الفصل 12

التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدود

بيتي ليسك Betty Leask
جامعة جنوب أستراليا University of South Australia

مقدمة

إن الصف العابر الحدودَ هو مكان معقد للارتباط العابر الثقافاتِ، فهو يقدم للمدرسين الفرص والتحديات على حد سواء. وقد لاحظت تيكينز (Teekens 2003: 68) الطبيعة المشوِّهة لدور التعليم الجامعي في الصف العابر الحدودَ. إنها تقول إنه يتطلب مزيجاً معقداً من الخصائص الشخصية والمعرفة الثقافية والمهارات اللغوية والتعليمية. ونجد أن بيئة التعليم العابر الحدودَ هي بيئة معقدة وسريعة التغير (هادسون Hudsom وموريس Morris 2003: 74)، ما يقتضي نماذج معينة من المعرفة الثقافية ووعي النفس (غالفين Galvin 2004: 234) وتكييف المنهاج (غريبل Gribble وزيغوراس Ziguras 2993: 210)، إلا أنها تقدم أيضاً العديد من فرص التعلم القيّمة للمحاضرين؛ كي يشاركوا في التعلم العابر الحدودَ (غريبل وزيغوراس 2003، ليسك Leask 2004 أ). والتحديان الأهم اللذان يواجههما المدرسون في الصف العابر الحدودَ هما، أولاً، تحديد نوع المعرفة والمهارات والمواقف ومستواها التي ستجعل منهم مدرسين عابرين للحدودَ ناجحين، وثانياً، إيجاد توازن بين تعلمهم وتعلم طلابهم؛ أي فهْم حاجات طلابهم العابرين الحدودَ الملحة وسدها، وهم، في الوقت ذاته، يطورون المعرفة والمهارات والمواقف التي تجعل منهم مدرسين أكثر تأثيراً في هذه البيئة. ويعتمد هذا الفصل على الأفكار المطروحة في مشروعي

obeikandl.com

بحث منفصلين تم إجراؤهما في هونغ كونغ وسنغافورا، وتمت فيهما دراسة الطموحات المتعلقة بالطلاب العابرين الحدودَ بطريقة مباشرة وغير مباشرة، وعبر مقابلات أجريت مع المدرسين والطلاب. وقدم ما قاله الطرفان بعض الأفكار التي تفيد المدرسين في تحقيق رغبتهم في الاستجابة للتحديات التي يواجهونها في التعليم العابر الحدودَ، وتمت ترجمته بخطوات توجيهية عملية عن التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدودَ.

البحث

بين عامي 2003 – 2005 تم إجراء مشروعي بحث في كل من أستراليا وهونغ كونغ وسنغافورا. وقد قدم هذان المشروعان أفكاراً عن توقعات الطلاب العابرين الحدودَ المتعلقة بالمعرفة والمهارات والقدرات التي يمتلكها مدرسوهم، وكيف يمكن تطوير هذه الخصائص عند الهيئة الأكاديمية. وتستعرض الكتابات انتشار التعليم العالي العابر الحدودَ. وقد تم تطوير الجانب المهني للتعليم العالي في التعليم والتعلم العابرين الحدودَ. أجرت جامعة أسترالية، في الدراسة المصغرة الأولى، بمشاركة جامعة من جامعات هونغ كونغ، مقابلات شارك فيها 16 طالباً وعضواً من أعضاء الهيئة التدريسية. وقد استنتجت هذه الدراسة:

- حاجة الطلاب إلى المساعدة من أجل ربط المجال المعرفي الذي قدمته المجموعة التدريسية الموجودة في أستراليا بسياقهم المحلي.
- الدور المهم الذي لعبه المدرسون المحليون في ذلك.
- الدور القيّم الذي تؤديه المؤسسات التي تقدم فرصاً رسمية للمجموعة التعليمية العابرة الحدودَ والموجودة في أستراليا، وللمجموعة المستخدمة من قبل المؤسسات الشريكة الخارجية، من أجل التعاون وتبادل المعرفة.
- حاجة المجموعة العاملة عبر الحدود إلى المساعدة من أجل إجراء التقويم النقدي المتعلق بطموحاتها وأنماطها وآرائها السابقة، المتعلقة بممارسات التعليم في ضوء ذلك.
- من المهم تركيز انتباه هيئة التدريس على ممارسات التقويم في البيئة العابرة الحدودَ.
- ثمة حاجة إلى المزيد من البحوث في هذا المجال (ليسك 2004 آ: 394).

