ماذا نصنع مع رجال الغرب ذوي البشرة البيضاء الفاقدين للحياة؟

ما السبب الذي جعل أكثر من 95 بالمئة من الأفراد الذين يهتمون بالأطفال من النساء؟ واتضح أن من هؤلاء النساء من هنّ ذوات البشرة الملونة فضلا عن أن95 بالمائة الذين اعتدنا أن نخبرهم بممارساتنا قد توفوا أو هم من البِيضْ أو الرجال الغربيين (بي, 2000)، كما أن أغلب هؤلاء الرجال لا يعلّمون أطفالهم أبداً . حتى وإن كانت لديهم مفاهيم فيما يتعلق بالأطفال تجدها قد تكونت في زمان ومكان وحالة أخرى في هذا العالم المعقد الذي نعيش فيه. وليس قيزل وسكينر وفرويد وبياقت ولافيقوتسكي قد درّسوا بنظام المدرسة الابتدائية أو الثانوية، كما أنهم ليسوا متخصصين في التربية ; لأنهم في الغالب إخصائيين نفسيين أو مهنيين جل ارتباطهم بعلم النفس، كما أن بعضهم يتحصل على كثير من المال في محاضرة تمتد لساعة واحدة أكثر مما يجنيه المدرّس في شهرين. فهل أخذنا في الاعتبار نظريات هؤلاء العلماء لنعرف كيف نربي أبناءنا في القرن ال21؟ إننا لا نعني بالموضوع المشار إليه أن نقوم برمي أبناءنا عبر تصريف المياه وإنما نعني أنه لا ينبغي لنا التخلص من كل شيء تعلمناه من باياقت أوفيقوتسكاي أو فرويد.

إلا أنه بناء على ضوء الخلفية والحالة المعاصرة في التربية لهؤلاء العلماء ، فإننا نحتاج إلى أن نكون في تساؤل مستمر عن مدى علاقة نظرياتهم فيما يتعلق بهذا العالم الحديث.

أيضا, إذا انضممنا إلى نظرياتهم ، نحتاج إلى أن نتمعن عن قرب تفاصيل أعمالهم التي هي في الغالب بعيدة كل البعد عن مناقشة الكتاب المدرسي.

ما حقيقة ما قاله الرجال أصحاب البشرة البيضاء الفاقدين للحياة؟

يمكن للكتاب المدرسي أن يشكل خطورة في الغالب، وذلك ليس بما قالوه فحسب ولكن بسبب إهمالهم له. وأقرب مثال لذلك هو كيف قام ستانلي هول (1844-1924) مخترع مصطلح سن المراهقة والذي اعترف به في كتب مراحل تطور الإنسان والطفل بأنه ''الأب '' لعلم النفس التطويري (هول, 1899) (تيرنر وهيلمز, 1983, صفحة رقم 19). ومع ذلك فقد أخفق معدو الكتب المدرسية في النقاش فيما يتعلق بآرائهم التي تخص المرأة. ويعتقد هول بأنه لابد للبنات أن يلتحقوا بمدارس البنات '' بحيث يمكن تحويلهم بصورة مجازية إلى زرع أخضر يؤتي أكله ، وذلك بفضل مجهوداتهم الفكرية الحثيثة. وأشار أيضا بأنه من المهم للفتيات أن يحافظن على الخلفية الذهنية التي تخصهن بواسطة الطرق والمناهج التي تدفعهن إلى الأمام لاكتساب الحدس والبديهة '' (هول, 1899, صفحة رقم 640). كما جعلت العلماء يفشلون في تبني آراء وأفكار أخرى تنافس أفكار هول المساهمة في تطوير الطفل والتعليم والكتاب المدرسي ، مما جعلت كتاباته تمتاز بمناهضته لتقويض فرص المرأة في التعليم ومشاركتها الكاملة في مجال التعليم والمجتمع (سادكر,1994).

المثال الثاني المتعلق بجين بياقت فيما يسمى بالغفلة في العمل (1896-1980). هو أن بياقت يؤمن بالعالمية و المراحل أو الأنظمة التعليمية الثابتة. وفي العديد من المقابلات التي أجريت بينه جين بياقت و كلاود برينقوير, ناقش بياقت هذه المراحل كما طرح برينقوير سؤالا على بياقت

قائلا: ماذا لو درس كل الأطفال منهجا ونظاما تعليميا موحدا. فأجاب بياقت, '' بالتأكيد لا يمكن ذلك ، الأطفال في مارتينيك يدرسون بالنظام الفرنسي ، لكن وفقا للدراسة والمناقشة التي أجريتها حول هذا الموضوع فإنهم متأخرون أربع سنوات إلى الوراء مقارنة مع باقي الأنظمة الدراسية الأخرى. (برينقوير, 1980, صفحة رقم 34).

كان برينقوير متلهفا لمعرفة سبب حدوث ماسبق ذكره، فرد عليه بياقت قائلا: ''بأن من في المدينة كسالى، فالأب فقط يبني البيت ويكون بذلك قد حقق حلمه عندما ينتهي من البناء وهو في الحقيقة يكون قد نسي أن يضع السلم. (برينقوير, 1980, صفحة رقم 34).

لم يأخذ بياقت بعين الاعتبار العديد من سكان مارتينيك الذين قد أُحضروا كعبيد إلى هناك ولم يتعمدوا أن يتبنوا النظام الفرنسي.

وبما أن النظام الفرنسي قد فُرض عليهم ، إلا أنه لم يهتم بطريقة تفكيرهم المتباينة من غيرهم من ذوي البشرة البيضاء ، ومعتقدات وعادات الطبقات الاجتماعية العليا. وهناك بعض النصوص المناسبة التي نوقشت فيما يتعلق بعالمية بياقت والأنظمة الثابتة.

مثال آخر يدل على التقصير أو الخطأ الفادح والذي ينزوي تحت أعمال لورنس كولبيرج (1969). حيث قدم كولبيرج نظرية تطوير افتراضية مسلطا الضوء في العقدين 1970 و1980 بشكل واقعي على النصوص التطويرية لكل طفل ولكل راشد، لكن فشلت كل هذه النتائج والدراسات لأنها اقتصرت فقط على النوع الذكري (أنظر تيرنر وهيلمز, 1983; فاندر زاندر, 1989).

وفي خلال الثلاثين سنة الماضية, تم طرح نظريات لحصر العديد من النظريات النفسية المستخدمة في التعليم. وقد تضمنت هذه النظريات التوجهات النقدية ''الحداثة والنسوية (ونك, 2005)''.

النظرية النقدية:

بالرغم من أن النظرية النقدية هي في الغالب نظرية اجتماعية أو سياسية أكثر من أن كونها تطويرية ، إلا أنها اكتسبت نشاطا في التعليم خلال العقدين الماضيين. وهناك الكثير من النظريات النقدية المطبقة في الواقع التي تحمل كثيرا من الأفكار المشتركة. " تبحث النظريات النقدية عن تحديد ما يجب تدريسه في المدارس عن طريق الفلسفات والممارسات التي تخدم 'الدولة' لإزالة الأساس الطبقي والعلاقات الاقتصادية " (بلوش, 1992, صفحة رقم 6). أيضا تبحث النظرية النقدية العلاقات المتبادلة بين العلاقات الثقافية والفكرية والاقتصادية بالإضافة إلى العرق والطبقة الاجتماعية والعنف والاضطهاد المرتبط بالنوع (صفحة رقم 6).

يؤمن أغلب المفكرين النقاد أن النموذج المعرفي هو ذات قيمة وفائدة أكثر من غيره من أشكال النماذج الأخرى. فمثلا عندما تُقلّص عدد المدارس ، فإنها في الغالب ستؤثر سلبا على المدرسين والأدباء ، بينما تعزز من علم الرياضيات والمنهج. ويعتقد مؤيدو هذه النظرية أن المعرفة

المدرسية تنتمي إلى فرقة معينة وأن هذه الفرقة تظل مسؤولة عن تلك المعرفة والحفاظ عليها من بقية الفرق الأخرى.

خلاصة القول هو أن تلك المعرفة لم يتم توزيعها بشكل متساوٍ على الجهات التعليمية وذلك لهيمنة السلطة عليهم في المجتمع.

النظريات الحديثة وما بعد الحديثة:

ربما تكون ظاهرة ما بعد الحداثة واحدة من أكبر التغيرات التي طرأت على مفاهيمنا تجاه الأطفال. وعرّف إلكند (1995) مفهوم ما بعد الحداثة " بأنها ليست ثورة على مفاهيم الحداثة ". والجدير بالذكر أن أفضل ما يقال عن هذا المفهوم يمكن أن يقال بأنها مجموعة من التوجهات والقدرات المصمّمة لتوضيح وتصحيح الأفكار التي انحرفت عن المفهوم الصحيح للحداثة وذلك لتثبيتها بأن تكون واسعة أو ضيقة المفهوم " (صفحة رقم 9). يوضح الجدول رقم 4.2 المقارنة بين معتقدات وممارسات الحداثة وبين معتقدات وممارسات ما بعد الحداثة.

نجد في الوقت الحالي أن الحداثة وما بعد الحداثة موجودتان معا. فبعض معتقدات وممارسات العائلات تعتبر أكبر مثال فيما يتعلق بالعالم الحديث، بينما يعيش الآخرون قيم ما بعد الحداثة. ليس الهدف في هذا الفصل الحُكم على أيهما الأفضل؟ وبحسب ما نراه بوضوح فنجد أن كلا المصطلحين لديهما نقاط قوة وضعف. وبذلك يتضح لنا أن العالم الذي نعيش فيه الآن هو مكون من الحداثة وما بعد الحداثة ، ومع ذلك فإن الاختلاف في المفاهيم قائم بين تربية الأطفال وتعزيز التعليم.

هناك مثال على هذا النوع من الخلاف الفكري الذي قد يظهر في حوار الأم مع ابنتها فيما يتعلق بولد الإبنة والذي تم تشخيصه مؤخرا على أنه مصاب بفرط الانتباه والتركيز. قالت الجدة: "لا غرابة في إصابة الطفل بفرط الانتباه والتركيز، فلُتِ وأباه جلّ وقتكم في العمل ، ولا تأكلون أبدا مع بعضكم و كل واحد منكم يعمل على شاكلته ، كما أنني لم أتفاجأ حينما أصبحتِ تهرعين هنا وهناك طوال الوقت." (ألدريج , إيدويس وكوبي, 1998).

ردت عليها البنت قائلة: '' أمي ، أنتي لم تفهميني. أنا أعمل وأذهب إلى المدرسة. ويتلقى مارك دروس في البيانو والتنس. وبالرغم من أننا مشغولون ، إلا أننا سعيدين بذلك. لا يهم إن أكلنا مع بعضنا. أنا آخذ مارك دروس التنس والبيانو ، وعندما يكون لدي عمل أو حصص دراسية ، يذهب معه أبوه أو مربيته.''

هناك اختلاف في المفاهيم بين الأم وابنتها في ما يجب أن تكون عليه هذه العائلة. تظهر مفاهيم الأم بأنها ذات مبادئ وقيم حديثة، بينما تظهر البنت بخلط تلك المفاهيم بمفاهيم ما بعد الحداثة.

على الرغم من عدم معرفتنا بالعوامل التي تساعد في تحديد ميلاد مارك ، إلا أننا نستطيع أن نقول أنه يصعد قليلا إلى مفهوم ما بعد الحداثة الذي هو أساس عائلته ، ويجب على أي شخص أن يأخذ بعين الاعتبار هذا المفهوم في حال العمل مع مارك وأسرته.

وبما أن هناك اختلافات عدة بين مفاهيم الحداثة ونقيضها من مفاهيم ما بعد الحداثة في التربية والتعليم لم يتم معالجتها في الوقت الراهن ، فهناك العديد من ردود الأفعال فيما يتعلق بمفهوم ما بعد الحداثة تظهر فيها ''ردة الفعل العكسية ''لمفهوم الحداثة. تقرير التوافق لسنة (2003).

اقترب مؤيدو فكرة ما بعد الحداثة من المفهوم الحصري تحديدا عبر هجومهم المباشر على الحداثة العقلانية لتأكيد ما يعتقدون مما نتج عن ذلك حدوث انشقاقات في الطبقات. وأن أثر هذه الانشقاقات المستمر يهدف إلى أن يكون التعريف الذاتي لمفهوم ما بعد الحداثة من الأسس الفئوية.

الجدول رقم 4.2 التالي يوضح أوجه المقارنة بين معتقدات وممارسات الحداثة وما بعد الحداثة:

المعتقدات والممارسات	الحداثة	ما بعد الحداثة
1/ المعتقدات والممارسات العامة	التقدم والعقل ــ الإنسان يتقدم تدريجيا	هيمنة اللغة على العقل ــ الحالة الاجتماعية والثقافية والتاريخية جزء لا يتجزأ من تركيبة عقل الإنسان
	العموميات ــ يمكن للفكر الإبداعي والعقلاني أن يتجاوز الحدود الاجتماعية والتاريخية في مجال الفنون والعلوم	الخصوصيات ــ اهتمامات البشر بالقضايا الثقافية أكثر من العموميات الأخرى
	النظامية ــ قدرة البشر في بحث القوانين الطبيعية والتي تحكم العالم المادي والاجتماعي	غير النظامية ــ اختلافات وعدم انتظام القدرة البشرية في مجال اللغة ، الثقافة ، العلوم ، الفنون ، الصناعة ، الأسرة والمدرسة الفكرية
2/ المعتقدات العامة المتعلقة بالأسرة	الحب الرومانسي ــ يكمن النصف الآخر من شخصيتك في شخص واحد فقط من هذا العالم	الحب التوافقي ــ لا يمكن لشخص واحد أن يلبي كل رغباتك ؛ لذلك الانفصال هو الإمكانية الحقيقية
	حب الأم ــ الاهتمام وحب الأمهات لأطفالهم غريزيا	مشاركة الأبوين ــ يشارك في مسؤلية الأطفال كل من الأب والأم وباقي الأسرة وغيرهم ممن يولون اهتمامهم بالأسرة
	العمل الجماعي ــ يؤخذ باعتبار الأسرة قبل الفرد (تأكل الأسرة مع بعضها في وقت الطعام)	الحكم الذاتي ــ يضع في الاعتبار الذات قبل الجماعة (على كل فرد من العائلة ''أن يعمل ما يخصه بنفسه'')
3/ المعتقدات العامة المتعلقة بالطفل والتعليم	التعليم من أجل التطوير ، العمومية والنظامية ، التطور الشخصي ، براءة الطفل ونضج المراهقين	التعليم من أجل التنوع ، الجماعية ، الحكم الذاتي والطفل ذو الكفاءة

وبهذه المقارنة ، تكون ما بعد الحداثة معروفة بالعاطفة إذا كانت الحداثة عقلانية; وتكون ما بعد الحداثة مشهورة بالغير موضوعية في الترجمة والتفسير إذا كانت الحداثة موضوعية في الرصد والملاحظة; وتهدف ما بعد الحداثة إلى الخصوصية في حين أن الحداثة تهدف إلى العمومية.

تاريخيا، يعتمد التعليم بشكل كبير على النظريات النفسية الحديثة. بينما تتعارض نظريات ما بعد الحداثة والنظريات النقدية والنسوية مع نظريات ما بعد الحداثة وترفض المفاهيم مثل العمومية ونظريات المرحلة وحتى الحقيقة الموضوعية. وبهذا الاعتماد على هذه النظريات الحديثة منها أو ما بعد الحديثة, أيضا يكون وراء التعليم نتائج عكسية في تطوير جودة الممارسات التعليمية.

وما زالت هنالكثُلّ ة من الذين يرفضون نظم الحداثة وما بعد الحداثة (أوفرتون, 2003). وقد اقترح لاتور في عام (1993) بأنه يمكن معالجة هذا الانقسام عن طريق النظرية العلائقية أو عن طريق منهج الحداثة. وترفض العصرية مبدأ الانقسام بين الحداثة وما بعد الحداثة. وقد أعطت هذا النظرية الأمل للمربين ، لأن الأغلبية يمتلكون معتقدات وممارسات لكلا الموسوعتين الحداثة وما بعد الحداثة. ومن المفترض أن يتطلع العالم إلى طريقة جديدة لمعالجة هذا الصراع لننتقل إلى تطوير الممارسات التعليمية دون أن نقع أسرى في هذين المنهجين.

يجب على المربي أن ينتقل من خلفية الحداثة وما بعد الحداثة لتطوير النظريات الهجينة الملائمة على المستوى التطبيقي أو الواقع الحقيقي للتعليم. بعبارة أخرى، يجب أن نطور طرقنا ونظرياتنا وأن نتوقف عن اعتمادنا على التخصصات الأخرى لنؤكد مهنيّتنا. فمثلا، يعتمد مبدأ الحداثة بشكل كبير على العموميات والنظريات المرحلية للابتعاد عن المضمون والتفاصيل. ومع ذلك ، ثمة هناك بعض العموميات التي قد لا تكون ضمن معتقدات الحداثة. وعلى صعيد آخر ، ليس كل ما يدل على الخصوص يصنف لنظرية ما بعد الحداثة كما نعتقد نحن. بل نجد أن كل شيء له علاقة بنظيره إذا لم تكن هناك مقاييس أو معايير معينة للمتضادين. وينبغي على المربي في مثل تلك القضايا أن يتجاوز الجدال فيما يتعلق بالعموميات مقابل التفاصيل والتعرف على لاّ من النظريتين بحذر. وفي هذا الوقت، لم تستطع أي فلسفة أو نظرية حل أو معالجة تلك المعضلة بشكل شامل فيما يتعلق بمناهج التربية والإرشاد.

أسئلة:

1. أي نظرية تعتقد أنها أكثر فائدة وتأثيرا تعليميا في هذا الفصل؟ ولماذا؟
2. ما هي المعتقدات في الحداثة أو غير الحداثة التي تتمسك بها؟ هل تلك المعتقدات لا تقبل المساومة؟ ولماذا؟
3. هل تعتقد بأن النشاطات التعليمية تعتمد كثيرا على ''الرجال البيض القدامى''؟ إذا كان كذلك لماذا هذا الاعتقاد؟ وإذا كان غير ذلك ما هي النظريات المؤثرة التي يعتمد عليها التعليم في الوقت الحالي؟

المراجع:

ألدريدج, إيدويس, وكوبي, (1998). مساعدة الأطفال بالانتباه وبمستويات النشاطات المختلفة: الإجابة ليست سهلة. أولني, المؤسسة الدولية لتعليم الطفل.

ألدريدج, كوبي وستريفي (1992). النظرية التطويرية للتربية. التقارير النفسية 68-70,683

إلكند,(1995). المدرسة والأسرة في عالم ما قبل الحداثة. (2001/2000). المدرسة العالمية, القيادة التعليمية, 5 (4), 12-17.

أوفرتون, (2003). التطور عبر الحياة.

برنقوير,(1980). الحادثات مع بياقت. صحيفة جامعة شيكاغو.

برونفينبنر, (1989). نظرية الأنظمة البيئية. . مراحل تطور الطفل (صفحة رقم187-250). صحيفة قرينوتش.

بلوش, (1992). السلوكيات. مراحل تطور الطفل (صفحة رقم 61-83). صحيفة قرينوتش. التوجهات النقدية في العلاقة التاريخية بين تطور الطفل والتعليم المبكر للطفل (صفحة رقم 3-20). صحيفة كلية المعلمين بنيويورك.

بليقريني وهورفات, (1995). نقد الذات التنموية في اضطراب الانتباه وفرط النشاط. بحث تعليمي, 24 (1), 13-19.

بيير, (1942). فرضيات العالم: دراسة في الأدلة. بريكلي, صحيفة جامعة كاليفورنيا.

بياقت, (1952). مجموعة من المفاهيم المتعلقة بالطفل. لندن: روتلدج وكيغان بول.

بيجو, (2000). تطوير الطفل. بوستون: أين وباكون.

تشيكلي,(1997). السبع الأوائل و الثامنة: الحوارات مع هاوارد قاردنر. القيادة التعليمية,55(1), 8-13.

توماس, (1992). مقارنة حول نظريات تطور الطفل, بيلمونت, وودسوورث.

توماس (1999). نظريات تطور الإنسان, منافذ ثقافية.

توماس (2005). مقارنة حول نظريات تطور الطفل, بيلمونت, وودسوورث.

تيرنر وهلمز, (1983). تطور العمر الافتراضي. نيويورك: هولت, رينهارت ونستون.

دلبت,(1988).الحوار الصامت: السلطة وعلم أصول التربية لأطفال الغير. نشرة هارفارد التعليمية,55 (3),280-298.

سادكر, (1994). الإخفاق في الإنصاف: كيف لمدارسنا خداع البنات. نيويورك: هوفتون ميفلن.

سكينر, (1974). حول السلوكيات. نيويورك: كنوبف.

غيزل, (1925). النمو العقلي للطفل في مرحلة ما قبل الدراسة. نيويورك, ماكملان.

