مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم ودور مؤسسات الإعداد فى مواجهتها

إعداد
د/ زينب محمود شعبان
مدرس أصول التربية - كلية التربية – جامعة المنيا

DOI: 10.21608/mathj.2019.82032

مجلة البحث في التربية وعلم النفس

المجلد الرابع والثلاثون/ العدد الثاني/ الجزء الأول/ أبريل ٢٠١٩

ISSN Print: (2090-0090)

ISSN Online: (2682-4469)

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم ودور مؤسسات الإعداد في مواجهتها

إعداد
د/ زينب محمود شعبان
مدرس أصول التربية - كلية التربية – جامعة المنيا

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرف ماهية أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم، وتحليل دور بعض العوامل والمتغيرات الفكرية في تشكيل تلك الأزمة، وكذلك تعرف دور مؤسسات الإعداد بجامعة المنيا في مواجهتها. وتكون مجتمع البحث من عينة من الطلاب المعلمين بمؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا والتي تمثلت في كليات (التربية - التربية النوعية - االتربية الفنية - التربية الرياضية - التربية للطفولة المبكرة)، وللإجابة عن أسئلة البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج النقدي.

وقد أظهرت نتائج البحث أن دور مؤسسات الإعداد في مواجهة أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطلاب يتحقق بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج أن مؤسسات الإعداد تسهم في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطلاب من خلال: تشجيع عضو هيئة التدريس للطلاب على طرح الأسئلة والاستفسارات دون تقيد، وحرص إدارة الكلية على الاحتفال بالعادات والمناسبات الاجتماعية بمشاركة الطلاب، وتشجيع إدارة الكلية الطلاب نحو المشاركة في الانتخابات والاتحادات الطلابية، وتحفيز إدارة الكلية الطلاب للمشاركة في الأعمال التطوعية والأنشطة الجامعية مثل: القوافل الطبية ومحو الأمية وإقامة المعارض الخيرية وغيرها، ومناقشة المقررات التربوية والثقافية لقضايا اجتماعية متنوعة على مدى سنوات الدراسة، واستخدام عضو هيئة التدريس لأساليب تدريس وأنشطة تتيح فرص النقاش والحوار البناء.

الكلمات المفتاحية: أزمة الوعي - الوعي الاجتماعي - إعداد المعلم - الأفكار البرنامجية.

مجلة البحث في التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة المنيا
كلية مُعتمدة من الهيئة القومية لضمان جودة التعليم

The Crisis of social awareness of the student teacher and the role of the preparation institutions in facing it

Dr. Zynabe Mahmoud Shaaban

Lecturer of foundations of education, Faculty of Education, Minia Univ.

Research Summary:

The aim of the research is to identify the crisis of social awareness of the student teacher, and analyze the role of some of the intellectual Factors and variables in shaping the crisis, as well as know the role of the preparation institutions at Minia University in the face of it. The research community consists of a sample of students who are teachers in the teachers' re-education institutions at Minia University, which were in the faculties of (Education - Specific Education - Art Education - Physical Education - Early Childhood Education). To answer the research questions, the researcher used the descriptive approach and the critical approach.

The results of the study showed that the role of the institutions of preparation in the face of the crisis of social awareness among students is achieved to a medium extent, and the results showed that the institutions of preparation contribute to the development of social awareness among students through Encouraging faculty member to ask questions and inquiries without restriction .and The administration of the college to celebrate the customs and social events with the participation of students . and Encouraging students to participate in elections and student unions . and Stimulating students to participate in volunteer work and university activities such as: medical convoys, literacy and the establishment of charity exhibitions and others .and Discuss educational and cultural decisions for various social issues over the years of study .and Using the faculty member for teaching methods and activities that provide opportunities for discussion and constructive dialogue.

Keywords: awareness crisis - social awareness - teacher preparation- Programmatic Ideas.

مقدمة :

يتميز كل مجتمع بنسق ثقافي معين يميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى. ويتم نقل هذا النسق الثقافي بما يحويه من أفكار وقيم ومعتقدات وتراث مادي، وفكري، وفنون، ولغة، وغيرها من العناصر الثقافية إلى أفراد المجتمع من خلال مؤسسات المجتمع والتنشئة الاجتماعية التي تكون منوطة بغرس تلك العناصر الثقافية بما يتيح تحقيق التطبيع الاجتماعي وتشكيل الشخصية القومية.

وتؤدي ثقافة الفرد التي يتم اكتسابها من خلال مؤسسات التنشئة الاجتماعية والظروف التي يعيشها الإنسان وما يكتسبه من معارف دوراً بارزًا في بناء وتحديد النسق الفكري وتشكيل الوعي الاجتماعي الذي يؤثر على سلوك الأفراد والجماعات ويوجههم لتبني تصورات معينة دون غيرها ؛ وبذلك يرتبط كل فرد وكل جماعة بأفكار محددة يشعر أنها نابعة من داخل ذاته وتعبر عن مصالحه ومبادئه ، وتنعكس هذه الأفكار في تصوره للحياة الاجتماعية وطريقة تفكيره وسلوكه ، فيتصرف غالبًا وفقًا لها بطريقة لا شعورية. (أحمد جعفر، ٢٠٠٦، ٥٦).

وليس ثمة شك في أن النظام الفكري للمعلم ومواقفه المختلفة من قضايا السياسة والاقتصاد والتعليم تعد من الجوانب الرئيسة لشخصيته ، ومن المتغيرات التي تؤدي دوراً خطيراً في التأثير على ما يقوم به داخل الفصل، وتظهر بدرجة أو بأخرى في الناتج التعليمي الذي يحققه من زواياه التحصيلية والشخصية والسياسية...إلخ ؛ إذ أن الاختلاف في التوجهات الفكرية تنعكس في تباين المعلمين، ليس فقط في أفكارهم التربوية وممارستهم لها ، إنما تؤثر أيضًا بقدر كبير على أنماط التفكير والإدراك والتعبير السائدة بين تلاميذهم. (كمال نجيب، ٢٠٠٣، ٣٠).

وبذلك يقوم المعلم بدور مهم في تشكيل وعي التلميذ ؛ فالمعلم منذ التحاقه بمهنة التدريس يعي بأنه مُقيد بمجموعة من التوجيهات الرسمية التي تنص عليها الدساتير والقوانين والقرارات الوزارية إلا أن تصوراته ومعتقداته وأفكاره تمثل الحد الفاصل بين ما يُراد غرسه وإكسابه وتنميته في النظام الفكري للطالب وما سيتم غرسه وتنميته فعليًا لديه ، بغض النظر عما إذا كان تدخل المعلم محايداً أو إيجابيًا أو سلبيًا ، دائمًا أو محدوداً .

وهذا بدوره يبرز أهمية مرحلة إعداد الطالب المعلم في مؤسسات الإعداد بالجامعة كمرحلة من أهم المراحل التعليمية التي تؤدي دوراً مهمًا في تشكيل الوعي الاجتماعي لمعلم المستقبل. وبما أن الطالب المعلم يمثل المعلم المستقبلي والمأمول والذي ينتظر منه أن يؤدي دوراً مهمًا في غرس وتنمية مقومات الشخصية القومية لدى التلاميذ، لذا كان لزامًا تحديد وتحليل أهم الموجهات الفكرية التي تُسهم في تشكيل الوعي الاجتماعي للطالب المعلم وتؤثر في نظامه الفكري إيجابًا أو سلبًا.

مشكلة البحث:

إن التعليم يجب أن يعمل على تشكيل مستوى عالى من التفكير لدى التلميذ بما يمكَنه من نقد الواقع المجتمعي ورؤية العالم بطريقة نقدية تمكنه من الوعي بالقضايا والأحداث الجارية وفهم السياسات التي تحكم وتدير وتنظم تلك الأحداث؛ وهذا يتطلب وجود معلم لديه وعي ناقد ويمتلك مهارات النقد والتحليل والإبداع ومستخدمًا للتكنولوجيا الحديثة في عمله؛ الأمر الذي يؤكد ضرورة البدء بمؤسسات إعداد الطالب المعلم باعتبارها إحدى وأهم المؤسسات المنوطة بتشكيل وعي الطالب المعلم.

وهناك بعض الدلائل والمؤشرات على تقصير مؤسسات الإعداد في هذا الجانب بما يؤدي إلى اضطراب في إدراك الطالب المعلم ورؤيته وتصوره لذاته، ولدوره كمعلم، ولواقعه الاجتماعي، وأدواره في الحياة؛ مما يسهم في غياب الرؤية النقدية للأحداث الجارية، ويغلب عليه التفكير السطحي في معالجة الأمور، وتتدنى ثقته بنفسه في قدرته على اتخاذ القرارات، وتحليل وتفسير الرؤى والقضايا والمواقف والأوضاع المختلفة سواء على المستوى المحلي أو العالمي، كما يكون غير قادر على التنبؤ بمستقبله فيصبح عندئذ في أزمة.

حيث تعاني برامج إعداد المعلم من أزمة تكمن في عدم تناسب الرؤية التي تحكم تلك البرامج وتوجهها مع السياق الثقافي والاقتصادي والسياسي للمعلم، ولم يعد هناك قدرة على التوفيق في المناهج الدراسية بين الأصالة العربية وما تفرضه المعاصرة (يوسف سيد، ٢٨٩، ٢٠٠٨، ٢٩٧). كما أنه في ظل سيطرة النظام الرأسمالي الذي فرضته العولمة لم يع المخططون وواضعو سياسات التعليم وإعداد المعلم خطورة الخلط بين الاستفادة من الموجات

العلمية الوافدة وبين الوقوع في مصيدة التبعية الثقافية، الأمر الذي سوف يترتب عليه سلب الهوية الاجتماعية للمجتمع وتخريج معلمين تابعين.

بجانب قصور الدور الذي تؤديه البرامج والمقررات الدراسية شكلًا ومضمونًا في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم، والتناقض بين الأصالة والتحديث، كذلك القضاء على الدراسات النقدية وسيطرة العقلانية التقنية (الذكاء الاصطناعي) على المجتمع ؛ الأمر الذي ينتج عنه تخريج معلم خطي (تلقيني) يفتقد إلى الإبداع والتحليل والنقد.

فالمعلم الخطي يعتمد في تكوينه على المدخل القائم على المحتوى شكلًا وتنظيمًا ؛ والذي يتم إعداده حاليًا في مؤسسات إعداد المعلم بأنواعها من خلال برنامج تُقسم فيه المقررات الدراسية بصورة مصطنعة إلى وحدات منفصلة تغطي الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية ؛ مما أدى إلى فقدان التكامل بين جوانب الإعداد، وزيادة كم المحاضرات النظرية وكذلك التكرار، وانفصال النظرية عن التطبيق، وانخفاض الفرص المتاحة للتعلم الذاتي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات، والذي أدى بدوره إلى معلم سلطوي يتخذ من نفسه محورًا للتدريس، ومرجعًا لمعلومات مفككة وغير مترابطة، كما أنتج متعلمًا لا يمتلك من الأصالة والمرونة والتفكير المستقبلي والإبداعي ما يؤهله للعيش في عالم سريع التغير (عبد الله السيد وآخرون، ٢٠٠٤، ٣٦٢). وبذلك يتم إعداد المعلم بتقنيات وطرق تجعله معلمًا تلقينيًا لا معلمًا محركًا وباعثًا للوعي ومتفاعلًا ومبتكرًا، فضلًا عن أن المعرفة المقدمة للطلاب المعلمين لتشكيل وعيهم، معرفة مُحملة بمضامين فكرية لهؤلاء الذين وضعوها، وهي تعد بشكل انتقائي ومنحاز من قبل واضعيها والمستفيدين منها (شبل بدران، ١٩٩٨، ص ٢٤٥).

كما تواجه مؤسسات التعليم العالي عامة ومؤسسات إعداد المعلم خاصة أزمة في الوعي الاجتماعي تتفاقم من خلال القضاء على الدراسات النقدية التي توفر الأساس للتفكير النقدي ؛ فمع هيمنة العلم والتكنولوجيا أصبحت العقلانية التقنية المسيطر الأول على فكر الطلاب، وفي ضوئها فإن التعليم العالي يدفع الطلاب المعلمين إلى القبول والتطبيق السلبي للمعرفة المهنية التي طورها الآخرون دون نقد، كذلك دفعهم أيضًا إلى القبول بأن المعرفة تشمل

الحقائق التي يجب أن تنتقل بكفاءة للطلاب، وأن دور الطالب هو التلاعب بها وفقًا لأهداف محددة مسبقًا، دون أن يتم فحصها (Edith E. Baldwin, 1987, 17). وهذا ما نتج عنه إحداث أزمة في الوعي الاجتماعي بين المتعلمين عامةً ولدى الطلاب المعلمين خاصةً. وهذا ما أشار إليه السيد ياسين (٢٠١١،٤٦٤) في انخفاض مستوى الوعي الاجتماعي بين شرائح المتعلمين المختلفة، كما أكدت دراسة مغاوري شحاتة (٢٠٠٢،٩١،٩٢) أن من أهم القضايا التي يواجهها التعليم الجامعي في مصر هي نقص الوعي حول القضايا المجتمعية نظرًا لسيادة المصالح الشخصية على المصالح العامة.

كما أن من عوامل تكريس أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم ضعف السلطة المعرفية لعضو هيئة التدريس وافتقاده مهارات النقد والتحليل والتفسير، وغياب فرص الحوار والمناقشة ومن ثم غياب التلاقح الفكري بينه وبين الطلاب، وتهديد الأمن الفكري لهم. وهذا ما أكدته دراسة هاشم فتح الله (٢٠١١ ، ٦٢) من تراجع دور أعضاء هيئة التدريس في توجيه طلاب كلية التربية جامعة المنيا فكريًا، وقلة عقد الندوات التي تثري فكر هؤلاء الطلاب، كما أكدت الدراسة أن قلة التفاعل التربوي بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس يهدد الأمن الفكري للطلاب، وانتشار ظاهرة الأستاذ التلقيني الذي يهتم بتلقين المادة العلمية دون تأدية رسالته كاملة من حيث الحوار والمناقشة والمشاركة الطلابية، كما أشارت الدراسة إلى ندرة تفعيل أعضاء هيئة التدريس للساعات المكتبية المخصصة للطلاب والتي تعد من العوامل التي تهدد الأمن الفكري للطلاب؛ حيث إن هذه الساعات تؤدي إلى التقاء عضو هيئة التدريس بطلابه، وتزويدهم بكل جديد، وتوعيتهم فكريًا، والإجابة على تساؤلاتهم واستفساراتهم. أيضًا أكد سعيد اسماعيل علي (٢٠٠١، ١٤ -١٥) غياب فرص المناقشة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وما يترتب على ذلك من تعود الطلاب على أن يكونوا مجرد مستقبلين للمعرفة، غير مشاركين فيها، فضلًا عن تعودهم أن يسود الرأي الواحد، ولا تكون هناك فرصة لتفاعل الأفكار وتوليد أفكار جديدة.

مما سبق يتضح وجود أزمة في الوعي الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين تتعدد وتتنوع أسبابها ومظاهرها وأساليبها، الأمر الذي يستدعي ضرورة الوقوف على أهم ملامح تلك الأزمة

وتحليلها وتفسيرها ومناقشة أهم الموجهات التي تسهم في تكريسها، ودور مؤسسات إعداد المعلم في مواجهتها والحد منها.

على ضوء ما سبق، فإن مشكلة هذا البحث تتلخص في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما ماهية أزمة الوعي الاجتماعي؟
٢. ما الرؤى الاجتماعية المفسرة لأزمة الوعي الاجتماعي؟
٣. ما أهم الموجهات الفكرية التي أدت إلى أزمة الوعي الاجتماعي للطالب المعلم؟
٤. ما واقع دور مؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا في مواجهة أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم؟
٥. ما مقترحات تعزيز دور مؤسسات إعداد المعلم في تنمية الوعي الاجتماعي للطالب المعلم؟

ثالثًا – أهداف البحث:

هدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. مناقشة وتحليل أهم الموجهات الفكرية التي تسهم في تشكيل الوعي الاجتماعي للطالب المعلم.
٢. تناول أهم التحديات التي قد تؤثر في الوعي الاجتماعي للطالب المعلم.
٣. مناقشة أهم الرؤى الاجتماعية المفسرة لأزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم.
٤. تحديد الدور الذي تؤديه مؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا في مواجهة أزمة الوعي للطالب المعلم.
٥. تقديم مقترحات حول دور مؤسسات الإعداد في مواجهة أزمة الوعي الاجتماعي للطالب المعلم.

رابعًا – أهمية البحث:

برزت أهمية هذا البحث في أهمية الموضوع الذي يتناوله، حيث يركز على أزمة الوعي الاجتماعي للطالب المعلم والذي يمثل معلم المستقبل والذي يسهم نظامه الفكري في تشكيل الوعي لأجيال من التلاميذ خاصة في ظل التحديات العالمية؛ الأمر الذي يستدعي أهمية الوقوف على أزمة الوعي الاجتماعي للطالب المعلم، وأهم الموجهات الفكرية للوعي في مؤسسات الإعداد ونقدها وتحليلها بهدف الوصول إلى الصورة المأمولة للمعلم.

خامسًا – منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال وصف ملامح أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم، كما استخدمت الباحثة المنهج النقدي والذي يقوم على الاستفسار والتساؤل حول الأسس النظرية والمفاهيمية للمعرفة، وطرح الأسئلة التي تتجاوز الافتراضات والمعتقدات السائدة، والاعتراف بدور القوة والموقف الاجتماعي في الظواهر ذات الصلة(Center for Critical Qualitive Health Ressearch) ؛ فالأسلوب النقدي يرفض الاقتصار على النظرة الفنية للتربية، وينظر إليها من منظور شامل يكشف الطبيعة السياسية للتربية ويساعد على فهمها، ويساعد على كشف الطبيعة الأيديولوجية للنظام التعليمي، ويرصد مشكلاته ويكشف ما وراءها من قيم غير معلنة وأسباب اقتصادية واجتماعية وتناقضات تدفع إلى استمرارها (سامح جميل، ٢٠١٣، ٤). ويسعى إلى فهمها وعلاجها بما يحقق صالح الإنسان. (Mustafa Sever,2012,3). وقد تم توظيف المنهج النقدي في البحث من خلال تحليل بعض الرؤى الاجتماعية المفسرة لتلك الأزمة، وكذلك استخلاص وتحديد أهم العوامل والمتغيرات الفكرية التي تسهم في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين ونقدها بما يتيح محاولة رسم الصورة المُثلى للمعلم المأمول.

سادسًا – أدوات البحث:

وفقًا لمقتضيات البحث استخدم البحث الحالي استبانة طُبقت على عينة من الطلاب المعلمين بمؤسسات إعداد المعلم في جامعة المنيا.

سابعًا – حدود البحث:

تمثلت حدود هذا البحث فيما يلي:

١. حدود موضوعية: تم رصد بعض العوامل والمتغيرات الفكرية ودورها في تشكيل الوعي الاجتماعي للطالب المعلم.
٢. حدود بشرية: تكونت من عينة من الطلاب المعلمين بمؤسسات الإعداد بجامعة المنيا.
٣. حدود مكانية: تم تطبيق البحث على عينة من طلاب كليات التربية، والتربية النوعية، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، والتربية للطفولة المبكرة بجامعة المنيا.

٤. حدود زمانية: تم تطبيق أداة البحث على العينة الكلية، وذلك في مؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا في الفترة ما بين ٢٠١٨/١١/٤ وحتى ٢٠١٨/١١/١٩.

ثامنًا - مصطلحات البحث:

تضمن البحث عدة مصطلحات (الوعي الاجتماعي، أزمة الوعي الاجتماعي، الموجهات الفكرية، الأفكار البرنامجية، الطالب المعلم) والتي يمكن توضيحها على النحو التالي:

١. الوعي الاجتماعي: ويعرفه البحث الراهن إجرائيًا بأنه "إدراك الطالب المعلم لذاته ولواقع مجتمعه، وقدرته على فهم الأحداث الجارية المحلية والعالمية، وتحليل الرؤى والتوجهات الفكرية ونقدها وتقييمها ورد فعله تجاهها".

٢. أزمة الوعي الاجتماعي للطالب المعلم: نظرًا لعدم توفر تعريف شامل يعبر عما يقصده البحث الحالي من مصطلح أزمة الوعي الاجتماعي فالبحث الحالي يعرفها إجرائيًا بأنها "اضطراب في إدراك الطالب المعلم ورؤيته وتصوره لذاته، ولدوره كمعلم، ولواقعه الاجتماعي، وأدواره في الحياة؛ مما يسهم في غياب الرؤية النقدية للأحداث الجارية، ويغلب عليه التفكير السطحي في معالجة الأمور، وتتدنى ثقته بنفسه في قدرته على اتخاذ القرارات، وتحليل وتفسير الرؤى والقضايا والمواقف والأوضاع المختلفة سواء على المستوى المحلي أو العالمي، كما يكون غير قادر على التنبؤ بمستقبله فيصبح عندئذ في أزمة

٣. الموجهات الفكرية: تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها "مجموعة العوامل أو المؤثرات أو المتغيرات الفكرية (مثل: التعليم، ووسائل الإعلام ووسائل الاتصال الجماهيري) والتي تُسهم في تشكيل الوعي الاجتماعي للطالب المعلم وتؤثر على نسقه الفكري بشكل مباشر أو غير مباشر".

٤. الأفكار البرنامجية: يعرفها البحث إجرائيًا بأنها "مجموعة التصورات والرؤى والآراء والتوجهات الفكرية التي يتم ترويجها في مؤسسات إعداد المعلم للتأثير على صناعة القرار، وعلى وعي الطالب المعلم من خلال محتوى المناهج، وطرق التدريس، والمنهج

الخفي، والأنشطة الجامعية، ونمط الإدارة. ومصدرها حياة الفرد وتفاعلاته وتعليمه وتواصله مع العالم، وحين يحاول فرضها على آخرين فإن هذا يمثل عنفًا رمزيًا ".

٥. الطالب المعلم: يعرفه البحث الراهن بأنه "الطالب الجامعي الذي يتلقى إعداده المهني، والأكاديمي، والثقافي في مؤسسات إعداد المعلم بالجامعة والتي تتمثل في كليات (التربية، والتربية النوعية، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، والتربية للطفولة المبكرة).

تاسعًا- الدراسات السابقة:

يهدف هذا الجزء إلى التطرق إلى مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات هذا البحث من الناحية النظرية والميدانية بشكل مباشر أو غير مباشر، وتم عرض هذه الدراسات على النحو التالي:

أ - الدراسات العربية:

١. دراسة يوسف سيد محمود ٢٠٠٨:

وعنوانها (أبعاد متطلبة في برامج إعداد المعلم: دراسة تحليلية)، وهدفت الدراسة إلى بحث تطور الإعداد لمهنة التعليم، وتحليل المتغيرات الآنية التي تحدد أدوار المعلم، وتعرف الأدوار التي ينبغي إعداد المعلم لها مثل: توجيه المعلم للتأكيد على التعلم الذاتي، وتدريب الطلاب على التفكير التخيلي والإبداعي والواقعي، وتعويدهم على التجريب والبحث والاستقصاء، وتصميم المواقف التعليمية التي تُلبي احتياجاتهم وتتلاءم مع قدراتهم، كما هدفت الدراسة إلى تحديد بعض متطلبات إعداد المعلم لممارسة أدواره مثل: إكساب برامج الإعداد الطالب أساليب ومهارات أدائية تركز على التعلم التعاوني، وتنمية مهارات البحث الإجرائي، واتبعت الدراسة المنهج الفلسفي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أبعاداً غائبة عن برامج إعداد المعلم في الوقت الحالي، وأوصت بضرورة إعادة النظر في برامج الإعداد.

ب- الدراسات الأجنبية:

٢. دراسة لاندون بير (Landon E. Beyer ,1989):

وعنوانها (إعادة صياغة لإعداد المعلم: المؤسسات والأيديولوجيات) وفيها حاول الباحث وضع برنامج تحليلي نقدي موجه لإعداد المعلم يؤكد على القيود المؤسسية

والإيديولوجية المؤثرة على إعداد المعلم، وأثارت الدراسة تساؤلات حول الطرق التي تؤثر بها ثقافة الكلية على إصلاحات المناهج الدراسية. وأخيراً، قدم الباحث أدلة عن الطرق التي تتأثر بها المناقشات التعليمية بالميول الضمنية، والأيديولوجيات المهيمنة على برامج إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد.

٣. دراسة ليلى بارتولوم (Lilia I. Bartolomé, 2004):

وعنوانها (التربية النقدية وتعليم المعلمين: تطرف المعلمين المأمولين)، وناقشت هذه الدراسة أهمية غرس المبادئ التربوية النقدية في مناهج تعليم المعلمين من أجل إعداد المعلمين بقوة وتحديد الأيديولوجيات والممارسات الضارة في المدارس والفصول الدراسية حيث يعملون. وأكدت الدراسة أن المعلمين بحاجة إلى تنمية الوعي السياسي والأيديولوجي من أجل زيادة فرص النجاح الأكاديمي لجميع الطلاب. وأوصت الدراسة بأنه من الضروري أن يقوم المربون بغرس نفس النوع من الوعي النقدي لدى طلابهم في المدارس العامة حتى يتمكنوا من قراءة وفهم العالم من حولهم.

٤. دراسة جسيكال ويب (Jessical. Webb, 2010):

وعنوانها (أثر أيديولوجية المعلم على أداء الطالب فيما يتعلق بالفقر والإثنية)، وأجريت هذه الدراسة بهدف تعرف أثر إيديولوجية المعلم على أداء الطالب. وقد تم استخلاص تعريف لأيديولوجية المعلم من أيديولوجية السيطرة على الطالب. وقد أشارت البحوث المتعلقة بأيديولوجية المعلم إلى وجود فرق واضح بين الإيديولوجيا الحضانة والإيديولوجيا الإنسانية، حيث ينظر المعلم الحاضن إلى القواعد والأنظمة على سبيل الأولوية، في حين يرى المعلم الإنساني أن الطالب هو الأولوية. وقد تم العثور على علاقة إيجابية بين أيديولوجية المعلم ونسبة الطلاب الذين يحققون إنجاز التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى التطوير المهني لأيديولوجية المعلم وآثاره. وقد أوصت هذه الدراسة بالحاجة إلى مزيد من البحث في آثار أيديولوجية المعلم على إدارة الصفوف وأساليب التدريس.

٥. دراسة جرين رودت ولاري مورتون (Glenn Rideout, Larry Morton, 2010):

وعنوانها (معتقدات المعلمين قبل الخدمة وأيديولوجية السيطرة على التلميذ: التدريب العملي)، وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة تأثير التنشئة الاجتماعية البيروقراطية في المقام الأول والمتغيرات الديموغرافية والتجريبية والفلسفية (المعتقدات حول المفاهيم التربوية الرئيسة) على إيديولوجية سيطرة المعلمين المرشحين لمهنة المعلم على التلاميذ خلال مرحلة برنامج إعداد المعلمين ما قبل الخدمة، وقد تم جمع بيانات من (٤٧٤) من الطلاب المعلمين في بداية ونهاية برنامج الإعداد وتم تحليلها باستخدام تحليلات متعددة المتغيرات. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك ارتباط وثيق بين تجارب التنشئة الاجتماعية العملية وأيديولوجية سيطرة المعلمين المرشحين على التلاميذ في نهاية برنامج إعداد المعلمين أكثر من أية متغيرات ديموغرافية، وتجريبية، وفلسفية أو موجهة.

