المنـهاج التربوي من منظور سوسيولوجي

The educational curriculum from a sociological perspective

سماح علية

جامعة محمد خيضر بسكرة(الجزائر)، samah.alia@univ-biskra.dz

تاريخ الاستلام: 2020/11/03 تاريخ القبول: 2020/05/16 تاريخ النشر: 2021/06/08

الملخص:

من أجل تطوير المنهاج التربوي والتخطيط له على أسس مدروسة بدقة إهتم المختصون بالأخذ بنتائج نظريات المنهاج التي تنبثق في الأساس من وجهة نظر فلسفية تعد بمثابة مقدمة صريحة أو ضمنية لقضية فلسفية ما والتي تشتمل على نظريات حول طبيعة الإنسان والمعرفة وطبيعة المجتمع، والرجوع إلى النظريات النفسية والاجتماعية. فهي مجموعة من المبادئ المترابطة والتي توجه العملية التربوية وتحكم الممارسات التعليمية. وفي هذه الورقة سنبرز أهم ما جاءت به النظريات الكبرى في علم الاجتماع حول المنهاج التربوي وكيفية تطويره والتخطيط له.

الكلمات المفتاحية: **المنهاج التربوي، تطوير المنهاج، نظريات المنهاج**

Abstract:

In order to develop the educational curriculum and plan it on carefully studied bases, the specialists were interested in adopting the results of the theories of the curriculum, which originally emanate from a philosophical point of view, which serves as an explicit or implicit introduction to a philosophical issue, which includes theories about the nature of man, knowledge and the nature of society, and refers to psychological and social theories. It is a set of inter related principles that guide the educational process and govern educational practices. In this paper, we will highlight the most important theories in sociology about the educational curriculum and how it is developed and planned.

Keywords: Curriculum, Curriculum Development, Curriculum Theories

المؤلف المرسل: سماح علية، **الإيميل:** samah.alia@univ-biskra

1. مقدمة:

لنظرية المنهاج وظائف أساسية تتمثل في محاولة تطوير المنهاج وإبراز العلاقات الموجودة بين مختلف عناصره، كما تسعى إلى إكساب المعلم القدرة على نقد المجتمع وتوجيه المعلم إلى تبني أفضل الاختيارات وأكثرها معقولية بالنسبة لعمله

حيث تعددت مفاهيم المنهج الدراسي وذلك وفق رؤية الفلسفات التربوية التي اختلفت وتباينت في موقفها من بناء المنهج وتقويمه إذن فهي عملية تنفيذية تنتهي ظاهريا بتحقيق أهداف التعلم المنهجية، وفعليا بتقويم المنهاج التربوي

1-مفاهيم المنهاج بين القديم والحديث :

أثار تعريف المنهاج ومفهومه جدلا واسعا بين التربويين ، ونستعرض هنا بعض مفاهيم المنهاج القديم منها والحديث:

- المنهاج هو مجموع معلومات: فتلقين المعلومات وفرضها على التلاميذ وتنظيمها من قبل الكبار دون مراعاة المفاهيم السابقة لا يساعد في بناء الشخصية الإنسانية والتي من المفروض أن تساهم في بناء صرح التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده القرن 21م.

- كذلك المنهاج نظام: فالمنهج بناء خطة شاملة تخضع لمكونات تبدأ بتحديد الأهداف التربوية التي تسعى المدرسة لتحقيقها وتشمل هذه الأهداف أوجه النشاط المناسبة للتلاميذ والخبرات التي يكتسبها في المدرسة وخارجها كما تتضمن الأهداف جميع جوانب شخصية الفرد الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. (أبو الضبعات زكريا إسماعيل، 2007: 25-17)

أ- المفهوم التقليدي للمنهاج:

يعني المنهج المدرسي في مفهومه القديم أو التقليدي مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورة مواد دراسية اصطلح على تسميتها بالمقررات الدراسية. (دبلة عبد العالي، 2005: 106).