فاندر زاندن, (1989). تطور الإنسان. نيويورك: البيت العشوائي.

فورد وليرنر, (1992). نظرية الأنظمة التعليمية, حديقة بارك العامة.

فيقوتسكي, (1978). العقل في المجتمع: التطور المتقدم للعمليات النفسية. كامبردج: صحية جامعة كامبردج.

قاردنر, (1983). وظائف الذهن: نظرية الذكاء المتعدد. نيو يورك: الكتب الأساسية.

كامي, (2000). إعادة اختراع الأطفال الصغار لعلم الحساب: تطبيقات نظريات بياقت, نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

كسلر وسوادنر, (1992).التصور المفاهيمي لمنهج الطفل المبكر لبداية الحوار. نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

كولبرج, (1969). الطريقة التطويرية المعرفية للتنشئة الاجتماعية, شيكاغو: راند مكانلي.

كوهن, (1970). البنية التركيبية للثورة المعرفية. شيكاغو: صحيفة جامعة شيكاغو.

لاتور, (2002). المفاهيم والنظريات في تطوير الإنسان. نيويورك: البيت العشوائي.

مالوري ونيو, (1994). التدريب المناسب تطويريا ووتنوعيا.: تحديات تعليم الطفولة المبكرة. نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

مورفيت وواشبيرن, (1931).متى يبدأ الطفل القراءة ؟صحيفة المدرسة الابتدائية,31, 496-503.

ميلر, (1993). نظريات علم النفس التطويري. سان فرانسيسكو: فري مان.

هال, (1899).ة مرحلة المراهقة. نيويورك:أبليتون.

هال, (1908). مسألة التعليم الجماعي, مجلة منسي, 35,589.

هينشاو, (1994). التركيز على عجز النشاط المفرط في الأطفال.

وينك, (2005). نقد علم أصول التربية: مذكرات من العالم الحقيقي. بوسطن: ألين وباكون.

الفصل الخامس:

التطبيقات المتغيرة في المناهج الدراسية:

إن هذا الفصل تحديدا هو الأقصر للمفهوم المتعلق بالمناهج وذلك لسبب مهم وهو كيف نربي ونعلم الطلاب وماهي المواضيع البارزة والمهمة التي يمكن القول أنها من المحتمل أن تكون ذات اعتبار في مجال التربية. وبسبب تغيير ممارسة التربية والتعليم نريدك أن تفكر وتناقش باهتمام هذا الموضوع، كما أن المعلمين يكتسبون الخبرة في حياتهم اليومية بمناقشة الأطفال ما يحتاجونه في حياتهم التربوية. وفي هذا الفصل سنناقش المواضيع التي تصب في لاّ من السؤالين التاليين: كيف نعلّم الطلاب؟ وما ينبغي علينا تدريسه؟

أغلب من يقرأ هذا الكتاب من المحتمل أن يكون إما أستاذ متمرس ، أساتذة جدد أو أستاذ مرتقب ، لذا أكثر هؤلاء الأساتذة لديهم أفكار ومعتقدات حول ما ينبغي على الأساتذة الجيدون فعله وكيف يجعل من فصله الدراسي فصلا نموذجيا ومثاليا. وما هو اعتقادك وفكرك حول مناهج التربية والإرشاد؟ إذا قمنا بربط وصف كل من هيلد تيلور، جنفك ومارشال في أساليب المنهج (1992) ، نستطيع أن نحدد أربع أساسيات وطرق في التدريس المعمول بها في وقتنا الحاضر وهي: **(1) منهج التربية كمنهج إرسالي. (2) منهج التربية كمنهج تعاملات. (3) منهج التربية كمنهج اكتسابي. (4) وأخيرا كمنهج تحويلي.** وعلى الرغم من استخدام كل هذه الطرائق الأربعة في مناهج القرن الواحد والعشرين ، إلا أنه من السائد أن هناك جدل حول اعتبار المنهج منهجاً إرسالياً خصوصا أن الطفل لا يخضع لاختبارات لتوحيد ما يحتاجه الطفل في تربيته.

التعليم كمنهج إرسالي:

كل من حضر المدرسة في الماضي كانت لديه خلفية عن طرق الإرسال والإنتقال في وقت من الأوقات. ويشمل هذا النوع من المناهج الصفوف المعتدلة ، أوراق العمل ، الكتب المدرسية ، الدروس المتعلقة بالسيناريوهات. وعندما يكون المنهج التعليمي الإرسالي موضح وفق مقررات محددة ومنصوص عليها بواسطة خبراء يتعاملون معها كسلعة أو منتج يكون هذا النوع من التعليم تقليديا. ويكون دور الأستاذ في هذه الحال فنيا، و يستفيد من هذا النوع من التعليم المحدود القراء أو موجّهي المناهج الذين يصدرون القليل من القرارات يتبعها أداء في خطط المناهج والدروس. ويقوم الطلاب بأداء واجباتهم عن طريق العمل الفردي. ودائما ما يكون تحصيل مهماتهم أو واجباتهم متعلق بالإجابات الصحيحة. كما أن القرارات تُصدر من خبراء مستقلين يعنون تماما بالمواد والخبرات في التعليم (هيلد-تيلور ,1996).

هناك الكثير من مدارس التربية تثبط وتعيق التعليم الإرسالي. ويعتقد العديد من المدربين والمربين أنه لابد من معالجة هذا الوضع لارتقاء الطالب في مستواه العقلي والفكري. لكننا سوف نتطرق في الفصل السادس إعلان الحكومة الاتحادية بأنه لابد من تطوير هذا النوع من المناهج كمنهج مفضل على غيره خصوصا في تعلم القراءة (أنظر مكاردل و شهابرا, 2004). وتعتبر المناقشات الساخنة واحدة من أهم المناقشات التي تدور حول المنهج الإرسالي في التعليم. ولكن

هل يكون التعليم والتدريس دائما كما ينبغي أن يكونا عليه؟ دعونا ننظر لبعض الحالات لنرى هل يتناسب هذا الوضع مع المنهج الارسالي أم لا؟

وصف بياقت المعرفة بثلاث أنواع:

(أ) المعرفة المادية: وهي معرفة مكتسبة من تفاعل الأشياء.

(ب) المعرفة الاجتماعية: وهي معرفة مستمدة من عامة الناس.

(ج) المعرفة المنطقية الرياضية: وهي معرفة مشيدة من (الداخل والخارج) عن طريق خلق علاقات.

لذا، ليست المعرفة المادية والمنطقية الرياضية معرفة غير مستقلة من عامة الناس. لكن المعرفة الاجتماعية هي بمثابة قراءة اجتماعية أو تعسفية. فمثلا الحرف (أ) وصوت الحرف "أ" هو شئ متعارف عليه اجتماعيا. ولتعلّم هذا الحرف وصوته لابد من الاعتماد على الغير. كما أنه لا يمكننا تعلم هذا الأمر على جزيرة رملية مهما بلغنا من الذكاء، لأن المعرفة الاجتماعية هي موروث يعتمد على المجتمع ، كما أن هناك العديد من الأشياء التي تعلمناها في المدارس كانت بمثابة معرفة اجتماعية. وهناك بعض الكلمات والعبارات تعتمد اعتمادا كليا على الإرث الاجتماعي للمعرفة مثل: البيعة ، أسماء الألوان ، أسماء الولايات ولفظ كلمة الرئيس السابق.

تتعلق القضية الرئيسية في هذا الشأن بالتعليم كموروث اجتماعي وكيف للمعلومات أن تورث وما هو المتوقع من الطلاب أن يفعلوه عند تعلمهم هذا النوع من التعليم. لو تحصل الطالب على الإجابة الصحيحة عند تعلمه كما هو متوقع فهل يكون قد فهم ما تعلمه فهما صحيحا أم أنه تعلم من غير فهم ، وهذا يسمى بالعلم الزائف لأن الطالب عندما تعلمه بطريقة خاطئة تجعله يأخذ حيزاً من العلم غير المكتمل. ويرتبط التعلم الحقيقي عن طريق ارتباطه بالمعرفة السابقة أو المقدرة على ربط المعرفة أو المعلومة الجديدة بشيء ما معروف مسبقا. مثلا ، عندما يقف الأستاذ في الفصل ممسكا بيده شيء ويقول: " هذا زقيلدبوت (ملحوظة: الرجاء التأكد من النطق الصحيح للكلمة حتى تُكتَب بموجب صوتها). لكن ما معني زقيلدبوت؟ وما هو هذا الشيء؟ وماذا يفعلون به؟ وكيف يُستخدم؟

هل يستخدم الأساتذة المفردات الموروثة لتداولها من قِبل غالبية المجتمع دون أن يفهم أو يعرف معناها؟ هل سمعت من قبل الأستاذ وهو يقول:" لا تحاول أن تفهم. فقط تعلم واحفظ ما أقول". إذا افترضنا في هذا الواقع أنه من الممكن أن نهتم بالأساتذة أكثر من أن نفهم مايقولونه؟ هل الأساتذة كانوا يصدقون الواقع ومن ثم يفهمونه؟ وبهذا تجد أن هذا النوع من المنهج لا يفّضله الأستاذ وهو منهج التعاملات.

التعليم كمنهج تعاملات:

يختلف هذا النوع من مناهج التعليم كمنهج موروث. ''فالمعرفة تنظر لهذا المنهج كمنهج بنائي أو إعادة البناء بمشاركة نشاطات التعليم والتعلّ م'' (جانك ومارشال,1992,صفحة رقم94). وعلى الرغم من ذلك فإن المعلمين ما زالوا يستخدمون طريقة الإرشاد لاتخاذ القرارات في نشاطات الطلاب. أيضا وعلى الرغم من أن هذا المنهج محدود ، إلا أن الطلاب يدرسونه بنظام المجموعات. كما أن هذه النشاطات تجعل من الطالب أن يكون واسع الأفق حيث يطور فكره المعرفي لمستويات متقدمة. وبهذا يستطيع الطالب أن يحدد ويختار طريقة تعلم واحدة من عدة طرق تعرف عليها ممثلة في ما تعلمه من ذلك المنهج. كما أن القرارات ما زالت تجعل تلك الطريقة بدائية التعلم من قبل المعلم وبمساهمة الطالب البسيطة ، لكن مدلولها يكون إرشاديا من قبل الأستاذ ومطبقا من قبل الطلاب (هيلد-تيلور, 1996). ويمكن أيضاً أن يكون هذا النوع من التعليم نموذجا للتفاعل (وينك, 2005). كما أن العلماء المتبنيين لهذا المنهج يتشاركون ويتعاونون على هذه المبادئ في العمل التعليمي (كامي, 2000).

في المثال التالي يظهر التعليم كمنهج تعاملات. يدرس طلاب السيدة نايسن في الصف الخامس مادة الشعوب الامريكية الأصلية الذي يعتبر جزءا من المنهج المقرر. ومع ذلك ، فإن الأستاذة تقوم بتقسيم الفصل إلى أربع مجموعات ، وكل مجموعة تعطَى اسم قبيلة أو مجتمع ليكونوا خبراء في حياتهم التعليمية. بعد ذلك يقوم الطلاب بالبحث عن تلك القبيلة ، كما أنهم يتشاركون السلطة والمعرفة ، كما يقومون أيضا بجمع كتبهم من المكتبة ، وآخران يقومان بالبحث في الإنترنت لأخذ معلومات عن تلك القبيلة ، ويقوم طالب آخر من نفس المجموعة بترتيب المصادر التي قام أستاذهم بتزويدهم بها. وبعد مشاركة كل المجموعة المعلومات مع بعضهم البعض ، تقوم المجموعة بتحديد الطريقة الأفضل لتقديم المعلومات التي اكتسبوها بينما تقرر إحدى المجموعات عمل جدار حائطي ، وتخطط مجموعة أخرى لعمل دفتر وقائع ، بينما تقوم مجموعة أخرى بالتخطيط لأداء قصة فكاهية أو مسرحية.

وبهذه الطريقة من هذا المنهج ، يتحصل الطلاب على معلومات ذات مستوى متقدم، لأنه ينبغي على الطلاب تحديد كيفية التقديم للمادة ومشاركتها. كما يقوم الأستاذ بتوجيه الطلاب حول تفسيراتهم للمادة وأن يوضح لهم الجزء المهم منها. بعبارة أخرى ، فإن الأستاذ يقوم بتوجيه الطلاب فيما يتعلق بالأنشطة والمعنى لكن الطلاب يقومون ببناء معرفتهم الخاصة.

بما أن منهج التعامل مفضل لدى الأساتذة ، إلا أنهم يواجهون بعض المشاكل. ففي وقتنا الحاضر يميل الأساتذة في الإسراع في طريقة تدريسهم للطلاب من خلال هذا المنهج ، إلا أن هذا النوع بالتحديد من المناهج يعتمد على الوقت أكثر من أي شيء آخر. ويكون المنهج قليل المردود إذا كان المرشد أو المربي يعتمد عليه في كثير من الحقائق العلمية في مدة زمنية قصيرة.

منهج الاكتساب:

منهج الاكتساب هو شكل ثالث من أشكال المناهج ، وهو شبيه لمنهج الإرسال ومنهج التعاملات ، إلا أن هذا المنهج يشجع كثيرا من الطلاب على أن يتعاملوا مع بعضهم في مجموعات داخل الفصل. ويشجع الأستاذ تلك المجموعة باستخدام مهارات فعّاله ويقوم بتطويرها فكريا في نفس إطار منهج التعاملات ، كما أنه يدربهم في نفس الوقت على اكتساب المعلومات في الفصل الدراسي.

ويُستخدم هذا المنهج في الغالب لتطوير المعلومات في ذهن الطالب عن طريق خلق جو تعليمي مناسب من قبل الأستاذ يعين الطالب على اكتساب المعلومات ويشجع الطفل في الاستكشاف والتعلم أكثر عن الموضوع الذي يولون فيه اهتماما أكثر من غيره.

كما أن الطلاب يلعبون دورا حيويا في تحديد ما يحتويه الفصل من أفكار علمية عامة وما يدرسونه خاصة. فإذا قلنا أن الإعصار أو الزلزال ضرب مجتمعا ما ، فإن الطلاب يعبّرون عن بالغ اهتمامهم في التعلم بصورة اوسع عن ذلك الإعصار أو الزلزال ، وأصبح هذا العنوان موضوعا يتعلمونه في دراستهم. كما أن المقررات تُعد من قبل الطلاب الذين يتحمسون لاستكشاف المعرفة وإيجاد الوسائل. علما بأن تلك الوسائل ليست مدعومة من خبراء خارج الفصل.

يستخدم الأستاذ في الغالب طريقة المشروع كوسيلة لاكتساب المعلومات ليقوم الطلاب باستنتاجاتهم أو ابتكاراتهم في تكوين أسئلة للبحث عن المعلومات المطلوبة. ويلعب دور الأستاذ هنا في أن يتأكد من الطالب هل إذا كان مهتما بالأشياء التي بحث عنها أو التي درسها. قد يكون استخدام طريقة اليد في المشاريع التربوية بالنسبة للأطفال أفضل من غيرها من الطرق ، أما بالنسبة للكبار فقد يستخدمون الوسائل الأخرى في اكتشاف المعلومة مثل الإنترنت. (لشرح كيفية عمل المشروع التربوي كاملة، أنظر كاتز و تشارد,2000.)

تعتمد الإدارة التربوية في مثل هذا النوع من المناهج في الفصول الدراسية على الأستاذ الذي تتوفر فيه صفات الفراسة والمهارة. وأي مُربي لا تتوفر فيه قدرات التعليم والإرشاد سيشكّل خطورة فادحة على الطلاب الذين تتوفر فيهم النباهة والحماسة في الفصل. كما يعتبر المنهج بأنه أقل أهمية من قدرات المربي أو المرشد في أن يكون مصدرا جيدا للتوجيه والإرشاد بالإضافة إلى قدرته في إدارة الفصل. فعندما يكون المربي ذو مهارات وقدرات ومصدر إيجابي لدفع تلاميذه للاكتساب المعرفي ، حتما سيكون الطلاب متنبهين ومدركين في سرعة اكتسابهم للمعرفة بالإضافة إلى تطورهم وتفوقهم الفكري.

هناك مرشدون وأساتذة يفضّلون منهج الاكتساب على الإرسال أو التعاملات أكثر من باقي المناهج. لأنهم يهتمون بربط المناهج مع بعضها والتركيز على سير العملية التربوية أكثر من المضمون. أغلب العامة قد سمع بمقولة '' أعط أحدهم سمكة تكن طُعمته ليوم. وعلّ م شخص كيف يصطاد تطعمه مدى الحياة.'' المربّون يعلمون تلاميذهم كيف يستنبطون ويبحثون عن المعلومة. فعندما يعرف الطالب كيف يطبق ما يفعله نظريا ، سيجد نفسه قد عرف ما يحتاجه ليكتسب معرفته.

يُنظر لمنهج الاكتساب من قبل بعض المربيين والموجهين بأنه ضد المضمون العلمي الذي يقود إلى المنهج الإرشادي والاختبارات الموحدة. فإذا توقف الطالب عن بحث المعلومة التي تكون ذات أهمية بالنسبة له ، حينها يكون قد أهمل عنصر أساسي في التعليم وهو اكتساب المعرفة. وبهذا نوقن أنه ما زالت مناهج الإرسال والتعامل والاكتساب ليست حصرية ومحصورة وفقا لنظرية كاتز و تشارد(2000), التي تقول بأن الإرسال هو منهج ضروري لتعلم المضمون والمهارات ، أما الاكتساب فيستخدم لتطبيق ما تعلمه الطالب من مهارات.

المنهج التحويلي:

يعتبر المنهج التحويلي هو المنهج الرابع والذي يبدو من أول وهلة بأنه منهج مطابق لمنهج الاكتساب. إلاّ أنه ثمة اختلاف واحد مهم بين المنهجين. إذ أننا نجد أنه قد تم تصميم المنهج في الفصول الدراسية المتعلقة بالمنهج التحويلي بحيث يدرس الطلاب كيفية الاختلاف الذي يُحدثه البشر لأ المخلوقات الأُخرى في العالم ، بينما نجد في منهج الاكتساب إذا أبدى الطالب رغبة في دراسة الخفاش، فإنه سيتم تطوير دراسة الخفافيش. هل يمكن لهذا الطائر أن يتعايش مع الإنسان؟ فنجد أن هناك اختلاف في الأفكار فيما يتعلق بالمناهج التربوية. فنحن نتعلم وندرس الأشياء الموجودة على كوكبنا والتي تجعلنا قادرين على تمييز الاختلاف بين الأشياء بفعل البحث المعرفي والعلمي (جانك ومارشال, 1992).

أحد الأمثلة التي أخذت حيزاً كبيراً في التعليم التحويلي هو فصل المربي كيترو المدرسي. حيث قام أحد طلابه في الصف السادس بشرح تفصيلي لزيادة أعداد الموتى في كينيا بسبب مرض الإيدز، وأن الكثير من الأيتام فقدوا آباءهم بسبب هذا المرض. حينها قرر كيترو بأن يوّس طلابه عن هذا المرض وما ينتج عنه من آثار سلبية وأعراض خطيرة على الدولة وقارة إفريقيا ككل.

وقام أيضا بالبحث عن طرق لجعل هذا المنهج التحويلي أكثر فاعلية بالتساؤلات العلمية لإيجاد نتائج إيجابية مختلفة. بعد ذلك قرر الطلاب بأن يقوموا بإيجاد حزم من التغيرات لمساعدة الأيتام في كينيا.

وعلى ما يبدو فقد أصبح المنهج التحويلي مثاليا للعديد من المربيين ، إلا أن هناك عدة مشاكل وقضايا متعلقة بتقدم وإنجاز هذا المنهج. ففي فصل الأستاذ كيترو هناك العديد من الطلاب فقراء و لا يمتلكون المال فكيف يمكنهم أن يساهموا في هذا المشروع؟ وبما أن المجتمع يكون نوعا ما محافظا من هذه الكوارث ، إلا أن عليه أيضا أن يحرِّض الآباء بتوجيه أبنائهم للدراسة والبحث عن الإيدز والنقاش معهم في مثل هذه القضايا.

مثال آخر للتحديات التي يواجهها هذا المنهج هو ما حدث في فصل الأستاذ كابس، أستاذ الصف الثالث في شمال غرب الأطلسي. حيث أن الأغلبية العظمى من هذا المجتمع الصغير الذي تعلمه منخرطون في صناعة قطع الأشجار. إلا أن السيد كابس واجه مقاومة كبيرة من أبناء تلك المنطقة منددين بمقولة '' انقذ البوم ''.

