الفصل 14

النتائج العالمية التي يثمر عنها العمل الجماعي في التعليم العالي العابر الحدود

مورين بل Maureen Bell

جامعة وولونغونج University of Wollongong

لويس سميث Lois Smith وليجلا فرازاليك Lejla Vrazalic

جامعة وولونغونج، دبي University of Wollongong, Dubai

«إن المكان لطيف هنا؛ لأن الجميع مختلفون»

- طالب من إفريقيا يدرس في الإمارات العربية المتحدة

دبي هي مدينة ناطحات السحاب، هذه الأبنية الضخمة ذات التصاميم الرائعة، التي تأخذ شكل الأمواج أو الأشرعة، وترتفع من أرض الصحراء لتغوص وسط الضباب. وقد عملت الطرق المائية الاصطناعية على جلب المحيط إلى الصحراء مشكِّلة أحواضاً لإرساء السفن، وبحيرات وأقنية تمر عبر مساحات واسعة من الملكيات الجديدة المبنية في مواجهة الماء. وتظهر الجزر البعيدة عن الشواطئ على شكل أشجار نخيل وهلالات. وتعمل المصانع الضخمة لتحلية المياه على تغذية البحيرات الداخلية المستخدمة في الإنشاءات السكنية الموجوة وسط مساحات شديدة الخضرة وتتوزع فيها نوافير تندفع بغزارة. وإن العاصفة الرملية هي الشيء الوحيد الذي يذكر المرء، لدى مغادرته مبنى الجامعة المبني بإتقان من الحجارة الرملية، بالحقيقة اللافتة أن الإمارات العربية المتحدة لم تكن في عام 1970 قد وجدت بعد. حيث كانت، قبل ذلك التاريخ، منطقة يحكمها الشيوخ على

obeikandl.com

الخليج العربي وعُمان، وهي ذات بيئة قاسية وجافة، تسكنها بعض الجماعات البدوية وتتوزع فيها القرى المعتمدة على صيد السمك.

وتتشكل الإمارات العربية المتحدة من فيدرالية مؤلفة من سبع إمارات تم تأسيسها في عام 1971. ويبلغ تعدادها السكاني 4 ملايين نسمة تقريباً؛ 20 بالمئة منهم فقط مواطنون إماراتيون، أما السكان الباقون فهم من بلدان مختلفة مثل لبنان وفلسطين ومصر وعمان وباكستان والهند وإيران والفليبين، ومن شعوب أوروبا الغربية. ومع حلول عام 1999، وضع دليل الأمم المتحدة للتنمية الإمارات العربية المتحدة في المرتبة الرابعة بين الدول العربية الأكثر نماءً (الإمارات العربية المتحدة 2006). وهي تحث الخطى مسرعة لتكون محور السياحة والاقتصاد/ الأعمال في منطقة الخليج.

ويمكن لك في دبي أن تنتقل بواسطة مصاعد خاصة من درجة حرارة صحراوية تبلغ 45 درجة مئوية، إلى منحدر تزلج داخلي ضخم يقع تحت قبة سماوية اصطناعية ذات لون أزرق شاحب. وفي هذه البقعة المبردة الرائعة يتساقط الثلج في الليل فقط، حين تصل درجات الحرارة إلى 8- درجة مئوية. ومع امتيازها ببيئة تم ابتكارها بتسخير العلم والتكنولوجيا في سياق العولمة، تكون دبي أرضاً خصبة لتنامي مشروعات التعليم العالي العابر الحدودَ.

التعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة

أكثر من نصف عدد سكان الإمارات العربية ينتمون إلى فئة عمرية لا تتجاوز 18 عاماً، ما يجعل الحكومة هناك تسعى بحماس، عبر وزارة التعليم العالي والبحوث العلمية، إلى تحقيق رؤية الرئيس الراحل سمو الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان: «إن ثروة أي أمة هي في مفكريها. والحكم على تطور الشعوب والأمم يتم وفقاً لمستوى التعليم الذي وصلت إليه ومداه» (سمو الشيخ آل نهيان 2005). وتقدم الجامعتان الوطنيتان والكليات الفيدرالية العالية للتكنولوجيا، التي يبلغ عددها اثنتي عشرة كلية، تعليماً حراً وعالمياً للإمارات (الإمارات ناشيونالز).

وتدور بعض أهداف حكومة الإمارات المتحدة حول: بناء قطاع الأعمال المحلي، وتقنية المعلومات، والبنية التحتية، والاقتصاد والمعرفة؛ وتطوير الإمارات العربية المتحدة كمحور لتقنية المعلومات/ الأعمال للشرق الأوسط، عبر جلب الخبرات الأجنبية على نحو أولي (نيكس ـ ماك كاليب Nicks – McCaleb 2005)، وسد احتياجات القطاع الخاص، وبناء مستويات قوى العمل العالمية (كوفمان Coffman 2003). لذلك، تستضيف الإمارات مجموعة من مؤسسات القطاع الخاص للتعليم العالي. وغالباً ما يتم تقديم التعليم العالي للطلاب المغتربين في الإمارات العربية المتحدة، الذين يمثلون أكثرية نسبتها 79.1، عبر المؤسسات العابرة الحدودَ، التي يوجد 50 مؤسسة منها تقريباً في هذا البلد؛ 23 مؤسسة منها معتمدة من قبل وزارة التعليم العالي والبحوث العلمية (MOHE 2006).

