

تسوية:

"تلاميذ في دائرة الإقصاء والخطورة" هم أطفال وشبيبة في سن 6-18 سنة وينطبق عليهم قانون التعليم الإلزامي. وهذه الشريحة من التلاميذ تعادل بحجمها شريحة الشبيبة الواقعين في دائرة الخطورة (انظر "التعريف" فيما يلي). وعليه فإن هناك ما لا يقل عن 344,438 مبرر وجيه لطرح الخطة المقترحة أدناه. وهذا هو عدد الشبيبة الذين يقعون في دائرة الخطورة في البلاد وفقاً للتقرير الوارد في النشرة السنوية بعنوان "الأطفال في إسرائيل - 2011". يشكل هؤلاء الأطفال ما نسبته 17% من مجموع الأطفال والشبيبة، وبتقديرنا فإن هذا هو أكبر إهدار محتمل للموارد البشرية في البلاد. وإذا كان هذا هو الحال في البلاد عامة، فإن نسبة الأطفال والشبيبة الذين تهددهم الخطورة في المجتمع العربي أكبر بكثير، حيث تبلغ 33%. ووفقاً لمعطيات التقرير ذاته فإن الشبيبة العرب يشكلون ما نسبته 45% من مجموع الشبيبة الذين في دائرة الخطورة. وبفعل سنوات من الإهمال والتعاطي المنقوص وغير المهني مع هذه المسألة، فقد كبرت مجموعة الأطفال والشبيبة الذين في دائرة الخطورة بشكل عام وفي المجتمع العربي بشكل خاص لدرجة جعلت هذه الشريحة الآن تشكل مشكلة تربية وإنسانية ومجتمعية وقومية هامة للغاية. وعليه فإن التعاطي مع هذه المشكلة بات ملجأً بقدر خطورتها وبات يستدعي أساليب مهنية لمعالجتها بشكل ناجح. لقد بات من الواضح لجميع الهيئات المختصة أن التعاطي مع مسألة الشبيبة في دائرة الخطورة بشكل عام والتلاميذ في دائرة الخطورة بشكل خاص ومعالجتها بشكل ناجح؛ يحتاج إلى مدرّسين قادرين على تغيير مفهوم وظيفتهم كمدرّسين. هناك حاجة إلى مدرّسين ينشدون غاية تربية ويتحلون بثقافة أكاديمية واسعة ومناسبة ومتعمقة؛ ولديهم مهارات تربية وعلاجية مميزة.

إن الخطة المقترحة هنا للدراسة للقب الثاني هي محاولة لتلبية هذه الحاجة ولو بشكل جزئي على المستوى القطري، وخاصة في المجتمع العربي.

من المفترض أن تكون هذه الخطة تنمة طبيعية للتأهيل والدراسة بالنسبة لمجموعتين:

1. خريجو مسار الدراسة للقب الأول في التربية الخاصّة وفي الاستشارة التربوية ممن اكتسبوا ما لا يقل عن 3 سنوات من التجربة العملية ويرغبون بالتخصّص في التربية الاحتوائية للتلاميذ الذين في دائرة الإقصاء والخطورة.

2. جميع المدرّاء والمعلمين ممن اكتسبوا ما لا يقل عن ثلاث سنوات من التجربة في مجال التربية والتعليم ويحملون اللقب الأول في مجال غير مجالي التربية أو الاستشارة التربوية، لكن لديهم الاستعداد للالتحاق بدراسة تكميلية.

وتسعى خطة الدراسة المقترحة هنا لنيل اللقب الثاني إلى إعداد قوى بشرية ذات تأهيل عال ينطوي على رسالة ووجهة تربية مميزة تشمل إعادة تعريف وظيفه المعلم، كما تشمل وعياً شخصياً عالياً؛ وقدرة على البناء والانخراط في بيئة مدرسية جديدة وبيئة معلم جديدة وبيئة تلميذ جديدة.