هناك الكثير من الأسئلة المهمة التي يجب التعرف علها قبل أن يستخدم هذا النوع من المناهج منها: ما هو المنهج التحويلي؟ وما الغرض منه؟ وهل استخدم الاستعمار المنهج التحويلي كمنهج؟ كما أن فكرة هتلر كانت متعلقة بنوع معين انتهجه بصرامة في العالم مما جعله خارج مسار فكرة ''التحول''. وما زلنا نحن في طور أي أنواع التعليم الذي نريده لطلابنا؟ وهل نريدهم أن يكبروا ويصنعوا مستقبلا أفضل؟

أسئلة:

1. يقول بعض الأساتذة والمعلمين أن المرشد أو الموجه يقوم بالتدريس كما تم تدريسه وليس كميلبغي أن يُدَرِّس؟ هل تتفق مع تلك العبارة؟ لما توافقهم أو لاتوافقهم؟

2. قُدِم في هذا الفصل أربعة طرق للمناهج التعليمية لكن ليست كل هذه الطرق متوافق مع بعضها البعض. ما هو الأنسب في اعتقادك، هل هو استخدام المنهج الموروث؟ أم التعاملي؟ أم المكتسب؟ أم التحويلي؟

3. في إعتقادك ما هي الجهة التي يجب عليها دعم التربية والتعليم ، هل هي الحكومة الاتحادية؟ الأبوين؟ المسؤولين؟ خبراء التربية أو التعليم؟ ولماذا؟

المراجع:

بياقت, (1952). مفاهيم الأطفال. لندن: روتلدج وكيغان بول.

جنط ومارشال, (1992). منظور المناهج الدراسية عن طريق المنافسة القوية. كسلر وسوادنر, التصور المفاهيمي لمنهج الطفل الحديث. بداية الحوار في صفحة رقم(19-37). نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

كاتز و تشارد, (2000).جذب عقول الأطفال: نهج المشروع (التعليم الثانوي.) ستامفورد, آبليكس.

كامي, (2000).إعادة اكتشاف الأطفال الصغار: تداعيات نظرية بياقت (التعليم الثانوي). نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

مكاردل وتشهابرا. (2004). الدليل في قراءة البحوث. بالتيمور, بول بروكس.

هيلد – تيلور, (1996). النماذج الثلاثة في تدريس الأدب للصفوف 3 إلى6.قراءة المعلم,49 (6), 456-466.

وينك, (2005). التربية الحرجة: مواقف مقتبسة من الواقع (التعليم الجامعي.). بوستون: ألين وباكون.

الفصل السادس

هل يهمل الطفل؟

باستثناء ما عشته في فترة الخمس سنوات من زعزعة في الأفكار ، لاشك أنك سمعت عن قانون عدم ترك الطفل دون تعليم لسنة 2001. لكنه ماذا يعني؟ كمرجع سطحي ووفقا لمكتب التعليم في الولايات المتحدة ، ومكتب التعليم الأساسي والثانوي (2002). ''يمثل قانون عدم ترك الطفل دون تعليم لسنة 2001 مَعلَما بارزاً في التعليم لتحسين مقدرات وإنجازات الطالب وتغيير ثقافة المدرسة في أمريكا'' (صفحة رقم 9). لكن ما معنى ذلك؟أُعدّ هذا الفصل للإجابة على هذا السؤال والمقسم إلى قسمين كبيرين. القسم الأول يشرح عشرة أقسام رئيسية لعبارة عدم ترك الطفل دون تعليم. أما القسم الثاني فيبيّن تسع قضايا مهمّة تتعلق بالتعليم.

لمحة حول عبارة عدم ترك الطفل دون تعليم:

تعتمد هذه العبارة على أربعة مبادئ رئيسة:'' (1) مسؤلية متشددة في النتائج; (2) مرونة أكبر من قبل الدولة لقطاع التعليم والمدارس في منصرفات الأموال الاتحادية; (3) خيارات أكثر لأبوي الطفل لمعالجة النتائج السالبة; (4) وأخيرا التركيز على المناهج التعليمية والتي توضّح سير العمل'' (مكتب التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية,2002, صفحة رقم 9).

وهناك المزيد من المصطلحات الخاصة قد أُعدت لمصطلح عبارة عدم ترك الطفل دون تعليم:

1. إعطاء مزيد من التحكم والمرونة في المدارس والمناطق المحلية.
2. الاعتماد على المتطلبات العلمية في المناهج التعليمية.
3. جعل الدولة والمدارس الحكومية عرضة للمساءلة بناء على النتائج.

تكون جميع الأقاليم الواقعة في حدود الولايات المتحدة والدول الأخرى مطالبة باختبار الطلاب في القراءة والرياضيات من الصف الثالث وحتى الثامن باختبار علمي قُدم في سنة 2007.

ومع ذلك تحدد كل دولة أو إقليم بموافقة الحكومة الاتحادية ما هو الاختبار المستخدم للمساءلة.

قُسمت عبارة عدم ترك الطفل دون تعليم إلى عشرة ''عناوين''. وللحصول على شرح كامل ومفصل حول العناوين من 1 إلى 8 ، نوصيك باستشارة قانون لا تهمل الطفل: المراجع السطحية (مكتب التعليم في أمريكا,2002) ومع ذلك هناك نبذة مختصرة مُعرِّفة لهذه العناوين من 1 إلى 8.

العنوان الأول: تحسين الأداء الأكاديمي لذوي الدخل المحدود:

يعمل العنوان الأول على تحسين وتطوير البرامج التعليمية والتي تم تشغيلها من قبل وكالات التعليم المحلية. هناك مبادرتين أضيفت إلى العنوان الأول: القراءة المبكرة أولا أو القراءة أولا. أعدت القراءة المبكرة أولا لإعداد الطفل الصغير للنجاح في رياض الأطفال متمتعا بالمهارات المعرفية والتنمية اللغوية ومهارات القراءة المبكرة. وهي أيضا برنامج وقائي ، ويمكن أيضا لمؤسسات التعليم الحكومية والخاصة المختصة بالتأهيل الدراسي أن تنشئ صناديق فردية أو جماعية مع مؤسسات التعليم الأخرى.

أما القراءة أولا فتختلف عن القراءة المبكرة أولا ، حيث أنها متخصصة في معرفة القراءة والكتابة خلال الصف الثالث من رياض الأطفال والتي تتمتع بجودة في التعليم ، وهي عكس القراءة المبكرة أولا. ويتم تمويل القراءة أولا من قبل الحكومة الاتحادية عبر مؤسسات التعليم ، وتزيد القراءة أولا من مسئولية أداء الطالب وذلك بغرض سد هوة الإنجاز بين الأطفال ذوي الدخل المحدود وأصحاب المستويات المتوسطة. ومما لا شك فيه هو أن مناهج القراءة معتمدة علميا كاعتماد العلم على البحوث. ولا بد للنتائج العلمية في ذلك المنهج أن تركز على خمس مجالات رئيسية لتدريس القراءة المبكرة: (أ) الوعي الصوتي (ب) الصوتيات (ج) الطلاقة (د) مفردات اللغة (هـ) الاستيعاب (إهري, 2004; كامل, 2004; ستاهل,2004).

أيضا هناك العديد من البرامج التعليمية الأخرى والنصوص التي تتعلق بالعنوان الأول. كما أن كل ما سبق ذكره يتضمن برامج الأسرة في بداية معرفة القراءة والكتابة ، تطوير مكتبات المدرسة تعليم الأطفال المهاجرين ، عنصر الدعم القوي من قبل الأبوين ، برامج تعليمية للأطفال المهمشين أو المعرّضين للخطر ، إصلاح شامل للمدراس (وزارة التعليم الامريكية 2002).

العنوان الثاني: تجهيز وتدريب وتعيين أساتذة ومدراء ذوي كفاءة عالية:

يعالج العنوان الثاني قضية التعيين والتعليم والتطوير المهني للأساتذة والمدراء المؤهلين تأهيلا عاليا. وهناك أيضا متطلبات تقع تحت هذا العنوان منها متطلبات رواد التعليم في المدارس فضلا عن الشهادة المتقدمة والاعتماد. وبالرغم من أن شهادة المعلمين متروكة للدولة ، فإن عبارة عدم ترك الطفل دون تعليم تتطلب مقاييس ومعايير معينة لتكون متطورة تربويا وفقا لتلك المعايير. وتتضمن نصوص أخرى لهذا العنوان مثل برنامج كوادر الأساتذة ، مشروع الكتابة الوطني ، التعليم المدني وأخيرا ترقية التعليم والتدريس من خلال استخدام التكنولوجيا.

العنوان الثالث: تدريس اللغة للخبراء ذوي اللغة الإنجليزية المحدودة والطلاب المهاجرين:

يركّز العنوان الثالث تركيزاً كاملاً على متعلّم اللغة الإنجليزية. والمدرّس الذي يقوم بتدريس المتعلم لابد أن تتوفر فيه الخبرة الكافية للتدريس. ونكررها مرة أخرى ؛ لابد للمدرس أن يكون خبيراً بما فيه الكفاية لاستخدام مناهج تدريس اللغة للمدرسين ذوي الخبرة المحدودة

والطلاب المهاجرين الذين لابد أن يكونوا معتمدين علمياً. ويجب على الطلاب المسجلين في تلك البرامج أن يكونوا دقيقين في ما تعلموه ، ولابد أن ترفق تلك النتائج لمكتب التعليم في أمريكا شاملة جميع نشاطات البرنامج التعليمي وتأثيراته.

العنوان الرابع: مدارس القرن الواحد والعشرون:

بدأ هذا العنوان بقضايا السلامة ، حيث تشمل المتطلبات الضمانات بأن تكون المدارس خالية من تدخين التبغ بالإضافة الى خلو المدرسة من المخدرات والسلاح. وقد أُنشئت هذه المواد للتبليغ عن المدارس غير الأمنة. مما يجعل من المقارنات بين الولايات أمراً غير ممكنا من حيث الافتراض نسبة لعدم توفر التعريف القياسي.

وربما من أهم المواد التي تندرج تحت العنوان الرابع أنها تحتوي على خدمات ما بعد المرحلة الدراسية تلك التي تطوّر الأداء الأكاديمي للطلاب. ولكن تلك الأحكام ليست حكراً على المدارس العامة. إذيحقّ للحكومات المحلية ، والمنظمات الدينية ومراكز المجتمع أن تقدم للتمويل بموجب المادة الرابعة.

العنوان الخامس: تطوير اختيار الوالدين والبرامج المبتكرة:

توصف العديد من البرامج المبتكرة واسعة النطاق تحت هذا العنوان فيما يتعلق بسياسة عدم ترك طفل دون تعليم. ويندرج كل شيء ابتداء من التعليم إلى مراكز تقنية المجتمع إلى المساعدة في تعلم اللغة الأجنبية تحت هذا العنوان ، كما تم التطرق إلى تحضيرات المدرسة في العنوان. وتتضمن هذه التحضيرات كل ما يتعلق بالمدارس العامة امتدادا إلى المدارس الجاذبة إلى مجتمعات التعليم الصغيرة. كما تم التطرق إلى برنامج توزيع الكتاب في هذا العنوان ، والذي يُطْلَق عليه أن القراءة أمر جوهري . وقوُضّح موضوع خيار الوالدين في هذا العنوان والذي يُعَدّ موضوعا رئيسا وإحدى أمثلته هي مراكز المعلومات. فالمستفيد من هذه المعلومات لابد أن ينفق ثلاثين بالمائة من قيمة الجائزة لتنمية وتوسيع بعض برامج تثقيف الوالدين في مرحلة الطفولة المبكرة، وتساعد تلك المراكز المدارس في تلبية عنصر انخراط الأبوين والذي يندرج تحت هذا العنوان الخامس .

العنوان السادس: المرونة والمسؤلية:

المسؤلية هي كلمة رائدة في تعاملها مع عبارة عدم ترك الطفل دون تعليم ، وكما هو معلوم بأنها تتوفر في الشخص بقدر محاسبته للأشياء. وتقدّم الدولة منَحا لطلاب التعليم الريفي التي تعد أيضا جزءاً من هذا العنوان والتي تتضمن إنجازات التعليم الريفي و تحفيز نقص الدخل لتلك المدارس.

يدعم التقييم القومي لتطوير التعليم معلومات ذات جودة عالية على إنجازات المرحلة الابتدائية والثانوية لطلاب تلك المدارس في القراءة ، وعلوم الرياضيات ، والعلوم المختلفة الأخرى (وزارة التعليم الأمريكية 2002, صفحة رقم 161). ويعتبر التقييم القومي لتطوير التعليم الورقة المصيرية للأمة والورقة الوحيدة من نوعها. وكما أُعطيت هذه الفرصة من قَبل للمؤسسات التي سبق ذكرها منذ أواخر عام 1960، إلا أنه تم اختيار القليل من المدارس من كل ولاية للمشاركة في عملية التقييم القومي لتطوير التعليم.

العنوان السابع ، الثامن ، التاسع والعاشر: متطلبات أخرى لعبارة عدم ترك الطفل دون تعليم:

تتضمن عبارة عدم ترك الطفل دون تعليم معلومات عن التعليم الأمريكي الأصل ، الهاواي الأصل واللاسلكي الأصل (العنوان السابع) بالإضافة إلى التأثيرات المتصلة بمساعدات المدارس فيما يتعلق بممتلكات الحكومة الاتحادية (العنوان الثامن) والأحكام العامة التي تؤثر على جميع برامج عدم ترك الطفل دون تعليم (العنوان التاسع) كما يكمل الإلغاء وإعادة الهيكلة والتعديل على القوانين الأخرى (العنوان العاشر) إكمال المبادئ التوجيهية الاتحادية فيما يتعلق بسياسة عدم ترك الطفل دون تعليم.

هناك عدد من القضايا التي ظهرت من بداية عهد عدم ترك الطفل دون تعليم، وأبرزها:

1. **التمويل:** وعدت الحكومة الاتحادية بالدعم المالي الشامل لتنفيذ جميع مطالب سياسة عدم ترك الطفل دون تعليم. لكنها لم تقم بالتمويل اللازم لتنفيذ ذلك القانون. لذا، فهي تتوقع أن تتباطأ الولايات في تنفيذ التزاماتها . ''وقد تم تقديم طعن إلى المحكمة فيما يتعلق بسياسة عدم ترك الطفل دون تعليم من إصلاح لقانون التعليم والمقدمة من مقاطعات التربية والتعليم في ولايات ميشيغان ، وتكساس ، وفيرمونت ، هذا وقد تم الاستغناء عن جمعية التربية والتعليم القومية بواسطة أحد القضاة الاتحاديين. وقد كانت دعوى القضية بأن وزارة التربية والتعليم الأمريكية قامت بفرض صلاحيات واسعة غير ممولة على الولايات ومقاطعات التربية والتعليم'' (شيباردسون, 2005) وقد فَصلَ برنارد فرايدمان قاضي المقاطعة في هذه القضية. إلا أن جمعية التربية والتعليم القومية وعد باستئناف الحكم.

2. **تنوع التعريفات والاختبارات المستخدمة من قبل الدولة والأقاليم:** وفقا للمفهوم الذي يقضي بأن كل ولاية تُعَد مسئولة عن التعليم ويكون لها تعريف مستقل للأستاذ صاحب الكفاءة العالية. كما أن لديها منظومتها من الاختبارات المتداولة للتقدم

السنوي على النحو المطلوب. أيضا يكون للولاية مفهوم مستقل حول المدارس المعتمدة والآمِنة. ومن الناحية النظرية على الأقل ، فإنه يمكن لكل ولاية أن يكون لديها تعريف محدد يصيغ ويؤسس مدارس آمنة، بينما قد تكون متطلبات ولاية أخرى أكثر مرونة. ومن ثم فإنه لا يمكن إجراء مقارنة حقيقية بين هذه التباينات فيما يتعلق بالتعريفات المذكورة سلفا.

3. **خلافات حول متطلبات تعليم الأطفال المعاقين:** أثيرت بعض الأسئلة من قبل المربيين والمدربين حول سياسة عدم ترك الطفل دون تعليم وقانون تعليم الأطفال المعاقين. كما أجرى المؤتمر القومي للتشريعات الولائية دراسة للتعرف على المشكلات التي تتعلق بقانون عدم ترك الطفل دون تعليم. أحد تلك المشكلات التي تتعلق بقانون تعليم الأطفال المعاقين. '' يقول ممثل ولاية يوتا كوري هولدواي, وهو عضو في الجمعية ومن كبار المربين في التعليم بأن قانون عدم ترك الطفل دون تعليم يتعارض مع القوانين السابقة المُعدة لمساعدة الأطفال المعاقين''(المؤتمر القومي للتشريعات الولائية, 2005, الصفحة رقم 2). ووفقا لما قاله هولدوي: ''أن تجاهل التناقضات بين قانون عدم ترك الطفل دون تعليم وبين قانون التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة يمثل أحد أسوأ نقاط ضعف القانون'' صفحة (رقم 2). ويطالب مكتب تعليم الأطفال بإجراء تعديلات فيما يتعلق بالطلاب الذين توجد لديهم إعاقة. إلا أن هنالك نسبة معينة فقط من الطلاب في المدارس الموجودة بالمقاطعات بإمكانهم تلقي التعديلات للتحقق من التقدم السنوي على النحو المطلوب وفقا لقانون عدم ترك الطفل دون تعليم.

4. **التقدم السنوي على النحو المطلوب وحضور الطلاب يوم الاختبار وفقا لوزارة التربية و التعليم بفلوريدا (2005):** يقيس التقدم السنوي سير التقدم بجميع المدارس الحكومية على النحو المطلوب ، وقطاع التعليم لتمكين الطلاب من الإيفاء بمعايير الإنجاز الاكاديمي. كما أن مقاييس التقدم السنوي تستهدف أداء ومشاركة المجموعات الفرعية استنادا إلى العرق أو القبلية والحالات الاجتماعية الاقتصادية والإعاقة والمهارة في اللغة الإنجليزية. كما أن الهدف من قانون عدم ترك الطفل دون تعليم هو الارتقاء بكفاءة الطلاب لتبلغ نسبة 100 % بحلول عامي 2013-2014 (صفحة رقم 1). وللإيفاء بالتقدم السنوي على النحو المطلوب، فإنه لابد أن يَصِ ل المتوسط الأدنى للحضور للمدرسة نسبة 95% خلال فترة ثلاثة أعوام ، وإلا فلن تستطيع المدرسة الإيفاء بالتقدم السنوي على النحو المطلوب استنادا إلى الحضور فقط. إذ أن معدلات الحضور في المدارس التي تقع في المناطق الفقيرة يُعد قليل جدا مقارنة بمدارس الطبقة الوسطى أو العليا. مما يعرض هذا المدارس الفقيرة وطلابها للعقوبة وهم في أشد الحاجة إلى الدعم.

5. **الأساتذة ذوي الكفاءة العالية ــ هناك بعض الأساتذة كانوا ذوي كفاءة عالية قبل استحداث قانون عدم إهمال الطفل لكنهم وجدوا أنفسهم الآن غير أكفاء:** وهذا إنما يدل على أنهم لابد أن يرجعوا لأعمال التدريب التي قد لا تكون ذات فائدة بالنسبة لهم. على سبيل المثال تحمل عبارة ''كفاءة عالية'' عند تعريفها لأساتذة مرحلة ما قبل الابتدائي والابتدائي والتعليم الخاص عدة احتمالات. بينما الأساتذة الحاصلين على درجة البكالوريوس فقط، فيشمل التعريف الذي يعرف بخطة 4*4*4*4. وهذا يعني أنه لابد للأستاذ أن يحصل على 4 دورات في مجال العلوم ، 4 دورات في مجال علم الاجتماع ، 4 دورات في مجال آداب اللغة و4 دورات في مجال الرياضيات. كما أن على أغلب الأساتذة أن يوفوا بجميع المتطلبات ما عدا الرياضيات. وهناك بعض الأساتذة المعتمدين لأكثر من عشر سنوات لا يمتلكون سوى دورة واحدة في الرياضيات. ولم تكن هنالك في ذات الوقت دورة مطلوبة لتعليم الأستاذ سوى دورة واحدة في الرياضيات. إذا أنه لا يمكن لأساتذة رياض الأطفال أن يرجعوا خطوة إلى الوراء ليتحصلوا على دورات متقدمة في مجال الرياضيات ليصبحوا أساتذة أكفاء. وكيف لتلك الدورات أن تساعدهم في تعليم مرحلة رياض الأطفال؟

من ناحية أخرى ، فقد ذكر الموقع الألكتروني للحكومة الاتحادية عن إبداء مرونة جديدة فيما يتعلق بـ ''الكفاءة العالية''. هذا الموضوع يعالج القضايا التي تتعلق بحالات الكفاءة العالية في المناطق الريفية ، إضافة إلى أساتذة العلوم و المواد المتعددة خاصة أساتذة المرحلة المتوسطة ومؤسسات التعليم الخاص وفقا لمرونة عدم ترك الطفل دون تعليم: في بيان حقيقة الأساتذة الأكفاء (وزارة التربية والتعليم الأمريكية،2004). ''إن قانون عدم ترك الطفل دون تعليم لا يتطلب أساتذة يرجعون للتعلم مرة أخرى أو الحصول على شهادة معينة في جميع المواد ، بل يتم اختبارهم فقط في ما يدرسون لمعرفة ما إذا كانوا أكفاء أم لا'' (صفحة رقم 1). وقد تعمل الدولة على تغيير مناهج التدريس للأساتذة الذين لديهم خبرة في مجال التدريس لسنوات عدة لقياس مدى قدراتهم في تدريس المواد التي تخصصوا فيها. ومازال العديد ممن يعتقدون أن المتطلبات ليست مرنة بما يكفي فيما يتعلق بالأساتذة ذوي الكفاءة العالية.

