جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية اللغات

A Translation of the pages from {50-100} of the book Entitled:" Multicultural Special Education Culturally Responsive Teaching"

By: Festus E. Obiakor

ترجمة الصفحات {50-100} من كتاب " التربية الخاصة متعددة الثقافات التدريس المستجيب ثقافيا " لمؤلفه فيستوس ايى و اوبياكر

بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الترجمة

ترجمة الباحث:

محمد أدم محمد حامد

إشراف الدكتور:

عباس مختار محمد بدوي

2020م

الإهـداء

اهدي هذا العمل لكل من وقف بجانبي وساندني وقدم لي يد العون لأكمله ويخرج بهذة الصورة الجيدة .

إلى والدي (حفظهما الله)، إلى أساتذتى الأفاضل و أصدقائى الأحباء .

الشكر والعرفان

الشكر لله الذى وفقني للقيام بهذا الجهد الأكاديمى وكل الشكر والتقدير لمشرفى الدكتور عباس مختار على توجيهاته السديدة لطيلة فترة القيام بهذا البحث العلمي .

قائمة المحتويات

الرقم	الموضوع	رقم الصفحة
.1	الإهداء	أ
.2	الشكر والعرفان	ب
.3	قائمة المحتويات	ج
.4	مقدمة المترجم	هـ
	الفصل الرابع **العمل مع دارسين متعددي الثقافات يعانون من اضطربات التواصل**	
.5	التفكير في التعليم الخاص متعدد الثقافات	1
.6	طبيعة الثقافة والتنوع اللغوي	4
.7	اختلاف اللغة مقابل اضطراب اللغة	5
.8	اختلاف اللغة والاصناف غير القياسية للغة الإنجليزية	8
.9	استراتيجيات استباقية للدارسين متعددي الثقافات الذين يعانون من اضطرابات التواصل	9
.10	تقييم أقلية اللغة / دارسي اللغة الإنجليزية	10
.11	الاستفادة من الثقافات المنزلية والمدرسية	11
.12	مربي يستجيب ثقافياً	13
.13	استنتاج	13
.14	المراجع	15

الفصل الخامس **العمل مع الدارسين متعددي الثقافات زوى الإعاقات المعرفية**		
.15	التفكير في التعليم الخاص متعدد الثقافات	22
.16	تحديد وتقييم الطلاب زوى الإعاقات المعرفية	24
.17	الاستجابة لخصائص التعلم للطلاب متعددي الثقافات زوى الإعاقات المعرفية	28
.18	اللغة الاستقبالية والتعبيرية تققيم المهارات	29
.19	الذاكرة	30
.20	الدافع والتوجية الذاتي	31
.21	الوصول إلى الطلاب مثل يوسف	31
.22	المناهج التعليمية والثقافية	32
.23	مربي يستجيب ثقافيًا	36
.24	استنتاج	37
.25	المراجع	38
الفصل السادس **العمل مع الدارسين متعددي الثقافات الذين يعانون من صعوبات التعلم**		
.26	التفكير في التربية الخاصة متعددة الثقافات	43
.27	الأطر المفاهيمية لصعوبات التعلم	45
.28	الطبيعة الحتمية للتربية متعددة الثقافات	50
.29	العمل مع الدارسين متعدد الثقافات ذوي صعوبات التعلم	52

مقدمة المترجم:

translation introdcation:

حوت ترجمة الصفحات من 50- 100 من كتاب " التربية الخاصة متعددة الثقافات التدريس المستجيب تقافياً " للكاتب فيستوس ايى و اوبيكار . هدفت إلى عكس أهمية العلم و التعلم وخاصة في حياة ومستقبل الدارسين مع الأشارة إلى الصعوبات التى تواجه هؤلاء الدارسين وخاصة ذوى الثقافات المتعددة ، مع ضرورة تهيئة البيئة الملائمة لهم وإنعكاس عامل إختلاف اللغة على مستويات فهمهم و إدراكهم . إلى ذلك فقد تراوح تناول فصول هذا الكتاب لوضعية الدارس اليافع بسن إثنى عشر عاماً وهو من هايتي ويواجه مشكلة فهم اللغة الأنجليزية في التعامل مع أساتذته، وقامت مشرفته لحل المشكلة اللغوية عن طريق معالجة الجوانب النفسية ذات الأرتباط اللغوي وبذلك تحسنت حالته فى مستوى الفهم والأدراك . وكذلك تعامل الفصل مع مشكلات التعدد الأثنى والعرقى وإيجاد حلول لها اتجاه الدارسين ، فضلاً عن تناول المشكلات الخاصة بالعبارات والمصطلاحات و تسهيل التعاطى والتعامل معها . هذا، وقد تعاطى الفصل الثاني مع مشكلات الأعاقة اللغوية المعرفية لدى الدارسين، من حيث تنمية إمكانيات المهارات الخاصة بالاستقبال والتفاعل مع مايقال أو يكتب بلغة مختلفة عن لغة الدارس، ثم إيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات بعد تشخيصها. إلى ذلك تعاطى الفصل الثالث مع مشكلات الدارسين الخاصة بصعوبة التعلم الناتجه عن التعدد اللغوي والأثنى لدى هؤلاء الدارسين والوصول لمعالجات بشأنها. وقد إستخدم الباحث لبعض أنواع الترجمة من حرة وصادقة تواصلية وحرفية . مع الأشارة لبعض الصعوبات التى واجهها الدارس " المترجم " تمثلت فى بعض التعبيرات والأصطلاحات التى أمكن التغلب عليها من خلال بعض المعاجم و القواميس اللغوية .

الفصل الرابع

العمل مع دارسين متعددي الثقافات يعانون من اضطربات التواصل

مارثا اسكوت ليو وجينس مارجون تيلر

مخطط الفصل :-

* التفكير في تعليم خاص متعدد الثقافات

* طبيعة الثقافة والتنوع اللغوي

* اختلاف اللغة مقابل اضطراب اللغة

* اختلاف اللغة والاصناف غير القياسية للغة الإنجليزية

* استراتيجيات استباقية للدارسين متعددي الثقافات الذين يعانون من اضطرابات التواصل

* تقييم أقلية اللغة / دارسي اللغة الإنجليزية

* الاستفادة من الثقافات المنزلية والمدرسية

* مربي يستجيب ثقافياً

* استنتاج

التفكير في تعليم خاص متعدد الثقافات :-

يبلغ لويس من العمر 12عاما وهو طالب في المدرسة المتوسطة ينحدر من أصول هايتي خدم كمترجم تام لعائلته . كان هو اكبر فرد في اخوته العشرة ، وعاش مع امه برينيس . برغم من مقدرته ترجمة كل من الانجليزية "هجين " الهايتي الا انه أقدم علي تحدي معلميه عندما اعطي تمرين مكتوب من معلميه (بالانجليزية) ليقراه ويشرحه ، لم يستطع فعل ذلك وشعر باحباط شديد . دائما مايجد نفسه متأخراً في أغلبية المواد الدراسية بسبب عدم مقدرتة التامة في فهم الانجليزية . غالبا مايجد نفسه أضحوكة لزملائه لانه يتحدث بنبرة منحفضة . اختبارات التجارب التي اجريت له عن طريق أخصائي الامراض اللغوية أوضحت بانه يعاني من ضعف محدد وطفيف في اللغة ولكن يمكن علاجه بمساعده عائلته . أوضح أخصائي اللغه بأن علاجه يكمن في البيئة المحيطه به وسط والديه وأفراد العائلة .

عملت بيرنس والدة توماس في منتزة أجرته ضئيلة، هي لاتجيد تحدث الانجليزية بطلاقة. التعليم الرسمي لا يدعم مباشرة في العائلة والسبب الرئيسي لافضلية تزويد عائلتها هنا ، بينما في نفس الوقت يجب عليها أن ترسل المال لافراد تلك الاسر في هايتي 0 تمت دعوتها من قبل منسق خدمة المحلية لحضور أحتفال مدفوع التكليف في فصول لمجتمع دارسين اللغة الانجليزية، لكنها تعزرت مرارا وتكرار بحجه انها لاتمتلك زمنا كافيا لذلك وانها تكتفي بمعرفتها الضئيلة للانجليزية . رحل زوجها الي هايتي بسبب جريمة جنائية قبل مدة من تغير الاحداث واصلت جهودها التطوعية خارج المنتزة لتجد عمل اضافي لاصولها من هايتي ، وكانت تحث للمشرف علي مناوابتها . أصبحت ساعات عملها قليلة وتستطيع التكيف ودخلها يرتفع باستمرار ، وكان من الممكن ان تشارك بمركز خدمات المجتمع . في المركز ، بدات العائلة بالتعرف

علي احتياجات بعض الاسر وأيضا بدات تشغل ساعات الدوام المسائية ، أذا استطاعت أن تسقط العمل وتنهي الحديث . بدات الاوضاع تتطور للافضل في هذه العائلة .

كانت جنيفر معلمة فصل لويس ، في سنتها الثانية للتدريس في هذه المدرسة المرموقة . لم تكن جنيفر مؤهلة في التعليم . وكانت قد أخذت شهادة كورسات موافقة تدريس اللغة الانجليزية بينما كانت في نفس الوقت تدرس لامتحانات التدريس ، تزداد يوميا خيبة املها مع فصلها . وصل هذا لمستوي لايطاق ووجدت انها تقول لنفسها " هم لايدركون أهمية التعليم انا دائما ماتحدث مع طلاب المدرسة المتوسطة عن كيفية الاعتناء بهم ومدى قلقي عليهم للتعلم . وفي المرات القليلة التي أرا فيها أي احد من اولياء امورهم يكون هذا عندما ينشب شجار في الفصل . أكاد أحترق ، أنتم لاتدركون شعورى بتلك الورطة ؟ أنا افعل أفضل ماأستطيعه ، ولكن فقط أحتاج بعض المساعده".

خلال هذا الوقت ، طورت الجامعة الوطنية برنامج علي الانترنت مؤهل في التعليم المحلى ، وكانت جنيفر من أوائل الدراسين الذين اعتمدوا. في أول مهمة لها (الاعتراف بتحيزاتك) . أعترفت جنيفر بأنها كثيرا ماتنحاز لبعض أباء الطلاب في المدرسة بسبب طريقة (تعريفهم بأنفسهم) . وعلاقتها مع أفراد أسر الطلاب في الفصل بدات تتحسن ، كما انها فهمت سلوك بعض الطلاب في الفصل . بدات بطلب معلومات من مستشارها ومدير المدرسة ، وكل منهم بدأ في التعليق عن كيفية ظهور كثير من الخلافات في أدراة سلوك الفصل . في النهاية ، اصبحت هي المعلمة المثالية وكانت نادر ما تسمع نفسها تقول " أنا فقط اريدهم أن يعرفوا بأنني أعتني بهم ، ليس الان فقط وانما ماذا سيكونون في المسقبل عندما يدركون أنني لست معلمتهم دائما " .

طورت جنيفر و والدة لويس علاقة تعاون ممتازة لكى تساعد لويس في كل من مهارات اللغة وواجبات المدرسة .

كان يعتقد أنه إذا تم توزيع الطلاب بالتساوي في جميع أنحاء الفصول الدراسية في البلاد ، فإن كل فصل من 30 طالبا يشمل حوالي 10 طلاب من مجموعات متعددة الثقافات . من 10، سيكون حوالي 6 من أسر الأقليات اللغوية . سيكون اثنان الى أربعة من هؤلاء الطلاب ، ومنهم من أسر مهاجرة . من بين طلاب الأقلايات اللغوية الستة في الفصل ، يتكلم أربعه اللغة الإسبانية بلغتهم الأم ، والآخر يتحدث اللغة الآسيوية . يتكلم طالب الأقلية اللغوية الأخرى أي واحدة من أكثر من مائة لغة (مكلوغين و ميكلود ، 1996) .

1/ كيف أثرت أوضاع والدة لويس علي قدرته في تعلم اللغة في المدرسة ؟

2/ ماهي الاوضاع التي دعت للتغيير بين معلمة لويس و والدته ؟

ذكرت إحصائيات المركز القومي للتعليم (2005) بأن عدد الاطفال من عمر 5 الى 17 عام الذين يتحدثون لغة اخرى غير الإنجليزية في المنزل تضاعف عددهم اكثر ما بين عام 1979 و 2003 . ومن الواضح بأن اللغة لها بعض التأثير على التعليم منها بأن اللغة شخصية ، متفاعلة ومبتكرة . وهذه اهم صفات تميز الانسان . (الجمعية الامريكية للسمع و المخاطبة 2001) ديلبيت (2002) اشار الى ان " تحتضننا قبل وقت طويل من تعريفنا بأي وسيلة أخري للهوية " بالاضافة الى انه يساعد في تشكيل ثقافة وهوية ذاتية (قولنيك و تشين ، 2002) ، وعلى المدى البعيد برهن الى دواعي إنفصال البشرية من الكائنات الاخرى وهذا يمجد الى من هم البشر ومن اين اتوا . يجب ان نأتي من دون دهشة ، اصبحت المدارس الوطنية اكثر تنوعاً بعد ذلك. المشكلة الاكثر تعقيداً ترجع الى التواصل ، إختلافات اللغة وخلل

اللغة وسوف يزداد (كاودر 2003 ، مانينغ ،2000، نيتو ، 2004 ، أوبيكر وفورد ، 2002).

يوجد الكثير من وساطات التنوع البشري مثل (العرق ، الوثنيه ، الثقافة ، النوع ، الصنف ، اللغة والعجز) التنوع في المدارس الوطنية يتطور في التواصل (هودكينسون ، 2000 / 2001 ، لورد ، 2002 ، مارتن وميدغلي ، 1994، ارفيلد، 2001)0 المجتمع اليوم في تغيّر مستمر (روسبيري- مكيبين، 2000) ، بالاضافة الى أن اغلبية الطلاب الذين يدخلون المدارس يتحدثون الانجليزية الرسمية ، هناك ازدياد في عدد الطلاب ، كثير منهم يشبه لويس في (الجنسية ، الوثنية ، العرق ، النوع ، التصنيف الاجتماعي والاقتصادي ، و اسلوب اللغة قد يختلف) غالباً ما تعلق وصمة العار في شباب امثال لويس الذين لديهم اسلوب لغة مختلف. (قولنيك وتشين ، 2002، هوارد ، 2003)0 كما لاحظ هاورد ، الدارسين الذين يواجهون صعوبة في خبرة تلقي المعلومات عبر الاستماع والقراءة هم الذين لا يستطيعون ان يعبرو عن أنفسهم بالكلمات المتحدثة هم غالبا ومن المؤكد لخبرتهم الصعبة ليس فقط لمدارسهم وانما في مجتمعهم ايضاً. واضاف الى ذلك بان الصعوبات لديها تأثير في قدراتهم الشخصية لتشكل مرض علاقتهم مع الاخرين.

هذا الفصل يشكل إطار لفهم المصطلحات والمفاهيم بخصوص التواصل ، اضطراب اللغة واختلاف اللغة في دارسي الثقافات المتعددة وايضا يناقش خطر ديمقراطية التغيير ونقطة الخلاف من اختلاف اللغة او اضطراب اللغة والانجليزية الرسمية.

اخيراً ، اقترح بأن توصيات المعلم للرعاية المبكرة او زيادة الخدمة يجب ان تستخدم لتسهيل التواصل اذا احتاج للمعالجة.

الواقعية الخاصة بالتنوع الثقافى واللغوى :-

التنوع في كل مكان . حيث يتعايش الفرد مع ذلك ، يحدد مستوي التنوع الثقافي الذي يواجهه الفرد . (باركر 2005) . من المتفق عليه عموماً أنه في السنوات القادمة ، سيقوم المعلمون العامون والخاصون بتدريس مجموعات من المتعلمين الذين يختلفون تماماً عن الذين درسوا في الماضي . من المتوقع أن يرتفع عدد الطلاب من مختلف الثقافات إلى 24 مليون ، 37% من السكان في سن المدرسة ، بحلول عام 2010 (هوت قينسون 2005) ، ومع ذلك ، لاحظت أن عدد السكان في المستقبل في الولايات المتحدة سيظل متفاوتاً ، مع زيادة في الطلاب من أصل لاتيني وأسيوي ، مع 10 دول تحتوي كل منها علي 90 % من السكان اللاتينين و 90 % من السكان الاسيويين . علاوة علي ذلك ، سيأتي العديد من الشباب من خلفيات ثقافية ولغوية أكثر تنوعاً . (جمعية السمع واللغة الأمريكية ، 2001 ، روسبيري – ماكبين ، 1995) . نتيجة لذلك ، سيعرضون مجموعة كبيرة من الخصائص اللغوية ، التعليمية والسلوكية التى قد تشكل تحديات للمعلميين (ايدجر ، ولفرام وديتلر 1993 ، ليو 2001) . قد يكون بعض هؤلاء الطلاب معرضين لخطر الفشل الأكاديمي ويوضعون في أماكن تعليمية خاصة لانهم يتمتعون بخصائص سلوكية مختلفة وخلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة (روسبيري – ماكبين ، 1995 ، توماس كوري و مورسنك ، 2001) . على مايبدو ، يعاني العديد من المتعلمين متعددي الثقافات ممن لديهم استثناءات من صعوبات لغوية عامة (رودرقويس ، بارمر ، وسينغر ، 2001) . قبل بضع سنوات ، أصدرت دائرة الإحصاء الأمريكية الارقام الآولية للسكان في الولايات المتحدة لعام 2000 0 كما أوضحت الإدارة ، هناك أكثر من 281 مليون شخص بقليل ، بزيادة قدرها 13.2 % في العقد الماضي . حدث أكبر نمو سكاني في البلاد في ولايات أريزونا ، جورجيا ، فلوريدا وتكساس ، بنمو يترواح بين 23% إلي 44% .

اختلاف اللغة مقابل اضطرابات اللغة :-

بالنظر إلى التنوع في المدارس ، من المهم فهم التواصل في سياق الطلاب مثل لويس . أشار باين وتايلور(1998) إلى أن الاتصالات تعتبر مضطربة عندما (أ) تنحرف عن معايير المجتمع بما فيه الكفاية بحيث تتدخل مع نقل الرسائل ، (ب) تبرز علي أنها مختلفة بشكل غير عادي ، (ج) تنتج مشاعر سلبية داخل التواصل . لاحظ فيقين ، وبوس ، وشيم (2008) ، أن الاضطراب قد يكون إما نامياُ أو مكتسباُ من خلال الإصابات أو الأمراض التي تصيب الدماغ . علي العكس ، تحدث اضطربات الكلام عندما يكون خطاب الفرد غير مفهوم أو غير سار أو يتداخل مع التواصل .

التواصل ينطوي علي لغات . كيف يمكن إذن شرح اضطربات التواصل و/ أو اللغة ؟ هناك أنواع مختلفة من اضطربات التواصل . اضطربات النطق ، وربما اضطربات الكلام الأكثر شيوعا ، تنتج عندما لايتمكن الأفراد من إنتاج الأصوات والتركيبات الصوتية للغة في السن المناسب للنمو . يحدث اضطراب الطلاقة عندما يواجه الفرد صعوبة في تدفق ومعدل الكلام . اثنان من أكثر أنواع اضطربات الطلاقة شيوعا هي التأتأة (انقطاع التدفق الأمامي للكلام) وفوضى (الكلام الذي يتراكب سريع وغير منظم ، ومليئة في بعض الأحيان بكلمات لا لزوم لها وإدراج غير ذات صلة) . اضطراب الصوت يشير إلى صعوبة في جودة الصوت أو رنينه أو شدته أو حدته . الطلاب الذين يعانون من اضطربات اللغة قد يكون لديهم تأخير شاملة تعبيرية . متي يكون اختلاف اللغة ، مثل لويس ، يساء تفسيره علي أنه يعني اضطراب اللغة ؟

مجتمع مثل الولايات المتحدة يتكون من العديد من الثقافات واللغات ، كل شخص يستخدم اللغة بشكل مختلف . لاحظت هيدج (1995) أنه " من أجل فهم اللغة واستخدمها ، وتنوعها

، واضطرباتها ، من الضروري فهم السياق الأوسع لتلك اللغة " (ص 0 415) . لذلك ، من المفيد أن نفهم السمات المهمة للغة .(جمعية السمع واللغة الأمريكية ، 1982). كما اشارات

*تتطور اللغه ضمن سياقات تاريخية وثقافية محددة .

*اللغة تحكمها .

*يتم تحديد تعلم اللغة واستخدامها من خلال تفاعل العوامل البيولوجية والإدراكية والنفسية والبيئية.

*يتطلب الاستخدام الفعال للغة للتواصل فهماً واسعاً للتفاعلات البشرية ، بما في ذلك العوامل المرتبطة مثل الإشارات غير اللفظية والدافع والدور الاجتماعي والثقافي .

في كثير من الأحيان ، يتم وصف اللغة علي طول أبعاد مثل الشكل (علم الأصوات ، الشكل ، بناء الجملة) المحتوي (الدلالات) ، واستخدام (البراغماتية) . علم الأصوات هو نظام القواعد التي تحكم الأصوات ومزيجها . كل لغة لها أصوات محددة ، أو الصوتيات ، التي تميز تلك اللغة (برنيستن 1984) يُعرَّف الصوت الإضافي بأنه أصغر وحدة صوت في الكلمة التي تحدث فرقاً في معانيها . هو نظام لدمج الأصوات في وحدات ذات معني ، مثل الكلمات واللواحق والبادئات . ببساطة المرفيمات هي أصغر وحدة لغوية ذات معني ، وتشكل جسراً بين علم الأصوات وبناء الجملة . يشير بناء الجملة إلي ترتيب الكلمات مجتمعة باتباع حكم القاعدة وأنماط اللغة المحددة لشكيل جمل ذات معنى . يشار إلى محتوي اللغة باسم دلالات اللغة . يشير مفهوم الدلالات إلى القدرة علي التمييز بين معنى الكلمة ، بما في ذلك المعاني المتعددة والفروق الدقيقة ، وفهم اللغة . يشار إلى الاستخدام الفعلي للغة ضمن الساق الاجتماعي باسم البراغماتية . علاوة علي ذلك ، إنه الوعي بالسلكويات الاجتماعية المناسبة

في تفاعلات التواصل . للمزيد من المعلومات ، أقرا ليو (2001) وهورد (2003) . بالاضافة أنظر للموقع الالكتروني .

جمعية السمع واللغة الأمريكية (2001) ، تشرح الرابطة المهنية والعلمية للاعبي اللغة واللغة والسمع ، أن اللغة الانجليزية تتألف من العديد من الأشكال اللغوية ، والتي قد تشمل ايبونك والإنجليزية المتأثرة بالإسبانية والإنجليزية الإنجليزية والإنجليزية القياسية لهجات ، مثل تلك التي عرضها لويس ، هي اختلافات سليمة من اللغات المنطوقة ، وهي مستمدة من المنطقة الجغرافية للفرد وتأثيرات اللغات الأجنبية، من ناحية أخري ، يمكن أن تكون لهجة من أشكال ومحتوي اللغة (كوليتا توم بيقينس و ويرتس ، 2003). كل من اللهجات واللغات هي أنواع من الاختلافات اللغوية . اختلاف اللغة ، في حد ذاته ، قد لايتطلب التدخل والعلاج . كارمك وتوماس (1990) . عرفا لغة محددة علي أنها مضطربة عندما " تتداخل مع التواصل ، وتلفت الانتباه غير المواتي إلى نفسها أو تسبب في سوء ضبط مستخدمها " (ص ، 18) ، ايرلير ، الجمعية 1989 لاحظ أن الشخص المصاب باضطرب اللغة قد يواجه مشاكل في معالجة الجملة وفي استخلاص المعلومات المفيدة للتخزين والاسترجاع من الذاكرة قصيرة المدى وطويلة الأجل .

اختلاف اللغة ليس بالضرورة اضطراب اللغة ، تحتوي كل لغة علي مجموعة متنوعة من الأشكال ، تسمي اللهجات ، والتي هي عبارة عن تباين لنظام الرموز وتعكس العوامل الإقليمية أو الاجتماعية أو الثقافية والعرقية المشتركة (الجمعية 1982 ، تيرنبول ، شانك ، اثمث و ليل ، 2002) ، الجمعية (1983) افترض وكذلك أن كل لهجة تمثل شكلاً وظيفيًا للغة الإنجليزية ، مما يسمح للمتحدثين بالتواصل بشكل كافٍ ، مع الحفاظ في الوقت نفسه علي " تمثيل رمزي للخلفية التاريخية والاجتماعية والثقافية للمتحدثين " (ص . 24).

علي الرغم من أن بعض المتحدثين بالهجات قد يكون لديهم اضطراب في الكلام أو اللغة ، فإن اللهجة نفسها ليست هي الفوضى ، ومع ذلك ، يجب ألا يستبعد وجود اللهجة بالضرورة احتمال وجود اضطراب لغوي ، (فان ريبر و اريكسون ، 1996} . يمثل اضطراب اللغة مشكلة في فهم أو إنتاج محادثة ذات مغزي وقد ينطوي علي :

1/ اضطراب خطير في عملية اكتساب اللغة .

2/ صعوبة في اتباع قواعد النحو .

3/ القدرة علي فهم أو استخدم الكلمات في السياق الصحيح .

4/ عدم اختيار لغة مناسبة لمواقف مختلفة .

5/ مشاكل اللغة المكتوبة أو المنطوقة و/أو أنظمة الرموز الأخرى ، (أنظر الجمعية ، 1982) 0 قد تختلف اضطرابات اللغة في شدتها ، وتتروح من خفيفه إلى شديدة (بولوي باتون وسيرنا ، 2001) .

يتم تدريب أخصائيي أمراض النطق واللغة ، والمهنيين الذين يعالجون اضطربات الكلام واللغة ، على التمييز بين اختلاف اللغة (مثل اللهجة) واضطراب اللغة ، في بعض الحالات ، قد يكون من المفيد بالنسبة لهم التعرف علي قواعد محددة تكمن وراء استخدام لهجات معينة (فان ريبر و اريكسون ، 1996) كيف يمكن إذن لمدرس الفصل أو مزود الخدمة تحديد متى تكون لغة الطفل مختلفة أو مضطربة ؟ من المهم أن نلاحظ أن الطريقة التي يتحدث بها الطفل هي انعكاس لثقافته (هورد 2003) . إذا كان المحترف غير متأكد حول ما إذا كان الطفل يعاني من مشكلة في النطق أو اللغة ، فقد يحيل الطفل للاختبار من خلال خطاب أو لغة أو

متخصص في السمع . يتم تدريب متخصصي علم أمراض الكلام علي العمل كمستشارين للمعلمين وغيرهم من المهنيين في الاختلافات والتعديلات الجدلية .

