18

تشكيل وتصميم وتنفيذ فعاليات تطوير الهيئة الدراسية المتعددة الثقافات

كريستين أ. ستانلي

مع زيادة حجم الكثير من الكليات والجامعات من حيث الحجم والتنوع الاجتماعي والاقتصادي، لم يعد المدرسون يرون التمثيل التقليدي للطلاب البيض من الطبقتين الوسطى والعليا الذي سيطر سيطرة كبيرة على قاعات الدراسة. وبدلاً عن ذلك، نرى مزيداً من الطلاب الملونين، ومزيداً من النساء، ومزيداً من الطلاب غير التقليديين (الأكبر سناً، المثليين gay، السحاقيات lesbian ومزدوجي النوع الاجتماعي bisexual ومن ذوي العاهات، وطلاباً آخرين قد تكون صفاتهم الاستثنائية مرئية أو غير مرئية). تتحدى هذه الزيادة في التنوع هيئة التدريس بإلقاء نظرة حرجة على فعالياتهم التدريسية والتعلمية لتلبية احتياجات دارسين شتى (Marchesani & Adams, 1992). تجسد قاعة الدراسة المثالية المتعددة الثقافات بيئة تدريس وتعلم حيث يقدّر الاعتماد المتبادل، وحيث تؤكد الاختلافات وحيث تدعّم المجتمعات المحلية، وحيث تقدم المعرفة من منظورات متعددة، وحيث تصان المساواة والعدالة الاجتماعية (Anderson, 1995; Wlodkowski & Ginsberg, 1995) للمساعدة في مواجهة هذه التحديات التدريسية، تحصل مؤسسات عديدة على مساعدات من وحدات تطوير هيئة التدريس التابعة لمراكز التدريس والتعلم، بحيث إن الهدف الرئيس هو دعم الرسالة التدريسية والتعلمية للمؤسسة.

obeikandl.com

من أجل الاستجابة لاحتياجات هيئة التدريس للتطور المتعدد الثقافات، لا بد من أن يكون مطورو هيئة التدريس على معرفة بالتنوع والتدريس المتعدد الثقافات في المجال الأكاديمي. إن العمل مع هيئة التدريس في هذه الحلبة يحتاج إلى فكر متأن بشأن الكيفية التي نشكل بها مفهوم مبادرات تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات وتصميمها وتنفيذها في هيئة التدريس وعملية التطوير التنظيمي لتعزيز نوعية التدريس والتعلم في التدريس العالي. تزخر الأدبيات في هذا المجال بنماذج عن تطوير هيئة التدريس تستوجب فهمنا للكيفية التي نشكل بها تصورنا للتدريس المتعدد الثقافات (Adams, Bell, & Griffin, 1997; Anderson, 1995; Jackson & Hol-vino, 1988; Marchesani & Adams, 1992; Wlodkowski & Ginsberg, 1995) تتقاسم هذه النماذج خيوطاً عديدة تزود مطوري هيئة التدريس بإطار عملي تقدم من خلاله المساعدة في المجالات التالية:

1) تصميم مقرر دراسي شامل

2) تطوير واستكشاف مداركها المتعددة الثقافات

3) تطوير أساليب تدريسية متنوعة

4) تطوير وفهم وعي الطلاب المتعدد الثقافات

استناداً إلى هذه النماذج وبناءً على تجربتي من خلال عملي مع هيئة التدريس في هذا المجال، يقدم هذا الفصل دليلاً لمطوري هيئة التدريس الجدد وذوي الخبرة حول كيفية تناول مبادرات تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات.

الاستعداد للبدء: عوامل للنظر فيها

إذا أرادت المؤسسات ومطورو هيئة التدريس البدء في جهد هادف لتطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أو السعي إلى تعزيز برنامج موجود حالياً، يلزم أخذ عوامل عديدة في الاعتبار:

الالتزام المؤسسي:

لا يمكن لبرنامج يهدف إلى تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أن يكون فعالاً في إنجاز أهدافه دون التزام مؤسسي. فمن دون ترسيخ هذا العامل في صلب البرنامج، سوف تنظر هيئة التدريس إلى الأنشطة بأنها لا تحدث فرقاً. يجب أن يأتي الالتزام المؤسسي والموارد والدعم الشفوي من مسؤولين إداريين رفيعي المستوى. وينبغي لأنشطة البرنامج أن تكمل الجهود الحالية التي تشجع على التنوع الطلابي مثل:

* مكاتب شؤون الأقليات
* حياة الطلاب، خدمات المعوقين
* خدمات الطلاب الدوليين
* خدمات الطلاب المثليين والطالبات المثليات أو مزدوجي النوع الاجتماعي
* خدمات الطالبات

ينبغي لبرنامج تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أن ينص على أن تمتلك هيئة التدريس أنشطة البرنامج لدعم الالتزام المؤسسي. ينبغي تحديد أهداف البرنامج بتوجيه من اللجنة الاستشارية التابعة للهيئة التدريسية التي ينبغي أن تعكس عضويتها ليس التنوع داخل أعضائها وعبر فروع الدراسة جميعها فحسب، وإنما أيضاً الخبرة في مجال التدريس المتعدد الثقافات.

الأساس المنطقي للبرنامج:

إن توضيح الأساس المنطقي لوضع برنامج لتطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات مهم لدعم وتنفيذ وتقييم أنشطته. ليس مستغرباً أن تأخذ وحدات عديدة لتطوير هيئة التدريس على عاتقها مسؤولية تنسيق أنشطة تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات بعد الانتهاء من تحديد الحاجة. مثلاً، في جامعة ولاية أوهايو، تولدت فكرة تبرير وجود برنامج لتطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات من معطيات

obeikandl.com

جُمعت في أواخر ثمانينيات القرن العشرين كشفت عن معدلات استبقاء منخفضة بالنسبة للطلاب الملونين. أدت هذه المعطيات إلى تطوير برنامج تدريسي لاستبقاء الطلاب الملونين جرى توسيعه لاحقاً ليصبح برنامج التدريس المتعدد الثقافات وبرنامج الالتزام بالنجاح المعمول به حالياً. يقع وسط هذه المبادرات الأساس المنطقي القائل إن قاعة التدريس هي إحدى متغيرات عديدة تسهم في نجاح تجربة الطالب الأكاديمية. ينبغي لبرنامج تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أن يشرح بوضوح معنى التنوع والتدريس المتعدد الثقافات. إن هدف برامج تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات في إعداد هيئة تدريسية للتدريس في قاعة تدريس متنوعة هو تقديم فهم عن الكيفية التي يؤثر بها التنوع على التدريس والتعلم بحيث يمكن إجراء تغييرات سلوكية لتحسين بيئة الصف لجميع الطلاب (Schmitz, Paul, & Greenberg, 1992).

