

طبيعة الأنماط التربوية الأسرية وخصوصية الأبوة في ظل الثقافة السائدة
**The Nature of Family Parenting Styles and the Specifics of
Fatherhood within the Prevailing Culture**

د. أمينة بولحروف، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي، سكيكدة، الجزائر،
aminaboulahrouf@yahoo.fr¹

تاريخ استلام المقال: 2024-05-12 تاريخ المراجعة: 2024-09-25 تاريخ النشر: 2024-10-05

الملخص:

شكلت التربية الأسرية محور اهتمام العديد من الدراسات التي هدفت إلى تحديد الممارسات التربوية الأنسب للنمو السوي للطفل. وقد ركزت باومريند (Baumrind) على ثلاثة أنماط تربوية رئيسية: المتسلط، والديمقراطي، والمتسامح، مؤكدة أن النمط الديمقراطي هو الأنسب تربوياً للطفل، نظراً لتأثيره الإيجابي على سلوكياته واكتسابه المهارات الأساسية للنمو في السياق الاجتماعي. كما ترتبط التربية الأسرية بالثقافة السائدة في المجتمع وتتأثر بممارساتها الثقافية، مما يمنح الأبوة بعداً ثقافياً واضحاً. وسيتم التطرق إلى هذه الجوانب بالتفصيل في هذه المداخلة.

الكلمات المفتاحية: النمط المتسلط، النمط المتسامح، النمط الديمقراطي، الأبوة، الثقافة، التربية الأسرية.

Abstract:

Family education has been the subject of extensive research aimed at identifying the educational practices best suited to a child's harmonious development. Baumrind focused on three main parenting styles: authoritarian, democratic, and permissive. She emphasized that the democratic style is the most appropriate for children, due to its positive impact on their behavior and the acquisition of the skills necessary for their development in a social context. Since family education is closely linked to the dominant culture and influenced by its practices, parenting thus acquires a cultural dimension. These aspects will be discussed in detail during this presentation.

Keywords: authoritarian style, permissive style, democratic style, parenting, culture, family education.

المقدمة:

تُعدّ الأسرة المؤسسة الأولى والبيئة التأسيسية التي يتلقى فيها الطفل تربيته ونشأته. قديماً، كانت التربية المدرسية تُعتبر أكثر أهمية من التربية الأسرية لكونها أكثر تنظيماً، وتخضع لمناهج وقوانين محددة، ويقوم بها متخصصون مؤهلون تربوياً ونفسياً. في المقابل، كانت التربية الأسرية تُنظر إليها كمجرد مساهمة تكميلية لدور المدرسة. لكن الأبحاث المعاصرة أثبتت أن للأسرة دوراً محورياً لا يقتصر على التأثير في سلوك الطفل فحسب، بل يمتد إلى تحصيله الدراسي ونموه المعرفي والاجتماعي العام.

إذن، كيف يمكن للممارسات التربوية الأسرية أن تؤثر في النمو المعرفي للطفل وزيادة مكتسباته المعرفية والاجتماعية؟ للإجابة على هذا التساؤل، يستلزم الأمر البدء بتوضيح بعض المفاهيم الأساسية المرتبطة بالموضوع.

1. التربية الأسرية:

يعود أصل كلمة التربية في اللغة الأجنبية (éducation) إلى الجذر اللاتيني (educere)، الذي يعني «إخراج الفرد من حالته البدائية إلى حالته الإنسانية»، أو بعبارة أخرى، «انتقاله من الطور الحيواني إلى الطور الاجتماعي المتحضر». فمن دون التربية، يبقى الطفل في حالة فطرية غير منضبطة (Gayet, 2006). وبالتالي، فالتربية هي العملية التي تصنع الكائن الاجتماعي وتميّزه عن سائر الكائنات، وهي هنا تُفهم في إطار المفهوم الإنساني.

وحسب قاموس Larousse، تُعرف التربية بأنها «مجموع السبل الكفيلة بتشكيل الطفل أو الراشد». أما (Sillamy 2003) فيعرفها على أنها «فن تنمية المواهب المعنوية والفكرية، والفنية، والجسدية الكامنة لدى الطفل»، مشيراً إلى أن التربية لا تهدف إلى تغيير طبيعة الطفل، بل إلى مساعدته على النمو المتجانس مع محيطه، مما يستلزم فهم حاجاته وقوانين نموه الجسدي والعقلي (ص. 94).