اختلافات اللغة والاشكال غير القياسية للغه الانجليزية :-

مثل العديد من الشباب ، دخل لويس المدرسة وهو يتحدث "لغة المنزل " . قد تشمل اللغات الرئيسية اللغة الإنجليزية باللغات السوداء والاسبانية / الفرنسية الكريولية والأ بالاشية والانجليزية والهمونغية . غالبية هؤلاء الشباب قد لا يكون لديهم أي شيْ "خطأ " في خطابهم ولن يحتاجوا الى أي خدمات تعليمية خاصة . قد يواجة البعض ، علي سبيل المثال متحدثي اللهجة ، حواجز كبيرة عند دخولهم المدرسة والتقدم فيها (بونترز 1994 ، اوفاندو 2003) . يجب أن يكون أخصائي أمراض الكلام ، كما في حالة لويس ، فعالاً في تطوير الاستراتيجيات التي قد تساعد الطالب . بالنسبه الى بعض الطلاب المنحدرين من أصل أفريقي ، قد لايكون استخدامهم اللغة " المعايير " التي يتم سماعها عادة في معظم عائلات الفئة المتوسطة . وبالتالي ، ينبغي معالجة مسألة اللغة الإنجليزية القياسية في الفصول والبرامج المدرسية . ومن الواضح أن السكان الذين يتحدثون لغة أو لهجة أخري خارج اللغة الإنجليزية القياسية قد زادوا بشكل كبير . لذلك من المهم لمعلمي التعليم العام والخاص التمييز بين التطور الصوتي النموذجي وغير الشاذ في الأطفال الذين لا يتحدثون الإنجليزية الأمريكية . يجب أن تدرس اللغة الإنجليزية القياسية ؟ يعد تدريس اللغة الإنجليزية القياسية للمتعلمين متعددي الثقافات أمرًا مهمًا لأنهم قد يتعرضون لخطر الفشل الأكاديمي . في بعض الأحيان ، قد يشعر المعلمون الذين تكون لغتهم الإنجليزية هي اللغة الوحيدة غير مؤهلين لتدريس غير الناطقين باللغة الإنجليزية . علاوة علي ذلك ، قد يؤدي تقديم خطاب " تحسين " إلى إرسال رسالة مختلطة تتمثل في انتقاد ليس فقط اللغة ولكن أيضًا للشخص . وصف وحدة دراسة مصممة

للتأكد على " بث اللغة الإنجليزية " كسجل لاستخدامه في مواقف معينة {علي سبيل المثال مقابلات العمل وإعداد التقارير وتقديمها في الفصل } . تتضمن الاقترحات الأخرى استخدام كتابة دفتر اليومية ، وهو أمر فعال أيضًا لمساعدة الطلاب على الكتابة حول أي موضوع يختارونه . يمكن للمدرسين ، بدورهم ، قراءة مقالات المجاذة والرد عليها . قد يحاول مدرس الفصل أيضًا استخدام مواد القراءة التي تتعامل مع ثقافة الطالب . من المحتمل جدًا أن يفهم القراء الثقافي ويتزكرون المواد التي تتعامل مع ثقافتهم أكثر من ثقافات أخرى .

استرتيجيات استباقية للمتعلمين متعددى الثقافات الذين يعانون من اضطرابات التواصل:-

للعمل مع متعلمين متعددى الثقافات يعانون من اضطرابات النطق و اللغة أو اضطرابات التواصل، من الأهمية بمكان تكوين شراكات والحفاظ عليها تسهل بفعالية مجتمع التعلم الذي يحدث في بيئات المنزل والمدرسه والمجتع . ترتبط أنواع شراكات أولياء الأمور – المعلم – المجتمع التي يتم تشكيلها وصياغتها بفهم الطلاب متعددي الثقافات علي حد سواء مع الاستثناءات وخلفياتهم الثقافية واللغوية المتنوعة. وأكد ذلك جمعية سماع لغة الكلام الإمريكية {2005}.

من أجل تلبية احتياجات العملاء متعددي الثقافات المتنوعين علي نحو فعال ، من المفيد للغاية أن يكون اختصاصيو السمع واللغة علي دراية بالعوامل التاريخية والاجتماعية والسياسية التي ساهمت في تطوير مجتمعات الكلام المختلفة في جميع أنحاء الولايات المتحدة

هناك العديد من العوامل الحاسمة المتعلقة بالأسر متعددة الثقافات ومشاركتها مع المدارس ، من المهم ملاحظة :

قد تتأثر مشاركة أولياء الأمور في شراكة تعليمية مع موظفي المدرسة بمستوي راحتهم عند التعامل مع المدارس . بالنسبة لبعض الأباء / أفراد أسر المتعلمين متعددي الثقافات مثل بيرنيس، والدة لويس ، فإن المدارس تعتبر في كتير من الأحيان أماكن صديقة للمستخدم . إذا شعر أولياء الأمور / أفراد الأسر بعدم الارتياح لتصور المدرسة لمشاركتهم فيجوز لهم اختيار الامتناع عن أي من الأدوار التي أتاحها لهم موظفو المدرسة { فولتز 1995 } .

- قد يجد العديد من أولياء الأمور ذوي المهارات اللفظية المحدودة وخبرة قليلة في التفاوض علي النظام التعليمي صعوبة في تحديد الموارد التعليمية المناسبة لأطفالهم . { سيلو ، سيلو و بارتر 1996 } . يمكن التعامل مع أي بيروقراطية ، بما في ذلك النظم المدرسية ، عملية محبطة وساحقة . نادراً مايكون لهؤلاء الأباء القدرة على المشاركة في الشراكات التعليمية ، خاصة عندما يشعرون أنهم يتعاملون مع نظام لا يدرك انهم يعانون من الضربة المزدوجة للتعامل مع العرق والإعاقة علي حد سواء { هوك تون 1993 } .
- قد لا يرغب الآباء الذين لديهم تجارب سلبية مع المدارس في المشاركة كشركاء في العملية التعليمية { تورب ، 1997 } . قد تكون بعض هذه التجارب السلبية أكثر دقة ، وقد تكون التجارب الاخرى أكثر صراحة . على سبيل المثال ، عندما يشعر الآباء بأن هناك محاولة ضئيلة أو معدومة لتمثيل المسهامات التاريخية للمنهج المدرسي الأمريكي من أصل أفريقي ، فقد يكونون مترددين أو غير راغبين في تكوين شراكات مع المعلمين وغيرهم من المشاركين في تعليم أطفالهم . الآباء والأمهات ، بما في ذلك أولئك الذين لديهم أطفال مع استثناءات ، يفهمون عادة أن معرفة الهوية العرقية والتراث الثقافي أمر بالغ الأهمية في تعزيز احترام الذات الإيجابي لدي الأطفال وفي اجتماعهم اجتماعيًا للتكيف مع العنصرية بفعالية { مكادو ، 1997 }.

تقييم أقلية اللغة / متعلمي اللغة الإنجليزية :-

ان المعلمين ومقدمو الخدمات هم صانعي الحلم . لذلك ، يحاتجون لمعرفة ما إذا كان الطلاب يعانون من اضطربات التواصل أو الاختلافات اللغوية . يعتقد أن حوالي ثلثي الشباب من مايوصف بأنه " أقلية لغوية " تتحدث الأسر غير الإنجليزية في المنزل { ماك ليود ، 1996}. الطلاب من خلفيات اللاجئين والمهاجرين غالبا مايكون لديهم القليل من مهارات اللغة الإنجليزية أو لا يتمتعون بها علي الإطلاق عند قدوهم إلى المدرسة . يتم تعيين العديد من الفصول الخاصة لدراسين اللغة الإنجليزية . ومع ذلك ، فإن مهاراتهم الشفوية والمكتوبة غالباً ما تظل متخلفة . وغالباً مايشار إلى متلازمة " إتقان اللغة " الإنجليزية المحدودة إلى الأبد . بالنسبة للبعض ، فإن صعوبة محاولة تعلم اللغة الإنجليزية القياسية وتطوير مهارات التحدث والكتابة أمر مرهق للغاية ويؤدي بهم في النهاية إلى ترك الدراسة . يجب أن يدرك المعلمون وخبراء اللغة أن الوقت اللازم لتطوير الكفاءة في اللغة الإنجليزية يختلف ويعتمد علي العديد من العوامل كما اشار ماك ليدو :-

كثير من الطلاب الذين يذهبون إلى المدرسة مع إتقان محدود للغة الإنجليزية ، ومهاراتهم في التحدث أو الاستماع أو الكتابة بالغة الإنجليزية ليست كافية للسماح لهم بالمشاركة الكاملة في جميع فصول المناهج الدراسية الاساسية في اللغة الإنجليزية التقلدية المزيد ، والأقلية اللغوية ، ومن المحتمل بدرجة كبيرة أن يكون الشباب المهاجرين من مدارس فقيرة. قد تعاني أسرهم ومجتمعاتهم من الإجتهاد الناتج عن عدم كفاية الخدمات الصحية والاجتماعية والثقافية ، وانخفاض معدلات العمالة ، والأنشطة غير القانونية والخطيرة في أحيائهم { ص . 3 } .

الاستفادة من الثقافات المنزلية والمدرسة :-

الفصول الدراسية العادية لها ثقافتهم الخاصة . يصل جميع الأطفال إلى المدرسة بطرق التحدث والتفاعل مع البالغين والأقران والأفكار حول الغرض من المدارس { جيرستين 1996 } . في كثير من الأحيان ، ومع ذلك ، فإن المهارات والاستراتجيات المكتسبة للوصول إلى مجتمع الطفل قد تكون متوافقة مع متطلبات البيئة المدرسية { سولي و تايلر ، 1990 ، كريك و واشنطون ، 1994 ، 2000 كريك واشنطون ، توم بيسون – بارتر 1998 } . وبالتالي ، قد يكون هؤلاء الأطفال في خطر ليصبحوا محرومين . من المهم أن نفهم ذلك .

* لا تتطابق أنماط استخدام اللغة والسلوكيات والقيم مع تلك المطلوبة في بيئة المدرسة
* فشل المعلمون أو المسوؤلون أو مقدمو الرعاية الأولية في الاستفادة من نقاط القوة التي يتمتع بها هؤلاء الطلاب

* كلما زادت الفجوة بين ثقافة الطفل وثقافة المدرسة ، زاد احتمال أو انخفاض تحصيل التلميذ ، وكلما زاد التداخل بين ثقافة الطفل وثقافة المدرسة ، زاد احتمال النجاح أو التحصيل العالي للتلميذ .

يتفاعل معظم المتعلمين متعددي الثقافات مع ثقافتين علي أساس يومي : ثقافة المنزل والثقافة البيضاء للمدارس والمؤسسات الاجتماعية الأخرى . من المهم جداُ إذن تعليم هؤلاء الدارسين في سن مبكرة أن تقافتهم مختلفة وليست ناقصة وان ثقافتهم يجب الأعتراف بها وتقيمها . على سبيل المثال ، في بعض الأسر الفيتنامية ، يشجع الآباء أطفالهم على إتقان التواصل باللغة الإنجليزية ، ولكن قد يشعرون بالقلق عندما يفقد صغارهم ، بعد دخولهم إلى المدرسة ، بقايا مهمة من لغتهم الأم . ومع ذلك ، فليس من غير المألوف بالنسبة للأفراد المسنين في الأسرة أن يتقنوا اللغة الإنجليزية بالكامل .

ومن المهم أن يصبح المعلمون العامون والخاصون حساسين للقضايا المتعلقة بالثقافات المنزلية والمدرسية . يجب أن يفهموا ان النزاعات الثقافية يمكن أن تحدث عندما لا يتم الاعتراف بالثقافتين تماماً لكي ينجح الأطفال في المدرسة ، يجب أن يحدث تعاون فعال بين المنزل والمدرسة على جميع المستويات . بالنسبة للعائلات نفسها ، لا يُنظر إلى المدرسة علي انها " سهلة الاستخدام " على النقيض من ذلك ، فقد يتجاهل بعض المعلمين ، كما في حالة جنيفر ، أن الآباء متعددي الثقافات قد يكونون غير مبالين بالتنمية التعليمية والاجتماعية العاطفية لأطفالهم . هذا يشير إلى الحاجة إلى مراعاة الاختلافات الثقافية واللغوية من قبل الجميع . { مورسك ، توماس ، وكوريا 1991 } . أقترح أن فهم عملية التثاقف للعائلات من مختلف المجموعات متعددة الثقافات هي عملية ضرورية للعمل بفعالية مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. { افاندو 2003 } لاحظت أن مدرسي اللغة الإنجليزية للدراسين لايحتاجون بالضرورة إلى للتحدث باللغات الأولي لطلابهم ، مع ذلك ، من المفيد أن يكون لديهم فهم واسع لتاريخ المجموعات الثقافية التى يعملون بها وقيمها الانتقالية . { ماير ، بفون – بروان ، هاري وسابيون – سيفن 2003 }. وأشار إلى أن نماذج التعليم الخاص متجذرة بقوة في القيم الثقافية في اوربا الغربية . علي سبيل المثل ، قد يوفر هيكل التعليم الخاص الذي يتطلب الاتصال الكتابي ، والمؤتمرات الرسمية للوجة انفصالاً عن العائلة والمدرسة ، خاصة إذا كانت الأسرة قد واجهت صعوبة في الاتصال بموظفى المدارس في الماضي. يجب تطوير جو من الثقة بين أولياء الأمور والموظفين في المدارس متعددة الثقافات قبل أن تتمكن من دعوة الطفل.

مرشد مستجيب ثقافياً :-

1/ يفهم الفرق بين اضطراب اللغة والاختلاف اللغوي .

2/ تعرف علي تعقيد الكلام وضعف اللغة .

3/ قيم اللغة جزء من الثقافة .

4/ يفهم تأثير التغيرات الدموغرافية على الاختلافات اللغوية في الفصول والمدارس .

5/ المعلمون الطلاب الذين يعانون من اضطرابات التواصل بطرق تستجيب تقافياً .

6/ يقيم اضطرابات التواصل بطرق متعددة الثقافات .

7/ يستخدم محترفي لغتين في العمل مع المتعلمين متعددي الثقافات.

8/ يعمل مع أولياء الأمور وأفراد الأسرة ، والأوصياء عندما يكون لدى الطفل اضطراب في التواصل .

9/ يستخدم منظورًا تنمويًا بدلاً من منظور عجز عند العمل مع المتعلمين الذين يعانون من اضطرابات التواصل .

10/ يفرق بين المكونات المختلفة لاضطرابات التواصل .

إستنتاج :-

يتفق معظمهم على أن الولايات المتحدة هي أمة تتألف من أشخاص من خلفيات وتجارب وجماعات عرقية وثقافية مختلفة وتوقعات مختلفة . نتيجة لذلك ، تقع على عاتق المعلمين ومقدمي الخدمات مسؤولية تقديم الدعم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي الذي يمكّن الاختلافات الثقافية واللغوية الفردية . بالنسبة للعديد من الدارسين متعددي الثقافات ، لاتزال مشاكل تحديد الهوية ووضع العلامات والتعليم غير المناسب قائمة . قدم هذا الفصل استراتيجيات يمكن للمعلمين العامين والخاصين استخدامها للعمل مع دارسين متعددي الثقافات يعانون من اضطرابات التواصل . على وجه التحديد ، يجب علي المعلمين تقدير مشاركة المجتمع والأسرة . بالإضافة إلى ذلك ، يجب أن يفهموا عندما يكون لدى الطلاب اضطرابات لغوية أو اختلافات لغوية أثناء استكشافهم لأنواع مختلفة من اضطرابات التواصل . واخيرًا ، يجب أن يفهموا أن التعاون مع والدي الطفل يمكن أن يكون له تاثير كبير على نمو الطفل ومهاراته في

التواصل . هذا صحيح بالنسبة للاطفال ، ولكن خصوصًا للطلاب مثل لويس الذين لغتهم الأولى ليست هي لغة الأغلبية.

أسئلة المناقشة :-

1/ اشرح باختصار احتياجات الدارسين الذين يعانون من اضطرابات التواصل .

2/ لخص السبب في أنه من المفيد التمييز بين اختلاف اللغة واضطراب اللغة عندالعمل مع دارسين متعددي الثقافات .

3/ صمم نشطًا قد تستخدمة لخلق وعي أفضل بالميزات والصفات المميزة للغات أخرى . علي سبيل المثال ، استخدام تنسيقات الألعاب ، أو انشئ مجموعة ، أو اكتب قصة للأطفال أثناء تصميمك مشروعك .

4/ قم بتحليل الشواغل الخاصة التي تحتاج إلى معالجتها عند العمل مع أقلية اللغة / دارسين اللغة الإنجليزية الخاصة .

5/ كممارس ، صف التغييرات التي ستجربها في منهجيتك عند تدريس طالب هاجرا مؤخرًا ولا يتقن اللغة الإنجليزية .

المراجع :-

أيدجر ، سي . تي ، ولفرام ، دبليو . و ديتلير ، جي الاختلافات اللغوية : نهج جديد للمعلمين الخاصين ، تعليم الاطفال الاستثنائين ،26، 44 – 48 .

جمعية السمع واللغة الأمريكية {1982} . التعاريف : اضرابات التواصل والأشكال . جمعية السمع واللغة الأمريكية ، 24 ، 949– 950 .

جمعية السمع واللغة الأمريكية {1983 } . ورقة الموقع : لهجات اجتماعية جمعية السمع واللغة الأمريكية ، 25 ، 23– 24 .

جمعية السمع واللغة الأمريكية { أغسطس 2001 } . التواصل في مجتمع متنوع . تم استرجاعه في 21 يونيو ، من www.asha.org/about/news/tipsheets/Diverse–society.htm

جمعية السمع واللغة الأمريكية {2005 } . تاريخ متعدد الثقافات والملف الديموغرافي للولايات المتحدة. تم استرجاعه في 16 يونيو 2005 من www.asha.org/about/leadership–projects/multicultural/readings/reading–1.htm

بيرنيستن ، ار . {1994 } . العظة لنشر ، الأصوات الصوتية في الأم – خطاب الطفل . مجلة الصوتيات ، 21 ، 285– 289 .

بونتيرس ، ان . جي . { 1994 } . معلم الفصل واللغة المختلفة للطالب : لماذا ، ومتي وكيف تدخل. منع فشل المدرسة ، 38 ، 10–15 .

كارمك ، اف . ، وتوماس ، بي جي { 1990 } . الكلام واللغة : اكتشاف وتصحيح الاحتيجات الخاصة . بوستين : الين وباكون .

كول ، بي . اي . ، تايلر و او ، ل .{ 1990 } . أداء أطفال الطبقة العاملة الأمريكية من أصل أفريقي في ثلاثة اختبارات للتعبير . خدمات اللغة والكلام والسمع في المدارس ، 21 ، 171–176 .

كارج ، اتش و واشنطون و جي . { 1994 } . المهارات الصناعية المعقدة للفقراء ، الحضريين ، الأفارقة ، الأمريكيين في مرحلة ماقبل المدرسة عند دخول المدرسة . خدمات اللغة والكلام والسمع في المدرسة . 25 ، 181–190 .

كارج ، اتش . ك ، وواشنطون ، جي .اي . { ابريل 2000 } . بطارية تقييم لتحديد أوجه القصور اللغوي عند الأطفال الأمريكيين من أصول إفريقية . مجلة الكلام واللغة والبحث السمعي 43 ، 366–379.

كارج ، اتش . ، واشنطون جي ، توماس – بورتر ، سي . { 1998 } . عروض الأطفال الأمريكيين من اصل أفريقي الشباب في مهمتين الفهم . مجلة الكلام واللغة والبحث السمعي . 41 ، 445–457 .

كولاتا ، ار . توم كينس ، جي وويرتس ، ايم . {2003 } . أساسيات التعليم الخاص : مايحتاج كل معلم إلى معرفته بوستون : الين وباسكون .

ديلبيت ، ايل { 2002 } . مقدمة . في ايل ، دلبيت و وجي ، باودي . { تعليم اللغة الإنجليزية الخاصة } الجلد الذي نتحدثه : أفكار حول اللغة والثقافة في الفصل { ص. Xvii } . نيويورك : جديد الصحافة .

جيرستن ، ار . سي . { 1996 }.

المطالب المزدوجة لتعليم دارسي اللغة الإنجليزية : قيادة تربوية ، 53، 18–22 .

كلونيك ، دي ، وجاين ، بي . { 2002 } تعليم متعددي الثقافات في المجتمع المتعدد { السادس ايي . دي } اعل قمه في النهر ،ان جي .

هوك تون ، سي . دي { 1993 } . توسيع الدائرة لتشمل الأمريكين من أصول أفريقية . الطلاب السمر ، 24، 63-68 .

هيدج ، ايم . ان {1995 } . مقدمه لاضرابات التواصل . اوستن ، ايكس تي : قبل –بعد.

هاورد ، دبليو . ايل . { 2003 } . الأطفال الاسنثنائيين { السابع عشر اي دي } . سرج النهر العلوي ميرل/ قاعة بيرنس .

هودك كينسون ، اتش . { ابريل / ديسمبر ، 2000، 2001 } ديمقراطية التعليم :ماذا يجب على المعلمين معرفته . قيادة تربوية ، 58، 6-11 .

هودك كينسون ، اتش . { 2 مايو ، 2005 } . الديمقراطية من أجل التغيير . قدم ورقة في جامعة وسط فلولاريدا / كلية التنمية مؤتمر الصيف . مقاطعة اورلاندو .

كاودر ، اس . جي . { 2003 } . تعليم الطلاب مع اضطراب لغة التواصل . بوستون : الين و باكون .

لورد ، ايم . { 28 يناير /4 فبراير ، 2002 } . تعليم الأمريكيين ، أخبار الولايات المتحدة ، التقرير العالمي ، ص 28-29 .

ليو ، ايم . { 2001 } . التنوع الثقافي واللغوي استثناء الدارس . في ايم ليو . استعراض اضطرابات التواصل لفصل المعلم . { ص . 69- 78 } . بوستون : الين وباكون .

ماينغ ، ايم . ايل . { شتاء ، 2000 } . فهم التنوع وتقبل الاخرين : الحقائق والتوجيهات . افاق التربوية ص 77-79 .

مارتن ، بي . وميدجلي ، اي . { 1994 } . الهجرة الى الولايات المتحدة : رحلة الى غاية غير مؤكدة . نشرة التعداد السكاني ، 49 2-47 .

ماكدو ، اتش . { 1997 } العائلات السوداء . الف بلوط ، سي اي : حكيم .

ما لوقلن و بي وماك ليدو ، بي . { يونيو 1996 } تعليم جميع طلابنا : تطوير التعليم للأطفال من خلفيات التنوع الثقافي واللغوي : التقرير النهائي للمركز الوطني للبحث في التنوع الثقافي وتعلم اللغة التانية . سانت كروز ، سي و اي : جامعه كلفورنيا . تم استرجاعه في 21 يونيو ، 2004 ، من الموقع الالكتروني
www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsll/edall.mth

ماك ليدو ، بي { 1996 } . اصلاح المدرسة واختلاف الطالب : التعليم المثالي لطلاب اقلية اللغة و ان سي بي ايي مصادر المجموعات المسلسلة ص ، 1–37

ماير ، ايل ، بيفن – براون ، جي . هاري ، بي . وسابن–سيفن ، ايم { 2003 }. إدراج المدارس والقضايا متعددة الثقافات في التعليم . في جي ان بانك و سي . اي ماك جي بانك . التعليم متعدد الثقافات: القضايا ووجهات النظر { ص. 327–352 } . نيويورك : ويلي .

مورسينك ، سي. في ، توماس ، سي ، سي وكويا ، في ، اي { 1991 } العمل الجماعي التفاعلي : التشاور والتعاون في البرامج الخاصة . نهر السر العلوي ماري/ قاعة بيرنس .

المركز القومي للإحصاءات التعليمية {2005 } . لغة الأقلية في سن المدرسة : المشاركة في التعليم : حالة التعليم . تم استرجاغة في 15 يونيو ، 2005 من الموقع الالكتروني
nces.ed.gov/programs/coe/2005/section1/indicator05.asp

نيتو ، اس . {2004 } . التأكيد على التنوع : السياق الاجتماعي السياسي للتعليم متعدد الثقافات { الرابع عشر اي ، دي } . بوستون : تعليم بيرسون

اوبيكر ،اف.اي وفورد ، بي ، اي .{ 2002 } . المسائلة المدرسية والاصلاح . في اف ، اي اوبيكر و بي ، اي فوريد { اي دي اس } . الآثار المترتبة على الامريكيين من أصل أفريقي زوي الاعاقة . خلق بيئات تعليمية ناجحة للمتعلمين الأمريكيين من أصل أفريقي مع استثناءات { 3-15 } . الف النديان ، سي اي : الصحافة الكورية .

اورفيلد ، جي . {خريف ، 2001 } . المدارس أكثر منفصله . عواقب عقد من إعادة التوطين . إعادة النظر في المدارس علي الانترنت ، 16 { 1 } . تم استرجاعه من علي الموقع الالكتروني في 20 يونيو ، 2004 . www.rethinkigschools.org/archive/16-01/16-01.stml

اوفاندو ، سي . {2003 } . تنوع اللغة والتعليم . في جي ، اي بانك و سي .اي مك جاي بانك . التعليم متعدد الثقافات : القضايا ووجهات النظر { ص. 268-291 } . نيويورك : وايلي .

باركر ، ار . 7 ابريل ، 2007 }. مسح خرائط التنوع الثقافي في الولايات المتحدة . قضايا سوداء في التعليم العالي ، 22 { 4 } ، 18-23 .

بايني ، كي . تي . و تيلر ، او .ايل . {1998 } . اختلافات التواصل واضطراباته . في جي . اتش . شيموس ، اي . اتش . وينق و دبليو . اي الطبعة الثانية . اضطرابات التواصل البشري . { ص. 118-154 } بوستون : الين وباكون .

