الفصل 13

تصورات الطلاب عن عولمة منهاج الدراسة الجامعية

كريج زيميتات Craig Zimitat

جامعة تازمانيا University of Tasmania

مقدمة

تسارع التطور الذي طرأ على عولمة التعليم العالي في العقود الثلاثة الماضية. فعبور الجامعات الحدودَ يعكس استجابات مؤسسية للعولمة (نايت Knight 2004)، ويمكن اعتباره حاجة اقتصادية ملحة بقدر ما هو فكرة نبيلة. مع ذلك، لا تتشارك جميع المؤسسات النظرة ذاتها إلى عبور الحدود أو تعدّه حاجة ملحة «يقتضيها كمال المؤسسة»، أو مغامرة بلا أخطار (نايت Knight 2007). هذا المصطلح ينطبق اليوم على سلسلة من الفاعليات –تدفق المعلمين والطلاب عبر الحدود المحلية في البرامج العالمية والعابرة الحدودَ، وتوسع المنهاج وتجديده، وآليات الحفاظ على المستويات العلمية، وضمان الجودة، وعقد اتفاقيات إقليمية للإقرار ببرامج التعليم العالي، وإيجاد اتحادات تعمل على تقدم البحث (هاملتون Hamilton 1997). جوهرياً، تكمن الأسباب المهمة وراء عبور الجامعات الحدودَ في الحتمية والاستمرار.

يعتمد انتشار إستراتيجيات عبور الحدود وكثافتها في مؤسسة ما على رسالتها، وعلى إدراكها الذاتي فيما يتعلق بطموحاتها وموقعها داخل سوق التعليم العالي العالمية. يمكن لبعض المؤسسات الرفيعة (مثل: هارفارد وأكسفورد) الوقوف بمفردها في السوق العالمية. لكن العديد من المؤسسات تكون اتحاداً مالياً عالمياً (مثال: شبكة الجامعات البحثية universitas 21)،

obeikandl.com

أو اتحاداً مالياً محلياً، ما يمكّنها من التعاون لخوض المنافسة على صعيد المشهد العالمي. تمتلك كل الجامعات الأمريكية، تقريباً، مكاتب تدعم وتستقطب الطلاب العالميين، وتدعم برامج الدراسة في الخارج (غرين Green 2005 آ، 2005 ب، غرين وسيايا Siaya 2005). وتتضمن معظم جامعات البحث الرفيعة في الولايات المتحدة تعليماً عالمياً بوصفه جزءاً من رسالتها وأولوية إستراتيجية رئيسة (غرين 2005 ب)، ولديها هيئات دولية خاصة بعبور الحدود، مهمتها الإشراف على الأنشطة المؤسسية ومراقبة جهودها في جعل المنهاج عالمياً. والتزمت هذه المؤسسات بتعهدات مهمة لإيجاد كليات، سواء ضمن مبانيها أو بعيداً عنها، من أجل تدويل التعليم (مثلاً: بتقديمها الدعم للمؤتمرات في الخارج، وإدارة رحلات الدراسة إلى الخارج، أو تضمين الفاعليات العالمية بوصفها جزءاً من عمليات تثبيت المدرسين ومنح الترقيات)، في حين كانت الجامعات الشاملة وكليات الفنون الحرة تعطي فرصاً أقل للدراسة خارج المباني (غرين وسيايا 2005 غرين 2005 آ). وعند النظر إلى عملهم، يمكن الملاحظة أنه كلما ارتقى مستوى المؤسسة، كان عبور الحدود عنصراً أهم لكل بعد من أبعاد عملها.

تركز الكتابات عن عبور مناهج التعليم العالي الحدودَ أشد التركيز على النتائج أو العمليات. فعلى أحد المستويات، تناقش العمليات المؤسسية إستراتيجيات عبور الحدود، مثل تبادل الطلاب أو دراستهم في الخارج. وعلى مستوى آخر، تؤكد أن الطلاب الوطنيين/المحليين يتلقون تهيئة أفضل عبر تجاربهم، التي يتعلمون فيها المشاركة في بيئات التوظيف العالمية. فتقديم مناهج عابرة الحدودَ يوفر تهيئة أفضل للطلاب المحليين والعالميين والعابرين الحدودَ؛ للمشاركة بنجاح في قوى العمل العالمية (سمارت وآخرون 2000)، وتحدد العديد من الجامعات خصائص الخريج للوصول إلى هذه النتيجة. إذ يجد الخريجون أنفسهم مجبرين، حتى إن لم يغادروا بلدهم الأم قط، على خوض المنافسة في بيئات عالمية أو متعددة الجنسيات للعمل والاكتشاف. ففي يومنا هذا، ثمة استحالة، تقريباً، لتحاشي هذه التأثيرات. ولكي يكون الطلاب ناجحين، عليهم جميعاً أن يمتلكوا وعياً عالمياً؛ ويحتاج بعضهم إلى قدرة واضحة على العمل في بيئات عابرة الثقافاتِ أو عالمية، ويحتاج آخرون إلى خبرة عالمية في مسائل معينة ترتبط بثقافات وببلدان أخرى. مع ذلك، لم تتناول الكتابات، بطريقة وافية، آليات تهيئة الجامعات للطلاب من أجل

الخوض في مجالات الدراسة والتوظيف في السوق العالمية. وتشدد هذه الكتابات على المبادرات الإضافية المعزولة (مثل: تبادل الطلاب والمدرسين، والرحلات الدراسية، واللقاءات المتعددة الثقافات) غير القابلة التوسيعَ ولا التكاملَ مع بقية الإستراتيجيات، التي يستبعد أن تُوجِد في المناهج حافزاً كافياً لتحقيق أثر تعليمي لدى جميع الخريجين.