6. **عدم احتراف المدرسين:** طبقا لكين قودمان (2004), '' هناك من أعلن الهدف من إحداث قانون عدم ترك الطفل دون تعليم وهو القضاء على الفجوة بين الطبقة الوسطى البيضاء وبين أقلية الأطفال الموجودة في المدارس ، لكن من المفترض أن يتم إنجاز قانون عدم ترك طفل دون تعليم عبر معاملة كل الأطفال على حد سواء '' (صفحة رقم 198). وهناك طريقة واحدة تجعل كل الأطفالِيُعامَلون على حد سواء وهي تعلم القراءة بالنصوص ، وبهذه الطريقة يتم القضاء على الكفاءة المهنية للتدريس. ولابد للأساتذة أن تتوفر فيهم خاصية صنع القرارات العكسية طبقا

لبريديكمب و كوبل (1997). ومع ذلك ، فإن احترافية التدريس لن تتوفر إلا عن طريق تشجيع الأساتذة في استخدام طرق علمية مجربة ، والتي توفر النتائج عن طريق تعليم النصوص المكتوبة (إيرني, 2004). كما أن صنع القرار لا يتأتّى عندما تكون التوجيهات الكتابية مطلوبة في التدريس. لذا ماهي الفائدة من صنع القرار عندما يكون على الأستاذ أتباع دليل الأستاذ حرفيا؟

7. **توقعات غير واقعية للطلاب ذوي الدخل المحدود ، والسكان المعاقين وللطلاب المتعلمين للغة الإنجليزية في التقدم السنوي على النحو المطلوب:** هناك القليل جدا من المربيين الذين تناقشوا حول ضرورة توافر المعايير والتوقعات بغض النظر عن العرق ، القبلية ، النوع ، الإعاقة ، اللغة الأساسية أو وضع الهجرة. لكن ، هل من المعقول أن نتوقع ''بأن يقوم كل الطلاب باستيفاء كل المعايير بذات الإيقاع مع أنه لا تتم معاملتهم في حياتهم بذات الكيفية؟بغض عن النظر عما سبق، يفوِّض التقدم السنوي على النحو المطلوب كل المدارس بأن تقسم مستويات الإنجاز لكل مجموعة وإظهار تلك المستويات للعامة'' (شانون, 2004, صفحة رقم 35). كما يفترض شانون (2004) بأنه إذا كانت الحكومة جادة حول التوقعات الاستثنائية للطلاب من السكان الاستثنائيين فإنه لابد أيضا من معايير عالية ، بحيث يتمتع جميع الطلاب ''بالغذاء الجيد ، السكن الملائم ، والرعاية الكافية وأن يتم تأمين مستواهم المعيشي'' (صفحة رقم 38).

8. **إدارة قانون عدم ترك الطفل دون تعليم على مستوى الحكومة الاتحادية:**وُجهت الحكومة الاتحادية بانتقادات واسعة بشأن استجابتها بعد إعصار كاترينا، وقد تساءل البعض عن مؤهلات وخبرة مايكل براون حتى يقوم بالتخفيف من أثر الكارثة. كما تساءل بعض المعلمين بالمثل عن أوراق اعتماد وزيرة التربية والتعليم الحالية مارقريت سبيلينغ لإدارة قانون عدم ترك الطفل دون تعليم (كيرلو ,2005). إن سبيلنق حاصلة على شهادة بكالوريوس في العلوم السياسية. ومن المفارقات ، أنها لن تكون مؤهَلة بما يكفي للتدريس في جميع الولايات والأقاليم. إلا أنها هي المسئول أيضا عن شرح سياسات التعليم وصنع القرارات المتعلقة بقانون عدم إهمال الطفل.

9. **وأخيرا, 2014 وتحقيق الحلم المستحيل:** لم يسأل شخص عن الحاجة لمعايير عالية وتوقعات دقيقة للدارسين في المدارس الحكومية. لكن ماذا عن 2014؟ إن من المتوقع أن يستوفي كل طفل بالولايات المتحدة معايير قانون عدم ترك طفل دون تعليم بحلول عام 2014. ونحن نعني بذلك الطلاب في المدارس الخاصة ، ودارسي اللغة الإنجليزية وكل الطلاب في الولايات المتحدة. هل علينا أن نقدم معايير ومقاييس بمستوى عالٍ لكل الطلاب؟ وهل من الواقعي أن يكونوا في المراحل التعليمية المتقدمة؟

لقد قدّمنا في هذا الفصل صورة مصغّرة حول عدم ترك الطفل دون تعليم ، كما تطرقنا للتسع قضايا وما يتعلق بتنفيذها. نرجو أخذ الأسئلة التالية في الاعتبار ، والتأمل في إيجابيات وسلبيات قانون عدم ترك الطفل دون تعليم.

أسئلة:

1. ماذا نعني بأن يكون الأستاذ ذو كفاءة عالية في ولايتك أو إقليمك؟ وكيف يتباين هذا الاختلاف في الولايات الأخرى؟

2. إذا طلب منك أن تكتب خطاباً للرئيس بوش أو الى وزيرة التربية والتعليم مارقيريت حول عدم إهمال الطفل؟ ماذا بامكانك أن تقول؟ ولماذا؟

3. لقد ثردنا في هذا الفصل بعض القضايا أو الخلافات المهمة للمعلمين حول عدم ترك طفل دون تعليم ؟ ماهي بعض النقاط الإيجابية فيما يتعلق بهذا الموضوع؟

4. لو كان بمقدورك أن تغير شيئا واحداً في قانون عدم ترك طفل دون تعليم ، ما الذي ستغيره؟ ولماذا؟

5. قم بمقابلة أحد مدرسي المدارس الحكومية حول عدم ترك طفل دون تعليم. وناقش ما يعتقده من إيجابيات وسلبيات هذا الموضوع.

المراجع:

أخبار المؤتمر الوطني للتشريع القومي. (23 من فبراير ,2005) عرض صيغة التشريعات القومية لتطوير قانون عدم إهمال الطفلwww.fldoe.org/NCLB / .

إهري, (2004). تدريب الوعي الصوتي والصوتيات: شرح التحليل التجميعي للوحة القراءة الوطنية. لمكاردي تشاهبرا. الأدلة الصوتية في القراءة البحثية (صفحة رقم 153-186). بالتيمور وبول بروكس.

إيرني,(2004). ليس هناك خطة واحدة تصلح لكل المراحل التعليمية. قود مان, شانون, ورابوبورت, المحافظة على مدارسنا ــ عدم القول ب(عدم إهمال الطفل), (صفحة رقم 125-128). كتب بريكلي.

بريدكامب وكوبل. (1997). البرنامج التطويري الملائم لتدريب الأطفال الصغار. واشنطن.

ستاهل, (2004). ماذا نعني بالطلاقة؟ اللجنة الوطنية للقراءة. مكاردل وتشهابرا, الأدلة الصوتية في القراءة البحثية (صفحة رقم 187-212). كتب بالتيمور.

شانون, (2004). التقدم السنوي الملائم. قودمان, شانون, رابوبورت. الحفاظ على مدارسنا: قضية التعليم الحكومي ــ عدم القول بـ''عدم إهمال الطفل'' (صفحة رقم 33-38). كتب بيركلي.

شيباردسون, (24 من نوفمبر, 2005). المحكمة ترفض تحديات التمويل المتعلقة بعدم إهمال الطفل. أخبار ديترويت. www.detnews.com/apps/pbcs/dll/article.

قودمان (2004) القراءة والقوانين الاتحادية, شانون, ورابوبورت, المحافظة على مدارسنا: قضايا التعليم الحكومي- عدم السماح بإهمال الطفل) (صفحة رقم (198-209). كتب بيركلي.

كامل (2004). تعليم مفردات اللغة وفهمها: ملخص آثار ونتائج لوحة القراءة الوطنية. مكاردل وتشاهبرا, الأدلة الصوتية في القراءة البحثية. (صفحة رقم 213-234). بالتيمور وبول بروكس.

كيريلو, (2005). تفسير. التركيز على تعليم الأساتذة, 5(3),1.

مكتب التعليم بفلوريدا. (2005). بيان حقائق عدم إهمال الطفل والتقدم السنوي الملائم. الصفحة الالكترونية: ./www.fldoe.org/NCLB

مكتب التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية, إدارة التعليم الابتدائي والثانوي. (2002). عدم إهمال الطفل. واشنطن.

مكتب التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية, إدارة التعليم الابتدائي والثانوي. (مارس 2004). المرونة في قانون عدم إهمال الطفل: بيان الحقائق في كفاءة المعلمين. الموقع الإلكتروني, www.ed.gov/nclb/methods/teachers/hqtflexibility.html.

الفصل السابع

التدريب المناسب تنموياً

التدريب الأفضل لجميع الطلاب

يقوم طلاب الآنسة ليثم للصف الثالث بالجلوس صامتين في أماكنهم لإكمال واجباتهم المدرسية من أوراق عمل وغيرها من الساعة 8:30 وحتى 11:00 من صباح كل يوم.

ولا يسمح بالتحدث داخل الفصل ، إلا إذا احتاج الطفل مساعدة فإنه يظل رافعا يده للآنسة حتى تدعوه للمجيء لتساعده. ويظل الحال كما هو عليه في الظهيرة إلى أن يقوم الطالب باكتشاف ما يشكل عليه في مادة الرياضيات بعد أن يحددها في السبورة لتقوم الأستاذة بتوجيه طلابها في الفصل. بعد ذلك تقوم بتدريسهم الدراسات الاجتماعية و العلوم. وكما جرت العادة من قبل فإن الآنسة ليثم تشجع الطلاب لأداء واجباتهم حتى نهاية الأسبوع وتحفيز من يكملها بنجاح.

وفي آخر المستوى، يختلف نظام السيد برنسون في تدريس طلابه بالصف الرابع اختلافا تاما. حيث يكون الطلاب مشاركين بفعالية أثناء الصباح متعاونين في شكل مجموعات. وتناقش كل مجموعة مكونة من أربعة طلاب الموضوعات الفرعية والتي اختيرت من قبل ''الانتخابات في المجتمع الديموقراطي'' ويقوم الطلاب في الواقع بالعمل بشكل فردي أو جماعي أغلب الأوقات. كما أسس برنسون مراكز تعليمية تدرب الطلاب عمليا على التعلم. ويتطلع برنسون بأن يشعر طلابه بالحماس في عملهم وذلك بسبب ما يقومون به بمساعدة بعضهم في اختيار المواضيع التي يدرسونه. ونادرا ما تقدم مكافآت للطلاب المجتهدين لأن التعلم في حد ذاته بمثابة مكافأة للطلاب المتعلمين.

يشير هذين المثالين إلى اختلاف واسع في فلسفة الأستاذين في طريقة التدريس والتربية. هل يمكن للأستاذ أن تكون فلسفته متعلقة بالتدريب المناسب تنمويا أم أنه مجرد اختلاف فقط في الأسلوب؟ أ ُعد هذا الفصل للإجابة على ستة أسئلة متعلقة بهذا الموضوع. ماذا نعني بالتدريب المناسب تنمويا؟ ما هو تاريخ التدريب المناسب تنمويا؟ ما القاعدة البحثية للتدريب المناسب تنمويا؟ ما مدى تأثير التدريب المناسب تنمويا على الممارسة التعليمية؟ ما هي الانتقادات الموجهة للتدريب المناسب تنمويا؟ ما هو مستقبل التدريب المناسب تنمويا؟

ماذا نعني بالتدريب المناسب تنمويا؟

نشرت المبادئ التوجيهية الأساسية للتدريب المناسب تنمويا في (بريدكماب في عامي 1986و1987) من قبل الجمعية الوطنية لبرنامج تعليم الأطفال الصغار والتي كتبت فيه ''توجيه موظفي البرنامج الذين يسعون إلى اعتماد معايير تدعوا إلى الأنشطة والمواد، والتوقعات المناسبة تنمويا (بريدكماب, 1997, صفحة رقم 35). واستجابة للرغبات والميول بسبب التدهور في تشجيع التعليم الأكاديمي لمرحلة ما قبل المدرسة. فقد أصبح للمبادئ التوجيهية الأساسية بُعدين والتي تتضمن كلا من الملاءمة العمرية والفردية'' (بريدكماب, 1987).

في عام 1997, عُدلت المبادئ التوجيهية الأساسية لتركز على المربي كصانع للقرار معتمدا على ثلاث نقاط مهمة: (أ) ما المعروف عن تنمية الطفل والتعليم, (ب) ما المعروف عن الطفل الفرد في المجموعة وأخيرا (ج) ما هو المعروف عن الحالة الثقافية والاجتماعيةوفقا لما ندرّسه للطلاب (بريدكماب, 1997,وكوبل, 1997). كما أضافت المبادئ التوجيهية الأساسية للتدريب المناسب تنمويا للفئة العمرية القائمة وللفرد أيضاً.

أقرّ المعلمين الخصوصيين الممارسات الموصى بها ، خاصة للتعليم الخصوصي المبكر للطفل (ساندل, هيميتر, سميث وماكلين 2005 ;ساندل, ماكلين وسميث 2000). وقسّموا الممارسات الموصى بها إلى خدمات مباشرة و مساعدات أو دعومات غير مباشرة ، وتتضمن الخدمات المباشرة التقييم ، الممارسات التي تركز على الطفل ، اعتماد الأسرة على تلك الممارسات مع نماذج متعددة التخصصات والتطبيقات التكنولوجية. بينما تتضمن المساهمات الغير مباشرة التوصيات المتعلقة بسياسات التعليم ، الإجراءات وتغير الأنظمة ، بالإضافة إلى المسائل المتعلقة بإعداد الفرد (ساندل, 2005).

لكن ماذا عن أطفالها؟ توسعا في اتجاه التدريب المناسب تنمويا كما هو مبين في الأعلى ، نشرت الجمعية الدولية لتعليم الطفولة المنهج المناسب للمستويات المتوسطة في المدارس (ماننق, 1993,2002). وتعرف المراهقة المبكرة بأنها فترة تنموية بين الطفولة والمراهقة ، وتسهم هذه المبادئ تحديدا في مرحلة ما قبل المراهقة أو الطفولة حوالي من 10 إلى 14 سنة من المرحلة العمرية. ويمكن أن تعرف الممارسات المناسبة تنمويا وفقا لـ ماننق (2000) بأنها طرق أو معالجات تنظيمية منهجية ''لمرحلة ما قبل المراهقة في الضرورات التنموية للأعمار بين 10 إلى 14 سنة خلال معرفتهم المختلفة الواسعة'' صفحة رقم (7). وتعرف الطبعة الثانية التدريب المناسب تنمويا بأنها ''خبرة علمية مناسبة للفرد جسديا و نفسيا ، واحتياجات واهتمامات تنموية إدراكية'' صفحة رقم (8).

لكن ماذا عن المدرسة الثانوية؟ ومن المثير للاهتمام أن الشيخ الكبير يصبح طفلا وبذلك يكون الحديث عن الممارسات المناسبة تنمويا أقل. وفي الحقيقة ، ليس هناك مبادئمحددة أُيدت من قبل المؤسسات المتخصصة التي تعالج منهج التدريب المناسب تنمويا للطلاب التي تكون أعمارهم أكثر من 14 سنة. ومع ذلك ، فإن هناك ثلاثة مبادئ توجيهية لـ (تدريب تعليمي أفضل) تتضمن المدراس الثانوية (دانيل وبيزار, 2005; زيميلمان و هايد ,1998). ومازال التركيز على أفضل

الممارسات في هذه المصادر مربوط بالتركيز على مرحلة الطفولة المبكرة ،الابتدائي والمتوسطة. لكن هل هناك تدريب مناسب تنمويا في مرحلة التعليم العالي؟

ما هو تاريخ التدريب المناسب تنمويا؟

ترجع أصول الفكرة إلى فترة مبكرة من بداية القرن العشرين عندما قام الاتحاد الدولي لرياض الأطفال بتشكيل لجنة مكونة من 19 خبيرا لتحديد كيفية تدريس الطفل في مرحلة رياض الأطفال. هناك ثلاث تقارير منفصلة صدرت من تلك المجوعة: الأولى هي الدعوة المنظمة والتعليمات الموجهة للمدرس ، أما الثانية فيقوم على أساس اللعب والتركيز على مبادرة الطفل. وفي الثالث يكون بمثابة حل وسط للتقريرين الآخرين (بريدكامب, 1997). وفي أواسط عشرينيات القرن الماضي نشرت الجمعية الوطنية للتثقيف في مجال الحضانة (NANE) ، التي أصبحت فيما بعد (NAEYC) الحد الأدنى لأساسيات التثقيف في مجال الحضانة (NANE, 1930). وفي ثمانينيات القرن الماضي أيضا ، كان هناك العديد من برامج الرعاية النهارية الغير منظمة بمشاركتها عدد مهول من العمال غير المدربين. وقامت الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار مرة أخرى بتطوير معايير ومقاييس برامج الجودة العالية في تعليم مراحل قبل الدراسة والأطفال الصغار بواسطة تطوير نظام الاعتماد الوطني التطوعي في عام 1985 (بريدكامب وجلواكي, 1996). ونتج بذلك نشر نسخ معدلة في عامي 1986 و 1987 للتدريب المناسب تنمويا (شارلسوورث, 1998). كما انتقدت تلك المستندات المنشورة أثناء العشر سنوات التي تليها (أنظر بلوش,1991 : دلبت,1988 : كاتز, 1996: كسلر وسواندر, 1992: مالوري ونيو, 1994).

ترجع أيضا أصول التدريب المناسب تنمويا للمرحلة المتوسطة إلى حوالي 100 سنة. ففي عام 1899 نشر ستانلي هول مصدرين للصوتيات مسميا ذلك بمرحلة المراهقة بابتدعه مصطلح المراهقة. و في عام 1944 اقترح مصطلح مقتبل المراهقة كمرحلة فكرية تنموية (ردل, 1944); وفي عام 1951 كانت هناك إتاحة في دراسة نفسية الطفل قبل مرحلة المراهقة (بلير وبيرتون, 1951). كما أن هناك العديد من المصادر التي تصف احتياجات وتطور مرحلة قبل المراهقة أثناء الخمسين عام المقبلة (أنظر دورمان, 1984;اشهورن, 1966; هافنهرت, 1968; كيقان وكولز, 1972; ليبتز, 1984), كما وجدت صحيفة المراهقة المبكرة من قبل تورنبيرق في 1981 (ماننق, 1993) العديد من المنظمات التي بدأت في نشر مقالات تركز على مرحلة ما قبل المراهقة مثل مقالة التركيز على الطفولة المتأخرة أو المراهقة.

ما هي القاعدة البحثية للتدريب المناسب تنمويا؟

من غير المدهش ، أن يدفع التدريب المناسب تنمويا العديد من بحوث جدول الأعمال والغالب منها منشؤها في جامعة ولاية لويزيانا (شارلسوورث, هارت, موسلي و فليق, 1993; شارلسوورث, 1998). هناك بعض النتائج المتعلقة بتعليم الطفولة المبكرة التي وصفت في ما يلي:

- مستوى الأطفال المتواجدين في الفصول غير المناسبة تنمويا يوضح في الغالب ضعف مستويات السلوك والاجتهاد مقارنة مع الأطفال في برامج التدريب المناسب تنمويا (بيرتز, هارت, شارلسوورث, فلييق, موسلي, توماسون,1992; راير وفاديس, 1992).
- طلاب البرامج غير المناسبة تنمويا لديهم إمكانيات ضعيفة أقل بمجرد حصولهم على الابتدائية (بريانت, بيرشنال, لو, سبارلنج, 1994).
- الأطفال الموجودين في الفصول غير المناسبة تنمويا لديهم منزلة أعلى في التقييمات السلوكية (ماركون, 1994).
- الطلاب في البرامج المناسبة تنمويا يتحصلون أعلى الدرجات حول مقاييس العمل والدراسة (ماركون, 1992).
- يكون الطلاب في الفصول غير المناسبة تنمويا أكثر تشتتا (شارلسوورث, 1998).
- يكون الأطفال في البرامج المناسبة تنمويا أكثر اجتماعية وإيجابية خلال السنوات الابتدائية المبكرة (شارلسوورث, 1998).
- الأبناء والأطفال القادمين من بيوت اجتماعية اقتصادية ذوو البشرة السمراء يتأثرون تأثيرا عكسيا من قبل برامج التدريب غير المناسبة تنمويا (شارلسوورث, 1998, صفحة رقم 276).
- الأطفال المتواجدين في الفصول المناسبة تنمويا أفضل من الأطفال الموجودين في الفصول غير المناسبة تنمويا استنادا على اختبار كاليفورنيا التحصيلي (شارلسوورث, 1998).