بولوي ، اي . باتون ، جي . وسيرنا ، ايل . {2001 } . استراتيجيات تعليم الدارسين ذوى الاحتياجات الخاصة السابع عشر اي دي ، مارلي / قاعة بيرنس .

روبن ، جي . اف . { فبراير ، 1989 } . " بث الإنجليزية " للمتحدثين باللهجة غير القياسيه . ملخص التعليم {ص . 54، 52-53 } .

رودريقس ، دي . بارما ، ار وسينغر ، بي . {2001 } الصف الرابع – مفاهيم ثقافية ولغوية متنوعة للطالب الأستثنائي . أطفال استثنائية ، 67، 199-210 .

روزبيري – ميك كايبن ، سي . {صيف ،1995 } التمييز بين الاختلافات اللغوية والاضطرابات اللغوية لدى الطلاب المتنوعين من الناحية الثقافية واللغوية . التعليم متعدد الثقافات ، 12-16 .

روزبيري – ميك كايبن ، سي . {2000 } . مسائل متعددة الثقافات : ثقافة الفقر . اضطرابات التواصل الفصلية ، 21 ، 242-245 .

سيلو ، تي . دبليو ، سيلو ، اي . بي ، وبارتر ، ايم . اي . {1996 } . شراكات الوالدين والمهنيين في التعليم الخاص : اعتبارات متعددة الثقافات التدخل في المدرسة والعيادة ، 31، 145-153 .

توماس ، سي . ، كوريا ، في . ومورسينق ، سي . { 2001 } . التدريس التفاعلي : تعزيز البرامج للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة { الطبعة الثالثة } سرج النهر العلوي ماري/ قاعة بيرنس .

ثروب ، ايي .ك . {1997 } . زيادة فرص الشراكة مع الأسر المتنوعة ثقافياً ولغوياً . التدخل في المدرسة والعيادة . 32 ، 261-269 .

توربل ، ار . توربل ، ايي ، شانك ، ايم ، اسميث ، سي وليلى ، دي . {2002 } . حياة استثنائية : تعليم خاص في المدارس اليوم سرج النهر العلوي ماري/ قاعة بيرنس .

الولايات المتحدة : قسم التعداد {2000 } . حقائق سريعة للولايات المتحدة من الإحصاء الأمريكي . تم استرجاعه 21 يونيو ، 2004 ، من البحث السريع . quickfacts.census.gov/qfd/states/00000.html

فان ريبر ، سي ، واريكسون ، ار . {1996 } . تصحيح الكلام : مقدمة في علم أمراض الكلام والسمع { الطبعة التاسعة عشر } . بوستون : الين و باكون .

فاكيون ، اس . بوس ، سي . وشيوم ، جي . {2000 } . تدريس طلاب استثنائيون ومتنوعون ومعرضون للخطر في فصل التعليم العام .{ الطبعة الثانية} . بوستون : الين وباكون

فاولتز ، دي . ايل .{1995 } . التعليم والتنوع الثقافي وفصول التعليم الخاص: أطر النجاح . أصوات متعددة ، 1، 1-11 .

الفصل الخامس

العمل مع الدارسين متعددي الثقافات ذوى الإعاقات المعرفية

فيستيوس اي . اوبيكر و شارلي ايي . يوتلي

مخطط الفصل :-

- التفكير في تعليم خاص متعدد الثقافات
- تحديد وتقييم الطلاب ذوى الإعاقات المعرفية
- الاستجابة لخصائص التعلم للطلاب متعددي الثقافات ذوى الإعاقات المعرفية
- اللغة الاستقبالية والتعبيرية تقيم المهارات
- الذاكرة
- الدافع والتوجيه الذاتي
- الوصول إلى الطلاب مثل يوسف
- المناهج التعليمية والثقافية
- مربي يستجيب ثقافيًا
- استنتاج

التفكير في تعليم خاص متعدد الثقافات :-

يوسف ، هو طفل أمريكي من أصل أفريقي ، وهو الابن الوحيد للسيد والسيدة ويليامز . عندما كان طفلاً ، سقط من الأريكة علي رأسه . في الصف الأول ، واجه العديد من الصعوبات في اللغة {اي ، العمليات الاستقبالية والتعبيرية } ، ومهارات القراءة المسبقة ، مهام الهجاء ، واختبارات الرياضيات . خلال التقييم النفسي ، كان يوسف مسجلاً في اختبارات الذكاء والتحصيل التقليدية واختبارات السلوك التكيفي . حاصل ذكائه على مقياس الاستخبارات ويتشلر المنفح كان 69 ، وقد تم تشخيصه بإعاقة معرفية خفيفة . أظهرت درجاته علي مقياس السلوك التكيفي أن سلوكياته الاجتماعية والعاطفية كانت وظيفية وكافية للصف الأول . لاحظت استاذة التربية الخاصة ، السيدة ثرون ، أن لديه موهبة فنية كبيرة ، وبدأت تأمل في ان يكون مصممًا جرافيكًا. كان والداه ، علي الرغم من اهتمامهم بتعليم ابنهم ،غير واضحين بشأن تصورات المعلم ليوسف . خلال مؤتمر أولياء الامور– والاستاذة ، كانت السيدة ثرون حريصة علي شرح التقارير حول تقدم يوسف في اللغة والقراءة . بالاضافة إلى ذلك ، تم تخويف السيد والسيدة يليامز من المصطاحات المستخدمة من قبل المهنيين الذين شكلوا فريق متعدد التخصصات . لكن المعلم استغرق بعض الوقت لشرح المصطلحات في لغة بسيطة وسهلة الفهم . بشكل تعاوني ، تم تطوير خطة يوسف للتعليم الفردي وأدرجت موضعًا في فصل دراسي قائم بذاته .

كانت معلمة يوسف الخاصة مرتبه جدًا وكان التعليم مباشرًا ومتناسقًا . لقد غرست إمكاناته لتعلم مهارات جديدة ولاحظت أنه استجاب لقراءة القصص التى دمجت فيها صور الأولاد والبنات والبالغين من أمريكيين من أصل أفريقي مثله هو وعائلته . استخدمت استراتيجيات الذاكرة { اي ، الإجراءات المعرفية المستخدمة لتحقيق تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى } لمساعدة يوسف علي تحسين ذاكرته وإكمال مجموعة متنوعة من المهام

. درست مهارات حل المشكلات واستخدمت التعليمات المعتمدة على الكمبيوتر . مع مرور الوقت ، أظهرت لغتة الاستقبالية والتعبيرية تحسنا عندما سئل أسئلة تسمح له بربط تجاربه الثقافية بمواضيع القصص التي يقرأها . كانت مفردات قراءة القصص هي كلماته الإملائية ، وكان قادرًا على إثبات أنه يمكنه أن يتذكر ويتهجي الكلمات بدقة عندما يتضمن التعليم طرائقه البصرية والسمعية . كان لديه الدافع لتعلم وقراة كتب التاريخ. تم تقليل مشاكل السلوك لأن معلمته استخدم تقنيات إدارة السلوك الحساسة ثقافيًا. على سبيل المثال ، عندما كان يوسف يتصرف بالخارج ، لم يوبخه معلمه بطريقة تنكر، بدلا من ذلك ، لديه نماذج من الأقران لمساعدته على التمييز بين السلوكيات المناسبة وغير المناسبة . بسبب قدرة يوسف الإبداعية ، قام برسم وتلوين ورسم صور الأشخاص والأشياء والاحداث من القصص التى يقرأها ، وتم وضعها على جدران الردهة في جميع أنحاء المدرسة . فاز يوسف في مسابقة فنية قام فيها برسم صور للطلاب المشاركين الألعاب الأولمبية الخاصة والانشطة اللاصفية في المدرسة .

تم الاتصال بوالدى يوسف علي أساس أسبوعي لمناقشة نقاط قوتة الأكاديمية والإبداعية والسلوكية في المدرسة . زيادة مشاركتهما في المدرسة مع انخفاض مشاعر التخويف لديهم ، وبدأ في المشاركة في رابطة أولياء الأمور وغيرها من انشطة جمع الأموال في المدرسة . قبل فترة طويلة ، تم نقل يوسف من فصل دراسي مستقل ذاتيا إلى غرفة موارد مع غالبية تعليمية في الفصل التعليمي العادي . مع تقدمة في المرحلة المتوسطة والثانوية ، عكست خطته التعليمية الفردية خطه انتقالية له لبدء العمل في المجتمع في متجر الفنون . يركز برنامجه الأكاديمي على تطوير مهارات القراءة والكتابة والمهارات الرياضية الأكاديمية . شارك برنامجه المهني في الذهاب إلى المدرسة لمدة نصف يوم بعد العمل في متجر الفنون حيث تعلم كيفية تحميل الصور في إطارات . أصبح يوسف شابًا مستقًلا يعيش في المجتمع ويعمل بدوام كامل في شركة هيلي مارك كارت بسبب مهاراته الفنية ، طُلب منه في كتير من الأحيان حضور

فعاليات المجتمع المحلي حيث رسم صورًا للحدث . كان مسؤولا عن إنشاء صور لمرافقة القصائد في مناسبات مختلفة مثل حفلات الزفاف وأعياد الميلاد والعطلات . استمر في تلقي الجوائز لموهبته الفنية ، ورعاية احتياجاته الشخصية ، وبدأ في العمل كنموذج يحتذي به للشباب البالغين زوي الإعاقات المعرفية الذين يتم نقلهم من المدرسة إلى المجتمع .

* كيف جعلت معلمة يوسف والداه يخففان من مشاعر الترهيب التي يمارسها المهنيون التربويين ؟

* ماذا فعلت معلمة يوسف لتعظيم إمكاناته كطالب وإمكاناتها الخاصة كمدرسة ؟

تكشف قضية يوسف كيف يمكن لمقدمي الخدمات التعليمية العامة والخاصة ومقدمي الخدمات تعظيم إمكانات الدارسين ذوي الإعاقات المعرفية ، وخاصة أولئك الذين ينتمون إلى خلفيات متعددة الثقافات . هؤلاء الأفراد يتحملون " خطرًا مزدوجًا " { أي ، المشكلات المرتبطة بالثقافة / التقييم العرقي والمشاكل المرتبطة بتقييم الإعاقة } نتيجة لذلك ، يبدو أن هناك جهودًا لتخفيف مناهجهم الدراسية والتركيز علي الملصقات التقيدية التي يتم تقديمها بناء علي أدوات الاختبارات التي لا تعد متغيرات تنبؤء جيدة بالقدرات الفردية وأساليب التعلم والتقيمات الثقافية { بيسون بيرد ، 2002 ، فالنيك وسوزوكي ، 2001 }. لكن المعلمين العظماء مثل معلمة يوسف كثيرًا مايحدثون فرقًا في تعليم الطالب وبقائه . يتناول هذا الفصل القضايا المحيطة بالتعريف والتقييم والممارسات التعليمية للدارسين متعددي الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية . بالإضافة إلى ذلك ، يستكشف حالة يوسف من منظور التعديلات التعليمية والتربوية في إطار ثقافي .

تحديد وتقييم الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية :-

يشكل التعرف والتقييم النفسي للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية عملية منهجية لجمع المعلومات ذات الصلة لاتخاذ القرارات القانونية والتعلمية حول تقديم الخدمات . أشار قانون التعليم لجميع المعاقين لعام 1975 {ص . 142-94 } وقانون تحسين التعليم للأفراد ذوي

الإعاقات لعام 2004 القادم ص { 446-108 } إلى أن تحديد جميع الأطفال المؤهلين للحصول على خدمات التعليم الخاص يجب أن يلتزم بالمبادئ التوجيهية الصريحة لاستخدام من الاختبارات التالية :-

- اختبارات حاصل الذكاء يجب أن لا تفوق نتائج الاختبارات الأخرى في اتخاذ القرارات التشخصية .
- اختبارات حاصل الذكاء يجب النظر اليها كدليل واحد فقط في إجراء التشخيص والتقييم.
- اختبارات حاصل الذكاء يجب ترجمتها وتعديلها وإداراتها باللغة الأم للطفل دون تأثير لا لزوم له من الاختلافات اللغوية .

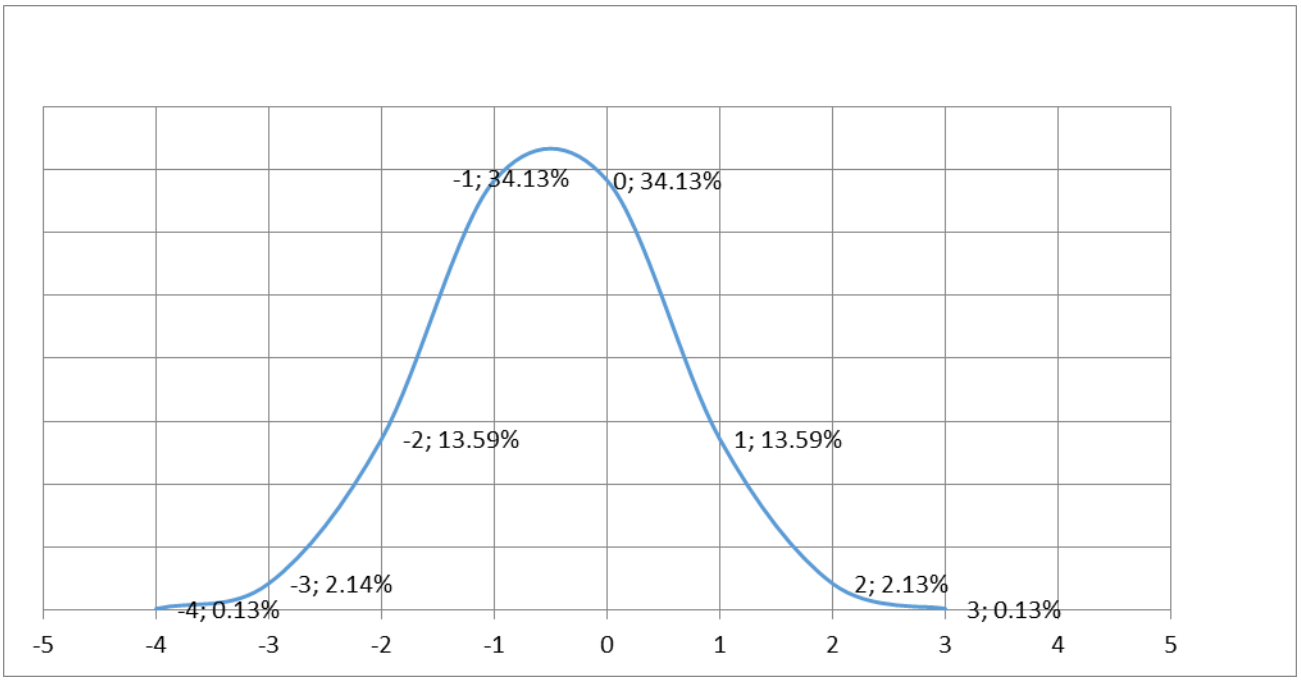
علي الرغم من الأحكام القانونية لهذه المستويات المتدنية ، فقد أثرت اتجاهات التعليم والقياس على عملية التقييم والتي تركز بعضها على النقاش القائل بأن الذكاء هو {أ } كيان واحد يضم مجموعة من العوامل ؛ و {ب} نتاج التفاعل بين الناس وبيئتهم ، وبالتالي ، عرضة للتغيير . بالإضافة الى ذلك ، فإن المراجعات الهامة في تعريف الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي { يشار إليها أيضًا باسم الإعاقات المعرفية } قد شكلت عملية التقييم { ليكسون ايي تي اي ال ،2002}. قبل حوالي عقد من الزمن ، لاحظ ماكميلان وريتشلي {1997 } أن " التحولات الطفيفة في الحد الأعلى لها عواقب وخيمة من حيث النسبة المئوية للسكان المؤهلين . على سبيل المثال ، يودي الانتقال من حاصل الذكاء 70 ومادونه إلى معيار حاصل الذكاء 75 إلى ضعف عدد الأشخاص المؤهلين . بسبب تسارع المنحنى في هذا الجزء من المنحنى العادي ، يوجد عدد أكبر من الحالات التي تقع في الفترة من 70 إلي 75 {2.80% } مقارنة بالنطاق بأكمله الذي يحرز حاصل ذكاء ذكي 70 واقل من {2.68% } . {ص. 57 } .

للحصول على درجة حاصل الذكاء ، يتم تقسيم العمر العقلي حسب العمر الزمني وضربه في 100 :-

العمر العقلي × 100 = حاصل الذكاء

العمر الزمني 1

يعكس العمر العقلي عمر الشخص أو قدرته ، ويعكس العمر الزمني العمر الزمني أو الفعلي للشخص . متوسط جميع اختبارات حاصل الذكاء الذكي { مثل مقياس الاستخبارات ويتشلر للأطفال المنقح – الطبعة الثالثة واستانتفورد بينت – الطبعة الرابعة } هو 100 . الانحراف المعياري لمقياس الاستخبارات ويتشلر هو 15 وانحراف استانتفورد بينت هو 16. { ملاحظة : الانحراف المعياري هو نتجة تنحرف بشكل إيجابي عن الوسط } . إذا سجل الفرد ضمن النطاق الخفيف ، فإن حاصل الذكاء يكون حوالي 2.0 إلى 3.0 الانحراف المعياري أقل من المتوسط . عندما تكون النقاط الفردية ضمن النطاق المعتدل أو القابل للتدريب ، يكون حاصل الذكاء هو الانحراف المعياري 3.0 دون المتوسط . أخيرًا ، عندما يسجل الفرد في نطاق حاد/عميق ، يكون حاصل الذكاء 4.0 أقل من المتوسط { أنظر الشكل 1.5 } . من الواضح أن الاعاقات المعرفية تشمل المكونات المذكورة أعلاه للإعاقات العقلية . هذا مهم بشكل خاص في عصر التعليم الشامل هذا عندما لا ينصب التركيز على العلامه المعرفية للشخص بل على احتياجاته التعليمية الفريدة . منذ أكثر من عقدين من الزمن ، صرح جروسمان {1983 } أن ضعف السلوك التكيفي يدل على وجود قيود كبيرة في فعالية الفرد في تلبية معايير مستوي النضج والمجموعة الثقافية ، على النحو الذي يحدد التقييم السريري ، والموازين القياسية عادة .



ويتشلر	40	55	70	85	100	115	130	140	160
استانت–بيرد	48	54	68	84	100	116	132	148	164

الشكل 5.1 منحنى الجرس

تركز النقاش حول السلوك التكيفي علي ادراجه في تعريف الإعاقة المعرفية والتقييم . اقترح بعض المهنيين أن الحصول على درجة 70 أو أقل في اختبار حاصل الذكاء هو المعيار الوحيد الضروري لتشخيص الإعاقات المعرفية ، في حين إقترح باحثون آخرون أن التعليم المناسب للعمر والاستقلال الشخصى و/أو المسوؤلية الاجتماعية يجب أن يؤخذ في الاعتبار في تشخيص معالجة . فيما يتعلق بتقييم السلوك التكيفي ، يجب أن يشمل الممارسات المستندة إلى المدرسة السلوكيات داخل المدرسة { مثل ، المهارات الأكاديمية الوظيفية } ، المهارات المفاهيمية ، المهارات الاجتماعية ، ومهارات الحياة اليومية { لوكسون ايي تي اي ال ، 2002 } . في حالة يوسف ، اعتمدت عملية تحديد الهوية وتقييمها اعتمادًا كبيرًا على درجة اختبار حاصل الذكاء كتغير أساسي لوضعه في التعليم الخاص . لم يتم إجراء تقييم صحيح لقدراته . لم يكن هناك اعتبارا {أ} للعوامل الثقافية التي قد تؤثر على درجة حاصل الذكاء واختبارات السلوك التكيفي ، {ب } توثيق القيود في المهارات التكيفية التي تحدث في سياق بيئات المجتمع النموذجية لأقران الفرد . يبدو أنه من غير الأخلاقي استخدام اختبار أبيض للثقافة لتقييم مدى انتشار الإعاقات المعرفية بين الأشخاص من خلفيات متعددة الثقافات . علاوه على ذلك ، يبدو أنه من غير الأخلاقي استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها من هذا الاختبار لتخطيط الخدمات التعليمية للأشخاص ذوي الثقافات المتعددة زوي الإعاقات المعرفية لتعلم كيفية العمل بشكل كافٍ مع ثقافة الغالبية البيضاء .

الاستجابة لخصائص التعلم للطلاب متعددي الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية:-

يجب أن يستجيب المعلمون العامون والخاصون للخصائص التعليمية للطلاب ذوي الثقافات المتعددة ذوي الإعاقات المعرفية لتلبية احتياجاتهم التعليمية . فيما يلي مناقشات لهذه الخصائص وتأثيرها وعلاقاتها بالاحكام التعليمية .

لغة استقبالية و تعبيرية:

تحدث الإعاقة اللغوية الاستقبالية والتعبيرية بشكل أكثر تواتراً بين الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية مقارنة بأقرانهم " العاديين " { كونرز ،2003 ؛ لونجون ، 1996 } . قد تتكون عيوب اللغة من عدم القدرة على التعبير عن الأصوات أو نطق الكلمات . لهؤلاء الطلاب ، قد يتم تشخيص ضعف الكلام واللغة كحالة تعطيل ثانوية . قد تكون الإعاقة أيضًا بسبب مشاكل في السمع تؤثر على إنتاج الكلام . تشمل العوامل الاضافية التى تؤثر سلبًا على التطورات الاستقبالية واللغوية لدى الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية الظروف البيئية السيئة والاختلافات الثقافية والحواجز اللغوية وقله التعرض لنماذج الأدوار الإيجابية. وفقاً ل ورين ويودر {1998 } ينبغي أن تستند أهداف التدخل إلى " سلسلة متصلة من إجراءات التدخل اللغوي الفعالة والتفاعلية المناسبة على التحول الامثل " {ص. 360 }. يجب أن تكون التدخلات والاستراتيجيات التعليمية وفقاً لمستوى نمو الطفل وعبر مناطق متعددة . مع تطور الطفل معرفياً ، يجب تنفيذ أساليب تفاعلية سريعة لتسهيل اكتساب مستويات أعلى من المهارات اللغوية المستقبلة والتعبيرية { برادي وورين ، 2003 } .

تعميم المهارات :-

يشير التعميم إلى المدى الذي مدد به الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية ماتعلموه عبر الإعدادات وبمرور الوقت وإلى موقف فريد { كونرز ، 2003 ستوكس و أوسنيس ، 1989 } { روزنتل مالك و بلوم ، 1998 ، ويهمر ، 2002 } . اظهر البحث أن هؤلاء الطلاب يعانون من إعاقات في قدرتهم على نقل أو تعميم المعلومات والمهارات المستفادة في مكان واحد أو طريقة واحدة لمواقف جديدة تنطوي علي أشخاص وتوقعات ومهارات مختلفة { لونجون ، كاليس ، اكسفورد ، ملوني ، و روز ، 1995، ميسي ، 2001 }. لايتم تعلم مهارة حتى يتم تعميمها

في إعدادات متعددة . لتعزيز مهارات التعميم، اقترح رسنتل- مالك {1998 } مجموعة متنوعة من مبادئ التعلم الموجهة نحو السلوك مثل الإعدادات المختلفة والوقت من اليوم والمواد والتعليم القائم علي المجتمع . بالإضافة إلى ذلك ، أوصوا باستخدام استراتيجيات التعلم المعرفي { مثل التطليل والملاحظات الحرفية والتنظيم والتخطيط والمنظمين البيانين ورسم الخرائط الدلالية } لتسهيل الاستخدام التلقائي للمهارات الجديدة في المواقف الجديدة . من الواضح أن الطلاب متعددي الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية يجدون صعوبة في التمييز بين الإشارات ذات الصلة في المواقف التعليمية والاجتماعية والاهتمام بها ، والحضور إلى عدة إشارات مختلفة في وقت واحد { زايمان وهاوس 1979 }. بالإضافة إلي ذلك ، يميل هؤلاء الطلاب إلى إظهار درجة عالية من التشتيت عند تقديم محفزات خارجية . للتعامل مع هذه المواقف ، يجب أن تركز الاستراتيجيات التعليمية على تعليم الطلاب لاء اهتمام وثيق للأجزاء ذات الصلة في أي مهمة عن طريق الترميز اللوني للمكونات المهمة في المهام المدرسية .

الذاكرة :

أوضحت الأبحاث السابقة حول إمكانات ذاكرة الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية أنهم اختلفوا في المعدل والفعالية التي يمكنهم من خلالها اكتساب وتعلم واستخدام المعرفة المكتسبة حديثا مقارنة بأقرانهم العاديين . من هذا الخط من البحث ، تتضمن خصائص الذاكرة للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية المشكلات المرتبطة بالعمليات المرتبطة بالذاكرة ومهارات الذاكرة قصيرة المدى إلى طويلة المدى . {ميرلي و تيبلي ، 1996 ، سيرقلس و لوفنبيق ، 1986 }. بالإضافة إلى ذلك ، أوضحت الأبحاث أن الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية أقل عرضة لاستخدام إجراءات البروفات التلقائية وغير قادرين علي الاستفادة من إشارات التعلم العارضة في بيئتهم مقارنه بأقرانهم العاديين { هنلي ، رمسي والجوزيني ،1993 }. هذا أمر بالغ الأهمية

للمتعلمين متعددي الثقافات الذين يعيشون في كثير من الأحيان على أساس العظة وفرص النمو من مجتمعاتهم . لاحظت براي واخرون ، في الأونه الاخيرة {في الصحافة } أن دراسات الذاكرة مع الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية ، بالمقارنة مع أقرانهم من ذوي الحالات العادية ، أوضحت أنهم متساوون في التعرف البصري ، المعالجة التقليدية ، انتشار التنشيط ، معدل الاستبقاء القصير الأجل ، تنظيم التحفيز ، تنظيم الذاكرة الدلالية ، والذاكرة طويلة المدى مهارات الاحتفاظ . يجب أن ييسر المعلمون العامون والخاصون عمليات الذاكرة عن طريق { أ} استخدام فن الاستذكار كوسيط لمساعدة المتعلمين الذين يعانون من ضعف الذاكرة على إكمال مجموعة متنوعة من المهام ، {ب} تعليم مهارات حل المشكلات المناسبة و {ج } باستخدام المعلومات المعتمدة على الكمبيوتر . سوف يستفيد المتعلمون متعددى الثقافات بوضوح من مناهج التدخل هذه .