الأساس المنطقي النظري والمتعلق بأصول التدريس:

حالما يتم توضيح التزام مؤسسي وأساس منطقي للبرنامج، يتم تطوير إطار عمل نظري و بيداغوجي (يتعلق بأصول التدريس) سوف ترتكز عليه أنشطة تطوير هيئة تدريس متعددة الثقافات (Adams et al., 1997; Schmitz et al., 1992; Smikle, 1994). إذا كان هدف البرنامج هو تزويد هيئة التدريس بفهم عن الكيفية التي يؤثر بها التنوع على عملية التدريس والتعلم، عندئذ ينبغي لإطار العمل أن يعكس هذا. إن الأطر النظرية التي برهنت على أنها الأنجع لأنشطة تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات هي تلك التي يناصرها التعدديون، إذ إنهم يجادلون بأن التكافل يحظى بالتأييد والتقدير في فصل طلاب متنوع وأن الطلاب قادرون على استكشاف خلافاتهم وتقدير تجاربهم الثقافية. تشدد التعددية الثقافية على السمات بين الجماعات وفيما بينها. إن الأطر البيداغوجية التي استخدمتُها هي تلك المستقاة من أسلوب تدريس العدالة الاجتماعية. يستخدم تدريس العدالة الاجتماعية مبادئ نظرية التطوير الإدراكي، وأنماط التعلم، والعلاقات بين الجماعات، والعلاقات الإنسانية، والتدريس المبني على

الخبرة، والتعلم، والتدريس التفاعلي، وعلم تدريس المساواة بين الرجل والمرأة Adams). (et al., 1997 يدعو تدريس العدالة الاجتماعية بأن يولي المدرسون انتباهاً لهذه المبادئ عند تفحصنا لبيئة قاعة الدراسة، لاسيما عملية التدريس والتعلم، حيث المعرفة تستكشف وحيث الأساليب التدريسية تخطط لتشمل جميع المشاركين.

ميادين التدريس:

وجدت أنه من الأساسي وجود إطار مفاهيمي لمساعدة هيئة التدريس على فهم أهم ميادين التدريس المتعدد الثقافات. إن القوى المحركة لنموذج التدريس والتعلم المتعدد الثقافات الذي طوره Jackson & Holvino (1988) وعدله لاحقاً Marche-sani & Adams (1992) تقترح إطاراً للهيئة التدريسية لمواجهة المهمة المعقدة لفهم أربعة أبعاد من عملية التدريس والتعلم الفاعلة ضمن قاعة تدريس متنوعة. يرد في الشكل 18-1 ملخص لهذه الأبعاد الأربعة وهي هيئة التدريس، أسلوب التدريس، محتوى المناهج، والطلاب.

مطور هيئة التدريس:

من الواضح أن مطوري هيئة التدريس أنفسهم هم عامل مهم في تنفيذ أو تعزيز جهد تطوير متعدد الثقافات، وتوجد نواح عديدة لتؤخذ في الاعتبار.

معرفة الذات. يقتضي العمل مع هيئة التدريس في مجال التدريس المتعدد الثقافات بأن يتمتع مطور هيئة التدريس بمستوى عال من إدراك الذات والحساسية (Coleman, 1990; Smikle, 1994; Warren, 1994). إذا أردنا الطلب إلى هيئة تدريسية بأن تنظر إلى فهمها وتطويرها لإدراك متعدد الثقافات، من الطبيعي فقط إلقاء نظرة تتساوى في الأهمية على أوجه تحاملنا وافتراضاتنا. علينا معرفة من نحن، وأين نحن، وماذا نحن بصدده، ولماذا نقوم بهذا العمل. مثلاً، معرفة من نحن يحتاج إلى إلقاء نظرة على هويتنا وتكيفنا مع الأوضاع الاجتماعية وماذا نجلب لأنفسنا. وحسبما يقول كارديا (1998):

بصفتي مطوراً لهيئة تدريسية تخوض في مسائل متعددة الثقافات، أحتاج إلى أن أتمكن من التأمل في مجموعة متنوعة من المسائل بما في ذلك ما أعرفه عن تجربة مقابل ما أحتاج إلى تعلمه من تجارب الآخرين؛ أوجه تحاملي الثقافي والبقع العمياء التي يمكن أن تتدخل في تفاعلاتي مع هيئة التدريس؛ وكيف يحتمل أن تنظر إليّ هيئة تدريسية تختلف تجاربها عن تجاربي اختلافاً بشكل ملحوظ (ص26).

إن معرفة أين نحن تأخذ في الحسبان وحدة تطوير هيئة التدريس والمؤسسة مع التزامها ورؤيتها المتصلة بمسائل التنوع. إن معرفة ما نحن بصدده يحتاج إلى أن نطور أهداف برنامج تنطبق مع مهمة الوحدة، وتقتضي معرفة سبب قيامنا بهذا العمل بأن نفوض أفراداً لتقاسم الحوار حول مسائل شتى متعددة الثقافات، مثل التدريس والتعلم، والفلسفة، والعدالة الاجتماعية والتحول المؤسسي. ومن المهم أيضاً فهم أن هوية الفرد، سواء كانت في اتجاهات عرقية أو ثقافية أو تنوع اجتماعي آخر، سوف يكون لها آثار على الكيفية التي نشكل بها مفهوم التدريب في هذا المجال وتقديمه. مثلاً، ينصح الخبراء عموماً بأن إقامة ورش عمل وندوات على شكل فريق ثنائي الأعراق بدلاً من على شكل عضو من مجموعة مسيطرة أو مستهدفة يشكل اختلافاً كبيراً بشأن الطريقة التي يتلقى بها المعلومات جمهور من المستمعين البيض.

