الفصل الأول

علم اجتماع التربية

Saha, Lawrence j . " sociology of education." 21st century Education : A Reference : handbook . 2008 . SAGE publications . lg Mar. 2011

لورانـــس ج ســاها
الجامعة القومية الاسترالية

ترجمة

أ.د / عصام الدين علـي هـلال
أستاذ أصول التربية
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

أ.د / محمد إبراهيم المـنوفي
رئيس قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة كفر الشيخ

obeikan.com

obeikan.com

يعد علم اجتماع التربية مجالا محوريا داخل مجال علم الاجتماع العام ، كيفما كان الأمر فانه جزء من مجال التربية . يمثل هذا الوجود المزدوج واحدا من الخصائص غير المعتادة لعلم اجتماع التربية ، والبعض يقول إن مصدر التوتر هنا هو الاختلاف بين أولئك الذين يقولون إن علم اجتماع التربية علم خالص ، وبين أولئك الذين يرونه مجالا تطبيقيا للدراسة .

يتشابك علم الاجتماع العام ويتداخل مع الكثير من المجالات الفرعية الأخرى مثل ؛ الترتب الاجتماعي ، العرق ، الإثنية والدين . وبسبب هذا المدى الكبير من الموضوعات داخل علم اجتماع التربية كمجال فرعي ثمة صعوبة في علم الاجتماع العام حيث أنه ليس لديه ما يمكن أن يسهم في جهد مشترك .

إن الخصائص العامة لعلم اجتماع التربية تعكس في يسر وبساطة وعمومية حالة النظام . ففي رابطة علم الاجتماع الدولي تمثل لجنة البحوث في علم اجتماع التربية احد المجالات الكبيرة للعضوية . ويشبه ذلك ما يجري في رابطة علم الاجتماع الأمريكي الذي يمثل قسما من علم الاجتماع العام ، حيث يمثل أكبر قسم في هذه الرابطة . هذا النمط ينعكس أو يظهر في روابط علم الاجتماع القومية كما هو حادث في استراليا . كما يتمثل علم اجتماع التربية في روابط تربوية مهنية عديدة ، كما هو الحال في رابطة البحث التربوي الأمريكي ، حيث ينظر إليها باعتبارها جماعة مصالح خاصة ، فما هو شائع حول الموضوع أن يجري تناوله في واحد أو أكثر من الأقسام الأكاديمية في الجامعات .

ينمو علم اجتماع التربية متسارعا في العديد من البلاد ، فعملية مراجعة الأنظمة الفرعية في العالم المتحدث باللغة الانجليزية سجلت في الولايات المتحدة

الأمريكية وبريطانيا وجنوب أفريقيا واستراليا ودول أخرى مثل ألمانيا وإسبانيا وهولندا والهند . إن علم اجتماع التربية يمثل نظاما فرعيا ناميا ومناسبا لعلم الاجتماع في عدة دول حيث يحظى بالتأييد السياسي .

بالرغم من هذه الشعبية يكافح علم اجتماع التربية ، في بعض الأحيان ، من أجل الاعتراف به ، ومن أجل المكانة إذا ما قورن ببعض أنظمة علم الاجتماع الأخرى ، ويرى البعض أن سبب ذلك هو الوجود المزدوج في علم الاجتماع والتربية . على سبيل المثال أقر "يانج"عام 2002 أنه خلال الثمانينات والتسعينات بدأ علم اجتماع التربية في الاختفاء من مناهج الجامعات ، خاصة في الأقسام التربوية وتدريب المعلمين حيث لاحظ : " من خلال شك جزئي منتج لموقف نوعي في علم اجتماع التربية في المملكة المتحدة في أقسام التربية الجامعية ، وانعكس ذلك في التوتر بين المطالب النظرية للنظام الفرعي ، والمطالب التطبيقية للنظريات ذات الصلة ،التي وجدت عبر المشكلات التي واجهت المدرسين في الفصول الدراسية بالمدارس " (يانج2002ص564).

إذن ما علم اجتماع التربية؟ ، ولماذا يتميز بدرجة كبيرة وهامة في علم الاجتماع ؟، ولماذا يناضل ويقاتل في بعض الأحيان ؟ سوف أتناول في هذا الفصل علم اجتماع التربية ؛ أصوله وخصائصه التي يعرف بها ، ونظرياته الشهيرة ، ومناهجه ، وبعض تقسيماته الشهيرة ، وبعض الموضوعات الهامة الجارية في أيامنا هذه .

ما علم اجتماع التربية ؟

يعنى علم اجتماع التربية بدراسة البنى والعمليات والتطبيقات من منظور علم الاجتماع . وهذا يعني أن النظريات ومناهج البحث والتساؤلات السوسيولوجية المواتية تستخدم من أجل تحقيق فهم للعلاقة بين الأنظمة التربوية والمجتمع ، سواء كان الأمر ، على المستوى الماكرو ، أم المستوى الميكرو .

ارتبط علم اجتماع التربية بالتوتر بين من ينظرون إليه كعلم ، وبين أولئك الذين ينظرون إليه كنظام تطبيقي مرتبط بالسياسة . والتوتر أيضا يقع بين ما هو إمبيريقي وما هو معياري . وهو يقع بين دراسة التربية بشكل علمي كما هي ، ودراسته باعتباره منظومة من المفاهيم التي يجب أن تكون . في التاريخ القريب لعلم اجتماع التربية انعكس هذا التمييز في مفهوم يصف النظام . أولئك الذين يرون النظام باعتباره علما موضوعيا يرفع شعار (علم اجتماع التربية) وأولئك الذين يرونه في سياق مصطلحات تتعلق بالسياسة والإصلاح يستخدمون الشعار " علم الاجتماع التربوي ".

هذا التمييز يعتبر أكثر من مجرد أمر أكاديمي ،إنه ينعكس في الاختلافات حول كيفية نمو علم اجتماع التربية في الجامعات بمختلف الدول ، وخاصة الولايات المتحدة والمملكة المتحدة . بعيدا عما يدرس باعتباره مجالا فرعيا في أقسام علم الاجتماع ، كان علم اجتماع التربية في أقسام التربية لتدريب المدرسين في الولايات المتحدة . في أغلب الأحيان كان يسمى الأصول الاجتماعية للتربية أو عنوان مشابه . أصبح علم اجتماع التربية في المملكة المتحدة يعرف من خلال حساب سياسي يزدهر باستخدامه في البحث والتحاليل الإحصائية لتعلم كيف

obeikan.com

ترتبط التربية بالالتحاق بالوظائف والحراك الوظيفي . (فلود ، هالسي & مارتن 1957) . يقر البعض بأن علم اجتماع التربية الذي استخدم بداية كان أكثر انغلاقا في استخدامه على المدخل الدوركايمي DURKHEIMIAN الذي ينظر فيه إلى التربية من خلال مفاهيم ومصطلحات وظيفية في محافظة على الوضع والنظام القائم .بينما نجد المدخل الثاني لدي كارل مانهايم الذي يقوم على التحول الاجتماعي . لفهم هذا التمييز بينهما يحتاج المرء إلى البدء وتفحص كيف تصبح التربية متجادلة مع البدايات المبكرة لعلم الاجتماع نفسه .