خلفية:

أ. تلاميذ في دائرة الإقصاء والخطورة – تعريف:

في مستهل الحديث لا بدّ لنا من التوضيح بأن التعريفات أدناه تشمل ميّزات سلوكية وتصرفات يمارسها الأطفال والشبيبة في مختلف مناحي حياتهم، في حين أن الخطة الدراسية المقترحة مخصّصة للمعلمين والمعلمات الذين يصادفون هؤلاء الأطفال والشبيبة في المدارس. وعليه سيكون التعامل في الحالات المنطبقة مع تلاميذ في دائرة الإقصاء والخطورة لتمييزهم عن شبيبة في دائرة الإقصاء والخطورة.

وقد نشأت الحاجة إلى تعريف مجموعة بصفتها "شريحة في دائرة الإقصاء والخطورة" على خلفية لزوم تعريف ورصد الشريحة التي تحتاج إلى مساعدة وبناء برامج وقائية وعلاجية مناسبة على غرار الخطة المقترحة هنا. ولإتاحة تركيز النقاش والعمل بشكل مقبول، فقد تبنت الحكومة الإسرائيلية تعريفاً اصطلاحياً واحداً لعبارة "أطفال وشبيبة في دائرة الخطورة" بناء على توصيات لجنة شميد (2006):

أطفال وشبيبة في دائرة الخطورة هم أطفال وشبيبة يعيشون في حالات تهددهم وتعرّضهم للخطر في أسرهم وفي محيطهم، ما يؤدي بالتالي إلى الانتقاص من قدرتهم على تحصيل حقوقهم بموجب الميثاق الدولي لحقوق الأطفال في مجالات عدة، ومنها: المعيشة المادية؛ الصحة والنمو؛ التعلم واكتساب المهارات؛ الحماية من الآخرين والحماية من تصرفاتهم الشخصية التي تشكل خطراً عليهم أنفسهم.

حاول كثيرون ترجمة هذا التعريف الرسمي المؤسس على الاعتداء على الحقوق إلى لغة عملية، حيث لا مجال بدون هذه اللغة إلى معرفة الطفل الواقع في دائرة الخطورة. وقد ذكرت الخطة القومية في قرار الحكومة عدداً من الحالات التي قد تزيد من الخطورة مثل الصعوبات الاقتصادية والأزمات الأسرية والهجرة والعيش في بيئة فقيرة أو خطيرة وما إلى ذلك من حالات. وهذه تشبه إلى حد ما الخصائص والتعريف التي وضعها برت ورزنيك (Burt & Resnick, 1996) حيث وضعاً تعريفاً لمصطلح "خطورة" بناء على أربعة مركبات:

(1) عوامل الخطورة (Risk Factors): وهي ثلاثة عوامل تقع في نطاق محيط الطفل القريب وتؤثر عليه سلباً: الفقر، الأسرة العاجزة والبيئة المجتمعية الإجرامية.

(2) علامات الخطورة (Risk Markers): وهي تصرفات غير طبيعية تشكّل مع وجود عوامل الخطورة إنذاراً بشأن وجود احتمال كبير للتسرب من الأطر ولممارسة السلوكيات السلبية.

(3) سلوكيات الخطورة (Risk Behaviors): سلوكيات الخطورة هي سلوكيات من شأنها إيذاء الطفل أو اليافع إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وعند ائتلافها مع عوامل وعلامات الخطورة آنفة الذكر، فقد تتجسد السلوكيات بالتغيب عن المدرسة والتدخين وتعاطي المشروبات الكحولية والمخدرات وممارسة الجنس في سن مبكرة ومعايشة المجموعات العدوانية.

(4) نتائج الخطورة (Risk Outcomes): نتائج الخطورة الناجمة عن ائتلاف جميع العوامل المذكورة مثل الأبوة المبكرة والتشرد والدعارة وتعاطي المخدرات ومخالفة القانون والانتحار والتسرب والانفصال عن الجهاز التربوي وعن المجتمع.