ويحتاج مزودو التعليم العابر الحدودَ إلى رخصة اعتماد، وإلى دعم الحكومة. وتستخدم حكومة الإمارات العربية المتحدة سلطة واسعة في تنظيم قوى اقتصاد التعليم العابر الحدودَ عبر اتخاذ تدابير صارمة في عملية الاعتماد. وتلتزم الهيئة الوزارية للاعتماد الأكاديمي لوضع معايير صارمة جداً للترخيص والاعتماد (CAA 2005)، يجب على المؤسسات المعتمدة في الإمارات العربية المتحدة الالتزام بها. وتتضمن هذه المعايير طلبات السماح بالضبط الكامل للمناهج في الإمارات العربية المتحدة، وتقديم مجموعة من مواد التعليم العامة مثل الفلسفة ودراسات الثقافة الإسلامية، وهي مواد إلزامية ضمن برنامج الدراسة الجامعية.

مؤسسة عابرة للحدودَ في الإمارات العربية المتحدة

في عام 1990، عدَّت إحدى الجامعات الأسترالية أن الجامعة في الإمارات العربية المتحدة، التي هي موضوع هذا الفصل، جزءاً من إستراتيجيتها في تنويع مصادرها. وبحلول عام 2006، بلغ عدد الطلاب الملتحقين في 12 برنامجاً خاصاً بالدراسات الجامعية وبطلاب الدراسات العليا، في الجامعات المقامة على أرض الإمارات العربية المتحدة، 2000 طالب. ويشمل مجموع الطلاب أكثر من 75 جنسية مختلفة، معظمهم من الهنود والإيرانيين. ويمثل الإماراتيون المجموعة الثانية الأكبر على مستوى طلاب الدراسات العليا، أما على مستوى الدراسات الجامعية فتقل نسبتهم عن 10 بالمئة.

ويأتي الطلاب أيضاً من باكستان ولبنان وروسيا وسوريا وكينيا وجنوب إفريقيا والمملكة المتحدة، ويمثل الطلاب الأستراليون 2 بالمئة من مجموع عدد الطلاب. ويأتي الأساتذة، الذين تم تعيينهم عالمياً وفي الإمارات العربية المتحدة وفقاً لسياسات التعيين وإجراءاته المستندة إلى الجدارة والإنصاف، والمتكافئة مع تلك المطبقة في الجامعة الأسترالية، من بلدان ومناطق مختلفة.

يقتصر تقديم الدرجات الجامعية، في هذه المرحلة، على مجالي الأعمال وتقنية المعلومات فقط؛ بسبب تزايد الطلب على هذه الشهادات في كل أنحاء العالم، إضافة إلى أنها تدعم أهداف حكومة الإمارات العربية المتحدة، وتعمل على إحداث زيادة كبيرة في الدخل الحكومي. ويقدم هذا الوضع مثالاً على تنامي البرامج الموجهة إلى السوق وعلى التراجع الذي تشهده مجالات الفنون الحرة والعلوم الاجتماعية والعلوم التجريدية في التعليم العابر الحدودَ (اليونيسكو 2004).

يتم اعتماد الجامعة المقامة على أرض الإمارات العربية المتحدة بوصفها جامعة خاصة مستقلة في الدولة؛ غير أن تكافؤ محتوى المنهاج، ونتائج التقويم والمعايير الجامعية، جميعها أمور حاسمة لدى الجامعة الأسترالية والجامعة المقامة على أرض الإمارات، على حد سواء. ويتم تحقيق هذا التكافؤ عبر عملية نظامية لضمان الجودة، وتطوير المجموعة وتدريبها، وإيجاد تواصل منتظم ومخطط بين مجموعة تعليمية وآخر إجرائي، عبر استخدامهم وسائل الاتصال وزيارتهم الموقعَ الإلكتروني.