التاريخ المبكر لعلم اجتماع التربية:

ولد علم الاجتماع الحديث خارج الثورة الصناعية ، نتيجة زيادة الوعي بالتبادلات الراديكالية في البنية السوسيولوجية للمجتمع على وجه الخصوص في أوروبا وانجلترا . إلا أنه خلال تلك الفترة اتسع نطاق التربية لدرجة أنه بطريقة ما اتسع مدى التصنيع والتربية يدا بيد . تغلغلت التربية في كتابات علماء الاجتماع المبكرين ، على الرغم من عدم كونه فكر جيد خارج السياق .

الأصول الكلاسيكية:

لم يتناول كارل ماركس (1818-1883) بشكل كامل أو متكامل التربية خلال كتابته لتاريخ الرأسمالية والطبقات الاجتماعية . ولكنه مع فريدريك إنجلز أشار إلى التربية خلال استعراضه للكفاح الطبقي . لكنهما دافعا عن مبدأ التربية للجميع ، كما أنهما اهتما بشكل أولي بنمط التربية الذي يقدم لأطفال الطبقة العاملة ، وكيف تخدم هذه التربية مصالح الطبقة الحاكمة ، طبقة البورجوازية

للإبقاء على الوضع الراهن ؟. على الرغم من أن ماركس لم يركز بشكل مباشر على التربية في نظريته عن المجتمع ، فقد صاغت أفكاره القاعدة التي استند إليها علماء علم اجتماع التربية الماركسيون الجدد . يرتبط هذا المنظور كثيرا بنظرية إعادة الإنتاج التي يخدم فيها الفكر التربوي باعتباره آلية لمعاودة إنتاج البنية الطبقية للمجتمع . وبالتالي إعادة إنتاج الامتيازات التي تحصل عليها الطبقة الحاكمة .

لم ينظر " ماكس فيبر " (1864–1920) بتركيز للتربية في كتاباته المبكرة في علم الاجتماع ، ومع ذلك فإن نظريته في البناء الاجتماعي ، التفاعل بين الطبقات الاجتماعية ، المكانة الاجتماعية ،والقوة لفتت الأنظار لأهمية الآليات التي من خلالها تحتفظ إحدى المجموعات الاجتماعية بموقعها في المجتمع . الحيثيات التي تعكس موقع المعرفة تمثل سبيلا واحدا يمكن للأفراد أن يقيموا مناخا تشريعيا للعضوية في طبقة معينة ، مكانة ، أو مجموعات القوى . يتبع ذلك بوضوح أن التربية باعتبارها آلية للتنمية وتداول المعرفة تمثل نظاما اجتماعيا هاما في التصفيف الاجتماعي .

مقولة أن التربية مصدر للمعرفة وإعلانها في حيثيات ووقائع تربوية كانت أيضا شديدة الأهمية في مقولات ماكس فيبر حول البيروقراطية وزيادة العقلانية في المجتمع . اعتقد فيبر أن المجتمع الأوروبي كان يطور وينمي نوعا جديدا من المنظمات كصيغ للسلطة المجتمعية تغيرت من البنية التقليدية (على سبيل المثال، الملكية) إلى البني العقلانية (البرلمان المنتخب) . لقد فكر في هذا التحول الذي سمح بالمواجهات الاقتصادية للمجتمع ، وخاصة القطاعات الإنتاجية للمجتمع . لقد تحولت الصناعة والابتكارات بالتدريج من النمط الخدمي والورش الإنتاجية

إلى إنتاج المصنع ، وهذا تطلب صيغة جديدة من البنية التنظيمية المسماة بالبيروقراطية ، أو إلى نمط تراتبي للسلطة يستند إلى قواعد عقلانية وتشريعية . ويشير فيبر إلى أن البيروقراطية قدمت نمطا نقيا من السلطة الشرعية ، كما أصبح المفهوم أصل للدراسات السوسيولوجية للتنظيمات في المجتمع الحديث .

كان لأفكار فيبر أثر عظيم في الدراسات الخاصة بالتنظيم الاجتماعي للمدارس ، ومن خلالها نظر إلى أدوار المديرين والمدرسين والعلاقات التراتبية بينهم . إن دراسة المعلمين كممتهني مهنة ، وكذلك كعمال يجب أن تنتمي بشدة لعلم الاجتماع الفيبري . ودراسة دور المعلم ومحاسبته في التوجه الحالي نحو مواجهات عالية لاختبارات مقننة مجذرة بشكل أساسي في مبادئ فيبر الخاصة بسوسيولوجيا التنظيم وسوسيولوجيا البيروقراطية .

وعالم الاجتماع الثالث وهو الأكثر أهمية في علم الاجتماع التقليدي ، والذي أثر تأثيرا كبيرا في تنمية علم الاجتماع هو إميل دوركايم (1858-1917) . تقلد دوركايم كرسي علم الاجتماع في جامعة السوربون في باريس حيث درّس لمعلمي المستقبل . عبر كتاباته السوسيولوجية كتب دوركايم ثلاثة أعمال مرتبطة مباشرة بالتربية حيث وجد فيها أصل علم اجتماع التربية الحديث :التربية والمجتمع (1922) ، التربية الخلقية (1925) ثم "تطور الفكر التربوي "وكتب " محاضرات في بناء وتنمية التعليم الثانوي في فرنسا (1938) ، هذه الأعمال الأخيرة تعتبر محاضرات أولية ألقاها على تلاميذه ، ولكنها كانت محفوظة ثم نشرت ، وهي اليوم تعتبر أساسا لأي دراسة عن التربية عند دوركايم .

كان دوركايم وظيفيا ، وهذا يعني أنه كان مهتما بالدور الذي تلعبه مختلف النظم الاجتماعية التي تمارس أدوارها في المجتمع ، وخاصة كيف تساهم في بقاء النظام القائم . كانت الفكرة مهمة بالنسبة له في فهم التربية . اعتقد دوركايم أن المدرسة تمثل العامل الأولي في التنشئة الاجتماعية لبناء الكبار مستقبلا . هذا ينعكس في أعماله في التربية الخلقية التي تضع تنمية الإجماع والتضامن في المجتمع في يد المدرسة . لم يعتقد دوركايم في أن هذه الوظائف للتعليم يمكن أن تأتي من خلال الصراع . في حقيقة الأمر ، في كتابه " تطور الفكر التربوي" صور الصراع الدائم على أنه صراع بين الكنيسة والدولة في فرنسا ، وسيكون هذا الصراع خارج سيطرة التعليم . إنه لا يرى ذلك باعتباره صراعا بين دين معين أو دوجما لاهوتية والدولة . ولكنه مجرد صراع بين ما هو مقدس وما هو علماني . والذي ينظر إليه باعتباره جرثومة الكفاح الأعظم (دوركايم 1938، 1977 ص26)

وصف دوركايم التربية باعتبارها المؤسسة المنوطة بالصراع في المجتمع . فمن ناحية تقيم التربية وتدعم الإجماع والتضامن عبر وظيفتها الخاصة بالتنشئة الاجتماعية . ومن ناحية أخرى ؛ فإن المصلحة الذاتية للأفراد والجماعات تتطلب تنظيم التربية . وهو يقر بأن التربية مسئولة عن إنتاج البالغ المثالي . كما نوه إلى أن التربية هي مهنة أولئك الذين يشاركون في هذه العملية . قامت الكثير من المقالات والأفكار والبحوث على أفكار دوركايم في فهم التربية ، دور الفضيلة في الانتقاء التربوي والالتحاق بها : إن دور المعلمين في المدارس ، ودراسة الحكومة والمدارس الخاصة يمكن توصيفه لكن بشكل قليل .

