بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

ترجمة الصفحات من (١٤٨-١٩٥) من كتاب قضايا معاصرة و إتجاهات في التعليم

جيري الدريدج-رينيتا قولدمان

Translation of the Pages (١٤٨-١٩٥) from the book entitled

Current Issues and Trends IN EDUCATION

Jerry Aldridge-Renitta Goldman

بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في الترجمة

إعـــداد الدارس:

مصطفى رباح آدم محمد

إشـــراف الـدكتـور:

يوسف الطريفي أحمد ابو عاقلة

٢٠١٥

بسم الله الرحمن الرحيم

عَبَسَ وَتَوَلَّىٰٓ ﴿١﴾ أَن جَآءَهُ ٱلْأَعْمَىٰ ﴿٢﴾ وَمَا يُدْرِيكَ لَعَلَّهُۥ يَزَّكَّىٰٓ ﴿٣﴾

{{ سورة عبس }}

الإهداء

الى احق الناس بحسن صحابتي

شكر وتقدير

أتقدم بأسمى آيات الثناء والتقدير والعرفان لكل من ساعدني وأسهم في إنجاز هذا العمل من اساتذة و زملاء، و أخص بالشكر الدكتور يوسف الطريفي ابو عاقلة و الذي اعتز بإشرافه على هذا البحث.

المستخلص

تحتوي هذه الترجمة على صفحات من كتاب قضايا و إتجاهات معاصرة في التعليم للكاتبين جيري الدريتش و رينيتا قولدمن حيث تناولا في هذا الكتاب القضايا التي تدور حول توفيق الفروقات الفردية و الاسرية. يتناول الكتاب قضية التعليم وفقاُ للأوضاع الدمجية و ما يتمثل من تحديات و فرص للمشاركة في الأستراتيجيات الدمجيةو الكيفية التي اصبح الدمج يمثل فيها أتجاهاً في هذا العصر.كما تناول قضية التعليم متعدد الثقافات و المنهج الدراسي الثقافي و التي تضم المفاهيم الخاطئة في فهم التنوع الثقافي، والمعضلات الثقافية التي تواجه المعلمين في القرن الحالي كمسألتي التعامل مع الطلاب ذوي المهارة المحدودة في تعلم اللغة الإنجليزية و تعليم الثقافة و ما يتوجب تعليمه من الثقافة. من القضايا التي يتناولها الكتاب ايضاً قضية العمل مع الاسر و كيفية التعامل مع كل أُسرة على حدى وفقاً للتركيبة التي تتميز بها. يتناول الكتاب كذلك قضية الانضباط و إدارة الفصول و صياغتها وفقاً للهدف الأساسي من التعليم.لم يكتف الكاتبان بتسليط الضوء على بعض القضايا و الإتجاهات التعليمية المعاصرة فقط، بل و تنبأوا كذلك ببعض القضايا و الإتجاهات المحتمل حدوثها في التعليم مستقبلاً.

Abstract

This work consists of translated pages on the book of *Current Issues and Trends IN EDUCATION* which was written by Jerry Aldridge and Renitta Goldman where they tell about issues in accommodating individual and family differences within this book. This book tells about the issue of Teaching in inclusive settings by reflecting the challenges and the opportunities to engage in inclusive strategies and explaining how does inclusion become the trend of today's world. This work tells about the issue of multicultural education and the cultural curriculum which includes a review of misconception about cultural diversity, and the cultural dilemmas teachers face in the ٢١st century like working with limited English proficient students and what or how can we teach with regard to culture. This book tells about the issue of working with families and how to deal with each family according to its structure. This book also tells about the issue of discipline and classroom management and how to form a discipline plan with regard to the main goal of education. The writers do not only spotlight the current issues and trends in education; but they also predict some issues and trends which may take place in the future of education.

مقدمة المترجم

تعتبر الترجمة علماً بما تستلزمه من معرفة الحقائق و التحقق منها و معرفة اللغة التي تصفها، كما تعتبر كذلك فناً في تمييزها ما بين الكتابة الجيدة و الكتابة التي لا هوية لها، و الترجمة أيضاً مهارة لأنها تتطلب لغةً مناسبةً و إستعمالاً مقبولاً، و فوق ذلك كله هي مسألة ذوق لأن الترجمات الممتازة ما هي إلا إنعكاس للإختلافات الشخصية.

قام المترجم بإختيار كتاب قضايا و إتجاهات معاصرة في التعليم و ذلك لأن الكتاب ربط بين الموضوعات السياسية و الإجتماعية و النظرية و التطبيقية فيما يتصل بالتعليم في القرن الحادي و العشرين، كما خاطب قضايا التعليم و المنهج الثقافي، و طرح القضايا التي تواجه التربويين في العصر الراهن مثل قضايا السكان و التنمية البشرية و التعليم في بيئات غير تقليدية. تناول هذا الكتاب القضايا التي تدور حول توفيق الفروقات الفردية و الاسرية. كماتناول الكتاب قضية التدريس وفقاُ للأوضاع الدمجية و ما يتمثل من تحديات و فرص للمشاركة في الأستراتيجيات الدمجية و الكيفية التي اصبح الدمج يمثل فيها أتجاهاً في هذا العصر. كما تناول قضية التعددية الثقافية و المنهج الدراسي الثقافي و ذلك بتسليط الضوء على المفاهيم الخاطئة في فهم التنوع الثقافي والمعضلات الثقافية التي تواجه المعلمين في القرن الحالي كمسألتي التعامل مع الطلاب ذوي المهارة المحدودة في تعلم اللغة الإنجليزية و تعليم الثقافة و ما يتوجب تعليمه من الثقافة. من القضايا التي تناولها الكتاب ايضاً قضية التعامل مع الاسر و كيفية التعامل مع كل أُسرة على حدى وفقاً للتركيبة التي تتميز بها. تناول الكتاب كذلك قضية الانضباط و إدارة الفصول و صياغتها وفقاً للهدف الأساسي من التعليم. لم يكتف الكاتبان بالكشف عن بعض القضايا و الإتجاهات التعليمية المعاصرة فقط، بل و تكهنا كذلك ببعض القضايا و الإتجاهات المحتمل حدوثها في التعليم مستقبلاً كقضايا التكنولوجيا و تفاقم أزمة نقص المعلمين المؤهلين و الخلافات الناجمة عن دور مشاركة الحكومة الفدراالية في التعليم الحكومي . حاول المترجم نقل هذه القضايا و ذلك لأهميتها العظمى و للإستفادة منها في مخاطبة قضايا التعليم. قام المترجم بالترجمة من صفحة(١٤٨-١٩٥) حيث يحتوي هذا الكتاب على (١٩٥) صفحة.

استخدم المترجم معجم المورد الوسيط (عربي إنجليزي_إنجليزي عربي) و معجم ميريام وبستر و معجم اكسفورد الذي ساهم كثيراً في ترجمة بعض الأفعال المركبة، كما استخدم المترجم بعض المعاجم الألكترونية مثل معجم كامبردج و مترجم قوقل على شبكة الإنترنت و معجم المصطلحات التربوية الذي كان مفيداً في فك طلاسم أغلب المصطلحات التي وردت في الكتاب.

من الصعوبات التي واجهت المترجم غياب المكافئ لبعض المصطلحات الفنية عن المعاجم المستخدمة من قبل المترجم و ذلك يعزي لحداثتها، وهي تحتاج مترجماً ماهراً و مواكباً لمعرفة المعنى المناسب كمصطلح Limited Pullout. من الصعوبات التي واجهت المترجم كذلك الإستخدام المفرط للأفعال المركبة على شاكلة work with و come up with و التي تحتاج مترجماً ملماًبسمات الأُسلوب الأميركي في الكتابة. من الصعوبات التي واجهت المترجم كثيراً إستخدام نفس المفردة للدلالة على معاني مختلفة و التي تتطلب جهداً مضنياً لإستخلاص المعني المراد من السياق الذي تندرج فيه المفردة كما في educator(s).

ختاماً، أقر بأنني لست بالمترجم المحترف و لا بالمترجم الماهر المقصود أعلاه، و ما اتيت على ذكر هذه العبارات إلا تعليلاً لعدم نضوج هذا العمل الذي ليس سوى محاولة غضة من دارس مبتدئ.

جـدول المحـتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الآيات (١-٣) من سورة عبس	أ
الإهداء	ب
الشكر والعرفان	ج
المستخلص	د
المستخلص باللغة الإنجليزية	ه
مقدمة المترجم	و-ز
جدول المحتويات	ح-ط
الفصل التاسع: التدريس في الأوضاع الدمجية	١
ما هو الدمج؟	٢
هل يجب علينا تطبيق الدمج أم الدمج الكامل؟	٣
هل الدمج أفضل من الدمج الكامل؟	٥
ماذا عن الدمج الكامل و القانون؟	٧
هل يجب أن نعد العدة للدمج الكامل ام للدمج فقط؟	٨
ما هي مزايا الدمج الكامل؟	١٠
ما هي معوقات الدمج؟	١٢
ما الذي سيجعل من الدمج الكامل نظاماً فعالاً؟	١٣
هل توجد أي نتائج تدعم الدمج أو تدحضه؟	١٨
الأسئلة	١٨
المراجع الإنجليزية	١٨
الفصل العاشر: التعليم ذو التعددية الثقافية و المنهج الثقافي	٢٣
المفاهيم الخاطئة حول التنوع الثقافي	٢٤
المعضلات الثقافية التي يواجهها المعلمون في القرن الحادي وعشرين	٢٨
كيف يمكننا التعامل مع الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الإنجليزية؟	٣١
ما الذي يجب أن نُدرسه فيما يخص الثقافة؟	٣٣
كيف يتوجب علينا أن ندرس ما يتعلق بالثقافة؟	٣٣
الأسئلة	٣٤
المراجع الإنجليزية	٣٤

الفصل الحادي عشر: التعامل مع الاسر	٣٧
الاسرة المكونة من أم و أب	٣٨
اسر يقوم فيها الأجداد بأعباء الوالدين	٣٩
الاسر التي يعولها الشواذ و السحاقيات	٤٠
اسر السود	٤١
الاسر الامريكية الاسيوية	٤٢
الموضوع	**رقم الصفحة**
الاسر اللاتينية	٤٣
تراكيب اسرية ذات خصائص اخرى مميزة	٤٤
الأسئلة	٤٥
المراجع الإنجليزية	٤٦
الفصل الثاني عشر: الانضباط و إدارة الفصول الدراسية	٤٨
الاتكالية	٤٩
مشاكل استخدام المكافئات	٥٠
الاستقلالية	٥١
الأسئلة	٥٣
المراجع الإنجليزية	٥٤
الخاتمة: ما الذي سيأتي به الغد؟ قضايا مستقبلية و اتجاهات في التعليم	٥٥
الأسئلة	٥٧

الفصل التاسع

التدريس في الاوضاع الدمجية

الإشتغال بإستراتيجيات الدمج: التحديات و الفرص

كلنا يجعل من السعادة هدفاً لحياته، حيواتنا متشابهة و غير متشابهة.

(ان فرانك)

تأمل وجهات النظر التالية:

(بأي حق يقصى الطلاب ذوي الإعاقة؟ لم لا يقصى الطلاب ذوو الشعر الأحمر أو أولئك الذين لديهم نقرات في خدودهم أو اولئك الصغار الذين يلعبون كرة السلة؟).

(لا تمارني بشأن الإقصاء إن كان ما يدور بخلدك فقط هم الأطفال ذوو الإعاقة. إن هناك الكثير من الصغار الذين يتعرضون للإقصاء داخل فصول الدراسة المنتظمة لاسباب متعددة مثل النوع و العرق و الوزن و الطول و قسمات الوجه- و هلمجرا).

(انني ضد الدمج و بخاصة الدمج الكامل و ذلك لأنه لا المعلمون في التعليم العادي و لا المعلمون في التعليم الخاص معدون لذلك. لا جدوى من الدمج).

(من الناحية النظرية ، اني اؤيد الدمج الكامل، و لكن تطبيق الدمج الكامل على ارض الواقع غير ممكن لسببين – الكلفة و الوقت. لكي يؤدي الدمج الكامل الدور المناط به هناك حاجة للمزيد من الموظفين الذين يدعمون المعلمين النظاميين و الذين يقع على عاتقهم تدريس الطلاب من ذوي الإحتياجات الخاصة . من الذي سوف يضطلع بهذه النفقات؟ و تبعاً لذلك، فإنه يتعين على المعلم النظامي أن يخصص وقتاً إضافياً كبيراً جداً لكي يحور من أساليب تدريسه و أن يقدم العون لأولئك الأطفال الذين كان من المفترض وجودهم في التعليم الخاص. اليس لطلاب التعليم النظامي حقوقهم؟ في حالة الدمج الكامل ، فإن قدراً كبيراً من الوقت ينقف مع الأطفال ذوي الإحتياجات الخاصة).

(إن التعليم الخاص قد أضحى وسيلة اخرى لتهميش أولئك الذين لا يتماشون مع القوالب النمطية ليس إلا. لقد ظل هذا الأمر صحيحاً لسنين عديدة. إن الكثير من الطلاب الذين ينتمون للأقليات و كذلك الكثير من الصبيان قد وصموا بأنهم متخلفون عقلياً. و هذا امر لا ينطبق على الموهوبين. إن التصنيفات من شاكلة الإعاقة العقلية ليست حصراً على افراد بعينهم. و مثل هذه الأوصاف إن هي إلا صور ذهنية إجتماعية تستخدم للتمييز ضد الآخر. لقد ان الاوان لكي يدمج الناس كل الناس في التعليم النظامي و أن يعاد النظر في مثل هذه الاوصاف و لربما التخلص منها تماماً)

هل ثمة حاجة للمزيد من القول بأن موضوع الدمج قد اصبح قضية ساخنة في القرن الحادي و العشرين؟ إن هذا الفصل يثير العديد من الأسئلة بشأن الدمج. بادئ ذي بدء، سوف نتطرق لماهية الدمج و من ثم نتصدى للكيفية التي افضت بنا الى الدمج. كما سيتناول النقاش الأسئلة العويصة التالية: هل الدمج أفضل من الدمج الكامل؟ ما هي مزايا مدارس الدمج؟ ما هي العقبات؟ ما الذي يجعل الدمج الكامل مثمراً؟ و في خاتمة المطاف: هل هناك نتائج تدعم الدمج أو تدحضه؟

ما هو الدمج؟

كما في اغلب الاتجاهات و القضايا التعليمية فان النقاش حول الدمج يبتدر بالتعريف (عن ماذا نتحدث؟) ما هو *الدمج*؟ و لنبدأ بالقول بأن الدمج هو مسألة تختلف عن مسألة اجلاس الطلاب المعاقين في المدارس العامة حيث تُعرّف طريقة اجلاس الطلاب المعاقين في المدارس العامة بانها عملية دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الفصول النظامية مع تفهم وضعيتهم بان تكون لهم غرفة مصادر او فصل للتعليم الخاص يمكنهم الرجوع اليه لتلقي المساعدة، و يعرف الادراج في المدارس العامة بنموزج السحب و الذي يتضمن امكانية ذهاب الطلاب الي فصل اخر لتلقي المساعدة التي يحتاجونها؛ بينما نجد في الجانب الاخر ان الدمج يُعنى به النشاط الذي صمم لجلب خدمات التعليم الخاص للتعليم النظامي (حيث يُعتبر الاطفال المعاقين افراداً عاديين مع تلبية احتياجاتهم داخل مجتمع الفصل التعليمي) (فريند و بورساك، ١٩٩٦م، ص٤). يُحدث هذا النشاط تغييراً مهماً فيما يخص الطريقة التقليدية المتبعة في التعليم النظامي و التي يُسحب فيها الطلاب ذوي الإعاقة الى غرفة المصادر أو فصل مستقل للتعليم الخاص لتلقي الخدمات الخاصة (هنلي، رمزي، القوزين ١٩٩٩م).

يمتاز البرنامج الدمجي بفلسفة "اللا رفض"، فلا يتم رفض اي شخص بسبب الاعاقة (ثاوزنت و فيلا، ١٩٨٩)، و على النقيض تماماً من الطريقة المتبعة في اجلاس الطلاب المعاقين بالمدارس العامة فإن الابواب تظل دوماً مشرعة في نظام الدمج لإستيعاب جميع الطلاب بغض النظر عن قدراتهم. تقوم المدارس الدمجية بعكس البنية المتنوعة للمجتمع حيث تصمم الدروس وفقاً لنقاط قوة الاشخاص و إهتماماتهم و ليس على حسب تنسيب الطلاب في البرامج التي تُصمم فيها الدروس وفقاً لنوع العجز و شدته. يتخذ الدمج موقفاً إيجابيا حيث يتم قبول كل الافراد كأعضاء ببيئة الفصول الدراسية و المدرسة (برادلي، كنق-سيرس و تيزر-سويتليك، ١٩٩٧م).

اكثر ما يدعم الدمج هو المنافع التعليمية و القانونية و الاخلاقية التي تعود على الافراد. لكن يظل التربويون و الاباء و المشرعون يتسائلون عما إذا كانت هنالك اي فروقات ما بين التعليم النظامي و التعليم الخاص (سيلر، ١٩٩١م: ستين-باك و ستينباك، ١٩٩٢م: ويليز، ١٩٩٤م).

كيف افضى بنا الأمر الى الدمج؟

لا يتمثل الغرض من هذا الجزء من الفصل في العرض التاريخي الكامل للتعليم الخاص بل في الاحداث العامة التي ادت الى التطبيقات الدمجية. (لمعرفة تاريخ التعليم الخاص، انظروينزر، ١٩٨٦م، ١٩٨٣م).

حاز التعليم الخاص في بداية القرن الواحد و عشرين على تاريخ مشرق. بدأ المسار التاريخي للتعامل مع مسألة الطلاب اصحاب الإعاقة بالإهمال، بعدها تطورالامر الى تأسيس معاهد لتأهيل المعاقين و عمل المدارس الداخلية وإنشاء مدارس و فصول معزولة و هو ما يمكن تسميته بالعزل الكامل حيث يوضع الطلاب المختلفين في معاهد او مدارس منفصلة تماماً. طُبقت برامج السحب لاحقاً و في نهاية الامر اضحت عملية إجلاس الطلاب في المدارس النظامية هي السائدة. اصبح الدمج يمثل إتجاهاً في هذا العصر، و لكن كم من الدمج هو ما يمثل القضية .

هل يجب علينا تطبيق الدمج ام الدمج الكامل؟

قام بعض الرواد من امثال توماس اتش قالودت و لويس برايل في بداية الثمانينات بتأسيس المدارس الخاصة و وسائل الاتصال لمساعدة الاطفال ضعيفي السمع و فاقدي البصر. حيث بدأ اتخاذ اول التدابير المنظمة تجاه تعليم الطلاب ذوي الاعاقة في الولايات المتحدة الامريكية بتقليد الملاجئ الاوربية و التي أُسست لتوفير الرعاية الكاملة و (حماية اصحاب الإعاقة من المجتمع الخارجي) (هالفيرسون و سيلر، ١٩٩٠م، ص ١١٤). أُسست المدارس الداخلية بعد ان تم التأكد من قابلية تعلم الطلاب بمختلف اعاقاتهم.

تعاظم الإستحسان العام في اغلب الولايات لفكرة تعليم اصحاب الإعاقة بنهاية القرن الثامن عشر لدرجة انه قد شرعت بعض المعاهد الداخلية في تدريب معلمين مختصين بالمدارس المحلية على برامج خاصة إلا أن الفكرة لم تنفذ إلا في منتصف القرن العشرين بعد أن قام آباء الاطفال المعاقين بتنظيم عمل سياسي، بعدها بدأت الدولة و الحكومات الفدرالية بإبداء دعمها للتعليم الخاص في شكل بحوث و تدريب و تشريع (تيرنبل، ١٩٩٠م).

شهدت العقود الثلاثة الماضية تغيرات مذهلة في القوى القانونية و الإجتماعية و الإقتصادية و التي اضفت تأثيراً على التعليم الخاص و النظامي على حدٍ سواء، حيث استمرت عملية تشذيب الممارسات التربوية من اجل إحداث تغيير يعود بالفائدة على مجموعة متنوعة و عريضة من المتعلمين.

قام الكونجرس في عام ١٩٧٥م بسن القانون العام رقم ٩٤-١٤٢، قانون تعليم كل الاطفال المعاقين، و كان من المطالب المتضمنة في هذا القانون بأن تكون هنالك ضمانات تكفل للأطفال و الشباب المعاقين تعليم عام و ملائم و مجاني، كما نص القانون ايضاً على أن يتم تعليمهم في (بيئة اقل تقييداً) مما يعني تعليمهم بقدر المستطاع جنباً الى جنب مع اقرانهم الغير معاقين في المدارس التي من الممكن ان يكونوا فيها ان لم تكن لديهم إعاقة، يبد ان القانون لم يحدد كيفية التنفيذ. استجابت العديد من المدارس لتحقيق الغاية من هذا

القانون بعمل برامج منفصلة بدلاًعن تقديم الخدمات للطلاب من *داخل* الفصول الدراسية للتعليم النظامي، و لا زالت هذه البرامج الى الان تقدم خدماتها في شكل برامج منفصلة (برادلي و اخرون، ١٩٩٧م).

تُظهر النتائج النابعة من العزل المستمر للطلاب المعاقين بانه عبارة عن تشظي قد تطور بسبب التدريب المنفصل و الإدارة و التصنيفات و المباني التي تقوم بعزل التعليم الخاص شيئاً فشيئاً عن التعليم النظامي. تم إبتكار العديد من فئات الطلاب اصحاب الإحتياجات الخاصة لصنع العديد من البرامج الفئوية كبرامج (تايد اي) و البرامج ثنائية اللغة وبرامج الطلاب المتأخرين عقلياً و البرامج التي تخص الطلاب اصحاب الإضطرابات العقلية و غيرها، و يشجع هذا التشظي المجموعات المهتمة بذوي الإحتياجات الخاصة علي المنافسة في الموارد المتمثلة في النقود و المواد و الأفراد.

