



الوضعية السوسيو-اقتصادية وأثرها على التواصل المدرسي بين المدرسين والآباء¹

دراسات وأبحاث

رايمند ج. أنكروم¹ Raymond J Ankrum

ترجمة: ذ. أحمد منصور¹

1-ملخص:

تعتبر قدرة المدرسين على التواصل والاندماج في المجتمع المحلي في إشراك الآباء وأولياء الأمور في العملية التربوية لأطفالهم أمرا ضروريا لنمو المتعلمين، وتسهم كفاءاتهم في التأثير على علاقاتهم مع الآباء أساسا في تعزيز دوافع المتعلم. وتتميز قدرتهم على تكوين علاقات تشاركية مع الآباء لرفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم بكونها غير ملموسة وغير قابلة للقياس (الإحصائي). وقد تسهم تفاعلات المدرس مع الآباء سواء في تقوية أو أضرار العلاقة بين المتعلم والمدرس أو إضعافها. ومن الضروري أن يعتبر المدرسون الآباء شركاء في التفكير والاقتراح بغية توفير تربية صارمة وذات معنى للمتعلمين، وفي المقابل يعتبر الآباء المدرسين امتدادا للأسرة المتعلمين، وتشكل هذه الشراكة قاطرة عبور في تعليم الطفل. وبالتالي لا ينبغي أن تتداخل العوامل الخارجية مثل الوضع السوسيو-اقتصادي للأسرة مع كيفية تواصل المدرسين مع الآباء.

2-كلمات البحث:

الوضع السوسيو-اقتصادي، تواصل المدرس، التواصل البيداغوجي الحاسم

3-المقدمة

كتب 'جيمس هيكممان' James Heckman، الحائز على جائزة نوبل، بالاعتماد على دراساته الخاصة وعمل الآخرين، كثيرا حول الاختلافات بين كل من المتعلمين المعوزين والمحظوظين اجتماعيا واقتصاديا في المهارات المعرفية وفي ما يسميه بـ"المهارات الناعمة" "soft skills" - وهي الصفات التي تشمل الدافع، و القدرة على العمل مع الآخرين، والقدرة على التركيز على المهام، والتنظيم الذاتي، والثقة بالنفس، والقدرة على تأجيل المتعة ('هيكممان'، 2011)، حيث أقر أن هذه المهارات التي كثيرا ما يستخف بأهميتها، حاسمة للنجاح في المدرسة والحياة المستقبلية (هيكممان، 2008). ويلاحظ كذلك إمكانية تأثير

العوامل العائلية في الأطفال التي تعود إلى المرحلة الجنينية. ويتسم الأطفال من الأسر المحرومة اجتماعيا واقتصاديا أثناء ولوجهم المدرسة بامتلاك مستويات دنيا من المهارات المعرفية وغير المعرفية مقارنة مع أقرانهم الأكثر حظا. والأسوأ من ذلك، أنه ثبت أن هذه الثغرات تستمر مع تقدم الأطفال في سنهم (هيكمان، 2008، 2011).

ويعتمد تحصيل الطفل الدراسي على تنشئته الوالدية الناجحة في البيئة المنزلية، إنه الفضاء الذي يتعلم من خلاله المهارات والمواقف والسلوك التي تسهم في تشكيل طالب منتج وناجح؛ إلا أنه في واقع الأمر، لا يوفر كل بيت الموارد التعليمية المطلوبة واللازمة لتحقيق النجاح الأكاديمي لكل طفل. ووفقا لذلك، يلعب الوضع السوسيو-اقتصادي (الذي سوف نرمز إليه ب و.س.ا.) للوالدين دورا هاما في توفير هذه الموارد التعليمية، كما يرجح تأثيره على المخرجات التعليمية للطفل ('فيليمالاي' Vellymalay a2012).

4-الإطار النظري

يشير بحث 'مدراج' Midraj (2011) إلى التأثير الهام للانخراط المنزلي للوالدين في التحصيل الدراسي للأطفال، الذي يفوق انخراطهم في الأنشطة المدرسية. وتوصل 'كينغسلي' Kingsley (2011) من خلال دراسة تحليل العلاقة بين الانخراط المدرسي للآباء والتحصيل الدراسي للمتعلمين من خلفيات اجتماعية واقتصادية متنوعة، تتراوح أعمارهم ما بين (15 و20 سنة)، إلى وجود علاقة إيجابية وهامة. وأكد 'هوي' Howe و'سيمونز' Simmons (2005) على ضرورة التواصل المنتظم والمتكرر بين المدرسين وأولياء الأمور حول طرق رعايتهم للطفل. ووجد 'جاينز' Jeynes (2003)، أن انخراط الوالدين، المتمثل مثلا في التواصل مع المدرسة، وتفقد الواجبات المنزلية، والتشجيع على المطالعة، والمشاركة في الأنشطة المدرسية، يفيد الأمريكيين من أصل أفريقي واسباني / لاتينيين أكثر مما يفيد الأمريكيين الآسيويين.