وينصب التركيز، في هذه المقالة، على الأبعاد المتنوعة لعبور الحدود التي تظهر بجلاء في منهاج ما. وقد أجري هذا المسح الوارد هنا في خضم مشروع عبور المنهاج الحدودَ. وقد تم التركيز على هذه السلسلة من خصائص المنهاج العالمي، وعلى توجهات الطلاب، من أجل دراسة تجارب طلاب السنوات الأولى والثانية والثالثة، ومنظوراتهم عن الأبعاد المختلفة لجعل منهاجهم عابراً الحدودَ، وكذلك كآلية تقويم بهدف إحداث المزيد من التطور على هذا المجال، وتحديد الممارسة الفضلى.

المنهجيات

تم جمع تفاصيل عن تجارب الطلاب في مقررهم وآرائهم عن منهاجهم العابر الحدودَ، عبر استبانة تم إجراؤها ضمن دورة الجامعة المنتظمة للتقويمات والاستبانات. وقد تم إجراء التقويم عبر الموقع www.surveymaker.com.au، وهو موقع مخصص للاستطلاعات عبر الإنترنت، مع سلسلة من العناوين الإلكترونية المؤتمتة والملامح الخاصة بالتقارير. وكانت الاستبانة طوعية، وقد تمت على نحو سري ومغلق، لهذا كان على جميع الطلاب إبداء موافقتهم الصريحة على المشاركة في الدراسة عند الدخول في الاستبانة. وقد حظيت الاستبانات على موافقة «لجنة الجامعة لأخلاقيات البحث». وقد تم توجيه الدعوة لإتمام الاستبانة إلى طلاب السنة الأولى جميعهم (عددهم = 6,600)، وطلاب السنة الثانية (عددهم = 1,560)، وطلاب السنة الثالثة (عددهم = 1,780)، الذين كانوا قد أجروا استبانات سابقة حين كانوا في سنتهم الأولى.

وقد تم تقويم عبور المنهاج الحدودَ باستخدام سلسلة مؤلفة من 14 سؤالاً خاصاً بتقويم محتوى المنهاج، وطرائق التدريس، والملحوظات عن المدرسين وبيئة المباني، إضافة إلى تقويم ذاتي لتطور مهارات الطلاب الشخصية، وإلى أي مدى عمل برنامج شهادتهم

على تهيئتهم للعمل في بيئة عالمية. وقد تم إرفاق الأسئلة بفئات أجوبة محددة وفقاً لمعيار ليكيرت Likert الذي يتدرج من الرفض الشديد إلى الرفض إلى عدم التوثق إلى الموافقة وفي النهاية الموافقة الشديدة. وقد جاءت معطيات التقويم مترافقة مع معطيات قدمتها إدارة الجامعة، وتم ترميزها قبل التحليل.

النتائج

تم إلغاء الحالات التي تتضمن أقل من 90 بالمئة من مجموع المعطيات، ليبقى ما مجموعه 838 من الحالات الكاملة التي أتت عن طلاب السنة الثالثة، و1,029 أتت عن طلاب السنة الثانية، و920 حالة كاملة أتت عن طلاب السنة الأولى. وهذا يمثل 2,787 إجابة من مجموع التقويم الكلي الذي بلغ 9,940 (28 بالمئة). وقد ضمت مجموعة المجيبين نسبة 66 بالمئة إناثاً، و65 بالمئة ممن لم تبلغ أعمارهم الخامسة والعشرين، و73 بالمئة طلاباً مولودين في أستراليا، و14 بالمئة طلاباً عالميين من دافعي الرسوم الدراسية، و18 بالمئة كانوا من خلفيات غير ناطقة بالإنكليزية. وكان الطلاب المشاركون في الاستبانة مسجلين في المجموعات الأكاديمية الرئيسة الآتية في المؤسسة: أعمال (عددهم = 812)، فنون وثقافة وحقوق (عددهم = 996)، علوم وهندسة (عددهم = 495)، صحة (عددهم = 467). وقد تقاربت نسبة الطلاب من كل فرع جامعي مع عدد الطلبة الملتحقين به، وكان ثمة تمثيل متعادل من المجموعات الأكاديمية الرئيسة الثلاث.