ويرى علماء النفس، حسب Piéron، أن التربية هي «مجموع الوسائل المساعدة على نمو الطفل» (Gayet, 2006, p8). بينما يعرفها (Aubert 2001) بأنها «عملية انتقال الطفل من مبدأ اللذة الذي عرفه في رحم أمه إلى مبدأ الواقع الخاص بالمجتمع الذي وُلد فيه» (ص. 30).

تأثرت التربية الأسرية بشكل كبير بالتطورات العلمية في مجالات الطفولة والأبوة. فحتى منتصف القرن العشرين، وحتى في المجتمعات الغربية المتقدمة، كان المفهوم السائد للتربية مختلفاً عما هو عليه اليوم؛ إذ كانت العلاقة بين الوالدين والطفل تقوم على الهيمنة والخضوع، ويُعامل الطفل كـ«كيان» وليس كـ«شخص» كامل الحقوق، مع ندرة حقه في التعبير أو المشاركة في القرارات (Aubert, 2001). وكانت التربية تخضع لتوقعات المجتمع أكثر من اهتمامها بالجانب النفسي للطفل.

مع تطور التحليل النفسي عبر أعمال باحثين مثل: A. Freud, M. Klein, D. Winnicott, F. Dolto, J. Bowlby، تغيرت النظرة إلى الطفل تدريجياً من «موضوع» إلى «شخص» ذي مشاعر واحتياجات (Aubert, 2001). بدأ الإعلام الغربي في تسليط الضوء على نتائج الدراسات النفسية، ونشر برامج توعوية تؤكد أن الرضيع والطفل شخصيات مستقلة تستحق أساليب تربية لا تسبب صدمات نفسية. هذا التحول في الوعي الأبوي أحدث انقلاباً تدريجياً في الممارسات التربوية، وأدى إلى تركيز أكبر على احتياجات الطفل ونموه المتكامل.

كما ازداد الاهتمام بدور الأسرة والممارسات الاجتماعية والتربوية التي تمارسها، نظراً لتأثيرها طويل الأمد على سلوك الأفراد. فأشار (Durning 2006) إلى أن معظم الاضطرابات التي يعاني منها الأطفال والمراهقون (كصعوبة التكيف المدرسي، الجنوح، الاضطرابات النفسية، والإدمان) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنمط التربية داخل الأسرة، مما يفسر تزايد هذه الاضطرابات في ظل ممارسات تربية غير متوازنة (ص. 162). كما أن العديد من تجارب الطفولة تُعدّ تحضيراً أساسياً لمرحلة الرشد (Bjorklund et al., 2002).

ويُعدّ مصطلح «التربية الأسرية» مصطلحاً واسعاً ومتشعباً، وقد واجه الباحثون صعوبة في توحيد المصطلحات الدالة على الأدوار التربوية للوالدين لاختلاف الرؤى المنهجية. ولكن يمكن تعريفها كلاسيكياً بأنها «النشاط المتمركز حول تربية طفل أو مجموعة أطفال داخل الأسرة، يقوم به راشد أو الأبوان المعنيان» (Durning & Fortin, 2000). ويرتبط مفهوم التربية بمفاهيم أخرى كالرعاية، الاهتمام، الأمومة، والأبوة، وتختلف أولوياتها باختلاف المجتمع والثقافة.

كما تُعرف التربية الأبوية أيضاً بمصطلح Parenting، ويعرفها Rutter بأنها «مهمة تنشئة الطفل وتوفير البيئة الملائمة لنموه المعرفي والاجتماعي، وتشمل استجابات الوالدين لمواقف الضيق، المطالب، ومقاطعات الأطفال، أي أنها تعكس بشكل عام طبيعة العلاقة بين الوالدين والطفل» (Durning, 2022, p.45). وبالتالي، لا تقتصر التربية على الممارسات المباشرة فحسب، بل تمتد لتشمل اتجاهات الوالدين، مهاراتهم التربوية، وقيمهم المنقولة للأطفال.

