التربية القائمة على التعددية الثقافية ومضامينها كمدخل لتعزيز قيم المواطنة والهوية بدولة الكويت

"رؤية مقترحة"

إعـــداد

د/حسين مجبل هدبا الرشيدي

الأستاذ المشارك بقسم الأصول والإدارة التربوية

بكلية التربية الأساسية ـ دولة الكويت

ملخص البحث :

تعد تعزيز قيم المواطنة والهوية من أهم السمات والصفات الشخصية التى يجب أن يتمتع بها المواطن الكويتى ، و التربية القائمة على التعددية الثقافية هامة وضرورية للحياة الديموقراطية، كما تمكن الأفراد من اتخاذ القرارات الخاصة بحياتهم تجعلهم مواطنين أكثر قدرة على المشاركة وتحمل المسؤولية والإسهام في العملية السياسية، مواطنين على وعي تام بحقوقهم ومسؤولياتهم وعلى علم بالعالم الاجتماعي والسياسي ولديهم اهتمام بأحوال الآخرين، يحسنون التعبير عن آرائهم، مقنعين في فن المناقشة ويتحملون مسؤولية أفعالهم.

المعنى والمواطنة تعد بمثابة مفهوم اعتباري يعني الشعور بالانتماء والولاء لدولة الكويت من جانب الفرد فالمواطنة مبدأ إسلاميًا يعمل على تحقيق الحرية والعدالة والمساواة، ويحث على الانتماء إلى الوطن والغيرة عليه وحبه.

Abstract

The promotion of citizenship and identity values of the most important features and personal qualities that should be enjoyed by the citizen Kuwait, and the existing education on multiculturalism important and necessary democratic life, also enables individuals to make decisions about their lives makes them more able to participate and take responsibility and contribute to the political process, citizens, citizens are fully aware of their rights and responsibilities and are aware of the social and political world, and they have interest in the conditions of the others, do good to express their views, hooded in the art of discussion and take responsibility for their actions.Meaning of citizenship and serves as a legal concept mean a sense of belonging and loyalty to the State of Kuwait on the part of individual citizenship Islamic principle it works to achieve freedom, justice and equality, and urges to belong to the nation and jealousy and love it.

التربية القائمة على التعددية الثقافية ومضامينها كمدخل لتعزيز قيم المواطنة والهوية بدولة الكويت "رؤية مقترحة"

المقدمة:

تعد التربية القائمة على التعددية الثقافية مفهوم حديث نسبياً لم تتم ترجمته بصورة عملية ومكتملة في صورة إجراءات تنفيذية متكاملة، وبخاصة على مستوى التدريس الصفي كإستراتيجية للوفاء باحتياجات مجتمع دائم التغير.ومن ناحية أخرى فإن الأدبيات التي تناولت التربية القائمة على التعددية الثقافية لم تركز على دورها في تعزيز قيم المواطنة خصوصا في ظل ما تشهده البيئة العربية من أحداث وتغيرات، وفي حدود علم الباحث فإن مفهوم التربية القائمة على التعدد الثقافي لم تحظ بالدراسة الكافية في البيئة العربية، كما أنها تعتبر من المفاهيم التي لا تمارس على أرض الواقع. وقد دفع ذلك إلى عمل البحث بهدف إثارة النقاش حول هذه القضية وإمكانية تطبيق هذا المفهوم في البيئة الكويتية لتعزيز قيم المواطنة والهوية.

كما تتميز تربية التعددية الثقافية بأنها عملية Process تتمركز حول الأفعال والسلوكيات العملية إضافة إلى اعتمادها على توظيف ممارسات التربية النقدية Critical Pedagogy في تعليم الطلاب وتوجيههم نحو عدم استبدال إحدى وجهات النظر المهيمنة بأخرى. وبدلاً من ذلك، فإنها تشجعهم على تأمل "مجموعة متنوعة من وجهات النظر الكثيرة، والمتعارضة أحياناً، حتى يتسنى لهم فهم الواقع من منظور أكثر تكاملاً"؛ والوصول بالتالي إلى تحقيق أهداف التغير المجتمعي المنشود على المدى الطويل مستقبلاً (Nieto, 2001: 45).

ويلاحظ "كرايجو" (Kraijew, 1996) أن المسئولية الرئيسية الأكثر أهمية الملقاة على كاهل القادة التربويين هي: بناء، وإدارة ثقافة مؤسساتهم التعليمية. ويحتاج القادة التربويون ذوي الكفاءة والفاعلية إلى ضرورة فهم البيئتين الداخلية والخارجية الحالية، وما يرتبط بهما من توجهات، ومضامين عملية بالنسبة للعملية التعليمية.

كما يحتاجون- أيضاً- إلى بلورة، والاحتفاظ بفهم دقيق للعناصر المتنوعة التي تتألف منها ثقافة مؤسساتهم التعليمية أيضاً، إضافة إلى الوعي بالقيم، والتوجهات، والتوقعات الرئيسية للمؤسسة الجامعية، وردود أفعال أعضاء هيئة التدريس والعاملين (Asfaw, 2008).

ويتميز القادة التربويون ذوي الفاعلية كذلك بمعرفة دقيقة بالقوى السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية- الثقافية المحلية التي تؤثر في استغلال مؤسساتهم للموارد المحلية المتاحة، وتوفير الدعم اللازم، وإقامة الشراكات المطلوبة لدفع عجلة التطوير والإصلاح التعليمي. فقد أصبحت المدارس والجامعات بدول العالم المختلفة تتألف حالياً من فئات وشرائح متنوعة من الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والعاملين الذين ينتمون إلى خلفيات لغوية، وثقافية، واقتصادية- اجتماعية مختلفة ترتبط على نحو وثيق بثقافات متفردة من منظور تربية التعددية الثقافية.

(Ladson-Billings, 2001).

كما يتميز القادة التربويون ذوي الفاعلية- أيضاً- بتقدير أهمية مشاركة أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، وغيرهم من أصحاب المصالح الآخرين في جهود تطوير المنظومة التعليمية إضافة إلى تمثل الرؤى المستقبلية، والقيم الأساسية، والأهداف الاستراتيجية التي تسعى إلى تحقيقها المؤسسة التعليمية على يد كافة أعضاء مجتمعها؛ بما يساهم في الارتقاء بفهمها، وتحديد أولوياتها الرئيسية للحصول على الدعم المهني والمالي المطلوب أثناء عملية التطبيق العملي. ووفقاً لـ "واشبيرن" (Washburn, 1995)؛ فإن القيادة التربوية الجيدة من منظور تربية التعددية الثقافية ترتكز بشكل أساسي على دعائم الرؤية، والرسالة، والقيم الأساسية المشتركة للمؤسسة التعليمية وسبل تنمية فهمها وتمثل مبادئها على يد أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، والفئات والشرائح المختلفة من أصحاب المصالح.

ومن هنا؛ يمكن أن تساهم الجهود المستمرة التي يبذلها القادة التربويين لبلورة معالم القيم المشتركة، والقيادة الجماعية، والاتصال الفعال الذي يتميز بالشفافية والتفاعل، وصنع واتخاذ القرارات التشاركية في خلق نوع من النزاهة والأمانة

والصدق في العلاقة بين القيادة التعليمية، وأعضاء مجتمع التعلم. وعلى نفس الشاكلة، نجد من بين الخصائص الإيجابية الفعالة التي تميز القيادة التربوية المتمركزة حول الطلاب التي تسعى إلى الارتقاء بأدائهم في التعلم: تفويض السلطات للمرؤوسين في العمل، وتقدير أهمية آراء ووجهات نظر الآخرين.

(Nieto, 1996, 1999).

وبمجرد صياغة الرؤية والقيم المشتركة للعملية التعليمية على يد مجتمعاتها المختلفة؛ تشارك القيادة التربوية مع كافة العاملين- على قدم المساواة- في تحمل المسئولية عن الارتقاء بجهود التطوير التعليمي، ونجاح الطلاب. وبالتالي؛ يتيح إقامة هذه البيئة المتطورة الفرصة أمام القادة التربويين لتقويم مستويات الأداء الفعلي، واستغلال كافة الإمكانات الدراسية، والإدارية، والفنية المتاحة لتحقيق المخرجات المنشودة للعملية التعليمية من منظور تربية التعددية الثقافية (McEwan, 2003).

مشكلة البحث .

يمثل غياب تربية التعددية الثقافية عن الفصول الدراسية مشكلة كبرى باعتبارها عملية تربوية أساسية Basic Education بحيث يتوجب على كافة المدارس- دون استثناء- تضمينها في مناهجها الدراسية المقدمة لتعليم طلابها في مختلف المراحل الدراسية (Nieto, 2001). ومن هذا المنظور؛ يمكن أن تتضمن تربية التعددية الثقافية في إطارها أبعاداً متنوعة من قبيل: (١) تنمية طلاقة الطلاب في استخدام اللغة الثانية. (٢) فهم الآداب والفنون المتعددة الثقافات. (٣) معرفة تاريخ وجغرافيا أمم متنوعة. (٤) صقل المهارات اللازمة لفهم مدى واسع من الخلفيات الثقافية واللغوية، إلخ (Nieto, 2001).

وتعد تربية التعددية الثقافية مهمة لكافة الطلاب Important for All Students بحيث يؤدي غيابها عن المناهج الدراسية إلى دفع الطلاب نحو تكوين آراء ووجهات نظر متحيزة (Nieto ، ٢٠٠١). فتربية التعددية الثقافية لا تركز فقط

على طلاب الأقليات أو الذين يعانون من أوضاع اقتصادية- اجتماعية متدنية؛ ولكنها تستهدف في المقام الأول تعزيز تعلم كافة الطلاب دون استثناء (Nieto, 2001).

كما تتميز تربية التعددية الثقافية بـ الشمول والتكامل Pervasive على اعتبار أنه يجب ربطها بكافة جوانب وأبعاد الحياة المدرسية (بما في ذلك: المناهج الدراسية، والعلاقات القائمة، والبيئة المدرسية، إلخ). وبالتالي؛ يساهم ذلك على المدى الطويل في تزويد كافة الطلاب بتدريس يتميز بالجودة (Nieto, 2001).

كما تلتزم تربية التعددية الثقافية بتطبيق مبادئ العدالة الاجتماعية Social Justice عبر تشجيع الطلاب على أخذ زمام المبادرة، وإصدار سلوكيات مناسبة لمواجهة حالات الظلم والاضطهاد، وحماية الحقوق والمسئوليات الديمقراطية في المجتمع (Nieto, 2001).

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة إلى أهمية تعزيز قيم المواطنة والهوية لما لها من أهمية كبير فى المجتمع منها دراسة "كروزير" (Crozier, 2009):هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية التدريب على القيادة المتعددة الثقافات بمؤسسات التعليم العالي. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكمية، وهو: المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين. واستعان الباحث في إجراء دراسته بعينة عشوائية مؤلفة من ٨٦ من قادة ومديري المؤسسات الجامعية للتعليم العالي بولاية أوكلاهوما الأمريكية خلال النصف الثاني من العام الجامعي (٢٠٠٨-٢٠٠٩)م. وانقسمت عينة الدراسة بالتساوي إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية (تشارك في أحد البرامج التدريبية التي تتناول القيادة المتعددة الثقافات)، والأخرى ضابطة (لا تقدم لها أي برامج تدريبية على الإطلاق). وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية البرنامج التدريبي المطبق في القيادة المتعددة الثقافات بمؤسسات التعليم العالي في تنمية مهارات التعددية الثقافية المطلوبة لدى القيادات الجامعية، وبخاصة ما يلي: (١) العدالة والمساواة. (٢) أخذ زمام المبادرة. (٣) الالتزام الأخلاقي والمهني. (٤) الإيمان بالقيم التعددية. (٥) إدارة الصراعات. (٦) إدارة

التنوع الاستراتيجي. (٧) التغلب على حالات التحيز والتعصب في العلاقة مع الآخرين.

وكذلك دراسة "أسفاو" (Asfaw, 2009):هدفت الدراسة إلى الوقوف على فاعلية أحد برامج التنمية المهنية المقدمة للقادة التربويين في قيادة التعددية الثقافية، وتأثيرها في أدائهم القيادي. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أدوات البحوث الكمية والكيفية معاً. واستعان الباحث في إجراء دراستها بعينة عمدية مؤلفة من ١٦ من القادة التربويين الذين يعملون بمؤسسات تعليمية مختلفة بولاية جورجيا الأمريكية خلال النصف الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٧-٢٠٠٨). وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية البرنامج المطبق في التنمية المهنية للقادة التربويين في صقل كفاياتهم التالية في التعددية الثقافية، وهي: (١) معرفة اتجاهات واحتياجات الخلفيات الثقافية للمجتمع المحلي. (٢) معرفة التصورات السائدة لدى العاملين حول تربية التعددية الثقافية. (٣) معرفة الأهداف الاجتماعية لتربية التعددية الثقافية. (٤) مساعدة الطلاب في اكتساب المهارات المطلوبة في التنور الثقافي. (٥) مساعدة أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، وأصحاب المصالح في الارتقاء بقيم العدالة والمساواة بين الجميع. (٦) مساعدة كافة أعضاء المجتمع التعليمي على تكوين مشاعر إيجابية تجاه الآخرين تقوم على مبادئ الثقة والاحترام المتبادل. (٧) تحقيق الفائدة المرجوة لكافة الطلاب بصرف النظر عن مستويات تحصيلهم الدراسي، أو خلفياتهم الثقافية.

ومن خلال عمل الباحث لاحظ تدنى بعض قيم المواطنة لدى طلاب الجامعة ويظهر هذا التدنى من خلال عدم اهتمام ببعض القضايا العربية وكذلك عدم إلمام الطالب ببعض قضايا الوطن وكذلك تدنى مستوى الهوية العربية والإسلامية ويظهر هذا التدنى من خلال مظاهر اللباس الغير مطابق للشريعة الإسلامية لدى الإناث ولبس بعض الحلى لدى الشباب وهذا لا يتفق مع الهوية العربية والإسلامية .

تحديد مشكلة الدراسة .

وجود قصور لدى المواطن الكويتى فى بعض قيم المواطنة والهوية مما يضطر إلى إعداد برنامج فى التربية القائمة على التعددية الثقافية لتنمية هذه القيم لديهم .

أسئلة الدراسة .

١- ما أبعاد مدخل التربية القائمة على التعددية الثقافية ؟

٢- ما أهم مداخل تنمية القيم والهوية لدى المواطن الكويتي ؟

٣- ما الرؤية المقترحة لاستخدام مدخل التربية القائمة التعددية القافية لتنمية بعض قيم المواطنة والهوية لدى المواطن الكويتي ؟

أهمية البحث .