الإدراج في المدارس العامة

شهدت بداية الثمانينات تقدماً ملحوظاً نحو دمج الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم والإنفعالات السلوكية في التعليم النظامي، فقد أُضيف في عام١٩٨٦م تشريع فدرالي اخركالقانون العام رقم ٩٩-٤٥٧ و الذي يمتد ليشمل رعاية صغارالسكان من ذوي الإحتياجات الخاصة، كما إجيز القانون العام١٠١-٤٧٦ في سنة ١٩٩٠م و الذي طالب بأن يتلقى الطلاب ذوي الإعاقة تعليماً نظامياً علي قدر المستطاع، فتمثلت إستجابة المجتمع التعليمي لهذه القوانين في إدراج المعاقين داخل المدارس النظامية بقدر الإمكان .

مبادرة التعليم النظامي

أُسست مبادرة التعليم النظامي على مبدأ ان يُدرس الطلاب اصحاب الإعاقة الطفيفة بمسئولية مشتركة بين جميع المعلمين لا أن تكون حكراً على معلمي التعليم الخاص(ويل،١٩٨٦م)، لذا تمت تهيئة فصول التعليم النظامي بحيث تلبي إحتياجات المتعلمين بمختلف مشاربهم (سيمل، ابيرناثي، باتيرا و ليزار، ١٩٩١م).

غير الدمج النظامي من الطريقة التي يُدرس بها الطلاب تماماً، فعوضاً عن الإستعانة بخدمات السحب الموجودة في التعليم الخاص، فإن المعلمين بالتعليم الخاص يعملون جنباً الى جنب بالتعاون مع معلمي التعليم النظامي في نفس المكان مما يعيد هيكلة الطريقة التي تُقدم بها الخدمات من دون خطورة تذكر حيث يُوكل كل المعلمين و موظفي الدعم بمهام جديدة و مختلفة عما سبق فاستاذة الصف الرابع لم تعد تلك الاستاذة بصفها الوحيد المنفصل عن بقية المدرسة، حيث يجب عليها أن تشارك صفها و طلابها مع معلم خاص متعاون و معلم برنامج (التايتل آي) و المحترفين و انصاف المحترفين مما قد يتضمن اخصائي علاج النطق و المعالج الطبيعي و المعالج المهني. غير انه لا المعلمون بالتعليم الخاص و لا المعلمون بالتعليم النظامي قد جُهزوا للتعامل مع هذا الامر(فوكس و فوكس، ١٩٩٨م).

هل الدمج افضل من الدمج الكامل؟

تتسم الفصول النظامية عادةً بإحتوائها على اعداد كبيرة من الأطفال تتراوح ما بين خمسة و عشرون الى خمسة و اربعين طالباً. على الرغم انه من المؤكد كلما كان عدد الطلاب متراوحاً ما بين ثلاثة عشر الى سبعة عشر طالباً كلما ادى ذلك الى تحسن في ادائهم الاكاديمي(فيادرو، ١٩٩٨م)، الا ان مؤيدو المدرسة الدمجية يتسائلون عن امكانية وجود مثل هذه الفصول الصغيرة في المستقبل القريب(فوكس و فوكس، ١٩٩٨م). إضافةً الى ان الطلاب بالفصول التي بها ما بين خمسة و عشرون الى خمسة و أربعون طالباً لا يكونون بنفس المستوى التعليمي، فمثلاً نجد في اي صف من صفوف المستوى الخامس العادية أن به القليل من الطلاب بمستوى قراءة ما دون الصف الثاني و بعضهم يكونون بمستوى قراءة ما فوق مستوى الصف السادس اما بالنسبة للغالبية العظمى من الطلاب فتتدرج مستويات قراءتهم ما بين المستويين، فنجد حتى في الفصول التقليدية الغير دمجية القليل جداً من المعلمين الذين يعملون على تمييز توجيهاتهم بحيث يمكنهم التخاطب مع تلك التشكيلة العريضة من التفوق الاكاديمي (بيكر و زيقموند، ١٩٩٠; ماكنتوش و فوغن و سكام و هاجر و ليي، ١٩٩٣م). يقوم العديد من المعلمين بتقديم نفس الحصص و إستخدام نفس المواد التعليمية مع كل الطلاب، و يعزي ذلك الى ان اغلب المعلمين لا يمارسون التطبيقات المثلى كالتعلم التعاوني وتدريس الرفاق. حوالي ٣٠% من الاطفال المعاقين لم يستجيبوا لتلك التطبيقات التعليمية المثلى بشكل جيد، مما يفترض انه حتى مع وجود معلمين اصحاب معرفة و مخلصين ويستخدمون تطبيقات تعليمية فعالة فإنهم لا يتجاوبون مع جميع الطلاب(فوكس و فوكس،١٩٩٨م).

يصف ويليس ولتر (الإتصال الشخصي، ١٣ مارس، ٢٠٠٠م) "و هو مدير لمدرسة إبتدائية حضرية للأطفال من سن الروضة حتى نهاية الصف الخامس" اراءه فيما يخص الدمج مقابل الدمج الكامل كالتالي:

انا اقف ضد الدمج الكامل لإعتقادي بأنه يمكن لبعض الطلاب الإستفادة من اوضاع الفصول الصغيرة حيث يكون فيها التفاعل شخصاً لشخص مع معلم التعليم الخاص اكثر وجودا. انا اؤيد فكرة إتاحة الدمج و الإجلاس في المدارس النظامية للغالبية العظمى من طلابنا لأن الاطفال يتعلمون من بعضهم البعض اكثر مما يتعلمون من المعلم و هذا صحيح فيما يخص التعامل مع الإختلافات النابعة من العادات الإجتماعية، ولكن طريقة التعلم هذه لن تحدث في الفصول العقيمة. المعلمين في مدرستي متضايقين من الدمج الكامل لعدة اسباب، فواحدة من اكبر شكاواهم تكمن في ان التطوير المهني قد تخلف وراء الكثير من القضايا التي يواجهونها (خصوصاً فيما يتعلق بالدمج) و يرى العديد منهم أن (الدمج من اجل) بعض طلاب التعليم الخاص يشكل / يشكلون عائقاً للمجتمع التعليمي بالنسبة للطلاب الاخرين اكثر مما قد يساعدهم في اعاقتهم، وهو امر حقيقي خصوصا فيما يتعلق بالطلاب المضطربون عاطفياً و الذين يتصرفون وفق القاعدة المألوفة، فهؤلاء الطلاب ليس لديهم مساعد أو دعم فردي موجه.

كاثي بلاكويل (الإتصال الشخصي ، ٢٥ ابريل، ٢٠٠٠م) "و هي مدرسة متمرسة للصف الرابع و هي تُدرس ايضا في مكان حضري " ، تقول مكررةً كلام ولتر :

ليست لدي مشكلة مع الدمج الكامل إن كان لديك دعم حقيقي و الذي لا اعتقد بأن شيئاً منه سيحدث. اؤمن بأن للطفل النظامي داخل الصف حقوق ايضاً، فهنالك الكثير جداً من التشديد على الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة لدرجة اننا نسينا الاخر-الطفل المتوسط العادي. يستلزم طلاب التعليم الخاص الكثير من الوقت. إن كان لديك الدعم الكامل عندها سيتغير الوضع تماماً، و لكن ما هو الدعم الكامل؟ إن كان لدي مساعد في كل فصل به سبعة عشر طالباً فلا اعتقد بأنه ستكون لدي مشكلة، و لكن هذا الامر لن يرى النور أبداً لانه من الواضح جداً انها مسألة تتعلق بالنقود.

لكم اتمنى لو يأتي معلم المصادر الى غرفة صفي، فليس لدي مشكلة مع ذلك الامر. يتميز الطلاب الثلاثة اصحاب الإحتياجات الخاصة الذين ادرسهم خلال هذا العام بأنهم اطفال رائعون. شخصياً لا امتلك الوقت الكافي لكي اكرسه لهم. إنها مسألة وقت. الوقت و المال و المساعدة من اكبر المشاكل بالنسبة لي فيما يخص موضوع الدمج الكامل.

عندما نضع في اعتبارنا الاعداد الكبيرة للطلاب بالنسبة للفصل و التغير الواسع في الإنجاز الاكاديمي وسط الطلاب الغير معاقين و العدد المعتبر من الطلاب المعاقين الذين لا تتم مساعدتهم بالتطبيقات المثلى، فاننا نخلص الى ان الإجلاس في الفصول النظامية لن يلبي الإحتياجات الاكاديمية لبعض الطلاب من ذوي الإعاقة، و بدلاً عن ذلك فإنهم في حاجة الى ان يتم اخضاعهم لوضع من اوضاع التعليم الخاص حتى يمكنهم الاستفادة منه (فوكس و فوكس، ١٩٩٨م).

تكمن الفروقات ما بين مواقف المدافعون عن مدرسة الدمج و مؤيدو مدرسة الدمج الكامل في ثلاثة فروقات. اولاً: يشدد مؤيدو مدرسة الدمج على ان الهدف الاساسي من التعليم يتمثل في مساعدة الاطفال على إجادة المهارات و امتلاك المعرفة اللازمة للنجاح في المستقبل داخل و خارج المدرسة، بينما يعتقد مؤيدو مدرسة الدمج الكامل بأن المدارس مهمة جداً لانها تفتح الفرص لاكتساب الصداقة و تعمل على تغيير التفكير النمطي فيما يخص مسألة الإعاقة وتقوي مهارات التنشئة. ثانياً: يؤكد المدافعون عن مدرسة الدمج على ان استمرارية الإجلاس بالتعليم الخاص امراً حيوياً، بينما يصر اصحاب مدرسة الدمج الكامل على ان المكان المناسب لكل طفل هو الصف الدراسي النظامي. ثالثاً: يؤمن المؤيدون لمدرسة الدمج بأنه على الرغم من أن قاعات الدروس النظامية من الممكن أن تكون بل من الاحرى أن تكون ملائمة لذوي الإحتياجات الخاصة إلا انه هنالك حدود واقعية على ضوئها نتوقع الكيفية التي ستكون عليها تلك الاوضاع، على النقيض من ذلك يرى مؤيدو مدرسة الدمج الكامل انه بالامكان عمل كل شي (فوكس و فوكس، ١٩٩٨م).

كيف يمكن لهذه الإختلافات الجوهرية ما بين المؤيدون لمدرسة الدمج و المؤيدون لمدرسة الدمج الكامل ان تكون موجودة؟ الإجابة ستكون منصفة إن وضع احدنا في إعتباره في أن كل من مؤيدي مدرسة الدمج و مؤيدي مدرسة الدمج الكامل يدافعون عن أطفال مختلفين ذوي إحتياجات مختلفة، فنجد مؤيدو مدرسة الدمج يتحدثون إنابةً عن الإطفال ذوي الإعاقة الشديدة كإضطرابات السلوك و صعوبات التعلم والتأخر العقلي المعتدل، بينما نجد اصحاب مدرسة الدمج الكامل يمثلون الأطفال اصحاب التأخر العقلي الحاد، فيصبون جل اهتمامهم نحوفرص التنشئة الإجتماعية اكثر من التطوير المهني أو الاكاديمي (فوكس و فوكس، ١٩٩٨م).

ماذا عن الدمج الكامل و القانون؟

تُعتبر خدمات التعليم الخاص و حقوق الاطفال اصحاب الإعاقة من المواضيع التي تصيغ المناطق الاسرع نمواً في القانون المدرسي. تمحور اكثر الجدل حول تفسير قانون تعليم الاشخاص ذوي الاعاقة (IDEA)، فعلى الرغم من أنه لم يرد في نص القانون الفدرالي مفردة الدمج إلا أن المحاكم في سنة ١٩٩٠ قد قامت بتفسير قانون تعليم الاشخاص ذوي الإعاقة و كأنه يقدم الافضلية للدمج (مكارثي، ١٩٩٨م)، ووفقاً لذلك قاموا بوضع الحمل على كاهل العاملين بالمدارس لإنشاء وضع التعليم النظامي الغير مناسب للطفل المعاق اصلاً. تضع المحاكم بعض النماذج التالية في إعتبارها عند صنع هذا القرار: الفوائد التعليمية للاوضاع الدمجية مقابل الاوضاع المنفصلة ، الفوائد الغير تعليمية (إجتماعية مثلاً) بالنسبة للوضعين، تكلفة كل من الوضعين، و اثر الوضع الدمجي على الاطفال الاخرين داخل الفصل (مكارثي، ١٩٩٨م).

قد لا تدعم سلطات المدرسة بالضرورة البيئة الأكثر تقييداً بالنسبة للمعاقين، ففي العديد من قضايا المحكمة كان الاباء هم من عارضوا مقترح انشاء مدرسة بالوضع الدمجي و طالبوا بدلاًعن ذلك باماكن منفصلة أو داخلية لاطفالهم.

لا تطالب المحاكم في كل الحوال بالاوضاع الدمجية على الرغم من تفسيرها لقانون تعليم اصحاب الإعاقة بانه تسليم بوجوب تلقي الاطفال اصحاب الإعاقة تعليماً نظامياً الا انها ستناقش كل قضية على حدى، وبصورة اكثر تحديدا فانه ليس بامكان سلطة المدرسة تأكيد ما إذا كانت مصلحة الطفل أو زملاؤه مهددة داخل الصف النظامي.

قامت المحاكم بتأييد البرامج المركزية في العديد من القضايا التي تتضمن اطفالاً مصابين بتلف السمع، و من ضمن هذه البرامج الاماكن المنفصلة. تعتقد المحاكم ان الإحتياجات اللغوية بالنسبة لهؤلاء الاطفال يمكن أن تُلبى بشكل افضل في الاوضاع الاكثر تقييداً حيث تُقدم الخدمات بصورة امثل مما قد يُقدم في الصف النظامي (مكارثي،١٩٩٨م).

هل يجب ان نعد العدة للدمج الكامل أم للدمج فقط؟

تعتمد الفلسفة المتضمنة لتبني دمج الطلاب في التعليم النظامي على الترحيب بكل طلاب الجوار في المدرسة المجتمعية كما تعتمد ايضاً على تلبية احتياجات الطلاب في ذلك النظام التعليمي. هنالك العديد من الاهداف الحساسة التي يجب مراعاتها عند تحويل المدرسة من منفصلة الى دمجية منها:

١. العمل على الإرتقاء بفلسفة المدرسة و تهيئة مناخ يتسم بالمساواة و الديمقراطية.
٢. اكتساب التأييد و تثمين افكار كل من له علاقة بالوضوع.
٣. إجراءالتكامل ما بين الطلاب و الموظفين و المصادر، بحيث يعمل المعلمون بالتعليم النظامي و المعلمون بالتعليم الخاص جنباً الى جنب.
٤. دمج افضل التطبيقات التعليمية في المدرسة.

تم تحديد العديد من التطبيقات التعليمية من اجل إدارة الدمج على اكمل وجه (برادلي،١٩٩٣; فوكس، ١٩٨٧). يستفيد كل الطلاب من الاتي:

١. يُدمج الطلاب اصحاب الإحتياجات الخاصة و لو لجزء من اليوم الدراسي في برنامج نظامي مع رفاقهم الغير معاقين.
٢. يجب عمل مجموعات متباينة متى ما كان ذلك ممكناً.
٣. يجب الاستفادة من الخبرة و الاجهزة التقنية.
٤. إجراء تكييف للمنهج متى ما دعت الضرورة لذلك.
٥. يجب ان تكون إجراءات التقييم وفقا للمنهج و يجب ان تركز على الكيفية التي يتعلم بها الطلاب بدلاً عن التركيز في مشاكلهم.
٦. قد يتطلب الامر استخدام تقنيات للإدارة السلوكية.
٧. يمكن استخدام منهج يعتمد على المهارات الإجتماعية.
٨. يشعر الطلاب بالتخويل جراء إستخدام تقنيات كتدريس الرفاق و التعلم التعاوني و قاعدة التطوير الذاتي.
٩. يجب على طاقم العمل المشاركة في التطوير المستمر.

إعداد النظام

التوجيهات الراهنة بخصوص الإصلاح المدرسي للقرن الواحد و عشرين لا تُشدد فقط على تحسين التعليم النظامي و لكنها ايضاً تشدد على تحسين الاداء من اجل جماعات سكانية اكثر تحدياً. يجب علينا ان ننتهز الفرص الموجودة الان في اعادة التنظيم التعليمي لدمج التعليم النظامي و التعليم الخاص سعياً نحو (برنامج تعليمي مشترك) (سيلر، ١٩٩١م،ص ٨).

إعداد المعلمين

اشار ستينباك و ستينباك (١٩٩٠) الى انه على الرغم من ان مدرسي التعليم النظامي لا يستطيعون بمفردهم تدريس الطلاب اصحاب الإعاقة؛ ولا حتى مدرسي التعليم الخاص بإستطاعتهم ذلك، إلا أن المدرسين قد لاحظوا في الماضي ان الطلاب الذين لم ينجحوا في برنامج اجلاس المعاقين بالفصول النظامية كما في برامج التعليم الخاص للإحتياجات الخاصة ان المشكلة كانت تُعزي للطلاب. ظهر نموذجاً جديداً يقول انه بإمكان كل الطلاب ان يتعلموا إن كانت طريقة التعليم و المواد التعليمية تُلبي إحتياجاتهم (برادلي & فيشر ١٩٩٥م). هذا التغيير في طريقة التفكير يتطلب جهود مدرسو التعليم النظامي و الخاص للعمل سوياً من اجل كل الطلاب.

يجب على مدرسي التعليم النظامي و الخاص العمل بتعاون لمعرفة افضل طرق التدريس و التعلم، كما يجب مشاركة المواد و مهارات المدرسين. يوصي ملر(١٩٩٠م) لمساعدة المعلمين و الطلاب الذين هم بحاجة لتوجيات خاصة بإتحاد مكون من (أ) المواد (ب) العلم (ج) المهارة (د) الموظفين (هـ) المصادر (و) البرامج المطلقة كالبرامج ثنائية اللغة أو برنامج تايتل آي (برادلي ات اول.،١٩٩٧م).

إعداد الأُسر

تلعب الأُسر دوراً حساساً في صناعة فلسفة المدرسة الدمجية و يجب تضمينهم في صنع كل القرارات التي تؤثر على البرنامج التعليمي لأبنائهم. يُطلب من العائلات التفكير بشكل مغاير فيما يخص الوضع الأمثل الذي يصب في مصلحة ابنائهم. تم إخبار العائلات سابقاً بأن الفصل الدراسي المستقل هو افضل وضعية لمثل هذا النوع من التعليم، اما الان فقد أُخبروا بأن الصف النظامي مع التعديلات و الخدمات سيكون الوضع الامثل لتعليم أبنائهم. إن تمليك العائلات معلومات عن وضع الدمج قد يساعد في إحداث نقلة سلسة نحو التطبيقات الدمجية.

إعداد الطلاب

يجب شرح عمليات الدمج للطلاب قبل أن تدخل حيز التنفيذ، بحيث يُطلب منهم إبداء مقترحاتهم، فحالما يعتقد الطلاب بأن مساهماتهم تلاقي التقدير فإنه ستكون هنالك إحتمالية كبيرة بأن يشعروا أنهم أكثر تخويلاً و دعماً للبرنامج (برادلي و فيشر، ١٩٩٥م). يجب إتاحة الفرص لجميع الطلاب من أجل مناقشة أسئلتهم و مخاوفهم و إهتماماتهم لأنهم في حاجة لمعرفة كيف و متى و لم يجب مساعدة الطلاب أصحاب الإعاقة.

يجب أن يتم تنوير الطلاب اصحاب الإعاقة بالتغييرات المتوقعة و ماهية المسئوليات الجديدة التي تأتي مع وضعية الدمج. قد يحتاج الطلاب الذين يتلقون خدمات التعليم الخاص الى وقت إضافي لملائمة التغييرات، فقد يكونوا بحاجة للمساعدة اكثر حتى يتم تجهيزهم للحركة البدنية في وضع التعليم النظامي كتعلمهم كيفية متابعة الجدول و إيجاد المواقع داخل المدرسة و إستخدام الخزانات. إن إنشاء شبكات دعم الرفاق من شأنه توضيح العديد من هذه التغيرات مما يحدث نقلة سلسة من وضع التعليم الخاص الى وضع التعليم النظامي (برادلي و اخرون، ١٩٩٧م).

ما هي مزايا الدمج الكامل؟

الفوائد الأكاديمية

يتمثل الهدف من وراء الاكاديميات في إعداد الطلاب للحياة العملية. إنه لمن المؤسف ان نجد الطلاب الذين تلقوا دراساتهم عبر التعليم الخاص قد برهنوا على أن خريجي البرامج المستقلة يتم توظيفهم بأعداد أقل و غالباً ما تكون ثقتهم بأنفسهم أضعف ممن تلقوا تعليمهم عن طريق إجلاسهم في الفصول النظامية (ليبسكي & كارتنر، ١٩٩٦م).

مشاكل الإنضباط

وفقاً لهالفورسون و سيلر (١٩٩٠م) فإن أهداف برنامج التعليم الفردي (IEP) تُنجز بصورة اكثر عندما يكون الطلاب في برامج دمجية. في دراسة اخرى ل(بيترسون، ١٩٨٩م) فإن نتائج الطلاب الذين خضعوا لبرامج قد تم تجميعها بشكل متباين تشير الى تحسن أكثر بكثير من الطلاب الذين تم تجميعهم بحسب مستويات المقدرة لديهم، بالإضافة الى أن الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة ممن أُجلسوا في مجموعات عشوائية القدرات هم الأكثر مشاركة بنشاطات الصف والأقل إفتعالاً للمشاكل في داخله.

عندما يتحول التعليم الخاص من التمييز الى التوجيه، فإن الكثير من وقت المعلم بالتعليم الخاص يذهب الى التوجيه بدلاً من تمضيته في الإجتماعات و إقامة الإختبارات. كما أنه من المحتمل أن تكون هناك إستمرارية للبرامج الأكاديمية ذات المستوى التدرجي، حيث يُستفاد من وقت الطلاب بالصورة المثلى في حالة عدم نقلهم من صف لاخر لتلقيهم للخدمات الخاصة (برادلي & سويتليك، ١٩٩٧م).