2- الممارسات التربوية الأسرية:

تُعرف الممارسات التربوية بأنها «مختلف الوسائل التي يتبناها الآباء لتنشئة أطفالهم اجتماعياً»، أي كل ما يصدر من سلوكيات وتصرفات خلال تفاعل الأب أو الأم مع الطفل. وحسب (Darling & Steinberg 1993)، فإن الممارسات التربوية هي «سلوكيات محددة تُوجه نحو أهداف التنشئة الاجتماعية، وقد تكون واعية أو لإرادة» (Coutu et al., 2008, p139). كما تُعرف أيضاً بأنها «مجموع السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي يصدرها الوالدان أثناء تفاعلها مع الطفل» (Terrisse & Larose, 2000, p02).

أثبتت الدراسات وجود علاقة وثيقة بين الممارسات التربوية الوالدية وسلوكيات الأفراد على المدى القصير والطويل. فقد أولى الباحثون في مجالات متعددة أهمية كبيرة لدور الوالدين كعامل وقائي أو خطر لظهور اضطرابات سلوكية ونفسية. على سبيل المثال، ركزت دراسات حول السلوك المنحرف لدى المراهقين على دور العوامل الأسرية، وكانت الممارسات التربوية من أكثرها ثباتاً وتأثيراً. وتُعد دراسة الأخوين (Glueck 1950) أساسية في هذا المجال، حيث أوضحت أن «الممارسات التربوية الوالدية تُظهر خاصية أسرية ترتبط بقوة بالجنوح» (Inserm, 2005, p125). كما أن هذه الممارسات تؤثر بشكل مباشر في تشكيل سلوك الطفل.

وترتكز الممارسات التربوية على أبعاد متعددة، منها: الدعم (support)، التحكم (control)، الالتزام (engagement)، الرقابة (supervision)، والنظام (discipline). ويرى (Steinberg 1989) أن منح الطفل درجة من الاستقلالية يولد لديه فيما بعد مظاهر الاستقلالية الانفعالية، السلوكية، والقيمية (Born, 2003, p94).

3- الأنماط التربوية الأبوية:

الأنماط التربوية الأبوية هي السلوكيات والاتجاهات الثابتة التي يتبناها الوالدان في تفاعلها مع الطفل، والتي تعكس جانباً من شخصية الوالد وخلفيته التربوية. وحسب Darling & (Steinberg 1993)، تُعرف الأنماط التربوية بأنها «مجموعة من الاتجاهات الموجهة نحو الطفل، تهدف إلى خلق مناخ تربوي عاطفي يعبر فيه الوالدان عن مشاعرهما، وينعكس هذا النمط من خلال الممارسات التي يستدل من خلالها الطفل على مشاعر الوالدين وتوقعاتهما» (Deslandes & Royer, 1994). كما تؤكد (Baumrind 1991) أن «النمط الأبوي يؤثر بشكل مباشر في تطور المهارات الاجتماعية والمعرفية للطفل» (Born, 2003).

تختلف هذه الأنماط حسب عدة أبعاد: المراقبة، التحكم، النظام، درجة الاستقلالية، التشجيع، التأطير، وطبيعة التواصل بين الوالد والطفل. وتجدر الإشارة إلى أن التربية لا يمكن حصرها في عدد محدود من السلوكيات، بل تشمل أبعاداً يصعب إحصاؤها. فقد لاحظ (Pourtois 1979) في دراسته لأنماط تعليم الأمهات أكثر من 21,586 سلوكاً تربوياً مختلفاً (Terrisse & Larose, 2000).

وقد طوّر الباحثون مقاييس عديدة لقياس هذه الأنماط، لكنها تختلف في الأبعاد المعتمدة، مما أدى إلى وجود تصنيفات متعددة. ويوضح الجدول التالي بعض التقسيمات المعتمدة في الأدبيات التربوية (Tap, 1995).