ومع ذلك, فمنذ أن نُشرت الطبعة الأولى من كتاب القضايا والإتجاهات المعاصرة في عام 2002, وضع علماء النفس والمربيين الطلاب نصب أعينهم. وفقا لما ذكر فان هورن, كارلين, رامي (2005), ألدردج وسنايدر.

هناك 17 دراسةتجريبية أُ جريت بعد المراجعة للمقارنة بين التدريب المناسب تنمويا والتدريب غير المناسبتنمويا ، ووُ جد أنه ليس هناك أي سلبيات واضحة في التدريب المناسب تنمويا ، أكاديميا ومعرفيا وجدت هذه الدراسة نتائج إيجابية محايدة وبعض التأثيرات السالبة المنسوبة للمنهج التدريب المناسب تنمويا.
ومن تلك النتائج التوتر الذي يعتري الطالب ، كما وصلت تلك النتائج بإيجابية لصالح الفصول التي تعتمد على التدريب المناسب تنمويا. بينما أن القياس مثل هذه المناهج تستخدم كمعدل لاستنباط النتائج من قبل الأستاذ بطريقة إحصائية غير مناسبة للعديد من الدراسات ذات النتائج المحدودة التي يمكن أن تتراجع. (صفحة رقم 342).

هناك بعض الدراسات التي تهدف مباشرة للتدريب المناسب تنمويا لمدارس المرحلة المتوسطة (ماننق, 1993,2002). مرة أخرى ، نقول أن منهج التدريب المناسب تنمويا يركز على التعليم المبكر للطفل.

كيف أثر التدريب المناسب تنمويا على التدريب التعليمي؟

أثر التدريب المناسب تنمويا في عدة أوجه. هناك عشرة أمثلة توضح مدى تأثير الممارسات المناسبة تنمويا على الفلسفة والتدريب العلمي.

الاعتماد:

تأثرت بشكل ملحوظ معايير الاكتساب بالتدريب المناسب تنمويا. بدأت الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في اعتماد النظام عام 1985. في الوقت الحالي ، أُ عتمدت برامج الطفل المبكر من قبل الجمعية الوطنية لتعليم الطفل المبكر والتي اتبعت المبادئ التوجيهية للتدريب المناسب تنمويا (بريدكامب, 1997; بريدكامب وقلواكي, 1996). إضافة إلى ذلك ، تعد الجمعية الوطنية لتعليم الطفل المبكر واحدة من أكبر المنظمات التعليمية المتخصصة في العالم , والتي تضم أكثر من 100,000 عضو (قتسويكي, 1999). يتعلق أغلب أعضاء تلك الجمعية بهذا الاعتماد مشاركين فيه بالعديد من المبادئ التي تخص منهج التدريب المناسب تنمويا (بريدكامب, 1997).

التشديد على الأطفال ككل

يعتقد أغلب الأساتذة والمربيين المشاركين في منهج التدريب المناسب تنمويا بأنه يؤثر ببعضه البعض نفسيا ، اجتماعيا وعاطفيا ، كما له علاقة قوية بالتطور المعرفي. '' التجارب العلمية هي معروفة كفرص متكاملة للنمو المعرفي ، بالرغم من المهارات المنفصلة أوالهيئات التي تحتويها'' (قستويكي, 1999, صفحة رقم 9). يستخدم التدريس التكاملي وحدات موضوعية ومشاريع تتقاطع مع المجالات التنموية وذلك بسبب منهج التدريب المناسب تنمويا.

التعليم الفردي

يتعلم جميع الطلاب بمعدلات مختلفة في مجالات التنمية المختلفة. هناك اختلافات فردية داخلية أو اختلافات بين الأطفال وخلافات فردية متداخلة أو اختلافات داخل الطفل نفسه في مجالات التنمية المختلفة. ويعرف الأساتذة تلك الاختلافات بأنها على الأرجح احتياجات أو ضرورات لامثيل لها لكل طفل في التعليم الفردي (شارلسوورث, 1998).

القبول واستخدام الأطفال للمعرفة السابقة:

يعتمد مجال التعليم على الخبرات السابقة. يشجع مطورو المبادئ التوجيهية للتدريب المناسب تنمويا الأساتذة للأخذ باعتبار الخبرات السابقة للأطفال عند إعداد وتخطيط التعليم. يتأثر التعليم من خلال الثقافات المتعددة والحالات الاجتماعية. كما ينمي جميع الطلاب هذه المهارات المتعددة. وفي هذه الحالات لابد من أن تكون مهاراتهم قيمة ومستخدمة أكثر من أن تكون مهملة في مجال التعليم (قستويكي, 1999).

التعليم الحيوي:

يعد التدريب العملي والحركي على المواد من الطرق المثلى والضرورية لتعلم الأطفال خاصة الأطفال الصغار. ويبني الطفل معرفته من خلال التفاعل مع البيئة. كما تسهم تلك الطريقة في بناء قدراته النفسية الاجتماعية والرياضية من داخل الطفل نفسه بواسطة النشاطات (كامي, 2000). تسهم الممارسات المناسبة تنمويا في القدرات البنائية للمتعلم في مجال التعليم (كامي, 2000 مانق, 1993).

المزيد من التعمق في دراسة الموضوع:

يتعلم الأطفال الكثير عندما تكون المواد أقل تجزأة وموضوعا ، لكنهم يتعمقون أكثر (شارد, 1997; كاتز وشارد, 1989; مانق, 1981). كما تم تشجيع المنهج البنائي من قبل محامو ومؤيدو التدريب المناسب تنمويا كمنهج للمشروع (شارد, 1997;كاتز وشارد, 1989).

أهمية اللعب:

يعد اللعب من الطرق المهمة لتعليم الطفل. وهذه الطريقة لا تؤثر على النمو الإدراكي للطفل فحسب بل تؤثر عليه أيضا اجتماعيا وعاطفيا ولغويا."ويشجع الأساتذة لعب الطفل كعنصر ضروري للتدريب المناسب تنمويا وفق معلومات قستويكي" (1999) (صفحة رقم 10),كما أن هناك من الأساتذة من يستخدم اللعب كجزء متكامل في منهج التدريب المناسب تنمويا.

مجموعة متعددة الأعمار:

تكون نتائج الإنجاز في الفصول التي تتكون من مجموعات متعددة الأعمار مرتفعة في المبادئ التوجيهية لمنهج التدريب المناسب تنمويا (قستويكي, 1999). ومن غير الجيد للأطفال إذا كانوا يتعلمون بذلك المنهج بطريقة تقليدية وفي نفس العمر. ويتعلم الأطفال من الصغير والكبير ، كما أن فصول الأعمار المتعددة تزيد من تنمية المعارف خلال 10 سنوات من بداية العمل بها وذلك بسبب استخدام منهج التدريب المناسب تنمويا (قستويكي, 1999).

الأستاذ كملهم وصانع قرار:

كانت المراجعة لنص منهج التدريب المناسب تنمويا بمثابة إضافة حقيقية وكانت تركز على الأساتذة وصنّاع القرار والتي تنعكس على صاحب المهنة (بريدكامب وكوبل, 1997). اعترف كلا من بريدكامب وكوبل أن الأساتذة يجب أن يستخدموا معرفة الأطفال وحالاتهم المختلفة لاتخاذ القرارات المناسبة بالرغم من مقدرة المبادئ التوجيهية على معالجة تلك المواقف.

مشاركة الوالدين:

يعد اهتمام الوالدين وأولياء الأمور بسياسة التدريب المناسب تنمويا مع أطفالهم عنصرا أساسيا لنجاح تلك السياسة ، كما يعد تشجيع الوالدين وأولياء الأمور للمشاركة الفعالة والتعاون في تطوير أفضل الطرق التعليمية لأطفالهم إضافة حقيقية في سياسة منهج التدريب المناسب تنمويا (واين, 1995).

ما هي الانتقادات المنسوبة إلى التدريب المناسب تنمويا؟

هناك العديد من الانتقادات التي أصبحت تمارس على منهج التدريب المناسب تنمويا خلال الفترة الخمسة عشر الماضية. ويمكن أن تقسم هذه الانتقادات إلى ثلاث نقاط رئيسية والتي تتضمن:

(أ) مشاكل تتعلق بالأطفال المعاقين.

(ب) انتقادات تتعلق بحالة الطفل.

(ج) قضايا تتعلق بالنظرية.

المشاكل المتعلقة بالأطفال المعاقين:

اقترح بعض المربين المتخصصين بأن التدريب المناسب تنمويا يمكن أن يكون مفيداً للأطفال المعاقين (شارلسوورث, 1998) ، لكن آخرين دعوا إلى تطبيق المبادئ التوجيهية التدريب المناسب تنمويا للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة (جبسون, 1991). وهناك بعض الاقتراحات التي تدل على أن سياسة التدريب المناسب تنمويا ضرورية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة إلا أنها غير كافية. ينظر كلا من دونا دوقر وودسوورث (1997) لمحدودية المشاكل في تلك السياسة لهؤلاء الأطفال ، كما أن شارلسوورث يوافق ذلك. واقترح " أن الأساتذة يحتاجون لتعلم كيفية تحديد الأساسيات والنشاطات المطلوبة ، لذلك لابد من أن تُدرَج كمنهج في الفصول الدراسية" (صفحة رقم 280). ومازال احتياج هؤلاء الأطفال للتعليم المباشر والانتباه والاهتمام المكثف لانجاز ما يحتاجونه من متطلبات. ولايرى كلا من بريدكامب وكوبل أي مشاكل حيال استخدام سياسة ذلك النوع من المناهج مع الأطفال و ، وذلك لأنه لابد من الأستاذ أن يكون قابلا لاتخاذ القرارات المناسبة. ومن جانب آخر ، يرى لوباك (1998) أن استخدام الأسئلة في المبادئ التوجيهية التدريب المناسب تنمويا لا تقتصر فقط على الأطفال المعاقين بل أيضا على الأطفال الذين ينتمون إلى خلفيات وثقافات مختلفة.

الانتقادات المتعلقة بحالة الطفل:

طبقا لمعتقدات المنتقدين أن هناك سياسات تنتمي لمنهج التدريب المناسب تنمويا لا تعمل على تركيز حالات ومواقف محددة ، وتعد هذه المشكلة واحدة من أهم المشاكل التي تواجه منهج التدريب المناسب تنمويا. كما أن هناك مشاكل تواجه الأطفال السود عند استخدام هذا النوع من الممارسات (أنظر فليبس, 1994) ، كالأفراد الأمريكيين المحليين (أنظر ويليام, 1994) ، الأطفال الذين يستخدمون الإنجليزية كلغة ثانوية (أنظر قنيشي, ديسون وفسلر, 1994) والأطفال القادمون من ثقافات أخرى والمنتمين إلى مستوى اجتماعي اقتصادي أقل (أنظر بومان وستوت, 1994). ويعكس التدريب المناسب تنمويا قيم ومبادئ الطبقة الوسطى للعمال والتي هي في الغالب تختلف تماما عن العالم الحقيقي للممارسات ، المعتقدات والخبرات السابقة للوالدين والأساتذة الذين لا يشاركون في هذه الفرضيات. كما أنهم لايشاركون في هذا النوع من المناهج بالطرق الخفية وفي الغالب هو منظور يرى أنه كالأناس المهملين الذين لم يحاولوا استخدام هذا المنهج والذي يعد من أفضل الممارسات المهتمة بالطفل. فمثلا ، مريديث مختصة في تربية الأطفال الصغار لا تشارك في المبادئ التوجيهية التدريب المناسب تنمويا بحيث تعتمد على سياسة النقاش في الفصل والتي تقود إلى مبدأ التطبيق. ومن انعكاساتها في مبدأ هذا النوع من الممارسات ، أنها تستجوب معتقداتها طالما أنها تستخدم المبادئ التوجيهية لمنهج التدريب المناسب تنمويا. وهنا قامت بالكتابة عن أفكارها حول الأطفال المتسرعين:

استحضرت انتباهي هذه القضية وذلك لعدة عوامل مهمة منها أنها تخصني كأستاذة ومربية وولية أمر. يعمل طلابي في الفصل العديد من المهام ، نتفاعل مع قراءة الإنجيل في آخر نصف ساعة تقريبا ، أيضا لدينا مجموعة من القراءات المختلفة ، كما أن الأطفال يدرسون ويحفظون العديد

من الأشياء مثل صلاة الرب والسور من البداية وحتى النهاية في كتاب الإنجيل. كل هذه الأشياء تعتبر ممنوعة في منهج التدريب المناسب تنمويا.

أود القول أنه كانت هناك أوقات عندما كنت أتساءل: هل ذلك البرنامج في الحقيقة هو الأفضل للأطفال؟ ماذا كان الأفضل عندما كنت في رياض الأطفال وقمنا بعمل كل مايلزم لخلق اجتماعات مناسبة لهم و طريقة اللعب والقيام بالنشاطات اليدوية؟ حتى الآن آرائي غير مؤكدة. كنت أدرس من سنتين تقريبا نفس المنهج والآن نحتاج إلى زيادة في العمل لكل الأطفال. أغلبية الطلاب لا تبدوا عليهم أنهم يعانون من توتر عالي. وفي الحقيقة ، هم لا يتحملون الرجوع إلى المدارس والانتظار طوال اليوم. كما أن ابنتي تدرس في الفصل الذي يخصني وهي تحب ذلك. وهو أمر طبيعي بالنسبة لعمرها البالغ خمسة سنوات مستمتعة مثلها مثل غيرها من الأطفال. أيضا أحاول أن أساعد الأطفال في فهم كل الأشياء التي تعلموها. أنا لطيفة معهم كأستاذ يتيح لهم الكثير من الوقت لتكوين أو خلق اجتماعات ، اللعب ، التعلم التجريبي وذلك لأنهم أطفال. تعودت أن أستخدم طريقة التدريس الإنعكاسي في الفصل وأن أكون على دراية باستمرار في ما يعمل به وما لا يعمل به. إذا كانت تلك الأشياء لا تجدي نفعا للطالب أو الطفل ، فحينها يجب أن نغير ذلك بمنهج أكثر تناسبا مع احتياجات الطالب أو الطفل.

على صعيد آخر ، ينتابي القلق حيال أطفال مجتمع هذا العصر ذو النشأة السريعة. أيضا أتفهم حقيقة ذلك من قبل الصف الرابع ، وذلك لعدم القدرة في تحديد مستويات الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة أو في مرحلة المدرسة وتحديدا الدارسين في الصف الأول. من المهم جدا أن لا ينشأ طفلي نشأة سريعة.

هدفي الرئيسي الحالي كولية أمر ومربية رياض أطفال هو أن أزود الأطفال بأساس متين يمنحهم الحب والتعطش إلى العلم مدى الحياة. ولا أستطيع بمعتقداتي الخاصة أن قوم بذلك إلا أن أكتسب مهارات مناسبة تقودني إلى ذلك لمنحهم الحب الذي يقودهم إلى المسلك الصحيح. وأتمنى ما أفعله أن يعطي الأطفال الأفضل عن طريق منحهم الثقة ، خلق ذكريات دائمة للطفولة وإشعال العاطفة والحماس لنجاح التعليم.

لا تدل حياة مريديث وأعمالها وتنشئة إبنتها على أنها في العموم توافق منهج الممارسات المناسبة تنمويا. هل تفصح مريديث عن نيتها لاستخدام سياسة التدريب المناسب تنمويا؟ البعض يقول نعم. وفي الحقيقة ، قد يقول بريديكامب و كوبل (1997) نعم. مريديث تكون صاحبة مهنة انعكاسية ، حيث تعد تعليمها ومحاولتها لتعادل تدريسها المباشر مع الأنشطة التي بدأها الطفل. ومع ذلك ، فإنها قد تعودت على استخدام أوراق العمل ، طريقة الحفظ ، جلوس واستماع الطفل لفترة طويلة واستخدام التجمع المتجانس وكل ماذكر لايدل على سياسة التدريب المناسب تنمويا.

وتعتقد طالبة أخرى ، أنها لم تخضع لتجارب الممارسات المناسبة تنمويا عندما كانت صغيرة لكنها تعتقد أن تجاربها كانت جيدة بالنسبة لها حتى وإن كانت تلك التجارب غير مصنفة مثل التدريب المناسب تنمويا. وكتبت لايكنيا أيضا:

’عندما كنت في السنة الثانية من العمر ، تعرفت على الكثير من الأشياء والأماكن في تلك المرحلة المبكرة. كنت أؤمن بأني في بيئة تشجعني للإسراع في القيام بأعمال كثيرة ، لذا كنت أعمل الأشياء من غير أرتطلب مني والدتي فعلها. كنت أ ُ خبر دائما بعد أن أنظف أن أكتب أسمي وأتابع ما فعلته. كما تعلمت أيضا كيف أربط حذائي وعمل العديد من المهام الصعبة. وبإنجازي الكثير من المهمات يجعلني مسرورة جدا للحث على تعلم المزيد. كما أنني سعيدة جدا باهتمام والداي لي وأدائي للمهام من صغري بالرغم من أن غيري من الأطفال يجلس في بيته ولا يفعل ما أفعله. ومسرورة أيضا بشعوري بالنجاح في إنجازي للأعمال وتعلمها. أنا شغوفة جدا لتعلم المزيد وأداء الأعمال بنفسي مما يجعلني في الوقت الحالي شخصية جازمة.‘

لايكنيا مثل ميريدث ، تتساءل كثيرا عن التدريب المناسب تنمويا. وبالرغم من تعكر صفو مياه تلك السياسة إلا أنها في مراجعة وتعديل ونشر متزايد إلى يومنا هذا (بريدكامب وكوبل, 1997). بالإضافة إلى تخصيص فصلا كاملا للأستاذ كصانع للقرار المعاكس ودمج للثقافة والحالة كعنصر مهم في التدريب المناسب تنمويا ، ويعتبر الممارسين أقل اهتماما بماهية تلك التدريب. وتقترح سالي لوبك (1998) بأن التدريب المناسب ماهي إلا انتقادات من غير دليل مثبت وأن مبادئها التوجيهية لتوفير كل ما يحتاج لجميع الناس. لكنها تؤمن بأن هناك أيضا عدة آراء وأن التدريب المناسب يعتمد على فرضيات معينة وعلى خلفيات نظرية انتقائية لا يمكن لأصوات المعارضة استيعابها.

قضايا متعلقة بالنظرية:

تعتمد الممارسات المناسبة تنمويا بوضوح على نظريات بياقت, فيقوتسكي وغيركسون (أنظر بريدكامب ورسقرانت, 1992). ودفاعا لنظريات هؤلاء ، لابد أن يلاحظ لعلماء النظرية الثلاثة هؤلاء بأنهم ليسوا مهتمين حقيقة في عمل تشكيل ممارسات تربوية. بل إنهم يريدون أن يسهموا في حقول أخرى خاصة في مجال علم النفس.

وبالرغم من أن واضعي النظريات المذكورين يصنفون عمليا على أنهم واضعوا نظريات مجددين ويمكن أن يكونوا ممن توفوا. (البيض ورجال الغرب ، شو وألدرج, 1995). تعتمد كل النظريات التي تخص المبادئ التوجيهية للتدريب المناسب تنمويا على النظريات الأوربية الأمريكية، الذكورية والنفسية.

أيضا تعتمد الغالبية العظمى التي تدرس المرأة على ذوات البشرة الملونة. وكما تبدو النظرية ممتعة ومسلية بعض الشيء إلا أنها ليست مهمة من النظرة الأولى ، ولنأخذ بعين الاعتبار التقارير التي أعدت من قبل الرجال حول المرأة والأقليات.

وكما هو مشار في الفصل الرابع من قبل جي ستانلي هال الأب لعلم النفس الإنمائي الذي قال أنه ليس من الضروري أن تذهب المرأة إلى الكلية مع الرجال ، لكن من الأفضل أن ينفصل الرجال عن النساء لإراحت عقولهم واستخدام الحدس (سادكر, 1994). كما أشار بياقت أيضا أن أطفال مارتينيك في السنوات الأربع كانوا خلف التقدم الذي حدث خلال مراحل التنمية الإدراكية وذلك

بسبب كسل وعدم نشاط الأسرة (أنظر برينقوير, 1980). وكما يبدو لم يعد بياقت آخذا بعين الاعتبار بحقيقة أن الأطفال الذي خضعوا لاختبار باستخدام نظريته في فرنسا ، سويسرا ، أو كندا الفرنسية كانوا بيض ومن الطبقة المتوسطة العليا من عائلات اختارت لهم أن يكونوا جزءا من نظام التعليم الفرنسي. كانوا أطفال مارتينيك أطفالا ذوي بشرة سمراء أخذوا من عائلاتهم كأرقاء ضد رغباتهم. كما تختلف طرقهم التاريخية العقلانية وأنظمتهم التعليمية من أحد تلك الفرضيات التي فرضت عليهم من قبل الفرنسيين. وتعتمد نظرية كولبرغ الأخلاقية الذي هو من أتباع بياقت على عينات الذكور ، أيضا ومن النادر ذكر النصوص التنموية حول الوقائع والأحداث المهمة في سبعينيات وثمانينيات القرن الماضي التي تخص الطفل (أنظر تيرنر وهلمز, 1983; فاندر زاندن, 1989).