الشكل 18-1 الأبعاد الأربعة لتدريس متعدد الثقافات

هيئة التدريس

* معرفة الذات
* طور تكيفاً اجتماعياً أحادي الثقافات/ متعدد الثقافات
* تفحص الافتراضات والمعتقدات المقولبة
* نصح الطلاب

أسلوب التدريس (رسائل ضمنية)

* تفحص ثقافة قاعة الدراسة
* وسع مجموعة أساليب التدريس لمواجهة أنماط التعلم المتعددة
* ضع معايير لقاعة الدراسة من أجل التشديد على الاحترام والعدالة والمساواة

محتوى المناهج (رسائل صريحة)

* استعمل منهاج تضمين
* مثِّل منظورات متنوعة
* استق أمثال وتوضيحات متنوعة من تجارب الحياة

الطلاب

* اعرف طلابك
* طور تكيفاً اجتماعياً أحادي الثقافات/ متعدد الثقافات
* تفحص الافتراضات والمعتقدات المقولبة

مقتبس من Jackson & Holvino (1988) و Marchesani & Adams (1992)

obeikandl.com

معرفة التبحر في العلم. ينبغي لمطور الهيئة التدريسية قراءة مجموعة متنوعة من النصوص التي تعالج نواحي التدريس الاجتماعية والثقافية لفصول متنوعة. وقد أدرجت بعض الأمثلة في قسم مراجع هذا الفصل. يجب أن يكون لدى مطور هيئة التدريس تعريف فعال للتدريس المتعدد الثقافات ولكن الأهم من ذلك، يجب أن يعرف أيضاً كيفية تعريف التنوع في البيئة الأكاديمية (Anderson, 1995; Asante, 1991; Banks, 1995; Nieto, 1992) في بعض الحالات، يعرّف التنوع من منطلق مبدأ الثقافات المتعددة، والثقافة، والديمقراطية، والتعلم، وتغيير المناهج الدراسية، وبيئة التعلم، ودراسة تصنيف السكان، والتدريس، والاستيعاب، والتعددية. ينبغي أن يلقي المرء نظرة ناقدة على هذه التعاريف، واتساع تعريفها، وما تخفي وراءها من معان ضمنية. ويجب أن يكون المرء قادراً على تشكيل مفهوم للكيفية التي تتلاءم بها هذه الأفكار ضمن ثقافة ومهمة المؤسسة ووحدة تطوير هيئة التدريس.

وعي جمهور المستمعين. من المهم أن يولي مطورو هيئة التدريس تفكيراً متأنياً لجمهور المستمعين في تصميم وتنسيق الأنشطة مثل ورش العمل، والتوجهات، والاستشارات. إن إجراء بحث متأن لجمهور المستمعين فيما يتعلق بالأسباب والجاهزية والخطط الطويلة الأمد لأي من هذه الأنشطة يمكننا من تلبية احتياجات المشاركين على نحو أفضل وكذلك من المساعدة في استرعاء الاهتمام وزيادة الحافز على التغيير. إن معرفة جمهور مستمعينا يجب أن تأخذ في الحسبان أيضاً التمثيل من منطلق العرق، والثقافة، والنوع الاجتماعي، والعجز والهوية الجنسية. ومن الواضح، أن بعض هذه الصفات لن تكون مرئية. لكن معرفة تشكيل جمهور المستمعين عامل هام لنجاح أية ورشة عمل. وينبغي للمواد ووسائل الإعلام والتمارين المختارة لأنشطة تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات أن تعكس وعي هيئة التدريس واحتياجاتها وسهولة التنفيذ (Smikle, 1994).

حلفاء مهنيون. بإمكان مطوري هيئة التدريس التعلم من أفراد هم حلفاء فعالون- أولئك الذين لديهم خبرة في مجال التدريس والتدريس المتعدد الثقافات

ومن لا يخشون "الخوض في الموضوع قيد المناقشة". لقد عملوا على تطوير فهم أفضل للمسائل الاجتماعية والثقافية، وقاموا بمخاطر، وبإمكانهم تفحص أوجه تحاملهم وافتراضاتهم، ويتقاسمون التجارب والموارد، وهم عناصر إيجابيون للتغيير. يمكن أن يكون الحلفاء الفاعلون زملاء محترفين في هيئة التدريس أو موظفين. واستناداً إلى Ferren و Gellar (1993)، مثلاً، يستطيع العديد من أعضاء هيئة التدريس الذين سبقوا وقاموا بعمل في هذا المجال أن يكونوا بمثابة أشخاص بارعين يقدمون المعلومات حول مسائل متعددة الثقافات في فروع دراساتهم. كما يستطيع مطورو هيئة التدريس التعلم من غيرهم من مطوري هيئة التدريس العاملين في هذا المجال. لقد وجدت أن التحدث مع مراكز تطوير هيئة التدريس والقيام بزيارات موقعية لها، وهي مراكز تنسق حالياً برامج تطوير هيئات تدريسية متعددة الثقافات، عامل أساسي للتطوير المهني وتبادل الآراء والموارد من أجل تعزيز البرنامج.

الإسهام في سياسات الجامعة. يجب تضمين مطوري هيئة التدريس في الحوار بشأن مسائل تهم مسائل التدريس والتعلم المتعدد الثقافات في قاعة الدراسة. إن هذا الانخراط أساسي من أجل التأثير على التحول المؤسسي لكي يقوم الطلاب والموظفون وهيئة التدريس والمسؤولون الإداريون بتحديد وفهم المسائل الراهنة التي تحيط بالنواحي الاجتماعية والثقافية للبيئة المؤسسية واتخاذ إجراء من أجل التغيير. وإننا من خلال عملنا في لجان رئيسية تعالج التدريس المتعدد الثقافات، نبدأ في تطوير شراكات في الجامعة للتأثير في المواقف والسلوكيات داخل قاعة الدراسة وخارجها.

تصميم أنشطة تطوير متعددة الثقافات لهيئة التدريس

في تصميم برامج فعالة متعددة الثقافات لتطوير هيئة تدريس، من المهم أن يكون للمحتوى صلة بالوحدة الأكاديمية المناسبة وأن يكون استخدامه عملياً للتدريس والتعلم، وأن يزيد الوعي بشأن مسائل متعددة الثقافات عموماً، وأن يحدد الموارد

على نطاق المؤسسة بكاملها لدعم التدريس المتعدد الثقافات، ويستحدث سبلاً للمتابعة.