تصورات الطلاب وخبراتهم الإجمالية

يوضح الجدول 13 - 1 إجابات الطلاب جميعهم فيما يتعلق بتصوراتهم عن الأبعاد المختلفة لعبور الحدود في تجاربهم الجامعية. وبالإجمال، نصف الطلاب فقط يعتقدون أن دراساتهم في الجامعة كانت تهيئهم للعمل بفاعلية في البلدان الخارجية/ البيئات العالمية. في حين وافق نصفهم الآخر على أن محتوى مقرراتهم قد تم إيضاحه بأمثلة مأخوذة من ثقافات أو بلدان مختلفة. ووافق ربع الطلاب فقط على أن المسألة كانت تتجلى عبر أوجه متعددة. ووافق ثلثهم فقط على أن التقويم كان مؤطراً ضمن مواقف تعليمية أو عالمية مختلفة، أو أنه تطلب منهم تطبيق تعلمهم على هذه المواقف.

الجدول 13 - 1 ملحوظات الطلاب على الأبعاد العالمية في منهاجهم وبيئة جامعتهم (عددهم = 2787). تم اختصار النقاط المعيارية الخمس إلى نقاط ثلاث. النسبة المئوية للمجيبين.

	عدم موافقة %	حياد %	موافقة %
المنهاج، والتعليم، والتعلم			
غالباً ما يتم توضيح محتوى مقرراتي عبر أمثلة مأخوذة من مجموعة من المواقف الثقافية والعالمية، أو ينطبق عليها.	21	30	49
يتناول عرض محتوى مقرراتي جوانب ثقافية وعالمية مختلفة.	39	36	25
أفضّل دراسة المزيد عن القضايا العالمية أكثر من التركيز على القضايا الأسترالية.	30	33	37
تكون مهام التقويم في مقرراتي مؤطرة بسيناريوهات عالمية أو تتطلب مني تطبيق مسائل المقرر أو مفاهيمه على مواقف ثقافية أو عالمية.	26	26	48
في مقرراتي، تم إعطاؤنا مقدمة جيدة عن كيفية العمل بفاعلية في المجموعات العابرة الثقافاتِ.	27	32	41
في مقرراتنا، يوفر العمل ضمن مجموعة فرصة حقيقية لتعرف ثقافات مختلفة واكتساب مفاهيم مختلفة متعلقة بمجالي الدراسي.	32	34	34
يمتلك المدرسون في مقرراتي فهماً عن كيفية التطبيق العملي لمجالي المعرفي أو مهنتي في ثقافات وبلدان مختلفة على امتداد العالم.	32	26	42
في مقرراتي هذا العام، أصبحت أدرك كيف تؤثر الثقافة والدين والقيم في مجالي الدراسي أو تكوّنه.	28	26	46
إنني مدرك، أو لنقل إنني حصلت على فرصة مواتية تسمح لي أن أجعل مقررات دراسات اللغة ودراسات البلد أو الثقافة أو الدراسة في الخارج جزءاً من برنامج شهادتي.	20	25	55

الجامعة			
التعامل مع طلاب من ثقافات/ بلدان أخرى هو جزء من حياتي الجامعية اليومية.	15	30	55
إن البيئة الاجتماعية في الجامعة تمكنني من اكتساب فهم عن جوانب ثقافية وعالمية مختلفة للعالم.	13	30	57
توجهات شخصية			
أعتقد أن مستقبلي يعتمد على فهم الجوانب العالمية لمجالي المعرفي.	19	29	52
أنتهز كل فرصة مواتية لتوسيع أساليب فهمي الثقافات والأديان والبلدان المختلفة.	26	34	40
فهم إجمالي			
أعتقد أن دراساتي في الجامعة تعطيني مضموناً معرفياً ومهارات وإدراكات ضرورية للعمل على نحو فاعل في البلدان الخارجية/ البيئات العالمية.	19	29	52

ملحوظة: عدم الموافقة = غير موافق + أرفض بشدة؛ الموافقة = موافق بشدة + موافق.

لم يتم العمل بشكل نشط ضمن المجموعات العابرة الثقافاتِ إلا لأقل من نصف الطلاب، في حين كانت نسبة أكبر بقليل من الطلاب تنظر إلى العمل الجماعي على أنه وسيلة جيدة لتطوير الإدراك العابر الثقافاتِ. أكثر من أربعين بالمئة من الطلاب يعتقدون أنه لم يتعرّفوا على نحو مناسب العملَ الجماعي، وأن سماع جوانب مختلفة من الثقافات الأخرى أو تعرّفها لم يكن أسلوباً فاعلاً. ثمة معادلة ($r = 0.367$ ،$p, 0.01$) بين التحضير للعمل الجماعي، والنتائج الإيجابية التي ينتجها هذا العمل. نصف الطلاب، تقريباً، يوافقون على أن لدى مدرسيهم فهماً عميقاً لكيفية عمل المجال المعرفي أو المهنة في بلدان مختلفة في العالم؛ في حين نجد أن ثلث الطلاب تقريباً لا يوافقون على هذه الملحوظة. لقد كان إدراك الطلاب فرصَ دراسات البلد أو اللغة، أو الدراسة في الخارج، متبايناً، مع جهل نصف الطلاب الاحتمالاتِ القائمة أو عدم توثقهم منها.