١- مساعدة الأفراد على بلورة معالم فهم ذاتي أفضل لأنفسهم عبر تحليلها، وفهم طبيعتها من منظور الثقافات الأخرى.

٢- تزويد كافة الطلاب- دون استثناء- بالمهارات، والاتجاهات، والمعرفة اللازمة للأداء الوظيفي الفعال بما يتناسب مع ما يلي: (١) الثقافة السائدة في المجتمع. (٢) فهم الثقافات العرقية الأخرى.

٣ - تقليل حالات التعصب والتمييز بين أعضاء المجموعات الإثنية والعرقية في المجتمع، القائمة على دعائم تباين خصائصهم العرقية، والبدنية، والثقافية المتفردة.بالاضافةالى مساعدة الطلاب على صقل المهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والرياضيات.

عينة البحث :

اقتصرت عينة البحث على مجموعة من الطلاب الجامعيين دولة الكويت وكان عددهم ٢٥٠ طالب وطالبة .

مصطلحات البحث:

التنوع الثقافي: Cultural Diversity

مفهوم عام يشمل مختلف الفروق بين مجموعات الطلاب المتنوعة بحسب العرق والدين واللغة والظروف الاقتصادية والطبقة الاجتماعية والجنس والمنطقة السكنية والعمر والإعاقة في مقابل السواء (Boone-Robinson, 2009).

التعليم المتعدد الثقافات: Multi-cultural Education

يعرف الباحث التعليم المتعدد الثقافات على أنه " جملة من السياسات والممارسات والبرامج والأنشطة التربوية البديلة والإصلاحية الهادفة بنهاية المطاف إلى تعزيز العدالة والديموقراطية في المجتمع من خلال احترام ثقافات المجموعات الثقافية المتنوعة على اختلاف أجناسهم وطبقتهم الاجتماعية ومستواهم الاقتصادي وأعراقهم وأديانهم ولغاتهم وسماتهم المتنوعة".

أدوات البحث:

اعتمد البحث على الاستبيان وتكون من بعدين، البعد الأول: يتمثل في قيم المواطنة والبعد الثاني يتضمن التأكيد على الهوية العربية والإسلامية لدولة الكويت ، ويحتوي كل بعد على مجموعة من العبارات التي تقيس متغيرات البحث المستقلة والتابعة.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يقوم على أساس المراجعة للدراسات النظرية والدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة البحث وتحديد أسباب وأبعاد المشكلة وصياغتها في صورة تساؤلات للبحث، وتحليل وتفسير أبعاد المواطنة والتأكيد على الهوية، بالإضافة إلى استخدام الأساليب الإحصائية لتفسير نتائج الجزء الميداني، ولكي يتحقق ذلك يسير البحث وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً: تأصيل إطار نظري للبحث .

ثانياً: استعراض مفهوم التربية القائمة على التعددة الثقافية .

ثالثاً: دراسة ميدانية استهدفت ما يلي:

١- جمع البيانات التي يتم الحصول عليها من أفراد عينة البحث .

٢- التعرف على العلاقة بين مفهوم التربية القائمة على التعددية الثقافية وتنمية المواطنة وتأكيد الهوية

رابعاً: عرض أهم نتائج البحث والتصور المقترح.

الدراسات السابقة.

دراسة "رايس" (Rice, 2011):

هدفت الدراسة إلى الوقوف على الاستراتيجيات القيادية التي يستعين بها القادة التعليميون بجنوب بإحدى مناطق جنوب ولاية تكساس الأمريكية في دعم تطبيق مبادئ تربية التعددية الثقافية. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو: دراسة الحالة. واستعان الباحث في إجراء دراسته بعينة عشوائية مؤلفة من ٣٠ من القادة التعليميين الذين يعملون بإحدى مناطق جنوب ولاية تكساس الأمريكية خلال النصف الأول من العام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)م موزعين بين ٢٤ من الإناث، و٦ من الذكور. وتم جمع البيانات اللازمة للدراسة عبر إجراء سلسلة من المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع أفراد العينة المشاركين؛ بهدف الوقوف على تصوراتهم حول استراتيجيات قيادة التعددية الثقافية على مستوى المؤسسات التعليمية. تلى ذلك تحليل هذه البيانات كيفياً لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين بالاستعانة بالنماذج الثلاث الرئيسية التالية لتربية التعددية الثقافية لـ "أوسيدا" (٢٠٠٣) و"نيتو" (٢٠٠٤) و"فورنبيرج" (٢٠٠٥). وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن أن أبرز الاستراتيجيات التي يستعين بها القادة التعليميين المشاركين في دعم تطبيق مبادئ قيادة التعددية الثقافية هي تحديداً: (١) الارتقاء بمراعاة الفروق، والاختلافات الثقافية بين الطلاب. (٢) تزويد العاملين بالمؤسسة التعليمية ببرامج تدريبية، وخبرات متخصصة في التنمية المهنية ترتبط بقضايا تربية التعددية الثقافية. (٣) الإشراف على عقد الاحتفالات، والفعاليات، والمسابقات، والأنشطة التعليمية المتعددة الثقافات. (٤) مد جسور التواصل، والتفاعل مع أصحاب المصالح. (٥) تشجيع الطلاب على تمثل، وتطبيق قيم التعددية الثقافية عملياً. وفي ضوء هذه النتائج؛ أوصت الدراسة بالأخذ بعين الاعتبار هذه الاستراتيجيات الخمس المقترحة

عند تطبيق البرامج التدريبية، والتنمية المهنية المقدمة للقيادات التعليمية في مجال التعددية الثقافية، وإدارتها الفعالة من منظور القيادة، وهي: (١) تجنب التحيز على أساس النوع/الجنس، أو العرق، أو اللغة، أو المذهب الديني. (٢) مراعاة مبادئ تكافؤ الفرص التعليمية بين الجميع. (٣) الارتقاء بالعدالة، والمساواة الاجتماعية. (٤) عقد ورش عمل متطورة لتطبيق برامج التعددية الثقافية، وتوفير التجهيزات والبنية التحتية اللازمة لذلك.

٢- دراسة "ويلسون" (Wilson, 2011):

هدفت الدراسة إلى إبراز التحولات الحادثة في الأدوار القيادية للتربويين في ضوء العلاقة بين كفايات التعددية الثقافية، وتطبيق نموذج التغير الاجتماعي للقيادة (SCM) لـ "دوجان وكوميفز" (٢٠٠٧). واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكمية، وهو: تصميم البحوث الارتباطية. واستعان الباحث في إجراء دراستها بعينة عشوائية مؤلفة من ١٦٧ من القادة التربويين الذين يعملون بمؤسسات تعليمية متنوعة بولاية ميتشجان الأمريكية خلال النصف الثاني من العام الدراسي (٢٠١٠-٢٠١١)م موزعين بين ١١٢ من الإناث، و٥٢ من الذكور وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن وجود علاقة ارتباطية وثيقة بين كفايات التعددية الثقافية، وبين تطبيق نموذج التغير الاجتماعي للقيادة (SCM). وبشكل خاص، أكدت الدراسة على ضرورة صقل الكفايات القيادية التالية لدى القادة التربويين من منظور تربية التعددية الثقافية: (١) التنوع الثقافي، واللغوي، والعرقي. (٢) تكافؤ الفرص التعليمية. (٣) العدالة الاجتماعية. (٤) معرفة الذات. (٥) التمكين. (٦) التعاون، والمشاركة. (٧) المواطنة النشطة. (٨) خدمة المجتمع.

٣- دراسة "بولات" (Polat, 2011):

هدفت الدراسة إلى إبراز الاتجاهات السائدة لدى القادة التعليميين بتركيا نحو تطبيق مبادئ التربية التعددية الثقافية. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكمية، وهو: المنهج الوصفي- التحليلي. واستعان الباحث في إجراء دراسته بعينة عشوائية مؤلفة من ١٤٧ من قادة المؤسسات التعليمية بمدينة كوجالي

(بتركيا) خلال النصف الأول من العام الدراسي (٢٠٠٩-٢٠١٠)م. وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن تمتع القادة التعليميين المشاركين باتجاهات إيجابية نحو تطبيق مبادئ تربية التعددية الثقافية، وبخاصة التركيز على إقامة بيئات تعليمية تتميز بما يلي: (١) ترك الباب مفتوحاً أمام حل الصراعات، وتكوين تصورات إيجابية عن تحقيق العدالة والمساواة. (٢) تطبيق مداخل تعليمية تتمركز حول المتعلم، والتفاعل بين الطلاب. (٣) زيادة التواصل بين مجموعات من الطلاب تتميز بعدم التجانس الثقافي. (٤) إتاحة الفرص المناسبة لمد جسور التفاعل والروابط المتعددة الثقافات. (٥) رفض كافة صور وأشكال التمييز.

٤- دراسة "كيزار" (Kezar, 2010):

هدفت الدراسة إلى تقديم نموذج نظري مقترح لتنمية الممارسات القيادية المتبعة في البيئات الدولية المعقدة والمتعددة الثقافات للتعليم العالي. واعتمدت منهجية الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكيفية، وهو: تحليل المحتوى. واستعانت الباحثة في إجراء دراستها بعينة مختارة من الدراسات والمقالات العلمية المنشورة في الدوريات المحكمة التي تتناول هذا الموضوع على الصعيد العالمي على مدى عشرة أعوام كاملة خلال الفترة الزمنية الممتدة بين عامي (٢٠٠٠-٢٠١٠)م. تلى ذلك تحليل هذه البيانات كيفياً لاستخلاص ما بها من أفكار ومضامين من منظور تفسيري- مقارن في ضوء نموذج السمات الخمس لتربية التعددية الثقافية لـ "جوريسكي" (٢٠٠٦). وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن حاجتنا الماسة في الوقت الراهن إلى إعادة النظر في الممارسات القيادية المتبعة على مستوى مؤسسات التعليم العالي من منظور أكثر تطوراً يستعين بمداخل جديدة للقيادة ذات صبغة تشاركية غير هرمية (دائرية) تتمركز حول قيم ومهارات تربية التعددية الثقافية من منظور القيادة الناقدة.

٥- دراسة "هاموند" (Hammond, 2009):

هدفت الدراسة إلى تناول آليات تنمية كفايات التعددية الثقافية لدى إداري شئون الطلاب بالجامعات من منظور النموذج المتكامل للقيادة. واعتمدت منهجية

الدراسة على استخدام أحد أدوات البحوث الكمية، وهو: المنهج الوصفي- التحليلي. واستعان الباحث في إجراء دراسته بعينة عشوائية مؤلفة من ٥٦ من إداريي شئون الطلاب بجامعات ولاية يوتا الأمريكية خلال النصف الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨-٢٠٠٩)م. وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن تمتع إداريي شئون الطلاب المشاركين بتصورات إيجابية حول تنمية كفايات التعددية الثقافية من منظور النموذج المتكامل للقيادة. وبشكل خاص، أكدت الدراسة على تمتعهم بمستويات مرتفعة من مما يلي: (١) المعرفة والمهارات العامة لقيادة التعددية الثقافية. (٢) الكفايات التفاعلية مع الطلاب، والزملاء الآخرين، والمؤسسات التعليمية. (٣) الإتقان الذاتي.

الإطار العام للبحث:

تمثل تربية التعددية الثقافية Multicultural Education تمثل اتجاهاً تربوياً معاصراً أصبح يحظى حالياً بقدر واسع من الانتشار والتناول في الأدبيات التربوية على الصعيد العالمي. وكما يوضح "جوريسكي" (Gorski, 2001: 9)؛ تمثل تربية التعددية الثقافية "مدخلاً تقدمياً لإحداث تحول جذري Radical Shift في المنظومة التعليمية عبر طرح التساؤلات الناقدة، والتركيز على مواجهة ما تعانيه المدارس والمؤسسات التعليمية من أوجه نقص وقصور، وحالات فشل، وسيادة ممارسات للتمييز والتعصب في بيئة واقعها الراهنة؛ وبالتالي مساعدتها على مواصلة السعي نحو استكمال مسيرة التغيير الشامل في مجتمعها الأكبر خارج أسوار المدرسة".

ووفقاً لـ "بانكس" (Banks, 1994)؛ تعد تربية التعددية الثقافية إحدى المكونات الأساسية التي لا غنى عنها للتعليم ذو الجودة. ومع ذلك، فإنها ليست مفهوماً جديداً على الإطلاق مع التأكيد على أنها كانت دائماً عنصراً أساسياً لابد أن يركز عليه المعلمون في ممارساتهم التدريسية اليومية داخل حجرات فصولهم الدراسية. ولكن برزت الحاجة بدرجة أكبر إلى إيلاء المزيد من الاهتمام للتعليم القائم على التنوع والتعددية الثقافية في ضوء ما يشهده عالمنا المعاصر من تسارع وتيرة

العولمة؛ وتحول العالم ليصبح بحق "قرية كونية صغيرة" Small Global Village (على حد وصف "ماكلوهان" McLuhan).

ويؤكد العديد من الباحثين على أن تربية التعددية الثقافية تمثل حركة للتغيير الجذري في العملية التعليمية تمكن التربية من إعداد مواطنين صالحين في المجتمع يتميزون بالتفكير الناقد، والنشاط والفاعلية الاجتماعية (Campbell, 1996). وبالتالي؛ فإنها ليست مجرد تغيير بسيط أو محدود المستوى في المناهج الدراسية المقررة، أو إضافة أنشطة معينة ذات صبغة متعددة الثقافات، إلخ (أنظر أيضاً دراسة: Higbee et al., 2003).

– وإضافة إلى ما سبق، تؤدي التربية الفعالة للتعددية الثقافية حتماً إلى حدوث تغيرات كبرى وملموسة في وجهات نظر المشاركين، وفي ميولهم الذاتية نحو التفاعل مع عوالمهم وبيئاتهم الخارجية، فضلاً عن المساعدة في اكتساب المعرفة، والمهارات والاتجاهات اللازمة للمشاركة في التفاعلات العبر ثقافية مع الآخر (Ndura & Lafer, 2004). ويؤكد المعلمون بدورهم على ضرورة النظر إلى التنوع Diversity كأداة هامة لإضفاء المزيد من المعنى، والتسامح، ونبذ التعصب، وإتاحة الفرصة للتغيير نحو الأفضل في إطار بيئات تعلم "كونية" Global متعددة الثقافات (Nieto, 2004).