ورش العمل:

يتصارع العديد من أعضاء هيئة التدريس في التدريس العالي مع فكرة إدخال مسائل تتعلق بالتنوع في دوراتها و/ أو مناهجها الدراسية. يتفاوت انعدام الوعي وعدم الاكتراث من فرع دراسي لآخر (Cooper & Chattergy, 1993) ويؤدي بالكثيرين إلى تبني المفهوم القائل بأن فرع دراستهم محايد ثقافياً. في التحضير لورش العمل هذه، سوف يوضح مطورو هيئة التدريس أولاً مجموعة من الأهداف القابلة للتحقق. وبينما يتم توضيح أهداف ورشة عمل لتعكس احتياجات المشاركين وحجم المجموعة، قد تكون بعض المبادئ التوجيهية العامة:

* إيجاد تعريف وإطار عمل مفاهيمي للتدريس المتعدد الثقافات
* زيادة إدراك المشاركين الذاتي بشأن تدريس التنوع والعدالة الاجتماعية
* جعل المشاركين يتفحصون كيف تظهر مسائل التنوع الاجتماعي والثقافي نفسها في قاعة الدراسة
* تحديد مجال استراتيجيات للتدريس في سبيل نجاح جميع الطلاب في قاعة الدراسة
* جعل المدرسين يعون الموارد المؤسسية للتدريس في قاعة دراسة متنوعة

بعدئذ يصبح من الضروري تطوير إطار يتعلق بالشكل والمضمون. من أجل فعل ذلك، اجعل المشاركين يتأملون في الأبعاد الأربعة لتدريس الثقافات من منظورات "ماذا"، "ما الضرر في ذلك"، و"ماذا بعد" (Borton, 1970). في العمل مع هيئة التدريس في جامعة ولاية أوهايو، وجدت من المفيد استخدام هذه المنظورات الثلاثة في ورش عملنا. كلمة "ماذا" تتناول شرحاً، أو تعريفاً، أو الحاجة للمشكلة الجاري معالجتها. عبارة "ما الضرر في ذلك" تتناول السبب الذي يستدعي اهتمام المدرس

بالمشكلة، وعبارة "ماذا بعد" تتناول كيف تؤثر المشكلة على المدرسين وكيف قد يتصرفون لحلها. إن نموذجاً عاماً لورشة عمل من أجل تطوير هيئة تدريسية متعددة الثقافات قد تكون على هدي النقاط الرئيسة الموضحة أدناه.

التعريف والأهداف:

الموضوعات: يقدم الميسِّر والمشاركون أنفسهم ويبينون ما يأملون اكتسابه من ورشة العمل.

الغرض: تُحدد النبرة وتمكن الميسِّرين من الحصول على إحساس بكيفية تلبية احتياجات المشاركين الجدد.

مبادئ تدريس لفصل متنوع (الـ "ماذا")

الموضوعات:

* تغيير الخصائص الديمغرافية للفصل
* تغييرهيئة التدريس في الكليات
* إطار مفاهيمي لتحديد المشكلة مثل الأبعاد الأربعة للتدريس المتعدد الثقافات التي طورها Marchesani و Adams (1992)
* القواعد الأساسية للمشاركة
* أبحاث تربط صلة الموضوع بفرع الدراسة مثل الاستبقاء والمعطيات الديمغرافية.

الغرض: إيجاد إطار مفاهيمي للتدريس المتعدد الثقافات وطرح افتراضات حول ما يشكله الطلاب في فصل متنوع.

المناخ المتغير في الفصل للتدريس والتعلم ("ما الضر في ذلك")

الموضوعات: الاهتمامات المشتركة للفصل حسبما أوردتها الأبحاث بخصوص فئات طلابية متنوعة (يمكن استخدام صور فيديو موجزة، تمارين للتقييم الذاتي، دراسات حالات حول سلوكيات التدريس والتعلم في قاعة الدراسة لتسهيل المناقشة). يمكن العثور على نماذج لسيناريوهات حالات وتمارين للتقييم الذاتي في الملحقين 18–1 و 18–2 .

الغرض: يحدد الأساس المنطقي القائل إن عملية التدريس والتعلم يتمم بعضها بعضاً. ويسوق أمثلة على الكيفية التي تعمل بها هاتان العلاقتان في قاعة الدراسة وعلى السلوكيات التي تعزز وتعيق التعلم، ويركز على الأشياء التي تساعد المشاركين على الاهتمام وتحقيق السبل التي يمكن لهذه الأشياء أن تحدث فرقاً أو تفاقم المشكلة.

الحاجة للتغييرات في التدريس والتعلم ("ماذا بعد")

الموضوعات:

* أمثلة على استراتيجيات التدريس والتعلم التي تسهل التغيير
* تمارين حول التقييم الذاتي
* العقود الشخصية
* تغيير المقرر والمناهج الدراسية المتعددة الثقافات
* الملاحظات في قاعة الدراسة مع تغذية رجعية feedback
* أساليب تقييم قاعة الدراسة

الغرض: يقدم استراتيجيات تدريس وتعلم ملموسة حالما يتم تحديد المجالات التي تحتاج إلى تغيير.

خدمات دعم التدريس

الموضوعات:

* موارد وفرص إضافية للمتابعة مثل ندوات دورية حول تجديد الالتزام.
* قراءات إضافية حول الموضوع.
* دعم الوحدات الخدمية في الجامعة.

الغرض: يتيح معلومات متابعة للمشاركين الذين يرغبون في استكشاف الموضوعات الجاري مناقشتها ومعرفة المزيد حولها وتتركهم يشعرون بأنهم ليسوا بمفردهم في هذا المسعى.

التقييم

الموضوع: أداة تسمح للمشاركين بتزويد الميسِّرين بتغذية رجعية عن تنظيم ورشة العمل ومضمونها وتسهيلها وفوائدها، وتزويدهم بأفكار للمتابعة. يمكن هيكلة هذه الأداة بحيث تقدم التغذية الرجعية باستخدام تقديرات على مقياس (Likert)، وردود غير محددة، أو مزيج من الاثنين.

الغرض: يجمع تغذية رجعية مكونة بهدف تحسين هيكلة مزيد من ورش العمل في هذا المجال وتسهيلها.

إن الصيغة أعلاه مصممة لتستغرق ساعتين. من الواضح أن مطور الهيئة التدريسية بحاجة إلى إجراء تعديلات بخصوص طول المدة والمضمون ونوع جمهور المستمعين. مثلاً، قد تقدر هيئة تدريسية في قسم لعلم الاجتماع استخدام معطيات نوعية في عرض الـ "ماذا" مقارنة بهيئة تدريسية في قسم للرياضيات قد تقدر استخدام معطيات كمية. في ورشة عمل مصممة لقسم الرياضيات، فإن كاتب المقال، كجزء من تحديد الـ "ماذا"، عمل مع موظفين لجمع وتقديم معطيات عن

التوظيف والاستبقاء تخص الطلاب غير الممثلين بما فيه الكفاية في ذلك القسم. كانت هذه المعطيات متكاملة لتحديد نبرة ورشة العمل وجعل المشاركين أكثر تقبلاً وتفاعلاً مع المشكلة. لقد وجدت أن التمثيل المشترك من القسم الذي طلب عقد ورشة العمل يساعد مطور هيئة التدريس في توطيد مصداقية مع المشاركين.