علماء الاجتماع التقليديين الأخر:

يقر علماء الاجتماع التقليديون المبكرون أهمية التربية ، ثلاثة منهم جديرون بالتقدير هم هربرت سبنسر (1820-1903) ثورشتاين فبلن (1857-1929) وكارل مانهايم (1893-1947) . على الرغم من أن هؤلاء العلماء لم يكن لهم نفس التأثير في تنمية علم اجتماع التربية كما فعل ماركس وماكس فيبر وكارل مانهايم فإنهم رغم ذلك لم يحظوا بالذكر رغم جدارتهم بسبب نفاذ البصيرة التي يتمتع بها كل منهم في مجال التربية .

كان هربرت سبنسر معاصرا لماركس وفيبر ودوركايم إلا أنه لا يعتبر من آباء علم الاجتماع . باعتباره عالم اجتماع بريطاني ينتمي لعلم الاجتماع التطوري ، وقد عرف بكتابه الشهير " المبادئ الأولى " الصادر عام 1862) وفيه وضع مقدمة عن وجهة نظرالدارونية الاجتماعية في المجتمع . وهو تماما مثل دوركايم أحد علماء الاجتماع المبكرين الذي كتب كتابا منفصلا في التربية بعنوان " التربية ، عقليا ، أخلاقيا وفيزيقيا " عام 1861. لقد كان يعتقد في أن التربية مثلها مثل أنظمة اجتماعية أخرى سوف تؤدي دورها في إحداث تطور إيجابي في المجتمع . فأفكاره وأعماله الخاصة بحكومة تقوم على مبدأ " دعه يعمل " كسياسة لها كانت مناسبة لقضايا مثل اختيار المدرسة ، الاندفاع في الالتحاق بالمدارس الخاصة بدلا من مدارس الحكومة والعلاقة بين المنهج الوظيفي والمنهج الأكاديمي(Peel 1971) .

كان " ثورشتاين فبلن " اقتصاديا مهتما بسلوك الطبقات الاجتماعية في المجتمع الصناعي ، لقد رأي أن التربية تمثل موقعا تحل فيه قضايا الطبقات الاجتماعية، وبها يتلقى أطفال طبقات العمال كيف يمارسون الحياة في أوقات

فراغهم. تعد أفكار فبلن إذا وضعت في الاعتبار تشبه أفكار أولئك الذين يمثلون الفكر الماركسي الجديد الذين اهتموا بوظيفة التربية في المجتمع الطبقي . كان فبلن مهتما أيضا بنقابات رجال الأعمال ، ودرس كيف كانت الجامعات الأمريكية تخضع لتأثير رجال أعمال كبار ، وكانت تعتبر كأنظمة خاصة بالتربية الليبرالية والفضول العقلاني .

عرف " كارل مانهايم " حيث هاجر إلى انجلترا من ألمانيا مع صعود قوة النازي أوليا من خلال كتابه عن سوسيولوجيا المعرفة . كان طموحه يتمثل في بناء نظرية معرفة سوسيولوجية يمكن أن يشرح بها صدق العبارة ، في مصطلحات خاصة بالموقع الاجتماعي للمؤلف . اهتم كذلك مانهايم باستخدام علم الاجتماع في تغيير وتحويل المجتمع .لتجنب أخطار النازية .وخلق مجتمع يرتكز على العقلانية والتفكير المخطط . وتعتبر التربية عنده جانبا أساسيا من هذه العملية : "...فليتعلم الفرد خارج تبعيته للطموح الكتلي ..." (كوزر 1977 ، ص440). آمن مانهايم بان التنمية يمكن ان تحقق مجتمعا متكاملا من خلال الأخلاق العامة ، وهو في أغلب الأحيان نفس نمط المجتمع المتكامل الذي آمن بأن التربية يمكن أن تنتجه . لقد أصبحت محاضراته التي نشرت بعد وفاته أحد الكتب النسقية في علم اجتماع التربية (مانهايم ، ستيوارت 1969) . إن إسهامه في علم اجتماع التربية كان تطبيقيا أكثر من كونه نظريا ، لأنه ربط التربية بالتخطيط الاجتماعي ، وإعادة البناء الاجتماعي ، وبالتالي فإن مانهايم يناظر ديوي في الولايات المتحدة الذي أعجب به (كوزر 1977) . علماء الاجتماع الثلاثة أولئك يتبعون مباشرة الخطوات اللاحقة لماركس وفيبر ودوركايم التي ساعدت في بناء خلفية علم اجتماع

التربية عبر الفترة الكلاسيكية ، وقد وجدت شرعيته في تنوع واسع ، من المداخل النظرية والعمل الإمبيريقي الذي يعتمد عليه علماء اجتماع التربية اليوم .

المداخل النظرية المعاصرة:

بقدوم السبعينات (1970) مثل علم اجتماع التربية المجال الفرعي الرئيسي في علم الاجتماع العام ، ولكنه كان أيضا مجالا للنزاع في بعض الأحيان ، ونال من السخرية في بعض الأحيان من خارجه ، بل أيضا أصبح محلا للنزاع من الداخل . الكثير من المعارضين داخل علم اجتماع التربية كشفوا عن معارضتهم داخل علم الاجتماع نفسه . الكفاح بين أولئك الذين يرون علم الاجتماع باعتباره علما وأولئك الذين يرونه مجرد مفاهيم تأويلية . في عام 1963 بالولايات المتحدة نشرت جريدة " علم الاجتماع التربوي " بواسطة الرابطة السوسيولوجية لتؤكد أنه ذو سمة علمية أكثر منه شخصية ذي معيارية، وتغير اسمه إلي علم اجتماع التربية .

لاحظ تيرنر وميتشيل (1997) وجود نماذج حاكمة نظرية معاصرة في علم اجتماع التربية تعد مشتقات لثلاثة منظرين كلاسيكيين ، المنظور النظري الوظيفي (المشتق من دوركايم) الذي كان سائدا بشكل خاص خلال فترة الستينيات والسبعينيات . لقد صنع نموذجا لمحاولات على المستوى الماكرو لشرح وظيفة التربية في الإبقاء على النظام القائم . كان تالكوت بارسونز، مفتاح الوظيفية ، يرى أن المدرسة وفصولها تمثل انعكاسات للنسق الاجتماعي . كما وصف دور الجامعة في الإبقاء على النظام القائم . فهو وتابعوه شعروا أن الجامعات تحمل أربع وظائف هي:

1) تدريب طلاب المرحلة الجامعة .

2) البحث العلمي وتدريب طلاب الدراسات العليا .

3) إقامة المدارس المهنية.