وخلص 'ابشتاين' Epstein (2005) إلى أن البيانات، التي تم جمعها حول الآباء وأولياء الأمور في المجتمعات الأكثر اكتئابا اقتصاديا، لا تدعم فكرة أن الأسر الفقيرة لا تملك نفس أهداف أسر الطبقة المتوسطة. وبالتالي، تقرر أنه إذا أخذت المدارس انخراط الآباء على محمل الجد كجزء مهم من المؤسسة وضمان توفير فرص للمشاركة للجميع، فإنه لن يعود للطبقة الاجتماعية والمستوى التعليمي المنخفض للوالدين أهمية تذكر.

وقد أظهرت العديد من الدراسات حول عينات مختلفة في العرق والدخل أن كلا من هذين البعدين المتداخلين فيما بين البيت والمدرسة يرتبط بالمستوى والتحصيل الدراسي للمتعلم. ('بيوثيل' Boethel، 2003). حيث اكتشف ريم-ك وفمان Rimm-Kaufman وآخرون (2005)، أن تقارير مدرسي رياض الأطفال حول تمثيلات الآباء تجاه التعليم، وذلك من خلال متغيرات و.س.ا. ورعاية الأمومة، تعطي نظرة عامة حول مشاركة الأطفال وانخراطهم.

ومن بين الأنشطة التي أوصى بها 'رونالد فيرجسون' Ronald Ferguson في قائمة نصائح "الوالدية عالية الإنجاز" داخل المنزل: ضرورة تشجيع الآباء أبناءهم على القراءة، ومناقشة مواد القراءة بطرق تحفزهم على الاستمتاع بالتعلم، وتوفير فرص لمناقشة وتطبيق ما يتعلمونه في المدرسة، ووضعهم قواعد واضحة وحازمة حول الواجبات المنزلية، ومشاهدة التلفاز، وغيرها من الأنشطة اليومية. كما أكد على ضرورة توفير أنشطة موازية من خارج المنهج المدرسي من أجل تعزيز ما يتعلمه الأطفال في المدرسة، وتشجيع الاستكشاف والإبداع، وتطوير المواهب الخاصة للأطفال ('فيرغسون' Ferguson، 2007a).

وأكد باقي العلماء على احتمال تأثير السياق الاجتماعي في طريقة تمثل بعض الأطفال لبعض أنواع السلوك. فمثلاً، قد يعتقد بعض الأطفال أن قضاء الوقت في الواجبات المنزلية غير مجد ولا يلائمهم، لأن ذواتهم تتشكل في معزل عن السياق الذي يربط التحصيل الدراسي بأهدافهم الشخصية ('أوسيرمان' Oyserman، و'دستين' Destin، 2010، ص. 1002). ويقترح 'موردوك' Tamera Murdock، وجود فئات، من قبيل العرق أو النوع أو غيرهما، تساعد المتعلمين في تحديد هوياتهم وبناء رؤى حول مستقبلهم. ويمكن للسياقات، التي تخول للمتعلمين تمثل التحصيل الدراسي باعتباره جانباً واقعياً من الهوية الجماعية، وتطوير صور إيجابية عن تلك الهوية، أن تعزز الدافع نحو التعلم (موردوك، 2009، ص. 451).

وأجرى 'دي توريس' (DeTorres، 2010) بحثاً من أجل التأكيد على انخراط الآباء، وجاهزيتهم في تزويد أطفالهم بمقومات النجاح في المدرسة. إذ أدركت حكومة الولايات المتحدة فوائد هذا الانخراط، وبذلت جهوداً متعددة للسعي قدماً نحو إشراك أكبر للآباء في النظم المدرسية (عبد العادل Abdul-Adil و'فارمر' Farmer، 2006). ويمكن لمس آثار هذه الإجراءات في كثير من "خطط تحسين المدارس School

Improvement Plans¹، إذ يتوخى هدفها الأخير من برنامج " موقع بيبي للمدارس الابتدائية² " زيادة الاتصال والتعاون والشراكات مع كل الفاعلين التربويين"، ويرد الآباء في قائمة الفاعلين التربويين (موقع بيبي للمدارس الابتدائية، خطة تحسين المدارس، 2008، ص. 28).