وقد أكد جميع أعضاء المجموعة الذين التقينا بهم أهمية الرؤية الأكاديمية المتكافئة والمعايير، وأجمعوا على وجود ثقافة سائدة حالياً تتعلق بممارسة حديثة لأساليب التدريس في الجامعة المقامة على أرض الإمارات العربية المتحدة. ووفقاً للمجموعة الإدارية والتعليمية الأسترالية، فإن تقنيات ضمان الجودة، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، ومقرر أسس التعليم الجامعي (الإلزامي للمجموعة التدريسية في الجامعتين كلتيهما) كانت العوامل المهمة في تطوير هذه الثقافة. ومع مرور الوقت، تطورت القرارت الخاصة بالمنهاج، مثل تصميم مهام التقويم وغيرها من المسؤوليات

التعليمية، الأمر الذي يقدم للمحاضرين المقيمين في الإمارات العربية مستوى من الاستقلالية الأكاديمية، يعبّر معه الأساتذة والموظفون الإداريون عن شعورهم بامتلاك زمام المبادرة والمصداقية والشراكة العادلة والمتبادلة.

وقد تم أخذ تحقيق التوازن بين التكافؤ والاستقلالية، وبين متطلبات الجامعتين الإماراتية والأسترالية بالحسبان في عملية مراجعة خارجية (أجرتها وكالة الجامعات الأسترالية للجودة). وقد تم إنجاز ذلك عبر تكييف المحتوى وإستراتيجيات التعليم والتعلم مع السياق المحلي، وعبر توظيف محاضرين ومدرسين محليين ومنحهم زمام المبادرة؛ وقد لاحظ كل من بايفيس وتشابمان (2004) ومكبيرني McBurnie وزيغوراس (Ziguras 2006) فاعلية هذه الإستراتيجيات فيما يخص المقررات العابرة الحدودَ.

وعبّرت الخطط الإستراتيجية والنشرات التمهيدية للجامعتين كلتيهما عن رؤية تطمح إلى تعليم عالمي يعمل على تطوير القيم الفكرية للتقصي في بيئة يتم فيها تشجيع التفكير النقدي وتعزيزه. وقد تمت الإشارة إلى الصفات التي تطمح الجامعة إلى إيجادها في الخريجين، على أنها الصفات التي ينبغي توافرها في الخريج. وهي تتضمن «تقدير التنوع الثقافي والفكري وتقويمهما، والقدرة على العمل في بيئة متعددة الثقافات أو عالمية». إضافة إلى ذلك، فإن «القدرة على العمل ضمن فريق وفهمه» هو أمر مطلوب للخريجين، وقد تم ، إلى حد بعيد، تطوير هذه الخصيصة في الجامعتين كلتيهما بوصفها منهجية مهمة للتعليم والتعلم، وذلك عبر تسهيلات العمل الجماعي -المنظم وغير المنظم- وضمن فصل طويل وقصير.

إن عملية دمج الطلاب مع زملائهم العالميين في عملية بناء التبادل المعرفي العالمي «تستحق أن تعدّ دعامة مركزية لعولمة المنهجيات» (والي Whalley 1997: 1). إن بيئة التعليم العابر الحدودَ في الإمارات العربية المتحدة تقدم فرصاً لتحقيق اندماج عابر الحدودَ بين طلاب وأساتذة من ثقافات وشعوب مختلفة ضمن تجارب التعلم الرسمية، ومن ذلك العمل الجماعي. إن امتلاك الطلاب إدراكاً عالمياً ومهارات عابرة الثقافاتِ، واتباعهم طريقة الند (الزميل) في التعلم، هي ما تدعم تطورهم، الذي يركز هذا الفصل على دراسته.

تجربة الطلاب

تعمل دراستنا على تحري تجارب العمل الجماعي العابر الثقافاتِ لطلاب من السنة الثالثة يدرسون ثلاثاً من مواد برنامج شهادة الأعمال في الجامعة المقامة على أرض الإمارات العربية المتحدة. وقد أجرينا مقابلات جماعية وفردية مع الطلاب والأساتذة والمجموعة الإدارية في الجامعتين كلتيهما، توصلنا بناء عليها إلى صياغة ورقة استبانة عن الاستجابات التي يبديها الطلاب إزاء جوانب مختلفة من تجربتهم التعليمية في الجامعة. وقد تسلسلت بيانات الطلاب من 1 (موافق بشدة) وصولاً إلى 6 (أعارض بشدة). وطُلب منهم أن يجيبوا عن أسئلة مفتوحة النهايات. شارك في الاستبانة 115 طالباً، عدد الذكور كان ينوف قليلاً على عدد الإناث، وثلث الطلاب تقريباً كانوا من الهنود، يتبعهم الإيرانيون والباكستانيون؛ قليل فقط من الطلاب كانوا من بلدان غربية أو عربية. ثلث الطلاب كانوا من مواليد دبي؛ غير أن عدد المجيبين من حاملي الجنسية الإماراتية كان قليلاً بحيث لم تتجاوز نسبتهم 1 بالمئة فقط.

