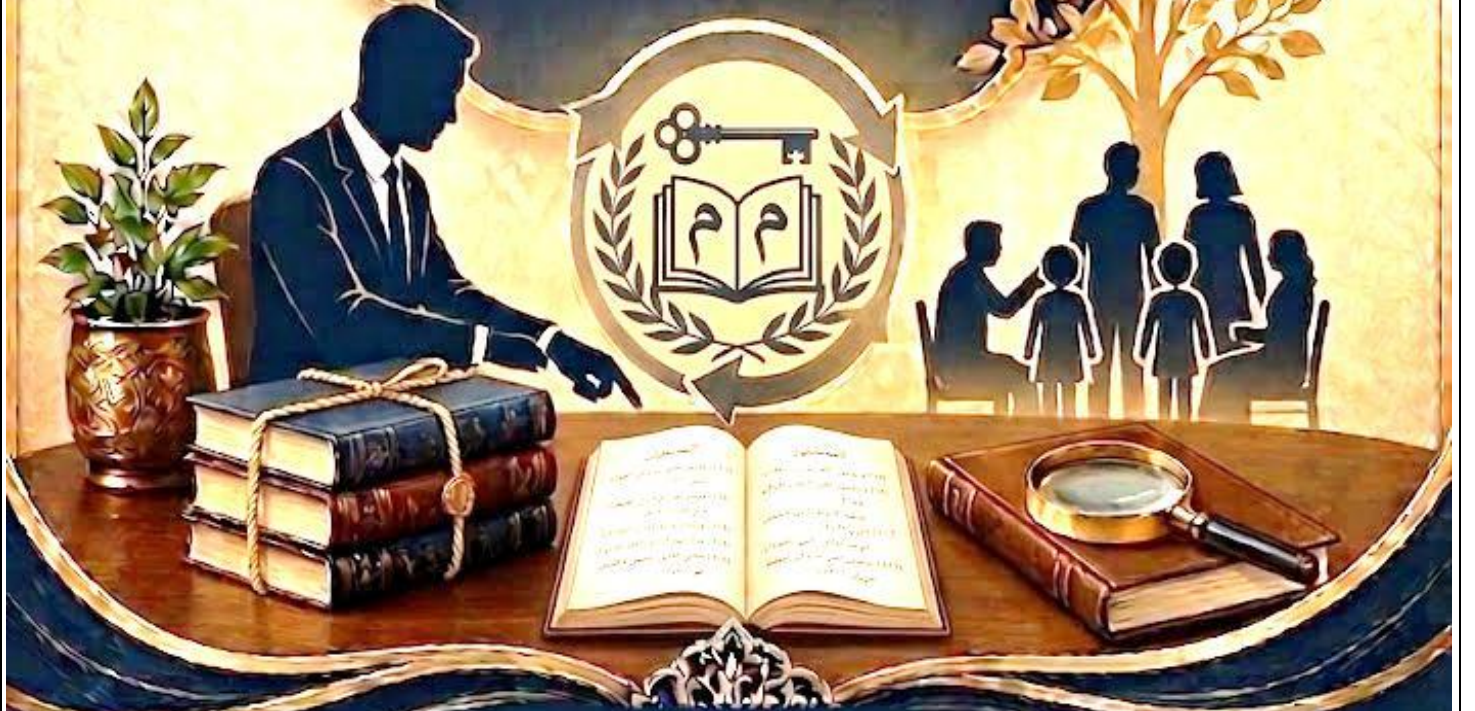
1. تعزيز التواصل المستمر بين الأسرة والمؤسسة التعليمية من خلال تكثيف اللقاءات الدورية بين الآباء والإدارة والأساتذة.
2. تنظيم برامج توعوية وإرشادية لفائدة الآباء تُبرز أهمية المتابعة الدراسية وآثارها الإيجابية على التحصيل الدراسي للأبناء.
3. تشجيع الآباء على توفير بيئة منزلية ملائمة للتعلم تتسم بالهدوء والتنظيم والدعم النفسي.
4. إدماج الأسرة ضمن السياسات التربوية بوصفها شريكاً أساسياً في العملية التعليمية، وليس مجرد عنصر خارجي مساعد.
5. تفعيل دور مستشاري التوجيه والأخصائيين النفسيين في توعية الأولياء بسبل التعامل التربوي السليم مع الأبناء.