4) العلاقة بين الجامعات والمجتمع الخارجي (بارسونز، بلات 1973)

يظهر علم اجتماع التربية اليوم عددا من النظريات التي تركز على التربية باعتبارها محلا للصراع الطبقي . على الرغم من أنه عالج موضوع التربية معالجة قليلة ، أما الماركسيون الجدد من أمثال لويس ألتوسير وأنطونيو جرامشي فقد رسخوا أهمية التربية في تأويلاتهم لديناميات الرأسمالية الحديثة والكفاح الطبقي. ألتوسير أفاد عام 1971 أن المدارس في المجتمعات الرأسمالية تساعد في الحفاظ على موقع الطبقة المسيطرة من خلال تدريس الإيديولوجيا التي يتعلم بها الأطفال أن يعرفوا ويقبلوا موقعهم في المجتمع لدرجة عدم وجود تحد للبناء الطبقي . بهذا الشكل تصبح المدارس جزءا من إيديولوجيا جهاز الدولة حيث تحافظ الدولة المسيطرة على مكانها حيث تملك أجهزة أخرى وتنظيمات مثل الشرطة ، وتمثل المدرسة صيغة من العنف الرمزي عبر ما تحدثه الإيديولوجيا المسيطرة للحفاظ على المعرفة الملائمة ، والمهارات والعلاقات المادية للإنتاج يجري تعلمها . ركز انطونيو جرامشي انتباهه نحو الفرق في المعرفة المتاحة للطبقات المسيطرة والمقدمة للطبقات الخاضعة، وأشار إلى أن الطبقات الخاضعة يجب أن تضمن حصولها على نفس المعرفة مثل الطبقة المسيطرة . إلا أنه يظن أن الطبقات العاملة سوف يكون لها موقعها الذي يمكنها من تحسين وضعهم في البناء الطبقي . بتعبير آخر؛ تملك الطبقة العاملة القدرة على المنافسة على نفس موطئ القدم مثل الطبقة

obeikan.com

الرأسمالية في البناء الطبقي القابل للتغير. المشكلة كما يراها جرامشي تكمن في أن المدارس يجري ضبطها من خلال أولئك الذين يملكون الإيديولوجيا المسيطرة ، ولذلك فإن أفكار الطبقة الحاكمة سوف تكون هي الأفكار التي تدرس في المدرسة .

لعبت أفكار مدرسة الماركسية الجديدة جانبا هاما في تنمية علم اجتماع التربية منذ فترة الستينيات ، افترض مجموعة من الكتاب مستندين إلى هذا المنظور وجهة نظرهم حول ؛ كيف تكون التربية منضبطة بواسطة الصفوة وكيف تساهم في الإبقاء على مكانتها . من بعض الأمثلة على هؤلاء الكتاب وأعمالهم نجد كارنوي في كتابه " التربية باعتبارها إمبريالية ثقافية " (1974) وكتاب مايكل أبل " الإيديولوجيا والمنهج " (1979) ، وكتاب جيرو " الإيديولوجيا ، الثقافة وعملية التمدرس " (1981) ، وكتاب بورديو وباسيرون " معاودة الإنتاج في التربية ، المجتمع والثقافة " (1977) . ولكن فإن منظورات الحتمية الغامرة *overdeterministic* لنظريات معاودة الإنتاج واجهت تحديات بواسطة البعض الذي يقرر أنه عبر الثقافة فإن بعض الطلاب الذين لا يملكون الفرصة المتكافئة في المجتمع يقاومون بنشاط نمط المعرفة التي يمكن أن تمدهم بالفرصة التي تمكنهم من الحراك الاجتماعي مثل ما قدمه " ويليز " (1977) في دراسته الخاصة بطلاب الطبقة العاملة في مدينة صناعية بريطانية .

ومن النظريات التي ارتبطت بمداخل ماركسية جديدة نجد النظرية النقدية ، التي ظهرت بألمانيا في مدرسة فرنكفورت ، حيث وضع مجموعة من الكتاب منظورا ينظر إلى التكنولوجيا والبيروقراطية في الرأسمالية المتأخرة باعتبارها قوة مسيطرة في المجتمع بأساليب من الصعب التعرف عليها . إنهم ينمطون الحياة الاجتماعية

obeikan.com

في ظل الرأسمالية بمفاهيم مثل ؛ المجتمع المنضبط كليا ، الإنسان ذو البعد الواحد ، والتنافس الاتصالي. هذا المنظور طبق في مجال التربية وبعض الأنظمة الاجتماعية. يكافح المنظرون النقديون من أجل دراسة وتحرير المجتمع من القهر الرأسمالي . كما اجتهدوا من أجل إزالة القناع عن اقتحام هذه الصيغة من الرأسمالية للحياة الاجتماعية ، وبذلك يتخلص الأفراد من معتقداتهم الزائفة . في مجال التربية تعتبر النظرية النقدية مناسبة للدراسة النقدية للمنهج (والمنهج الخفي) والإدارة التربوية، وتدريب المعلمين .

ليست كل النظريات التي يوجهها الصراع مشتقة من أصول ماركسية ، كما ذكر سابقا ، فيبر رأى أيضا التربية باعتبارها مصدرا لاعتماد أو شرعية لاستحقاق مكانة معينة ، لذلك فالملكية أو السيطرة على عملية الاعتمادية تكون من خلال الكفاح أو الصراع بين مختلف جماعات المكانة في المجتمع . فالمداخل الفيبرية لدراسة التربية تركز بشكل مشابه وإن قليلا على الطبقة الاجتماعية ، والاقتصاد والكفاح الطبقي . يميل الفيبريون إلى التركيز على ثقافة ونمط الحياة لمختلف جماعات المكانة والتنافس حول الاعتماد . فثمة عدة أمثلة كلاسيكية للمدخل الفيبري مثل " كولنز " مجتمع الاعتماد (1979) و " آشر " الأسس الاجتماعية للنسق التربوية " (1979) .

مداخل أخرى على صلة بالاتجاه الفيبري في علم اجتماع التربية تخص البحث حول البنية البيروقراطية للتربية . هذا المجال من البحث أقل سهولة في تصنيفه كنمط من أنماط نظرية الصراع ، ولكنه وثيق الصلة بكتابات فيبر. عمل حديث حول مظاهر القيادة التربوية ، مهنية المعلمين ، رضا المعلمين ، إجبار

المعلمين على الخروج من المهنة ، محاسبة المعلمين . كان لدي معظم الدراسات التي وضعت في اعتبارها البنية البيروقراطية لعملية التمدرس أسس فيبرية .

انعكس أثر دوركايم في علم اجتماع التربية الحديث بشكل جيد في دراسات حول ؛ كيف تساهم المدارس في عملية التنشئة الاجتماعية للبالغين ، وكيف تساهم التربية في إمكانية تحقيق المخرج المعيشي ، خاصة الالتحاق بالمهن المختلفة ، وفي تحقيق عملية الحراك الاجتماعي ؟. يميل علم اجتماع التربية الدوركايمي إلى كونه وظيفيا ، لذلك فإن الدراسات التي تميل نحو اتخاذ مدخل وضعي لدراسة العمليات التربوية بشكل خاص استندت إلى معطيات إمبيريقية وتقبل أو رفض فروض سببية ارتبطت بروابط مع وظيفية دوركايم . على الرغم من أن علماء الاجتماع الآن يعترفون بأن دوركايم لم يتجاهل وجود الصراع في العملية التربوية . (ساها 2001) ثمة القليل من الدراسات التي قامت بتحليل العملية التربوية من هذا المنظور الصراعي .

يمتن علم اجتماع التربية المعاصر للآباء موجدي علم اجتماع التربية . حيث تكون وحدة التحليل هي الفرد نفسه . حتى المداخل النظرية تجعله أساسا في النظريات الأصولية . إن تأثير علماء اجتماع التربية الكلاسيكيون التقليديون سيظل قائما حتى اليوم .

