مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية
تحدث من حيث البنية والتركيز على السواء
بنية لازمة لتحول ثقافي في التعليم والتعلم
يدعو الجميع إلى تحقيق إمكانيتهم الفكرية والاجتماعية

دعم التنوع لدى مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية:

التعليم والتعلم عبر الحدود

مارثا سي. بترونه
Martha C. Petrone

قصة رمزية: رهجي نويتاكوده (Rehgih Noitacude)

إن رهجي نويتاكوده ثقافة راسخة منذ القدم معزولة عن العالم الخارجي. وتتباهى بلغتها المعقدة، وطقوسها وتقاليدها المتقنة، ومصنوعاتها اليدوية الفريدة في نوعها، وملابسها المراسمية، وقيمها ومعتقداتها النخبوية. وفي الوقت نفسه، فإن رهجي نويتاكوده، إدراكا منها بالحاجة إلى التكيف مع العالم المتغير، قد بدأت في فتح حدودها أمام السرنرووخوس (Srenruojos).

يوجد حماس كبير في صفوف السرنرووخوس الذين يدخلون هذه الثقافة، وذلك لشعورهم بأنها تتيح العديد من الفرص لإثراء حيواتهم، ومع ذلك حين يصلون،

obeikandl.com

سرعان ما يعانون من صدمة ثقافة، إذ أن الطرق التي تتم فيها الأشياء غريبة عنهم، وبدلا من إحساسهم بأنهم مقبولون، يشعرون بضغط مسيطر في الإنسجام مع مجموعة مغلقة من المعايير الملتبسة والقواعد غير المحددة. يريد السرنرووخوس التلاؤم، ولكن ليس على حساب هويتهم الثقافية. ولأن رهجي نويتاكوده لا تشعر بالأمان ولا ترحب بهم، فهم يجدون عزاء في هذا المكان الغريب والموحش من خلال التجمع مع بعضهم البعض. وتواصل رهجي نويتاكوده محاولة فعل ما يمكنها لمساعدتهم على التكيف مع بيئتهم الجديدة وذلك بدرجة نجاح متفاوتة، ولكن يشعر الكثيرون أن السرنرووخوس قد يكونون بالكاد مختلفين للغاية.

الحقيقة

يبدو أن كل مقالة تقريبا حول التنوع في التعليم العالي اليوم تبدأ بإحصائيات مذهلة عن الدراسات المتغيرة في تصنيف السكان في الولايات المتحدة والحاجة الماسة لكي يستجيب التعليم العالي لها. إن مقارنة لعمليتي تعداد السكان في الولايات المتحدة لسنة ١٩٩٠ وسنة ٢٠٠٠ تسجل زيادات في عدد السكان من أصل إسباني أو لاتيني أو إفريقي بنسبة ٢١,٥ بالمائة وفي عدد السكان من أصل آسيوي بنسبة ٧٤,٣ بالمائة (مكتب الإحصاء السكاني الأمريكي، ٢٠٠١). علاوة على ذلك، تشير التقديرات المستقبلية إلى أنه في غضون السنوات العشرين القادمة، فإن ٤١ بالمائة من النمو السكاني في الولايات المتحدة سيكون بين الأمريكيين من أصل لاتيني، و ٢٢ بالمائة بين الأمريكيين من أصل أفريقي، و١٨ بالمائة بين الأقليات الأخرى. إن التعليم الذي كان ذات يوم معقل النخبة، بات الآن خيارا ضروريا يمكن أن يصل إليه طلاب المرحلة الثانوية والطلاب غير التقليديين – كثير منهم من خلفيات متنوعة – الذين يبدون مجموعة متنوعة هائلة من أساليب إدراكية وأنماط تواصل وقيم ثقافية.

على مدى السنوات الأربعين الماضية، استجابت الكليات والجامعات لهذه التغيرات الديمغرافية بعدد من الطرق، بما فيها توظيف مستهدف، وبرامج توجيه

خاصة، وجهود لاستحداث مناخات جامعية أشمل، وتحول في المقررات الدراسية وفي أصول التعليم. وفي كثير من هذه المبادرات الهادفة إلى إدخال مزيد من الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية غير الممثلين بما فيه الكفاية داخل المجال الأكاديمي، ينصب التركيز على العدالة والمساواة الإجتماعية. بينما يساعد هذا التوجه في النهوض بالأهداف الديمقراطية للتعليم العالي، فإن الإنخراط الفعال في التنوع داخل وخارج قاعة الدراسة على السواء يعزز أيضا مستويات أعمق من الفكر الناقد والتنمية الإجتماعية (Hurtado, ١٩٩٩). تقول غلوريا لارسون - بيللنغز (Gloria Larson-Billings) "يعمل علم أصول التدريس [الناقد] في عالم يتعلق بالعلاقة والمجتمع. لم نعد نكتفي بالإشارة إلى عمليات المعرفة التي تحدث في قاعة الدراسة وإنما إلى المعاني المجتمعية الأوسع المتناقلة بين المعلمين والطلاب وعوالمهم الإجتماعية وفي وسطهم" (Ladson- Billings, ٢٠٠٢).

لما كان التعليم العالي راسخ الجذور في القيم الأمريكية وتقليدا ثقافيا على مستوى الفرد، فهو يشدد على الإنجازات الشخصية أكثر منه على إنجازات الجماعة. وعلى نقيض ذلك، تثمن الثقافات الجماعية رفاهية الجماعة أكثر من الحقوق والاحتياجات الفردية. واستنادا إلى النزعات الثقافية، فإن النساء والطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية من أصل لاتيني أو آسيوي أو أصل أمريكي وطني، وبقدر أقل، يشترك الطلاب الأمريكيون من أصل إفريقي، في ثقافات جماعية حيث يكون التعاون بدلا من المنافسة هو بمثابة القوة الفعالة وقيمة الهوية الأساسية. وبالنسبة لمن لديهم هويات ثقافية جماعية، يمكن أن يكون التعليم العالي مكانا منفرا ومربكا. ويشجع نموذج مجتمع التعلم التحول الثقافي المؤسسي اللازم وذلك بدعوة طلاب وأعضاء الهيئة التدريسية إلى تجاوز الحدود الإجتماعية وحدود فروع المعرفة وعلم أصول التدريس والمقررات الدراسية وبالاعتراف بالتنوع بوصفه مكونا جوهريا من تعليم ليبرالي (Decker - Lardner, ٢٠٠٣).