ويوافق أكثر من نصف الطلاب على أن البيئة الاجتماعية في الجامعة قد مكنتهم من التفاعل مع الطلاب العالميين أو طلاب المجموعات الثقافية الأخرى؛ لإيجاد فهم عابر

الثقافاتِ أكثر عمقاً فيما بينهم. ثمة علاقة قوية كانت تقوم بين التواصل الدائم مع مختلف الطلاب وبين بناء وجهات النظر العالمية ($r = 0.47$ ، $p , 0.01$). فعلى الصعيد الشخصي، عبّر العديد من الطلاب (58 بالمئة) عن اعتقادهم أن مستقبلهم يعتمد على فهم الجوانب العالمية المختلفة لمجالهم المعرفي، وأنهم حصلوا على الفرص لتطوير فهمهم عن وجهات النظر المختلفة. وكان ثمة رابط قوي أيضاً بين التكيف الاجتماعي مع مجموعة متنوعة من الطلاب وبين تطوير الجوانب العالمية ($r = 0.442$ ، $p , 0.01$).

تصورات الطلاب وخبراتهم لعدد السنوات في التخصص

ثمة اختلافات جوهرية يظهرها الطلاب في ملحوظاتهم على عبور الحدود وتجاربهم فيه، وذلك وفقاً لعامهم الدراسي. فعادة ما يكون طلاب سنة ما أقل مقدرة من زملائهم في السنة الثانية على ملاحظة مجموعة من الجوانب المبينة أو المشار إليها في مادة المقرر، أو على النظر إلى مدرسيهم على أنهم يفهمون الأبعاد العالمية لتخصصهم، بالرغم من أنهم كانوا أقدر كثيراً على اجتياز اختبارات تتطلب تطبيقاً للتعلم على السياقات الجديدة، وأبدوا رغبة أقوى في تعرف القضايا العالمية. لقد أبدى طلاب السنة الأولى قدرة أعلى من تلك التي أبداها طلاب السنة الثانية على التواصل مع مجموعات مختلفة من الطلاب ضمن المبنى الجامعي، وعلى اعتبار البيئة الجامعية عاملاً مسهلاً لعمليةَ التعلم. وأبدوا إدراكاً أكبر عن كيفية تكوين الثقافة والدين والقيم الإدراكَ المعرفي، من ذلك الذي أبداه طلاب السنة الثانية. وفي النتيجة الإجمالية، فقد كان طلاب السنة الأولى أقل مقدرة بما لا يقاس من طلاب السنة الثانية، وطلاب السنة الثانية أقل مقدرة بما لا يقاس من طلاب السنة الثالثة، على الاعتقاد أن دراساتهم الجامعية كانت تهيئهم على نحو كاف للعمل في السوق العالمية.

تصورات الطلاب وخبراتهم وفقاً للمجموعة الأكاديمية

ثمة اختلافات جوهرية في الملحوظات التي يبديها كل من طلاب المجموعات الأكاديمية الأربع المختلفة على عبور الحدود. وفي المجمل يمكن القول: إن طلاب تخصصات الأعمال أبدوا نظرة مقارنة بطلاب العلوم والهندسة الذين أبدوا نظرة أقل إيجابية فيما يتعلق

بعبور المنهاج الحدودَ والبيئة الجامعية. وأبدى هؤلاء الطلاب تصورات أكثر إيجابية من غيرهم تقول إن دراساتهم في الجامعة كانت تهيئهم للعمل في البيئات العالمية. وفيما يتعلق بالتوجهات الشخصية نحو عبور الحدود، أظهر طلاب العلوم الصحية والعلوم والهندسة، مقارنة بطلاب الفنون والثقافة والمحاماة والأعمال، ميلاً إلى اقتناص فرص التفاعل مع أفراد من خلفيات مختلفة، ولم يعدوا أن فهم أبعاد مجالهم المعرفي مهم لمستقبلهم. كانت هذه التوجهات الشخصية تشبه التفاعلات الاجتماعية مع الطلاب العالميين في الجامعة. وكانت لدى طلاب العلوم الصحية والعلوم والهندسة أيضاً ملحوظات أقل إيجابية بما لا يقاس على نجاعة الحياة الاجتماعية في الجامعة في تشجيع التفاعل العابر الثقافاتِ، وأبدوا مستويات أدنى من التفاعل مع طلاب من بلدان أو ثقافات مختلفة.

