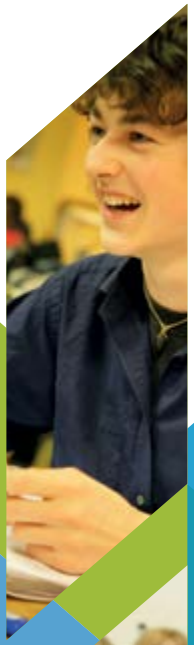
Tempus

IRIS



تدويل المناهج المدرسية:
المفاهيم وممارسة العمل

شيلا تراهير
جامعة بريستول
كلية الدراسات العليا في التربية والتعليم

Shenkar Engineering, Design, Art

EFMD

LIUC Università Cattaneo

Yezreel Valley College

התאחדות הסטודנטים בישראל

Sapir College

Beit Berl College

EAIE European Association for International Education

University of BRISTOL

אורט בראודה ORT Braude College

CHE Consult

Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva

جدول المحتويات

المقدمة **4**

التعليم العالي والعدالة الإجتماعية 5

القسم الأول 6

الساحة الدولية الراهنة للتعليم العالي 6

الجامعية العالمية|الدولية؟ 6

التدويل؟ العولمة؟ الكونية؟ 7

التدويل= طلاب دوليين؟ 8

"التدويل في البيت" 10

أخيرا... بعض التأملات الشخصية 11

القسم الثاني 12

تدويل المناهج المدرسية: المفاهيم وممارسة العمل 12

تدويل المناهج المدرسية: الإختلافات التأديبية (في الطاعة)؟ 13

تدويل "المحتوى" في المناهج 13

التنوع 13

وجهات النظر حول التعلم 14

وجهات النظر حول التعلم: التدريس في مؤسسات التعليم العالي 14

"الصف" 15

قصة شخصية 16

تدويل المناهج المدرسية: قصة من هونغ كونغ 16

تعقيدات اللغة 17

التعليم المحسن تكنولوجيا / التعليم الإلكتروني 18

تسهيل العمل الجماعي بين الثقافات 20

واخيرا... 21

المراجع **22**

تم تمويل هذا المشروع من قبل المفوضية الاوروبية. يعكس هذا المنشور راي كاتبه فقط، ولا تتحمل المفوضية أية مسؤولية قد تحدث نتيجة للمعلومات التي قد ترد فيه.

بعض المواد في هذا المنشور ظهرت في مقالات سابقة لتراهير (2007)، تراهير (2011) وتراهير (2013).

جميع الحقوق محفوظة لتراهير و TEMPUS - مشروع IRIS، أكتوبر 2013

This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views only of the author, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Some material in this publication has appeared in Trahar (2007), Trahar (2011) and Trahar (2013)

Copyright Sheila Trahar and TEMPUS – IRIS Project, October 2013

المقدمة

يترافق هذا المنشور مع ورشة العمل للمشروع IRIS تحت أسم " تدويل المناهج المدرسية"، التي سعقد في نوفمبر 2013. رغبتي في كتابتها، هي لطرح بعض المواضيع التي يجب أخدها بعين الإعتبار في عملية " التدويل" في المناهج المدرسية والتي ستنعكس في ممارستك الخاصة.

"تدويل المناهج المدرسية" أو "دولية المناهج" هي مصطلحات يمكن للبعض من الإشخاص تعريفها وللبعض الاقل من الناس يوجد لهم علاقة بها (Leask, 2013). لهذا السبب، وعلى الرغم من أن "تدويل المناهج" هو الهدف الرئيسي لهذا المنشور، تم طرح مواضيع أخرى تعتبر أساسية لـ "تدويل التعليم العالي" في الفصل الأول. تعاريف تدويل المناهج المدرسية و "ممارسات العمل" المقترحة في الفصل الثاني تقع ضمن الأبحاث والمفاهيم النظرية السائدة في هذا المجال.

يقترح بلوم وبورن (2013، ص, 43):

كرد فعل أساسي لتدويل التعليم العالي هنالك حاجة الى التعرف على ودعم المتعلمين في تطوير: (1) المهارات لفهم الأمور التي تحدث من حولهم بشكل منطقي; (2) القدرة على التعرف تفسيرات ووجهات نظر مختلفة; وربما الأهم من كل هذا، (3) القدرة على التعامل مع عدم اليقين والتعقيد.

قد يكون من الصعب على كل ممارس للتعليم العالي عدم الموافقة على ان تطوير مثل هذه المهارات والخصائص هي ذات أهمية كبرى للتعليم العالي- أيا كان السياق- وبغض النظر عن العولمة. مع ذلك، ينبغي الإعتراف بأن العولمة كانت وستبقى مساهمة أساسية في تغيير ملامح التعليم العالي. التغيير في هذه الملامح هو سياق هذا التحليل في هذا المقال.

لمركز تدويل المناهج (CCI) في جامعة أكسفورد بروكس في بريطانيا موقع أنترنت للبحث في العديد من المواضيع التي سنطرحها في هذا المقال

www.brookes.ac.uk/services/cci

قام المركز بإنشاء ترابط قوي بين تدويل المناهج وبين فكرة المواطن العالمي- كما فعلت أنا. المواطنة العالمية هي مصطلح متنازع عليه، مع ذلك، له دلالات سلبية وإيجابية.

يمكن أن تترافق مع مسؤولية العمل من أجل العدالة الأجتماعية وبشكل سلبي، مع الإمبريالية الثقافية (Mertova & Green, 2010). من خلال هذا المقال، أنا أعترف بهذه التوترات. مع الأخذ بعين الإعتبار للطبيعة المتنازع عليها للمواطنة العالمية، أجد أن تعريف أوكسفام (2006) للمواطنة العالمية ذو قيمة كبيرة. مواطن عالمي هو شخص:

- على معرفة بالعالم الأوسع وبمقدوره العمل وفقا لقوانينه كمواطن عالمي;
- يحترم ويقدر التنوع;
- لديه المعرفة حول كيفية عمل العالم من الناحية الإقتصادية، السياسية، الإجتماعية، التربوية، التكنولوجية والبيئية;
- غاضب من الظلم الإجتماعي;
- يشترك ويساهم في المجتمع على مستويات مختلفة من المحلي الى العالمي;
- على إستعداد لجعل العالم مكان أكثر إستدامة;
- ويتحمل مسؤولية أعمالهم.

أنه هذا التعريف- والقيم المتأصلة فيه- هي التي تدعم هذا المقال.

التعليم العالي والعدالة الإجتماعية

يُعرف سينغ (2011) العدالة الإجتماعية على أنها "البحث عن التوزيع العادل(ليس بالضرورة التساوي) لكل ما هو ذو منفعة وذو قيمة... في المجتمع (ص. 482). وفقا لتقرير مؤسسة العلوم الأوروبية (2008) والتي تنذر بعواقب وخيمة للتغييرات في العلاقة بين التعليم العالي وبين المجتمع، وتشدد على العلاقة التي حدثت "بين تحليل دور التعليم العالي ومساهمته في العدالة الإجتماعية وبين أنماط التحقيق الذاتي في التعليم العالي (على سبيل المثال وصول الطالب بشكل منصف)" (ص.484). كما أنها تشير، مع هذا، "الى أن الإدراج بحد نفسه لا يحقق المساواة الأكبر" (ص. 491) ولا ولا أيضا "تجربة شخصية من لقاء الثقافات.... ستبدأ بشكل تلقائي بتعلم مشترك بين الثقافات" (Otten, 2000, ص. 15). يمكن لتدويل المناهج الشروع بالتعلم المشترك بين الثقافات وبالتالي تولد شعور أكبر بالعدالة الأجتماعية عند كل شخص منا عن طريق الإحتفال والعمل مع التنوع بدلا من التعامل معها على كونها إشكالية- كما تعلمت أنا من خلال بحثي وتجربتي كمعلم في التعليم العالي في بريطانيا وفي عدة دول. سيتم رسم وتحديد هذه الخبرات كما يجب، خلال المقال لتدعم التحليلات ولتقديم إقتراحات عملية.

ينقسم المقال الى قسمين. يركز القسم الأول على الساحة الدولية الراهنة للتعليم العالي، ويسلط الضوء على كيفية إستخدام مصطلحات مثل العولمة، التدويل، الكونية في الحوار، مقدما بعض التعاريف وفك بعض المخططات التي تقف من وراءها. في القسم الثاني، سأناقش كيف ينعكس وجود طلاب من سياقات مختلفة، أديان وأعراق، وتقاليد تعليمية في تصميم المناهج - الفحوى، التدريس، التعلم وتقييم النهج - ودعم الطلاب، مقترحاً بعض الطرق العملية "لتدويل المناهج."

القسم الأول

الساحة الدولية الراهنة للتعليم العالي

الساحة الدولية الراهنة للتعليم العالي قيد التغيير. في القرن الـ 21، توجد للعديد من الدول نظام تعليم عالي متطور وبالتالي فهي تجذب العديد من الطلاب، الأكاديميين والباحثين. التنقل، بدلا من التركيز على دول الأنجلو-سيلتيك (مثل إستراليا، الولايات المتحدة وبريطانيا) و "باقي الدول"، بدأت بالإنتشار بشكل أكبر في أرجاء العالم. إقترح مارغنسون (2013، ص. 14) بأن العديد من المؤسسات ترغب الآن:

تحقيق المزيد من الخبرات الذاتية-التحويلية المكثفة. بجلب بُعد دولي للفحوى المعرفي للمنهج، لتعزيز بناء المهارات العالمية ولتعزيز تبادل العلاقة بين الثقافات في الفصول الدراسية المختلطة ثقافياً. أنهم يرغبون في الإنتقال من الخطابات والتصريحات الى تغيير طبيعة التعليم التي يتلقاها كل فرد.

حتى الآن، على الرغم من "الفصول الدراسية المختلطة ثقافيا في القرن الـ 21 في التعليم العالي، ما زلنا لا نشدد بشكل كافٍ على التعقيد في تلك اللقاءات الثقافية والإتصالات- والتجارب التي عايشها المشتركون- في تلك الصفوف. يدعي مارغنسون بأن العديد من المؤسسات "ترغب في التقدم من الاقوال والتصريحات الى تغيير فعلي في التعليم الذي يحظى به كل شخص"، والتي ستبقى فارغة وبدون معنى إلا إذا تم إنتاج الفرص لطرح الحوار بين الذين يسكنون التعليم العالي وبين ما عايشوه بشكل يومي. الصف- فعلي\ظاهري- يجمع الجميع، من هنا أهمية تدويل المناهج والتي بمقدروها أن تسمح لنا جميعاً بجلب "بعد عالمي لمفهوم المنهج" لتحسين العلاقات الثقافية ولتطوير القدرات الثقافية" (Trahar, 2011).

الجامعية العالمية\الدولية؟

النقاش الآن في التعليم العالي مليئ بالنظريات حول التدويل، العولمة، الكونية والتطويع العالمي والمحلي. لكن الجامعات تواجدت قبل عصر الإمبراطوريات الإوروبية وقبل عصر العلوم الإمبراطورية بكثير- العصر الذي أصبحت فيه "الجامعة" أحد أكبر المجتمعات العالمية (Teichler, 2004). جامعة الكرواني في فاس، المغرب، على سبيل المثال، تأسست سنة 859 م، وتدعي بأنها أقدم جامعة في العالم. إذا كانت الجامعات دائما "عالمية"، يُطرح السؤال، لماذا حاليا، هنالك تشديد كبير على "عولمة التعليم العالي"، "تدويل التعليم العالي"، "تدويل المناهج الدراسية". بالطبع أحد الأسباب لذلك هو العولمة وتأثيرها التعليم العالي، ولا سيما خلق فرص لزيادة التنقل. التنوع في التعليم العالي في القرن الـ 21 يمكن له ان يقدم العديد من الفرص لتطوير "حَس عالمي بالمسؤولية والمواطنة" (Kahane, 2009, ص. 49) وبإمكانه إعداد المتعلمين لعالم مرتبط ومتواصل. الإحتفال بتنوع أكبر، ناجم عن مشاركة اكثر إتساعاً، يمكن أن يشجع جميع الأعضاء في مجتمعات التعليم العالي على العمل خارج المنظورات المحلية والوطنية التي تهيمن على إثنين من الأنشطة الاساسية للتعليم العالي - التدريس والتعليم - وتُسهل التفاهم العالمي وزيادة الحساسية للمجتمعات المحلية المتعددة الثقافات. يمكن أن نحقق ذلك فقط من خلال "الإستفادة من المخيلة الخلاقة للذين يشكلون الجامعة... بطرق تعكس الفكر الذاتي والنقدي" (Rizvi, 2000, ص. 6). الهدف المركزي لهذا المقال هو السماح بالإنعكاس الحرج لطرق التعليم، التدريس والتقييم من أجل "تدويل" المناهج المدرسية. وفقا لخبرتي، من الصعب القيام بهذا دون التشكيك في المعتقدات والقيم التي تقام فيما يتعلق بهذه الممارسات.