والمنهاج في هذه الصورة معناه توجيه العناية إلى الناحية الذهنية أكثر من أي شيء آخر، وأي نشاط لا يتصل بإتقان المادة الدراسية يكون في خارج المنهج وتكون أهميته أقل من المادة الدراسية، ويلغي في أي وقت إذا ما تعارض معها أو حتى إذا بدا أنه سيقلل من الاهتمام الكبير بإتقانها كما رسمها وحددها واضعو المنهج في هذه الصورة يكون ضيق

المعنى لأن المدرسة ينبغي ألا تجعل الناحية الذهنية وحدها موضع الاهتمام بل تعنى بالطالب من جميع نواحيه الذهنية والحسية، والاجتماعية والانفعالية. (العزاوي رحيم يونس كرو، 2009: 43) .هذا الفهم الفاصل للمنهاج كان يمثل اتجاها عاما متفقا عليه(سلامة عبد الحافظ،2000: 11 .)،وقد وجد التعليم التقليدي منذ القدم وهو مستمر حتى وقتنا الحاضر، ولا نعتقد أنه يمكن الاستغناء عنه كلية لما له من إيجابيات لا يمكن أن يوجدها أي بديل آخر فمن أهم إيجابياته التقاء المعلم والمتعلم وجهاً لوجه، ولكن في العصر الحاضر يواجه هذا الشكل من أشكال التعليم بعض المشكلات مثل:

1) الزيادة الهائلة في أعداد السكان وما ترتب عليها من زيادة في أعداد الطلاب.
2) الانفجار المعرفي الهائل وما ترتب عليه من تشعب في التعليم.
3) القصور في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب فالمعلم ملزم بإنهاء كم من المعلومات في وقت محدد، مما قد لا يمكن بعض المتعلمين من متابعته بنفس السرعة.
4) قلة أعداد المعلمين المؤهلين تربوياً. (الفنتوخ عبد القادر والسلطان عبد العزيز،1999: 79 –115)

ب– المفهوم الحديث للمنهاج:لقد أعطيت للمنهاج بمفهومه الحديث تعريفات عديدة وفيما يلي أهم تلك التعريفات:

يعرفه عبد الحافظ سلامة على أنه: "مجموعة من المفاهيم النظرية والخبرات العملية التي تتبناها الدولة لتحقيقها عن طريق المدرسة وذلك لصالح الأمة والفرد. فهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة تكسبها أو يقوم بها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان ذلك في داخل الفصل أو خارجه.(سلامة عبد الحافظ، 2000 : 11)

فلا يكون خطة مفصلة بل يقتصر على الاتجاهات العامة للدراسة، مع إرشادات وطرائق اختيارها وتنظيمها، وعن الجو الذي يسود غرفة الدراسة وعن الجو الذي يسود المدرسة كلها، وعن موقف المدرس في هذا كله.(العزاوي رحيم يونس كرو، 2009: 46)

كما يرى "روزدينفليوديزإيقشRoss DEAMEVANS" أن المنهاج التربوي هو جميع الخبرات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة التلاميذ على تحقيق الإنتاجات التعليمية

المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم. (مرعي توفيق أحمد والحيلة محمود، 2001: 37)

أما "فرانكين" فيعرف المنهاج التربوي على أنه: "توفير معلومات عملية صالحة و موثوقة أو تخص المنهج وكل مكوناته وعملياته ونتائجه وآثاره لاتخاذ قرارات لتحسينه للاستجابة للاستفسارات العامة حول أهلية التربوية.(بن هدية مفتاح، 2009 :75)

أما "جلاتهورن" فيعرف المنهج بأنه: الخطط المصنوعة لتوجيه التعليم في المدرسة، وعادة ما يتمثل في وثيقة قابلة للاسترجاع على عدة مستويات من العمومية، ويتم تحقيق هذه الخطط على الصف الدراسي كما يعيشها المعلمون تجريبيا وتسجل من قبل الملاحظ، وتتم هذه الخبرات في بيئة تعليمية تؤثر بدورها فيما يتعلم.(عرفة محمود صلاح الدين، 2002: 34)

فالمنهاج هو أداة التربية في تحقيق أهدافها والوسيلة التي عن طريقها يحقق المجتمع أهدافه وطموحاته، والبيئة التي على إطارها يصنع الأفراد بصورة سوية بحيث تتكامل شخصياتهم (قطناني محمد حسين، مريزيق هشام يعقوب، 2009: 169)

2-أسس المنهاج الحديث:

1) إن هدف المنهاج الحديث لم يعد تحصيل المعرفة فقط، فالمعرفة لم تعد هدفاً في حد ذاتها، بل الأهم من تحصيلها، هو القدرة على الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها لحل المشاكل.
2) لابد أن يسعى المنهج الحديث لإكساب الفرد أقصى درجات المرونة وسرعة التفكير والقدرة علي التكيف الاجتماعي والفكري.
3) لم تعد وظيفة التعليم في المنهج الحديث قاصرة على تلبية الاحتياجات الاجتماعية، والمطالب الفردية، بل تجاوزاتها إلى النواحي الوجدانية والأخلاقية، وإكساب الإنسان القدرة على تحقيق ذاته، وأن يحيا حياة أكثر ثراء وعمقاً.
4) لا بد للمنهج الحديث أن يتصدى للروح السلبية بتنمية التفكير الإيجابي، وقبول المخاطرة وتعميق مفهوم المشاركة.

5) لا بد للمنهاج الحديث، أن ينمى النزعة لدى إنسان الغد بحيث يدرك كيف تعمل آليات تفكيره وذلك يجعله واعياً بأنماط التفكير المختلفة، وذا قدرة على التعامل مع العوامل الرمزية بجانب العوامل المحسوسة دون أن يفقد الصلة التي تربط بينهما.

وينادى العلماء والتربويون منذ عدة سنوات بضرورة إنشاء نظام تعليمي جديد أكثر جدوى وفاعلية، ليكون محوره التلميذ من خلال تفاعله ومشاركته بصورة فعالة، وليشمل هذا النظام مفاهيم متطورة في التدريب والتعليم، حيث أصبحت طبيعة المهن الجديدة تتطلب من المدارس والجامعات إعداد خريجين بمجموعة مختلفة من المهارات غير تلك التي يتبناها نظام التعليم القديم (الفار، إبراهيم عبد الوكيل، 1998 :181)

3-عناصر المنهاج :

أ- **الأهداف** :ويعرف الهدف بأنه التغير المتوقع صداه على سلوك التلاميذ نتيجة لمرورهم وتفاعلهم مع الخبرات التعليمية التي تم اختيارها بقصد تحقيق النمو في شخصياتهم وتعديل سلوكهم على الاتجاه المرغوب (صلاح عبد الحميد مصطفى، 2000: 30)

وتكمن أهمية الأهداف في أنها تمثل أحد المقومات الرئيسية للمنهاج بالإضافة إلى أنها دعامة هامة في التعليم والتعلم الصفي وذلك عندما يجري تعينها وتحديدها... من أجل تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم. (الحازمي عدنان ناصر، 2010: 53)

ب-طرائق التدريس (أساليب التدريس):وهناك العديد من الطرق التي شاع استخدامها في المؤسسات التعليمية علما بأن بعضها يقوم على جهد أكبر من المعلم، وبعضها يكون أمر التعليم والتعلم شراكة بين المعلم والمتعلم، وبعضها يقوم على جهد أكبر من المتعلم، مع عدم إلغاء دور المعلم في كل الأحوال. (جابر نصر الدين، 2009: 64)

ج-المحتوى (Content):أي محتوى يمكن تسخيره ليخدم أهدافا مختلفة والتي يمكن الوصول لها وتحقيقها من خلال مجموعة مختلفة من المحتويات، ومع ذلك فإن المحتوى يعتبر أحد أبعاد الأهداف التعليمية. (ضمر عزمي أحمد، 2002: 197)

د- التقويم: يعرف التقويم على أنه عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار. (بن يمينة السعيد، 2009 :70)

ثالثا-الاتجاهات النظرية والمنهاج التربوي:

1- الاتجاه الوظيفـي والمنهـاج التربـوي:

ينطلق التحليل الوظيفي من النظر إلى المجتمع على أنه نسق من الوظائف والأدوار التي تربطها مجموعة معقدة من التفاعلات التي تسعى إلى استمرار النسق الكلي الحفاظ عليه، من هذه النظرة فإن الأنساق الفرعية كالنسق التعليمي يتم تحليله من زاوية وظيفتها في تحقيق التضامن الداخل بين مكونات المجتمع.