لطالما كانت نظرة طلاب تخصصات الأعمال، تجاه عبور المنهاج الحدودَ، أكثر إيجابية مقارنة بنظرة طلاب الفنون والتربية والحقوق، والعلوم الصحية والعلوم والهندسة. وقد ظهرت اختلافات جوهرية بين الطلاب من المجموعات الأربع فيما يتعلق باستخدام المدرسين لأمثلةَ أو تطبيقات المفاهيم على المجموعات الثقافية أو العالمية المختلفة في المنهاج. حيث أبدى طلاب تخصصات الأعمال والحقوق نظرة أكثر إيجابية من تلك التي أبداها طلاب الفنون والتربية، أو طلاب العلوم الصحية والعلوم الذين كان يتم عرض محتوى مقررهم من جوانب عدة. هذه الاختلافات الجوهرية كانت تظهر في آراء الطلاب عن التقويم في مقرراتهم وعن مدى الإدراك الذي توصلوا إليه عن اسهامات الثقافة والدين والبلدان الأخرى في تشكيل مجالَهم المعرفي (أو مهنتهم). وفيما يتعلق بالمضمون العالمي في المقررات، أبدى طلاب العلوم الصحية والعلوم والهندسة تفضيلهم التركيزَ على المواد الأسترالية في مقرراتهم التي عادة ما كانت منسجمة مع توجهاتهم العالمية الشخصية. وكان طلاب الأعمال والفنون والتربية والحقوق ينظرون إلى التهيئة للعمل الجماعي واستخدام هذا العمل بوصفه وسيلة لتطوير الفهم العابر الثقافاتِ نظرة أكثر إيجابية، مقارنة بطلاب العلوم الصحية والعلوم والهندسة. وقد عبر الطلاب من المجموعات الأكاديمية الأربع في المؤسسة عن آراء متشابهة عن فهم مدرسيهم كيفيةَ عمل المهنة أو المجال المعرفي على الصعيد العالمي.

تصورات الطلاب المحليين والعالميين

بوجه عام، أبدى الطلاب العالميون، مقارنة بالطلاب المحليين، ملحوظات إيجابية على الجو الاجتماعي والتوجهات الشخصية تجاه عبور الحدود. وقد جاء في بياناتهم أنهم يبدون نظرة أقل إيجابية إلى أنشطة التهيئة للعمل الجماعي، وإلى فهم مدرسيهم كيفيةَ عمل المهنة على المستوى العالمي. وأبدوا وعياً أكبر لكيفية تشكيل الثقافة والدين والقيم المعرفةَ في مجالهم المعرفي، مقارنة بالطلاب المحليين. أبدى الطلاب العالميون، في الجامعة، رأياً أكثر إيجابية عن البيئة الاجتماعية في الجامعة، وتفاعلاً أكبر بما لا يقاس مع الطلاب العالميين الآخرين، مقارنة بالطلاب المحليين. وبالمجمل، كان الطلاب العالميون أكثر إيجابية من الطلاب المحليين في ملحوظاتهم على كيفية تهيئة الجامعة لهم، من أجل العمل على مستوى عالمي.

مناقشة

في المحصلة انبثقت عن هذه الدراسة نتائج ثلاث؛ أولاً، تعرّف نصف الطلاب تقريباً الأبعادَ العالمية لمنهاجهم وتجاربهم الجامعية، ثانياً، أظهر اختلاف الأعوام الدراسية والمجموعات الأكاديمية وانقسام الطلاب بين محليين وعالميين اختلافاتٍ في التصورات والتوجهات والتجارب، ثالثاً، ثمة روابط وجدت بين المعتقدات عن عبور الحدود وأنماط السلوك المناسبة.

عولمة المنهاج

أظهرت الاستبانة التي أجريت على الطلاب أن أقل من نصفهم فقط كانوا عادة يحددون العناصر العالمية في المنهاج. ثم إن العمل الجماعي كان يحظى بالاستجابات الإيجابية الأقل، في حين حصد كل من التفاعل الاجتماعي في الجامعة والتصورات العامة على إسهام الدراسة في التهيؤ للعمل في المجتمع العالمي الاستجابات الإيجابية الأكثر. ومن الممكن أن تنطوي المقررات التي أجريت عليها الاستبانة على بعض الأبعاد العالمية؛ لكن من المحتمل أن لا يكون المدرسون قد أشاروا إليها بوضوح، أو أنه لم يتم لفت النظر إليها

في المقرر على أنها مادة يجب التركيز عليها في الدراسة (أي أنها عدَّت اختيارية). من الممكن أن يكون ارتباك الطلاب، حول ما إذا كانت الأمثلة أو الجوانب العالمية جوهرية أم سطحية فيما يخص الموضوع، قد أسهم في النسبة الكبيرة التي أشارت إلى أنهم لم يكونوا موافقين على البيانات ولا معارضين إياها. ولم تتغلب الآراء التي تقول بضرورة زيادة التركيز على القضايا العالمية في المقررات، الأمر الذي يُظهر، بلا شك، تنوع المقررات التي التحق بها الطلاب، والواردة في هذه الاستبانات. وهناك خمس الطلاب فقط أظهروا أن دراساتهم في الجامعة لم تكن تعمل على تطوير المعرفة والمهارات الضرورية للعمل في الخارج أو في السياقات العالمية.

