

آسیب های اجتماعی در کمین دانش آموزان مقاطع ابتدایی مدارس مناطق محروم

فاطمه کیخا ابراهیم اباد^۱، فرحناز عدالت پناه^۲

^۱دانشجوی کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان، پردیس رسالت زاهدان

^۲دبیر ادبیات فارسی دبیرستان ریحانه آموزش و پرورش ناحیه ۲ زاهدان

چکیده

اگرچه طی سال های اخیر اقدامات زیادی در جهت افزایش امکاناتی نظیر نوسازی و احداث ساختمان های آموزشی و هوشمندسازی مدارس و رفع کمبودها در سطح استان های محروم کشور انجام شده، اما همچنان برخی استان ها مانند خوزستان و سیستان و بلوچستان از نظر کیفی در سطح پایینی قرار دارد، به طوری که به گفته رئیس آموزش و پرورش، این استان از نظر سطح علمی و آموزشی در رتبه ۳۱ قرار دارد. معضلی که به عوامل متعددی از جمله تبعات جنگ هشت ساله و شرایط اقلیمی و جغرافیایی این استان برمی گردد که البته اکنون برنامه آموزشی جامعی برای ارتقای کیفی آموزش در استان تهیه و تدوین شده است. وی در گفت و گو با جام جم به عامل شرایط نامناسب اقلیمی و جغرافیایی استان و کمبود امکانات رفاهی و خدماتی اشاره و تصریح می کند: این شرایط موجب شده بسیاری از نیروها و معلم های زبده و حرفه ای پس از کسب تجربیات فراوان علمی و آموزشی، متقاضی ترک استان و انتقال به دیگر مناطق کشور باشند و در نتیجه این مساله تاثیر زیادی در افت کیفی آموزش در سطح استان دارد. با وجود همه این عوامل تاثیر گذار، نبود برنامه جامع و مدون علمی و آموزشی برای توسعه آموزشی استان، مهم ترین عامل افت تحصیلی و آموزشی دانش آموزان خوزستانی است که اکنون ما طرحی را براساس شاخص های بین المللی، ملی و محلی و براساس سند تحول بنیادی آموزشی آموزش و پرورش، تهیه و تدوین کرده ایم و ۲۳ اولویت برای آن مشخص شده است که با عمل به آن، بیشتر مشکلات آموزش برطرف خواهد شد.

واژه های کلیدی: آسیب، اجتماعی، کمین، دانش آموزان، مقاطع ابتدایی، مدارس، مناطق محروم

مقدمه

چهار محور دانش‌آموز، معلم، خانواده و تجهیزات از اساسی‌ترین محورهای این برنامه است، به تشریح برخی از این اولویت‌ها پرداخته و نخستین و مهم‌ترین این اولویت‌ها از بین بردن بی‌سوادی مردمان این خطه است؛ زیرا هم‌اکنون ۶۵۰ هزار بی‌سواد در خوزستان وجود دارند که یک سوم آنها معادل ۲۰۰ هزار نفر، والدین دانش‌آموزان هستند و این در حالی است که والدین باید تکیه‌گاه فرزندان دانش‌آموز خود باشند تا بتوان مفاهیم آموزشی را ابتدا از طریق معلم و سپس به کمک آنها به دانش‌آموزان منتقل و تفهیم کرد، اما وقتی والدین بی‌سواد باشند، در این روند اختلال ایجاد می‌شود. وجه ویژه به مقطع پیش‌دبستانی و همچنین توجه خاص به آموزش دختران و مدارس دخترانه را از دیگر اولویت‌های این طرح عنوان می‌کند. با توجه به تنوع قومی، فرهنگی، زبانی و گویشی در این استان و برخی محرومیت‌های فرهنگی، ضرورت آموزش یکسان پیش از مدرسه در این کودکان وجود دارد که همین امر لزوم توجه ویژه به مقطع پیش‌دبستانی را در استان بیش از پیش نمایان می‌کند. از سوی دیگر، همچنان نگاه تبعیض‌آمیز نسبت به تحصیل دختران و اعمال برخی محرومیت‌ها در مورد آنها وجود دارد و با توجه به نقش فرهنگی این قشر در جامعه به عنوان مادران آینده، ضرورت توجه خاص به آموزش دختران بویژه وضع بهداشتی و ورزشی آنها که اکنون چندان مناسب نیست، روشن می‌شود.

با وجود برخورداری از منابع علمی و فرهنگی فراوان، چالش‌های آموزشی در این استان فوق‌العاده عمیق است، به توضیح این چالش‌ها پرداخته و علاوه بر وجود ۲۰۰ هزار والدین بی‌سواد، وجود ۲۰۰ هزار دانش‌آموز در مناطق مرزی استان با تنوع قومی و زبانی از دیگر چالش‌های آموزش و پرورش استان است که باید منابع مالی و اعتباری ویژه‌ای برای پرداختن به آنها در اختیار داشت. به گفته تقی‌زاده، بیشترین دانش‌آموزان عشایر کوچ‌رو و ثابت کشور و بیشترین دانش‌آموزان روستایی با محرومیت‌های خاص مناطق مرزی نیز در این استان هستند که هر دو قشر از مشکلات آموزشی استان محسوب شده و رسیدگی به آنها اعتبارات خاصی را می‌طلبد.

خروج نیروهای زبده علمی از استان را به دلیل کمبود امکانات، خدمات رفاهی و شرایط بد اقلیمی از دیگر چالش‌های مهم آموزشی در سطح استان عنوان می‌کند. هر ساله ۶۰۰۰ نفر از معلم‌های باتجربه که می‌توانند در ارتقای سطح علمی دانش‌آموزان موثر باشند، متقاضی خروج از استان هستند و با این‌که ۹۰ درصد این افراد بومی استان هستند، اما طبق قانون و پس از گذراندن دوره تدریس قید شده، نمی‌توان مانع آنها شد. تقی‌زاده با تاکید بر این‌که ارتقای سطح علمی و حرفه‌ای معلمان نیز یکی دیگر از اولویت‌های سند آموزشی تهیه شده در استان است، به وضع کمی آموزشی در استان اشاره و تصریح می‌کند: این استان با ۹۶۰ هزار دانش‌آموز، سومین استان از نظر تعداد دانش‌آموز در کشور است و اگر بخواهیم طبق ایده‌آل‌ها حرکت کنیم، ۱۲۰۰ مدرسه کم داریم تا مدارس از دو نوبته بودن خارج و تک‌نوبته شود.