الدافع والتوجية الذاتي :-

الدافع هو جانب هام من جوانب التعلم . بسبب تاريخهم الماضي من التجارب السلبية ، قد يفتقر الطلاب متعددي الثقافات الذين يعانون من إعاقات معرفية إلى الدافع اللازم ليكونوا متعلمين ناجحين . من الخصائص التحفيزية التي يكثر ذكرها للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية انخفاض توقعهم للنجاح وتوقعهم للفشل بشكل أكبر من أقرانهم العاديين {زيقلر و بيلا ، 1981 } . تؤدي دولرة الفشل الأكاديمي في كثير من الأحيان إلى الشعور بالعجز المكتسب الذي لايكون فيه هؤلاء الطلاب متحمسين لتحقيق أعراض أكاديمية أو تظهر أعراض التوجهات التحفيزية غير القادرة على أداء مهام الاهتمام { اوبيكر ، 1999 } . من السمات المهمة لهؤلاء الطلاب التوجيه الذاتي . يتم تعريف اتجاه الذات على أنه قدرة الفرد على التحكم في الأحداث التي تؤثر في النهاية على حياة الفرد . أوضحت الدراسات التي أجريت حول موضع التحكم ، هو اعتقاد الفرد فيما يتعلق بالعلاقة بين الجهود والانجاز ، أن الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية

لديهم تاريخ من عدم توجيههم الذاتي . هذا أمر بالغ الأهمية للمتعلمين متعددي الثقافات بسبب تاريخ المشاكل الاجتماعية والثقافية { مثل ، العنصرية والتحيز } التي يواجهونها . تشير الأبحاث إلي أن هؤلاء الطلاب يبدون ميلاً نحو موضع تحكم خارجي يساهم فيه الأفراد بالنتائج في قوى خارج أنفسهم {مثل ، الحظ و المصير ، ليفين 1992 } . في الدراسات التي تدرس موضع التحكم لدي الطلاب ذوي الإعاقات المعرفية وجد ويزيس {1992 } أن هؤلاء الطلاب لديهم موقع خارجي للتحكم وأنه في ظل ظروف الفشل ، أوضحت ردود الفعل انخفاضاً كبيراً في استخدامهم للاستراتيجيات الفعالة . من المهم أن يزودهم المعلمون العامون والخاصون بمواقف جديدة تحفزهم وتجزئهم .

الوصول إلي الطلاب مثل يوسف :-

لأن يوسف أمريكي من أصل أفريقي لديه إعاقة معرفية ، فقد يعرض أنماطاً فريدة للتعلم { يشار إليها باسم الأساليب المعرفية } وذكاءات متعددة بيسنت بيرد ، 1995 } . على الرغم من وجود تباين بين الأطفال الأمريكيين من أصل أفريقي الذين يعانون من إعاقات معرفية وبدونها ، فقد وصفت بيسنت بيرد أنماط تعلم الأطفال الأمريكين من أصل أفريقي على النحو التالي :

* الاستجابة للتعلم الحسي /اللمسي أكثر عن طريق الأنشطة اليدوية
* الاستجابة للأشياء من حيث الكل بدلاً من الأجزاء المعزولة
* الإشارة إلي التفكير الاستدلالي
* التركيز علي الناس بدلاً من الأشياء
* تفضيل التعلم عن طريق العمل
* أن تكون أكثر كفاءة في التواصل غير اللفظي
* تفضيل خصائص التعلم التي تتميز بالاختلاف في الأنشطة
* تفضيل أنشطة التعلم الجماعي

* قريب المساحة والأرقام بدلاً من الالتزم بالدقة أو الصحة

يعتبر المعلمون العامون والخاصون الفعالون الذين يدركون ثقافتهم ويراعون الأحتياجات الأكاديمية ، الخاصة ، والسلوكية للطلاب الأمريكين من أصل أفريقي ذوي الإعاقات المعرفية من المعلمين الذين يستجيبون ثقافياً لمعتقداتهم وأساليبهم واستراتجياتهم على ماتعلمنه من خلال المعلم . أدب الفعالية . على سبيل المثال راجع جدول المعلمين 5.1 المستجيبين ثقافياً.

مناهج ثقافية وتعليمية :-

طورت بيسنت بيرد {2002} نموذجا للتركيز على الثقافة المركزية . والذي يكون المتعلم فيه صميم منهج العمليات التعليمية . وأشارات إلى أن هذا النموذج يخدم خمس وطائف حاسمة لنجاح المتعلم الأمريكي من أصل أفريقي { مثل يوسف } مع الإعاقات المعرفية . مثل هذا المنهج : {أ} يؤكد هوية الطفل {ب} يضمن ثقافة الطفل ، {ج} يعزز فهم الثقافات الفردية الاخرى ، {د} بمثابة أساس لتقييم ثقافة مشتركة ، و {هـ} يوفر التماسك الذي يحافظ على الأمة . التفهم الذاتي ، فهم الآخرين ، الوعى وتقدير القواسم المشتركة ، مع الأعتراف بالاتصال مع الآخرين ، هي قاسية .

فهم الذات :-

* **يري** الذات كجزء من مجتمع كل طفل .
* نماذج السلوكيات المتوقعة للطفل .
* يثبت الوعى بالقيم والمعتقدات الخاصة .
* يظهر الوعى والسيطرة على التحيزات الخاصة .
* العزم المثالى والالتزم بالتدريس .

* يحافظ علي روح الدعابة .

تركيز الطفل :-

* يحب الطفل .
* يعطى كل طفل قاعدة هوية ويعزز احترام الذات .
* يساعد كل طفل على تطوير المهارات والقدرات اللازمة .
* يعزز علاقة المدرسين العادلين .
* يشجع الأطفال على التعلم بشكل تعاونى .
* يجعل التوقعات معروفة للطفل بطريقة ودية ثابتة وهادئة .
* يمتدح مايستحق الثناء .
* تقدر التبادلات المتزامنة المتعددة ، ولا تتوقع ولا تتطلب الصمت في كتير من الأحيان.

إتقان المحتوي :-

- يعرف تسلسل المراحل التنموية .
- يفهم مؤشرات ثقافة الطفل والأسرة .
- تتفهم وتعترف بالقوة الفكرية والعاطفية والاجتماعية والثقافية للطفل.
- يعرف الموضوع ويربطه بتجربة الطفل وحياته .

الكفاءة الاستراتيجية :-

- تعتمد على الخبرات الثقافية للطفل والأسرة لتشمل وجهات النظر الثقافية الأصيلة في المناهج الدراسية .

- يستخدم ثقافة الطفل للمساعدة في خلق معنى وفهم للعالم .
- يمتلك مجموعة من الأساليب التعليمية المتنوعة ويعدلها لاستيعاب أساليب التعلم المتنوعة بين الأطفال .
- يحافظ على الفصول الدراسية التشاركية ، الديناميكية والعفوية ،
- يعرض المرونة في سياق بيئة تعليمية منطمة .
- يحافظ على نسبة عالية من الوقت تشارك الأكاديمية .
- يوسع قدرتة الطفل على تقدير الاختلافات في الآخرين والتعامل معها ، ويساعده على إدراك الذات من منطور دولي أو عالمي .

المصدر : بيسنت بيرد ، ح . {1995} . المناهج والإجراءات التربوية للمتعلمين الأمريكيين من أصل أفريقي ذوي الإعاقات الأكاديمية والمعرفية . في بي .ايي . فورد ، اف .اي اوبياكر ، و جي .ايم . بوتون {اي دي سي } . التعليم الظل للمتعلمين الأفارقة الأميركيين المتميزين : منطورات جديدة {ص. 123–150 أوستن ، تكساس : بي ر أو– اي د ي . اللازمة لتوطيد الرابطة الوطنية لجميع المواطنين السود ، البيض ، الأحمر، الأصفر ، والبنى في الولايات المتحدة {ص. 58 } .

يتوافق مع المناهج الدراسية ثقافياً و المناهج متعددة الثقافات المعرفية . تتكون مكونات هذا المنهج من المعرفي ، المناهج ، الثقافة ، والتربية . يشير المعرفي إلى تجربة التدريس ، والتي تسترشد بأهداف المعلم وقراره وتخطيطه . يتضمن هذا المكون أيضاً الاسلوب المعرفي وأطر الذكاء المتعددة . المنهج هو المحتوي الذي يتم تدريسة للطلاب ذوي الإعاقات المعرفية مع التركيز على وظائف المهارات . الثقافة هي العنصر الثالث يشير إلى سياق البيئة التعليمية. أخيراً ، يشير علم أصول التدريس إلى الاستراتيجيات المحددة المستخدمة لنقل المعرفة .

توجد العديد من التعريفات لعلم أصول التدريس المستجيبة ثقافياً في الأدب { البنوك والمصارف ، 1997 ؛ . المثليين 1994 } لادسون–بيليتغر ، 1994 ؛ فيليجز ، 1991 } . افترض قي {2002 } أن علم أصول التدريس المستجيبة ثقافياً " يستخدم المعرفة الثقافية والخبرات السابقة وأطر المرجع ، أنماط الأداء للطلاب المتنوعين عرقياً لجعل لقاءات التعلم أكثر صلة بهم وفعالة بهم . إنه يعلم من خلال نقاط القوة في هؤلاء الطلاب " {ص. 29 } بالمثل ، خلصت بيسنت بيرد {2002}إلى أن :

1/ يمكن أن تكون الثقافة متغيراً قوياً يؤثر على التعليم والتعلم .

2/ التدريس الفعال يمكن أن يكون داعماً للتربية المستجيبة ثقافياً .

3/ يمكن أن تكون معرفة المعلم وانعكاسه مهماً عند تصميم وتنفيذ درس مستجيب ثقافياً.

4/ يمكن أن تكون التوقعات الواقعية عناصر مهمة للاستجابة الثقافية .

بشكل عام ، تستلزم التربية الفعالة المستجيبة ثقافياً : {أ} المعلمون الطلاب الذين ينجحون معاُ {ب} تطوير اللغة ومحو الأمية عبر المنهج ، {ج} جعل المعنى من خلال التواصل مع حياة الطلاب ، {ه} والتدريس من خلال المحادثة بيسنت بيرد ، {2002} ؛ قي ،{1994 } . الامتداد المنطقي هو أن علم أصول التدريس المستجيبة ثقافياً يحفز المعلمين العامين والخاصين على التفاهم الذاتي وإتقان المحتوي ، القوة البيداغوجية الحقيقية ، وقاعدة المعرفة فيما يتعلق بذكاءات متعددة وأساليب التعلم .

مربي يستجيب ثقافياً :-

1/ يفهم المعضلات التقلدية للمتعلمين متعددي الثقافات فيما يتعلق باختبار الذكاء .

2/ يعرف أن جميع الدارسين لديهم ذكاء وأنماط تعلم متعددة .

3/ يقدر موقف " الخطر المزدوج " الذي يجد فيه المتعلمون من ذوي الثقافات المتعددي زوي الإعاقات المعرفية أنفسهم .

4/ يفهم أن الدارسين متعددي الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية يمكنهم التعلم .

5/ يعرف أن التفكير المهني المختلف يمثل نماذج مختلفة .

6/ يتسم بالمرونة في الاستجابة للاختلافات الفردية .

7/ لا يخطئ في الاختلافات الثقافية بسبب العجز العقلي .

8/ يعمل بالتعاون مع الزملاء و أولياء الأمور .

9/ يدرك أن التعليم الفعال يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على الدارسين متعددي الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية .

10/ يعتبر التعليم عملية مستمرة للنمو .

إستنتاج :-

درس هذا الفصل القضايا ذات الصلة بتعليم الدارسين متعددي الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية . بالنظر إلى التركيبة السكانية المتغيرة لمجموعات الطلاب والقضايا المثيرة للجدل المتعلقة بتصنيف الطلاب متعددي الثقافات ، يجب مراعاة خصائصهم التعليمية . من الضروري أن يفهم ممارسو التعليم العام والخاص أن الدارسين متعددي الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية يمكنهم أن يتعلموا عند التفكير بشكل مناسب . يحتاجون إلى تركيز جهودهم على بيئات التعلم في الفصل والمدرسة والابتعاد عن وجهات النطر التي تحول انتباههم عن قضايا

الجودة في إدارة التعليم والسلوك . بالإضافة إلى ذلك ، يجب على هؤلاء المهنيين موصلة دراسة علاقاتهم التعاونية داخل وعبر المناطق التعليمية والمجتمعات المدرسية لتحقيق تغيرات كبيرة في كيفية تقديم خدمات التعلم للدارسين من ذوي الإعاقات المعرفية . يجب أن يدركوا أيضاً أن نتائج اختبار حاصل الذكاء لا تحدد قدرة الشخص على النجاح في المدرسة أو في الحياة ، وأن التعليم والتعلم الجيد مهمان لنمو الطفل .

أسئلة المناقشة :-

1/ اشرح باختصار لماذا لم يقم يوسف بتعظيم إمكاناته في الصف الأول .

2/ ناقش السبب الذي يجعل المتعلمين متعددي الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية يجدون أنفسهم في وضع " مزدوج الخطر " .

3/ فحص عدم تصنيف كل الطلاب ذوي الأعاقات المعرفية من منظور واحد.

4/ تطوير أربعة أنشطة تستجيب ثقافياً للدارس متعدد الثقافات ذوي الإعاقات المعرفية .

5/ جميع الدارسين ذوي الإعاقات المعرفية ليسوا مدمرين . في فقرتين قصيرتين ، اذكر الأسباب .

المراجع :-

- الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي {1992 } . التخلف العقلي : التعاريف ، التصنيف ، وأنظمة الدعم . واشنطون العاصمة : المؤلف

- بانكس ، جاي . ايي . ، وبانكس ، سي . {1997 } التعليم متعدد الثقافات : القضايا والمطورات ، نيدهام هايتس ، ام.ايي : ألين وبيكون.

- بيسنت بيرد ، اتش . { 1995 } . الإجراءات المنهجية والتربوية للمتعلمين الأمريكيين من أصل أفريقي ذوي الإعاقات الأكاديمية والمعرفية في بي . ايي فورد ، اف.اي اوبياكر ، و جاي .ايم . بوتون {اي د اس } ، التعليم الفعال للمتعلمين الأمريكين من أصول إفريقية : وجهات نظر جديدة . { الصفحات 123–150 } . أوستن ، تي اكس : البداية–النهاية .

- بيسنت بيرد ، اتش . { 2002 } . استراتيجيات تعليمية للمتعلمين الأمريكيين من أصل أفريقي ذوي الأعاقات المعرفية { الصفحات 55–65} أوستن، تي اكس : البداية–النهاية .

- برادي ، ان .سي .، و ورين اس . اف . { 2003 } التدخلات اللغوية للأطفال الذين يعانون من التخلف العقلي . في ل . أبيداتو ، الاستعراض الدولي للبحوث في التخلف العقلي { المجلد 27 ، الصفحات، 231–250 } . سان دييغو ، كاليفورنيا : الصحافة الأكاديمية .

- براي ،ان . دبليو .، ريلي ، كاي . دي ، هيوفمان ، ال.اف ، قاريوب ال.اي . فيلتشر ، كاي .ال. فيلا ، ايم ، وآخرون {في الصحافة } . التخلف العقلي والكفاءات المعرفية . في دبليو بسنتل و جي . جراهام { المحرران } ، رفيق بلاكويل للعلوم المعرفية . أكسفورد ، إنجلترا : باسل بلاكويل .

- كونرز ،ف .أ . {2003 } . مهارات القراءة والإعاقات المعرفية للأفراد المصابين بالتخلف العقلي . في ل أبيديو ، { المحرران } . مراجعة تعليمية للبحث في التخلف العقلي : اللغة والتواصل في التخلف العقلي { المجلد ، 27 ، الصفحات . 191–223} . سان دييغو ، كاليفورنيا : الصحافة الأكاديمية.

- قانون التعليم لجميع الأطفال المعوقين { 1975 } ، حانه . لام رقم 94–142.

- جاي ، جي { 1994 } . في جوهر التعلم: التعليم متعدد الثقافات . غرب لافاييت ، في : كابا دلتا بي .

- جوروسمان . اتش ، جاي {1983 } . التصنيف في التخلف العقلي : مراجعة 1983 . العاصمة واشنطون .

- هينلي ، ايم . رمسي ار. اس .، الجوزون ، ار . {1993 } خصائص واستراتيجيات لتعليم الطلاب ذوي الإعاقات الخفيفة . بوستون : ألين وبيكون .

- قانون تحسين التعليم للأفراد زوي الأعاقة . {2004 } . حانه لام رقم 108-446 .

- لونقون ، جاي { 1996 } . التخلف العقلي الخفيف . في ماكلوقلان و ويهمان {المحرران } التخلف العقلي والإعاقة النمائية { الطبعة الثانية .، الصفحات 113-130 } أوستن ، تي اكس : البداية –التهاية .

- لوقون ، جاي . ، قليس ، تي . جاي ، أكسفورد ، حاي . ميلانو ، ايم .، و روس ، جي . {1995} . اكتساب وتعميم المهارات الاجتماعية من قبل طلاب المدارس الثانوية ذوي التخلف العقلي المعتدل . التخلف العقلي ، 33 ، 186-196 .

- لوفين ، في . { 1992} . موضع السيطرة : علاقتها بنوع الجنس ، العرق . والمعرضين للخطر . { خدمات التوثيق رقم . اي دي 360605 } .

- لوكسون ، ار ، بورسويك –دفوي ،اس ، بينتنكس ، دبيلو. اتش .كولتر ،دي. ايل ، كريج ، ايي .ايم ريف، اي وآخرون . {2002 } . التخلف العقلي : التمييز والتصنيف وأنظمة الدعم . { الطبعه العاشرة } . واشنطون العاصمة : الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي .

- ميكملان ، دي . ال ، و ريسلي ، دي . { 1997 } . قضايا التعريف والتصنيف . في دبليو . ايي مكلين ، جاي ار . { المحرران } . كتيب إليس للنقص العقلي والنظرية النفسية والبحث . ماهواه نيوجيرسي : ارلبوم .

- ميسي ، ار. ال {2001} . تعليم المتعلمين ذوي الإعاقات الخفيفة : دمج البحث والممارسة . بيلمونت ، كاليفورنيا : تعلم وادزورث/ طومسون .

- ميريل ، اي . سي و تابيو ، ايم . {1996 } . التحضير السلبي والتخلف العقلي : معالجة معلومات التشتيت . الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي ، 101 . 63-71 .

- اوبياكر ، اف . اي ، {1999} . توقعات المعلم : التأثير على " دقة " المفاهيم الذاتية للمتعلمين متعددي الثقافات في اف. اي اوبياكر ، جاي. او ،. شاكوين. و اي ار . روتترك{اي دي سيز} ، . التقدم في التعليم الخاص : التعليم متعدد الثقافات للمتعلمين ذوي الاستثناءات { المجلد ، 12، الصفحات ، 205-216 } مدينة استامفورد : مطبعة جال .

- اوبيكار ، اف. اي . {2001} . يحدث حتي في المدارس " الجيدة " : الاستجابة للتنوع الثقافي في الفصول الدراسية اليوم . الف اوكس ، كاليفورنيا : صحافة كوروين .

- ريمونت ، بي . اي { 2000 } . المتعلمون الذين يعانون من إعاقات خفيفة : نهج الخصائص . نيدهام هايتس ، ماساتشوستس : ألين وبيكون.

- رسلجي ، دي . جاي و ويرد ، اس . ام . {1991 } . استخدام مقاييس السلوك التكيفي والإفراط في تمثيل الطلاب السود في برامج للطلاب ذوي التخلف العقلي المعتدل . الرابطة الأمريكية للتخلف العقلي ، 96، 257-268 .

- روزنتل ماليك ، اي . وبيلوم . اي .{ 1998 } . ماوراء اكتساب : تعميم التدريس للطلاب ذوي الإعاقة التنموية . في هيلتون و ار . لينغقلوبن { اي دي سي } ، أفضل الممارسات الواعدة في الإعاقات التنموية . { الصفحات ، 13-155 } أوستن تي اكس : البداية-النهاية .

- رويدا ، ار ، و سايمون ، كاي . {2001 } . التنوع الثقافي واللغوي كإطار نظري لفهم المتعلمين متعددي الثقافات ذوي الإعاقات الخفيفة . في كاليفورنيا . يوتلي و اف. اي .

- اوبياكر { اي دي سي . } ، التعليم الخاص ، التعليم متعدد الثقافات ، واصلاح المدارس : مكونات التعليم الجيد للمتعلمين ذوي الإعاقات الخفيفة . { الصفحات ، 74-89 } . سبيرنغفيلد ، الينوي : شارلس، س سي توماس .

- سيقرس ، تي . اي ، و لوفنبيرق ، ار . {1986 } . استراتيجيات الذاكرة التحويلية للمتعلمين المتخلفين . تعليم وتدريب المتخلفين عقليا ، 21 {3} ، 165-173 .

- استكوس ، تي ، اف و اوينيس ، بي. جي {1989} . السي الفعال للتعميم . مجلة صعوبات التعلم ،23 ، 32-37 .

- يوتلي ، سي. اي ، و اوبيكار اف.اي ، {2001 } . التعليم الخاص ، التعليم متعدد الثقافات ، والإصلاح المدرسي : مكونات التعليم الجيد للمتعلمين ذوي الإعاقات الخفيفة . سبيرنغفيلد ، الينوي : شارلس سي . توماس .

- فيلونكا ، ار. ار ، و سيزوكي ال.اي. {2001 } . اختبار الذكاء وطلاب الأقليات : الأسس وعوامل الأداء وقضايا التقييم . كريس : سيج .

- ورين ، اس ، و يودر ، بي . {1998 }. تسهيل الانتقال من الاتصال المتعمد إلي المعتمد . في ويثربي ، اس ورين ، و جي. ريشل { اي دي سي } ، التحولات في التواصل اللغوي { المجلد 7 ، الصفحات ، 365-385 } . كتب : بيلترمور .

- ويكهمر ،ام.ال . { 2002 } . توفير الوصول إلى المناهج العامة : تعليم الطلاب مع التخلف العقلي . كتب : بيلترمور .

- ويزيز ، جي . ار . {1990 } . التخلف العقلي الثقافي –العائلي : منظور تنموي حول المنظور المعرفي والسلوك " الضعيف " . في ار. ام هودب ، جاي . اي بيورك ، و اي . زيغلر {اي دي سي } ، قضايا في النهج التنموي للتخلف العقلي { الصفحات 137-159 } نيويورك: صحافة جامعة كمبيردج .

-زايمون ، دي . و هاوس ، بي ، جاي . { 1979 } . مراجعة نظرية الاهتمام . في ان . ار إليس { المحرر } . دليل النقص العقلي : النظرية النفسية والبحث { الطبعة الثانية ، الصفحات . 31-51 } . هيلسدل ، نيوجرسي : اليربيوم .

-زيغلر ، اي ، بيلا ، دي . {1981 } . قضايا في الشخصية والدافع في الأشخاص المتخلفين عقلياً . في ايم بيقيب ، اتش .سي هايود ، و اتش . ال كاربر { اي دي اس } ، التأثيرات النفسية في الأداء المتخلف { الصفحات ، 197-218 } . بيلترمور: صحافة جامعة بارك .

الفصل السادس

العمل مع الدارسين متعددي الثقافات الذين يعانون من صعوبات التعلم

باتريك أ. جرنت و سانتي و. إبي

مخطط الفصل:

* التفكير في التربية الخاصة متعددة الثقافات
* الأطر المفاهيمية لصعوبات التعلم
* الطبيعة الحتمية للتربية متعددة الثقافات
* العمل مع الدارسين متعددى الثقافات ذوي صعوبات التعلم
* إجراء المقابلات السريرية
* جعل التقييمات بيئية
* مقابلة الوالدين
* إجراء مقابلات مع المعلم
* تفسير اختبارات الذكاء متعدد الأبعاد
* فهم اختبار الإنجاز
* مراجعة التقارير والسجلات التراكمية
* دمج أساليب التدريس المبتكرة
* معلم متجاوب ثقافياً

*** خاتمة**

التفكير في التربية الخاصة متعددة الثقافات:

كان دون طالبًا أمريكيًا هنديًا يعاني من مشاكل تتعلق بالأداء الأكاديمي الضعيف. وبشكل أكثر تحديدًا ، بدا أن ضعف قدرته على القراءة هو أصل مشاكل سلوكه. لاحظ والديه لأول مرة مشاكل التعلم لدى دون خلال سنوات ما قبل المدرسة ورياض الأطفال. بينما كان الأطفال الآخرون يتعلمون أسماء حروفهم وأرقامهم ، كان دون يكافح من أجل تذكر حتى أسماء قليلة من الحروف. ومع ذلك فقد سجل أعلى من المتوسط في اختبارات الذكاء. سأل بعض أساتذته كيف يمكن أن يكون لدى دون معدل ذكاء متوسط ، مع أداء ضعيف في المدرسة؟

مع تقدم دون في الصفوف الأول والثاني والثالث ، استمر في المعأنأة في المدرسة. عقدت السيدة فرناندیز ، معلمة الصف الثالث ، مؤتمرًا مع والديه ، بيجي وبيل ، لمناقشة افتقار دون للتقدم. في الاجتماع ، اقترح معلمه أن يبقى دون في الصف الثالث لمدة عام آخر. أصيب والديه بالخزي عند سماعهما مثل هذه الأخبار وأبلغا معلمه على الفور أنهما سيوظفان معلمًا له. بعد بضعة أشهر من إعادة الصف الثالث ، ما زال دون يفشل في إحراز تقدم. تم إرسال مذكرة تطلب الإذن بإجراء اختبار له لتحديد ما إذا كان يعاني من إعاقة في التعلم إلى المنزل. وافق والديه على إعادة التقييم ، وفي غضون أيام قليلة طُلب منهما حضور اجتماع حول نتائج التقييم. خلال الاجتماع ، استعرض الأخصائي النفسي بالمدرسة نتائج أداء دون في اختبار ذكاء واختبار تحصيل بالإضافة إلى بعض الملاحظات الداعمة الأخرى ونتائج الاختبارات. كما هو متوقع ، تأهل دون لتلقي خدمات التعليم الخاص ، واقترح أن يحضر غرفة موارد صعوبات التعلم {LD} لمدة نصف يوم كل يوم.