فوائد البيئة التعليمية متعددة الثقافاتِ

تظهر نتائج الاستبانة أن جميع الطلاب تقريباً وافقوا، إلى حد ما (متدرجين من التشدد إلى الاعتدال) على مجموعة من الافتراضات المتعلقة بوعد الجامعة لخصائص الخريج التي تتمثَّل بـ: «تقدير التنوع الثقافي والفكري وتقويمهما، والقدرة على العمل في بيئة عابرة الثقافاتِ وعالمية». 91 بالمئة من الطلاب المشاركين في الاستبانة، وعددهم 115 طالباً، كانوا موافقين، إلى حد ما، على أن مجال التركيز في المنهاج كان عالمياً. وقد تم إنشاء هذا المجال عبر الاستعانة بأمثلة عالمية لشرح النظرية (90 بالمئة موافقون)، وعبر تعليم الإشادة بثقافات العالم (88 بالمئة موافقون)، وتعليم أهمية الفهم العابر الثقافاتِ (78 بالمئة موافقون). وبنتيجة التجربة التعليمية في الجامعة، قال 86 بالمئة من الطلاب إنهم غدوا أكثر تقبلاً للاختلافات الثقافية مما كانوا عليه من قبل، و89 بالمئة وافقوا على أن برنامج شهادتهم هيأهم لبيئة عمل متعددة الثقافات.

إن بيئة الإمارات العربية المتحدة خارج الجامعة هي، بالطبع، عامل مهم في تكوين خصائص هؤلاء الطلاب، مع موافقة 97 بالمئة، إلى حد ما، على أنهم يستمتعون بالعيش في البيئة المتعددة الثقافات لهذا البلد. مع ذلك، فإن احتمالات الاندماج العابر الثقافاتِ داخل الجامعة واضحة، حيث يقول 88 بالمئة من الطلاب إنهم يعيشون تفاعلات يومية مع طلاب من ثقافات أخرى. وقد وجد كل من بايفيس وتشابمان (Chapman 2004) أن الطلاب الوافدين من الخارج يشيدون بتجربة الاختلاط بأشخاص من مجموعات ثقافية أخرى. وقد أوضحت نتائج هذه الاستبانة فوائد الدراسة في البيئة العابرة الثقافاتِ التي يتميز بها التعليم العابر الحدودَ، وهذا ما شرحه أحد الطلاب في واحدة من المقابلات بقوله:

أنا أحب الخليط، لأنه يجعل الأمور مثيرة للاهتمام... فأنت تحصل على كل شيء.

ومن الاستبانة، كما صرح أحد الطلاب:

إنه لأمر جيد أن تتواصل مع طلاب ومدرسين من بلدان وثقافات مختلفة؛ إنه يعلمنا المزيد عنهم وعن ثقافاتهم.

بالرغم من ذلك، عدَّ بعض الطلاب أن البيئة لم تكن عابرة الثقافاتِ إلى الحد الذي كانوا يرغبون فيه. وقال العديد منهم إنهم كانوا يسعون إلى التواصل مع جامعة تضم خلفيات أكثر تنوعاً. وكتب أحد الطلاب، على سبيل المثال، قائلاً:

إنه لأمر لطيف أن تعيش في بيئة متعددة الثقافات. لذلك، يجب توظيف المزيد من المدرسين متعددي الثقافات.

وأشار بعض الطلاب أيضاً إلى وجود تمييز ملحوظ ضمن التنوع:

إن طلاب جامعة وولنغونغ في دبي متنوعون ثقافياً، لكن هذا التنوع لا يمثل مزيجاً ثقافياً، أو بوتقة انصهار؛ لأن الطلاب لا يتعاملون إلا مع أبناء ثقافتهم. إننا بحاجة إلى شيء ما يحرك المزيج.

إن الشيء الذي يبدو مفقوداً لدى هؤلاء الطلاب، هو الإحساس الأوسع بجامعة تدعم تطور الطلاب «بإحساس كليّ، لا يقتصر على دمج التطور الفكري وحسب، بل يشمل

التطورات الثقافية والاجتماعية والعاطفية أيضاً» (تام Tam 2001: 51). وقد أشارت الدراسة التي أجريت في الجامعة الأسترالية إلى هذا على أنه قضية تتعلق بتطور المستقبل. وقد جاء في تعليق الطلاب الذين أجريت معهم المقابلات أنهم بحاجة إلى دعم أوسع لفاعليات منهجية إضافية. وورد ذكر ذلك أيضاً على لسان بعض الطلاب الذين أجري عليهم المسح. مثلاً:

إنه تعليم جيد، لكنه يفتقر نوعاً ما إلى الجانب الاجتماعي ـ ليس ثمة حياة جامعية.

قد يكون هذا الوضع سمة عامة في مدة بداية نشوء التعليم العالي العابر الحدودَ (بايفيس وتشابمان 2004)؛ فتطور الجامعة بوصفها بيئة للتعلم تعمل على دمج السياقات الاجتماعية الأوسع من حياة الطلاب اليومية ووظائفهم ومتطلباتهم قد يكون عملية تطورية.