إن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية - سواء كانت مستندة إلى مجموعة أفراد هيئة تدريسية جديدة أو في منتصف مستقبلها المهني أو مؤلفة من

إناث أو أقلية أو تركز على موضوع مثل مقاربة تربوية معينة أو تطوير منهاج دراسي – هي بمثابة مكان يتجاوز فروع المعرفة من أجل مناقشة طرق ابتكارية بشكل مفيد ومتواصل للتصدي بشكل فعال لاحتياجات التعليم والتعلم لأعداد من الطلاب تزداد تنوعا. إن مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية حسبما توحي أهدافها الطويلة الأمد (انظر الفصل الأول)، تقدم أيضا إطارا تعاونيا من أجل تطوير المشاركين فيها وإحداث تحول جماعي ضروري في الثقافة الأكاديمية. ولما كانت مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية تبني مجتمعا على نطاق الجامعة بأسرها، وتدمج طرقا مفادها أن الاختلاف يمكن أن يعزز التعليم والتعلم، ولما كانت تزيد تعاون الهيئة التدريسية وتشجع على التأمل بشأن تماسك التعلم عبر سائر فروع المعرفة، فهي تسهم في الهدف المسيطر ألا وهو تمكين الجامعة من أن تصبح مؤسسة للتعلم (Cox, ٢٠٠١).

تزخر في التعليم العالي الحلقات الدراسية بشأن التعددية الثقافية ومقاربت علم أصول التدريس والمناهج الدراسية. فهي توفر معلومات مفيدة ونقاط دخل محتملة للفهم والتغيير. غير أن الابتكارات الناجحة في علم أصول التدريس والمناهج الدراسية تقتضي من أعضاء الهيئة التدريسية اجتياز الجدل بين ما هو تقليدي وما هو تحويلي (Vavrus, ٢٠٠٢). في مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية، من خلال التفاعل المتواصل مع الزملاء من منظورات علمية وثقافية أخرى، يعمل أعضاء الهيئة التدريسية في بنية متعددة لسياقات (Ibarra, ٢٠٠١). عبر التفاوض بشن هذه السلسلة المتواصلة من الهوية الفردية – الجماعية مع زملائهم، يكتسب أعضاء الهيئة التدريسية إدراكا قويا لسلوكهم الإجتماعي الذي يخصهم والذي يعود لغيرهم. وتيسر هذه المعرفة ضمن الأشخاص والمتبادلة بينهم التطبيق المحسن في دمج التنوع داخل المنهاج الدراسي والمقاربات التربوية وبيئات قاعات الدراسة القائمة حاليا.

أثر مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية على التنوع

حسبما وصف رتشلن (Richlin)، و إسنغتون (Essington) في الفصل الثاني، فقد أرسل استطلاع إلى مستجيبين في ١٣٢ مؤسسة جرى تحديدها بأن لديها مجتمعات تعلم، وقد طرحت فيها أسئلة عما يرتبه الاشتراك في مجتمع التعلم من آثار على دمج التنوع في التعليم. وعكست الإجابات نطاقا من المنظورات، فقد ذكر مستجيبون عدة أنهم تعلموا أكثر ما تعلموا عن "فهم أساليب متنوعة من المعرفة"، "وأنماط التعلم"، و "طرق شتى لا يتعلمها الأفراد فحسب وإنما يتفوقون فيها". آخرون كتبوا على وجه التحديد حول آثار قاعة الدراسة والعمر على تعلم طلابهم. وحدد العديد اختلافات معينة استنادا إلى موضوع مجتمعهم التعليمي؛ مثلا، ذكر أحد المشاركين في برنامج تعلم في إطار الهيئة التدريسية حول مقررات مكثفة في الكتابة "اعتقدت أنه من المثير للاهتمام معرفة كيف تفكر شتى فروع الدراسة بشأن الكتابة. اذكر عندما أدرك الكيميائيون في مجموعتنا أن الكتابة كانت حقا وسيلة تعلم وكان ذلك أشبه بمصباح أضيء وأخذوا بعدئذ يفكرون بطريقة مختلفة بشأن واجباتهم في مجال الكتابة».

شملت تعديلات التعلم التي تكرر ذكرها أكثر من غيرها "تخطيط الواجبات" و"صرق تقييم التعلم". أفاد أحد المجيبين بقوله "لقد خفضت مقدار العمل الجماعي مع الصفوف التي لديها نموذجيا طلابا أصغر سنا إذ يبدو أن الطلاب الناضجين أكثر تركيزا ويحققون نتائج أفضل مع العمل الجماعي. لقد زدت عدد التقديرات في عدة مقررات من أجل تقديم تغذية راجعة أكثر تكرارا وبالتالي تحقيق نتائج أكثر إيجابية. وقد زدت أيضا مقدار العمل الجماعي الذي يحدث أثناء الدراسة في بعض المقررات من أجل التشجيع على التفكير الناقد وحل المشاكل في بيئة أكثر تنظيما".

كان أهم تأثير ذكره المستجيبون هو أنهم الآن أقدر على أخذ العديد من النواحي المتعلقة بطلابهم في الاعتبار عند تخطيط المقررات الدراسية وتنفيذها. وكتب أحدهم: "أنا أكثر إدراكا لمختلف احتياجات طلابي في كلية المجتمع وهم أيضا في غاية التنوع". وكتب آخر يقول:

طوال اشتراكي في هذه التجربة، تساءلت باستمرار، "هل سوف ينجح هذا مع طلابنا؟" فكرت بشأن مجموعات الطلاب الذين علمتهم في السابق وأعلمهم حاليا وكيف يتعين أن أغير أساليبي على مجموعات مختلفة. سوف تستمر هذه التغييرات على الدوام طوال مهنتي التعليمية ذلك لأن الطلاب يتغيرون. وأعتقد أن لدي أكثر من إحساس بالحاجة لأن أعيد باستمرار تقييم من الذين أعلمهم وأن أكون مرنا بخصوص مقارباتي.

كل مجتمع تعلم في إطار لهيئة التدريسية الذي ينشأ عن حاجات مؤسسية للتغيير، هو بمثابة مختبر لإشراك الهيئة التدريسية والتأمل الباطني بشأن طرق المعرفة والتعلم والتعليم المتنوعة. ألمحت بعض الردود على الاستطلاع إلى أن مقدار الانخراط في مسائل التنوع يعتمد جزئيا على تنوع المشاركين أو من يدرسونهم من الطلاب. وفي الوقت ذاته، من الممكن تماما أن ينهمك معلم بقضايا الإختلاف والتعددية الثقافية في صف متجانس تماما ثقافيا، بينما على عكس ذلك، يمكن ألا يألو أي جهد لتجاهل مسائل كهذه في صف شديد التنوع. وهذا يطرح السؤال التالي: "ما هي المقاربات التي يمكن للمؤسسات أن تأخذها لإشراك أعضاء الهيئة التدريسية بطريقة أكثر مباشرة في جهود لتحسين فهمهم المشترك بين الثقافات لتنوع الآخرين فضلا عن تنوعهم، مما يؤدي إلى تغييرات ذات شأن في المحيط التعليمي والتعلمي؟" من خلال تداوب البنية والتركيز، يمكن أن تكون مجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية بشأن مواضيع التنوع هي الجواب.

مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بشأن التنوع ومجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية بشأن الثقافات في جامعة ميامي

رغم ما تتمتع بها جامعة ميامي من شهرة في مجال التميز الأكاديمي، فإن الجهود المبذولة لتوظيف طلاب أقليات ودوليين وأعضاء هيئة تدريسية من الأقليات والإناث كانت فاشلة تاريخيا (مركز دراسة التعليم الثانوي وما بعد المرحلة الثانوية، جامعة متشغن، ١٩٩٦). وبالنظر إلى مقدار التجانس بين الهيئة التدريسية والطلاب، أدركت الجامعة أنه من أجل تحويل الثقافة المؤسسية، يتعين على أعضاء

الهيئة التدريسية الخوض في رحلة استكشاف شخصي لمواقفهم إزاء مركزية التنوع في عملية التعلم. في سنة ١٩٩٧، استجابة لهذا الهدف والمجموعة المتزايدة من الأدبيات حول آثار التنوع على التعليم والتعلم، استهلت الجامعة مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية باستخدام الإختلاف لتحسين التعليم والتعلم (مجتمع تعلم معني بالتنوع). تضمنت الأهداف المحددة لمجتمع التعلم هذا (١) زيادة إدراك وفهم من نحن (وما لدينا من تأثير على عملية التعليم والتعلم، (٢) إدراك أوجه الإختلاف والتشابه بين طلابنا وبين طلابنا وأنفسنا، (٣) استكشاف علم أصول التدريس والسلوكيات التي تحدث ثقافة شاملة في قاعة الدراسة، و(٤) تحري تطوير المقرر الدراسي المشمول في الإنتقال نحو محتوى مناهج أكثر تنوعا وشمولا. (http://www.units.muohio.edu/celt/community-difference.shtml).

وقد تم أيضا استحداث مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية المعني بتطوير مقررات الثقافات الأمريكية (مجتمع التعلم معني بالثقافات) لتلبية حاجة مؤسسية، ولكنه كان مختلف النشأة والإتجاه. وإن مجتمع التعلم هذا، الذي شارك في رعايته مجلس التعليم الليبرالي ولجنة تحسين التعليم والتعلم، قد أتاح لأعضاء الهيئة التدريسية فرصة للمشاركة في تحقيق وحوار جماعيين مع زملاء آخرين كانوا يطورون مقترحات للمقرر من أجل مطلب جديد للثقافات الأمريكية. وكجزء من خطة ميامي - منهاج دراسي تعليمي ليبرالي - شملت أهداف هذه الدورات (١) محتوى الدورة التي تعكس منظورات متعددة، (٢) علم أصول التدريس الذي يحدث منذ خات شاملة لقاعات الدراسة، (٣) أنشطة واستراتيجيات لتحقيق المعتقدات الأربع لخطة ميامي وهي (التفكير الناقد، فهم السياقات، الانخراط مع دارسين آخرين، والتأمل والتصرف) (٤) أساليب تقنية لتقييم نجاح هذه الدورات في تحقيق نتائج تعلم الطلاب المتصلة بالتعلم والتعليم المتعدد الثقافات (http://www.units.muohio.edu/celt/community-uscultures.shtml)

الاقتباس التالي هو من مُشارِك في مجتمع للتعلم في مجتمع التعلم المعني بالتنوع لعام ١٩٩٩-٢٠٠٠ يعرب عن مشاعر العديد في مجتمعي التعلم كليهما:

انضممت إلى مجتمع التعلم هذا من أجل العثور على طرق لإدخال منظورت متنوعة في مقرراتي. بيد أن مشاركتي في المجتمع أتاحت لي أكثر من ذلك بكثير. فقد كان لها أثر عميق ليس فقط على الكيفية التي أرى بها إطار التعليم والتعلم، وإنما أيضا على نظرتي العالمية ولعل الأهم كيف أرى نفسي كمعلم وشخص على السواء.

طوال السنوات الست التي هي عمر مجتمعات التعلم هذه، تعلم مدير البرنامج والميسرون أيضا الكثير عن الديناميكية الفريدة والمداخلات اللازمة لمجتمعت التعلم المعنية بالتنوع والمعتمدة على المواضيع، باستخدام الخبرة الجماعية لمجتمعت التعلم هذه في جامعة ميامي ومجتمعي التعلم المعنيين بتحويل المقرر المتعدد الثقافات في جامعة انديانا - جامعة بيرديو انديانابولس، يسلط الجزء التالي الضوء على استراتيجيات محددة ونتائج ذات مغزى واعتبارات هامة في تنفيذ وتيسير مجتمعات التعلم المعنية بالتنوع. تعدد القائمة التالية هذه الدروس، جنبا إلى جنب مع المسائل الرئيسة ذات الصلة والمقاربات المحتملة لمعالجتها.

الأشياء العشرة العليا التي تعلمناها عن مجتمعات التعلم المعنية بالتنوع (لغاية الآن)

١- يجب أن يعمل مجتمع تعلم معني بالتنوع على المستويين العاطفي والفكري على السواء.

بسبب وظائفنا كخبراء في مجالاتنا، فإننا، بصفة مجتمع تعلم، كثيرا ما نتراجع إلى المستوى الفكري ونريد ردودا سريعة وحلولا جاهزة. كيف لنا، بصفتنا أعضاء هيئة تدريسية يتوقع منا ونحن معتادون على أن نركز على المجال الإدراكي للتعلم. أن نستغل المجالات العاطفية والحركية النفسية في ما نقوم به من تعليم وتعلم؟ كيف نستطيع تيسير دمج جميع هذه المجالات في الإطار التعليمي والتعلمي؟

إن التجارب المخطط لها التي تنقل أعضاء الهيئة التدريسية خارج منطقة راحتهم تساعد على إحداث تعلم عبر العمل والعاطفة. مثلا، إضافة إلى حضور

مؤتمر معا لتوفير قاعدة معرفية، فإن دمج أنشطة اجتماعية وتعليمية ذات صلة ضمن أجندة الرحلة يوفر للمشاركين سياقا مجتمعيا من أجل تعلمهم.

كجزء من رحلة لحضور مؤتمر في فيلادلفيا، قام المشاركون في مجتمع التعلم المعني بالتنوع في جامعة ميامي للسنة الدراسية ١٩٩٨-١٩٩٩ بجولة في معهد بالش (Balch) للدراسات الإثنية وأجروا بحوثا فيه والتقوا زعماء وحضروا حفلة في مركز مجتمع وليام واي للمثليين، وتعلموا عن حل النزاعات وبرامج الدفاع عن السكن المناسب المتوفرة في وكالة العلاقات الإنسانية. وفي السنة التالية، أثناء حضور المؤتمر الوطني للمجلس الأمريكي للتعليم وعنوانه "تعليم كافة أفراد الأمة الواحدة"، المنعقد في البوكركي، نيو مكسيكو، احتفل أعضاء مجتمع التعلم المعني بالتنوع بعيد الأموات (Day of the Dead) في مركز رازا (Rasa) (مركز الطلاب الناطقين بالإسبانية في جامعة نيومكسيكو)، واجتمعوا مع رئيس غرفة التجارة الإسبانية ومديرها التنفيذي، وقاموا بزيارة موقعية للبعثة التاريخية لسانتوريا دي شيماخو (Santoria de Chimajo). وقد ذهب أعضاء مجتمع التعلم المعني بالتنوع للسنة الدراسية ٢٠٠٠-٢٠٠١ جنبا إلى جنب مع ثمانية وعشرين طالبا، إلى ميامي، أوتلاهوما، لحضور الحفل السنوي لرقصة ستمب (Stomp) الهندية في ميامي وامراسم الافتتاحية لمركز ميامي الجديد الهندي لرعاية الأطفال هناك. وهذه التجارب، التي هي أشبه ما تكون علم أصول تعلم الخدمات، مقارنة بالسياحة الثقافية، تربط النظرية بالتطبيق عبر ربط المجال الإدراكي بالمجالين العاطفي والحركي النفسي للتعلم.