*** أسباب زيادة الاهتمام التربوي بدراسة تربية التعددية الثقافية:**

أجمل "حسين وأيدين" (Hossain & Aydin, 2011: 121-122) ثلاثة أسباب رئيسية لتزايد الاهتمام التربوي بدراسة تربية التعددية الثقافية، وهي:

١- تسهيل بيئات الفصول الدراسية الخالية من التمييز أو التعصب العرقي كثيراً مهمة نجاح، وتطوير خبرات التعلم الصحية المطلوب توافرها لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء (Ryan, 1998).

٢- المساهمة في تحسين معدلات التفاعل الاجتماعي، والفهم والتلاقح المتبادل بين مختلف الثقافات والحضارات الإنسانية (Moodod, 2007).

٣- مساعدة الطلاب في فهم جوانب تفردهم الذاتية، وتكوين القيم الديمقراطية، والاتجاهات الإيجابية الداعمة للاحتفاء بقيم الحرية، والعدالة، والمساواة مع الآخرين (Ocak, 2006).

*** تعريف مفهوم تربية التعددية الثقافية:**

تؤكد الأدبيات التربوية على أن الارتقاء بجهود ومبادرات تربية التعددية الثقافية Multicultural Education يعتمد- بالدرجة الأولى- على القيام بعملية معقدة ومقصودة ذات طابع نمائي/ارتقائي).

ومن هنا؛ زودتنا هذه الأدبيات السابقة بمجموعة متنوعة من تعريفات مفهوم تربية التعددية الثقافية (Lin, 2011). فمثلاً، عرفها "بانكس وبانكس" (Banks & Banks, 2001) على أنها مفهوم يتضمن ثلاثة أبعاد رئيسية هي: (١) تربية التعددية الثقافية كفكرة نظرية. (٢) تربية التعددية الثقافية كحركة إصلاحية. (٣) تربية التعددية الثقافية كعملية مستمرة ومستدامة.

١- إذا اعتبرنا تربية التعددية الثقافية فكرة نظرية Idea، فإنها يجب أن تطبق بكافة المدارس والمؤسسات التعليمية على قدم المساواة بغض النظر عن تأثير العوامل التالية: (١) المجموعات والشرائح التي ينتمي إليها الطلاب. (٢) النوع/الجنس. (٣) العرق. (٤) الإثنية. (٥) الثقافة السائدة. (٦) اللغة المستخدمة. (٧) الطبقة الاجتماعية. (٨) المعتقد الديني. (٩) درجة التفرد والتمايز عن الآخرين.

٢- إذا اعتبرنا تربية التعددية الثقافية حركة إصلاحية Reform Movement؛ فسيحتاج الأمر إلى ضرورة إحداث تحول جذري في طبيعة المنظومة التعليمية بها بحيث تتاح فرص متساوية أمام الطلاب المنتمين إلى مجموعات متنوعة من أجل تحقيق النجاح الدراسي المنشود منهم.

٣- إذا اعتبرنا تربية التعددية الثقافية عملية مستمرة Process؛ فإنها بذلك ستؤكد على عدم إمكانية الوصول إلى تحقيق أهدافنا المثالية العليا للمجتمع الإنساني بشكل كامل، مثل: (١) الالتزام بمبادئ تكافؤ الفرص التعليمية. (٢) إزالة كافة صور التمييز بين كافة البشر.

وفي سياق متصل، عرف "لادسون- بيلينجس وبراون" (Ladson-Billings & Brown, 2008) تربية التعددية الثقافية على أنها فلسفة تربوية متكاملة ترتكز على دعائم الاستجابة الثقافية لاحتياجات المجتمع الإنساني المعاصر، فضلاً عن الوصول بالطلاب إلى مستوى التمكين المطلوب عقلياً، واجتماعياً، وانفعالياً، وسياسياً، إلخ. وأكد "جوريسكي" (Gorski, 2001) على ضرورة النظر إلى تربية التعددية الثقافية باعتبارها مدخلاً تدريجياً لإعادة هيكلة المنظومة التعليمية بكاملها، والانتقال بها نحو الأفضل.

ويعرف "بانكس" (Banks, 1999) و"جاي" (Gay, 2004) تربية التعددية الثقافية Multicultural Education على أنها حركة إصلاحية تستهدف- بشكل أساسي- إحداث تغير هيكلي في بنية النظم التعليمية (Liu, 2010).

وبشكل أكثر تحديداً،-يؤكد التعريف التالي الذي قدمه لنا "بانكس" (Banks, 1999) على ارتكاز تربية التعددية الثقافية على دعائم تكوين مواطنين متعددي الثقافات يتميزون بالقدرة على مواجهة والتخلص من الآراء والصور العرقية النمطية، وما يرتبط بها من حالات تعصب وتحيز في الرأي على نحو يساهم في إقامة مجتمع ثري ثقافياً a Culturally Rich Society.

ووفقاً لتعريف "بانكس" (Banks, 1999)؛ فإن "تربية التعددية الثقافية هي حركة إصلاحية تستهدف- بالدرجة الأولى- إحداث بعض التغيرات الأساسية في تعليم الطلاب. ويؤمن منظروها وباحثوها بأن العديد من الممارسات العملية التي تطبقها المدارس والجامعات فيما يتعلق بالعرق والإثنية تضر الطلاب، وتؤدي حتماً إلى ترسيخ العديد من الآراء الإثنية النمطية، والممارسات السلبية المرتبطة بالتحيز والتعصب في المجتمع. وبشكل أكثر تحديداً، تفترض تربية التعددية الثقافية أن الركائز الأساسية التي يقوم عليها المجتمع هي: (١) العرق. (٢) الإثنية. (٣) الثقافة السائدة. (٤) الطبقة الاجتماعية. كما تفترض- أيضاً- أن التنوع الثقافي والإثني يؤدي بالضرورة إلى إثراء نسيج الأمة الواحدة، وزيادة آليات إدراك وحل مواطنيها لمشكلاتهم الشخصية والعامة على حد سواء. وبالتالي؛ يؤدي هذا التنوع- في نهاية

المطاف- إلى إثراء المجتمع عبر تزويد كافة مواطنيه بفرص أكبر للتفاعل مع الثقافات الأخرى؛ وبالتالي الارتقاء بنزعتهم الإنسانية نحو التواصل والتلاحم مع الآخر" (ص ١).

وعلى نفس الشاكلة، يؤكد "جاي" (Gay, 2004) على أهمية التمييز بين منظورين رئيسيين للتعددية الثقافية، وهما: (١) تربية التعددية الثقافية كـ "فكرة، أو مفهوم، أو فلسفة نظرية"a Concept, Idea, or Philosophy. (٢) تربية التعددية الثقافية كـ "حركة إصلاحيةa Reform Movement تؤكد على أهمية مراجعة المكونات البنائية، والإجرائية، والنظرية، والقيمية التي تؤثر في المنظومة التعليمية على نحو يعكس بوضوح التنوع الاجتماعي، والثقافي، والإثني، والعرقي، واللغوي السائد في المجتمع" .

*** التطور التاريخي لمجال تربية التعددية الثقافية:**

لقد حدد "بانكس" (Banks, 2004a,b) ثلاثة مراحل رئيسية مر بها تطور حركة تربية التعددية الثقافية المعاصرة خلال القرن العشرين، وهي: (١) حركة الدراسات الإثنية الأولى. (٢) حركة التنوع الثقافي في المجتمع. (٣) حركة الدراسات الإثنية المعاصرة التي أدت إلى تطور التوجه المعاصر نحو تربية التعددية الثقافية.

وقد ظهرت البدايات الأولى لحركة الدراسات الإثنية الأولى خلال بدايات ومنتصف القرن العشرين على نحو ساهم لاحقاً في تطور حركة الدراسات الإثنية المعاصرة خلال عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين في ظل سعي الاثنين الحثيث نحو مراجعة وإعادة النظر في الممارسات التربوية المستخدمة في الواقع في ضوء مبادئ التعددية الثقافية (Banks, 2004a).

ويعود "بانكس" (Banks, 2004a) بجذور تطور حركة الدراسات الإثنية الأولىEarly Ethnic Studies Movement إلى إسهامات الباحثين من الزنوج الأمريكيين الذين ساهموا على نحو بارز في تطور المعرفة المتاحة، والمداخل

المستخدمة في دراسة تفاعل الزنوج الأمريكيين مع المناهج الدراسية التي تتميز بهيمنة البيض، وتهميش تاريخ ورأي الأقلية الزنجية في المجتمع.

وركزت كلتا حركتي الدراسات الإثنية الأولى والمعاصرة Late Ethnic Studies Movement على قضايا من قبيل "الارتباط الإثني، والفخر العرقي، والتمكين، واتخاذ الإجراءات العملية الملموسة لتغيير المجتمع، وإضفاء الطابع المؤسسي على عمليات دراسة العنصرية، والسلطة، وحالات غياب العدالة والمساواة البنائية في المجتمع، علاوة على دراسة تعرض مجموعات عرقية أو إثنية محددة إلى الظلم والإقصاء والتهميش على نحو منهجي منظم" (Banks, 2004a: 9-11).

وعلى النقيض من هاتين الحركتين- السابقتي الذكر- للدراسات الإثنية؛ فقد سعت حركة التنوع الثقافي في المجتمع Inter-Group Education Movement إلى محاولة بناء ثقافة مشتركة، وإقامة مجتمع إنساني أكثر انسجاماً وتناغماً يرتكز على دعائم ما يلي: (١) التفاعلات العبر ثقافية. (٢) تقليل التحيز والتعصب. (٣) تكوين الفهم العبر ثقافي للآخر (Banks, 2004a). كما اختلفت كذلك عن سابقتيها على اعتبار أن كلتا حركة الدراسات الإثنية الأولى قد نشأت على يد الباحثين من الزنوج الأمريكيين، بينما تطورت حركة الدراسات الإثنية المعاصرة بشكل أساسي على يد "التربويين وعلماء الاجتماع الليبراليين البيض الذين عملوا في مجموعة متنوعة من الكليات، والجامعات، والمؤسسات الأخرى في المجتمع"

(Banks, 2004a: 11).

فقد رغب الباحثون في مجال الدراسات الإثنية في إقامة مؤسسات مجتمعية قادرة على دعم سد احتياجات الفئات والشرائح المهمشة في المجتمع، في الوقت نفسه الذي لم يخرج فيه التربويون المؤيدون لحركة التنوع الثقافي في المجتمع عن خطابه الرسمي مؤكدين على أهمية الاستيعاب والاندماج الثقافة والمؤسسات الحالية باعتبار ذلك أفضل وسيلة على الإطلاق لمواجهة التوترات والمشكلات العرقية في المجتمع (Banks, 2004a).

وإضافة إلى ذلك، يلاحظ أن حركة التنوع الثقافي في المجتمع لم تكتب لها الاستمرارية، ولكن حركة الدراسات الإثنية الأولى ساهمت في تطور حركتها المعاصرة؛ وبالتالي المساهمة في تطور حركة تربية التعددية الثقافية مؤخراً (Banks, 2004a). ومن الضروري بالنسبة للمعلمين والباحثين الأخذ بعين الاعتبار الفروق الأساسية بين مخرجات ومبادئ هذه الحركات الثلاث على اعتبار أنها تبرز بوضوح أهمية بناء المؤسسات على هامش المجتمع بدلاً من الاكتفاء- ببساطة- بالدعوة إلى اندماج هذا الهامش واستيعابه في المؤسسات والخطاب الرسمي للمجتمع (Banks, 2004a).

وقد زادت البحوث العلمية التي تتناول مجال الدراسات الإثنية على نحو ملحوظ خلال عقد الستينيات، وأوائل السبعينيات من القرن العشرين. وبدأت العديد من المؤسسات التربوية في المجتمع الأمريكي منذ ذلك الوقت فصاعداً في تشجيع المدارس على إدخال محتوى التعددية الإثنية والعرقية في مناهجها الدراسية، من قبيل ما يلي: (١) "رابطة تطوير المناهج الدراسية والإشراف التربوي" (ASCD). (٢) "الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلمين" (AACTE). (٣) "المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين" (NCATE). (٤) "المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية" (NCSS) (Banks, 2004a).

فعلى سبيل المثال- لا الحصر- قامت "رابطة تطوير المناهج الدراسية والإشراف التربوي" (ASCD) بالتعاون مع "الرابطة الأمريكية لكليات إعداد المعلمين" (AACTE) في عام ١٩٧٧م بنشر نصوص دراسية يمكن استخدامها في برامج ومقررات تربية التعددية الثقافية. كما وضع "المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد إعداد المعلمين" (NCATE) معايير مقننة لاعتماد إعداد المعلمين تنص على ضرورة مشاركة المعلمين في دراسة برامج ومقررات متنوعة للتعددية الثقافية في كافة مؤسسات إعدادهم المهني التي يشرف عليها المجلس، مع ملاحظة أنه كان يشرف في ذلك الوقت على ٨٠% من إجمالي برامج إعداد المعلمين على المستوى الوطني الأمريكي (Banks, 2004a).

* المبادئ الرئيسية التي ترتكز عليها تربية التعددية الثقافية:

هناك شبه إجماع في الأدبيات السابقة على المبادئ الخمس الرئيسية التالية لتربية التعددية الثقافية التي حددها "جوريسكي" (Gorski, 2007)، وهي:

١- تربية التعددية الثقافية حركة سياسية تحاول ضمان تحقيق العدالة الاجتماعية لكافة الأفراد والمجتمعات الإنسانية بصرف النظر عن تأثير عوامل: (١) العرق. (٢) الإثنية. (٣) النوع/الجنس. (٤) اللغة. (٥) الميول الجنسية. (٦) الإعاقات. (٧) الدين. (٨) الوضع والمكانة الاجتماعية- الاقتصادية. (٩) العوامل الأخرى المؤثرة في تشكيل الهوية الفردية أو الجماعية للإنسان.

٢- تربية التعددية الثقافية حركة سياسية تقر بأنه بينما تتسق بعض الممارسات الصفية المستخدمة في التدريس والتعلم داخل الفصول الدراسية مع فلسفة عملها ومرتكزاتها الأساسية، فإنه ليس بالإمكان ضمان تحقيق العدالة الاجتماعية المنشودة على المستوى المؤسسي داخل المجتمع الإنساني إلا عبر تبني إصلاحات شاملة تتميز بالتكاملية في كافة أبعاد المجتمع الإنساني المعاصر.

٣- عدم إمكانية الوصول إلى الإصلاح الشامل إلا عبر التحليل الناقد لعلاقات السلطة، والامتيازات التي يتمتع بها أفراد المجتمع.