أما الدراسة الثانية، وهي الأكبر، فقد مولتها العالمية للتعليم الأسترالي (AEI)، وتمت إدارتها من قبل هيئة مساعدي المديرين الأستراليين (AVCC). حيث كانت واحداً من مشروعات التعليم العالي في أستراليا التي تم تمويلها في عام 2005، التي بلغ عددها 15 مشروعاً. وقد قدم البحث الذي أجري في هذا المشروع (والذي أطلق عليه فيما بعد مشروع هيئة مساعدي المديرين الأستراليين عن الجودة العابرة الحدودَ) أفكاراً تتعلق بالصفات الخاصة التي يمتاز بها المدرسون، إضافة إلى الإدراك المعرفي؛ وقد تم تقويمها جميعاً في الصف العابر الحدودَ. في هذه الدراسة، تم إرسال أوراق الاستبانة إلى أكثر من 100 طالب ومعلم من عابري الحدودَ، ومن ثم تم إجراء مقابلات مع 61 مشاركاً في أستراليا وهونغ كونغ وسنغافورا. وقد ساعدت الكتابات الناتجة على تحديد 15 ميزة أساسية (لا علاقة لها بالإدراك المعرفي) يمتاز بها المدرسون العابرون للحدود، الذين يعملون في برامج الدراسة الجامعية وبرامج الدراسات العليا. بعد ذلك، تم فحص الميزات عبر الدراسات والمقابلات التي أجريت في سلسلة من المجالات المعرفية في مواقع مختلفة.

الصفات الأساسية للمدرسين العابرين الحدود

نتيجة للدراسات والمقابلات التي أجريت في المشروعين، تم تحديد 16 صفة أساسية للمدرسين العابرين الحدودَ. وقد تم تقسيم هذه الصفات إلى أربع فئات، هي: المعرفة في مجال التخصص، والمعرفة الثقافية، والمهارات التعليمية، والمعرفة في السياسات والإجراءات، وثلاثة نماذج، هي: «العالمي»، و«الهجين». و«المتفرّد». والميزات «العالمية» هي تلك المرتبطة بالتعليم الجيد في أي بيئة كانت، والميزات «الهجينة» هي تلك المهمة في الصف الموجود في البلد الأم وفي الصف العابر الحدودَ، لكنها تتطلب، على الأغلب، اكتساب المدرس معرفةً ومهارات جديدةً ومعينة في الصف العابر الحدودَ. والميزات «المتفردة» هي تلك المهمة في الصف العابر الحدودَ، لكنها لا تتعلق بالصف الموجود في البلد الأم (ليسك، هيكز Hicks، وآخرون 2005).

وقد تم تصنيف الخصائص وفقاً لفئاتها ونماذجها في الجدول 12-1.

الجدول 12-1 الخصائص المهمة للمدرسين العابرين الحدودَ

الخصائص وفقاً للفئات	النموذج
المعرفة في مجال التخصص	
• المعرفة في مجال التخصص والمهنة المتعلقة به، لا في السياق المحلي وحسب، بل التوسع في ذلك نحو السياق العالمي.	هجين
المعرفة الثقافية	
• فهم الثقافة/ الثقافات المحلية، وفي ذلك السياسية منها والقانونية والمتعلقة بالبيئة الاقتصادية.	هجين
• فهم كيفية تأثير ثقافة المدرسين في طريقة تفكيرهم وشعورهم وسلوكهم.	هجين
• فهم كيفية تأثير الثقافة في تفاعلنا مع الآخرين.	هجين
• فهم الخلفيات الاجتماعية والثقافية والتعليمية للطلاب.	هجين
مهارات التعليم	
• القدرة على تقويم ملحوظات الطلاب.	عالمي
• القدرة على تضمين المضمون المحلي في البرنامج عبر الأمثلة ودراسات الحالة.	هجين
• المرونة والقدرة على تغيير أسلوب التعليم في سبيل تحقيق الأهداف المختلفة للمقرر.	عالمي
• القدرة على تكييف أنشطة التعلم وفقاً لحاجات الطلاب العابرين الحدودَ.	متفرّد
• القدرة على استخدام النماذج المختلفة للنقل بهدف تقويم تعلم الطلاب.	عالمي
• القدرة على إبداء ملحوظات متكررة ومناسبة عن أداء الطلاب.	عالمي
• القدرة على إشراك طلاب من خلفيات ثقافية مختلفة في النقاش والعمل الجماعي.	هجين
• القدرة على إمعان التفكير في خبرات التعليم والتعلم منها.	عالمي
• القدرة على التواصل مع المدرسين الآخرين الذين يعملون في البرنامج.	هجين
معرفة السياسات والإجراءات	
• فهم سياسات التسجيل في المؤسسات وإجراءاته.	عالمي
• فهم سياسات المزود المحلي وإجراءاته.	متفرّد