٢- بصفتنا هيئة تدريسية، نحتاج إلى تفريغ "حقائب أوراقنا من الامتياز المهني".

تماما مثلما يطلب منا ماكنتوش (Mcintosh) (١٩٨٩) إفراغ حقائبنا امتياز الأبيض، هناك على ما يبدو موقف منتشر بأن تعلم التنوع والإدراك المتعدد الثقافات هو شيء يحتاجه طلابنا وزملاؤنا الأقل استنارة. إن أعضاء الهيئة التدريسية الذين يتقدمون بطلب انتساب لمجتمع تعلم معني بالتنوع قد يعتبرون أنفسهم جزءا من

"جوقة المغنين". غير أن تطوير الهيئة التدريسية يجب أن يشدد على أن التمركز حول الأعراق "والتمركز حول التعليم" موجودان على هيئة سلسلة متصلة وهما مصفاتان ننظر إلى العالم من خلالهما. ومن أجل دمج أصوات أخرى في مقرراتنا وقاعاتنا الدراسية، يجب أن نكون عازمين على زيادة التعلم عن أفضلياتنا، ومحاباتنا، وامتيازنا بصفتنا أعضاء في الهيئة التدريسية بصرف النظر عن مقدار ما نعتقد بالفعل أننا نعرف أو نعمل. كيف نفحص ميولنا على أساس نشأتنا وثقافتنا وآثارها على المحيط التعليمي والتعلمي؟ بأي طرق نتوقع من الطلاب معرفة كيف يفكرون أو يكتبون أو يتصرفون أو يستجيبون لفرع معرفتهم وأساليبنا التعليمية على أساس استعدادنا التعليمي الشخصي وأفضلياتنا التعليمية؟

على صعيد فردي، فإن رابطات الطلاب موارد لا تقدر بثمن للهيئة التدريسية في مجتمعات التعلم التي تركز على التنوع. من المهم إدراك أن بعض أعضاء الهيئة التدريسية قد لا يتقبلون هذه الفكرة. لذلك، فإن انخراط رابطة الطلاب يجب أن يعتمد على مستوى راحة عضو الهيئة التدريسية الفردي ويمكن أن يتراوح بين تزويد معلومات راجعة عن نواح محددة من مضمون أو مواد قاعة الدراسة أو الاستراتيجيات التربوية من أجل المشاركة في تدريس دورة ما.

على مستوى الجماعة، فإن الاتصالات والحوارات الجارية مع المنظمات الطلابية بخصوص الجماعات غير الممثلة تمثيلا كافيا يمكن أن تكون لها آثار ذات مغزى على المشاركين في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. في السنوات المبكرة لبرنامج جامعة ميامي، قرر أعضاء مجتمع التعلم القيام بجولة في مركز ثقافة وتعلم السود. بعدئذ، أوضحت قلة من المشاركين أنه لم يتسن لهم أبدا الإلتقاء فعليا بالطلاب الذين يستخدمون المركز لمعرفة رأيهم بشأن التجربة التعليمية ومناخ التعلم والتعليم في ميامي. وقد أجرى الميسرون، جنبا إلى جنب مع زعماء الطلاب، الترتيبات لحدوث هذه المحادثة، فقد شارك ثمانون من أعضاء الهيئة التدريسية وزهاء خمسة عشر طالبا أمريكيا من أصل إفريقي في محادثة ديناميكية ومستنيرة

حول تجاربهم الفكرية والاجتماعية في مؤسستنا. وكانت المحادثة مثيرة للدهشة. وقد أبقى أعضاء مجتمع التعلم على الاتصال مع مركز ثقافة وتعلم السود وبعض الطلاب طوال السنة الدراسية وما بعدها. وفي السنوات اللاحقة، واصل أعضاء مجتمع التعلم المعني بالتنوع اتصالا على مدار السنة مع تحالف المثليين والشاذين جنسيا، واتحاد الطلبة الأمريكيين من أصل آسيوي، ورابطة الطلبة الأمريكيين الأصليين.

ومن خلال اتصالات هامة بين الأشخاص والجماعات مع الطلاب، يتفاوض أعضاء الهيئة التدريسية بشأن الجدل حول النزعة الفردية الجماعية ويكتسبون بصائر قيمة في آثار منظوراتهم وأفضلياتهم الشخصية فيما يخص التعليم والتعلم، وفي الوقت نفسه التخلي عن بعض امتيازاتهم المهنية. وقد ذكر أحد المشاركين في مجتمع التعلم المعني بالتنوع، "لقد حددت (بعض) محاباتنا وبعض الاستراتيجيات التاملة التي يمكنني تطبيقها. هذا التقييم الذاتي لا يقدر بثمن".

لقد طور المؤلف قائمتين لتيسير هذا التأمل - إحداهما لمساعدة أعضاء الهيئة التدريسية في تقييم شموليتهم" (الملحق أ) والأخرى يمكن أن يقيم الطلاب بواسطتها منخ قاعة الدراسة (الملحق ب).

٣-يلزم لمجتمعات التعلم في إطار الهيئة التدريسية المعنية بالتنوع أن تعزز إدراكها وتنفيذها لما يتم تعلمه.

رغم أهمية زيادة إدراك ما سوف ينجح على نحو أكفأ في بيئة متعددة الثقافات، يجب موازنته مع دليل ملموس للطرق التي ينفذ بها أعضاء الهيئة التدريسية هذه المعرفة في مقرراتهم وقاعاتهم الدراسية وما هي الآثار التي تترتب عنها. ما هي نتائج التعلم المرجوة وكيف سوف نقيمها بأنجع وسيلة؟

إن التنوع هو مفهوم تجريدي بشكل كبير. ضمن مجتمع تعلم من ثمانية أشخاص، من المحتمل وجود نفس العدد من تعاريف التنوع. رغم أن أعضاء الهيئة التدريسية قد يتفقون على أن التنوع هو حول الاختلاف، يجب عليهم من أجل تنفيذ مشروع ذي نتائج تعليمية ذات مغزى، تجاوز هذا التصور المبهم والانتقال تحديدا إلى

صياغة أسئلتهم البحثية وتحديد الأهداف والغايات، ومن ثم ترجمتها إلى نتائج ملموسة قابلة للقياس (Anderson, ٢٠٠٢).