لكن حين نتيج لنا تلك الخصائص ترجمة مصطلح الشبيبة الواقعة في دائرة الخطورة إلى وقائع عملية، فإننا نجد صعوبة أكبر في تعريف مصطلح الإقصاء. لقد وجدنا تعريفات مختلفة للمصطلح (انظر على سبيل المثال رازر 2000)، غير أنها تعريفات ضيقة وغير وافية. أما فيما نحن بصدد فقد تمّ تعريف الإقصاء بأنها عملية تهيمش (marginalization) ديناميكية ينشأ عنها لدى الفرد أو المجموعة بقصد أو بغير قصد شعور بالإقصاء وعدم المشاركة وعدم الانتماء والنبذ. الأطفال والشبيبة ضحايا الإقصاء يعيشون في دوامة إقصاء متحركة قد تنشأ في بيئات حياتية مختلفة كالأُسرة والمجتمع والمدرسة. وقد قامت الدكتورة ميخال رازر بتمييزهم بصفتهم "شبيبة" يعيشون أزمة ويجدون صعوبة في التكيف مع الجهاز التربوي العادي (2010)؛ إمكانياتهم سليمة ومع ذلك فإن تحصيلهم العلمي متدن في أغلب الأحيان ويلزمهم الشعور بالفشل. التلاميذ في حالة الإقصاء يتغيّبون كثيراً عن المدرسة ويشعرون بالاغتراب عنها ومعرضون للتسرب منها. إنهم لا يرون في المدرسة والتعليم بيئة ونشاطاً يخلق لهم فرصة للنجاح على المدى البعيد، ولهذا فإن التسرب وعدم النجاح في التعليم لا يشكلان خطراً وجودياً بالنسبة لهم.

إذن فإن التلاميذ في دائرة الخطورة والإقصاء هم تلاميذ يعيشون أزمة شخصية ومجتمعية وتعليمية.

وإن لم تكن المدرسة هي السبب الأساسي، فإن هذه المشكلة باتت في نطاق مسؤولياتها ويتعين على

طاقم المعلمين التعاطي معها.

ب. تلاميذ في دائرة الإقصاء والخطورة – حجم الظاهرة

تحدث معظم سلوكيات الخطورة في سن 13-18 سنة حين يبدي التلاميذ ذوي عوامل الخطورة احتمالات أكبر لانتهاج سلوكيات خطيرة مقارنة بعامة الشبيبة (Gross & Capuzzi, 2004). وعلى صعيد مقابل هناك من يعتقدون أن نصف الشبيبة فقط في سن 10-17 سنة يقعون في دائرة الخطور وربعهم تقريباً تهددهم خطورة عالية (Granero, Ezpeleta, de la Osa, Doménech, 2009).

وكما أسلفنا ليست هناك معطيات عن قياسات مباشرة لحجم التلاميذ الواقعين في دائرة الإقصاء والخطورة. وفي تقرير لجنة غوجانسكي (2002) الذي تناول التسرب العلني والخفي لم نجد سوى تقديراً لتسرب خفي لتلاميذ في دائرة الخطورة بنسبة 10%-30% دون توزيع ما بين المجتمع العربي والمجتمع اليهودي. بوسعنا كذلك الحصول على تقديرات غير دقيقة من خلال المعطيات بشأن الشبيبة في دائرة الخطور وعن التسرب العلني. ومن خلال تحليل المعطيات التي تدمج التسرب مع الخطورة وجدت الباحثتان سابو-لال وحسين (2011) أن ما نسبته 16% من الأطفال في مراحل الدراسة الابتدائية و 36% من الشبيبة الذين تمّ تشخيصهم في دائرة الخطر "يتغيّبون عن المدرسة في أحيان متقاربة" وأن 19% من تلاميذ المرحلة الابتدائية و 47% من الشبيبة في دائرة الخطر "لا يشاركون في التعليم أو في العمل المدرسي". وهذه المعطيات ذات مغزى مزدوج؛ تداخل كبير بين "شبيبة في دائرة الخطر" وبين "تلاميذ في دائرة الخطر" وحجم الظاهرة الواسع. لقد قالت لجنة غوجانسكي منذ عام 2002 أنه يوجد احتمال بأن "نسبة التلاميذ في دائرة الخطر" قد كبرت بشكل ملحوظ في حين ظل هؤلاء التلاميذ والشبيبة رسمياً داخل المدرسة ولكن دون تلبية احتياجاتهم، وأن