في إسرائيل، والى حد ما في بريطانيا:

البعد الدولي قد يكون معقد بحيث أن "الآخر" أو "الأجنبي" قد يتطرق الى هؤلاء الذين ليسوا من أغلبية السكان أو لجنسيات أخرى من خارج البلاد. تعريف البعد "العالمي" مقابل "المحلي" هي بالتالي أكثر معقدة بين مختلفي المنشأ، والمجتمعات المعزولة (Cohen, Yemeni & Sadeh, 2013, ص.4).

كما أن " إستراتيجية وطنية للتدويل قد تتداخل مع القيم المحلية للمؤسسات" (Skrbis & Woodward, 2007 إستشهد نفس المرجع). لكن، في كل سياق، دون علاقة بمدى تعقيده أو حدته السياسية، علينا أن نفهم ما هي هذه القيم المحلية للمؤسسات- في تلك الحالة ما هي قيم التعليم العالي. تلك يمكن وضعها في وثيقة "رؤية" أو "إستراتيجية" ولكن الى أي مدى يشترك فيها هؤلاء الذين يعملون في المؤسسات، أو حتى مدركين لها، هو أمر مشكوك فيه. التركيز على "تدويل المناهج الدراسية للتعليم العالي" تقدم لنا فرص لفحص الرؤية، بيانات المهمة أو أستراتجيات التدويل لمؤسساتنا ومناقشة الى أي مدى تعكس وجهات النظر التي يمكن أن نضمها. بالإضافة لذلك، فهي تتحدانا على الكشف عن معتقداتنا وبلورة القيم التي تتعلق بالتدريس والتعليم- والتعليم والتدريس ضمن مختلف المجالات- التي نادرا ما تخضع للتدقيق.

التدويل؟ العولمة؟ الكونية؟ التطويع العالمي والمحلي؟

"العولمة" كثيرا ما تُستخدم بدلا من "التدويل"، وعلى الرغم من أنها "مفاهيم مرتبطة بشكل حيوي" لكنها مختلفة الواحدة عن الأخرى "(OECD, 1999,ص.14), وغالبا ما تفهم بشكل غير كافٍ ولا يمكن تفسيرها بشرح بسيط (Sanderson, 2004). بالنظر الى "مركزية التعليم العالي في العالم المعولم... العلاقة بين العولمة والتعليم العالي تبدو مشدودة أكثر، محيرة ومفتوحة لعدة حسابات متعددة ومتنوعة" (Vaira, 2004, ص.484). من المهم الأخذ بعين الإعتبار معنى- أو المعاني- لـ "تدويل التعليم العالي"، ليس لكون مشروع TEMPUS-IRIS يطرح هذا كموضوع مركزي. هل يعني هذا بأن الدمج بين الثقافات الدولية في جميع أنشطة الجامعة، بما في ذلك التدريس، البحث العلمي وخدمة الوظائف (OECD, 1999) بهدف تحقيق التفاهم المتبادل من خلال الحوار مع أشخاص من دول أخرى (Yang, 2002)؟. هل يعني المصطلح ببساطة زيادة عدد الطلاب "الغرباء" الذين يدرسون في التعليم العالي (Kiley, 2003) من دول غير الدولة المضيفة؟ موك (2003, ص.123) يتبنى وجهة نظر أكثر تشاؤماً. من خلال تدويل التعليم العالي كـ "سوق-تتعلق بالإستراتيجية مثل... تشجيع الأكاديميين والجامعات على الإنخراط في الأنشطة التجارية لزيادة الإيرادات" بما في ذلك تجنيد طلاب من دول أخرى، هو يصر على أن أنها تخفف من العبء المالي للولاية.

أجد أنه من المهم التمييز بين التدويل والعولمة من خلال التفكير بالتدويل على أنه "نمو للعلاقات بين الأمم وبين ثقافاتهم (من هذا المنطلق للتدويل يوجد تاريخ طويل)" وللعولمة على أنها "محفوظة للدور المتزايد لأنظمة العالم. تتعدى هذه الأنظمة العالمية القومية، حتى في الوقت الذي تحمل فيه علامات الثقافة الوطنية، وخاصة الثقافة الأمريكية"(Marginson, 2000, ص. 24). علاوة على ذلك، يقترح كريبير (2009) بأن "التدويل" يخلق "روح التبادل والممارسات الموجهة من أجل تعزيز التعاون... من خلال تشجيع التدويل عبر التدريس، البحث وخدمات الوظائف، مما يخصب جودة التعليم العالي" (المرجع نفسه ص. 3-2)- تعريف يتردد صداه في داخلي ويدعم عملي.

أوتين (2003, ص.13) يقترح بعداً أخر للتدويل والعولمة، على المستوى "المحلي\ الإقليمي.... للتعددية الثقافية المحلية". تم تضمين هذا المنظور المحلي في مصطلح "الكونية" على يد كاغلير (2006، ص. 40). بشكل مشابه- والذي يعتبر ذو أهمية خاصة فيما يتعلق بالتعليم العالي الدولي- يشير كوكيوليتا (2002\2001, ص.4) الى "المواطنة الكونية... والتي تشير الى أن لكل شخص توجد هويات متعددة"، تربطه\ها مع التراث الثقافي الخاص به وبثقافة البلدة المضيفة. حتى الآن، مصطلح آخر "التطويع العالمي والمحلي"، " يمكن تقسيمه الى المصطلحات "عالمي" و "محلية"، توجهات عالمية تم تبنيها في ظروف محلية (Mok & Lee, 2003, ص. 35). مؤخرا، المصطلح "مواطنة عالمية" "مواطن عالمي" أصبحت شائعة- كما اشرنا سابقا الى ذلك في المقدمة. أنا على إعتقاد، بأنه من المهم معرفة تم إستخدام هذه المصطلحات لوصف الأنشطة "عبر الحدود". هي أقل أهمية من كونها واضحة حول الإفتراضات والدوافع التي تتوسط الجهود للإنخراط في الأنشطة والفعاليات.

التدويل= طلاب دوليين؟

أحد الأسباب التي بسببها يستمر الطعن بتعريف التدويل هو بسبب كون التاريخ القومي، الثقافة، الموارد المحلية للسكان تصيغ علاقاتها مع الدول الأخرى (Yang, 2005). في إستراليا وكندا، على سبيل المثال، يرتبط التدويل بتعدد ثقافة السكان المحلية ويتعدى البحث في التعليم العالي العلاقات ما بين قوميتهم وتلك التي من دول أخرى، للتعرف على التحول والهويات المتعددة لكل الاشخاص والمجموعات (المرجع نفسه). في هونغ كونغ، في سياق ما أدرس، يُعرف التدويل على أنه:

مجموعة واسعة من القضايا، بما في ذلك تصميم المنهج، التعاون في البحث، مزيج من الكلية العالمية، تجنيد الطلاب، دمج ما بين جميع الطلاب في حرم الجامعة... يرى الـ UGC التدويل مع الصين كمفتاح لمستقبل هونغ كونغ والذي يجب السعي دائما من اجله عن طريق المؤسسات الممولة لـ UGC (التقرير السنوي للـ UGC 2011-2012،).

المصطلح *jiegui* - ربط الصغير مع الكبير- يعتبر أحد أهم الأوجه الحاسمة في التدويل للتعليم العالي في الصين (Yang, 2002, 2005) ويبدو أن للعديد من الأكاديميين الصينيين الثقة الكافية في ثقافاتهم التقليدية حيث لا يشعرون بالتهديد من قبل التدويل (المرجع نفسه). يمكن لهذا الثقة أن تعكس "القدرة الرائعة للثقافة الكونفشيوسية على إستيعاب ثقافات أخرى" (Hayhoe, 2005, ص. 582) أو السذاجة فيما يتعلق بهيمنة التأثيرات الخارجية (Yang, 2005). في ماليزيا، الدولة التي تأسس نفسها لتكون المركز التعليمي في منطقة آسيا والمحيط الهادئ، تدويل التعليم العالي يبدو كعامل مهم في زيادة الوعي الدولي وتطوير الشعور بالفخر الوطني "الماليزي" (وزارة التعليم العالي، ماليزيا، 2011، ص. 23). وكذلك الإسراع في تقدم البلاد نحو رؤية الـ 2020 وتطلعها للإنضمام الى الدول المتقدمة.

الطريقة التي من خلالها يمكن لزيادة عدد الطلاب الدوليين من "تدويل" تجربة الطلاب والطاقم التعليمي المحلي والإستفادة من التعليم العالي في المملكة المتحدة ما زالت قيد البحث. مشروع بحث أجري مؤخرا بتمويل من قسم إدارة الأعمال، الإبتكارات والمهارات (2013)، أوسع الفوائد من التعليم العالي الدولي في المملكة المتحدة على سبيل المثال. يمكن مع هذا، أن تكون هنالك فجوة بين إستراتيجيات التسويق التي تطبق من قبل بعض المنظمات مثل مجلس الثقافة البريطاني، والتي تعزز من فرص التفاهم المشترك التي تقدمها وجهات نظر جديدة ومثرية للطلاب الدوليين، وخبرات الأكاديميين والطلاب (Trahar, 2011). بالإضافة لهذا، لا يزال يتم حذف معنى التدويل عند الطلاب الدوليين. على سبيل المثال، في سنة 2008، كنت مديرا لبحث نوعي ممول من قبل أكاديمية التعليم العالي في المملكة المتحدة (HEA)، والتي بحثت في "وجهات نظر حول تدويل المناهج المدرسية". السؤال الذي طرحناه للتركيز على - الطاقم الأكاديمي والطلاب من جميع أرجاء العالم- كان "ماذا تفهم من المصطلح" تدويل؟. يمكن للناس أن يطرحوا تعريف مناسب، لكن سرعان ما يلجئون لطليعة "الطلاب الدوليين" في محادثهم، بغض النظر إذا ما تم تعريفهم "كطلاب دوليين" (أو أكاديميين) أو "طالب محلي (أو أكاديمي)".

بريطانيا هي الدولة الثانية بعد الولايات المتحدة في قدرتها على جذب الطلاب من الدول الأخرى. في سنة 2012\2011، 16.8% من جميع طلاب التعليم العالي في المملكة المتحدة عرفوا أنفسهم كـ "دوليين" اي قادمين من خارج الإتحاد الأوروبي (EU) لكن على مستوى الدراسات العليا، 69% من الطلاب بدوام كامل و 46% من جميع الطلاب الذين تخرجوا من الدراسات العليا كانوا دوليين، يشمل 41% من جميع طلاب الأبحاث في الدراسات العليا الذين هم ضمن هذه الفئة (www.ukcisa.org.uk/Info-for-universities-colleges--schools/Policy-research--statistics/Research--statistics/International-students-in-UK-HE/) المملكة المتحدة هي الدولة الثانية من حيث الشعبية للباحثين الذين يحملون شهادة الدكتوراة. يساهم هؤلاء الطلاب بأكثر من 8 مليون باوند سنويا لإقتصاد المملكة المتحدة (قسم الإدارة، الإبتكارات والمهارات، 2013).

مشروع التدريس الدولي للطلاب (TIS):
www.heacademy.ac.uk/resources/detail/subjects/escalate/7479_Teaching_international_studentproject
مبادرة رئيس الوزراء في الممكلة المتحدة 2 (PMI 2). لقد كانت مبادرة مشتركة من أكاديمية التعليم العالي ومجلس المملكة المتحدة لشؤون الطلاب (UKCISA). على الرغم من الآثار المترتبة على عنوانه، كان هدفها تقديم الإرشاد للأكاديميين حول كيفية تلبية الإحتياجات التعليمية المختلفة للطلاب الدوليين بطرق تعود بالفائدة على جميع الطلاب. قد تجد بعض هذه المصادر مفيدة.

قبل بضع سنوات كلية الدراسات العليا للتربية والتعليم في جامعة بريستول قامت بتاسيس برنامج لتعلم المهارات. تم تصميم البرنامج لدعم كل الطلاب عند عودتهم للتعليم. كان القصد من وراء ذلك التشديد على الرغبة في دعم الطلاب الدوليين ليتعرفوا على طرق الدراسة، الكتابة وتحديد المهام (De Vita, 2001, 2002). لكنها كانت أقل شيوعاً بالنسبة لنا إخضاع ممارسات التعليم والتدريس للفحص الدقيق. نادرا ما شككنا، على سبيل المثال، بصلاحية إتخاذ "توجه جذري" في الدراسة:

هذا ما نسميه "التفكير النقدي" أو "التحليل" لدية مكونات ثقافية قوية... بل هو صوت، موقف، علاقة مع النصوص والسلطات يجب أن يتم تدريسها، سواء كان ذلك عن وعي أو دون وعي، من قبل أفراد العائلة، المعلمين، وسائل الإعلام، وحتى تاريخ البلد نفسه... يعني هذا... أيجاد الكلمات التي تظهر العلاقات الدقيقة بين الافكار، كما هو مطلوب في ثقافة منخفضة السياق... يعني هذا تقدير الإنفصال فضلا عن الإنسجام (Fox, 1994,ص.125).