ويجب الأخذ بالحسبان أن هذه الاستبانة هي صورة عبر المؤسسة تكشف عن نموذج عام للعولمة عبر المقررات، وسنوات من المنهاج الجامعي لمرحلة الدراسة الجامعية. وبينما تظهر المعطيات أن نصف المقررات فقط تنطوي على أبعاد عالمية، وأن نسبة عالية من طلاب كل من السنوات الأربع لم يكونوا يلاحظون أي أبعاد عالمية في منهاجهم، لم تشر هذه المعطيات إلى مدى التطور الأفقي أو العمودي للعولمة، داخل برنامج محدد من برامج الشهادة. ثمة حاجة إلى إجراء استبانة أوسع وتدقيق نتائج المقرر داخل البرامج، من أجل مناقشة هذه القضايا. ثمة ضرورة أيضاً إلى دراسة بعض الاختلافات التي تقوم بين الطلاب تبعاً لعامهم الدراسي ووضعهم المحلي/ العالمي، وذلك من أجل تحديد العوامل المعزِّزة آراءَهم وخبراتهم، ومدى تناول الأسئلة المطروحة في الاستبانة جميعَ الأبعاد العالمية في المنهاج بدقة.

الاختلافات بين السنوات

كانت استجابات طلاب السنة الأولى للأسئلة أقل إيجابية من استجابات طلاب السنة الثانية أو الثالثة. قد يكشف هذا الطبيعةَ العامة لمقررات السنة الأولى، بالرغم من ضرورة عمل مقررات السنة الأولى على إرساء قواعد تطوير المهارات ذات العلاقة والجوانب العالمية لمجالهم المعرفي وحرفتهم. من شأن اختلاف التوجهات العالمية بين طلاب سنة ما وطلاب السنة التي تليها، إذا ما تم تعزيزها في بحث لاحق، أن تقدم

دليلاً داعماً على ملاءمة الإعلان عن برامج التبادل والدراسة في الخارج وتسويقها. ومن المفيد أيضاً مراقبة كيفية تغير إدراكات الطلاب في أثناء حياتهم الجامعية.

الاختلافات بين المجموعات الأكاديمية

ثمة اختلافات جوهرية فيما يتعلق بمضمون المنهاج، وتحضير العمل الجماعي وفاعليته بين الطلاب من المجموعات الأكاديمية الأربع. كان يتم النظر إلى الأعمال (أولاً) والفنون، والثقافة والحقوق على أنهما مجموعتان تقدمان المنهاج الأكثر عالمية. وقد أبدى الطلاب في هاتين المجموعتين مقداراً أكبر من التفاعل الاجتماعي العابر الثقافاتِ، والتوجهات العالمية والطموحات الأقوى، ما يُظهر، ربما، الأعداد الكبيرة للطلاب العالميين في هذين البرنامجين. ثم إنهم أبدوا أيضاً الملحوظات الأكثر إيجابية على التهيئة التي تقدمها لهم دراستهم الجامعية للعمل في البيئة العالمية. وبينما يتم عدّ البرامج والمقررات الخاصة ببعض الشهادات عالميةً بالأصل (مثل: الأعمال الدولية، والعلوم الصحية، وعلم البيئة)، وتحتاج ربما إلى شيء من التغيير، فإن الجوانب العالمية في مقررات أخرى قد تكون بارزة للعيان، لكنها تحتاج إلى مرجعية أوضح وإحداث تطوير ضمن منهاجها. وهذه هي الحال ربما في العلوم والعلوم التطبيقية (كرونين Cronin وآخرون 1999، بيتشر Becher 1989)، حيث يتم الاعتراف بالشهادات (أو اعتمادها) عالمياً. وبينما يحظى النقاش القائل إن «العلوم عالمية» بطبيعتها، ببعض الدعم، يبدو الطلاب غير واعين هذه الملحوظات أو مشاركين فيها. إن عولمة المناهج لا تقتصر، بالطبع، على المضمون، إنها تقتضي، إلى جانب ذلك، إجراء التغييرات على أساليب التعليم، وذلك لتشجيع الطلاب على تطوير المهارات النقدية لفهم القوى التي تعمل على تكوين مجالهم المعرفي ونقض الآراء المتفق عليها. ثمة حيز كبير للأبعاد التطويرية للمقررات، لكن نقطة البداية هي في تطوير فلسفة مناهجها أو إطار عولمتها.

الاختلافات بين الطلاب المحليين والعالميين

ثمة اختلافات جوهرية بين الطلاب المحليين والعالميين فيما يتعلق بأبعاد العولمة جميعها تقريباً، باستثناء اعتبار العمل الجماعي إستراتيجية إيجابية لتطوير المهارات

والإدراك العابر الثقافاتِ. وفي المجمل، يبدو أن الطلاب المحليين يفشلون في جني أقصى ما يمكن من تنوع الطلاب في الصف وفي الجامعة، مقارنة بالطلاب العالميين. والأسس التي بني عليها هذا الاستنتاج ربما تكون واضحة، ولكنها تحتاج إلى التأكيد -فالطلاب العالميون يلتحقون بالبرامج العابرة الحدودَ لاكتساب مهارات النجاح في أسواق التوظيف العالمية، في حين يبدي الطلاب المحليون تركيزاً أقل على الأهداف العالمية.