٦. دراسة برين إيدميستون (Brian Edmiston, 2016):

وعنوانها (تعزيز التطور الأيديولوجي للمعلمين: استخدام المدخل الدرامي في إعداد المعلم)، تقدم هذه المقالة نظرية ووصفًا للممارسة التي تقترح استخدام طريقة تدريس الحوار المأمول القائم على المدخل الدرامي في الفصول الدراسية للكلية بهدف تعزيز التطور الأيديولوجي للمعلمين في ضوء تحديات التعليم الحالية التي يواجهها المعلمون، بما في ذلك الوضع القمعي القائم في الكليات المتنوعة ثقافيًا، ويصف الباحث كيفية استخدام المعلم للاستقصاء التعليمي الدراماتيكي باستخدام الكتب المصورة المختارة بعناية مع الطلاب، والتي وفرت للطلاب المعلمين فرصًا للحوار خلال ممارسات التعليم المختلفة، وبالتالي تطوير أيديولوجياتهم الخاصة. ويشير تحليل الردود السردية من ثلاثة طلاب معلمين إلى تطورهم الأيديولوجي فيما يتعلق بتشجيع إدماجهم وممارساتهم المضادة للاكتئاب كجزء لا يتجزأ من تعليمهم اللغوي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- في أغلب الدراسات تم التركيز على أيديولوجية المعلم وتأثيرها على الطلاب.

- بعض الدراسات تناولت برامج إعداد المعلم وأثرها على وعي الطالب المعلم مثل دراسة يوسف سيد، ولاندون بير، وليلى بارتولوم.
- بعض الدراسات ركزت على طرق التدريس المستخدمة وأثرها على وعي الطالب المعلم مثل دراسة برين إيدميستون.
- بعض الدراسات ناقشت دور النظام الفكري للمعلم في التأثير على شخصية الطلاب مثل دراسة جسيكال.
- استخدمت أغلب هذه الدراسات المنهج الوصفي سواء من خلال استخدام المنهج الفلسفي أو المنهج التحليلي.
- اتفق البحث الحالي مع أغلب الدراسات السابقة على أن التعليم يعد من أهم الموجهات الفكرية التي تسهم في تشكيل الوعي الاجتماعي للطالب المعلم.
- اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنه قام بتحليل وتفسير أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم، ودور بعض العوامل والمتغيرات الفكرية في إحداث هذه الأزمة، وتقديم بعض التوصيات والمقترحات لتنمية دور مؤسسات الإعداد في الوعي الاجتماعي.

الإطار النظري للبحث:

أولًا. ماهية أزمة الوعي الاجتماعي:

يؤدي مفهوم الوعي الاجتماعي دورًا مهمًا في التفكير الاجتماعي والسياسي المعاصر؛ حيث ناقش العديد من المفكرين والفلاسفة وعلماء الاجتماع مفهوم الوعي الاجتماعي في العديد من الأعمال التي أثارت تساؤلات حول العلاقة بين ما يفكر به الأفراد والتوجهات الفكرية التي تتبناها مجتمعاتهم واختلفت وجهات النظر حول ما يعنيه ذلك المفهوم. ويتطلب تحليل مفهوم أزمة الوعي الاجتماعي الوقوف على معنى الوعي الاجتماعي، ومكوناته، ومستوياته، وأشكاله؛ حتى يتسنى لنا تحديد ملامح ومظاهر وأسباب أزمة الوعي الاجتماعي.

١. **مفهوم الوعي الاجتماعي:**

– **المعنى اللغوي:**

بالرجوع إلى بعض المعاجم والقواميس العربية والغربية وُجد أن الوعي جاء في معجم اللغة العربية المعاصر وعى يعي، وعيًا، فهو واع، ووعى الشخص الأمر: أي أدركه على حقيقته، وعى أهمية المشروع – وعوا كنه الموضوع ، والوعي القومي: أي الشعور القومي، القومية، وعقل لا واع: أي عقل باطن لا شعوري، ووعى الشخص حديثًا: أي حفظه وقبله وفهمه وتدبره (أحمد مختار، ٢٠٠٨، ١٤٦٩). وبذلك فإن الوعي في اللغة يدل على فهم الشيء وإدراكه وحفظه وفقهه والإحاطة به. وفي القواميس الغربية وُجد مصطلح الوعي في مصطلح (Awareness). ويعرفه قاموس كامبردج بأنه معرفة بوجود شئ ما، أو فهم موقف أو موضوع في الوقت الحالي بناء على المعلومات أو الخبرة ((cambridge dictionary. وتتعدد مرادفات الوعي في القاموس الحر حيث يشير الوعي إلى المعرفة، والإدراك، والوعي الذاتي، والشعور البديهي، والإحساس، والعلم، والإلمام، والفهم، والاعتراف، والانتباه إلى الشئ، والتعارف على الشئ أو الحالة (The Free Dictionary). وبذلك يتضح أن مصطلح الوعي في القواميس والمعاجم اللغوية يدور حول المعرفة، والفهم، والإدراك، والشعور بالأشياء والمواقف والأوضاع والحقائق.

– **المعنى الاصطلاحي للوعي الاجتماعي:**

يعرف أ.ك. أوليدوف (١٩٨٢، ٣١) الوعى الاجتماعى بأنه: "إعادة إنتاج البشر للواقع الاجتماعى فى شكل أفكار وتصورات ورؤى فى مرحلة معينة من التطور التاريخى؛ فالوعى الاجتماعى هو إذن الإحاطة بالواقع من قبل طبقة محددة، أو فئة اجتماعية، أو المجتمع بأسره".

ويعرفه محمد عبد الله (٢٠٠٩، ٢٥٥) بأنه "الحصيلة المستمرة لعملية الإدراك الشاملة للواقع الاجتماعي، والتي تشمل إدراك الفرد وتصوره للقضايا الاجتماعية – سواء المجتمعية

العامة أو الخاصة النوعية - والتي يأخذ منها موقفًا إما تسليمًا أو رفضًا بناءً على تفسيره لهذا الموقف، وبهذا فإن الوعي الاجتماعي يُمكن الفرد من إدراكه لذاته وللواقع المحيط".

وهناك من يُعرفه بأنه " جملة المفاهيم والأفكار والثقافات التي يحملها الأفراد والتي تتشكل لديهم بواسطة عوامل مختلفة، وتجعلهم يتفاعلون مع قضايا مجتمعهم المختلفة بالتقييم وإعطاء الحلول والمشاركة في خطط التحسين؛ ولهذا يختلف الوعي الاجتماعي من مجتمع لآخر باختلاف المفاهيم المهيمنة على أفراده وطبيعة فهمهم لتلك المفاهيم ذات الصلة بحاضرهم ومستقبلهم وقيمهم العليا" (محمد مصطفى وآخرون، ٢٠١٥، ١٠٨).

يُخلص من التعريفات السابقة أن:

- الوعي الاجتماعي يعد المحدد الرئيس للسلوك الإنساني في المجتمعات، ويتشكل لدى الفرد من خلال تفاعله مع مؤسسات المجتمع، وأن الوعي لا يقتصر عند حد المعرفة بالواقع ولكن يتعداها إلى تقييم الواقع ونقده بل وتحسينه.
- من خصائص الوعي الاجتماعي: الإلمام بالواقع المحيط بالفرد والمجتمع والطبقة، كما يتسم بالشمول، والتنوع، والتعقيد، وكذلك الارتباط بالوجود الاجتماعي في فترة تاريخية معينة، والارتباط بالأفكار البرنامجية المهيمنة والتي يتشكل بها ووفقًا لها.
- الوعي الاجتماعي يختلف من مجتمع لآخر ومن فترة تاريخية لأخرى وفقًا للأفكار البرنامجية المهيمنة، كما أن هناك علاقة ديناميكية بين الوعي والوجود الاجتماعي؛ فالوجود هو الذي يشكل الوعي، والوعي يعكس الوجود. والوعي هو الدافع للتعامل مع الوجود ومعالجة مشكلاته وتعديله.
- تعد النظرة إلى العالم أحد جوانب الوعى، وهى تشمل المعتقدات والافتراضات والمواقف والقيم والأفكار التى تشكل نموذجًا شاملًا للواقع، وتؤثر فى كيفية فهم العالم من حولهم والتفاعل معه، كما تؤثر تأثيرًا بارزًا على الأهداف والرغبات الفردية والجماعية، وتشكيل التصورات والدوافع. كما تُشكل السلوك البشرى فى التفاعلات الاجتماعية.

بناءً على ذلك، يمكن تعريف الوعي الاجتماعي للطالب المعلم إجرائيًا بأنه "إدراك الطالب المعلم لذاته ولواقع مجتمعه، وقدرته على فهم الأحداث الجارية المحلية والعالمية وتحليل الرؤى والتوجهات الفكرية ونقدها وتقييمها ورد فعله تجاهها".

٢. مكونات (أبعاد) الوعي الاجتماعي:

اتفقت الدراسات التي اهتمت بموضوع الوعي الاجتماعي وبأشكاله على أن للوعي أبعاداً أساسية، تتمثل في البعد الوجداني، والبعد المعرفي، والبعد السلوكي(المهاري)، ويمكن توضيحها كما يلي:

(أ) البعد الوجداني (السيكولوجي الاجتماعي) للوعي:

وهو وجود اتجاه أو موقف إيجابي أو سلبي نحو القضية أو الموضوع المراد استطلاع الوعي بشأنه، وهو ما يسمى بالبعد النفسي - الاجتماعي في الوعي أو (السيكولوجيا الاجتماعية). وتمثل السيكولوجيا الاجتماعية مجموعة من المشاعر والأمزجة والعوطف والاتجاهات الاجتماعية، التي تتحدد بمقتضات وديناميات الوجود الاجتماعي للأفراد والجماعات، وتمثل هذه السيكولوجيا حلقة وصل تنقل تأثير الوجود المادي إلى مستوى الوعي (أحمد طاهر،١٠٣، ٢٠١١ - ١٠٧).

وفي هذا الصدد يرى البحث الحالي أنه يمكن تحديد أهم القيم الداعمة للجانب الوجداني للوعي الاجتماعي في: تحمل المسئولية، وفهم الذات الفردية والاجتماعية وتقديرها، وفهم واحترام الآخر، وحرية التعبير عن الرأي، والمشاركة في الأعمال التطوعية، والانتماء والولاء للوطن، والمساواة والعدل، والصدق، والأمانة، والالتزام، والمبادرة والاستقلالية، والوسطية الفكرية.

(ب) البعد المعرفي للوعي:

يضم البعد المعرفي للوعي الاجتماعي بعدين أساسيين هما: (عبد الباسط عبد المعطى،١٩٨٩، ٢٥ -٢٦،٥٦، وأحمد طاهر،٢٠١١، ١٠٤)

- البعد العلمي: ويقوم على إدراك القضية أو الموضوع من خلال تفسيره، وإبراز إيجابياته وسلبياته، وهو بُعد طورته قوى الإنتاج، وتوظفه لخدمة مصالح مادية وفكرية، وهو أيضًا نتاج لتراكمات الماضى، والاتصال العلمى مع مجتمعات أخرى، سواء كان استعارةً أو تبعيةً أو تطويعًا.
- البعد الأيديولوجي: ويقوم على تقديم تصورات ورؤى بديلة للواقع الراهن لقضية أو موضوع ما.

وتتضح علاقة التأثير والتأثر بين البعدين العلمي والأيدولوجي للوعي الاجتماعي في أن العلم والمعرفة بما يشملاه من معارف ومعلومات ووقوانين وأفكار وتوجهات يتلقاها الفرد من مؤسسات المجتمع وتشكل رؤيته للواقع المحيط يمثلان المُشكل الأساسي لمحتوى الوعي، كما أنهما يمثلان عاملان مهمان في التقدم الاجتماعي وتطوير الوعي؛ فالفرد الذي لا يتلقى العلم والمعرفة أو ينتجهما لا يمكنه فهم العالم الخارجي. ويوصف العلم بأنه معرفة القوانين التي تحكم السيرورات الطبيعية والاجتماعية. وتعد العلاقة بين العلم والتقنية والسلطة السياسية علاقة وثيقة؛ إذ أن أي تطور تقني يؤدي إلى إحداث تطور في العلم والمعرفة، وتبعًا للطريقة التي تستخدم بها السلطة العلم، تكون له نتائج إيجابية أو سلبية على الوعي الاجتماعي (علي سالم،١٩٩٠، ٧٦). فالعلم يتأثر بالأيديولوجيا المهيمنة في مجتمع معين؛ ومن ثم يؤثر في الوعي الاجتماعي للأفراد، من خلال تفاعل الأفكار المهيمنة في المجتمع التابع والمجتمع المركزي والذي ينتج عنه تناقض وتزييف في الوعي، وخليط من النظريات والأفكار التي توقع الباحثين في حالة من الاغتراب المكثف (عبد الباسط عبد المعطي، إبراهيم عبد المجيد ،١٩٨٣، ٢٣٣).

ويُطلق أنتوني فيرجر Antoni Verger (2012,4-5) على الأيديولوجيا المهيمنة مصطلح الأفكار البرنامجية Programmatic Ideas ويعرفها بأنها أفكار فنية Technical Ideas تُقدم تفسيرًا للمشكلة السياسية وأسبابها، وتصف المسار الدقيق للعقل السياسي لحل المشكلة، وهي أيضًا تقدم أدوات نقدية يمكن أن تستخدم بواسطة صانعي السياسة لهدم شرعية التفسيرات والطرق البديلة للحل. ودراسة الأفكار البرنامجية على

مستوى وضع الأجندة agenda setting ونشرها يتطلب تبني طريقة متعددة التدريج في عملية السياسة بسبب حقيقة أنه في حقبة العولمة يتم وضع الأجندة كثيراً على المستوى فوق الوطني؛ حيث أغلب القرارات المهمة بشأن تبني وترجمة الأجندات والأفكار السياسية الجديدة في سياقات خاصة يتم أخذها على المستوى الوطني. ويُسهم الرواد السياسيون في الترويج للأفكار البرنامجية بشكل يجعلها جذابة لدى من الجماهير ونشر هذه الأفكار الجديدة ما بين مجتمعات الممارسة والدفع نحو تنفيذها في سياقات خاصة، ويتركز الرواد السياسيون في مدى من التنظيمات القائمة على المعرفة مثل المؤسسات الدولية ومراكز الفكر والجامعات والمؤسسات الاستشارية الكبرى.

واستناداً إلى ما سبق يتبين أن المعرفة ترتبط بالبناء الاجتماعي وتقوم بوظيفة اجتماعية محددة تتمثل في تشكيل الوعي وتعميقه، فتتأثر بالأفكار البرنامجية المهيمنة في المجتمع والتي وفق تعريف أنتوني فيرجر لها يتبين أنها ليست مجرد أفكاراً فحسب بل تحوي بداخلها برنامجًا محدداً من قبل صانعي القرارات على المستوى الدولي، ويتم تطبيقها على عدة مستويات تتدرج من الدولي إلى القومي ثم المحلي؛ فلكي يتم تطبيق تلك الأفكار وممارساتها يقدم صانعو القرارات رؤى لتفسير تلك الأفكار بطريقة منطقية بما يتناسب مع الواقع المجتمعي وتحقيق مصالحهم الشخصية. وبذلك تعد الأفكار البرنامجية جزءاً مهمًا في تشكيل الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم والذي يتكون لديه من خلال الأفكار والمعتقدات والمبادئ التي يعتنقها واضعو السياسات وأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم وتنعكس على جميع مدخلات العملية التعليمية من أهداف ولوائح وبرامج وغيرها بما يعكس رؤيتهم للواقع المحيط ويحقق أهدافهم الخفية. فهناك من ينظر إلى الجامعة على أنها جهاز أيديولوجي للدولة، وهناك من ينظر إليها على أنها مجالًا لممارسة العنف الرمزي، وهناك من يراها مؤسسة للتنشئة الاجتماعية؛ ومن ثم يتم تشكيل التوجهات الفكرية للطالب المعلم ورؤيته لذاته، وللطبيعة البشرية، وللواقع المجتمعي، ولطبيعة العلاقات الإنسانية وفقًا لتلك الرؤى والأهداف الكامنة.

(ج) البعد السلوكي للوعي :

يعد سلوك الفرد وعلاقته بالآخرين جزءً من الوعي الاجتماعي الذي يتكون ويؤدي وظيفته كنتيجه إجمالية للانعكاس المباشر لحقائق الواقع الاجتماعي في وعي الأفراد ؛ حيث إن عملية الإدراك التي يكتسب الفرد من خلالها المعرفة حول بيئته وواقعه الاجتماعي تترجم البيانات والمعرفة إلى خبرة هادفة وذات معنى (نبيل عبد الهادي، ٢٠١١، ٣٨، ٢٠٢).

وبذلك يتمثل البعد السلوكي للوعي الاجتماعي في مجموعة الممارسات التي يؤديها الفرد نحو القضايا المجتمعية في ضوء ما يحمله من أفكار وتوجهات وقيم تجاه تلك القضايا. ولا تنفصل أنواع السلوك والممارسات والأفعال الإنسانية عن أنواع المعتقدات والأفكار البرنامجية.

٣. مستويات الوعي الاجتماعي :

تُقسم مستويات الوعي من منظور سوسيولوجي إلى ثلاثة مستويات، (أميرة عبد السلام، ٢٠٠٩، ٢٤– ٢٥) هي :

أ. الوعى الفردى : وهو يعبر عن وعي فرد محدد له ظروفه النوعية. وهناك من يُقسم الوعي الفردي إلى (عبد الباسط عبد المعطى، ١٩٨٩، ٢٥ –٢٦،٥٦، وأحمد طاهر، ٢٠١١، ١٠٤) :

- الوعي اليومي المباشر (التطبيقي) : وهو تعبير عن خبرة الحياة اليومية المباشرة وحاجات البشر اليومية، أي أنه أكثر ارتباطًا بالوجود العياني المباشر، ولذلك فهو تفصيلي وتجزيئي، ويتسم بالعفوية والتلقائية، ويرتبط بالخصائص النفسية والاجتماعية للبشر.
- الوعى النظرى : وهو يعكس إدراك وتصور الفرد للمجتمع وما يحويه من علاقات، وما توجد بينها من تناقضات، وأيضًا تصورًا للعلاقة بالطبيعة سواء كانت علاقات سيطرة وخضوع من البشر أو للبشر، وخبرتهم الماضية فى السيطرة عليها، وما اخترعوه من فنون فى الانتاج والعمل والتفاعل والتنظيم ..الخ. ويحاول من منظور تاريخى ومعاصر فهم جوهر الواقع الاجتماعى وظاهره والقوانين الأساسية التى تحكم سيرورته.

ب. الوعي الجمعي أو الجماهيري: وهو يعني وعي طبقة محددة، أو فئة اجتماعية أو وعي مجتمع بأسره بالواقع المحيط.

ج. الوعي الاجتماعي: وهو إدراك ومعرفة وفهم الفرد لنفسه، كعضو في جماعة، وفهمه لما يحدث في المجتمع من تفاعلات وعلاقات، وتوظيف هذا الفهم من قبل الأفراد ليصبحوا كائنات اجتماعية، وهو أكبر من مجرد جمع وعي الأفراد، لأنه ينتج من تفاعل وعي كل فرد مع الآخرين، وتفاعل الوجود الاجتماعي مع الوعي الجماعي هذا بجانب التفاعل مع العوامل الداخلية والخارجية الأخرى، وبذلك يكون الوعي الاجتماعي انعكاسًا للأفكار البرنامجية التي يؤمن بها الأفراد (بما تشمله من إدراك وفهم للذات والآخر وتصورات واتجاهات نحو الواقع) وتقوم بتحديد نمط العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وبعضهم البعض.

مما سبق يتبين أن مستويات الوعي الاجتماعي عبارة عن مجموعة دوائر متداخلة تتدرج من الفرد إلى الجماعة ثم إلى المجتمع. ولا يمكن أن يتشكل الوعي الجماعي والاجتماعي دون أن يكون الوعي الفردي (الذاتي) قد تشكل أولًا، كما أن الفرد لا يمكن أن يدرك ذاته إلا من خلال مجتمعه.

٤. وظائف الوعي الاجتماعي:

تتعدد وظائف الوعي الاجتماعي في المجتمع، ويمكن توضيحها فيما يلي (علي سالم،١٩٩٠، ٨٠، ٨١):

(أ) وظيفة معرفية: وتتمثل في شرح مصالح الفئات الاجتماعية، وما هو قانوني أو غير قانوني، وما يتوافق مع الأعراف والتقاليد والعادات أو لا يتوافق معها.

(ب) وظيفة تربوية: حيث تعد التربية إحدى الوظائف المهمة للوعي، وشرطًا ضروريًا لاستمرارية الحياة الاجتماعية؛ فهي التي تنقل الأفكار البرنامجية (بما تحويه من رؤى وتصورات وأفعال واتجاهات اخلاقية ومعارف نظرية وتقنية ومهارات وتجارب اجتماعية وخصائص نفسية وعادات وتقاليد سلوكية) من جيل إلى جيل أي نقل كل الإرث الثقافي والاجتماعي.

(ج) وظيفة سيكولوجية : وتتمثل في العمل على تحقيق القناعات والمواقف والاتصال والروابط بين البشر.

ويمكن أن يضيف البحث الحالي وظائف أخرى للوعي الاجتماعي تتمثل في :

(أ) وظيفة نقدية : حيث يساعد الوعي الاجتماعي الحقيقي الأفراد على نقد الواقع المجتمعي عندما تحاول فئات معينة فرض أفكارها والترويج لها لدى أفراد المجتمع وتزييف وعي الأفراد سواء بالقهر أو بالإغراء.

(ب) وظيفة نفعية (برجماتية): حيث توظف بعض الطبقات والقوى المهيمنة اجتماعيًا الوعي الاجتماعي في تحقيق مصالحها ورغباتها وأهدافها من خلال تبرير الأوضاع القائمة وإضفاء طابع الشرعية عليها.

(ت) وظيفة قومية : حيث يُسهم الوعي الاجتماعي الحقيقي في تعزيز الهوية القومية والتماسك الاجتماعي والانتماء من خلال القضاء على محاولات تعزيز الطبقية، وعدم المساواة، وتحقيق الاستقرار في المجتمع، ومواجهة التهديدات الداخلية والخارجية والقضاء عليها.

٥. أنواع (أشكال) الوعي الاجتماعي :

ينعكس الوعي الاجتماعي في عدة أشكال تتمثل في ؛ الوعي السياسي والاقتصادي والأخلاقي والديني والقانوني، والتي يمكن توضيحها فيما يلي :

أ - الوعي السياسي : وهو يشمل الآراء والنظريات السياسية التي تعكس المصالح المادية للبشر. (محمد عبد الله، ٢٠٠٩، ٢٦٩). كما يشمل إدراك الفرد لحقوقه وواجباته السياسية، ورؤيته لما يحيط به في المجال السياسي من أجهزة وقيادات.

ب - الوعي الاقتصادي : وهو جملة الآراء والتصورات والنظريات والقوانين الاقتصادية التي تكون لدى الفرد، ويكون شكلا للعلاقات الاقتصادية بين البشر، أي علاقات الإنتاج

والتوزيع والاستهلاك، وله طابع اجتماعي، ويتغير محتواه بتغير الحياة الاجتماعية وتطورها، وله تأثير مباشر وهام في وضع الإنتاج وإدارته وتطوره (علي سالم،١٩٩٠، ٨٠).

ج - الوعي الأخلاقي: وهو مدى إدراك الفرد للمعايير الأخلاقية والقيم والضوابط التي تحكم سلوكياته إزاء نفسه والآخرين. وهو يعكس القواعد المختلفة التي يطبقها الأفراد في المجتمع وفي حياتهم الخاصة والاجتماعية. وأحد الركائز الأساسية لهذه القواعد هو مفهوم الخير والشر أو ما يتطلب الواجب أو يمنعه (محمد عبد الله، ٢٠٠٩، ٢٦٩، ٢٧٠).

د - الوعي الديني: هو محصلة أفكار وقيم وممارسات البشر الدينية، وهو وعي يرتبط بالدين كما فهمه الناس وفق المواقف والأساليب التي أتيحت لديهم لهذا الفهم من الأسرة والمؤسسة التعليمية والمؤسسة الدينية ومؤسسات الإعلام والثقافة وغيرها من المؤسسات والتفاعلات اليومية مع آخرين متنوعي التعليم والثقافة والأفكار والقيم الدينية (عبد الباسط عبد المعطي، ٢٠٠٧، ٩٧).

ه -الوعي القانوني (الحقوقي): وهو يظهر في شكلين أساسيين: الأول في صورة مفاهيم أعضاء المجتمع عن الحقوق والواجبات، وكذلك في صورة النظريات الحقوقية أي الرؤى والتوجهات القانونية. والوعي الحقوقي هو التعبير النظري عن تلك العلاقات الاجتماعية التي تتخذ بالضرورة شكل العلاقات الحقوقية في كل مجتمع (محمد عبد الله، ٢٠٠٩، ٢٦٩).

٦. مفهوم أزمة الوعي الاجتماعي:

- مفهوم الأزمة:

إن تحديد مفهوم أزمة الوعي الاجتماعي يتطلب أولًا الوقوف على معنى كلمة أزمة (Crisis)، وهي لغةً تعني الشدة والضيق (أحمد مختار، ٢٠٠٨، ٨٨)، أما اصطلاحًا فتُعرف الأزمة بأنها "خلل مفاجئ يحدث نتيجة لأوضاع غير مستقرة تتضمن انفصام يُعلن الانتقال الحتمي من حالة إلى أخرى، أو هي تهديد غير متوقع لأهداف أو قيم أو معتقدات أو ممتلكات الأفراد أو المنظمات أو الدول والتي تحد من عملية اتخاذ القرار" (عبد الكريم أحمد، ٢١٠٦،

١٣). كما تُعرف بأنها "موقف أو حدث يتحدى قوى الفرد ويضطره إلى تغيير وجهة نظره وإعادة التكيف مع نفسه ومع العالم الخارجي أو كليهما" (صالح الصقور، ٢٠١٠، ١١٩).

ومن المنظور الاجتماعي تُعرف الأزمة علي أنها " خلل وعدم توازن في عناصر النظام الاجتماعي في ظل حالات من التوتر والقلق والشعور بالعجز لدى الافراد وعدم القدرة علي إقامة علاقات اجتماعية وإنسانية وظهور قيم ومعايير أخلاقية مغايرة للثقافة السائدة" (موسوعة المجالس القومية المتخصصة، ٢٠٠١، ٧٣٨). كذلك تُعرف الأزمة اجتماعيًا بأنها " توقف للأحداث المنتظمة والمتوقعة واضطراب للعادات والعُرف؛ مما يستلزم التغيير السريع لإعادة التوازن وتكوين عادات جديدة أكثر ملاءمة للأوضاع الجديدة التي فرضتها أحداث الأزمة" (أحمد زكي، ١٩٨٢، ٨٢). وبذلك تعبر الأزمة من المنظور الاجتماعي عن اضطراب أو خلل أو تغير في وعي الفرد وعاداته وسلوكياته نتيجة تعرضه لموقف أو لحالة أو لقضية؛ مما يضطره إلى تغيير رؤيته لذاته وللعالم الخارجي .

وتتسم الأزمة بالمفاجأة، وجسامة التهديد، وتهديد الافتراضات الرئيسة التي يقوم عليها النظام، وخلق حالة من القلق والتوتر، وعدم اليقين في البدائل المتاحة، وضيق الوقت، وتعدد الأطراف والقوى المؤثرة في حدوث الأزمة وتطورها (عبد الكريم أحمد، ٢١٠٦، ١٥).

- <u>مفهوم أزمة الوعي الاجتماعي للطالب المعلم</u>:

استناداً إلى تعريف الأزمة يمكن تعريف أزمة الوعي الاجتماعي للطالب المعلم إجرائيًا " بأنها اضطراب في إدراك الطالب المعلم ورؤيته وتصوره لذاته، ولدوره كمعلم، ولواقعه الاجتماعي، وأدواره في الحياة؛ مما يسهم في غياب الرؤية النقدية للأحداث الجارية، ويغلب عليه التفكير السطحي في معالجة الأمور، وتتدنى ثقته بنفسه في قدرته على اتخاذ القرارات، وتحليل وتفسير الرؤى والقضايا والمواقف والأوضاع المختلفة سواء على المستوى المحلي أو العالمي، كما يكون غير قادر على التنبؤ بمستقبله فيصبح عندئذ في أزمة " ومما لا شك فيه أن هذا الاضطراب يؤثر على طبيعة الأفكار البرنامجية التي يتبناها الطالب المعلم والتي على ضوئها يفسر ويحلل المشكلات والقضايا المجتمعية، ويحدد طرق وأساليب معالجتها.