حتى أنه في بعض الأحيان نحضن خبرة طلابنا وطاقمنا الدوليين وننظر كيف يمكننا التعلم منهم عن طرق تعلم وتدريس بديلة (Trahar, 2006; Kim, 2009). الحمد لله، تغير هذا الآن. الروح المعلنة للمدرسة هي الإحتفال بالتنوع الكبير لدينا والذي يعتبر جزء لا يتجزأ من إستراتيجة تطوير التعليم، التدريس والتقييم، 2012-2016:

الإستراتيجية تشدد على ضرورة توفير تعليم ممتاز وتطالب فكريا بتعليم وتدريس يناسب القرن ال، 21، للطلاب الموهوبين والمتنوعين. طلابنا هم متعلمين خبيرين ونحن نرغب في أن يستمتعوا بتجربة مجزية والإستفادة من بيئة التعليم الغنية التي تدعم إحتياجات التعليم المختلفة. نحن ندرك بأن الطلاب والطاقم من خلفيات مختلفة يجلبون معهم خبرة سابقة وبالتالي نحن نريد ان نضمن بأنه يتم تشجيعهم على التعبير عن هذه الإختلافات حتى يتمكنوا من بلوغ التطوير المستمر للمناهج التربوية لدينا.

للتلخيص:

العولمة هي سياق للإتجاهات الإقتصادية والأكاديمية التي هي جزء من واقع القرن الـ 21. يشمل التدويل السياسات والممارسات التي تقوم بها الأنظمة الأكاديمية والمؤسسات- وحتى- الأفراد- للتعامل مع البيئة الأكاديمية العالمية... العولمة قد لا تكون قابلة للتغيير لكن التدويل يحوي في داخلة العديد من الخيارات (Altbach & Knight, ص. 291-290).

"وحتى الأفراد" تعني، مرة أخرى، بأن "الأفراد" لديهم دور أقل في تغيير طبيعة التعليم العالي، بالرغم من أن الأفراد هم من يشكلون القيم، الثقافات والتقاليد في التعليم العالي التي هي بالكاد واضحة، يجعلوها شفافة ويقومون بفحصها الدقيق (Turner & Robson, 2008, Trahar, 2011). في تلك المناطق المهملة أكثر والتي سنشرحها أكثر في القسم الثاني، وبهدف دعوتك للتفكير في طرق التعلم والتدريس الخاصة بك- وما يبلغ عنها- ولإقتراح بعض الإستراتيجيات لتدويل المناهج الدراسية في الصفوف "الدولية" أو "العالمية".

"التدويل في البيت"

تيخلير (2009) ركز على تدويل التعليم العالي في أوروبا، مشيرا الى التحول في الحوار نحو زيادة التشديد على "التدويل في البيت" مؤكدا على ان "الجهود لتدويل التعليم العالي لا يمكنها بعد الآن إختيار فعالياتها بنفسها، لكن يتوجب عليها دمج أنشطة تعبر حدود التدويل في البيت (IaH) هو مصطلح صاغة مجموعة من الأكاديميين في شمال اوروبا لشرح\للتواصل على الرغم من التغييرات الجوهرية في التعليم العالي التي إشرنا اليها سابقا، أغلبية الطلاب، الأكاديميين وغيرهم من الموظفين ليس بمقدورهم التنقل، لهذا تطوير الصفات والمهارات التي تعزى الى المواطنة العالمية والقدرة الثقافية لن تتحقق من خلال السفر الى دول اخرى للدراسة أو العمل. يركز التدويل في البيت إهتمامنا على تشكيل "تعليم أكاديمي يمزج بين مفاهيم الذات، الغريب، الأجنبي والآخر"(Teekens, 2000,ص.17, original emphasis) وعير متطابقة مع وجهات نظر لأشخاص مثل أبودوراي (2001)، هايغ (2008، 2009) ساندرسون (2007) وتاهير (2007) الذين كانوا من أول من بين أهمية وقيمة الوعي الشخصي وردة الفعل من قبل الطاقم الأكاديمي في التعليم العالي، كما إقترحت سابقاً. تكمن أهمية مثل هذا الوعي الشخصي بشكل خاص في لقائنا يمكن أن ينظر اليه على أنه "مختلف" عنا ونجد أنفسنا في الحقيقة نختار موقف معين وفقا لذلك. هاريسون وبيكوك (2012، ص. 129)، لفت الإنتباه الى أن "أغلبية الأبحاث الحالية تفترض أن السكان الأجانب متجانسين، متجاهلة أهمية الإختلاف في الثقافة، الإيمان والإنتماء العرقي، والتي توجد في الواقع ضمن كل بين\إختلاف دولي" بشكل مشابه يقترح هايغ (2009، ص.272) بأن "الفجوة الثقافية بين المجتمع المحلي وبين أقلياته أكبر من الفجوة التي بينهم وبين المتعلمين "الدوليين" الذين يأتون عادة من دول غربية أخرى أو صفوة الدول الغربية." بشكل أكثر تفاؤلا، ملاحظة من قبل طالب محلي من بريطانيا، في برنامج كلية التعليم العالي التي أشرت اليها سابقا (2008) يوضح هذا المفهوم للتدويل في البيت بشكل جيد:

... أعتقد أن الأمر الرئيسي الذي تعلمته بأن أتقبل وجهة نظر الآخرين... لأني أعتقد بأنه في العالم الذي نعيش فيه من المهم أن نتعلم تقبل الأشخاص الآخرين، ووجهات نظرهم المختلفة.

النقطة الأساسية التي أسعى لتحقيقها- من خلال هذا المقال، هي أنه في كل نقاش عن التدويل في التعليم العالي، علينا فحص أنفسنا وفحص السكان المحليين عندنا، إعتقاداتهم، قيمهم، بحيث يمكننا الإستعداد للوصول الى هؤلاء- الذين من سياقات أخرى أو مثلنا- الذين من الممكن أن يكونوا مختلفين من حيث التقاليد الأكاديمية والتجربة الأكاديمية. تورنير وروبسون (2008، ص.68) يقترحون بأن "المناخ" الأيجابي يمكن أن يمكن أن يتطور عن طريق المساعدة "دمج المشاركين الجدد" للكشف عن طرق يمكن أن يكون فيها التعليم والتدريس أكثر نجاعة في مؤسسات عالمية. للأسف، على الرغم مما أقترح سابقا، الكثير من الأدب (على سبيل المثال Harrison & Peacock, 2008; Montgomery, 2010) تشير الى أن طلاب من خلفيات ثقافية مختلفة يترددون في التفاعل، سواء داخل الصف أو في اي مكان أخر في الحرم. الملاحظة أدناه التي تم تسجيلها من قبل احد طلابنا في برنامج كلية التعليم العالي (2008) تدعم وجهة النظر هذه:

ليس الحديث عن فظاظة أو أشخاص يكرهون بعضهم البعض، أنما هي المجموعات التي يشكلها الأشخاص بشكل طبيعي في بلادهم. أحيانا يفضل الأشخاص التحدث بلغتهم الأم كذلك، الأمر الذي ألاحظه بشكل كبير عند الطلاب الصينيين. لكن نعم (I) لا أرى حقا الكثير من الإختلاط مع الطلاب الدوليين.

قد يكون هناك عدة أسباب لقلة إختلاط الطلاب (Hyland et al., 2008, Montgomery, 2010) بما في ذلك الإختلاف الثقافي، اللغة، الإختلاف الثقافي في التنشئة الإجتماعية، الحواجز المؤسسية والإختلاف في الدرجة، كذلك في القسم الثاني، أقترح بعض الطرق العملية للتغلب على هذه الصعوبات. على صعيد أكثر أيجابي، بحسب بحوثي وتجربتي، صادفت بعض الملاحظات المشجعة اكثر كما يتضح من طالب الدكتوراة في المملكة المتحدة:

تألفت المجموعة من جميع الأعمار والجنسيات وإستمتعت بإجباري على النظر نحو الخارج، للتعامل مع جميع الأشخاص والتفاعل معهم. كان هذا مذهلا!... شعرت بأني متعلم محلي. لم اشعر بأن هذا وضعني فوق الجميع، إذا كان أمر ما- فإنه أقل. لهذا قررت بأن المجهود يجب أن يأتي مني. (Trahar, 2011, ص.89-88).

أخيرا... بعض التأملات الشخصية.

قبل أن يكون بمقدورنا التعرف على "الآخر"، علينا التعرف على أنفسنا بشكل كاف (Stromquist, 2003, ص. 93).

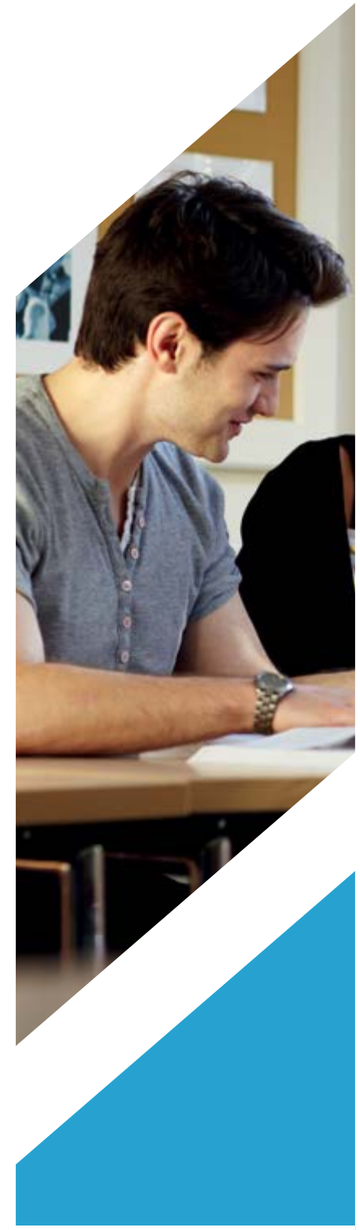
عندما بدأت في دراستي للقب الثاني للتربية في جامعة بريستول (1999)، كانت لي خبرة واسعة كمرشد للكبار والعمل مع الاشخاص الذين يتم تعريفهم كطلاب "غير تقليديين". كانوا طلاب ناضجين، يجمعون بين الدراسة، العمل والمسؤوليات العائلية، وهؤلاء الذين مع قليل من التعليم بإستثناء الإلزامي. الأغلبية، مع هذا، كانوا اشخاص بيض وبريطانيين، مثلي. نادرا ما صادفت طلاب "مختلفين ثقافيا" واللغة الأنجليزية ليست بلغتهم الأم. أول لقاء لي مع "الطلاب الدوليين" كان عند تخطيطي لجلسة حول العلاج السلوكي-الإنفعالي (REBT)، نهج للإستشارة تم تطويرة من قبل ألبيرت إليس رجل أبيض من جنوب امريكا. عدم الراحة التي شعرت بها في هذا اللقاء تداولتها بإسهاب في القسم الثاني، لكن بعد فوات الأوان، لقد خشيت من أن أكون "مزيفا" (Biggs, 2001,ص. 293). لم أكن مرتاحاً ابدا مع مواضيع مثل الإستعمار والإمبرالية التعليمية التي تنطوي في "نقل المهارات والمعر فة من القطاع الجامعي الى قطاع أكبر في المجتمع" عندما كانت الحديث عن مجموعات في أسيا، أفريقيا أو الشرق الأوسط" (Cadman, 2000, ص. 476). عدم راحتي تذكرني بتعريف كروسلي (1984, 2000) للمشاكل الكامنة التي قد تحدث من نقل النظريات التعليمية ، السيايات والأبتكارات عبر الحدود دون تمحيص، بالإضافة لهذا، كنت قلقا من أن "التدويل" كان غطاء لزحف الأجانب (التغريب) (Merrick, 2000, p.xii). منذ ذلك الحين أستمريت في الإثارة - وفي إثارة نفسي - للبحث عن طرق للإستمرار، من غير قصد، للنقل دون تمحيص" مواقفي وخبرتي في التعليم والتدريس، مرتكزا على وجهات نظر فلسفية ونظرية عند العمل مع أشخاص من ثقافات مختلفة وقيم مختلفة. في سعي للشفافية، وليس فقط للتعقيدات، إنما ايضا للإمكانية الكامنة في تفاعل- الثقافات، اسعى الى التعرف كيف يؤثر عرقي، وإنتماءاتي الثقافية على هويتي كمعلم، كإنسان، بنفس الشكل الذي ثؤثر به على هؤلاء الطلاب.

ساندرسون (2004، ص.16) إعاد صياغة مفهوم التدويل لكي يكون " رحلة شخصية للتفكيك وإعادة البناء". مثل هذاه الرحلة قد لا تحل مشكلة عدم التوازن في الطاقة في العالم، لكنها قد تساعد على رفع مستوى اللعب (Appadurai, 2001) حتى لو بشكل قليل. يمكنها أيضا أن تساعد:

لإظهار الى أي مدى تجسد عمليات العولمة على أرض الواقع، في الإنسان وفي "داخل الفكر"... مع الإنتباه الى إختلاف الشعوب والأماكن، وورود فعلهم المعقدة والمتناقضة لوجهات النظر المتعددة للعولمة التي تتقاطع مع حياتهم وهوياتهم (Kenway & Fahey, 2006, ص.267).

في القسم الثاني، نتحدث عن الملامح التي تحدثنا عنها في القسم الأول، للتحقيق في كيف تتم "عمليات العولمة على أرض الواقع، في الجسد وفي الفكر والتركيز على تدويل المناهج المدرسية وبعض الطرق العملية لإنجازها.