من خلال التعرض لثقافة التعليم والتعلم حول نظرية هوية التطور لأنوع متنوعة من الطلاب، يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية تحديد قياسات أداء للكيفية التي استهدف بها آخرون مجموعات طلابية محددة، وأجروا أبحاث على منظوراتهم، ونفذوا وقدّروا علوم أصول التدريس الابتكارية. أشار أحد المشاركين في مجتمع التعلم المعني بالتنوع بالقول "كانت المعلومات الأساسية جيدة، ولكنني لست متأكدا مما إذا كنت أعرف كيفية تطبيقها" وأعرب عن رغبة في وجود "عينة منهاج دراسي تكون بمثابة أمثلة على ما يتوقع في حالة دمج المفاهيم".

توفر هذه الموارد المتنوعة لأعضاء الهيئة التدريسية أساليب لتقدير صحة افتراضاتهم واكتساب صورة متعددة الأبعاد لطرق المعرفة المتنوعة، ولتكملة الإدراك بالتجربة، ولإجراء رصد مطرد لتحري المحاباة داخلها وحولها (Sue, ١٩٩٩) وفي الوقت نفسه تأمين نماذج رائدة لتغيير في المنهاج الدراسي.

تضمنت الدعوة لتقديم طلبات لمجتمع التعلم المعني بالثقافات ثلاث نتائج متوقعة مصممة لاستحداث موارد مشتركة داخل المؤسسات. وكان يتوقع من المشاركين (١) تطوير مقترح أو أكثر لدورة حاجة الثقافات الأمريكية، (٢) تطوير حافظة مقررات أثناء تدريس المقرر (وتحديث الحافظة أثناء العروض اللاحقة)، و(٣) أن يكونوا بمثابة موجهين لأعضاء هيئة تدريسية أخرى مهتمين في تطوير مقررات دراسية لتلبية حاجة الثقافات الأمريكية.

قام أعضاء مجتمعات التعلم المعنية بالثقافات بتطوير أو تعديل مقررات مثل "دراسات عن العجز"، "التطوير والتعلم والتنوع: منظورات واهتمامات متعددة الثقافات"، "صور عن أمريكا"، "السياسة الأمريكية والتنوع"،"علم النفس عبر الثقافة"، و"القوة عبر التنوع الثقافي". علاوة على ذلك، فإن حافظات مقرراتهم وتجاربهم الشخصية في تطوير وتعليم المقررات متاحة لأية هيئة تدريسية مهتمة

بتطوير دورة عن الثقافات الأمريكية. كما وسع أعضاء مجتمع التعلم المعني بالثقافات أدوارهم كموجهين لتشمل نشر أعمالهم عبر محاضرات في المؤتمر الوطني لسنة ٢٠٠٢ حول العرق والأثنية ومؤتمر ليللي لسنة ٢٠٠٣ حول التعليم والتعلم (هيوبرغر وآخرون، ٢٠٠٣).

٤- وجود "تنوعات في المقياس".

ينظر إلى بعض الاختلافات بأنها أكبر من غيرها، وإن الناس يشعرون بحرج متزايد في مناقشتها. في حين قد يشعر أعضاء الهيئة التدريسية بارتياح في مناقشة العنصرية أو التعصب للجنس، فإنهم غالبا ما يتفادون مناقشة اشتهاء الجنس الآخر ويهملون التحامل على ذوي العاهات، وبخاصة الجسدية منها. ما هي نواحي أبعاد هوية الآخرين غير المرئية لدينا؟ أي هذه النواحي نجد فرديا أنها أصعبها فهما؟ ما هي أبعاد الهوية التي تجعلنا نشعر بعدم الارتياح؟ ولماذا؟

إن المجموعات غير الممثلة تمثيلا كافيا والمرئية بشكل أقل في حرم الكليات كثيرا ما تظل صامتة. قد يشعر بالحرج طالب يعاني من عجز في التعلم حول عدم كونه مثل غيره من الطلاب؛ يحتمل ألا يسترعي طالب أو طالبة شاذين جنسياً أو طالب مستطلع الانتباه إلى ملاحظة مسيئة؛ أو قد لا يشعر طالب يهودي بحرية الإعراب عن القلق حول واجب يتعين أداؤه في يوم مقدس.

لدى الكثير من الكليات والجامعات برامج مناصرة للطلاب، غالبا ما تقدم عبر مكتب أو قسم شؤون الطلاب. في جامعة ميامي، هناك برنامج تدريب على نطاق الجامعة يدعى تحالف مناصرة المجتمع يقدم التدريب والشهادات "للمناطق الآمنة" فيها. وقد حضر هذا التدريب أعضاء مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. لم يساعد هذا التدريب في تنويرهم فحسب بشأن الأقليات الصامتة الموجودة في الجامعة، ولكنه شجعهم على تطوير طرق بناءة لمعالجة النزاعات التي قد تنشأ في قاعاتهم الدراسية. في حال عدم توفر مثل هذا التدريب، فإن بيانا يصدر عن المؤسسة حول التنوع والتضمين هو نقطة انطلاق جيدة للنقاش.

إن تدقيق خلاصات المقررات ومواد قاعات التدريس والأمثلة هي طريقة أخرى لدعوة مزيد من الأصوات في الحوار في قاعة التدريس. من خلال فحص ومناقشة السبل التي إما يستبعد بها الطلاب غير الممثلين بما فيه الكفاية أو غير المرئيين في محتوى قاعة التدريس، يمكن إدراك وإقرار ودمج أبعاد الهوية الأساسية لجميع الطلاب.

٥- ***يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية جعل مقرراتهم الدراسية أكثر شمولا في سلسلة من الطرق*** التي أرمز بها كتالي: $I = P \times C^3$ حيث يساوي الشمول علم أصل التدريس مضروبا بالمضمون، والبناء والمناخ. كيف يستطيع أعضاء الهيئة التدريسية من كافة فروع الدراسة تحويل مقرراتهم وعلم أصول التدريس الخاص بهم بحيث تتضمن جميع الأصوات؟

يستطيع جميع أعضاء الهيئة التدريسية استخدام أساليب التعليم لتيسير تعلم جميع الطلاب، ودمج مجموعة متنوعة من الأمثلة والمعلومات حول مجموعات متنوعة في مضمون المقرر التعليمي والمنهج الدراسي، والتطرق إلى الكيفية التي تستحدث بها المعرفة وتتأثر بأبعاد الهوية الثمانية وهي السن والعرق والإثنية والجنس، والنوع، والدين، والقدرة والطبقة، أو بناء مناخات لقاعة الدراسة يتم فيها تشجيع جميع الطلاب بصرف النظر عن اختلافاتهم على تحقيق إمكانيتهم القصوى أكاديميا واجتماعيا على السواء (Banks, ١٩٩٩) . ذكر أحد المشاركين في مجتمع التعلم المعني بالتنوع، "لقد غدوت أكثر إدراكا بالحاجة إلى أن أفهم، وتحديدا، أن أوضح نتائج الطلاب المرتقبة في خلاصة المقرر الدراسي وكذلك في الصف. كما أصبحت أدرك الحاجة للتركيز على مسائل التنوع والمسائل المتعددة الثقافات التي قد توجد في قاعة الدراسة فضلا عن وثاقة صلتها بمحتوى الصف".