ومن خلال التعريف السابق لأزمة الوعي الاجتماعي يمكن الإقرار بأن من أهم خصائص أزمة الوعي الاجتماعي: تبني أفكار خاطئة ومزيفة عن الواقع المجتمعي، ووجود خلل وتوتر في العلاقات الاجتماعية، وضعف القدرة على صنع واتخاذ القرار، والتعقيد والتعدد والتداخل في عناصرها وعواملها وقوى المصالح المؤيدة والمعارضة لها، وضعف القدرة علي التنبؤ الدقيق بالأحداث القادمة، وتدني القدرة على التغيير.

ثانيًا. بعض الرؤى الاجتماعية المفسرة لأزمة الوعي الاجتماعي:

إن تحليل الأزمة Crisis من منظور اجتماعي يتطلب تحليل التراث السوسيولوجي المتعاقب لفهم أزمة البناء الاجتماعي، وعلاقتها بأزمة الوعي والشعور بالاغتراب، خاصة في الثقافة العربية.

فالوعي لا يكون واحداً في أيّ مجتمع؛ لأنه مرتبط بالظروف المعيشية والطبقية للأفراد وبمصالحهم، وبحسب الوعي المتشكل يتحدد دوره ووظيفته وآليات العمل التي يمكنها أن تحوّل فعلًا اجتماعيًا عفويًا إلى آخر منظمًا حتى يكون في خدمة من يعبر عن هذا الوعي. ولا يكون الوعي نقديًا فقط؛ فحينما تسيطر مصالح وسلطة طبقة اجتماعية على أشكال العلاقات الاجتماعية تتعرض فردية الفرد للإقصاء والتجريد؛ والمقصود بالتجريد هنا هو إنكار خصوصية الفرد أو الجماعة أو الطبقة أو غيرها، وبالتالي تشويه للوعي المُتشكل عن هذه العملية الاجتماعية واغتراب عن الذات والمجتمع. وينتج عن هذا التشكل المشوه للفرد أو الجماعة وعيٌ يكيف نفسه مع الواقع الثقافي والاجتماعي فيخضع له ويقبل بشروطه التي تفرض عليه حدود معرفته بواقعه وبذاته وتحدّ من قدرته على التغيير. وقد يستمر هذا لبعض من الوقت يطول أو يقصر بحسب ظروف الأزمات وفي ظل هذه المعطيات ينشأ ما يمكن تسميته بالوعي المُوظف ليس كشكل وحيد للوعي ولكنه كحالة مهيمنة (هدى زين، ٢٠١٥، ٧٦).

وبذلك تكون العلاقة بين الوعي والبناء الاجتماعي علاقة جدلية، فعلى الرغم من وجود هذه العلاقة فإن ثمة استقلالًا نسبيًا للوعي عن مجمل ظروف البناء الاجتماعي، بمعنى أن الوعي قد يكون متقدمًا أو متأخراً عن هذه الظروف نتيجة لظروف نوعية تتعلق بهذا البناء

أو ذاك، يأتي في مقدمتها تعمد تشويه هذا الوعي والذي يُعرف بالوعي الزائف، والوعي الزائف هو (شكل من أشكال المصلحة الذاتية لفئة معينة وهو رفض أو تجاهل عن وعي أو لا وعي لمطالب فئة أخرى في المساواة في السلطة مثلًا). والوعي الزائف هو تصور جزئي، ومشوه ومغلوط للواقع المحيط سواء أكان هذا الواقع طبيعيًا أو إنسانيًا، وسواء أكان يتعلق بعلاقة أو شخص أو وضع بنائي محدد. (عبد الله بو جلال، ١٩٩١، ٤١ -٤٢).

وقد ناقش العديد من المفكرين وعلماء الاجتماع قضية أزمة الوعي الاجتماعي ومظاهرها وآليات تكريسها لدى الإنسان في العصر الحديث والموجهات والعوامل الفكرية التي تُسهم في تكريس تلك الأزمة، وفيما يلي توضيح تلك الرؤى الفكرية :

١. <u>أزمة الوعي الاجتماعي في الماركسية</u> :

يذهب أصحاب هذا التيار إلى أن إنتاج الأفكار والمفاهيم والوعي مرتبط أولًا وبشكل مباشر بالنشاط المادي، والعلاقات المادية للبشر، وأن البشر بتطويرهم لنشاطهم وعلاقاتهم المادية يتغيرون بتغير وجودهم الواقعي، فالحياة لا يحددها الوعي، بل الوعي تحدده الحياة.

ويؤكد كارل ماركس على فعالية الإنسان العملية، والثورية، التي سوف تغير الإنسان نفسه من جراء تغيير الشروط الاجتماعية التي يحيا فيها، فوجود البشر الاجتماعي هو الذي يقرر وعيهم الاجتماعي؛ لذا فلا بد من دراسة الواقع الاجتماعي الحسي ودراسة العلاقات التجريبية التي تفسر تصورات الإنسان وأفكاره، وليس العكس، فليس المقصود تغيير وعي البشر أولًا كي يمكن تغيير أوضاعهم، بل المطلوب تغيير الواقع الاجتماعي الذي يصدر ذلك الوعي عنه. وتكمن الفكرة الأساسية في النقد الماركسي بجميع أنواعه في أن الأفكار البرنامجية السائدة والمتحكمة في السياق التاريخي الحالي هي بالضرورة أفكار برجوازية الطابع (كارل ماركس، فريدريك أنجلز، ١٩٦٤، ١١)

كما أشار ماركس إلى أن الرأسمالية تقوم بجهد كبير في إحداث الاغتراب، فهي تقوم بخلق سوق عالمية قومية للمنتجات المادية، وسخرت وسائل الاتصال الجماهيري للتأثير على أذهان الناس، وتم السيطرة عليهم من خلال التشكيل المباشر لوعيهم وتكوين سوق قومية للسلع

الثقافية الموحدة قياسيًا، باعتبارها قوة دمج تستهدف توجيه كل أفراد المجتمع داخل الانتاج الرأسمالي. وتعمل الثورة التكنولوجية على تسهيل هذه المهمة وبذلك لم تستهدف وسائل الاتصال الجماهيري الوعي العام بصورة مباشر، إنما استخدمت وسائل متعددة للوصول إليه. وانطلاقًا من الوعي التنويري يكون دور المثقف ليس فقط كشف الظروف الكامنة وراء التخلف بل العمل على تغييرها (علي عبود وآخرون،٢٠١٤، ٧٩ -٨٠).

يُخلص مما سبق أن المنظور الماركسي يرى أن الواقع الاجتماعي هو الذي يشكل الوعي، وأن تغيير وعي الأفراد يتطلب أولًا تغيير الظروف المجتمعية المحيطة بهم. وأن وسائل الاتصال الجماهيري بما تستخدمه من وسائل وآليات متعددة ومتنوعة تعد من أهم الموجهات الفكرية للوعي الاجتماعي والتي يستخدمها النظام الرأسمالي في تحقيق أغراضه وتشويه هذا الوعي.

٢. <u>أزمة الوعي الاجتماعي من منظور النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت</u>:

بدأ المشروع العلمي لمدرسة فرانكفورت مع نشأة معهد البحوث الاجتماعية الذي مارس نشاطه في عام ١٩٢٣. وأهم ما ركزت عليه هذه المدرسة تحليلها لنسق العلاقات الاجتماعية ونوعية المؤسسات التربوية وعمليات التغير الثقافي وأنماط الحياة الاقتصادية والإنتاج الثقافي والاستهلاكي أي تجليات ومنتجات الوعي البشري. ويركز أعلام هذه المدرسة على نقد فلسفة الإجبار والهيمنة وكيفية تزييف الوعي الفردي والاجتماعي التي تحاول تكريسها الاتجاهات المحافظة لدعم النظم السياسية. كما اهتم أعضاء مدرسة فرانكفورت بدراسة الطرق التي أُختزل من خلالها التفكير إلى مفاهيم آلية عن ماهية كل ما هو عملي ومربح، وأصبح التأمل الأخلاقي في طريقه إلى التلاشي (ستيفن إريك،٢٠١٦، ١٢).

وتكمن الغاية الأساسية التي تدور حولها النظرية النقدية في السعي لحماية الإنسان من الوقوع في براثن أفكار جاهزة وسلوكيات تفرضها أو تقترحها عليه مؤسسات. ويعد ماكس هوكهايمر، وثيودور أدورنو، وهابرماس، وهربرت ماركيوز، وأنطونيو جرامشي من أهم رواد هذه النظرية، واتجهوا إلى نقد العقل الذي تحول إلى أداة للسيطرة على الطبيعة ثم على الإنسان، وهو ما يعرف (بالعقل الأداتي أو التقني) القائم على التكميم والقياس والفاعلية

والموجه نحو ما هو عملي وتطبيقي ونفعي. واعتبروا أن غلبة العقلانية الأداتية كانت نتيجة حتمية للصراع من أجل الهيمنة على الطبيعة من جهة، والهيمنة على الإنسان من جهة أخرى، ولكي تتم عملية السيطرة على الطبيعة واستغلالها، تم تسخير وتوظيف كل المعارف العلمية والتطبيقات التقنية بل والإنسانية أيضًا باعتبارها مجرد أدوات ووسائل يمكن توجيهها لما يخدم أغراض السيطرة (كمال بومنير، ٢٠١٠، ١٣، ١٩).

وفي هذا الصدد يؤكد رواد النظرية النقدية على أن الاتجاه الأداتي للعقل التقني ارتبط بفرض المقولات الكمية على الواقع، ومحاولة إخضاع جميع الظواهر للقوانين الشكلية والقواعد القياسية، وتطبيق المعايير الكمية على تقييم فرص العمل، وتنظيم السلوك. وقد ترتب على هذه العقلنة الشكلية والرياضية لمختلف ميادين الحياة الإنسانية أن تضاءلت جوانب كيفية هامة لا غنى عنها لحياة الإنسان، والتضييق على قيم الحرية والتعبير الحر. وأصبح الإنسان خاضع لسلطان التقنيات المتجددة التي هي في حد ذاتها نتاج تفكيره، مما يسوقه هذا إلى الوقوف عاجزًا إزاء كل ما هو قائم ومستقر من أساليب التفكير السائدة. كما ارتبط بالاتجاه الأداتي للعقل السعي نحو تثبيت دعائم السلطة، وتأمين علاقات القوة والسيادة في مجتمع معين، والميل إلى اضطهاد الأفكار المبدعة التي تطمح إلى تجاوز المألوف والمعتاد، والنزوع إلى توحيد أساليب التفكير والحاجات وأنماط السلوك، وحمل الناس على التكيف مع ظروف القهر والقمع التي تفرضها العقلنة والميكنة (عبد الغفار مكاوي، ١٩٩٣، ٢٩).

يتضح مما سبق أنه في ظل النظام الرأسمالي والثورة التكنولوجية تحولت المعرفة بأنماطها ومجالاتها المختلفة ومن كونها بعدًا مهمًا من أبعاد الوعي الاجتماعي، ومصدرًا أساسيًا في تشكيل وتعميق مضمون الوعي إلى أداة لخدمة الأغراض المستترة للسياسات المسيطرة على مؤسسات إعداد المعلم، وتحقيق أهدافها في تكريس أزمة الوعي الاجتماعي؛ وهذا يفسر عوامل ندرة وقلة الدراسات النقدية في مقررات وبرامج الإعداد والاعتماد على تقديم المعرفة السطحية والتكنولوجية للطالب المعلم. فضلًا عن التأثير على البُعد السلوكي(العملي) والوجداني للوعي؛ حيث أصبحت العلاقات الإنسانية في ظل هيمنة تلك السياسات تُقيم

بمعايير كمية، وبتوصيف ذلك على الواقع في مؤسسات إعداد المعلم يمكن تفسير خضوع العلاقات الإنسانية داخل مؤسسات إعداد المعلم للتقييم الكمي تحت مسمى (الجودة التعليمية) الأمر الذي يجعلها تتسم بالزيف.

أما أنطونيو جرامشي A.Gramcisi فركز على دور الهيمنة الفكرية، وآثارها في تكوين وعي مزدوج لدى إنسان المجتمع الحديث. ويعد جرامشي مؤسس نظرية الهيمنة الثقافية Theory of Cultural Hegemony والتي تدور فرضيتها الأساسية حول أن الفرد لا يحكم بالقوة وحدها، بل أيضا بالأفكار. وقد وصف جرامشي الهيمنة على أنها "موافقة عفوية" تمنحها الطبقة المهيمنة للاتجاه العام الذي تفرضه على الحياة الاجتماعية، وهذه الموافقة هي "تاريخيًا" ناجمة عن الهيبة (وبالتالي الثقة) التي تتمتع بها المجموعة المهيمنة بسبب موقعها ووظيفتها في عالم الإنتاج (Thomas R. Bates، 1975، 357). والمضمون الأساسي لمفهوم الهيمنة عند جرامشي يعبر عن فكرة القيادة الأيديولوجية، والتي تعد قيادة سياسية وقمعية في الوقت نفسه، والضبط الذي تمارسه جماعة اجتماعية أو طبقة تجاه الطبقات الأخرى في المجتمع سواء أكان هذا الضبط الأيديولوجي يقوم على أساس القهر أم الإغراء (أحمد أنور، ٢٠١٥، ١٢٢).

وعن دور التعليم في إعداد المفكرين يرى جرامشي أن هناك نوعين من المفكرين : المفكر العضوي ومفكر الصفوة (مثقف السلطة). وأن دور مُفكري الصفوة هو بناء سيطرة الطبقة السائدة، وتوجيه الأفكار والطموحات الخاصة بهذه الطبقة المهيمنة والتي لا تكتفي بالدعم الذي تتلقاه من هؤلاء المفكرين ؛ بل تسعى لتجنيد المفكرين العضويين من الطبقات الخاضعة لإضفاء نوع من التجانس والشرعية على الجماعة السائدة لخلق أيديولوجيا تتجاوز الطبقات. وبذلك يصبح المفكرون العضويون مثلهم مثل المفكرين الصفوة، عملاء للطبقة السائدة (سعيد إسماعيل عمر، ٢٠٠٧، ١١٩ -١٢٠). ومع ذلك ؛ فهناك مفكرون عضويون من الطبقة العامة لكنهم يظلون محتفظين بعلاقتهم العضوية بها، فيوفرون قيادة معنوية وأخلاقية للجماهير، ويثيرون وعيها بحقيقة الهيمنة، ويفسرون الأزمات بصورة مختلفة، ويكشفون زيف التفسيرات

السائدة (عارف العطاري، ٢٠١٣، ٨٣). الأمر الذي يؤكد أن التعليم يمثل جزءاً من الجهاز الأيديولوجي للدولة، يُسهم بشكل فعال في فرض السيطرة البرجوازية من خلال إعداد مفكرين يروجون لأفكارهم

وعلى ضوء نظرية الهيمنة الثقافية يبرز الدور الخفي الذي قد تؤديه الأيديووجيا في تكوين أزمة الوعي الاجتماعي باعتبارها بعداً مهمًا من أبعاده المعرفية (النظرية) ؛ فهناك جماعات ومؤسسات دولية أو محلية تهدف إلى تحقيق مصالحها الشخصية من خلال فرض سيطرتها على نظم المجتمع عامة ونظام التعليم خاصة، باعتباره المسئول الأول عن تشكيل الوعي الاجتماعي للأفراد، وعلى هذا فإن التأثير على المجتمعات يبدأ من خلال التأثير على الفكر أو الوعي الجمعي لهؤلاء الأفراد. وتتحدد أشكال السيطرة في القهر أو في الإغراء (القوة الناعمة). وفي ظل ما تدعو إليه الرأسمالية من التنافسية والريادة والجودة والربحية وغيرها من أساليب الإغراء التي استخدمتها الجماعات والمؤسسات المسيطرة لفرض أيديولوجيتها على الجماعات الأخرى فإن مؤسسات إعداد المعلم اتبعت أساليب الإغراء من أجل تحقيق الربح المادي. فنجد على سبيل المثال إعداد البرامج الجديدة باللغة الإنجليزية في كليات التربية والتي تزداد مصروفاتها عن البرامج العادية.

أما هربرت ماركيوز فقد بين في كتابه (الإنسان ذو البعد الواحد) أن طبيعة التركيب السياسي القائم في المجتمعات الصناعية وتسلط وسائل الإعلام، قد أغرقت الفرد بطوفان من المعلومات والفرضيات المغلوطة هدفت إلى تجميد الوضع على ما هو عليه، وترتب على ذلك أن يكون البديل المطروح لتغيير هذا الوجود ذي البعد الواحد هو التفكير السلبي. ويمارس المجتمع ذو البعد الواحد تزييف وعي أفراده من خلال استبدال الرقابة الخارجية المفروضة بنوع من الرقابة الداخلية المستبطنة، والمجتمع الصناعي لم يزيف حاجات الإنسان المادية فحسب، بل زيف أيضًا حاجاته الفكرية، حيث يمثل الفكر عدواً لمجتمع السيطرة لأنه يمثل قوة العقل النقدية. وعلى النقيض لما ذهب إليه ماركيوز نجد أن إنسان مجتمعات العالم الثالث يواجه مشاكل تتناقض تماما مع المشاكل التي يواجهها إنسان المجتمعات الصناعية المتقدمة ؛ حيث

يواجه الإنسان في المجتمعات النامية وجود لقمة العيش والسكن الذي يأويه، ويتجاهل في مقابل ذلك حقوقه السياسية والثقافية وتخلق هذه الظروف إنسانًا أُحادي البعد، لكن تختلف أُحادية البعد عنده عن أُحادية البعد لدى إنسان المجتمعات الصناعية المتقدمة، وفي كلتا الحالتين، ينتج وعي زائف لدى إنسان العصر الحديث (طه نجم ،٢٠٠٤، ١٠٢ -١٠٣، ١٤١).

وفقًا للنظرية النقدية فإنه في ظل التحديات التقنية التي فرضتها مؤسسات العولمة على مؤسسات التعليم والتي جعلت معايير الحكم على السلوك الإنساني منحصرة في الدرجات فقط، وأصبحت الدرجة هي معيارا لحكم على كفاءة الطالب، الأمر الذي دفع مؤسسات الإعداد إلى الاهتمام بالنواحي الشكلية لعملية الإعداد من ناحية، وذلك من خلال سعى أغلب مؤسسات الإعداد للحصول على الجودة والاعتماد من خلال توفير مناخ تعليمي يرتكز على الكفاءة الشكلية فقط، ومن ناحية أخرى دفعت الطالب المعلم إلى الاهتمام بكيفية الحصول على درجات أعلى، وأصبح شغله الشاغل هو كيفية الوصول للنجاح فقط بطرق متعددة حتى وإن كانت غير صحيحة ؛ كما أصبح النظام الفكري للطالب المعلم نظام خاضع وسلبي ؛ الأمر الذي يؤثر بشكل كبير على فكر الطالب المعلم ورؤيته وتقديره للأمور.

٣. <u>أزمة الوعي الاجتماعي من منظور بيير بورديو</u> :

ساهم عالم الاجتماع الفرنسي بيير بورديو في تفسير قضية الوعي الاجتماعي وآليات تزييفه من خلال تسليط الضوء على طبيعة المنهج الخفي بما يضمه من علاقات إنسانية وممارسات وقواعد داخل مؤسسات التعليم ودورها في تعميق أزمة الوعي الاجتماعي في المجتمع والجهات المسئولة عن ذلك، والتي تناولها بالتفصيل في نظريته عن العنف الرمزي.

ويعرف بورديو العنف الرمزي بأنه فرض الفكر والوعي الخاص بجماعات معينة على العوامل الاجتماعية السائدة. ويعد العنف الرمزي في بعض النواحي أكثر قوة من العنف الجسدي، حيث يتم دمجه في أساليب العمل وهياكل المعرفة للأفراد ويفرض طيف الشرعية للنظام الاجتماعي (CristIna Nicolaescu, 2010,6). ويحدد مفهوم العنف الرمزي السلطة باعتبارها هيمنة تتم بدون وعي ؛ حيث يطور الناس موقفًا إيجابيًا تجاهها ويرون أن

الظروف الاجتماعية القمعية هي ظروف طبيعية. وتشير السلطة الرمزية إلى المؤسسات التعليمية المختلفة التي يرى بورديو أنها لا تشير إلى الأفراد ولكن تشير إلى أنظمة معقدة من العلاقات المنطقية؛ فهي تعني مجموعة كاملة من الممارسات التي ينسبها الناس إلى السلطة، بناءً على الصور والمفاهيم والعلاقات التي تكمن في التقاليد والسياقات السياسية والثقافية بالإضافة إلى القواعد المكتوبة وغير المكتوبة. ويؤكد بورديو أن مؤسسات التعليم تعد مواقع لتكريس علاقات القوة والهيمنة في المجتمعات والحفاظ على عدم المساواة الاجتماعية؛ حيث يعتمد المحتوى الدراسي الذي يتم تدريسه في المؤسسة التعليمية على علاقات القوة، ويتسم بالخداع والزيف؛ فيبدو أنه ذو مغزى من تلقاء نفسه، مستقلًا في طريقة تصميمه وعرضه، لكنه يُخفي نفوذًا. (Antonia Kupfer ,2015 ,27-29).

وقد تطرق بيير بورديو بالتفصيل إلى الوظيفة الاجتماعية للمثقفين، والتي تتمثل في القدرة النقدية وسماع خطاب للحرية بعيداً عن أية قيود. وفي هذا الصدد يدعو بورديو إلى خلق المثقف الجمعي القادر على اتخاذ المواقف العلنية الجريئة والدقيقة، المبنية على محصلة المعرفة والجدارة التخصصية في مجاله، والمتمكن من المخاطرة في وجه ضغوط السلطات المتنوعة، دفاعًا عن استقلال المبدعين، وعن قيم العدالة والمساواة في شكل أعم وأشمل، من دون أن يمكنه ذلك من تحقيق العوائد الرمزية التي أدمن عليها مروجو الأفكار الرنانة. أولئك الذين يقدمون أنفسهم الناطقين الرسميين باسم القيم الكبرى، مع ما يحققه لهم ذلك من مردود رمزي ومادي، وما يوفره عليهم من أخطار يمكن أن تصيبهم إن هم تعرضوا لقضايا عادلة، لكنها مسكوت عنها (محمد علي،٢٠٠١، ٦٧ -٦٨).

وبتوصيف نظرية العنف الرمزي يتبين أن المؤسسات التعليمية بما تحويه من علاقات وممارسات وقواعد مكتوبة وغير مكتوبة تعد من الوسائل والآليات التي تقوم من خلالها الجماعات المهيمنة بتزييف الوعي لدى الجماعات الخاضعة عامة، واستخدام المؤسسات التعليمية كمواقع لتكريس مظاهر العنف الرمزي في منهجها الخفي لدى المتعلمين من خلال استخدام السلطة الرمزية وتطبيق أساليب رمزية غير مباشرة في تعاملاتهم مع الطلاب المعلمين؛

الأمر الذي ينتج عنه تقييد الحرية الفكرية لهم، والتشكيك بقدراتهم العقلية، وإشعارهم بالعجز والإحباط، وتدنى احترام الذات لديهم، وضعف قدرتهم على اتخاذ القرار، وتدني ثقتهم بأنفسهم، وتجنبهم تحمل المسئولية؛ ومن ثم تخريج طلاب متعلمين وليسوا مثقفين يفتقدون لمهارات النقد والحوار البناء والقيادة.

٤. <u>أزمة الوعي الاجتماعي من منظور أنتوني فيرجر:</u>

تُعزى أزمة الوعي الاجتماعي من منظور أنتوني فيرجر إلى ما أطلق عليه بمصطلح (الأفكار البرنامجية)، والتي يعرفها بأنها عبارة عن أفكار مؤسسية خاصة بمجموعة من المؤسسات (مثل: المنظمات الدولية، وأنظمة القيم والمعايير، ونماذج السياسات) والتي تنظر إلى الأفكار على أنها جزء لا يتجزأ من الهياكل الفكرية الأوسع والأكثر استقراراً في العادة، وأنها تساعد وكلاء السياسة المحليين في عمليات صنع القرار، وتحدد سلوكيات واهتمامات صناع السياسات، كما أنها هذه المؤسسات تنتج افتراضات مشتركة بينها حول كيفية عمل العالم، وطبيعة المشكلات، وأدوات السياسة الرئيسة المتاحة لهم لمواجهة هذه المشكلات (Antoni Verger, 2014, 17). وفي مجال التعليم، يظهر تأثير التدخلات السياسية بشكل استراتيجي، ليس فقط من خلال عوامل مادية، ولكن أيضًا من خلال عوامل فكرية تتعلق بكيفية فهم المعلمين والمديرين للسياسات المعنية، وكيفية تفسير الطلاب لما يتم تعليمهم (Antoni Verger et al,2017 , 4).

ويفسر أنتوني فيرجر (Antoni Verger, 2014, 15) في إحدى النظريات المؤسسية الجديدة أثر المؤسسات الدولية التي تقود العولمة وما تروجه من أفكار برنامجية في التعليم، وهي نظرية "المجتمع العالمي ونهج الاقتصاد السياسي الدولي"، والتي يرى منظّروها بأن هناك نموذجًا عالميًا واحدًا من التعليم انتشر في جميع أنحاء العالم كجزء من نشر نموذج مدمج ثقافيًا بشكل عام للدولة القومية الحديثة؛ وأن حاجة الدول القومية إلى التوافق مع النموذج العالمي للدولة البيروقراطية أدى إلى قيامها بعملية التماثل المؤسسي من خلال التوسع

في التعليم إلتزاما بالنماذج العالمية لتنظيم سيادة الدولة الحديثة ؛ وبذلك يعد التعليم مجالًا أساسيًا للحكومات تثبت من خلاله للمجتمع الدولي أنها تبني دولة حديثة.

وقد أجرى مؤيدو نظرية المجتمع العالمي بحثًا حول تقارب المناهج، والتماثل المؤسسي في سياسة التعليم العالي. واتبعوا منهجًا مؤسسيًا وثقافيًا يركز على تحليل إصلاح التعليم، ويؤكدون بأن القرارات المتعلقة بسياسة التعليم (المفاهيم التعليمية لصانعي القرار) تتأثر بالنشر العالمي للتنمية الثقافية وأيديولوجية التعليم. ويقترحون مفهوم "التحول إلى الخارج" Externalisation لتحليل الطريقة التي يناقش بها صانعو السياسة ضرورة إصلاح التعليم على أساس النماذج الخارجية، مؤكدين أن التحول إلى الخارج يمكن أن يكون خفيًا ولا يشير إلى نماذج محددة، بل إلى شبكة من المعايير والمعتقدات التي تجعلها وطنية. وبالتالي، فإن إصلاحات التعليم أصبحت اليوم جزءًا لا يتجزأ من شبكة عالمية من الأفكار حول التنمية والمشاكل الاجتماعية، وهي شبكة من المراجع التبادلية تأخذ حياة خاصة بها، وتحرك وتعزز وتزيد من دينامية تعميم الأفكار والنماذج والمعايير والخيارات التعليمية في جميع أنحاء العالم (Antoni Verger, et al,2012, 7).

ومن جانبه يدعم ستيفن كارني Stephen Carney نظرية المجتمع العالمي ورؤية فيرجر حول تأثير الأفكار البرنامجية على سياسات التعليم، من خلال مفهوم الرؤية السياسية policyscape الذي يدور حول مجموعة من الأفكار والرؤى السياسية (الممارسات الإدارية، ومفاهيم عن دور الدولة في التعليم، ووظائف التعليم، وما إلى ذلك) التي يشترك فيها مجموعة من الفاعلين السياسيين الذين يعملون على مستويات متعددة، وتؤثر على طريقة تفكير الجهات التنفيذية، وكذلك على اتخاذ القرارات بشأن سياسة التعليم ؛ حيث تسهم مجموعة من السياسات عبر الوطنية - ترتكز على مبادئ الليبرالية الزائدة hyperliberalism - في توحيد تدفق الأفكار التعليمية دوليًا وإحداث تغيير جذري حول ما هو التعليم؟ وماذا يمكن أن يكون؟ (Antoni Verger, et al,2012 , 7).