مكاسب في التنشئة الإجتماعية

تكون لدى الطلاب اصحاب الاحتياجات الخاصة ممن ادرجوا في اوضاع دمجية فرصاً اوسع للتطبيع-وذلك لتعرضهم للمعايير و النماذج الثقافية للمجتمع ككل (هالفورسين و سيلر، ١٩٩٠م). يجب منح الطلاب أصحاب الإحتياجات الخاصة فرصاً للمشاركة في البرامج لتسهيل إكتسابهم المهارات التي تعضد من ادائهم الوظيفي في البيئات العامة (هالفورسين و سيلر، ١٩٩٠م). عند وضع برامج تفاعلية مصممة فإن كل الطلاب يكون في وسعهم تعلم كيفية التفاعل و التحدث و إكتساب الصداقات و العمل سوية و مساعدة بعضهم البعض. يساعد التفاعل بين المجموعتين على رفع مستوى الفهم و الإحترام و الإحساس و التآسي مع التشابهات و الفروقات الفردية.

تتيح الاوضاع الدمجية للطلاب اصحاب الإحتياجات الخاصة الوصول للعديد من فرص التعلم و الامثلة الإجتماعية و يمكن للكثير من التطور الإجتماعي أن يحدث بناءً على هذه الفرص، كما سيتناقص الإحساس بالعزلة و وصمة العار التي تحدث جراء البرامج المنفصلة.

الفوائد التي تنعكس على طلاب التعليم النظامي

يساور مدرسو التعليم النظامي القلق عندما يكون لديهم طلاب اصحاب إعاقة (خصوصاً الإعاقة الحادة) من أن يؤثروا سلباً على الطلاب الغير معاقين (براداي و سويتليك، ١٩٩٧م). كشفت نتائج الدراسة من قبل (هولوود و ساليسبيري و رينفورث و بالامبورو، ١٩٩٥م) بعدم معاناة الطلاب الذين تلقوا تعليماً نظامياً من اي آثار ضارة حيث لم يتعرض الوقت الدراسي للضياع عندما كان الطلاب اصحاب الإعاقات الحادة مدرجين داخل الصف الدراسي، بالإضافة الى انه لا توجد في الاوضاع الدمجية اي فروق تذكر ما بين المجموعتين -الطلاب المعاقين و غير المعاقين- سواء من ناحية الاداء الاكاديمي أو السلوكي.

يكتسب الطلاب غير المعاقين المهارات و الرؤى المفيدة لهم كتطوير التسامح المتنامي و تفهم الإختلافات ما بين البشر (ويليس، ١٩٩٤م). " تكمن الفائدة العظمى التي تعود على الطلاب غير المعاقين ممن يتلقون تعليماً مع رفاقهم المعاقين بأنهم يطورون القيم التي تساعدهم لدعم تضمين كل المواطنين في مختلف اوجه حياة المجتمع" (برادلي و سويتليك، ١٩٩٧م، ص. ١٥).

ما هي معوقات الدمج؟

تغيير ادوار المعلمين

لا نمتلك بيانات واضحة عن مواقف مدرسي التعليم النظامي بخصوص المدارس الدمجية في الوقت الراهن (برادلي و ويست، ١٩٩٤م). قد تم و لمدة عشرين عاماً إخبار المعلمين في التعليم النظامي بأن ليست لديهم معرفة بتدريس الطلاب أصحاب الإعاقة، و الان و بعد ان تم إبلاغهم بوجوب أن يكون التدريس جيداً بما فيه الكفاية أضحى بإمكانهم اداء هذه المهمة بنجاح، و بناءً على ذلك اصبح مدرسو التعليم النظامي متشككين و خائفين (ميلر، ١٩٩٠م، ص. ٣٢) كما يشعرون بأنهم قد وقعوا بين شركي الدمج و مسئولية درجات الإختبار. سيكون المعلمون ملزمون بإجراء التغييرات في طريقة إعداد الدرس و الإلقاء و التقييم من اجل تلبية إحتياجات مجموعة بهذا التنوع المتراوحة ما بين طلاب عاديين و طلاب يعانون من صعوبات وجدانية و اكاديمية و جسدية حادة. التربويون بالتعليم النظامي منشغلون بالزيادة التي ستطرأ على انظمة الإحتفاظ بالملفات المدرسية التي يتطلبها التعليم الخاص، فهم احياناً يتنبأون بأن الدمج سيلزمهم بأداء الكثير بإمكانيات بسيطة، كما يتخوفون من فقدان مساندة مدرسي التعليم الخاص لهم و عللوا تخوفهم بأنه قد تُلغى هذه المساندات تماماً (برادلي و سويتليك، ١٩٩٧م).

قد يعاني التربويون بالتعليم الخاص ايضاً من بعض الاضرار نتيجة لنموذج الدمج، فقد تحدث بلبلة مثلاً فيما يخص مسألة من سيكون مسؤولاً عن تنفيذ برنامج التعليم الشامل، بالإضافة الى حدوث فوضى في الاداء العام للطلاب المعاقين (برادلي و فيشر، ١٩٩٥م). يعمل معلمو التعليم الخاص على إدارة الفصول الدراسية عالية التنظيم بنظام معد لإدارة السلوك القوي و عند فتح هذه الفصول للطلاب غير المعاقين فسيكون إتباع نظام كهذا أمراً بالغ الصعوبة بالنسبة لهم.

تعمل الجهات الممولة على تشجيع الفصل ما بين النظاميين التعليمين"النظامي و الخاص" حيث تشجع الاوضاع المقيدة و تكافئ الانظمة على التمييز و وضع الطلاب في التعليم الخاص (بيرقان و ١٩٩٥م؛ كاتسيانيس و كوندرمان و فرانكس، ١٩٩٥م). تواجه مدارس الطلاب الداخلية للطلاب المعاقين للمرة الاولى تقييدات في التنفيذ و الفترة الزمنية، فتوصيل الخدمات قد يشكل صعوبة في الاماكن التي ليست بها كثافة سكانية مما يتطلب توافقاً مشتركاً ما بين انظمة المدارس.

الآثار السالبة على الطلاب

يتسائل آباء بعض الطلاب الذين تلقوا خدمات التعليم الخاص عبر مجموعات صغيرة أُوليت إهتماماً فردياً معتبراً فيما مضى عن ما إذا كان إدراج ابنائهم أصحاب الإعاقة في أوضاع التعليم النظامي أمراً ملائماً

لتلبية إحتياجاتهم. يبين سيلر (١٩٩٠م) أسباب القلق في انها تكمن في إحتمالية حدوث تمييز إجتماعي حال دخول طلاب الإعاقة في الوضع الدمجي.

ما الذي سيجعل من الدمج الكامل نظاماً فعالاً؟

كشف تحليل شامل لدراسة حول الدمج عن ضرورة وجود سبعة عوامل لكي يكون الدمج ناجحاً (ليبسكي و كارتنر، ١٩٩٦م)، و تتمثل هذه العوامل في:

١. **القيادة الرشيدة**ــ التعليقات التي صرح بها مدير التعليم الخاص بمقاطعة فيرمونت بأن منطقته قد أظهرت الدمج كجزء من عملية إعادة بناء نظام التعليم ككل قد وضحت نوعية القيادة الضرورية لذلك، فهو لم يعد ينظر للتعليم الخاص كوسيلة لتلبية مطالب الطلاب داخل الصف بل كجزء من خدمات قاعة الدرس التي يجب أن تكون متوفرة لتلبية إحتياجات *كل* الطلاب داخل المدرسة المعاد بنائها.
٢. **التعاون** ــ ليس في مقدور أي معلم توقع أن تكون لديه كل الخبرات اللازمة لتلبية الإحتياجات التعليمية لكل الطلاب داخل قاعة الدرس. يجب لأنظمة الدعم التي تقدم المساعدة التعاونية و تتيح للمعلمين التضامن في حل مشترك للمشكلات أن تكون في مكانها الصحيح و متاحة للمعلمين. يجب توفير الادوات لجعل عملية التعاون سهلة المنال، كما يجب تضمين فرق للتخطيط و جدولاً زمنياً للعمل المشترك من قبل المعلمين.
٣. **إعادة توجيه إستخدام التقييم** ــ كانت التقييمات في الماضي تستخدم كشاشات عرض لتحديد المكان الملائم للطلاب. قامت العديد من الدراسات في التعليم الخاص بتوضيح عدم ملائمة هذا الكشف. طالبت الحركة الدمجية بإجراء تقييمات حقيقية بحيث تشمل تقييم عمل الطلاب و ادائهم.
٤. **دعم الطلاب و فريق العمل** ــ التطوير الممنهج لفريق العمل و التوقيت المرن لإجتماع معلمي التعليم النظامي و الخاص من اجل التخطيط و العمل سويةً تعتبر من الامور بالغة الاهمية لكي يكون الدمج فعالاً. يحتاج الطلاب لتوفير المساعدين الإضافيين و خدمات الدعم لهم كمساعدي المدرسة ،و الخدمات العلاجية المتكاملة داخل المدرسة، و دعم الرفاق، و أنظمة الزمالة، و الإستخدام الفعال للتكنولوجيا بمساعدة الحاسوب و كل الجهزة المساعدة الاخرى التي اثبتت فائدتها للطلاب.
٥. **التمويل** ــ إحداث تغييرات في الدعم امر ضروري لأن الجهات الحالية الممولة للتعليم الخاص تميل الى تشجيع الاوضاع الإنفصالية. يجب أن يكون الدعم تبعاً للطلاب، فإذا حدث هذا الامر عندها لن تكون برامج التعليم الدمجي اكثر تكلفة من النماذج المنفصلة (ماكلافلين و وارين، ١٩٩٤م).
٦. **مشاركة الاباء** ــ تعمل البرامج الدمجية الفعالة على التشجيع و الترحيب بمساهمة الاباء عبر خدمات الدعم الأسري و ترقية البرامج التعليمية التي تُشرك الوالدين كمتعلمين مشاركين لأبنائهم.
٧. **تكييف المناهج و تبني التطبيقات التعليمية الفعالة** ــ يجب أن تراعي البرامج الدمجية كل من مسألة التعليم متعدد المستويات، و التعلم التعاوني، و التعلم عن طريق النشاط، و تعلم الإجادة، و إستخدام تكنولوجيا التعليم، و دعم الرفاق، و برامج التعليم.

لدى الطلاب اصحاب الحاجات الخاصة إحتياجات شرعية عديدة تتجاوز العوامل السبعة المذكورة هنا، فعمل اجندة معممة و سطحية للنجاح ستكون موضعاً للسخرية من شكل التعقيدات المتعلقة بالتعليم الخاص و التطبيقات الدمجية، غير أن بعض طرق التدريس قد اظهرت نتائج مبشرة الى حد ما.

طرق التدريس الفعالة

يحتاج كل من المعلمين بالتعليم النظامي و الخاص لطرح هذين السؤالين: (١) كيف يتعلم الأطفال بشكل أفضل؟ (٢) هل ينجح التعليم المتخصص بالدرجة التي نتمناها؟ يتمثل الهدف من إقامة اي برنامج في خدمة الطلاب بشكل أكثر فعالية، فيجب على المعلمين أن يتسائلوا عن أي الاساليب تعتبر جيدة للطلاب أصحاب الإحتياجات طويلة الامد لا ان يتسائلوا عن أيها أكثر ملائمة للمعلمين، فمثلاً يعتبر برنامج سحب الطلاب ذوي الاعاقة أكثر سهولة للمعلمين المشاركين في تنظيمه و تنفيذه و لكن هذا لا يعني بالضرورة انه يعود بالفائدة المثلى للطلاب (ايليوت و ماكيني، ١٩٩٨م).

يحتاج المعلمون قبل البدء في التعامل مع نظام الدمج الى معرفة مواقف فريق العمل إزاء الطلاب ذوي الحاجات الخاصة. سيعتمد اسلوب المدرسة في نظام الدمج بشكل كبير على معتقدات فريق العمل، و بما ان المواقف السلبية ستشكل عائقاً امام نظام الدمج فان من المهم معالجة هذه المواقف في شكل طرق تدريس مختلفة. نحن نرغب في ان نلتزم بمعتقد واحد و من ثم طريقة واحدة للدمج تطبق بشكل مثالي. المعلمون شأنهم شأن الطلاب، فهم يعملون في البيئة التي تتلائم مع إحتياجاتهم المحددة.

وفقاً لإيليوت و ماك كيني (١٩٩٨م)، ووفقاً لروجر ايضاً(١٩٩٣م) فالعديد من الاساليب تبدو فعالة في عملية تضمين الطلاب اصحاب الاحتياجات الخاصة في الخدمة العامة، و من هذه الاساليب التشاور و التدريس الجماعي و خدمات المعاونين و خدمة سحب الطلاب ذوي الحاجات الخاصة المحدودة. يصف اليوت و مكارثي (١٩٩٨م) اربعة اساليب تم استخدامها بنجاح في برنامجهم لتزويد الاطفال اصحاب الاحتياجات الخاصة بالخدمات الدمجية و لموافقة الانظمة الإعتقادية للمدرسين.

التشاور

لا يشتمل التشاور على خدمات مباشرة للطلاب في نظام الفصل الدراسي، غير ان هناك استثناءات تشمل عملية التقييم و الملاحظة و اجتماعات التخطيط. يكون تقسيم حصص الوقت الاضافي مكفولاً للمعلمين بالتعليم النظامي و التعليم الخاص من اجل مناقشة و تلبية خدمات الطلاب و احتياجاتهم. اجراء التعديلات و التغييرات حسب الحوجة، كما يمكن لمدرسي التعليم الخاص جلب مواد تعليمية اضافية وفقاً للاحتياجات الفردية.

تُعدل بيئة الطلاب في هذه الطريقة بحيث تلبي الإحتياجات السلوكية و السمعية و البصرية و المتعلقة بالإنتباه، كما تُجرى تعديلات اكاديمية، فعلى المعلم مثلاً ان يعمل على تعديل واجبات الفصل الدراسي. يمكن للمعلمين ان يأتوا بمواد لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات تنظيمية، كما يمكن لهم ان يزودوا الصف بمختلف ادوات الكتابة و اشكال المهام او معالج الكلمات.

يتطلب التشاور من اجل ان ينجح ثقة قوية و تواصلاً ما بين معلمي النظامين (النظامي و الخاص) و ما بينهم و بين الاباء. يجد بعض معلمو التعليم النظامي صعوبة شديدة في تقبل نظام الدمج إذ يساورهم القلق عن إحتمالية اهمال الطلاب الاخرين داخل الفصل بسبب المتطلبات المهولة للطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة، كما قد يشعرون بعدم فاعلية عملهم مع الطلاب اصحاب الاحتياجات الخاصة. نجد في طرق اخرى اقل دمجية كما في التدريس الجماعي أن العمل بالنسبة لبعض المعلمين قد يكون اكثر فعالية (ايليوت و مكيني، ١٩٩٨م).

التدريس الجماعي

يشتمل التدريس الجماعي على معلمي التعليم النظامي و معلمي التعليم الخاص حيث يعملون سوياً داخل الفصل لتدريس كل من فيه، و تتم هذه العملية بطرق مختلفة. يمثل التدريس المشترك الاسلوب الاقل تقييداً، بحيث يقوم المعلمون بالتدريس سوياً في نفس الوقت أو يبادلون المواد الدراسية او ايام التدريس فيما بينهم. هنالك اساليب اخرى تتضمن عمل المجموعة الصغيرة بالاضافة الى المساعدة التعليمية الفردية. يتناسب اسلوب التعليم الجماعي مع مرونة التدريس. ان ما يمثل علامة تفوق اسلوب التدريس الجماعي على اسلوب التشاور في ان الاول لديه المقدرة على التغيير حالما اقتضت الحاجة ذلك.

تكمن مشكلة التعليم الجماعي في مستوى راحة المدرسين فقد لا يتشارك معلمو التدريس المشترك نفس القيم الاعتقادية مما يولد بيئة غير مريحة، بينما نجد علي النقيض تماماً من ذلك انه في المجموعات المنسجمة يكون العمل الجماعي ناجحاً و ايجابياً.

خدمة المعاونون

يعتبر إستخدام المعاونين التعليميين في قاعة الدرس إحدى الطرق لتفادي وضع الطلاب بناءً على مقدراتهم. وفقاً لواقع الحال فإنه لايمكن لمعلمي التعليم الخاص تلبية إحتياجات الطلاب في قاعات الدرس المختلفة و المتعددة بمختلف مستوياتها من دون اللجوء الى مساعدة تعليمية. يعتمد نجاح هذا الاسلوب على جدارة المعاونون و مقدرة النظام المدرسي على التمويل الكافي، إضافةً الى انه يوصى بأن يكون لمعلمي التعليم الخاص إتصالاً مباشراً مع الطلاب في الفصل شهرياً على الاقل و ذلك لملاحظة و تقويم مدى التقدم.

يعمل المعاونون عادةً داخل قاعة الدرس حيث يكون فيها ما بين طالب الى اربعة طلاب من ذوي الإعاقة، و تتمثل مسؤليتهم في فحص مدى تقدم الطلاب و تقديم المساعدة على مستوى الافراد أو المجموعة الصغيرة و معاونة معلم الصف و الرجوع بالتقريرالى معلم التعليم الخاص. يقوم المعاون أحياناً بأخذ مجموعة صغيرة من الطلاب خارج قاعة الدرس لعمل إختبار أو مشروع ما و ذلك تجنباً لحدوث حالة إلهاء. يعمل أغلب المعلمين على تثمين خدمات المعاون ما دام مدرباً بصورة جيدة و مفيداً لهم. تكمن مشكلة طريقة الخدمة هذه في تقلب كل من فريق العمل و التمويل من سنة لاخرى (إيليوت و ماكيني، ١٩٩٨م).

خدمة السحب المحدود للطلاب ذوي الإعاقة

تعتبر خدمة سحب الطلاب ذوي الإعاقة من اكثر الاساليب التقليدية التي ظل التربويون بالتعليم الخاص يستخدمونها لسنوات. اراحت خدمات السحب التربويون النظاميون من المسئولية الضخمة التي تتضمن الطلاب ذوي الإعاقات. لا يحتاج معلم التعليم الخاص للتعاون مع معلم التعليم النظامي بإستمرار حيث صار بإمكان كل منهما أن يدير صفه و منهجه بصورة مستقلة.

على الرغم من أن برنامج سحب الطلاب ذوي الإعاقة يتيح المجال للمزيد من التعليم الفردي الا انه يعمل على تجزئة يوم و تعلم الطالب . يجب على الطلاب مغادرة قاعة الصف العامة في اوقات معينة وأن يترحلوا من و إلى غرفة المصادر، فيضيع الوقت ما بين التجهيزات و التنقل بين القاعات. اغلب المواد التي يتم تعلمها داخل غرفة المصادر لا يتم تحويلها الى قاعة الصف العامة لأنها احياناً تكون خارج السياق، فلا يمكن في الغالب تنسيق المنهج ما بين التعليم الخاص و النظامي بشكل يومي. هنالك وصمة عار مرتبطة ببرامج السحب و غالباً ما يكون الطلاب غير مرتاحين و لا يشعرون بأنهم جزء من عامة الصف لأنهم ليسو بالذكاء الكافي ليمكثوا طيلة اليوم بقاعة الصف العامة.

قد يحتاج الطلاب ذوي الإعاقة الحادة الى خدمات السحب، مثلاً قد يحتاج الطلاب لان يسحبوا للخارج للعمل على المهارات التي يعانون فيها تدنياً شديداً في تحديد مستوياتهم حيث لا يمكن فعلياً تعليمهم داخل قاعة الدرس، و قد يسحبوا ايضاً في حال شكلت الإعاقة مصدراً للالهاء بحيث تحول دون تعلم الطلاب أو المعلم من التدريس، فعندها يستلزم إستخدام نظام السحب.

ينصح كل من إيليوت و ماكيني (١٩٩٨م) بعدم إستخدام برنامج سحب الطلاب ذوي الإعاقة إلا بناءً على أساس محدد داخل الطريقة الدمجية، و يتمثل هدفهم في أن لا يُستخدم برنامج السحب إلا عندما لا تكون هنالك طريقة اخرى لنجاح الطلاب اصحاب الإعاقة داخل قاعة الدرس سوى زيادة التعليم و الإرشاد الفردي. ينظر كل من إيليوت و ماكيني الى اسلوب السحب بإعتباره الطريقة الاكثر تقييداً في برنامجهم.

تدريس الرفاق

قام كل من قيشر و سكوماكر و ديشلر (١٩٩٦م) بإستعراض الدراسات السابقة في بحثهم عن تطبيقات دمجية ذات فعالية، و يعتبر تدريس الرفاق احدى هذه التطبيقات. يقوم احد الطلاب في تدريس الرفاق بأداء دور المدرس حيث يقدم الإرشاد للرفيق (المتعلم). يقوم المدرس بمساعدة المتعلم على إجادة المهارات اللازمة و تقديم الإرشاد و الفرص للممارسة و التوضيح و التغذية الراجعة بإتباع درس متطور موجه من قبل المعلم الاساسى. يشدد مؤيدو تعليم الرفاق على أهمية تدريب من يقومون بدور المدرس على كيفية التدريس، كما من الضروري أن يتفاعل المعلم مع كل مجموعة للحفاظ على تركيز الطلاب، و يجب أن يتم تقييم تطور المدرس بإستمرار و إقامة الجلسات بشكل منتظم (جينكينز و جينكينز، ١٩٨٥م).