المنظور التفاعلي:

كانت إسهامات كل من ماركس وفيبر ودوركايم في علم اجتماع التربية تركز على العمليات في مستواها الماكرو. حتى لو أن وحدة التحليل قد تكون هي الفرد . بعبارة أخرى ؛ كل من النموذجين الحاكمين الوظيفي والصراعي . وجه انتباها

مباشرا للعلاقة بين مظاهر البني الاجتماعية ؛ الفرد والجماعات . لكن وجد لفترة طويلة تقليد قوي على المستوى الميكرو في علم اجتماع التربية الذي ركز على أنماط التفاعل في العملية التعليمية . من النماذج المعروفة جيدا في هذه المنظورات نموذج النظرية التفاعلية الرمزية . التي تركز على : كيف تكون الأفعال والتفاعلات بين الناس تنتج المعاني تعزى إلى الموضوعات وأفعال الناس الآخرين . باختصار ؛ يأخذ التفاعليون الرمزيون وجهة النظر التي تفيد بأن في نظرية التفاعل الرمزي كل شيء من النفس إلى أنماط التفاعل بين الأفراد ليمثل نتيجة العمليات الاجتماعية..

جذور التفاعلية الرمزية هي جذور معقدة ، ومن فلاسفتها الفلاسفة الظاهرياتيين مثل شولتز وهوسرل ، لكن أيضا بعض العناصر من دوركايم وميد (تيرنر ، ميتشل 1997) استخدم مصطلح التفاعلية الرمزية لأول مرة بواسطة بلومر (1969) ، تطور مصطلح التفاعلية الرمزية عبر عدد من المنظورات ذات الصلة . على وجه الخصوص ، المنظور الفني المسرحي الذي وصفه جوفمان في " حضور النفس في الحياة اليومية (1959) ، والمنظور الإثنوميثودولوجي الذي نما في " دراسات في الإثنوميثودولوجيا (1967) . أولهما ركز على ؛ كيف يدير الفرد الحياة الاجتماعية في عملية التفاعل مع الآخرين ؟. أما الثاني فقد ركز على مناهج البحث والتنافس الاجتماعي ، حيث يستخدمه في بناء الحقيقة الاجتماعية . هذه المنظورات النظرية أثرت في فهم أنماط التفاعل بين الأفراد داخل المدرسة . خاصة التفاعل بين المدرس والتلميذ، والتلميذ والتلميذ.

تظهر أهمية التفاعلية الرمزية في تنمية نظرية الدور. وهي منظور يركز على وضع تعريفات ومفاهيم للأدوار الملائمة التي يمارسها الأفراد في حيواتهم اليومية . في بعض الحالات ؛ تكون الأدوار في المجتمع نتيجة للإجماع الاجتماعي . في حالات أخرى ؛ تبنى الأدوار. تستمر نظرية الدور لتصبح منظورا نظريا يفيد بشكل أكبر الطريق الذي يسلكه الإداريون ، والمدرسين والطلاب حول واجباتهم اليومية (بيدل 1997) على الرغم من بعض المشكلات التي تتعلق بنظرية الدور. يقول بيدل؛ من الواضح أن توجيه الدور يستمر لإنجاز الاستبصارات الخاصة بالمربين ويمثل تحديا أمام أولئك الذين يجتهدون من أجل فهم أن ذلك يعني كيف تكون معلما في عالم اليوم . (ص515)

المنظورات الصاعدة من أجل القرن الحادي والعشرين:

يعد علم اجتماع التربية أحد المجالات الدينامية ، حيث تتطور النظريات ومناهج البحث بشكل مستمر. وتصاعدت المنظورات الجديدة بحيث أصبحت ذات علاقة صغيرة بالمداخل التقليدية . فمع نهاية القرن العشرين جرى الكثير من المحاولات لتقييم حالة علم اجتماع التربية . وذكرت هذه المحاولات من أجل كسر النماذج الحاكمة الماضية بشكل أولي بسبب الوعي بالأشكال المفهومة في طبيعة المجتمع نفسه .

ذكر توريس وميتشيل (1995) ثلاثة راحلين من الماضي قائلا بأن بحوث المستقبل في علم اجتماع التربية يجب أن تأخذ بـ:

1) يجب أن تكون هناك ابستمولوجيا تختلف عن الإبستمولوجيا الوضعية والإمبيريقية ، 2

2) يجب أن يواجه علم الاجتماع التربوي المعضلات التي حدثت بسبب الانفصال بين الحداثة وما بعد الحداثة ، والبنيويين ومن هم بعد البنيويين .

3) يجب أن يحل علم اجتماع التربية التحديات التي وقعت بواسطة مدخلات نظرية جديدة للبحث التربوي . أقر توريس وميتشيل أن عدم التنبؤية المتزايد اليوم الذي تستخرج المقولات السابقة لعلم اجتماع التربية من الصعب مؤازرتها . إن نقدهما لعلم اجتماع التربية يمثل في حقيقته نقدا لعلم الاجتماع والعلم الاجتماعي على وجه العموم .

أقر كل من توريس وميتشيل أن النموذج العلمي لأشكال الشرح الخطي والسببي لا يمكن أن تساند بشكل فوري ، حيث تكون الأحداث السلوكية أقل في استمراريتها وعدم ترابطها . لذلك ، فمن المتوقع أن تتمكن المقولات التقليدية حول الموضوعية من إعطاء السبيل للمداخل الذاتية ،التي تأخذ في حسابها كل من العارف والمعروف في محاولات لفهم العالم الاجتماعي الذي يعتبر أكثر تعقيدا من النماذج الحاكمة السابقة . قدم توريس وميتشيل علم اجتماع تربية جديد أسس نموذجا بطوليا أهمل أو تم تجاهله رغم أنه ألقى الضوء على خلق نسق تربوي أنتج مجتمعا أكثر ديموقراطية بعيدا عن التحيزات وعدم العدالة .

يوافق " ديل " (2001) على ألا تكون المنظورات النظرية في علم اجتماع التربية خطية . لقد استخلص ، كيفما كان الحال ، أن صعود منظورات نظرية جديدة كان بسبب ما أسماه " مبدأ الانتقاء " عبر السياقات السياسية والاجتماعية التي عمل من خلالها علماء اجتماع التربية . إن تطورا في النظام الفرعي لا يرجع إلى أي نوع من الديناميكية الداخلية . علم اجتماع التربية

في غير مشابهة للأنظمة الفرعية الأخرى في علم الاجتماع يرتبط بشكل مباشر بتدريب المهنيين (وهم المدرسين) وهكذا ، ، فيما يتعلق ب "ديل " التوجهات السياسية نحو مهنة التعليم أثرت فيما يحاول علماء اجتماع التربية أن يفكروا في فعله . لذلك ففي كل وقت ثمة إصلاح تربوي، وسوف يكون هناك تأثير قابل للمقارنة في التوجهات النظرية لعلماء اجتماع التربية .

وبشكل مماثل أقرت هالينان (2000) أن علم اجتماع التربية يفتقد صلة مناسبة بين التربية والنظرية السوسيولوجية . ان " ثقة علماء اجتماع التربية الكبيرة في النظرية الاجتماعية العامة، وفي الأفكار والنماذج من الأنظمة السوسيولوجية الفرعية الأخرى لدراسة التمدرس مع الضعف الكبير في هذا المجال" (ص3). كافحت هالينان من أجل إثبات أن النظريات النوعية للتربية تحتاج إلى تنمية إذا تقدم علم اجتماع التربية في مواجهة موقعه الحالي من المعرفة . فكتابها يعكس أنماط خاصة بالتنمية النظرية الذي تعقلته ، على سبيل المثال النظرية النفس .اجتماعية الخاصة بالسياق والبنائيين للتمدرس ، وتمثل نظرية في السياق التنظيمي للمدارس ، ونظرية سوسيولوجية خاصة بالعرق والإثنية التي سوف تكون مناسبة للبحث حول هذه القضايا داخل المدارس .