الجدول رقم 01: بعض التقسيمات الخاصّة بالأنماط التربوية حسب الباحثين

Lewin & al	Lautrey	Vandenplas-Holpers	Mallrieu et al
متسلط	صعب	عدائي	صعب
ديمقراطي	ضعيف	متحكم	مثير
عشوائي	مرن	مهمل	عشوائي
		حار	مغطي

كانت Diana Baumrind من الرواد في هذا المجال، حيث اهتمت بدراسة العلاقة بين المقاربات الأبوية والكفاءة الاجتماعية للطفل. واعتمدت في دراستها الطولية على 103 طفل في

سن ما قبل المدرسة، مستخدمةً المقابلات، الاختبارات، والملاحظات المباشرة للتفاعلات الأسرية، مما مكّنها من قياس الوظيفة الاجتماعية للطفل (Papalia et al., 2010). وخلصت إلى تصنيف الأنماط التربوية إلى ثلاثة أنواع أساسية: المتسلط، الديمقراطي، والمتسامح. وأظهرت أبحاث لاحقة علاقة هذه الأنماط بسلوكيات الأطفال، معتمدةً على بعدين رئيسيين: العاطفة والدعم (البعد العلائقي)، والسلطة والتحكم (البعد التنظيمي) (Durning & Fortin, 2000; Papalia et al., 2010).

1. النمط المتسلط:

أ. مميزات النمط المتسلط:

يتميز هذا النمط، حسب (Baumrind 1966)، بارتفاع مستوى التحكم الوالدي وضعف الدعم العاطفي، مع كثرة المتطلبات وقلة الحساسية لاحتياجات الطفل. ويشير (Smetana 1995) إلى أن الوالد المتسلط يقيد الطفل بشدة، ويقلل من تشجيع الاستقلالية والتعبير عن الذات، ولا يحترم فردية الطفل (Born, 2003, p96) ويغلب على هذا النمط الخضوع التام من الطفل، مع اللجوء المتكرر للعقوبات القاسية والتوبيخ، خاصة عند مخالفة توقعات الوالد. كما أن النقاش اللفظي غير مرحب به، إذ تُعتبر أوامر الوالد نهائية وغير قابلة للمراجعة (Teti & Candelaria, 2002). ويتسم الوالد المتسلط بالبرود العاطفي، وقلة السلوكيات الحميمة، وتطبيق السلطة بالقوة لفرض احترام القواعد والتقاليد دون نقاش (Papalia et al., 2010).

كما يعطي هذا النمط للطفل مسؤوليات تفوق حقوقه، ويستخدم وسائل كالتهديد، المكافأة المشروطة، المراقبة الصارمة، وعبارات مثل «يجب أن تفعل كذا» أو «المفروض عليك». ويصاحب ذلك تباعد عاطفي واضح في العلاقة (Coutu et al., 2008).

ب. نتائج النمط المتسلط:

في دراستها الطولية، وجدت Baumrind أن أطفال الوالدين المتسلطين يميلون إلى تقلب المزاج، قلة السعادة، وصعوبة في بناء علاقات اجتماعية مستقرة. وفي سن الثامنة والتاسعة، يظهر الذكور منهم بشكل خاص ضعفاً في الدافعية والاندماج الاجتماعي (Born, 2003). كما

يؤكد (Maccoby 1992) أن هؤلاء الأطفال يميلون إلى الانطواء، سرعة الانفعال، التطبع المفرط (conformisme)، والالتياح الاجتماعي (Coutu et al., 2008; Papalia et al., 2010). وقد ارتبط هذا النمط بمشاكل داخلية وخارجية، وضعف في النمو الفكري والاجتماعي، ونظرة سلبية للذات (Flett et al., 1995).

أثبتت دراسة (Zhou et al. 2004) على أطفال صينيين أن النمط المتسلط يرتبط عموماً بانخفاض التحكم الذاتي، وزيادة العدوانية، وضعف تحمل الإحباط. كما أظهرت دراسات في بكين أن هذا النمط يرتبط بسلوكيات مضطربة داخل الفصل وضعف المهارات المدرسية لدى أطفال في الثامنة (Cleas et al., 2008).