وغالبا ما تقضي الأسر ذات و.س.ا. المنخفض كل وقتها في العمل من أجل رعاية عائلاتهم، وليس لديهم الوقت الكافي للمشاركة في الانخراط في تعليم أبنائهم في المدارس ('راتكليف' Ratcliff و'هانت' Hunt، 2009). وبالإضافة إلى ذلك، أكدت دراسة شملت الأمهات منخفضات و.س.ا. أنهن يبدن رغبتهم في المشاركة إلا أن عدم شعورهن بالراحة أمام المدرسين يحول دون ذلك ('مشن' Machen، وآخرون، 2005). واكتشف 'تيرني' Turney و'كاو' Kao (2009) في بحثهما أن أولياء الأمور الوافدين من أمريكا اللاتينية وآسيا، أكثر عرضة -ثلاثة مرات أكثر- للشعور بأنهم غير مرغوب فيهم في مدارس أطفالهم مقارنة بالأمريكيين البيض. ويواجه الآباء الأفرو-أمريكيين المزيد من العقاب، بما في ذلك قضايا السلامة والسفر، وعدم الشعور بالترحيب، أكثر من أي مجموعة أخرى ولدت في الولايات المتحدة الأمريكية (تيرني وكاو، 2009).

وفي دراسة أجريت على عينة بحث تدرك مسبقا الصعوبات التي تواجهها كمجتمعات ذات و.س.ا. المنخفض، ما تزال هذه المجتمعات تنظر سلبا إلى الآباء منخفضي و.س.ا. الذين لا يخطرطن في الحياة المدرسية ('تاليفيرو' Taliaferro وآخرون، 2009). أما بالنسبة للمدارس المتواجدة داخل هذه المجتمعات فننادرا ما يدعو مدرسوها أولياء الأمور للانخراط. ('فانفلزر' Van Velsor و'أوروزكو' Orozco، 2007). لا يستوعب الآباء من أصل لاتيني توقعات انخراطهم في الفصول الدراسية، ولا يتواصل معهم المدرسون غرض إشراكهم حتى وقت متأخر من السنة ('ديسيمون' Desimone، 1999). ويعود سبب قلة هذا التواصل من جهة المدرسين إلى أنهم غالبا ما ينظرون للآباء المهاجرين ذوي الدخل المنخفض بأنهم غير مبالين بتعليم أطفالهم" (أوروزكو، 2008، ص. 22). وقد تثبت صحة هذا الادعاء خاصة مع المدرسين الجدد الذين، مع قلة الخبرة في العمل مع الآباء والأمهات، يميلون إلى الشعور بالضعف وعدم الارتياح. ('عادي-ركاح' Addi-Racah و'إينهورين' Ainhoren، 2009).

¹ في كل سنة تضع المدارس خطة لتجويد الموسم الدراسي. ويتم صياغة الخطط نتيجة لتحليل الاحتياجات ومواطن القوة والضعف في المدرسة، وذلك من قبل أنظمتها الخاصة بالرصد والتقييم والتقويم، وكذلك عمليات التفتيش والسلطات المحلية. وتتضمن خطة تحسين المدرسة الأولويات والطموحات على المدى الطويل والقصير.

² موقع بيبي للمدارس الابتدائية "Piney Point Elementary School" برنامج تعليمي يقوم على إشراك آباء وأولياء الأمور في الحياة المدرسية في المدارس الابتدائية

ويتلقى المدرسون تكوينات قليلة، تكاد تنعدم، في إنشاء تحالفات ناجحة مع الوالدين أو بناء علاقات داعمة ووجدانية مع المتعلمين. إذ خلص 'إيرلي' Early، وآخرون (2001)، من خلال نتائج دراسة وطنية شملت 3595 من مدرسي ومدرسات رياض الأطفال، إلى أنه بالرغم من أن كثيرا من المدرسين لم يتدربوا على إنشاء علاقة تربط بين البيت والمدرسة، إلا أن أولئك الذين تلقوا تدريباً اعتمدوا كذلك على كل أنواع الاستراتيجيات لتعزيز الانتقال الناجح إلى المدرسة، بما في ذلك إجراء اتصالات شخصية مع أولياء الأمور. وأشار "بيوتيل" Boethel (2003)، في عرضه لأدبيات الاتصال المبكر بين البيت والمدرسة، إلى ندرة استخدام أنشطة بناء العلاقات الشخصية، وكذا ندرة الاتصال المكثف في المدارس الحضرية والمدارس التي تستقطب الكثير من أطفال الأقليات.

وفي مقالهما "الوضع السوسيو-اقتصادي، وأنماط التفاعلات بين الوالدين والمراهقين"، قام كل من 'تشن' Chen و'بردن' Berdan (2006) بتحليل أنماط الاتصال لدى الأسر ذات و.س.ا. المرتفع وكذا المنخفض. وترتبط هذه الأخيرة بمجموعة متنوعة من المخرجات، بما في ذلك الممارسات القاسية المستعملة من أجل ضبط السلوك، وقلة التواصل بين الوالدين والطفل، وزيادة مشاكل الطفل السلوكية خارج البيت ('برادلي' Bradley، و'كرووين' Corwyn، 2002؛ 'إلدر' Elder، وآخرون، 1985؛ 'ماكلاود' McLoyd، 1998؛ و'سميتانا' Smetana، وآخرون، 2002).