الخاتمة العامة

6. الاهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ وتعزيز الثقة بالنفس والدافعية نحو التعلّم داخل الأسرة والمدرسة معاً.
7. تنظيم أيام دراسية وملتقيات تربوية حول العلاقة بين المتابعة الأسرية والتحصيل الدراسي في الوسط الجزائري.
8. تشجيع إجراء المزيد من الدراسات السوسولوجية والتربوية حول دور الأب تحديداً في العملية التعليمية، نظراً لندرة البحوث المتخصصة في هذا المجال داخل البيئة العربية والجزائرية.
9. دعم الأسر ذات الظروف الاقتصادية والاجتماعية الهشة ببرامج مرافقة تربوية واجتماعية تساعد على متابعة أبنائها دراسياً.
10. تطوير آليات رقمية وتطبيقات مدرسية تسهّل عملية التواصل بين الآباء والمؤسسة التعليمية وتمكّنهم من متابعة المسار الدراسي لأبنائهم بصورة منتظمة.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: الكتب العربية

1. ابن خلدون، عبد الرحمن. المقدمة. تحقيق علي عبد الواحد وافي. ج 2. القاهرة: دار نهضة مصر، ط 1، 2004.
2. أندرسون، لورين، وديفيد كراثول. مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية. ترجمة فايز مراد مينا. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ط 1، 2006.
3. بدران، شبل، وحسن البيلاوي. علم اجتماع التربية المعاصر. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ط 1، 1997.
4. بورديو، بيير، وجان كلود باسرون. إعادة الإنتاج: في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم. ترجمة ماهر تريمش. بيروت: المنظمة العربية للترجمة/مركز دراسات الوحدة العربية، ط 1، 2007.
5. الحريري، رافدة. إدارة الفصل الدراسي وأساليبها الحديثة. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 1، 2009.
6. الزعبلوي، محمد سليمان. التربية الأسرية. دمشق: دار الفكر، ط 1، 2006.
7. شريط، رابح. الأسرة الجزائرية بين المرجعية الدينية والتحول الاجتماعي. الجزائر: دار هومة، ط 1، 2016.
8. الشيباني، عمر محمد. التعليم وقضايا المجتمع العربي المعاصر. بنغازي: منشورات جامعة قاريونس، ط 1، 1990.
9. قطامي، يوسف. علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2015.
10. مراد، محمد أحمد. علم الاجتماع الأسري. القاهرة: دار الفكر العربي، ط 1، 2005.

قائمة المصادر والمراجع

11. مقدم، عبد الحفيظ. الإحصاء والقياس في علم النفس والتربية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، 1993.
12. موالى، محمد بودخيلي. نظم التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية، ط1، 2004.
13. وطفة، علي أسعد، وعلي جاسم الشهاب. بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط1، 2004.

ثانيًا: الكتب الأجنبية

14. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1st ed., 1995.
15. Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman, 1st ed., 1997.
16. School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools. Boulder, Colorado: Westview Press, 3rd ed., 2018.

ثالثًا: الرسائل الجامعية

17. جعفر، صباح. صورة الأب متعدد الزوجات لدى المراهق: دراسة عيادية لحالة بولاية بسكرة. مذكرة ماستر في علم النفس العيادي. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2019-2020.
18. بكيري، نجبية. المتابعة الوالدية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى المراهق المتمدرس. مذكرة ماستر في علم النفس. جامعة جيجل، الجزائر، 2019-2020.

قائمة المصادر والمراجع

19. ونجن، سميرة، ونور الدين زمام. محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء. مذكرة ماستر في علم اجتماع التربية. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2012.
20. العقون، صالح. البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. رسالة ماجستير. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2011.
21. أبو مصطفى، سهيلة سليمان. العلاقة بين القدرة المكانية والتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف السادس الأساسي. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، 2010.
22. بن عمر، سامية، وربيعة صديق. طرائق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلاب الجامعي. مذكرة ماستر. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2020.
23. جغروري، أميرة. دور المتابعة الوالدية في تحسين التحصيل الدراسي للأبناء. مذكرة ماجستير. جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، 2016.