تعقيدات العمل الجماعي متعدد الثقافاتِ

من شأن فاعليات العمل الجماعي، التي يتم إيجادها ودعمها بعناية، أن تُوجِد تفاعلاً وتعاوناً مهمين بين الطلاب من ثقافات مختلفة (بيغز Biggs 1999، تشالمرز Chalmers وفوليت Volet 1997، كورو Curro وماكتاغارت McTaggart 2003، ليسك Leask 2001، باتريك 1997، سكابر Schapper ومايسون Mayson 2004، فوليت وآنج Ang 1998). فتقدم بيئة الإمارات العربية المتحدة فرصة لتطوير جوانب عالمية ومهارات متعددة الثقافاتِ عبر عمل الطلاب مع بعضهم ضمن مجموعات متعددة الثقافاتِ. إن اللجوء إلى مهمات العمل الجماعي بوصفها وسيلة لتقويم تعلم الطلاب هي ممارسة شائعة في معظم المواد، ففي معظم المهمات الجماعية يتوقع من الطلاب العمل معاً خارج الصف. وتنص أنظمة ممارسة التعليم في الجامعة الأسترالية على أن المدرسين مسؤولون عن وضع «إرشادات معينة خاصة بالعمل الجماعي»، ويتوقع منهم «إدارة تخطيط عمليات التعلم وإجراءاته وتطورها ووسائلها». عملياً، يراوح هذا من تدخل المدرسين تدخلاً طفيفاً، إلى اللقاءات المنتظمة بين أعضاء المجموعة والمدرس. وفي العديد من الحالات، يطلب المدرسون من الطلاب تسجيل مقتطفات من وقائع اللقاءات التي تتم بين أعضاء المجموعة، وتقديم تقويم من تقويمات الزملاء، والمشاركة الذاتية في المهام الجماعية.

جميع الأكاديميين الذين أجرينا المقابلات معهم استخدموا أسلوب العمل الجماعي في صفوفهم. وقد شرحت إحدى المدرسات كيفية إجرائها العملَ الجماعي:

> إن كثيراً من أنشطة المجموعة تعتمد على... كيفية عملكم مع بعضكم... في بعض الأحيان ننظم المجموعة، وفي أحيان أخرى نترك لهم الخيار، أو نضع تصوراً سابقاً عن المجموعات -كأن يكون عليك أن تجمع فلاناً وفلاناً وفلاناً مع بعضهم (المعلمة 1).

وقد عدَّ 82 بالمئة من الطلاب، الذين شاركوا في الاستبانة، أن عمل المجموعات الصغيرة كان حسناً في برامجهم الدراسية، ووافق 62 بالمئة على أن المدرسين اختاروا أعضاء المجموعة بهدف مزج الجنسيات.

يقدم مزج الثقافات فرصة لتطوير المهارات متعددة الثقافاتِ. ورداً على سؤال عن تقديرهم قيمَ الآخرين الثقافية، أجاب أحد الطلاب الذين أجريت معهم المقابلات:

> لقد تعلمنا ذلك فعلاً عن طريق الدراسة الجماعية، لم يكن بوسع مدرسينا مساعدتنا إلى هذا الحد. العمل مع الآخرين هو وحده الذي علمنا ذلك ـ هكذا تعلمنا... (الطالب 4).

مع ذلك، كان بعضهم يرغبون في المزيد من التفاعل. نذكر منهم، مثلاً، الطالب الذي أجاب عن أسئلة الاستبانة قائلاً:

> على المدرسين أن يعطونا، نحن الطلاب، المزيد من الفرص للتفاعل مع طلاب آخرين.

وحين طلب المدرسون من الطلاب أن يختاروا مجموعاتهم، بيّنت الاستبانة أن 29 بالمئة اختاروا، إلى حد ما على الأقل، أفراد المجموعة وفقاً للجنسية. وقد استفاض الطلاب، الذين التقينا بهم، لدى تعليقهم على العلاقة بين جنسيات معينة وبين اختيار أعضاء المجموعة. ويظهر المقتطف الآتي من حديث إحدى الطالبات، اللواتي يدرسن في الجامعتين كلتيهما، تعقيدات التواصل متعدد الثقافاتِ داخل مجال التعليم وخارجه. من وجهة نظر هذه الطالبة، مكّنها تعليمها في دبي من الاختلاط بمجموعة واسعة التنوع من الطلاب، وفيهم الطلاب القادمون من بلدان آسيوية:

> لدي أصدقاء من باكستان، ومن جنوب إفريقيا، وقد أحببت أصدقائي الهنود والصينيين... لأنني كنت الـ[تم حذف الجنسية] الوحيدة في الصف. وهكذا فقد كان صفاً متنوعاً فعلاً، وكنا نعيش على الدوام تفاعلاً حقيقياً في دبي؛ لأن الجميع يعرفون بعضهم (الطالبة 6).