القسم الثاني



تدويل المناهج المدرسية: المفاهيم وممارسة العمل

تدويل المناهج المدرسية- كما اشرنا اليها في المقدمة- هي مصطلح، بحسب خبرتي، القليل من الأشخاص يمكنهم تعريفه بشكل واضح. يقول هانز دي فيت بأن تدويل التعليم العالي يحتاج الى "إعادته الى حيث ينتمي- للأوساط الأكاديمية" (أستشهد من Leask, 2013, ص.99). أنا أوافق تماما على هذا الرأي حتى الآن، كما علق ليسك بنفسه، "وجهات النظر التأديبية التي تتضمن أصوات أعضاء الهيئة التدريسية كمشاركين نشطين في العملية هي نادرة جداً (نفس المرجع). يدعي مارينج (2010، ص.27) بأن تدويل المناهج لا يحظى بالأولوية القصوى عند العديد من مؤسسات التعليم العالي بسبب معارضة الأكاديمية لـ "تغيير الهدف، الفحوى ومنهجية التدريس" وكما أشرنا في القسم الأول، ما تزال هناك فجوة بين الخطاب المؤسسي للتدويل وبين الممارسة الأكاديمية (Trahar, 2011, Green & Whitsed, 2013). الاكاديميين، مع ذلك، هم اللاعبين الاساسيين في التدريس، التعليم وعمليات التقييم ولهذا يجب الى يكون سباقين، المبادرين الى تدويل المناهج المدرسية. إذا لن نشرع بها، فنحن نخاطر بأن يتم فرضها من قبل هؤلاء الذين قد يكونون اقل ملائمة لإحداث ذلك.

مارجين وودفيلد (2013) قاموا بوضع جدول "خارطة الأسس المنطقية للتدويل". بإسم "المنطق التربوي" للتدويل، يشددون على الفحوى، مبادئ وطرق التعليم، المناهج والتقييم، دعم التعليم وخبرة الطلاب (ص.15). في تحديد "الإستراتيجيات الرئيسية" يقترحون "وضع مبادئ توجيهية لإعداد المناهج الدولية. ورشات عمل لتعزيز الإستعداد التربوي للطاقم التدريسي للتعامل مع الجوانب المنهجية الدولية" مضيفا "الى أن هناك نسخة محدودة للغاية ومتنوعة من المناهج المدرسية في الجامعات التي تعوق من فهم وتطبيق المبادئ التربوية". إستخدم ليسك وبريدج (2013/ ص. 81) في بحثهم لتدويل المناهج المدرسية عبر عدة تخصصات في أستراليا، تعريف ليسك نفسه "إدماج البعد الدولي والثقافي في محتوى المناهج المدرسية وكذلك في التعليم والترتيبات الدراسية وخدمات الدعم لبرنامج الدراسة" كإطار للدراسة. تعريف أخر يعجبني:

المناهج وطرق التدريس والتقييم التي تعزز: فهم وجهات النظر العالمية وكيف يمكن لهذه ان تتقاطع وتتفاعل مع وجهات النظر المحلية والشخصية; القدرات -بين الثقافات من حيث الإنخراط في الأنشطة مع ثقافات أخرى; والمواطنة المسؤولة من حيث معالجة نظم القيم المختلفة والنتائج الناجمة عنها (Clifford, 2009, ص. 135).

توضح هذه التعريفات أن تدويل المناهج يتجاوز 'تدويل المحتوى'، بل يشمل النهج في التدريس والتعلم. بالإضافة إلى ذلك، القدرة على دعم الطلاب للانخراط مع بعضها البعض أمر ضروري في تمكينهم من تطوير المهارات والصفات للمواطن العالمي، كما وردت في المقدمة.

تدويل المناهج المدرسية: الإختلافات التأديبية (في الطاعة)؟

في عام 2011، قام المجلس الاسترالي للتعليم والتدريس (ALTC) بتمويل دراسة بعنوان "اللجنة الأولمبية الدولية-IoC خلال عملها". كان السؤال الرئيسي في هذه الدراسة هو "كيف يمكننا تدويل المناهج الدراسية فيما يتعلق بالانضباط، في هذا السياق المؤسسي على وجه الخصوص، ولضمان نتيجة لذلك، علينا تحسين نتائج التعلم لجميع الطلاب" (Green & Whitsed, 2013, ص.53)؟ هذا سؤال مهم يُطرح، لكون التخصصات تختلف في حيث تصورها الفهمي للتعليم، التدريس وطرق التقييم. تميل البحوث (مثل كليفورد، 2009، ليسك وبريدج 2013) الى الإشارة الى أن الأكاديميين في تلك التخصصات 'الناعمة' من العلوم الإنسانية والاجتماعية هي أفضل في النظر إلى ما هو أبعد من المحتوى في تدويل المناقشات للمناهج الدراسية، لتنطبق هلى سبل التعلم والتدريس. هؤلاء اللذين ضمن التخصصات "النقية" والتي تعتبر معرفتها "عالمية" يمكن أن تكون أكثر ترددا في النظر مجدداً في مناهج التعليم والتدريس وكيف يمكن ان يتم تواسطتها عن طريق الثقافة. الدراسات التي استشهدت في وقت سابق، تسلط الضوء على أن الكثير من الذي يمكن تحقيقه من المحادثات متعددة التخصصات لأنها يمكن أن تولد التعلم من بعضها البعض وتشدد على ذلك، على الرغم أنه من أن "الطلاب بحاجة لفهم مفهوم العلم النظري... هم بحاجة الى فهم بعض القضايا العالمية أن تكون لديهم الطرق للحكم على اعمالهم بشكل أخلاقي "(Clifford, 2009, ص.142).

تدويل "المحتوى" في المناهج

طريقة مباشرة لـ 'تدويل' محتوى المنهج هي بالاعتماد على البحوث التي أجريت في بلدان مختلفة. هذا ليس بالسهل دائما كما يبدو، لأن القدرات البحثية في العديد من السياقات ليست متطورة بما فيه الكفاية لإحداث ذلك. بالإضافة إلى ذلك، هنالك مضاعفات كون المجلات الأكاديمية تهيمن عليها الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، وخاصة الولايات المتحدة، وتنشر باللغة الإنجليزية. وأنا أعتبر هذا الوضع ظالم- لكن الأهم من سخطي هي المعضلة التي يقوم بإنشائها. أحد الأمثلة على ذلك هو البرنامج الدولي لهونغ كونغ في جامعة بريستول. نحن نقوم بإدراج اكبر كم ممكن من البحوث المحلية في التدريس لدينا، ولكن، لأن أيا من الناس الذين يُدرسون في برنامج هونج كونج يتكلمون الصينية، فإن قدرتنا على استخدام البحوث المحلية التي نشرت في تلك اللغة هي محدودة. في بريستول، مجتمعات التعلم لدينا متعددة الثقافات أكثر من مما هو هونغ كونغ، لذلك فمن المستحيل تحديد البحوث المنشورة باللغة الإنجليزية من كل سياق. الطلاب، مع ذلك، لا سيما في الدراسات العليا، هم مصدر غني ويمكن تحديد بحث معين من السياقات المحلية التي نشرت في لغاتهم. بقيامنا بذلك، يشعرون بأن تجاربهم والسياقات هي محل تقدير وقيمة من قبل الآخرين، خطوة أخرى في تشجيع الجميع على الانخراط في نشاطات مع الثقافات الأخرى والباحثين منهم.

التنوع

تقريبا يمكن لكل شخص ان يدعي بشكل معين بأنه يعمل ضمن نوع من الإختلاف في الهوية (Acker, 2011, ص. 416).

هل نشدد بشكل كاف على التنوع؟ في النهاية، نحن جميعنا مختلفين الواحد عن الآخر - هذا ما يجعلنا بشر. لكني أوافق مونتانغا (2007، ص.95) الذي إقترح بأن "الإنكار الليبرالي للفرق" (التشديد في الاصل) يمكن ان تؤدي قضايا مهمة في موضوع الهوية تم تجاهلها. في كل نقاش حول تدويل التعليم العالي والمناهج الدراسية، عادة ما تكون الخلافات بين الناس هي التي تشد اهتمامنا. النضال يمكن أن يكون سواء للتعبير عن الاختلافات واستخدامها لإحداث التغيير الذي يعود بالفائدة على الجميع - أو تجاهلها - وبالتالي الانخراط في "تنكر الليبرالية 'التي ينصحنا مونتانغا بمعارضتها. البيئة التي أعمل فيها هي "متنوعة" بالكامل. وصف وتحديد الطلاب والأكاديميين على أنهم ذكور، إناث، متحولين جنسيا، مثليه، مثلي الجنس، مسلم، مسيحي، يهودي، هندوسي، سيخ وبوذيين، بدون عقيدة، صيني، باكستاني، تعاني من إعاقة - والتي قد تكون مرئية أو غير مرئية - كل أو أي واحدة من هذه الهويات. يمكنني الإستمرار بهذا الى ما لانهاية. في الواقع أجد أن هذا التجانس هو غني لكنني قد أكون مخادعا إذا لم أضف على ذلك بأنني أجد ذلك معقدا - ومثير للتحدي

يعلق فورست، جد ودافيسون (2012) بأنه " دائما من الأسهل مراقبة الإطار الذي في داخلة توجد أفكار ومشاعر وسلوكيات شخص آخر، بدلا من أن نرى، كم يمكن هذا الشخص من التحدي"(p.1). "عدم القدرة على التعايش" هو مصطلح ما بعد الإستعمار يحدد الشعور\ المرور بتجربة شعرنا بها بعدم الراحة عند لقائنا لإشخاص ذوي قيم، إعتقادات، وتقاليد مختلفة عن تلك التي نعرفها. بدلا من مقاومة هذا الشعور بعدم الراحة، يتوجب علينا تشجيع الحوار لكي نتعلم، ليس فقط لماذا يتمسك الآخرين بمعتقدات اخرى مختلفة عنا، إنما أيضاً لماذا نحن بأنفسنا نتمسك بمثل هذا الإعتقادات. أذكر العديد من الحالات التي واجهت فيها معتقدات وقيم كان من الصعب جدا علي تقبلها أو أنه لا يمكنني أن أتقبلها على الإطلاق مع أنني أعتبر نفسي حساس للتنوع، في كل حالة البدء جعلني افهم لماذا يتمسك هؤلاء الناس بتلك العقائد ولماذا عم مختلفين عني لهذا الدرجة. في نهاية تلك المحادثات، لم يغير أي منا إعتقاداته لكن فهمنا لماذا يتمسك كل منا بتلك الإعتقادات أصبحت أوضح (Trahar, 2013).

وجهات النظر حول التعلم

وجهات نظرنا حول موضوع التعلم: ما نعتقده عن التعليم يؤثر على المكان الذي ندرك فيه التعلم (Wenger, 2009,ص.214)

ما هو التعليم؟ هل هنالك انواع مختلفة من التعليم؟ هل يعتمد التعليم على ما نعلمه؟ ماذا الذي يجعل التعليم جيد؟ الى أي مدى تتأثر طريقة تعليمك بمعرفتك عن طريقة تعلم الناس؟ أو، هل تُعلم بنفس الطريقة التي كنت ترغب أن تتعلم بها؟ في هذا القسم، سأناقش بعض وجهات النظر التعليمية وسابين كيف أنه ما زالت تهيمن عليها "الأفكار" الغربية. سأشمل أيضا بعض وجهات النظر "الآخرى" عن التعلم - والتعليم - والتي إستخلصتها من البحوث والممارسات الخاصة التي قمت بها على مدى عدة سنوات.

هناك ثلاثة ووجهات النظر واسعة عن التعلم يتم إستخدلمها، وغالبا ما يشار إليها باسم:

- النموذج الاستقبال؛
- النموذج البنائي؛
- نموذج التعاون البنائي؛

يعكس النموذج الاستقبالي السلوكية ويقوم على المعرفة على كونها مجموعة ثابتة من الأفكار أو المهارات التي يمكن أن تنتقل من المربي للمُتعلم. يتم التعامل مع المتعلم كمتلقي سلبي ويتم تعريف التعليم من حيث الكفاءات التي سيتم إكتسابها. يقدم المربي للمتعلم المعرفة وهو يقوم بإستبعابها. عندما لا يكون بمقدور المتعلم "إستيعاب" المعرفة، عندما ينظر إليهم على كونهم مشكلة. تتخلل السلوكية الحوار في التعليم العالي على شكل أهداف، غايات ونتائج التعلم. يعتبر التدريس ناجحا عندما تكون النتيجة تلائم الأهداف والغايات التي تم وضعها.

يقوم النموذج البنائي على النظريات التي تم وضعها من أمثال جان بياجيه. للمتعلمين دور فعال في التدريس وبدلا من استيعاب المعرفة من الخارج، هم يقومون بناء المعرفة بناء على تجاربهم. قد تتخلل تلك التجارب الفعاليات التي يقومون بها، التحدث مع اشخاص آخرين أو مجرد التفكير. يعمل المدرس على تسهيل عملية التعليم عن طريق تزويد الطلاب بفعاليات مناسبة والتي يمكن عن طريقها بناء المعرفة. المتعلم، مع هذا، لا يزال في عزلة..