ووفقًا لمنظور أنتوني فيرجر فإن الأفكار البرنامجية الخاصة بالمؤسسات والمنظمات الدولية – التي تقود حركة السوق التجارية عالميًا - وما تتضمنه من تصورات وآراء

ومعتقدات ورؤى لتلك المؤسسات متعددة الجنسيات، تؤثر بشكل كبير على سياسات الدولة القومية عامة وسياسات مؤسسات إعداد المعلم خاصة، والتي تنعكس على نمط المعرفة المتضمنة في مناهج إعداد الطالب المعلم وأساليب ووسائل نقلها للطلاب بمؤسسات الإعداد. وحيث إن هذه الأفكار البرنامجية الدولية غالبًا ما تكون مُحملة بقيم وتوجهات تدعم التوجهات الربحية، فإنها تسعى لتحقيق أغراضها من خلال التركيز على الجانب الفني على حساب الجانب المهني، فيتم التركيز على الجانب التكنولوجي والعملي في التدريس بما يتوافق مع طبيعة سوق العمل، والحرص على التطبيق الشكلي لمعايير الجودة، وكذلك ربط قيمة المقررات بمدى ارتباطها بمهارات ومتطلبات سوق العمل، وتحديد معايير الجدارة على أساس اجتياز الامتحانات والحصول على المؤهل والتمكن من مهارات سوق العمل والمحددة وفقًا للنماذج العالمية، الأمر الذي يفرض على الطالب المعلم ضرورة تغيير أفكاره البرنامجية وتكيفه بما يتناسب مع متغيرات العصر، ويعمل على تزييف الوعي الاجتماعي لديه.

ويخلص من الرؤى النظرية السابقة ما يلي:

- هناك قوى داخلية (محلية) وخارجية (دولية) تستخدم الوعي الاجتماعي كوسيلة لتشوية إدراك الأفراد بالواقع الاجتماعي، سواء بالمحافظة على بقاء الأوضاع المجتمعية، أو القيام بالعديد من التطويرات والإصلاحات الشكلية من أجل تحقيق أغراضها السياسية أو الاقتصادية أو الثقافية، أو الدينية.
- تتعدد وتتنوع الأساليب والوسائل التي تستخدمها المجتمعات في تزييف الوعي الاجتماعي لدى الأفراد.
- أن من أهم مظاهر أزمة الوعي الاجتماعي: الترويج للأفكار البرنامجية الدولية، وانتشار ظاهرة العنف الرمزي، وثقافة الخوف، وسيادة التفكير التقني، وغياب التفكير النقدي.
- من أهم الموجهات الفكرية التي أسهمت في إحداث أزمة في الوعي الاجتماعي: التعليم، ووسائل الإعلام، ووسائل الاتصال الجماهيري، ومجتمع المعرفة والليبرالية الجديدة.

- أن المثقف العام وما يحمله من منهج خفي قد يؤدي من خلال الترويج بوعي أو بدون وعي للأفكار البرنامجية التي تدعمها المؤسسات الدولية وتدعمها العولمة إلى تزييف وعي الطالب المعلم.

ثالثًا. نتائج ومترتبات أزمة الوعي الاجتماعي:

تتعدد نتائج أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم، وفيما يلي يمكن توضيح بعضها:

١. **الطفولة العقلية**: إن من أخطر نتائج أزمة الوعي التي يعاني منها الأفراد في العصر الحديث ما يسمى "بالطفولة العقلية" وهي ليست مرتبطة بمرحلة عمرية معينة، وتعني تلك الغشاوة التي تُصيب العقول؛ فتجعلها غير قادرة على إدراك الواقع المحيط، وغير مؤهلة لإيجاد حلول مبتكرة للمشكلات والإزمات، وغير مُبصرة لشروط النهضة. ومن أهم مظاهر وأعراض الطفولة العقلية: انعزال النخب المثقفة عن واقع المجتمع، وغياب القدرة على الإبداع والتجديد، وضآلة الإنتاج الفكري على مستوى العلوم الإنسانية والتطبيقية (السنوسي محمد، ٢٠١٤، ٢٢ – ٢٣).

٢. قلة تردد الطلاب على المكتبة الجامعية للحصول على المعرفة ذاتيًا، والقراءة، والبحث، واستخدام المعاجم والدوريات، والاطلاع على وجهات نظر أخرى غير تلك التي يقدمها عضو هيئة التدريس (سعيد اسماعيل علي، ٢٠٠١، ١٤ –١٥).

٣. انتشار بعض القيم والأنماط السلوكية والتي قد تكون غير مناسبة للإطار الثقافي للمجتمع المصري أو مشوهة لهوية الفرد والمجتمع، وتنعكس بشكل مباشر على أنماط التفكير واتجاهات الأفراد (يوسف سيد، (ب)، ٢٠٠٨، ١١٨)؛ فسادت قيم الاستهلاك، والعنف، واللامبالاة، وقلة الاحترام، وعدم الاعتزاز بالأمجاد، وانتفاء القدوة الحسنة، والتقليد الأعمى المطلق للغرب، وهذا بدوره خلق أزمة ثقافية داخل المؤسسات التعليمية فأثر على الخطاب التربوي الذي يتلقاه الطلاب في الجامعات؛ مما إلى حدوث خلل قيمي وضعف في الهوية لديهم (هايل عبد المولى، ٢٠٠٧، ٤٥).

٤. تدني ثقافة الحوار والتسامح لدى أغلب الطلاب المعلمين وغياب مؤثرات النقاش الواعي، وعدم تقبل الآخر، وغلبة الرؤية السطحية لديهم (فاطمة علي، ٢٠٠٨، ٤٦٤).

٥. انخفاض مستوى الوعي القانوني لدى طلاب الجامعة، نظراً لأن برامج الإعداد بالجامعة تكاد تخلو من موضوعات متعلقة بالثقافة القانونية، وعدم تشجيع أعضاء هيئة التدريس للطلاب على معرفة حقوقهم القانونية (منى محمد ،٢٠١٣، ٢٨٦).

٦. ضعف المشاركة السياسية لطلاب الجامعة بسبب غياب القواعد الديمقراطية السليمة في تشكيل وإدارة الاتحادات الطلابية في الجامعات، وعدم وجود مناهج تعليمية تدعم المشاركة السياسة، وشيوع الاعتقاد بأن من يدلي برأيه بحرية يتعرض للأذى (أحمد إبراهيم،٢٠١١، ١٦٠) . وهذا ما أكدته دراسة علي أحمد، وإلهام محمد (٢٠١٢، ٣٢٣) في قصور دور عضو هيئة التدريس في نشر التوعية السياسية لدى طلاب كلية التربية بجامعة المنيا، ويظهر ذلك في عدم ربط المقرر بالأحداث الجارية، وندرة إسناد الطلاب ببعض التكليفات التي تهدف إلى تنمية قدرتهم على النقد والتحليل؛ مما لا يساعد الطلاب على التدريب على صناعة القرار، كما أشارت الدراسة إلى ضعف مناقشة عضو هيئة التدريس لبعض الموضوعات والقضايا السياسية ؛ وأرجعت ذلك إلى النظام السياسي الذي عاش فيه ا لمجتمع المصري زمنا طويلا قبل ثورة ٢٥ يناير، والذي كان لا يسمح بالتعددية والمناقشة والحوار، فضلًا عن عزل الجامعة عن دورها السياسي ؛ الأمر الذي أدى إلى جعل المؤسسات التعليمية تنتج جيلًا غير قادر على استخدام الأسلوب الديمقراطي الصحيح.

٧. ضعف وعي الطلاب بثقافة العمل التطوعي، وانخفاض مستوى المشاركة في الأعمال التطوعية سواء داخل الجامعة أو خارجها (زيناهم محمد، ٢٠١٦).

٨. تفشي ظاهرة العنف الرمزي: يعد العنف الرمزي شكلًا من أشكال السيطرة والامتثال لمنظومة القيم الاجتماعية والثقافية السائدة، وهو يكمن في تلك العمليات الضمنية التي يتم بها السيطرة على الطلاب، والتي تبدو أفكاراً وممارسات عفوية ولكنها في الواقع عكس اهتماماتهم، والتي تقدم قوى رمزية تستخدم من خلال مؤسسات التعليم لتعزيز عدم المساواة، وهذه الثقافة تطرح نفسها كثقافة دائمة ومحايدة وتضم الجميع، بينما هي في واقع الأمر ثقافة استبدادية ومشروطة. وتتأسس تلك الثقافة من خلال

الخطاب الرسمي للتعليم، والذي يعد طريقة سلطوية للتعبير، ويظهر في هذا السياق ما يسمى بسلطة الخطاب أو الخطاب المهيمن (مجدي أحمد وآخرون، ٢٠٠٩، ٢١٨ -٢٢٠).

ويترتب على شيوع العنف الرمزي في السلطة الجامعية : ضعف القدرات العقلية والأكاديمية للطلاب، وحرمانهم من ممارسة حقوقهم وحريتهم في التعبير عن أفكارهم، وتعطيل طاقاتهم الإبداعية، وتنشئتهم على الخضوع والتبعية وأساليب القمع والتعسف الفكري، وضعف ثقتهم بأساتذتهم وما يطرحونه من قيم ومبادئ إنسانية، وقلة إشباع حاجاتهم الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، وجعل عملية التدريس شكلية وجامدة وخالية من الإبداع، وتبني الطلاب لبعض الأفكار والمعتقدات الخاطئة بوصفهم أشخاص فاشلين وعاجزين وتنقصهم الكفاية مما يؤثر على نظرتهم لأنفسهم وتقديرهم لذواتهم (علي حسن، ٢٠١٦، ٣٣٨).

ومما لاشك فيه أن تلك الممارسات تسهم في تعميق أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم فيصبح فرداً سطحيًا ومحدود الرؤية للقضايا والمواقف الجارية، ومفتقداً إلى مهارات النقد والتحليل والتفسير العقلاني، وتُغرس لديه قيم تتعارض مع الثقافة القومية للمجتمع، وتسود لديه ثقافة الخوف، والانكفاء على الذات، وتزداد لديه مظاهر الاتكالية نتيجة الشعور بالخوف والعجز وغياب الإحساس بالمبادرة الفردية المستقلة، فضلًا عن انتشار مظاهر التورية في التعبير عن الواقع وتقديم مبررات غير حقيقية لإقناع الآخرين بالواقع، وندرة تواجد الفرد المثقف الواعي، وانتشار ظاهرة الاغتراب الاجتماعي والثقافي.

رابعًا. <u>الموجهات الفكرية التي تُسهم في تشكيل الوعي الاجتماعي للطالب المعلم</u>:

استناداً إلى الرؤى النظرية المفسرة لأزمة الوعي الاجتماعي التي سبق عرضها يمكن تحديد أهم الموجهات الفكرية للطالب المعلم والتي تتمثل في : التعليم (بما يشمله من برامج وأعضاء هيئة تدريس، وطلاب، وأنشطة)، ووسائل الإعلام والاتصال الجماهيري.

١. التعليم :

يعد التعليم من أهم الموجهات الثقافية التي تؤدي دورًا كبيرًا وأساسيًا في تنمية فكر معين بين أبناء المجتمع ؛ فالعلم والمعرفة يمثلان المفتاح لتغيير العالم. ويعد التعليم عملية منسقة لا يهتم فقط بتبادل المعرفة ونقلها ، بل يتعداه ليلعب دورًا مهمًا في تكوين المواقف الصحيحة، وتشكيل مدركات الأفراد ووعيهم الاجتماعي، كما أنه من المحددات المهمة لمستقبل الدول (محمد عبد الله، ٢٠٠٩، ٢٧٢). فالوعي الاجتماعي للشعوب التي تنشأ في ظل نظام تعليمي يشجع على الابتكار والإبداع من خلال نشر التفاعل الحر والقدرة على إبداء الرأي بكل حرية يختلف بالتأكيد عن الشعوب التي تنشأ في وسط نظام تعليمي يقوم على أساس التلقين دون الاهتمام بغرس ثقافة التفاعل والحوار التي تنمي في المتعلم مهارات الابتكار والإبداع التي يتمكن بها من المساهمة في تطوير مجتمعه والمشاركة الفاعلة في مختلف قضاياه (علي ليلة، ١٩٩٣، ١١٨).

وبذلك تمثل مؤسسات التعليم في المجتمع المتقدم والمتخلف على حد سواء أخطر أجهزة الدولة الأيديولوجية والتي يتم من خلالها صياغة وتشكيل الوعي ؛ حيث إن مُروجي الأفكار البرنامجية في النظام التعليمي مثل الخبراء التربويين والذين ليس لديهم أدنى شك حول طبيعة العمل الذي يؤدونه ، يضعون كل اتقانهم في استحداث طرق حديثة وشهيرة في التعليم والتعلم وتطوير المناهج وإعداد المعلم ، ورسم السياسة التعليمية بوعي كامل ودون أن يراودهم شك في أنهم يدعمون بتفانيهم هذا بقاء هذه الصورة الأيديولوجية لمؤسسات التعليم، والتي تجعل اليوم من تلك المؤسسات شيئًا مفيداً ، ولا غنى عنه . هؤلاء مُروجو الأفكار البرنامجية ، إنما يفعلون ذلك دفاعًا عن مصالحهم ودفاعًا عن أفكارهم البرنامجية التي هي بالضرورة أفكار النظام السياسي، حتى وإن ادعو غير ذلك، متعللين بأنهم يطورون النظام التعليمي تحقيقا للصالح العام، ويطبقون أحدث التقنيات التربوية (شبل بدران، ١٩٩٥، ١١٥). وهذا يفسر طبيعة أغلب الممارسات التربوية والتعليمية التي تتم داخل مؤسسات إعداد المعلم في ضوء إصلاحات التعليم.

وفيما يلي توضيح وتحليل واقع بعض مدخلات التعليم الجامعي ودورها في تكريس أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم :

أ - <u>تعدد واختلاف لوائح مؤسسات إعداد الطالب المعلم داخل الجامعة</u> :

يرتبط إعداد المعلم في المستويات الجامعية بالتوجهات الفلسفية التي تحكمها وتقف وراءها بصورة حاسمة ؛ الأمر الذي يؤدي إلى تعدد واختلاف مصادر إعداد المعلم داخل الجامعة وفقًا لتعدد واختلاف التوجهات الفلسفية ؛ ومن ثم اختلاف الرؤية والرسالة والأهداف التي تسعى كل مؤسسة إلى تحقيقها لدى طلابها وكذلك اختلاف سياسات القبول.

ومن أهم التحديات التي تواجه منظومة إعداد المعلم أسلوب اختيار الطلاب لكليات إعداد المعلم حيث يتم اختيار الطلاب الحاصلين على شهادة الثانوية العامة للالتحاق بتلك الكليات وفقًا للمجموع الكلي في امتحان هذه الشهادة، وذلك من خلال مكتب التنسيق وليس وفق ميولهم نحو مهنة التدريس، كذلك تُعقد اختبارات شخصية للطلاب الذين أوفدوا لتلك الكليات من مكتب التنسيق تتسم بالشكلية والصورية (محمد أمين،٢٠١٠، ١٦). كما أن اختلاف وتعدد مصادر إعداد المعلم يؤدي بدوره إلى تباين في برامج الإعداد واختلاف في مستوى التكوين العلمي والتربوي والنفسي والثقافي والفكري للخريجين ؛ مما ينعكس على أدائهم وبالتالي على مستوى تعلم طلابهم (محمد أمين،٢٠١٥، ٢٧).

فضلًا عن اختلاف اللوائح الداخلية الجديدة لمؤسسات الإعداد، والتي فُرضت عليها استجابة للقوى الداخلية والخارجية، والتي يُلاحظ أنها بدلًا من أن تحلل تلك الأوضاع الداخلية والخارجية بما يسمح بإعداد معلمين واعين بالأحداث الجارية في الداخل والخارج، فإنها تنكص إلى الوراء لتجعل من خريجي تلك المؤسسات مجرد ناقلين للمعلومات وقتما يعملون كمعلمين، إن توفرت لهم فرص العمل أصلًا. ومن الملاحظات اللافتة أيضًا في لوائح بعض كليات التربية، تضمنها إنشاء شعبًا باللغة الإنجليزية لإعداد معلمين لتدريس المواد الدراسية

المختلفة باللغة الإنجليزية. ومع الوضع في الاعتبار ما لذلك من تأثير سلبي على الشخصية القومية وقضايا الهوية والانتماء لدى أبناء الوطن (محمد صبري،٢٠٠٨، ٩٣).

أما فيما يتعلق بالأوزان النسبية لبرامج الإعداد فقد وصفت وثيقة (استراتيجية التعليم في مصر) والتي صُدرت عام ١٩٨٧ نظام إعداد المعلم بأنه نظام قاصر وحصرت جوانب قصوره في: تنوع مصادر إعداد المعلم، وقصور المستوى الثقافي والعلمي للمعلمين، وعدم توازن خطط إعداده الأكاديمي والثقافي والتربوي في مؤسسات الإعداد (أحمد المهدي،٢٠٠٤، ٥). وفي هذا الصدد قامت الباحثة بتحليل الأوزان النسبية لبرامج إعداد المعلم في النظام التكاملي بمؤسسات إعداد الطالب المعلم (كليات التربية، والتربية النوعية، والتربية الفنية، والتربية الرياضية، والتربية للطفولة المبكرة) بجامعة المنيا والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١)
يوضح الوزن النسبي الفعلي لبرامج الإعداد في جامعة المنيا مقارنة بالوزن النسبي العالمي والوزن النسبي وفقا للهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في مصر (*)

برنامج الإعداد	الوزن النسبي الفعلي في مؤسسات الإعداد بجامعة المنيا						الوزن النسبي في العالم	الوزن النسبي وفقاً للهيئة القومية لضمان جودة التعليم في مصر (٢٠١٠، ٦)
	كلية التربية شعبة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)	كلية التربية شعبة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) والتعليم الثانوي	كلية التربية النوعية	كلية التربية الفنية	كلية التربية للطفولة المبكرة	كلية التربية الرياضية		
أكاديمي	%٥٦.٣	%٦٩.٨	%٧٩.٥	%٨١	%٦٦.٧	%٦٤.١	%٤٥	%٧٥
تربوي	%٢٧	%٢١.٢	%١٦.٨	%١٥.٢	%٢٦.٧	%٣٤.١	%٣٠	%٢٠
ثقافي	%١٦.٧	%٩	%٣.٧	%٣.٨	%٦.٦	%١.٨	%٢٥	%٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. اختلاف الوزن النسبي لبرامج إعداد المعلم عالميًا عنه في الهيئة القومية لضمان جودة التعليم في مصر؛ حيث يُخصص للجانب الثقافي عالميًا ٢٥٪ مقابل ٥٪ فقط في الهيئة

(*) الجدول من إعداد الباحثة.

القومية للاعتماد، وهنا تتسائل الباحثة إذا كنا نسعى للعالمية في النظام التعليمي ومواكبة متطلبات مجتمع المعرفة فلماذا لا نقتدي بالنسب المُحددة عالميًا في الإعداد الثقافي للمعلم؟.

٢. هناك تفاوت ملحوظ بين نسب الإعداد المتمثل في الجانب الأكاديمي (التخصصي)، والجانب التربوي (المهني)، والجانب الثقافي سواء بين شعب التخصص المختلفة داخل الكلية الواحدة و بين سائر كليات الإعداد ؛ الأمر الذي يؤكد تعدد واختلاف التوجهات الفلسفية في إعداد المعلم من كلية لأخرى، وعدم وجود رؤية موحدة بين كليات إعداد المعلم بجامعة المنيا ؛ ومن ثم انعكاس ذلك على نوعية وكفاءة خريجي كل كلية، ومما لا شك فيه أن هذا الاختلاف في الكفاءة بين الخريجين ينعكس على شخصيات التلاميذ.

٣. استحواذ المقررات الأكاديمية على نسبة كبيرة من عدد الساعات الإجمالية لبرامج الإعداد مقارنة بعدد الساعات الإجمالية للمقررات التربوية والثقافية، وهذا يفسر سبب أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم حيث قلة نسبة وأوزان المقررات التربوية والثقافية، وبالتالي انخفاض فرص دراسة الواقع الاجتماعي والتعرف على قضاياه.

ب - <u>برامج ومقررات إعداد الطالب المعلم</u>:

تتحدد أنماط وأشكال المعرفة من خلال البرامج التربوية وأساليب التنشئة الاجتماعية التي تساعد على فهم الظروف والتغيرات التي تحدث بأسلوب محدد، وبذلك تعتبر مفتاحًا للتصور الفكري الذي يبنيه الفرد لنفسه ولمجتمعه، وما يحتويه من أنساق وأبنية وعلاقات (أحمد جعفر، ٢٠٠٦، ٦٢). وبذلك تعد المناهج الدراسية جزءًا من السياق الثقافي والسياسي للمجتمع. وتُعرف أيديولوجيات المنهج بأنها عبارة عن معتقدات شخصية حول ما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية، وهي تعكس المعتقدات المعرفية المختلفة بشأن التدريس، والتعلم، والطفولة، والمعرفة، والتقييم، والتعليم بشأن عام (Ismail Marulcu ,Cenk

(Akbiyik ,2014,203). وهذه المعتقدات المختلفة تعكس الأفكار البرنامجية لواضعي البرامج والمقررات.

وبذلك فإن تشكيل النظام التعليمي لنمطي التفكير والمشاركة لدى المتعلمين إنما يتأثر بطبيعة دوره الثقافي الذي يتأثر إلى حد كبير بطبيعة البنية الفكرية التي تحتضن هذا النظام وتحكمه، وتنعكس في نهاية المطاف على المحتوى التعليمي المقدم عبر المناهج والمقررات، لتكون إما في اتجاه بناء ثقافة المجتمع المدني الصحي أو عكس الاتجاه (أحمد يوسف، ٢٠٠١، (١)، ٢٩٨). وبالتالي فإن الأفكار البرنامجية تجد طريقها لإرساء خطوطها العريضة لدى الطلاب من خلال المناهج، والمحاضرات، والممارسات، والقراءات؛ الأمر الذي يتطلب من أعضاء هيئة التدريس الوعي بالقضايا التي يدرسونها للطلاب المعلمين، وأن هذا الوعي لا يمكن تنميته لدى معلمي المستقبل من خلال تلقينهم المعلومات (محتوى المقررات) فحسب، بل من خلال الفهم العميق للقراءات، وتحليل الخطابات ودراسات الحالة والسياسات التي تؤكدها النظرية النقدية، فلا بد من التفكير في وجهات النظر التي يتم عرضها في المقررات وما يتم تضمينه أو حذفه بها وسبب ذلك، والتفكير في الرسائل الضمنية واحتمالات التفسير من الطلاب المعلمين بما يساعد على الكشف عن الأوضاع الراهنة وتحليلها والوعي بما يدور في العالم(literacy Teaching & Teacher Education, 2016).

ويرى عالم الاجتماع هنري جيرو أن من أخطر التهديدات التي تواجه معلمي المستقبل النمو المتزايد للأفكار البرنامجية (الفنية) التي تؤكد على المدخل التكنوقراطي والنظرة الفنية في إعداد المعلمين. وهذه الأفكار والمدخل يُروجان لعدة افتراضات من بينها: الدعوة إلى فصل الفكر عن العمل، والنظرية عن التطبيق، والتخطيط عن الممارسة والتنفيذ، ووضع معايير للمعرفة المدرسية من أجل السيطرة عليها وإداراتها، والتقليل من قيمة العمل النقدي والفكري من جانب المعلمين والطلاب في مقابل الاهتمام بالاعتبارات العملية. ويشير جيرو أن هذه العقلانية الأداتية هي التي تسيطر على برامج إعداد المعلمين، وأن الطالب المعلم في هذه البرامج بدلًا من أن يتعلم التفكير والتأمل في المبادئ التي تنظم الحياة والممارسة داخل حجرات

الدراسة، يتم تعليمه منهجيات يبدو أنها تنكر الحاجة إلى التفكير النقدي من الأساس. وبدلًا من أن يتعلم الطلاب المعلمون إثارة الأسئلة حول المبادئ التي تشكل طرق التدريس المختلفة، والأساليب البحثية المختلفة ونظريات التربية، فإنهم ينشغلون بتعلم "كيف يقومون بعمل كذا" أو "ما أفضل الوسائل التي تحقق كذا"، الأمر الذي يؤكد أن برامج إعداد المعلم كثيرًا ما تتجاهل الحاجة إلى تعليم الطلاب دراسة طبيعة المشكلات التعليمية (سعيد إسماعيل عمر ،٢٠٠٧، ٢٣٨).

وفي هذا الصدد يتساءل عالم الاجتماع والمفكر الفرنسي بيير بورديو إذا كنا قد دخلنا مرحلة جديدة من مراحل تطور المجتمع والتي يطلق عليها اسم (مجتمع المعلومات) فمن الذي يملك المعلومات؟ مؤكداً أن من يمتلك المعلومات ويسيطر عليها وعلى وسائل نقلها في مجتمع المعلومات هو الذي يحكم ويسيطر ويفرض رؤيته على الآخرين (درويش الحلوجي ،٢٠٠٣، ١١٤). فعلى الرغم من أن مجتمع المعرفة قد أدى إلى استحداث سياق معرفي جديد تقوم فيه العلوم بدور مركزي، إلا أن التكنولوجيا الرقمية أثرت فيه بصورة قوية ومباشرة، الأمر الذي يتطلب من الفلسفة أن تستخدم "أسلحة النقد" للكشف عن هذه المضامين التي يضمرها هذا الخطاب، ومعرفة المصدر الذي ينطلق منه هذا الخطاب، والمرجعية التي يستند إليها. فنجد أن المرجعية الغربية هي التي توجه هذا الخطاب الذي يتبنى طرح نموذج جاهز للمعرفة ؛ وبذلك فإن مجتمع المعرفة يأخذ هذا النموذج كمُعطى بدل أن يبنيه ، فلكي يتم بناء مجتمع معرفي حقيقي لا يمكن الاكتفاء بالانتقال الحر للمعلومات بل يجب أن تتبادل المعلومات وتُنتقد وتُقوَم إذا أردنا أن يكون كل فرد قادر على إنتاج معرفة جديدة، وبالتالي فالمعلومات لن تصير قاعدة لبناء المعارف إلا بالاعتماد على العمل الفكري ومعالجة المعطيات وتحويلها من معلومات إلى معارف (العربي وافي ،٢٠١٢، ١١١ -١١٦).

وفي هذا السياق يشير هنري جيرو بأنه في إطار خطاب الليبرالية الجديدة حول التعليم تم الحصول على دعم بعض أعضاء هيئة التدريس والطلاب لقيم الرأسمالية والأفكار البرنامجية التي تروجها الليبرالية الجديدة ؛ فالحصول على وظيفة جيدة، ودراسة مقررات بعينها على أساس قيمتها في سوق العمل، ورفض دراسة مقررات في المجالات التي تجسد القيم

غير التجارية، كل ذلك يمثل أولويات للعديد من الآباء والطلاب والمعلمين (سعيد إسماعيل عمر ،٢٠٠٧، ٢٣٢ -٢٣٣). وبذلك وفقًا لأجندة الليبرالية الجديدة Neoliberalism واقتصاد السوق الحر فإن المعلمين بدلًا من اعتبارهم مهنيين مختصين أصبح يتعين عليهم اتباع سياسات تلك السوق والتي في ظلها تم التركيز على المعرفة السطحية، وأصبحت الاختبارات والامتحانات واسعة الانتشار، حيث يُنظر إليها على أنها الطريقة المناسبة لضمان التعلم بشكل جيد (David W. Hicks ,2017). وهذا يعكس ما تروجه الأفكار البرنامجية العالمية من افتراضات ومعاني حول طبيعة المعرفة وقيمتها في سوق العمل، وكذلك أساليب التقويم، ومفهوم الجدارة المهنية، وقيمة المؤهل في سوق العمل، وانعكاس ذلك على وعي كل من عضو هيئة التدريس والطالب المعلم وتصوراتهم وافتراضاتهم.