وهناك قضية أخرى وهي التجاهل العلمي للمبادئ التوجيهية التي تتبع للتدريب المناسب تنمويا جراء فكر ما بعد الحداثة ، النقدي والنسوي. وهناك على الأرجح سبب رئيسي يعتمد عليه التدريب المناسب تنمويا وهو المبادئ العالمية لتنمية الطفل ، بينما تركز النظريات النقدية وما بعد الحداثة على السياق ، الخصوص والامتناع عن الأفكار التي أسست من قبل رجال الغرب البيض الموتى. ماذا سيصبح التدريب المناسب تنمويا مع الأطر المنهجية المنحازة تماما؟

مشاكل متعلقة بعدم إهمال الطفل:

هل باستطاعة التدريب المناسب تنمويا أن تنجح في إنقاذ قانون عدم إهمال الطفل؟ الليبراليين يشعرون بالقلق حيال ذلك (قودمان ,شانون, قودمان ورابوبورت,2004). يميل المحافظون إلى تجاهل تلك القضية أو يناقشون التدريب المناسب تنمويا بمسمى آخر (أنظر مكاردل وشهابرا, 2004). اعتمد التعريف العلمي للتدريب المناسب تنمويا على البحث المعد من قبل الحكومة الفدرالية في إنجاز ما وراء قانون عدم إهمال الطفل الذي ينسب لبعض المعلمين والمتسبب في خلق بعض الصراعات غير المباشرة مع تلك الممارسات. فمثلا ، يقترح روبرت سويت (2004) أن "دراسة الطفل للقراءة بأنها ليست عملية معقدة ولا تتطلب سنوات عدة لإنجازها. وتدعم نتائج البحث الدقيق منذ عقود مجال القراءة بالنسبة للمعلم بأساس قوي متين ليعكس إيجابيا على بناء ممارسات تعليمية. هناك عدة مشاكل تواجه الحياة الدراسية لم تجد لها حلا لكن دراسة الطفل للقراءة ليست واحدة منها" (الصفحة رقم 36).

لم يؤمن مستخدمو التدريب المناسب تنمويا بنظرية "منهج واحد يناسب الجميع" (إيرني, 2004; باركس, 2004). ومع ذلك ، فإن برامج القراءة المنصوصة التي مثلت دليل المعلم قد أخذت حظا لمقابلتها تعريف القراءة الحكومي الاتحادي أكثر من غيرها من برامج القراءة المبكر والذي يعتبر المناسب تنمويا.

هناك أيضا اختلافات رئيسية في ماهية الطريقة المناسبة في التقييم. وتعد المؤشرات الفعالة لأساسيات مهارات القراءة والكتابة المبكرة أقرب مثالا لذلك (قود وكامينسكي, 2002). كما يعتقد مؤيدو التدريب المناسب تنمويا أن نوعية وموثوقية تقييم القراءة هي البارزة حاليا.

ومع ذلك ، فإن الحكومة الفيدرالية لا تدعم دراسة القراءة المبكرة اعتمادا على التقييم الوزاري والوثائق مثل المؤشرات الفعالة لأساسيات مهارة القراءة والكتابة المبكرة والتي تتناسب معها تماما بالرغم من اعتقاد بعض المعلمين بأنها غير مناسبة تنمويا (هوك-سيرنا, 2004; تورجنسن, 2004).

ماهو مستقبل التدريب المناسب تنمويا؟

على غرار ما حدث في مطلع القرن العشرين ، لا نستطيع أن نتنبأ ماذا سيحدث بدقة فيما يتعلق بقضايا التعليم في المائة عام المقبلة. وبهذا لم يتبق لنا تساؤلا في ما هو مستقبل التدريب المناسب تنمويا؟

اقترح ألدردج (1996) خمسة أسئلة ضرورية متناولة فيها تنبؤات مستقبل التدريب المناسب تنمويا:

1. هل فعالية الممارسات المناسبة تنمويا متغيرة باستمرار أم أنها تعتبر ممارسة علمية ثابتة كالإنجيل؟
2. هل باستطاعة الممارسات المناسبة تنمويا دمج أصوات الناقدين واحتوائها؟
3. هل بإمكان الممارسات المناسبة تنمويا أن تشجع العائلات في التركيز باهتمام على الأطفال الصغار؟
4. هل بإمكان الممارسات المناسبة تنمويا أن تكون حساسة من الناحية الثقافية؟
5. هل ستصبح تأييدات الممارسات المناسبة تنمويا أكثر نشاطا في السياسة والعمل من أجل حقوق الطفل والأقليات؟

ستكون الممارسات المناسبة تنمويا دائما محل اختلاف وقضايا في التعليم ، وذلك بسبب فكرة الممارسات المناسبة تنمويا التي أخذت من قبل توجيهات وتخصيصات معينة وموجهة ولم تكن بمشاركة الجميع. كما تعتمد المبادئ التوجيهية للممارسات المناسبة تنمويا بشكل كلي على المبادئ العالمية التي تعكس القيم الحديثة الغير متواجدة من قبل أغلب مفكرين ما بعد الحداثة. ووفقا للوبك (1998) فإن الأفكار الحديثة ''يجب أن تخفف بتقدير ما بعد الحداثة الشفوي ، الخاص ، المحلي والاهتمامات العملية العامة في الحالات المعينة في الوقت المناسب'' (صفحة رقم 287).

أسئلة

1. ما السبب في حدوث خلاف بين المبادئ التوجيهية للجمعيات المتخصصة وبين التوجيهات والتوصيات من قبل المسؤلين الاتحاديين والدولة والمحليين؟
2. ما الذي عليك تعلمه في الكلية أو كليات الدراسات العليا؟ ماذا يحدث حاليا في مدارسنا الحالية وكيف تدرس الثقافة في تلك المدارس؟ أو ماذا عليك تعلمه وما هو الأفضل للممارسة التعليمية أو للتدريب المناسب تنمويا؟ وهل كلاهما في تناقضات؟ إذا كان كذلك وضح.
3. هل التدريب المناسب تنمويا في خلاف مع قانون عدم إهمال الطفل؟ إذا كان كذلك فماهي أوجه التشابه والخلاف؟
4. هل كان التدريب المناسب تنمويا مستخدمة عندما كنت في الفصل؟ إذا كان كذلك فاشرح كيف؟
5. ماهي إيجابيات وسلبيات التدريب المناسب تنمويا؟

المراجع:

الجمعية الوطنية لتعليم التمريض, (1930). أبسط الضروريات لتعليم التمريض في المدارس, واشنطن.

ألدريدج, (1996). هل الممارسات المناسبة تنمويا لجميع الأفراد؟ تركيز الجمعية الدولية للتعليم على الطفل,9.

ألدردج وقولد مان (2002), القضايا والاتجاهات في التعليم. بوسطن: ألين وباكون.

الغشق, راير وفاديس, (1992). بيئة الرعاية: الصندوق الشعبي الممول لبرامج تنمية الطفل. بورتسموث.

إيرني, (2004). ليس هناك استراتيجية واحدة تناسب مجال التعليم. قودمان, شانون ورابوبورت, إنقاذ مدرستنا: قضية التعليم العام في قول لا لقانون عدم إهمال الطفل (صفحة رقم 125-128). بيركلي.

إيكهورن, (1966). مدرسة المرحلة المتوسطة. نيويورك: مركز الدراسة التطبيقية في التعليم.

باركس, (2004). أترك كل الهموم: "المعايير القيمة" واجه الحقيقة. شانون, قودمان ورابوبورت, المحافظة على مدارسنا, قضية التعليم الحكومي-"لا لإهمال الطفل" (صفحة رقم. 123-124).بيركلي.

برنقوير, (1980). الحوارات مع بياقت. شيكاغو: صحيفة جامعة شيكاغو.

بريانت, بريشنال, لو وسبارلنق. (1994). الأسرة وارتباطها بالبداية المبكرة للممارسات المناسبة تنمويا في تعليم الأطفال. الدراسة الفصلية للطفولة المبكرة, 9, 289-309.

بريدكامب, (1986). الممارسات المناسبة تنمويا في برامج تعليم الطفولة المبكرة منذ الولادة وحتى سن الخامسة. واشنطن.

بريدكامب, (1987). الممارسات المناسبة تنمويا في برامج تعليم الطفولة المبكرة منذ الولادة وحتى سن الثامنة. واشنطن.

بريدكامب, (1997). قضايا التعليم وموقفها من الممارسات المناسبة تنمويا في برنامج تعليم الطفولة المبكرة. الأطفال الصغار, 52(2), 34-40.

بريدكامب وكوبل, (1997). الممارسات المناسبة تنمويا في برامج تعليم الطفولة المبكر. واشنطن.

بريدكامب وقلواكي, (1996). الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار: النمو والتأثير في مجال التعليم. بريدكامب وويلر, الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في مقتبل العمر. واشنطن.

بريدكامب وروسقرانت, (1992). المنهج المناسب وتقدير تعليم الأطفال الصغار. واشنطن.

بلوش (1991). العلم النقدي وتاريخ تأثير تنمية الطفل حول أبحاث التعليم المبكر. التعليم المبكر والتنمية,(2), 95-108.

بلير, بيرتون, (1951). النمو والتنمية في مقتبل المراهقة.

بومان وسكوت. (1994). تطور الفهم في السياق الثقافي: تحديات المعلمين. مالوري ونيو, التنوع والممارسات المناسبة تنمويا: تحديات تعليم الطفولة المبكرة (صفحة رقم. 119-134). نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

بيرتز, هارت, شارلسورث, فليبق, موسلي وتوماس, (1992). الأنشطة الملحوظة وسلوكيات التحمل عن طريق الممارسات المناسبة تنمويا وفصول رياض الغير مناسبة. الدراسة الفصلية للطفولة المبكرة, 7,297-318.

تورقينسن, (2004). الدروس المدرسة من الدراسة العلمية حول التدخل لمعالجة صعوبات القراءة عند الطلاب. مكاردل وشهابرا, الأدلة الصوتية في القراءة: بالتيمور.

تيرنر وهولمز, (1983). العمر الافتراضي للتنمية (الطبعة الثانية). نيويورك: هولت, راينهارت وونستون.

جيبسون, (1991). الممارسات المناسبة تنمويا: الثقافة ، المنهج والروابط. التعليم المبكر والتطور , 2, 120-136.

دانيلز وبيزار, (2005). التدريس أفضل أسلوب للممارسة, بورتلاندي: ستنهاوس.

دورمان, (1984). برنامج تقييم الصفوف الوسطى. شابل هيل, مركز تعليم مرحلة المراهقة المبكرة.

دوقر, وودسوورث, (1997). المنهج المتكامل والطلاب المعاقين. هارت, بيرتس وشارلسوورث, المنهج المتكامل والممارسات المناسبة تنمويا: منذ الولادة وحتى سن الثامنة (صفحة رقم 335-362). ألباني: صحيفة صني.

ديلبت, (1988). الحوار الصامت: السلطة والتربية في تعليم الغير والطفل. نظرية هارفارد التعليمية, 58 (3), 280-298.

ريدل, (1944). مرحلة ما قبل المراهقة: ما الشيء الذي يجعلهم مميزين؟ دراسة الطفل,44,21-48.

زملمان. دانيل وهايد, (1998). الممارسة الأفضل: المعايير والمقاييس في تعليم الأطفال في المدارس الأمريكية (الطبعة الثانية). بوسموث: هينمان.

سادكر, (1994). الإخفاق عند الخوف. كيف تكون التغيرات في مدارس البنات. نيويورك:هافتن مفلن.

ساندل,همتر,سمي ثوماكلن, (2005). التدريبات الموصى بها: تطبيق الإرشاد الفعلي التنموي في التعليم الخاص بالأطفال. لونقمنت: سبورس الغربية.

ساندل, ماكلن وسميث, (2000). التدريبات الموصى بها: تطبيق الإرشاد الفعلي التنموي في التعليم الخاص بالأطفال. لونقمنت: سبورس الغربية.

سو وألدردج, (1995). الممارسات المناسبة تنمويا والثقافة التايوانية التقليدية. صحيفة علم النفس التربوي, 22,(4), 320-323.

سويت, (2004). الصورة العظيمة: أين القومية حول القراءة وكيف نتحصل عليها. مكاردل وشهابرا, الأدلة الصوتية في القراءة, (صفحة رقم. 13-44). بلاتيمور: كتب بول.

شارد, (1997), نهج المشروع. نيويورك: دراسي.

شارلسوورث, (1998). الممارسات المناسبة تنمويا للجميع. تعليم الطفل, 74 (5), 274-282.

شارلسوورث, هارت, بيرتس, موسلي وفلييق, (1993). مقياس الممارسات المناسبة تنمويا على معتقدات وممارسات مربي رياض الأطفال. الدراسة الجزئية لتعليم الطفل, 8, 255-276.

فان هورن, كارلن, رامي, ألدردج وسنايدر, (2005). تأثيرات الممارسات المناسبة تنمويا على تنمية الطفل: دراسة النظرية ومناقشة قضايا المنهج وتحليله. صحافة المدرسة الابتدائية, 105 (4), 325,-352.

فاندر زاندن, (1989). التنمية البشرية (الطبعة الرابعة). نيويورك.

فيليبس, (1994) نشاط الأطفال الأفارق الأمريكيون عن طرقة الحالة الاجتماعية اللغوية: قضية صراع القرار. مالوري, تنوع الممارسات المناسبة تنمويا: التحديات التي تواجه التعليم في مرحلة الطفولة (صفحة رقم. 137-154). نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

قوود وكامينسكي, (2002). المؤشرات الحركية لمهارات المعرفة الأساسية المبكرة (الطبعة السادسة). ايوقين: معهد تطور التحصيل التعليمي.

قوودمان, شانون ورابوبورت, (2004). إنقاذ مدارسنا: قضية التعليم الحكومي.

قيستويكي, (1999). الممارسات المناسبة تنمويا:المنهج والتطور في التعليم المبكر (الطبعة الثانية). ألباني: مطابع ديلمر.

قينيشي, دايسون وفاسلر, (1994). اللغة والتعدد في الطفولة المبكرة: أي الأصوات مناسبة؟. التعدد والممارسات المناسبة تنمويا (صفحة رقم 250-268). صحيفة كلية المعلمين.

كاتز, (1996). المعرفة التنموية للطفل واستعدادات المعلم: مواجهة الافتراضات. الدراسة الفصلية للطفولة المبكرة, 11(2), 135-146.

كاتز وتشارد (1989). عقل الطفولة المكتسب: نهج المشروع. نوروود: أبلكس.كاقن وكولز, (1972) من الثانية عشر إلى السادسة عشر: المراهقة المبكرة. نيويورك: نورتون.

كامي, (2000) إعادة تقييم الطفولة المبكرة الطفولة المبكرة: تطبيقات نظرية بياقت (الطبعة الثانية). نييورك: صحيفة كلية المعلمين.

كسلر وسوادنر, (1992). منهج إعادة المفاهيم للطفولة المبكرة: بداية الحوار. نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

لبستز, (1984). المدارس الفعالة لمرحلة الطفولة المبكرة. نيو برنسوك.

لوبك, (1998). هل تشمل الممارسات المناسبة تنمويا الجميع؟ التعليم في مرحلة الطفولة 74 (5), 283-292.مالوري ونيو, (1994). التنوع والممارسات المناسبة تنمويا: تحديات التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة. نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

ماركون, (1992) . التأثيرات المختلفة حول نماذج ما قبل المدرسة للأطفال ذوي الأربع سنوات داخل المدينة. الدراسة الفصلية للطفولة المبكرة, 7, 517-530.

ماركون, (1994). فعل الشئ الصحيح للأطفال: الربط بين البحوث وإصلاح السياسات للمدراس الحكومية لمقاطعة كولومبيا. الطفولة المبكرة, 50 (8),8.

مانق, (1993). المدارس المناسبة تنمويا للمرحلة المتوسطة, أولني.

مانق, (2002). المدارس المناسبة تنمويا للمرحلة المتوسطة (الطبعة الثانية). أولني.

مانق, (1981). اعتداء المدارس على الطفولة: تعليم الطفل, 58(2), 84-87.

مكاردل وشهابرا, (2004). الأدلة الصوتية في القراءة. بالتيمور.

هافيفيرست, (1968). طفل المرحلة المتوسطة في المجتمع المعاصر. من النظريات إلى التطبيقات,7,120-122.

هال,(1899). المراهقة. نيويورك: أبليتون.

هوك سيرنا, (2004). ماهو نظام البيانات المتخذ كمنهج للتدريس؟ قودمان, شانون ورابورت.

ويليامز, (1994). الممارسات المناسبة تنمويا والقيم الثقافية.مالوري ونيو, تنوع الممارسات المناسبة تنمويا: تحديات تعليم الطفولة المبكرة (صفحة رقم: 155-165). نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

وين, (1995). الممارسات المناسبة تنمويا في الواقع الحقيقي. أخبار المعرفة التطبيقية للمعلم.ميويورك: صحيفة كلية المعلمين.

الفصل الثامن:

النقل الصفي الجماعي ، الاستبقاء أو الإعادة الدراسية والإمكانيات البديلة:

هناك الآلاف من الأطفال يفشلون سنويا في اكتسابهم للمهارات الضرورية لاختبار النجاح في تجاربهم في المرحلة الدراسية المقبلة. ويُستبقى البعض لمنح مزيد من الوقت والفرص لإتقان ما يناسبه من المفاهيم الضرورية اللازمة. أما الآخرون فيُنقلون للصف جماعياً اعتقاداً بأن الاستبقاء مضاره أكثر من محاسنه. ما هو الأكثر فائدة في التعزيز الفوري والنجاح الأكاديمي طويل الأمد هل بالاستبقاء في الصفوف الدراسية أم بالنقل الصفي الجماعي؟ ويشير البحث أن كليهما غير ملائمين كمنهج عمل للطلاب الذين يفشلون أكاديمياً (ألكسندر, انتوايسلودنبر, 1994; شبرد وسميث, 1989; تومسون, 1999). ومن المفارقات ، أن الأدلة تستمر ضد النقل الصفي الجماعي والاستبقاء الدراسي لتعزز من تطوير معايير دقيقة للترفيع والتخرج. إذا كان الأمر ليس فعّالا كما هو معتقد ، ما هو المنهج المناسب الذي ينبغي للمدارس اتخاذه مع الطلاب المتعثرين؟ سيقدم هذا الفصل بحوث علمية حول الاستبقاء الدراسي والنقل الصفي وتأثيره على الطالب ، ومن ثم يشرح البدائل الممكنة والمؤكدة لهذه الممارسات والتطبيقات.

النقل الصفي الجماعي:

انتشار النقل الصفي الجماعي:

النقل الجماعي هو نقل طلابي للصعود إلى الصف الثاني بالرغم من افتقارهم لأقل المهارات والكفاءات الأساسية للمرحلة المقبلة. وهناك زيادة سنوية غير محدودة للطلاب المنتمين للنقل الجماعي ، وذلك بسبب قلة المدارس في الولايات ومحدودية بياناتها (مكتب إدارة التعليم بأمريكا).ووفقا لاستطلاع الرأي الذي أجري من قبل الاتحاد الأمريكي للمعلمين عام 1997 والذي دل على أن هذه الممارسة في الغالب هي واسعة الانتشار. كما عرضت النتائج حوالي أكثر من 85 مدرسة في المناطق الحضرية أن سياسة النقل الصفي الجماعي لم تتم المصادقة عليه. وبالرغم من عدم تأييد غالبية تلك المناطق هذه السياسة ، فقد روج أكثر من نصف أساتذة تلك المناطق في الأعوام السابقة عدم قابلية الطلاب لتلك السياسة. تلك الأسباب التي أعطت نتائج فاشلة لهذه السياسة والتي عكست صورة سيئة للمدارس العامة والخاصة والضغوط التي مورست من قبل أولياء الأمور والمسؤلين في ترويج عدم جاهزية الطلاب لهذه السياسة وعدم قبولهم أي سياسة أو أي فكر بديل يناهض سياساتهم العلمية المتعارف عليها.