رغم دخول علم اجتماع التربية القرن الحادي والعشرين فلا يوجد نموذج حاكم مفرد أو نظرية تدعم النظام الفرعي . بعض علماء الاجتماع يرون أن النظرية المتفردة تظل في حاجة إلى التنمية ، وآخرون يظهرون محتوى يضمن تعددية من النظريات السوسيولوجية العامة . الأسباب المتعددة لهذا النقص في الإجماع كان قد وضع مقدما ، فنموذجان من هذه الشروح يستحقان التقدير.

أولا: النظام الفرعي الذي يتضمن كلا من البعد المعياري (مطبقا) والبعد الموضوعي (العلمي). ولدى الباحثين في كل جماعة تصورهم الخاص القائم على منظور نظري مناسب .

ثانيا : السياقات الاجتماعية والثقافية التي يعمل في سياقها علماء اجتماع التربية التي لها تأثيرها على القضايا ذات الكينونة المناسبة والمنهجية المناسبة ، ووفقا لهذا التنوع في علم اجتماع التربية الذي يتيح باختصار المجال للحيوية والوعد

مناهج البحث الإمبيريقي في علم اجتماع التربية:

يميل علماء اجتماع التربية إلى استخدام تنظيم كامل للتقنيات المنهجية ، في كل من دراساتهم الكمية والكيفية للتربية . فعلماء اجتماع التربية سعوا نحو تنمية كل من مناهج البحث التي لديها إسهام عام وهام في علم الاجتماع .

لاحظت " لوكونت" (1997) أن استخدام منهجيات البحث الكيفي خلال التراث الوظيفي كانت أكثر شيوعا في النصف المبكر من القرن العشرين . هذه الدراسات استخدمت الملاحظة بالمشاركة لتمد النظرة الكلية للمدارس وموقعهم من أنساق المجتمع المحلي ،مثل "هولينج شيد" " شباب مدينة إلم" (1947) ، أو المنظور التأويلي مثل " صناعة الدرج " (1968) الذي كتبه "بيكر" و "جير" و"هيوجز" . استمرت هذه الأنماط من الدراسات الكيفية وتبنت مداخل نظرية ومنهجية أكثر جدة مثل نظريات ما بعد الحداثة ،والمنهجيات التأويلية ،والسردية (دينزين 1997) إلا أن "لوكونت" أوضحت أن التنمية السريعة للدراسات الكيفية ذات المدى الواسع منذ الخمسينات فصاعدا سيطرت على البحث في علم اجتماع التربية بالفعل حتى نهاية القرن (لوكونت 1997) . لقد أوضحت أن

obeikan.com

في القرن الواحد والعشرين سوف يعود التقليد الكيفي الأكثر جدة متأثرا بالنظرية النقدية التي سوف تعود . هناك الكثير من العلامات لهذه المنهجية الكيفية من الإثنوجرافيا النقدية ، حيث يربط الباحث معطياته بشكل نقدي بكل من مصدرها والموضوعات التي تدرسها ، ومداخل ترجمة حياة الأشخاص ، والمداخل السردية التي تركز على موضوعات تتصل بالخبرة المعيشة .

بينما حدث تقدم في مناهج البحث الكيفي ، تكافئ ـ إذا لم يتم بشكل دراماتيكي ـ عمليات التنمية في المداخل الكمية فإنها سوف تجري أيضا . إن التقدم السريع في تكنولوجيا الكومبيوتر ، وأشكال التقدم المعقدة في التقنيات الإحصائية سهلت من هذه الأشكال من التنمية . أوضحت " هالينان " أنه منذ الستينيات استعار علماء اجتماع التربية من علماء الاقتصاد ومجالات أخرى من أجل تنمية نماذج لدراسة العملية التربوية . وأشارت إلى تقرير " كوليمان " (كوليمان وآخرون 1966) باعتباره أحد أهم الأمثلة الخاصة بهذه التنمية . من هذا المدخل ، تصاعدت مختلف الأنواع من التحاليل الإستاتيكية . ربما يكون الأكثر أهمية من هذه النماذج هو نموذج ويسكونسن الذي وضعه " سيويل " ورفاقه (سيويل ، هوسر 1980) الذي ركز على العلاقات بين الطموحات التربوية ، والتدرج والالتحاق المهني . هذا النموذج تكرر بين أرجاء العالم في أماكن كثيرة مثل كندا وأمريكا اللاتينية وأوروبا وآسيا والشرق الأوسط مع نتائج مشابهة بشكل مثير للتعجب .

تمثل عملية النمذجة الخطية تنمية حديثة أخرى في التحليل الإستاتيكي أحدثت عملية تثوير في علم اجتماع التربية ، وفي علم الاجتماع بشكل عام . قدمت

دراسة الطلاب في المدارس تحديات للباحثين لأن الطلاب يمثلون أعضاء في الفصول الدراسية . وتمثل الفصول الدراسية جزءا من المدارس . يمكن أن يذهب المرء إلى أبعد مدى ، وملاحظة أن المدارس توجد في أماكن متجاورة كما توجد في المدن . بوضوح ، عند كل من هذه المستويات يقع تأثير كبير في المدارس ، والفصول الدراسية ، والطلاب . بشكل تقليدي ؛ تتداخل المتغيرات عند مستوى معين عندئذ استخدموا قيما على مستويات كلية فيما يتعلق بالمستويات الأخرى لكل طالب . إلا أن تنمية سلاسل النماذج الخطية حققت إمكانية تحليل كل مستوى بشكل منفصل من ناحية ، وبشكل مرتبط من ناحية أخرى(رودنبوش ، باركي 2002) لذلك فإن دراسة المستويات المتعددة للتحليل تؤثر في الأفراد ، بحيث يصبح الإنجاز الأكاديمي أكثر قوة ودقة .

بسبب الطبيعة المميزة للبحث التربوي . جرى تنمية التقنيات الإحصائية التي أدمجت فعليا مع البحث ذخيرة في المجتمع السوسيولوجي بشكل عام . اتخذ الباحثون في علم اجتماع التربية الطريق في ظل التقدم الذي أصاب التقنيات التحليلية التي تستمر في عدم تغطية المستويات الجديدة من الفهم حول ما يجري في المدارس (ساها ، كيف ، 2003)

تعد زيادة إتاحة أنظمة معطيات طولية كبيرة وأنظمة كبيرة من المعطيات المقارنة الكبيرة ذات أهمية خاصة في دراسة العمليات التربوية . داخل الصندوق الأسود الخاص بالمدرسة (شيلر ، 2002 ، ص403) . كما يمكن أن تكون الدراسات الطولية دراسات تميل إلى الشيوع بينما يكون نفس الشيوع قائما عبر الزمن ، أو دراسات المناقشة العامة ويكون الأخير الأكثر شيوعا في بحوث علم

اجتماع التربية (شيلر، 2002) . تلعب الدراسات الطولية دورا هاما في فهم العوامل المتعددة التي تسهم في المخرجات التربوية . ترتبط هذه الدراسات الخاصة بالتربية في عدة بلدان بالباحثين الأفراد تحت رعاية متزايدة من الحكومة . على سبيل المثال ؛ يجعل التقدم بواسطة التنمية الخاص بنموذج وسكونسين يرتكز على معطيات طولية . ما بين 1972 و1996 تبنى المركز القومي للدراسات الإحصائية للتربية بالولايات المتحدة الأمريكية خمس دراسات طولية ممولة من الحكومة امتدت إلى الطلاب من التعليم الأحادي إلى الثلاثي .