لكن الآثار ليست سلبية دائماً، إذ تختلف حسب السياق الثقافي. فبعض الدراسات وجدت أن النمط المتسلط لدى الآباء الصينيين والأقليات الإفريقية في أمريكا ساهم في النجاح الدراسي وحماية الأطفال من مخاطر التمييز العنصري (Cleas et al., 2008). بينما ربطت دراسة Chao (1994) السلوكيات المتسلطة لدى الآباء الصينيين بقيم العمل، النظام، والأدب، بينما ارتبطت في الثقافة الأوروبية الغربية بآثار سلبية على سلوك الطفل. كما أظهرت دراسات أخرى ارتباط النمط المتسلط باضطرابات السلوك والمعارضة لدى الأطفال القوقازيين، بينما لم يظهر ذلك بنفس الدرجة لدى الأطفال اللاتينيين (Coutu et al., 2008). وهذا يؤكد أن تأثير الأنماط التربوية يتفاعل مع الثقافة السائدة، رغم أن الغالبية العظمى من الدراسات تربط هذا النمط بزيادة الاضطرابات السلوكية.

2. النمط الديمقراطي:

أ. مميزات النمط الديمقراطي:

حسب (Fischer & Crawford 1992)، يتميز هذا النمط بما يلي:

1. إدارة سلوك الطفل بطريقة عقلانية وموجهة نحو النتائج.
2. تشجيع التعبير والحوار، واحترام آراء الطفل وأخذها بعين الاعتبار.
3. مشاركة الطفل في التفكير المنطقي ضمن ما يُعرف بـ«السياسة العائلية».

4. تشجيع استقلالية الطفل تدريجياً.

5. الاعتراف بحقوق الطفل مع مراعاة خصائص مرحلته العمرية.

6. استخدام المنطق والشرح بدلاً من القوة لتحقيق الأهداف التربوية.

7. وضع معايير سلوكية واضحة مع احترام وتيرة النمو النفسي والاجتماعي للطفل (Born, 2003, p96).

يتميز هذا النمط بالاحترام المنظم للقواعد مع منح الاستقلالية المناسبة، وجودة التواصل، والمشاركة في الأنشطة الأسرية، والتعبير الدافئ عن المشاعر. يعتمد الوالدان المنطق والشرح في توجيه الطفل، وتشجيعه على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات. وتستخدم السلطة الوالدية بشكل متوازن وعند الضرورة فقط، مع فرض القيود السلوكية وليس النفسية (Grolnick, 2003). كما يرتبط هذا النمط بدرجة عالية من الدفء العاطفي، الذي أثبتت دراسات Coopersmith الكلاسيكية ارتباطه بتقدير الذات العالي لدى الأطفال (Born, 2003).

ب. نتائج النمط الديمقراطي:

أظهرت دراسة Baumrind أن الأطفال الذين ينشأون في هذا النمط يتميزون بالحيوية، الانفتاح الاجتماعي، الاستقلالية، والقدرة على تكوين صداقات وتحمل المسؤوليات (Born, 2003). ويؤدي هذا النمط إلى نمو فكري أفضل، وسلوكيات اجتماعية أكثر تكيفاً مقارنة بالأنماط الأخرى، مما جعل (Baumrind 1991) تصفه بأنه الأنسب للأطفال والمراهقين (Born, 2003).

كما يؤكد (Steinberg et al. 1994) أن التأثير الإيجابي لهذا النمط يدوم طويلاً، حيث يظهر الأطفال ثقة عالية بالنفس، مثابرة، تحصيلاً دراسياً متقدماً، وتكيفاً اجتماعياً جيداً مع الأقران. وتؤكد (Laible & Thompson 2007) أن العلاقة القائمة على العاطفة والدعم تُعزز صورة ذاتية إيجابية لدى الطفل، وشعوراً بالأمان والقيمة، مما يرفع تقديره لذاته ويوسع اكتشافه لمحيطه.

كما ارتبط استخدام هذا النمط في الثقافات الكورية، المكسيكية، والأوروبية الإنجليزية بنتائج إيجابية واضحة في النجاح الدراسي والتكيف الاجتماعي العاطفي، مقارنة بالاعتماد على

التحكم الصارم كوسيلة تربوية وحيدة (Coutu et al., 2008). ويتسم آباء هذا النمط بالالتزام والمشاركة الفعالة في حياة الطفل، مما يرتبط بارتفاع تقدير الذات، الدافعية، والإنجاز، وانخفاض معدلات الجنوح والعدوانية (Grolnick, 2003).