اندماجهم في الجهاز التربوي ونسبة استفادتهم من هذا الجهاز ضئيلة وغير ملموسة (انظر كذلك سابو-لال وحسين، 2011). وعلى ضوء معطيات أداء وحضور التلاميذ في البلاد فمن الجائز جداً الاعتقاد أنه عند التوزيع على مجتمعات سنجد أن الأعداد في المجتمع العربي أكبر بكثير منها في المجتمع اليهودي؛ وبتقدير رازر فإنها لا تقل عن الضعف (فارشافسكي وبارسادي، 2011).

ومن المنظور الاجتماعي فإن التعامل مع عوامل الخطورة ومعالجتها والتعاطي مع التلاميذ في دائرة الخطر هي مهمة قطرية. وبالفعل فقد بدأت الحكومة في عام 2007 بتطبيق المرحلة الأولى من المشروع القطري للأطفال والشبيبة في دائرة الخطر وفقاً لتوصيات لجنة شميد. والمصادقة على المشروع المقترح هنا ستوافق بتقديرنا مع توجه ونية الحكومة للعناية بالتلاميذ الذين في دائرة الإقصاء والخطر عامة والتلاميذ العرب الذين في دائرة الإقصاء والخطر على وجه الخصوص.

ج. العناية بالتلاميذ في دائرة الخطر وبرنامج التأهيل

لم تُتخذ حتى الآن خطوات كبيرة في سبيل تقديم العناية المركزة للتلاميذ الواقعين في دائرة الخطر والإقصاء؛ فيما كانت هناك محاولات للتعاطي مع ظاهرة الأطفال والشبيبة في الفئة الأكبر التي تشمل شبيبة في دائرة الخطر، وقد حاولت الأجهزة التربوية وأجهزة الإنعاش الاجتماعي سابقاً العناية بالشبيبة المهمشين والمتروكين والمتورطين في الأعمال الجنائية، بل ولقد سعت إلى منع تسرب التلاميذ من الجهاز التربوي، لكن نجاحها في هذا المجال كان محدوداً. وقد تمّ تطبيق ثلاثة أساليب أساسية في محاولة التعامل مع ظاهرة الشبيبة الواقعين في دائرة الخطر. وكان أحد تلك الأساليب يستهدف التلاميذ تحديداً وشمل برامج مختلفة لتحسين التعلم وتحسين أداء المدرسة بالنسبة لكافة التلاميذ، وذلك أملاً في أن تسهم هذه البرامج في تحسين أحوال التلاميذ الواقعين في دائرة الخطر وتؤدي بالتالي إلى سدّ الفجوات ومنع التسرب الخفي والدفع باتجاه انخراط هؤلاء التلاميذ بشكل أفضل في الحياة المدرسية. أما الأسلوب الثاني فقد شمل برامج مخصصة للشبيبة في دائرة الخطر؛ في حين شمل الأسلوب الثالث برامج للأطفال والشبيبة في دائرة الخطورة والإقصاء يتمّ تطبيقها في الصفوف وفي أطر خاصة مثل المسار العادي لشهادة التوجيهي (بجروت) أو صفوف تحديّ كتلك الموجودة في الكثير من المدارس. لقد تمّ تطبيق برامج مشتقة من الأساليب الثلاثة بدرجات متفاوتة في مدارس مختلفة، وقد كانت محصلة استعراض مختلف تلك البرامج هي ما كتبه كوهين- نافوت (2003) ومفاده أنه "في حين لا يتمّ عادة تقديم دراسات لتقدير برامج التدخل الخارجية، فإن دراسات تقدير الاستراتيجيات التي تمّ بناؤها داخل المدرسة تكاد تكون معدومة" (ص 9). وبكلمات أخرى، فبعد كل هذا الجهد والاستثمار نحن لا نعرف بعد ما هي أنجع الطرق للعناية بالشبيبة في دائرة الخطورة، وعلى ضوء حجم هذه الفئة الكبير يبدو أن مختلف البرامج لم تكن ناجعة بالقدر الكافي.