رابعًا: المقالات العربية

24. بوجرادة، محمد، وعبد العزيز بن عبد المالك. «تطبيقات نظرية فعالية الذات لألبارت باندورا في ميدان التوجيه المدرسي». مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج12، ع1، الجزائر، 2020.
25. بوجمعة، عمارة. «المركز الاجتماعي للوالدين وأثره في التحصيل الدراسي للأبناء: دراسة ميدانية». الأسرة والمجتمع. مج7، ع2، الجزائر، 2019.
26. بورتييز، أليخاندر. «رأس المال الاجتماعي: أصوله وتطبيقاته في علم الاجتماع الحديث». ترجمة ثائر ديب. عمران للعلوم الاجتماعية. مج7، ع27، قطر، 2019.
27. بورغدة، عائشة. «بين الأسرة والمدرسة في الجزائر، أي اتصال؟». آفاق للعلوم. مج1، ع5، الجزائر، 2017.

قائمة المصادر والمراجع

28. التاج، إدريس. «تأثير مهنة الوالدين على التحصيل الدراسي للتلميذ(ة)». البيداغوجي. ع1، المغرب، 2014.
29. حميدان، محمد علي. «تطور مفهوم الأبوة في الفكر الغربي الحديث». مجلة الدراسات الأسرية. ع42، 2020.
30. ديب، فتيحة. «الفروق الفردية في التحصيل الدراسي وقياسه». جامعة الجزائر 2، الجزائر، 2024.
31. زمام، نور الدين، وسميرة ونجن. «محددات وأنماط المتابعة الأسرية وتأثيرها على التحصيل الدراسي للأبناء». دفاتر المخبر. مج7، ع1، الجزائر، 2012.
32. الشريف، بندر بن عبد الله. «المشاركة الوالدية المدركة كمنبئ بالتحصيل الدراسي والكفاءة الذاتية الأكاديمية». المجلة التربوية. مج35، ع137، ج2، الكويت، 2020.
33. الشهري، ريم محمد جابر. «أثر الاستقرار الأسري على التحصيل الدراسي من وجهة نظر الطالبة الجامعية». مجلة الدراسات التربوية والإنسانية. مج14، ع3، السعودية، 2022.
34. عزي، أحمد. «مدخل إلى علم الاجتماع التربوي: النظرية والتطبيق». مجلة علوم التربية. ع22، المغرب، 2018.
35. عشوري، سليمة، وعبد الحميد بوطه. «سوسيولوجيا المرافقة الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء: مقارنة نظرية تحليلية». دفاتر المخبر. مج17، ع2، الجزائر، 2022.
36. فراحي، نوار، وعبد العالي احمتي. «الدعم النفسي الأسري وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي». المجلة الدولية للأبحاث النفسية والاجتماعية. المغرب، 2026.
37. القني، عبد الباسط. «دافعية التعلم ودافعية الإنجاز: مفهوم وأساسيات». مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة الأغواط، الجزائر، 2020.

قائمة المصادر والمراجع

38. لطرش، خديجة، وأحمد شوقي حاجلي. «تعزيز ممارسات التعليم الشامل من خلال إشراك الأولياء». مجلة علوم اللغة العربية وآدابها. مج13، ع1، الجزائر، 2021.
39. مامش، نجية. «المشاركة الوالدية في العملية التعليمية وعلاقتها بالأداء الدراسي للطفل». مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. مج7، ع2، الجزائر، 2022.
40. محمد، حبيب، وقاسم سعاد. «التحصيل الدراسي: دراسة في العوامل والنظريات». مجلة أبحاث. جامعة زيان عاشور، الجلفة، الجزائر، 2024.
41. معنصر، مسعودة. «الغياب المعنوي للأب وعلاقته بالتوافق الدراسي لدى المراهق المتمدرس». مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية. مج2، ع2، الجزائر، 2020.
42. منصور، نفيسة، وخديجة كبداني. «تصورات الأولياء للمشروع الدراسي للأبناء تبعاً للمستوى التعليمي والاقتصادي». مجلة التنمية البشرية. مج6، ع10، الجزائر، 2018.
43. يحياوي، نجاة. «علاقة الأسرة بالمدرسة في العملية التعليمية». دفاثر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة. مج13، ع2، الجزائر، 2018.

خامساً: المقالات الأجنبية

44. Baumrind, Diana. "Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior." Child Development 37, no. 4 (1966).
45. Epstein, Joyce L. "School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share." Phi Delta Kappan 76, no. 9 (1995th).
46. Fan, Xitao, and Michael Chen. "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis." Educational Psychology -Academic Achievement: A Meta-Analysis (Review 13, no. 1 (2001).
47. Grolnick, Wendy S., and Maria L. Slowiaczek. "Parental Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model." Child Development 65, no. 1 (1994).
48. Hanscombe, K. B., et al. "Chaotic Homes and School Achievement." Journal of Child Psychology and Psychiatry (2011).