لغاية الآن، عالجت قائمة العشرة الأولى القضايا العامة التي يمكن أن تكون مجتمع تعلم معنيا بالتنوع. وتركز بقية هذه الدروس على دور الميسر في تشجيع عمل الجماعة.

٦- إن أفضل الجهود للقيام بوضع قواعد أساسية لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية وصياغة نموذج لمهارات حل النزاعات هي التي تتم مجابهة.

إن هذا يساعد في إحداث بيئة يشعر فيها المشاركون بالأمان في المشاركة وهو يشجع تبادلا حقيقيا للمنظورات. كيف نبدأ التكلم عن الحديث عن المواضيع الصعبة؟ ما هي المبادئ التوجيهية التي يمكننا وضعها لتوفير مجال لجميع الأصوات؟

في الخلوة الافتتاحية لكل من مجتمعات التعلم المعنية بالتنوع، قاد مساعدو الميسرين الأعضاء في تمرين مصمَّم لإرساء أهداف وقواعد أساسية للمجموعة للانخراط معا في تحقيقها. "إن التكلم عما يتم الحديث عنه" هو طريقة سهلة وإنما فعالة لإرساء قواعد أساسية أثناء إثارة مسألة يحتمل أن يتعين على مجتمع التعلم أن يعمل فكر فيها كمجموعة (Petrone, ٢٠٠٢). مثلا، قد يتشاطر الميسر الاقتباس التالي مع أعضاء مجتمع التعلم.

> *إن إطار لاتصال المسيطر في الولايات المتحدة، يثمن الرسائل الشفهية الصريحة التي تعبر عن الرأي الشخصي بهدوء وموضوعية. غير أنه بالنسبة لأولئك من ذوي الثقافات الجماعية، غالبا ما يتم التعبير عن الآراء بإحساس، بنمط دائري حيث كثيرا ما تظل النقطة الرئيسة غير مذكورة ويتم استخلاص معنى الرسالة من سياق ما يقال . [Hall, 1976]*

بأية طرق رأينا هذه الديناميكية تستمر إلى النهاية في صفوفنا أو اجتماعات اللجان؟ ماذا يمكننا فعله لمعالجة هذه الديناميكية في تفاعلاتنا المستقبلية أحدنا مع الآخر؟

تتمثل طريقة أخرى لتحديد أهداف وقواعد أساسية جماعية في طرح سلسلة من أسئلة تحدد المناخ للمشاركين كي يجيبوا فرديا ومن ثم المشاطرة مع المجموعة بكاملها. مثلا، قد تتضمن الأسئلة "ماذا يلزم حدوثه أثناء مجتمع التعلم هذا لجعل التزامك بالوقت والطاقة أمرا يستحق العناء؟" "ماذا أنت مستعد للقيام به شخصيا

لجعل هذا يحدث؟" و"ماذا يمكن أن تفعل بقيتنا لمساعدتك في تحقيق أهدافك؟" (Reddy, ١٩٩٦).

إضافة إلى وضع بارامترات للتفاعلات ضمن مجتمع التعلم، فإن عملية إرساء قواعد أساسية جماعية هي بمثابة نموذج لإتمام مواضيع صعبة داخل قاعة الدراسة.

٧- غالبا ما تستنفذ الديناميكيات في الجامعة الأكبر أو الثقافة في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية. كيف نشجع المشاركين على التساؤل: "هل أصغي إصغاء تاما كي أفهم قبل التعبير عن نفسي؟" عندما أشاطر أفكاري، هل أعرب عنها بأنها بمثابة منظوري، وبالتالي أفسح المجال لاحتمال وجود أفكار أخرى إلى جانب أفكاري؟"

على سبيل المثال، يمكن أن يؤوِّل مشارك آخر ملاحظة ما بأنها تنطوي على تعصب لأحد الجنسين، أو قد يشعر مشارك آسيوي بأن أمريكيا من أصل أوروبي يسيطر على المناقشة ولا ينتظر وقتا كافيا للسماح للآخرين بالرد والتعبير عن أنفسهم. في حالات كهذه، يمكن لميسر مجتمع التعلم أو مشاركين آخرين الاعتماد على القواعد الأساسية وتشجيع المشاركين على إدراك هذه المواقف دون شن هجوم أو إصدار حكم أو توجيه لوم. إن الحوار القائم على أساس الإصغاء أولا ومن ثم الإعراب عن الأفكار والمشاعر والتجارب سوف يساعد المشاركين على اكتساب بصيرة أوضح في سلوكهم وما قد يكون لذلك من آثار على الآخرين.

٨- تحتاج مواضيع التنوع إلى تدخل أكثر مباشرة من جانب الميسر. رغم أن أعضاء الهيئة التدريسية ينخرطون في فروع دراساتهم عند مستويات عميقة من التفكير، فإنهم قد لا ينخرطون عند مستوى عميق مع نظرتهم العالمية الخاصة بهم. هل يتجنب المشاركون القضايا الأعمق وبدلا عن ذلك "يكتفون بالسؤال عما يريدون معرفته من أجل "الاختبار" في الانخراط مع آخرين ذوي تقاليد وخلفيات ومنظورات مختلفة عن تقاليدهم وخلفياتهم ومنظوراتهم؟

إن المراحل الست للنموذج التنموي للحساسية المشتركة بين الثقافات تساعد على شرح هذه الظاهرة. يقول الافتراض الأساسي لهذا الإطار التحليلي الذي طوره ملتون بنيت (Milton Bennett, ١٩٩٣) إنه إذ تصبح تجربة الفرد مع الثقافة أكثر تعقيدا، تزداد الإمكانية لنظرة عالمية أكثر اتساعا. تصف المراحل الثلاث الأولى من النموذج المنظورات المرتكزة حول الأجناس وهي الإنكار والدفاع والتقليل من الشأن، بينما تضم الثلاث الأخيرة المراحل ذات الصلة بالأجناس وهي القبول والتكيف والتكامل (Bennett, ١٩٩٣). غالبا ما ينظر إلى المراحل الثلاث الأولى بأنها سبل لتغادي الإختلاف الثقافي، بينما المراحل الثلاث الأخيرة هي سبل للسعي وراء الاختلاف الثقافي، تماما كما يحتاج الطلاب إلى تشجيع للإنخراط في فروع دراسة مختلفة عند مستويات أكثر تعقيدا، كثيرا ما يحتاج المشاركون في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية إلى مهارات ميسر مجتمع تعلم لمساعدتهم في زيادة التحرك على طول السلسلة المتصلة من الحساسية المشتركة بين الثقافات، بصرف النظر عن المكان الذي يقع منظورهم عليها.