3. النمط المتسامح:

أ. مميزات النمط المتسامح:

يتميز هذا النمط بعكس النمط المتسلط، حيث يرتفع الدعم العاطفي وينخفض التحكم، ويتمثل في:

1. انعدام العقوبات أو ندرتها.
2. استهلاك القرارات الأسرية من رغبات الطفل.
3. تفسير القواعد عند وجودها دون فرضها.
4. قلة المطالب المتعلقة بالمسؤوليات المنزلية.
5. اعتبار الوالد نفسه مصدراً لتلبية أمنيّات الطفل.
6. السماح للطفل بتنظيم أنشطته بحرية تامة.
7. عدم تشجيع الخضوع للمعايير الاجتماعية الخارجية.
8. الاعتماد على المنطق والمكافأة بدلاً من الإكراه.
9. تجنب التحكم المباشر في سلوك الطفل.
10. النادر ما يتم إيقاف أو توجيه سلوك الطفل سلباً (Born, 2003, p95).

يُظهر الوالد المتسامح مرونة عالية، ويتراجع عن رفضه لطلبات الطفل عند الإلحاح أو الضجة. وقد يمتد هذا النمط إلى الإهمال التربوي عند اقتران ضعف التحكم بضعف الدعم العاطفي. وتشير (Baumrind 1991) إلى أن هذا النمط هو الأكثر ارتباطاً بظهور السلوكيات

المنحرفة والانحرافية (Born, 2003). وقد أضاف باحثون لاحقاً نمطاً رابعاً هو «النمط المهمل»، الذي يتميز بضعف شديد في كل من الدعم والتحكم، وغياب الاهتمام الفعلي بالطفل.

ب. نتائج النمط المتسامح:

أظهرت دراسة Baumrind أن أطفال هذا النمط يعانون من ضعف التحكم الذاتي، التأثير السلبي بالأقران، التمرکز حول الذات، وضعف الدافعية، بالإضافة إلى نقص في المهارات المعرفية والاجتماعية (Grolnick, 2003). كما يؤكد الباحثون أن تبني هذا النمط يعرقل النمو السوي للطفل، إذ يفتقر إلى الحماية والضوابط اللازمة. ويشير (Maccoby 1992) إلى أن هذا النمط يرتبط بمشاكل في التكيف الاجتماعي، كالعدوانية، المعارضة، وعدم الانضباط (Coutu et al., 2008).

4- الثقافة والأبوة:

شكلت العلاقة بين الثقافة والوظائف العائلية محور اهتمام الباحثين في العلوم الاجتماعية والإنسانية لعقود، بهدف تحديد العناصر المشتركة والمتميزة للأبوة عبر المجتمعات (Cleas et al., 2008). وتلعب الثقافة دوراً محورياً في تشكيل السلوك الإنساني؛ ففي معظم المجتمعات، يؤدي انتقال المعايير الثقافية إلى انصياح الأفراد لها، مما يوجه نموهم ضمن إطار اجتماعي وثقافي محدد. وقد بدأت الدراسات الثقافية المقارنة في أوائل القرن العشرين مع أعمال Margaret Mead و Ruth Benedict، اللتين أبرزتا الدور الجوهري للثقافة في نمو الطفل.

رغم الاختلافات الثقافية العالمية، توجد عناصر مشتركة كقاعدة، مثل نظام التعلق (l'attachement) بين الطفل والأم، الموجود في جميع المجتمعات دون استثناء. كما أن تسميات الأب والأم (ما، با، ماما، بابا) تتشابه لغوياً ونفسياً عبر الثقافات، مما دفع بعض الباحثين إلى الاعتقاد بأن الثقافة لا تحدد النمو بشكل مطلق، خاصة في ظل الطابع البيولوجي العالمي لنظام التعلق.