وقدم 'دين تاند' Den Tandt تقريراً حول انخفاض معدل "الأسر النووية التقليدية"، التي تتكون من زوجين وأطفال، من 37,4٪ سنة 2001 إلى 31,9٪ سنة (2012)، وكذا انخفاض معدل تكوين أسر من الوالدين عما كان عليه في الماضي. حيث إن عدد منازل الأسر المكونة من أب عازب أو أم عازبة ارتفع بما يقرب 10٪ مشكلة بذلك زيادة نسبتها 16.2٪ ("دين تاند"، 2012). وتشير دراسات، رغم أنها ركزت فقط على الأطفال الصغار وعلى السلوك الإيجابي، إلى أن التفاعل الإيجابي المتبادل أو المتزامن بين الآباء والأبناء يفيد مخرجات الأطفال والأسر ('هاريسف' Harrist، و'ووف' Waugh، 2002).

وتأتي فرضية هذا البحث في التركيز على فترة المراهقة في دراسة التفاعلات المتبادلة بين الوالدين والطفل التي تقتضي التأثير بسلوكيات الآخر أو التأثير فيها أثناء التواصل، والبحث في كل من السلوكيات الإيجابية والسلبية على حد سواء في هذا التعامل المتبادل. ويسعى هذا البحث إلى تعميق فهمنا لخصائص العلاقة الأسرية ذات الصلة ب و.س.ا. في اختبارنا مدى اختلاف عائلات من مختلف وضعيات سوسيو-

اقتصادية في التأثير في سلوكيات الآخر أو التأثير بها خلال التفاعلات بين أحد الوالدين والمراهقين (دي توريس، 2010)

وفي المقابل، غالبا ما يجد الآباء والأمهات منخفضو و.س.ا. أنفسهم يكافحون من أجل تغطية نفقاتهم مما يحد من الوقت المخصص لأطفالهم في نقل القيم والعادات والأخلاق الجيدة ('صيفي' Saifi و'محمود' Mehmood، 2011) -تاركين بذلك الأطفال دون تلقي ما يحتاجونه من رعاية مناسبة من أجل النجاح في المدرسة.

ووجدت الأبحاث أنه عندما تغير الأسر من سلوك عدم انخراطها في مدارس أطفالها، فإن ذلك يساعد على تحسين قدرة الأطفال على التعلم، ('ديرين' Dearing، 'كريدنر' Kreider، 'سيمبكينز' Simpkins، و'ويس' Weiss، 2006). وعلاوة على ذلك، اكتشف 'شو' Xu وآخرون (2010) أن انخراط الأهل في المدرسة ينعكس إيجابيا على التعلم الذاتي لمتعلمي الصف الخامس.

وبينما تحد الموارد من قدرة الوالدين على المشاركة، فإن ذلك لا يدل على محدودية رغبتهم. إذ خلصت الأبحاث إلى إمكانية الأسر، الأقل تفاعلا مع الأنشطة المدرسية بسبب ندرة الموارد، في امتلاك معرفة كاملة حول تقدم المستوى الدراسي لأبنائها ودعمه. ('كرونليك' Grolnick، و'فرنديلي' Friendly، و'بللاس' Bellas، 2009)

وتتعرض الأسر ذات و.س.ا. المنخفض لكثير من المطالب والضغوطات مثل انسحاب أحد أفراد الأسرة، والمرور بتجارب ينخفض فيها مستوى التأثير الإيجابي من الآخرين والذي قد يكون مفيدا في مثل هذا السياق، وربما يفسر ارتباطه مع نوعية أفضل من العلاقات.

5- عينة البحث

يتقلد الباحث منصبا قياديا في مدرسة "school leader"³ الابتدائية، حيث قام بإنشاء شبكة واسعة تربط زملاء لهم أدوار قيادية في المدارس من مختلف أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، واتصل بهم، وأوضح لهم أهمية البحث الحالي، وأرسل لهم رابط الاستمارة، وطلب منهم توزيع الرابط في مدارسهم على المشاركين الذين يتكونون من مدرسين مؤهلين. وتقع هذه المدارس الثلاث في نيويورك بولاية نيوجيرسي، وباتون روج بلوس انجليس، وكال فيرتون، نيويورك.

³school leader: رغم وجود بعض الاختلافات، يلعب قائد المدرسة الابتدائية دورا مماثل لدور الناظر في المدارس الثانوية بالمغرب

ورحب قياديو المدارس بالعمل والمشاركة طوعية لما للبحث من معنى وتأثير وإفادة في تغيير كيفية تفاعل المدرسين مع أولياء الأمور. كما أكد الباحث على قيادي المدارس أن يصرحوا للمشاركين أن ملء الاستمارة تطوعي، وأن لهم الحق في قبول أو رفض المشاركة دون أي عقوبات أو أحكام. وبلغ عدد المشاركين 42 مدرسا ومدرسة من أصل 115- وهو عدد مدرسي المدارس الثلاث- أي بنسبة 36.5٪. وتجدر الإشارة إلى أن الباحث لا يملك أي معطيات حول العرق، أو التركيبة السكانية، أو و.س.ا. لعينة البحث.