ادوات التدريس

قام الباحثون (فيشر و اخرون، ١٩٩٦م) أثناء إستعراضهم للدراسات السابقة بالتعرف على الادوات التعليمية التي يستخدمها المعلمون و التي يمكن إعتبارها جزءاً من التطبيقات الدمجية. العديد من أدوات التدريس (مثلاً كادوات حفظ الذاكرة و نشاطات تمثيل الادوار و المناورات) قد تم تطويرها و وصفها في كلٍ من دراسات التعليم النظامي و التعليم الخاص، غير ان هنالك نوعان فقط من أدوات التدريس قد طابقا المعايير الموضوعة للعرض من قبل الباحثين (فيشر و اخرون، ١٩٩٦م) ، و هذين النوعين هما خرائط المعرفة و موجهات الدراسة. يستخدم المعلمون خرائط المعرفة كعروض بصرية لتنظيم المعلومات بإسلوب يجعل المعلومة سهلة الإستيعاب و التعلم. هناك مرادفات لخرائط المعرفة كمخطط الشجرة و الخرائط الدلالية و الرسوم البيانية و الشبكات. تتيح خرائط المعرفة للطلاب نظرياً دمج المعلومات في كل تعبيري عوضاً من أن تكون في شكل مفاهيم و مصطلحات مفككة. اورد كل من هارتون و لوفيت و بيرقيرود (١٩٩٠م) تقريراً عن العديد من الدراسات التي اجريت لتحديد فعالية خرائط المعرفة كتطبيق دمجي.

هل هناك نتائج تدعم الدمج أو تدحضه ؟

المعروف أنه قد تم تنفيذ برامج التعليم الدمجي مؤخراً، لذا ليس هناك وجود إلا للقليل من نتائج التقويم كلي النطاق، فالعديد من الدراسات لا زالت قيد البحث. سوف نضع في إعتبارنا بعض المعطيات الأولية لدراسات تمت حول الدمج وهي :

١. حقق الطلاب اصحاب الإعاقة المدرجين في قاعات الدرس العامة مكاسب اكاديمية حيث إنعكس ذلك على درجاتهم في الإختبارات المعيارية و التقارير المدرسية (تشيس و بوب، ١٩٩٣م).
٢. قام الطلاب أصحاب الإعاقات الحرجة بتجربة نجاحات اكبر في تحقيق أهداف برنامج التعليم الفردي (IEP) من أقرانهم في البرامج التقليدية الاخرى (فيرجوسون و ماير و جينجايلد و زينقو، ١٩٩٢م).
٣. حدثت الفوائد للطلاب ذوي الإعاقة من دون تحديد البرامج التعليمية المتوفرة للطلاب غير المعاقين (قسم التربية و التعليم بولاية متشيقان، ١٩٩١م).
٤. تمت برهنة المكاسب بالأدلة المتمثلة في ثقة الطلاب بأنفسهم و تقبل رفاق الصف و المهارات الإجتماعية (بوريللو و رايت، ١٩٩٣م).

الأسئلة

كما في أي قضية، فإن ما يأتي بعد هذا هو أمر قابل للمناقشة. نراعي هنا بعض الأسئلة فيما نفكر ملياً هل في وسعنا التوغل في الدمج الكامل ام لا؟

١. هل ستكون هناك نقود مكتسبة متاحة لدعم الخدمات الدمجية؟ إن حصل ذلك، فمن اين ستتولد؟ يجب توحيد تمويل التعليم الخاص و التعليم النظامي بصورة مثالية.
٢. كيف سيتم إعداد التربويين من اجل نظام الدمج؟ (تذكر أن المعلمين الذين يدرسون لفترة من الزمن قد تم تدريبهم على نموذج مختلف.)
٣. كيف نساعد الأطفال و المعلمين و الاباء على أن يكونوا أكثر تسامحاً مع التنوع؟
٤. هل يمكن تخفيض حجم الصف في الوضع الدمجي بحيث يتماشى مع طبيعة وإحتياجات مختلف الأطفال؟
٥. هل سيتم توفير أفراد للدعم بما يكفي للمساعدة في الأوضاع الدمجية؟

المراجع الإنجليزية

Baker, J., & Zigmond, N. (١٩٩٠). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? Exceptional Children, ٥٦, ٥١٥-٥٢٦.

Bergan,J.R. (١٩٩٥). Evolution of problem-solving model of consultation*. Journal of Educational and Psychological Consultation,* ٦, ١٢٥-١٤٤.

Bradley, D. F. (١٩٩٣). Staff training for the inclusion of students with disabilities. Visions for educators. Unpublished doctoral dissertation. Walden University, Minneapolis, MN.

Bradely, D. F., & Fisher, J. F. (١٩٩٥). The inclusion process*: Role changes at the middle level. The Middle School Journal,* ٢٦, ١٣-١٩.

Bradely, D. F., King-sears, M. E., & Tessier-Switlick, D. M. (Eds.). (١٩٩٧). *Teaching students in inclusive settings*. Boston: Alllyn & Bacon.

Bradely, D. F, & Switlick, D. M. (١٩٩٧). The past and the future of special education. In D. F. Bradley, M. E. King-sears, M. E., & Tessier-Switlick, D. M. (Eds.). (١٩٩٧). *Teaching students in inclusive settings*. Boston: Alllyn & Bacon.

Bradely, D. F., & West, J. F. (١٩٩٤). Staff training for the inclusion of students with disabilities: Visions from school-based educators. *Teacher Education and Special Education.* ١٧, ١١٢-١٢٨.

Burrello, L. C., & wright, P. T. (Eds.). (١٩٩٣). Strategies for inclusion of behaviorally challenged students. *The Principal Letters,* ١٠.

Chase, V., & Pope, E. (١٩٩٣, February ٢٤). Model for mainstreaming: The synergistic approach. Paper presented at the Learning Disabilities of America Conference, San Francisco, CA. Elliot, D., & McKenney, L. (١٩٩٨). Four inclusion models that work. *Teaching Exceptional Children, V*, ٥٤-٥٧.

Ferguson, D., Meyer, G., Jeanchild, L., & Zingo, J. (١٩٩٢). Figuring out what to do with grownups: how teachers make inclusion "work" for students with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,* ١٧, ٢١٨-٢٢٦.

Fischer, J. B., Schumaker, J. B., & Deshler, D. D. (١٩٩٦). Searching for validated inclusive practices: A review of the literature. In E. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Strategies for teaching exceptional children in inclusive settings* (pp. ١٢٣-١٥٤). Denver, CO: Love.

Fox, T. (١٩٧٨). *Best practices guidelines*. Burlington, VT: Center for Development Disabilities Friend, M., & Bursuck, W. (١٩٩٦). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers.* Boston: Allyn & Bacon.

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (١٩٩٨). Inclusion versus full inclusion. *Childhood Education*, ٣٠٩-٣١٦. Halvorsen, A. T., & Sailor, W. (١٩٩٠). Integration of students with severe and profound disabilities: A review of research. In R. Gaylor-Ross (Ed.), *Issues and research in special education* (pp. ١١٠-١٧٢). New York: Teachers College Press.

Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozzine, R. F. (١٩٩٩). *Characteristics of and strategies for teaching students with mild disabilities* (٣rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Hollowood, T. M., Salisbury, C. O., Rainforth, B., & Balombaro, M. M. (١٩٩٥). Use of instructional time in classroom serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children,* ٦١, ٢٤٢-٢٥٣.

Horton, S. V., Lovitt, T. C., & Bergerud, D. (١٩٩٠). The effectiveness of graphic organizers for three classifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities,* ٢٣, ١٢-٢٢.

Jenkins, J. R., & Jenkins, L. M. (١٩٨٥). Peer tutoring in elementary and secondary programs. *Focus on Exceptional Children,* ١٧, ١-١٢.

Katsiyannis, A., Conderman, G., & Franks, D. (١٩٩٥). State practices on inclusion: A national review. *Remedial and Special Education,* ١٦, ٢٧٩-٢٨٧.

Lipsky, D. K., & Gartner, A. (١٩٩٦). Inclusive education and school restructuring. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.). *Controversial issues confronting special education* (٢nd ed., pp. ٣-١٥). Boston: Allyn & Bacon.

McCarthy,M.M. (١٩٩٨). Inclusion of children with disabilities: Seeking the appropriate balance. *Educational Horizons,* ١١٦-١١٨.

McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J. S., Haager, D., & Lee, O. (١٩٩٣). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children,* ٦٠, ٢٤٩-٢٦١.

McLaughlin, M. J., & Warren, S. H. (١٩٩٤). *Resource implications of inclusion: Impressions of special education administrators at selected sites.* Palo Alto, CA: Center for Special Education Finance.

Michigan State Department of Education. (١٩٩١). *C-teaching: Regular education/special education and co-teaching reference guide*. Lancing, MI: Author.

Miller, L. (١٩٩٠). The regular education initiative and school reform: Lessons from the mainstream. *Remedial and Special Education,* ١١, ١٧-٢٢.

Peterson, J. M. (١٩٨٩). Remediation is no remedy. *Educational Leadership,* ٦, ٢٤-٢٥.

Rogers, J. (١٩٩٣). The inclusion revolution. *Research Bulletin,* ١, ١-٦.

Sailor, W. (١٩٩١). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education,* ١٢, ٨-٢٢.

Semmel, M. L., Abernathy, T. V., Butera, G., & Leasar, S. (١٩٩١). Teacher perceptions of the regular education in initiative. *Exceptional Children,* ٥٨, ٩-٢٤.

Stainback, S., & Stainback, W. (١٩٩٢). Introduction. In J. Pearpoint, M. Forest, & J. Snow (Eds.), The inclusion papers: *Strategies to make inclusion work.*Toronto: Inclusion Press.

Stainback, S., & Stainback, W. (١٩٩٠). Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. Baltimore: Paul H. Brookes.

Thousand, J. S., & Villa, R. A. (١٩٨٩). Enhancing success in heterogeneous schools. In S. Stainback, W. Stainback, & M. forest (Eds.), *Educating all students in regular education* (pp. ٨٩-١٠٣). Baltimore: Paul H. Brookes.

Turnbull, H. R. (١٩٩٠). *Free appropriate public education: the law and the children with disabilities.* Denver, CO: Love.

Viadero, D. (١٩٩٨). Small classes: Popular, but still unproven. *Education Week,* ١٧ (٢٣), ١-١٦.

Will, M. (١٩٨٦). *Educating children with learning problems: A shared responsibility.* Washington, DC: Office of Special Education and Rehabilitative Services, U.S. Department of Education.

Willis, S. (١٩٩٤). Making schools more inclusive. *Curriculum Update*, ١-٨.

Winzer, M. A. (١٩٩٣). The history of special education: from isolation to integration. Washington, DC: Gallaudet University Press.

الفصل العاشر

التعليم ذو التعددية الثقافية والمنهج الثقافي

شارلوت معلمة للدراسات الاجتماعية بالصف الثامن في مجتمع صغيريقع بالغرب الاوسط. تستخدم شارلوت اسلوب المشروع مع طلابها لإعتقادها بأنهم يجب أن يمتلكوا القدرة على ربط ما يدرسون بحياتهم الشخصية، كما انها فخورة جداً لكون طلابها يدرسون تأثير اشارة المرورالضوئية الوحيدة في المدينة على الازدحام في وسطها. تشارك العديد من طلابها بنشاط في هذا المسعى واولوه اهتماماً شخصياً لأن أكثرهم عاشوا في هذا المجتمع طيلة حياتهم ويتذكرون حتى عندما لم يكن هناك مجرد اشارة للتوقف في التقاطع الرئيسي الوحيد في المدينة. ولكن هذا ليس صحيحا بالنسبة لجميع طلاب شارلوت، فلديها في صفها العديد من الطلاب الذين وفدوا إلى المنطقة من منطقة حضرية كبيرة في المكسيك قبل بضعة أشهر فقط،و خلفيتهم المعرفية ولغتهم الأساسية مختلفة تماما عن عموم الطلاب، فهم في حيرة من امرهم فيما يخص المسألة التي يواجهونها لأنهم قد تعاملوا في معظم حياتهم مع حركة المرور المزدحمة في واحدة من أكبر المدن في العالم. تبذل شارلوت أفضل ما في وسعها، ولكن كيف تستطيع أن تدرس كل من العملية والمحتوى بطريقة تمكنها من الوصول إلى جميع طلابها؟

يجب أن يكون المعلمين على استعداد لتلبية احتياجات جميع الأطفال في صفوفهم، وهذا يشمل الطلاب من خلفيات متنوعة (كرماني ولاستر، ١٩٩٩م). وفقاً لقولنيكوشين (١٩٩٠م) فإن التعددية الثقافية تتحدى السرد التقليدي للتاريخ الأميركي التعليم متعدد الثقافات "ليست اكثر شمولاً فحسب ولكنها أيضا أكثر دقة في الاعتراف بهذا التنوع. يتمثل المغزى الفكري للتعددية الثقافية في فهم أكثر دقة لماهيتنا كأميركيين" (هالفورد، ١٩٩٩م، ص ٩) .

يطرح هذا الفصل العديد من الأسئلة المتصلة بالتنوع الثقافي والمناهج الدراسية. سنضع إعتباراً للمفاهيم الخاطئة في القرن الواحد و عشرين، والقضايا المتعلقة بالطلاب ذوي القدرات الضعيفة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP)، وأخيرا سوف نضع في الإعتبار ماذا نُدرس وكيف يتوجب علينا فعل ذلك. تتميز هذه المسائل بانها بالغة التعقيد. الهدف من هذا الفصل هو تقديم العديد من الأفكار للنقاش والتفاكر بدلا من تقديم حلول ساذجة و بالتالي -غير واقعية.

المفاهيم الخاطئة حول التنوع الثقافي

بينما نبدأ بالنظر في الثقافة وما يتم تدريسه في المدارس، دعونا نتأمل بعض المفاهيم الخاطئة الحالية حول التعليم متعدد الثقافات. وفقاً لالدريدج، كالهون، وامان (٢٠٠٠م) فانه هنالك على الأقل خمسة عشر مفهوماً من المفاهيم الخاطئة الشائعة حول التنوع الثقافي في المدارس اليوم و هي :

١. *ان الناس الذين ينحدرون من نفس الأمة أو المنطقة الجغرافية أو أولئك الذين يتكلمون نفس اللغة تضمهم ثقافة مشتركة*. هناك أمثلة عديدة في جميع أنحاء المعمورة تشير إلى زيف هذا المفهوم الخاطئ، فشعب نيكاراغوا وجمهورية الدومينيكان و شيلي فيهم على الاغلب مواطنين ناطقين باللغة الإسبانية ولكن لهجاتهم وثقافاتهم متباينة إلى حد كبير.

٢. *العائلات المنتمية لنفس الثقافة تتشارك نفس القيم*. ان الاشخاص اصحاب الثقافات غير السائدة يعيشون في إطار التعددية الثقافية بطرق عديدة. وفقا للينش وهانسون (١٩٩٨م)، هناك على الأقل أربع طرق يعبربها أفراد الأقليات عن هوياتهم الثقافية في الولايات المتحدة و هي "(أ) اشخاص منتمون للثقافة السائدة (ب) اشخاص اصحاب ثقافتين (ج) أشخاص مختلفين ثقافيا (د) اشخاص مهمشين ثقافيا" (ص، ١٩). قد يهمش الأجداد ثقافيا لأنهم يحتفظون بثقافتهم الأصلية وتعتبر مشاركتهم في الثقافة السائدة ضئيلة في حين يكون أحفادهم اما منتمون لثقافة المجتمع السائدة أو اصحاب ثقافة ثنائية (الدريدج وآخرون، ٢٠٠٠م).

٣. *كتب الأطفال التي تخص ثقافة أخرى عادة ما تكون موثوق منها*. قد تكون النصوص والدوريات التي تُكتب عن ثقافات معينة غير دقيقة، و هو امر واقعي خصوصاً في القرن ال٢١ حيث يمكن نشر أي شيء تقريبا على شبكة الانترنت،إلا أنه هناك مبادئ توجيهية تساعد في اختيار المصادر المناسبة ثقافيا والخالية من التحيز من الكتب المدرسية و القصصية (انظر درمان-سباركس و ايه.بي.سي. تاسك فورس، ١٩٨٩م) *وتدريس الادب متعدد الثقافات في الصف الثامن- رياض أطفال (بيشوب، ١٩٩٣م)*.

٤. *يحتوي التعليم متعدد الثقافات فقط على القضايا العرقية والعنصرية*. هنالك ايضاً اهمية لنوع الجنس والتنوع الاجتماعي والاقتصادي وينبغي أن يُدرجوا في الاستكشافات ذات التعدد الثقافي. يأتي الاطفال من أنواع متعددة من البيوت بما فيها التي يعولها الآباء المثليين. علاوة على ذلك، كثيراً ما يكون لدى الأطفال المنحدرون من بيئات اجتماعية واقتصادية متدنية قواسم مشتركة مع بعضهم البعض اكثر مما لدى الاطفال ذوي الدخل المرتفع من أصحاب التراث العرقي أو العنصري المماثل (ستيرفي والدريدج، ١٩٩٤م).

يوصي كل من قولنيك وشين (١٩٩٠م) بالنظرنحو القضايا الأخرى في التعليم متعدد الثقافات بعيدا عن الاعتبارات العرقية والعنصرية، وهما يدعوان إلى تعزيز العدالة الاجتماعية والمساواة وقبول خيارات الحياة البديلة للناس والتأكيد على المساواة في توزيع السلطة بين المجموعات المهمشة.

٥.*يُعتبر اسلوب التجول و الإلتفاف طريقة مناسبة لتدريس التربية متعددة الثقافات*. بالكاد يمكن اعتبارمجرد زيارة للثقافة بانها تعددية ثقافية سياحية (درمان-سباركس و ايه. بي. سي. تاسك فورس، ١٩٨٩م). وهناك أيضا الاسلوب الالتفافي الذي يقوم فيه العديد من معلمي الابتدائية بتضمين دراسة الهنود خلال عيد الشكر، أو شخصية مارتن لوثر كينغ خلال الشهر الخاص بتاريخ السود دون دمج هذه الموضوعات في المناهج العامة. وفقا لالدريدج وزملاؤه (٢٠٠٠م)، "يبتعد الطلاب عن هذا النوع من التعليم و في دواخلهم المزيد من التحيز" (ص ٣).

٦. *يجب ان يُدرس التعليم متعدد الثقافات كموضوع منفصل*. هذا من شأنه أن يضيف عبئاً اخر لاعباء المعلمين التي لا تحتمل الزيادة. يوصي جيمس بانك (١٩٩٤م) بإسلوب تحويلي لتدريس التعليم المتعدد الثقافات، فمثلاً في الماضي كان التاريخ يدرس من وجهة نظر واحدة و عادةً ما تكون وجهة نظر المنتصر، فالطلاب الذين يدرسون واقعة قلعة الامو قد يتعرفوا فقط على وجهة النظر الأمريكية، فماذا عن وجهة النظر المكسيكية؟ يمكن للمدرسين ان يغرسوا القضايا الثقافية من خلال إستعراض وجهات النظر المتعددة في المناهج العامة.

٧. *التعليم متعدد الثقافات هو بالفعل جزءا مقبولا من المنهج الدراسي*. هذا ببساطة ليس صحيحا. اي. دي. هيرش (١٩٩٦م) وراش ليمبو (١٩٩٤م)، من ضمن نقاد اخرون، من اكثر المنتقدين شراسة للتعليم متعدد الثقافات. في الواقع، يشير ليمبو (١٩٩٤م) الى ان التعليم المتعدد الثقافات هو حقا ذريعة للأشخاص الذين فشلوا في التعامل مع ما يشير إليه هو ب (الطريقة الأمريكية).

٨. *التعددية الثقافية مثيرة للانقسام*. بعض الناس يعتقدون أنه عندما يتم تحول العرق إلى سمة مميزة، فان ذلك يعزز الانقسام بدلا عن الوحدة. دوماً ما كان هنالك وجود للاختلافات المتعددة في الولايات المتحدة. الإيحاء المضاد لهذه الأسطورة هو أن تنظر للولايات المتحدة كوعاء للسلطة بدلا من ننظر اليها كوعاء للطبخ. يتم وضع جميع الناس في النظام ويخرجون على حد سواء. ليس هناك أي تمييز في هذا التشبيه. ومن ناحية اخرى، فإن السلطة غنية بالتنوع، حيث يلعب كل من البصل والطماطم والكرفس دورا هاما في وحدة السلطة (الدريدج، ١٩٩٣م).

٩. *ليست هناك حاجة لدراسة الثقافات الأخرى في المجتمعات ذات الأغلبية الأحادية أو ثنائية الثقافة*. المجتمعات الأحادية أوالثنائية الثقافة تتلاشى بسرعة. يحتاج جميع الطلاب بصورة متزايدة للتعرف على الثقافات التي سيعيشون على مقربة منها في المستقبل القريب أو الاني (غرينفيلد وكوكين، ١٩٩٤م)، فمع التدفق الكبيرللمهاجرين من الاصول الاسبانية والآسيوية اضحت الكثيرمن المدارس الحكومية "إن لم يكن معظمها" تمثل مجموعة متنوعة من الثقافات واللغات والأديان.

١٠. *يجب ان يتم التحفظ على التعليم متعدد الثقافات للطلاب الأكبر سناً و الذين هم اقل تمركزاً حول الذات و اقل تعنصراً* . يشرع الأطفال الصغارفي إقامة التفاهم الثقافي والتكيف والتعلم من أنماط ثقافية جديدة وهم في سن الخامسة بشكل اكثر سهولة من البالغين (لينش وهانسون، ١٩٩٨م). الأطفال الصغار قادرون على تعلم التماثل والتباين عندما يقدم بطرق مناسبة تنمويا. احدى الطرق قد تكون بالبدء بإلقاء نظرة على صور لأسر الأطفال ومناقشة أوجه التشابه والتنوع.

١١. *تصبح القواسم المشتركة مفقودة عند تنفيذ التعليم المتعدد الثقافات*. كلما زاد دخول الثقافات المتنوعة للمدارس كلما نشأت الصراعات كما حدث خلال حركات الحقوق المدنية. ومع ذلك، يمكن للتعليم متعدد الثقافات ان يعزز من مساعدة الطلاب على أن يصبحوا أكثر تسامحاً وعدالةً وشمولا (رافيش، ١٩٩٢/١٩٩١م).

١٢. *نحن لا نحتاج التعليم متعدد الثقافات لأن أمريكا تعترف بالفعل بتنوعها الثقافي.* يسارع النقاد بالاشارة إلى أننا نحتفي بعيد ميلاد مارتن لوثر كينغ كعطلة في معظم الولايات و لدينا الاحتفال بشهر تاريخ السود. كما أشرنا، فان اسلوب التجول و الإلتفاف في كثير من الأحيان يمكن أن يكون أكثر اثارةً للانقسام منه للتحول (الدريدج وآخرون، ٢٠٠٠م).