العمل الجماعي

لطالما كان العمل الجماعي، سواء تم استخدامه على نحو رسمي أو غير رسمي، وسيلة مهمة للتعلم. وغالباً ما يستخدم العمل الجماعي هذه الأيام بوصفه إستراتيجية لإدارة الصفوف الكبيرة، هذا بالإضافة إلى تطوير مهارات العمل ضمن فريق ضرورية لأغراض التوظيف. وقد وافق أكثر من نصف الطلاب على أنهم تلقوا تمهيداً جيداً عن أسلوب العمل بفاعلية في المجموعات العابرة الثقافاتِ، مع معارضة أقل من خمسهم هذا التصريح. وقد أبدى طلاب السنة الأولى استجابة أقل إيجابية، إلى حد بعيد، من تلك التي أبداها الطلاب الآخرون لدى سؤالهم عن تحضيرهم للعمل الجماعي الفاعل. ومن شأن هذا، ربما، أن يكشف عن الأعداد الكبيرة في صفوف السنة الأولى في أستراليا (200 - 700 طالب)، وكذلك الصعوبة في تضمين مثل هذه الأنشطة في المناهج. وأبدى الطلاب العالميون استجابة أكثر إيجابية كثيراً حيال السؤال نفسه، من الطلاب المحليين؛ الأمر الذي يُظهر، ربما، أهدافهم الشخصية للتواصل مع الزملاء المحليين الناطقين بالإنكليزية بوصفها اللغة الأم، وكونهم أفرادًا سابقين في المجتمعات الجماعية، أو ما يصبون إليه من دعم ربما يتلقونه في مقررات محددة.

وقد ارتبط تحضير الطلاب للعمل الجماعي العابر الثقافاتِ ارتباطاً إيجابياً بتطور الجوانب العابرة الثقافاتِ. لذلك، يجب أخذ تدريبات تطوير مهارات التواصل العابر الثقافاتِ بالحسبان لدى التخطيط للحصول على نتائج أفضل من العمل الجماعي. ويؤمن نحو ثلث الطلاب، إيماناً كبيراً، أن تجاربهم في العمل الجماعي لم تكن فاعلة في تطوير أنماط الفهم لديهم. وتجدر الإشارة إلى إن وضع الطلاب ضمن مجموعات عابرة

الثقافاتِ ليس كافياً لتطوير المهارات العالمية أو الضرورية للعمل ضمن فريق (نيسدال nesdale وتود Todd 1993)، وقد يتسبب غياب التوجيه أو الإستراتيجيات لحل الإشكال بالأذى بدل الفائدة. وثمة اقتراح يقول إن الطلاب، بالرغم من رغبتهم في العمل ضمن مجموعات عابرة الثقافاتِ، إلا أنهم يجدون أن إرساء خلفية عامة هو تبديد للوقت، وسيحجم معظمهم عن العودة إلى اختيار العمل ضمن جماعات عابرة الثقافاتِ إذا تم إعطاؤهم الخيار (كرونين Cronin وآخرون).

التواصل في الجامعة

ثمة اختلافات جوهرية في أساليب إدراك الطلاب المناخَ الاجتماعي في الجامعة، اعتماداً على المجموعة الأكاديمية والحالة المحلية/ العالمية. وينطوي الفشل النسبي للطلاب المحليين في إحراز جلّ ما يمكن إحرازه من التنوع الاجتماعي في الصف والجامعة على أهمية بالغة. وغالباً ما يعبر الطلاب العالميون عن عدم رضاهم عن مستوى التفاعل مع الطلاب المحليين (العالمية للتعليم الأسترالي 2002)، بالرغم من توقع المرء وجودَ عدم رضى معادل من قبل الطلاب المحليين فيما يخص المستوى المطلوب من التفاعل مع الطلاب العالميين (دالي Daly وبراون Brown 2004). لا شك في أن هذه الملحوظات المتبادلة تتعلق، في جزء منها، بالأساليب القاصرة لفهم كل من الطرفين ثقافةَ الآخر، وانعدام الطرق المناسبة للتواصل (ماك Mak وآخرون 1999). ويفتقر العديد من الطلاب العالميين إلى الثقة بالمبادرة إلى فتح باب الحوار وإبقائه مفتوحاً، في حين يمكن أن يكون لدى الطلاب المحليين العديد من الممارسات الأخرى (كراوس وآخرون 2005) التي يبذلون فيها الجهد والوقت الكافيين لمثل هذه التفاعلات. ثمة حيز يمكن أن يتم فيه تسهيل التفاعلات الاجتماعية فيما بين الطلاب المتحدرين من خلفيات مختلفة، مع إظهار نحو 20 بالمئة من الطلاب ردود أفعال سلبية إزاء قضايا إقامة العلاقات الاجتماعية، في حين جاءت أجوبة 30 بالمئة منهم حيادية. إن تطوير مهارات التفاعل العابر الثقافاتِ عند الطلاب في ظروف العمل الجماعية ستساعد على تحسين هذه التفاعلات الاجتماعية، وهذا ينطبق أيضاً على استخدام برامج المعلم ـ المرشد. ويمكن لورشات التواصل العابر

الثقافاتِ (مثل برنامج إكسيل ـ ماك Mak وآخرون 1999) أن تحسن المنافسات العابرة الثقافاتِ بين المشاركين كافة، ثم إنها تعزز التفاعل الاجتماعي فيما بين المدرسين أيضاً. وكثيراً ما ينظر الطلاب المحليون إلى هذه البرامج على أنها اختيارية أو هامشية في الحياة الجامعية، في حين يجدون لديهم، مثل غيرهم من المشاركين، كثيراً مما يمكن إحرازه عبر الإفادة من الجو الاجتماعي في الجامعة.