لكن بشكل عام، تتبنى الأسر ممارسات تربوية مختلفة باختلاف العوامل الشخصية، الاجتماعية، الاقتصادية، والثقافية. فالثقافة، حسب (Munroe & Munroe 1997)، هي

«مجموعة من الرموز، المعايير، وأنماط العيش المشتركة داخل مجموعة اجتماعية، والتي تُهيكل الممارسات والقيم المنتقلة عبر الأجيال» (Cleas et al., 2008, ص. 5). ويعرفها (Kramsch 1998) بأنها «نظرة للعالم، ونظام قيمي مشترك يركز عليه الإدراك، المعتقدات، الأحكام، والسلوكيات» (Lázár, 2007, ص. 7).

ويركز باحثون مثل (Miller & Goodnow 1995) على «المعتقدات الأبوية» كأفكار يكوّنها الوالدان حول الأطفال، والأدوار الأسرية، والوظائف التربوية، معتبرين أن «الثقافة هي المصدر الأول للمعلومات الذي يغذي هذا النظام من المعتقدات ويوجه الممارسات التربوية» (Cleas et al., 2008). وبالتالي، تقترح الثقافة القيم التربوية المركزية، وتحدد ما هو مقبول أو مرفوض لكل مرحلة عمرية، مما يوجه سلوكيات الوالدين لتعزيز نمو الطفل المتكيف مع أدوار الراشد في سياقه الاجتماعي.

هذا يخلق علاقة مباشرة بين الثقافة، التصورات الاجتماعية، والممارسات التربوية. فالتصور الاجتماعي، حسب Jodelet، هو «شكل من المعرفة المشتركة يهدف إلى تكوين واقع اجتماعي لمجموعة معينة»، وينتج عن التفاعل المستمر داخل الجماعة. ويؤكد (Moscovici 1984) أن هذه التصورات تتشكل من خلال الخبرات، المعارف، التقاليد، التربية، والتواصل الاجتماعي، وبالتالي فهي ليست عالمية بل مرتبطة بالطبيعة الثقافية للمجتمع.

لذلك، يمكن القول إن الممارسات التربوية الأسرية، حسب (Boutin & Durning 1994)، هي «مجموعة من الممارسات الاجتماعية التي يمارسها الأولياء داخل الأسرة تجاه الأطفال»، وتتأثر بشكل مباشر بالثقافة السائدة. فتختلف درجة الاستقلالية الممنوحة للطفل، وطبيعة العقاب، وأدوار أفراد الأسرة الممتدة باختلاف السياق الثقافي. فمثلاً، في المجتمع الجزائري، يتميز الطفل بالتبعية الطويلة للوالدين حتى سن الرشد، على عكس المجتمعات الغربية التي تشجع الاستقلال المبكر في سن المراهقة. ويعود ذلك إلى العادات، التقاليد، والمبادئ الدينية الإسلامية التي تحث على بر الوالدين والطاعة، مما يجعل الطفل جزءاً من ملكية أسرية حتى بعد البلوغ.

كما تتدخل العائلة الممتدة (الأجداد، الأعمام، الأخوال) في التربية بالجزائر، مما يضيف طبقة اجتماعية وثقافية معقدة. ورغم التغيرات الاجتماعية، الاقتصادية، والتكنولوجية التي

أدخلت مفاهيم ثقافية جديدة، خاصة لدى الشباب، إلا أن البنية الثقافية الجزائرية لا تزال تلعب دوراً محورياً في تشكيل السلوكيات التربوية. وقد أثبتت الدراسات الغربية اختلاف الممارسات التربوية بين الأقليات العرقية داخل المجتمع الواحد، مما يعزز فرضية التأثير الثقافي المباشر.

وحسب النموذج النفسي الثقافي لـ (J. Whiting 1977)، يؤثر السياق الطبيعي والتاريخي للمجتمع في الممارسات التربوية، التي بدورها تشكل السمات النفسية الدائمة للراشدين. وفي السبعينيات والثمانينيات، أجرى B. & J. Whiting مشروعاً مقارناً شمل ست ثقافات (الهند، أوكتيناوا، الفلبين، المكسيك، كينيا، وأمريكا) لدراسة الاختلافات في التنشئة الاجتماعية المبكرة. ولاحظ الباحثون ثلاثة أنماط للأمهات: «الأم المدربة» (في المجتمعات شبه الصحراوية الزراعية)، «الأم المتحكمة» (في الفلبين، المكسيك، وشمال الهند)، و«الأم الاجتماعية» (في المدن الأمريكية) (Harkness & Super, 2002).