في النموذج البنائي المشترك أو البنائي الإجتماعي الذي هو إمتداد للنموذج البنائي ويعكس المفاهيم الثقافية الإجتماعية لـ فيجوتسكي (1978) وليف وفينجر (1991). يتم وضع المتعلم كمشارك نشط ،لكن، من هذا المنظور، يتطور التعلم من خلال المشاركة في الأنشطة مع أشخاص آخرين - والتي هي أنشطة إجتماعية.. بدلا من اكتساب المعرفة، يحدث ذلك من خلال التعاون والحوار مع الآخرين. المربي هو المتعلم الخبير، يشارك في التعلم والحوار ويساهم في خبرته الكبيرة من اجل التعاون.

بالإضافة لذلك، وجهة النظر للحوار الثقافي النقدي هو نحو التعليم الذي يمكن أن يكون جزء من سياق ثقافي أوسع أكثر، بعض مجالات المعرفة تعتبر خاصة ولهذا تتصل بالسلطة. وظيفة المربي هي تسهيل عملية تحول المتعلمين - "النقد التربوي" - كما وصفة فريري (1972) وجيرو (1992).

وجهات النظر حول التعلم: التدريس في مؤسسات التعليم العالي

تينانيت وشركائه (2010) يقترحون على شمل أربعة مجالات حوار لسكيلتون (2005) كجزء من التعليم اليومي في التعليم العالي. هنالك الحوار الليبرالي، النفسي، الفهم الأدائي والفهم النقدي. كل شخص في التعليم العالي سيتعرف على وجهة النظر الليبرالية لأنها تركز على "دراسة منضبطة، والمشاركة في حجة عقلانية... واكتساب المعرفة العالمية والخالدة" (Tenant et al, 2010, ص.15). سيطرة الطلاب على الموضوع مهمة، ويتم نقل "المعرفة" عن طريق المحاضرات. تسند السلطة التأديبية الى الأكاديمية ويتم إفتراض احتياجات ومصالح ودوافع وقدرات المتعلم. تقترح وجهات نظر النفسية أن المتعلمين لديهم الصفات - الشخصية، والذكاء، وتفضيلات التعلم وسلوكيات التعلم - الذي يتم به إلى خصائص مستقرة بدلا من أن يتم بوساطة السياقات الاجتماعية ، الثقافية والتاريخية. يشدد التفاهم الأدائي لـ'أداء' المعلم، الذي يخضع للتدقيق، على سبيل المثال، من خلال تقييم الطلاب من التدريس، التدقيق، النوعية والنتائج والعمالة، والحفاظ على الطالب فهم نقدي تضع الممارسات التأديبية الثقافات، والمناهج الدراسية والتعليمية وباستثناء بعض المجموعات التي ليست جزءا من التيار الرئيسي، على سبيل المثال، الأقليات العرقية، والطلاب الذين

يعانون من صعوبات إقتصادية أو الذين لديهم إعاقة.

"من يصمم ثقافة التعلم والمساحات الفكرية"؟ (Turner & Robson, 2008, ص.11). إذا كان المعلمين هم الوسطاء في "نقل المعرفة، القيم والسلوكيات" (المرجع نفسه، ص.83) عندها ليس فقط طرح الإشكال في الممارسات التربوية ، بل أيضا المفاهيم الفلسفية التي إبلاغهم أمر حاسم في تدويل المناهج الدراسية (Trahar, 2011). التعلم والتدريس والتقييم هي ممارسات التي مثلها مثل أي ممارسة أخرى، شيدت بواسطة المعايير الثقافية والتقاليد الأكاديمية. تحديد المتعلم كمستقل يسود الحوار في التعليم العالي في العديد من السياقات 'الغربية' - منظور يرتكز على فلسفات توفر لهم هذه التنمية الفردية:

في التخصصات الجامعية التقليدية، يتم إنشاء طرق التفكير، من الناحية التاريخية، من الفلسفة الأساسية في العالم الغربي، لأنها تنطوي على تفسيرات عرضية وعلى والتفكير النقدي، والتي يمكن أن ينظر إليها على أنها غريبة عن الطلاب الأجانب القادمين من خلفيات ثقافية مختلفة جدا... هنالك حاجة الى أن أن يكون عناك وعي أكبر بكثير من الطرق في التفكير والعمل التي يمكن العثور عليها في الثقافات الأخرى وآثارها على التدريس الجامعي (Entwistle, 2009, ص.23).

استكشاف المعتقدات والقيم لدينا يمكن أن تساعدنا على فهم "تأثير مكانتنا كمعلمين ومتعلمين من لغات ، ثقافة، وانضباط وخبرة مختلفين" (Ryan & Viete, 2009, ص.305).

كما ذكرت، أنا أعمل مع طلاب من جميع أنحاء العالم، لذلك حاولت استكشاف كيف يمكن تطور التدريس والتعلم في سياقات مختلفة. في ثقافات التراث الكونفوشيوسية (CHC) في الصين وهونغ كونغ وسنغافورة وتايوان، على سبيل المثال،على عكس الصور النمطية للـ'متعلم الصينية على أنها سلبية وتتردد في المشاركة في المناقشة (Turner & Acker, 2002), لقد اكتشفت بأنه يتم تشجيع على طرح الأسئلة والمناقشة ولكن بعد أن ركز المتعلم على فهم واكتساب المفاهيم (Pratt, Kelly & Wong, 1999, Watkins, 2000). هكذا، فإن الاعتقاد السائد أن التعلم لا يحدث من خلال المناقشة ولكن من المناقشة يتبعها إكتساب "المعرفة" قد يفسر التردد في المساهمة في المناقشات الجماعية والطعن في آراء الآخرين. الصمت، بدلا من التواصل وانعدام المشاركة في عملية التعلم - الذي كما أنظر إليه - هو عملية نشطة تستخدم لتعكس بشكل أكثر عمقا، وعلى النقيض من السلوك الذي يمكن أن ينظر إليه على أنه مواجهة في التشجيع لتكون "حاسمة".

"الصف"

سأركز في هذا القسم على الصف، على كونه المساحة المخصصة للتعليم والتدريس- وعلى ما يحدث هناك. في وقت لاحق أناقش بيئات التعلم الافتراضية والتعلم الإلكتروني، ولكن هنا، أريد أن أركز على "فصول الدراسية التقليدية".

خذ بعض الدقائق للتفكير في الصف التي تعلمه:

- كيفية ترتيب الأثاث؟ هل هو ثابث؟ هل يمكن تحريكه؟
- هل يدخل الغرفة ضوء طبيعي؟
- ماذا تشبه تكنولوجيا المعلومات (IT) المرافقة ؟ هل توجد شرائح عرض للحاسوب المحمول للطلاب\ الآيباد؟ هل هناك لوح كتابة تفاعلي-ذكي؟ رسم بياني للمحاضرات؟ هل تستخدم هذه الوسائل المساعدة؟
- كيف يتعامل الطلاب ذوي الإعاقات في هذا الصف؟
- أين يجلس الطلاب؟ أين تجلس انت - أو تقف؟ هل تتمشى في الصف- هل تقف في مكان واحد؟

لقد علمت في العديد من الأماكن. طبعا، أفضل بدون شك، الغرف مع الأثاث التي يمكنني تحريكها، يفضل من دون طاولات بحيث يمكن للطلاب التجمع على شكل نصف دائري. لماذا أعتبر هذا الأمر مهما؟ انا أعتقد أنه من أجل التواصل، نحن بحاجة الى أن نرى بعضنا البعض. إذا جلس الطلاب في صفوف، الوجه الوحيد الذي يمكنهم رؤيته هو وجهي أنا- أذا كنت واقفا أو جالسا في المقدمة. عندما يقدمون ملاحظة، فهو يوجهونها للقسم الخلفي للشخص الذي يجلس أمامهم، ولهذا ردة الفعل الوحيدة التي يمكنهم مشاهدتها هي ردة فعلي أنا. أنا بلا شك، أسيطر على الصف- بسبب كوني في المقدمة.

في هونغ كونغ، أنا أعلم في غرف لا يدخلها الضوء الطبيعي. الغرف مجهزة بأكثر الأدوات المساعدة تطورا لكنها موضوعة في مقدمة الغرفة. الأثاث ثابت في مكانه- مع انه مرتب على شكل حذوة حصان- مع صفين من الطاولات والكراسي التي تتصل ببعضها. الكراسي مريحة جدا ولكن هذا التخطيط يعني أنه عندما تعمل مع الطلاب في مجموعات، عليهم الجلوس على الطاولات أو العمل مع أقرب الناس إليهم، وهي ليست دائما فرصة جيدة للتعرف على الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، دون الحرص على "الكوريغرافيا" يمكن أن يؤدي هذا الى جلوس إلى كل من الطلاب المحليين في هونغ كونغ على جانب واحد من الغرفة وجميع من هم غير السكان المحليين - عادة من المملكة المتحدة واستراليا وكندا والمتحدثين اللغة الإنجليزية كلغة أولى - على الجانب الآخر لماذا ألفت الإنتباه كثيرا إلى البيئة الفعلية (المادية) في مقال يركز

على "تدويل المناهج الدراسية؟ بيئات التعليم تم تصميمها على يد الأشخاص. سواء كانت مصممة من قبل الناس الذين هم على دراية بوجهات النظر فيما يتعلق بالتعلم والتعليم والمبادئ الغير قابلة للنقاش، وبالتالي فإنه من المفيد التفكير في هذا البعد. في وقت سابق، ناقشت وجهات النظر حول التعلم والتعليم. ما هو المنظور المعماري الذي أخذه المصمم عند تصميمه لمساحات التعلم الخاص بك؟ مفهوم المساحة المؤلوفة "المعلم في الجزء الأمامي من الصف" تنبع من التصرف ونقل التدريس. من الناحية النظرية، التدريس هي أحدى الطرق - لعملية النقل. أنا اتحدث- الطالب يصغي- الطالب يتعلم. أو لا طبعا. الصفوف المصممة بحيث يمكن تحريك الاثاث، حيث هناك أقل حواجز لمنع التفاعل، تعكس البناء الإجتماعي أو مبادئ التعاون البنائي. مثل هذه المساحات تعزز التعلم باعتباره عملية اجتماعية حيث نتعلم من خلال الانخراط في الحوار مع الآخر.

ما هو مدى المسؤولية التي تأخذها على نفسك في تحديد المكان الذي يجلس فيه الطلاب أنفسهم؟ في مشروع بحث أشتركت فيه، قال أحد الطلاب المشتركين في المشروع:

" يجلس الطلاب الصينيين في المقدمة، البريطانيين في الخلف".

لقد عملت في ماليزيا، حيث يجلس الرجال في طرف واحد من الغرفة وتجلس النساء في الطرف الآخر. كل من المجموعات الثلاثة- الملايو، الهنود والصينين - يحافظون على هذا الإنفصال. في هونغ كونغ، يجلس السكان المحليين معا في نفس الجهة من الغرفة والمغتربين من الجهة الأخرى. في بريستول، ليس من غير المألوف للناس للجلوس هؤلاء الذين يشبهونهم. اقتراحات حول كيفية تجنب مثل هذه التكوينات وسبل إحداث مزيد من التفاعل سيتم مناقشته لاحقا.

قصة شخصية

في الجزء الأول، تذكرت تجربتي الأولى (1999) وما يمكن أن تحدد الفصول الدراسية 'الدولية'. كان هذاه تجربة عميقة بالنسبة لي وتعيين علي السفر في العديد من المرات، بما في ذلك خلال دراستي للدكتوراه، والتي ركزت فيها على الطرق التي يختبر فيها طلاب الدراسات العليا في الكلية "ثقافات" التعليم والتدريس عندنا. عدم الراحة التي ذكرتها في القسم الأول حدثت من تجوالي في الغرفة وكوني من الأقلية العرقية أخذين بعين الإعتبار لغة الأم. تجاربي من هذا الشتاء البارد مذكورة في مكان آخر (على سبيل المثال Trahar, 2011) ،لكن يكفي أن أشير بأنني خرجت من الغرفة بعد إنتهاء الدروس، وفي داخلي أفكار عميقة. الأسئلة التي راودت تفكيري كانت:

- الى اي مدى المبادئ النظرية التي أشرت اليها سابقا تناسب الطلاب؟ تلك هي افكار طورها رجل ابيض من شمال أمريكا.
- ماذا يدفع الأشخاص للوصول لبريطانيا لكي يدرسوا هناك - الإستشارة - في لغة لا توجد حتى كلمة واحدة من لغتهم.

بعدها ببضعة أيام، صادفت زميل في الطريق وشاركته إندهاشي في وقت لاحق، بعد أن فكرت بشكل أكثر أعمقا في تجربتي في ذلك المساء، بدأت في التشكيك في القضايا الأخلاقية المتأصلة في نظريات التدريس المنهجي وضعت في سياق معين وفي وقت من التاريخ لعديد من الناس في سياقات مختلفة جدا. بالإضافة لذلك، وبشكل معين بسبب كوني بريطانيا والعديد من الطلاب في الصف كانوا من مستعمرات بريطانية سابقة، فكرت في أنني أمثل شكل من أشكال الإستعمار جواب زميلي أذهلني، "لا أعرف لما انت قلقة. نحن نعامل طلابنا الدوليين بشكل لائق جدا هنا" هذا الرد، وإن كان حسن النية، ترسل لي 1) انه وضع "الطلاب الدوليين" كمجموعة متجانسة وب) توجه إمبريالي خفي، والذي تبين لي في وقت لاحق بأنه سائد في الكثير من الأبحاث التي نشرت في ذلك الوقت.