فالنظام التعليمي يلعب دورا أساسيا في البناء الاجتماعي ككل، يؤثر في جميع النظم الاجتماعية الداخلة في تكوينه فهو يؤثر في النظام الاقتصادي السائد ويزداد تأثيره كلما تعقد مستوى المهارات التي تتطلبها التكنولوجيا الحديثة، وفي الوقت نفسه فإن وظائف التمييز والانتقاء تجعل التعليم بالضرورة على علاقة وثيقة بالظواهر الديموغرافية للمجتمع وأيضا نظام التدرج الطبقي السائد في المجتمع. كما أن وظيفتي الضبط الاجتماعي Social Control والتكامل الاجتماعيSocial Intégration ودورهما في نقل قيم المجتمع، تجعل من الضروري وجود علاقة وثيقة بين التعليم ونظام القيم السائد في المجتمع.(حمدي علي أحمد،1997: 127-128).

1-إميل دور كايم: التعليم والتضامن والتنوع:(حمدي علي أحمد،1997: 127-128)

ويرى دور كايم أن للنظام التربوي وظيفة هامة في تجانس المجتمع فيما يقوم به هذا النظام من نقل معايير وقيم المجتمع من جيل إلى آخر حيث يشير إلى أن المجتمع يستطيع البقاء فقط، وجد بين أعضائه درجة من التجانس والنظام التربوي في المجتمع يدعم هذا التجانس وذلك بغرسه في الطفل منذ البداية تلك التماثلات التي تحتاجها الحياة الجمعية، وأنه بدون هذه التماثلات الجوهرية يصبح من المستحيل وجود التعاون والتضامن الاجتماعي في المجتمع، بل يستحيل معها قيام الحياة الاجتماعية. وأن المهمة الرئيسية لكل المجتمعات هي إدماج الأفراد في كل واحد أو ما يطلق عليه (خلق التضامن الاجتماعي). وهذا من شأن غرس قيم الانتماء والوطنية ومشاعر الوحدة الاجتماعية لدى الأفراد.(حمدي علي أحمد، 1997 :129-130)

2- تالكوتبارسونز: التعليم ومتطلبات النسق الصناعي:وتنطوي تصورات بارسونز حول الفعل الاجتماعي في إطار تقديمه لنظرية بنائية وظيفية تمثلت في نظرية النسق الاجتماعي، حيث سعى إلى توضيح الإطار المرجعي لتصوراته حول الفعل الاجتماعي، والتي تشمل أربعة مفهومات أو مقومات وهي:

1. الفعل الاجتماعي: هو فعل أو سلوك متبادل بين فاعلين أو أكثر كما أن هذا الفعل يتطور من خلال مجموعة من القواعد السلوكية والمعايير والقيم المجتمعية والنظامية التي توجد في البيئة أو النسق الثقافي والاجتماعي التي تحيط بالفعل ذاته.
2. الموقف: حسب بارسونز يعتبر نوع من الظروف التي يكون فيها الفاعل مجبرا لاتخاذ قرار يتم اختياره بنفسه، ويترجم ذلك في مجموعة الأدوار الوظيفية التي يقوم بها الفرد في حياته اليومية، أو الجماعات داخل النسق أو النظام الذي توجد داخله.
3. الفاعل : حرص بارسونز على توضيح دور الفاعل باعتباره الفرد الواعي الذي يقوم بأداء الفعل عن طريق استخدامه لفعله وذاته، وان يتم اتخاذ القرار بصورة واعية وتترجم في عدد من التصرفات أو السلوك العقلاني.
4. توجيهات الفاعل: تناول بارسونز توجيهات الفاعل بنوع من التحليل البنائي الوظيفي الذي يمتزج بين التفسيرات السوسيو- سيكولوجية، فلقد ميز بين نوعين من التوجيهات: *التوجيهات الدافعية: ويتضمن هذا النوع: التوجيهات الإدراكية، التوجيهات الانفعالية، التوجيهات التقويمية.

* التوجيهات القيمية والتي قسمها إلى: التوجيهات المعرفية، التوجيهات التقديرية، التوجيهات الأخلاقية.(عبد الله محمد عبد الرحمان، 2003: 35-36-37)

فالمدرسة في رأي بارسونز تنمي نمطين أساسين من الالتزام: يتمثل الأول في الالتزام بالقيم الاجتماعية، بينما النمط الثاني يتمثل في الالتزام بتحديد نمط الدور الذي يمارسه الفرد في مرحلة الرشد وهذه الالتزامات تحددها أنواع التعليم المختلفة. فالتعليم الأولي يؤكد الالتزام الأول الخاص بتشرب و استدماج القيم الاجتماعية للمجتمع، أما التعليم الثانوي والجامعي

فيساعد على تحديد نمط الدور والتخصص الذي يشغله الفرد في مرحلة الرشد. (حمدي علي أحمد، 1997: 130-132)،فالمدرسة في رأي بارسونز يتم من خلالها تدريب الأفراد ليكونوا مهنيين وفنيين للقيام بادوار الراشدين.