استان سیستان و بلوچستان در زمینه کیفیت آموزشی مدارس وضع چندان بهتری نسبت به استان خوزستان ندارد به طوری که محمدمهدی زاهدی، رئیس کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس شورای اسلامی نیز درباره مشکلات آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان و علل افت تحصیلی در این استان می‌گوید: پرداخت نشدن بخشی از هزینه‌های مدارس شبانه‌روزی سبب بروز مشکلاتی در تامین تغذیه دانش‌آموزان و پایین آمدن خدمات و کیفیت تحصیلی آنها شده است.

ضمن این‌که ۱۴ هزار نفر نیروی وزارت آموزش و پرورش در این استان بازنشسته شده‌اند، ولی حتی یک نفر استخدام جدید نداشته‌ایم که این موضوع مشکل نیروی انسانی و تحصیلی دانش‌آموزان را تشدید می‌کند. روسای مناطق آموزش و پرورش جنوب سیستان و بلوچستان نیز چندی پیش در دیدار با اعضای کمیسیون آموزش مجلس و مدیران وزارت علوم، آموزش و پرورش و دانشگاه آزاد، کمبود اعتبار اداره کردن مدارس و سرانه آموزشی، هوشمندسازی مدارس، نبود یا کمبود جیره غذایی برای مدارس شبانه‌روزی و هزینه انشعاب آب، تلفن و برق، جابه‌جایی دانش‌آموزان طرح روستا مرکزی با وانت‌بار، فقدان حصارکشی مدارس، کمبود دبیر دروس پایه فیزیک، زیست، شیمی، ریاضی، وجود مدارس کپری، استیجاری، خشتی و گلی را از مهم‌ترین مشکلات آموزشی استان در مسیر ارتقای سطح علمی آن عنوان کردند.

محمدسعید اربابی، نماینده مردم ایرانشهر، سرباز و دلگان در مجلس نیز انتقال معلمان از جنوب استان سیستان و بلوچستان را سبب افت شدید تحصیلی و وارد آمدن آسیب جدی به کیفیت مراکز آموزشی عنوان می‌کند و در گفت‌وگو با فارس می‌افزاید: تا پایان برنامه پنجم توسعه، هیچ‌گونه استخدام جدیدی در آموزش و پرورش وجود نخواهد داشت، در حالی که در مناطق جنوبی سیستان و بلوچستان با انتقال نیروهای متخصص در رشته‌های مختلف درسی مواجه هستیم.

اکنون در مناطق جنوبی استان مشکل جدی کمبود دبیر در رشته‌های علوم پایه، فیزیک و... وجود دارد، تصریح می‌کند: خالی بودن بیشتر کلاس‌های درس به دلیل نبود معلم و فشار آمدن به چند معلم باقیمانده و تدریس طولانی و بیش از حد مجاز از سوی یک معلم، علاوه بر خستگی وی، مشکلات دیگری از جمله افت شدید تحصیلی را در پی خواهد داشت.

بیان مسئله:

تغییرات اساسی در خط مشی آموزشی معمولاً به تحولات جامعه مربوط می‌شود و تا زمانی ادامه پیدا می‌کند که در برآوردن نیازهای جامعه مؤثر باشد. عواملی که توجه به مسأله آموزش کودکان محروم را سبب شده‌اند بسیارند. عواملی اجتماعی چون نهضت حقوق مدنی و نگرانی سیاستمداران از وجود فقر در کشوری متمکن از آن جمله‌اند. تغییراتی در نظریه روانشناختی، خاصه در مورد رشد هوش که ذکر آن گذشت، نیز فرضیه‌های تازه‌تری درباره تأثیر رفتار تربیتی بر کودکان ارائه می‌کند. گذشته از آن، در سالهای اخیر بر محتوای ذهنی ارائه شده به کودکان در مدارس تأکید زیادی شده است. رأی مشهور دیوان عالی کشور آمریکا در سال ۱۹۵۸ م مبنی بر این که با جداسازی تسهیلات آموزشی کودکان سیاه‌پوست نمی‌توان فرصت تحصیل یکسانی ایجاد کرد، از نبرد طولانی برای تساوی و انسجام بخشیدن به مدارس خبر می‌داد. به دنبال این رأی، طی پانزده سال، روشهای مختلف نیل به این هدف تجربه شده است. اولین اقدام از میان برداشتن موانع قانونی تبعیض نژادی و یکی کردن مدارس در سراسر کشور بود. این کار وظیفه‌ای سنگین بوده و هنوز کامل نشده است. علاوه بر موانع حقوقی و ادغام مدارس، طرحهای تفکیک مدارس در بسیاری از مناطق ایجاب می‌کرد در سازمان و شکل رفت و آمد مدرسه تغییرات وسیعی صورت پذیرد؛ تا تسهیلات مدارس یکسان شود. در مواردی این گونه طرحها با مخالفت والدینی روبرو می‌شد که موقعیت جدید را برای فرزندان خود نامتناسب می‌دیدند. با مهاجرت گروهی خانواده‌های سفیدپوست طبقه متوسط به حومه‌های سفیدپوست‌نشین، در شهرهای بزرگ، برخی از نظامهای آموزشی تقریباً به سیاهپوستان اختصاص یافته است. به علاوه، در بسیاری از شهرها، مناطق محروم و اقلیت‌نشین قدیمترین نقاط شهر هستند و در نتیجه معمولاً مدارس این نقاط قدیمیترین ساختمانها را دارد و عده شاگردان آن بیش از اندازه است. معلمان این قبیل مدارس پایین شهر اغلب با حداقل تجربه و تخصص تدریس می‌کنند.

بعد از تلفیق گروه اقلیت با شاگردان «برخوردار از تسهیلات آموزشی» این حقیقت آشکار شد که آنها وضع تحصیلی پایینتری دارند. گروهی این نقص را ناشی از آموزش ناقص گذشته آنان می‌دانستند و عده‌ای دیگر خطا را متوجه خانه و اجتماعی می‌دانستند که این کودکان در آنها تربیت شده‌اند، یعنی اماکنی که موجب عدم آمادگی آنها برای تحصیل شده است. با ادامه آموزش، فاصله توفیق در تحصیل میان کودکان بیشتر می‌شد. برنامه‌های آموزش جبرانی که برای رفع نارساییهای ناشی از خلأ پیشرفت تحصیلی پی ریزی شده بود، گاه برای ادغام مدارس و گاه جایگزینی برای ادغام، عرضه شد. در سالهای اخیر، اعضای گروههای اقلیت خواستار نظارت محلی بر مدارس شده‌اند، با این امید که پاسخگویی روزافزون مدارس محلی و کم شدن حش حقارت در محلات محروم سبب شده است که تساوی واقعی و فرصت آموزش همگانی برای کودکان ایجاد شود، یعنی آنچه که ادغام مدارس و آموزش جبرانی تا کنون در نیل به آن ناموفق مانده‌اند حاصل آید. متأسفانه تا به امروز ادغام (یا با مفهوم محدودتر آن عدم تبعیض نژادی)، آموزش جبرانی یا نظارت محلی بر مدارس، هیچ‌کدام در مناطق مختلف یا در دوره‌های کامل به تجربه نرسیده‌اند تا بتوان تأثیر هر یک از آنها را با پیشرفت تحصیلی کودکان محروم ارزیابی کرد.