تدويل المناهج المدرسية: قصة من هونغ كونغ

أنا أقوم بتدريس دورة بعنوان آفاق معاصرة في التعلم خلال لقب الماجستير في التربية (MEd) في هونغ كونغ. الهدف العام من هذه الدورة، وكما يوحي العنوان، هو تعريف الطلاب على وجهات النظر الاجتماعية والثقافية على التعلم من خلال أعمال أشخاص مثل فيجوتسكي (1978) والتأكيد على التعلم كنشاط اجتماعي، يتمثل، على سبيل المثال، من خلال عمل ليف وفينجر (1991). التوترات الشخصية التي خضتها بين الطلاب مع تقديم الأفكار

'الغربية' والرغبة في تجنب المركزية الإثنية في تدريسي،دفعتني لتشمل مواد عن وجهات النظر حول التعلم في التراث والثقافات الكونفوشيوسية. العديد من الطلاب، ومع ذلك، يرفضون التعامل مع وجهات النظر هذه تطورت في سياقهم الخاص وبوساطة القيم والمعتقدات التي يقولون لي، على الدوام، هي 'عادة صينية. "لماذا هذا؟ هل يتعلق الأمر بهيمنة الأفكار التي طورت وابلغت من قبل سياقات "غربية"؟ هل تتصل بتاريخ هونج كونج باعتبارها مستعمرة تعتبر فيها التقاليد الصينية أقل شأنا؟ أو يمكن أن يكون لأنه - وهذا الأمر غير مريح جدا بالنسبة لي - فهم محجمون، مع هذا، للطعن، للسؤال، ولنقد المفاهيم الأوروبية التي لا تزال تهيمن على التعليم؟ سأعمل جاهدا لضمان أن يتم إنشاء مساحة لتوضيح هذه التعقيدات، ولكن إلى أي مدى هذا الأمر هو تعزيز لمنظور الاستعماري الجديد؟ هل من خلال تشجيع حوار من هذا القبيل أسعى أنا إلى تنفيذ أجندة بلدي وعدم احترام هؤلاء الطلاب الذين ليس لديهم الرغبة الإهتمام بمثل هذا التفكير النقدي؟

تعقيدات اللغة

يقترح هوفستيدي (1989) بأن الإحتمالات " تعايش ثقافي ناجح" تزداد " إذا قام المعلم بتدريس الطلاب بلغتهم أكثر منها إذا تعلم الطالب بلغة المعلم لأن للمعلم قوة أكبر من قوة أي طالب في حالات التعليم (ص. 314، تشديد في المصدر) أنا اعارض على الشطر الثاني للجملة، لكن مما لا شك فيه، إذا كنت أعمل في لغة الام، في حين أغلبية الطلاب لا يتخدثون هذه اللغة، عندها لا يمكن أن نتجاهل عدم التوازن. سياسة لغة معقدة وهي خارج نطاق هذا المنشور ولكن التدريس في اللغة الإنجليزية هي بلا شك بعدا من ابعاد تدويل التعليم العالي. التدريس بلغة ليست باللغة الاساسية للعديد من الطلاب- وللطاقم التدريسي في العديد من السياقات- هي معقدة جدا وعلى عدة مستويات.

في قارة أوروبا، ولا سيما في الدول الاسكندنافية ولكن أيضا في فرنسا وألمانيا وهولندا، التدريس في التعليم العالي يتم باللغة الإنجليزية. في هذه البلدان، تستخدم اللغة الإنجليزية على نطاق واسع جدا ولكن، مع ذلك، التدريس باللغة الإنجليزية يقيد العديد من الأكاديميين. بترا دي فريس، كتبت في مجلة التايمز للتعليم العالي (08/09/11)، عن تجربتها في مجال التعليم العالي الدولي في هولندا معبرة بمرارة:

ماذا عن لغتنا الهولندية الجميلة؟ هل من المعقول حقا إجبار المحاضرين الهولنديين التعيسين الذين يتحدثون الإنجليزية بشكل سيئ على مناقشة مواضيع معقدة مع الطلاب الهولنديين التعساء؟

العديد من هؤلاء الذين يعرفون على أنهم "طلاب دوليين" في هونغ كونغ هم من الصين. في هذا السياق، العديد من التعقيدات صفوف التعليم الدولية وتدويل المناهج تتعلق باللغة، هونغ كونغ في هذا السياق كمستعمرة سابقة. اللغة الأولى في هونغ كونغ هي الكانتونية - اللغة الرسمية للناس الذين من الصين هي الماندرين؛ إلا إذا كانت تأتي من جنوب الصين،أغلبية سكان الصين لا يتكلمون الكانتونية. من أجل جذب طلاب الصين والطلاب الدوليين الآخرين، لغة التدريس في هونغ كونغ هي اللغة الإنجليزية. العديد من الطلاب المحليين لا يتكلمون الانجليزية بطلاقة وغالبا ما يستاؤون من الصين لأن لغتهم الإنجليزية أفضل. بالإضافة إلى ذلك، وبطبيعة الحال، فإن غالبية الأكاديميين يدرسون في لغة التي ليست بلغتهم. في هونغ كونغ، فإن ما يحدث في كثير من الأحيان هو أن المحاضر يبدأ بالتحدث باللغة الإنجليزية ولكن سرعان ما ينتقل إلى الكانتونية، مما يؤدي الى نفور الطلاب الدوليين - بما في ذلك الطلاب الذين من الصين. في ماليزيا، البلدة التي تؤسس نفسها كمركز التعليم، والتدريس باللغة الإنجليزية لجذب الطلاب الأجانب، الذين هم عادة من إيران، إندونيسيا وأفريقيا. أقلة من الطلاب المحليين، وبالتأكيد على المستوى الجامعي، يتحدثون الانجليزية بطلاقة والعديد من أعضاء هيئة التدريس لا يتكلمون الأنكليزية بطلاقة بشكل كاف ليكونوا قادرين على التدريس فيها. بشكل مشابه لهونغ كونغ، ينتقل المحاضر إلى التحدث بالبهاسا في ماليزيا، والتي هي اللغة المحلية، مستثنيا على الفور الطلاب الدوليين.

المغزى من كل القصص أعلاه هو أنه يجب أن يعطى الدعم المناسب للطلاب، وفي كثير من الحالات، إلى الأكاديميين، خاصة وإذا كانت لغة التعلم والتعليم ليست بلغتهم الاولى في هذا السياق.

التعليم المحسن تكنولوجيا / التعليم الإلكتروني

كما أن الكتب لم تتخلص من المعلمين،من غير المرجح للغاية أن يقوم التعليم الإلكتروني بذلك. في الواقع، هناك دعوة للمزيد من التفاعل البشري في التعليم والتعلم التي يمكن على الأرجح أن تتحقق عن طريق التكنولوجيا (Njenga & Fourie, 2010, ص.209).

في هذا القسم، انا أقدم عرض سريع للسؤال- كيف يمكن للتعليم الألكتروني- المحسن تكنولوجيا أن يكون ذو قيمة في عملية تدويل المناهج. سوف أفجر ايضاً بعض "الاساطير" عن إستخدام التكنولوجيا في التعليم العالي

تعريف لتدويل المنهج إقتبسته في بداية القسم الثاني كان:

المناهج وطرق التدريس والتقييم التي تعزز: فهم وجهات النظر العالمية وكيف يمكن لهذه ان تتقاطع وتتفاعل مع وجهات النظر المحلية والشخصية; القدرات -بين الثقافات من حيث الإنخراط في الأنشطة مع ثقافات أخرى; والمواطنة المسؤولة من حيث معالجة نظم القيم المختلفة والنتائج الناجمة عنها (Clifford, 2009, ص. 135).

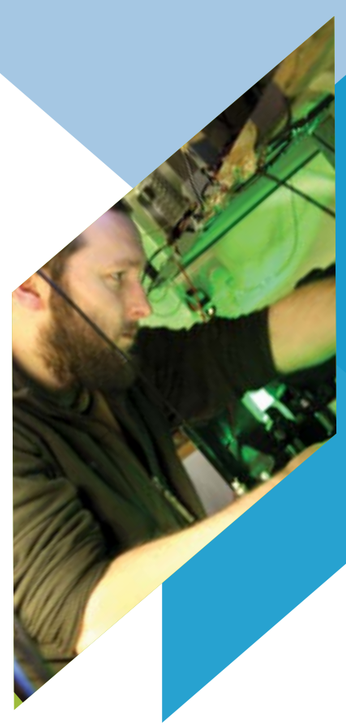
في نقاش حول مكانة التعليم الإلكتروني في تدويل المناهج الدراسية، علينا أن نأخذ بعين الإعتبار كيف تعزز هذه فهم المنظورات العالمية، وكيف تمكننا من الانخراط بنشاط مع غيرنا من الثقافات وكيف يمكنها أن تساهم في عملية التعليم. تيت وجاسكل، (2011، ص.11) يعتقدان بأن "للتعلم الإلكتروني القدرة على دعم تنمية المجتمعات المحلية وتعزيز العدالة الاجتماعية"، ولكنهم في الوقت نفسه، تتساؤلون "ما إذا كانت التعليم [المفتوح، عن بعد والتعليم الإلكتروني] يساهمون أو ينتقصون من العدالة الاجتماعية في منشأتها لدعم تطوير التعليم على أساس دولي "(ص.7). مع إستمرارهم بالقول، "يمكن، مع ذلك، أن تتحقق العدالة الاجتماعية من خلال ضمان وصول مجموعات متنوعة من الطلاب" شريطة أن يتم معالجة "القضايا ذات الصلة بالبرنامج والتخفيف الثقافية" في التعليم عبر الحدود. (ص.10).
كورسيرا، أحد أكبر مقدمي الدورات المفتوحة عبر شبكة الإنترنت في العالم (MOOCs) تشير في موقعها www.coursera.org/about أنه:

يؤمنون في وصل جميع الناس لتعليم جيد بحيث يمكن لأي شخص في العالم اينما كان أن يتعلم دون حدود أو عقبات.

كورسيرا هي شركة تعليمية تشترك مع افضل الجامعات والمنظمات في العالم لتقديم دورات تعليمية عبر شبكة الإنترنت بالمجان. تسمح التكنولوجيا لشركائنا بتعليم ملايين الطلاب بدلا من المئات منهم فقط.

نحن نتصور مستقبل حيث للجميع الحق في الحصول على التعليم وبمستوى عالمي التي كانت حتى الآن متاحة لقلة مختارة. ونحن نهدف إلى تمكين الناس مع التعليم والتي من شأنها تحسين حياتهم، وحياة أسرهم والمجتمعات التي يعيشون فيها.

في دراسة هذه "الرؤية" وعلى ضوء ما قد حددت كعناصر رئيسية في تدويل المناهج الدراسية، الدورات المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs)، وفقا لكورسيرا، قد تكون قادرة على لعب دورا هاما في هذه العملية. الدورات المفتوحة عبر الإنترنت على سبيل المثال تدمج بين الناس من ثقافات مختلفة تحت معيار واحد. لكن هل يطورون قدرات بين-ثقافية ومواطنة مسؤولة؟ تم الإدعاء بأن MOOCs تستخدم "كأداة لديموقراطية التعليم العالي"، حرة، مجانية،



واسعة النطاق" ولكن اثنين من الانتقادات هي أن "تقديم الملاحظات صعب" و "الناس يريدون أن يعترفوا لهم بمقدار الجهد الذي يبدلونه في" شبكة الاتصالات العالمية www.youtube.com/watch?v=KqQNvmQH_YM ثمة انتقاد آخر هو أن MOOCs إدامة نموذج نقل للتعلم (Vardi, 2012)، ولكن دراسة حديثة (2013) من قبل غلانس، فورسيه ورايلي www.moocfeeds.com/the-pedagogical-foundations-of-massive-open-online-courses-david-g-glance-martin-forsey-miles-riley-first-monday/ تدعي أنها "تستند على أسس تربوية سليمة والتي هي على الأقل قابلة للمقارنة مع الدورات التي تقدمها الجامعات إذا تم مقارنتها وجها لوجه".

نينجا وفوري(2010, ص.202) تطرح سؤال حاسم "هل التعلم الالكتروني يجري اعتماده لتحسين التعليم والتعلم أو أنه 'موضة إفتراضية" مع مستقبل واعد في السوق التجاري؟ أحد ميزات التعليم الإلكتروني\ المحسن تكنولوجيا بأنه ينقل مسؤوليات التعليم للطالب. يسيطر المتعمل على عملية تعلمه، على سبيل المثال بإختيار التي يستعرضها على صفحة الإنترنت، متى - أو ما إذا كان يريد الإنخراط في النقاط داخل المجموعة. يشير الباحثون، مع هذا، بأنه "هنالك حاجة كبيرة للتفاعل الإنساني، وهنالك حد لعدد الطلاب التي يمكن لمدرس خبير ان يدعمهم على الشبكة في كل وقت معين (نفس المرجع, ص.203).