يستند التعلم ذو الدائرة المزدوجة إلى فحص الافتراضات والقيم الأساسية وإلى استكشاف منظورات ممكنة أخرى (Pedersen, ١٩٩٦). وبخلاف التعلم ذي الدائرة الواحدة. تستند هذه المقاربة إلى تصميم وتيسير مواقف أو بيئات تعلم حيث المشاركون (١) يمكنهم فحص توجهات القيم الجوهرية التي قد تؤدي إلى تحاملات قد تقوض نجاح الطلاب (٢) يقبلون المسؤولية والمساءلة المتبادلتين من أجل إطار آمن يحمي الذات والآخرين على السواء و (٣) يعملون معا لتقليص الموقف الدفاعي الشخصي والتنظيمي ضد التغيير (Argyris, 1985; Fulmer 1998, Paul, 2003).

٩ - *الكياسة المعرب عنها بمثابة صمت يمكن تفسيرها بمثابة حياد، وبأنها تحدث رد فعل دفاعيا وشعورا متناقصا بالتضمين في مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية.*

ما الذي ينبغي مناقشته ولكنها لا تتم؟ هل تستمد الطاقة من خارج الخط؟ أحيانا، يمكن أن تكون قضايا التنوع مزعجة للمشاركين في مجتمع التعلم. وحين

يحدث ذلك، ثمة نزعة نحو التجنب والحياد الظاهري التي تستمد الطاقة من المجموعة وعملها. وأسوة بمدرس في قاعة الدراسة، يصوغ الميسر دور مشاور عملية المجموعة وذلك بمراقبة وإقرار الكيفية التي يكون أعضاء المجموعة على صة أحدهم بالآخر وبتوجيه المضمون، والتخطيط والنتائج لمجتمع التعلم. ونتيجة للمشاركة في مجتمع التعلم المعني بالتنوع، لاحظ أحد الأعضاء بالقول:

أعتقد أنني أصبحت أكثر جرأة من حيث الاقتراب من مواضيع حساسة قد يتردد الطلاب في مناقشتها. وجدت أنه حين أجابه مسألة، عندئذ يصبح الطلاب أكثر استعدادا للحديث عن تلك المسألة...أعتقد أن كافة الطلاب في ذلك الصف أكثر تقبلا للتعددية الثقافية مما كانوا عليه سابقا. (كما) أعتقد أنني... أنني أفضل انتماء للطلاب ذوي ثقافات الأقلية؛ من الأهمية البالغة أن يكون المدرس منصفا بشكل مرئي مع جميع الطلاب وأن يصوغ نماذج للسلوكيات بحيث يعرف الطلاب توقعات الكياسة في جميع الظروف.

١٠- تجنب إغواء "ضوضاء التنوع".

(إدغار بكهام, Edgar Beckham) المستشار، المستشهد في لجنة المناخ، جامعة ميامي, ٢٠٠٣). مع زيادة مجموعة المعارف وعدد مبادرات التنوع وتعددية الثقافت في سائر أنحاء الجامعة، قد يجد مجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية من الصعب بلوغ توافق في الآراء بشأن مراكز بؤرية فردية وجماعية محددة. وتوجد أيضا نزعة للاضطلاع بعدد كبير للغاية من الفعاليات والمشاريع، مما يؤدي إلى نتائج محتملة غير مكتملة ومفككة. ومن خلال إعادة التشديد على الهدف المهني بزيادة تطور الطلاب ثقافيا واجتماعيا، فإن الميسر يساعد المشاركين في وضع أهد ف واقعية قابلة للتحقيق من أجل دمج الإختلاف في التعليم والتعلم.

عودة إلى القصة الرمزية

من خلال تشكيل مجتمعات صغيرة من الدارسين، يعمل أعضاء رهيجي نويتاكوده معا لتحقيق فهم أفضل لأنفسهم وثقافتهم وما يلزم من تجديدات لجعل

رهجي نويتاكوده مكانا يشعر فيه جميع السرنرووخوس (Srenruojos) أنهم موضع ترحاب وتقدير وقادرون على تحقيق الأهداف التي حددوها لحيواتهم. يدرك أعضاء المجتمعات هذه أن تحويل الثقافة يحتاج إلى بعض الوقت ولكنهم يشعرون أن تجربتهم قد أغنتهم بوصفهم مجتمعا وبالطرق التي غيرتهم وغيرت رهجي نويتاكوده أيضا. وأختتم هذا الفصل بما نطقوه من كلمات:

لقد طورنا إحساسا قويا بالمجتمع إذ وجد الأعضاء أن آخرين شاطروهم آراءهم وخططهم ودعموها. وبات المجتمع عامل طمأنة متواصلة لقيمة العمل والحاجة لبذل ما يحتاجه هذا العمل من جهد إضافي. لقد طور تشاطر المعلومات والخبرات إحساسا بزيادة الخبرة والثقة لدى الأعضاء.... ركزت بعض الصراعات على ما جابهه الأعضاء من إحباطات في جعل الآخرين ينخرطون في التحولات الجاري تطويرها. ولقد حولنا هذه الإحباطات إلى تصميم على استحداث قطعة تأملية حول الكيفية التي يتحدى ويغير هذا العمل الأشخاص الذين يقومون به.

الملحق أ - قائمة تقييم ذاتي بشأن التضمين

قائمة تقييم ذاتي بشأن التضمين:

الجزء الأول: باستخدام السلسلة المتواصلة أدناه، الرجاء تحديد ردك على كل من لبيانات التالية. اكتب الرقم الذي يتطابق مع ردك في الفراغ الذي يسبق كل سؤال. كي تكون هذه القائمة مفيدة، من المهم أن تجيب كما تعتقد أنك أنت حقا كذلك.

٥ شبه دائم ٤ في أغلب الحالات ٣ أحيانا

٢ ليس عادة ١ نادرا، إن لم يكن أبدا

١- أشعر بالارتياح حين أتفاعل مع الآخرين ممن هم ليسوا في سني، أو من عرقي، أو نوعي أو ديني، أو مركزي الإقتصادي، أو توجهي الجنسي، أو مستواي التعليمي.

٢- إنني حريص على كلامي وسلوكي في مسعى لتفادي مشاعر الآخرين.

٣- أدرك ما كان لتنشئتي وتعليمي من تأثير فريد على قيمي ومعتقداتي.

٤- أطرح الأسئلة إلى أن أتيقن من فهمي لما يقوله الآخرون.

٥- إنني يقظ لردود فعل الآخرين حين أتكلم معهم.

٦- عندما أحتاج إلى مساعدة، أطلبها وأنا مرتاح البال.

٧- أصغي باهتمام لأولئك الذين تختلف آراؤهم عن آرائي.

٨- إذا كنت أحضر مناسبة مع أناس يختلفون عني، أبذل كل جهد للتحدث معهم.

٩- أبذل جهدا واعيا لإدراك متى أطرح أفكارا تعوزها الأصالة.

١٠- أحب الاستماع لكافة جوانب مسألة ما قبل اتخاذ قرار.

١١- أتكيف بطريقة جيدة مع التغيير ومع المواقف الجديدة.

١٢- أستمتع برؤية الناس يتفرجون وأحاول فهم الديناميكية البشرية في التفاعلات.

١٣- يمكنني أن أحدد بسهولة ما لدي من تحاملات شخصية تجاه الآخرين.