تحولات نظریه‌ی روانشناختی

از آغاز بررسی علمی تکامل انسان، در باره تأثیرات محیط در رشد انسان بحث‌های زیادی در گرفته است. در برابر بحث‌هایی مبنی بر این که تعداد زیادی از گروه‌های فرعی جوامع به علل ویژگی‌های توارثی دچار محرومیت شده‌اند، طی سالها پژوهش، این مسأله مطرح شده است که محیط بر هوش تأثیر می‌گذارد. نتیجه حاصل از این بحثها ایجاد آموزش جبرانی در مدارس است که در آن فعالیت‌های آموزشی، نارساییهای محیطی را جبران می‌کند. مسأله امکان ترمیم هوش انسان تا به امروز به هیچ طریقی ثابت نشده است. جنسن (Jensen) این اندیشه را در مقاله اخیرش بطور جدی مورد سؤال قرار می‌دهد، اندیشه‌ای که تغییرات اساسی رشد هوش را نتیجه تأثیر محیط می‌داند. جنسن با ارائه نظریاتی معتقد است نقش محیط در مقایسه با ساختار ژنتیکی فرد ناچیز است. به اعتقاد او بی‌تردید در جامعه ما بعضی گروه‌های کوچک، به رغم وضع محیطی یا برنامه‌های تربیتی ارائه شده به آنها، به علت داشتن نوعی ژنهای هم‌نوع در انجام برخی اعمال ذهنی استعداد کمتری از خود نشان می‌دهند. گرچه بسیاری از روان‌شناسان تاکنون این نظریه را مردود دانسته‌اند، ولی باید خاطرنشان ساخت که هم‌اکنون نیز این مجادله ادامه دارد و شاید تا زمان نامعلومی در آینده نیز ادامه یابد. هرچند نتیجه‌گانی بحث فوق همچنان نامشخص است ولی معلمان، که محیط گرایان حرفه‌ای به شمار می‌آیند، باید به گونه‌ای عمل کنند که عملکردشان بتواند بر مسؤولیت شغلیشان اثرات عمیقی داشته باشد.

بسیار اتفاق افتاده است که معلمان تست هوش و نظایر آن را به کار گرفته‌اند تا برنامه آموزشی خاص هر کودک را تعیین کنند. تست هوش در حقیقت از مجموع معلومات عمومی تشکیل می‌شود؛ با این فرض که مردم به یادگیری مسائل مطرح شده در تست دسترسی یکسانی داشته باشند. ولی چنین فرضی نظیر آنچه در مورد بسیاری از گروه‌های اقلیت پیش می‌آید، از اعتبار برخوردار نیست، در این صورت می‌توان به جای تست تفاوت‌های استعداد تحصیلی، آزمون امکانات تحصیلی به عمل آورد. استفاده از این قبیل تستها برای محدود نگهداشتن فرصتهای آموزشی کودکان نوعی سنت خود اجرا به بار می‌آورد. به علاوه، ممکن است تست‌هایی گروهی یا تست‌هایی که برای کودکان سنین پایین طرح می‌شود استعداد واقعی کودک محروم را نشان ندهد. از این رو معلمان باید بدون در نظر گرفتن سابقه کودک، استعداد آموزشی همه کودکان را رشد دهند.

تغییراتی در نقش مدرسه

سومین عاملی که در پایه ریزی برنامه‌های جدید برای کودکان محروم مؤثر است تحول اخیر در مفهوم نقش مدرسه، خاصه در سالهای اولیه آموزش است. در گذشته‌های دورتر، در مدارس خردسالان بیش از هر چیز به رشد اجتماعی و عاطفی یا تربیت منش کودک اهمیت می‌دادند. از آنجا که آموزش ذهنی در مدارس جایی نداشت، به رشد فکری کودکان نیز توجهی نمی‌شد. با آغاز برنامه‌های آموزشی نو در اواخر دهه ۱۹۵۰ م و اوایل دهه ۱۹۶۰ م، سالهای اولیه کودکی سالهای رشد و پرورش ذهن کودکان شناخته شد. آموزش علوم، علوم اجتماعی، ریاضی و زبان برای مقاطع تحصیلی اولیه در برنامه‌های آموزشی مطرح شد. تحولات در نظریه‌های رشد انسان به کمک دست اندرکاران برنامه‌های جدید آمد. اندیشه‌های پیازه اغلب برای حمایت پیشنهادهای برنامه ریزی جدید به کار می‌رفت.

سرعت چنین حرکات اجتماعی و فکری بطی بود. اقدامات اولیه در جهت بهبود آموزش کودکان محروم اولویت را به کودکان بزرگتر می‌داد. برنامه‌های مربوط به کاهش افت تحصیلی و افزایش پیشرفت تجربی کودکان دبیرستانی، زمینه مساعدی شد که بتدریج به اهمیت آموزش در سالهای اول مدرسه بیشتر توجه شود. همچنین برنامه‌های آموزشی پیش دبستانی برای کودکان محروم و بویژه فراهم آوردن امکانات آموزشی برای کاهش نارساییهای آموزشی رونق یافت. هرچند هنوز نمی‌توان در باره این قبیل برنامه‌ها قضاوت مناسب کرد ولی تجزیه و تحلیل شیوه‌هایی که در بسیاری از آنها به کار رفته است و اثرات احتمالی آنها مفید به نظر می‌رسد. شیوه‌های آموزش جبرانی از چند پیش فرض مربوط به ماهیت و نیازهای کودکان محروم مشتق می‌شوند که درباره برخی از آنها در بخش زیر بحث می‌شود.