يوجد كذلك برامج لتأهيل قوى بشرية للعمل في مجال النهوض بالشبيبة في دائرة الخطورة (ليست هناك برامج للأطفال والشبيبة في دائرة الخطورة والإقصاء)، لكن أعدادها قليلة وتستهدف أساساً الأطفال والشبيبة المتسربين من الجهاز التربوي. هذه البرامج ليست غايتها إعداد وتأهيل مدرّسين في الجهاز التربوي الرسمي على

الرغم من أنهم موجودون على خط التعامل الأمامي مع التلاميذ الواقعين في دائرة الخطورة والتلاميذ متعددي الاحتياجات. هناك برنامج واحد فقط من هذا القبيل في كلية أورانيم (منذ سنة 2007) وعنوانه "تربية وتعليم للتلاميذ في دائرة الإقصاء" وغايته كما توجي تسميتها هي "إعداد معلمين يتمتعون بوعي اجتماعي ومبدئي عال وذوي قدرات على التعامل بشكل فعال مع الإقصاء المجتمعي في التربية". يستهدف البرنامج جمهور المعلمين العاملين في التربية الرسمية، ويقترح تأهيلهم للتعامل مع تلاميذ متعددي الاحتياجات من خلفيات خطيرة مختلفة ويهددهم خطر التسرب من الجهاز التربوي. الدراسة في هذا البرنامج هي لنيل اللقب الثاني. وهناك برنامج تعليم آخر مناسب في كلية بيت بيرل، وهو برنامج دراسة لنيل اللقب الأول، بيد أن كلية بيت بيرل قد قدمت في عام 2011 طلباً لفتح برنامج تعليم كذلك لنيل اللقب الثاني. والهدف من تلك البرامج (البرنامج القائم والبرنامج المطلوب) هو تأهيل قوى بشرية ماهرة للنهوض بالتلاميذ في دائرة الإقصاء والخطورة والأزمة في الأطر التربوية غير الرسمية.

أ. التلاميذ العرب في دائرة الإقصاء والخطورة – التحدي والاستجابة

إن جميع البرامج المذكورة أعلاه لا تفي بالاحتياجات على أرض الميدان، ومن المؤكد أنها لا تفي بحاجة المجتمع العربي. ليس هناك برنامج تأهيل يُكسب المعلمين مهارات وأدوات للتعامل مع تلاميذ عرب في دائرة الإقصاء والخطورة. ومن المنظور الأوسع فإن الواقع المركب الذي يعيشه المجتمع العربي في البلاد يؤثر إلى حد كبير على الجهاز التربوي العربي. حيث أن ما يتعرض له المجتمع العربي في إسرائيل من تغيرات اجتماعية متلاحقة وسريعة إلى جانب ثقافته المميّزة يخلقان معاً صراعاً دائماً لدى أفرادها ما بين الرغبة في الحفاظ على الحضارة والتقاليد العربية وما بين الميل للانفتاح وتبني مبادئ وقيم غربية. وهكذا وبرغم رغبتهم في التغيير والتطور، ولكونهم أنفسهم نتاج التربية العربية التقليدية، فإن كثيراً من المعلمين يقومون باستعادة ما اكتسبوه على مقاعد الدراسة، ويجدون صعوبة في تبني مفاهيم تربوية تختلف عن مفاهيم مربيهم المعلمين. فمعظم المعلمين العرب يواصلون استخدام الأساليب التربوية التقليدية (التعليم المباشر، ضبط النفس المتواصل، الانضباط الصارم ومفهوم ضيق لنطاق الوظيفة) والإبقاء على علاقات غير متناسقة بين التلميذ والمعلم (ممارسة صلاحيات بحكم الوظيفة كطريقة للردع). وهذا الصراع يصعب عليهم بلورة مواقف تربوية متفهمة للنواقص التي تميز التلاميذ في دائرة الخطر، حيث يشكل هؤلاء التلاميذ نسبة عالية في الجهاز التربوي العربي.