أياً كانت الطريقة المختارة للعرض، ينبغي تفصيل المضمون بما يتلاءم مع فرع الدراسة أو ينبغي أو يكون مضمونه عاماً وشاملاً بحيث ينطبق على معظم المشاركين. مثلاً، في استخدام دراسات حالات، كثيراً ما يكون من المفيد العمل مع ممثل الهيئة التدريسية من أجل تطوير سيناريوهات حصلت فعلاً في قاعة الدراسة أو القسم. ومع الأخذ في الاعتبار السيناريو من منظور الطالب والمدرس كليهما، فإن هيئة التدريس تجد دراسات الحالات مفيدة وذات مغزى لدى تفكيرهم في طرق لتطوير إجراءات ملائمة للتغيير.

التشاور الفردي:

يمكن أن ينطوي التشاور الفردي على مراجعة تصميم المقررات والمنهاج الدراسي، فضلاً عن المقررات الدراسية، وهو شاق جداً. بالنسبة للعديد من أعضاء هيئة التدريس، غالباً ما تتم إحالة دمج محتوى المقررات الدراسية المتعددة الثقافات إلى كتاب أو مقالة تعالج إحدى نواحي التنوع، بل الأكثر تحدياً هو العمل مع عضو من هيئة التدريس يشعر أن المقرر الدراسي لا يفي جيداً بغرض دمج مسائل خاصة بالتنوع. ينبغي أن تبدأ المشاورات بمساعدة المدرسين على إدراك كيف تتغلغل الثقافة في كل ما نفعله، وقد يبدأون بتفحص أنفسهم.

استناداً إلى مسح أجراه Weinstein and O'Bear (1992) مع مجموعة تتألف من 25 عضو في هيئة تدريسية، يقترح Adams, Bell and Griffin (1997) أن معرفة أنفسنا كمدرسين تأخذ في الحسبان مسائل أشبه بما يلي:

* إدراك الهوية الاجتماعية للشخص
* مواجهة تحاملاتنا الخاصة بنا
* الاستجابة للملاحظات التحاملية في قاعة الدرس
* الاعتراف بشكوكنا وتناقض مشاعرنا بشأن المسائل المتعددة الثقافات
* الإدراك بأن الطلاب قد يشعرون بعدم الارتياح إزاء التحدث عن مسائل متعددة الثقافات
* التعامل مع العمق العاطفي والخشية من فقدان السيطرة
* التفاوض على السلطة
* البوح بمعرفتنا وتجاربنا بخصوص التنوع
* خلق مخاطر وسلوكيات مؤسسية

تصميم المقررات والمناهج:

ثمة أساليب عديدة تفضي لدمج منظورات متعددة الثقافات في المنهج الدراسي. تم تكييف الأسلوب موضع المناقشة هنا من Banks (1995) وهي تتألف من أربعة مستويات- أسلوب المساهمات، أسلوب الإضافات، أسلوب التحول، وأسلوب الإجراء. تم شرح مستويات التعديل هذه في الشكل 18-2 .

تنخفض سهولة التنفيذ من المستوى الأدنى إلى المستوى الأعلى. يوافق العديد من الباحثين على أن المستويين 3 و4- التحول والإجراء- هما ما ينبغي للمدرسين السعي إليهما في إصلاح المقررات والمناهج (Banks, 1995; Ginsberg & Wlodkowski, 1997; Green, 1989; Jackson & Holvino, 1988; Ogni-bene, 1989; Schoem, Frankel, Zuniga, & Lewis, 1993) يتطلب هذان المستويان أسلوب مؤسسي مدروس. من المهم تذكّر أن أسلوبي المساهمات والإضافات، بالرغم من أن تنفيذهما أسهل، فإن لهما مساوئهما، إحداها سهولة إزالتهما فيما إذا

كان المدرسون بحاجة شديدة إلى الوقت لتغطية المحتوى. والأخرى هي أن الطلاب غالباً ما ينظرون إلى المساهمات أو الإضافات بوصفهما خارج مجال محتوى المنهاج في حالة عدم دمجهما لتعزيز العديد من المنظورات بشأن المحتوى.

يقتضي التعامل مع محتوى المقررات المتعددة الثقافات وتغيير المناهج أن يتفحص المدرسون بدقة هذه الأساليب وأن يتأملوا بعدئذ في الكيفية التي يمكن دمجها بها. يقول Kitano (1997) إن إصلاح كل مستوى يحتاج إلى قدر كبير من التخطيط والتجارب والمراجعة وأنه ينبغي أن يكون كل نشاط عملية متواصلة عبر الزمن.

المناهج. من المهم توضيح الأهداف المتعددة الثقافات للمقرر الدراسي. يقدم Kitano (1997) نموذجاً فعالاً لتغيير المقررات الدراسية والمناهج الدراسية ويعرف المقرر متعدد الثقافات بوصفه مقررا يدمج بشكل ملائم المحتوى والمنظورات والاستراتيجيات المتعددة الثقافات. أثناء تطوير أهداف كهذه، ينبغي للهيئة التدريسية أن تطرح على نفسها الأسئلة التالية:

* هل هدف هذا المقرر هو مساعدة الطلاب في حيازة معرفة تعكس مساهمات جميع الأفراد على وجه الدقة؟
* هل هدف هذا المقرر هو تقديم مضمون من منظورات متعددة؟
* هل هدف هذا المقرر هو مساعدة الطلاب على تثمين التنوع؟
* هل هدف هذا المقرر هو تهيئة الطلاب للعمل في مجتمع عالمي؟
* هل هدف هذا المقرر هو دعم أنماط التعلم المختلفة؟

إن مجمل أهداف المقررات والأهداف المتعددة الثقافات المبينة في خلاصة المناهج ينبغي أن تنسجم مع كيفية تنظيم وتنفيذ وتقييم المقررات وكيفية اختبار أساليب التدريس. إضافة إلى المعلومات العادية، بنبض للمنهج الفعال الذي استحدث من منظور متعدد الثقافات إيلاء انتباه للبنود المؤشر عليها في الشكل 18-3 .