6- أدوات البحث

استخدم الباحث أداة بحث تتمثل في استمارة ليكرت، وتتألف من ثلاثة بنود تتعلق بتفاعل المدرس مع أولياء الأمور، وكيف يمكن أن يلعب أو لا يلعب و.س.ا. دورا في تلك التفاعلات. وتتم الإجابة عنها اعتمادا على مقياس ليكرت الخماسي المكون من البدائل الخمسة للإجابة (1- لا أتفق بقوة، 2- لا أتفق، 3- لا أدري، 4- أتفق، 5- أتفق بقوة). وتم بناء الاستمارة اعتمادا على نماذج 'جوجل'، الذي يقوم أيضا بجمع وتحليل البيانات.

7- الفرضيات

يتوقع الباحث من خلال النتائج: (أ) أن و.س.ا. يلعب دورا كبيرا في كيفية تفاعل المدرسين مع أولياء الأمور، (ب) وأن للآباء، بغض النظر عن الوضع الاجتماعي والاقتصادي، الإرادة في المشاركة النشطة في تعليم أبنائهم.

8- حدود الدراسة

ويتجلى أحد حدود الدراسة في عدد بنود الاستمارة. إذ بالرغم من أن استمارات 'ليكرت'، إجمالا، لا تقل بنودها عن خمسة، إلا أن الباحث ارتأى أن يقتصر على ثلاثة بنود فقط من أجل ضمان التزام المشاركين وصدقهم، وتفاديا لإرهاقهم بمجموعة من البنود التي تتمحور أساسا حول نفس المواضيع بأسئلة مختلفة. وعلى حد علم الباحث، تتسبب موضوعات الاستمارات، التي تتكفل الإدارة بتوزيعها، في تشتيت التركيز نظرا لطولها.

وتشمل كذلك طبيعتها المستعرضة، وحجم عينتها المتواضعة. حيث إن الطبيعة النسقية للدراسة تحول دون اعتماد مقارنة الاتجاه الواحد، بمعنى آخر، يمكن لأنماط تفاعل الأسرة أن تشكل نوعية العلاقة الأسرية، أو يمكن لهذه الأخيرة أن تحدد أنماط التفاعل ('دي تورييس'، 2010).

وتتمثل أيضا في عدم جمع معطيات حول عرق المشاركين، حيث يختلف إدراك القضايا المتعلقة بالتنشئة الوالدية والانخراط المدرسي حسب اختلاف التركيبة الديموغرافية.

9-نتائج الدراسة

يعتبر و.س.ا. متغيرا لا يمكن السيطرة عليه من طرف متعلمينا، ورغم أن المدرسين يبذلون بغض النظر عن الظروف المالية، قصارى جهودهم، إلا أن هناك تحيزا في كيفية تفاعلنا مع الآباء. ويسلط هذا البحث الضوء على هذا التحيز، كما يبحث عن السبل المثلى من أجل تجاوزه. ويحلل البند الأول في الاستثمار ما إذا كانت الأسر ذات الدخل المنخفض أقل انخراطا في تعليم أبنائها مقارنة بمثيلتها ذات الدخل المرتفع. حيث وافق أكثر من 50٪ من المشاركين على أنو.س.ا. مؤشر لمستوى النشاط الذي أبداه الآباء المعوزون. ويحلل البند الثاني الدور الذي يلعبه و.س.ا. في كيفية تواصل المدرس مع الآباء، إذ يعتقد أكثر من 60٪ من المشاركين أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي لا يلعب دورا في ذلك. ويحلل البند الثالث ما إذا كان للتواصل مع أولياء الأمور تأثير على النتائج التعليمية للطلاب، وأبدى أكثر من 85٪ من المشاركين اعتقادهم في أن التواصل بين الوالدين يلعب دورا حيويا في نجاح المتعلمين.

1. الفرضية الأولى:

خلصت النتائج إلى أن للوضع السوسيو-اقتصادي دورا كبيرا في كيفية تفاعل المدرسين مع أولياء الأمور، إلا أنها في اعتقادي لا تصل حد الكمال. ورغم أنه لا يعتبر المؤشر الوحيد، إلا أنه مع الأسف لا يتم اعتبار المتعلمين اعتمادا فقط على قدراتهم، مع العلم أنه لا يمكن للمتعلمين أن يغيروا من ظروفهم الحالية، ولا ينبغي مساءلتهم عن ذلك.