قرر مدرس الصف السادس لدون ، السيد سوانز ، تجربة بعض تقنيات التدريس الجديدة المعدلة مع فصله. بعد حوالي 5 أشهر من تنفيذ الاستراتيجيات ، لم يكن دون يحقق درجات أعلى من المتوسط فحسب ، بل كان أيضًا على قائمة الشرف للمرة الأولى. نتيجة لذلك ، شعر بثقة أكبر في المدرسة. خلال المدرسة الثانوية ، بدأ دون في تطوير إجراءات تدوين ملاحظات ودراسة فعالة. تضمنت العديد من هذه الإجراءات تقنيات واستراتيجيات تعلمها من السيد سوانز. بعد سنوات ، سمع السيد سوانز أن دون كان يفكر في الذهاب إلى الكلية ليصبح مدرسًا. بمساعدة سياسات القبول الخاصة المصممة للأشخاص الذين يعانون من صعوبات التعلم ، تلقى ثلاث خطابات قبول. بدأ دون الكلية واستمر في تعظيم إمكاناته في دوراته.

* لماذا كانت مشاكل دون المدرسية محيرة لمعلميه ووالديه؟

* ما الذي دفع دون للتخصص في التربية في الكلية؟

ظلت مسألة ما إذا كان الطالب يعاني من صعوبات التعلم أو اختلاف التعلم مثيرة للجدل في التعليم العام والتعليم الخاص. من المعروف أن المتعلم وبيئة التعلم والموضوع الذي سيتم تعلمه والفرد الذي يقوم بتدريس المتعلم جميعها تؤثر على التعلم. عندما يبدو أي من هذه المتغيرات مشكلة ، لا يتم تعظيم إمكانات التعلم. بعد ذلك قد يبدأ المتعلم في سؤال نفسه أو نفسها ، وقد يبدأ المعلم في استجواب المتعلم. قد يؤدي هذا الانفصال الهائل إلى خطأ في التعرف على الطلاب متعددي الثقافات الذين يعانون من مشكلات في التعلم ، وسوء تقديرهم ، وإساءة معاملتهم ، وسوء تعليمهم. أظهر الباحثون أن الاختلافات في معدلات الذكاء بين الدارسين متعددى الثقافات {على سبيل المثال، افريقى، الهنود الحمر} والبيض والقضاء تقريبا عند إجراء التعديلات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية {كتب– غن، كليبانوف، ودنكان، 1996؛ هيرنشتاين وموراي ، 1994 ؛ كاجان ، 1971 ؛ شايفر ، 2006 ؛ يونغ ، 2003}.

لفهم القضايا التي تواجه تعلم وتدريس الطلاب متعددي الثقافات الذين يعانون من صعوبات التعلم ، من المهم النظر إلى السياقات التاريخية. هذا وثيق الصلة بشكل خاص بحالة دون ، وهو هندي أمريكي. بصفتهم السكان الأصليين لأمريكا الشمالية ، كان الهنود الحمر أول من خضع للأوروبيين (انظر شيفر، 2006}. في الماضي ، كان الهندي الأمريكي الذي نجا من الاختلاط ببعض الأشخاص البيض يُستبعد عادةً من منزل أجداده أو منزله. حاولت حكومة الولايات المتحدة إضعاف المؤسسات القبلية من خلال سلسلة متوالية من التدهور ، بدءًا من قانون التخصيص لعام 1887. وقد فعلت كل جهد لتقوية الحكم الذاتي القبلي ، مثل قانون الاعتراف لعام 1934 ، من خلال تشجيع الهنود الأمريكيين على تبني أسلوب حياة المجتمع الأبيض. اليوم ، تتحدث حركة عموم الهند عن شعب هندي أمريكي متنوع لديه العديد من الاحتياجات: تسوية انتهاكات المعاهدات ، والتنمية الاقتصادية ، وتحسين التعليم ، والرعاية الصحية الفعالة، والحرية الدينية والروحية ، والسيطرة على الموارد الطبيعية ، وحكم ذاتي أكبر. كما أشار شايفر ، يتعلم الأطفال الهنود الأمريكيون بنشاط 20 لغة فقط من أصل 154 لغة هندية أمريكية متبقية. في حين أن معظم البلاد تناقش الحاجة إلى نسبة أكبر من المهاجرين الجدد لإتقان اللغة الإنجليزية ، فإن الشاغل الرئيسي للهنود الأمريكيين هو الحفاظ على الارتباط بماضيهم اللغوي وجعله جزءا قابلاً للتطبيق من الحاضر.

من المهم أن نلاحظ أن الهنود الأمريكيين ليسوا متجانسين. وفقًا لـ أوجن هول، 2006} ، تشمل القبائل المختلفة جريكو و نوفجا و جيمتاو و سيكوس . هذه القبائل تتحدث لغات مختلفة. على الرغم من التنوع بين الهنود الأمريكيين ، فإن الظروف التي يجدون أنفسهم فيها بشكل عام تجعل مشاكل المدرسة أو الفصل أمراً لا مفر منه. تُظهر الدراسات التي أجريت على أطفال الهنود الأمريكيين الذين يستخدمون اختبارات الذكاء التي لا تتطلب معرفة باللغة الإنجليزية باستمرار درجات أعلى أو أعلى من مستوى أطفال الطبقة الوسطى في المناطق

الحضرية. ومع ذلك ، في الصفوف العليا ، يحدث تأثير متقاطع {عندما يحصل الطلاب الهنود الأمريكيون الحاصلون على درجات عالية سابقًا على درجات أقل من المتوسط لأن اختبارات الذكاء يتم إجراؤها باللغة الإنجليزية بدلاً من لغتهم الأم}. عندما يتخلفون عن أقرانهم البيض ، يتم تصنيفهم على أنهم من ذوي الدخل المحدود مكتب الهنود الحمر، 1998؛ كولمان وآخرون ، 1966 ؛ فوش وهافيجورست ، 1972}. بالنسبة لدون في الحالة التمهيدية ، لديه استثنائية مثل إعاقة التعلم تجعل مشاكله محيرة ومتعددة الأبعاد. وبالتالي ، فإن نجاح دون في المدرسة والحياة يتطلب معلمين ومقدمي خدمات مهيئين جيدًا. تلك الحاجة هي فحوى هذا الفصل.

الأطر المفاهيمية لصعوبات التعلم:

إعاقة التعلم هي فئة محيرة من الاستثنائية. هانت مارشال {2002} ذكرت أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم كانت موجودة دائما ، ولكن لسنوات عديدة والمربيون أخفق في التعرف على مشاكل فريدة من نوعها وخصائصها. بيركهارت أوبياكور ، روتتوري 2004و لويد {1996} الإشارة إلى أن مصطلح الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعني أولئك الأطفال الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التى تنطوي على فهم اللغة أو استخدامها، نطقاً أو كتابةً، الذين قد يتجلى اضطرابهم في عدم القدرة الكاملة على الاستماع أوالتفكير أوالكلام أوالقراءة أوالكتابة أو التهجئة أو أجراء حسابات رياضية. وتشمل هذه الاضطرابات حالات مثل الاعاقات الإدراكية واصابات الدماغ، وضعف الدماغالادنى، وعسر القراءة وحبسة النمو . لاتشمل الإعاقة المتعلقة بالتعلم الأطفال الذين يعانون من مشاكل فى التعلم، وهى ناتجة أساساً عن إعاقات(بصرية أو سمعية أو حركية ؛ التخلف العقلي؛ اضطراب عاطفى) أو الحرمان البيئي أوالثقافي أو الاقتصادي . بناء على 1990 قانون الإعاقة الفردية

التعليم {فكرة}، طالب لديه صعوبات التعلم إذا كان أو كانت {أ } لا يحقق في السن المناسبة المستوى والقدرة على مستوى واحد أو أكثر أو عدة مجالات محددة عند تقديم خبرات التعلم؛ و {ب} شديدة التباين بين التحصيل والقدرة الفكرية في واحد أو أكثر من المجالات التالية: التعبير الشفهي والاستماع والفهم ، التعبير الكتابي الأساسية القراءة مهارات القراءة والفهم الرياضيات الحساب و الرياضيات والمنطق. العنصر الرئيسي الاتحادية التعريف هو التركيز على أداء الطلبة ذوي صعوبات التعلم ، والتي غالبا ما تكون مرتبطة قدرتها أو التعبير عن المعلومات {انظر هانت آند مارشال ، 2002}. تصبح هذه الخصائص محملة بالمفاهيم الخاطئة عندما يعرضها الدارسين المتعددي الثقافات {قرانت وقرانت، ;2002 إوبيكر & 2008 , يوتلي }. ومن الواضح الثقافات المتعلمين مثل لا أحضر إلى المدرسة السلوكية المختلفة وأساليب التعلم التي يمكن بسهولة أن يساء تفسيرها على أنها مشاكل في التعلم.

تم إنشاء فئة صعوبات التعلم قبل عام 1963 عندما قدمها د. ساموبل كريك في العقود السابقة ، تم تصنيف صعوبات هؤلاء الأطفال بشكل مختلف على أنها تخلف عقلي خارجي خفيف {تخلف عقلي خفيف بسبب إصابات دماغية} ، اختلال وظيفي بسيط في الدماغ {السلوك المرتبط بإصابة الدماغ ، على الرغم من تلف الدماغ الذي لا يمكن التحقق منه} ، ضعف الإدراك {صعوبة مستمرة في تفسير التحفيز الحسي} ، وفرط النشاط {المفرط والسلوك غير اللائق اجتماعيًا مصحوبًا بمشكلات في التعلم} ، وإظهار التعلم {طفل لا يقل إنجازه عن المتوسط بدرجة كافية للإشارة إلى التخلف العقلي} {انظر كريك هانت و هيل هانت، 1973؛ هالاهان وكوفمان ، 1977 ؛ مان ، 1979 ؛ ويذرهولد ، 1974}. تخلق هذه الصعوبات مشاكل مكثفة للعديد من الدارسين متعددي الثقافات الذين يُنظر إلى قدراتهم العقلية والتعليمية من منظور عجز شديد {إوبيكر ، 1999؛ إوبيكر دولي و قرانت، 2002}. تقدم حالة دون مثالاً ممتازًا لمحنة هؤلاء الدارسين في البرامج المدرسية. اكتسب مصطلح صعوبات التعلم قبولاً

عالمياً تقريبًا بين المعلمين العاديين والمعلمين الخاصين والجمهور عامة في الولايات المتحدة وفي العديد من البلدان الأجنبية {مذركي و وينذر ، 1994؛ وينزر ، 1993}. ذكر هالاهان وكوفمان ولويد {1996} أن تاريخ صعوبات التعلم يمكن تلخيصها فيما يتعلق بكيفية تطور هذا المجال. على سبيل المثال ، تمثل صعوبات التعلم {أ} مجالًا متعدد التخصصات دوليًا ومتعدد الثقافات في نطاقه ؛ {ب} لها عدة أسباب محتملة ؛ {ج} هي ، جزئيًا ، بناء اجتماعي ؛ {د} غير متجانسة في طبيعتها ؛ {هـ} تتفاوت في شدتها وانتشارها ؛ تتميز {و} بالاختلافات بين الأفراد ؛ {ز} تؤثر على مجموعة متنوعة من الناس ؛(ط) قد تتعايش مع موهبة إعاقات أخرى ؛ {1} تتطلب تدريبًا على الأساليب المنهجية للمهام ؛ {ي} تطلب من المعلمين تقليل مساهمة التدريس السيئ ؛ {ك} هي اضطرابات في النمو تستمر على مدى الحياة. بالإضافة إلى ذلك ، فقد أقرت بأن التقدم في مجال صعوبات التعلم لا يمكن أن يحدث إلا من خلال البحث الدقيق والمتواصل.

إن مجال صعوبات التعلم معقد بسبب الجدل في مجالات التعريف والانتشار والتركيبة السكانية. عرّف كيرك {1962} صعوبات التعلم على النحو التالي:

(تشير إعاقة التعلم إلى التخلف أو الاضطراب أو تأخر النمو في واحدة أو أكثر من عمليات الكلام أو اللغة أو القراءة أو الكتابة أو الحساب أو أي مادة مدرسية أخرى ناتجة عن إعاقة نفسية ناتجة عن ضعف دماغي محتمل و / أو عاطفي أو الحرمان السلوكي أو العوامل الثقافية والتعليمية. {ص. 263}.

يحتوي تعريف كيرك على خمسة مكونات ، وهي {أ} المتوسط الفرعي للإنجاز {على سبيل المثال ، في القراءة والكتابة والحساب} أو السلوكيات المتعلقة بالإنجاز {على سبيل المثال ، في الكلام أو اللغة} ؛ {ب} الاختلافات بين الأفراد في السلوكيات المتعلقة بالإنجاز ؛ {ج} "إعاقات"

نفسية {يشار إليها غالبًا بالعمليات النفسية}؛ {د} الخلل الدماغي؛ و {هـ} استبعاد حالات الإعاقة الأخرى {مثل التخلف العقلي} والظروف البيئية. قدم أحد تلاميذ كيرك ، بيتمان {1965} التعريف التالي:

الأطفال الذين يعانون من اضطرابات التعلم هم أولئك الذين يظهرون تباينًا مهمًا تربويًا بين مستوى أدائهم الفكري والفعلي المقدر فيما يتعلق بالاضطرابات الأساسية في عملية التعلم ، والتي قد تكون مصحوبة أو غير مصحوبة بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي يمكن إثباته ، وهي ليست ثانوية إلى التخلف العقلي المعمم ، والحرمان التعليمي أو الثقافي ، والاضطراب العاطفي الشديد ، أو فقدان الحواس. {ص. 220}.

اختلف تعريف بيتمان عن تعريف كيرك من ناحيتين على الأقل. أولاً ، لم يتضمن الإشارة إلى العوامل العاطفية كسبب لإعاقات التعلم. في الواقع ، ذكرت الاضطرابات العاطفية الشديدة كواحدة من الإعاقات التي لا تسبب صعوبات التعلم. لا توجد تعريفات رئيسية منذ أن ذكر بيتمان الاضطراب العاطفي كعامل سببي محتمل. ثانيًا ، والأهم من ذلك ، تضمن الإشارة إلى التناقض بين الإمكانات الفكرية والأداء الفعلي.

حددت الحكومة الفيدرالية صعوبات التعلم في القانون العام رقم 94-142 لعام 1975 ، وفي وقت لاحق في تعديلات عامي 1990 و 1997 وإعادة الترخيص. بناءً على قانون 1975 ، تعرف صعوبات التعلم على النحو التالي:

اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تنطوي على فهم أو استخدام اللغة ، منطوقة أو مكتوبة ، والتي قد تتجلى في قدرة غير كاملة على الاستماع أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجئة أو القيام بحسابات رياضية. يشمل المصطلح حالة مثل الإعاقة الإدراكية ، وإصابة الدماغ ، والحد الأدنى من ضعف الدماغ ،

وحبسة النمو . لا يشمل المصطلح الأطفال الذين يعانون من مشاكل ناتجة بشكل أساسي عن إعاقات بصرية أو سمعية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب عاطفي أو أضرار بيئية أو ثقافية أو اقتصادية. {ترى هانت ومارشال، 2002، ص. 140}

على الرغم من أن التعريف الفيدرالي يحكم تحديد الخدمات للأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم ، إلا أن هناك اختلافات بين الولايات وبين أنظمة المدارس. في محاولة لتوضيح تحديد الهوية ، تحدد بعض الدول نطاقاً ذكياً . يضيف آخرون مفهوم التناقض بين الإمكانات والإنجازات ، وأحيانًا يحددون التناقض باستخدام درجات الاختبار. تشير هذه المعايير المختلفة قليلاً إلى عدم وجود إجماع واضح حول ماهية صعوبات التعلم بالضبط. على الرغم من المنطق الواضح لشرح صعوبات التعلم على أنها تناقض بين الإمكانات الفكرية والتحصيل الأكاديمي ، انتقد العديد من الناس هذا المفهوم. أشارت الأبحاث {على سبيل المثال ، ستانوفيتش ، 1989} إلى أربع مشاكل على الأقل متأصلة في مفاهيم التناقض في التحصيل:

1. استمرار الخلافات بشأن تعريف وقياس الذكاء.

2. قد يتم التقليل من ذكاء الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال اختبارات معدل الذكاء لأن الأخيرة تعتمد على الأول إلى حد ما.

3. من الصعب التمييز بين مجموعات القراء الفقراء الذين يتعارض إنجازهم مع معدل الذكاء.

4. استخدام التناقض يجعل من الصعب التعرف على الأطفال الصغار لأنهم لم يبلغوا بعد السن الكافي لإظهار التناقض.

منذ أكثر من عقد من الزمان ، لاحظت وزارة التعليم الأمريكية {1994} أن المدارس العامة حددت ما يقرب من 2.3 مليون طالب تتراوح أعمارهم بين 6 و 21 عامًا على أنهم يعانون من صعوبات التعلم ، وهو ما يمثل 4.09٪ في هذه الفئة العمرية. ومع ذلك ، يبدو أن هذا أقل تقديرًا لأن عدد الطلاب في المدارس الخاصة الذين يعانون من صعوبات التعلم قد تضاعف ثلاث مرات. قد يكون هذا النمو السريع بسبب صعوبات التعلم هو فئة غير محددة ، مع معايير تشخيص مربكة. هالاهان {1992} تكهن أنه قد تكون هناك أسباب أخرى لبعض هذا النمو. كان مجال صعوبات التعلم جديدًا تمامًا في عام 1976 عندما بدأت الحكومة في الاحتفاظ ببيانات الانتشار ، وربما استغرق الأمر عدة سنوات من المتخصصين لتحديد كيفية تحديد الأطفال. كما أشار إلى أن عددًا من التغييرات الاجتماعية والثقافية التي حدثت في الثلاثين عامًا الماضية زادت من ضعف الأطفال لتطوير صعوبات التعلم. في وقت سابق ، اقترح باونتمستر و وكبيستر1994} كيندورذ } أن زيادة الفقر قد عرضت المزيد من الأطفال لخطر المشاكل الطبية الحيوية ، بما في ذلك اختلالات الجهاز العصبي المركزي. وتكهن هالاهان كذلك بأن الضغط الواقع على الآباء قد يؤدي إلى عدم قدرتهم على تقديم الدعم الاجتماعي الضروري لمساعدة أطفالهم ، الذين يعانون هم أنفسهم من قدر متزايد من التوتر. قد تكون النتيجة أن الأطفال الذين كانوا في وقت سابق من نمط حياة أقل إرهاقًا ومزيدًا من الدعم سيحصلون عليه في واجباتهم المدرسية يعانون الآن من الفشل. القضايا التي أثارها باونتمستر لي أيل. وهالاهان مهمان بشكل خاص للآباء متعددي الثقافات وأطفالهم وشبابهم.

ضرورة التعليم متعدد الثقافات:

جادل هيوارد {2003} بأن الدارسين متعددي الثقافات يأتون إلى المدرسة بخلفيات ثقافية غنية ومعقدة قد تتأثر بالعائلة والمنزل والمجتمع المحلي. للوصول إلى هؤلاء الدارسين ، يجب

على المعلم العام والخاص قبول واحترام خصائصهم الفريدة وخلفياتهم المتنوعة. بالإضافة إلى ذلك ، العديد من المؤلفين {على سبيل المثال ، جاي ، 1997 ؛ جولنيك وشين ، 2002 ؛ أوبياكور وأوتلي ، 2004 ؛ اقترح براتر ، 2002} أنه يجب استخدام الممارسات التعليمية المستجيبة ثقافيًا لتعزيز فرص الطلاب للوصول إلى إمكاناتهم. إن الحاجة إلى طرق تدريس مستجيبة ثقافيًا أكثر أهمية عند الإشارة إلى دارسين متعددي الثقافات من ذوي الإعاقة. على سبيل المثال ، أقر براتر بأن الظهور الحالي للأشخاص من مختلف الطبقات الاجتماعية والمجموعات العرقية يجب أن يجبر المدارس على التفاعل مع عائلات من ثقافات مختلفة أثناء إعادة تصميم برامجهم. يجب الاعتراف بهذه الحقيقة واحترامها عند العمل مع الطلاب والتخطيط لخبراتهم التعليمية لتوفير فرصة التكافؤ. في وقت سابق ، أقر غاي أنه على الرغم من التفويضات القانونية التي تحظر التمييز ، لا تزال التفاوتات التعليمية سائدة في مستويات الأزمات. منذ أكثر من عقدين من الزمان ، خلص مجلس امتحان القبول بالجامعة {1985} في تقريره ، المساواة والتميز ، إلى أنه "على الرغم من إزالة العديد من العوائق القانونية أمام الفرص التعليمية ، يظل التعليم إلى حد كبير منفصلاً وغير متساوٍ في الولايات المتحدة "{ص. السابع}. يتضح عدم المساواة هذا عندما يحلل المرء المشكلات المتفشية التي يعاني منها الأمريكيون الأفارقة واللاتينيون والهنود الأمريكيون. الوضع ليس خطيرًا تمامًا بالنسبة للأمريكيين الآسيويين ، على الأقل في بعض مقاييس الاختبار الموحدة للإنجاز المدرسي ، والالتحاق بالمدارس ، ومعدلات التخرج.

والقضية المثيرة للجدل هي ما إذا كان اختصاصيو التوعية والأخصائيين النفسيين قد استخدموا إجراءات التقييم، التي كثيراً ما تصمم وتوحد مع توجه الطبقة المتوسطة، لوصم الأطفال بشكل غير عادل من خلفيات متنوعة ثقافياً ولغوياً بأنهم أفراد ذوى تخلف عقلي يحتاجون إلى خدمات تعليمية خاصة {بانتي و كارفنتس ، 1994 }. وهناك بعض الجدل حول

ما إذا كان يمكن تفسير معظم حالات التخلف العقلي المعتدل والتنسيب في البرامج التي تتطلب خدمات تعليمية خاصة من حيث تحيز التقييم ضد الأطفال المحرومين من الناحية الفكرية والمتنوعة عرقياً . ومن الواضح أن المجتمع ثري بالقيم التقليدية للناس من أصول وطنية مختلفة، وخلفيات لغوية مختلفة، ومناطق مختلفة من البلاد، ومن مختلف الاجناس. ووفقاً لروبينز وليندسي وليندسي وتيريل (2002)، فإن المتعلم الذي يدخل الفصل الدراسي ليس لديه فقط أساليب التعلم الخاصة به ولكن لديه أيضاً خلفيته الثقافية المميزة وخبراته. وكشخص مسؤول عن تعليم الطلاب، يقدم المعلم أو مقدم الخدمة أيضاً إلى الفصل الدراسي بعض التجارب والثقافات المميزة ونتيجة لذلك، يجب على المعلمين فهم وتقدير واحترام الثقافات المختلفة الممثلة في فصولهم الدراسية ومحاولة تصميم استباقية لاستراتيجيات تعليمية تشمل جميع المتعلمين. ومع ذلك، فإن التنوع في المدارس يأتي مع معضلة الغرق في العادات، والمعرفة، واللغة، وأنماط التفكير، وأنماط السلوك التي قد لاتتناسب بشكل جيد مع توقعات المدرسة، كما في حاله دون. وتبقى الحقيقة انه لايوجد متعلمين أثنين أو مجموعة من المتعلمين يعالجون المعلومات بنفس الطريقة ؛ ولايوجد متعلمين يقرآن أو يتحدثان أو يفكران بنفس الطريقة (روبينز في 2002).

من المعروف أن المنهج الدراسي مبني على توقعات البيض من ذوي الدخل المتوسط للغة المناسبة للتعلم ، وأفضل معرفة للتعلم ، والسلوكيات الأكثر قبولًا. وبدلاً من الاحتفال بالاختلافات بين مختلف الناس، هناك رسالة أساسية مفادها أن طرق السلوك والتفكير البيضاء من الطبقة المتوسطة أكثر أهمية من أي طريقة أخرى. كان دون ليفشل تماماً لو لم يحاول معلمه استراتيجيات جديدة ومبتكرة. وبما أن البيض يمثلون ما يقرب من 80٪ إلى 90٪ من جميع المعلمين في النظام التعليمي، فإنهم أكثر ميلا إلى إحالة الطلاب الأميركيين الأفارقة على أساس القوالب النمطية الشخصية {اثميث ، 1994}. على الرغم من أن معلم دون أبيض،

إلا أنه أراد تعظيم إمكاناته من خلال تعديل أساليبه والانخراط في التدريس الجيد. وفقا لسميث، التعليم الجيد ينطوي {أ} أنواع المعلمين توقع التواصل للطلاب، {ب} قدرة المعلم على التعامل مع الاحتياجات الخاصة في الفصول الدراسية، {ج} معرفة المعلم من النمو الطبيعي للطفل، و {د} حساسية المعلم لمختلف استراتيجيات التعلم / أنماط السلوك التي يجلبها الطلاب لبيئة المدرسة .

قبل حوالي ثلاثة عقود، أشار {1971} أدلمان إلى أنه عندما لا يقوم المعلمون بتخصيص التعليمات لاستيعاب الاختلافات الفردية، يزداد عدد الأطفال الذين يعانون من مشاكل في التعلم. وفي وقت لاحق، أكد لارسن {1978} أن بعض الطلاب قد يتم تحديدهم خطأ على أنهم معاقون في التعلم لأنهم لا تتاح لهم فرص التعلم المناسبة. هذا الفهم الخاطئ يؤدي ألى السبب وراء التشخيص الخاطئ للعديد من المتعلمين متعددي الثقافات، وسوء الإشارة ، وفي أغلب الأحيان في غير موضعهم . يجب أن يفهم المعلمون العامون والخاصون أن العديد من العوامل الأخرى قد تساهم في سوء تصنيف الدارسين متعددي الثقافات على أنها مضطربة سلوكياً بدلاً من تعلم المعوقين { ثيربول، ثيربول، شانك و اسميث، 1994 }. أظهرت حالة دون أنه بينما كان قادراً على اجتياز الاختبارات، لم يتمكن من النجاح و العمل في مدرسته _ كان لا يزال بحاجة إلى المساعدة، التي قدمها معلمه.