وفي ظل تلك التحديات التي يفرضها مجتمع المعرفة والمجتمع الليبرالي الجديد أصبحت المعرفة التربوية في مصر تعيش حال أزمة، ويفتقد المسئولون الوعي بهذه الأزمة، ومن مظاهر هذه الأزمة ما يحدث على الساحة الرسمية في التعليم المصري من تذبذب في المرجعية الفكرية، واهتمام أغلب قيادات التعليم بالدرجة الأولى بالعمل الفني مثل: ما يمكن حذفه من الكتب دون الاهتمام بالموجهات الفكرية الكلية لكل هذا وذاك. وغياب النقد التربوي للمعرفة التي تتبناها الساحة التعليمية (سعيد إسماعيل علي ،٢٠١٠، ١٢)، وكذلك تدريس المقررات وفقًا لقيمتها في سوق العمل، والاهتمام الشكلي بمعايير الجودة، وربط الجدارة المهنية بالنجاح في الامتحان والحصول على أعلى الدرجات، والاتجاه نحو تطبيق اللوائح والقوانين دون تساؤل وبغض النظر عن العواقب.

كما لخص كثير من التربويين واقع برامج إعداد المعلم في المجتمع المصري والذي يتمثل في: ضعف قدرة برامج إعداد المعلمين الحالية على تزويد المعلم بمهارات التعلم الذاتي مما يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على الصعيد التربوي، كما أن برامج التربية العملية لم تحظ بالاهتمام الكافي ويغلب على أكثرها الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم (أحمد علي ،٢٠٠٦، ٢٦). كذلك الفجوة القائمة بين الأطر النظرية التي تقدمها مؤسسات

إعداد المعلم لطلابها، وبين الممارسة الفعلية للتدريس، ومبالغتها في الأدوار الوظيفية الواجبة على المعلمين والتي لا تعد طلابها عليها، وضعف القدرات التحليلية والابتكارية لكثير منهم (هشام حسنين، نجوى مجدي، ونادية كمال،٢٠١٤، ١٢٦). كما أن معظم برامج الإعداد صُممت بناء على نظريات وجهت للتركيز على الجانب الحرفي أو الممارس من مهنة التعليم أو ما يسمى بروح الحرفة a Sense of Craft ذلك على حساب التوجه نحو تطوير عملية التنظير التربوي فيما يخص رسالة المعلم الاجتماعية والإنسانية (يوسف سيد، ٢٠٠٨، ٣١٨).

يُضاف إلى ما سبق، أن هناك العديد من ملامح التأليف الجامعي السائدة والتي تنبئ بموقف مضاد لثقافة المجتمع المدني الصحي وتسهم في تشكيل ذهنية أُحادية الاتجاه، ومسايرة، ومستهلكة وناقلة ومقلدة، وعاجزة عن مواجهة المشكلات، وخاضعة لسلطة النص. وتتمثل هذه الملامح في: ندرة شكل التناول الجدلي للمعلومات داخل المحتوى الدراسي والذي يسمح بعرض النصوص المتناقضة. ويزيد الأمر خطورة سعي بعض المؤلفين إلى التعقيب عليها بمفردات مقدسة في بعض الأحيان. كذلك سيادة شكل التناول الاستنباطي أو القياسي، حيث تكون البداية مع النظرية أو الحكم العام بدلًا من أن تكون مع الوقائع المنتجة لها، بما يسهم في تكوين ذهنية تستهين بالواقع والتجريب وتتغذى على ما يشبه المسلمات التي لا تقبل الحوار والنقاش، فتسعى لتأويل الواقع أو تحريفه بما يتلائم معها. أيضًا اختفاء شكل التناول السياقي الذي يضع المعارف والنظريات والأحداث في سياقها العام حيث ظهرت وتطورت وصارت، فتبدو مبتورة ومعلقة في الفراغ، بما يسهم في تشكيل ذهنية عاجزة عن الربط والتحليل والتركيب بين الوقائع (أحمد يوسف، ٢٠٠١، (٢)، ٣٥٦).

كما يشير عزيز حنا (١٩٩٣، ٤٣ -٤٤) إلى بعض مظاهر أزمة الفكر التربوي الجامعي والتي تتمثل في: البعد عن التنظير وعن النظرة الكلية التي تنظر إلى أية قضية بوصفها جزءاً في شبكة علاقات زمنية ولا يمكن تأويلها أو فهمها إلا بدراسة المنظومة التي تنخرط فيها، وكذلك غياب التعامل مع المفاهيم والأنساق والقيم وكل ما يدخل تحت ما يسمى بالجوانب المعنوية (الوجدانية)، والاتجاه نحو تبرير ما هو قائم؛ ومن ثم الابتعاد عن كل ما يشير إلى

التغيير، أو محاولة تبني النظرة النقدية، أيضًا التمركز حول الطريقة ورفض مفهوم التمركز حول المشكلة إذ تتطلب المشكلة عادةً رؤى نظرية. وهو ما يترتب عليه تدني الجانب الإنساني في مقررات الإعداد، وغلبة الجانب الكمي، وتكوين عقليات تقنية وغير واعية يغلب عليها النظرة الفنية للأمور.

كذلك هناك تيار فكري بين بعض التربويين يؤمن بضرورة استعارة نظم إعداد المعلم بمحتواها الفكري من قبل الجامعات الغربية، بل وتبني معايير الحكم على جودتها واعتمادها من قبل مؤسسات غربية، وهذا لابد أن يُنظر إليه بحذر وخاصة إذا تعلق الأمر بالتربية لاعتبارين أساسيين وهما: أن منظومة الفكر الغربي أصبحت تسير نحو فصل الهوية عن الدولة، ومن هنا يظهر دور المعلم وما يحمله من فكر وما يؤديه من منهج خفي. كما أن الخطاب الفكري الغربي يحمل إنكاراً للطبيعة البشرية وكانت النتيجة الطبيعية هو أن الاهتمام بالشكل في سياسات الإصلاح التربوي فاق الاهتمام بالمضمون، كما أن المؤسسات التربوية بدلًا من سعيها لتكريس قيم إنسانية نجدها خضعت في تحديد أهدافها ومحتوى برامجها لمعايير تحقيق الربح والسيطرة على الآخرين، لذا أصبحت قيم المال والسلطة والشهرة أكثر القيم اجتذابًا للأجيال المتطلعة لاكتساب معايير الجدارة التي تؤدي بهم إلى التوافق مع المناخ الاجتماعي العام . وهنا يظهر خطورة ما تركز عليه برامج إعداد المعلم من إكسابه قيمًا تنتسب لحضارة تنكر الطبيعة البشرية وتشيع المفاهيم الاستهلاكية كمؤشرات على التقدم (يوسف سيد، ٢٠٠٨، ٢٩٨)؛ فتتكون شخصيات مبرمجة فكريًا نحو الاهتمام بالنزعة الاستهلاكية والمظهرية، وترتكز رؤيتها لمعنى الجدارة المهنية حول كيفية الحصول على مؤهل يجلب أرباحا باهظة في سوق العمل.

وبذلك فإن البرامج التي يتم تقديمها للطلاب المعلمين تُسهم في تكوين متعلم وليس مثقف؛ فالمتعلم هو من يكون ممتلكًا لذاكرة تسمح له باختزان مجموعة من المعلومات المستقاة اتوماتيكيًا من مؤسسات تعليمية يوظفها غالبًا في خدمة مصالح العيش أو في خدمة مصالح الطبقة التي ينتمي إليها. ولكنه غير قادر على تجاوز مستوى النقل، ومن ثم يفتقد القدرة على التحليل والتركيب والتقويم، فيكون بذلك متعلمًا غير مبدع (عبد الباسط عبد المعطى، ١٩٨٩،

١٢٨ - ١٣١)؛ الأمر الذي يترتب عليه تزييف الوعي بالواقع، وتشجيع فرص إنتاج أدوات تعليمية تسعى إلى التطلع السلطوي.

وبناءً على ما سبق عرضه عن واقع محتوى برامج إعداد المعلم في مؤسسات الإعداد، يتبين أن هناك قوى مهيمنة (محلية أو دولية) تسعى إلى إحداث أزمة في الوعي الاجتماعي لدى الجماهير من خلال استهداف فئة المعلمين باعتبارهم من الفئة المثقفة في المجتمع ولما لخطابها من تأثير على الوعي الاجتماعي لأفراد المجتمع ؛ فتتخذ تلك القوى المسيطرة من مؤسسات إعداد المعلم مقراً وأداةً للوعي الزائف من خلال التحكم في معايير تحديد طبيعة ونمط المعرفة المتضمنة في البرامج التعليمية، وأساليب عرضها وتقييمها، الأمر الذي يسهم في تكوين معلمين فاقدين لمهارات التفكير النقدي وخاضعين للآخر المهيمن داخليًا أو خارجيًا، ومستهلكين، وغير قادرين على صنع واتخاذ القرار، وأهم أولوياتهم هو كيفية اجتياز الامتحانات بأي طريقة والحصول على فرص للعمل، ومن ثم تكوين شخصيات تفتقد إلى الوعي الاجتماعي الصحيح.

ج - <u>أيديولوجيا عضو هيئة التدريس</u>:

يعرف هنري جيروكس الأيديولوجيا على أنها بناء ديناميكي يشير إلى الطرق التي يتم بها إنتاج المعاني ويتم التفاوض حولها، ومُجسدة في أشكال معرفية وممارسات اجتماعية وخبرات ثقافية. والأيديولوجيا في حد ذاتها أداة نقدية قوية تفيد في فهم كيف تنتج مؤسسات التعليم المعاني وكيف تحافظ عليها، وعن طريقها يمكن للمربين فحص القيم والممارسات الحالية والتي هي جزء من المواقف التربوية، وبهذه الطريقة سيثير المربون أسئلة حول ما يسمى الافتراضات المشتركة المدفونة في المنهج (Amarjit Sing et al, , 187). وبذلك فإن أيديولوجيا عضو هيئة التدريس تعبر عن مجموعة الأفكار والرؤى والمعتقدات والتصورات التي يتبناها ويُشكل على ضوئها المعاني التي تحدد رؤيته للعالم، ويفسر على أساسها الأمور، وتنعكس في سلوكياته داخل وخارج الجامعة.

وحيث إن أعضاء هيئة التدريس يعدون مفتاحًا لإصلاح التعليم الجامعي أصبح من الواضح أن المرشحين لمهنة التعليم من الطلاب المعلمين يحتاجون إلى فرص أقوى لفهم وتطبيق

المعايير المهنية للتعليم (Marilyn Cochran, Ana Maria Villegas ,2015,13). الأمر الذي يقتضي من أعضاء هيئة التدريس معرفة المحتوى وأساليب التدريس والمعارف التربوية والمهنية والمهارات والسلوكيات اللازمة لمساعدة جميع الطلاب على التعلم. وفي هذا الصدد أشار النقاد إلى نظرية الاستعدادات (الميول) Dispositions Theory كأداة جديدة لفرض التوافق السياسي، وأقروا بأن توافر المعايير والميول المهنية لدى المعلم يصبح دون جدوى إذا لم يوجد تطبيق سلوكي لها، وبذلك فإن تكوين شخصية مُعلم مفكر وناقد يتطلب توافر سلوكيات معينة لدى عضو هيئة التدريس مثل الإحساس بالمسئولية، والعقلية المنفتحة أو الحكم النقدي والتي على ضوئها يمكن الحكم على نمط شخصيته وكيف يميل للتصرف أو ما ينبغي التصرف به في مواقف معينة (William Itare ,2007,2).

الأمر الذي يفرض على أعضاء هيئة التدريس ضرورة تحديد المعرفة المهمة حول خصائص طلابهم وكيفية إعدادهم ليصبحوا معلمين فعالين، كما أن مدى قدرة أعضاء هيئة التدريس على الفهم النقدي لمفاهيم "الذات" على نحو اجتماعي وثقافي، يؤثر على طرق التدريس التي سيستخدمونها في فصولهم مع الطلاب، وإذا كان أعضاء هيئة التدريس يتصورون أن الفصول الدراسية تعد مواقع ديمقراطية للتحول التعليمي، فيجب عليهم أيضًا أن يتأملوا طرق التدريس التي يستخدموها لتعليم الطلاب المعلمين بما يتيح استكشاف المميزات من إشراكهم والتي تُشكل وعيهم الناقد وهوياتهم الثقافية الخاصة بهم Morna Mc Dermott ,2002,62). فضلًا عما سبق، على أعضاء هيئة التدريس أن يستخدموا المعرفة المسبقة للطلاب كجسر يمتد إلى ما هو أبعد مما يمكنهم القيام به بدون مساعدة، هذا إلى جانب فهم واحترام تلك المعرفة، ولذلك فإنه من الضروري على برامج إعداد المعلمين تطوير الاستراتيجيات والمهارات اللازمة لإكساب هذا الفهم لطلابهم، وخاصة عندما يكون هؤلاء الطلاب لديهم تجارب حياتية مختلفة جداً عن معلميهم .

فما لم يُقدم أعضاء هيئة التدريس محتوى يتضمن التدريس التأملي reflective teaching والتحليل النقدي للنظريات والممارسات والسياسات التي ترسم العملية التربوية،

وكذلك استخدام طرق متنوعة لتشجيع الفحص التأملي reflective examination للافتراضات والعواقب الكامنة وراء الممارسات التربوية القائمة والنتائج السيئة لمؤسسات الإعداد بالنسبة للعديد من الطلاب، فإن إعداد المعلمين ذوي الجودة العالية واللازم لتحسين وضع التعليم لجميع الطلاب سيبقى أمراً يصعب تحديه (Norma J. Ewing,2001, 16).

لذا على عضو هيئة التدريس أن يبدأ بطرح أسئلة حول ما تتضمنه البرامج التي صممها مثل: ما الموروثات الأيديولوجية والثقافية والسياسية التي يتضمنها منهج إعداد المعلمين؟ وما الموروثات التي يجلبها الطلاب أنفسهم؟ وما الدور الذي تلعبه المعرفة في التنشئة الاجتماعية للطلاب؟. وذلك من أجل نقد السياقات الاجتماعية، والسياسية، والأيديولوجية، والاقتصادية، والنماذج الضمنية في هذه البرامج للكشف عن إجابة سؤال أساسي هو: هل إعداد المعلمين بهذا الشكل يخدم المجتمع أم لا ؟. كما يتطلب التحليل النقدي من الطلاب طرح أسئلة مثل: ما نوع المعرفة التي تنقل؟ ما أنواع العلاقات الاجتماعية الصفية التي تعمل على موازاة وإعادة إنتاج القيم والمعايير المقبولة اجتماعيًا؟ من يمكنه الوصول إلى أشكال المعرفة المشروعة؟ وما المصالح التي تخدمها هذه المعرفة؟ وكيف تسود أساليب التقييم السائدة للطلاب لإضفاء الشرعية على أشكال المعرفة القائمة؟ (Beverly M. Gordon ,1985, 37).

كما يتطلب زيادة الوعي الاجتماعي للطلاب المعلمين أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بمقارنة تفسيراتهم الشخصية للنظام الاجتماعي مع تلك التي ينشرها المجتمع المهيمن. ولسوء الحظ، فإن تحويل المعتقدات والمواقف والاتجاهات الواعية وغير الواعية للطلاب المعلمين فيما يتعلق بشرعية النظام الاجتماعي المهيمن وما يترتب على ذلك من علاقات السلطة غير المتكافئة بين المجموعات الثقافية لم يُعترف بها تاريخيًا في البرامج الرئيسة لتعليم المعلمين كخطوة هامة نحو تحسين العمليات التعليمية. الأمر الذي أدى إلى وجود قصور في الوعي السياسي والأيديولوجي لدى الطلاب المعلمين، وهذا القصور في الوعي غالبًا ما يترجم لديهم إلى قبول سلبي للوضع الراهن بأنه "طبيعي". كما أنه يؤدي بهم إلى أقل استيعاب للتعلم والتدريس، وغالبًا ما تعمل على إعادة إنتاج الأوضاع (Lilia I. Bartolomé ,2004, 99) .

فطرائق التدريس التقليدية التي تدعم التلقين الأيديولوجي تعوق نجاح برامج الإعداد، وهذا ما أكده رودريجوز وآخرون (Rodriguez, et al, 2016, 18). في أن العوامل التي تحد من نجاح برامج إعداد المعلمين تتمثل في: تلقين الطلاب الافتراضات والأفكار البرنامجية المهيمنة، والأساليب التقليدية المستخدمة في تدريس الطلاب المعلمين، وندرة القدرة على فهم أو العمل نحو العلاقات الاجتماعية غير المهيمنة، والمعرفة الليبرالية الجديدة المنتشرة والسطحية التي تحد من التنوع في برامج الإعداد لمهنة التعليم.

كما أن التلقين الأيديولوجي يحرم المعلم المأمول من تجربة المناقشة الحرة والمفتوحة والتي من شأنها توفير الممارسات اللازمة للطلاب لتوطيد المهارات والسلوكيات التي تتطلبها مهنة التعليم. وبذلك فإن الإصرار على أفكار برنامجية معينة في شرح وتوضيح برامج إعداد المعلمين تمنع بشكل فعال الطلاب المعلمين من استكشاف الأسئلة والخلافات والمشكلات والغموض والأمثلة المضادة والأفكار البديلة. كما أن الطلاب الذين يتعرضون لضغوط للتوافق مع آراء أساتذتهم في مجال التعليم قد يصبحون غير قادرين على الاستعداد لمقاومة الأفكار البرنامجية الأخرى التي ربما تكون أكثر شراً والتي قد يواجهونها في الميدان التعليمي، وهو ما يطلق عليه كارل بوبر Karl Popper بالحس غير النقدي Uncritical Common Assessing والذي يجعل الطلاب غير قادرين على تقييم الآراء والأفكار التي يدرسونها أو يحصلون عليها ويصبحون مقيدين ببعض المعتقدات والافتراضات بطريقة لا تمكنهم من النظر بجدية في وجهات النظر البديلة لأن عقولهم أصبحت منغلقة (William Ltare 2007,1-5). فإذا كان المعلمون أنفسهم يخضعون للتلقين في إعدادهم المهني، فكيف يمكن أن يُنتظر منهم أثناء فترة الخدمة المهنية أن يغرسوا مهارات التفكير النقدي والتأملي لدى تلاميذهم.

وفي هذا الصدد يصف العالم البرازيلي باولو فريري طبيعة التعليم البنكي وخصائصه حيث تصبح عقول الطلاب مجرد مصارف بنكية والمعلمين مودوعون للمعلومات داخلها. وتعتبر المعرفة في هذا السياق كهدية من العارف للجاهل. كما أن مثل هذا الإجراء ينقل المعنى الحتمي بأن المعرفة سلعة. ومع ذلك، فإن القوة المرتبطة بهذا المفهوم المعرفي مخفية بشكل متناقض

داخل تمثيلها الخاص. فلا يدرك الطلاب في هذا السياق أنهم يعرفون بالفعل شيئًا. ويقوم المعلم بوضع حالة من الجهل المطلق على الطالب، مما يعزز فرض نظام السلطة المتجسد في الوضع التعليمي وفي نفس الوقت ينكر ذلك. وبذلك يعمل التعليم على ممارسة الهيمنة ويعكس بنية المجتمع القمعي. ويوضح فريري عشرة خصائص لهذا النظام المصرفي للتعليم: المعلم يعلم ويُعلم الطلاب، المعلم يعرف كل شيء والطلاب لا يعرفون شيئا، المعلم يفكر ولا يفكر الطلاب، المعلم يتحدث والطلاب يستمعون بخنوع، يتم تنظيم تخصصات المعلمين والطلاب، المعلم يختار ويفرض اختياره والطلاب يمتثلون لهذا الاختيار، المعلم يعمل والطلاب لديهم وهم بالتصرف من خلال عمل المعلم، المعلم يختار محتوى البرنامج والطلاب لا يتم مشاورتهم ويتكيفون مع تلك البرامج، المعلم يخلط سلطة المعرفة مع سلطته المهنية والتي يضعها في معارضة حرية الطلاب، المعلم هو موضوع عملية التعلم والطلاب مجرد كائنات (Tony Ward ,2007,25- 26).

وبذلك يظهر دور الأفكار البرنامجية لعضو هيئة التدريس في تشكيل الوعي الاجتماعي للطالب المعلم من خلال طريقة التدريس التي يستخدمها في المحاضرة؛ حيث تعد طريقة التدريس التي يتبعها عضو هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلم من أهم العوامل التي تؤثر سلبًا أو إيجابًا على وعي الطالب المعلم وفكره؛ فاستخدام عضو هيئة التدريس لطرائق تدريس تقوم على التفكير النقدي والتأملي والحوار والمناقشة والتعلم النشط يسهم في تكوين عقلية منفتحة وناقدة قادرة على فهم الأحداث الجارية والقدرة على الابتكار والإبداع، بينما استخدامه طريقة التلقين وفرض الرأي على الطالب دون إتاحة الفرصة له للتعبير عن رأيه يسهم في تكوين شخصية مقهورة وتابعة وتفتقد إلى الثقة بالنفس.

د) <u>الأنشطة الجامعية</u>:

تؤدى الأنشطة الطلابية دورًا كبيرًا في تعزيز الوعي الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين من خلال إتاحة الفرصة لهم لمناقشة قضايا المجتمع المحلي والدولي وإبداء الآراء حولها والتعبير عنها بطرق مبتكرة ومتنوعة، فضلًا عن إكسابهم مهارات النقد والابتكار والبحث

والقيادة وقيم المسئولية والحرية والثقة بالنفس والاحترام والتعاون والرعاية والانتماء وغيرها من المهارات والقيم التي تعزز الوعي الاجتماعي لديهم .

ويسهم إطلاق الحريات للطلاب لممارسة الأنشطة في تخريج أجيال من الطلاب تستطيع ممارسة الديمقراطية الصحيحة والمساهمة الإيجابية بالرأي والرأي الآخر في صنع التقدم. ومزودة بقدرات شخصية ومعارف علمية ومهارات علمية وثقافية وتكنولوجية في إطار منظومة من المعارف الحديثة مدعومة بالالتزام الأخلاقي والديني والقيمي. إلا أن الواقع الفعلي للأنشطة الطلابية يكشف عن تواضع أداء الأجهزة والاتحادات التي تشرف على هذه الأنشطة بالجامعات ؛ وربما يرجع ذلك تاريخيًا إلى المفهوم الخاطئ والموروث وهو النظرة الخاطئة إلى تعارض التحصيل العلمي والنجاح مع ممارسة الأنشطة باعتبارها ضياع للوقت، كما يرجع أيضًا إلى طبيعة الكوادر التي تشرف على هذه الأنشطة رعايةً وتدريبًا ومتابعةً فهي في الغالب كوادر غير مؤهلة لهذه الوظائف، يُضاف إلى ذلك ضعف ممارسة الحرية بالقدر الكافي في اتحادات الطلاب، وكذلك إلى عدم جدية النظرة إلى هذه الأنشطة بين صفوف أعضاء هيئة التدريس (مفاوري شحاتة ، ٢٠٠٢، ٩٧ -٩٨). ومن ثم ضعف مشاركتهم بشكل فعال ومؤثر في الأنشطة الطلابية، وهذه الممارسات تعد ترجمة لأفكار برنامجية تؤكد النظرة الفنية في إعداد المعلم، الأمر الذي يؤدي إلى تعميق أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين.

(٥) <u>تصورات الطلاب المعلمين ومعتقداتهم الذهنية</u> :

إن فهم الوعي الاجتماعي للطلاب المعلمين يتطلب الأخذ في الاعتبار تصورات الطلاب المعلمين ومعتقداتهم حول المجالات والمواقف التي يشعرون فيها بالثقة والمعرفة وفهم تصوراتهم وقيمهم، وكذلك فهم الطريقة التي يفكر بها عضو هيئة التدريس بالمقارنة مع الطريقة التي قد يفكر بها الطالب المعلم.

وتمثل المعتقدات التربوية وجهات نظر معقدة لمعارف المعلمين ومهاراتهم وقدراتهم، وتستخدم في التفكير، وإدارة أساليب الاستجابة لتفاعلات وعمليات التعليم والتعلم (Lynn

Sheridan ,2016,2). ويتم تشكيل معتقدات الطالب المعلم الخاصة بالتدريس - والتي تشمل تصوراته حول ما يلزم تعلمه ليكون معلمًا فعالًا - قبل أن يدخل الطالب إلى الكلية، وهذه الاعتقادات إما أن يتم تحديها أو رعايتها خلال فترة الملاحظة في التلمذة a period of apprenticeship of observation، والتي تتم خلال برنامج إعداد المعلمين، وقبله أثناء المدرسة تلميذًا وما يراه في معلمه قبل التحاقه بالكلية وقبل برنامج الإعداد، كما أنه من الضروري أن يتم تقييم مدى فعالية برامج تعليم المعلمين ومدى تعزيزها للمعتقدات التي تتفق مع فلسفة البرنامج في التعلم والتدريس (Lynn C. Minor, et al, 2002, 2).

فتصورات الطلاب المعلمين عن المعرفة المهنية كأحد وأهم عوامل الجودة المهنية للمعلم، ووعيهم بأهميتها واختلافها وفقًا للبرامج الدراسية يساعد في تحديد خبرات التعلم ذات القيمة القصوى المراد إكسابها لهم ؛ حيث إن الطلاب المعلمين يدركون بأنهم في حاجة إلى مستوى عال من الكفاءة والتي لا بد أن تتجاوز مجرد مواكبة التغيير وتهدف إلى تحقيق التنمية المهنية للمعلم. وحيث إن التدريس مهنة، فإن المعلمين يجب أن يكون لديهم وعي بأنهم مهنيين وليسوا فنيين وأن الجدارة المهنية والقدرة على اتخاذ القرار تتطلب الوعي بأنه لا توجد طريقة واحدة صحيحة لهيكلة قاعدة المعرفة للمعلمين، كما أن حجم المعرفة لا يعد معيار الحكم على صحة القاعدة المعرفية، وإنما فهم كيفية تنظيم المعرفة والتحقق من صحتها وكيفية استخدامها يعد هو معيار الحكم. كذلك فهم آراء وتصورات الطلاب المعلمين عن المعلم الجيد أمر مهم لأنه يساعد في تطوير تعلمهم ؛ ومع ذلك، هناك قيود لا مفر منها في إعداد الطلاب المعلمين، لا سيما عندما يفشل العديد منهم في التعرف على الصلة بين التطبيق الميداني بالمدارس والبرامج الدراسية الجامعية. وبالإضافة إلى ذلك، ندرة تحليل آليات تطوير المعلم الجديد. فهناك مراحل متميزة في تعلم الطلاب المعلمين، وتغييرات في تصوراتهم حول ما يُشكل معلمًا جيدًا ؛ حيث إنهم يمرون بمراحل متميزة من التطور من المعلم المبتدئ إلى المعلم ذي الخبرة، وهذه المراحل تشمل : الذات (القلق من البقاء على قيد الحياة كفرد)، والمهمة (القلق بشأن واجبات المعلم ومهامه)، والأثر

(القدرة على إحداث فرق والنجاح مع طلابهم وعملية التدريس والتعلم) (Lynn Sheridan, 2011, 42- 43:).