اهمیت و ضرورت تحقیق:

اگر بخواهیم برای خردسالان محروم امکانات آموزشی لازم فراهم کنیم باید دو امر را در نظر داشته باشیم. نخست مشکلات آموزشی کودک یعنی سابقه و ویژگیهای شخصی آموزش پذیر و مؤثر در آموزش او را بشناسیم. دوم آنکه درباره اهداف آموزش کودکان محروم تصمیماتی اتخاذ کنیم. آیا می‌خواهیم با آموزش آنها جای خاصی را در ساختار اجتماعی جامعه برایشان در نظر بگیریم یا می‌خواهیم اهداف تازه‌ای برای عناصر تازه‌ای در کل جامعه به وجود آوریم. جمعیت محروم شامل گروه خاصی از جامعه نمی‌شود بلکه اعضای آن را بسیاری از فرهنگهای فرعی تشکیل می‌دهد و این گونه فرهنگها بی‌تردید در ویژگیهای خاصی مشترکند، از جمله فقری بیش از فقر عموم مردم، و تأثیر پذیری از تبعیضهای گوناگون شغلی، مسکن، آموزشی و سایر جوانب زندگی.

مسئله تعلیم و تربیت کودکان محروم باید در گستره جامعه شهری، یعنی در جایی که بسرعت بسوی صنعتی شدن حرکت می‌کند، نیز تجزیه و تحلیل شود. طی سالهای گذشته امکانات استخدامی برای افرادی که تحصیلات اندک داشته یا بی‌تجربه بوده‌اند کاهش یافته است. بسیاری از شغلهایی که در گذشته به دست کارگران بی‌تجربه انجام می‌شد به دست ماشین سپرده شده است و حرفه‌های تازه‌ای که به جامعه راه می‌یابند عموماً مستلزم تعلیم کافی می‌باشند.

هرچند در گذشته بسیاری از افراد تعلیم ندیده و فاقد مهارت می‌توانستند در مزارع به کار مشغول شوند ولی امروزه به علت به کار گرفتن تکنولوژی جدید و ماشینهای پیچیده، این زمینه شغلی نیز تعطیل می‌شود و تعداد کارگرانی که بتوانند محصول قابل توجهی عرضه کنند کاهش می‌یابد. اگر عده‌ای شهرنشین فقیر برای درآمد و رفاه بیشتر به روستاها مهاجرت کنند به این معنی نیست که در مناطق روستایی مشکل تعلیم و تربیت کودکان محروم وجود ندارد بلکه این مسئله در درجه اول به علت تحولات اقتصادی و افزایش جمعیت یک مسئله شهری شمرده می‌شود و معمولاً در زمره مشکلات روستا مورد توجه لازم قرار نمی‌گیرد.

هر نوع توصیف کلی از مجموعه‌ای از افراد موسوم به محروم باید با احتیاط ارائه شود. نخست بار دیگر باید خاطر نشان ساخت که نمی‌توان گروه خاصی از مردم را محروم خواند. به علاوه هر نوع توصیف گروهی باید تفاوت‌های فردی داخل گروه را از میان بردارد. ولی از این طریق نمی‌توان وجود این تفاوتها را نادیده گرفت بلکه خصوصیات توصیف گروهی فقط می‌تواند هر مجادله‌ای را پیچیده کند. بسیاری از جمله‌های ارائه شده در مورد تمام افراد گروه محروم صدق نمی‌کند. در حقیقت وضع بسیاری از افراد این گروه هرگز با این گونه تعاریف مطابقت ندارد. این واقعیت که سالهاست بسیاری از کسانی که در وضعیتی فقیرانه تربیت شده‌اند توانسته‌اند موفقیت‌هایی را در جامعه کسب کنند سودمندی تعیین و تعریف خصوصیات گروهی افراد محروم را نفی نمی‌کند بلکه اهمیت تفاوت‌های فردی موجود در هر گروه را تا حدی افزایش می‌دهد.

هر نوع بحث درباره کودکان محروم و برنامه‌های آموزشی مختص آنها باید برای معلمی که با گروه خاصی کودک کار می‌کند نوعی ارائه فرضیه‌های قابل اجرا تلقی شود، فرضیه‌هایی که قرار است بطور عینی در کلاس در بوته آزمون قرار گیرند. این فرضیه‌ها را باید به میزان تفاوت مسؤولیتهای معلّم با تعاریف کلی ارائه شده یا احتمالاً فاصله داشتن آن مسؤولیتهای با راه حل‌های آموزشی پیشنهاد شده تعدیل یا رد کرد. در واقع این راه را می‌توان راهی صحیح در راستای کار با کودکان محروم دانست.

ویژگیهای جسمی کودکان محروم

ویژگیهای جسمی خاص ناشی از فقر را معمولاً می‌توان در کودکان محروم مشاهده کرد. بطور کلی آنها نسبت به کودکان برخوردار از وضعیت بهداشتی مناسب بیشتر بیمار می‌شوند، مشکلات جسمی دارند و مستعد بیماری‌اند. این امر به علت نبودن خدمات پزشکی در مناطق مسکونی آنها و مسئله استفاده از امکاناتی که آن خدمات در اختیار آنها می‌گذارند می‌باشد. از نظر کلی عده پزشکان و تعداد بیمارستانهای محلات پایین شهر کمتر از مناطق زندگی مردم عادی است. در نقاطی که درمانگاه ساخته شده، مردم برای استفاده باید معمولاً وقت و نیروی زیادی را صرف کنند. انتظار طاقت فرسا در صفهای طولانی، معالجه

عمومی درمانگاهها و نبودن امکان ایجاد ارتباط مداوم بیمار با دکتر اغلب سبب دلسرد شدن خانواده‌های فقیر از مراجعه به پزشک در موارد جزئی می‌شود.

نتیجه آنکه، معمولاً فشار محرومیت از همان ابتدای تولد، یا در حقیقت زودتر از آن، احساس می‌شود، زیرا درصد زایمانهای جنین مرده، نارسا و مسائل بارداری در افراد محروم بیش از سایرین است. در مورد مرگ و میر نوزادان نیز این نسبت مطرح است. با رشد کودک امکان بیمار شدن او بیشتر است و گاه به علت کمبود غذایی یا برنامه غذایی نادرست مشکلات تغذیه نیز پیش می‌آید. گرچه این امر تا حدی مربوط به ناآشنایی با برنامه ریزی غذایی است ولی گاه نیز بطور مستقیم با فقر مطلق و ناتوانی در تهیه غذای مورد نیاز ارتباط دارد. بررسیها نشان داده است افراد فقیر محلات فقیرنشین معمولاً باید برای تهیه غذا پول بیشتری بپردازند در غیر این صورت به آنها کالای نامرغوب با قیمت مناطق دیگر داده می‌شود. این تفاوت قیمت ممکن است یکی به دلیل هزینه بیشتر کسب در مناطق فقیرنشین و دیگر به علت شیوه خرید ساکنین این نقاط (نظیر مقدار خرید کمتر) باشد، ولی فرهنگ این مناطق نیز ایجاب می‌کند فروشنده‌گان رفتار غیراخلاقی داشته باشند. به علاوه هزینه‌های سنگین سایر مایحتاج (از قبیل اجاره، اثاث منزل و غیره) برای خانواده‌های فقیر عایدی چندانی باقی نمی‌گذارد(4).