الآثار السالبة الناتجة عن النقل الصفي الجماعي:

يهتمّ القادة التربويون والمسؤلون الحكوميون وصناع القرارات بانتشار سياسة النقل الصفي الجماعي. وأوصى الرئيس كلينتون إدارة التعليم في الولايات المتحدة في فبراير عام 1998 بوضع حد لسياسة النقل الصفي الجماعي. وفي السنوات الخمسة عشر الماضية ، وضعت أكثر من خمس عشرة ولاية معايير قياسية محددة لتطوير المرحلة ، بينما تخطط ولايات أخرى لذات السياسات (المختبر التعليمي الإقليمي بالمنطقة الشمالية الغربية 1999).

إن النقل الصفي الجماعي هو معضلة للطلاب والمدرسين وأولياء الأمور ، وأعطى النقل الصفي الجماعي الانطباع الخاطئ لبعض الطلاب بأنهم يتقنون المهارات اللازمة للنجاح ، بينما ترسل رسالة لطلاب آخرين بأن مجهوداتهم وإنجازاتهم لا تعتمد. وأن يكون لديك طلاب منقولون جماعياً في الفصل الدراسي هو تحدي ، وذلك بسبب أنه يجب على المعلم أن يخطط لمجموعة الأطفال ويعلمونهم مهارات ومعارف متباينة وواسعة. إضافة إلى ذلك ، تخلق هذه السياسة الإحباط لدى الأساتذة الذين يشعرون بضعف لترقب عمل شاق من جميع الطلاب. أيضا ترسل سياسة النقل الصفي الجماعي لأولياء الأمور رسالة خاطئة باستعداد أطفالهم استعدادا تاما في المستقبل للنجاح في المدارس ومناطق قوى العمل (الاتحاد الأمريكي للمعلمين, 1997; اتحاد مجالس الدولة الوطني للتعليم, 1999).

أيضا تواجه الكليات والجامعات والشركات آثاراً جانبية سالبة جراء ممارسات النقل الصفي الجماعي. ووضح المركز الوطني الإحصائي للتعليم في عام 1995 أن واحداً من ثلاثة طلاب مبتدئين ينبغي عليه المعالجة الصفية لمقدراته في الرياضيات والعلوم أو الكتابة (المركز الوطني الإحصائي للتعليم, 1996). إضافة إلى ذلك وجد أساتذة الكليات أنه لابد من خفض المعايير لمساعدة الطلاب غير المهيئين للعمل في الكلية. والآن أصبحت المجتمعات الاقتصادية تقوم باستثمار أموالها في تثقيف الطلاب محدودي المهارات الأساسية ليكونوا ناجحين ومهيئين في مجال الحياة العملية (الاتحاد الأمريكي للمعلمين, 1997; اتحاد مجالس الدولة الوطني للتعليم, 1999; ثومسون, 1999).

آثار ونتائج سياسات النقل الصفي الجماعي:

تخلق الزيادة في المدارس المحلية في الأقاليم سياسة التطور والتقدم في التوجيهات والقرارات التي تهدف إلى الإسهام في قدرات الطلاب للالتحاق بالمستويات المتقدمة. لكن نتائج تلك السياسات على المدى الطويل غير معروفة. كما أن هذه المعايير تزود أحداث منطقة لوس أنجلوس التعليمية الموحدة بالقضايا المهمة للطلاب التي من المحتمل الوقوع فيها أثناء تعلمهم وأعمالهم.

كما أعدت منطقة لوس أنجلوس التعليمية الموحدة في أواخر شهر يناير من عام 2000 تقريرا توضح فيه أنه إذا تحفظ الطلاب بألا يتم عمل معايير للالتحاق بالمراحل المتقدمة ، وسيكون حوالي الثلثين من أصل ثمانية مستويات وحوالي 40 – 60 من الجزء الثاني من الصفوف الثامنة

آيل للسقوط والفشل. ومع ذلك ، أعادت أو خففت تلك المقاطعة من هيكلة مقاييسها أو مستوياتها لتصل الآن إلى 6000 طالب في الصف الثاني وإلى 4000 طالب في الصف الثامن غير مدربين تنمويا. وبالرغم من الانخفاض الكبير في مدينة لوس أنجلوس ، إلا أنها لازالت تواجه مشاكل خطيرة. وتخطط المدارس لوضع منهج للطلاب يكون أفضل من المناهج المكررة. غير أنه ليس هناك مكان لسكن الخدم ، لذلك قام الأساتذة بالبحث عن مكان يستأجرونه من المستشفيات ووجدوا مكانا في الطابق الأول لموقف السيارات في المدرسة. بالإضافة إلى ذلك ، هناك كثير من الطلاب لديهم أساتذة لا يملكون مقدرات متقدمة في تدريبهم لتمنحهم مهارات تقودهم إلى النجاح. هناك تساؤلات كثيرة من جانب الأساتذة والمدراء وأولياء الأمور حول أسباب عدم التهيئة الكافية لهم لظهور نتائج واستنتاجات مناسبة تقود إلى معايير ترقية أكثر صرامة (ساهاجون وساوروين, 2000).

بحثت الدراسة معايير الترقية في شيكاغو ، كما دعمت أيضا الطلاب بالمعلومات حول تأثير معلومات الترقية في الإنجاز الأكاديمي. أسست شيكاغو في عام 1997م معايير الترقية للصفوف الثالثة والسادسة والثامنة. وبالنسبة للطلاب الذين يخفقون في البرامج الصيفية بسبب افتقارهم لمعايير الترقية ، لابد من أن يلتحقوا بمدارس بديلة تدرسهم وتختبرهم بالطريقة المناسبة لمعايير الترقية للمحافظة على مستوياتهم. اكتملت الدراسة البحثية لجمعية شيكاغو حول فعالية تلك المعايير في إنجاز الطلاب (رودرك, بيرك, جاكوب, إيستون وألنسوورث,1999). وتدل نتائج تلك الدراسة بأن البرنامج الصيفي نجح في رفع مستوى أداء الطلاب وفعاليتهم في المدارس لكن يظل هؤلاء الطلاب في مرحلة الخطورة وذلك لأن ثمرة ذلك البرنامج غير مستمرة للسنة الأكاديمية المقبلة. أيضا عرضت تلك النتائج أن واحد من أصل ثلاثة من الطلاب الذين مازالوا في أسوأ حالاتهم والذي يكون قادرا على أن يتلقى ويخضع لاختبارات تحدد مستواه للسنتين الدراسيتين المقبلتين. وبذلك ، فإن الطلاب الذين مازالوا على هذه الحالة ليسوا بأفضل من الطلاب الذين نقلوا جماعيا.

النتائج والاستنتاجات حول النقل الصفي الجماعي:

يعتبر النقل الصفي الجماعي بمثابة مهنة أو ممارسة عريضة تثير تساؤلا من قبل العاملين في المدرسة والمجتمع ككل. وهناك العديد من القطاعات التي تمارس سياسات معينة لتقليص التأثيرات السلبية الموجودة في الممارسات الطويلة أو القصيرة الأمد. وبالرغم من أن تلك الممارسة ليست من الاهتمامات المفضلة لدى الطلاب والمدارس والشركات أو المجتمع ، تواجه بعض المدارس المتخصصة الكثير من العقبات في تحديد ما هي أفضل وسيلة للقضاء على النقل الصفي الجماعي وتوفير التحكم في نفس الوقت للبرامج الفعالة من حيث التكلفة التي تطور الإنجازات الإيجابية للطالب.

الرسوب أو الاستبقاء الدراسي:

قام الكثير من الباحثين والدارسين بالبحث عن المؤثرات التي تؤدي إلى رسوب الطلاب لعدة عقود. وأُخذت آراء ميريت في الاعتبار منذ مطلع ثمانينيات القرن العشرين حتى الآن في أن الاستبقاء الدراسي يحمل العديد من الإيجابيات لبعض الطلاب في بعض الظروف باستحواذه على أغلبية ساحقة وذات قيمة في تعزيز وتشجيع الإنجاز الأكاديمي للآخرين. وهناك العديد من النتائج التي تتعلق بالرسوب الصفي منها ما هو مفيد ومنها ما هو سيء والتي دونت في كثير من البحوث العلمية الغنية التي أجريت. وبصورة عامة ، فإن هناك نقطة واحدة توضح أن الرسوب ليس مؤشرا فعالا لدفع الطالب للنجاح في لحظة الفشل أو نجاحه في حالة تجنبه له (ألكساندر, 1994; شبارد وسميث, 1989; تومبسون, 1999).

انتشار الرسوب أو الاستبقاء الدراسي وتكلفته:

يعتبر انتشار الرسوب أو الاستبقاء الدراسي من الظواهر غير معروفة الأسباب ، ويشبه إلى حد كبير النقل الصفي الجماعي ، وذلك بسبب عدم تحوط المدارس لتسجيل أسباب حدوث الرسوب بين الأطفال سنويا. ومع ذلك ، فإن التقديرات تعرض ارتفاع مؤشرات الرسوب سنويا حيث وضحت آخر التقديرات الزيادة من 6 إلى 9 بالمائة (اتحاد مديري المدارس بكاليفورنيا, 1999; مركز السياسات والبحوث في التعليم, 1990). كما زاد معدل الرسوب بين الطلاب في المناطق الحضرية ليصل إلى حوالي 50 بالمائة (اتحاد المعلمين الأمريكي, 1997). وتعد تكلفة الرسوب أو إعادة التثقيف بالنسبة لطلاب الولايات المتحدة على الأقل في السنة الواحدة مذهلة وصادمة للجميع. ومثالا لما سبق ، في عامي 1996 و1997 كان هناك حوالي 46 مليون طفل مسجلين في المدارس الحكومية بالولايات المتحدة بمتوسط إنفاق حوالي 5,923 دولار للطالب الواحد (المركز الوطني لإحصائيات التعليم, 1999). وبناء على تلك الإحصائيات ، فإن ذلك يدل على أن حوالي 3.2 مليون طفل (7 بالمائة) قد رسبوا في الصف ، أي بمعدل إنفاق حوالي 19 مليار دولار في العام.

الرسوب أو الاستبقاء والتحصيل الدراسي:

يمكن أن يساعد الرسوب بعض الطلاب ولكن في ظروف معينة ، إلا أن الخطر يعتريهم عندما يتعاملون معه (تومسون, 1999). توضح أغلب الدراسات أن الرسوب لا يؤثر في التطور الإيجابي للتحصيل الدراسي ، خاصة على المدى الطويل. وأجرى هولمز في عام 1989 تحليلا تجميعيا لحوالي 63 دراسة تجريبية للبحث في تأثير الرسوب. وهناك 54 دراسة من بين 63 عرضت خطورة الأطفال الذين حققوا تقدما في نفس المستويات أو المستويات المتقدمة أكثر من الذين رسبوا وقضوا سنتين بدلا من سنة في الصف الدراسي. كما أكدت تلك النتائج والبحوث أن هناك مقارنات تمت بالفعل بين الطلاب الراسبين وبين الذين حققوا تقدما ، وأظهرت النتائج تفوق الذين أحرزوا تقدما مقارنة بمن رسبوا في السنة الدراسية المقبلة (نورتون, 1990;وولترس وبورقرس, 1995).

ومن الأفضل للطلاب أن يتمرسوا على مهنة تربية الطفل في وقت مبكر جدا. للأطفال الذين على الأغلب في حالة رسوب في مرحلة رياض الأطفال أو في الصف الأول من مرحلة الأساس ، وبالرغم من الدراسات المعدة بتصميم جيد في هذا الموضوع ، إلا أنه في نهاية المطاف تعد تلك الدراسة غير فعالة وضارة. وهناك دراسة واسعة في شيكاغو توضح أن الأطفال الراسبين وخصوصا في الصف الأول لم يتحسنوا مع مرور الوقت (رينولدس, تيمبل ومكوي, 1997). ألكساندر والزملاء تتبعوا 775 تلميذ في عام (1994) بمدارس مدينة بالتيمور لثماني سنوات ، ووجدوا أن الأطفال الراسبين في الصف الأول قد حسنوا من أدائهم الأكاديمي في درجات الاختبار عند إعادتهم للسنة الدراسية. ومع ذلك ، فإن تحصيل الرسوب في السنة الدراسية الثانية يكون مثله مثل أي سنة لديها علاقة بالسنة الدراسية السابقة. كما يتوقع الباحثون أن الرسوب في الصف الأول قد يكون صعبا بالنسبة للأطفال وذلك بسبب أنها تجربة للانتقال إلى بيئة المدرسة الرسمية. ويتم إزالتها من أقرانهم الذين قاموا بتكوين علاقة تظهر عوائق مستوى التنمية أكثر من تعزيز المستوى الإيجابي (إنتويسل وألكساندر, 1993).

هناك العديد من الدراسات توضح أيضا رسوب الأطفال واستخدام الصفوف الانتقالية (مثل برنامج سنتين في مرحلة رياض الأطفال) ليست هناك ميزة أكاديمية دائمة للأطفال أكثر من الآخرين الذين لم يرسبوا لكنهم غير مستعدين على حد سواء وذلك بسبب عدم النضج أو تدني التحصيل. أما الأطفال الذين يقضون أكثرمن سنة في مرحلة رياض الأطفال يكونون على الأرجح مثل نظرائهم المتطورين ليكونوا أكثر تركيزا وتعمقا في السنة الثالثة (قردلر, 1984; هولمز, 1989; ميزلس, 1992; ناسون,1991; روز, مدوي, كانترلوماروس, 1983;شيبارد وسميث, 1986, 1989).

الرسوب والآثار الاجتماعية والصحية:

دائما ما يميل الأطفال الراسبين إلى الشعور بالافتقار للقدرات والمهارات ، وتدني في مقاييس درجات الضبط النفسي والشخصي وتوضيح مشاكل الانضباط. وتظهر استطلاعات الرأي مع الطلاب أنهم يشعرون بالغضب والحزن بسبب الرسوب وأنهم يتخوفون من ردود أفعال أسرهم وأصدقائهم. وهناك من هم غاضبون من قبل جيرانهم وأقرانهم ولديهم مشاكل في مواجهة صعوباتهم الحياتية المدرسية (بيرنس, 1989; هولمز. 1989;نورتون, 1990شيبارد وسميث. 1989). أيضا هناك رابط قوي يجمع الرسوب بالانقطاع عن المدرسة. يفضل الأطفال الراسبين في العام الدراسي أن يفصلوا خمس مرات من ألا يرسبوا. كما أن الأطفال الذين يرسبون سنتين أو أكثر تؤكد احتمالية أن الأطفال يصبحوا منفصلين مقارنة بالأطفال ذوي الأداء الأقل.

ووفقا للدراسة الطولية للمراهقين والمعدة من قبل (بلوم, بهورينق ، شو ، بيرنق ، سيفنق ورنسك, 2000) والتي تتعلق بالمدارس ضعيفة المستوى ومشاركتها في السلوكيات الضارة والخطيرة بالصحة للمراهقين (كالسجائر ، الكحول واستخدام الأسلحة في العنف). وأجريت مقابلات في المنازل مستهدفة لحوالي عشرة آلاف طالب تتراوح أعمارهم بين 12 إلى17 ، حيث

أوضحت النتائج أن المدارس ضعيفة المستوى تشجع الطالب بالمشاركة في سلوكيات تثير انفعاله مثل الكحول والأنشطة الجنسية بالإضافة إلى الفقر والعنصرية التي تهدد الأسر. وبذلك توضح نتائج تلك الدراسات أن المدارس ضعيفة المستوى قد تكون مثيرة للمشاكل الصحية عامة (بلوم, 2000).

الاستنتاجات حول الرسوب:

بالرغم من قلة الدراسات المتوفرة حول الرسوب ، إلا أنها تشير إلى وجود منافع إيجابية على المدى القريب (ألكساندر, 1994; هولمز, 1989) , ووجدت أغلبية واسعة تعزي لعدم وجود إيجابيات على المدى الطويل ، حدوث ضرر أو انعدام التأثيرات الثابتة (قريدلر, 1984; هولمز, 1989;مانتيزيكوبولس ومورسون, 1992;ميزلس, 1992: ناسون, شيبارد وسميث, 1986, 1989). وتشير تلك الدلائل إلى أن المنافع المحتملة لا تنذر بخطورة على الطالب ، حتى ولو كان هناك دعم من بعض الدارسين الذين يدعمون الرسوب ، إلا أنها تفتقر إلى الأداة التي تساعد الطفل في النجاح في المدارس (ألكساندر, 1994).

البدائل الممكنة للنقل الصفي الجماعي والاستبقاء الدراسي:

أثار وزير التعليم جدلا واسعا حول مجالات التعليم المختلفة لإيجاد بدائل للنهوض الاجتماعي والرسوب. وذكر مكتب صحيفة البيت الأبيض أن تلك السياسات لا تخدم الطالب في حالة رسوب الطلاب في نفس الصف الدراسي وأن استجابتهم غير مناسبة لضعف أدائه ، وذلك بسبب تقليص الممارسات مما يؤدي إلى فشل في الأداء الأكاديمي المتجنب وغير المقبول. وبالرغم من توصيات المدارس التي تنتهج ممارسات مستندة إلى الدراسات العلمية التي تساعد الطلاب لمواجهة المشاكل التي تعترضهم لأول مرة لتجنب الفشل المدرسي وضعت خطة مركزة على نقطتين مهمتين هما:

1. استخدام الخطط الاستباقية لتجنب فشل المدارس.
2. التعرف على الخطورة التي تواجه الطلاب في أسرع وقت قبل حدوثها لتطبيق ممارسات أفضل.

واحدة من أنجع الوسائل لضمان نجاح الطالب هي تعزيز برنامج يحد من فشل المدارس ويمنح التدخلات في حال دق ناقوس الخطر. أيضا وفي الغالب يعالج التدخل التأخير الحاصل في المدرسة ويجعله مؤثراً وفعّالاً. وكثيرا ما تكون مبادرة المدارس خطوة لمساعدة الأطفال أكاديميا بعد ظهور المشاكل التي تتصاعد وتصبح خارج السيطرة بدلا من تقديم المساعدات الأكاديمية

لمرحلة ما قبل المدرسة ، رياض الأطفال والصف الأول. وهناك العديد من الأطفال الذين يدخلون المدارس ولا يتمتعون بمهارات كافية ، خاصة الذين يتأخرون عن أقرانهم بسنتين دراسيتين أو أكثر يكونون غير قادرين على استيعاب المستوى الأكاديمي للصف الدراسي ويفشلون أكثر وأكثر خلاف أقرانهم. هناك دراسة طولية أجريت حول 800طالب ووُجدا أن الأطفال الذين يرسبون في المراحل الابتدائية والمتوسطة كانواغير مؤهلين أكاديميا وذلك بسبب عدم تمتعهم بالمهارات المطلوبة عند دخولهم تلك المدارس (ألكساندر, 1994). كما أصبح الآن شغل المدرسة الشاغل هو تحديد المعالجات وتعزيزها بتدريبات ثابتة ومبكرة للتقدم في مدارس الأطفال.

توجد دراسات موضحة في الآتي معتمدة على فاعلية مثبتة للحد من فشل المدارس المحتمل. وكل دراسة لابد من أن تتوفر فيها خطة كاملة لتقليص الرسوب الأكاديمي والنقل الصفي الجماعي.

1. دعم وتطوير برامج الجودة العالية لمرحلة ما قبل المدرسة , خاصة للأطفال الواقعين في مرحلة الخطر في الفشل الأكاديمي.

هناك العديد من الدراسات الطولية التي توضح بأن برامج التدخلات يمكن أن تساعد الطلاب الذين هم في مرحلة الخطر في الوقت الحالي وعلى المدى الطويل لتفادي الفشل الأكاديمي.وتدعم البرامج المكثفة الفردية للأطفال بناء على نتائج الأطفال التنموية (رامي, 199). في توضيح الدراسات العلمية على المدى الطويل فعالية برامج التدخلات المبكرة لمرحلة الخطورة الشديدة التي تواجه الطفل. كما درس المشروع الأبجدي الفوائد المحتملة لتعليم الأطفال المبكر بالنسبة للأطفال المحرومين من التعليم ماديا. وتدعم أيضا التعليم المكثف والفردي للأطفال ذوي الأسبوع السادس وحتى سن الخامسة. وكشفت نتائج تلك الدراسة على المدى الطويل أن مشاركة الأطفال في مجال القراءة والرياضيات يزيد من إحراز التقدم بالنسبة للطالب في عمر الخامسة عشر وبذلك ينخفض مستوى الرسوب ليصل إلى أقل المستويات (كامبل ورامي, 1995). والطلاب الذين كانوا أطفالا استمروا في التحصيل والإنجاز الأكاديمي العالي في درجات الاختبار بفضل الإدراك في مادتي الرياضيات والقراءة. هؤلاء الأفراد كانوا أكثر حظا عندما أخروا أبوتهم إلى سنوات في مرحلة الشباب البالغين. بالإضافة إلى أنهم كانوا محظوظين بتلقيهم التعليم في الكليات لمدة أربع سنوات (مركز فرانك بورتر جراهام لتنمية الطفل, 1999).