١٤- الناس طيبون عموما، وإنني أتقبلهم كما هم.

١٥- أحاول ألا أفترض أي شيء.

الجزء الثاني - الآن أدرس أجوبتك في سياق تفاعلات قاعة دراستك. هل سلوكك مختلف في ذلك الإطار عما يعترضك من مصاعب يومية؟

الملحق ب - تقييم الطلاب لمناخ قاعة الدراسة

تقييم الطلاب لمناخ قاعة الدراسة

التعليمات: ضع دائرة حول الرقم الذي يتوافق مع ردك على كل من البيانات التالية:

٥ شبه دائم ٤ في أغلب الحالات ٣ أحيانا

٢ ليس عادة ١ نادرا، إن لم يكن أبدا

١- أحسست بأنني موضع ترحيب في هذا الصف.	٥	٤	٣	٢	١
٢- كانت سياسات وإجراءات المنهاج واضحة لي.	٥	٤	٣	٢	١
٣- ساعدتني أساليب التعليم على تلبية احتياجاتي التعليمية.	٥	٤	٣	٢	١
٤- لقد عوملت بمثابة فرد في هذا الصف.	٥	٤	٣	٢	١
٥- كانت هناك واجبات تتطابق مع نمطي التعلمي.	٥	٤	٣	٢	١
٦- كانت الأمثلة وثيقة الصلة بتجربتي الحياتية.	٥	٤	٣	٢	١
٧- شجع المدرس على التعبير عن منظورات وآراء عالمية مختلفة.	٥	٤	٣	٢	١
٨- شعرت بالقدرة على التعبير عن آرائي صراحة.	٥	٤	٣	٢	١
٩- كانت اللغة المستخدمة في هذا الصف ملائمة وشاملة.	٥	٤	٣	٢	١
١٠- تم التصدي بطريقة ملائمة للسلوك أو أسلوب. الكلام غير المكترث لمشاعر الآخرين.	٥	٤	٣	٢	١
١١- تمت معالجة النزاع بطريقة بناءة ومتسمة بالاحترام.	٥	٤	٣	٢	١
١٢- شعرت بأنه يمكنني التصرف على سجيتي ودون تكلف في هذا الصف.	٥	٤	٣	٢	١
١٢- أسهم مناخ قاعة الدراسة في قدرتي على التعلم بشكل أكثر فاعلية.	٥	٤	٣	٢	١
١٤- شجعني العمل الجماعي على العمل بشكل أفضل مع من هم مختلفون عني.	٥	٤	٣	٢	١
١٥- شعرت أنني جزء من مجتمع دارسين في هذا الصف.	٥	٤	٣	٢	١

obeikandi.com

المراجع

Anderson, J. "A Discussion of Diversity and Learning Communities Must Incorporate Assessment." Presentation at the American Association of Higher Education Assessment Conference, Boston, June 2002.

Argyris, C. *Strategy, Change and Defensive Routines.* Boston: Pitman, 1985.

Banks, J. "Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges." In J. Q. Adams and J. R. Welsch (eds.), *Cultural Diversity: Curriculum, Classroom and Climate.* Macomb: Illinois Staff and Curriculum Developers Association, 1999.

Bennett, M. J. "Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity." In R. M. Paige (ed.), *Education for the Intercultural Experience.* (2nd ed.) Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1993.

Center for the Study of Higher and Postsecondary Education, University of Michigan. *Miami University Campus Climate Survey.* Oxford, Ohio: Miami University, 1996.

Climate Committee, Miami University. *Annual Report of the Climate Committee.* Oxford, Ohio: Miami University, May 2003.

Cox, M. *Designing, Implementing, and Leading Faculty Learning Communities: Enhancing the Teaching and Learning Culture on Your Campus.* Sourcebook from the 2nd annual Lilly Conference on College and University Teaching, Summer Institute, Ashland, Ore., June 2001.

Decker-Lardner, E. "Approaching Diversity Through Learning Communities." Washington Center Occasional Paper. Olympia: Washington Center for Improving the Quality of Undergraduate Education, The Evergreen State College, 2003.

Fulmer, R. "A Conversation with Chris Argyris: The Father of Organizational Learning." *Organizational Dynamics,* 1998, 27(2), 21–32.

Hall, E. *Beyond Culture.* New York: Doubleday, 1976.

Heuberger, B., Briscoe, M., Fitch, F., Greeson, L., Hieber, M., Hulgin, K., and Paternite, C. "It Takes a Faculty Learning Community: Creating and Implementing Innovative Diversity Courses Through Interdisciplinary Dialogue." Paper presented at the 23rd annual Lilly Conference on College Teaching, Oxford, Ohio, Nov. 2003.

Hurtado, S. "Reaffirming Educators' Judgment: Educational Value of Diversity." *Liberal Education,* 1999, *85*(2).

Ibarra, R. *Beyond Affirmative Action: Reframing the Context of Higher Education.* Madison: University of Wisconsin Press, 2001.

Ladson-Billings, G. *Crossing over to Canaan: The Journey of New Teachers in Diverse Classrooms.* San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

McIntosh, P. "White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack." *Peace and Freedom,* July/August 1989, pp. 10–12.

Paul, M. J. "Double-Loop Diversity: Applying Adult Learning Theory to the Cultivation of Diverse Educational Climates in Higher Education." *Innovative Higher Education,* Fall 2003, 281, 35–47.

Pedersen, A. "Double-Loop Thinking: Seeing Two Perspectives." In H. N. Seelye (ed.), *Experiential Activities for Intercultural Learning.* Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1996.

Petrone, M. "Teaching and Learning as a Transactional Process." In G. S. Wheeler (ed.), *Teaching and Learning in College: A Resource for Educators.* (4th ed.) Elyria, Ohio: Info-Tec, 2002.

Feddy, B. *Group-Level Team Assessment.* San Francisco: Pfeiffer, 1996.
Sue, D. W. "Creating Conditions for a Constructive Dialogue on 'Race': Taking Individual and Institutional Responsibility." In J. Q. Adams and J. R. Welsch (eds.), *Cultural Diversity: Curriculum, Classroom and Climate.* Macomb: Illinois Staff and Curriculum Devleopers Association, 1999.
U.S. Census Bureau. "Population by Race and Hispanic or Latino Origin for the United States: 1999 and 2000." Census 2000 PHC-T-1. [http://www.census.gov/population/cen2000/phc-t1/tab04.pdf]. Apr. 2, 2001.
Tavrus, M. *Transforming the Multicultural Education of Teachers: Theory, Research, and Practice.* New York: Teachers College Press, 2002.

■ مارثا سي. بيترونه (**Martha C. Petrone**) هي منسقة العلوم الانسانية والفنون الجميلة في جامعة ميامي، مدلتاون، اوهايو. عملت في جامعة ميامي (أكسفورد، أوهايو) كمستشارة لمجتمع التعلم في إطار الهيئة التدريسية لتطوير مقرر الثقافات الامريكية، وميسر مشارك لمجتمع التعلم باستخدام الاختلاف في التعلم والتعليم.

obeikandl.com