2. الفرضية الثانية

ودعمت النتائج صدق الفرضية الثانية، حيث اتفق أكثر من 80٪ من المشاركين على رغبة الآباء في المشاركة في أنشطة تعليم أطفالهم بالرغم من وضعهم الاجتماعي والاقتصادي. واتفقت نتائج الدراسة مع نتائج مماثلة لدراسات أخرى. لذا، أصبح من الضروري أن تبذل النظم المدرسية من أجل توفير الفرص الكافية للآباء للمشاركة، كما أننا مطالبون بتوفير طرق محفزة لإزالة الحواجز التي توجد في نظامنا التعليمي.

10- مناقشة النتائج

اتسمت الافتراضات بالقوة والوضوح، حيث إنه "عندما تشارك المدارس مع العائلات في دعم التعلم، يرتفع مستوى نجاح الأطفال، ليس فقط في المدرسة، ولكن في جميع مراحل الحياة" ('هندرسون' Henderson و'بيرلا' Berla، 1997، ص 1)؛ و"تتأثر المصالح والاستثمارات التشاركية للمدارس والأسر والمجتمعات الظروف المواتية لإنجاز هذا العمل المتمثل في الرفع من إمكانية نجاح المتعلم" ('إبشتاين، 1995، ص 703).

وأشار 'كريفن' وآخرون (1994) أن الانخراط النشط للآباء في مجموعات صغيرة لأنشطة الرياضيات يؤدي إلى تحسن المهارات الحسابية للأطفال. فمثلاً، تمكن الألعاب في المنزل كلعبة 'الليكو' ولعبة الحساب أن تؤثر بشكل هام في تنمية مستوى الأطفال في الرياضيات ('كليمنتس' Clements و'لويس' Lewis، 2009). ويمكن لقراءة الكتب في عمر مبكر، ودعم الآباء وأولياء الأمور التربوي المتعلق بإنجاز الواجبات المنزلية، أن يعززا مستوى الأطفال في الرياضيات ('بادافيك' Padavick، 2009).

وكمربين، يجب أن ننظر بعين الناقد للسبب أو الأسباب التي تدفع الأسر إلى الشعور بالقلق حيال انخراطهم في جمعيات بالمدارس. ويجب أن نبحث كذلك عن سبل تحقيق استيعاب أفضل لاحتياجات الآباء، من خلال دعم اعتقادهم كونهم شركاء في التفكير والاقتراح، وأنهم أفراد من الفريق. ويجب اعتبار العلاقة بين الأسرة والمدرسة كامتداد للأسرة. وبالرغم من ذلك، لم يتم التطرق إلى الأسباب الرئيسة الكامنة وراء عدم انخراط الآباء منخفضي و.س.ا. في البرامج والأنشطة التربوية، وماذا يجب كذلك القيام به من أجل زيادة إشراكهم ('كروس' وآخرون، 2009).

ويتضح جلياً أن المدرسين والمربين والمدارس لا يستطيعون بسهولة أن يغيروا من بنية الانخراط الوالدي، ولكن يمكن لأنماط التواصل، المتمثلة في آباء-أبناء وآباء-مدرسين وآباء-مدرسة، أن يغيروا من مواقف الآباء واعتقاداتهم حول الرياضيات ('يان' Yan و'لين' Lin، 2005). وأظهرت الكثير من الدراسات العلاقة بين اعتقادات الآباء ومواقفهم، بما في ذلك توقعات الآباء، والتوجهات المتوخاة، وقدرة تقبل وتبني معتقدات الأطفال ('فريدال' Friedel وآخرون، 2007).

11- دراسات مستقبلية

ومن أجل تحقيق شراكات متكاملة وفاعلة، من الضروري أن تتسم العلاقات بالثقة المتبادلة والاحترام وأن تنخرط المجموعات في تبادل المعلومات، وأن يتفقوا على الأهداف والاستراتيجيات، وأن

يدرك كل واحد منهم توقعات الآخر، وأن يتقاسموا الحقوق والمسؤوليات (وزارة التربية والتعليم، 1994). ويتضمن برنامج تطوير المدارس الذي يشمل، بالإضافة إلى عدد من خطط تحسين المدارس، إشراك الآباء والأمهات في المناسبات الاجتماعية، والحصص الدراسية، والبرامج التطوعية، واللجان الفرعية والفرق التي تقوم بصناعة القرار ('كومر' Comer و'هاينز' Haynes، 1992).

ومن المتوقع أن يطور المدرسون آليات متنوعة للتواصل مع الآباء وأولياء الأمور، وكذلك القدرة على الاستفادة من هذه العلاقات بغرض استثمار آراء الأسر حول نمو الأطفال (ابشتاين، 1995). وبالتالي، يتبنى مختلف الأفراد وجهات نظر مختلفة حول مواضيع تتصل بقضايا هذا البحث. إن من الأهمية بمكان أن نركز على وجهات نظر المدرسين، انطلاقاً من العرق والتركيبية السكانية ووضعهم الاجتماعي والاقتصادي، لتحليل النتائج من أجل كشف التصورات المجتمعية المتعددة الطبقات المتعلقة ب. و. س. ا.، وتأثيرها على العلاقات بين الوالدين والمدرسين.