أقامت منظمات دولية دراسات متزايدة مدعمة تقوم على استبانات مقننة على مدارس تضم الشباب عبر الدول . هذه الأنظمة من المعطيات الدولية الكبيرة أصبحت شائعة عبر الباحثين الذين اهتموا بها في أحد أو عدة بلدان ، ومن الأمثلة على هذه الدراسات تلك التي أجرتها الرابطة الدولية للتقويم التربوي وبرنامج تقويم الطلاب الدولي . هذه الأنظمة من المعلومات لها سياق مقارن ولكنها أيضا مسئولة عن تنمية الاستراتيجيات المنهجية للتعامل مع التحليل عبر الدول .

بعض البحوث الرئيسية في علم اجتماع التربية:

يتميز علم اجتماع التربية بعدد من الموضوعات البحثية . وغالبا ما تكون هذه الموضوعات مقودة باهتمامات البحث وأحيانا بحاجات عملية . هناك مساحات عديدة يعمل فيها علماء اجتماع التربية ، ولكن قلة مختارة سوف تناقش هنا مثل ؛ النوع ، العرق والإثنية ومحاسبة المعلم وطرده .

النوع :-

لا يكون النوع عادة ضمن أجندة البحث لدي علماء اجتماع التربية . فقبل 1970 استندت دراسات الإنجاز التربوي والانتظام في أغلب الأحيان على عينات من الذكور فقط ، في كل من الولايات المتحدة والمملكة المتحدة . عندئذ بسبب الحركة النسوية والتوسع التربوي وجه انتباه أكثر لتربية البنات . حيث تعد فجوة النوع سمة غالبة على البحث . ركزت البحوث مبكرا على سيطرة الذكور في الإنجاز الأكاديمي وفي الإنجاز التربوي، كنموذج وجد عبر كل الدول بشكل فعلي وهي الدول التي كانت المعطيات متاحة لديها . ولكن في كثير من الدول أغلقت فجوة النوع . في بعض الدول مثل استراليا تخطى البنات الأولاد في التذكر والإنجاز وأيضا في إنجاز بعض الموضوعات.العكس حدث بشكل دراماتيكي حيث تجري المناقشات الآن حول " مشكلة الولد " . وضع الباحثون بيولوجيا وبنائيا حول عمليات التنشئة الاجتماعية للطفل أو تسييد الشروح للطفل حول هذه الاختلافات في النوع .

مكانة العرق ، الإثنية ، وجماعة الأقلية:

ألقى علماء الاجتماع بشكل تقليدي الضوء على تأثير العرق والإثنية على نطاق واسع من المخرجات الاجتماعية والاقتصادية . ففي الولايات المتحدة الأمريكية كان علماء الاجتماع مهتمين بالتحصيل التربوي للأمريكيين الأفارقة والسكان الأسبانيين . إلا أنه بشكل عام أعطي انتباها مماثلا لجماعات الأقليات خاصة منذ الحركات الشعبية عبر الحدود الدولية التي تزايدت سواء بشكل متعمد أم غير متعمد . إن دراسة الأقليات العرقية والإثنية تتضمن من هم أهليين

openkan.com

أو مهـاجرين أو لاجـئين .علمـاء اجتمـاع التربيـة في كـل مـن الولايـات المتحـدة وبريطانيا وكندا واستراليا يعدون نشيطين بشكل نوعي في هذا البحث .لقد تعرفوا على الكثير من العوامل التي تؤثر على الأضرار الناجمة عن مجموعات الأقليات . أفـاد " اوبيـو" (1992) أن مـنهج قـوي محـوري كـان أحـد العوامـل الـتي أثـرت في عمليـة الـتعلم لجماعـات الأقليـة تلـك . فثقافـات المجموعـات الإثنيـة والعرقيـة المختلفة تخفي توقعات مختلفة حول التربية التي يمكن أن تؤثر في أساليب هؤلاء الطلاب في مواجهـة نسـق المدرسـة . كمـا وجـد البحـث أيضـا أن اتجاهـات وقـيم الأقليات المتعددة تؤثر في الانتظام والإنجاز التربوي خاصة ، حيث تتصارع مختلف الاتجاهـات فيمـا بينهـا مـع أهـداف المدرسـة (مايكـل سـون ، 1990) . يمكـن أن يوجد الصراع بين الاتجاهات والقيم داخل البيت والمدرسة .

محاسبة المعلم وطرده:-

تنظر دراسـات علمـاء الاجتمـاع لسـقوط المعلم في مقـولتين : المعلم باعتبـاره مهنيا ، والمعلم باعتبـاره عـاملا . اختبرت الدراسـات المعلم باعتبـاره مهنيـا ، فقراره أن يصبح معلما ، يلعب دورا في مجرى حياته المهنية ودوائر حياته . أقام " وليام وولـر (1932) دراسـته السوسـيولوجية الكلاسـيكية حـول المعلـم والتـدريس . وثمـة دراسة حديثة تعتبر كلاسيكية أيضا هي دراسة "لورتي" ؛ "معلم المدرسة " (1975) التي نظرت إلى التدريس باعتباره عملا .

أفـاد بعـض البـاحثين بوجـود انقسـام بـين التـدريس كمهنـة وباعتبـاره عمـلا ، وأن زيـادة الإجبـار البنيـوي الخاصـة بالمحاسـبة . وقضـايا الأجـر ، والمكانـة تآكلـت في طبيعتهـا المهنيـة هـذه الضـغوط أنتجـت اغترابـا ناتجـا عـن زيـادة عمليـات طـرد

المعلم . غالبا ما يعتبر ظاهرة سيكولوجية ، كما يعتبر ظاهرة ذات بعد سوسيولوجي تؤثر في إنجاز المعلم وفاعليته (دوركين 1987) .

كيف يكون المعلم فاعلا ؟ للإجابة عن هذا السؤال وجه الباحثون بحوثهم نحو الفصل الدراسي وفحصت قضايا مثل أنماط التدريس ، التفاعل بين المعلم والطلاب ، وتوقعات المعلم . كل منها لها تأثيرها في إنتاجية الطالب (جود ، بروفي 1997) كيف يكون التوسع في التطبيق الخاص باختبارات ذات مخاطرة عالية تؤثر في تغيير أدوار المعلمين بحيث تصبح موضوعات لبحوث أخرى . "فالي" و"بويز" (2007) وجدا أن مرور الفعل التربوي الخاص بعام 2001 (لا يترك الطفل متأخرا) يزيد من الحمل على المعلم ،والمحاسبة ،وإفساد بيداجوجيا الفصل الدراسي ، وخفض نوعية التفاعل بين المعلم والطالب ، وزيادة الضغوط على المعلم .