كما أن هناك صعوبة يواجهها الطلاب المعلمون وتستحوذ مساحة كبيرة من تصوراتهم ومعتقداتهم حول ما ينبغي أن يتلقوه في مؤسسات الإعداد، ألا وهي مشكلة توافر فرص العمل في المجتمع التكنولوجي المتغير والمتوسع، فالواقع أن هناك المزيد من الطلاب يتنافسون على وظائف أقل، وخاصة مع تقليص الاعتماد على الأيدي العاملة في الصناعات التحويلية كثيفة العمالة (أي السيارات، والصلب، والأجهزة). الأمر الذي سيؤدي إلى تزويدهم بالطابع التنافسي لهذا المجتمع التكنولوجي الجديد لكي يدركوا أن الداروينية الاجتماعية لا تزال تتجلى في السياسات والممارسات العنصرية والنخبوية، والمعتقدات التي تتخلل المجتمع (Beverly M. Gordon ,1985, 43). الأمر الذي نتج عنه إعادة تكيف فكر الطلاب مع الظروف المحيطة فأصبحوا لا يريدون نهج التربية التحررية ويرون أنه من الأسلم أن يكونوا مع المؤسسة للحصول على فرص عمل، فأصبحوا يريدون مقررات تكسبهم مهارات وكفايات للالتحاق بسوق العمل، حيث الخوف من البطالة وتدني الأجور. وهذا الوضع يجعل توقعات الطلاب توقعات تقليدية عادةً (عارف العطاري، ٢٠١٣، ١١٦). وترتب على هذا انشغال الطلاب المعلمين بالتفكير فقط في وسائل وطرق الحصول على فرص عمل في ظل الضغوط المجتمعية، الأمر الذي يؤثر على وعيهم الاجتماعي نظراً لأن أغلب اهتمامهم ينصب حول ظروف العيش، فيتوافقون مع المتغيرات الداخلية أو الوافدة في سوق العمل طمعًا في الحصول على فرصة عمل وتحقيق أرباح مادية.

يتضح مما سبق تغير الأفكار البرنامجية للطلاب المعلمين نتيجة للضغوط المؤسسية والمجتمعية، والذي نتج عنه تغير في رؤيتهم للواقع المحيط، وفي طبيعة المعاني التي يفسرون على أساسها الظواهر والقضايا؛ فتركزت افتراضاتهم وتصوراتهم الأساسية فيما يأملون دراسته حول آليات مواكبة سوق العمل، وأصبحت قيمة المقررات تتحدد بقيمتها في سوق العمل، وليس فيما تتضمنه من قيم ومبادئ، بل وأصبحت قيمة الإنسان ذاته في مؤهله، وتحددت

الجدارة المهنية في الحصول على أعلى الدرجات، كما أصبحت قيمة المؤسسة في قدرتها على تحقيق الجودة والتي غالبًا ما تكون شكلية تهتم بالنزعة المظهرية دون الجوهر.

٢. وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري:

تؤدي وسائل الإعلام المرئية والمسموعة دورًا رئيسًا في تشكيل الوعي الاجتماعي في المجتمعات، ولعل أخطر أدواره هو ما يقوم به من تشكيل أنماط معينة من السلوك الإنساني وتهميش أنماط أخرى من خلال لغة الصورة ورموزها ؛ فقد أصبح ينظر إليه على أنه المعيار الذي تقاس به كفاءة الأداء السياسي والاقتصادي للنظم المعاصرة، كما أصبح من أهم مصادر إنتاج القيم والرموز وصياغتها، ومن أهم أدوات تشكيل الوعي، والذي يقوم بتقديم معلبات ثقافية محكمة الصنع، تتضمن منظومة جديدة من القيم تدور حول تشجيع النزعة الاستهلاكية، وغرس قيم الأنانية والفردية والروح النفعية. كما أسهمت وسائل الاتصال الحديثة وسيادة فلسفة التحديث في تحريك بعض القيم وإحلال قيم جديدة تحت دعوى الحداثة أو المحاكاة للثقافة المعاصرة (محمد عبد الله، ٢٠٠٩، ٢٧٣).

فوسائل الإعلام والاتصال الجماهيري لا تزود الأفراد فقط بالمعلومات المتعلقة بقضايا وأحداث معينة، ولكنها تزودهم أيضًا بمنظور معين لتلقي هذه القضايا والأحداث وتفسيرها، وهذا يضع تلك القضايا والأحداث داخل سياقات معينة، الأمر الذي يشجع المتلقين على فهمها بطرائق خاصة أيضًا، ونتيجة لذلك فإن وسائل الاتصال الجماهيري لا تختار فقط الأحداث التي تغطيها، ولكنها أيضًا تقدم الأطر التفسيرية التي يمكن فهم الأحداث من خلالها. ويبرز عالم الاجتماع ميلز Mills خطورة وسائل الاتصال وكيفية تأثيرها في صياغة وتشكيل أفكار الأفراد والتأثير في آرائهم وتكوين وعيهم، حيث قال: "إن جانبًا ضئيلًا فقط مما نعرفه من حقائق اجتماعية عن العالم قد توصلنا إليه بأنفسنا والجانب الأكبر عن طريق وسائل الإعلام والاتصال" (أحمد الكتامي، ٢٠١٦، ٦٤).

ومن ثم أصبحت وسائل الاتصال الجماهيري التي تستحوذ على معظم وقت الفرد في المجتمع الأدوات الحقيقية التي تسهم في صنع الوعي الاجتماعي وتبني الواقع وفق آليات

معينة وأطر محددة لتحقيق أهداف مدروسة وموضوعة مسبقًا ؛ فهناك ميكانيزمات واتفاقيات توظفها وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري في عملية التنميط والقولبة للمحافظة على النظام والوضع الراهن وصناعة وعي اجتماعي يتناغم مع الأفكار البرنامجية للقوى السياسية والاقتصادية وأهدافها الفاعلة في المجتمع (محمد مصطفى وآخرون، ٢٠١٥، ١٢٤).

وجدير بالذكر أن هناك تأثيرًا إيجابيًا وسلبيًا لمواقع التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي والسلوكي للطالب المعلم ؛ فمن ناحية يمكن أن تساعد مواقع التواصل الاجتماعي الطلاب في التنمية الذاتية، والإبداع، وتعزيز المعرفة وتبادل المعلومات وزيادة مهارات التقنية. ومن ناحية أخرى، فإن مواقع التواصل الاجتماعي قد تسهم في تزويد الطلاب بمعلومات غير موثوق بها، وشغلهم بقضايا ثانوية واهتمامات غير أولية مثل الكسب المادي، والغرائز الشهوانية، والنزعة المظهرية والاستهلاكية، والفن غير الهادف، والمعرفة السطحية والمغلوطة ؛ وبذلك فإن الطلاب المعلمين يمكن أن يكونوا عرضة لعمليات التنميط وتزييف الوعي الاجتماعي ؛ الأمر الذي يتطلب من مؤسسات إعداد المعلم بما فيها من إدارة وأعضاء هيئة تدريس القيام بما يلي :

- توعية الطلاب المعلمين بخطورة وسائل الاتصال والإعلام ودورها في تزييف وعيهم الاجتماعي.
- توجيههم وتشجيعهم نحو الاستخدام الصحيح لوسائل التواصل الاجتماعي وكيفية الاستفادة منها في التعلم الذاتي والبحث عن القضايا والإلمام بتطورات العصر وتحدياته.
- نقد القضايا التي تناقشها وسائل الإعلام ووسائل الاتصال الجماهيري ومناقشتها مع الطلاب.
- الاستخدام الفعال لمواقع التواصل الاجتماعي كحلقة تواصل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في البحث، والمناقشة العلمية.

حيث تسهم هذه الممارسات في تصحيح الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم وتمكينه من فهم الأفكار البرنامجية التي توجه الإعلام القومي، وتؤثر على صانعي القرارات في مختلف أنظمة المجتمع، فضلًا عن فهم الرسائل الأيديولوجية التي يخفيها الخطاب الإعلامي في مناقشة قضايا المجتمع وقضايا التعليم، وكذلك القيم التي يُروجها مثقفو السلطة في مختلف وسائل الإعلام والتواصل. فيتكون مثقف واعي قادر على تحليل وتفسير المعاني التي يُضفيها الآخرون على العالم.

الدراسة الميدانية (إجراءاتها ونتائجها وتفسيرها)

أولًا- إجراءات الدراسة الميدانية:

١ - **هدف الدراسة الميدانية:**

هدفت الدراسة الميدانية إلى تعرف واقع دور مؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا والتي تتمثل في كليات (التربية - التربية النوعية - التربية الرياضية - التربية الفنية - التربية للطفولة المبكرة) في مواجهة أزمة الوعي الاجتماعي وتصحيح الوعي لدى الطالب المعلم.

٢ - **بناء أداة الدراسة الميدانية والتحقق من صدقها وثباتها.**

من خبرة الحياة وممارسة الباحثة لدورها أولًا كطالبة بإحدى كليات إعداد المعلم، ومن خلال الممارسة الفعلية للباحثة أثناء عملية التدريس للطلاب المعلمين، وكذلك من خلال عرض الإطار النظري للبحث، واستعراض الأدبيات العربية والاجنبية المتعلقة بهذا الموضوع، تم بناء الاستبانة فى صورتها الأولية والتي تألفت من (٨٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور. وللتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على مجموعة من أساتذة التربية بلغ عددهم (١١) أستاذاً فى جامعات مختلفة، وذلك للاسترشاد بآرائهم وملاحظاتهم حول ملاءمة عبارات الاستبانة لهدف الدراسة الميدانية، وإبداء الرأي حول التعديل اللازم من حذف أو إضافة، أو اقتراح ما يرونه مناسباً من عبارات تتماشى مع هدف الدراسة وطبيعتها. وفى ضوء آراء السادة المحكمين، أجريت التعديلات المناسبة استناداً إلى المقترحات والملاحظات المطروحة، وفى ضوء ذلك وصل عدد مفردات الاستبانة فى صورتها النهائية إلى (٤٤) مفردة موزعة على ثلاثة محاور كالتالي:

- **المحور الأول: دور مؤسسات الإعداد في تنمية الجانب الوجداني للوعي الاجتماعي للطالب المعلم: تضمن (١٦) مفردة.**
- **المحور الثاني: دور مؤسسات الإعداد في تنمية الجانب المعرفي للوعي الاجتماعي للطالب المعلم: تضمن (١٦) مفردة.**
- **المحور الثالث: دور مؤسسات الإعداد في تنمية الجانب السلوكي للوعي الاجتماعي للطالب المعلم: تضمن (١٢) مفردة.**

وتم حساب ثبات الاستبانة من خلال تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (١٤٧) من الطلاب المعلمين، حيث قسمت كالتالي: (٤٠) طالب بكلية التربية، و(١٩) طالب بكلية التربية النوعية، و(٤٠) طالب بكلية التربية الرياضية، و (٨) طلاب بكلية التربية الفنية، و(٤٠) طالبة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنيا، وبعد تفريغ استجابات العينة، تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق

معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach باستخدام برنامج (SPSS22)، وكانت قيمة ألفا للاستبانة ككل (٠.٩١) وهي معاملات دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يؤكد ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق على العينة الأساسية.

عينة الدراسة وتطبيق أداتها :

تم توزيع الاستبانة على الطلاب والطالبات بكليات التربية المختلفة بجامعة المنيا أثناء المحاضرات المختلفة خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩. وطُلب من العينة إبداء آرائهم حول دور مؤسسات إعداد المعلم في مواجهة أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم على مقياس ليكرت الثلاثي (تتحقق بدرجة عالية - تتحقق بدرجة متوسطة - تتحقق بدرجة منخفضة). وبلغ عدد الاستبيانات الموزعة (١٤٥٠) استبانه، تم تلقى عدد (١٣٨٨) استبانه فقط، فى حين تم استبعاد (١٣٥) استبانه لنقص بعض البيانات ولعدم استيفاء جميع العبارات. وبالتالي بلغت العينة النهائية (١٢٥٣) طالباً وطالبة. ويوضح جدول (٢) توزيع عينة الدراسة طبقاً لنوع الكلية.

جدول رقم (٢)
أعداد طلاب الفرقة الرابعة بمؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا

مؤسسات إعداد المعلم	المجتمع الأصل	الاستبانات الموزعة	العينة الفعلية	النسبة المئوية للعينة
التربية	١٣٤١	٤٥٠	٤٠٢	%٣٠
التربية النوعية	١١٠٠	٣٥٠	٣٣٠	
التربية الفنية	١٥٠	٥٠	٤٥	
التربية الرياضية	٧١٥	٣٠٠	٢١٥	
التربية للطفولة المبكرة	٨٧٠	٣٠٠	٢٦١	
المجموع	٤١٧٦	١٤٥٠	١٢٥٣	

المعالجة الإحصائية :

تم إدخال البيانات فى برنامج الرزمة الإحصائية SPSS for windows 10، حيث أعطيت الأوزان (٣ – ٢ – ١) لاستجابات (عالية – متوسطة – منخفضة) على التوالي. من خلال ذلك تم حساب كلا من التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة لكل مفردة من مفردات الاستبانة، كما

تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة. ومن أجل وضع تقديرات لفظية؛ لوصف وتحديد درجة تحقق العبارات فى ضوء نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة، تم حساب حدود الثقة للمقياس الثلاثي المطبق بالدراسة ولعينتها من خلال المعادلة الآتية (فؤاد أبو حطب، أمال صادق ،١٩٩١، ٣٢٠):

حدود الثقة لمتوسط الاستجابة = نسبة متوسط الاستجابة + الخطأ المعياري × ١.٩٦

حيث إن ١.٩٦ هي المساحة تحت المنحنى الاعتدالي عند درجة ثقة ٩٥٪ عند مستوى دلالة (٠.٠٥).

ونسبة متوسط الاستجابة لمقياس ليكرت الثلاثي = ٠.٦٧

$$\text{خ.م} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن (أفراد العينة)}}}$$

حيث: أ نسبة متوسط شدة الاستجابة لعبارات الاستبانة وهي ٠,٦٧

ب باقي النسبة المئوية من الواحد الصحيح وهي= (١ – أ)= (١ – ٠,٦٧)= ٠,٣٣

ن عدد أفراد العينة (١٢٥٣)

ومن ثم:

- الخطأ المعياري لعينة طلاب الفرقة الرابعة بمؤسسات الإعداد.

$$\text{خ.م} = \sqrt{\frac{٠.٦٧ \times ٠.٣٣}{١٢٥٣}}$$

ومن خلال المعادلات السابقة وجد أن حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانة:

الحد الأعلى للثقة = ٠.٦٧ + (٠.٠١٣ × ١.٩٦) = ٠.٦٩٦

الحد الأدنى للثقة = ٠.٦٧ – (٠.٠١٣ × ١.٩٦) = ٠.٦٤٤

وبناء على ذلك فإنه:

- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على العبارة أكبر من أو تساوي الحد الأعلى لحدود الثقة (٠.٦٩٦)، فإن العبارة تتحقق بدرجة عالية.
- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على العبارة تنحصر بين الحدين الأعلى والأدنى لحدود الثقة (٠.٦٩٦، ٠.٦٤٤)، فإن العبارة تتحقق بدرجة متوسطة.

- إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة لأفراد العينة على العبارة أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة (٠.٦٤٤)، فإن العبارة تتحقق بدرجة منخفضة.

وتم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل محور من محاور الاستبانة على حدة، ثم لإجمالي الاستبانة من خلال حساب ما يلي:

١ -متوسط الاستجابة من خلال المعادلة التالية:

$$\frac{(٣\times ك_{١}) + (٢\times ك_{٢}) + (١\times ك_{٣})}{\text{عدد البدائل}}$$

حيث ك١: مجوع تكرارات البديل الأول لعبارات المحور/ الاستبانة.

ك٢: مجوع تكرارات البديل الثاني لعبارات المحور/ الاستبانة.

ك٣: مجوع تكرارات البديل الثالث لعبارات المحور/ الاستبانة.

٢ - نسبة متوسط الاستجابة من خلال المعادلة التالية:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{متوسط الاستجابة}}{\text{عدد عبارات المحور} \times \text{عدد أفراد العينة (ن)}}$$

ثانيًا: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية؛ للتعرف على دور مؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا في مواجهة أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم، وذلك من خلال تحليل استجابات العينة لمحاور أداة الدراسة.

أظهرت نتائج المعالجة الإحصائية قيام مؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا بدورها في مواجهة أزمة الوعي لدى الطالب المعلم بدرجة متوسطة؛ حيث جاءت نسبة متوسط الاستجابة لمحاور الاستبانة الثلاثة

(٠.٦٤٦)؛ حيث جاء محور دور مؤسسات إعداد المعلم في تنمية الجانب المعرفي للوعي الاجتماعي في المرتبة الأولى يليه الجانب الوجداني ثم الجانب السلوكي للوعي على الترتيب، وفيما يلي تفسير لذلك:

أ - دور مؤسسات إعداد المعلم في تنمية الجانب الوجداني لوعي الطالب المعلم:

يوضح الجدول التالي تكرارات ونسب متوسط استجابة أفراد العينة ودرجة تحققها للجانب الوجداني للوعي.

جدول رقم (٣)
نسب متوسطات الاستجابة لاستجابات الطلاب المعلمين حول دور مؤسسات الإعداد في تنمية الجانب الوجداني للوعي الاجتماعي للطالب المعلم

م	العبارات	التكرار على البدائل			نسبة متوسط الاستجابة	درجة التحقق
		يتحقق بدرجة عالية	يتحقق بدرجة متوسطة	يتحقق بدرجة منخفضة		
١	يراعي محتوى المقررات التربوية والثقافية احتياجات واهتمامات الطلاب المعلمين.	227	757	269	0.66	متوسطة
٢	تساعد المقررات التربوية والثقافية الطلاب في تكوين آراء واتجاهات نحو الواقع المجتمعي.	283	618	352	0.65	متوسطة
٣	يشجع عضو هيئة التدريس الطلاب على المشاركة بالرأي في الندوات واللقاءات الثقافية.	367	518	368	0.66	متوسطة
٤	يحث عضو هيئة التدريس الطلاب نحو نقد محتوى الكتاب الجامعي.	71	298	884	0.42	منخفضة
٥	يدعو عضو هيئة التدريس الطلاب إلى نقد الآراء التي تطرحها مؤسسات المجتمع حول القضايا الاجتماعية وعدم الانسياق ورائها.	131	513	609	0.51	منخفضة
٦	تساعد الدراسة بالكلية على فهم الطلاب لذواتهم ومعرفة قدراتهم.	345	576	332	0.67	متوسطة
٧	يشجع عضو هيئة التدريس الطلاب على طرح الأسئلة والاستفسارات دون تقيد.	452	574	227	0.73	عالية
٨	يحترم عضو هيئة التدريس مستوى ذكاء الطلاب ولا ينقص منه.	333	653	267	0.66	متوسطة
٩	يتعامل عضو هيئة التدريس مع الطلاب بأسلوب قائم على الاحترام المتبادل والتواضع.	481	601	171	0.75	عالية
١٠	يتابع مشرف الكلية إدارة مدارس التربية العملية لتجنب	371	492	390	0.66	متوسطة

م	العبارات	التكرار على البدائل			نسبة متوسط الاستجابة	درجة التحقق
		يتحقق بدرجة عالية	يتحقق بدرجة متوسطة	يتحقق بدرجة منخفضة		
	إجبار الطلاب على دفع تبرعات أو إجراء أنشطة مقابل الحصول على درجات التربية العملية.					
١١	يحترم عضو هيئة التدريس آراء الطلاب حتى وإن كانت مخالفة لرأيه الشخصي.	287	646	320	0.66	متوسطة
١٢	يتجنب عضو هيئة التدريس إيذاء الطلاب بألفاظ مهينة أو بعبارات تهديدية تؤثر على المستقبل المهني والشخصي للطلاب.	327	581	345	0.66	متوسطة
١٣	يتجنب عضو هيئة التدريس إجبار الطلاب على شراء الكتاب الجامعي.	139	492	622	0.51	منخفضة
١٤	تحرص إدارة الكلية على الاحتفال بالعادات والمناسبات الاجتماعية بمشاركة الطلاب.	485	469	299	0.72	عالية
١٥	تشجع إدارة الكلية الطلاب نحو المشاركة في الانتخابات والاتحادات الطلابية.	461	496	296	0.71	عالية
١٦	تحفز إدارة الكلية الطلاب للمشاركة في الأعمال التطوعية والأنشطة الجامعية مثل القوافل الطبية ومحو الأمية وإقامة المعارض الخيرية وغيرها.	438	506	309	0.70	عالية
	إجمالي نسبة متوسط الاستجابة للمحور الأول				0.64	متوسطة

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن استجابات عينة البحث من الطلاب المعلمين على جميع مفردات المحور الأول تؤكد قيام مؤسسات الإعداد بتنمية الجانب الوجداني للوعي الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة للمحور (٠.٦٤)، وهي تنحصر بين الحد الأعلى والحد الأدنى للثقة. ويتضح من البيانات الواردة من الجدول السابق ما يلي:

بالنسبة لدور برامج ومقررات الإعداد التربوية والثقافية في تنمية البعد الوجداني للوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم، فقد أجمعت عينة الطلاب على تحقق المفردتين (١، ٢) بدرجة متوسطة، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أنه على الرغم من أن بعض مقررات الإعداد التربوية والثقافية تراعي في موضوعاتها ميول واهتمامات واحتياجات الطلاب المعلمين والمتعلقة بالفئة العمرية لهم، وتتيح لهم

فرصة تكوين آراء واتجاهات نحو الواقع المجتمعي، إلا أنه ينقصها ضعف الأخذ بآراء الطلاب في طبيعة الموضوعات والمقررات التي يأملون في دراستها بمقررات الإعداد حيث يفرض بعض أعضاء هيئة التدريس موضوعات المقرر على الطلاب مسبقًا طبقًا للتوصيف المقرر، ومن ثم إغفاله لتصورات واحتياجات وميول الطلاب عند إعداد برامج ومقررات الإعداد، وفرض بناء معرفي لا يتناسب مع حاجاتهم ورغباتهم وتصوراتهم العقلية ومعتقداتهم، وإغفال القضايا التي تشغل الساحة الاجتماعية على الصعيد المحلي والعالمي، فضلًا عن استخدام طرائق تدريس لا تراعي خلفياتهم الثقافية؛ وهذا يتفق ما أقرته دراسة (عارف العطاري، ٢٠١٣، ١١٢) بأنه في ظل الليبرالية الجديدة ومجتمع المعرفة وغلبة العقل التقني أُهملت الجوانب الإنسانية للفرد وأصبحت تُقاس بمعايير كمية؛ وتقلصت استقلالية عضو هيئة التدريس في تطوير وتخطيط المحتوى، وأصبح يقوم بدور الفني المنفذ لمحتوى تعليمي مقرر سلفًا .

كما قد يلجأ بعضهم إلى تضمين قضايا وموضوعات سطحية تفتقد إلى العمق والنقد والجدية والمعاصرة في تلك المقررات، وهنا تتضح بعض مظاهر أزمة الوعي في الجانب الوجداني للطلاب في إهمالهم للمقررات التربوية والثقافية، واعتبارها أداة يختفي أثر التعلم فيها بمجرد اجتياز الامتحان، كذلك استخفاف أغلبهم بها وعدم اعتبارها مصدراً لتشكيل نظامهم الفكري وتكوين آرائهم وتوجهاتهم نحو قضايا المجتمع، وفي هذا الصدد لا يمكن إلقاء السبب على ضعف محتوى تلك المقررات فقط بل ضعف السلطة المعرفية لعضو هيئة التدريس وضعف الكفاءة العلمية والأكاديمية لبعض أعضاء هيئة التدريس في تدريس تلك المقررات بطريقة تنمي الاتجاهات والتوجهات الإيجابية نحو المقرر. الأمر الذي يؤكد دور المنهج الخفي لمؤسسات الإعداد (إدارةً، وأعضاءً) في الترويج لأفكار برنامجية وافتراضات تقوم على سطحية المعرفة، والنظرة الفنية، والاتجاه التقني في التدريس، وهو ما يؤثر على الوعي الاجتماعي للطالب المعلم.

<u>وفيما يتعلق بدور عضو هيئة التدريس في تعزيز الجانب الوجداني للوعي لدى الطالب المعلم</u>، فقد اتفقت عينة الطلاب على تحقق المفردتين (٧، ٩) بدرجة عالية، وهذا يؤكد حرص أعضاء هيئة التدريس على إتاحة الحرية للطلاب وتشجيعهم على طرح الأسئلة والمناقشة البناءة التي تسهم في تكوين وعي وإدارك للموضوع المطروح وتنمي لديهم حب الاستطلاع والاستفسار مما يعمل على تعزيز الثقة بالنفس، كما أن تعامل

عضو هيئة التدريس مع طلابه باحترام وتواضع، وتجنب استخدام السلطة الرمزية بصورة سيئة معهم يُسهم في تكوين شخصيات تتسم باحترام الآخر، وإزالة حاجز الخوف بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

وفي السياق ذاته اتفقت عينة الطلاب على تحقق المفردات (٣، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢) بدرجة متوسطة، وهذا يؤكد وجود بعض نواحي القصور في دور بعض أعضاء هيئة التدريس نحو دفع الطلاب المعلمين للمشاركة بالرأي في الندوات الثقافية، ومساعدتهم على فهم ذواتهم، واحترام مستوى ذكائهم وآرائهم، وتجنب استخدام أساليب العنف الرمزي معهم بما تشمله من ألفاظ مهينة وعبارات تهديدية، ومتابعة أساليب القهر والإجبار التي يتعرضون لها في مدارس التربية العملية ؛ ويمكن أن يعزى ذلك إلى اختلاف التوجهات الفكرية لأعضاء هيئة التدريس وكذلك اختلاف نظرتهم وتصوراتهم نحو الطالب المعلم ؛ فمنهم من يرى أن الطالب المعلم هو نواة لمعلم واع ومدرك وذو شخصية مستقلة، بينما ينظر البعض الآخر إلي الطالب المعلم نظرة متدنية معتقداً أن فكره وعقله لم ينضجا بعد للأخذ بآرائه، وهذا يتفق مع ما أقره "باولو فريري" بأن من خصائص التعليم البنكي (تعليم المقهورين) أن المعلم يرى نفسه أنه يعرف كل شئ والطالب لا يعرف أي شئ.

بينما أجمعت عينة الطلاب على تحقق المفردات (٤، ٥، ١٣) بدرجة منخفضة، مما يؤكد ضعف الدور الذي يؤديه عضو هيئة التدريس فيما يتعلق بتشجيعه للطلاب على نقد محتوى الكتاب الجامعي، ونقد آراء مؤسسات المجتمع (دور العبادة، وسائل الإعلام،....) حول قضايا المجتمع وعدم الانسياق وراءها. وقد يُعزى ذلك إلى افتقاد أغلب أعضاء هيئة التدريس إلى الحس النقدي وبالتالي عدم قدرته على تنميته لدى الطلاب، وهو ما يولد لدى الطلاب ما يسمى بالحس غير النقدي وفقًا لما ذكره "كارل بوبر" والذي يجعلهم غير قادرين على تقييم الآراء والأفكار التي يدرسونها أو التي تُعرض عليهم، ومن ثم تكوين شخصيات أُحادية الاتجاه والرأي، ومتلقين سلبيين ولديهم قناعة بأن الرأي الصحيح هو ما ورد في الكتاب الجامعي وما عداه غير صحيح. كما أن بعض أعضاء هيئة التدريس يتجهون في توجهاتهم الفكرية نحو تعزيز وتدعيم السلطة حفاظًا على مصالحهم الشخصية، الأمر الذي يجعلهم يظهرون توافقهم مع الظروف المحيطة، بل ويدافعون عنها. وهذا يؤكد اختلاف الأفكار البرنامجية للمثقفين (أعضاء هيئة التدريس) سواء العضويين أو الصفوة، ودورها الخفي في تأزيم الوعي الاجتماعي للطالب.

وفيما يتعلق بإجبار الطلاب على شراء الكتاب الجامعي أكدت دراسة مجدى عزيز(١٩٩٩، ٥٤) تقاعس غالبية أعضاء هيئة التدريس عن إبداء الرأي في المسائل الفكرية أو الوجدانية أو العقلانية علي حد سواء، وانشغالهم بأمور واهتمامات مادية صرفة، وذلك جعلهم يبتعدون تمامًا عن الأمور المعنوية، فعلي سبيل المثال، لا يهتم غالبية أعضاء هيئة التدريس فى الوقت الحالي بكتابة الكتب والمراجع الهامة التي تثري المكتبة بشتى جوانب المعرفة، ولكنهم الآن يهتمون كثيراً بكتابة المذكرات الدراسية التي تمثل الدروس التي يمتحن فيها الطلاب، وبخاصة أنها تدر عليهم دخلًا ماديًا كبيراً لا يمكنهم الاستغناء عنه أو إسقاطه من حساباتهم.