2- الاتجاه الماركسي والمنهاج التربوي:(التعليم وإعادة إنتاج علاقات السيطرة): تنطلق الرؤية الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه هذه النظرية وهو وجود تأثير بين نمط علاقات الإنتاج في المجتمع (البنية التحتية) على مجمل مظاهر البناء الفوقي بما يتضمنه من فكر وقيم وتعليم، وأن هذا التأثير هو المحدد الأساسي في بلورة وظيفة التعليم في مجتمع ما بهدف إعادة إنتاج العلاقات الاقتصادية والاجتماعية السائدة فيه. ومن ثم فإن مصير الأفراد وموقعهم في البناء الاجتماعي يتحدد بناءا على وضعهم الطبقي، فالطبقة هي المحك الأخير للتمييز الاجتماعي، والتعليم هو أداة للتصنيف والانتقاء لإضفاء الشرعية على الأوضاع التي سبق تحديدها طبقيا ومن ثم تعكس الأوضاع الطبقية نفسها على النظم التعليمية ونتائجها. (حمدي علي أحمد، 1997: 148).

أ- لويس التوسير(التعليم وإعادة إنتاج قوة العمل): يعد التوسيرl.altusser – فيلسوف فرنسي- واحدا من المفكرين الذي أسهموا في فهم قضية العلاقة بين النظام التعليمي وأسلوب الإنتاج والعلاقات الاجتماعية في المجتمعات الرأسمالية حيث قدم إطارا عاما لتحليل النظام التعليمي من وجهة نظر الماركسية باعتباره – التعليم- مكونا من مكونات البناء الفوقي الذي يتشكل بواسطة البناء التحتي. ومن ثم فإن نظام التعليم يعكس علاقات الإنتاج. (حمدي علي أحمد،1997 : 150)

ب-أنطونيو جرامش (الجوانب البنائية للتعليم):إن تنظيم الرؤية الماركسية في تحليل التعليم من الافتراض الأساسي الذي تستند إليه ألا وهو: أن التعليم أحد أدوات استمرار هيمنة الطبقة الرأسمالية حيث ينتهي الأمر بأن الفقراء يتركون مستقبلهم للمؤسسات التعليمية لتقرره فهو يحافظ على أيديولوجيا النخبة الحاكمة، وهو ما أشار إليه العالم: "أنطونيو جرامش": أن السيطرة الثقافية هي أهم سلاح للطبقة الحاكمة. (البيبلاويحسين ،شبل بدران. 1999 :29). إذ يرى جرامش أنه من الممكن لمن يعملون معا في المجتمع أن يتحدوا ويلتفوا حول الإيديولوجية السائدة. وهم بهذه الطريقة يستطيعون أن يتخذوا أولى الخطوات

نحو تغيير العلاقات الاقتصادية الناتجة عن علاقات الإنتاج – وتبعا لذلك–، فإن العمل الثوري هو تحدي لهذه السيطرة الثقافية. (حمدي علي أحمد، 1997 : 154)

ج– صمويل بولز وهربرتجنتز (التعليم وإعادة التقسيم الاجتماعي للعمل):

يطرح بولز وجنتز ما يطلق عليه مبدأ التماثل بين التعليم والعلاقات الاجتماعية للإنتاج، وبين العلاقات الاجتماعية في المدارس والعلاقات الاجتماعية في مواقع العمل. ويوضحان كيف أن مثل هذا التماثل يعد عنصرا أساسيا في توريث عدم العدالة واللامساوات بين الأجيال. (حمدي علي أحمد،1997 : 158–159) ،وبناء على مبدأ التماثل ينتهي بولز وجنتز إلى أن التلاميذ يتم إعدادهم في إطار النظام التعليمي لأدوار عملهم المستقبلية من خلال توافق محكم بين العلاقات الاجتماعية التي تحكم التفاعل الشخص في المدارس وتلك التي توجد في مكان العمل.كما يرى بولز وجنتز أن الهدف الأساسي من التعليم هو إنتاج قوة عمل مناسبة في نظام إنتاجي تحكمه الهرمية والطبقية لذلك تبقى المدارس على عداء مع الاحتياجات الفردية للنمو الشخصي. (حمدي علي أحمد،1997 :160–161)