١٣.*تتدهور الدقة التاريخية في التعليم متعدد الثقافات*. التربويون الذين يشتركون في وجهة النظر هذه يعارضون فكرة أن كليوباترا قد تكون سوداء أو أن الحضارة الغربية قد بدأت في مصر (أفريقيا) بدلا عن اليونان. ومع ذلك، إذا تم تدريس الطلاب مبدأ التشكيك الصحيح وليس السخرية، فانهم سيسعون للبحث من مصادر متعددة لدعم ودحض ما يتعلمون في المدرسة.

١٤. *يعرف معظم الناس بثقافة واحدة فقط*. اصبح الأطفال والأسر المتعددة الأعراق في تزايد. خذ المثال التالي، أليكس ذو تراث الصيني لكنه ولد ونشأ في ترينيداد. لا هو و لا والديه يتحدثون الصينية. انتقلوا مؤخرا إلى بوفالو بنيويورك حيث يتعلم اليكس بالمدارس المتوسطة. اليكس لديه تراث متعدد الأعراق يتحدى الصور النمطية.

١٥. *ليست هناك مصادر كافية عن التعليم متعدد الثقافات*. على الرغم من أن يكون هذا قد مثل مشكلة حقيقية منذ ٢٠ عاما، الا ان هذا ليس صحيحا في القرن ال٢١. نقدم في نهاية هذا الفصل العديد من المراجع.

على الرغم من الدريدج وزملاؤه (٢٠٠٠م) قد حددوا هذه المفاهيم الخاطئة إلا ان العديد من النقاد اعترضوا عليها. تعتقد ستروتسكي (١٩٩٩م) قائلة "قد أدت النسخة الحالية من التعددية الثقافية لقمع قصص معظم الجماعات المهاجرة إلى هذا البلد" (ص. ١٩). وتشير إلى أن الدقة التاريخية تعاني لان القليل من الطلاب اليوم يقراون حول الاكتشافات العلمية والتكنولوجية فهم مشغولون جداً بقراءة الكتب التي تعلم كلمات باللغة الاسبانية أو اليابانية أو السواحلية، والتي سوف تكون ذات فائدة كبيرة لهم في العالم الحقيقي. ستروتسكي (١٩٩٩م) جريئة بما يكفي لتؤكد بقولها " قد تكون النسخة الحالية من التعددية الثقافية من

خلال تأثيرها على مواد الفصل الدراسي والتدريس أيضاً مسؤولة الى حد كبير عن اتساع الهوة بين عشرات من طلاب الأقليات وغيرهم من الطلاب في التقييم الوطني لإمتحانات التقدم التعليمي في القراءة "(ص. ٢١).

تتدفق الانتقادات أيضا لتشمل مسألة العمل الإيجابي في التعليم العالي. يقدم كليج (٢٠٠٠م) حججاً متعددة ضد العمل الإيجابي. ويؤكد قائلاً (لون البشرة لا يساوي الأفكار ولا العرق يماثل التجارب. اصطلح الموقف المعارض بتسميته بالقوالب النمطية. وعلاوة على ذلك، فأنه منذ اختراع المطبعة لم يعد من الضروري أن يجتمع الناس لمعرفة وجهات نظرهم) (ص. ٢٢). و يستمر في القول "عندما نفرض التنوع على مؤسسة إجتماعية ما فاننا بذلك نخلق الاستياء والوصم ونكسر القانون ونعرض مهمة التعريف بالوطن للخطر ونقول لبعض الناس بأنهم لن يتم قبولهم أو توظيفهم أو ترقيتهم لأن اصلهم أومحتوى الميلانين لديهم فاسد . مهما كانت مزايا التنوع المشكوك فيها، هل يستحق كل ذلك العناء؟ "(ص. ٢٣).

قد يكون هذا هو الوقت المناسب لإختبار معتقداتك الشخصية حول التنوع والتعليم متعدد الثقافات. من اجل القيام بذلك، من المهم أن نذكر أن لكل الناس أفكاراً مسبقة بغض النظر عما إذا كانوا يعترفون بذلك ام لا (الدريدج وآخرون، ٢٠٠٠م). يمكن للاعتراف والإقرار بأحكامك المسبقة ان تفتح في بعض الأحيان باباً للحوار والمساعدة في تحسين التواصل بين المجموعات. على سبيل المثال، في حلقة دراسية في بداية التسعينيات بخصوص التنوع، إفترض تشارلز أن كل شخص لديه احكامه المسبقة وأن الاعتراف بها هو المهم. فقال جيري بينه و بين نفسه (لا تصدر عني احكام مسبقة، قد يفعل الاخرون ذلك ولكني لا افعل) ، ولكنه في يوم من الأيام و بينما كان يقود سيارته بدأ يلاحظ أن الكثير من الناس لديهم ما يشبه التاج في وسط لوحات اجهزة قياس سياراتهم، و بعد تفحص دقيق أدرك جيري أن معظم هؤلاء السائقين كانوا من السود. علق لزميلة سوداء حول هذا الموضوع ولكن لم تكن لديها اي فكرة عنه، فإعتقد جيري انها كانت تراوغه وأن العلامة قد تكون رمزاً سرياً لقوة السود. ربما، كما كان يعتقد، أنه قد يكون للموضوع علاقة بمارتن لوثر كينغ الابن لأن العلامة كانت اشبه بالتاج. تبين له لاحقاً أن العلامة لم تكن سوى معطراً للجو.

اخبر جيري تشارلز هاتفياً بالقصة، وتشارلز رجل أسود، فضحكوا كثيراً حول هذا الموضوع. لم يتوقف الأمر هنا فحسب ، فقد روى تشارلز القصة لأحدى قريباته، فرأت انها اطرف قصة تسمعها . ودون حتى أن تعرف جيري، خرجت واشترت له معطراً للجو بشكل تاج متقن الصنع به مصابيح وامضة. ليست كل التفاعلات تأخذ شكلاً ايجابياً. ومع ذلك، قد تم تأسيس الحوار والصداقة في هذه الحالة لأن جيري اعترف بوجود المفاهيم الخاطئة لديه.

المعضلات الثقافية التي يواجهها المعلمون في القرن الحادي و عشرين

سوف يواجه المعلمين في القرن الواحد و عشرين بالعديد من المعضلات الثقافية والفرص لاتخاذ قرارات حول الكيفية و الماهية التي سيدرسون بها ما يختص بهذه الاحداث. وفيما يلي أمثلة من المعضلات التي حدثت فعلا في العالم الحقيقي. التغييرات الوحيدة التي اجريناها هي على الأسماء وفي بعض الحالات على العرق لحماية الطلاب والمعلمين الذين عانوا جراء ذلك. حدد اثناء قراءتك ما يمكن القيام به في هذه الحالات. ما هي المعلومات التي تحتاجها لكي تتخذ خياراًمستنيراً؟ ما هو سياق وطبيعة المجتمع الذي جرت فيه الاحداث ؟ ما هي القيم المشتركة للثقافة السائدة في هذا المجتمع؟ ليس لدينا إجابات بسيطة للتجارب التي وصفت. السؤال هو: كيف يمكنك العثور على المعلومات اللازمة لاتخاذ قرار مستنير عندما تنشأ مثل هذه الحالات في الفصل الدراسي؟ هنالك تعليقا موجزاً يتبع كل معضلة، وتهدف هذه التعليقات لتعزيز مزيد من المناقشة حول كل من السيناريوهات المعروضة هنا.

مدير برنامج ما قبل المدرسة يضم مجموعة متنوعة من السكان يقرر أن يكون لديهم برنامج لجمع بيض عيد الفصح . هم الأطفال للمساعدة في الرسم وتزيين البيض. هل تعتقد أن إجراء مثل هذا البرنامج امراً مناسباً؟ لماذا أو لم لا؟

يقوم كرماني ولاستر (١٩٩٩م) بتقديم مزيد من المعلومات حول هذا الوضع. يصفون طفل يدعى موكيش يدين بالهندوسية واجه وضعاً مماثلاً فيقول: " عمري ٩ سنوات و ادرس بالصف الرابع، أنا هندوسي و نباتي متشدد. النباتيين المتشددين لا يلمسون ولا يأكلون اللحوم والبيض، فنحن نعتبرها حياة أو مصدراً للحياة ونعتقد أنه لا ينبغي أن تتلف. أقدر احتفالات عيد الفصح ولكنها بطريقةٍ ما تشكل صعوبة بالنسبة لي، فقد شكل التعامل مع البيض وقتا عصيباً لي. رسم البيض وجمعه يمكن ان يكون امراً ممتعاً، ولكني دائما أشعر باني أفعل شيئا خاطئا "(ص. ٦١).

ما الذي يتوجب على المعلم فعله؟ ايجب على الطلاب مثل موكيش عدم المشاركة فحسب؟ هل من الضروري التكيف مع هذا النشاط؟ فعلى سبيل المثال، هل من المناسب لموكيش رسم البيض على ورقة التصميم؟ الا ينبغي عليه رسم رمز آخر من رموز فصل الربيع؟ ماذا عن مشاعر موكيش المتعلقة بالتنشئة الاجتماعية مع الأطفال الآخرين؟ هل سيشعر بانه جزء من المجموعة إذا تم تعديل النشاط بالنسبة له؟ هل هناك شيء يمكن لموكيش مشاركته مع بقية الصف عن خلفيته الخاصة وعقيدته بحيث يوسع تجاربهم؟ أيتوجب علي المدرس ممارسة نشاط جمع بيض عيد الفصح في المقام الأول؟ ماذا تعتقد وكيف يمكنك التعامل مع هذا الامر؟

قام رئيس مجلس الاباء و المعلمين (PTA) بتطوير مجموعة لتثقيف الاباء، وعمل معهم بشكل وثيق على مدار السنة. يطلب الرئيس من الآباء إحضار هدية لتبادلوها مع اباء أخرون في اجتماع مجلس الاباء و المعلمين (PTA) المنعقد في ديسمبر. ما هي أفكارك حول هذا الموضوع؟ لو كنت أحد الاباء، كيف ستتعامل مع هذا الأمر إذا كنت ترفض الفكرة أو تعتقد أنها فكرة سيئة؟ أيضا، ما هي بعض الأسباب التي قد تقود شخص ما لأن يختلف مع هذه الممارسة؟

قد لا يكون لبعض الآباء ما يكفي من الأموال لتقديم الهدايا لأطفالهم . علاوة على ذلك، فان هنالك ثقافات وديانات معينة لا تركز على الأشياء المادية ولكن لا تزال ترغب بالمشاركة في اجتماع مجلس الاباء و المعلمين(PTA) و الانشطة المدرسية الاخرى. كيف ستتصرف؟

لديك طفل من والدين مسيحين روحانيين لا يؤمنون بالطب التقليدي. يسقط الطفل ويكسر ساقه ولا يمكن الوصول إلى والديه والطفل تحت رعايتك. فماذا ستفعل؟

لدى العديد من المدارس سياسات متعلقة بهذا الامر. يحتاج المعلمون إلى مناقشة هذا الأمر مع الاباء قبل وقوع حادث مثل هذا، فقد يكون الآباء على استعداد لتقديم وثيقة موقعة حول ما ينبغي فعله في مثل هذا الحدث. ومع ذلك، لأن المعلمين ليسوا أطباء متخصصين فمن حقهم وواجبهم الاخلاقي استدعاء الإسعاف والسماح لهم باتخاذ الاجراء المناسب. كيف ستتعامل مع هذا الامر؟

لاحظت ان خام (طفل ذو تراث همونغي) لديه علامات حمراء على ذراعيه وظهره. ما الذي يحدث هنا؟ كيف يمكنك معرفة السبب وراء هذه العلامات؟ ماذا ستفعل حيال هذا الامر؟

وفقا لينش وهانسون (١٩٩٨) فان هذا الامر قد يكون ممارسة للشعائر الدينية. الهمونغ "يمارسون الأرواحية وكذلك عبادة الأسلاف" (ص ٢٢٨٤)، كما أنهم يستخدمون السك وفرك الجلد حتى يصبح أحمراً للتخلص من الأرواح الشريرة. إذا كان هذا هوشكل ممارسة الشعائر الدينية، الا يجب عليك أن تقدم تقريرا إلى وكالات الرعاية الاجتماعية؟ إذا كان الأمر كذلك، ماذا عن الختان والذي بالتأكيد هو أكثر إيلاما؟ هل ستقدم تقريراً عنه؟ ماذا ستفعل إزاء هذا الامر؟

طفل في صفك آبائه من شهود يهوه. خطط مدير برنامجك للمدرسة بأكملها أن يكون هنالك احتفالاً بيوم عيد الحب. لا يسمح للطفل بخلفية شهود يهوه بالمشاركة، ماذا ستفعل حيال هذا الامر؟

وثمة مسألة رئيسية في هذه المقالة القصيرة هو حقيقة أن المدير قد خطط للمدرسة باكملها للمشاركة. يشير كل من ديرمان-سباركس و ايه.بي.سي. تاسك فورس (١٩٨٩م) إلى أن المدارس لا تستخدم منهجاً موسمياً يتم فيه التأكيد على عيد جميع القديسين، وعيد الشكر، وعيد الميلاد، وعيد الحب. وهذا من شأنه تخفيف بعض جوانب هذه المشكلة. ومع ذلك، فقد تم (تفويض) الاحتفال بالفعل في هذه الحالة. لا يكون الطفل في رياض الأطفال أو الصف الأول قادرا على فهم أسباب عدم المشاركة. كيف يمكنك التعامل مع هذه المعضلة؟

صبي في صفك الدراسي تتم تربيته بواسطة عمه الذي ينتمي إلى مجموعة من عبدة الشيطان. قيل للصبي بأن يفقأ اعين أعدائه بأصابعه الاثنين، وقد حاول الطفل فعل هذا عدة مرات في الملعب. ماذا ستفعل حيال هذا الامر؟

عموما في المدارس لدينا قواعد مشتركة. وتشمل ثلاث قواعد مشتركة (أ) ممنوع ان تؤذي الآخرين (ب) ممنوع ان تؤذي نفسك (ج) ممنوع تدمير الممتلكات. هل من الممكن ان تكون هذه القواعد مفيدة في التعامل مع هذا الطفل؟ كيف يمكنك مناقشة أو مفاتحة هذا الموضوع مع العم أو الوصي؟ كيف ستتصرف؟

ان كنت معلماً في مدرسة متوسطة و لديك طالبة جديدة في فصلك. هذه الطفلة هي في الأصل من نيبال ولكنها انتقلت لتوها إلى مجتمعك. تطلب منها أن تعرف نفسها لزملائها الجدد، فتصف نفسها وتشير إلى أنها بوذية. فيرد طفل آخر: (إذاً، ستذهبين إلى الجحيم). كيف ستتعامل مع هذا الموقف؟

المجتمع الذي حدث فيه هذا هو المجتمع الجنوبي الريفي المحافظ، والغالبية العظمي فيه من طائفة البروتستانت. اغلب الاطفال في الصف لم يروا او يتفاعلوا مع اي شخص من نيبال لأن العديد منهم قد اتوا من خلفيات إنجيلية أو أصولية، فهم ربما يرددون معتقدات آبائهم ومعتقدات جزء كبير من المجتمع. ما هي الإجراءات التي ستتخذها نظراً الى هذه الحالة؟

كنت معلم ابتدائي وكانت الأم بغرفة المتطوعين الخاصة بك مفيدة للغاية. كنت يهودياً ولكن زوجتك هي المسيحية، وكان قد تم اختيارك لدمج كل من الخلفيات الدينية بمنزلك. في تفاعل مع ام غرفتك ، ذكرت لك قائلة "كم كان سيبدو العالم أفضل لو كان الجميع أبيضاً ومسيحياً إنجيلياً؟" كيف ترد؟

قد يكون هذا هو الوقت المناسب لتبادل خلفيتك مع الوالدين. ماذا ستقول لهم؟ ما هو النهج الذي ستتبعه في تدريس التنوع مع تفهم انه قد يكون لبعض الطلاب اباء بمعتقدات كالتي لدى هذه الام؟

خلال اجتماع حول وضع التعليم الخاص مع أحد الوالدين ذوي الاصول و التراث الأمريكيين، بدأ فريق المتخصصين بتوجيه الكثير من الأسئلة للأُم، و لكنها على ما يبدو لا ترغب في الرد رغم انها تتحدث الإنجليزية. ترى ما الذي يحدث؟ ماذا ستفعل؟ ما هي المعلومات التي تحتاجها لاتخاذ قراراً مستنيراً؟

تتواصل اسر مختلفة داخل وبين الثقافات المتعددة بطرق مختلفة. من دون تنميط الأسرةا والطفل أو الثقافة، كان يمكن أن يكون مفيدا لو نتعرف عليهم قبل اجتماع وضع التعليم الخاص بقدر الإمكان. كانت الام في هذه الحالة بالذات تزود الفريق بالإجابات من خلال النظر إلى أعلى وأسفل، فعندما كانت تنظر إلى أعلى كانت تقصد نعم وعندما كانت تنظر إلى أسفل كانت تعني لا.

خافيير طالب رياض الأطفال من نيكاراغوا، تقوم معلمته بتوبيخه باستمرار لعدم نظره في وجهها عندما تنادي اسمه. لماذا يا ترى ينظر خافيير إلى أسفل؟ لو كنت معلمه ماذا كنت ستفعل؟

تم تعويد خافيير في عائلته على النظر إلى أسفل عندما يتم مناداة اسمه. إذا كنت قد فعلت شيئا خاطئاً فهذا امر يجلب العار للعائلة ولإظهار احترامك عليك ان تنظر إلى الأسفل. لدى معلمة روضة خافيير خياران؛ يمكنها ان تحترم ثقافة منزل خافيير وتسمح له بأن ينظر إلى أسفل عندما تنادي اسمه أو بإمكانها أن تعلمه كيفية *تبديل الرمز* وهذا يعني أنها سوف تشرح له التالي (عليك بالنظر لاسفل عندما ينادى اسمك في المنزل، وعندما أنادي اسمك هنا يرجى منك النظر في وجهي). القضية هنا هي واحدة من طرق تعليم الطفل كيفية البقاء على قيد الحياة في الثقافة السائدة مع احترام عائلته و ثقافته. اي الطريقتين تعتقد انها مناسبة-اتباع الطابور المنزلي ام تعليم خافيير خاصية تبديل الرمز؟

كيف يمكننا التعامل مع الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية؟

يفد المزيد والمزيد من الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) سنوياً الى المدارس في الولايات المتحدة(مينكنولووك، ٢٠٠٠م). من هم الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) ؟ من يدرسهم؟ كيف للطلاب اصحاب المهارة المحدودة تعلم اللغة الانجليزية بشكل أفضل في الفصول الدراسية الناطقة باللغة الإنجليزية؟ أضحت مسألة كيفية التعامل مع الأطفال الذين لغتهم الاولى لغة اخرى غير الانجليزية مصدر قلق متزايد بالنسبة للعديد من التربويين.

من هم الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية؟

وفقا لبيريقويوبويل (١٩٩٣م)، "الطلاب الذين يتحدثون الإنجليزية كلغة غير أصلية يعيشون في جميع المناطق في الولايات المتحدة" (ص ٣). الطلاب غير الناطقين بالإنجليزية يأتون من جميع أنحاء العالم. "غادر الكثير من المهاجرين الجدد بلدانهم التي مزقتها الحرب بوحشية أو بسبب الصراع السياسي في مناطق مثل جنوب شرق آسيا وأمريكا الوسطى وأوروبا الشرقية؛ بينما هاجر اخرون لأسباب اقتصادية. لا يزال هناك مهاجرون اخرون يأتون إما لجمع شملهم مع اسرهم المتواجدة هنا أو بسبب الفرص التعليمية التي قد يجدونها في الولايات المتحدة "(ص ٣). إضافةً الى هؤلاء هناك عديد من الأطفال اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) ممن ولدوا في الولايات المتحدة، وتشمل هذه المجموعة الأميركيين الأصليين والمهاجرين من الجيل الثاني أو الثالث(بيريقوي وبويل، ١٩٩٣م).

بحلول عام ٢٠٠٣م سيكون هناك أكثر من أربعة ملايين طالب تمثل لديهم الإنجليزية لغة ثانية. نجد في الوقت الراهن حوالي طفل من كل عشرة أطفال في الولايات المتحدة لا يتحدث الانجليزية بطلاقة. يعتبرالطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) هم المجموعة الأسرع نموا في مدارسنا وذلك بارتفاع قدره ١٠٤٪ خلال العشرة سنوات الماضية (مينكين و لوك، ٢٠٠٠م).

من الذي يدرس الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الإنجليزية؟

يقوم جميع معلمي المدرسة في بعض المدارس بتدريس بعض الأطفال اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية. يمكننا القول بأن نصف المعلمين داخل الوطن سيخوضون تجربة تدريس الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) اثناء امتهانهم للتدريس (مينكين ولووك، ٢٠٠٠م). يصف كل من بيريقوي وبويل (١٩٩٣م) اليوم الأول من التدريس بالنسبة لمعلم صف أول يدعى السيد بيرتولوتشي، و يقدمون تقريرا بقولهم "قد تكون مفاجأة أن تعلم أن أكثر من نصف الأطفال في صف السيد بيرتولوتشي حديثو التعرف إلى اللغة الإنجليزية و ينحدرون من بيوت تتحدث لغات مثل الاسبانية

والكانتونية واليابانية . لم يكن هذا التنوع اللغوي على هذه الحال دائما، ولكن التغييرات كانت اكثر درامية في الحي على مدى السنوات العشر الاخيرة "(ص ٢). لا يعتبر صف السيد بيرتولوتشي صفاً غير مألوف، فالصفوف الأولى في جميع أنحاء الولايات المتحدة تحوي أطفال من خلفيات ثقافية ولغوية متعددة.