العمل مع دارسين متعددي الثقافات ذوي صعوبات التعلم:

للعمل مع الدارسين متعددي الثقافات الذين يعانون من صعوبات في التعلم، يجب على المعلمين العامين والخاصين التركيز على التحديد والتقييم المناسبين، إلى جانب وضع استراتيجيات جديدة ومجربة تلبي احتياجات الدارسين الأفراد. معلمون مراعون للثقافة ومقدمي الخدمات لديهم إدارة جيدة لموضوعهم واستخدام مجموعة متنوعة من التقنيات {أوبيكار و

يوتلي,2004؛ ريتشاردز و دولي، 2004}. يرون كل متعلم فردًا ويعبرون للدارس ، بطرق لا تعد ولا تحصى ، عن اهتمامهم بنجاح الدارس وقدرته على التعلم. هؤلاء المهنيين يعرفون أساليب التعلم المتعلم وتعليم تلك الأنماط. وهم يعملون مع الدارسين لتجربة أساليب التعلم البديلة، ويصبحون مرتاحين لها؛ وهم يدركون أن كل دارس يحتاج إلى معرفة المعلومات من خلال إعداده أو لها للنجاح في مجموعة متنوعة من البيئات {انظر يوتلي و إوبيكار,2004 ؛ ريتشاردز و دولي، 2004}. وعلاوة على ذلك، فإنها تحاول تجنب التدمير الثقافي كممارسة أو سياسة وجهود تعاونية إلى الكثير من التعليم مع التقييم.

قبل حوالي عقدين من الزمن، لم يجد ياسدوكي وآخرون {1983} أي اختلافات نفسية موثوقة بين الطلاب الذين يوصفون بإعاقة التعلم وأولئك الذين يُنظر إليهم على أنهم من أصحاب الرقم المنخفض. وبالإضافة إلى ذلك، فإن تحديد الهوية بوصفها معوقة للتعلم تعتمد على التعريف المطبق. وإذا انتقل ذلك الطفل إلى منطقة مدرسية مختلفة، فقد لا يعود يتم التعرف عليه على أنه تم تعطيل تعلمه {شيا وبوير، 1994}. قبل أكثر من عقد من الزمان، جادل {1991} الجوزين بأن التحرك نحو التميز في التعليم قد يزيد من احتمال أن يشار إلى الطلاب ذوي الأداء المنخفض على أنهم يعانون من صعوبات في التعلم. بالنسبة للدارسين متعددي الثقافات، غالباً ما تستند هذه الإحالات إلى توقعات سلوكية وتوقعات للمعلمين بدلاً من الضرورات التربوية اللازمة لتعزيز نجاح المدرسة. من أجل تشخيص طفل يشتبه في أنه من الإعاقة في التعلم، ينبغي النظر في الإجراءات والمعايير المتبعة { أنظر أوبيكار و ايدلي ، 2004، ريتشاردز و دولي، 2004}.

Chapter 4

Working with Multicultural Learners with Communication Disorders

Martha Scott Lue and Janice Morgan Taylor

Chapter Outline:

- *Thinking About Multicultural Special Education*
- *The Reality of Cultural and Linguistic Diversities*
- *Language Difference Versus Language Disorder*
- *Language Difference and Nonstandard Varieties English*
- *Proactive Strategies for Multicultural Learners with Communication Disorders*
- *Valuing Language Minority/English Language Learners*
- *Taking Advantage of Home and School Cultures*
- *A Culturally Responsive Educator*
- *Conclusion*

Thinking About Multicultural Special Education:

Louis, a 12-year-old middle school student of Haitian descent,

served as the "interpreter" for his entire family. He was the oldest of 10 siblings and lived with his mom, Bernice. Louis presented a challenge to his teachers. Although he could translate in both English and Haitian Creole, when his teachers gave him written work {in English} to read and explain, he was not able to do that and became very frustrated. He was behind in most of his academic subjects because of his inability to full understand English. He spoke with a slight accent, and his classmates often made fun of him. Tests performed by the speech language pathologist indicated a slight delay in language, but one of that could be remediated with help from his family. The speech pathologist recommended strategies that his parents and family members could use in working with him at home in his natural environment.

Bernice, Louis's mother, worked at a theme park at minimum wage. She spoke very little English. Formal education was not directly encouraged in the family, because Bernice's main priority was to provide her family here, while at the same time sending money back to those family members in Haiti. The local community services coordinator had invited her to participate, free of charge, in the community's English-language learners {ELL} classes. She repeatedly declined because she had no time; she got by little English that she knew. Her husband was deported to Haiti because of a criminal offense. Before long, things began to change. The theme park had reached out to her in its recruitment efforts to have more workers of Haitian descent, and she was promoted to supervisor on her shift. Her hours became bit more flexible and her hourly wage increased; she was able to participate at the community services center. At the center, a family liaison began to recognize some of the needs of the family and also began to hold evening office hours, so working parents could drop in and talk. Things began to work out better for this family.

Jennifer, Louis's homeroom teacher, was in her second years of teaching in this urban school. Jennifer was not certified in education. She was taking

certification and ELL endorsement courses, while at the same time studying for her teaching examination. Her frustration with her class grew daily. This reached an unbearable level and she found herself saying "They just don't see the importance of education I talk to my middle school students all the time about how much I care about them, and how anxious I am for them to learn. One of the very few times that I see any of their parents is when there is a conflict in the classroom. I am nearly burned out. Don't you feel my dilemma I'm doing the best that I can, but I just need some help!"

During this time, a local university developed an online certificate program in urban education, and Jennifer was one of the first students to be admitted. On the first assignment, "acknowledging your own biases", Jennifer admitted that she held many biases toward same of the parents of students in her school because of the way that they "presented themselves". Her relationship with the family members of students in her class began to improve, as did her understanding of the student's behaviors in the classroom. She began to seek input from her mentor and principal, both of whom started commenting on how she was appearing more confident in managing classroom behaviors. In the end, she became an exemplary teacher and it was not uncommon to hear her say, " I just want them to know that I care about them, not only now, but what they will be in the future when I'm no longer their teacher". Jennifer and Louis's mother developed an excellent collaborative relationship that helped Louis both in his language skills and in his schoolwork.

* How did Louis's parent's condition affect his language learning abilities in school?

* What conditions led to positive changes in the collaborative relationship between Louis's teacher and parent

The National Center on Education Statistics {2005} reported that the number of children ages 5 to 17 who spoke a language other than English at home more than doubled between 1979 and 2003. Clearly, language has same influence on education. One's language is personal, interactive, and original. It is an important human characteristic {American Speech-language-Hearing Association {ASHA}, 2001}. Delpit {2002} noted that it "embraces us long

before we are defined by any other medium identity" {p. xvii}. In addition, it helps to shape one's cultural and personal identity {Gollnick & Chinn, 2002}, and to a large extent, demonstrates what separates human from other beings. It celebrates who people are and from whence they have come. It should come as no surprise, then, that as nation's schools become more diverse, more challenging issues related to communication, language differences and language disorders will arise {Kuder,2003;Manning,2000; Nieto, 2004; Obiakor &Ford,2002 }.

Many forms of human diversity {e.g., race, ethnicity, culture, gender, class, language, and disability} exist. Diversity in the nation's schools continues to evolve {Hodgkinson, 2000/2001; Lord, 2002; Martin & Midgley, 1994; Orfield, 2001}. Today's society is in constant change {Roseberry-Mckibbin, 2000}. Although most students who enter school speak Standard English, there are increasing numbers of students, many of whom are similar to Louis, whose nationality, ethnicity, race, gender, social and economic classification, and language patterns may be different. Often, stigma is attached to youngsters, such as Louis, whose language patterns are different {Gollinick & Chinn, 2002; Heward, 2003}. As Heward noted, learners who experience difficulty in absorbing information through listening and reading and who are unable to express themselves in spoken words are almost certain to experience difficulties, not only in their schools, but in their communities as well. He added that this difficulty may have an impact on the individual's ability to form satisfying relationships with others.

This chapter provides a framework for understanding terms and concepts concerning communication, language disorders, and language differences in multicultural learners. It also discusses challenges of demographic change, issues of language differences or language disorders, and Standard English and ELLs. Lastly, it offers recommendations that the teacher, primary caregiver, or service provider must use to facilitate communication and, if needed, remediation.

The Reality of Cultural And linguistic Diversities:

Diversity is all around. Where one lives, however, determines the level of cultural diversity that one might encounter {Parker, 2005} . It is generally agreed that in years to come, general and special educators will be teaching groups of learners who are quite different from those they have taught in the past. The number of students from diverse cultures is expected to grow to 24 million, 37% of the school-age population, by the year 2010. Hodgkinson {2005} .however, noted that future population growth in the United States will continue to be uneven, with an increase in students of Latino and Asian descent, and with 10 states each contending 90% of the Latino population and 905 of the Asian population. Further, many of these youngsters will come from more diverse cultural and linguistic backgrounds {ASHA, 2000; Roseberry-Mckibbin, 1995}. As a result, they will exhibit a wide range of language, learning, and behavioral characteristics that may present challenges to educators {Adger, Wolfram, and Detwyler, 1993; Lue, 2001}. Some of these students may be at risk of academic failure and placed in special education settings because they are ELLs who have different behavioral characteristics and different socioeconomic backgrounds {Roseberry-Mckibbin, 15; Thomas, Correa, and Morsink, 2001}. Apparently, many multicultural learners with exceptionalities experience general language difficulties {Rodriquez, Parmar, and Signer, 2001}.

It is believed if students were distributed evenly across the nation's classrooms, every class of 30 students would include about 10 students from multicultural groups. Of the 10. About 6 would be from language minority families. Two to four of these students would be ELLs. of whom two would be from immigrant families. Of the six language minority students in the class, four would speak Spanish in their native language, and one would speak an Asian language. The other language minority students would speak any one of more than a hundred languages {McLaughlin and McLeod, 1996}. A few years ago, the U.S. Department of Census {2000} released preliminary U.S. population figures for the year 2000. As the department explained, there are slightly more than 281million persons, an increase of 13.2% in the last decade. The greatest population growth in the nation occurred in the states of Arizona, Georgia, Florida, and Texas, with growth ranging from 23% to 44%.

Language Difference versus Language Disorder:

In view of the diversity in schools, it is important to understand communication in the context of students like Louis. Payne and Taylor {1998} noted that communication is considered when it {a} deviates from standards of the community enough that it interferes with the transmission of messages, {b} stands out as being unusually different and {c} produces negative feelings within the communicator. Vaughn, Bos, and Schumm {2000} observed that the disorder may either be developmental or acquired through injuries or diseases that affect the brain. Conversely, speech disorders result when the individual's speech is unintelligible, unpleasant, or interferes with communication.

Communication involves languages. How, then, can communication and/or language disorders be explained there are different kinds of communication disorders. Perhaps the most common speech disorders, result when individuals are not able to produce the various sounds and sound combinations of language at the developmentally appropriate age. A fluency disorders occurs when the individual has difficulty with the flow and rate of the speech. Two of the most common types of fluency disorders are stuttering {an interruption of the forward flow of speech} and cluttering {speech that is overly rapid, disorganized, and occasionally filled with unnecessary words and unrelated insertions}. A voice disorder refers to difficulty with the quality, resonance, pitch, or intensity of one's voice. Students with language disorders may have delays in the development of comprehensive or expressive language. When is a language difference, such as Louis's, misinterpreted to mean language disorder?

In a society such as United States made of many cultural and languages, each person uses language differently. Hedge {1995} noted that "in order to understand a language, its use, its diversity, and its disorders, it is necessary to understand the broader context of that language" {p.415}. Therefore, it is helpful to understand the important attributes of the language {ASHA, 1982}. As ASHA pointed out:

* Language evolves within specific historical, and Cultural, contexts.

* Language is rule governed.

* Language learning and use are determined by the interaction of biological, cognitive, psychological, and environmental factors.

* Effective use of language for communication requires a broad understanding of human interactions, including such associated factors nonverbal cues, motivation, and sociocultural role.

Often, language is described along dimensions such as form {phonology, morphology, syntax}, context {semantics}, and use {pragmatics}. Phonology is the system of rules that governs sounds and their combination. Each language has specific sounds, or phonemes, that are characteristic of that language {Bernstein, 1984}. Phoneme is further defined as the smallest unit of sound in a word that makes a difference in its meaning, such words, suffixes, and prefixes. Simple stated, morphemes are the smallest linguistic unit with meaning, and they form a bridge between phonology and syntax. Syntax refers to the arrangement of words combined by following rule governance and patterns of the specific language to form meaningful sentences. The content of language is referred to as the semantics of the language. The concept of semantics refers to the ability to distinguish word meaning, including multiple meaning and subtle nuances, and to understand the language. The actual use of language within a social context is referred to as pragmatic. Moreover, it is the awareness of socially appropriate behaviors in communication interactions. For more information, read Lue {2001} and Heward {2003}. In addition, see the web site of the ASHA {www.asha.org}.

ASHA {2001}, the national professional, scientific, and credentialing association for speech, language, and hearing professionals, explains that English is composed of many linguistic varieties, which may include Ebonics, Spanish-influenced English, Appalachian English, and Standard English. Accents, such as one exhibited by Louis, are sound differences of spoken languages. They are derived from one's geographic region and the influences of foreign languages. A dialect, on the other hand, can be a variation of the form and content of a language {Culatta, Tompkins, & Werts, 2003}. Both accents and dialects are types of language differences. A language difference, in and of

itself, may not require intervention and remediation; however, those students who are found to be language disordered by a team of professionals will require intervention and remediation. Carmack and Thomas {1990} defined language as being disordered when "it interferes with communication, calls unfavorable attention to itself or causes its user to be maladjusted" {p. 18}. Earlier, ASHA {1982} noted that an individual with a language disorder may have problems in sentence processing and in abstracting information meaningful for storage and retrieval from short-and-long term memory.

A language difference is not necessarily a language disorder. Each language contains a variety of forms, called dialects, which are a variation of a symbol system and reflect shared regional, or cultural and ethnic factors {ASHA, 1982; Turnbull, Turnbull, Shank, Smith, & Leal, 2002}. ASHA {1983} further posited that each dialect represents a functional form of English, permitting speakers to communicate adequately, while at the same time maintaining a "symbolic representation of the historical, social, and cultural background of the speakers" {p. 24}. Although some dialect speakers may have speech or language disorder, the dialect itself is not disorder. However, the presence of a dialect should not necessarily rule out the possibility that a language disorder might exist {Van Riper & Erickson, 1996}. A language disorder is a problem in understanding or producing meaningful conversation and might involve {a} a serious disruption of the language acquisition process; {b} difficulty with following rules of grammar; {c} the ability to understand or use words in correct context; {d} not choosing appropriate language for different situations; and {e} problems of written or spoken language and/or other symbol systems {see ASHA, 1982}. Language disorders may vary in severity, ranging from mild to severe {Polloway, Patten, & serna, 2001}.

Speech-language pathologists, the professionals who treat speech and language disorders, are trained to distinguish between a language differences {e.g. dialect} and a language disorder. In some cases, it might be helpful for them to become familiar with specific rules that underlie the use of particular dialects {Van Riper & Erickson, {1996}. How, then, can a classroom teacher or service provide determine when a child's language usage is different or disordered it is important to note that the way a child speaks is a reflection of his or her culture {Heward, 2003}. If a professional is unsure about whether the

child has a speech or language problem, he or she might refer the child or testing by a speech, language, or hearing professional. Speech-language pathologists are specially trained to serve as consultants to teachers and other professionals on dialectal variations and modifications.

Language Difference Nonstandard Varieties of English:

Like many youngsters, Louis entered school speaking a "home language". Home language might include Black English, Spanish/French Creole, Appalachian English, and Hmong. The majority of these youngsters may not have anything "wrong" with their speech and will not require any special educational services. Some, for example, dialect speakers, may face significant barriers as they enter and progress through school {Bountress, 1994; Ovando, 2003}. The speech-language pathologist, as in Louis's case, must be instrumental in developing strategies that may assist the student. For some students of African American descent, their language use may not be the "standard" that is usually heard in most middle-class families. Thus, the issue of Standard English should be addressed in classrooms and school programs.

It is apparent that the population that speaks anther language or dialect outside of Standard English has increased dramatically. Thus, it is important for general and special education teachers to differentiate between typical and atypical phonological development in children who do not speak Standard American English. Should Standard English be taught Teaching Standard English to multicultural learners is important because they may be at risk for academic failure. Sometimes, however, teachers whose only language is English may feel unqualified to teach non-English speakers. Further, offering instruction "to improve" speech may send the mixed message of criticizing not only the language but also the person. Robbins {1989} described a unit of study designed to emphasize "Broadcast English" as a register to be used in certain situations {e.g. job interviews and reporting and presenting in class}. Other suggestions include the use of journal writing, an effective tool helping students to write on any topic they choose. Teachers, in turn, can read the journal entries and respond. The classroom teacher may also try using reading materials that deal with the cultural of the student. It is highly likely that bicultural readers

comprehend and remember materials that deal with their own culture more than those of another culture.

Proactive Strategies For multicultural Learners with Communication Disorders:

In work with multicultural learners with speech and language disorders or communication disorders, it is critical to form and maintain partnerships that effectively facilitate the community of learning that occurs in the home, school, and community environments. The types of parent-teacher-community partnerships that are formed and maintained are related to an understanding of both multicultural students with exceptionalities and their diverse cultural and linguistic backgrounds. The ASAH {2005} confirmed that

In order to effectively meet the needs of an increasingly diverse multicultural clientele, it is very helpful for speech-language-hearing professionals to be aware of the historical, social and political factors that have contributed to the development of various speech communities throughout the United States.

Several critical factors concerning multicultural families and their involvement with schools are important to note:

- The participation of parents in an educational partnership with school staff may be affected be their comfort level when dealing with the schools. For same parents/family members of multicultural learners, like Bernice, Louis's mother, schools are not often seen very user-friendly places. If parents/family feel uncomfortable with the school's conceptualization their involvement, they may choose to abstain from any of the roles made available to them by school personnel {Voltz, 1995}.
- Many parents with limited verbal skills and little experience in negotiating the educational system may find it difficult to identify and to access appropriate educational resources for their children {Sileo, Sileo, & Prater, 1996}. Dealing with any bureaucracies, including school system, can be frustrating and an overwhelming process. These parents may rarely have the capacity to participate in educational partnerships,

especially when they sense that they are dealing with a system that does not recognize that they suffer from the double whammy of dealing with both race and disability {Haughton, 1993}.

- Parents have had negative experiences themselves with schools may not be willing to participate as partners in educational process {Thorp, 1997}. Some of these negative experiences may be more subtle; other experiences may be more overt. For example, when parents fell that there is little or no attempt to accurately represent the historical contributions of Americans in the school curriculum, they may be reluctant or even unwilling to form partnerships with teachers and others involved in the education of their children. parents, including those who have children with exceptionalities, usually understand that knowledge of one's racial identity and cultural heritage is critical in promoting positive self-esteem in children and socializing them to effectively cape with racism{McAdoo, 1997}.

Valuing Language Minority/English-Language Learners:

Teachers and service providers are dream makers. Therefore, they need to know if students have communication disorders or language differences. It is believed approximately two thirds of youngsters from what they are described as "language minority" households speak a non-English language at home {McLeod, 1996}. Students from refugee and immigrant backgrounds frequently have little or no English-language skills when they come to school. Many are assigned to special ELL classes. However, their oral and written skills often remain underdeveloped. This is often referred as the "limited English proficiency forever" syndrome. For some, the difficulty of trying to learn Standard English and develop speaking and writing proficiency is height stressful and eventually leads them to drop out. Teachers and speech and language professionals should recognize that the time to develop proficiency in English varies and depends on many factors. As McLeod pointed out:

Many students come to school with limited English proficiency {LEP}; their speaking, reading, or writing skills in English are not sufficient to allow them to full participate traditional all-English core curriculum classes…. Further, language minority, LEP, and immigrant youth are highly like to be

poor, to be members of ethnic or racial minority groups, and to attend segregated and poor schools. Their families and communities may suffer stress resulting from inadequate health, social and cultural services; low employment rates, and illegal and dangerous activities in their neighborhoods. {p. 3}

Taking Advantage of Home and School Cultures:

Regular classrooms have their own culture. All children arrive at school with ways of speaking and interacting with adults and peers and with ideas about the purpose of schools {Gersten, 1996}. Often, however, the skills and strategies acquired to get along in a child's community may not be compatible with the demands of the school setting {Cole & Taylor, 1998; Craig & Washington, 1994, 2000; Craig, Washington, & Thompson-Porter, 1998}. Hence, these children may be at risk for becoming doubly disadvantaged. It is critical to understand that

* Their patterns of language use, behaviors, and values do not match those required in the school setting;
* Teachers, administrators, or primary caregivers fail to take advantage of the strengths that these students possess;
* The greater the gap between the child's culture and the school's culture, the greater likelihood of failure or low pupil achievement; and the greater the overlap between the child's culture and the school's culture, the greater the likelihood of success or high pupil achievement.

Most multicultural learners interact with two cultures on a daily basis: the culture of the home and the white culture of schools and other social institutions. It is very important, then, that these learners be taught at an early age that their culture is different, not deficient, and that their culture should be acknowledged and valued. For instance, in some Vietnamese families, parents encourage their youngsters to master English communication, but may become concerned when, after entering school, their youngsters lose important vestiges of their native language. Moreover, it is not uncommon for elderly members of the family to never fully master the English language.

It is important that general and special educators become sensitive to issues related to home and school cultures. They must understand that culture

conflicts can occur when both cultures are not fully recognized. For children to be successful in school, effective collaboration between home and school must occur at all levels. For some families, the school is not viewed as "user-friendly" in contrast, some teachers, as in Jennifer's case, may feel that multicultural parents may be apathetic about their children's educational development. This points out the need for sensitivity to cultural and linguistic differences by all. Morsink, Thomas, and Correa {1991} suggested that understanding the acculturation process of families from various multicultural groups is necessary process for working effectively with children with special needs. Ovando {2003} observed that teachers of ELLs do not necessarily need to speak the first languages of their students; however, it is helpful to have a broad understanding of the history, traditions, folklore, attitudes, and values of culture groups with which they work. Mayer, Bevan-Brown, Harry, and Sapon-shevin {2003} noted that special education models are firmly rooted in Western European culture values. For example, the special education structure that requires written communication and formal face-to-face conferences might provide a disconnect between the family and the school, especially if the family has had difficulty in relating to the school personnel in the past. An atmosphere of trust between multicultural parents and school personnel must be developed before advocacy for the child can take place.

A Culturally Responsive Educator:

1. Understands the difference between language disorder and language difference.
2. Knows the complexity of speech and language impairments.
3. Values language as a part of culture.
4. Understands the impact of demographic changes on linguistic differences in classrooms and schools.
5. Teaches students with communication disorders in culturally responsive ways.
6. Assesses communication disorders in multidimensional ways.
7. Uses bilingual professionals in working with multicultural learners.
8. Works with parents, family members, and guardians when a child has a communication disorder.

9. Uses a developmental perspective when working with learners with communication disorders.
10. Differentiates between the various components of communication disorders.

Conclusion:

Most would agree that the United States is a nation comprised persons from different backgrounds, experiences, ethnic and culture groups, and expectations. As a result, it is the responsibility of teachers and service provide academic, social, and emotional supports that empower individual cultural and language differences. For many multicultural learners, problems of misidentification, labeling, and inappropriate schooling still remain. This chapter presented strategies that general and special educators can use to work with multicultural learners with communication disorders. Specifically, educators must value community and family involvement. In addition, they must understand when students have language disorders or language differences as they explore the different types of communication disorders. Finally, they must understand that collaboration with the child's parents can have a major impact on the child's communicative development and skills. This is true for all children, but especially for students like Louis whose first language is not the majority language.

Discussion Questions:

1. Briefly explain the needs of learners with communication disorders.

2. Summarize why it is beneficial to distinguish between a language difference and a language disorder when working with multicultural learners.

3. Design an activity that you might use to create better awareness of the distinct features and qualities of other languages. For example, use game formats, create a collage, or write a children's story as you design your project.

4. Analyze the special concerns that you need to address in working with language minority/ELLs.

5. As a practitioner, describe changes you would make in your methodology when teaching a recently immigrated student who does not have command of the English language.

References:

- Adger, C.T., Wolfram, W., & Datwyler, J. {1993, fall}. Language differences: A new approach for special educators. Teaching Exceptional Children, 26, 44-48.
- American Speech –Language-Hearing Association {1982}. Definitions: Communication disorders and variations. ASHA, 24, 949-950.
- American Speech-Language-Hearing Association {1983}. Position paper: social dialects. ASHA, 25, 23-24.
- American Speech-Language-Hearing Association {2001, August}. Communicating in a diverse society. Retrieved June 21, 2004, from www.asha.org/about/news/tipsheets/Diverse_society.htm
- American Speech-Language-Hearing Association {2003}. Multicultural history and demographic profile of the United States. Retrieved June 16, 2005, from www.asha.org/about/leadership-projects/multicultural/readings/reading_1.htm
- Bernstein, R. {1984}. Cues to post-vocalic voicing in mother- child speech. Journal of Phonetics, 12, 285-289.
- Bountress, N.G. {1994}. The classroom teacher and the language different student: Why, When, and How of intervention. Preventing School Failure, 38, 10-15.
- Carmack, F., &Thomsas, P.J. {1990}. Speech and language: Detecting and correcting special needs. Boston: Allyn & Bacon.
- Cole, P.A., & Taylor, O. L. {1990}. Performance of working-class African American children on three tests of articulation. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21, 171-176.
- Craig, H., & Washington, J. {1994}. The complex syntactic skills of poor, urban, African American preschoolers at school entry. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 25, 181-190.