يركز مركز بيري للتعليم ما قبل المدرسي على الأطفال في عمر ثلاث إلى أربع سنوات المحرزين درجات متدنية في اختبار نسبة الذكاء. ووجد المركز أن هؤلاء الأطفال أقل حظا من أن يوضعوا في التعليم الخاص الذي يقلل من الرسوب وينالوا تحصيلا أكاديميا واسعا ، وكل ذلك يخفف من معدلات جرائم الحمل في سن المراهقة ومعدلات جرائم الأحداث أيضا (شوينهارت, بيرنس, ويكارت, بيرنتوإبستين). في عام 1985 ، اكتملت دراسة تحليل التكاليف والفوائد والتي أوضحت أن كل دولار يستثمر في برامج التدخل المبكر يقلل من تكاليفالمدارسالخاصةوالبالغة7 دولار لكل طالب (جرائم الأحداث والرعاية الاجتماعية:بارنت, 1985).

2. دعم المدرسين المكثف لفرص تطوير الجودة المهنية المركزة على ارتفاع تحصيل الطالب الأكاديمي لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلاب المتعثرين.

يعد التدريس المتقن بالمهارات وحدا من أنجع الحلول لمعالجة الفشل الدراسي. المدرسين المهرة والأكفاء هم الذين يعرفون مناطق الضعف والقوة بالنسبة لطلابهم ، كما لديهم دراية واسعة عن خطط التدريس الناجحة والفعالة لتلبية احتياجات الطالب المتعثر. كما أجريت دراسات بشكل مفاجئ لعدد من الولايات والتي دلت على أن التدريس الجيد يولد إيجابيات مختلفة في الأداء الأكاديمي والذي يستمر على مدى الزمن (ثقة التعليم, 1998). وأوضحت دراسة أخرى أن الأساتذة الذين درسوا ثلاث سنوات على التوالي لديهم فاعلية أكثر من الذين درسوا ثلاث سنوات متفرقة (ساندرس و ريفر,1996). وأيضا هناك دراسة في عام 1991 أجريت لأكثر من 900 مدرسة في ولاية تكساس بعد السيطرة على المشاكل الاجتماعية الاقتصادية بالنسبة للطالب ووجدت أن مؤهلات المعلمين وخبرتهم تمثل أكثر من أربعين في المائة في تشكيلها للأداء الأكاديمي الفعال بالنسبة للطلاب (فيرجسون, 1991).كل هذه الدراسة بمثابة أدلة مقنعة في أن المعلم الذي يتمتع بخبرة عالية يكون مؤشرا كبيرا لنجاح الطالب.

وعادة لا تأتي مثل تلك الخبرات والمعرفة بشكل طبيعي. وعادة ما تكون الأعمال من الوهلة الأولى متكررة الاستخدام في إطار التطور المهني ومعروضة باستمرار لتكون أكثر فاعلية (فولن و ستيقلباور, 1991). ودائما ما تتيح فرص التطور المهني في المراحل المتأخرة لتكسب أكبر حظ لتخريج أساتذة أكفاء. توضح الدراسة نتائج وممارسات المدارس النموذجية المؤثرة في فعالية ممارسات التطور المهني (أ) إظهار أفضل الدراسات والممارسات العلمية في مجال التدريس, (ب) ارتباط ومواكبة الأساتذة بالدراسات العلمية المستمرة, (ج) إنشاء شبكات للمدرسين للتعاون والتفاكر فيما بينهم, (د) التشجيع لتحقيق التبادل المهني, الحاجة لوقت أطول ومصادر أكثر (مكتب التطوير والبحث العلمي, 1997). الإعداد الجيد للمدرسين المرتبطين والمواكبين لفرص التطور المهني يستطيعون أن يجنبوا الطفل من الوقوع في الفشل.

3. دعم الدراسات العلمية المعتمدة لاستراتيجيات التدخل لتلبية الاحتياجات الفردية التي تعوق الطلاب.

أوصى مكتب التعليم في الولايات المتحدة المدارس بعمل مناهج مختلفة إذا لم يستوعب الطالب المناهج التقليدية. وهناك العديد من استراتيجيات التدخل التي أثبتت نجاحها في معالجة الصعوبات الأكاديمية:

(أ) التكرار ـــ وهو ممارسة الأستاذ أعماله مع مجموعة من الطلاب لأكثر من عام لتحقيق النجاح للطالب. وبسبب تطور علاقات الأساتذة على المدى الطويل مع طلابهم فإنهم يقضون وقتا أقل في تدريس الطلاب الملمين والمستوعبين لدراستهم لتلبية احتياجاتهم (مكتب التعليم في الولايات المتحدة, 1999; يانغ,1997).

(ب) التقليل من حجم استيعاب الطلاب للصف الدراسي أجريت دراسة واسعة النطاق في تينس لتقييم التأثيرات حول أداء الطلاب في الفصول ذات المساحة الصغيرة في مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثالث. وتوضّح هذه الدراسة أيضا أن الفصول التي تضم من 13 إلى 17 طالب تتحصل على مكاسب علمية أكثر من الفصول التي تضم من 21 إلى 25 طالب بوجود مساعدين أو بعدم وجودهم. وتظهر جليا محاسن الصفوف الصغيرة الحجم في جميع الصفوف الأربع الدراسية وخاصة في مرحلة رياض الأطفال والصف الأول (وورد, 1990).

(ج) الدروس الخصوصية خطوة بخطوة ـــ لتفادي فشل القراءة المبكر يكون التدريس الخصوصي ذو فعالية أكثر تواجه البحوث العلمية معايير صارمة وذلك بحثا على مكاسب علمية كبيرة من قبل الطلاب الناضجين الذين دُرّسوا بمنهج الدروس الخصوصية. بالإضافة إلى استخدام الأساتذة المعتمدين على مناهج دراسية تزيد من مكاسب علمية أكثر مقارنة بالأساتذة غير المتخصصين. وعملت الدراسات على تقييم آخر التأثيرات الناتجة عن خطوات التدريس الخصوصي للصفوف الدراسية الأولى وإيجاد آثار إيجابية تستمر حتى الصفين الثاني والثالث (واسك وسلافين, 1994).

(د) تمديد وقت التعلم ـــ زيادة فترة التعليم بعد المدة المعتمدة في المدارس أو في الموسم الصيفي لا تكفي لتفادي معوقات ومشاكل الطلاب (كارويت, 1989). وهناك برامج تزيد من احتمالية مضاعفة التحصيل الأكاديمي بالنسبة للطالب مثل البرامج الصيفية التي تقام بعد الموسم الدراسي المعتمدة على مناهج منتظمة تلبي الاحتياجات الأكاديمية بالنسبة للطالب. أيضا يسهم استخدام التقنيات المناسبة في إنتاج مكاسب إيجابية للتعليم خاصة للأطفال في مرحلة الخطر (لينهارت وبالاي, 1989).

4. المعالجة النشطة لتلبية الاحتياجات الاجتماعية وتوفير الدعم الاجتماعي لمساعدة لطلاب المتعثرين.

لا يحتاج الاطفال الصغار المتعثرين أكاديميا للسياسات الطارئة التي تركز على القصور الأكاديمي فحسب ، بل يحتاجون إلى الدعم المعنوي من قبل الأساتذة ، الأقران ، الأسرة وغيرهم من الأفراد المسؤولين. تدفع العلاقات الشخصية والدعم الاجتماعي في تعليم الطالب إلى بناء الثقة في نفسه التي تقوده إلى النجاح وغرس الروح المعنوية والطمأنينة التي تكون بمثابة دافع كبير له في مرحلة الخطورة وكيفية التعلم من التجارب الفاشلة (لي, سميث, بيري وسمايلي, 1999;ويهلاج, روتر, سميث, ليسكو وفرناندز, 1999).

أجريت دراسة علمية لأكثر من 28000 طالب يدرسون في الصفين السادس والثامن والتي عرضت أن الطلاب الذين دخلوا في تجارب تكون لديهم القابلية في النجاح الأكاديمي أكثر من غيرهم من الطلاب المؤهلين والمفتقرين إلى الدعم الاجتماعي والتجارب في نفس الوقت (لي, 1999). وعرضت دراسة معمقة لأربعة عشر مدرسة تختص في توفير الدعم الاجتماعي للوقاية من الوقوع في الفشل أو ترك الدراسة (وهليج, 1989). كما اعتمدت المدارس الخاصة على الدعم الاجتماعي المباشر من قبل المجتمع لحل مشكلات الطالب أكاديميا والتي زادت من

الاحترام المتبادل بين الطالب وأستاذه مما جعلت العلاقة بينهم قوية جدا. ومن المرجح أن هذه الطريقة توفر الحلول اللازمة لمشكلات الطالب وتدعمه اجتماعيا ليصبح مؤهلا للمسؤوليات التي تنتظره في المستقبل.

5. تطوير وتحديد معايير التعلم في الصفوف الدراسية التي تدعم تطوير المناهج ومساعدة المدرسين في تقييم الاحتياجات التعليمية الفردية.

توفر معايير الجودة بشكلعام العديد من المنافعوالوسائل للأساتذة ، الآباء والمجتمع ككل للحكم على أداء الطالب بشكل كافي. كما ستساعد هذه السياسات في ضمان الأداء عن طريق الفصل في الأحكام من مدرسة إلى أخرى من قبل نفس المعايير. أيضا تخدم المعايير كأساس لتطوير المناهجومساعدة الطلاب وتوضيح الحاجة للخدمات التعليمية الإضافية. علما بأنهذه المعايير تعطي خلفية عامة حول كيفية التركيز على الطلاب أكاديميا وتطلعاتهم (جمعية اتحاد المعلمين, 1997; الجمعية الوطنية للتعليم, 1999). هناك دراسة أجريت لأكثر من 28000 طالب لتأكد أن المعايير يمكن أن تجلب مكاسب أكاديمية عظيمة (لي, 1999).وتشمل معايير الجودة الدرجات كمؤشر لأداء الطالب. كما أوصى اتّحاد المعلمين بالعديد من المقاييس أثناء تطوير ونقد المعايير الموجودة.

ويعتقد بعض الأساتذة أن تلك المعايير لابد أن تعتمد على التخصصات الأساسية لتعكس العناصر الضرورية للمناهج الأكاديمية. أيضا عليها أن تعتمد في تحديد مستويات مختلفة لأداء الطالب الذي يتضمن محتوى وأداء تلك المعايير.

6. إشراك أولياء الأمور كأعضاء ضمن فريق يطور أداء الطلاب.

على الأساتذة أن يكونوا جاهزين وعلى استعداد تام للعمل مع أولياء الأمور لتشجيع التطور التعليمي للطلاب. وأوضحت دراسات في ذلك الصدد أن جهود الوالدين مع الأساتذة لتحسين أداء الطالب يحدد من نجاح تلك الجهود وثمرتها بصرف النظر عن الحالة المادية أو المستوى التعليمي بالنسبة للآباء (إبستين, 1988; فنكهاوسر وقونزيلس, 1997; مكتب التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية, 1997).

يحتاج بعض الآباء من الأساتذة أن يحسنوا من إشرافهم على أبنائهم. ويتضمن ذلك برنامجا يتميز بمشاركة الآباء لتدريب المعلمين كعنصر أساسي لضمان جاهزية المدرسين لدعم الآباء المشاركين في تلك البرامج (قريجودكر, 1996, شارتراند, ويز, كريدر ولوبيز, 1997). وهناك آباء أكثر حظا لأن يكونوا مشاركين في مدارس ترحبهم ، مما يسهل على أولياء الأمور في تحسين وتطوير أداء الطلاب واحترام كل منهم للآخر (المركز الوطني لإحصائيات التعليم, 1999).

7. الرصد والمتابعة المتواصلة وتقديم المساعدة للطلاب المحتاجين استنادا على برامج التدخل للخروج من المشاكل التي تواجه الطالب.

لسوء الحظ ، وضحت العديد من الدراسات بشأن التحصيل الأكاديمي العديد من برامج التدخل للحلول والخروج من مشكلات الطلاب إلا أنها أتت متأخرة وبعد فوات الأوان (ألكساندر, 1994: قردلر, 1984: هولمز, 1989: مانتيزيكوبولس وموريسون, 1992: ميزلس, 1992: ناسون, 1991: رينولدس, 1997: شيبارد وسميث, 1986, 1989). واستمرارا لتلك التدخلات المطلوبة لإيجاد حلول للتحديات الجديدة والمختلفة التي تواجه الطلاب في مختلف مهام الطلاب (كارويت, 1994). ولذلك ، من الضروري جدا مواصلة المدارس في متابعة الأطفال المشاركين في تلك البرامج وتقديم المساعدة في حالة وقوعهم في المشاكل مرة أخرى. علما بأن هذا النوع من المساعدات يكون مطلوبا في أقرب وقت ممكن لحالات التدهور السريع في الأداء الأكاديمي للطلاب.

الخلاصة

لم تجدي نفعا تلك الأنظمة الحديثة والمعاصرة في الإصلاح الشامل لمنع الفشل أو الاستبقاء في بعض المدارس والنقل الصفي الجماعي في أغلب المدارس الأخرى إلا من خلال التميز والمساواة في المناهج وتوحيد التعليم. كما تتطلب تنفيذ تلك التدريبات بعض الأمور مثل إعادة هيكلة شاملة للمدارس وتقليص عدد المدارس الخاصة. ويجب على المدارس أيضا أن تكون على علم ومواكبة للدراسات العلمية المعاصرة وتوفير الفرص لتهيئة اكتشافات جديدة لتكون أكثر فائدة لتطوير مفاهيم وإدراك الطالب المتعلم. ولابد من أن تكون الاستراتيجيات المعتمدة في وضع تقييم مستمر في حصر التأثيرات في حال تعزيز مقدرات أداء الطالب أكاديميا. وتتمثل المسؤلية الكاملة التي تقع على عاتق كل من المدرسين ، المدراء ، الآباء ومسؤلي المدارس في معرفة وتنفيذ ما عليهم من الاستراتيجيات الفعالة التي تقلص بشكل كبير من حدوث النقل الصفي الجماعي والاستبقاء الدراسي ومساعدة الطلاب في نفس الوقت في الأداء التحصيلي الأكاديمي.

أسئلة:

1. اسأل ثلاثة من المعلمين عن ما هي آراؤهم حول الاستبقاء الدراسي. ثم اسألهم على أي أساس يعتمدون عليه في معتقداتهم. (قد كانت خبرتنا في ذلك دالة على أن العديد من المدرسين الذين يبنون معتقداتهم على أساس المعرفة القولية والتي لا يمكن أن تتحقق).

2. ما هو البديل المناسب للاستبقاء الدراسي والنقل الصفي الجماعي في اعتقادك؟ ولأي الظروف يمكن أن تكون؟

3. بماذا سيؤثر قانون لا لإهمال الطفل على الاستبقاء الدراسي؟ ولماذا؟

المراجع:

اتحاد مجالس الدولة الوطني للتعليم, (1999). آخر التطورات فيما يتعلق بالمنهج: النهوض الاجتماعي ورسوب الطلاب. ألاسكندرية.

الاتحاد الأمريكي للمعلمين, (1997). المرور على الفشل: سن السياسات والتدريبات المتطورة. واشنطن.

ألكساندر, انتويسل ودوبر, (1994). حول النجاح أو الفشل: إعادة تقييم تأثير الرسوب في الصفوف الابتدائية. كامبردج: صحيفة جامعة كامبردج.

المركز الوطني لإحصاءات التعليم, (أكتوبر, 1996). تقرير التحليل الإحصائي: التعليم التصحيحي في معاهد التعليم العالي في مرحلة الفشل عام 1995 رقم نشر الكتاب 97-584. الموقع الألكتروني /html9758www.nces.ed.gov/pubs.

انتويسل وألكساندر, (1993). الدخول للمدارس: بداية التحولات في المدارس والتقسيمات التعليمية في الولايات المتحدة. الدراسات السنوية لعرض علم الاجتماع, 19, 58-59.

إيبستين, (1998). كيف نطور البرامج المتعلقة بالآباء؟آفاق التعليم, 66(2), 58-59.

بارنت, (1985). تحليل الفوائد والتكاليف لبرامج بيري للمرحلة ما قبل المدرسية ومدي تأثيرها على المدى الطويل. تقييم التعليم وتحليل الخطة الدراسية, 7,387-414.

بلوم, بيهورينق ,شو, بيرنق وسيفنق. (2000). تأثيرات العرق أوالقبلية, الدخل وبناء الأسرة حول سلوكيات مرحلة المراهقة ومخاطرها. الصحيفة الأمريكية للصحة العامة, 90(12), 202-235.

بيرنس, (1989). موقف وسلوكيات الطلاب ، الآباء والمعلمين تجاه الرسوب. شيبارد وسميث, الرسوب في الصف. الدراسات والسياسات حول الرسوب (صفحة رقم 108-131). لندن: صحيفة فيلمر.

ثقة التعليم, (1998). أساليب التدريس الحقيقي. كيفية إجادة الفجوات بين الطلاب والأساتذة المؤهلين علميا. www.edtrust.orglpubs-online.huntu

جمعية مدراء المدارس في كاليفورنيا. (1999). نجاح الطالب بنظام المعايير المعتمد: التنقل من وراء النهوض الاجتماعي والرسوب. (على موقع)

LMASTER_Plan.html1999_24_5.acsa.org/publications/EDCAL/EDCALJ/_222ww

فنكهاوسر وقونزيلس, (1997). ارتباط الأسرة بتعليم الطفل طريق إلى النجاح. الموقع الألكتروني, www.ed.gov./pubs/FamInvolv/title.html

فولان وستيقلباور (1991). الوسائل الحديثة للتغيرات التعليمية. نيويورك: صحيفة كلية المعلمين.

فيرجسون, (1991). إنفاق المال من أجل التعبلم الحكومي: براهين دلت دلت على كيف ولماذا ينفق المال؟ صحيفة هارفارد حول التشريع, 28, 465-498.

قريدلر, (1984). فصول الانتقال: ماهي البدائل الممكن تطبيقها على أرض الواقع؟ تطبيق علم النفس في المدارس, 27, 463-470.

قريقودكر, (1996). كراسة المعلم وعلاقتها بالآباء والمجتمع. الإسكندرية: اتحاد المجتمع الوطني للتعليم.

كارويت, (1989). الوقت والتعليم: المدرسة والفصل الدراسي. (صفحة رقم, 69-95). هلسديل: إيرلبوم.

كارويت, (1994). هل تستطيع مرحلة ما قبل المدرسة حماية الأطفال من فشل التعليم المبكر لوحدها؟ سلافين, كارويت وواسك, الحماية من من الفشل في مرحلة التعليم المبكر: دراسات علمية ، سياسات وتدريبات (صفحة رقم 58-77). بوسطن: ألن وباكون.

كامبل ورامي, (1995). الإدراك والنتائج العلمية المدرسية وخطورة مرحلة المراهقة للطلاب: التأثيرات الإيجابية للتدخلات المبكرة. البحث العلمي الأمريكي للصحافة, 32,743-772.

لي. سميث, بيري وسمايلي, (أكتوبر, 1999). الدعم الاجتماعي, الصحف الأكاديمية وتحصيل الطالب: نظريات من الصفوف الدراسية من المرحلة المتوسطة في شيكاغو. الموقع الألكتروني, www.consortium-chicago .support.pdf20%.org/acrobat/social

لينهارت وبالاي, (1989). أدوات تعليمية تجذب العقل وتدفعه نحو التقدم والتطور. المدرسة وتنظيمات الفصول الدراسية, (صفحة رقم, 179-226). هيلسديل: إيرلبوم.

مانتيزيكوبولس وموريسون, (1992). الرسوب في مرحلة رياض الأطفال: النتائج السلوكية والأكاديمية حتى نهاية السنة الدراسية الثانية. الصحيفة الأمريكية للدراسة العلمية, 29 (1), 182-198.

مركز دراسة التخطيط العلمية, (1990). الرسوب في المدرسة: الممارسات المعاصرة والأدلة البحثية.

مركز فرانك بورتر جراهام لتنمية الطفل, (1999). التعليم المبكر, يثمر النجاح. الدراسة الأبجدية. الموقع الألكتروني, www.fpg.unc.edu/abc.

ميزلس, (1992). الممارسة الضارة من خلال العمل الجيد: آثار علاجية المنشأ بالتحاق الأطفال الصغار للتعليم والسياسات المتطورة. الدراسة الفصلية لتعليم الأطفال الصغار, 7, 155-174.

ناسون, (1991). رسوب الأطفال: هل هو قرار صائب؟ تعليم الطفل, 67(5), 300-304.

هولمز, (1989). تأثير الرسوب في الصف الدراسي: التحليل التجميعي في دراسة البحوث. شبارد وسميث, السقوط في امتحانات الصف: الدراسات والسياسات حول الرسب (صفحة رقم, 16-33). لندن: صحيفة فالمر.