الشكل 18-2 أساليب تتعلق بإصلاح المناهج المتعددة الثقافات

المستوى1: أسلوب المساهمات

يحتفل من حين لآخر بأبطال وبطلات وإجازات وأطعمة وعناصر ثقافية غير مترابطة. مثلاً، لا يحتفل بمساهمات الأمريكيين السود في التاريخ إلا في شهر فبراير، شهر تاريخ السود. أو قد تذكر دورة تمهيدية في الفيزياء المساهمات التي قدمها عالم الفيزياء الأمريكي الأفريقي ورائد الفضاء المتوفى رون ماكنير (Ron McNair).

المستوى2: أسلوب الإضافات

يضاف المحتوى والأفكار والدروس والوحدات إلى المقرر الدراسي من دون تغيير الهيكل. مثلاً، يضيف مدرس كتاب اللون الأرجواني The Color Purple لمؤلفه أليس ووكر Alice Walker، أو مسرحية عطيل Othello للأديب شكسبير إلى مقرر في الآداب دون تغيير هيكلها.

المستوى3: أسلوب التحول

يتم تغيير هيكل المنهاج الدراسي لتمكين الطلاب من رؤية الأفكار والمسائل والأحداث والموضوعات من منظورات المجموعات الإثنية والثقافية المتنوعة. مثلاً، قد تصف محاضرة عن الحرب العالمية الثانية مساهمات ومعنى الحرب بالنسبة للأمريكيين من أصل إفريقي والدور الذي لعبه طيارو توسكيجي (Tuskegee). قد يتضمن مقرر في آداب القرن العشرين ثقافة عن كتابات جيمس بالدون، ماكسين هونغ كنغستون، مايا أنجيلو، رودولفو أ. أنايا، وليسلي مارمون سيلكو. قد يتناول مقرر عام في علم الأحياء أو علم الحيوان وباء الإيدز ويناقش آثار وتأثير المرض على مجتمعات محلية شتى مثل الأشخاص ذوي الشذوذ الجنسي، والنساء، والأمريكيين من أصل إفريقي وغيرهم من السكان.

المستوى٤: أسلوب الإجراء

يتخذ الطلاب قرارات بشأن مشكلات شخصية واجتماعية ومدنية مهمة ويتخذون إجراء للمساعدة في حلها. وللتوضيح، يدّرُس أحد الفصول آثار أساليب التمييز المؤسسي في التدريس العالي ويطور خطة عمل لتحسين هذه الأساليب في مؤسستهم.

مقتبس من بانكس (1995) Banks

الخاتمة

إن تشكيل مفاهيم فعاليات تطوير هيئة تدريس متعددة الثقافات وتصميمها وتنفيذها عمل ينطوي على تحد. إذ تحتاج هذه الأنشطة إلى التزام مؤسسي قوي ومعرفة أسس في مجموعة متنوعة من الأسس المنطقية النظرية وأصول التدريس واستكشاف متعمق حول من نحن كأفراد يقومون بهذا العمل، ومهارات تيسير ممتازة، وتطوير مهني متواصل. إن عمل تطوير هيئة تدريس متعددة الثقافات مجزٍ للغاية أيضاً. فهو يشجعنا على توسيع مجموعة تجاربنا الاجتماعية والثقافية ونحن نعمل مع هيئة التدريس والمؤسسات في التدريس العالي لتلبية الاحتياجات التدريسية والتعلُّمية لمجتمع طلاب جامعيين يزداد تنوعاً. وأخيراً، فإن تشكيل مفهوم لفعاليات تطوير هيئة تدريس متعددة الثقافات وتصميمها وتنفيذها هو في النهاية ذا قيمة للجميع. عندما نعتنق نحن مطوري هيئات التدريس هذا النداء لاتخاذ إجراء، فإننا لا نعمل على إثراء مجموعة الموارد التدريسية في مؤسساتنا فحسب، وإنما الأكاديمية أيضاً.

الشكل 18-3 خلاصة المنهج

معلومات عن المقرر:

تتضمن اسم المقرر ورقمه، ووحدات الدراسة المقبولة رسمياً، وموقع قاعة الدراسة، وعدد أيام وساعات الفصل/المختبر/المرسم، إلخ.

معلومات عن المدرس:

تتضمن الاسم، اللقب، موقع المكتب، رقم هاتف المكتب، أوقات الدوام، زملاءه في التدريس.

الكتب المقرره، القراءات والمواد:

تتضمن العنوان والمؤلف، والتاريخ، والناشر أو لماذا تم اختيارها. ينبغي اختيار النص من أجل تقديمه ومعالجة محتوى وأهداف المقرر. ينبغي اختيار المؤلفين على

أساس معالجتهم لمنظورات متعددة. وينبغي اختيار القراءات والمواد لما تقدمه من منظورات متنوعة.

وصف المقررات الدراسية وأهدافها:

يتضمن أهداف المقررات والأهداف المتعددة الثقافات وسبب كون هذه الأهداف مهمة للتدريس والتعلم. قد يشمل عرضاً معللاً للأساليب التدريسية التي ينبغي أن تنتفع من تجارب الطلاب وتعلمهم وأنماطهم الإدراكية. وينبغي لأهداف المقررات المتعلقة بالتدريس والتعلم المتعدد الثقافات معالجة مجالات إدراكية وتأثيرية وسلوكية (Kitano, 1997).

الجدول الزمني للمقررات:

يتضمن جدولاً يومياً أو أسبوعياً بفعاليات الفصل مثل القراءات والواجبات والتواريخ المستحقة، وموضوعات المحاضرات والمسابقات والامتحانات. ينبغي أن تقدم استراتيجيات التقييم للطلاب مجموعة متنوعة من الطرق لإتقان محتوى المقررات.

سياسات المقررات:

تتضمن الحضور والتأخر في الحضور، والمشاركة في الفصل والواجبات والامتحانات التي تفوت الطلاب، سلامة المختبر، سوء السلوك الأكاديمي، والدرجات. تنقل نبرة من التوقعات العالية لجميع الطلاب ومعرفة بالأبحاث حول أنماط التفاعل التفاضلي لمجموعات غير ممثلة كما يجب.

خدمات وموارد الدعم المتاحة:

تتضمن تصريحاً للطلاب الذين قد يحتاجون لخدمات دعم من مكاتب مثل خدمات العجز، مركز التعلم الأكاديمي، مركز إرشاد الطلاب، المكتبة ومركز الحاسوب. ينبغي للموارد استيعاب خصائص وتجارب الطلاب الاجتماعية والثقافية.