ویژگیهای اجتماعی کودکان محروم

بسیاری از کودکان محروم در خانه‌ای تربیت می‌شوند که پدر حضور ندارد. گاه مؤسسات کمک به کودکان بی‌سرپرست عهده دار نظارت بر رفاه این خانه‌ها هستند، از این رو پدر از خانواده جدا می‌شود تا همسر و فرزندان او بتوانند از این کمک استفاده کنند. عده فرزندان این نوع خانواده‌ها معمولاً زیاد است. محل سکونت کودکان محروم عموماً فقیرانه‌تر و با جمعیت بیشتر است و در الگوهای تربیتی این قبیل کودکان تفاوت‌هایی مشخص دیده می‌شود. عده زیادی از کودکان خانواده‌های محروم، بخصوص در مناطق پرجمعیت شهرها، کاملاً در انزوا زندگی می‌کنند. بی‌ثباتی خانواده‌ها و خطرات زندگی در این مناطق، از جمله امکان حمله، تهاجم و سرقت، الگوی زیست را بگونه‌ای شکل می‌دهد که کودکان مدت زیادی از روز را در خانه بگذرانند و با کمتر کسی جز خانواده خود در تماس باشند.

ویژگیهای روانی کودکان محروم

مهمترین مشکل اغلب معلمان در برخورد با کودکان محروم تحمل خصوصیات روانی آنها است، بویژه خصوصیات که با رفتار آنان در مدرسه ارتباط دارد. البته این خصوصیات ممکن است ریشه در عوارض جسمی و اجتماعی داشته باشد ولی تجلی آنها بیش از همه با مدرسه، موقعیت یادگیری و شخص معلم ارتباط دارد. بارزترین خصوصیات روانی بسیاری از کودکان محروم ناتوانی آنها در هماهنگی با موقعیت آموزشی مدرسه است. آنها این ناتوانی را در اعمال کلامی بیش از فعالیت‌های غیر کلامی آشکار می‌سازند و به علت کلامی شدن هرچه بیشتر فعالیت‌های آموزشی مدرسه، مشکلات ناشی از ناتوانی زبانی آنها پیوسته بیشتر می‌شوند.

عده‌ای از متخصصان تعلیم و تربیت به وجود تفاوت‌هایی در شیوه تفکر کودکان محروم در مقایسه با کودکان دیگر پی برده‌اند. ریسمن (Reissman) عناصری از شیوه رفتار کودک محروم را، که در کلاسهای سنتی مشکلاتی ایجاد می‌کنند، نامگذاری کرده است. این سؤال مطرح است که آیا این عناصر در سالهای اولیه بروز می‌کنند یا در سنین بالاتر.

میان تفاوت‌های ذهنی کودکان محروم و غیر محروم توانایی یادگیری از طریق ادراک و استعداد یادگیری از راه تداعی را می‌توان نام برد. جنسن چنین عنوان کرده است که کودکان محروم قدرت یادگیری مطالب از راه درک را ندارند، در حالی که یادگیری به کمک تداعی یعنی به ذهن سپردن مطالب برای آنها امری ساده است. او پیشنهاد می‌کند که بهتر است آموزش کودکان محروم در مراحل نخست آموزش به طریق تداعی باشد. هرچند گروهی از پژوهشگران الگوهای آموزش از راه تداعی را برای

تعلیم و تربیت کودکان محروم مفید دانسته‌اند ولی در بسیاری از برنامه‌ها به پیشرفت موفقیت آمیز آنها به کمک یادگیری ادراکی اشاره شده است.

در باره نقایص زبانی کودک محروم نوشته‌های زیادی ارائه شده است. شاید اساسی‌ترین توصیف برای تفاوت‌های موجود که مورد قبول اکثر روان‌شناسان بوده است بیان برنشتاین (Bernstein) باشد. به نظر او تفاوت‌های کلیدی میان زبان کودکان محروم با کودکان دیگر در محدوده ساختمان ترکیبی یا زبان شناسی نهفته است. او نظر داده است که کودکان محروم از علائم زبانی محدود (۹) استفاده می‌کنند در حالی که سایر کودکان علائم زبانی گسترده به کار می‌برند. علائم زبانی محدود جمله‌های کوتاه و از نظر دستوری ساده دارد، فشرده و جزمی است و نظام کلی نمادها در مرتبه پست است. زبانی است که برای مفاهیم ضمنی و تقویت مفاهیم مشابه مقید به نظر می‌رسد ولی برای تبادل اطلاعات رسا نیست. علائم زبانی گسترده، دقیقتر و از نظر دستوری صحیحتر است و به کار بیان اندیشه‌های بی‌شمار می‌آید.

در زبان مدرسه و زبان اغلب بحث‌های رسمی از علائم گسترده استفاده می‌شود. کودکانی که قادر به استفاده از این علائم نیستند در مدرسه دچار نارسایی ادراکی و بیان می‌شود زیرا سخن آنها هنگام صحبت با معلمان و دیگر مسئولان آموزشی بی‌معنی است.

مهارت‌های ذهنی و زبانی از لحظه تولد به کودک آموخته می‌شود. فعالیت‌های تربیت کودک و پی ریزی تقابل مادر و کودک که «برنامه آموزشی پنهان» نام گرفته است بر این هدف استوارند که مهارت‌هایی را قبل از آغاز مدرسه به کودکان بیاموزند. نبودن این نوع برنامه آموزشی در خانه کودکان محروم یکی از علل عمده مشکل آنها تلقی شده است. سیاست والدین این خانه‌ها در آموزش رفتار صحیح به کودکان با سایر خانه‌ها تفاوت دارد. آنها وقت کمتری را صرف رسیدگی به وضع کودک خود می‌کنند و نوع ارضاء خاطر آنها با والدین دیگر تفاوت دارد. به سادگی می‌توان دریافت که چگونه جنبه‌های جسمی، اجتماعی و روانی رشد در الگویی به هم گره می‌خورند و به محرومیت کودک در مدرسه منجر می‌شوند.