٤- أهمية تزويد كافة الطلاب جميعاً دون استثناء بفرص متنوعة للوصول إلى تحقيق أقصى ما تسمح لهم به قدراتهم، وإمكاناتهم الذاتية.

٥- العمل على توفير تعليم جيد للجميع.

وفي ضوء ما سبق؛ أكد "جوريسكي" (Gorski, 2009) لاحقاً على أن تربية التعددية الثقافية تمثل نقطة البدء الرئيسية على طريق رحلة إحداث التغير الشامل والمستدام في المجتمع الإنساني نحو تبني قيم قبول الآخر والعدالة، والديمقراطية، والتنوع، والتعددية الثقافية.

* أهداف تربية التعددية الثقافية:

حدد "بانكس وبانكس" (Banks & Banks, 2007) أربعة أهداف رئيسية لبرامج تربية التعددية الثقافية، وهي:

٣- مساعدة الأفراد على بلورة معالم فهم ذاتي أفضل لأنفسهم عبر تحليلها، وفهم طبيعتها من منظور الثقافات الأخرى.

٤- تزويد كافة الطلاب- دون استثناء- بالمهارات، والاتجاهات، والمعرفة اللازمة للأداء الوظيفي الفعال بما يتناسب مع ما يلي: (١) ثقافتهم الإثنية (العرقية). (٢) الثقافة السائدة في المجتمع. (٣) فهم الثقافات العرقية الذاتية، والأخرى.

٥- تقليل حالات التعصب والتمييز بين أعضاء المجموعات الإثنية والعرقية في المجتمع القائمة على دعائم تباين خصائصهم العرقية، والبدنية، والثقافية المتفردة.

٦- مساعدة الطلاب على صقل المهارات الأساسية في القراءة، والكتابة، والرياضيات.

* خصائص تربية التعددية الثقافية:

اقترح "جوريسكي" (Gorski, 2001) سبعة خصائص رئيسية عادة ما تميز برامج تربية التعددية الثقافية، وهي:

١- تقديم التدريس Delivery: فمن الواجب على المعلمين مراعاة والاعتراف بتنوع أساليب تعلم الطلاب في الوقت نفسه الذي يحاولون فيه جاهدين تحدي ديناميات السلطة، وبنى المكانة المترسخة داخل الفصول الدراسية.

٢- المحتوى الدراسي Content: فالمحتوى الدراسي المقدم للطلاب ببرامج تربية التعددية الثقافية يجب أن يتميز بالشمول، والتكامل، والدقة، والإقرار بإسهامات وتعدد وجهات نظر الجماعات المختلفة في المجتمع.

٣- مواد التدريس والتعلم Teaching & Learning Materials: فمصادر التعلم المتاحة للطلاب يجب أن تتميز بالتنوع، فضلاً عن فحصها من منظور ناقد للتعرف على مدى إمكانية معاناتها من أية تحيزات أو تمييز عادة ما يظهر في المواد التعليمية المختلفة المستخدمة في العملية التعليمية.

٤- وجهات النظر المتناولة Perspective: فالمحتوى الدراسي المطبق يجب أن يقدم للطلاب من عدة وجهات نظر وزوايا متنوعة حتى يتمتع بالمستوى المطلوب من الدقة، والشمول والتكامل.

٥- النزعة التكاملية الناقدة Critical Inclusivity: فمن الضروري إشراك الطلاب في كافة أنشطة عمليتي التدريس والتعلم بهدف تيسير اكتساب الخبرات المطلوبة عبر تدعيم قدرة هؤلاء الطلاب على التعلم من خبرات، ووجهات نظر بعضهم البعض.

٦- تحمل المسئولية الاجتماعية والمدنية Social & Civic Responsibility: فإذا كان المعلمون يأملون في إعداد طلابهم للمشاركة النشطة في مجتمع ديمقراطي قائم على العدالة والمساواة؛ فإنه يجب تزويدهم بتعليم متطور يركز على تناول قضايا العدالة الاجتماعية فضلاً عن نمذجة المعلمين لأدوات الاضطلاع بالمسئوليات المدنية الملقاة على كاهلهم في كافة محتويات المنهج الدراسي.

٧- التقييم Assessment: فمن الضروري العمل على تقييم المناهج الدراسية المقدمة للطلاب في مجال تربية التعددية الثقافية من منظور الأبعاد الثلاث الرئيسية التالية: (١) الشمول والتكامل. (٢) الدقة. (٣) التحيز وعدم الموضوعية.

*** نماذج تربية التعددية الثقافية:**

لقد زودتنا الأدبيات التربوية السابقة بخمسة نماذج رئيسية لتربية التعددية الثقافية هي:

١- نموذج "بانكس" (١٩٩٩ و٢٠٠٤)م لأبعاد تربية التعددية الثقافية:

Banks' (1999, 2004a) Dimensions of Multicultural Education Model

ويتألف من خمسة أبعاد رئيسية لتربية التعددية الثقافية، وهي:

(Banks, 1999, 2004a)

أ- تناول قضايا التعددية الثقافية في المحتوى الدراسي: Content Integration

ويركز على كيفية تكامل ودمج المعلومات التي تتناول قضايا التعددية الثقافية في المنهج الدراسي المقدم للطلاب، وهوية الجمهور المستهدف التركيز عليه، إضافة إلى آليات فهم تأثير المنظور التاريخي لتربية التعددية الثقافية. ويحذر "بانكس" (Banks, 2004a) من أنه عندما ينظر إلى المحتوى الدراسي المقدم للطلاب باعتباره التجسيد الفعلي لتربية التعددية الثقافية؛ فإنها بذلك تفقد الكثير من اتساقها وفاعليتها- وبخاصة: بالنسبة لمعلمي مواد دراسية من قبيل الرياضيات والعلوم الذين ربما لا يعتقدون بأن تكامل مكونات المحتوى الدراسي المقدم للطلاب من منظور التعددية الثقافية يمثل واحداً من أهدافهم المنشودة في التدريس.

وفي هذا الإطار، يزودنا "بانكس" (Banks, 1999,_2004a) بأربعة مداخل متنوعة لتناول قضايا التعددية الثقافية في المحتوى الدراسي، وهي: (١) المدخل الأولي. (٢) المدخل الإضافي. (٣) المدخل التحويلي. (٤) مدخل الفعل الاجتماعي.

وبشكل أكثر تحديداً، يركز المدخل الأولي Contributions Approach على إدخال الأبطال، التاريخيين (من كلا الجنسين)، والعطلات، والعناصر الثقافية ذات الصبغة المادية الملموسة التي تميز ثقافات وأعراق أخرى في نسيج المنهج الدراسي.

ويتخذ المدخل الإضافي Additive Approach خطوة أخرى أكثر تقدماً عبر التركيز على تناول المحتوى، والمضامين، ووجهات النظر الثقافية والإثنية الأخرى في المنهج الدراسي. ومع ذلك، فإن كلا هذين المدخلين لا يسعيان على الإطلاق إلى تغيير البنية الأساسية للمنهج الدراسي.

أما المدخل التحويلي Transformation Approach فيركز على تغيير بنية المنهج الدراسي بما يسمح بإمكانية تقديم المفاهيم، والقضايا، والأحداث، والمضامين المختلفة من منظور عدة مجموعات ثقافية وإثنية متنوعة.

ويعتمد مدخل الفعل الاجتماعي Social Action Approach على تطوير المدخل السابق عبر تشجيع الطلاب على الأخذ بعين الاعتبار القضايا الاجتماعية

الأساسية عند إصدار الاستجابات المطلوبة، واتخاذ الفعل الاجتماعي المناسب للتعامل مع المواقف المختلفة (Banks, 2004a).

ب- عملية بناء المعرفة بقضايا التعددية الثقافية: Knowledge Construction

لا تنظر تربية التعددية الثقافية إلى المعرفة كهدف في حد ذاته؛ ولكن كعملية بنائية ترتكز على دعائم الميول والأيديولوجيات الذاتية للأفراد. وبالتالي؛ تتمتع هذه المعرفة بالثبات والصدق عندما يصبح بمقدورنا تفسير ما يحيط بها من عوامل ذاتية. وتهدف تربية التعددية الثقافية إلى إبراز الخطوات التي يتم من خلالها القيام بعملية بناء المعرفة، إضافة إلى "آليات تأثير الفروض الثقافية الضمنية، والأطر المرجعية، والآراء ووجهات النظر، والتحيزات الذاتية في أحد المجالات التخصصية في كيفية بناء معرفته" (Banks, 2004a: 4).

جـ- تقليل التحيز والتعصب: Prejudice Reduction

ويهدف تقليل التحيز والتعصب إلى تنمية وعي الطلاب بالتحيزات العرقية، وبكيفية غرس وتدعيم الاتجاهات الديمقراطية لدى الطلاب حتى منذ مرحلة مبكرة للغاية خلال التحاقهم بالمدارس الابتدائية (Banks, 2004a). ومن هنا؛ ليس غريباً أن ينظر إلى تقليل التحيز والتعصب باعتباره هدفاً منشود تحقيقه لدى كافة طلاب التعليم العام، والجامعي كذلك (Hollins & Guzman, 2005).

د- الممارسات التدريسية القائمة على مبادئ العدالة والمساواة: Equitable Pedagogy

ويساهم إتباعها في دعم الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب الذين يتمتعون بقدر كبير من التنوع العرقي، والإثني، والاقتصادي- الاجتماعي. وقد تطور هذا المدخل عبر عدة مراحل مختلفة تاريخياً، بما في ذلك: (١) منظور "الحرمان الثقافي" خلال عقد الستينيات. (٢) نظرية "الاختلاف الثقافي" خلال عقد السبعينيات. (٣) إعادة ظهور منظور الحرمان الثقافي من جديد خلال عقد الثمانينيات من القرن العشرين عبر انتشار مفهوم الطلاب "المعرضين لخطر الفشل الدراسي" "At-Risk" Students (Banks, 2004a: 6).

وبشكل أكثر تحديداً، ساهم منظور الحرمان الثقافي Cultural Deprivation الذي انتشر خلال عقد الستينيات في زيادة الوعي بخطورة مشكلة الفقر في المجتمع الأمريكي. ويركز هذا المنظور على إبراز جهود المعلمين في مساعدة الطلاب المحدودي الدخل سعياً وراء مد يد العون لهم للتغلب على الصعوبات والتحديات التي تواجههم في مجتمعاتهم الأسرية. ولكن ذلك أدى إلى إعاقة تركيز المعلمين على نقاط قوة طلابهم، وإعاقة قدرتهم على إحداث التغيير المدرسي الهيكلي المنشود.

أما منظور الاختلاف الثقافي Cultural Difference، فقد ركز منظروه على توجيه اللوم إلى الصراعات الثقافية داخل محيط المنزل والأسرة بدلاً من لوم تدني مستويات الأداء الدراسي لدى الطلاب المحدودي الدخل. ولاحقاً، عاود نموذج الحرمان الثقافي الظهور من جديد على الساحة التربوية تحت مسمى الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي الذين يحتاجون إلى تلقي الدعم بسبب ما يعانونه من أوضاع سيئة في مجتمعاتهم الأسرية (Banks, 2004a).

وسرعان ما أصبح المصطلح الوصفي لـ "الطلاب المعرضين لخطر الفشل الدراسي" "At-Risk" Students يمثل أحد المعايير الرئيسية لتحديد أوجه نفقات وتمويل المؤسسات التعليمية على كلا المستويين الوطني والمحلي بالولايات المتحدة الأمريكية؛ الأمر الذي عزز كثيراً من معدلات انتشاره على نطاق واسع عالمياً (Banks, 2004a).

هـ- تدشين بنية اجتماعية وثقافة مدرسية قائمة على مبادئ التمكين:
Empowering School Culture & Social Structure

وهو أحد المداخل الجديدة لتربية التعددية الثقافية التي تهدف- بالدرجة الأولى- إلى إعادة هيكلة النظم المدرسية بالكامل بحيث تصبح أكثر دعماً لتحقيق مبادئ العدالة والمساواة التعليمية بين الطلاب المنتمين إلى كافة الخلفيات العرقية، والإثنية، واللغوية، والاقتصادية- الاجتماعية في المجتمع (Banks, 2004a). وعادة ما تتضمن عملية التغيير تلك فحص وتقويم الممارسات المتبعة في تحديد المسميات،

وتكوين مجموعات وفرق العمل التي تؤثر في البيئة المدرسية، إضافة إلى تأثيرها في اتجاهات المعلمين وتوقعاتهم بالنسبة للطلاب (Banks, 2004a).

٢- نموذج "نيتو" (٢٠٠١)م للخصائص السبع لتربية التعددية الثقافية:

Nieto's (2001) Seven Traits of Multicultural Education Model

ويزودنا بسبعة خصائص رئيسية عادة ما تميز برنامج تربية التعددية الثقافية. ووفقاً لهذا المنظور الجديد؛ تتميز تربية التعددية الثقافية بما يلي: (١) التربية المضادة للعنصرية. (٢) تربية التعددية الثقافية كعملية تربوية أساسية. (٣) الأهمية لكافة الطلاب دون استثناء. (٤) الشمول والتكامل. (٥) التربية من أجل تحقيق العدالة الاجتماعية. (٦) تربية التعددية الثقافية كعملية. (٧) التربية النقدية. وفيما يلي عرض تفصيلي لذلك: (Nieto, 2001)

تتميز تربية التعددية الثقافية بأنها تربية مضادة للعنصرية Anti-Racist Education؛ بمعنى أنها تتصدى لكافة حالات التحيز أو التعصب غير العادل في الرأي ضد بعض الجماعات على حساب بعضها الآخر سواء في المناهج الدراسية، أو المواد التعليمية، أو السياسات المطبقة، أو العلاقات التي تربط بين المعلم، والطلاب، وأسرهم (Nieto, 2001). ومع ذلك، لا يشعر العديد من المعلمين بالارتياح لفكرة مواجهة العنصرية وما يترتب عليها من نتائج وتداعيات مختلفة. وبالتالي؛ فإن ذلك كفيل بضمان استمرارية معاناة بعض الجماعات من عدم التمكين نتيجة لما تتعرض له من ظلم واضطهاد على كلا المستويين الفردي، والمؤسسي (Nieto, 2001).