مقتبس من Altman and Cashin (1992)

obeikandl.com

الملحق 18-1

نماذج سيناريوهات حالات لتسهيل المناقشة حول التدريس لفصل الطلاب المتنوع

التوجيهات:

اقرأ سيناريوهات الحالات التالية التي تصور بعض المسائل الشائعة التي تنشأ في قاعة دراسة جامعية. انظر إلى الحالة من منظورات الطلاب، ثم من منظورات المدرسين. ماذا يمكن أن يفكر كل واحد منهم؟ ماذا لديك من اقتراحات عملية لكل حالة أو لتجنب الحالة في المقام الأول؟

سيناريو1: تتساءل هيئة دراسية في أحد الأقسام عن الكيفية التي تكون بها أكثر شمولاً في منهاجها الدراسي.

ديفيد وونغ هو رئيس قسمه. بعثت رابطة الطلاب من أصل إسباني برسالة إليه تحث القسم على أن يدخل في منهاجه الدراسي منجزات العلماء من أصل إسباني والمسائل المهمة العائدة لذوي الأصول الإسبانية. في اجتماع عقده القسم، يلفت وونغ انتباه هيئة التدريس وزملاء التدريس الخرجين للرسالة. يشعر المدرسون أن اقتراحات الطلاب غير معقولة إذ إن المدرسين يقولون إنهم عموماً لا يتكلمون عن مصدر المعرفة، وأن مقررهم "محايد ثقافياً"، وأنهم لا يرون كيف يمكنهم تلبية هذه الاهتمامات.

سيناريو 2: ما هي مسؤولية المدرس؟

تجري كلاريس غولدن مناقشة في قاعة الدرس بشأن اللمحة المتغيرة للأسرة الأمريكية. يثير أحد الطلاب في قاعة الدراسة نقطة تتعلق بإنجاب الأطفال من قبل الأزواج المثليين والسحاقيات. بعد هذا القول مباشرة، يقول طالب آخر هو باتريك

وليامز بلهجة شبه فكاهية "يا إلهي، إنه شيء مقزز!" ينفجر الصف بالضحك. تهدئ غولدن الطلاب، وسرعان ما تتغاضى عن الاقتراح كونه يحتمل أن يثير الفوضى، وتواصل تسهيل المناقشة على أساس "أكثر أماناً". بعد انتهاء الفصل، تأتي آن، وهي طالبة في الصف إلى مكتب غولدن وتعرف نفسها بأنها سحاقية. وهي غاضبة ومستاءة وتتهم غولدن بأنها مصابة بالخوف من المثليين، وتطلب بأن تؤنب وليامز.

سيناريو3: التدخل أو عدم التدخل؟

جيم بورتون، طالب أمريكي من أصل إفريقي في سنة التخرج. كان أداؤه سيئاً في أول امتحانين في دورة بربارا روس. لا يشارك في الصف ولم يأت لرؤيتها خارج الصف. حتى وإن كان أداؤه جيداً بشكل استثنائي في امتحانيه النهائيين، فإنه لن يحصل على درجة جيدة. تخشى روس ألا يكون أداء بورتون جيداً وأنه سوف يرسب على الأرجح بالنظر إلى أدائه حتى ذلك التاريخ. إنها عموماً تترك الأمر للطلاب لرؤيتها حين يواجهون مصاعب، ولكنها في هذه الحالة تعتقد أن بورتون قد يشعر بالخجل وتتعمد أن تطلب منه القدوم لرؤيتها. أثناء الحديث معه، تقرر أنه ليس واقعياً جداً بشأن أدائه والفرص المتاحة لتحسين درجاته. تقترح عليه أن يفكر في التخلي عن هذه المقرر وأن يأخذ مقرراً أقل مستوى كي لا يؤثر على معدل درجاته. هي تشعر أنها تجاوزت حدودها في مساعدة بورتون وتشعر بالحيرة عندما يمتعض لأنها اختصته من بين جميع الطلاب ويعتقد أن اقتراحها مهين.

سيناريو 4: يعرب أحد المدرسين لك عن قلقه بأن إحدى الطالبات اتهمت زميلاً لها بأنه يعامل المقعدين باستعلاء.

يفاتح جون غرين زميله غوردون وكسنر ويقول إن لسلي بكنل، وهي طالبة في صف وكسنر حضرت إلى المكتب للإعراب عن قلقها إزاء مسألة في صفه. شرحت أنها متضايقة من تلبد إحساسه إزاء المصابين بعاهة. قالت إنه طوال الفصل الدراسي كان وكسنر يذكر دائماًشعوره بسعادة عارمة لكون بل هدسون قد تغلب

على عاهته. وهو يميل إلى التحدث إلى بل بصوت عال، وهو أمر مهين، إذ إن عاهة بل مرئية. يغضب وكسنر قائلاً إنه يحاول فقط أن يشعر هدسون بأنه موضع ترحيب في الصف وأن الأساتذة هذه الأيام هم "مبغوضون إن فعلوا ومبغوضون إن لم يفعلوا". تركت لسلي بكنل وهي تشعر بأن وكسنر لا يدرك فحوى كلامها.

تم اقتباس السيناريوهات بإذن من جامعة ولاية أوهايو لبرامج تدريس الطلاب الملونين للاستبقاء وبرامج تدريس متعدد الثقافات.

obeikandl.com

الملحق 8-2

نموذج تمرين تقييم ذاتي بخصوص تدريس طلاب غير ممثلين تمثيلاً كافياً

التدريسات: ضع دائرة على الجواب الذي يصف سلوكك على أفضل نحو. لن يتم "إعطاء درجات"" لهذه القائمة بل هي بمثابة نقطة انطلاق للنقاش.

أثناء تدريس الطلاب أو تقديم المشورة لهم أو التفاعل معهم، هل تجد نفسك...