وسوف يشكل البحث في أوجه الائتلاف والاختلاف بين مختلف الصور النمطية حول العلاقات العرقية في علاقتها بكيفية تربية الناس لأطفالهم قيمة إضافية. وذلك راجع إلى محدودية الأبحاث التي تهتم بالعلاقة بين فعالية تربية الأطفال والعرق. ويمكن أن يمثل، بالتالي، تحديد أفضل الممارسات لتربية الأطفال إطاراً عملياً. وبطبيعة الحال، سيظل الفقر والوضع السوسيو-اقتصادي متغيرات البحوث المستقبلية، إلا أن البحوث التي ستهتم بإيجاد سبل للحد من تأثيرهما ستشكل نقطة تحول هامة.

References

1. Abdul-Adil, J. K., & Farmer, A. D. Jr. (2006). Inner-city African American parental involvement in elementary schools: Getting beyond urban legends of apathy. *School Psychology Quarterly*, 21(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.1521/scpq.2006.21.1.1>
2. Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.006>
3. Bornstein, M. C., & Bradley, R. H. (Eds.). (2003). *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
4. Boethel, M. (2003). *Diversity: School, family, and community connections*. Annual Synthesis 2003. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family and Community Schools: 2003. Retrieved February 18, 2005, from <http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>
5. Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
6. Chen, E., & Berdan, L. E. (2006). Socioeconomic status and patterns of parent-adolescent interactions. *Journal of Research on Adolescence*, 16(1), 19-27. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00117.x>

7. Clements, P., & Lewis, A. E. (2009, April). The effectiveness of the big math for little kids curriculum: Does it make a difference? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
8. Comer, J. P. (1992). Educational accountability: A shared responsibility between parents and schools. *Stanford Law & Policy Review*, 3, 113-122.
9. Cross, C. T., Woods, T. A., & Schweingruber, H. (Eds.). (2009). *Mathematics learning in early childhood: Path toward excellence and equity*. Washington, DC: National Research Council.
10. Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
11. Den Tandt, M. (2012, September 19). The non-conventional family boom—Is social conservatism dead politically? *National Post*. Retrieved from <http://fullcomment.nationalpost.com/>
12. Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *Journal of Educational Research: Heldref Publications*, 93(1), 11-30. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=2489627&site=ehost-live>
13. DeTorres, M. (2010). Investigating parental involvement. Retrieved from <http://www.smcm.edu/educationstudies/pdf/rising-tide/volume-3/melissa-detorres-mrp.pdf>
14. Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, J. J. (2001). Transition Practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Educational Journal*, 28, 199-206. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026503520593>
15. Elder, G. H., Vannguyen, T., & Caspi, A. (1985). Linking family hardship to children's lives. *Child Development*, 56, 361-375. <http://dx.doi.org/10.2307/1129726>
16. Epstein, J. L. (2005). School-initiated family and community partnerships. In T. Erb (Ed.), *This we believe in action: Implementing successful middle level schools* (pp. 77-96). Westerville, OH: National Middle School Association.
17. Epstein, J. L. (1996). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappa*, 76, 701-712.
18. Fasset, D., & Warren, J. (2007). *Critical communication pedagogy*. Thousand Oaks, CA: Sage.
19. Friedel, J. M., Cortina, K. S., Turner, J. C., & Midgley, C. (2007). Achievement goals, efficacy beliefs, and coping strategies in mathematics: The roles of perceived parent and teacher goal emphases. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 434-458. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.009>
20. Ferguson, R. F. (2007b). Parenting practices, teenage lifestyles, and academic achievement among African-American children. *Focus*, 25, 18-26.
21. Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York: Routledge.
22. Griffin, S., Case, R., & Siegler, R. S. (1994). Classroom lessons: Integrating cognitive theory and classroom practice. In K. McGilley (Ed.), *Right start: Providing the central conceptual prerequisites for first formal learning of arithmetic to students at risk for school failure* (pp. 25-50). Cambridge, MA: MIT Press.
23. Grolnick, W. S., Friendly, R. W., & Bellas, V. M. (2009). Parenting and children's motivation at school. In K. R.