أما في صفها الأسترالي، فقد كان الطلاب الآسيويون يمثلون الغالبية، وقد شعرت بالإقصاء عن مجموعاتهم:

المشكلة التي واجهتها في [أستراليا]، التي أواجهها دائماً... حين تكون مع الآسيويين... وهم ليسوا منفتحين كثيراً، كما تعرف... هي محاولة الاندماج في مجموعاتهم. إنه أمر يبدو تحقيقه شبه مستحيل عليك... بعض الصفوف التي التحقت بها كانت نسبة الآسيويين فيها تمثل 90%، حيث تجد نفسك وحيداً، فتبحث عن صديق لك في الصف، ثم تحاول أن تبني أواصر صداقة معهم. لكن المشكلة التي تواجهك هي أن لديهم مجموعاتهم الخاصة، وهم يتكلمون اللغة الصينية على نحو دائم، وما إلى ذلك... لذلك يغدو من المتعذر عليك الاندماج في مجموعاتهم... لذلك، فالأفضل، في اعتقادي، هو أن يتم إلحاقنا بالمجموعة، لا أن نختارها (الطالبة 6).

حين تم تأليف المجموعات المتعددة الجنسيات، كان ثمة صعوبات لا تزال قائمة:

في المجموعات التي التحقت بها... كان هناك طالب صيني وآخر تايواني وآخر من سيريلانكا، على ما أظن. كان من الصعوبة بمكان أن يكون المرء لطيفاً أو أن يتحدث إلى غيره؛ فهو، قبل كل شيء، لا يستطيع الفهم (الطالبة 6).

في مقابلة أخرى، وصف طالبان آخران من بلدين إفريقيين آخرين تجربة مماثلة:

إن المجموعات التي تضم أفراداً من ثقافة واحدة هي قليلة جداً (الطالب 5).

كأن يعمل العرب مع العرب (الطالب 4).

والهنود مع الهنود (الطالب 5).

لكن فيما يتعلق بنا... حقيقة (الطالب 4).

إننا فقط ـ (الطالب 5).

إنه أمر مختلف (الطالب 4).

إننا نختار أي شخص (الطالب 5).

وتذكر بعض التعليقات المفتوحة النهاية التي وردت في الاستبانة تجميع الجنسيات هذا. على سبيل المثال:

عادة، لا تكون المجموعات، التي يؤلفها طلاب من جنسيات متماثلة، جيدة.

وبينما أظهرت تقارير المواد التي أجريت عليها الاستبانة فاعلية العمل في الصف ضمن مجموعات، وافق 50 بالمئة من الطلاب، إلى حد ما، على الاقتراح الذي يقول إن الطلاب من جنسيات مختلفة لا يندمجون في بعضهم. وهي مشكلة لا تتعلق باللغة قدر تعلقها بالثقافة:

كما تعلم، يرغب الأشخاص عادة أن يكونوا مع من يتكلمون لغتهم؛ لأنهم يفهمونهم على نحو أفضل (الطالب 2).

إن الاستعدادات لقبول وجهات نظر الطلاب من ثقافات مختلفة، ربما تؤثر في مستوى النقاش النقدي عن القضايا الجدلية التي يتم طرحها ضمن مجموعات الطلاب. وقد وافق 85 بالمئة من الطلاب الذين أجريت عليهم الاستبانة على أن برامج شهاداتهم شجعتهم على طرح التساؤلات عما يتم قبوله عادة. و87 بالمئة وافقوا على أنهم أصبحوا الآن، نتيجة تعلمهم، قادرين على تحليل المشكلات والتوصل إلى حلول. ويعتقد معظم الطلاب الذين أجريت عليهم الاستبانة (57 بالمئة) أن الاختلاف في الرأي مع شخص ما كان مقبولاً في الجامعة. ويرى 43 بالمئة منهم أن الاختلاف مع الآخرين، إلى حد ما على الأقل، ليس فكرة مقبولة، كما يتبين في المقتطف الآتي:

في الحقيقة، لسنا قادرين، دائماً، على التعبير عن آرائنا الشخصية (الطالب 5).

لدى إبداء أحد ما رأيَه في مسألة ما، لا يمكننا، في الحقيقة، أن نقول لا، نحن لا نقبل ذلك. لا نقبل ذلك الرأي ـ لذلك، كل ما نفعله، في اعتقادي، هو محاولة توسيع ذلك الرأي وطرح ما لدينا من أفكار وكلام (الطالب 4).

من شأن العمل والدراسة في بيئة متنوعة ثقافياً أن يعززا الخصائص العالمية عند الطلاب. ولكن، يمكن للطلاب أيضاً أن يشاركوا، بأنفسهم، في مستويات مختلفة من النقاشات النقدية، وفقاً لكيفية فهمهم خصائصَ الأشخاص من ثقافات مختلفة.