لقد كان نطاق الخصائص التي حددها المدرسون والطلاب الذين شاركوا في البحثين واسعاً جدًّا. ويعطي تصنيف الخصائص ضمن فئات مؤشراً على مدى الصعوبات المتعلقة بالتعليم العابر الحدودَ. وتشغل الفئات التي تشمل المعرفة الثقافية والمعرفية والسياسية ومهارات التعليم نطاقاً واسعاً من المهارات. ويتم تصنيف ما يزيد على نصف الخصائص على أنها «هجينة» أو «متفرّدة»، وهي بذلك تمثل صعوبات معينة تواجهها الهيئة الأكاديمية العابرة الحدودَ، ويُصنف ست منها فقط على أنها «عالمية». وتنطوي جميع فئات الخصائص (المعرفة في مجال التخصص والمعرفة الثقافية ومعرفة السياسات والإجراءات ومهارات

التعليم) على خصائص هجينة أو متفردة. بذلك، يمكن الوصول إلى نتيجة مفادها أن التعليم العابر الحدودَ يتطلب المزيد من المهارات المكتسبة من التجربة التعليمية في «البلد الأم»؛ ذلك لأن الاختلافات بين التعليم في البلد الأم والتعليم العابر الحدودَ أساسية، وهي تشمل جميع المهارات والمعرفة التي يحتاجها المدرسون. لذلك، ليس بمقدورنا الافتراض أن المدرسين الخبراء والمؤثرين في بيئتهم الأم سيكونون، بالضرورة، قادرين على الفور على إثبات خبرتهم وتأثيرهم في الصف العابر الحدودَ.

وقدم البحث أفكاراً عن أنماط معينة من المهارات والمعرفة والقدرات التي يتطلبها التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدودَ. وما تبقى من هذا الفصل يدرس مضامين هذه الأفكار المتعلقة بالمنهاج وبممارسة التعليم التي ينتهجها المدرسون العابرون الحدودَ.

جعل المنهاج عابرا الحدود

يجب لمنهاج الصف العابر الحدودَ أن يكون معولماً ومنطوياً على خصائص محلية، في آن معاً. وسيعمل هذا المنهاج على إيجاد أوجه عالمية معينة وتقويمها (معرفة ومهارات ومواقف)؛ لانطوائه على مضمون عالمي وجوانب معرفية عابرة الثقافات (ليسك 2008). ولا يجب أن يقتصر المنهاج المعولم، الذي يتم تدريسه في بيئة عابرة الحدودَ، على تقدير الدور الذي تلعبه الثقافة في بناء المعرفة في المجال المعرفي، وفي تزويد الطلاب بالفرص لدراسة طرق تكوين ثقافتهم وثقافات الآخرين للمعرفة والممارسة المهنية على نطاق العالم وحسب، بل يجب أن يفعل ذلك ضمن السياق المحلي والعابر الحدودَ. ويمثل هذا الأمر تحدياً للطلاب ولمدرسيهم حين تكون البيئة المحلية للطلاب مختلفة عن بيئة مدرسيهم المحلية، وحين يكون الطلاب أكثر معرفة ببيئتهم من مدرسيهم. وهذا الأمر يتعلق بتطوير المهارات الشاملة (هادسون Hudson وموريس Morris 2003، ص68)، ويتعلق بتطبيق المعرفة في مجال التخصص على الثقافة المحلية والبيئة المهنية. وتشير مشاركات الطلاب في مشروعات البحوث، التي تم شرحها آنفاً، إلى الصعوبة التي واجهتهم في إيجاد روابط بين المنهاج العابر الحدودَ ولكن ضمن أستراليا، وبين معرفتهم وممارساتهم المحلية. لذلك، فقد عدَّوا أن فهم الثقافات والبيئات المحلية، وفي ذلك السياسية منها والقانونية والمتعلقة بالبيئة الاقتصادية، على أنها خصائص مهمة للمدرس النموذجي في الصف العابر الحدودَ.

فيجب أن يلمَّ المدرسون في الصف العابر الحدودَ بالأسس الثقافية للمعرفة في مجال التخصص وبالمفاهيم التي يريدون من طلابهم تكوينها. ومن جهة أخرى، عليهم أن يفهموا الاختلافات في الممارسة المهنية في البيئة العابرة الحدودَ التي يدرسون فيها، بل في البيئة العالمية كلها، ويكونوا قادرين على التحدث بمعرفة عن ذلك. ويعد تعاون هيئة التدريس المحلية الشريكة مع هيئة التدريس الوافدة في إجراء حالات دراسية مفصلة وتهدف إلى تجسيد النظريات والمبادئ على حالات ذات طابع محلي كإحدى الطرق لتسهيل ذلك. وكنقطة بداية، يمكن أن يقدم مدرسو المؤسسة الشريكة أمثلة محلية، ما يسهل للطلاب إقامة علاقات منطقية عبرها. هذا وتستطيع المجموعة التعليمية المحلية مشاركة فريق التعليم في كثير من الأمور، ويجب النظر إليهم على أنهم أعضاء أكفياء ومتمتعون بجميع الخصائص المميزة في مجتمع الممارسة المهنية هذا (ليسك 2004 ب).