البرامج القائمة حالياً لإعداد معلمين يعلمون تلاميذ في دائرة الخطورة لا تراعي خصوصية المجتمع العربي والأسرة العربية والمدرسة العربية، ذلك فإن تلك البرامج غير مُعدة للمجتمع العربي. وعليه فإن إعداد مربين لبناء المنظومة التربوية/الوقائية للتلاميذ العرب في دائرة الخطورة والإقصاء يجب أن يتم من خلال برنامج مرصود لهذه الغاية وينطلق من منظور اجتماعي/ثقافي أوسع. واحتمالات خلق التغيير المطلوب تتأتى فقط من خلال برنامج يحاول شقّ طريق، يسمح من الناحية الأولى بحفظ مقومات المجتمع العربي الثقافية ويوفر

من الناحية الثانية فرصة للتجربة الشخصية والتحدي الفكري المتمثل في الانفتاح والمرونة والقبول. وهذه هي مقومات برنامج "التربية الاحتوائية للتلاميذ في دائرة الخطورة والإقصاء" المعروض هنا.

أهداف البرنامج:

إن الهدف العام من البرنامج هو إعداد قوى بشرية بمستوى دراسة للقب الثاني، حيث تشكل هذه القوى العمود الفقري المهني لاستجابة الدولة لتحدي تربية التلاميذ العرب في دائرة الخطورة والإقصاء والاعتناء بهم، وبالتحديد:

1. يسعى البرنامج لإعداد المشاركين فيه للعمل في تنوع كبير من الوظائف المطلوبة لأجل النجاح في إنجاز مهمة تربية التلاميذ العرب في دائرة الخطورة والإقصاء والاعتناء بهم على مختلف فئاتهم العمرية؛ وأولها إعداد المعلمين للتعليم في المدارس وكذلك إعدادهم للقيام بوظائف الإرشاد والتوجيه.
2. يسعى البرنامج كذلك إلى إعداد كادر أكاديمي مُتميز لمأسسة هذه المهنة وتطويرها، وأخصائيين بمقدورهم تطوير معلومات ومعارف وبحث وتدريس لتربية وتعليم التلاميذ في دائرة الخطورة والإقصاء.

الإطار الفكري للبرنامج ومسوغاته ومبادئه:

لا بدّ أن تنبثق مبادئ برنامج التعليم المتناسك من إطار فكري/نظري، وفي الواقع توجد هناك وجهات نظر مختلفة تصلح لأن تُستخدم مسوغاً لبرنامج تعليم وإعداد معلمين لتلاميذ في دائرة الخطر، فمن جملة تلك النماذج المحتملة وقع الاختيار في أكاديمية القاسمي على اعتماد نموذج برونفنبرنر (Bronfenbrenner, 1992) كإطار للدراسة للقب الثاني، وهو نموذج نظرية الجهاز البيئي (Ecological System Theory) وتطبيقه في الاتجاه والمفهوم التربوي الاحتوائي (مور، 2010).

الإطار الفكري لبرنامج التعليم:

إن ما يميزه برنامج التأهيل المقترح هنا هو الدمج بين التوجه الاحتوائي وبين تطبيق النموذج البيئي/الشمولي الذي وضعه برونفنبرنر (1992). يركز التوجّه الاحتوائي على الالتزام المزدوج لجميع الجهات التربوية ليشمل ما يلي في دائرة مسؤوليتهم ومشاركتهم: (أ) جميع التلاميذ الواقعيين في نطاق مسؤوليتهم و (ب) جميع المجالات المناسبة (الشخصية والاجتماعية والعائلية وما إلى ذلك) لأداء الطفل في المدرسة. الجهاز البيئي الذي اقترحه برونفنبرنر (1992) يشكل القاعدة النظرية لأحد أكثر النماذج المتبعة لتشخيص وتحليل ظواهر شخصية واجتماعية، وكذلك ظاهرة الخطورة في أوساط البالغين (Gross & Capuzzi, 2008). إنه توجه متعدّد الأبعاد ويتمّ ممارسته من خلال التعامل مع التفاعلات المركّبة بين معطيات الإنسان ومعطيات بيئته القريبة والبعيدة. ويجمع هذا التوجه ما بين نظريات تطوّر اليافعين وبين نظريات- بيئية- محيطية فيما يخصّ الزملاء والأسرة والمدرسة والمجتمع الأوسع لليافع، وكذلك البيئة القريبة/ الأسرية أو البيئة الصغرى (Microsystem) التي تتبلور بواسطة خصائص اليافع وأهله وتشمل منظومة الأنشطة والأدوار والعلاقات التبادلية الشخصية التي يعايشها في أسرته. وهناك دائرة بيئية أخرى وهي البيئة الوسيطة (Mesosystem)، وهي البيئة المجتمعية القريبة التي يحتك بها اليافع، وتشمل هذه البيئة الأنشطة والأدوار والعلاقات الشخصية التي يعايشها خارج أسرته. وتشمل هذه البيئة تجارب اليافع في نطاق علاقته بالمدرسة (النطاق الرسمي) وعلاقاته بأصدقائه (نطاق غير رسمي). ومن ثم البيئة الخارجية (Exosystem) التي تعكس الدائرة البيئية الأبعد. وهذه بيئة لا يكون اليافع فيها بالضرورة شريكاً كفرد لكنها قد تؤثر عليه إلى حد كبير. هذه هي المتغيرات البيئية التي يتمّ من خلالها تعريف الخلفية الاقتصادية-الاجتماعية والثقافية لكل إنسان (مثل الديانة والأعراف والأزمات الاقتصادية ومستوى الخدمات والدعم المتوفر في المجتمع ومدى قدرته وقدرة أسرته على الاستفادة من تلك الخدمات). هذه هي الأطر الثلاثة التي حددها برونفنبرنر ويقوم برنامج التعليم بجمع هذه الأطر في النموذج الاحتوائي لبناء نموذج عملي للعمل.

برنامج التعليم وأهدافه:

انطلاقاً من الإطار الفكري الذي تمّ استعراضه أعلاه، فسوف يتبلور برنامج التعليم حول ثلاثة محاور: عوامل البيئة الصغرى (الخصائص الشخصية والأسرية) وعوامل البيئة الوسيطة (المدرسة والمجتمع البعيد والقريب)

وعوامل البيئة الخارجية (الثقافة والدين والمجتمع). وستتمحور الدراسة في كل واحد من تلك العوامل وتتمركز فيها مجموعة معاً. وإذا كانت النتيجة التي يسعى إلى تحقيقها العديد من برامج إعداد وتأهيل المعلمين هي اعتماد التوجه الذي يتعامل مع التلميذ بصفته "شخص يجب أن يمرّ بمسار محدد يقود بالتالي بحسب التوقعات إلى الحصول على نواتج في مجال التحصيل العلمي والسلوكيات المتكيفة" (رازر، فرشافسكي وبار ساديه، 2011، ص 33)، فإن برنامج "التربية الشمولية" سيركز على تفضيل التعامل مع الفرد والطفل على التعامل مع الصف ومع أداء التلاميذ. وفي التذبذب القائم أحياناً ما بين التزام المعلم تجاه التلميذ والتزامه تجاه الجهاز التربوي، سيحدد البرنامج على فكرة أن هذا صراع يظهر على المستوى المفهوم فقط ولا حاجة بالضرورة إلى حلّ هذا الصراع بطريقة ترضي الطرفين. سيقوم التعليم وفق التوجه الشمولي بتعليم الطلاب كيف يمكن صياغة الحدث بحيث يظل تفضيل التعامل مع الفرد قائماً ولا يُعتبر "إخلاقاً" بالالتزام تجاه الجهاز التربوي. الهدف الذي يصبو إليه البرنامج هو خلق تغيير جوهري في أسلوب المعلمين/التلاميذ في البرنامج وفي طريقته في التعامل. وبالتالي فإن الغاية المنشودة هي تأهيل وإعداد طاقم تربوي تداخلي وملتمزم بخلق بيئة تعليمية جديدة للتلاميذ وللمعلمين.