3–الاتجـاهالتفـاعلي الرمزي:

تعتبر التفاعلية الرمزية واحدة من المحاور الأساسيةِ التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية، في تحليل الأنساق الاجتماعية. وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى (MICRO)، منطلقةً منها لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأُ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي. فأفعال الأفراد تصبح ثابتةً لتشكل بنية من الأدوار؛ ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز. وهنا يصبح التركيز إما على بُنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي. ومن ممثلي النظريةِ التفاعليةِ الرمزية:أ– جورج هربرت ميد George H. Mead (1863–1931):

تأثر ميد بالكتابات الفلسفية البرجماتية لجون ديوي، والفلسفة المثالية عند هيغل والتي أكسبته الكثير من عمق التحليل والدراسة، وتعتبر من أهم الأسس التي قامت عليها المقولات الأساسية للتفاعلية الرمزية وهي:

- الذات والعقل: وتعتبر تحليلات ميد حول الذات، جوهر إسهاماته في النظرية التفاعلية الرمزية على الإطلاق، حيث تتحدد الذات بمفهوم آخر ألا وهو الفرد، ويمكن أن يظهر ذلك من خلال العلاقات التبادلية مع الآخرين وبالمجتمع.
- التفاعل الاجتماعي: حرص ميد على أن يوضح أولا طبيعة الذات وعناصرها ومكوناتها الأساسية وكيفية ارتباطها كوحدة عضوية بيولوجية، متمثلة في الذات الفردية، ولقد ركز على أهمية تحليل أنماط التفاعل أو محصلة الأفعال الاجتماعية الذي عن طريقها يتم تشكيلا للمجتمع الإنساني.
- المعنى الرمزي: سعى ميد إلى تحليل المراحل الأولى التي يتم من خلالها تكوين الذات وهذا ما ظهر في مرحلة ما قبل اللعب، ثم مرحلة اللعب وأخيرا مرحلة الآخر المعمم والمعنى عند ميد هو الذي يشير إلى الآخرين ولكنه يشير في نفس العملية إلى ذات الفرد الداخلية. والمعنى الرمزي عند ميد يظهر من خلال تعريفه لمفهوم الوعي الذاتي الذي لا يشير فقط العنصر الأول للفعل، بل أيضا يتضمن رمزا أو إشارة للفعل ككل.(عبد الله محمد عبد الرحمان،2003: 173-174-175-176)

ب- هربرتبلومر ومنهج التفاعلية الرمزية:(1900-1986)H.Blumer

وهو يتفق مع جورج ميد في أن التفاعل الرمزيَّ هو السمةُ المميزةُ للتفاعل البشري، وأن تلك السمةَ الخاصةَ تنطوي على ترجمةِ رموزِ وأحداثِ الأفراد وأفعالهم المتبادلة.

ويطرح بلومر أفكاره في مجال التفاعلية الرمزية إجمالا في ثلاث عناصر أساسية:

- ✓ التفاعل الرمزي والفعل الاجتماعي: و يوضحبلومر هنا طبيعة العلاقة الموجودة بين التفاعل الرمزي والفعل الاجتماعي حيث يحدد طبيعة مفهوم التفاعل الرمزي باعتباره الطابع المميز والخاص بعملية التفاعل التي تحدث بين المخلوقات الإنسانية وتصبح مهمة علم الاجتماع أن تقوم بعملية تفسير سلوك الكائنات الإنسانية ككل. كما ينظر إلى التفاعلية الرمزية كمدخل أو منظور تفسيري إلى المجتمع باعتباره نسقا من العمليات التفسيرية التي تسيطر على السلوك البشري.
- ✓ منهج التفاعلية الرمزية: حاول بلومر طرح عدد من المناهج البحثية وطرق الاستقصاء التي سعى لوصفها والتي جاءت إضافة أخرى ليس فقط في مجال

النظرية السوسيولوجية المعاصرة، ولكن أيضا محاولة لتحديث مناهج البحث الميداني. لهذا حرص بلومر على ضرورة أن يكون هذا المنهج الجديد للتفاعلية الرمزية مبنيا على أساس: المنبه – التفسير– الاستجابة.