خاتمة

إن عولمة المنهاج هي استجابة للعولمة، ويتم النظر إليها على أنها أولوية تطمح الجامعات عبرها إلى اكتساب الشهرة العالمية والمحافظة عليها. وهذه الدراسة هي الأولى من نوعها على مستوى الجامعة في أستراليا، وهي تسعى إلى دراسة إدراكات الطلاب حول الأبعادَ العالمية لمنهاجهم وتجاربهم الجامعية. وثمة فرصة لمزيد من العمل من أجل تطوير الوسائل، وفهم الملحوظات الواردة، ومن ثم الاستجابة عبر إعادة صياغة المناهج. وينبغي لفلسفة العولمة وإستراتيجيتها أن تكونا مترابطتين وقائمتين ضمن الخطة الإستراتيجية المؤسسية برمتها، وأن يتم توجيههما على نحو واضح في تطوير المنهاج وضبط العمليات. ويمثل هذا البحث بداية عملية الضبط، ويظهر أن الطلاب العالميين يحرزون أكثر ما يمكن إحرازه من دراساتهم الجامعية، على صعيد التهيئة لخوض المنافسة ضمن قوى العمل العالمية. ويجب أداء المزيد من العمل للتوثق من جني جميع الطلاب فوائدَ العولمة. وثمة أنباء جيدة مفادها أن العديد من الطلاب مهتمون بإحراز جوانب عالمية من مجالاتهم المعرفية، إنهم يختبرون الأبعاد العالمية المتضمنة في دراساتهم، وأنهم يؤمنون أن المقررات التي يدرسونها في الجامعة تعمل على تهيئتهم لمشاركة ناجحة في قوى العمل العالمية، وفي المجتمع المعولم.

شكر وتقدير

يطيب لي أن أشيد بمشاركة طلابنا في هذا العمل، وكذلك بالملحوظات البنّاءة والمعلومات التي تم تلقيها من قبل الزملاء في مصرف إم بي MB ومجلس منح البحوث.

تم تمويل إنشاء موقع www.surveymaker.com.au من قبل منحة الجودة التي تقدمها جامعة غريفيث Griffith University Quality Grant، ومن معهد غريفيث للتعليم العالي Griffith Institute for Higher Education.

المراجع:

Australian Education International (2002) 'How international students view their Australian experience: A survey of international students who completed a course of study in 1999.' Canberra: DEST.

Becher, T. (1989) 'Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines.' Bury St Edmonds: Society for Research into Higher Education.

Cronin, C., Foster, M., and Lister, E. (1999) 'SET for the future: Working towards inclusive science, engineering and technology curricula in higher education.' Studies in Higher Education, 24: 165—181.

Daly, A. and Brown, J. C. (2004) 'New Zealand students' international competencies and co- and cross-ethnic interactions.' 4th Annual Hawaii International Conference on Business. Hawaii

De Wit, H. E. (1995) 'Strategies for internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America.' In De Wit, H. E. (ed.) Strategies for internationalization of Higher Education, Amsterdam: EAIE.

Green, M. F. (2005a) Measuring internationalization at Comprehensive Universities. Washington, DC: American Council on Education. Green, M. F. (2005b) Measuring internationalization at Research Universities. Washington, DC: American Council on Education.

obeikandl.com

Green, M. F. and Siaya, L. (2005) 'Measuring internationalization at Liberal Arts Colleges.' Washington, DC: Centre for Institutional and International Initiatives, American Council of Education.

Hamilton, S. (1997) 'Policy implications for Australian universities in the economic development enhancement role.' Paper given at American- Australian Conference on Strengthening Post-Secondary Education's Contribution to Economic Development, Sydney.

Knight, J. (2004) 'Internationalization of higher education practices and priorities.' 2003 IAU Survey Report. Paris: International Association of Universities.
Knight, J. (2007) 'Internationalization brings benefits and risks: Survey results.' International Higher Education, 46: 8—9.

Krause, K., Hartley, R., James, R. and Mclnnis, C. (2005) The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.
Mak, A., Westwood, P. J., Barker, M. and Ishiyama, F. I. (1999) 'Developing sociocultural competencies for success among international students. The Excel program.' Journal of International Education, 9: 33—38.

Nesdale, D. and Todd, P. (1993) 'Internationalising Australian universities: The intercultural contact issue.' Journal of Tertiary Education Administration, 15: 189—201.

Smart, D., Volet, S. and Ang, G. (2000) Fostering social cohesion in universities: Bridging the cultural divide. Canberra: Department of Education Training and Youth Affairs.

obeikandi.com