إستراتيجيات مقترحة

- طور منظوراتك العالمية الخاصة، وذلك بالعمل مع مصادر المعلومات العالمية في المجال المهني، وفيها تلك الموجودة في السياقات العابرة الحدودَ التي تعلم فيها. ويمكن أن يتضمن هذا التخطيطَ المشترك للمنهاج، وفاعليات التعليم والتعلم، إضافة إلى مشروعات البحوث المشتركة.
- كن ملماً بالقضايا العالمية، والمعايير والممارسات في المجال المعرفي/ المهني، وكيفية ترجمتها وتفعيلها في البيئة العابرة الحدودَ التي تعلم فيها. يمكنك، مثلاً، قراءة المقالات الصحفية التي كتبها مدرسون في البيئة العابرة الحدودَ.
- ابحث عن مجموعة من الأمثلة المحلية والعالمية ووجهات النظر المأخوذة من البيئة العابرة الحدودَ التي تعلّم فيها، وادمجها في المقرر. على سبيل المثال، إعطاء أمثلة محلية على مبادئ ونظريات التأسيس. غالباً ما تتوافر الأمثلة في الإعلام المحلي، أو تؤخذ من المجموعة المحلية.

التعليم على نحو مؤثر في الصف العابر الحدود

إن البيئة العابرة الحدودَ هي بيئة خاصة جداً، وتتطلب معرفة ومهارات وقدرات خاصة. وقد حدد البحث الثاني أربعة موضوعات تتعلق بممارسة التعليم في الصف العابر الحدودَ، والمعرفة والمهارات والقدرات الخاصة المتعلقة بكل موضوع. وتدور الموضوعات حول حاجة المدرسين العابرين الحدودَ إلى أن يكونوا:

- خبراء في مجالهم المعرفي.
- معلمين قديرين ومديرين أكفياء للبيئة التعليمية.
- يظهرون مواقف وصفات شخصية مميزة (ليسك وآخرون 2005).

تقدم هذه الموضوعات بعض الإرشاد عن النماذج والإستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المدرسون العابرون الحدودَ؛ كي يكونوا أكثر تأثيراً في هذه المواقف التعليمية الفريدة. وتتطلب إستراتيجيات بناء المعرفة أن يتم تقويمهم كخبراء معرفيين في البيئة العابرة الحدودَ، وأن ينجحوا في قيادة بيئة التعلم العابرة الحدودَ، وأن يقوّموا تقدم الطلاب، ويسهلوا تعلم طلابهم العابر الثقافاتِ، ويظهروا مواقف إيجابية تجاه التعليم العابر الحدودَ. والفقرات الآتية تتضمن وصفاً للطلاب والزملاء.

بناء المعرفة لتغدو «خبيراً في المجال المعرفي»

بيّن المشاركون في البحثين أن المدرسين بحاجة إلى الإدراك الجيد والواسع للمجال المعرفي والمعرفة المهنية؛ ليتم النظر إليهم على أنهم خبراء في مجالهم المعرفي وفي الصف العابر الحدودَ. فقد حظي المدرسون الذين كانوا قادرين على تقديم النظرية وتطبيقها العملي، وإيجاد الأمثلة الحية من البيئتين المحلية/ العابرة الحدودَ والعالمية، على حد سواء، بتقدير عال. ويتطلب اكتساب الخبرة المعرفية في الصف العابر الحدودَ التمتع بأنماط معينة من المعرفة، سواء الخاصة منها بالمجال المعرفي أو بالجانب المهني. وهذا يتضمن فهم البيئة المهنية المحلية، كالأوضاع المحلية، مثلاً، للإرشاد أو الهندسة أو التربية، والقيود والتنظيمات المهنية وذات الأسس الصناعية المعمول بها في هذه البيئة. ويتطلب هذا فهم العادات الثقافية والقيم وتأثيرها في ممارسي المهن في البيئة المحلية.

إستراتيجيات مقترحة

- أدخل القراءات الحديثة في قائمة القراءة الخاصة بالمقرر.
- اطلب من الطلاب أن يبحثوا في الصحف المحلية عن مقالة متعلقة ببعض جوانب مضمون المقرر ومراجعتها.
- قم بقراءة و/ أو إجراء بحث في البيئة المحلية.
- قم ببناء علاقات وثيقة مع المنظمات المهنية المحلية والفاعليات الصناعية، وذلك بتنظيم زيارات ومقابلات في أثناء وجودك «في البلد».
- احضر المؤتمرات الخاصة بمجالك المعرفي، التي تقام في المنطقة.
- استخدم هذه الروابط والشبكات لتكون ملماً بالقضايا المحلية التي تؤثر في الممارسة المهنية في المجال، والمتعلقة بالصناعات.