	عادةً	أحياناً	نادراً	أبداً
1) تتساءل إن كان طالب ملون قد انتحل النص عندما يسلم ورقة مكتوبة بشكل جيد	أ	ب	ج	د
2) تفكر في أنه يمكن التعرف على الطلاب المثليين جنسياً من خلال طرق سلوك مميزة أو خصائص جسدية	أ	ب	ج	د
3) تطلب التحقق من الطلاب الذين يخبرونك بأنهم يعانون من عجز في التعلم	أ	ب	ج	د
4) تعامل جميع الطلاب سواسية	أ	ب	ج	د
5) بأن لديك توقعات أدنى بالنسبة للطلاب الملونين	أ	ب	ج	د
6) بأنك تحاول أن تعزو عمل المفررات والبحث لحالة حياة الطالب	أ	ب	ج	د

7) تحول محتوى المقررات باستخدام أمثلة ومواد شاملة بحيث تمثل منظورات متنوعة	أ	ب	ج	د
8) تخاطب الطلبة أكثر من الطالبات	أ	ب	ج	د
9) تختار عن وعي أو بلا وعي الذكور كي يكونوا رؤساء فرق أو مخابر	أ	ب	ج	د
10) تتساءل عن سبب جلوس جميع الطلاب الملونين معاً في قاعة الدراسة	أ	ب	ج	د
11) حساساً لاحتياجات الدارسين الذكور	أ	ب	ج	د
12) مندهشاً عندما يكون أداء طالب ملون جيداً في صفك	أ	ب	ج	د
13) تتوقع من الطلاب الأمريكيين من أصل آسيوي أكثر مما تتوقعه من طلاب أقليات أخرى	أ	ب	ج	د
14) تتمنى ألا يتحدث الطلاب الأكبر سناً عن تجارب حياتهم بهذا القدر	أ	ب	ج	د
15) تشعر بعدم الارتياح عند التحدث عن مسائل حساسة في الصف	أ	ب	ج	د
16) تحاول معرفة ما لدى طلابك من احتياجات وقدرات خاصة	أ	ب	ج	د
17) ترشح طلاباً ملونين لنيل جوائز وزمالات	أ	ب	ج	د
18) تقاطع أو تخاطب النساء والطلاب الملونين	أ	ب	ج	د

obeikandl.com

19) غاضباً حين يحضر طالب ملون إلى مكتبك دون موعد	أ	ب	ج	د
20) تتوقع أن يكون لدى النساء قلق بسبب الرياضيات	أ	ب	ج	د
21) لا مبالياً لكون الطلاب الذين يوصفون بأنهم من أصل اسباني كثيراً ما يفضلون تسمية أكثر تحديداً (أي بورتو ريكي، مكسيكي) بحسب أصول عائلاتهم	أ	ب	ج	د
22) تبذل جهداً إضافياً لإشراك الطلاب المتحفظين (القليلي الكلام) في مناقشات الصف	أ	ب	ج	د
23) تعتمد على درجات اختبارات سابقة بوصفها تنبئ بكيفية أداء الطالب	أ	ب	ج	د
24) تنوع استراتيجيتك التدريسية لتلبية أنماط تعلم الطلاب	أ	ب	ج	د
25) تتحدى افتراضاتك بشأن أداء وتوقعات طلابك	أ	ب	ج	د

هذا التقييم الذاتي مقتبس بإذن من تدريس جامعة ولاية أوهايو لبرنامج استبقاء الطلاب الملونين.

المراجع

Adams, M., Bell, L., & Griffin, P. (1997). *Teaching for diversity and social justice.* New York, NY: Routledge.

Altman, H. B, & Cashin, W. E. (1992). *Writing a syllabus.* (Idea Paper No. 27). Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.

Anderson, J. A. (1995). *Merging effective models of diversity with teaching and learning in the curriculum.* Raleigh, NC: North Carolina State University.

Asante, M. (1991). Multiculturalism: An exchange. *The American Scholar, 60,* 267-76.

Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York, NY: Macmillan.

Borton, T. (1970). *Reach, touch, and teach.* New York, NY: McGraw Hill.

Coleman, T. (1990). Managing diversity at work: The new American dilemma. *Public Management, 70,* 2-5.

Cooper, J. E., & Chattergy, V. (1993). Developing faculty multicultural awareness. An examination of life roles and their cultural components. In D. Wright & J. Povlacs Lunde (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 12. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* (pp. 81-95). Stillwater, OK: New Forums Press.

Ferren, A. S., & Geller, W. W. (1993). The faculty developer's role in promoting an inclusive community: Addressing sexual orientation. In D. L. Wright & J. Povlacs Lunde (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 12. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development* (pp. 97-108). Stillwater, OK: New Forums Press.

Ginsberg, M. B., & Wlodkowski, R. J. (1997). *Developing culturally responsive teaching among faculty: Methods, content, and skills.* A session presented at the 10th Annual Conference on Race and Ethnicity in American Higher Education, Orlando, FL.

Green, M. F. (Ed.). (1989). *Minorities on campus: A handbook for enhancing diversity.* Washington, DC: American Council on Education.

Jackson, B. W., & Holvino, E. (1988). Developing multicultural organizations. *Journal of Religion and the Applied Behavioral Sciences, 9* (2), 14-19.

Kardia, D. (1998). Becoming a multicultural faculty developer: Reflections from the field. In M. Kaplan & D. Lieberman (Eds.), *To Improve the Academy: Vol. 17. Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development.* Stillwater, OK: New Forums Press.

Kitano, M. K. (1997). What a course will look like after multicultural change. In A. Morey & K. Kitano (Eds.), *Multicultural course transformation in higher education: A broader truth.* (pp. 18-34). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Marchesani, L. S., & Adams, M. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions* (pp. 9-19). New Directions for Teaching and Learning, No. 52. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education.* New York, NY: Longman.

Ognibene, E. R. (1989). Integrating the curriculum: From impossible to possible. *College Teaching, 37* (3), 105-110.

Schmitz, B., Paul, S. P., & Greenberg, J. D. (1992). Creating multicultural classrooms: An experience-derived faculty development program. In L. Border & N. Chism (Eds.), *Teaching for Diversity, 49*, (pp. 75-87). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schoem, D., Frankel, L., Zuniga, X., & Lewis, E. A. (1993). The meaning of multicultural teaching: An introduction. In D. Schoem, L. Frankel, X. Zuniga, & E. A. Lewis (Eds.), *Multicultural teaching in the university* (pp. 1-12). Westport, CT: Praeger.

Smikle, J. L. (1994). Practical guide to developing and implementing cultural awareness training for faculty and staff development. *Journal of Staff, Program & Organization Development, 12* (2), 69-80.

Warren, J. (1994). A training for cultural diversity. *Literacy Harvest, 3,* 38-45.

Weinstein, G., & O'Bear, K. (1988). Design elements for intergroup awareness. *Journal for Specialists in Group Work, 13*, 96-103.

Weinstein, G., & O' Bear, K. (1992). Bias issues in the classroom: Encounters with the teaching self. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions* (pp. 39-50). New Directions for Teaching and Learning, No. 52. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wlodkowski, R.J., & Ginsberg, M.B. (1995). *Diversity and motivation.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.