الخلاصة:

علم اجتماع التربية باعتباره نظاما فرعيا لكل من التربية وعلم الاجتماع أسهم كثيرا في فهم العملية التربوية .استمر علم اجتماع التربية باعتباره مصدرا للمعلومات والتدريب من أجل مستقبل المعلم ، وباعتباره مصدرا للمعلومات من أجل صناع السياسة ، ليرسم الاتجاه للسياق المدرسي حول ماذا نفعل في المدارس ؟. سوف يستمر التوتر داخل علم اجتماع التربية بلا شك ، ولكن النظام الفرعي باعتباره كلا يكون أكثر انتقائية وغلظة بحيث يكون علامة على قوته . في حالة أخرى يركز علم اجتماع التربية انتباهه على السياق الاجتماعي للبني والعمليات التربوية ،وسوف تستمر إسهاماته حتى يصبح ذا قيمة كبيرة في فهم وإصلاح النسق التربوية ، خاصة عندما ينجحون في إشباع الحاجات الاجتماعية والتقنيات الجديدة .

obeikan.com

المراجع ومزيد من القراءات :-

- *Althusser , L : (1971) : Ideology and Ideological State apparatuses . inAlthuser (ed) Lenin and philosophy and other essays . London : new Left Books*
- *Apple , M()1979) : Ideology and Curriculum . Boston : Routledge&Kegan*
- *PaulArcher , M (1979) Social origins of educational systems London : Sage*
- *Becker , H .S. Geer , B., & Hughes ,E,C. (1968) , Making the Grade : The Academic side of college Life . Chicago : University of Chicago Press*
- *Biddle , B., (1997) . Recent research on the role of the teacher . In B. Biddle ,T, j.& I, F : Goodson (Eds) , International Handbook of Teachers and teaching (vol . 1 , pp 499-520)*
- *Blumer ,H (1969) , Symbolic Interactionism – Perspective or Method . Englewood Cliffs , Nj : Prentice Hall*
- *Bourdieu , P , &Passeron ,J (1977) , Reproduction in education , society and Culture London : Sage .*
- *Carnoy , , M (1974) Education as cultural imperialism , New York : Mckay*
- *Colman,J .SCambell , E, q, Hobson , C. j McPartland , J., Wood , A . M Weinfield ,F, D , et al (1966) Equality of educational Opportunity . Washington , DC : United States Government Printing Office*
- *Colins , R (1979) , The credential Society : an historical sociology of Education and stratification , New York Academic Press*
- *Coser , L , A (1977) : Masters of sociological thought : Ideas in historical and social context . New York : Harcout Brace jovanovich . Inc*
- *Dale , R (2001) Shaping the sociology of Education over half – a century in J . Demaine (ed) sociology of Education today , London Palgrave .*

- *Denzin ,N,K (1997) Biographical research methods . In : International encyclopedia of the sociology of education (pp 282-288) Oxford , UK Pergamon Press.*
- *Durkeim , E (1922) . Education and society (S . D . fox , Trans.) .Glencoe. IL : The Free Press .*
- *Durkeim , E (1925) . Moral education . A study in the theory and application of the sociology of education (E. K. Wilson & H Schnurer . Trans .) . New York : The Free Press .*
- *Durkheim ,E (1977) The evolution of Educational thought : Lectures on the formation and development of secondary education in France London >Routledge&Kegan Paul (Original work published (1938).*
- *Durkeim . A G . (1987) Teacher burnout in the public schools : Structural cause and consequences for children . Albany : state University lf New York press .*
- *Floud . J .. Halsey . A .H.. & Martin . F . (1957) . Social class and educational opportunity . London : Heinemann .*
- *Garfinkle , H . (1967) . studies in ethnomethodology . Englewood Cliffs . NJ : prentice Hall .*
- *Giroux . H . A . (1981) Ideology .' culture and the process of school-ing . London : Falmer Press .*
- *Goffman . I . (1959) . The presentation of self in everyday life . New York : Doubleday .*
- *Good . T . L . &Brophy . J . (1997) . Looking in classrooms (7th ed .) . New York : Harper & Row .*
- *Hallinan . M . T (2000) . Introduction : sociology of education at the threshold of the twentieth first century . In M . T . Hallinan (ed.) . Handbook of the sociology of education (PP . 1-12) . New York : Kluwer Academic/plenum Publishers .*
- *Hollingshead . A . B . (1947) . Elmstown's youth . New York : Wiley .*
- *LeCompte . M . D . (1997) . Trends in qualitative research methods . In L . J . Saha (Ed) . International encyclopedia of the sociology of education (pp. 246-262) . oxford . UK : pergamon press .*

- *Levinson . D .L . &sadovnik . A . R . (2002) . Education and sociology : An introduction . In D .L . Levinson . P . W . Cookson . & A. R. Sadovink (Eds) . Education and sociology (pp. 1-15) . New York . RoutledgeFalmer.*
- *Lortie , D (1075) Schoolteacher , Chicago ; University of Chicago Press*
- *Mannheim ,k , Stewart , W ,A, C, (1969) An Introduction to the Sociology of Education , London ; Routledge&Kegan Paul*
- *Mikelson , R , A (1990) The attitude J achievement Paradox among Black adolescents Sociology of Education 63 , 44-61*
- *Ogbu , J, U, (1992) Understanding cultural diversity and Learning . Educational Researcher ,21 (8) 5-14*
- *Parsons , T , & Platt , G (1973) The American university . Cambridge , M .A, Harvard University Press*
- *Peel ,J, D, Y ; (1971) : Herbert Spencer , The evolution of a sociologist , London : Heinemann Educational*
- *Raudenbush , S , W , &Bryk ,A, S (2002) . Hierarchical linear models Applications and data analysis methods (2nd ed) Thousand Oaks , C A : Sage*
- *Saha , L , J, (2001) Durkeim,s sociology of Education : A Critical assessment Education and Society 19 (2) , 19-31*
- *Saha , L , J & Keeves , J , P , (2003) Leading the Way ; The development of analytic techniques in the sociology of Education In C,A , Torres & A Antikainen (eds) The international handbook (pp 160 – 179) Lanham MD ; Rowman& Littlefield*
- *Schiller , k (2002) Longitudinal studies An introduction : Opening the blackbox . In D . L . Levinson , P , W , Cookson , Jr , & A, R, Sadovnik (eds) Education and sociology An encyclopedia (pp 403 – 408) New York , RoutledgeFalmer*
- *Sewell . W. H..& Hauser . R. M . (Eds.) . (1980) The Wisconsin longitudinal study of social and psychological factors in aspirations and achievements (Vol . 1) . Greenwich , CT: JAL press*
- *Spencer . H. (1862) .First principles . London : John Childs and Son .*

- *Spencer . H . (1949) . Education : Intellectual . moral and physical . New York : Hurst . (Original work published1861)*
- *Torres , C . A ..& Mitchell, T . R . (1995) . Introduction . In C . A. Torres & T. R . Mitchell (Eds.) . Sociology of education : Emerging perspectives (pp. 1-18) . Albany , NY : state University of New York press .*
- *Turner. J. H ..& Mitchell . D. E. (1997) . Contemporary sociological theories of education . In L..J. Saha (Ed) . International encyclopedia of the sociology of education (pp. 21-42) . Oxford . UK : pergamon .*
- *Valli. L.. &Buese, D . (2007) . The changing roles of teachers in an era of high-stakes accountability . American Educational Research Journal . 44(3) , 519-558.*
- *Waller. W . W . (1932) . The sociology of teaching . New York : Russell & Russell.*
- *Willis. P. (1977) . Learning to Labour: How working class kids get w2orking class jobs . Aldershot , UK: Gower*
- *Youbg . M .(2002) . Sociology of education as critical theory . In D . L . Levinson . P . W . Cookson .& A . R . Sadovnik (Ed) .Education and sociology (pp. 559-569) . New York: RoutledgeFalmer .*

obeikan.com