إدارة بيئة التعلم العابر الحدود

أشار المشاركون في مشروع هيئة مساعدي المديرين الأستراليين للجودة العابرة الحدودَ إلى الحاجة إلى المرونة في أسلوب التعليم، والإدارة القديرة والمهنية لبيئة التعلم. وكما تمت الإشارة في الجدول 12-1، فإن العديد من مهارات التعليم التي لقيت تقديراً عالياً في الصف العابر الحدودَ، مثل تنوع طرق النقل وإجراء التعديل على طريقة بناء المعلومات وتقديمها على أنها ملحوظات قصيرة تتكوّن بالاعتماد على الاستجابات الأولية للطلاب، هي تلك المتعلقة بالتعليم الجيد في أي بيئة كانت، وتسهيل النقاش فيما بين الطلاب المعارضين في المجموعات الكبيرة.

أما التحدي الاستثنائي الذي يواجهه المدرسون في الصف العابر الحدودَ، فهو القدرة على جعل المادة التي يتم تدريسها ممتعة لطلاب ينتمون إلى ثقافة وخلفية تعليمية مختلفة عن تلك التي يمتلكها المدرس، وأن تسد، في الوقت ذاته، حاجات الطلاب الأقوى والأضعف ضمن المجموعة، في أثناء مدة قصيرة ومكثفة جداً (النموذج التعليمي المستخدم كان، على الأغلب، نقلاً مكثفاً في أثناء مدة زمنية قصيرة، متبوعاً بدعم من برامج الإنترنت

ومن أساتذة يتم توظيفهم محلياً). وكان على المدرسين أن يمتلكوا القدرة على «قراءة» النص، وفهم حاجات الطلاب، وصياغة تعليمهم ليناسب الاثنين معاً.

إستراتيجيات مقترحة

- تحدث إلى مدرسين آخرين في الهيئة التدريسية ممن علّموا في الموقع ذاته، وتبادل معهم الإستراتيجيات الفاعلة في إدارة التعليم والتعلم.
- تعرف، قدر استطاعتك، إلى طلابك قبل أن تلتقي بهم، عبر المدرسين في المؤسسة الشريكة أو المدرسين الآخرين في مؤسستك، الذين علّموا المجموعة ذاتها.
- سارع إلى تدوين توقعاتك عن الطريقة التي تظن أن أفراد المجموعة يريدون تلقي تعلمهم عبرها، وما الذي عليك فعله لمساعدتهم على القيام بذلك.
- خصص وقتاً في بداية المقرر يمنح الطلاب الفرصة؛ كي يقدموا أنفسهم إليك بصفتهم متعلمين (كأن تجري منتدى عبر الإنترنت يقدم عبره الطلاب أنفسهم إليك ويخبروك عن الطريقة التي يودون اتباعها في تعلمهم، ولماذا يلتحقون بهذا المقرر، وعن أكثر الأمور التي أحبوها في المقرر السابق الذي درسوه). اربط هذه الأمور بتوقعاتك، وأجر التعديلات الضرورية على أسلوبك التعليمي.
- أعط الطلاب بضع دقائق ليكتبوا أسئلة على أوراق دون تسجيل أسمائهم عليها، ثم يعطونها، في وقت مناسب في أثناء المحاضرة، إلى طالب منهم يعد ممثلاً عن الصف. اختر مجموعة من هذه الأسئلة وقم بقراءتها والإجابة عنها.

التقويم

ليس مفاجئاً أن يكون التقويم وكل ما يتطلبه من أمور محط الاهتمام البالغ للطلاب. ولطالما أثنى الطلاب على المقدرة في إظهار دور التقويم ومتطلباته بأسلوب واضح وبليغ، وتزويدهم بملحوظات فاعلة وجيدة عن سيرهم نحو بلوغ أهداف المقرر. وهذا يتضمن القدرة على إعطاء الطلاب شرحاً وافياً عن الأخطاء التي يقعون فيها وما يحتاجونه لتطوير أدائهم. ثمة مهارة تتعلق بهذا كله، وهي الحفاظ على المعايير العلمية والانتباه واتخاذ الخطوات اللازمة للكشف عن أي نوع من أنواع التضليل العلمي ومنعه.