- ✓ التفاعل والتنظيم الاجتماعي: يتصور بلومر أن المجتمع ما هو إلا عملية رمزية للتفاعل الداخلي فالمجتمع يعتبر نسقا ديناميكيا متغيرا، ولا يمكن أن نتصوره باعتباره نسقا خاملا أو إستاتيكيا أو يتكون خارج الأفراد بقدر ما يكون داخل الذات الفردية وعلاقاتها بالأفراد أو الذات الآخرين.(عبد الله محمد عبد الرحمان، 2003: 180-181-182)

خاتمة:

إن عملية تطوير المنهج هي عملية هامة لا تقل أهميتها عن عملية بناءه، والدليل على ذلك هو انه لو قمنا بأعداد منهج بكافة صور التكنولوجيا والتقدم الحديث، وأهمل هذا المنهج لسنوات عدة، فسيحكم عليه بالتجمد والتخلف، ومن هنا تظهر الاهمية البالغة لعملية تطوير المنهاج التربوي لدرجة انه من يقوم في أيامنا هذه بعملية بناء المنهاج التربوي لا بد أن يضع دائما نصب عينيه أسس وقواعد تطويره.

وهنا يجب أن ننوه إلى أن مسؤولية تخطيط وتنفيذ البرامج التعليمية المدرسية والمناهج التربوية تلقى على عاتق المربين المختصين، وبالتالي عليهم تقديم خدمات تلبي الحاجات الفردية الخاصة لكل طالب وتطوير مهاراته النمائية وتلبية حاجاته التعليمية والاجتماعية، لأن ذلك سيؤدي إلى إحداث تغييرات مهمة وفعالة على مستوى سلوك المتعلمين، وتبقى تأثيراته إلى المدى البعيد الذي يتحدد حسب الأهداف التربوية المرسومة مسبقا.

قائمة المراجع:

01)أبو الضبعات زكريا إسماعيل، المناهج أسسها ومكوناتها، دار الفكر للنشر والتوزيع، الأردن 2007.

02)البلاوي حسين، شبل بدران، علم اجتماع التربية المعاصر، دار المعرفة الجامعية، مصر 1999.

03)الحازمي عدنان ناصر، التدريس لذوي الإعاقة الفكرية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2010.

04)الحيلة محمد محمود، طرائق التدريس واستراتيجياته،دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، الطبعة 2، 2002.

05)العزاوي رحيم يونس كرو، المناهج وطرائق التدريس، دار دجلة للنشر، الأردن 2009.

06)الفار إبراهيم عبد الوكيل، تربويات الحاسوب وتحديات مطلع القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998.

07)الفنتوخ عبد القادر، السلطان عبد العزيز، "الإنترنت في التعليم، مشروع المدرسة الإلكترونية"، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 71 ،1999.

08)بن هدية مفتاح "القيم الوطنية في المناهج التعليمية، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، 2008، 2009.

09)جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي سلسلة كتب مخبر المسألة التربوية، منشورات مخبر المسألة التربوية، الجزائر، 2009.

10)حمدي علي أحمد، مقدمة في علم اجتماع التربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1997.

11)دبلة عبد العالي، "المناهج التربوية العربية بين متطلبات التطوير ومتطلبات التغيير" العولمة والنظام التربوي في الجزائر وباقي الدول العربية، منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، جامعة محمد خيضر، بسكرة ،العدد الأول، ديسمبر، 2005.

12)سلامة عبد الحافظ، أبو مغلي سمير، المناهج والأساليب في التربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، الطبعة العربية، 2007.

13)ضمر عزمي أحمد، تحليلي المناهج وتقويمها ونقدها، دار الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، 2002.

14)عبد الرحمان عبد الله، علم اجتماع المدرسة، دار النهضة العربية، الأزاريطة، 2007.

15)عرفة محمود صلاح الدين، المنهج الدراسي والألفية الجديدة، مدخل إلى تنمية الإنسان العربي وارتقائه، دار القاهرة، مصر، 2002.

16)مرعي توفيق أحمد، الحيلة محمود، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها، 2001.

17)مريزيق هشام يعقوب، قطناني محمد حسين، تربية الموهوبين وتنميتهم، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن، 2009.

18)مصطفى صلاح عبد الحميد، المناهج الدراسية عناصرها وأسسها وتطبيقاتها، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 2000.