- Craig, H. K., Washington, J. A. {2000, April}. An assessment battery for indentifying language impairments in African American children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 43, 366-379.
- Craig, H., Washington, J., & Thompson-Porter, C. {1998}. Performances of young African American children on two comprehension tasks. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 41, 445-457.
- Culatta, R., Tompkins, J., & Werts, M. {2003}. Fundamental of special education: What every teacher needs to know. Allyn & Bacon.
- Delpit, L. {2002}. Introduction. In L. Delpit & J. Dowdy {Eds.}, the skin that we speak: Thoughts on language and culture in the classroom {p.xvii}. New York: New Press.
- Gersten, R.C. {1996}. The double of teaching English language learners. Educational Leadership, 53, 18-22.
- Gollnick, D., & Chinn, P. {2002}. Multicultural education in a pluralistic society {6th ed.}. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Haughton. C. D. {1993}. Expanding the circle of inclusion for African Americans with disabilities. The Black Collegian, 24, 63-68.
- Hedge, M. N. {1995}. Introduction to communication disorders. Austin, TX: PRO-ED.
- Heward, W.L. {2003}. Exceptional children {7th ed.}. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Hodgkinson. H. {2000/2001, December/January}. Educational demographics: What teachers should know. Educational Leadership, 58, 6-11.
- Hodgkinson. H. {2005, May 2}. Demographics for change. Paper presented at the University of Central Florida Faculty Development Summer Conference, Orlando, FL.
- Kuder, S. J. {2003}. Teaching students with language and communication disorders. Boston: Allyn & Bacon.
- Lord, M. {2002, January 28/February 4}. Teaching American. U.S. News & World Report, pp. 28-29.
- Lue, M. {2001}. The culturally and linguistically diverse exceptional learner. In M. Lue {Ed.}, A survey of communication disorders for the classroom teacher {pp. 69-87}. Boston: Allyn & Bacon.

-Manning, M.L. {2000, Winter}. Understanding diversity, accepting others: Realities and directions. Educational Horizons, pp.77-79.
- Martin, P., & Midgley, E. {1994}. Immigration to the United States: Journey to an uncertain destination. Population Bulletin, 49, 2-47.
- McAdoo, H. {1997}. Black families. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLaughlin, B., & McLeod, B. {1996, June}. Educating all our students: Improving education for children from culturally diverse backgrounds: Final Report of the National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Santa Cruz, CA: University of California. Retrieved June 21, 2004, from www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsll/edall.htm
- McLeod, B. {1996}. School reform and student diversity: Exemplary schooling for language minority students. NCBE Resource Collection Series, pp. 1-37.
- Meyer, L., Bevan-Brown, J., Harry, B., & Sapon-Shevin, M. {2003}. School inclusion and multicultural issues in education. In J.A. Banks & C.A. McGhee Banks {Eds.}, Multicultural education: issues and perspectives. {pp. 327-352}. New York: Wiley.
- Morsink, C.V., Thomas, C. C., & Correa, V. I. {1991}. Interactive teaming: Consultation and collaboration in special programs. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- National Center on Education Statistics {2005}. Language minority school-age children: Participation in education: The condition of education. Retrieved June 15, 2005, from nces.ed.gov/programs/coe/2005/section1/indicator05.asp
- Nieto, S. {2004}. Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education {4th ed.}. Boston: Pearson Education.
- Obiakor, F. E., & Ford, B. A. {2002}. School accountability and reform. Implications for African Americans with disabilities. In F.E. Obiakor & B. A. Ford {Eds.}, Creating successful learning environments for African American learners with exceptionalities {p. 3-15}.Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Orfield, G. {2001, fall}. Schools more separate. Consequences of a decade of desegregations. Rethinking Schools Online, 16 {1}. Retrieved June 20, 2004, from www.rethingschools.org/archive/16_01.shtml

- Ovando, C. {2003}. Language diversity and education. In J.A. Banks & C.A. McGhee Banks {Eds.}, Multicultural education: Issues and perspectives. {pp. 268-291}. New York: Wiley.
- Parker, R. {2005, April 7}. Survey maps cultural diversity in the United States. Black Issues in Higher Education, 22 {4}, 18-23.
- Payne, K. T., & Taylor, O. L. {1998}. Communication differences and disorders. In G. H. Wiig, & W.A. Secord {Eds.}, Human communication disorders: An introduction {5th ed., pp.118-154}. Boston: Allyn & Bacon.
- Polloway, E. Potten, J., & Serna, L. {2001}. Strategies for teaching learners with special needs {7th ed.}. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Robbins, J. F. {1989, February}. "Broadcast English" for nonstandard dialect speakers. Education Digest, 54, 52-53.
- Rodriquez, D., Parmar, R., & Signer, B. {2001}. Fourth-grade culturally and linguistically diverse exceptional student's concepts of number line. Exceptional Children, 56, 199-210.
- Roseberry-McKibben, C. {1995, summer}. Distinguishing language differences from language disorders in linguistically and culturally diverse students. Multicultural Education, 12-16.
- Rosebarry-McKibbin, C. {2000}. Multicultural matters: The cultural of poverty. Communication Disorders Quarterly, 21, 242-245.
- Sileo, T. W., Sileo, A. P., & Prater, M. A. {1996}. Parent and professional partnerships in special education: Multicultural considerations. Intervention in school and Clinic, 31, 145-153.
- Thomas, C., Correa, V., & Morsink, C. {2001}. Interactive teaming: Enhancing programs for students with special needs {3rd ed.}. Upper Saddle River, NJ: Merrill/prentice Hall.
- Thorp, E. L. {1997}. Increasing opportunities for partnerships with culturally and linguistically diverse families. Intervention in school and Clinic, 32, 261-269.
- Turnbull, R., Turnbull, A., Shank, M., Smith, S., & Leal, D. {2002}. Exceptional lives: Special education in today's schools {3rd ed.}. Upper Saddle River, NJ: Merrill/prentice Hall.

- U.S. Department of Census {2000}. USA quick facts from the U.S. Census. Retrieved June 21, 2004, from quickfacts.census.gov/fad/states/00000.html
- Van Riper, R. {1996}. Speech correction: An introduction to speech pathology and audiology {9th ed.}. Boston: Allyn & Bacon.
- Vaughn, S., Bos, C., Schumm, J. {2000}. Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom {2nd ed.}. Boston: Allyn & Bacon.
-Voltz, D. L. {1995}. Learning and cultural diversities in general and special education classes: Frameworks for success. Multiple Voices, 1, 1-11.

Chapter 5

Working with Multicultural Learners with Cognitive Disabilities

Festus E. Obiakor and Cheryl A. Utley

Chapter Outline:

** Thinking about Multicultural Special Education*

* Identification and Assessment of Students with Cognitive Disabilities

* Responding to Learning Characteristics of Multicultural Students *with Cognitive Disabilities*

* *Receptive and Expressive Language*

* *Generalization of Skills*

* *Memory*

* *Motivation and self-Direction*

* *Reaching Students like Joseph*

* *Culturally Centric Curriculum and Pedagogy*

* *A Culturally Responsive Educator*

* *Conclusion*

Thinging about multicultural special Education:

Joseph, an African American child, was the only son of Mr. and Mrs.

Williams. When he was a baby, he fell from the couch on his head. In first grade, he had many difficulties with language {i.e., receptive and expressive processes}, prereading skills, spelling assignments, and math quizzes. During

a psychological evaluation, Joseph was administered the traditional intelligence and achievement tests and adaptive behavior tests. His intelligence quotient {IQ} on the Wechsler Intelligence Scale-Revised {WISC-R} was 69, and he was diagnosed with a mild cognitive disability. His scores on the adaptive behavior scale showed that his social and emotional behaviors were functional and adequate for first grade. His special education teacher, Mrs. Thorne, noticed that he had considerable artistic talent, and she began to hope he would be a graphic designer. His parents, although interested in their son's education, were unclear about the teacher's perceptions of Joseph. During parent-teacher conferences, Mrs. Thorne was careful to explain the reports about Joseph's progress in language and reading. In addition, Mr. and Mrs. Williams were intimidated by the jargon used by professionals who made

up the multidisciplinary team. But the teacher took time to explain those terms in simpler, easy-to-understand language. Collaboratively, Joseph's individualized education plan {IEP} was developed and included placement in self-contained classroom.

Joseph's special education teacher was very structured and instruction was direct and consistent. She was his potential for learning new skills and observed that he responded to reading stories in which he saw pictures of African American boys, girls, and adults like himself and his family. She used mnemonic strategies {i.e., cognitive procedures used to achieve the storage of information in long-term memory} to help Joseph improve his memory and to complete a variety of tasks. She taught problem-solving skills and used computer-based instruction. As time went on, his receptive and expressive language showed improvement when he was asked questions that let him connect his own cultural experiences to themes of stories he read. The vocabulary from reading stories were his spelling word, and he was able to demonstrate that he could accurately remember and spell words when instruction involved his visual and auditory modalities. He was motivated to learn to read history books. Behavior problems were minimized because his teacher used culturally sensitive behavior management techniques. For example, when Joseph was acting out, his teacher did not reprimand him in an aversive manner; instead, she had peer role models to help him differentiate

between appropriate behaviors. Because of Joseph's creative and artistic ability, he drew, colored, and painted pictures of people, objects, and events from stories that he read, and they were placed on the walls of the hallway throughout the school. Joseph won first place in art contest in which he painted pictures of students participating in the Special Olympics and extracurricular activities at school.

Joseph's parents were contacted on a weekly basis to discuss his academic, creative, and behavioral strengths in school. Their involvement in school increased as their feelings of intimidation lessened, and they began to participate in parent-teacher association {PTA} and other fund-raising activities at school. Before long, Joseph was moved from a self-contained classroom to a resource room with the majority of his instruction in the regular education classroom. As he progressed through middle and high school, his IEP reflected a transition plan for him to begin working in the community in an art shop. His academic program concentrated on developing academic functional reading, writing, and mathematical skills. His prevocational program involved attending school for a half day followed by working in the art shop where he learned how to mount photographs in frames. Joseph became an independent adult living in the community and working a full-time job at Hallmark Card Company. Because of his artistic skills, he was often asked to attend local community events where he painted pictures of the event. He was responsible for creating pictures to accompany poems for different occasions such as wedding, birthdays, and holidays. He continued to receive awards for his artistic talent, took care of his own personal needs, and began to serve as a role model for young adults cognitive disabilities who were being transitioned from school to community.

* How did Joseph's teacher get his parents to reduce their feelings of intimidation by educational professionals?

* What did Joseph's teacher do to maximize his potential as a student and her own potential as a teacher?

Joseph's case reveals how general and special education professionals and service providers can maximize the potential of learners with cognitive

disabilities, especially those who come from multicultural backgrounds. These individuals endure "double jeopardy" {i.e., problems associated with culture/racial valuing and problems associated with disability valuing}. As a consequence, there appears to be efforts to water down their curriculum and concentrate on the restrictive labels that they are given based on test instruments that are not good predictor variables of individual capabilities, learning styles, and cultural values {Bessent Byrd, 2002; Valencia & Suzuki, 2001}. But great teachers like Joseph's teacher frequently make a difference in their student's education and survival. This chapter examines issues surrounding the definition, assessment, and educational practices for multicultural learners with cognitive disabilities. In addition, it explores Joseph's case from the perspectives of curricular and pedagogical modifications within a cultural framework.

Identification and Assessment of Students with Cognitive Disabilities:

The educational psychological identification and assessment of students with cognitive disabilities make up a systematic process of gathering relevant information to make legal and instructional decisions about the provision of services. The 1975 Education for All Handicapped Children Act {P.L. 94-142} and the subsequent 2004 Individuals with Disabilities Education Improvement Act {P.L. 108-446} indicated that the identification of all children eligible for special education services must adhere to the following explicit guidelines for the use of tests:

* IQ tests must never outweigh other test results in making diagnostic decisions.

* IQ tests must be viewed as only one piece of evidence in making diagnoses and assessments.

* IQ tests must be translated, modified, and administered in the child's native language without undue influence from linguistic differences.

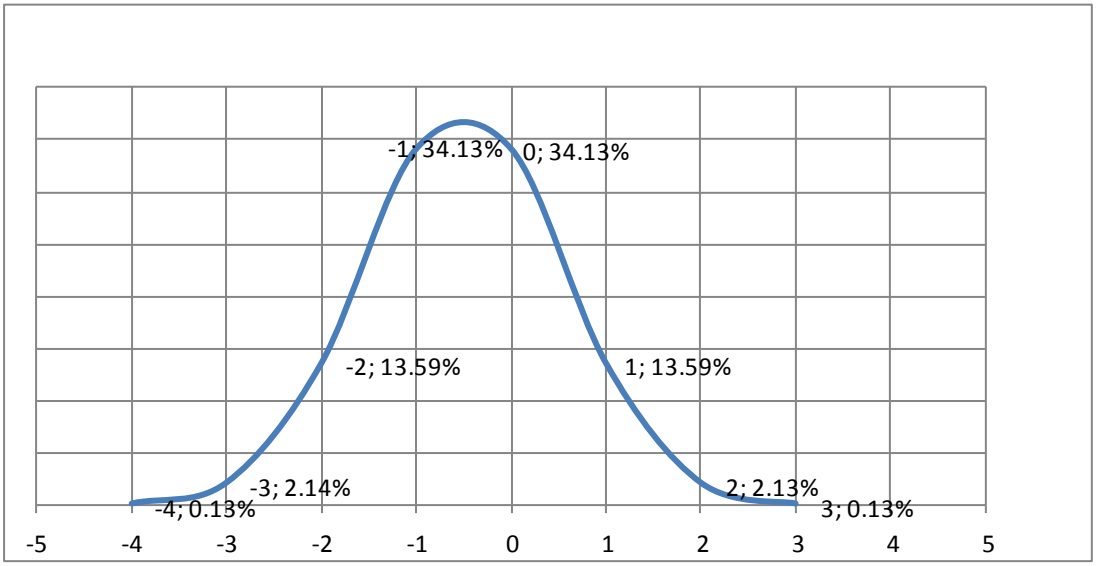
Despite the legal provisions of these laws, educational and measurement trends have influenced the assessment process, some of which are centered on

the debate that intelligence is {a} one entity that comprises a set of factors; and {b} a product of the interaction between people and their environment, and therefore, is subject to change. In addition, significant revisions in the American Association on Mental Retardation {AAMR} definition of mental retraction {also referred to as cognitive disabilities} has shaped the assessment process {Luckasson et al., 2002}. About a decade ago, MacMillan and Reschly {1997} noted that "slight shifts in the upper limit have rather dramatic consequences in terms of the percentage of the population eligible. For example, a shift from IQ 70 and below to a criterion of IQ 75 and below results in twice as many people being eligible. Because of the acceleration of the curve in this portion of the normal curve, there are more cases falling in the interval of 69 to 75 {2.80%} than in the entire range scoring IQ 70 and below {2.68%}" {p. 57}.

To obtain an IQ score, the mental age {MA} is divided by the chronological age {CA} and multiplied by 100:

$$IQ = \frac{100}{CA} \times \frac{MA}{1}$$

One MA reflects a person's mental or capability age and the CA reflects a person's chronological or actual age. The mean of all IQ tests {e.g., Wechsler Intelligence Scales for Children-Third Edition {WISC-III} and Stanford-Binet, Fourth Edition} is 100. The Standard deviation {SD} for the WISC-III is 15 and that of the Stanford-Binet is16. {Note: SD is a score that is positively deviated from the mean.} If an individual scores within the mild range, the IQ is about 2.0 to 3.0 SD below the mean. When an individual scores within the moderate or trainable range, the IQ is 3.0 SD below the mean. Finally, when an individual scores within the severe/profound range, the IQ is 4.0 below the mean {see figure 5.1}. Clearly, cognitive disabilities encompass the aforementioned components of mental disabilities. This is particularly relevant in this era of inclusive education when the focus is not on a person's cognitive label but on his or her unique educational needs.



More than two decades ago, Grossman {1983} stated that impairments in adaptive behavior

Wechsler	40	55	70	85	100	115	130	145	160
Stanford-Binet	38	54	68	84	100	116	132	148	164

demonstrate significant limitations in an individual's effectiveness.

FIGURE 5.1 Bell-shaped Curve:

In meeting the standard of maturation level and cultural group, as determined by clinical assessment and, usually, standardized scales. The debate concerning adaptive behavior has centered on its inclusion in the definition of cognitive disabilities and assessment. Some professionals have suggested that a score of 70 or less on an IQ test is the only criterion necessary for a diagnosis of cognitive disabilities, while other researchers have suggested age-appropriate learning, personal independence, and/or social responsibility must be considered in the diagnostic process. With regard to adaptive behavior assessment, school-based practices must include in-school behaviors {i.e., functional academic skills}, conceptual skills, social skills,

and daily living skills {Luckasson et al., 2002}. In Joseph's case, the identification and assessment process relied heavily on the IQ test score as the primary measure for his placement in special education. A valid assessment of his abilities was not conducted. There was no consideration of {a} cultural factors that may influence the IQ and adoptive behavior test scores, {b} documentation of limitations in adaptive skills that occur within the context community environments typical of the individual's age peers. It appears unethical to use a white culture-bound test to assess prevalence of cognitive disabilities among people from multicultural backgrounds. Moreover, it appears unethical to use information obtained from this test to plan educational services for multicultural persons with cognitive disabilities to learn to function adequately in the majority white culture.

Responding to Learning Characteristics of Multicultural Students with Cognitive Disabilities:

General and special educators must respond to the learning characteristics of multicultural students with cognitive disabilities to address their instructional needs. Following are discussions on these characteristics and their impact and relationship with instructional provisions.

Receptive and Expressive Language:

Receptive and expressive language impairments occur more frequently among students with cognitive disabilities as compared to "normal" achieving peers {Conners, 2003; Longone, 1996}. Language impairments may consist of an inability to articulate sounds or pronounce words. For these students, speech and language impairments may be diagnosed as a secondary disabling condition. Impairments may also be due to hearing problems that affect speech production. Additional factors that adversely affect receptive and language developments in students with cognitive disabilities include poor environmental conditions, cultural differences, language barriers, and a lack of expositive role models. According to Warren Yoder {1998}, intervention goals should be based on a "continuum of optimally effective, developmentally appropriate communication and language intervention procedures" {p. 360}. Appropriate interventions and instructional strategies

should vary according to a child's developmental level and across multiple areas. As the child develops cognitively, responsive interaction approaches must be implemented to facilitate the acquisition of higher levels of receptive and expressive language skills {Brady & Warren, 2003}.

Generalization of Skills:

Generalization refers to the extent to which students with cognitive disabilities have extended what they have learned across settings and over time {Conners, 2003; Stokes & Osnes, 1989} and to a unique situation {Rosenthal-Malek & Bloom, 1998;Wehmeyer, 2002}. Research has shown that these students have impairments in their ability to transfer or generalize information and skills learned in one setting or one way to new situation that involve different people, expectations, and skills {Langone, Clees, Oxford, Malone, & Ross, 1995; Meese, 2001}. A skill is not learned until it has been generalized in multiple settings. To enhance generalization skills, Rosenthal-Malek and Bloom {1998} suggested a variety of behaviorally oriented learning principles such as varying settings, time of day, materials, and community based instruction. In addition, they recommended the use of cognitive learning strategies {e.g., shadowing, verbatim notes, organization and elaboration, graphic organizers, and semantic mapping} to facilitate the spontaneous use of new skill in novel situations. Clearly, multicultural students with cognitive disabilities have difficulty distinguishing and paying attention to relevant cues in learning and social situations and attending to several different cues simultaneously {Zeaman & House, 1979}. In addition, these students tend to exhibit a high level of distractibility when external stimuli are presented. To deal with these situations, instructional strategies must focus on teaching students to pay close attention to the relevant parts of any task by color coding the important components of school tasks.

Memory:

Earlier research on the memory capabilities of students with cognitive disabilities showed that they differed in the rate at and efficiency with which they can acquire, remember, and use newly knowledge as compared to normal achieving peers. From this line research, memory characteristics of students with cognitive disabilities include problems associated with memory-related processes and short-term to long-term memory skills {Merrill & Taube, 1996; Scruggs & Laufenberg,1986}. In addition, research has shown that students with cognitive disabilities are less likely to use spontaneous rehearsal procedures and are unable to benefit from incidental learning cues in their environment as compared to their normal-achieving peers {Henley, Ramsey, & Algozzine, 1993}. This is critical for multicultural learners who frequently survive based on cues and opportunities for growth from their communities. More recently, Bray et al. {in press} noted that memory studies with students with cognitive disabilities, as compared to normal-achieving peers, showed that they are equivalent in visual recognition, automatic processing, spread of activation, short-term retention rate, stimulus organization, organization of semantic memory, and long-term retention skills. It behooves general and special educators to facilitate memory processes {a} using mnemonics as mediators to help learners with poor memory to complete a verity of tasks, {b} teaching appropriate problem-solving skills, and {c} using computer-based instruction. Multicultural learners will clearly benefit from these intervention approaches.

Motivation and Self-Direction:

Motivation is an important aspect of learning. Because of their past history of negative experiences, multicultural students with cognitive disabilities may lack the necessary motivation needed to be successful learners. A frequently mentioned motivation characteristic of students with cognitive disabilities is their lower expectance of success and higher expectance failure than their normal-achieving peers {Zigler & Bella, 1981}. The cycle of academic failure frequently leads to feelings of learned helplessness in which these students are not motivated to achieve academically or exhibit symptoms of maladaptive motivational orientations on attentional tasks {Obiakor, 1999}. An important characteristic of these

students is self-direction. Self-direction is defined as one's ability to control the events that ultimately affect one's life. Studies on locus of control, an individual's belief concerning the relationship between efforts and achievements, have shown that students with cognitive disabilities have a history of not being self-directed. This is especially critical for multicultural learners because of the history of sociocultural problems {e.g., racism and prejudice} that they confront. Research suggests that these students demonstrate a tendency toward an external locus of control in which individual contribute outcomes to forces outside of themselves {e.g., Luck and fate; Levin, 1992}. In studies examining locus of control in students with cognitive disabilities, Weisz {1990} found that these students have an external locus of control and that under conditions of failure feedback showed a significant decline in their use of effective strategies. It is important that general and special educators provide them with novel situation that are motivating and rewarding.

REACHING STUDENTS LIKE JOSEPH:

Because Joseph is an African American with cognitive disability, he may show unique patterns of learning {referred to an cognitive styles} and multiple intelligences {Bessent Byrd, 1995}. Although there is variability among African American children with and without cognitive disabilities, Bessent Byrd described learning patterns of African American children as the following :

. Responding to more kinesthetic/tactile learning with hand-on activities . Responding to things in terms of the whole instead of isolated parts Preferring inferential reasoning.

Focusing on people rather than things.

Preferring learning by doing .

. Being more proficient in nonverbal than verbal communication .

Preferring learning characteristics characterized by variation in activities

.Preferring group learning activities.

Approximating space and numbers rather than adhering to exactness or accuracy .

Effective general and special educators who are culturally aware and sensitive to the academic, social, and behavioral needs of African American students with cognitive disabilities culturally responsive teachers base their beliefs, methods, and strategies on what we have learned through the teachers effectiveness literature. For example, see the traits of culturally responsive teachers in Table 5.1.

Culturally Centric Curriculum and Pedagogy:

Bessent Byrd {2002} developed a learning-centered cultural centrism model, which has the learner at the core of the curriculum in educational processes. She noted that this model .

serves five functions critical to the success of the African American learner {such as Joseph} with cognitive disabilities. Such a curriculum {a} affirms the child's identity, {b} ensures understanding of the child's own culture, {c} promotes understanding of other individual cultures, {d} serves as a foundation for valuing a common culture, and {e} provides cohesion that sustains a nation. The self-understanding, understanding of others, awareness for and appreciation of commonalities, with recognition of connection with others, are direly .

Table 5.1 Traits of culturally Responsive Teachers/Service Provides

Self-Understanding:

. Sees self as part of each child's community. .
Models behaviors expected of the child. .
Evinces awareness of own values and belief systems. .
Manifests awareness and control of own prejudices. .
Exemplifies determination and commitment to teaching. .
Maintains a sense of humor.

Child Focus:

- Likes children.
- Gives

- each child an identity base and enhances self-esteem.
- Helps each child to develop prerequisite skills and abilities.
- Promotes equitable teacher-students relationships Encourages children to learn collaboratively.
- Makes expectation known to the child in a friendly, firm, calm, and confident manner.
- Reacts
- appropriately to child's display of hostility.
- Praises that which is praiseworthy.
- Values multiple simultaneous exchanges; neither expect nor requires silence often.

Content Mastery:

- Knows the sequence of developmental stages.
- Understands cultural indices of the child and family.
- Understands and recognizes intellectual, emotional, social, and cultural strengths of the child.
- Knows subject matter and relates it to the child's experience and life.

Strategic Proficiency:

- Draws upon cultural experiences of the child and family to include authentic cultural perspectives in the curriculum.
- Uses the child's culture to help create meaning and understanding of the world.
- Possesses a repertoire and varied teaching styles and adjusts them to accommodate varied learning styles among children.
- Maintains participatory, dynamic, and spontaneous classrooms.
- Displays flexibility in the context of a structured learning environment.
- Maintains a high rate of academically engaged time.
- Expands the child's capacity to appreciate and deal with differences in others and helps him or her to perceive self in an international or global perspective.

Source: Bessent Byrd, H. {1995}. Curricular and pedagogical procedures for African American learners

Consonant with the culturally centric curriculum is the multicultural multicognitive curriculum. Components of this curriculum consist of cognition, curriculum, culture, and pedagogy. Cognition refers to the teaching-learning experience, which is guided by the teachers goals, decision and planning. This component also includes cognitive style and multiple intelligences frameworks. Curriculum is the content that is the taught the students with cognitive disabilities with a focus on functionality of skills. Culture is the third component and refers to the context of the educational environment. Lastly, Pedagogy refers to the specific strategies used to impart knowledge.

Many definitions of culturally responsive pedagogy exist in the literature {Banks & Banks, 1997; Gay, 1994; Ladson-Billings, 1994; Villegas, 1991}. Gay {2002} posited that culturally responsive pedagogy is "using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically divers students to make learning encounters more relevant to and effective for them. It teaches to and through the strengths of these students"[p.29}. similarly, Bessent Byrd {2002} concluded that:

1 . Culture can be a powerful variable that influences teaching and learning. 2 . Effective teaching can be supportive of culturally responsive pedagogy. 3 . Teacher knowledge and reflection can be important when designing and implementing a culturally responsive lesson. 4 . Realistic expectations can be important components of cultural responsiveness.

On the whole, effective culturally responsive pedagogy entails {a} teachers and students producing together, {b} developing language and literacy across the curriculum, {c} making meaning through connecting student's lives, {d} teaching complex thinking, and {e} teaching through conversion (Bessent Byrd, 2002; Gay, 1994). A logical extension is that culturally responsive pedagogy motivates general and special educators to have self-understanding,

mastery of content, real pedagogical power, and a knowledge base regarding multiple intelligences and learning styles.