*** مداخل تربية التعددية الثقافية:**

وصف "سليتير وجرانت" (Sleeter & Grant, 2003) خمسة مداخل رئيسية لتطوير برامج ومقررات تربية التعددية الثقافية، وهي:

١- مدخل تدريس قضايا التنوع والاختلاف الثقافي:

Teaching the Exceptional & Culturally Different

فكما أوضح "سليتير وجرانت" (Sleeter & Grant, 2003) من قبل؛ "تركز الأهداف الرئيسية لتدريس قضايا التنوع والاختلاف الثقافي على تزويد الطلاب بكافة المهارات المعرفية، والمفاهيم، والمعلومات، والمبادئ اللغوية، والقيم الثقافية التي تسود تقليدياً في مجتمعاتهم الأصلية، إضافة إلى تمكينهم- في نهاية المطاف- من شغل وظائف أو مهن مرتبطة على نحو وثيق بمؤسسات وثقافة هذا المجتمع".

وغالباً ما يبدأ المعلمون الذين يطبقون هذا المدخل التدريس بتحديد مستويات تحصيل الطلاب، ومقارنتها بالمعايير المقننة لمستويات صفوفهم الدراسية، ثم العمل بعد ذلك على مساعدة هؤلاء الطلاب في الوصول إلى أعلى المستويات المطلوبة في التحصيل الدراسي من منظور التعددية الثقافية (Scribner, 2001).

وأشار "نيتو" (Nieto, 2003, 2010) إلى أهمية بدء التدريس عند مستوى يتناسب مع القدرات والاستعدادات الحالية للطلاب، وتوظيف استخدام طرق ومحتوى دراسي مألوف بالنسبة لهم. فمثلاً، يمكن للمعلمين استخدام هذا المدخل في مساعدة الطلاب الزنوج على تجاوز المراحل الانتقالية بين المستويات التعليمية المختلفة للمدارس والجامعات عبر صقل مهارات الكتابة المطلوبة من خلال تشجيعهم على كتابة خطابات لأصدقائهم في بيئاتهم المحيطة.

باختصار، يركز هذا المدخل الحالي على بناء آليات واستراتيجيات فعالة تمد يد العون للطلاب لاكتساب المعرفة والمهارات المعرفية المتوقع تحصيلها على يد الطلاب البيض العاديين المنتمين إلى الطبقة الوسطى في المجتمع. كما يؤكد كذلك على وجود بنية أساسية من المعرفة الواجب تعلمها من جانب كافة الطلاب دون استثناء، ولكنه يؤكد- في الوقت نفسه- على ضرورة تدريسها بواسطة المعلمين بالاستعانة بأية أدوات أو استراتيجية مناسبة للطلاب دون تحديد (Irvine, 2003).

٢- مدخل العلاقات الإنسانية: Human Relations

ويؤكد على أنه يجب على المعلمين الإيمان بأن الهدف الرئيسي للمؤسسات التعليمية هو مساعدة الطلاب على تعلم كيفية العيش معاً على نحو متجانس ومتناغم في إطار عالم كوني موحد تتلاشى فيه الحدود؛ بحيث أصبح حالياً أقرب ما يكون

إلى "القرية الكونية الصغيرة"Small Global Village، فضلاً عن إيمانهم بقيم نشر والوصول إلى مستويات أعلى من المساواة والعدل الاجتماعي بين الجميع. وبالتأكيد، إذا التزم المعلمون بهذه المبادئ؛ فسيكون بمقدورهم مساعدة الطلاب في تعلم كيفية احترام بعضهم البعض بصرف النظر عن تأثير عوامل: (١) العرق. (٢) النوع/الجنس. (٣) الطبقة الاجتماعية. (٤) الإعاقة، إلخ (Fier & Ramsey, 2005).

ومن هنا؛ يؤكد هذا المدخل على ما يلي: (١) تنمية المشاعر الإيجابية السائدة لدى كافة الطلاب. (٢) الارتقاء بالهوية الذاتية والفخر بالانتماء إلى الجماعة الاجتماعية لدى طلاب الأقليات العرقية في المجتمع. (٣) تقليل حدة الآراء النمطية التقليدية عن الآخر. (٤) العمل على تقليل حالات التعصب والتحيز في الرأي. ومن الأمثلة العملية على هذا المدخل: توجيه المعلم بشكل منتظم الدعوات إلى ضيوف خارجيين من المتخصصين في المجالات المختلفة للقدوم إلى فصله الدراسي على أن يأخذ في الاعتبار تمثيل هؤلاء الضيوف للتنوع الذي يتميز به المجتمع على نحو يضرب مثلاً جيداً لكافة الطلاب مفاده أن بمقدورهم- أيضاً- تحقيق النجاح مثلهم مستقبلاً (Lin, 2011).

٣- مدخل الدراسات التي تتناول إحدى المجموعات الثقافية فقط: Single-Group Studies

ويسعى إلى تحقيق الأهداف الرئيسية التالية: (١) مساعدة أعضاء هذه الجماعات على الوصول إلى المستوى المطلوب من التمكين. (٢) تشجيع هؤلاء الأفراد على الشعور بالفخر، وتكوين الهوية والانتماء إلى جماعاتهم المختلفة. (٣) مساعدة أعضاء الجماعات المهيمنة اجتماعياً وثقافياً على فهم آراء ووجهات نظر الآخرين. كما "يسعى جاهداً إلى الارتقاء بالوضع الاجتماعي لإحدى المجموعات أو الفئات الثقافية المستهدفة في المجتمع عبر مساعدة الأطفال والشباب على فهم كيف تعرضت هذه الجماعة للظلم والاضطهاد تاريخياً (مثل: الزنوج الأمريكيين، والمعاقين في المجتمع)، إضافة إلى معرفة قدراتها ومنجزاتها المختلفة" (Sleeter &

Grant, 2003: 69). ويأمل المؤيدون لاستخدام هذا المدخل في أن يساهم في مساعدة الطلاب على تنمية اتجاهات أكثر إيجابية نحو احترام الجماعات الاجتماعية والثقافية التي عانت في الماضي من الإقصاء والتهميش في المجتمع (Lin, 2011).

٤- مدخل تربية التعددية الثقافية: Multicultural Education

ويركز على تحقيق الأهداف الثلاث الرئيسية التالية: (Lin, 2011)

أ- تقليل التحيز، والتعصب، والتمييز ضد الجماعات المضطهدة اجتماعياً وثقافياً.

ب- العمل على الارتقاء بتكافؤ الفرص، وتحقيق العدالة الاجتماعية لكافة المجموعات في المجتمع.

جـ- التأثير على نحو إيجابي في تدعيم جهود التوزيع العادل للسلطة بين الأعضاء المنتمين إلى مجموعات ثقافية مختلفة في المجتمع.

٥- المدخل الاجتماعي لتربية التعددية الثقافية: Multicultural Social Education

ويركز على تناول قضايا التهميش، والاضطهاد، وعدم المساواة الاجتماعية بسبب تأثير عوامل: (١) العرق. (٢) الطبقة الاجتماعية. (٣) النوع/الجنس. (٤) الإعاقة. ويهدف هذا المدخل إلى إعداد مواطني المستقبل لاتخاذ الإجراءات والتدابير اللازمة لتغيير مجتمعهم على نحو يجعله أكثر قدرة على خدمة مصالح وتطلعات كافة جماعاته المختلفة دون استثناء مع التركيز- بشكل خاص- على الفئات والشرائح الاجتماعية الأربع الرئيسية التالية، وهي: (١) الملونون. (٢) الفقراء. (٣) الإناث. (٤) الأفراد ذوي الإعاقات (Brown, 2004).

ومن المنظور النظري البحت؛ يمكن القول بأن هذا المدخل يضرب بجذوره في فكر مدرسة "إعادة الهيكلة الاجتماعية" Social Reconstructivism التي تسعى جاهدة إلى إعادة تنظيم وهيكلة المجتمع الإنساني بما يمكنه من التمتع بمستويات أعلى من المساواة وتكافؤ الفرص، بصرف النظر عن العوامل التالية المؤثرة في نظرتنا إلى الأفراد الآخرين، وهي: (١) العرق. (٢) النوع/الجنس. (٣) الطبقة الاجتماعية. (٤) الإعاقات. وإضافة إلى ما سبق، يساهم هذا المدخل- أيضاً- في

تمكيننا من إعادة النظر في اختلالات العلاقات الإثنية، وبنى السلطة في المجتمعات الإنسانية المختلفة التي يقوم عليها اقتصادنا العولمي الجديد (Lin, 2011).

ووفقاً لـ "سليتير وجرانت" (Sleeter & Grant, 2003)؛ يساهم هذا المدخل على نحو بارز في توسيع نطاق مدخل تربية التعددية الثقافية مؤكداً على تميزه بأربعة ممارسات عملية رئيسية هي:

أ- ضرورة ممارسة القيم والمبادئ الديمقراطية على نحو نشط في المدارس والمؤسسات التعليمية: Democracy Needs to be Actively Practiced in Schools

فلكي يتمكن الطلاب من فهم طبيعة الديمقراطية؛ يجب عليهم أولاً تمثلها، وممارستها عملياً في كافة أنشطتهم الحياتية، وممارسة السياسة عبر توظيف استراتيجيات: (١) الجدل ومناقشة القضايا المختلفة. (٢) السعي نحو إصدار سلوكيات اجتماعية مناسبة للتصدي لهذه المشكلات. (٣) التعرف على بنى، وآليات ممارسة السلطة في المجتمع. أما على المستوى المحدود للفصول الدراسية، فإن ذلك يعني منح الطلاب فرصاً متنوعة لتوجيه قدر لا بأس به من تعلمهم نحو فهم قضايا التنوع والتعددية الثقافية، إضافة إلى تعلم آليات تحمل المسئولية عن تطبيقها عملياً. وقد أوضح "فريري" (Freire, 1970) أن من شأن ذلك المساهمة في إعداد أفراد "قادرون على فهم أنفسهم من منظور تأملي ناقد ذو صبغة عملية، بدلاً من إعداد رجال ونساء سلبيين .

ب- ضرورة تعلم الطلاب لكيفية تحليل المواقف المؤسسية الداعمة لعدم العدالة والمساواة من منظور ظروفهم وأوضاعهم الحياتية: Students Learn How to Analyze Institutional Inequality within their own Life Circumstances

لقد ميز المربي البرازيلي الماركسي الشهير "فريري" (Freire, 1973) بين ثلاثة مستويات متدرجة لنمو الوعي الثقافي لدى الطلاب، وهي: (١) الوعي السحري (أو الأسطوري). (٢) الوعي الأولي. (٣) الوعي الناقد.

وبشكل أكثر تحديداً، أشار فيري إلى أن الوعي السحري (أو الأسطوري)Magical Consciousness هو أدنى مستويات الوعي الثقافي على الإطلاق. ويميز هذا المستوى الأفراد الذين يتقبلون واقع حياتهم كما هو دون تغيير إضافة إلى عدم طرح التساؤلات حول ما يواجهونه من ظلم أو عدم مساواة أو اضطهاد في الحياة.

يلي ذلك مستوى آخر لنمو الوعي الثقافي هو: الوعي الأولي Naïve Consciousness، ويميز الأفراد الذين بدأوا للتو في تكوين وعيهم الذاتي، وفهم مشكلاتهم المختلفة. ومع ذلك، فإنهم يفشلون في إقامة الجسور والروابط بين وعيهم الذاتي بها وبين عالمهم الخارجي. كما أنهم يعتبرون المشكلات مجرد أحداث أو وقائع تمر بهم في الحياة، كما أنهم يكونون تصورات زائفة عنها على المستوى الفردي.

وأخيراً، يصل الفرد إلى أعلى مستويات نمو الوعي الثقافي على الإطلاق، وهو: الوعي الناقد Critical Consciousness– الذي يعرف أيضاً باسم: مستوى "التفاعلية النقدية"Critical Transitivity.

ووفقاً لـ "فريري" (Freire, 1973)؛ فإن بمقدور أفراد الذين وصلوا إلى مستوى الوعي الناقد رؤية والتعامل مع المشكلات من منظور إجمالي تكاملي. كما يمكنهم هذا الوعي الناقد– أيضاً– من تفسير المشكلات؛ وبالتالي يجب عليهم الاستفادة من توظيف أدوات التحليل، وربطها بالواقع المعاش. وحتى يتمكن المتعلمون من الوصول إلى هذا المستوى المتقدم من الوعي الثقافي؛ يجب عليهم استبدال السلبية بالتفاعل النشط، وبذل الجهد، والعمل والسعي نحو الارتقاء بوعيهم الناقد بثقافة الآخرين من منظور جماعي تشاركي– وليس على المستوى الفردي فقط.

جـ– تعلم الطلاب لآليات المشاركة في الفعل الاجتماعي:
Students Learn to Engage in Social Action

يؤكد "باركر" (Parker, 2003) على أهمية توجيه تدريس القيم الديمقراطية نحو إعداد الشباب للمشاركة السياسية المتنورة في العمليات المجتمعية المختلفة. وبالتالي؛ يجب أن "ترتكز التربية الديمقراطية على دعائم "السلوكيات أو الأنشطة التشاركية للمواطنة"، مثل: (١) التصويت في الانتخابات. (٢) التواصل مع المسئولين. (٣) الدخول في المشاورات والمجادلات مع الآخرين. (٤) المشاركة في مقاطعة أنشطة وممارسات معينة في ضوء ما يتمتع به الفرد من استنارة، ومعرفة، ومعايير، وقيم، ومبادئ ذات صلة بالمواطنة (ص ٣٣). وبمعنى آخر، يجب على كافة البشر ممارسة الديمقراطية قولاً وفعلاً.

د- بناء جسور التواصل مع مختلف الجماعات المهمشة اجتماعياً وثقافياً:

Bridges are Built across Various Oppressed Groups

ومن أمثلة هذه الجماعات: (١) الفقراء في المجتمع. (٢) الملونون. (٣) النساء. (٤) المهاجرون. ومما لا شك فيه أن مد جسور التواصل تلك يمكن أن يساهم في دعم المصالح المشتركة بين كافة هذه الأطراف مجتمعية، فضلاً عن تدعيم وتقوية نضال هذه الجماعات ضد الظلم والإقصاء الاجتماعي. ولكن من الصعب عادة تحفيز هذه الجماعات على العمل معاً؛ لأن أعضائها غالباً ما يعتقدون أنه سيتوجب عليهم بذلك وضع بعض من أهدافهم المنشودة في مرتبة ثانية وراء غيرها من أهداف المجموعات الأخرى. كما أن الجماعات العرفية في المجتمع عادة ما تجد نفسها مقسمة على أساس النوع/الجنس أو الطبقة الاجتماعية إلى الحد الذي يحكم مسبقاً بالفشل على الجهود الجادة التي يقوم بها الذكور المنتمين إلى الطبقة المتوسطة للارتقاء بمصالح النساء، وأعضاء الطبقات الاجتماعية الأدنى من بين المنتمين إلى مجموعاتهم الاجتماعية والثقافية نفسها (Lin, 2011).