إستراتيجيات مقترحة

- دع الطلاب يخبروك، لدى إنجازهم مسودات وظائفهم، عن أكثر الأمور التي يرغبون في التعليق عليها، وقم بذلك أولاً، قبل أن تطرح أي تعليقات أخرى متعلقة بالموضوع.
- اعمل دائماً على تزويد الطلاب بمعلومات واضحة عن الهدف من الفاعلية، وذلك قبل إنجاز مهمة التقويم: ما الذي تقوم باختباره؟ وما المعيار الذي ستستخدمه للحكم على أدائهم؟
- أشرك الطلاب في عمليات تقويم الزملاء وتقويم الذات باستخدامهم معياراً محدداً للتقويم، بهدف تكوين فهم عن المطلوب من مهمة التقويم في أثناء نماذج معينة.
- في أثناء إبدائك الملحوظات، احرص دائماً على إخبار الطلاب بالأمور الجيدة التي قاموا بها، إضافة إلى ما يجب أن يفعلوه بالضبط ليطوروا أداءهم.
- قم، كلما أتيح لك، بإبداء ملحوظات على وظائف سبق للطلاب أن أنجزوها من قبل، وركز في أثناء ذلك على «إعطاء ملحوظات يجب اتباعها في الواجبات القادمة».

التعلم العابر الثقافاتِ في الصف العابر الحدود

يأتي التعلم العابر الثقافاتِ في صميم الصف العابر الحدودَ – فهو الذي يسيّر كل الأمور. ليس على الطلاب وحدهم أن يعرفوا ما يُتوقع منهم فعله إزاء منهاج تم تصميمه في مكان ذي بيئة ثقافية مختلفة، بل يجب تهيئة المدرسين ليسيروا إلى جانبهم ويرشدوهم طوال المقرر. إن الحوار بين المدرسين والطلاب أمر أساسي، إذ «يوفر احتمالات بناء أنماط جديدة للفهم وأطر جديدة للعمل» (وانغ Wang 2004: 5) فيما يتعلق بأمور مثل دور كل من المدرسين والمتعلمين، وأهداف التعلم، وطبيعة المعرفة المكتسبة. يتيح الحوار في الصف العابر الحدودَ للمدرسين والطلاب أن يكونوا متعلمين عابرين للثقافاتِ – يتعلمون معاً في الوقت الذي ينتقدون ما كان لديهم ولدى الآخرين سابقاً من فرضيات ثابتة عن التعلم والتعليم والمعرفة.

ويصف نايت (Knight 2003) التعلم العابر الثقافاتِ على أنه «يتعلق بتنوع الثقافات الموجودة في البلاد والمجتمعات والمؤسسات». لكن التعلم العابر الثقافاتِ ليس بالأمر الذي

يسهل تحقيقه؛ لأن «التواصل مع أشخاص آخرين من بيئة ثقافية مختلفة هو أمر مجهد نفسياً»، وينطوي على عوامل خطورة مختلفة مرتبطة به، وفيها خطر الارتباك والفشل (بيج Paige 1993: 13). إن المدرسين العابرين الحدودَ، الذين يشجعون الحوار في الصف العابر الحدودَ، في الوقت الذي ينظرون نظرة ناقدة إلى التفاعلات والتواصلات التي يجرونها مع طلابهم ومع المدرسين المحليين، هم مشاركون حقيقيون في التعلم العابر الثقافاتِ. فهم يسعون إلى تطوير أساليب فهمهم كيفية تأثير لغات طلابهم وثقافاتهم في سلوكهم وتعلمهم. ثم إنهم سيكوّنون فهماً أعمق عن تأثيرات خلفيتهم اللغوية والثقافية في تعليمهم، وعن التعديلات التي يجب عليهم إجراؤها على تعليمهم ليكونوا مدرسين فاعلين في الصف العابر الحدودَ. لكن هذا تحدٍ معقد؛ لأنه يقتضي انتقال الطلاب والمدرسين إلى «مكان ثالث» (كروزيت Crozet، ليديكوت Liddicoat، وآخرون 1999: 13)، وهو مكان التقاء بين مختلف الثقافات، يشهد إدراك تجلي الاختلاف الثقافي، ويمكن أن يجري فيه حوار عابر الثقافاتِ بنّاء ومكافئ وذو معنى. وفيما يتعلق بالأساتذة الزائرين، وهم الوافدون ثقافياً على الصف العابر الحدودَ، من الممكن أن تكون هذه هي المرة الأولى التي «تصبح فيها ثقافتهم البديهية محط انتباههم، أو أن يكتشفوا أن الآخرين يحملون آراء سابقة أو مقولبة عنهم» (ستير Stier 2003: 80). ومن هنا تنبع ضرورة التوجه نحو الفهم العابر الثقافاتِ بوصفها حاجة ملحّة. لكن النتيجة يمكن أن تكون «تلاقحاً» بين «ثقافات مختلفة للتعلم والتعليم» (كالانتزيس Kalantzis وكوب Cope 2000: 42) واكتشاف طرق جديدة لتسهيل التعليم وتحفيز التعلم في الصف العابر الحدودَ.