هرچند در تصویر ارائه شده، مشکلات کودکان محروم همان مسائلی است که کودک با خود به مدرسه می‌آورد ولی چنین نیست که مدرسه در ایجاد مشکلات آموزشی سهمی نداشته باشد. بی‌توجهی به نیازهای کودکان محروم در بسیاری موارد مدرسه را به بنگاه امانت فروشی یا به مرکز عرضه الگوهای تبعیض تبدیل می‌کند. اینکه این وضع چگونه به وجود آمده است و برای رفع آن چه می‌توان کرد از محدوده این بحث خارج است. مشکلات کودکان محروم از مدرسه فراتر می‌رود و، برخلاف اعتقاد عده‌ای، آموزش صحیح آنها را ریشه کن نخواهد کرد. در عین حال مدرسه می‌تواند برای بهتر ساختن وضع عده زیادی از آنها و فراهم آوردن امکانات آموزشی بهتر برای آنها فعالیت‌های بی‌شماری داشته باشد.

بهبود روش‌های مداخله

یکی از تحولات عمده در طرز تلقی ما نسبت به فقر و تبعیض، این احساس کلی است که این دو عارضه، معمول و طبیعی نیستند. اکنون این اندیشه مطرح است که ما نه فقط می‌توانیم از گرفتاریهای خانواده‌های فقیر و محروم بکاهیم بلکه در نهایت قادریم فقر را ریشه کن کنیم. کلید این فرایند تشخیص علل فقر است، عللی که می‌خواهند بشکل دوره‌ای عمل کنند، تقویت شوند، یکی دیگری را در ارتباطی مداوم گاه بشکل علت و معلول دوباره به وجود آورد و گاه بصورت مداخله در این حرکت دوره‌ای گسستگی ایجاد کند. آموزش، یک زمینه از مداخله شناخته شده است. مداخله در آموزش دو خط مشی بنیادی و قابل اجرا دارد. اول شناسایی امکانات آموزشی رسمی و غیر رسمی برای هر کودک از لحظه تولد و به کارگیری آنها برای کودکان محروم. دوم شناسایی آن دسته از عناصر محرومیت که وخیمتر از همه به نظر می‌رسند و ایجاد فرصت‌های روزافزون فقط برای کاستن این قبیل مشکلات خاص. خط مشی اول به برنامه‌ای حاوی غنای کلی اشاره می‌کند و خط مشی دوم به ایجاد برنامه‌ای دقیقتر درباره آموزش جبرانی می‌انجامد، یعنی آموزشی کاملاً متفاوت با آنچه به کودکان معمول عرضه می‌شود. این دو خط مشی به تجربه رسیده است ولی سعی بر آن است که غالب برنامه‌های آموزش جبرانی وضعی بینابین داشته باشد.

نتیجه گیری:

معمولاً چند شیوه کلی و فرضیه‌های بنیادی در برخی طرحها وجود دارد که اطلاعات مفید و قابل اجرایی را برای آموزشی کودکان محروم به معلمان می‌دهد. این شیوه‌ها عبارتند از: تدارک نیازهای «خارج از کلاس» کودک، تغییر ساختار محل زیست، آموزش والدین، کار با کودکان خردسال، افزایش کارایی مدارس منطبق با نیازهای کودکان، فراهم ساختن غنای کلی، آموزش مهارت‌های خاص آماده سازی به کودکان، بهتر ساختن عملکرد ذهنی آنان، ساده کردن زبان آموزش و افزایش انگیزه یادگیری.

از آنجا که مسائل کودکان محروم از مشکل آموزش آنها در مدرسه فراتر می‌رود، در بسیاری از برنامه‌ها بر فراهم ساختن خدمات غیر آموزشی تأکید بیشتری می‌شود. نمونه مناسب و قابل عرضه این قبیل خدمات در اغلب برنامه‌های آغاز مطلوب به چشم می‌خورد.

برای شناخت مفهوم رشد کودک در برنامه‌های آغاز مطلوب باید به این فرضیه توجه کنیم که کاهش دادن مشکلات کودکان محروم تنها با آشنایی ما با مسائل تحصیلی آنان عملی نمی‌شود بلکه باید تمام مشکلات رشد آنها را مشخص سازیم. در اجرای برنامه آغاز مطلوب فقط آموزش پیش دبستانی مطرح نمی‌شود بلکه هدف توجه به مشکلات جسمی، اجتماعی و درمانی کودکان تحت پوشش است. بخش مربوط به تغذیه در این برنامه، مسؤوّل تهیه یک وعده نهار متناسب، مواد خوراکی مغذی و گاه صبحانه است. در آنجا به محتوای غذا، طریقه پذیرایی و آداب غذا خوردن کودکان توجه می‌شود. در یک مرکز تربیتی مناسب سعی بر آن است که ضمن سؤال از کودکان در باره غذاهایی که دوست دارند و غذایی که دوست ندارند و اشاره به اصول تربیتی غذا خوردن، آنها را با انواع غذاها آشنا کنند.

خدمات بهداشتی نیز بخشی از برنامه آغاز مطلوب است. کودکان تحت معاینات پزشکی و دندانپزشکی قرار می‌گیرند و از خدمات مصونیت بخشی استفاده می‌کنند. بعد از طی مراحل مختلف سنجش و معاینه، درمان عوارض جسمی و قابل علاج آنان برنامه ریزی می‌شود. برنامه ریزی برای ادامه معالجات به کمک مراکز بهداشت عمومی یا خصوصی از جمله وظایف این مرکز است. برنامه بهداشتی مرکز معمولاً به فراهم ساختن خدمات قناعت نمی‌کند بلکه گفتگو با والدین در باره مشکلات بهداشتی کودکان و ایجاد امکان برای آموزش و مشاوره بیشتر در مورد اقدامات بهداشتی در خانه نیز از جمله فعالیت‌های این نوع مراکز است.

خدمات اجتماعی نیز بخشی از برنامه مراکز رشد کودک است. کارکنان این مراکز از مددکاران اجتماعی ورزیده یا مددکاران محلی تشکیل می‌شود که خدماتی نظیر کمک به والدین در حل مشکلات کودکانشان و مسائل خصوصی خانواده‌ها بر عهده آنهاست. در برخی موارد، مشاوره با پدر یا مادر بطور مستقیم انجام می‌گیرد.