حين أتعامل مع الأمريكيين، لن أكون متحمساً للاستمرار في مخاصمتهم والشجار معهم. فإذا كنت على خطأ، أعترف بخطئي... أعني، حتى لو كان [الأمريكي] مخطئاً، فأنت تقبل ذلك. أما إذا لم تكن على خطأ، فأنت لا تقبل - بل تستمر في الشجار. أما في ثقافتنا، فأنت حتى إن كنت على خطأ، لا تقبل الاعتراف بخطئك (الطالب 1).

تظهر الأنماط الثقافية الثابتة بين الطلاب والمجموعة التعليمية في بيئة التعليم العالي (تشالمرز Chalmers وفوليت Volet 1997، ديفوس Devos 2003)، ويمكن أن تقود إلى سوء التواصل والإزعاج. إليكم هذه المقابلة التي يعبر فيها الطالب نفسه عن رأيه السلبي تجاه مجموعة معينة، في حين يتحدث طالب آخر عن أهمية هذه المشاركة.

كل ما في الأمر أنني لا أشعر بالراحة حين أعمل مع العرب؛ لأنهم متغطرسون جداً (الطالب 1).

إنهم من ثقافة أخرى، وهذا يجعلهم قادرين على إعطائي أفكاراً مختلفة، وأنا أدرس التسويق. لذلك فإن أداء مهمتي يستلزم جمع أفكار من جميع الثقافات (الطالب 3).

من الواضح أن الدراسة في بيئة غنية التنوع ومتعددة الثقافات، مثل الإمارات العربية المتحدة، والانخراط في ممارسات التعليم العابر الحدودَ، لا يعمل بالضرورة على كسر الأنماط الثابتة، بل إنه يزيد، في بعض الحالات، من تكريسها.

خاتمة

عبر دراستنا بيئة التعليم العالي العابر الحدودَ هذه، تكوّن لدينا فهم متعدد الثقافاتِ، وذلك عبر العمل الجماعي داخل صفوف الطلاب الذين أجريت معهم المقابلات وشاركوا في الاستبانة. وبحسب رأي الطلاب، فإن تطوير المهارات وأساليب الفهم العالمية لدى الخريجين يتم دعمه، عملياً، عبر مضمون المنهاج وأساليب التدريس. وقد تجسدت القيمة النفيسة لهذه المهارات وهذا الفهم لدى الخريجين في إجابات الطلاب حين سئلوا: هل الدمج الثقافي في هذه البيئة مفيداً؟

نعم - لأنه يعلمنا كيفية التفاعل مع ثقافات مختلفة (الطالب 5).

نعم، وحين تنخرط في الحياة العملية، فإنك تعرف كيف تتعامل مع الأشخاص. وحين تزور بلداناً أخرى -مثل الهند وباكستان مثلا- تجد أن الجميع عدائيون تجاه الثقافات الأخرى (الطالب 4).

يبدو أن الهدف وراء إنشاء هذه الجامعة، بمدرسيها وطلابها متعددي الجنسيات، وبموقعها في محور السوق المزدهر للأعمال والمعلوماتية في الشرق الأوسط، هو تقديم التعليم العالي الذي يحقق تصور اتحاد الجامعات العالمي، أي «نظام تعليم يعمل عبور الحدود فيه على تعزيز التنوع الثقافي وتشجيع الفهم والاحترام والتسامح العابر الثقافاتِ بين الأشخاص» (اتحاد الجامعات العالمي 1998: 1). لكن القضايا المعقدة التي تؤثر في الدمج متعدد الثقافاتِ عبر العمل الجماعي -المجموعات الثقافية التي تتألف وفقاً للأقلية/ الأكثرية، واللغة، والاختلافات، والنقاش النقدي، والآراء الثابتة عند «الآخرين»- تثير تساؤلات عن مدى القصد في نقل المهارات وأساليب الفهم العالمية إلى الطلاب، والوسائل المسخرة لهذا الهدف، على الصعيدين العملي والنظري.

وقد عبر المدرسون والمنسقون، الذين تحدثنا إليهم في هذه الدراسة، عن أملهم في أن تتأتى النتائج العالمية عن العمل الجماعي المنجز ضمن جو متعدد الثقافات، لا عن عمليات العمل الجماعي التي تم تصميمها بعناية، لتعزيز الجوانب العالمية ودعمها ومناقشتها، بهدف محدد هو إيجاد حوار وفهم متعدد الثقافاتِ. لا يكون هذا الأمر مثيراً الدهشَ إذا ما أخذنا بالحسبان مدى تعقيد الدمج متعدد الثقافاتِ إذا ما تم تبنيه، كما تم الكشف في هذه الدراسة، بوصفه إستراتيجية تعليمية. إننا ننصح بطريقة أكثر وضوحاً تطوير الخصائص العالمية عبر العمل الجماعي متعدد الثقافات. ويمكن للأساتذة، على وجه الخصوص، أن يناقشوا معنى عبور الحدود مع الطلاب، فيكتشفون الأفكار الثابتة لديهم، ويجعلونهم يفكرون في تطوير المهارات العالمية والمواقف التي تم إنجازها عبر تجارب تعلمهم العابر الثقافاتِ.