24. Wentzel, & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of Motivation at school* (pp. 279-300). New York & London: Routledge.
25. Harrist, A. W., & Waugh, R. M. (2002). Dyadic synchrony: Its structure and function in children's development. *Developmental Review*, 22, 555-592. [http://dx.doi.org/10.1016/S0273-2297\(02\)00500-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0273-2297(02)00500-2)
26. Hauser, R. M., & Warren, J. R. (1997). Socioeconomic indexes for occupations: A Review, update, and critique.
27. In A. E. Raftery (Ed.), *Sociological Methodology* (pp. 177-298). Cambridge, MA: Basil Blackwell. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9531.271028>
28. Heckman, J. J. (2011). The American family in black and white: A post-racial strategy for improving skills to promote equity. *Daedalus, the Journal of the American Academy of Arts & Sciences*, 140, 70-89. http://dx.doi.org/10.1162/daed_a_00078
29. Heckman, J. J. (2008). Schools, skills, and synapses. *Economic Inquiry*, 46, 289-324. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1465-7295.2008.00163.x>
30. Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.). (1997). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington D.C.: Center for Law and Education.
31. Holliday, A. E. (1986). Home-high school communication and collaboration are plus factorsó The question is How? *Journal of Educational Public Relations*, 8(4), 4-7.
32. Howe, F., & Simmons, B. J. (2005). Nurturing the parent-teacher alliance. *Phi Delta Kappa, Educational Module*, 533.
33. Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis—the effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Educational and Urban Society*, 35, 202-218. <http://dx.doi.org/10.1177/0013124502239392>
34. Kingsley, N. (2011). Parental School Involvement: The Case of Ghana. *Journal of Emerging Trends in Educational Research & Policy Stud*, 2(5), 378.
35. Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.
36. McLaren, P. (2003). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. Boston: Allyn & Bacon.
37. McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.53.2.185>
38. Midraj, S., & Midraj, J. (2011). Parental involvement and grade four students' Arabic reading achievement. *European Journal of Educational Studies*, 3(2), 245-260.
39. Murdock, T. B. (2009). Achievement motivation in racial and ethnic context. In K. R. Wentzel, & Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 433-461). New York & London: Routledge.
40. Orozco, G. L. (2008). Understanding the culture of low-income immigrant Latino parents: Key to involvement. *School Community Journal*, 18(1), 17. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED494603&site=ehost-live>
41. Oyserman, D., & Destin, M. (2010). Identity-based motivation: Implications for intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 1001-1043. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000010374775>

42. Padavick, J. (2009). Parental involvement with learning and increased student achievement. Doctoral study in teacher education Walden University.
43. Piney Point elementary school improvement plan. (2008). Retrieved from
44. <http://www.smcps.org/schools/docs/Piney%20Point%20Elementary%202008-2009%20SIP%20Final.pdf>
45. Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation. Education:
46. Project Innovation, Inc., 129(3), 495-505. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=37138538&site=ehost-live>
47. Rimm-Kaufman, S. E., La Paro, K. M., Downer, J. T., Pianta, R. C. (2005). The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in kindergarten classrooms. *The Elementary School Journal*, 105, 377-394. <http://dx.doi.org/10.1086/429948>
48. Smetana, J. G., Crean, H. F., & Daddis, C. (2002). Family processes and problem behaviors in middle-class African American adolescents. *Journal of Research on Adolescence*, 12, 275-304. <http://dx.doi.org/10.1111/1532-7795.00034>
49. Sprague, J. (1992). Expanding the research agenda for instructional communication: Raising some unasked questions. *Communication Education*, 41(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.1080/03634529209378867>
50. Taliaferro, J. D., DeCuir-Gunby, J., & Allen-Eckard, K. (2009). "I can see parents being reluctant": Perceptions of parental involvement using child and family teams in school. *Child and Family Social Work*, 14, 278-288. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00594.x>
51. Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged? *Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=tfh&AN=36419490&site=ehost-live>
52. U.S. Department of Education. (1994, September). Strong families, strong schools: Building community partnerships for learning. Washington, D.C.: Author.
53. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. (2000). The Condition of Education 2000, NCES 2000-602. Washington, D.C.: Government Printing Office.
54. Van Velsor, P., & Orozco, G. L. (2007). Involving low-income parents in the schools: Community centric strategies for school counselors. *Professional School Counseling: American School Counselor Association*, 11(1), 17-24. <http://dx.doi.org/10.5330/PSC.n.2010-11.17>
55. Vellymalay, S. (2012a). Parental Involvement at Home: Analyzing the Influence of Parents' Socioeconomic Status. *Studies in Sociology of Science*, 3(1), 1-6.
56. Xu, M., Kushner Benson, S., Mudrey-Camino, R., & Steiner, R. (2010). The Relationship between Parental Involvement, Self-Regulated Learning, and Reading Achievement of Fifth Graders: A Path Analysis Using the ECLS-K Database. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 237-269. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>
57. Yan, W., & Lin, Q. (2005). Parent involvement and mathematics achievement: Contrast across racial and ethnic groups. *The Journal of Educational Research*, 99(2), 116-127. <http://dx.doi.org/10.3200/JOER.99.2.116>