وأما عن دور إدارة الكلية في مواجهة أزمة الوعي، اتفقت عينة الدراسة على تحقق المفردات (١٤، ١٥، ١٦) بدرجة عالية ؛ وهذا يؤكد حرص الإدارة في مؤسسات الإعداد على الاحتفال بالعادات والمناسبات بمشاركة الطلاب، وتشجيعهم على المشاركة في الانتخابات الطلابية، وتحفيزهم للمشاركة في الأعمال التطوعية والأنشطة الجامعية. وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام القيادات الجامعية بتشجيع الطلاب على ممارسة الأنشطة خاصةً في ظل اهتمام الدولة بالشباب، وهو ما أكدته توصيات المؤتمر الدوري السادس للشباب المُنعقد بجامعة القاهرة في الفترة من ٢٨ -٢٩ يوليو ٢٠١٨ والتي تم على ضوئها وضع خريطة جامعية للأنشطة الطلابية تهدف إلى تنظيم الندوات الفكرية للتصدى للأفكار المتطرفة وإقامة العديد من الأنشطة الثقافية، والفنية، والرياضية، والاجتماعية، والترفيهية، وإقامة المعسكرات، والمسابقات، والمنتديات، والمؤتمرات الدولية للشباب (جريدة اليوم السابع ،٢٠١٨) ؛ مما انعكس ذلك إيجابيًا على اهتمام مؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا بالأنشطة الطلابية. وكذلك قد يرجع اهتمام مؤسسات الإعداد بالأنشطة الطلابية بدرجة عالية إلى حرص بعض مؤسسات إعداد المعلم بجامعة المنيا على المحافظة على جودة الأداء بها خاصةً بعد حصول بعضها على الجودة والاعتماد وهما كليتي (التربية، والتربية للطفولة المبكرة)، وسعي مؤسسات الإعداد الأخرى كليات (التربية الفنية، والتربية الرياضية، والتربية النوعية) نحو الحصول على الجودة الاعتماد. (وهذا يعكس الأفكار البرنامجية التي تروج لثقافة الجودة في مؤسسات الإعداد).

ب - دور مؤسسات إعداد المعلم في تنمية الجانب المعرفي للوعي الاجتماعي للطالب المعلم:

يوضح الجدول التالي تكرارات ونسب متوسط استجابة أفراد العينة ودرجة تحققها للجانب المعرفي للوعي.

جدول رقم (٣)
نسب متوسطات الاستجابة لاستجابات الطلاب المعلمين حول دور مؤسسات الإعداد في تنمية الجانب المعرفي للوعي الاجتماعي للطالب المعلم

م	العبارات	التكرار على البدائل			نسبة متوسط الاستجابة	درجة التحقق
		يتحقق بدرجة عالية	يتحقق بدرجة متوسطة	يتحقق بدرجة منخفضة		
١	يتضمن محتوى المقررات التربوية والثقافية أهم القضايا الاجتماعية التي تهم الشباب.	309	680	264	0.68	متوسطة
٢	تُعرض القضايا الاجتماعية في المقررات التربوية والثقافية بتعقيب يعكس وجهة نظر عضو هيئة التدريس في هذه القضايا.	164	774	315	0.63	منخفضة
٣	تتضمن المقررات التربوية والثقافية تساؤلات تثير العديد من المناقشات حول مشكلات الوطن وقضاياه.	275	593	385	0.64	منخفضة
٤	تقدم المقررات التربوية والثقافية رؤى لدور التربية في مواجهة القضايا الاجتماعية التي تواجه المعلم في مصر.	383	605	265	0.70	عالية
٥	تناقش المقررات التربوية والثقافية قضايا اجتماعية متنوعة على مدى سنوات الدراسة.	406	595	252	0.71	عالية
٦	تتناول المقررات التربوية والثقافية قضايا اجتماعية جديدة ومعاصرة.	336	607	310	0.67	متوسطة
٧	يعرض محتوى المقررات التربوية والثقافية القضايا الاجتماعية بطريقة نقدية توضح وجهات النظر المختلفة.	251	659	343	0.64	منخفضة
٨	يمد عضو هيئة التدريس الطلاب بمعلومات عن القوانين واللوائح الجامعية الخاصة بهم مثل: (حالات الحرمان، الفصل، الجزاءات وغيرها).	332	523	398	0.65	متوسطة
٩	يشرح عضو هيئة التدريس القضايا الاجتماعية من مصادر معرفية متعددة.	301	636	316	0.66	متوسطة
١٠	ينقد عضو هيئة التدريس الواقع الاجتماعي بشفافية وواقعية.	252	641	360	0.64	منخفضة
١١	يقوم عضو هيئة التدريس دور وسائل الإعلام في مناقشة القضايا المجتمعية.	222	590	441	0.61	منخفضة
١٢	يساعد عضو هيئة التدريس الطلاب على صنع واتخاذ قرارات تجاه تحديد مستقبلهم الأكاديمي والوظيفي.	303	589	361	0.65	متوسطة
١٣	يوضح عضو هيئة التدريس كيفية توظيف الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي بطريقة صحيحة لمناقشة بعض القضايا الاجتماعية.	392	513	348	0.68	متوسطة

م	العبارات	التكرار على البدائل			نسبة متوسط الاستجابة	درجة التحقق
		يتحقق بدرجة عالية	يتحقق بدرجة متوسطة	يتحقق بدرجة منخفضة		
١٤	يوضح عضو هيئة التدريس أثناء الإرشاد الأكاديمي للطلاب كيفية حل المشكلات الاجتماعية باستخدام الأسلوب العلمي.	305	610	338	0.66	متوسطة
١٥	توفر إدارة الكلية مكتبة رقمية تساعد الطلاب في الحصول على المعلومات.	283	397	573	0.59	منخفضة
١٦	تقوم إدارة الكلية بإعلام الطلاب عن الخدمات والأنشطة الاجتماعية التي تقدمها من خلال عرضها على البوابة الإلكترونية للجامعة.	330	504	419	0.64	منخفضة
	إجمالي نسبة متوسط الاستجابة للمحور الثاني				0.65	متوسطة

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن استجابات عينة البحث من الطلاب المعلمين على جميع مفردات المحور الثاني الخاص بدور مؤسسات الإعداد في تنمية الجانب المعرفي للوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم تؤكد تحقق ذلك الدور بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة للمحور (٠.٦٥)، وهي تنحصر بين الحد الأعلى والأدنى للثقة. وفيما يلي توضيح ذلك:

فيما يتعلق بدور مقررات الإعداد التربوية والثقافية في تنمية الجانب المعرفي للوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم، اتفقت عينة الطلاب على تحقق المفردة رقم (٥) بدرجة عالية، وهو ما يؤكد مراعاة مقررات الإعداد للتنوع في قضاياها وموضوعاتها حيث تمس موضوعات المقرر قضايا المجتمع في مختلف المجالات (السياسية، الاقتصادية، والثقافية، والدينية، والنفسية، .....) وهذا التنوع وإن كان له جانبه الإيجابي إلا أنه مع قلة عدد المقررات التربوية والثقافية التي يدرسها الطالب خلال سنوات الإعداد طبقًا للائحة حيث لا تتعدى نسبتها ٢٥٪ من برنامج الإعداد وهذا يدل على ضعف ذلك التناول وعدم تعمقه بالصورة التي تسهم في تكوين الوعي الكافي للطالب المعلم وتنمي لديه سطحية الرؤية.

كما أجمعت عينة الطلاب على تحقق المفردة رقم (٤) بدرجة عالية؛ وهي تنص على "تقدم المقررات التربوية والثقافية رؤى لدور التربية في مواجهة القضايا الاجتماعية التي تواجه المعلم في مصر"، وهذه النتيجة وإن كانت عالية أيضًا إلا أنها تحد من الرؤية الإبداعية للطلاب، حيث إنها تُلقن الطلاب حلولًا وأفكارًا برنامجية جاهزة للمشكلات والقضايا دون أن تتيح لهم الفرصة لتقديم رؤى وحلول

ابتكارية من وجهة نظرهم؛ مما يترتب عليه تكوين شخصيات اتكالية غير قادرة حل المشكلات المجتمعية، وتعالج مشكلاتها بطريقة سطحية وتكون غير قادرة على الوعي بأبعاد المشكلة وإدارة الموقف، وهنا تظهر بعض مظاهر أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم.

كما أجمعت عينة الطلاب على تحقق المفردتين (١، ٦) بدرجة متوسطة، مما يؤكد أن بعض مقررات الإعداد يتضمن محتواها قضايا اجتماعية مهمة للشباب، وقضايا معاصرة تواكب مشكلات العصر وتغيراته، في حين تغفل بعض المقررات تلك القضايا. مما يضعف من إلمام الطالب المعلم بالأحداث الجارية في المجتمع، وكذلك القضايا التي تشغل الساحة المجتمعية، وقد يعزى ذلك إلى قلة عدد المقررات التربوية والثقافية، مما يؤدي إلى بروز بعض مظاهر أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطلاب المعلمين والتي تتمثل في العزلة والاغتراب الثقافي وتهميش دور الشباب في حل القضايا الاجتماعية .

بينما اتفقت عينة الطلاب على تحقق المفردة رقم (٢) والتي تنص على "تُعرض القضايا الاجتماعية في المقررات التربوية والثقافية بتعقيب يعكس وجهة نظر عضو هيئة التدريس في هذه القضايا" بدرجة منخفضة، فإنها تعكس التزام أعضاء هيئة التدريس بالرؤى الفكرية التي يقدمها المقرر والتي يلتزم بتقديمها للطلاب، نتيجة تقييده برؤى ومحتوى معين يشرحها للطلاب دون تناول جدلي، وهو ما يؤكد سيادة النزعة التقنية والفنية في مؤسسات إعداد المعلم.

واتفقت عينة الطلاب أيضًا على تحقق المفردتين (٣، ٧) بدرجة منخفضة وذلك يعزى إلى إغفال المقررات إلى تناول الأسئلة النقدية المفتوحة والتي تساعد على تنمية التفكير الناقد لدى الطالب المعلم لكل ما يُعرض عليه من قضايا اجتماعية سواء في المقرر أو من خلال وسائل الإعلام؛ مما يؤدي إلى الانسياق وراء الأفكار المتطرفة دون وعي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاشم فتح الله (٢٠١١، ٦٥) التي أكدت افتقار برامج الإعداد تدريب الطلاب على الحرية والتعبير عن أفكارهم، وكذلك افتقارها طرح المشكلات الواقعية التي تثري الفكر وتحفز الطلاب على التفكير النقدي .

أما فيما يتعلق بدور عضو هيئة التدريس في تنمية الجانب المعرفي للوعي الاجتماعي للطالب المعلم، أجمعت عينة الطلاب على تحقق المفردات (٨، ٩، ١٢، ١٣، ١٤) بدرجة متوسطة. وهذا يؤكد وجود بعض نواحي القصور فيما يتعلق بدور أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات إعداد المعلم في توعية الطلاب بالقوانين

واللوائح الجامعية الخاصة بهم، واستعانتهم بمصادر معرفية متعددة أثناء الشرح، ومساعدتهم فى صنع قراراتهم، وتوجيههم نحو كيفية توظيف الإنترنت ووسائل التواصل الجماهيري بطريقة سليمة في البحث عن القضايا ومناقشتها، وكذلك توجيههم خلال ساعات الإرشاد الأكاديمي لكيفية حل المشكلات بأسلوب علمي.

وقد يعزى ذلك إلى ضعف الجانب المعرفي للوعي القانوني لدى أعضاء هيئة التدريس وانعكاس ذلك على دوره في توعية الطلاب بالثقافة القانونية، الأمر الذي قد ينتج عنه ضعف الوعي القانوني للطلاب. وكذلك اعتماد بعض أعضاء هيئة التدريس على الكتاب الجامعي في عملية التدريس، وضعف الاهتمام بساعات الإرشاد الأكاديمي والساعات المكتبية، وهو ما توصلت إليه دراسة أمل حسن، ودواليا طه (٢٠٠٩، ٢٦٠) من ضعف التزام أعضاء هيئة التدريس بمواعيد مقابلة الطلاب بكلية التربية جامعة المنيا خلال الساعات المكتبية التي تخصص لهم.

بينما اتفقت عينة الطلاب على تحقق المفردتين (١٠، ١١) بدرجة منخفضة، وهو ما يشير إلى ندرة قيام عضو هيئة التدريس بنقد الواقع الاجتماعي بشفافية وخشية مناقشته مع الطلاب؛ وذلك لترسخ الفكرة القائمة على أن نقد الواقع المجتمعي يعد توجهًا معارضًا لسياسة الدولة.

وكذلك أكد الطلاب ندرة تقويم عضو هيئة التدريس لدور وسائل الإعلام في مناقشة القضايا. فعلى الرغم من التأثير القوي لوسائل الإعلام في تشكيل أزمة الوعي الاجتماعي للطلاب من خلال عرض المسلسلات والأفلام والبرامج التي يبرز فيها العنف وتزييف الوعي والترويج لأفكار برنامجية معينة بصورة كبيرة، إلا أن عضو هيئة التدريس لا ينتقدها مع الطلاب تحت شعار أن هذا ليس من أدواره الأكاديمية؛ وهو ما يعكس تأثير الأفكار البرنامجية لعضو هيئة التدريس على وعي الطالب المعلم، مما يؤدي إلى تشكيل ذهنية غير واعية ومُغيبة وغير قادرة على فهم ونقد الآخر.

وفيما يتعلق بدور إدارة الكلية في تنمية الجانب المعرفي للوعي الاجتماعي للطالب المعلم، اتفقت عينة الطلاب على تحقق المفردتين (١٥، ١٦) بدرجة منخفضة، وهذا يعكس ضعف الدور الذي تقوم به الإدارة في مؤسسات الإعداد في تنمية الجانب المعرفي للوعي لدى الطلاب، وقد يعزى ذلك إلى ما توصلت إليه دراسة رقية دربالة (٢٠١٧، ٣٢٤) من ضعف التحول نحو تطبيق الإدارة الإلكترونية كنظام رسمي للمعاملات الإدارية داخل جامعة المنيا، وأن القيادات يفضلون التعاملات الورقية وهذا يعكس ضعف وعي

إدارة مؤسسات بتحديات العصر التي تفرضها ثورة التكنولوجيا على نظام التعليم ؛ حيث نجد الطلاب يستخدمون الوسائل التكنولوجية بصورة متزايدة الآن وخاصة في ظل انتشار ما يسمى بوسائل التواصل الاجتماعي، لذلك فعلى إدارة الكلية استغلال ذلك وإعلام الطلاب بالأنشطة والخدمات الجامعية كنوع من تعزيز الجانب المعرفي للوعي.

ج – دور مؤسسات إعداد المعلم في تنمية الجانب السلوكي للوعي الاجتماعي للطالب المعلم:

يوضح الجدول التالي تكرارات ونسب متوسط استجابة أفراد العينة ودرجة تحققها للجانب السلوكي للوعي.

جدول رقم (٥)
نسب متوسطات الاستجابة لاستجابات الطلاب المعلمين حول دور مؤسسات الإعداد
في تنمية الجانب السلوكي للوعي الاجتماعي للطالب المعلم

م	العبارات	التكرار على البدائل			نسبة متوسط الاستجابة	درجة التحقق
		يتحقق بدرجة عالية	يتحقق بدرجة متوسطة	يتحقق بدرجة منخفضة		
١	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب تدريس وأنشطة تتيح فرص النقاش والحوار البناء.	461	596	196	0.74	عالية
٢	يتناقش عضو هيئة التدريس مع الطلاب حول الخلفية المعرفية السابقة لديهم عن القضايا والموضوعات الاجتماعية.	293	671	289	0.67	متوسطة
٣	يتحاور عضو هيئة التدريس مع الطلاب في الممارسات التربوية التي تتم في الواقع الميداني.	321	628	304	0.67	متوسطة
٤	يدفع عضو هيئة التدريس الطلاب نحو البحث عن القضايا المجتمعية في مصادر أخرى غير الكتاب الجامعي.	314	597	342	0.66	متوسطة
٥	يستخدم عضو هيئة التدريس أساليب تقويم موضوعية.	398	616	239	0.71	عالية
٦	يعامل عضو هيئة التدريس جميع الطلاب بمساواة دون تحيز.	405	528	320	0.69	متوسطة
٧	يستخدم عضو عيئة التدريس طرائق تدريس متنوعة.	298	636	319	0.66	متوسطة
٨	يساعد عضو هيئة التدريس الطلاب على إدارة وتنظيم وقتهم واستثماره بفاعلية.	201	594	458	0.60	منخفضة
٩	يناقش عضو هيئة التدريس الطلاب في أهم القضايا التي تشغل الساحة المجتمعية سواء على الصعيد المحلي أو العالمي.	204	593	456	0.60	منخفضة
١٠	تنظم إدارة الكلية ندوات تثقيفية للطلاب لمناقشة أهم القضايا والمشكلات المجتمعية.	242	494	517	0.59	منخفضة
١١	تنظم إدارة الكلية لقاءات تثقيفية للطلاب عن أهم العلماء الذين ساهموا في تقدم المجتمع.	137	422	694	0.52	منخفضة
١٢	تشارك الكلية مدارس التربية العملية في تنظيم ندوات تناقش إيجابيات وسلبيات التدريب الميداني.	161	368	724	0.52	منخفضة
	إجمالي نسبة متوسط الاستجابة للمحور الثاني				0.63	منخفضة

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن استجابات عينة البحث من الطلاب المعلمين على جميع مفردات المحور الثالث الخاص بدور مؤسسات الإعداد في تنمية الجانب السلوكي للوعي الاجتماعي لدى

الطالب المعلم تؤكد تحقق الدور بدرجة منخفضة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة للمحور (٠.٦٣)، وهي أقل من الحد الأدنى للثقة.

فيما يتعلق بدور عضو هيئة التدريس في تنمية الجانب السلوكي للوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم ، جاءت استجابات عينة الطلاب عالية في المفردتين (١، ٥)، وهو ما يشير إلى استخدام عضو هيئة التدريس طرائق تدريس ترتكز إلى الحوار والمناقشة بشكل كبير، كذلك استخدامه لأساليب تقويم موضوعية مع الطلاب، الأمر الذي يؤكد حرص أغلب أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات الإعداد على تحقيق وتنمية ثقافة الحوار الفعال، والتقويم الموضوعي لجميع الطلاب وينعكس ذلك على إحساس الطالب المعلم بالعدالة وعدم التمييز وتجنب استخدام أساليب العنف الرمزي من قبل عضو هيئة التدريس نحوه، مما يؤدي إلى رفع مستوى الوعي باتخاذ القرارات الموضوعية بناءً على أسس علمية وتجنب ذاتية التقييم.

في حين جاءت استجابات الطلاب المعلمين متوسطة على المفردات (٢، ٣، ٤، ٦، ٧)، مما يشير إلى وجود بعض أوجه القصور لدى بعض أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بمراعاة الخلفية الثقافية والمعرفية للطلاب، ومناقشتهم في الممارسات والمواقف التي تتم في الواقع الميداني، ودفعهم نحو البحث عن القضايا من مصادر أخرى للمعرفة غير الكتاب الجامعي، والتعامل بعدالة مع جميع الطلاب، واستخدام طرائق تدريس متنوعة في الشرح. فعلى الرغم من استخدام أغلب أعضاء هيئة التدريس لأسلوب الحوار والمناقشة إلا أن بعضهم يهمل أساليب التناول الديالكتيكي، والتعلم الذاتي، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني وغيرها من استراتيجيات التربية النقدية التي على ضوئها يمكن تكوين ذهنية منفتحة وواعية ؛ ومن ثم تعزيز الوعي الاجتماعي لطلابهم.

بينما جاءت استجابات الطلاب المعلمين على المفردتين (٨، ٩) منخفضة، وهذا يؤكد ضعف الدور الذي يؤديه عضو هيئة التدريس في مساعدتهم على كيفية إدارة الوقت وتنظيمه واحترامه، وقد يعزى ذلك إلى ضعف الوعي بثقافة إدارة الوقت واستثماره خاصة في المجتمع الشرقي، الأمر الذي قد يؤدي إلى تكوين ذهنية تفتقد لمهارات الإدارة والقيادة والتخطيط. هذا الصدد يشير حامد عمار (٢٠٠٨، ٢٥١ – ٢٥٥) إلى أن مقاومة الذهنية المنغلقة في البيئة التعليمية تتطلب تأكيد الانضباط والتنظيم وإدارة الوقت.

وفيما يتعلق بندرة مناقشة عضو هيئة التدريس لأهم القضايا التي تشغل الساحة المجتمعية محليًا وعالميًا، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سميح محمود، علي محمد، وليد أحمد (٢٠٠٩، ٤٦) والتي أكدت عدم جرأة بعض أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على طرح القضايا السياسية الوطنية والعربية الإسلامية، وإن طرحت تطرح بشكل من الضعف أو النفاق، وينعكس ذلك على تفكير الطلاب في تلك القضايا. وتتفق أيضًا مع دراسة مجدي أحمد وآخرون (٢٠٠٩، ٢١٨ -٢٢٠) والتي أشارت أن من مظاهر العنف الرمزي خوف الاساتذة والطلاب من إبداء الرأي حول أي موضوع أو قضية عامة في أي ندوة ثقافية. وهذا يعكس أيضًا تأثير الأفكار البرنامجية لأعضاء هيئة التدريس على وعي الطلاب، حيث يتكرس لديهم ثقافة الصمت، والاغتراب الاجتماعي (التشيؤ).

<u>وبالنسبة لدور إدارة الكلية في تنمية الجانب السلوكي للوعي لدى الطالب المعلم</u>، جاءت استجابات الطلاب المعلمين على المفردات (١٠، ١١، ١٢) منخفضة، وهذا يعكس قصور الدور الذي تقوم به الإدارة في مؤسسات الإعداد، وندرة تنظيم الندوات واللقاءات والمحاضرات التثقيفية للطلاب سواء فيما يتعلق بمناقشة القضايا أو التعريف بأهم الشخصيات المجتمعية في مختلف المجالات أو لمناقشة واقع التدريب الميداني في مدارس التربية العملية، ويُعزى ذلك إلى إغفال أغلب مؤسسات الإعداد الندوات التثقيفية التي تؤكد على إبراز القدوة والقيم، واهتمامها في ظل السعي للحصول على الجودة بتنظيم ندوات تروج لثقافة الجودة ومعاييرها وبعض القضايا الصحية والترفيهية مُغفلة التحدث عن النماذج والشخصيات الناجحة والتى من الممكن أن تؤثر في تشكيل وعي وتوجهات الطالب المعلم. وهذا أيضًا يعكس الأفكار البرنامجية التي تروجها مؤسسات الإعداد في ظل الليبرالية التي تؤكد على قيم الربحية والتنافسية والجودة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاشم فتح الله (٢٠١١، ٦٢) التي أكدت على ندرة المحاضرات الثقافية التي تثري فكر الطلاب عن طريق ما تحمله من معلومات ومعارف وتكوين اتجاهات إيجابية، وافتقاد هذه المحاضرات للحوار الثقافي البناء والتلاقح الفكري بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، نتيجة انشغال القيادات الفكرية بقضايا تعليمية عامة مثل الجودة والاعتماد دون الالتفات إلى قضايا الطلاب الرئيسة، الأمر الذ ترتب عليه ضعف تأثير المفكرين في تكوين وعي الطلاب فكريًا.

بعض المقترحات لتعزيز دور مؤسسات إعداد المعلم في مواجهة أزمة الوعي الاجتماعي لدى الطالب المعلم :

في ضوء الإطار النظري للبحث ونتائجه الميدانية يمكن وضع بعض المقترحات :

١. ضرورة إعادة النظر في سياسة التعليم الجامعي بشكل عام ومؤسسات إعداد المعلم بشكل خاص والتي ينبغي أن تنطلق من مجموعة مبادئ أهمها :

- دعم أسلوب التربية النقدية في مؤسسات إعداد المعلم من خلال :
- مناقشة الطلاب في المفاهيم والمعتقدات والأفكار التي تم ترسيخها لديهم سابقًا من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي.
- جعل الطالب المعلم محور العملية التعليمية ، ويتم ذلك من خلال :

- وضع تصورات ومعتقدات الطلاب المعلمين في الاعتبار عن تحديد اللوائح وصياغة محتوى البرامج التعليمية واختيار طرائق التدريس والأنشطة الجامعية ، وذلك من خلال دراسة خصائص الطلاب وتطوراتهم العقلية والوقوف على احتياجاتهم وميولهم ومراعاة اختلافها وفقا لتغيرات ومتطلبات العصر ، كذلك التشاور معهم والأخذ بآرائهم حول طبيعة الموضوعات التي يأملون في دراستها ببرامج الإعداد ، وكذلك إتاحة الفرصة لهم لتحديد طبيعة المواقف والخبرات التي يريدون ممارستها في الأنشطة الطلابية .
- إشراك الطلاب المعلمين في تحديد القضايا الاجتماعية التي ينبغي مناقشتها في الساحة التعليمية ، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تصميم استفتاء علمي من قبل بعض خبراء التربية يدور حول أهم القضايا والمشكلات التي يأمل الطلاب في مناقشتها ببرامج الإعداد ، وأن يتم توزيعه على الطلاب في جلسات المقابلة الشخصية التي تُنظم معهم عند بداية التحاقهم بالكلية ومناقشتهم فيه ، ومناقشة مقترحاتهم مع أعضاء هيئة التدريس.

- استخدام طرائق التفكير النقدي والتي ترتكز على الجدل (الديالكتيك) والحوار والمناقشة والعصف الذهني والتحليل والنقد خاصة في المقررات التربوية والثقافية ؛ حيث تفرض طبيعة تلك المقررات تناول موضوعات وقضايا اجتماعية وثقافية يدور حولها الجدل من قبل أطراف مجتمعية مختلفة.

٢. لفت انتباه أعضاء هيئة التدريس بأسس ومتطلبات التربية النقدية، ويتم ذلك من خلال تنظيم دورات وورش عمل تؤكد على ضرورة :

- التفريق بين سلطة المعرفة والسلطة المهنية التي قد يستخدمها البعض في تقويض حرية الطلاب.
- التعامل مع عقول الطلاب المعلمين على أنها أجهزة أيديولوجية تسهم بشكل أو بآخر في تغيير الواقع وأنها ليست بنوك لتخزين معلومات يتم استخراجها وقت الامتحان، وذلك من خلال التحاور معهم، ومراعاة الأخذ بآرائهم في مختلف الأمور التي تتعلق بهم، واحترام مستوى ذكائهم ووجهة نظرهم، وحثهم نحو تكوين وتقديم سيناريوهات مستقبلية لمعالجة مشكلات الواقع وقضاياه، وكذلك إتاحة الفرصة لهم للنقد والتحليل في أسئلة الامتحان.
- حث الطلاب على البحث والتعلم الذاتي ومناقشتهم في نتائج تلك البحوث.
- رفض ونقد الفكرة السائدة بأن الطلاب لا يعرفون شيئًا وأعضاء هيئة التدريس يعرفون كل شئ.

٣. تجنب استخدام المسئولين في مؤسسات إعداد المعلم لأساليب العنف الرمزي غير المباشرة التي يمارسونها في ضوء سلطتهم بهدف السيطرة على الطلاب وإخضاعهم واستلاب قواهم الفكرية والإبداعية بطريقة معينة، وجعل الطلاب يتبنون أفكار وسلوكيات معينة، فضلًا عن تذمر بعض أعضاء هيئة التدريس من تساؤلات الطلاب، والسخرية من إجاباتهم، والانتقاص من ذكائهم وأفكارهم بصورة غير مباشرة، وتغيير أفكارهم بأفكار واتجاهات معينة، والإشارة لهم بتدني مستواهم العلمي والثقافي، وضعف الاهتمام برؤاهم وتصوراتهم الذهنية ؛ الأمر الذي ينتج عنه ضعف قدرات الطلاب العقلية والأكاديمية وحرمانهم من ممارسة حقوقهم وحريتهم في التعبير عن أفكارهم

ومهاراتهم، وتعطيل طاقاتهم الإبداعية، وتنشئة الطلاب على الخضوع والتبعية وأساليب القمع والتعسف الفكري.