قائمة المصادر والمراجع

49. Jæger, Mads Meier. Confluence Model or Resource Dilution Hypothesis? How Sibship Size Affects Educational Attainment. Aarhus University, Denmark, 2007
50. Messaoudi, Madani. "Les Associations de Parents d'Élèves en Algérie: (aniyat 18, no. 1 (2015) Une Approche Comparative." Ins
51. Whitney, Stephen D., et al. "Fathers' Importance in Adolescents' Academic Achievement." International Journal of Child, Youth and (2017) 4–Family Studies 8, no. 3

سادسًا: المواقع والروابط الإلكترونية

شبكة الألوكة

52. أحمد خالد نجاد، «دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية للأبناء»، 8 يونيو 2019.

53. حنان محمد، «نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا»، 28 فبراير 2017.

منصة مداد

54. « دور الأب في التربية: أكثر مما تتخيل»، 10 أبريل 2026.

جريدة العرب

55. « الأب قدوة مثالية للتربية الأسرية»، 2011.

الملاحق



الملاحق

استبيان حول دور الآباء في متابعة التحصيل الدراسي لأبنائهم

في إطار إنجاز بحث علمي حول دور الآباء في متابعة التحصيل الدراسي لأبنائهم، نرجو من سيادتكم التكرم بالإجابة على أسئلة هذا الاستبيان بكل موضوعية، علماً بأن إجاباتكم سستُخدم لأغراض علمية بحتة.

أولاً: البيانات العامة

المهنة:	الجنس: ذكر (لأنه الأب)
المستوى التعليمي:	العمر:

تعليمات: يُرجى وضع علامة (✓) في الخانة التي تعبر عن رأيكم لكل عبارة من العبارات التالية وفق المقياس الثلاثي: نعم / إلى حد ما / لا
المحور الأول: المتابعة الأكاديمية المباشرة

رقم	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
1	يقوم الأب بمراجعة دفاتر أبنائه بانتظام	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	يتأكد الأب من إنجاز الواجبات المنزلية	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	يساعد الأب أبنائه في المواد الصعبة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	يتابع الأب مواعيد الفروض والامتحانات	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	يطلع الأب على كشوف النقاط بانتظام	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

المحور الثاني: التواصل مع المؤسسة التعليمية

رقم	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
1	يتواصل الأب مع الأساتذة عند الحاجة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	يزور الأب المدرسة لمتابعة التحصيل والسلوك	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	يحضر الأب الاجتماعات الدورية مع إدارة المدرسة	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	يشارك الأب في اجتماعات جمعية أولياء التلاميذ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

شكراً جزيلاً على تعاونكم

الإحصاءات التحليلية — استبيان دور الآباء في المتابعة الدراسية (ن = 100)

جدول 1: توزيع الإجابات حسب كل عبارة

رقم	العبارة	نعم (ع)	نعم (%)	إلى حد ما (ع)	إلى حد ما (%)	لا (ع)	لا (%)
1	يراجع الدفاتر بانتظام	53	53	27	27	20	20
2	يتأكد من الواجبات المنزلية	55	55	29	29	16	16
3	يساعد في المواد الصعبة	62	62	22	22	16	16
4	يتابع مواعيد الامتحانات	50	50	30	30	20	20
5	يطلع على كشوف النقاط	29	29	29	29	42	42
6	يتواصل مع الأساتذة	46	46	31	31	23	23
7	يزور المدرسة	31	31	22	22	47	47
8	يحضر الاجتماعات الدورية	19	19	10	10	71	71
9	يشارك في جمعية الأولياء	54	54	29	29	17	17

المحور الأول: المتابعة الأكاديمية المباشرة

المحور الثاني: التواصل مع المؤسسة التعليمية

جدول 2: توزيع المستجوبين حسب المستوى التعليمي

النسبة المئوية %	العدد	الفئة العمرية	النسبة المئوية %	العدد	المستوى التعليمي
12.00%	12	35-30	5.00%	5	ابتدائي
24.00%	24	40-36	14.00%	14	متوسط
25.00%	25	45-41	31.00%	31	ثانوي
15.00%	15	50-46	36.00%	36	جامعي
24.00%	24	58-51	14.00%	14	دراسات عليا