الخاتمة:

تتمتع الأبوة/الأمومة بطابع عالمي، لكنها تتشكل وتتغير بفعل عوامل متعددة، وأبرزها الثقافة. وقد أثبتت الدراسات المقارنة، كدراسة Whiting، وجود اختلافات جوهرية في الممارسات الأبوية عبر الثقافات، مما يؤكد أن الأبوة تكتسب بعداً ثقافياً من خلال المعتقدات، القيم، والممارسات التربوية المنتشرة في كل مجتمع. وهذا البعد الثقافي ينعكس بدوره على سلوكيات الطفل ونموه النفسي والاجتماعي.

وعلى الرغم من تأثير الثقافة، فإن الأدبيات التربوية تتفق على أن الممارسات الأسرية تختلف جوهرياً حسب النمط التربوي المتبع (متسلط، ديمقراطي، متسامح). وتؤكد الغالبية العظمى من الدراسات الحديثة أن النمط الديمقراطي هو الأنسب والأكثر فاعلية، نظراً لنتائجه الإيجابية الملموسة على النمو السلوكي، المعرفي، والاجتماعي للطفل، وتعزيزه لاكتساب المهارات الحياتية، والقيم الأخلاقية، والاندماج الاجتماعي السليم. وبالتالي، فإن تبني هذا النمط، مع مراعاة الخصوصية الثقافية، يُعدّ الضامن الأبرز لتنشئة أفراد أسوياء، قادرين على الإسهام الفعال في مجتمعاتهم.

المراجع:

Aubert, J.-L. (2001). *La violence dans les écoles*. Odile Jacob.

Bjorklund, D. F., Younger, J. L., & Pellegrini, A. D. (2002). The evolution of parenting and evolutionary approaches to childrearing. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 3–29). Lawrence Erlbaum Associates.

Born, M. (2003). *Psychologie de la délinquance* (2e éd.). De Boeck.

Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65(4), 1111–1119.

Cleas, M., Ziba-Tanguay, K., & Benoit, A. (2008). La parentalité: Le rôle de la culture. In C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau, & E. Pouliot (Eds.), *Visages multiples de la parentalité* (pp. 3–25). Presses de l'Université du Québec.

Coutu, S., Beaudoin, A.-M., & Émard, M.-J. (2008). Familles et services de garde. In C. Parent, S. Drapeau, M. Brousseau, & E. Pouliot (Eds.), *Visages multiples de la parentalité* (pp. 123–160). Presses de l'Université du Québec.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.

Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service Social*, 43(2), 63–80.

Durning, P. (2006). *Éducation familiale*. L'Harmattan.

Durning, P., & Fortin, A. (2000). Les pratiques éducatives parentales vues par les enfants. *Enfance*, 53(4), 375–391.

Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Singer, A. (1995). Perfectionism and parental authority styles. *Individual Psychology*, 51(1), 50–60.

Gayet, D. (2006). *Pédagogie et éducation familiale*. L'Harmattan.

Grolnick, W. S. (2003). *The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires*. Lawrence Erlbaum Associates.

Harkness, S., & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (pp. 253–314). Lawrence Erlbaum Associates.

Inserm. (2005). *Troubles des conduites chez l'enfant et l'adolescent*. Inserm.

Lázár, I. (2007). Contexte théorique. In I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, & C. Peck (Eds.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle* (pp. 7–10). Conseil de l'Europe.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2010). *Psychologie du développement de l'enfant* (7e éd.). Chenelière McGraw-Hill.

Sillamy, N. (2003). *Dictionnaire de psychologie*. Larousse.

Tap, P. (1995). Éducation familiale et personnalisation. In Y. Prêteur & M. De Léonardis (Eds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (pp. 11–26). De Boeck.

Terrisse, B., & Larose, F. (2000). *Échelles des compétences éducatives parentales (ECEP): Manuel*. Les éditions du Ponant.

Teti, D. M., & Candelaria, M. A. (2002). Parenting competence. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Social conditions and applied parenting* (pp. 149–179). Lawrence Erlbaum Associates.