٤. إعادة النظر في اللوائح المنظمة لبرامج إعداد المعلم بحيث يتم زيادة نسبة المقررات التربوية والثقافية في برامج الإعداد، بما يتيح زيادة المساحة لتناول قضايا متعددة ومهمة للشباب.

٥. وضع معايير ضابطة لنوعية الموضوعات والقضايا التي يتم تضمينها في المقررات التربوية والثقافية بمؤسسات إعداد المعلم بحيث يتم فيها مراعاة التناول الجدلي (النقدي) لتلك القضايا.

٦. تنظيم ندوات ولقاءات تثقيفية للطلاب المعلمين تهدف إلى تنمية الانتماء، والوعي السياسي، والقانوني، والثقافي، والاقتصادي، والديني، والجمالي.

٧. مواجهة الأفكار البرنامجية المهيمنة على مؤسسات إعداد المعلم من خلال التحول إلى العقلانية الواعية Conscious Rationality بدلًا من العقلانية التقنية التي تتبع اللوائح والقوانين دون تساؤل وإعمال للفكر، وتحد من دور عضو هيئة التدريس في تطوير المنهج وتقييم المحتوى وتدفعه نحو الالتزام الحرفي بالمحتوى المقرر سلفًا.

٨. توحيد رؤية عامة بين مؤسسات إعداد المعلم تدور حول تكوين وإعداد المثقف العام الناقد الواعي، وذلك من خلال تبني سياسة التعليم الجامعي لهذه الرؤية ودعمها والترويج لها، وكذلك زيادة التكاتف والتعاون المتبادل بين مؤسسات الإعداد وعقد اجتماعات مشتركة تهدف إلى مناقشة مختلف الموضوعات المتعلقة بهوية الطالب المعلم ونظامه الفكري.

المراجع

أولا- المراجع العربية :

١. أ.ك.أوليدوف(١٩٨٢): "الوعى الاجتماعى: الوعي الأخلاقي. الوعي السياسي. الوعي الحقوقي. الوعي الديني. الوعي الفلسفي"، ترجمة: ميشيل كيلو، ط٢، بيروت: دار ابن خلدون.

٢. أحمد إبراهيم بيومي مرعي (٢٠١١): "العوامل الاجتماعية المؤثرة على المشاركة السياسية للشباب الجامعي: دراسة مطبقة على طلاب جامعة حلوان"، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، مصر، ع ٣٠، ج١، أبريل، ص ص ١٥٠ -١٧٧.

٣. أحمد الكتامي (٢٠١٦): "وسائل الاتصال الجماهيري وتشكيل الوعي الاجتماعي بقضايا الفساد: دراسة لعينة من النخبة المثقفة - تحليل سسيولوجي"، مجلة الشرق الوسط، مركز بحوث الشرق الأوسط بجامعة عين شمس، القاهرة، ع ٣٩، سبتمبر، ص ص ٦٣ -١٠٠.

٤. أحمد المهدي عبد الحليم (٢٠٠٤): " إعداد المعلم في مصر ... إلى أين؟"، المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، مج ١، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، يوليو، ص ص ١ -١٣.

٥. أحمد أنور (٢٠١٥): " النظرية الاجتماعية والأيديولوجيا"، مجلة كلية التربية (القسم الأدبي)، جامعة عين شمس، مج ٢١، ع ٣، ص ص ٥٥ -١٧٢.

٦. أحمد جعفر حسين محمد أبل الكندري(٢٠٠٦): "الأيديولوجيا وعلم الاجتماع: دراسة في النظرية الاجتماعية"، الأسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٧. أحمد زكي بدوي(١٩٨٢): "معجم العلوم الاجتماعية"، بيروت: مكتبة لبنان، ص ٨٢.

٨. أحمد طاهر مسعود(٢٠١١): "مدخل إلى علم الاجتماع العام"، عمان: دار جليس الزمان.

٩. أحمد علي محمد عثمان(٢٠٠٦): "إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول"، المؤتمر العلمي السابع (مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول)، مج ١، كلية التربية، جامعة الفيوم، أبريل، ص ص ٢٣ -٣٣.

١٠. أحمد مختار عمر (٢٠٠٨): " معجم اللغة العربية المعاصر"، ج٤، القاهرة: عالم الكتب، ص ١٤٦٩.

١١. أحمد يوسف سعد (٢٠٠١): " المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني : (١) التعليم المصري - تكوين العقل وإعداد المواطن"، **مجلة عالم التربية**، القاهرة، س١، ع ٣، مارس، ص ص ٢٩٦ -٣٠٢.

١٢. أحمد يوسف سعد (٢٠٠١): "المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدني : (٢) الدور الثقافي للتعليم المصري"، **مجلة عالم التربية**، س ٢، ع ٤، مايو، ص ص ٣٥٥ -٣٦٠.

١٣. السنوسي محمد السنوسي (٢٠١٤): "**إضاءات في الوعي : مداخل أساسية وقضايا شائكة**"، القاهرة : دار البشير للثقافة والعلوم.

١٤. السيد ياسين (٢٠١١): "**ما قبل الثورة - مصر بين الأزمة والنهضة : نقد اجتماعي ورؤية مستقبلية**"، القاهرة : دار نهضة مصر.

١٥. العربي وافي (٢٠١٢): "**مهام الفلسفة والابستمولوجيا والتربية في مجتمع المعرفة**"، من روائع النصوص المغربية، أعمال مهداة إلى الأستاذ محمد مصطفة القباج، اتحاد كتاب المغرب ووزارة الثقافة وسلسلة المعرفة للجميع، الرباط.

١٦. الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد : (٢٠١٠): "**الوثيقة القومية لمعايير تقويم واعتماد كليات التربية بمصر - مستويات : المؤسسة، الخريجين، والبرامج**" جمهورية مصر العربية، ص ٦.

١٧. أمل أحمد حسن، داليا طه محمود (٢٠٠٩): " واقع الإرشاد الأكاديمي بكلية التربية جامعة المنيا وإمكانية تطويره في ضوء خبرات بعض الدول الأجنبية والعربية "، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، كلية التربية، مج ٢٢، ع ٢، اكتوبر.

١٨. أميرة عبد السلام زايد (٢٠٠٩): "**دور التربية في صناعة وتفعيل الوعي العربي**"، كفر الشيخ : العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ص ص ٢٤ -٢٥.

١٩. بيار بورديو (١٩٩٨) : " أسباب عملية : إعادة النظر بالفلسفة" ، ترجمة : أنور مغيث ، لبنان - بيروت : دار الأزمنة الحديثة .

٢٠. بيير بورديو (١٩٩٥) : " أسئلة علم الاجتماع حول الثقافة والسلطة والعنف الرمزى" ، ترجمة : إبراهيم فتحى ، القاهرة : دار العالم الثالث ، ص ١٠ .

٢١. جريدة اليوم السابع (٢٠١٨) : " كل ما تريد معرفته عن خطة الجامعات للأنشطة الطلابية بالعام الجديد في٢٣ معلومة" ، متاح على الموقع الإلكتروني : https://www.youm7.com/story/2018/

٢٢. حامد عمار (٢٠٠٨) : " مواجهة العولمة في التعليم والثقافة" ، ط٢ ، القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .

٢٣. درويش الحلوجي (٢٠٠٣) : " نقد الليبرالية الجديدة" ، مجلة أدب ونقد ، القاهرة ، مج ٢٠ ، ع ٢١٧ ، سبتمبر ، ص ص ١٠٥ -١١٨ .

٢٤. رقية عيد دربالة (٢٠١٧) : تفعيل دور نظم المعلومات الإدارية في عملية اتخاذ القرار لدى القيادات بجامعة المنيا على ضوء الإدارة الإلكترونية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

٢٥. زيناهم محمد محمد أحمد (٢٠١٦) : "تصور مقترح لتفعيل دور الجامعة في تنمية ثقافة العمل التطوعي لدى طلابها في ضوء خبرات بعض الدول" ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

٢٦. سامح جميل عبد الرحيم (٢٠١٣) : "الأسلوب النقدي وما يقدمه للتربية" ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مج ٢٦ ، ع ٢ ، ج١ ، أكتوبر .

٢٧. ستيفن إريك برونر (٢٠١٦) : "النظرية النقدية .. مقدمة قصيرة جدا" ، ترجمة : سارة عادل ، القاهرة : مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة .

٢٨. سعيد اسماعيل علي (٢٠٠١): "من الترضي في القبول إلى التردي فى المخرجات"، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الثامن لمركز تطوير التعليم الجامعي تحت عنوان " مخرجات التعليم الجامعي في ضوء معطيات العصر"، في الفترة من ١٣ -١٤ نوفمبر، جامعة عين شمس، مركز تطوير التعليم الجامعي، ص ص٨ -١٧.

٢٩. سعيد إسماعيل علي (٢٠١٠): "تجديد المعرفة التربوية"، المؤتمر العلمي الثاني عشر (حال المعرفة التربوية المعاصرة - مصر نموذجًا)، مج١، كلية التربية، جامعة طنطا ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، نوفمبر، ص ص ٧ -٢٥.

٣٠. سعيد إسماعيل عمر (٢٠٠٧): "في التربية والتحول الديمقراطي.. دراسة تحليلية للتربية النقدية عند هنري جيرو"، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ص ص١١٩ -١٢٠.

٣١. سميح محمود الكراسنة، علي محمد جبران، وليد أحمد مساعدة: (٢٠٠٩): " دور الجامعة في بناء الشخصية الجامعية القادرة على تعظيم الانتماء الوطني من خلال المدخل الأخلاقي ومدخل ثقافة الحوار"، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، مج١٩،ع٢، ج١، ص ص

٣٢. شبل بدران (١٩٩٥): "التربية والنظام السياسي"، الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٣٣. شبل بدران (١٩٩٨): " التربية وا لمجتمع رؤية نقدية في المفاهيم، القضايا، المشكلات"، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

٣٤. صالح الصقور (٢٠١٠): "موسوعة الخدمة الاجتماعية المعاصرة: معجم المصطلحات"، الأردن : دار زهران للنشر والتوزيع.

٣٥. طه نجم (٢٠٠٤): "علم اجتماع المعرفة - دراسة في مقولة الوعي والأيديولوجية"، الأسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

٣٦. عارف العطاري (٢٠١٣): "التربية النقدية : التربية من أجل التحرر"، عمان - الأردن : دار أسامة للنشر والتوزيع.

٣٧. عبد الباسط عبد المعطى (١٩٨٩): "الوعى التنموى العربى : ممارسة بحثية"، ط٢، لبنان - بيروت : معهد الإنماء العربي.

٣٨. عبد الباسط عبد المعطي (٢٠٠٧): "اغتراب الوعي الديني لدى المصريين"، **مجلة الديمقراطية**، القاهرة: وكالة الأهرام ، س ٧، ع ٢٦، ص ص ٩٧ – ١٠٢.

٣٩. عبد الباسط عبد المعطي، إبراهيم عبد المجيد (١٩٨٣): "الوعي التنموي العربي – ممارسة بحثية"، **مجلة شؤون عربية**، القاهرة، ع ٣١، سبتمبر، ص ص ٢٣٠ –٢٣٥.

٤٠. عبد الغفار مكاوي (١٩٩٣): " النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت : تمهيد وتعقيب نقدي"، **حوليات كلية الآداب**، الكويت، الحولية ١٣، الرسالة ٨٨، ص ص ٥ –١٢٢.

٤١. عبد الكريم أحمد جميل (٢٠١٦): "**إدارة الأزمات والكوارث**"، الأردن : الجنادرية للنشر والتوزيع.

٤٢. عبد الله السيد عبد الجواد، شهيناز محمد محمد، عبد المنعم محمد محمد (٢٠٠٤): "المنظومية في تكوين المعلم العربي"، **المؤتمر العربي الرابع (المدخل المنظومي في التدريس والتعلم)**، جامعة عين شمس، ومركز تطوير تدريس العلوم، أبريل، ص ص ٣٦٠ –٣٧٤.

٤٣. عبد الله بوجلال (١٩٩١): "الإعلام وقضايا الوعي الاجتماعي في الوطن العربي"، **مجلة المستقبل العربي**، لبنان، مج ١٤، ع ١٤٧، مايو، ص ص ٤٠ –٥٨.

٤٤. عزيز حنا داود (١٩٩٣): "أزمة الفكر التربوي الجامعي وا لمجتمع"، **مجلة التربية المعاصرة**، مصر، س ١٠، ع ٢٨، سبتمبر، ص ص ٣٩ –٦٧.

٤٥. علي أحمد مقرب، إلهام محمد حسن (٢٠١٢): " تنمية الوعي السياسي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة المنيا : دراسة ميدانية "، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، كلية التربية، مج ٢٥، ع ١، ج ٢، أبريل.

٤٦. علي حسن عايد (٢٠١٦): "العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة"، **مجلة مركز دراسات الكوفة**، ع ٤١، ص ص ٣٣٧ : ٣٧٧.

٤٧. علي سالم (١٩٩٠): "الوعي بين الفرد والجماعة – الوعي والممارسة"، **مجلة الفكر العربي المعاصر**، مركز الإنماء القومي، لبنان، ع ٧٤، ٧٥، أبريل، ص ص ٧١ –٨٣.

٤٨. علي ليلة (١٩٩٣): " **الشباب العربي تأملات في ظواهر الإحياء الديني والعنف**"، ط٢، القاهرة: دار المعارف.

٤٩. فاديا أبي خليل (٢٠٠٠): "جوانب تكوين المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين"، **المؤتمر العلمي الثاني (الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد - رؤية عربية)**، مج ٢، كلية التربية، جامعة أسيوط واتحاد الجامعات العربية، أبريل، ص ص ٦٧٤ -٦٨٧.

٥٠. فاطمة علي السعيد جمعة (٢٠٠٨): "ثقافة الحوار لدى طلاب كليات التربية في مصر دراسة ميدانية"، **دراسات في التعليم الجامعي**، القاهرة، ع ١٨، أغسطس، ص ص ٤٢٤ -٤٨٩.

٥١. فؤاد أبو حطب، أمال صادق (١٩٩١): " **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**"، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٥٢. كارل ماركس، فريدريك أنجلز (١٩٦٤): "**الأيديولوجية الألمانية**"، ترجمة: فؤاد أيوب، دار مشق.

٥٣. كمال بومنير (٢٠١٠): "**النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت - من ماكس هوركهايمر إلى أكسل هونيث**"، لبنان: الدار العربية للعلوم ناشرون.

٥٤. كمال نجيب (٢٠٠٣): "التعليم وأزمة المشاركة السياسية في مصر تحليل نقدي لبحوث التنشئة السياسية"، **مجلة التربية المعاصرة**، س ٢٠، ع ٦٤، أغسطس، القاهرة: رابطة التربية الحديثة، ص ص ٢٣ -٤٣.

٥٥. مجدي أحمد محمود إبراهيم وآخرون (٢٠٠٩): "**العنف في المدرسة العربية :دراسات حالة**"، سلسلة دراسات المشكلات السلوكية في المدارس والجامعات العربية ، ج ٢، المكتبة العصرية.

٥٦. مجدى عزيز إبراهيم (١٩٩٩): "أعضاء هيئة التدريس فى الجامعة - المشكلة والحل"، **المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي تحت عنوان "التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية"**، فى الفترة من ٢٣ -٢٤ نوفمبر، جامعة عين شمس، ص ص ٤٧ -٦٩.

٥٧. علي عبود المحمداوي وآخرون (٢٠١٤): "**الماركسية الغربية وما بعدها : التأسيس والانعطاف والاستعادة**"، دار ومكتبة عدنان، الرابطة العربية الأكاديمية للفلسفة.

٥٨. محمد أمين المفتي (٢٠١٠): "منظومة إعداد المعلم في كليات التربية – تحديات ومقترحات"، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، ع ١٥٤، يناير، القاهرة، ص ص ١٤ –٢٣.

٥٩. محمد أمين المفتي (٢٠١٥): "تصور مقترح لتطوير إعداد المعلم بكليات التربية"، **المؤتمر العلمي الرابع والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان (برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز)**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التريس، القاهرة، أغسطس، ص ص ٢٣ –٤٢.

٦٠. محمد صبري الحوت (٢٠٠٨): "**إصلاح التعليم بين واقع الداخل وضغوط الخارج**"، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٦١. محمد عبد الله محسن (٢٠٠٩): "الوعي الاجتماعي بين النظرية السوسيولوجية والمواقف المتباينة : رؤية تحليلية نقدية"، **مجلة العلوم الإنسانية والتطبيقية**، كلية العلوم الإنسانية والتطبيقية، الجامعة الأسمرية الإسلامية زليتن، ليبيا، ع ١٨، يونيو، ص ص ٢٥٣ –٢٧٨.

٦٢. محمد علي الأتاسي (٢٠٠١): "بيار بورديو : العنف الرمزي طريقا إلى التغيير"، **مجلة أدب ونقد**، القاهرة، مج ١٧، ع ١٩٦، ديسمبر، ص ص ٦٣ –٧٦.

٦٣. محمد مصطفى الشعيبني، نيفين زكريا أمين، لبنى محمد فتوح السيد (٢٠١٥): "الروافد الرئيسة في تشكيل الوعي الاجتماعي"، **مجلة كلية التربية (القسم الأدبي)**، جامعة عين شمس، القاهرة، مج ٢١، ع ٣، ص ص ١٠٣ –١٤٢.

٦٤. مفاوري شحاتة دياب (٢٠٠٢): "أزمة التعليم – الواقع – رؤية مستقبلية "، **المؤتمر السنوي السابع (إدارة الأزمات التعليمية في مصر)**، كلية التجارة، جامعة عين شمس، أكتوبر، ص ص ٨٦ –١١٤.

٦٥. منى محمد السيد الحرون (٢٠١٣): "الثقافة القانونية لدى طلاب الجامعات : دراسة تحليلية للتشريعات المنظمة للحياة الجامعية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، ع ٣٧، ج ٤، مايو، ص ص ٢٥٨ -٣٠٥.

٦٦. موسوعة المجالس القومية المتخصصة (٢٠٠١): "مواجهة الأزمة الأخلاقية والسلوكية"، مج ٢٧.

٦٧. نبيل عبد الهادي (٢٠١١): "تشكيل السلوك الاجتماعي"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

٦٨. هاشم فتح الله عبد الرحمن عبد العزيز (٢٠١١): " واقع الأمن الفكري لطلاب الجامعة في ضوء تحديات العولمة الثقافية : دراسة حالة على طلاب كلية التربية بالمنيا "، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا، مج ٢٤، ع ٢، ج١، أكتوبر.

٦٩. هايل عبد المولى طشطوش (٢٠٠٧): " العولمة : تأثيرات وتحديات "، الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.

٧٠. هدى زين (٢٠١٥): "أفكار حول الوعي النقدي والوعي الموظف"، مجلة الجديد، ع٦. متاح على الموقع الإلكتروني : http://aljadeedmagazine.com/?id=617. تم الدخول بتاريخ ٢٠١٨/٣/٢٤.

٧١. هشام حسنين محمد، نجوى مجدي مجاهد، ونادية كمال يوسف (٢٠١٤): " نظم اعتماد مؤسسات إعداد المعلم في مصر وكندا : دراسة مقارنة"، مجلة البحث العلمي في التربية، ج٢، ع ١٥، ص ص ١٢٣ -١٦٢.

٧٢. يوسف سيد محمود (٢٠٠٨): "أبعاد متطلبة في برامج إعداد المعلم : دراسة تحليلية"، (أ)، مجلة رابطة التربية الحديثة، س ٢، ع ٤، ديسمبر، القاهرة، ص ص ٢٨٧ -٣٢٢.

٧٣. يوسف سيد محمود (٢٠٠٨): "أزمة الجامعات العربية"، (ب)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

ثانيًا – المراجع الأجنبية :

1. Amarjit Singh & Clar Doyle& Samir Muhaisen (ed):" **Reading and Teaching Henry Giroux**", Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland ,Canada. available at: www.mun.ca/educ/faculty/mwatch/Henry_Giroux_latest_copy.pdf.

2. Antoni Verger, Clara Fontdevila, Ruarri Rogan and Thomas Gurney (2017): " Evidence-based policy and the education privatization debate: analysing the politics of knowledge production and mobilization through bibliographic coupling", **International Journal of Educational Development, Forthcoming**, 13 January, pp.1-30, available at: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2898808.
3. Antoni Verger (2014):"Why do policy- markers Adopt global Education policies? Toward a Research frame work on The varying Role of Ideas in Education Reform", ,**Current Issues in Comparative Education**, Vol.10, No.2,pp.14-29. available at :https://www.tc.columbia.edu/cice/.../33064_16_2_Antoni_Verger.pdf.
4. Antoni Verger (2012): "Framing and Salling global education Policy:The Promotion of Public Private Partnerships for Education in Low-income contexts", **Journal of Education Policy**, vol.27, N.1, pp.4-5.available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ950519.
5. Antoni Verger, Mario Novelli and Hülya Kosar Altinyelken (eds), (2012):" Global education policy and international development: an introductory framework", **Global education policy and international development: new agendas, issues and policies**, UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (http://dare.uva.nl), pp. 1-18.
6. Antonia Kupfer (2015):" Symbolic Violence: Education as Concealed Power",(**Power and Education**): available at: https://link.springer.com/.../pdf/10.1057%2F9781137415356_3.pdf.
5. Beverly M. Gordon (1985): " Teaching Teachers: "Nation at Risk" and the Issue of Knowledge in Teacher Education**",Agathon Press**, Inc, Vol. 17, No. 1,pp 33-46. available at: *https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF01141633.pdf*
6. Brian Edmiston (2016): " Promoting Teachers' Ideological Becoming:Using Dramatic Inquiry in Teacher Education", **Literacy Research: Theory, Method, and Practice**, Vol. 65, pp.332-347. available at sagepub.com/journalsPermissions.nav.

7. cambridge dictionary**: "Meaning of AWARENESS", the English Dictionary,** available at: https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/awareness.
8. Center for Critical Qualitive Health Ressearch: " **What is critical qualitative research**?", Available at: http://www.ccqhr.utoronto.ca/what-is-critical-qualitative-research.
9. Cristina Nicolaescu,(2010): "Bourdieu – Habitus, Symbolic Violence, The Gift: "You Give Me / I Give You" Principle", **Euromentor Journal**, Vol 1, No. 3, September ,p.6. available at :euromentor.ucdc.ro/en/nr1_vol3/engleza.../cristina_nicolaescu.pdf .
10. David W. Hicks (2017): "**Education and Ideology An Introduction**", june, , Available at: www.teaching4abetterworld.com.nk/ideology.html.
11. Edith E. Baldwin (1987): " Theory vs. Ideology in the Practice of Teacher Education**",** ***Journal of Teacher Education***, pp. 16-19. journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002248718703800104.
12. Glenn Rideout, Larry Morton (2010): " Pre-service teachers' beliefs and pupil control ideology: the custodializing practicum", **Journal of Educational Administration**,Vol. 48 No. 1 ,Emerald Group Publishing Limited 0957-8234, pp. 64-88 .available at: www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
13. Ismail Marulcu ,Cenk Akbiyik (2014): "Curriculum Ideologies: Re-exploring Prospective Teachers Perspectives",**International Journal of Humanities and Social Science**,vol.4,No.5(1), March,pp.200-206 ,Available at: www.ijhssnet.com/journals/.
14. Jessical. Webb (2010): " The Effects Of Teacher Ideology On Student Performance As Related To Poverty And Ethnicity", **phd**, College of Education ,University of Central Florida ,Orlando, Florida. Available at: *etd.fcla.edu/CF/CFE0003218/Webb_Jessica_L_201008_EdD.pdf*
15. Landon E. Beyer (1989): "Reconceptualizing Teacher Preparation: Institutions and Ideologies", **Journal of Teacher Education**, January- February, pp. 22- 26, available at: journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718904000106.

16. Lilia I. Bartolomé (2004): "Critical Pedagogy and Teacher Education:Radicalizing Prospective Teachers**", *Teacher Education Quarterly***, Vol.31, N1, pp.97-122. available at: https://eric.ed.gov/?id=EJ795237.
17. literacy Teaching and Teacher Education (2016): "Ideology.. Indoctrination to Critical Thinking: The right fit in Teacher Education" ,January ,Available at:http://Literacyteaching.net/…/>.
18. Lynn C. Minor, Anthony J. Onwuegbuzie, Ann E. Witcher and Terry L. James (2002): " Preservice Teachers' Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of EffectiveTeachers", **The Journal of Educational Research**, Vol. 96, No. 2 (Nov. - Dec., 2002), pp. 116-127. Available at: http://www.jstor.org/stable/27542420.
19. Lynn Sheridan(2011): " Exploring Pre-Service Teachers' Perceptions of Teacher Qualities in Secondary Education: A Mixed-Method Study", **PhD** ,University of Canberra, pp. 42-43, pp.57,59. available at: www.canberra.edu.au/researchrepository/file/6f1047f0-9fec-49db.../full_text.pdf.
20. Lynn Sheridan (2016): "Examining Changes in Pre-service Teachers' Beliefs of Pedagogy", **Australian Journal of Teacher Education, vol** 41, N 3, p.2.available at: http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.1
21. Marilyn Cochran-Smith, Ana Maria Villegas (2015): "Framing Teacher Preparation Research:An Overview of the field ,part 1", **Journal of Teacher Education**, Vol.66, No (1), pp 7-20. American Association of Colleges for Teacher Education Reprints and Permission: Sagepub.com/journals. available at : www.mofet.macam.ac.il/.../Framing%20Teacher%20Preparation%20...
22. Marva A. Barnett (2015): "**Promoting Students' Intellectual Growth",** Center for Teaching Excellence of the University of Virginia , available at**:** http://cte.virginia.edu/teaching-tips/promoting-students-intellectual-growth-2/**.**

23. Morna Mc Dermott (2002) : "Collaging Pre-service Teacher Identity", **Teacher Education Quarterly**, Vol. 29, No. 4, Arts-Based Research and TeacherEducation (Fall 2002), **Caddo Gap Press**, pp. 53-68. Available at: http://www.jstor.org/stable/23478451.
24. Mustafa Sever,(2012): "A critical look at the theories of Sociology of Education**", International Journal of Humen Sciences** (on Line) 1:9, Available at : http//www.insanbilineleri.com/en.
25. Norma J. Ewing,(2001): "Teacher Education: Ethics, Power, and Privilege", **Teacher Education and Special Education**, TESE, Vol.24,No.1,pp,13-18. Available at: https://doi.org/10.1177/088840640102400104.
26. Pierre Bourdieu, (1985): "The Social Space and The Genesis of Groups, Theory and Society", **Social Science Information**, SAGE, London, Beverly Hills and New Delhi, Vol. 24, No. 2, Pp: 195-210. available at::http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0539018850240001.
27. Rodriguez, Arturo ,Magill, Kevin Russell (2016): "Diversity, Neoliberalism of Teacher Education", **International Journal of Progressive Education**, Oct, V.12, No. 3, pp.7-23, ,Available at: http://eric.ed.gov/2id=Ej1116895.
28. The Free Dictionary : "**Awaareness**", **",**Available at**:** https://www.thefreedictionary.com/awareness.
29. Thomas R. Bates (1975): " Gramsci and the Theory of Hegemony", Journal of the History of Ideas, Vol. 36, No. 2 (Apr. - Jun.), **University of Pennsylvania Press**, pp. 351-366, available at: http://www.jstor.org/stable/2708933.
30. Tony Ward (2007): " **Paulo Freire's Theory Of Education**", pp.25-26, available at: www.tonywardedu.com/critical-education-theory.
31. William Itare (2007): "Ideological Indoctrination and Teacher Education", **Journal of Educational Controversy**, Vol.2, No.2(1) eveloping Dispositions: professional Ethic or political indoctrination?,Western Washington university, P.2. ,Available at: http://cedar.wwu.edu/jec/.