تظهر دراستنا أن المهمة ليست بسيطة. ويحتاج الأكاديميون إلى الدعم في إيجاد بيئات تعلّم وتصميمها تهدف إلى توليد نوع من الذكاء العالمي الذي يمكّن الخريجين من النظر إلى العالم من منظار «الآخر»، وتعمل على تعزيز التزام الخريجين بالتعاون

العالمي الذي يتجاوز متطلبات مشروعات العمل العالمية. ولكن، بالرغم من العدد المحدود لبرامج الدراسة الجامعية، تقدم البيئة العابرة الحدودَ، التي تم إيجادها في هذه الجامعة الموجودة في الإمارات العربية المتحدة، أساساً قوياً لما يطرأ من تطور على أساليب التدريس، وتعزيز امتلاك الطلاب، عند تخرجهم، القدرةَ على تقدير التنوع الثقافي وتعدد الثقافاتِ وتقويمه، والعمل بفاعلية في البيئة العالمية.

المراجع:

Biggs, J. (1999) Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: Open University Press.

CAA. (2005) Standards for Licensure and Accreditation. Online. Available at: http:// www.caa. ae/caa/images/STANDARDS2O 05. doc> (accessed 18 October 2006).

Chalmers, D., and Volet, S. (1997) 'Common Misconceptions about Students from South-East Asia Studying in Australia.' Higher Education Research and Development, 16 (1): 87—98.

Coffman, J. (2003) Higher Education in the Gulf: Privatisation and Amencanisation. Online. Available at: http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/ newsletter/News33/text009.htm (accessed 10 August 2006).

Curro, G., and McTaggart, R. (2003) 'Supporting the Pedagogy of Internationalisation.' Paper presented at the 17th IDP Australian Education Conference, Melbourne, Australia

Devos, A. (2003) 'Academic Standards, Internationalisation, and the Discursive Construction of 'The International Student». Higher Education Research and Development Society of Australasia, 22 (2): 155—66.

H. H. Sheikh Al-Nahyan N. M. (2005) Ministry of Higher Education and Scientific Research. Online. Available at: http:llwww.uae.gov.ae/mohe/

(accessed 5 August 2006). IAU (1998) 'Towards a Century of Cooperation: Internationalization of Higher Education. Online. Available at HTTP: http:// www.unesco.org/iau/internationalization/i_statement.html (accessed 4 July 2007).

Interact (2006) UAE At a Glance. Ministry of Culture of the UAE. Online. Available at:http://www.uaeinteract. comluaeint_misc/glance/ataglance. pdf (accessed 12 December 2006).

Leask, B. (2001) 'Bridging the Gap: Internationalising University Curricula'. Journal of Studies in International Education, 5 (2), 100—115.

McBurnie, G., and Ziguras, C. (2006) Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Higher Education. Abingdon, Oxon: Routledge. MOHE (Ministry of Higher Education and Scientific Research 2006) The Commission for Academic Accreditation. Online. Available at: http://aei.dest. gov. au/AEI/CEP/UAE/EducationSystem/HigherEd/InstitutionalStruc/ default. htm (accessed 18th October 2007)

Nicks-McCaleb, L. (2005) 'The Impact of State Funded Higher Education on Neighbourhood and Community in the United Arab Emirates'. International Education Journal, 6 (4): 501—511.

Patrick, K. (1997) Internationalising the University: Implications for Teaching and Learning at RMIT. Melbourne: RMIT. Pyvis, D., and Chapman, A. (2004) Student Experiences of Offshore Higher Education: Issues for Quality (Government report No. 3). Melbourne: Australian Universities Quality Agency.

Schapper, J. M., and Mayson, S. E. (2004) 'Internationalization of Curricula: An Alternative to the Taylorization of Academic Work'. Journal of Higher Education Policy and Management, 26 (2): 189—205.

Tam, M. (2001) 'Measuring Quality and Performance in Higher Education'. Quality in Higher Education, 7 (1): 47—54.

UAE (2006) Employment and Social Security. Online. Available at: http:// www.government.ae/gov/en/biz/employment/employment.j sp (accessed S September 2006).

UNESCO (2004). Higher Education in a Globalized Society. Online. Available at: http://unesdoc.unesco.org/images/0013136247/001362/e.pdf (accessed 5 September 2006).

Volet, E. E., and Ang, G. (1998) 'Culturally Mixed Groups on International Campuses: An Opportunity for Inter-cultural Learning'. Higher Education Research and Development, 17 (1): 5- 24.

Whalley, T. (1997) Best Practice Guidelines for Internationalizing the Curriculum. Online. Available at: http:llwww.jcu.edu.auioffice/tld/teachingsupport/ documents/Whalley-Best-Practice.pdf (accessed 6 November 2006).

obeikandl.com