گاه مرکز، توان اجرای خدمات مورد نیاز را ندارد، در این مورد با مراجعه به پدر یا مادر از آنها کمک می‌خواهد. بهترین شکل آن است که مرکز با دیگر مراکز محل ارتباط کاری نزدیک برقرار کند تا مراجعات والدین اصولاً بی‌نتیجه نباشد. مددکار محل می‌تواند رابطی بین والدین و مرکز باشد، در صورت لزوم اظهارنظر کند و ناظر باشد کمک رسانی بخوبی انجام شود. معلمان در کمتر مواردی عهده دار خدمات رسانی مستقیم به والدین می‌شوند ولی گاه هماهنگسازی و اداره خدمات و نظارت بر اینکه خانواده‌ها خدمات مورد نیاز خود را دریافت کنند از وظایف آنهاست. معلم باید بداند در خانواده هر کودک چه می‌گذرد و این وظیفه حتی در زمانی مطرح است که ارائه خدمات بر عهده افراد دیگر باشد. تغییرات در وضع خانواده در تغییر رفتار کودک در مدرسه منعکس می‌شود. آشنایی با رویدادهای بیرون از مدرسه کودک در درک رفتار کودک در مدرسه و صمیمی‌تر ساختن محیط آموزشی برای او در مواقعی خاص، مفید به نظر می‌رسد.

اغلب مدارس را می‌توان حاصلی از وضعیت زندگی یک منطقه به حساب آورد که نشان دهنده ساختار و ارزشهای موجود در آن ناحیه‌اند. معلم، که نماینده مدرسه است باید پاسخگوی نیازهای ناحیه خود باشد و شاید حتی در صورت لزوم خود را با خواسته‌های آنجا تطبیق دهد. بندرت اتفاق می‌افتد که مدرسه به وسیله‌ای برای تغییر سیاست‌های یک ناحیه تبدیل شود. ولی

در برخی موارد نحوه تهیه خدمات آموزشی برای کودکان محروم می‌تواند در ساختار آن ناحیه تأثیر قابل ملاحظه‌ای داشته باشد.

در طرحی بنام «گروه رشد کودک» در میسی سی پی، سازمان مهد کودکها و کودکانها بر اساس نیاز و امکان اجرای خدمات برای کودکان سیاهپوست مناطق دورافتاده میسی سی پی و معمولاً بدون کمک نظامهای آموزشی محل یا سایر مراکز دولتی تشکیل شد. همچنین این سازمان با این اعتقاد رشد یافت که برنامه پیش دبستانی باید منعکس کننده میراث و ارزشهای فرهنگی جمعیت سیاهپوست تحت پوشش باشد. در هر منطقه کمیته‌هایی از این گروه برای حمایت و رشد مهد کودکها و کودکانها به وجود آمد. این کمیته‌ها، در ابتدای امر، ناگزیر به تدارک وسائل کار و تهیه مسکن شدند. ساختمانهای موجود معمولاً نیاز به تعمیر داشتند. در صورت دسترسی نداشتن به معلمان باسابقه برای تدریس، این امکان وجود داشت که معلم را از میان اهالی، بدون در نظر گرفتن سابقه آموزش رسمی، انتخاب کنند. مسؤولان امر سرویسهای مشاوره تشکیل می‌دادند و معلمان تازه کار را برای تدریس و کمک به بررسی مشکلات آموزشی کودکان تربیت می‌کردند. محتوای مواد آموزشی معمولاً شامل تجربه‌های خاص محیطی کودکان بود.

هرچند تجربه این گروه عمری کوتاه داشت ولی مفهوم آموزش دوران اولیه کودکی را با منطقه‌ای شدن آموزش بسیار هماهنگ کرد. اعضای کمیته به منظور سازمان دهی برای تأسیس یک مرکز پیش دبستانی، تجربه‌ها و سیاستهایی را دنبال کردند که در سایر زمینه‌های هر منطقه نیز قابل استفاده بود. لوین (Levin) فشرده‌ای از مفاهیم پایه در شیوه منطقه‌ای کردن آموزش کودکان خردسال را بشکل زیر عرضه کرده است:

مفاهیم از پیش تعیین شده رشد کودک را نمی‌توان بر مناطق فقیرنشین تحمیل کرد. محتوای برنامه باید بشکل پویایی برای رشد درک افراد هر منطقه درآید. اگر مناطق فقیرنشین خود تجربه برنامه را بر عهده نگیرند قدرتی خارجی برنامه‌ای را بر آنها تحمیل خواهد کرد. از نیروها و استعدادهای مردم محروم باید در برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ای خاصی از نوع آغاز مطلوب بطور کامل بهره جست. نمی‌توان پذیرفت که سهم عمده پدران، مادران و اعضای جمعیتهای محروم تنها فروشنده‌گی یا نظافت باشد. این مفهوم و بهره‌گیری از افراد غیر حرفه‌ای نوعی حرفه‌ای تابع به وجود می‌آورد و از مردمان فقیر طبقه‌ای جدا می‌سازد. فعالیتهایی را که در اختیار افراد غیرحرفه‌ای قرار می‌دهیم باید با شأن و مقام فرد کاملاً تطبیق کند و امکانات آموزشی کامل و مطابق با واقعیت برای او فراهم آید تا به مرحله حرفه‌ای برسد.

آغاز مطلوب باید وسیله‌ای برای تحول اجتماعی شود. اگر آموزش پیش دبستانی جوامع محروم که هدف آن تأمین زندگی بهتر برای کودک است جامعه را به سوی تحول اجتماعی سوق ندهد، از نظر تعلیم و تربیت و اصول جامعه‌شناسی، فقط می‌توان نام «فریب» بر آن نهاد. امروزه آگاهی رشد یافته و خودجوش جوامع فقیر سبب رویش شیوه‌های تازه‌ای برای حل مشکلات فقر می‌شود. افراد حرفه‌ای باید به گونه‌ای ساخته شوند که روابط دهنده و گیرنده سنتی را که عامل نابودی ارزشهای وجودی انسان است و سبب تسلیم آدمی به ضعف مطلق می‌شود کنار گذارند.

برداشت ما از مفاهیم فوق، این اصل مسلم است که درک و علاج مشکل آموزشی کودکان یک جامعه را نمی‌توان از محتوای بافت تربیتی آن جامعه جدا دانست. در آموزش مناسب برای کودکان محروم، نباید تنها به مهارتهای آمادگی خواندن بسنده کرد زیرا زمانی که والدین نسبت به آنچه در جامعه آنها می‌گذرد بیگانه‌اند یا برای ایجاد جامعه‌ای بزرگتر به دلیل نیازهای بیشتر از خود قدرتی ندارند، آموزش نمی‌تواند در کودکان آنها تغییری ایجاد کند.