وحقيقة الأمر أن المدرسين العاملين في أستراليا، الذين أجري اللقاء معهم في مشروع البحث الأول، قد أشاروا إلى أن التعليم العابر الحدودَ أحدث لديهم، بطريقة أو بأخرى، تغييراً ما، بوصفهم مدرسين، وقد نظروا إلى التجربة على أنها «تحويلية». والمقتطف الآتي يلخص وجهات نظرهم:

لقد أحدث (التعليم العابر الحدودَ) تغيراً تاماً في فرضياتي عمّا سيرغب الناس في سماعه، أو ما يحتاجون إلى معرفته، عن أمور كهذه... إنني أحاول وأبدأ بخط أساسي لما هو مناسب هنا، ما الذي تريده. إن تحويله فعلياً من أن يكون ما تصورت أنهم بحاجة

إليه، إلى أن يكون ما يحتاجونه فعلاً... يغير، في اعتقادي، مفهومك عن نفسك بوصفك مدرساً (ليسك Leask 2005 تقرير البحث 3: 62).

هؤلاء المدرسون، الذين مارسوا التعليم مرات عدة «بوصفهم آخرين» في سياق ثقافي «آخر»، كانوا قد غيروا آراءهم التي بنوها منذ زمن طويل عن التعليم والتعلم. ويوفر التعليم العابر الحدودَ الفرصة للمدرسين، ويجعلهم بحاجة إلى أن يكونوا متعلمين عابرين الثقافاتِ. وتفوق أهمية المعرفة والإدراك الثقافي لدى الطلاب والمدرسين في الصف العابر الحدودَ أهميتهما في الصف المحلي.

وعلى المدرسين العابرين الحدودَ أن يكونوا قادرين على التكيف بسرعة مع سياق التعليم والتعلم المحلي؛ كي يسدوا الاحتياجات ويواجهوا الصعوبات التي يفرضها هذا السياق، ويكونوا قادرين على التواصل مع الطلاب والمدرسين الذين يعملون معهم. لذلك عليهم أن يصغوا إلى الطلاب وإلى المصادر المحلية الأخرى؛ ليعرفوا تأثيرات تعليمهم في ذلك السياق بالذات. ويقتضي هذا منهم إدراك أنهم «الغرباء في أرض غريبة»؛ وذلك بسبب شخصيتهم «الثقافية» وشخصية طلابهم «الثقافية»، ففي هذا الفضاء العابر الثقافاتِ، ثمة احتمال أقوى لحدوث سوء فهم وسوء تواصل منه في السياق المحلي. وعلى المدرسين العابرين الحدودَ أن يمتلكوا المقدرة على تكييف تعليمهم والرغبة في ذلك، والقيام بالأمور بطريقة مختلفة في بعض المواقع؛ ليساعدوا طلابهم على تحقيق أهداف برنامج الدراسة. عليهم أيضاً أن يمتلكوا الرغبة، ويحصلوا على الفرص للتواصل مع المدرسين المحليين والتعلم منهم، في حين هم يساعدونهم على تعرف الخلفية الثقافية لبرنامج الدراسة أكثر.

إستراتيجيات مقترحة

- طالب بإجراء جلسات نقدية ونقاشات عن الطريقة التي يتم عبرها تكوين المواقف والقيم الشخصية وإظهارها القيمَ الثقافية.
- شجع التقصي عن الطريقة التي تبين كيف تنعكس القيم الثقافية في المعرفة المتعلقة بالتخصص والممارسات المهنية.

- شجع الطلاب على التواصل والاكتشاف والشرح والسؤال عن المعنى والتفاوض حوله.
- استخدم مجموعة متنوعة من فاعليات التعليم والتعلم التي تم اختيارها بعناية وبناؤها من أجل الصف العابر الحدودَ، وشجع الطلاب على التشارك مع بعضهم ومعك في بناء الأسس الثقافية للمعرفة.
- تعامل مع الدروس على أنها فرصة تتعرف أنت عبرها إلى طلابك، ويتعلمون هم فيها كيف يكونون عند حسن ظنك.
- أظهر للطلاب حماستك للتعليم ولمعرفة رأيهم في الجلسة، فاطلب منهم، في نهايتها، أن يقدموا لك أوراقاً مجهولة الأسماء يذكرون فيها بإيجاز أكثر ما أعجبهم، ويشيرون إلى الجزء الأوضح في الدرس، وإلى الأمور غير المفهومة فيها، إن وجدت. استخدم أجوبتهم لمساعدتك على تخطيط مضمون الدرس القادم وأسلوبها، أو كأساس للوحة إعلانات خاصة بالأسئلة المتكررة على الإنترنت، أو لبريد إلكتروني عالمي يركّز على نحو محدد على توضيح المجالات التي وصفها الطلاب في أوراقهم الموجزة بأنها جدلية.
- فرّغ وقتاً لمقابلة المدرسين المحليين والطلاب من أجل مناقشة أوجه الثقافة والتعليم والتعلم وما تعنيه هذه المفاهيم في سياق برنامج التعليم.
- ركز على كل الأمور التي «يتم تعليمها وتعلّمها» (أي على المحتوى والنتائج)، وكيفية «تعليمها وتعلمها» (أي على ما يقوم به المدرسون والمتعلمون).