تأملت في الطرق التي نستخدم فيها التعلم الإلكتروني في تعليم الماجستير في التربية (MEd)، والدكتوراه في التربية (EdD) في هونغ كونغ. هنالك برامج عالمية حيث يدرس الطلاب للحصول على لقب جامعي من جامعة بريستول في هونغ كونغ وبسافر الطاقم اللأكاديمي في بريستول إلى هناك للتدريس. يتم دعم البرامج من قبل بيئة تعلم ظاهرية (VLE) - كما يتم ذلك بريستول - ويتم توفير الدعم الأكاديمي عبر البريد الإلكتروني والسكايب. جميع المواد التعليمية للدورة يتم تحميلها للسبورة، يقدم الطلاب وظائفهم ويتم إعادتها عبر بيئة التعلم الإفتراضية.- VLE.. شخصيا، أنا لا أجد السبورة جذابة للغاية، بصريا، لكنني أدرك أيضا أنني لا استغل منشآتها بشكل كامل، على سبيل المثال، استخدام منتديات المناقشة. عندما بدأنا بإستخدام السبورة قبل نحو 10 سنوات، يمكنني أن أتذكر اننا حاولنا البدء بإستخدامها لكن دون نجاح. الآن طبعا الطلاب عادة ما يقومون بإعداد صفحة الفيسبوك الخاصة بهم ويمكن تجنب السبورة لإجراء محادثة على شبكة الإنترنت.

أخيرا، الكلمات أدناه التكنولوجيا المغلفة التعليم المعزز / التعليم الإلكتروني كمورد وليس كدواء شافي في التعليم العالي الدولي:

لماذا بالتالي هناك حاجة لنقل ناجح وفعال، وخلق المعرفة باستخدام التعلم الإلكتروني، هو "فهم مشترك لطبيعة المعرفة والتعلم عبر مؤسسات التعليم العالي، والتحول من مؤسسة التدريس الى "الممارسين نظريين" (Njenga & Fourie, 2010, ص.209).

تسهيل العمل الجماعي بين الثقافات

في هذا القسم سأتطرق الى بعض الاسلة مثل:

- ما هي حسنات وسيئات مجموعة العمل في بيئة متعددة الثقافات؟
- ما هي مجموعة صغيرة؟ ما هي مجموعة كبيرة؟ كيف يمكن تقسيم مجموعة كبيرة الى مجموعات صغيرة؟
- ما هي الإستراتيجيات\ النشاطات الناجعة للمجموعات الصغيرة التي تسمح للطلاب بالتعرف على بعضهم مع تعزيز المواطنة العالمية؟

كما قلت، أنا أعتقد أنه، كأكاديمية، أنا لاعبة أساسية في عملية التدويل والتدويل من المناهج الدراسية في المؤسسة الخاصة بي. لهذا، أنا أعتبر، بالتالي، انني مسؤولة عن إحداث التواصل بين الثقافات في الفصول الدراسية. من وجهة نظري، ينطوي هذا على فهم الطرق المختلفة التي يتم من خلالها توسط التعلم، التعليم والتقييم الثقافي (كما نوقش في وقت سابق) لضمان أن يكون تدريسي مناسب للعرق بدلا من الإثنية. يعني هذا أيضا أن أرى التواصل بين الناس الذين ينظرون إلى أنفسهم على أنهم مختلفون عن بعضهم البعض لا يحدث عن طريق التناضح - أنه لا بد من الشروع. قبل البدء بأي عملية تعليم جماعي، تقع على عاتقي مسؤولية القيام بذلك. تؤكد جميع النظريات الديناميكية على أهمية اللحظات الأولى في المجموعة - أي جماعة - في تأسيس المناخ. أو الجو الجماعي. ما أفعله في هذه اللحظات الأولى هو هام جداً. سيستقي الطلاب أفكارهم مني. إذا كنت ساخرة وغير مرحبة، سيمهد هذا الطريق للمجموعة. من جهة أخرى، إذا كنت لطيفة، سيكون الأمر مختلفا. في تلك اللحظات القليلة، قبل أن يشعروا بالثقة، ينظر الي الطلاب كمثال، لهذا أعتبر هذه اللحظات حرجة "لصياغة" التصرف. إذا قمت بإستثناء الاشخاص كذلك سيفعلون هم أيضا. إذا قمت بإستخدام المصطلحات، كذلك سيفعلون هم أيضا. قبل البدء بإنشاء أية مجموعة، أدعو الجميع الى النظر من حولهم في الغرفة والتمعن بما يعني صف "دولي" أعترف أن لدينا لغة مشتركة/ ألا وهي اللغة الإنجليزية ولكننا جميعا نتحدثها بطرق مختلفة. مثل هذا البيان هو شامل ويتيح لجميع الطلاب المعرفة، ولا سيما الذين لغتهم الأولى هي اللغة الإنجليزية، هذا إذا أردنا أن نفهم بعضنا البعض والتعلم - ليس فقط حول هذا الموضوع، بل عن بعضنا البعض - فإننا جميعا بحاجة إلى أن نتذكر بأننا بحاجة الى القليل من الصبر عند التحدث أو التمرن.. أطلب من الجميع أن نتحدث بشكل واضح، ونتجنب العامية أو الألفاظ وأذا لم يفهم أحدهم كلمة أو عبارة، فمن المهم أن تكون لديه القدرة على الإستفسار.

في وقت سابق، ذكرت بانني افضل أن يجلسوا الطلاب في شكل نصف دائرة عندما أقوم بالتدريس. السير في غرفة يجلس فيها الجميع بشكل نصف دائري قد يكون مرعبا، للكثير من الناس، لا سيما هؤلاء الذين إعتادوا على أن العلاقة بين لطالب والمعلم هي رسمية جدا. الطابع غير الرسمي للجلوس بشكل قوس يمكن أن يكون غريبا ومخيفا - خاصة إذا كان لم تكن هناك طاولات - وشكل نصف دائرة، على الرغم من أهمية الأمر للاتصال، فأنه يكشفنا بالكامل.. ليس للطلاب مكان للاختباء ويمكن ان يشعروا بالحرج بسبب افتقارهم إلى الطلاقة اللغوية. أشارك الطلاب على أنني مدركة أنهم قد يكونون قلقين وأشرح المبررات - كما فعلت في هذا المنشور. أغلبية الطلاب، بمجرد معرفتهم للأسباب، سيتقبلون ذلك بشكل أسرع، بالرغم من أن ذلك غريب لهم.

الإقتراحات التي أقترحها في هذا القسم هي المبادئ الإجتماعية البنائة التي أعتمد عليها في التدريس. أولئك الذين يفضلون أكثر المبادئ السلوكية قد يكونوا مترددين في محاولة بعض من هذه الأفكار. وتشير البحوث، على الدوام، أن معظم البشر لا يرغبون في الانتقال من "مناطق المتعة" لبذل المزيد من الجهد المطلوب للتعامل مع شخص يرون أنه "مختلف" عنهم بطريقة أو بأخرى (مثل Montgomery 2010). يمكن ان تكون شاقة، ولكن، يجب مواجهتها مع مجموعة كبيرة من الناس يجلسون في مجموعات منفصلة - وهذه قد تكون مجموعات الصداقة، جميع الفئات ذكور / إناث - أو الجماعات العرقية. في بعض الأحيان،واجهت بعض المقاومة عندما اقترحت أن يتحرك الناس من مناطق راحتهم للعمل مع الآخرين، ولكن، من خلال كونها راسخة ومستمرة نجحت بذلك. الحساسية مطلوبة، ولا سيما في السياقات التي تفصل المجموعات أنفسها على سبيل المثال، عندما كنت في ماليزيا في زيارة للأكاديمية، أدركت أنه سيكون من عدم الاحترام أن نسأل الرجال والنساء على تشكيل مجموعات مختلطة بين الجنسين، لكن كان من الاسهل من ذلك بكثير دمج الجماعات العرقية المختلفة أنشطة المناقشة.

أيأخذ الأمر بعض الوقت في البداية لكل مجموعة ليبدأ الناس في التعرف على بعضهم البعض ووضع بعض القواعد الأساسية أو عقد التعلم ليس بوقت ضائع. في مجموعات أكبر عند المحاضرة على المسرح، الأمر أكثر صعوبة، لكنه ليس بمستحيل. يمكن للطلاب التحدث الى شخص بجانبهم أو يمكنك أن تطلب منهم التحرك، جسديا، لتقديم أنفسهم لشخص آخر لا يعرفونه أو أنهم يعتقدون أنهم مختلفين عنهم بطريقة أو بأخرى. يمكن للمجموعات ان تكون أماكن مخيفة لكثير من الناس الى أن يتعرفوا على بعضهم البعض، وبالتالي، استخدام الأنشطة التي تقربهم من بعض في البداية، أمر مفيد. يمكن حتى للأشخاص الأكثر خجولة التحدث الى أشخاص آخرين. كل زوج من الأشخاص ينضم الى زوج آخر وبشكل تدريجي يتم بناء الثقة للتحدث بمجموعة أكبر.

يمكن إستخدام الفعاليات التالية للتشجيع أكثر على التفاعل:

- ترقيم الأشخاص - استراتيجية مفيدة عادة ما ينظر إليها على أنها غير مهددة للطلاب. ببساطة قم بترقيمهم-1,2,3,4,5- تم أسئل كل الذين رقمهم "1" وكل الذين رقمهم "2" وما الى ذلك التجمع معا للقيام بمهمة.
- قمت بتحضير المجموعات مسبقا وفقا لبعض الأمور المشتركة - اشارك طلابي بأنني قمت بتشكيل المجموعات بناء على ما أعتقدة كقواسم مشتركة بينهم هذا التشكيل يمكنهم من مناقشة موضوع أو مفهوم مع العلم أن تجاربهم و / أو فهمهم مشابه
- مجموعات معدة سلفا وفقا لمصالح مختلفة - يعلق الطلاب دائما على مقدار ما تعلموه عندما تم تشجيعهم على العمل مع أشخاص من خلفيات مختلفة جدا عنهم من المهم أن تشرح المنطق من وراء جمعهم بالشكل التالي، كما هو الحال في جميع الإقتراحات.
- مجموعات طنانة - توفر للطلاب فرصا لمناقشة مفهوم / مشكلة حتى يتمكنوا من "تكرار" معرفتهم وفهمهم في مجموعة أصغر حجما، بدلا من المخاطرة والتعرض لمجموعة كبيرة
- مجموعات تستخدم لحل مشكلة - وسيلة ممتازة لتسهيل الطلاب للتعامل مع المشاكل في تعلمهم، مثل المفاهيم التي قد تواجههم، صعوبات في الفهم. أنا اطلب من الطلاب أن يكتبوا على "ما بعد في"، أو ما شابه ذلك، واحد أو اثنين من مشاكل أو المفاهيم التي لا يفهمونها. على سبيل المثال، في تشغيل دورة التعليم الأساسي للمعلمين المبتدئين في التعليم العالي، أطلب منهم أن يكتبوا اكثر الأمور المقلقة وماذا يمكن أن يحدث في الفصول الدراسية. أجمع ما كتبوه واقرأ الأمور "المثيرة للقلق" يشعرون بالطمأنينة لسماع أن العديد من الناس يشاركونهم قلقهم. عندها أشكل مجموعات وأوزع المشكلة مع مجموعة من الأسئلة:
  - لماذا تعتقد حدث هذا؟
  - كيف يمكنك إعداد مجموعتك بحيث لا يحدث هذا؟
  - إذا حدتث، كيف يمكنك التعامل معها بشكل بناء؟

أفضلية هذا النوع من الفعالية بأن المتعلمين يعملون على مشكلة\ سؤال قاموا هم بإنشائه- وليس أنا من قام بإنشائه. من المهم تسهيل ذلك بعناية، بالإعتماد على طبيعة المشكلة، لتقديم سلسلة من "الإجابات"، لكننا طبعا نتحدث عن فعالية مشتركة رائعة.

- كرة الثلج-مجموعات صغيرة تناقش نفس الموضوع، يقوم شخص من كل مجموعة بالإنتقال الى المجموعة الأخرى ومشاركتها بالنقاط الأساسية في النقاش. الفعالية تساعد الطلاب على تطوير مهارات لتلخيص أفكار معقدة ونقلها للآخرين بطرق مفهومة.
- القراءة الموجهة- فعالية ممتازة تسمح للطلاب أن يتصارعوا مع مفاهيم صعبة ومناقشتها مع بعضهم البعض. أنا أقدم لهم فصل للقراءة- مقال أو فصل من كتاب- مع مجموعة من الأسئلة تهدف الى التركيز على النقاط الاساسية في القطعة. الفعالية تساعد جدا الطلاب الذين ليس لديهم الثقة الكافية للتحدث باللغة الأنكليزية، ويتم توجيههم عن طريق الأسئلة بدلا من إستنتاج النتائج بأنفسهم.
- فعالية "منشار"- تحصل كل مجموعة صغيرة على فقرة مختلفة تعرض وجهة نظر مختلفة لموضوع\فكرة. على المجموعة عرض وجهة نظر القطعة أمام الصف، ونقاش الإختلافات.
- كتابة رسائل الى... يطلب من الطلاب كتابة رسائل الى واضع للنظريات (منظر) من الماضي وتشرح له كيف تطور المجال. يمكن إستخدام هذه الفعالية في كل مجال.
- أن تكون منظرا (واضع للنظريات)- أقوم بعمل المنظر وادعو الطلاب بأن يسألوني اسئلة عن أفكاري النظرية. تساعد هذه الفعالية في شرح الافكار المعقدة.