A Culturally Responsive Educator:

1. Understands the traditional dilemmas of multicultural learners with regard to intelligence testing.

2. Knows that all learners have multiple intelligences and learning styles.

3. Values the "double jeopardy" situation in which multicultural learners with cognitive disabilities find themselves.

4. Understands that multicultural learners with cognitive disabilities can learn.

5. Knows that different professional thinking represents paradigms or models.

6. Is flexible in responding to individual differences.

7. Does not mistake cultural differences for mental deficiency.

8. Works collaboratively with colleagues and parents.

9. Understands that effective teaching can have a positive influence on multicultural learners with cognitive disabilities.

10. Sees education as a continuous process of growth.

Conclusion:

This chapter examined pertinent issues related to education of multicultural learners with cognitive disabilities. Given the changing demographics of student populations and the controversial issues related to the classification of multicultural students, their learning characteristics must be taken into consideration. It is imperative that general and special education practitioners understand that multicultural learners with cognitive disabilities can learn when taught appropriately. They need to focus their efforts on classroom and school learning environments and move away from

perspectives that divert their attention from quality instruction and behavior management issues. Additionally, these professionals must continue to examine their collaborative relationships within and across school districts and communities to achieve major changes in how multicultural learners with cognitive disabilities are provided services. They must also realize that IQ test scores not determine a person's ability to succeed in school or in life, and that good teaching and learning are important for students' growth.

Discussion Questions

1/ Briefly explain why Joseph did not maximize his potential in first grade.

2/ Discuss why multicultural learners with cognitive disabilities find themselves in a "double jeopardy" situation.

3/ Examine why is not productive to categorize all students with cognitive disabilities from one perspective.

4/ Develop four culturally responsive activities for a multicultural learner with cognitive disabilities.

5/ All learners with cognitive disabilities are not brain- damaged. In two short paragraphs, give reasons why.

References:

American Association on Mental Retardation {AAMR} {1992}. Mental retardation: Definitions, classification, and systems of support. Washington, DC: Author.

Banks, J.A., & Banks, C. {1997}. Multicultural education: Issues and perspectives. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Bessent Byrd, H. {1995}. Curricular and pedagogical procedures for African American learners with academic and cognitive disabilities. In B.A. Ford, F.E. Obiakor, & J. M.

Patton {Eds.}, Effective education of African American exceptional learners: New Perspectives {pp. 123- 150}. Austin, TX: PRO- ED.

Bessent Byrd, H. {2002}. Instructional strategies for African American learners with cognitive disabilities. In F. E. Obiakor & B.A. Ford {Eds.}, Creating successful learning environments for African American learners with exceptionalities {pp. 55- 65}. Austin, TX: PRO- ED.

Brady, N. C., & Warren, S. F. {2003}. Language interventions for children with mental retardation. In L. Abbeduto {Ed.}, International review of research in mental retardation: language and communication in mental retardation {vol. 27, pp. 191-223}. San Diego, CA: Academic Press.

Education for All Handicapped Children Act {1975}, pub. No. 94-142.

Gay, G. {1994}. At the essence of learning: Multicultural education. West Lafayette, IN: Kappa Delta pi.

Grossman, H. J. {1983}. Classification in mental retardation: 1983 revision. Washington, DC.

Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine. R. {1993}. Characteristics and strategies for teaching students with mild disabilities. Boston: Allyn & Bacon.

Individuals with Disabilities Education Improvement Act {2004}, pub. L. No. 108-446.

Langone, J. {1996}. Mild mental retardation. In P.J. Mdaughin & P Wehman {Eds.}, Mental retardation and developmental disabilities {2nd ed., pp, 133-130}. Austin, TX: PRO-ED.

Longone, J., Clees, T. J., Malone, M., & Ross, G. {1995}. Acquisition and generalization of social skills by high school students with mild mental retardation. Mental Retardation, 33, 186-196.

Levin, V.{1992}. Locus of control: Its relationship to gender, ethnicity, and at-risk students. {ERIC Document Reproduction Service No. ED 360605}.

Luckasson, R., Borthwicl-Duffy, S., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A.,et al. {2002}. Mental retardation: Definition, classification, and systems of support {10th ed.}.

Washington, DC: American association on Mental Retardation.

macMilan, D. L,. & Reschly, D. {1997}. Issues of definition and clarification. In W.E.

Maclean, Jr. {Ed.}, Elis' handbook of mental deficiency, psychological, and research {3rd ed., pp.47-74}. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Meese, R. L. {2001}. Teaching learners with mild disabilities: Integrating research and practice.

Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Merrill, E. C., & Taube, M. {1996}. Negative priming and mental retardation: The processing of distractor information. American Journal on Mental Retardation, 101, 63-71.

Obiakor, F. E. {1999}. Teacher expectations: Impact on "accuracy" of self-concepts of multicultural learners. In F. E. Obiakor, J. O. Schwenn, & A. R. Rotatori {Eds.}, Advances in special education: Multicultural education for learners with exceptionalities {vol. 12, pp. 205-216}. Stamford, CT: JAI press.

Obiakor, F. E. {2001}. It even happens in "good" schools: Responding to cultural diversity in today's classrooms. Thousand Oaks, CA: Corwin press.

Raymond, B. E. {2000}. Learners with mild disabilities: A characteristics approach. Needlham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Reschly, D. J.., & Ward, S. M. {1991}. Uses of adaptive behavior measures and overrepresentation of black students in programs for students with mild mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 96, 256-268.

Rosenthal- Malek A., & Bloom, A. {1998}. Beyond acquisition: Teaching generalization for students with developmental disabilities. In A. Hilton & R. Ringlaben {Eds.}, Best and promising practices in developmental disabilities {pp, 193-155}. Austin, TX: PRO-ED.

Ruedo, R., & Simon, K. {2001}. Cultural and linguistic diversity as a theoretical framework for understanding multicultural learners with mild disabilities. In C.A. Utley & F.E. Obiakor {Eds.}, special education, multicultural education, and school reform: Components of quality education for learners with mild disabilities {pp. 74-89}. Springfield, IL: Charles C Thomas.

Scruggs, T.E. & Laufenberg, R. {1986}. Transformational mnemonic strategies for retarded learners. Education and Training of the Mentally Retarded, 21{3}, 165-173.

Stokes, T.F., & Osnes, P.G. {1989}. An operant pursuit of generalization. Journal of Learning Disabilities, 23, 32-37.

Utley, C. A., & Obiakor, F.E. {2001}. Special education, multicultural education, and school reform: Components for a quality education for learners with mild disabilities. Springfield, IT: Charles C Thomas.

Valencia, R. R., & Suzuki, L.A.{2001}. Intelligence testing and minority students: Foundations, performance factors, and assessment issues. Thousand Oaks, CA: Sage.

Warren, S., & Yoder, P. {1998}. Facilitating the transition from preintentional to intentional communication. In A. Wetherby, S. Warren, & J. Reichle {Eds.}, Transitions in prelinguistic communication {Vol.7, pp.365-385}. Baltimore: Brookes.

Wehmeyer, M. L. {2002}. Providing access to the general curriculum: Teaching students with mental retardation. Baltimore: Brookes.

Weisz, J.R. {1990}. Cultural- familial mental retardation: A developmental perspective on cognitive perspective and "helpless" behavior. In R. M. Hodapp, J A. Burack, & E. Zigler {Eds.}, Issues in the developmental

approach to mental retardation {pp. 173-159}. New York: Cambridge University press.

Zeaman, D.., & House, B.J. {1979}. A review of attention theory. In N. R. Ellis {Ed.}, Handbook of mental deficiency: psychological theory and research {2nd ed., pp. 31-51}. Hillsdale, NJ: Eelbaum.

Zigler, E., & Balla, D. {1981}. Issues in the personality and motivation in mentally retarded persons. In M. Begab, H. C. Garber {Eds.}, psychological influences in retarded performance {pp. 197-218}. Baltimore: University park press.

Chapter 6

Working with Multicultural Learners with Learning Disabilities

Patrick A. Grant and Sunday O. Obi

Chapter outline

* Thinking about Multicultural Special Education

*Conceptual Frameworks of Learning Disabilities

* The Imperative Nature of Multicultural Education

* Working with multicultural learners with learning Disabilities

* Doing Clinical Interviews

* Making Assessments Ecological

* Interviewing parents

* Doing Teacher Interviews

* Interpreting Intelligence Tests Multidimensionally

* Understanding Achievement Testing

* Reviewing Cumulative Reports and Records

* Incorporating Innovative Teaching Techniques

* A Culturally Responsive Educator

* Conclusion .

Thinking about Multicultural Special Education:

Don was an American Indian student with problems related to poor academic performance. More specifically, his poor reading ability appeared to be the root of his behavior problems. His parents first noticed Don's learning problems during his preschool and kindergarten years. While other children were learning their letter names and numbers, Don was struggling to remember even a few letter names. Yet he scored above average intelligence tests. Some of his teachers asked how Don could have an average IQ, yet perform so poorly in school?

As Don advanced through first, second, and third grades, he continued to struggle in school. Mrs. Fernandez, his third grade teacher had a conference with his parents, Peggy and Bill, to discuss Don's lack of progress. At the meeting, his teacher suggested that Don remain in third grade for another year. His parents were mortified upon hearing such news and immediately told his teacher that they would hire a tutor for him. After a few months of repeating third grade, Don still failed to make progress. A note requesting permission to have him tested to determine if he had a learning disability was sent home. His parents agreed to the revaluation, and within a few days they were asked to attend a meeting about the assessment results. During the meeting, the school psychologist reviewed the results of Don's performance on an intelligence test and an achievement test along with some other supporting observations and test scores. As expected, Don qualified to receive special education services, and it was suggested that he attend a learning disabilities {LD} resource room for half a day each day.

Don's sixth-grade teacher, Mr. Swanz, decided to try some new modified teaching techniques with his class. About 5 months after the implementation of the strategies, Don was not only making above average grades, but he was also on the honor roll for the first time. As a result, he felt more confident about school. During high school, Don began to develop

effective note taking and study routines. Many of these routines incorporated techniques and strategies he learned from Mr. Swanz. Years later Mr. Swanz heard that Don was considering going to college to become a teacher. With help of special admission policies designed for people with learning disabilities, he received three acceptance letters. Don began college and continued to maximize his potential in his courses.

* Why were Don's school problems perplexing to his teachers and parents?

* What inspired Don to major in education in college?

The issue of whether a student has a learning disability or learning difference has continued to be controversial in general and special education. The learner, the learning environment, the subject to be learned, and the individual teaching the learner all have been known to effect learning. When any of these variables appears problematic, the potential for learning is not maximized. Then the learner might begin to question himself or herself, and the teacher might begin to question the learner. This phenomenal disconnect might lead to misidentification, misassessment, misplacement, and misinstruction of multicultural students with learning problems. Researchers has shown that differences in intelligence scores between multicultural learners {e.g., African American, American Indians} and whites are almost eliminated when educational and socioeconomic adjustments are made {Books- Gunn, Klebanov, & Duncan, 1996; Herrnstein & Murray, 1994; Kagan, 1971; Schaefer, 2006; Young, 2003}.

To understand issues confronting learning and teaching of multicultural students with learning disabilities, it is important to look at historical contexts. This is especially relevant to the case of Don, an American Indian. As the original inhabitants of North American, the American Indians were the first to be subordinated by Europeans {see Schaefer, 2006}. In past, the American Indian who survived contact with some white people was usually removed, often from his or her ancestral home. The U.S. government tried to weaken tribal institutions through a succession of lows, beginning with the Allotment Act of 1887. Every effort to strengthen tribal autonomy, such as the 1934

Recognition Act, did so by encouraging American Indians to adopt the white society's way of life. Today, the pan- Indian movement speaks for a diverse American Indian people with many needs: settlement of treaty violations, economic development, improved education, effective health care, religious and spiritual freedom, control over natural resources, and greater self- rule. As Schaefer pointed out, American Indian children are actively learning only 20 of the surviving 154 American Indian languages. While much of the country debates the need for a larger percentage of new immigrants to master English, the major concern of American Indians is maintaining the tie to their linguistic past and making it a viable part of the present.

It is important to note that American Indians are not monolithic. According to Ogunwole {2002}, the different tribes include Cherokee, Navajo, Choctaw, Sioux, Chippewa, Apache, Black Feet, Iroquois, and Pueblo. These tribes speak different languages. Despite the diversity among American Indians, the conditions in which they generally find themselves make school or classroom problems inevitable. Studies of American Indian children using intelligence tests that do not require knowledge of English consistently show scores at or above the level of middle-class urban children. Yet, in the upper grades, a crossover effect occurs {when previously high-scoring American Indian students score below average because intelligence tests are given in English rather than their native language}. When they drop behind their white peers, they are classified as underachievers {Bureau of Indian Affairs, 1988; Coleman et al., 1966; Fuch & Havighurst, 1972}. For Don in the introductory case, have exceptionality like a learning disability makes his problems perplexing and multidimensional. Consequently, Don's success in school and in life calls for well-prepared teachers and service providers. That need is the thrust of this chapter.

CONCEPTUAL FRAMEWORKS LEARNING DISABILITIES:

Learning disability is a perplexing category of exceptionality. Hunt and Marshall {2002} reported that children with learning disabilities have always existed, but for many years, educators failed to recognize their unique problems and characteristics. Burkhardt, Obiakor, and Rotatori {2004} and Lloyd {1996} noted that the term children with learning disabilities means

those children who have a disorder in one or more of the basic psychological processes involved in understanding or in using language, spoken or written, whose disorder may manifest itself in imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or do mathematical calculations. Such disorders include such conditions as perceptual disabilities, brain injury, minimal brain dysfunction, dyslexia, and developmental aphasia. Learning disability does not include children who have learning problems, which are primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities; mental retardation; emotional disturbance; or of environmental, cultural, or economic disadvantage. Based on the 1990 Individual Disabilities Education Act {IDEA}, a student has a learning disability if he or she {a} does not achieve at the proper age level and ability level in one or more or several specific areas when provided with appropriate learning experiences; and {b} has a severe discrepancy between achievement and intellectual ability in one or more of the following areas: oral expression, listening comprehension, written expression, basic reading skills, reading comprehension, mathematics calculation, and mathematics reasoning. The key element of the federal definition is the emphasis on the performance of students with learning disabilities, which is often tied to their ability or express information {see Hunt & Marshall, 2002}. These characteristics become loaded with misconceptions when multicultural learners exhibit them {Grant & Grant, 2002; Obiakor & Utley, 2004}. Clearly, multicultural learners such as Don bring to school different behavioral and learning styles that could be easily misinterpreted as learning problems.

The category of learning disabilities was created before 1963 when Dr. Samuel Kirk introduced it at a meeting of parents advocating special educational services for their children who were having difficulty in school {Kirk, 1975}. In earlier decades, these children's difficulties had been variously categorized as mild exogenous mental retardation {mild mental retardation caused brain injury}, minimal brain dysfunction {behavior associated with brain injury, although brain damage that cannot be verified}, perceptual impairment {persistent difficulty in making sense of sensory stimulation}, hyperactivity {excessive and socially inappropriate behavior accompanied by problems in learning}, and show learning {a child whose achievement is not for enough below average to indicate mental retardation}

{see Hallahan & Cruickshank, 1973; Hallahan & Kauffman, 1977; Mann, 1979; Wiedherhold, 1974}. These difficulties create intensive problems for many multicultural learners whose mental and learning capabilities are viewed from very deficit perspectives {Obiakor, 1999; Obiakor, Grant & Dooley, 2002}. Don's case presents an excellent example of the plight of these learners in school programs. The term learning disability has gained almost universal acceptance among regular educators, special educators, and the general public in the United States and in many foreign countries {Mazurek & Winzer, 1994; Winzer, 1993}. Hallahan, Kauffman, and Lloyd {1996} reported that the history of learning disabilities could be summarized in relation to how the field has developed. For instance, learning disabilities {a} represent an interdisciplinary field that is international and multicultural in scope; {b} have a variety of possible causes; {c} are, in part, a social construct; {d} are heterogeneous in nature; {e} vary in severity and pervasiveness; {f} are characterized by intra-individual differences; {g} affect a diverse group of people; {h} may coexist with other disabilities giftedness; {i} require training in systematic approaches the tasks; {j} require educators to minimize the contribution of poor teaching; {k} are developmental disorders persisting over the life span. Additionally, it mast acknowledged that advances in the field of learning disabilities can occur only through careful, persistent research.

The field of learning disabilities is complicated by controversy in the areas of definition, prevalence, and demographics. Kirk {1962} defined learning disability as follows:

A learning disability refer to retardation, disorder, or delayed developmental in one or more of the processes of speech, language, reading, writing, arithmetic, or other school subject resulting from a psychological handicap caused by a possible cerebral dysfunction and/or emotional or behavioral deprivation, or cultural and instructional factors. {p. 263}.

Kirk definition has five components, namely, {a} subaverage achievement {e.g., in reading, writing, arithmetic} or achievement-related behaviors {e.g., in speech or language}; {b} intra-individual differences in achievement-related behaviors; {c} psychological "handicaps" { often referred to as psychological processes}; {d} cerebral dysfunction; and {e} exclusion of

other disabling conditions {e.g., mental retardation} and environmental conditions. A student of Kirk, Bateman {1965}, offered the following definition:

Children who have learning disorders are those who manifest an educationally significant discrepancy between their estimated intellectual and actual level of performance related to basic disorders in the learning process, which may or may not be accompanied by demonstrable central nervous system dysfunction, and which are not secondary to generalized mental retardation, educational or cultural deprivation, severe emotional disturbance, or sensory loss. {p. 220}.

Bateman's definition differed from Kirk's in at least two ways. First, it did not include reference to emotional factors as a cause of learning disabilities. In fact, it mentioned severe emotional disturbance as one of the disabilities that does not cause learning disabilities. No major definitions since Bateman's have mentioned emotional disturbance as a possible causal factor. Second, and even more important included reference to a discrepancy between intellectual potential and actual performance.

The federal government defined learning disabilities in the 1975 Public Law 94-142, and later in 1990 and 1997 amendments and reauthorization. Based on the 1975 law, learning disability is defined as follows:

A disorder in one or more of the basic psychological processes involved understanding or in using language, spoken or written, which may manifest itself in an imperfect ability to listen, think, speak, read, write, spell, or do mathematical calculation. The term includes such condition as perceptual handicaps, brain injury, minimal brain dysfunction, and developmental aphasia. The term does not include children who have problems that are primarily the result of visual, hearing, or motor disabilities, or mental retardation, emotional disturbance, or of environmental, cultural, or economic disadvantage. {see Hunt& Marshall, 2002, p. 140}.

Although the federal definition governs the identification of services to children with learning disabilities, there are variations between states and

among school systems. In an attempt to clarify the identification, some states specify an intelligence range. Others add the concept of a discrepancy between potential and achievements, sometimes quantifying the discrepancy using test scores. These slightly different parameters are indicative of a lack of clear consensus about exactly what learning disabilities are. Despite the apparent logic of explaining learning disabilities as a discrepancy between intellectual potential and academic achievement, many people have criticized the concept. Researches {e.g., Stanovich, 1989} have pointed to at least four problems inherent in the ability achievement discrepancy concepts:

1. Disputes continue regarding the definition and measurement of intelligence.

2. The intelligence of students with learning disabilities may be underestimated by IQ tests because the latter depend on the former to some extent.

3. It is difficult to distinguish between groups of poor readers whose achievement is discrepant from IQ.

4. Using discrepancy makes it difficult to identify young children because they are not yet old enough to have demonstrated a discrepancy.

More than a decade ago, the U. S. Department of Education {1994} noted that public schools identified approximately 2.3 million students 6 to21 years of age as learning disabled, which represented 4.09% in this age range. However, this appeared to be a slight underestimation because the number of students in private schools identified with learning disabilities have tripled. This rapid growth may be because learning disabilities is an ill- defined category, with confusing diagnostic criteria. Hallahan {1992} speculated that there may be others reasons for some of the growth. The field of learning disabilities was quite new in 1976 when the government started keeping prevalence data, and it may have taken professionals several years to decide how to identify children. As he pointed out, a number of social and cultural changes that have occurred in the last 30 years have heightened children's vulnerability to

develop learning disabilities. Earlier, Baumeister, Kupstas, and Kkindworth {1990} suggested that an increase in poverty has placed more children at risk for biomedical problems, including central nervous system dysfunctions. Hallahan further speculated that stress on parents may result in them being less able provide the social support necessary to help their children, who themselves are experiencing an increasing amount of stress. The result may be that children who in a previous time of less stressful lifestyle and more support would have gotten by in their schoolwork are now experiencing failure. Issues raised by Baumeister et al. and Hallahan are especially critical for multicultural parents and their children and youth.

THE IMPERATIVE OF MULTICULCURAL EDUCATION:

Heward {2003} argued that multicultural learners come to school with rich and complex cultural backgrounds that may be influenced be the family, home, and local community. To reach these learners, general and special educators must accept and respect their unique characteristics and diverse backgrounds. Additionally, several authors {e.g., Gay, 1997; Gollnick & Chinn, 2002; Obiakor & Utley, 2004; Prater, 2002} suggested that culturally responsive instructional practices must be used to enhance students' opportunities to reach their potential. The need for a culturally responsive pedagogy is even more critical when referring to multicultural learners with disabilities. For instance, prater acknowledged that current visibility of people from different social classes and ethnic groups must force schools to interact with families from different cultures as they redesign their programs. This fact must be recognized and respected when working with students and planning their educational experiences to provide parity opportunity. Earlier, Gay acknowledged that despite legal mandates prohibiting discrimination, educational inequalities continue to prevail at crisis levels. More than two decades ago, the college Entrance Examination Board {1985} in its report, Equality and Excellence, concluded that "although many of the legal barriers to educational opportunity have been removed, education to a large extent

remains separate and unequal in the United States" {p. vii}. This inequality becomes clear when one analyzes pervasive problems experienced by African Americans, Latinos, and American Indians. The situation is not quite as serious for Asian Americans, at least on some standardized test measures of school achievement, school attendance, and graduation rates.

The controversial issue is whether educators and psychologists have used assessment procedures, too often designed and standardized with a middle-class orientation, to unfairly and label children from culturally and linguistically diverse backgrounds as individuals with mental retardation who require special education services {Baca & Cervantes, 1984}. There is some controversy over whether most cases of mild mental retardation and placement in programs requiring special education services can be accounted for in terms of an assessment bias against intellectually intact, ethnically diverse, disadvantaged children. Clearly, society is enriched by the traditional values of people from different national origins, different language backgrounds, different areas of the country, and different genders. According to Robbins, Lindsey, Lindsey and Terrell {2002}, the learner who enters the classroom has not only his or her own learning styles but his or her own distinctive cultural background and experiences. As a person in charge of students' learning, the teacher or service provider also brings to the classroom some distinctive experiences and cultures. As a result, teachers must understand, appreciate, and respect the various cultures represented in their class-rooms and try to proactively design instructional strategies that include all learners. Yet, diversity in schools comes with the dilemma of having been steeped in customs, knowledge, language, modes of thought, and styles of behavior that may not be well matched with school expectations, as in Don's case. The fact remains that no two learners or groups of learners process information in the same way; and no two learners read, speak, or think in the same way {Robbins at., 2002}.

It is common knowledge that the school curriculum is built on middle-income white expectations for the appropriate language to learn, the best knowledge to learn, and the behaviors that are most acceptable. Rather than celebrate the differences among different people, there is an underlying message that the white middle-class ways of behavior and thinking are more

important than any other. Don would have failed completely if his teacher had not tried new and innovative strategies. Since whites represent almost 80% to 90% of all teachers in the educational system, they is a greater tendency to refer African American students based on personal stereotypes {Smith, 1994}. Although Don's teacher is white, he wanted to maximize his potential by modifying his methods and engaging in good teaching. According to Smith, good teaching entails {a} the kinds of expectation teachers communicate to students, {b} the teacher's ability to deal with special needs in the classroom, {c} the teacher's knowledge of normal child development, and {d} the teacher's sensitivity to different learning strategies/behavioral styles that students bring to the school environment.

About three decades ago, Adelman {1971} noted that when teachers do not personalize instructions to accommodate individual differences, the number of children with learning problems increases. Later, Larsen {1978} contended that some students might be erroneously identified as learning disabled because they are not afforded appropriate learning opportunities. This misidentification leads to why many multicultural learners and up being misdiagnosed, misreferred, and most often misplaced. General and special educators must understand that many other factors may contribute to the misclassification of multicultural learners as behaviorally disordered instead of learning disabled {Turnbull, Turnbull, Shank, & Smith, 2004}. Don's case showed that while he was able to pass tests, he was not able to be successful in his school work_ he still needed help, which his teacher provided.

WORKING WITH MULTICULTURAL LEARNERS WITH LEARNING DISABILTIES:

To work with multicultural learners with learning disabilities, general and special educators must focus on appropriate identification and assessment, along with developing new and proven strategies that meet the needs of individual learners. Cultural sensitive teachers and service providers have good command of their subject matter and use a variety of techniques {Obiakor & Utley, 2004; Richards & Dooley, 2004}. They see each learner an individual and express to the learner, in myriad ways, their interest in the learner's success and ability to learn. Such professionals know their learner's learning styles and teach to those styles. They work with learners to experiment with, and become comfortable with, alternative learning styles; and they recognize that each learner needs to know the

information by preparing him or her to succeed in a variety of settings {see Obiakor & Utley, 2004; Richards & Dooley, 2004}. Furthermore, they try to avoid cultural destructiveness as a practice or policy and collaborative efforts to much teaching with assessment.

About two decades ago, Ysseldyke et al. {1983} found no reliable psychometric differences between students labeled learning disabled and those who were perceived to be low achievers. In addition, identification as learning disabled depended on the definition applied. If that child moved to a different school district, he or she might no longer be identified as being learning disabled {Shea & Bauer, 1994}. More than a decade ago, Algozzine {1991} argued that the move toward excellence in education might increase the likelihood that low-performing students would be referred to as having learning disabilities. For multicultural learners, these referrals are most often based on behavioral and teacher expectations rather than pedagogical imperatives needed to enhance school success. In order to diagnose a child with a suspected learning disability, following procedures and criteria should be considered {see Obiakor & Utley, 2004; Richards & Dooley, 2004}.