أهداف ومرتكزات قيادة مؤسسات التعليم العالي من منظور تربية التعددية الثقافية:

لقد حددت "أميني- ديكسون" (Ameny-Dixon, 2010) أربعة أهداف رئيسية لقيادة مؤسسات التعليم العالي من منظور تربية التعددية الثقافية ترتكز على دعائم جعل مؤسسات التعليم العالي نماذج تحتذى فيما يلي:

١- التميز الأكاديمي لكافة الطلاب دون استثناء.

٢- إقامة مجتمعات تعليمية متعددة الثقافات ترتقي بنجاح كافة الطلاب.

٣- إبراز القيم الاعتمادية والتفاعل المتبادل في هذا العالم بين طلاب، وأعضاء هيئة تدريس، وعاملين ينتمون إلى خلفيات ثقافية، وعرقية، وإثنية، ودينية، واقتصادية- اجتماعية مختلفة.

٤- الاحتفاء بالقيم الإنسانية ذات الصبغة الديمقراطية التي تعكس قدرات، وتصورات، وقيم، واتجاهات كافة أعضاء مجتمع المؤسسة الجامعية.

وأبرز "جولنيك وتشين" (Gollnick, & Chinn, 2002) ستة أهداف رئيسية لقيادة مؤسسات التعليم العالي من منظور تربية التعددية الثقافية، وهي:

١- إبراز قوة وأهمية الفروق والاختلافات الثقافية في العملية التعليمية.

٢- تحول مؤسسات التعليم العالي لتصبح نماذج مجتمعية تحتذى في احترام الاختلافات الثقافية، والتعبير عن حقوق الإنسان.

٣- الاهتمام بغرس قيم العدالة، والمساواة الاجتماعية بين جميع أعضاء المنظومة التعليمية.

٤- الارتقاء بالمعرفة، والاتجاهات، والقيم، والمهارات اللازمة لاستمرارية المجتمعات الديمقراطية.

٥- المساهمة في تنمية المعارف، والميول، والمهارات اللازمة لإعادة توزيع السلطة، والدخل بين مجموعات متنوعة من الأفراد.

٦- مد جسور التعاون، والشراكة مع المجتمع المحلي بهدف إقامة بيئة تعليمية متطورة تدعم احترام قيم التنوع، والتعددية الثقافية.

وأبرز "كلارك وجورسكي" (Clark & Gorski, 2002) خمسة أهداف رئيسية لقيادة مؤسسات التعليم العالي من منظور تربية التعددية الثقافية، وهي قيادة الجهود الرامية إلى الارتقاء بما يلي لدى العاملين بمؤسسات التعليم العالي:

١- تنمية عدد من القيم الأساسية الهامة من قبيل: تحمل المسئولية تجاه المجتمع الدولي، وتقبل وتقدير التنوع الثقافي، واحترام الكرامة الإنسانية.

٢- تكوين رؤى تاريخية متعددة عن الواقع التعليمي المعاصر.

٣- تقوية الوعي الثقافي، وتنمية الكفايات العبرثقافية لدى العاملين.

٤- مكافحة العنصرية، والتحيز على أساس النوع/الجنس، وغير ذلك من صور التحيز والاضطهاد والتمييز الأخرى إضافة إلى صقل المهارات المتطورة ذات الصلة في الفعل الاجتماعي.

٥- زيادة الوعي بقضايا التعددية الثقافية، وتأثيراتها المختلفة في العمليات الإدارية والتنظيمية للمؤسسات التعليمية المختلفة.

وحدد "بانج" (Pang, 2001) عدد من المرتكزات الهامة التي تقوم عليها قيادة مؤسسات-التعليم العالي من منظور تربية التعددية الثقافية، وهي:

- زيادة معدلات الإنتاجية نتيجة لتنوع الموارد العقلية والفكرية المتاحة لأداء المهام المطلوبة، والارتقاء بالنمو المعرفي والأخلاقي لدى الجميع.
- صقل المهارات الإبداعية لحل المشكلات عبر تطبيق عدة وجهات نظر مختلفة على نفس المشكلات المتناولة في إطار المساعي الرامية إلى حل المشكلات.
- دعم تكوين العلاقات الإيجابية عبر الارتقاء بجهود تحقيق الأهداف المشتركة، والاحترام المتبادل، والتقدير، والالتزام بمبادئ العدالة والمساواة بين كافة أعضاء مجتمع مؤسسات التعليم العالي.
- تقليل الآراء والصور النمطية، وحالات التحيز والتعصب في الرأي عبر مد جسور التواصل والتفاعل المباشر بين أفراد ينتمون إلى خلفيات ثقافية وفكرية متنوعة.
- تجديد حيوية المجتمع وقدرته على مواكبة ومواجهة التغيير الحادث عبر الاستفادة من ثراء الثقافات المختلفة لأعضائه، وتعزيز قدرتهم على تكوين وجهات نظر أكثر شمولاً وتعقيداً لهذا العالم من منظور التعددية الثقافية.

وإضافة إلى ما سبق، زودنا "تويتي وميساريك" (Twitty & Mesaric, 2002) بنموذج متكامل يحدد بدقة أهداف قيادة مؤسسات التعليم العالي من منظور تربية التعددية الثقافية في ضوء المرتكزات الأربع الرئيسية التالية التي تتفاعل معاً

من منظور متكامل لتمكين القيادات التربوية لمؤسسات التعليم العالي من لعب دور إيجابي داعم للجهود المبذولة بهدف الارتقاء بما يلي:

١- الكفايات المتعددة الثقافات Multicultural Competence، مثل: (١) تكوين الثقافات الجماعية. (٢) بناء الهوية الذاتية. (٣) تقليل حالات التحيز، والتعصب.

٢- تربية العدالة والمساواة وتكافؤ الفرص بين الجميع Equity Pedagogy، مثل: (١) المناخ الدراسي السائد. (٢) تحصيل، وتعلم الطلاب. (٣) دمج الأساليب الثقافية الفعالة في التدريس، والتعلم.

٣- التدريس الهادف إلى الارتقاء بالعدالة الاجتماعية Teaching for Social Justice، مثل: (١) مراعاة المتغيرات الديموجرافية (مثل: السن، والنوع/الجنس، والعرق) في التدريس. (٢) مواجهة التحيزات الثقافية، والعرقية السائدة في الثقافة الاجتماعية السائدة. (٣) الارتقاء بالفعل الاجتماعي.

٤- إصلاح المناهج والمقررات الدراسية Curriculum Reform، مثل: (١) اكتشاف حالات التحيز في النصوص الدراسية، والوسائط التعليمية المستخدمة في التدريس. (٢) تنمية روح الاستقصاء، والاكتشاف، وحل المشكلات من منظور إبداعي.

*** خصائص القيادة التربوية الفعالة من منظور تربية التعددية الثقافية:**

كقاعدة عامة، تربط الأدبيات التربوية دائماً بين زيادة مستويات تحصيل الطلاب، وبين القيادة التربوية الفعالة. ومع ذلك، يجب علينا معرفة أنماط القيادة المتطورة التي يمكنها ضمان نجاح الطلاب، والتأثير في قدرتهم على التعلم من منظور تربية التعددية الثقافية. وفي هذا الإطار، أشار "بيبر" (Pepper, 2006) إلى أن القادة التحويليين Transformational Leaders عادة ما يتميزون بالفاعلية في العمل عبر إشراك أعضاء هيئة التدريس، والعاملين في تطبيق مبادرات التطوير التعليمي. كما أنه غالباً ما ينظر إلى القادة التربويين الفاعلين كـ "وكلاء للتغيير"

Change Agents تناط بهم المسئولية عن إقامة ثقافة تنظيمية مستدامة لمؤسساتهم التعليمية.

ولكي يمكن ضمان نجاح هؤلاء الطلاب؛ يتوجب على القادة التربويين ذوي الفاعلية التحلي بأنماط قيادة متطورة تتميز بالأبعاد الثلاث الرئيسية التالية، وهي: (١) الطابع الاستشرافي القادر على التطلع إلى المستقبل Visionary. (٢) القيادة الأخلاقية Ethical. (٣) القيادة التحويلية Transformative. ومن ثم؛ يصبح بمقدور مجتمعات التعلم القائمة تحمل نصيب متساوي من المسئولية، والقابلية للمحاسبة على تحصيل وأداء الطلاب. وتباينت آراء الباحثين السابقين حول آليات إقامة مناخ داعم للتطوير التعليمي من منظور تربية التعددية الثقافية (Fullan, 2004).

فعلى سبيل المثال، أكد "دياز" (Diaz, 2001) على ضرورة إيلاء القادة التربويين ذوي الفاعلية لاهتمام خاص بإقامة ثقافة تعليمية داعمة للتطوير عبر تشجيع مشاركة أصحاب المصالح في العملية التعليمية. وأشار "ماكإيوان" (McEwan, 2003) إلى أن تغيير المناخ والثقافة السائدة على مستوى المؤسسات التعليمية لتحقيق المخرجات الإيجابية المنشودة يتطلب من القادة التربويين ضرورة التمتع بالقدرة على القيام بما يلي:

- التصرف بنزاهة، وشفافية.
- بلورة معالم رؤية مستقبلية للنجاح التعليمي.
- نشر، وتعميم هذه الرؤية المستقبلية على نطاق واسع عملياً.
- إقامة علاقات إيجابية مع مجتمع المتعلمين.

وأضاف الباحث إلى ما سبق بالقول بأنه لا يجب على هؤلاء القادة الاكتفاء فقط بفهم ماهية التدريس الجيد، ولكن يجب عليهم الإقرار- أيضاً- بأن هدفهم الرئيسي هو الارتقاء بفاعلية أعضاء هيئة التدريس، والطلاب، والعاملين بالمؤسسة التعليمية.

كما يتميز القادة التربويون ذوي الفاعلية كذلك بالقدرة على التمييز بدقة بين الأنشطة والاستراتيجيات التنظيمية المطبقة في الواقع فضلاً عن مد يد العون لأعضاء هيئة التدريس للارتقاء بممارساتهم التدريسية عبر تزويدهم ببرامج متطورة في التنمية المهنية تنعكس إيجاباً على الارتقاء بتعلم الطلاب، كما يشرف هؤلاء القادة- أيضاً- على تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس والعاملين، وتزويدهم ببرامج التدريب والتنمية المهنية أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم المختلفة بهدف الارتقاء بأدائهم، وقدرتهم على التأثير في نجاح الطلاب (Banks, 1997a,b).

وقد أشار "هالبين وكروفت" (Halpin & Croft, 1963) من قبل إلى ضرورة مساهمة هؤلاء القادة في إقامة مناخ تنظيمي داخل أروقة مؤسساتهم التعليمية يتميز بمستويات مرتفعة من الشراكة، والتعاون، والروح المعنوية بما يدعم جهودها الدؤوبة للسير على طريق التطوير. وعلى نفس الشاكلة، أوصى "ديل وكيندي" (Deal & Kennedy, 1982)- أيضاً- بضرورة إقامة مناخ تعليمي صحي، وبناء ثقافة مؤسسية إيجابية يمكنها بالفعل تعزيز جهود التطوير الناجح، وإحداث التغيير التنظيمي المنشود للمؤسسات التعليمية على المدى الطويل مستقبلاً من منظور مستدام.

وأوصى "بانكس" (Banks, 2004a,b) بضرورة تمتع القادة التربويين بالقدرة على الالتزام بالمبادئ الهامة التالية حتى يمكنهم إقامة بيئات تعليمية داعمة لتربية التعددية الثقافية، وهي:

- دعم التنوع، والاختلاف.
- الارتقاء بالاتجاهات والتوقعات الإيجابية لدى العاملين نحو الفئات والشرائح المختلفة من الطلاب.
- دعم وإبراز العاملين للتنوع العرقي، والثقافي في المجتمع.
- تطبيق مناهج دراسية ذات طابع تحويلي يتمركز حول الممارسة العملية.

- دعم مشاركة أولياء الأمور في العملية التعليمية عبر الاستفادة منها في توفير سياق ثقافي مناسب للتدريس، وربط هذه المشاركة بصقل المعرفة الشخصية والثقافية للطلاب.
- دعم تطبيق استراتيجيات تدريسية ذات طابع بنائي تشاركي تتميز بالتفريد، والتمكين.
- دعم الاستعانة بمواد تعليمية تقدم أبعاداً ووجهات نظر عرقية، وإثنية، وثقافية متنوعة حول المفاهيم والقضايا التي تدور حولها عملية التدريس.
- مراقبة كافة مكونات البرامج التعليمية على نحو مستمر.

وفي الختام، أكد "مارازانو وماكنولتي" (Marzano & McNulty, 2003) على أهمية تمتع القيادة التربوية الفعالة من منظور تربية التعددية الثقافية بالخصائص الست الرئيسية التالية، وهي:

- صياغة رؤية، وتوقعات، وقيم أساسية مشتركة للمؤسسة التعليمية- وبخاصة: العاملين، وأعضاء هيئة التدريس.
- تشكيل فرق عمل قيادية فعالة تتميز بالالتزام، والقابلية للمحاسبية.
- تفويض المهام والسلطات لفرق عمل القيادة.
- إشراك أعضاء هيئة التدريس، والعاملين، وغيرهم من الفئات والشرائح الأخرى من أصحاب المصالح في عملية صنع القرار.
- مشاركة أعضاء القيادة العليا، وفرق عمل القيادة في صياغة، وتحديد أولويات خطط وبرامج التطوير التعليمية في ضوء مخصصات الميزانية، والجداول الزمنية للتطبيق العملي.
- تطويع القادة التربويين لأنماط قيادتهم وإدارتهم للعملية التعليمية بما يتناسب مع متطلبات التغيير والتطوير المستدام للمنظومة التعليمية.

* آليات تطبيق مداخل واستراتيجيات تربية التعددية الثقافية من منظور الفلسفات والأيديولوجيات التربوية المختلفة:

غالباً ما يربط الباحثون التربويون المتخصصون مداخل التعددية الثقافية بثلاثة رؤى وفلسفات أيديولوجية أساسية يرتكز على دعائمها الخطاب المعاصر لتربية التعددية الثقافية، وهي: (١) التعددية الثقافية المحافظة Conservative Multiculturalism. (٢) التعددية الثقافية الليبراليةLiberal Multiculturalism. (٣) التعددية الثقافية الناقدة Critical Multiculturalism.