كيف يمكن للطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية ان يتعلموا بشكل أفضل في الفصول الدراسية الناطقة باللغة الإنجليزية؟

على الرغم من أن جميع الأطفال يمتلكون أساليب فردية للتعلم ، غير أن معظم الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) يتعلمون بشكل أفضل في الفصول الدراسية التي تقدم الأمور الخمسة التالية:

١. *توجيهات متكاملة*- عندما يدرس الطلاب موضوعات حول وحدات أو مواضيع متصلة فإنها تكون أفضل لبناء العلاقات بين مجالات المحتوى الدراسي. " لن يتخلف متعلمي اللغة في تطوير مهارات محتوى المستوى من خلال دمج تعليم اللغة وتعليم المحتوى " (مينكينولوك، ٢٠٠٠م، ص ١٧).

٢. *الاتصال الهادف*- عندما يجد الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) العديد من الفرص لاستخدام اللغة فإنهم سيتعلمون اللغة الإنجليزية بشكل أسرع. يعمل كل من التعلم التعاوني والتشاركي، والتعلم بين الأقران، وتعلم التلاميذ بشكل زوجي على حث التواصل المجدي (ولاية كاليفورنيا وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤م؛ مينكين ولوك، ٢٠٠٠) .

٣.*المنهج العملي- التفاعلي*- عرفنا دائما أن الطلاب يتعلمون بالممارسة. هذا الاسلوب هو الأكثر أهميةً للطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP). تجريب الأشياء في العلم واستكشاف البيئة في الدراسات الاجتماعية لا يعتبر تدريساً جيداً فحسب بل يمثل الاسلوب الأكثر أهمية للطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) فهم قادرون على بناء معارفهم الخاصة قبل أن يتمكنوا من التواصل في اللغة الإنجليزية(مينكينولوك، ٢٠٠٠م؛ بيريقويوبويل، ١٩٩٣م).

٤.*الإجراءات و الإرشادات الصفية الواضحة* - وجود هيكل ثابت وواضح قد يساعد الطلاب على السفر عبر متاهة من أنشطة الفصول الدراسية. على الرغم من أن المبادئ التوجيهية والإجراءات حاسمة إلا انه من المهم التأكد من وصولها و إستيعابها من قبل الطلاب اصحاب المهارة المحدودة في تعلم اللغة الانجليزية (LEP) (ولاية كاليفورنيا وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤م).

٥. *الصلات الثقافية*- يحتاج المعلمين للتآلف تماماً مع ثقافة كل طفل مما يعضد الصلات ما بين ثقافة الطفل و التعلم داخل الفصل الدراسي (الدريدج وآخرون، ٢٠٠٠م؛ مينكين و لوك، ٢٠٠٠م).

ما الذي يجب أن ندرسه فيما يخص الثقافة؟

هناك نوعان من محو الامية الثقافية- السائدة والمهمشة. تم تعليم الكثير منا القراءة والكتابة في المدرسة. على سبيل المثال، من الذي اكتشف أمريكا؟ ما تعلمناه هو ان من اكتشفها كان كريستوفر كولومبوس في عام ١٤٩٢م. إلا أنه كان هناك أشخاص يعيشون هنا بالفعل، وهناك شائعات تقول بأن ليف إريكسون اتى هنا قبل كولومبوس. إذا نظرنا الى هذا السؤال من وجهات نظر متعددة فاننا سننتقل داخل وجهات نظر محو الأمية الثقافية المهمشة المختلفة التي لم تحظى بالتناول في تعليم القراءة والكتابة السائدة.

إن كل من محو الامية السائدة ومحو الأمية المهمشة ليستا كافيتين فيما يخص الثقافة، فثمة خيار آخر هو محو الأمية الناقدة. إذا قمنا بتلقين الطالب للنظر في وجهات النظر المتعددة من مصادر مختلفة فيجب علينا تعليمه كيفية تقييم هذه المصادرمن قبيل من قال ذلك؟ من الذي تخدمه وجهة النظر هذه؟ من هو المهمش؟ من الذين يتم استبعادهم في قول جانبهم من القصة؟ جميع المعارف ذات مضمون سياسي وثقافي فليس هنالك من معرفة خالية القيمة. إن ما نتعلمه في المدرسة في طبيعته سياسي واجتماعي وثقافي للغاية، وهو امر معروف. أليس من واجبنا كمعلمين أن نوضح هذه النقطة للطلاب ويكون لهم حق تقييم كل ما نطلب منهم ان يقرءوه؟

كيف يتوجب علينا أن ندرس ما يتعلق بالثقافة؟

للإجابة على هذا السؤال علينا أن نتدارس الكيفية التي تؤكد بها الثقافة السائدة قيماً معينة في حين أن الأقليات غالبا ما تتشارك قيماً مختلفة . هناك مسألة مهمة الا و هي الجماعية مقابل الفردية. "الجماعية هي مجموعة من القيم المتصلة التي تؤكد على الترابط بين أفراد الاسرة حيث يتم تعليم الأطفال ضمن هذا النظام القيم أن يكونوا مفيدين للآخرين وان يساهموا في نجاح أي مجموعة ينتمون إليها –بدءاً من الأسرة " (روثستاين-فيش، غرينفيلد، وترمبل، ١٩٩٩م، ص ٦٤). من ناحية أخرى، الفردية هي اكثر ما يروج لها في الثقافة السائدة وفي المدارس، وهي تعزز الإنجاز الفردي والاستقلالية والمنافسة (روثستاين-فيش، ١٩٩٨م؛تريانديز، ١٩٨٩م).

يتشارك العديد من الوافدين الجدد من المكسيك وأمريكا الوسطى وأمريكا الجنوبية و آسيا قيماً أكثر جماعية (لينش وهانسون، ١٩٩٨م). هناك عدة طرق يمكن للمعلمين من خلالها تضمين استراتيجيات التدريس التي تصل بكل فعالية الى مجموعة واسعة من الطلاب القادمين من العديد من الثقافات المختلفة. وتشمل هذه الطرق تعزيز التعلم التعاوني والتعاون، وتشجيع الاستعدادية للمساعدة من خلال وسائل مثل التعليم بين الأقران وتقاسم النجاح بين المجموعة وكذلك الانتصارات الفردية.

على الرغم من أن المعلمين في كثير من الأحيان يشعرون بالإحباط من عدم معرفة ما يكفي عن كل الثقافات التي تخص أطفالهم وخلفياتهم الاسرية الا أنه بامكانهم تضمين الممارسات الجماعية للوصول إلى أكبر عدد من الأطفال خارج اطارالتاريخ الثقافي. يمكن استخدام الجماعية "لفهم الدوافع الكامنة وراء ممارسات ثقافية محددة، بما فيها تلك التي تحدث داخل المدرسة" (روثستاين-فيش وآخرون، ١٩٩٩م، ص ٦٦).

الأسئلة

١.عد وأعد النظر في المعضلات الثقافية التي وصفت في هذا الفصل والتي تواجه المعلمين في القرن الحادي و عشرون. كيف تستجيب لهذه المعضلات؟ ما هي المعلومات التي تحتاجها لكي تستجيب لهذه المعضلات ؟

٢. ما هو المفهوم الخاطئ الذي يدور حول التعليم المتعدد الثقافات والموصوف في هذا الفصل و الذي تعتقد بأنه من المفاهيم الخاطئة؟ ايهم تساورك الشكوك حوله؟ و لماذا؟

٣.ابحث في أدب التعليم الاحترافي عن المعضلات الثقافية الأخرى التي يواجهها المعلمون. ناقشها مع الطلاب.

٤.ما المعضلات الثقافية التي واجهتك خلال تجربتك المدرسية ؟ هل قمت بحلها؟ إذا كان الأمر كذلك، كيف؟ و إذا لم يكن كذلك، لم لا؟

المراجع الإنجليزية

Aldridge, J. (١٩٩٣). Self-esteem: *Loving yourself at every age. Birmingham*, AL: Doxa Books.

Aldridge, J., Calhoun, C., & Aman, R. (٢٠٠٠). ١٥ misconceptions about multicultural education. ACE١ *Focus on Elementary,* ١٢, ١-٦.

Banks, J. (١٩٩٤). An introduction to multicultural education. Boston: Allyn & Bacon.

Bishop, R. S. (١٩٩٣). Multicultural literature for children: making informed choices. In V. J. Harris (Ed.), Teaching multicultural literature in grade K-٨ (pp. ٣٧-٥٣). Norwood, MA: Christopher-Gordon.

California State Department of Education. (١٩٩٤). *Building bilingual instruction: Putting the pieces together.* Sacramento, CA: Bilingual Education Office.

Clegg, R. (٢٠٠٠). The perversity of “diversity.” *Education Digest,* ٦٦(١), ٢٠-٢٣.

Derman-Sparks, L., & The A.B.C. Task Force. (١٩٨٩). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children.* Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Gollnick, D., & Chinn, P. (١٩٩٠). *Multicultural Education in a pluralistic society* (٣rd ed). New York: Macmillan.

Greenfield, P., Cocking, R. (Eds.). (١٩٩٤*). Cross cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Halford, J. M. (١٩٩٩). A different mirror: A conversation with Ronald Takaki*. Educational Leadership,* ٥٦(٧), ٨-١٣.

Hirsch, E. D. (١٩٩٦). *The schools we need and why we don't have them.* New York: Doubleday. Kirmani, M. H., & Laster, B. P. (١٩٩٩). Responding to religious diversity in classrooms. *Educational Leadership,* ٥٦(٧), ٦١-٦٣.

Limbaugh, R. (١٩٩٤). *See, I told you so*. New York: Simon and Schuster.

Lynch, E., & Hanson, M. (Eds.). (١٩٩٨). Developing cross-cultural competence: *A guide for working with children and their families* (٢nd ed.). Baltimore: Paul H. Brookes.

Menken, K., & Look, K. (٢٠٠٠). Making chances for linguistically and culturally diverse students. *Education Digest,* ٦٥(٨), ١٤-١٩.

Peregoy, S. F., & Boyle, O. F. (١٩٩٣). *Reading, writing, and learning in ESL: A resource book for k-١٢ teachers* (٢nd ed.). New York: Longman.

Ravitch, D. (١٩٩١/١٩٩٢). A culture in common*. Educational Leadership,* ٤٩(٤), ٨-١١.

Rothstein-Fisch, C. R. (١٩٩٨*). Bridging cultures: A pre-service teacher training model*. San Francisco: WestEd.

Rothstein-Fisch, C. R., Greenfield, P. M., & Trumbull, E. (١٩٩٩). *Bridging* cultures with classroom stratigies. *Educational Leadership,* ٥٦(٧), ٦٤-٦٧.

Strevy, D., & Aldridge, J. (١٩٩٤). Personal narrative themes of African American mothers. *Perceptual and Motor Skills, ٧٨*, ١١٤٣-١١٤٦.

Strotsky, S. (١٩٩٩). Is it really multicultural illiteracy*? Education Digest, ٦٥*(٤), ١٧-٢٢.

Triandis, H. C. (١٩٨٩). Cross-cultural studies of individualism and collectivism. *Nebraska Symposium on motivation, ٣٧*, ٤٣-١٣٣.

الفصل الحادي عشر

التعامل مع الأسر

اصبح الكثير من الناس بفضل القنوات التلفزيونية على دراية بما تم تناوله في الاسرة التقليدية في فترة الخمسينيات من خلال عدة عروض تلفزيونية مثل *دع الامر لبيفر*، *والأب يعرف ما هو أفضل*، و *برنامج دونا ريد* . يتعامل المعلمون بطبيعة الحال في القرن الحادي و العشرون مع العديد من التراكيب الأُسرية و قبل أن ننظر فيها، هنالك أسئلة هامة تحتاج الإجابة و هي: ما هي الأُسرة؟ هل هناك أي تحيز في تعريفك الخاص؟ كيف توصلت الى تعريفك الخاص للاسرة؟

هناك العديد من التعريفات للأُسرة وهي تعريفات تندرج تحت فئتين رئيسيتين، حيث تركز الاولى على ما تبدو عليه الاسر في حين تركز الفئة الآخرى على طبيعة العمل الذي تمارسه تلك الأُسر(فولر وأولسون، ٢٠٠٣م). يمكن تعريف الأُسرة بأولئك الذين يعيشون في نفس المسكن و اؤلئك الذين يدعمون ويساعدون بعضهم البعض. نحن نطلب منك النظر وإعادة النظر من خلال هذا الباب في ما تعتقد انه يشكل مفهوم الأُسرة لديك.

إذا كنت تدرس لأي فترة من الزمن، لا شك في أنك سوف تتعامل مع أطفال يأتون من مجموعة واسعة من التراكيب الأسرية. جرب النشاط التالي: سم العديد من التراكيب الأُسرية بقدر الامكان.

وفقا لواط وتوتويلر (٢٠٠٣م)، فإن التراكيب الأُسرية تتغير بسرعة، و يصفان أنواع الأسر التالية:

- الأُسرة المكونة من أم و أب.
- أُسر يقوم فيها الأجداد بأعباء الوالدين.
- الأُسر التي يعولها الشواذ و السحاقيات.
- أسر السود.
- الأُسر الامريكية ذات الاصول الاسيوية.
- الأُسر اللاتينية.
- الأُسر الامريكية الاصل.
- أسر توصف بحسب انتمائها العقائدي.

وهناك أنواع أخرى من التراكيب الأُسرية وتشمل الأسر المتداخلة، والأسر المهاجرة، و الأسر ذات الوالد الواحد، و الأسر المكونة بالتبني، و أسر المشردين، و أسر مكونة من عِرقين، والأسر ذات الحضانة المشتركة، وما يمكن تسميته بالأسر المولدة. أي من التراكيب الأُسرية قد قمت بحذفها من قائمتك؟ ضع في إعتبارك اهمية التراكيب الاسرية التي غفلتها ايضا.

هذا الفصل ثلاثى الغرض. أولاً، الهدف الرئيسي هو وصف بعض التراكيب الأُسرية المذكورة هنا بإيجاز. ثانياً، الغرض الأهم هو وصف المبادئ التوجيهية العامة للتعامل مع كل نوع من الأُسر. وأخيراً، فإننا نرمي من وراء النص المكتوب أو القصة الموجزة لإيجاد حل للمشكلة المتعلقة بكل تركيبة أسرية.

الأسرة المكونة من أم و أب

خلافاً لما هو شائع، فإن الشكل التقليدي لأسرة *دع الامر لبيفر* لا يمثل اغلبية. " فبنسبة أكثرقليلاً من ثلث جميع الأسر هنالك أسرة تتكون من زوجين وأطفال" (واتس وتوتويلر، ٢٠٠٣م، ص ٤٦)، وعلاوة على ذلك فقد اصبح كثير من الأزواج يختارون بصورة متزايدة عدم إنجاب الأطفال، فعدد الازواج الذين يعيشون من دون اطفال يزيد عن عدد الازواج الذين لديهم (اوتز، ١٩٩٣م).

الأزواج الذين لديهم الأطفال يكونون مجموعة متجانسة. تشمل الاختلافات كون أحد الوالدين يعمل خارج المنزل بينما تكمن المسؤولية الأساسية للاخر داخل المنزل. كثيراً ما تتضمن العائلة كلا الوالدين الذين يعملون، ومع ذلك لا تزال المرأة هي المسؤولة عن الأطفال في المقام الأول (ديمو و اكوك، ١٩٩٣م).

كما هو الحال مع أي تركيبة أُسرية اخرى، يختلف المتزوجون بحسب الوضع الاجتماعي والاقتصادي وبحسب العرق أو الإثنية وحجم الأسرة والانتماء الديني والدعم المقدم من الأسرة الممتدة (لينش وهانسون، ٢٠٠٣م).

إرشادات عامة للتعامل مع الأسرة المكونة من أم و أب

١. لا تتخذ افتراضات حول أي الوالدين هو الراعي الاساسي.

٢. تفهم أن المتزوجين قد تكون لديهم آمال أو أهداف متباينة لأطفالهم.

٣. لأن كثير من الأمهات يعملون، زد معرفتك بقدر المستطاع حول ترتيبات رعاية الأطفال، بما في ذلك رعاية ما بعد المدرسة ومسؤوليات الأسر الممتدة.

قصة موجزة

يحاول كل من جون و مارثا ان يتقاسما مسؤولية ابنتهم الوحيدة ساره بالتساوي . حيث يتناوبان لحضور مؤتمرات الآباء والمعلمين. يتميز اسلوب رعاية جون و توقعاته مع ساره بالتساهل و عدم التدخل، و يعتقد أنها تُعطى الكثير من الواجبات المنزلية وهي تحتاج وقتاً أكثر للعب والتمتع بمزيد من الأنشطة الغيرمدرسية. مارثا نظامية صارمة وتتوقع المزيد من الواجبات المنزلية لسارة وبذل المزيد من الجهود من قبلها. يتم إبداء مواقف كل من الوالدين بقوة لك خلال مؤتمر الآباء والمعلمين. جون يصر على تقليل الواجبات المنزلية بينما تطالب مارثا بالمزيد. كيف يمكنك التفاعل مع جون ومارثا الذين لديهم آمال مختلفة ويلتقون كل واحد منهما بك بصورة فردية؟

أُسر يقوم فيها الاجداد بأعباء الوالدين

اصبح الأجداد وآباء الأجداد مسئولين عن تربية الأطفال بصورة متزايدة في الولايات المتحدة (واتس وتوتويلر، ٢٠٠٣م). هذا صحيح و بصفة خاصة في الأسر السوداء. نجد في معظم الحالات التي يؤدي فيها الأجداد دور الوالدين ان الجدات هن المسئولات عن الأطفال، و تكون بعض الجدات مسئولات عن أكثر من مجموعة واحدة من الأحفاد حيث نجد بعض الأجداد أوآباء الأجداد في سبعينيات أو ثمانيات العمر و مع تقدمهم في السن مسؤولون عن الأطفال والمراهقين.

إرشادات عامة للتعامل مع الاجداد الذين يقومون بأعباء الوالدين

١. معرفة أكبر قدر ممكن من المعلومات حول تركيبة الأسرة والمسؤوليات التي تواجه الأجداد.

٢. تطوير أو مساعدة الأجداد (أوالآباء والأمهات الأكبر سنا) في إيجاد مجموعة دعم الأبوة والأمومة، فالقضايا التي تواجه الأجداد غالبا ما تكون مختلفة عن تلك التي تواجه التراكيب الأُسرية الأخرى.

٣. شجع وادعم مشاركة الأجداد في وظائف المدرسة، بما في ذلك منظمة الاباء والمعلمين (PTO) وجمعية الآباء والمعلمين (PTA). الأجداد غالبا ما يشعرون بالتهميش وبأنهم أقل ترحيبا من الأسر المكونة من زوجين.

قصة موجزة

الجدة كورا تبلغ من العمر ثمانون عاما وهي تعاني من ارتفاع ضغط الدم و مسؤولة عن مجموعتين من الأحفاد، و هي الوصي على خمسة أطفال تتراوح أعمارهم بين الرابعة إلى السادسة عشر. تعيش الأسرة في فقر بمنزل متنقل ذي خمس غرف. تريد أقدم احفادها، لاتويا أن تنافس في فريق الرقص بالمدرسة. يكلف

الزي الرسمي لفريق الرقص في الغالب ما بين ١٠٠٠ $ إلى ١٥٠٠ $ سنويا. تأتي اليك كورا مهمومة برغبة لاتويا في الانضمام لفريق الرقص، و على الرغم من أنها مسرورة كون لاتويا مهتمة ومن الممكن أن تنجح في انضمامها للفريق الا انها أيضا متخوفة من أنها لن تكون قادرة على دعم لاتويا لعدم إستطاعتها تحمل ثمن الزي المدرسي. كيف سيكون تعاملك مع هذا الوضع؟

الأُسر التي يعولها الشواذ و السحاقيات

كما هو الحال مع جميع أنواع الأُسرالأخرى، فالعائلات التي يعولها الشواذ والسحاقيات هي مجموعة متنوعة للغاية (جونسون و أوكونور، ٢٠٠٢م، ص. ٨٤). كشفت دراسة وطنية تخص الاباء الشواذ و السحاقيات أن الغالبية العظمى من تلك العينات " شُكلت في اتون العلاقة وسط الشواذ أو السحاقيات" (جونسون آند أوكونور، ٢٠٠٢م، ص ٨٤)، وهناك عدد أقل بكثير ممن تكون بوجود علاقة جنسية غيرية وهذه الأسر تختلف في نواح كثيرة عن أُسرالأطفال التي بدأت مع الشواذ أو السحاقيات.

تتواجد العديد من المجموعات الفرعية بين أُسر الشواذ و السحاقيات حيث هناك أُسر الشواذ الاساسية ، وأُسرهم غير البيولوجية ، والأُسر المختلطة التي تضم أطفال من كلا العلاقتين السابقتين (الغيرية و المثلية)؛ كما تتواجد التراكيب نفسها في مجتمع السحاقيات كأُسر السحاقيات الاساسية، و أُسر السحاقيات غير بيولوجية، والأُسر المختلطة .

على عكس العديد من التراكيب الأسرية الأخرى، قد يختار بعض الآباء من الشواذ جنسياً و السحاقيات عدم إبلاغ المدرسة أو المعلم عن تركيبة الأُسرة، لذا فقد يكون للعديد من المعلمين في صفوفهم أطفال لآباء شواذ أو سحاقيات ولكن قد لا يكونون على دراية بذلك.

إرشادات عامة للتعامل مع الاباء الشواذ و السحاقيات

١. لا تفترض الغيرية الجنسية. وبعبارة أخرى، عندما تكون التركيبة الأسرية غير واضحة المعالم تجنب الأسئلة من قبيل "ما رأي الاب ؟" عندما تتحدث إلى أمرأة أو "ما رأي الأم؟" عندما تخاطب رجلاً.

٢. تعلم قدر الإمكان عن أُسر الشواذ و السحاقيات وآمالهم. من الموارد الجيدة للتعلم *إرتفاع نسبة مواليد الشواذ: علم نفس ابوة الشواذ جنسياً* (جونسون آند أوكونور، ٢٠٠٢م).