بيئة التعلّم الجديدة للتلاميذ هي عملياً عبارة عن طاقم من المعلمين يمتاز بما يلي:

- تعامل موسّع وشامل وفردى مع التلميذ مقابل التعامل مع التلميذ من خلال منظور التحصيل العلمي الضيق.
- التزام تجاه التلميذ دون شروط مقابل تقبل التلميذ المشروط بتحصيله العلمي.
- توقعات لتحصيل علمي عالٍ للتلاميذ مقابل وضع معايير تحصيلية منخفضة.
- تطبيق حدود سلوكية واضحة مع تعاطف مقابل نظام يعتمد على الانضباط والتهديد.
- تنمية وتعزيز مشاعر الفخر والنجاح مقابل إبراز الفشل.
- تعامل متقبّل ومحتوٍ مقابل تعامل نقدي وتغريبي وإقصائي.
- تشخيص وإبراز تسلسل التقدم مقابل رؤية النجاح بمنظور ثنائي.

بيئة العمل الجديدة بالنسبة للمعلم هي جهاز مدرسي يتميز بما يلي:

- تعامل شمولي مع المعلم ومع احتياجاته مقابل التعامل المبني بالأساس على التحصيل العلمي.
- استثمار كبير في تنمية شخصية المعلم المهنية مقابل التجاهل.
- التزام تجاه المعلم وكرامته مقابل التجاهل والإهمال.
- حساسية واحتواء مقابل النقد المنفر.
- توقعات للوفاء بمعايير مهنية عالية مقابل خفض سقف التوقعات.
- خلق مناخ يتيح التعامل الشمولي والمتعاطف والتشارك الحقيقي تجاه ومع أهالي التلاميذ مقابل التعامل المؤسس على الاتهام والفوقية.

- التعامل مع متغيرات الثقافة العربية بصفتها متغيرات تساعد على الخلاص وتخلق تحديات مقابل التعامل معها كمتغيرات مقيدة ومعيقة.

لقد قمنا بدمج هذا التوجّه الموصوف أعلاه مع أطر برنفنبرنر الثلاثة المناسبة للعمل التربوي بغية تحقيق غايات البرنامج التالية:

- أ. التقرب من عالم الأطفال الشخصي.
- ب. وضع أهداف تعليمية - تربوية مشتقة من خصائص الشريحة السكانية، وملاءمة المنهاج التدريسي لميزات الصف وميزات الأطفال الشخصية.
- ج. توسيع مرجعيات التعامل مع مشاكل الأطفال السلوكية.
- د. العمل على مستوى المؤسسة مع الأطفال في دائرة الخطورة.
- هـ. استقطاب الأسرة للمشاركة الحقيقية في التعامل مع عوامل الخطورة.

وعلى ضوء هذه المهام سيركز البرنامج على تطوير المعرفة والفهم والاستنتاج بشأن كيفية تأثير خصوصية المجتمع العربي والأسرة العربية والجهاز المدرسي وعلاقات المدرسة مع الأسرة وعلاقات المعلم مع تلاميذه. كما سيركز البرنامج بشكل كبير على تطوير الشخصية التربوية- العلاجية للمعلمين المشاركين في البرنامج. والافتراض الأساسي هو أن الشخص البالغ والناضج والمتطور من الناحية العاطفية سيكون بمقدوره بلوغ البصيرة والحكمة المطلوبة وخلق الالتزام تجاه التعامل النافع مع التلاميذ في دائرة الخطر على المدى البعيد.

الخلاصة: برنامج التأهيل للقب الثاني في أكاديمية القاسمي - (M.Ed.) في موضوع "التربية الشمولية لتلاميذ في دائرة الخطورة والإقصاء" يسعى إلى إعداد وتأهيل معلمين مارسوا العمل في التربية والتعليم؛ ولديهم الاستعداد والقابلية للتعلم والتعليم المشتغل على بصيرة شخصية وانفتاح والتزام اجتماعي ومفهوم واسع لدورهم كمعلمين وتعاملهم الشمولي مع التلاميذ.