ويشير "ماكلارين" (McLaren, 1995) إلى أن فلسفة التعددية الثقافية المحافظة Conservative Multiculturalism تمثل نموذجاً استيعابياً ذو صبغة اندماجية لمبادئ وأطروحات التنوع الثقافي من منظور يفترض فيه أن البيض هم "المعيار الخفي غير الظاهر للعيان لإصدار الأحكام على الأعراق والأجناس الأخرى؛ وبالتالي تعزيز وتكريس هيمنة الجنس الأبيض". ومن هنا؛ تميل التعددية الثقافية المحافظة إلى تهميش واستبعاد الخبرات المختلفة للأقليات الأخرى، أو الطلاب الملونون، إضافة إلى تجنب تحليل القوى المؤسسية المؤثرة في ظهور النزعة العنصرية.

ويتمثل الهدف الرئيسي لأطروحة التعددية الثقافية المحافظة في استيعاب ودمج الطلاب في بنيان نظام اجتماعي ظالم لا يتميز بالعدالة أو بالمساواة عبر التأكيد على قدرة كافة الأفراد المنتمين إلى مختلف الجماعات العرقية (الإثنية) دون استثناء الاستفادة من جني الثمار والامتيازات الاقتصادية المترتبة على أيديولوجيا مدرسة "الاستعمار الجديد" Neo-Colonialist Ideologies، وما يرتبط بها من ممارسات اجتماعية واقتصادية متنوعة (Lin, 2011).

ويؤكد "ماكلارين" (McLaren, 1995) هنا على أن "الشرط القبلي الوحيد الواجب الوفاء به من أجل الانضمام إلى نادي النخبة "الغربية" هو نبذ، والتخلص أولاً من الهوية الثقافية الذاتية". وعلى نفس الشاكلة، لاحظ "جينكس وزملاؤه" (Jenks et al., 2002) أن دعاة فكر التعددية الثقافية المحافظة غالباً ما يقرون بوجود الفروق والاختلافات الثقافية، والعرقية، والاجتماعية بين البشر من منظور سياق "إسهاماتها" في تطور المجتمع الغربي المعاصر.

وفي ضوء ما سبق؛ أوصى "سليتير وجرانت" (Sleeter & Grant, 2003) بضرورة تبني منظـــور "التنـــوع والاخـــتلاف الثقـــافي" Culturally Different Perspective في إطار المدخل المحافظ للتعددية الثقافية. وبالتالي: يتم اعتبار كافة الجماعات غير المرتبطة بثقافة الطبقة الوسطى في المجتمع مختلفة أو تعـــاني مـــن أوجه نقص وقصور. ومن ثم؛ تقع المسئولية على عاتق المدرسة في تزويد هـــؤلاء الطلاب بالمهارات الأساسية اللازمة لعلاج أوجه النقص والقـــصور تلـــك أو مـــد الجسور التي تربط بين الطلاب ومدارسهم المختلفة. كما يناط بـــالتعليم المدرســـي وظيفة تعويضية أساسية في تصحيح المفاهيم الخاطئة عن الطلاب "المهمشين"؛ بحيث يتسنى لهم مواكبة والاندماج في الثقافة السائدة دون أية معوقات أو عراقيل سلبية.

ووفقاً لـــ "بـــانكس وبـــانكس" (Banks & Banks, 1996)؛ يحـــاول فكـــر التعددية الثقافية الليبرالية Liberal Multiculturalism جاهداً الوفاء بالاحتياجات التالية: (١) التنوع. (٢) التعددية الثقافية. (٣) التقبل والاحتفاء بالفروق والاختلافات عن الآخرين. ولاحظ "بيري" (Perry, 2002) أن التعددية الثقافية الليبرالية "تميـــل إلى التعامل مع الآخر من منظور سطحي غير متعمق في نظرته إلى الفروق بـــين الذات والآخر، وعزوها إلى تجارب وخبرات الماضي ذات الصلة بـــالواقع الثقـــافي للمجتمع". وغالباً ما يطلق على هذا النمط من التعددية الثقافيـــة مـــسمى "الـــسياحة الثقافية" Cultural Tourism (أنظر مثلاً دراسة: Fong & Furuto, 2001).

وتناول "هورتون" (Horton, 1990) أطروحات التعددية الثقافية الليبراليـــة مشيراً إلى ميلها إلى "تصنيف الملونين في إطار هويات تقليدية لا أصل لهـــا تعيـــد إنتاج الأطروحات التقليدية عن الفروق والاختلافات الدائمة بين البشر". وبالرغم من الإسهامات البارزة لفلسفة التعددية الثقافية الليبرالية في مجال تربية التعددية الثقافية، فإن الاحتفاء بالفروق والاختلافات الناتجة عن حالات التهميش وعدم المساواة فـــي المجتمع ربما تعيد إنتاج الأفكار والصور النمطية السائدة عن الآخرين.

ويتفق مدخل العلاقـــات الإنـــسانية Human Relationships Approach– الذي نادى به "سليتير وجرانت" (Sleeter & Grant, 2003)– مع مبادئ وأفكـــار

التعددية الثقافية الليبرالية عبر التركيز على الارتقاء بقيم الوحدة، والتسامح في إطار مجتمع تعددي أو متعدد الجوانب والأبعاد. ويهدف ذلك- بالدرجة الأولى- إلى الارتقاء بتكوين اتجاهات ومشاعر إيجابية نحو التنوع والتعددية الثقافية لدى الطلاب، وتقليل حدة أفكارهم ومعتقداتهم النمطية، مع تأكيد أهمية تنمية العلاقات التي تربط بين مجموعات الأغلبية، والأقلية في المجتمع.

وأشار "جينكس وزملاؤه" (Jenks, et al., 2002) إلى أن مؤيدي فكر التعددية الثقافية الليبرالية لا يهتمون بشكل كافي ببنى السلطة، وقضايا التحكم والهيمنة، وآليات بناء المعرفة الرسمي؛ وجميعها يعد من بين التحديات الكبرى التي تقف في طريق تحقيق العدالة، والمساواة، والتميز بين البشر عبر إنكار الخضوع لأي سلطة سياسية من أي نوع.

ومع ذلك، أوضح "سليتير وجرانت" (Sleeter & Grant, 2003) أن فكر التعددية الثقافية الليبرالية يتضمن في إطاره إجراء تحليل محدود لأسباب نشأة حالات الظلم والإقصاء الثقافي، إضافة إلى معاناته من عدة أطروحات مبسطة تصل إلى حد الاختزال في تناولها لقضايا الثقافة، والهوية.

ودعم "ماكلارين" (McLaren, 1995) الاستفادة من أطروحات التعددية الثقافية الناقدة Critical Multiculturalism عبر التأكيد على أن "التعددية الثقافية التي تفتقد إلى أجندة سياسية ذات صبغة تحويلية لتغيير الواقع" يمكن ألا تعدو عن كونها مجرد صورة أخرى من صور التكيف والموائمة مع النظام الاجتماعي القائم من منظور استاتيكي جامد.

ووفقاً لـ "بيري" (Perry, 2002)؛ عادة ما تتميز التعددية الثقافية الناقدة بالخصائص والسمات الأربع الرئيسية التالية، وهي:

١- الإقرار بالبنية الاجتماعية- التاريخية للعرق، وتداخلها مع قضايا: (١) الطبقة الاجتماعية. (٢) النوع/الجنس. (٣) الأمة القومية. (٤) النزعة الجنسية. (٥) الرأسمالية.

٢- خلق الظروف والبيئات التربوية المناسبة لتمكين الطلاب من طرح التساؤلات حول طبيعة "الآخر".

٣- تحدي الأفكار التقليدية القائلة بأن التعليم يمثل في جوهره أحد الممارسات السياسية ذات الصبغة التاريخية التي تتميز بالانفصام عن صراعات القوة التي يزخر بها التاريخ الإنساني.

٤- إبراز البنى والعوامل التاريخية، والاجتماعية المؤثرة في انتشار أطروحات تفوق الجنس الأبيض على غيره من الأجناس والأعراق الإنسانية الأخرى.

وبالتالي؛ يمكن القول بأن التعددية الثقافية الناقد تعد أكثر استيعاباً للطلاب، وربما مارست أعمق تأثير عليهم في تنمية قيم التنوع والتعددية الثقافية. ويتحقق ذلك عملياً عبر تشجيع الطلاب على تنمية روح التأمل الناقد، وتفكيك مفهومهم عن الأغلبية، والأقلية في المجتمع.

ويؤكد "بيري" (Perry, 2002) على فائدة هذا النمط من التأمل الناقد في مساعدة الطلاب المنتمين إلى مختلف الأطياف الاجتماعية والثقافية في المجتمع على الفهم والانتقال بسلاسة بين أطر العمل التفسيرية المختلفة التي تصادفهم أثناء التعلم، والتي عادة ما تعوق بلورة معالم فهمهم الدقيق لقضايا التنوع والتعددية الثقافية (مثل: حاجة الطلاب الزنوج في الولايات المتحدة الأمريكية إلى التعبير عن مشاعر الألم والغضب من ممارسات الرق التي كانت سائدة في الماضي في الوقت نفسه الذي لا تسود فيه نفس هذه المشاعر لدى الطلاب البيض؛ لأنه ليس بمقدورهم إدراك أهمية خبرات الماضي، وتأثيرها الحاضر).

كما أوضح "بيري" (Perry, 2002) أن إتباع هذا المدخل الحالي لتربية التعددية الثقافية يزود الطلاب البيض- أيضاً- بوسيلة مناسبة للتخلص من مشاعر الإنكار أو الشعور بالذنب عن أحداث الماضي البغيض، والانتقال بهم إلى "مرحلة جديدة لإعادة صياغة هوياتهم الذاتية من منظور يتحدى الاهتمامات السائدة، والحواجز القائمة بين التخصصات المعرفية، والمساعدة في إقامة مدى واسع من الارتباطات الشخصية والتحالفات السياسية". وبالتالي؛ يجب على البرامج التعليمية

المقدمة للطلاب تبنى منظور التعددية الثقافية الناقدة (بما في ذلك: التحليل الناقد لهيمنة العنصر الأبيض) باعتبارها المحور الرئيسي لتنظيم المناهج الدراسية المطبقة إذا ما قدر للتربويين لعب دور حاسم في مساعدة الطلاب على التخلص من الميراث التاريخي البغيض لمشكلات العرق، والجنس، والطبقة الاجتماعية، والقومية، إلخ.

واعتبر "جينكس وزملاؤه" (Jenks et al., 2002) التعددية الثقافية الناقدة مدخلاً تربوياً هاماً يؤكد على عدم إمكانية تناول قضايا المساواة والتنوع على نحو فعال دون طرح عدد من التساؤلات الصعبة- والأساسية في الوقت نفسه- على بساط البحث والنقاش، من قبيل: (١) ما الشروط المثالية، وبواسطة من يمكن تدعيم بناء مفاهيم المساواة، والتعددية الثقافية؟ (٢) كيف يمكن تحقيق العدالة والمساواة، والتعددية الثقافية المنشودة في ظل مجتمع حددت فيه الثقافات المهيمنة- تاريخياً- معانيها، وتجلياتها بالنسبة لأفراد هذا المجتمع؟ فبالنسبة لهؤلاء الأفراد؛ لا تعد المعرفة المكتسبة ذات طابع موضوعي مقنن، ولكنها تخضع بالضرورة للتشكل ثقافياً، وتاريخياً، وعرقياً، ولغوياً.

وكما يشير "جيرو" (Giroux, 1988)؛ فإن "المعرفة لا تتحدث عن نفسها، ولكنها تتحدث إلينا دائماً عبر وسيط ينقل لنا الخبرات الثقافية، والأيديولوجية التي يجلبها الطلاب معهم إلى حجرات فصولهم الدراسية". وبالتالي؛ يجب اعتبار التجارب التاريخية، وخطاب الجماعات التابعة في المجتمع جزءاً رئيسياً لا يتجزأ من مكونات المنهج المدرسي إذا ما قدر له المساهمة في الارتقاء بقيم المساواة، والتعددية الثقافية لدى كافة الطلاب دون استثناء.

إطار عمل مقترح لتطبيق التربية القائمة على التعددية الثقافية في المؤسسات التربوية بالكويت.

إطار عمل مقترح لتطبيق وتفعيل التعليم المتعدد الثقافات.

في ضوء ما تقدم، نجد ان العديد من الدراسات اثبتت أن ممارسات التعليم المتعدد الثقافات، لا ترتقي إلى مستوى المأمول على المستويين التعليمي والإداري ،وفي هذا الصدد، تقدم الدراسة إطار عمل مقترح قائم على النظريات الاجتماعية

الثقافية وتطبيقاتها في مجال التغيير التربوي كما قدمها"بانكس وبانكس" (Banks & Banks, 2007) يضم خمسة أبعاد رئيسية لتربية التعددية الثقافية يمكن للمعلمين بالكويت التركيز عليها في فصولهم الدراسية، وهي:

١- تناول قضايا التعددية الثقافية في المحتوى الدراسي: Content Integration

ويركز على تحديد مدى قدرة المعلمين على توظيف الأمثلة العملية، والمحتوى المعرفي المنتمي إلى عدة ثقافات ومجموعات إنسانية متنوعة بغرض توضيح وتفسير المفاهيم، والمبادئ، والتعميمات، والنظريات الرئيسية في مادتهم الدراسية أو مجالهم المعرفي التخصصي.

٢- عملية بناء المعرفة بقضايا التعددية الثقافية: Knowledge Construction Process

ويركز على مدى قدرة المعلمين على مساعدة طلابهم في فهم، ودراسة، واستقصاء، وتحديد آليات تأثير افتراضاتهم الثقافية، وأطرهم المرجعية، ووجهات نظرهم، وتحيزاتهم الضمنية في أحد المجالات المعرفية في الوسائل والأدوات المستخدمة في بناء أسسه ومرتكزاته العلمية الأساسية.

٣- تقليل التحيز والتعصب: Prejudice Reduction

ويركز على خصائص الاتجاهات العرقية للطلاب، وكيفية تعديلها بواسطة طرق ومواد التدريس المستخدمة في العملية التعليمية.