٣. إختبر أفكارك المسبقة . هناك عدد كبير من المعلمين متضجرين من أُسر الشواذ و السحاقيات. برغم ذلك، فإن جميع الأطراف بما في ذلك المعلمين والآباء والأمهات يحملون هماً مشتركاً و هو أمرالطفل، وهو ما ينبغي أن يكون محورالتركيز الرئيسي من التفاعل بين الاباء والمعلمين.

٤. قد يكون المعلمون اكثر تساهلاً مع التعليقات السلبية المتعلقة بالتوجه الجنسي من تلك التي تمس الفئات أو التراكيب الأُسرية الاخرى المهمشة، لذا كن يقظاً فيما يتعلق بالتحرشات والمضايقات التي يتعرض لها الأطفال.

٥. هنالك أسئلة هامة تتمثل في التالي: هل من اللازم ان يكون للطلاب داخل صفك مخططاً بعنوان "من هم أفراد عائلتي؟" يعمل الكثير من المعلمين على حث الطلاب على تطوير اشجار عائلاتهم أو التباحث حول عائلاتهم. هل هذه الطريقة دائماً مناسبة؟

قصة موجزة

إن كان لك ان تُدرس في مجتمع ريفي محافظ جداً، و تطلب من الطلاب ان يجلبوا كتابهم المفضل، فتجلب مارفا كتاب *هيذر لديه والدتان* (نيومان، ١٩٩١م). مع علمك بمجتمعك واحترامك لمارفا، كيف ستتعامل مع هذا الوضع؟ و لماذا؟

أُسر السود

نجد مرة أخرى ان أُسر السود متنوعة مثلها مثل أي من التراكيب الأُسرية الأخري. برغم انه توجد إختلافات داخل الأُسرة السوداء اكثر مما بين أُسر السود والأُسر الأخرى، إلا ان هناك أشياء يجب مراعاتها عند التعامل مع أسر السود، خصوصا عندما لا يمثلون اغلبية.

الحقيقة المثيرة للاهتمام هو أن ٨٣% من المعلمين في هذا البلد هم من نساء الطبقة المتوسطة البيضاء، فنسبة كبيرة من النساء البيض سيعلمون الأطفال الملونين. غالبا ما يكون هناك عدم إتصال ما بين معلم الطبقة المتوسطة الابيض والأطفال الملونين الذين يعيشون أيضا في الفقر (كونجوفو، ٢٠٠٢م).

إرشادات عامة للتعامل مع أسر السود

١. ليكن سقف توقعاتك عالياً و ايجابياً فيما يخص الأطفال السود وأُسرهم.

٢. تفهم أن العديد من الأُسر السوداء تستخدم اتصالاً بسياق رفيع. وهذا يعني أن *الكيفية* التي يقال بها الشيء تعتبر في كثير من الأحيان أكثر أهمية من *ما يقال*.

٣. إقرأ واستخدم المراجع التي تتم كتابتها داخل مجتمع السود حول كيفية التعامل مع الأُسر. مصدر جيد لتبدأ به هو *طالب اسود: معلمو الطبقة الوسطى* (كونجوفو، ٢٠٠٢م).

قصة موجزة

تأمل ما يلي: معلمة بيضاء بدأت للتو مهنة التدريس في مدرسة ذات أغلبية من السود. اخذت منذ الأسبوع الأول تلاحظ ان الخطاب (طريقة الحديث) المستخدم من قبل المعلمين السود يختلف كثيرا عن ما إعتادت عليه. نبرة صوت العديد من المعلمين الأسود أكثر صرامةً ومباشرة. كما لاحظت أن العديد من الطلاب يميلون إلى احترام هذا النوع من الخطاب وإدراك ان معلمهم يحبهم. إلا أن المعلمة البيضاء ليست مرتاحة لاستخدام هذا النوع من الخطاب، وهي تستخدم ما تعرفه من جذور طبقتها الوسطى بشكل أكثر ليونة من التفاعل مع الطلاب، فأخذت تواجه المتاعب مع تلاميذها، وبمرور الزمن اصبح لديها المزيد والمزيد من مشاكل الانضباط. ما هي توصياتك لهذه المعلمة؟ و لماذا؟

الأسر الأمريكية الآسيوية

على الرغم من أن الأسرالسوداء تعتبر مجموعة متنوعة، إلا ان الأُسر ذات الجذور الآسيوية تعتبر فئة من فئات السكان غير المتجانسة للغاية (شان ٢٠٠٣م). نجد مرة أخرى ان الاختلافات داخل الجالية الآسيوية غالبا ما تكون أكثر تبايناً من الخلافات ما بين الأُسرالآسيوية وغيرها من الجماعات، فمثلاً قد تكون لأُسرة ذات تراث فلبيني كاثوليكي الكثير من القواسم المشتركة مع عائلة من فنزويلا مما بينها و بين عائلة هندوسية من الهند.

الأُسرذات الجذور الآسيوية أو الأُسر الأمريكية الآسيوية قد تضم تنوعاً مدهشاً ضمن الأُسرة الواحدة، فعلى سبيل المثال قد يكون الأجداد مختلفين أو مهمشين ثقافياً ، ويمكن أن يكون الوالدين اصحاب ثقافة ثنائية، في حين أن الأطفال قد تغلب عليهم الثقافة السائدة في المجتمع (هانسون، ٢٠٠٣م). سوف يحدث هذا الامر فرقاً في كيفية تفاعل المعلمين مع أولياء الأمور والأسر ذات جذور الآسيوية.

إرشادات عامة للتعامل مع الأسر الأمريكية الأسيوية

١. يجب معرفة الكثير عن نمط هجرة الأسرة. حيث تمثل بعض الأُسر الصينية في سان فرانسيسكو الجيل السادس الأميركي في حين أن آخرين قد قدموا مؤخرا الى الولايات المتحدة.

٢. إقرأ و ابحث عن مصادر موثوقة ومتعددة متعلقة بتراث اسيوي معين و الذي منه تنحدر اصول الطلاب في فصلك. على سبيل المثال، قد يكون للأطفال من التراث الهمونغي آباء أو أولياء أمور لديهم ممارسات دينية معينة و التي قد تكون غير مألوفة للمعلمين. مورد جيد بشأن هذه المسألة هو *تتلبستك الروح وأنت تسقط: الطفلة الهمونغية، و أطبائها الأمريكيين، واصطدام ثقافتين* (فاديمان، ١٩٩٧م).

٣. نظراً لأهمية الأسرة الممتدة في بعض الثقافات الآسيوية فقد يكون من المناسب أن تسأل الآباء والأمهات عن من يريدون تضمينهم في مؤتمر الآباء والمعلمين (شان ٢٠٠٣م).

٤. تعرف على الكيفية التي تُقدم بها التحية لأولياء الأمور في الثقافات الآسيوية المختلفة.فمثلاً في بعض الثقافات الصينية يدعى الآباء والأمهات بالقابهم، أما بالنسبة للاباء والامهات الكمبوديين فغالباً ما يشار اليهم باسمائهم فقط.

قصة موجزة

حدث اثناء الاسبوع الاول ان حضر والدا احد طلابك الكوريين الى المدرسة و قاما بالجلوس في اخر الصف. تعتريك الدهشة لرؤيتك الام وهي تشغل نفسها بالحياكة و الاب قابعاً و لا تبدو عليهم امارات القلق، كما انهم لم يتطوعوا للمساعدة. لماذا تعتقد انهم اتوا الى صفك و مكثوا فيه طيلة اليوم الدراسي؟ كيف ستتصرف؟ (ناقش هذه القضية قبل قراءة الملحوظة التالية.)

ملحوظة يرافق العديد من الاباء و الامهات الكوريين اطفالهم الى المدرسة في الايام القليلة الاولى من المدرسة و ذلك من اجل إبداء المساندة و الإحترام للمدرسة و المعلم. و غالباً ما لا يكون هنالك تفاعل بين المعلمين و الاباء و الامهات، فالاباء و الامهات يحضرون الى المدرسة ببساطة كشكل من اشكال الممارسة الثقافية لديهم.

الأُسر اللاتينية

كما رأينا في الفصول السابقة فقد وفدت أعداد كبيرة من ذوي الأصول اللاتينية إلى الولايات المتحدة خلال السنوات ال ٢٠ الماضية، وقد استقر كثير منهم في الولايات التي لم يكن فيها سابقاً اشخاص ذوي أصول لاتينية و في المناطق التي يتحدث فيها عدد قليل من الناس الاسبانية،وهذا تماماً ما حدث خصوصاً في الغرب الأوسط والجنوب الشرقي. السكان اللاتينيين هم أيضا مجموعة غير متجانسة، فالتراث اللغوي و الثقافي للعائلات من بويرتو ريكو مختلفة إلى حد كبير من تلك القادمة من الأرجنتين. حتى اللهجات مختلفة تماما.

تاريخ الهجرة والمستويات الاقتصادية والخلفيات التعليمية للاتينيين أيضا متنوعة،فالعائلات التي وصلت من كوبا في الستينيات كانت غالباً ما تكون من الطبقة الوسطى وذات تعليم جيد؛ بينما كثير من الأُسرالتي وفدت في القرن ال٢١ من المكسيك تمثل الفقراء من الناس اصحاب الخلفية التعليمية المحدودة في الغالب.

إرشادات عامة للتعامل مع الأُسر اللاتينية

١. حدد مسألة اللغة قبل التفاعل مع الوالدين أو الأوصياء، فإذا كان الآباء أو الأوصياء ناطقين باللغة الإسبانية فقط وكنت تتكلم الإنكليزية فقط عندها تكون هنالك حاجة ماسة إلى مترجم فوري مناسب. ليس من المناسب للطفل أو المراهق ان يكون بمثابة مترجم للوالدين أو الوصي. تتميز كثير من الثقافات اللاتينية بالأبوية، لذا يعتبر استخدام طفل كمترجم تحولاً في ميزان القوى داخل التركيبة الأسرية (زونيجا، ٢٠٠٣م).

٢. لا تستفسر عن وضع الهجرة فالهدف الرئيسي من وراء التفاعل مع الاسر ذات الأصل الاسباني هو بذر الثقة وابداء الدعم للأطفال اللاتينيين الذين نعلمهم حيث يمكن للاستفسار عن وضع الهجرة ان يفسدهم.

٣. إقرأ أكبر قدر ممكن من المعلومات عن الثقافات اللاتينية. يوصي زونيجا (٢٠٠٣م) ب *المجلة الاسبانية للعلوم السلوكية* باعتبارها مكاناً ممتازا يمكن الإنطلاق منه.

٤. تفهم أن بذر الإستقلالية أو الإعتماد الذاتي كهدف للأطفال في سن مبكرة قد لا يكون هدفاً متشاركاً من قبل الآباء والأمهات وأولياء الأمور اللاتينيين.

قصة موجزة

ماريا طالبة في صفك الثاني، تتطوع والدتها مرة واحدة في الأسبوع وتذهب لتناول الغداء مع الصف، تقوم والدة ماريا بإطعامها خلال فترة الغداء. هذه الممارسة عادية في المنزل ولكنها ليست مألوفة للغاية كون ان تقوم الوالدة بإطعام طفلتها بمستوى الصف الثاني في حجرة تناول الطعام المدرسة. كيف ستتصرف؟ و لماذا؟ كيف ستؤثر تجربة حجرة تناول الطعام على تطور ماريا الاجتماعي في المدرسة؟ ألا ينبغي أن نحترم أهداف الأسرة؟ لماذا أو لم لا؟

تراكيب أسرية ذات خصائص اخرى مميزة

كما ذُكر سابقا في هذا الفصل فإن هناك العديد من الطرق الأخرى التي يمكن ان توصف بها الأسر. قد لا تكون للأُسر أي انتماء ديني أو معتقدات روحية قوية كما أن هناك أُسر مختلطة والتي يندر أن تكون على شاكلة *برادي بانش* أو ما شابه ذلك أو كالتي صورت في فيلم *ملكك و ملكي و ملكنا*.. على الرغم من أننا قد تناولنا الأُسر من مختلف المجموعات العرقية بشكل موجز، إلا اننا نجد ان بعض هذه الأُسرقد هاجرت

مؤخراً بينما نجد أُسر اخرى ليست كذلك. الأُسر ذات الوالد الواحد بما فيها التي يعولها الأب العازب قد تكون جزءا من الفصول الدراسية لدينا، كما ان الابناء بالرضاعة، والاسر المشردة، والأزواج ثنائيو العرق، والأُسرذات الحضانة المشتركة، قد تكون أيضا جزءا من تجاربنا التي سنخوضها في مجال التدريس في وقت ما .

هنالك مجموعة جديدة نسميها بال*الأُسرة الهجين*. الأُسرة الهجين هي واحدة هي الأُسر التي تعيد تعريف نفسها وتنتج شيئا جديدا ومختلفاً عن الاصول التي اوجدتها. خذ على سبيل المثال ميرتا وحامد؛ميرتا من الاكوادور وهي مسيحية أصولية تزوجت بحامد من باكستان وهو مسلم متدين، لديهم ثلاثة أطفال يرتادون المدارس العامة في حي كوينز بنيويورك، يتحدث أطفالهم اللغة الإنجليزية ولكنهم لا يتحدثون اللغات الأصلية لوالديهم، كما يقوم الأطفال بحضور الكنيسة مع والدتهم والمسجد مع والدهم. تعتبر الثقافة والتجارب العائلية التي أنشأتها هذه الوحدة مختلفة تماما عن ما لدى الأُسرة الإكوادورية أو الباكستانية التقليدية.

الأسئلة

١. ما هي التراكيب الأُسرية الموجودة في المدارس التي في مجتمعك؟ إذا كنت تُدرس حالياً، ما هو شكل التراكيب الأُسرية الموجودة في صفك؟ هل أنت على علم بكلٍ منهم؟ إذا كنت لا تُدرس، اجري مقابلة مع معلمة وأسألها عن أنواع التراكيب الأُسرية الموجودة عندها حاليا في الفصول الدراسية؟ ما هي القضايا التي تواجهها في التعامل مع العائلات المتنوعة؟

٢. ما هي الممارسات المدرسية التي تعزز مشاركة الوالدين؟ ما هي الممارسات التي تحول دون ذلك؟ على سبيل المثال، تحتفل إحدى المدارس مرة واحدة شهرياً حيث يقضي الآباء والأمهات بعض الوقت في غرفة صف طفلهم خلال ليلة الوالدين و يستمر هذا الامر لمدة ساعة، لدى بعض الآباء العازبون ثلاثة أطفال في نفس المدرسة، أي الفصول الدراسية يجب على الوالد العازب حضورها؟ هناك والدان مطلقان ولكن لديهما حضانة مشتركة و يريد كل من الوالدين الحضور ولكن احدهما تم تهميشه في الأسبوع لأنه لا يملك حضانة الطفل. هل هذا امر منصف؟ ما الذي يمكنك عمله حيال ذلك؟

٣. ما هي أحكامك المسبقة المتعلقة الأُسر ؟ هل أنت معارض لأُسر الشواذ و السحاقيات؟ هل انت مستاء من الآباء غير النظاميين؟ كيف يمكنك التعامل مع أفكارك المسبقة بحيث تتمكن من التعامل مع الأسر لضمان أفضل التجارب المدرسية الممكنة لهم ولأطفالهم؟

المراجع الإنجليزية

Chan, S. (٢٠٠٣). Families with Asian roots. In E. Lynch & M. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence* (٣rd ed., pp. ٢٥١-٣٥٤). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Demo, D., & Acock, A. (١٩٩٣). Family diversity and the division of domestic labor: How much have things really changed? *Family relations,* ٤٢, ٣٢٣-٣٣١.

Fadiman, A. (١٩٩٧). *The spirit catches you and you fall down: A Hmong child, her American doctors, and the collision of two cultures*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Fuller, M., & Olson, G. (٢٠٠٣). An introduction to families. In G. Olsen & M. Fuller (Eds.), *Home- school relations*: *Working successfully with parents and families* (٢nd ed., pp. ١-١١). Boston: Allyn & Bacon.

Hanson, M. (٢٠٠٣). Ethnic, cultural, and language diversity in intervention settings. In E. Lynch & M. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence* (٣rd ed., pp.٣-٢٢). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Johnson, S., & O'Connor, E. (٢٠٠٢). *The gay baby boom: The Psychology of gay parenthood*. New York: New York University Press.

Kunjufu, J. (٢٠٠٢). Black students: *Middle class teachers*. Chicago: African American Images.

Lynch, E., & Hanson, M. (٢٠٠٣). Children of many sons. In E. Lynch & M. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence* (٣rd ed., pp. ٤٨٣-٤٨٨). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Newman, L. (١٩٩١). Heather has two mammies. Los Angeles, CA: Alyson Publications. Outtz, J. (١٩٩٣). Of American families . Santa Monica, CA: Milken Institute for Job and Capital Formation.

Watts, I., & Tutwiler, S. (٢٠٠٣). Diversity among families. In G. Olsen & M. Fuller (Eds.), Home-school reations*: Working successfully with parents and families* (٢nd ed., pp.٤٤-٧٠). Boston: Allyn & Bacon.

Zuniga, M. (٢٠٠٣). Families with Latino roots. In E. Lynch & M. Hanson (Eds.), *Developing cross-cultural competence* (٣rd ed., pp.٢٠٩-٢٥٠). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

الفصل الثاني عشر

الانضباط و إدارة الفصول الدراسية

يُعتبر كل من الانضباط واللغة المستخدمة داخل قاعة الفصل من أهم الموضوعات البارزة "إن لم تكن أكثرها" التي يحتاج فيها المعلم الى المساعدة،فعندما يستكشف المعلمين مواطن الحوجة فإنهم غالبا ما يختارون الانضباط وإدارة الصف (الدريدج، ٢٠٠١م؛ بوينتون و بوينتون، ٢٠٠٥م). هناك المئات من الكتب والمقالات المكتوبة عن الانضباط وإدارة الصف، غير أن الغرض من هذا الفصل يتمثل في الإجابة على سؤالين مهمين جدا. أولاً، ماذا نتوقع أو نريد من الطلاب؟ ثانياً، كيف نبدأ بتحقيق ذلك؟ تدور معظم قضايا الانضباط وإدارة الفصول الدراسية حول هذين السؤالين.

ندرك تماماً كونك تتسائل الان، "ماذا تقصد ب" ماذا نريد من الطلاب؟ " يتمركزهذا السؤال في قلب الكيفية التي نبدأ بها مهمة الانضباط وإدارة الصف. هل نريد للأطفال أن يطيعوا ؟ يتصرفوا؟ يلتزموا؟ هل نريد من الطلاب الجلوس على الطاولة؟ لا يتحدثوا؟ لا يتفاعلوا مع الآخرين؟ أن يكونوا مذعنيين؟ على الرغم من أن هذه الأسئلة قد تبدو فلسفية نوعاً ما إلا انها في الواقع تمثل المحور الاساسي الذي من اجله ندرس في المقام الأول.

كل هذه "الأسئلة الفرعية" يمكن الإجابة عنها من خلال التمعن في سؤالين مهمين للغاية:

١. هل نريد من الطلاب أن يكونوا إتكاليين؟

٢. هل نريد من الطلاب أن يكونوا مستقلين؟

هذه ليست أسئلة جديدة،حيث يعتقد بياجيه (١٩٣٢م) بأنه لم يكن هناك سوى مرحلتين للتطور الأخلاقي(الإتكالية والإستقلالية). تُعرف الإتكالية ببساطة بأنها ان تكون محكوماً من قبل الآخرين، وتعرف الإستقلالية بان يكون الشخص متحكماً في نفسه؛ فإذا كنا نريد للطلاب أن يكونوا إتكاليين وأن يحكموا من

قبل الآخرين – و اعني بالاخرين نحن - عندها سنختار خطة انضباط مختلفة بكثير مما لو كنا نعتقد أن الهدف من التعليم هو الإستقلالية.

الإتكالية

إذا أردنا من الطلاب الامتثال، فإننا على الارجح سنستخدم التعزيز الإيجابي، والتعزيز السلبي، والمعاقبة باعتبارهم جزءا اساسياً من خطتنا للإنضباط و إدارة الفصول الدراسية (سكينر، ١٩٧٤م). دعونا ننظر في كلٍ بإيجاز.

يعتبر التعزيز الإيجابي أكثر مماثلة لل "المكافآت". المعزز إيجابي هو الشيء الذي عندما يطبق بعد سلوك ما فإنه يقوي من فرصة حدوث ذلك السلوك مرة اخرى، ويشتمل التعزيز الإيجابي على معززات أولية ومعززات ثانوية. المعززات الأولية هي الأشياء التي يحتاجها أو يطلبها الأطفال بطبيعة الحال، على سبيل المثال الغذاء والماء من المعززات الأولية فالأطفال بطبيعة حالهم يحتاجون هذه الاشياء. إن إعطينا الأطفال بعض الحلوى أو شيئاً جيداً للشرب بعد أن يفعلوا شيئاً أردنا منهم القيام به فهذا يعني أننا نطبق فيهم (أو نمنحهم) التعزيز الإيجابي. المعززات الثانوية لا تكافئ في البداية و لكنها تصبح مجزية فيما بعد، فعلى سبيل المثال الفيش أو العملات الرمزية التي يمكن جمعها (مثل المال) لشراء الجائزة تعتبر من المعززات الثانوية. لا أحد يولد و لدية الرغبة في قطعة قذرة من الورق الأخضر، ومع ذلك فإنها تصبح مجزية بسبب ما يمكننا أن نحصل عليه بواسطتها.

التعزيز السلبي غالبا ما يشكل صعوبة في فهمه لأننا عادة لا ندرك كيفية استخدامه. المعزز السلبي هو الشيء الذي عند إزالته يقوي فرصة حدوث السلوك مرة أخرى، و يُعتبرجرس حزام الأمان مثالاً جيداً للمعزز الثانوي ،فالصوت المزعج يختفي بمجرد وضعك لحزام مقعدك

المعاقبة ليست كالتعزيز. على الرغم من أن التعزيز (أو ما ندعوه عادة بال*مكافأة*) يسعى إلى زيادة السلوك، إلا ان المعاقبة تسعى لخفض سلوك معين. تعمل المعاقبة على ان تنقص من فرصة حدوث سلوك ما مرة أخرى. للأسف لا تكون للمعاقبة صلة مباشرة بالسلوك الذي نحاول تثبيطه، فمثلاً إذا كنا نريد لطالب ما التوقف عن ضرب الأطفال الآخرين وقمنا بحرمانه من وقت فراغه، فإن وقت فراغه ليس له علاقة بضرب الأطفال الآخرين.