واخيرا...

هدف هذا المقال هو تمكينك من التعامل مع بعض القضايا الأوسع التي تحتاج إلى النظر فيها عند تدويل المناهج الدراسية، والتي تنعكس على ممارستك الخاصة وتبادل بعض الاستراتيجيات التي طورتها خلال تجربتي كباحثة عملية. إذا أردنا أن نتجاوز "التصريحات الفارغة" لتغيير طبيعة التعليم الذي يتلقاه الجميع (Marginson 2013، ص.14)، عندها، كأكاديميين، نحن بحاجة إلى أن نكون اللاعبين الأساسيين في إحداث تلك العملية. أتامل بأن أكون قد نجحت في تشجيعكم على أن تكونوا هؤلاء اللاعبين الأساسيين.

المراجع

Acker, S. (2011) Reflections on supervision and culture: What difference does difference make? *Innovations in Education and Teaching International*, 48 (4), 413-420.

Altbach, P. & Knight, J. (2007) The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*, 11 (3/4), 290 – 305.

Appadurai, A. (2001) (Ed.) *Globalization*. Durham, NC: Duke University Press.

Biggs J.B. (2001) Teaching across cultures. In F.Salili, C.Y. Chiu & Y.Y. Hong (Eds.) *Student motivation: The culture and context of learning* (pp 293-308). New York: Kluwer Associates/Plenum.

Biggs, J.B. (2003) *Teaching for quality learning at university*. 2nd ed. Buckingham: SRHE/Open University.

Blum, N. & Bourn, D. (2013) Global perspectives for global professionals in the UK: Engaging students within engineering and health. *Compare*, 43 (1), 37-55.

Cadman, K. (2000) 'Voices in the Air': evaluations of the learning experiences of international postgraduates and their supervisors. *Teaching in Higher Education*, 5 (4), 475-491.

Caglar, A. (2006) Transdisciplinarity and transnationalism: challenges to "Internationalization at Home" In *Internationalization at Home: A Global Perspective* (pp33-48). The Hague: Nuffic.

Clifford, V. (2009) Engaging the disciplines in internationalising the curriculum. *International Journal for Academic Development*, 14 (2), 133-143.

Cohen, A., Yemeni, M. & Sadeh, E. (2013) Web-based analysis of internationalization in Israeli teaching colleges. *Journal of Studies in International Education*, XX (X), http://jsi.sagepub.com/content/early/2013/02/27/1028315313479131.full.pdf+html

Coursera. (2013). *Pedagogical Foundations*. Retrieved 17 October 2013, from Coursera: https://www.coursera.org/about/pedagogy

Crossley, M. (1984) Strategies for curriculum change and the question of international transfer. *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), 75 – 88.

Crossley, M. (2000) Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative Education*, 36 (3), 319 –332.

Cuccioletta, D. (2001/2002) Multiculturalism or transculturalism: towards a cosmopolitan citizenship. *London Journal of Canadian Studies*, 17, 1-11.

De Vita, G. (2001) Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: a business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (2), 165-174.

De Vita, G. (2002) Inclusive approaches to effective communication and active participation in the multicultural classroom. *Active Learning in Higher Education*, 1 (2), 168 – 179.

Entwistle, N. (2009) *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Forrest, K.A., Judd, L.R. & Davison, J.R. (2012) Coming to know within 'Healthy Uncertainty': An autoethnography of engagement and transformation in undergraduate education. *Teaching in Higher Education*, 17 (6), 710-721.

Fox, H. (1994) *Listening to the world: Cultural issues in academic writing*. Urbana. Ill.: National Council of Teachers of English.

Freire, P. (1972) *Pedagogy* of the oppressed. Harmondsworth: Penguin.

Giroux, H.A. (1992) *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. London: Routledge.

Glance, Forsey, & Riley. (2013). The pedagogical foundations of massive open online courses. *First Monday, 18*. doi:http://dx.doi.org/10.5210%2Ffm.v18i5.4350 Retrieved 19 October 2013.

Great Britain Department for Business, Innovation and Skills (2013) *The wider benefits of international higher education in the UK*.

Green, W. & Whitsed, C. (2013) Reflections on an alternative approach to continuing professional learning for internationalization of the curriculum across disciplines. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 248-164.

Haigh, M. (2008). Internationalisation, planetary citizenship and Higher Education Inc. *Compare*, 38(4), 427–440.

Haigh, M. (2009). Fostering cross-cultural empathy with non-western curricular structures. J*ournal of Studies in International Education*, 13(2), 271–284.

Harrison, N. & Peacock, N. (2010) Interactions in the international classroom: the UK perspective. In E. Jones (Ed.) *Internationalisation and the student voice: Higher education perspectives* (pp125-142). London: Routledge.

Hayhoe, R, (2005) Peking University and the spirit of Chinese scholarship. *Comparative Education Review* 45 (2), 575 –583.

Hofstede, G. (1986) Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations* 10 (3), 301 –320.

Hong Kong University Grants Committee (2012) *UGC Annual Report 2011 – 2012*.

Hyland, F., Trahar, S., Anderson, J., & Dickens, A. (2008). *A changing world: The Internationalisation experiences of staff and students (Home and International) in UK Higher Education (ESCalate & LLAS report)*. Retrieved on 19 October 2013 from: http://escalate.ac.uk/downloads/5248.pdf

Kahane, D. (2009) Learning about obligation, compassion, and global justice: the place of contemplative pedagogy. *New Directions for Teaching and Learning* 118 Summer, 49 -60.

Kenway, J. & Fahey, J. (2006) The research imagination in a world on the move *Globalisation, Societies and Education*, 4 (2), 261-274.

Kiley, M. (2003) Conserver, strategist or transformer: the experiences of postgraduate sojourners. *Teaching in Higher Education*, 8 (3), 345-356.

Kim, T. (2009) Transnational academic mobility, internationalization and interculturality in higher education. *Intercultural Education* 20 (5), 395-405.

Kreber, C. (2009) Different perspectives on internationalization in higher education. *New Directions for Teaching and Learning*, 118, 1-14.

Lave, J., & Wenger, E. (1991) *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Leask, B. (2013) Internationalization of the curriculum and the disciplines: Current perspectives and directions for the future. *Journal of Studies in International Education*, 17 (2), 99-102).

Leask, B. & Bridge, C. (2013) Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: Theoretical and practical perspectives. *Compare*, 43 (1), 79-101.

Manathunga, C. (2007) Intercultural postgraduate supervision: ethnographic journeys of identity and power. In D.Palfreyman & D.L.McBride (Eds.) *Learning and teaching across cultures in higher education* (pp93-113). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Marginson, S. (2000) Rethinking academic work in the global era. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22 (1), 23-35.

Marginson, S. (2013) The growing pluralisation of higher education. International Association of Universities (IAU) *Horizons*, 18 (3), 14 -15.

Maringe, F. (2010) The meanings of globalization and internationalization in HE: Findings from a world survey. In F.Maringe & N. Foskett (eds.) *Globalization and internationalization in higher education: theoretical, strategic and management perspectives* (pp.17-34). London: Continuum.

Maringe, F. & Woodfield, S. (2013) Emerging internationalization models in an uneven global terrain. *Compare*, 43 (1), 9-36.

Merrick, B. (2000) Foreword. In B.Hudson & M.J.Todd (eds.) *Internationalising the curriculum in higher education: Reflecting on practice* (pp xi-xiv).

Mertova, P. & Green, W. (2010) Internationalising teaching and learning: Perspectives and issues voiced by senior academics at one Australian university. www.proceedings.com.au/isana/docs/2010/paper_mertova.pdf

Ministry of Higher Education Malaysia (2011) *Internationalisation policy for higher education Malaysia 2011*

Mok, K-H. (2003) Globalisation and higher education restructuring in Hong Kong, Taiwan and Mainland China. *Higher Education Research & Development*, 22 (2), 117-129.

Mok, K-H. & Lee, M.L.L. (2003) Globalization or glocalization? Higher education reforms in Singapore. *Asia Pacific Journal of Education* 23 (1), 15-42.

Montgomery, C. (2010) *Understanding the international student experience*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Njenga, J.K. & Fourie, L.C.H. (2010) The myths about e-learning in higher education. British Journal of Educational Technology, 41 (2), 199 -212

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (1999) *Quality and internationalisation in higher education*. Brussels: OECD.

Otten, M. (2000) Impacts of cultural diversity at home. In P. Crowther, M.Joris, M. Otten, B. Nilsson, H.Teekens & B. Wachter. *Internationalization at Home: A Position Paper* (pp.15 – 20). European Association for International Education/Academic Cooperation Association, IAK, IESEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburg and Malmo University.

Otten, M. (2003) Intercultural learning and diversity in higher education. *Journal of Studies in International Education* 7 (1), 12- 26.

Oxfam Development Education Program. (2006). *Education for global citizenship: a guide for schools*. Retrieved 19 October 2010 from www.oxfam.org.uk/education/gc/files/education_for_global_citizenship_a_guide_for_schools.pdf

Peacock, N. & Harrison, N. (2009) "It's so much easier to go with what's easy": "Mindfulness" and the discourse between home and international students in the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education*, 13 (4), 487-508.

Pratt, D.D., Kelly, M. & Wong, W.S.S. (1999) Chinese conceptions of 'effective teaching' in Hong Kong: towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education* 18 (4), 241 –258.

Rizvi, F. (2000). Internationalisation of curriculum. Retrieved on 19 October 2013 from www.eotu.uiuc.edu/EOTUMODEL/Event/RIZVIPaperInternatRMIT.pdf

Ryan, J. & Viete, R. (2009) Respectful interactions: learning with international students in the English-speaking academy. *Teaching in Higher Education*, 14 (3), 303-314.

Sanderson, G. (2004) Existentialism, globalisation and the cultural other. *International Education Journal*, 4 (4), 1 – 20.

Sanderson, G. (2007) A foundation for the internationalization of the academic Self. J*ournal of Studies in International Education* 12 (3), 276-307.

Singh, M. (2011). The place of social justice in higher education and social change discourses. *Compare*, 41(4), 481-494.

Stromquist, N.P. (2002) Globalization, the I, and the Other. *Current Issues in Comparative Education*, 4 (2), 87- 94.

Tait, A. & Gaskell, A. (2011) Internationalisation, social justice and open, distance and e-learning. 14th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, 2011.

Teekens, H. (2000) Teaching and learning in the international classroom. In P.Crowther, M.Joris, M. Otten, B. Nilsson, H.Teekens & B. Wachter.et al. *Internationalization at Home: A Position Paper* (pp.1-18). European Association for International Education/Academic Cooperation Association, IAK, IESEG, Nuffic, Katholieke Hogeschool Limburg and Malmo University.

Teichler, U. (2004) The changing debate on internationalisation of higher education. *Higher Education*, 48 (1), 5-26.

Teichler, U. (2009) Internationalisation of higher education: European experiences. *Asia Pacific Education Review,* 10, 93 -106.

Tennant, M., McMullen, C. & Kacynski, D. (2010) *Teaching, learning and research in higher education: A critical approach*. Abingdon: Routledge.

Trahar, S. (2006) A part of the landscape: the practitioner researcher as narrative inquirer in an international higher education community. In S. Trahar (Ed.) *Narrative research on learning: Comparative and international perspectives* (pp201-219). Oxford: Symposium.

Trahar, S. (2007). *Teaching and learning: The international higher education landscape. Some theories and working practices*. Available to download at http://escalate.ac.uk/3559

Trahar, S. (2011). *Developing cultural capability in international higher education: A narrative inquiry*. Oxon, England/New York, NY: Routledge.

Trahar, S. (2013) Autoethnographic journeys in learning and teaching in higher education *European Educational Research Journal,* 12 (3), 367-375.

Turner, Y. & Acker, A. (2002) *Education in the new China: Shaping ideas at work*. Aldershot, Hants: Ashgate.

Turner, Y., & Robson, S. (2008). *Internationalizing the university*. London, England: Continuum.

Vaira, M. (2004) Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis? *Higher Education*, 48 (4), 483 –510.

Vardi, M. (2012, November). *Will MOOCs destroy academia*? Retrieved 19 October 2013, from Communications of the ACM: http://cacm.acm.org/magazines/2012/11/156587-will-moocs-destroy-academia/fulltext

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press

Watkins, D. (2000) Learning and teaching: a cross-cultural perspective. *School Leadership and Management* 20 (2), 161–173.

Wenger, E. (2009) A social theory of learning. In K.Illeris (ed.) Contemporary theories of learning: Learning theorists…in their own words (pp.209-218). London: Routledge.

Yang, R. (2002) University internationalisation: its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education,* 13 (1), 81 – 95.

Yang, R. (2005) Internationalizing Chinese higher education: a case study of a major comprehensive university. In P.Ninnes & M. Hellsten (Eds.) *Internationalizing higher education: Critical explorations of pedagogy and policy* (pp97-118). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, University of Hong Kong.