٤- الممارسات التدريسية القائمة على مبادئ العدالة والمساواة: Equitable Pedagogy

وبالإمكان الوصول إلى هذا الوضع المثالي المنشود عندما يعدل المعلمون من أدواتهم وأساليبهم التدريسية على نحو يسمح بإمكانية تيسير مهمة الارتقاء بمستويات التحصيل الدراسي للطلاب المنتمين إلى خلفيات عرقية، وثقافية، واجتماعية، وطبقية متنوعة. وعادة ما يتضمن ذلك استخدام العديد من أساليب التدريس المرتبطة بمدى واسع من أساليب تعلم الطلاب المنتمين إلى مجموعات ثقافية، وعرقية متنوعة في المجتمع.

٥- تدشين بنية اجتماعية وثقافة مدرسية قائمة على مبادئ التمكين:
Empowering School Culture & Social Structure

ويستخدم هذا المصطلح في وصف عمليات إعادة الهيكلة الجذرية للثقافة، والبنية التنظيمية السائدة في المؤسسة المدرسية بحيث يصبح بمقدور كافة الطلاب دون استثناء التمتع بمستويات متقدمة من التمكين الثقافي، وتكافؤ الفرص التعليمية بين الجميع بصرف النظر عن تأثير العوامل التالية ذات الصلة بخصائص المجموعات المختلفة التي ينتمون إليها في المجتمع، وهي: (١) النوع/ الجنس. (٢) الإثنية. (٣) العرق. (٤) الثقافة السائدة. (٥) اللغة المستخدمة. (٦) الطبقة الاجتماعية. (٧) الدين. (٨) الميول الجنسية. (٩) الأيديولوجية السياسية السائدة في المجتمع.

إجراءات الدراسة الميدانية:

مجتمع وعينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، حيث تألفت العينة من (600) طالباً جامعياً، **منهج الدراسة:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي – دراسة حالة – للتعرف على التربية القائمة على التعددية الثقافية وتأثيرها فى تعزيز قيم المواطنة والتأكيد على الهوية العربية والإسلامية لمواطنى دولة الكويت هذا بالإضافة إلى التعرف على الحلول وطرق مواجهة المعوقات التي يمكن أن يستفاد بها في نظام التعليم الجامعى بالكويت.

أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم استبانة لتحديد مدى القصور فى قيمة المواطنة والهوية لدى الطلاب الكويتين، وقد تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (٣٠٠) فقرة وزعت على محورين:

المحور الأول: قيم المواطنة وتكون من ٢٠٠ فقرة

المحور الثاني: الهوية العربية والإسلامية لدولة الكويت وتكون من ١٠٠ فقرة

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة، وذلك بعرضها على لجنة من المحكمين، تألفت من (١٢) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في جامعات الكويت و..، والمسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم في الكويت وذوي الخبرة من المعلمين وذوي الاختصاص من أساتذة الجامعات وكليات المعلمين في الكويت، وبناءً على ملاحظاتهم المشتركة التي أجمع عليها أغلب المحكمين، تم حذف وتعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة، وأصبحت الاستبانة في صيغتها النهائية مكونة من (٢٩٠) فقرة.

تطبيق أداة الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة، وتحديد عينتها، قام الباحث بتوزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وذلك من خلال زيارته الشخصية للجامعة ومقابلته لأفراد عينة الدراسة، وتوضيح التعليمات شفوياً. وذلك بوضع إشارة (✓) في المكان المناسب حسب السلم الخماسي لكل فقرة. حيث تم توزيع (٥٧٥) استبانة. عاد إلى الباحث منها (٥٦٠) استبانة، وقد تم إسقاط استبانتين لعدم اكتمالهما وبقي (٥٥٨) استبانة بنسبة ٩٧,٠٤% مما تم توزيعه.

المعالجة الإحصائية:

قام الباحث باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٢- اختبار (t) لاختبار الفروق بين متوسطات العينات المستقلة.
٣- تحليل التباين الأحادي.
٤- اختبار شيفيه ('Scheffe) للمقارنات البعدية.

رابعاً: الرؤية المقترحة:

ونتناول في هذا الجزء أهم النتائج التي في ضوئها يمكن أن نستخلص مجموعة من التوصيات تكون بمثابة تصورات مقترحة يمكن من خلالها استخدام

مدخل التربية القائمة على التعددية الثقافية فى تنمية قيم المواطنة والهوية لدى الطلاب الكويتين، وهذا ما يمكن عرضه فيما يلي:

١- نتائج البحث:

من خلال الإطار النظري للبحث والدراسة الميدانية توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- عدم وجود أي اختلافات جوهرية أو فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث اختلاف الكلية على قيم المواطنة والهوية .
- في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير النوع (ذكر- أنثي) على قيم المواطنة والهوية لصالح الإناث فى الهوية .
- كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير النوع (ذكر- أنثى) على قيم المواطنة والهوية لصالح الذكور فى قيم المواطنة .
- إن تدعيم قيم المواطنة ليس مجرد تعديل أو تغيير فى المنهج الدراسى، بل يتعلق الأمر باعتناق فلسفة جديدة تماماً تقوم على التعددية الثقافية .

وبناء عليه هناك مجموعه من التوصيات: يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند استخدام التربية القائمة على التعددية الثقافية :

- ضرورة تحقيق الترابط بين ابعاد المواطنة والتأكيد على الهوية ، من خلال . إعادة تصميم وتوصيف المنهج بأستخدام التربية القائمة على التعددية الثقافية.
- رفع إدراك الطلاب لأهمية المواطنة والهوية بإعتبار أنها جزء من شخصية الطالب .
- وضع استراتيجيات للتأكيد على الهوية العربية والإسلامية .
- انتهاج استراتيجيات تعليمية جديدة تساعد على التأكيد على الهوية العربية الإسلامية لدولة الكويت وتساعد على تنمية قيم المواطنة .

* References

- Ameny-Dixon, G.M. (2010). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *Multicultural* Perspectives, 4 (3), 25-33.
- Asfaw, A.T. (2008). Multicultural education professional development of principals: Its impact on performances of school leadership. PhD dissertation, Capella University, United States--Minnesota. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3310904).
- Asfaw, A. (2008). Multicultural education professional development of principals: Its impact on performances of school leadership. PhD dissertation, Capella University, United States--Minnesota. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3310904).
- Aydin, H. (2009). Key dynamics of assimilation among first-generation Turkish immigrants residing in Romania. Journal of Global Initiatives, 4 (2), 239-259.
- Banks, J.A. (1993). The canon debate, knowledge construction, and multicultural education. Educational Researcher, 22 (5), 4-14.
- Banks, J.A. (1994). Multiethnic Education: Theory and Practice. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (1997a). Parents and Teachers: Partners in School Reform. New York, NY: Basic Books.
- Banks, J. A. (1997b). Educating Citizens in a Multicultural Society. New York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J.A. (1999). An Introduction to Multicultural Education. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Banks, J.A. (2001). Multicultural Education: Issues and Perspectives. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A. (2004a). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks & C.A. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed., pp. 3-29). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. (2004b). Race, knowledge construction, and education in the United States: Lessons from history. In J.A. Banks & C.A. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed., pp. 228-239). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. In Banks, J.A. (Ed.), Routledge International Companion to Multicultural Education (pp. 9-32). New York, NY: Routledge.
- Banks, J.A., & Banks, C.A. (1996). Multicultural Education: Transformative Knowledge and Action. New York, NY: Teachers College Press.
- Banks, J.A., & Banks, C.A. (2001). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Banks, J.A., & Banks, C.A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Banks & C. Banks (Eds.), Multicultural Education: Issues and Perspectives (pp. 3-32). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J.W., & Stephan, W.G. (2001). Diversity within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. Seattle, WA, University of Washington Center for Multicultural Education.
- Banks, J.A., & McGee-Banks, C.A. (2003). (Eds). Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Batelaan, P. (2001) Learning to respect. Intercultural Education, 12 (3), 237-245.
- Bennet, C.I. (1995). Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Bennett, C.I. (2003). Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Bennett, C.I. (2007). Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice (6th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Brown, E.L. (2004). Overcoming the challenges of stand-alone multicultural courses: The possibilities of technology integration. Journal of Technology and Teacher Education, 113 (4), 535-559.
- Campbell, D.E. (1996). Choosing Democracy: A Practical Guide to Multicultural Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Chen, G.M., & Starosta, W.J. (2000). The development and validation of the international communication sensitivity scale. Human Communication, 3, 2-14.
- Clark, C., & Gorski, P. (2002). Multicultural education and the digital divide: Focus on socioeconomic class background. Multicultural Perspectives, 4 (3), 25-36.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., & Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. In J.A. Banks & C.A.M. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed., pp. 931-978). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Crozier, A. (2009). Multicultural leadership training for organizations. University of Phoenix). PhD dissertation, University of Phoenix, United States--Arizona. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3451489).
- Cummins, J. (1989). Empowering Minority Students. Sacramento, CA: California Association for Bilingual Education.

- Darling-Hammond, L. (1991). The implications of testing policy for quality and equality. Phi Delta Kappan, 73 (3), 220-225.
- Davidman, L., & Davidman, P.T. (1994). Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide. New York, NY: Longman.
- Deal, T.E., & Kennedy, A.A. (1982). Corporate Culture: The Rites and Symbols of Corporate Life. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Diaz, C. (Ed.). (2001). Multicultural Education for the 21st Century. New York, NY: Longman.
- Dong, Q., Day, K.D., & Collaço, C.M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. Human Communication, 11 (1), 27-38.
- Fier, E.B., & Ramsey, M. (2005). Ethical challenges in the teaching of multicultural coursework. Journal of Multicultural Counseling and Development, 33, 94-107.
- Figueroa, P. (1999). Multiculturalism and anti-racism in a new era: A critical review. Race Ethnicity and Education, 2, 281-301.
- Fine, M. (1991). Framing Dropouts: Notes on the Politics of an Urban High School. Albany, NY: State University of New York.
- Fong, R., & Furuto, S. (2001). Culturally competent social work practice: Past and present. In Fong, R., & Furuto, S. (Eds.), Culturally Competent Social Work Practice: Skills, Interventions and Evaluation (pp. 1-9). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Freire, P. (1970). Pedagogy of the Oppressed. New York, NY: Continuum Publishing Company.
- Freire, P. (1973). Education for Critical Consciousness. New York, NY: The Seabury Press.
- Freire, P. (1985). The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation. New York, NY: Bergin & Garvey.
- Fritz, W., Möllenberg, A., & Chen, G.M. (2002). Measuring intercultural sensitivity in different cultural contexts. Intercultural Communication Studies, 11 (2), 165-176.

- Frutcher, N., Galleta, A., & White, L. (1992). New Forms of Parent Involvement: A Policy Study. New York, NY: Academy for Educational Development.
- Fullan, M. (2004). Leadership and Sustainability: Systems Thinkers in Action. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gallagher, J. (1998). Multiculturalism at a crossroads. The Education Digest, 63 (8), 23-28.
- Gay, G. (2000). Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. In J.A. Banks & C.A. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed.) (pp. 30-49). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Giroux, H.A. (1988). Teachers and Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Boston, MA: Bergin and Garvey.
- Goleman, D. (2000). Leadership That Gets Results. Cambridge, MA: Harvard Business School Publishing Corporation.
- Gollnick, D.M., & Chinn, P.C. (2002). Multicultural Education in a Pluralistic Society (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Gorski, P.C. (2001). Multicultural Education and the Internet: Intersections and Integrations. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gorski, P.C. (2006). Unintentional undermining of multicultural education: Educators at the equity crossroads. In J. Landsman & C.W. Lewis (Eds.), White Teachers, Diverse Classrooms (pp. 61-78). Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC.
- Gorski, P.C. (2007). Beyond celebrating diversity: Creating equitable learning environments with multicultural education. Retrieved from http://www. edchange.org.
- Gorski, P.C. (2009). Insisting on digital equity: Reframing the dominant discourse on multicultural education and technology. Urban Education, 44 (3), 348-364.

- Grant, C.A., Elsbree, A., & Fondrie, S. (2004). A decade of research on the changing terrain of multicultural education research. In J. Banks & C.M. Banks (Eds.), Handbook of Research on Multicultural Education (2nd ed., pp. 184-207). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Grant, C.A., & Sleeter, C.E. (1989). Turning on Learning: Five Approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender, and Disability. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Grant, C.A., & Sleeter, C.E. (2001). Race, class, gender, and disability in the classroom. In J.A. Banks & C.A. Banks (Eds.), Multicultural Education (pp. 59-81). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hammond, A.P. (2009). Developing multicultural competence in student affairs using pervasive leadership.--MA dissertation, University of Utah, United States--Utah. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3476294).
- Hanna, D.E. (2003). Building a leadership vision: Eleven strategic challenges for higher education. EDUCASE, 3 (5), 25-34.
- Haplin, A.W., & Croft, D.B. (1963). The Organizational Climate of Schools. Chicago, IL: The University of Chicago Midwest Administration Center.
- Higbee, J.L., Bruch, P.L., Jehangir, R.R., Lundell, D.B., & Miksch, K.L. (2003). The multicultural mission of developmental education: A starting point. Research & Teaching in Developmental Education, 19 (2), 47-51.
- Hollins, E., & Guzman, M.T. (2005). Research on preparing teachers for diverse populations. In M. Cochran-Smith & K.M. Zeichner (Eds.), Studying Teacher Education (pp. 477-548). Washington DC: American Educational Research Association.
- Horton, M. (1990). The Long Haul: An Autobiography. New York, NY: Doubleday.

- Hossain, M., & Aydin, H. (2011). A Web 2.0-based collaborative model for multicultural education. Multicultural Education & Technology Journal, 5 (2), 116-128.
- Howard, G. (1999). We can't teach what we don't know: White Teachers, Multiracial Schools. New York, NY: Teachers College Press.
- Kezar, A. (2010). Rethinking leadership practices in a complex, multicultural, and global environment: New concepts and models for higher education. Review of Higher Education, 34 (1), 186-188.
- Polat, S. (2011). The attitudes of school directors to the multicultural education in Turkey. MCSER –Mediterranean Journal of Social Sciences, 2 (2), 385-393.
- Rice, D. (2012). Leadership strategies utilized by principals in a south Texas school district to support multicultural education. PhD dissertation, North-Central University, United States--Arizona. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3497817).
- Irvine, J. (2003). Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye. New York, NY: Teachers College Press.
- Jenks, C., Lee, J., & Kanpol, B. (2002). Approaches to multicultural education in pre-service teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. Urban Review, 33 (2), 87-105.
- Wilson, A.B. (2011). Transforming the role of the leadership educator: The relationship between multicultural competence and the use of the social change model of leadership development. PhD dissertation, State University of New York at Buffalo, United States--New York. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3460814).