یکی از ارزشمندترین راههای افزایش کارایی در مراکز رشد کودک همیاری فعالانه والدین با برنامه است. این همیاری سبب گسترش ارتباط نزدیکتر و مداومتر میان کودکان خردسال و والدین آنها می‌شود. بیان فوق که در یکی از کتابهای برنامه آغاز مطلوب آمده اهمیت کلی شرکت والدین در برنامه‌های آموزشی کودکان محروم را می‌رساند. هرچند نوع و میزان شرکت والدین در برنامه‌های مختلف متفاوت است، ولی معمولاً نفس شرکت بخشی عمده از هر برنامه را تشکیل می‌دهد. شرکت والدین محروم و اغلب بی‌سواد در روند تصمیم‌گیری آموزشی یکی از عمده‌ترین گامها در این نوع برنامه‌ها است. میزان شرکت والدین در این قبیل برنامه‌ها آنقدر اندک است که آنها را از تلاشهای بشردوستانه برای آموزش دوران کودکی محرومان که در گذشته

مرسوم بود دور می‌سازد. تحولی که از طریق این نوع همیارها در روند تصمیم‌گیری به وجود می‌آید معمولاً اثرات خاصی بر کلاسهای مراکز پیش دبستانی و نیز بر مناطق پیرامون این مراکز دارد.

فعالیت مهم دیگری که می‌توان با والدین اجرا کرد آموزش مهارتهایی خاص به آنها است تا بتوانند در تربیت فرزندان خود از آنها بهره‌جویند. در حقیقت، این برنامه‌ها عناصر آموزشی معلم را، بشکل آگاهانه‌ای با رفتار والدین تلفیق می‌کند، و معمولاً همان چیزی است که شاید والدین طبقات متوسط بشکلی ناآگاهانه درک کنند.

گوردون (Gordon)، از دانشگاه فلوریدا، در شیوه‌هایی که طرح کرده است، کار با والدین اطفال یک منطقه محروم را بر عهده زنان همان منطقه می‌گذارد. مادران، طی دیدارهای هفتگی از خانه‌ها، نحوه رفتار متقابل مادر و کودک را می‌آموزند، آن‌گاه این روشها را هر روز بطور منظم در بازی با کودکان خود به کار می‌برند.

در برنامه تربیتی دوران کودکی که توسط سوزان گری (Susan Gray) ارائه شده است متخصصان تعلیم و تربیت اجرای برنامه آموزش والدین را بر عهده دارند. در این برنامه سعی بر آن است که والدین را در سازش با محیط برانگیزند و آنها را با شیوه‌های خاص تربیت کودکان آشنا سازند.

کرنس (Karnes) و مری لین (Mary Lane) وظایف خاصی را برای والدین پیشنهاد کردند تا بطور هفتگی در خانه با کودکانشان به کار بندند. در این پروژه‌ها از کتاب، اسباب بازی و بازیهای دسته جمعی به همراه کتابچه‌های راهنما استفاده می‌شد. والدین جلسات هفتگی داشتند و در گردهماییهای دوساعته ابزارهایی نظیر وسائل کمک آموزشی و انواع بازیها می‌ساختند. سرودهای مختلف و بازیهای انگشتی را نیز می‌آموختند و از آنها می‌خواستند تا آموخته‌های خود را در طول هفته به فرزندان خویش تعلیم دهند. راههای استفاده از این مواد، نقاط قوت و نقاط ضعف آموزشهای هر هفته بطور کلی با والدین به بحث گذارده می‌شد.

شاید فنون خاص کار با والدین با یکدیگر تفاوت داشته باشند ولی چند نکته اصلی در مورد همه پروژه‌های فوق ثابت است. اول آنکه اگر هدف از آموزش کودکان محروم دستیابی به نتایج قابل ملاحظه است، باید نیازی فراسوی فعالیتهای کلاسی نیز مطرح باشد. علاوه بر آن، واقعیت نشان می‌دهد که والدین با مهارتهای خاص آموزش کودکان آشنایی ندارند ولی این توانایی را دارند که آن مهارتها را به کمک عاملی خارجی بیاموزند. نکته سوم این که هدف هر برنامه بهبود بخشیدن ارتباط میان والدین و کودک است نه آنکه رهاسازی کرد که در محیط تربیتی متفاوتی موجبات بیگانگی او با پدر یا مادر را فراهم آورد.

منابع:

- 1- advantaged
- 2- gene pools
- 3- Arthur R. Jensen, "" How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?"" Harvard Educational Review, Vol. 39, No 1 (Winter 1960), 1-123.
- 4-David Caplowitz, The Poor Pay More (New York: The Free Press, 1963).
- 5-Martin Whiteman and Martin Deutsch, "Social Disadvantage as Related to Intellective and Language Development," in Martin Deutsch, Irwin Katz, and Arthur A. Jensen, Social Class, Race, and Psychological Development (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968), p. 100.
- 6- Richard M. Wolf, Identification and Measurement of Environmental Process Variables Related to Intelligence (Unpublished Ph.D. Thesis, University of Chicago, 1964), p. 48.
- 7-Frank Heissman, The Culturally Deprived Child (New York: Harper & Row, 1962), pp. 63-73.
- 8-Jensen, "How Much Can We Boost IQ and Scholastic Achievement?" pp. 111-17.
- 9-Restricted

10-Elaboratd

11-Basil Bernstein, "Social Structure, Language and Learning," in A. Harry Passow, Miriam Goldberg, and Abraham J. Tannenbaum, eds., *Education of the Disadvantaged* (New York: Holt, Rinehart & Winston, 1967), pp. 225-44.

12-Tom Levin, "Preschool Education and the Communities of the Poor," in Jerome Hellmuth, ed., *The Disadvantaged Child, Vol. 1* (Seattle: Special Child Publications, 1967), p. 398.

13-Parents Are Needed (Washington, D.C.: Office of Economic Opportunity, n.d.), p. 8.

14-Ira Gordon, "Stimulation via Parent Education," *Children*, Vol. 16, No. 2 (March-April 1969), 57-58.

15-Susan B. Gray, Rupert A. Klaus, James O. Miller, and Bettye J. Forrester, *Before First Grade: The Early Training Project for Culturally Disadvantaged Children* (New York: Teachers College Press, 1966).

16-Mary B. Lane, "Nurseries in Cross-Cultural Education," *Childhood Education*, Vol. 45, No. 6 (February 1969), 333-35.

17-Mcrlc B. Karnes, W. S. Studley, W. R. Wright, and A. S. Hodkins, "An Approach for Working with Mothers of Disadvantaged Preschool Children," *Merrill- Palmer (Quarterly of Behavior and Development)*, Vol. 14 (April 1968), 174-84.