خاتمة

إن التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدودَ هو نوع يشبه أي نوع آخر من فاعليات التعليم، ومختلف عنه، في آن معاً. يجب جعل منهاج الصف العابر الحدودَ عالمياً ومحلياً، على حد سواء. وعلى المدرسين العابرين الحدودَ ألا يمتلكوا المهارات والمعرفة والقدرات التي يحددها التعليم الجيد في أي سياق كان وحسب، بل عليهم أن يمتلكوا فهم البيئات المحلية والعابرة الحدودَ والثقافية والتعليمية والمهنية، فيكونوا متعلمين فاعلين

في جو عابر الثقافاتِ، ومولّدين في مجال التعليم العابر الحدودَ ومتحمسين له. ويقدم التعليم العابر الحدودَ تحديات فريدة. وتتعلق الاختلافات الأساسية بين التعليم المحلي والتعليم العابر الحدودَ بالفضاء العابر الثقافاتِ الذي يظهر فيه التعليم والتعلم. هذا ولا يجدر الاستخفاف بأهمية بناء العلاقات داخل الصف وخارجه في هذا السياق. يحتاج المدرسون العابرون الحدودَ إلى ضروب محددة من المهارات والمعرفة والمواقف؛ كي يكونوا ناجحين في هذا الفضاء المعقد والمتطلب.

ملحوظة

1 - الصف المحلي هو الذي تم تصميم المنهاج لأجله، حيث يكون المدرس في بلده، بخلاف الصف العابر الحدودَ الذي يضم طلاباً من البلد نفسه، ويكون المدرس والمنهاج فيه وافدين.

المراجع:

Crozet, C., Liddicoat, A. J., and LoBianco, A.J. (1999) 'Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education'. Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education. Canberra: Language Australia.

Galvin, P. (2004) 'Success with Offshore DBAs: Experiences from Hong Kong and Thailand.' International Journal of Organisational Behaviour 7 (7): 431—439.

Gribble, K. and Ziguras, C. (2003) 'Learning to Teach Offshore'. Higher Education Research and Development 22 (2): 205—215.

Hudson, W. and Morris, S. (2003) 'University Teaching and International Education' in S. Eisenchlas and S. Trevaskes (eds) Australian Perspectives on Internationalising Education, 6574-, Melbourne: Language Australia.

Kalantzis, M. and Cope, B. (2000) 'Towards an Inclusive and International Higher Education', in R. King, D. Hill and B. Hemmings (eds) University and Diversity: Changing Perspectives, Policies and Practices in Australia, 3 0—53, Wagga Wagga: Keon Publications.

Knight, J. (2003) 'Updating the Definition of Internationalization'. International Higher Education, Boston: Centre for International Higher Education, Boston College.

Leask, B. (2004a) 'Discursive Constructions of Internationalisation at an Australian University—Implications for Professional Practice'. School of Education. Adelaide: University of South Australia. (2004b) 'Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation'. Paper presented at the Australian Universities Quality Forum, Adelaide: S.A., Australian Universities Quality Agency.

(2005) 'Discursive Constructions of Internationalisation at an Australian University—Implications for Professional Practice'. Unpublished PhD thesis, School of Education. Adelaide: University of South Australia. (2008) 'Internationalisation, Globalisation and Curriculum Innovation' in Reed, A. and Helisten, M. (eds) Researching International Pedagogies: Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education, Netherlands: Spinger.

Leask, B., Hicks, M., Kohier, M. and King, B. (2005) AVCC Offshore Quality Project— A Professional Development Framework for Academic Staff Teaching Australian Programs Offshore, 72, Adelaide: University of South Australia.

obeikandi.com

Paige, M. R. (1993) 'On the nature of intercultural experiences and intercultural education', in M. R. Paige and R. Yarmouth (eds) Education for the Intercultural Experience, 1—20 Yarmouth, Maine, Intercultural Press.

Stier, J. (2003) 'Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies', Intercultural Education 14 (1): 77—91.

Teekens, H. (2003) 'The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an International Setting', Journal of Studies in International Education 7 (10): 108—119.

Wang, T. (2004) Understanding Chinese Educational Leaders Conceptions in an International Education Context. Melbourne: Australian Association for Research in Education International Educational Research Conference.

obeikandl.com