ويمكن أيضا أن تستخدم الإخماد. الإخماد هو إزالة المكافآت التي تشجع أو تحافظ على إستمرارية السلوك. على سبيل المثال، إذا كنا نضحك على مهرجة الصف عندما تفعل شيئا لجذب الاهتمام فهذا عادةً ما يكون مجزياً أو معززاً لها؛ ولكن إذا تجاهلناها ، فنحن عندها نستخدم الإخماد حيث نعمل على إزالة المكافأة (الضحك) التي تحث المهرجة على الاستمرار.

عمل سكينر (١٩٧٤م) على تعريف وشرح ذلك، حيث ينصب التركيز على التحكم بالسلوك من قبل قوة خارجية كالمعلم. إذا كنا نريد للطلاب أن يكونوا ملتزمين عندها سوف نستخدم الثواب والمعاقبة، إلا أن

العديد من التربويين يعتقدون ان مثل هذاالإستخدام يدعم الإتكالية. هناك إخضاع للأطفال من قبل الآخرين وليس هناك تحركاً نحو أن يكونوا متحكمين من قبل أنفسهم.

مشاكل إستخدام المكافآت

يعتقد ألفي كون (١٩٩٣م) في كتابه *معاقب بالمكافئات* أن هناك خمسة أسباب تجعل من المكافآت مضرة للأطفال، وتضم هذه الأسباب (أ) "المكافأة تعاقب" (ص ٥٠). (ب) المكافآت تؤثر سلباً على العلاقات. (ج) المكافآت لا تراعي الاسباب. (د) المكافآت لا تشجع "إتخاذ المخاطرة الملائمة". (ص ٦٢). (ه) المكافآت قد تجعل الأطفال أقل اهتماما بما يستمتعون به في الاحوال العادية.

"المكافآت تعاقب" (كوهن، ١٩٩٣م، ص. ٥٠). كيف يمكن للمكافآت معاقبة الأطفال على الرغم من أن الغرض منها أن تفعل العكس؟ مثلاً عندما يقوم بعض المعلمين بإعطاء الأطفال نجمة للورقة التي تحرز الدرجة الكاملة في التهجي، وهناك طفل يعاني من إعاقة التعلم داخل الصف و آخر يعاني من مرض ضعف التركيز وطفل آخر مصاب بالتخلف العقلي، عندها تتم معاقبة هؤلاء الطلاب بسبب قدراتهم. من ناحية اخرى ، المكافآت مثل المعاقبة كونهم الإثنين يتم استخدامهم للتلاعب بالناس لفعل ما نريد منهم فعله.

المكافآت تؤثر سلباً على العلاقات. المكافآت في كثير من الأحيان تعمل على تعزيز المنافسة وبالتالي تضر أو تدمر العلاقات التعاونية. إذا كان شخص واحد فقط قادر على الفوز في لعبةٍ ما، فإن كل طفل سيُعتبر الاخرشخصاً يجب هزيمته. هل هذه هي الرسالة التي نريد إيصالها للأطفال؟

المكافآت لا تراعي أسباب فعل الأطفال للأشياء. إذا كان الطفل يشاجر باستمرار، فقد يقوم الآباء والأمهات والمعلمين بمنح مكافآت أو توقيع عقاب على سلوك الطفل. المشكلة في ذلك هو أن المكافآت والعقاب لا تراعي مسألة *لماذا يتشاجر* الطفل باستمرار،فعندما نعطي المكافآت لا نوضح المسألة الحقيقية-لماذا يفعل الاطفال ما يفعلونه.

"المكافآت لا تشجع إجراء المخاطرة الملائمة" (كوهن، ١٩٩٣م، ص ٦٢). الكلمة الدليلية هنا هي *الملائمة*. ما ذا تعني بالضبط عبارة إجراء المخاطرة الملائمة؟ عندما يعمل الطفل للحصول على مكافأة فانه قد لا يفعل إلا ما هو ضروري للحصول على المكافأة، لن يفعل أكثر من ذلك. على سبيل المثال، تتم مكافأة الأطفال في بعض المدارس لقراءة كتب معينة مع أن الطالب قد يكون مهتماً بقراءة كتب أصعب أو محاولة قراءة الكتب أكثر تحدياً من دون منح المكافآت، لذا سيقول بعض الأطفال : "سأقرأ الكتاب من القائمة التي يمكنني من خلالها الحصول على مكافأة"، فينصب التركيز على المكافأة وليس على تحدي القراءة وأخذ المخاطر مع الأدب الأكثر صعوبة. الأطفال بطبيعتهم مهتمون بالتعلم ، ولكن إذا منحناهم المكافآت فهذا قد يثنيهم عن التعمق أكثر خوفا من أن تفوت عليهم المكافأة. المكافآت تفيد و بشكل سريع ولكنها على المدى الطويل قد تضر أكثر مما تنفع.

المكافآت قد تجعل الأطفال أقل اهتماما في الأنشطة التي يستمتعون بها بشكل طبيعي. بالنسبة لأولئك الاطفال الذين يحبون بطبيعتهم الرسم أو التزيين ، فإن المكافآت للرسم أو للتزيين تُعتبر غير مشجعة. في دراسة غير رسمية عن الأطفال والمكافآت تم عرض مجموعتين متطابقتين من القوالب للأطفال داخل صف ما قبل المدرسة (حيث يحبون عموما اللعب بالقوالب). قال المعلم للأطفال انهم اذا لعبوا بمجموعة واحدة من القوالب فإنهم سيحصلون على مكافأة و يمكن لهم برغم ذلك أن يلعبوا بمجموعة القوالب الأخرى لكنهم لن يتلقوا أية مكافآة. ماذا حدث؟ توافد الأطفال على الفور للعب بالقوالب التي تمكنهم من الحصول على مكافآت. بعدهابضعة أسابيع قال لهم المعلم "، يمكنكم أن تلعبوا الآن بأي مجموعة من القوالب ولكن لن تحصلوا على أي مكافآت." عندها ماذا حدث؟ نادرا ما لعب الاطفال بالقوالب التي تلقوا المكافآت بسبب اللعب بها في وقت سابق و إتجهوا في معظم الأحيان للعب بمجموعة القوالب الأخرى. عندما نكافئ الطلاب على الأشياء التي يحبون فعلها بشكل طبيعي فإننا نوجه الرسالة التالية: "هذاالامر ليس للمتعة. يجب أن تكافأ للقيام به. "(كون، ١٩٩٣م).

خلاصة القول هي أن المكافآت والمعاقبة تشجعا على الإتكالية. حيث تدفع الطلاب للاعتماد على الآخرين للحصول على مكافآت. *هل هذا هو ما نريده للطالب؟* إذن إعطاء المكافآت وأبداء العقاب هما الكيفية لتحقيق ذلك.

الإستقلالية

هناك طريقة أخرى للتعامل مع الانضباط وهي أكثر إهتماماً بتفكير الأطفال حول أفعالهم من مجرد جعلهم يتصرفون بطرق مناسبة حيث يتم التركيز على حث الأطفال على التفكير في أفعالهم و ذلك بإستخدام العقوبات بدلا من المكافأة أو المعاقبة (بياجيه، ١٩٣٢م). صُممت العقوبات لمساعدة الأطفال على التفكير في تصرفاتهم كي يتصرفوا بطرق أخلاقية. اوصى بياجيه (١٩٣٢م) بستة عقوبات للمعاملة بالمثل، نناقش هنا أربعة من العقوبات الأكثر عملية وهي تشمل (أ) الإقصاء المؤقت من المجموعة. (ب) توجيه انتباه الطفل لعواقب أفعاله. (ج) حرمان الطالب من كل ما قد اساء استخدامه. (د)التعويض(ربما هي الأكثر أهمية)،و يعني التعويض أنه يجب على الطفل إصلاح ما اتلف.

لا يشبه الإستبعاد المؤقت من المجموعة التعطيل المؤقت. إذا فعل طالب ما شيئاً غير لائق خلال اجتماع الصف عندها يتم إرسال الطفل خارجاً كتعطيل مؤقت لمدة خمس دقائق، يقول الكبار " إذهب في فترة تعطيل مؤقت ولا تعد إلا بعد مضي خمس دقائق." الإقصاء المؤقت من المجموعة أمر مختلف حيث يُطلب من أحد الأطفال مغادرة المجموعة الى أن يتمكن من المشاركة واتباع قواعد المجموعة، فيتخذ الطفل قراره بالعودة متى ما كان قادرا ومستعدا للعودة والمشاركة، وهذا الاسلوب لن ينجح بالطبع مع بعض الطلاب فمثلاً سيكون الانطوائيين مسرورين من تركهم للمجموعة وسيختارون أن لا يعودوا أبداً إليها،غير أن الأطفال الذين يستمتعون حقا بكونهم جزءاً لا يتجزأ من المجموعة وبالمشاركة فيها سيكونون أكثر تأثراً بالاستبعاد المؤقت.

استدعاء انتباه الطالب إلى عواقب أفعاله هي عقوبة أخرى. ويمكن أن يقال للطفل الذي كسر الطباشير الملون (عندما تكسر جميع الطباشير لن يكون لدينا أي طباشير ملون لإستخدامه.) وبالطبع، فإن أي شخص تعامل مع الأطفال سيعرف أن بعضهم سوف يقول بتحد: " لا يهمني الامر ". وفي هذه الحالات قد تنجح العقوبة الثالثة.

حرمان الطالب من كل ما أستغله أوأساء استخدامه هو عقاب يمكن للمعلم أن يطبقه في هذه الحالة. عندما يقوم الطفل بتدمير الممتلكات فالنتيجة الطبيعية هي ان الطفل لا يمكنه استخدامها. كما هو الحال مع جميع العقوبات، ترتبط العقوبات مباشرة بتصرفات الطالب.

ربما يمثل التعويض أهم عقوبة يمكننا استخدامها. التعويض يعنى به (إصلاح ما قمت بإتلافه.) سواء أن يرتكب طالب ما إنتهاكاً بصورة متعمدة أو يؤذي شخص ما أو يتلف شيء عن طريق الخطأ، فإن التعويض يمكن أن يمثل أداة قوية لمساعدة الطلاب على التفكير في تصرفاتهم والنتائج المترتبة عليها.

هنا قصة حقيقية حول الكيفية التي يمكن أن يكون بها التعويض فعالاً. قام طالب بالصف السادس بسكب حبر أزرق من دون قصد على بلوزة بيضاء لفتاة تجلس أمامه، فقررالمعلم استخدام التعويض. كيف يمكن للصبي إصلاح ما اتلف ؟ لم يكن في مقدور الفتاة أن تخلع قميصها في الصف، ففكر المعلم في ذلك وقال للصبي: (أنا أعلم أنك لم تقصد أن تسكب حبرا على قميصها ولكن يجب عليك تصحيح خطأك، لقد طلبت من الفتاة جلب قميصها إلى المدرسة غداً ومن واجبك ان تزيل عنه الحبر، كما يمكن لوالدتك أو والدك أن يبدوا مقترحاتهم، ولكنك انت من سيقوم بالتنظيف، سأتصل بوالديك واشرح لهم الوضع).

في اليوم التالي تم أحضار البلوزة البيضاء الملطخة بالحبر إلى المدرسة و قام الصبي بأخذها معه الى المنزل حيث عرفته والدته بكيفية استخدام التبييض وعصير الليمون، لكنها تركت له اتخاذ القرارات حول كيفية تنظيف الثوب، و بعد ثلاث محاولات تمكن من إزالة الحبر، و في اليوم التالي أحضر الصبي البلوزة إلى المدرسة بعد أن قام بتنظيفها وتجفيفها وكيها، وكان هذا درساً قوياً.

يكون التعويض غير ممكناً في بعض الأحيان، فمثلاً إذا كان هناك طفل ما يقوم بدفع طفل اخر ويكسر ذراعه، كيف يمكن للطفل إجراء التعويض؟ فالطفل ليس طبيباً، غير انه هناك طرق يمكن للطفل إجراء تعويض بها. يمكن على سبيل المثال للطفل أن يكون مسؤولاً عن حمل الكتب للطفل صاحب الذراع المكسور، ويمكنها أن تؤدي المهام للطفل صاحب الطرف المكسور مثل جلب الواجبات المدرسية من المدرسة. رغماً من أن التعويض المناسب لا يمكن تطبيقه دائماً إلا أن الشيء المهم هو أن نتذكر أنه متى ما ارتكبنا خطأ، عندها يجب علينا أن نفعل ما في وسعنا لتصحيح ذلك.

غالباً ما يكون من المفيد وجود أطفال يأتون بحلولهم الخاصة للتعويض و هو امر مفيد أيضاً لتسوية المنازعات. عندما يكون هنالك نزاعاً بين الأطفال، يكون الحل الأكثر احتمالا لهم هو أن يقوموا بالوشاية، يمكن للبالغين عدم تشجيع هذا الامر بإخبار الأطفال أن يعملوا على حل خلافاتهم بانفسهم ثم العودة و تبليغهم بما توصلوا اليه وبالكيفية التي حلوا بها المشكلة.

خلاصة القول هي أن عقوبات المعاملة بالمثل تشجع الإستقلالية. هل هذا ما نريده من الطلاب؟ إذا كان الأمر كذلك، فإن استخدام العقوبات هي الطريقة المثلى لتشجيع ذلك.

الأسئلة

١. ما الذي يعجبك في مسألة إعطاء المكافآت؟

٢. ما الذي لا يعجبك في مسألة إعطاء المكافآت؟

٣. ما الذي يتعلمه الأطفال عندما نعطيهم المكافآت؟

٤. متى يجب أن نعطي المكافآت؟

٥. لماذا يجب أن نعطى المكافآت؟

٦. ما رأيك حول التعويض؟

٧. هل يمكنك التفكير في أمثلة محددة نجح فيها التعويض؟

٨. هل يمكن إستخدام المكافآت و العقاب كالتعويض ؟ إذا كان بالإمكان فعل كذلك، كيف؟

٩. ما هي الرسائل التي تقوم المكافآت بتوصيلها للطالب؟

١٠. ما هي الرسائل التي يقوم التعويض بتوصيلها للطالب؟

١١. وخلاصة القول تكمن في ... ماذا نريد من الطلاب وكيف نحقق ذلك

المراجع الإنجليزية

Aldridge, J. (٢٠٠١). *Understanding today's children: Developing tomorrow's leaders today*. Nashville, TN: Life Way Press.

Boynton, M., & Boynton, C. (٢٠٠٥). *The educator's guide to preventing and solving discipline problems*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.

Kohn, A. (١٩٩٣). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, intensive plans, A's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.

Piaget, J. (١٩٣٢). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Skinner, B. (١٩٧٤). On behaviorism. New York: Knopf.

الخاتمة

ما الذي سيأتي في الغد؟ قضايا مستقبلية و إتجاهات في التعليم

عندما أنهينا الطبعة الأولى من كتاب *قضايا و إتجاهات معاصرة في التعليم* و كان ذلك في الحادي عشر من سبتمبر، لم يمض شهر إلا و كان كتاب *عدم ترك طفل في الخلف* يلوح في الأُفق، و قد اثر كل من الكتابين على القضايا و الإتجاهات التي نواجهها الان في العقد الاول من القرن الواحد و عشرين، و نتسائل بينما نحن نتطلع لطبعة ثالثة عن ماهية الإشكالات و الإحتمالات، الإجماع و الخلافات، و التحديات و الإشتباكات التي سنواجهها.

توجد حتى في عصرنا الحالي العديد من القضايا و الإتجاهات التي عجزنا عن معالجتها في صفحات محدودة لكتاب واحد. تتسم الغاية في هذه الخاتمة بأنها ذات شقين. نود أولاً أن نسمي القليل من المواضيع الملحوظة و التي لم نعالجها و لكنها مهمة بقدر المواضيع التي اتينا على ذكرها، و من ثم نتدبر و نتوقع ما يخبئه المستقبل فيما يخص القضايا المستقبلية و الإتجاهات في التعليم.

قضايا معاصرة و إتجاهات اخرى

نأمل منك و نحن نعدد بعض المشاكل و التحديات الاخرى في التعليم أن تفكر في مشكلات و تحديات اخري لإضافتها لهذه القائمة و تحديداً انواع التدريس ما بعد التعليم الحكومي المثيرة للجدل؛ فكل من المدارس الأهلية، و المدارس الدستورية، و التدريس في المنازل، و الفصول المنفصلة بين الجنسين هي امور تستحق المناقشة. إن كل قضايا الجدولة التقليدية مقابل جدولة المجمع تُحسب داخل انواع المدارس و الفصول التي تتم مناقشتها في الوقت الراهن. على الرغم من أنه هنالك بعض البحوث والعديد من المقالات قد اجريت حول إيجابيات و سلبيات التجميع المتجانس للطلاب مقابل التجميع اللا متجانس للطلاب اثناء فترة السبعينيات و الثمانينيات إلا أن هذا النقاش يبرز مرة اخري للضغط من أجل تحقيق أعلى المعايير.

تحوزقضية إرتباط اجور المعلمين بأداء التلاميذ ايضاً على الكثير من الإهتمام، شأنها شأن فوائد و مآزق التكنولوجيا و التعلم عبر الإنترنت، وقطعاً كذلك حروب القراءة علي الرغم من أن البعض قد إعتقد بنهايتها إلا انها بعيدة كل البعد عن النهاية، و بكل تأكيد فإن مشاكل التصحيح و المكافآت و المعاقبة ما تزال مستمرة في إزعاجنا.

هذه ليست سوى القليل من القضايا و الإتجاهات الإضافية التي تستوجب المزيد من البحث و المناقشات الساخنة و الحوارات الحادة في وقتنا الحالي. ما هي المشكلات و الإحتمالات التي تواجهها؟ ما هي المواضيع التي تستحق إثراء النقاش حولها في المجال التربوي الحالي؟

ما هي القضايا التي يحتمل حدوثها في المستقبل؟

تماماً مثلما لم يكن في وسعنا التنبؤ بأن طبعة الحادي عشر من سبتمبر من هذا الكتاب أو كتاب (عدم ترك طفل في الخلف) صاحب الاثر العميق قد ينطبقا على وضعنا الراهن فإن هنالك العديد من القضايا و الإتجاهات التي لن يكون في مقدورنا التنبؤ بها، غير أننا نعتقد بأن هناك القليل من هذه القضايا و الإتجاهات التي يمكننا التنبؤ بها من دون الحاجة لكرة بلورية.

لم نشهد في اي وقت من الأوقات على إمتداد إمتهاننا للتدريس نقصاً كما نشهده اليوم، نحن نتنبأ بأن هذا النقص سيتفاقم وصولاً للنقطة التي سيشكل فيها ازمة، فالعديد من الأنظمة المدرسية تبدأ السنة الدراسية بالمئات من المعلمين المؤهلين و الالاف من المعلمين غير المؤهلين (ناهيك عن ذِكر المعلمين المحترفين). سيظل قلة قليلة من الناس يلجون الى حقل التربية ما لم تتجدد الإحترافية في مهنة التدريس.

ستؤدي مشاركة الحكومة الفدرالية في التعليم الحكومي الى نشوء المزيد من الخلافات الحادة عن ما يجب على الحكومة أن تؤديه و ما لا يجب عليها أن تؤديه من دور في المدارس، و هذا ما سيحدث تماماً مع قدوم سنة ٢٠١٤م حيث يتوقع أن يكون كل الطلاب حينها في المستوى التعليمي. كم نحن متلهفون لرؤية الكيفية التي ستُمثل بها هذه الدراما.

أتت القليل من المصادر حول القضايا و الإتجاهات على ذكر موضوع ترتيبات الطلاب أو المعلمين، غير انه قد تمت إضافة تلك الترتيبات لمعايير الإعتماد في الماضي القريب، ويعتقد بعض التربويون أن هنالك بالفعل أزمة في هذا المجال.

إن الجدالات المتعلقة بالتكنولوجيا في تزايد، و نعتقد بأنه بعد حلول الطبعة الثالثة من هذا الكتاب سنحتاج لتخصيص باب كامل لتناول القضايا المحيطة بالتكنولوجيا، فالإختلافات حول الوصول الى المعلومات ستستغرق لوحدها العديد من المجلدات لإيفاء الإمكانية أو المشكلة حقها.

ختاماً، فإننا نؤمن بأن الأسئلة المهمة المتعلقة بالتعليم يجب أن تأتي في المقدمة. على الرغم من اننا قد ناقشنا أنواع المدارس، و مشاركة الحكومة الفدرالية، و الترتيبات، و قضية التكنولوجيا؛ إلا اننا نعترف بأن ما ناقشناه ليس سوى أعراض للجدالات الحقيقية في التعليم، كما نأمل في أن يأتي لنا المستقبل بحل للأسئلة المهمة التي على شاكلة

١. ما هو الغرض من التعليم؟
٢. ما معنى أن تكون مثقفاً؟
٣. كيف يتعلم الطلاب؟
٤. ما هو اكثر شيئ جدير بالمعرفة؟

٥. كيف يتوجب علينا أن ندرس؟

هذه قضايا عالمية و ابدية قد تجاوزت الحداثة و ما بعد الحداثة و ستستمر الأن في مناقشاتنا الدائرة حول العالم المعاصر و التي يتم فيها تحليل و تفكيك التعليم بطرق متعددة.

الأسئلة

١. أي سؤال من الأسئلة المهمة المدرجة مسبقاً تعتقد أنه الأكثر أهمية؟ و لماذا؟
٢. هل بإمكاننا تحقيق و لو قدر بسيط من الإجماع في الرأي فيما يخص هذه الأسئلة الخمسة؟
٣. ما هي القضايا و الإتجاهات التي تعتقد أنها الأكثر تداولاً في العصر الحالي؟
٤. ما هي القضايا و الإتجاهات التي تتنبأ بأنها سوف تنشأ أو تتزايد أثناء فترة العقد التالي؟ ولماذا؟