نوعية التعليم:
الهيئة التعليمية

صدمة الثقافة أو الثقافة الصادمة:
البحث في العوائق الأساسية التي يواجهها الأكاديميّون السوريّون العائدون حديثاً من الخارج*

رامي م. أيّوبي[1]
هبة ك. مسعود[2]
حنان أ. الماغوط[3]

ملخص

تستطلع هذه الدراسة وتفحص تجريبياً وتصنف الأوجه الرئيسية للصدمة الثقافية التي تواجه الأكاديميين السوريين العائدين إلى جامعاتهم من الإيفاد، وتعرضهم السابق للثقافة في الخارج. وقد جمعت البيانات باستخدام استبيان وزع على أكثر من مائة أكاديمي عادوا إلى جامعة دمشق خلال الأشهر الـ 49 الأخيرة. أجاب عن الاستبيان ثمان وسبعون منهم. ويستقصي الاستبيان، لدى لأكاديميين المعينين حديثاً، مدى التعرض للدراسة في الخارج، وأعراض الصدمة الثقافية، والصعوبات الرئيسية التي يواجهها الأكاديميون منذ تاريخ عودتهم وحتى التاريخ الذين يصبحون فيه أعضاء كاملين في هيئة التدريس. ثم يتم إجراء تحليل قطاعي مقارن يستند على المعلومات الشخصية. وتستخدم الدراسة كلاً من تحليل العوامل والتحليل العنقودي، وتعرض النتائج في نماذج شبكية ثلاثية الأبعاد. وهذه الدراسة هي أول دراسة تحليلية في هذا المجال في قطاع التعليم العالي السوري. غير أنها تقتصر على بيانات جمعت من جامعة عامة واحدة في سوريا. تسلط الدراسة الضوء ضمنياً على أهمية المحافظة على بقاء الأكاديميين في مؤسساتهم. كما تقدم اقتراحات وتوصيات لمديري الجامعات للتخفيف من خطر هجرة الأدمغة في البلدان النامية.

---

* مترجم عن الإنكليزية.

[1] منسق برنامج تمبوس في سوريا في وزارة التعليم العالي، وأستاذ محاضر في كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، سوريا، يحمل شهادة دكتوراه في الإدارة الإستراتيجية والعولمة، جامعة نوتينغهام، المملكة المتحدة، 2006، البريد الالكتروني: ntosyria@scs-net.org

[2] أستاذ محاضر في كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، ومستشارة لبعض مشاريع الاتحاد الأوروبي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، سوريا، تحمل شهادة دكتوراه في المسؤولية الاجتماعية التشاركية، جامعة نوتينغهام، المملكة المتحدة، 2006، البريد الالكتروني: massoudhiba@hotmail.com

[3] أستاذ محاضر في المعهد العالي للغات، جامعة دمشق، تحمل شهادة ماجستير في تعليم اللغة الانكليزية (TEFL) من جامعة ريدينغ، المملكة المتحدة، البريد الالكتروني: maghout@gmail.com

أولاً: المقدمة

بحلول نهاية العام 2008، كان مئات الطلاّب السوريّين يدرسون في الخارج بتمويل حكومي، ويستهلكون مئات ملايين الليرات السوريّة من الدخل القومي. تماشياً مع خريطة التنمية الوطنيّة لقطاع التعليم العالي، والهدف الأساسي من وراء ذلك يكمن في تلبية حاجات موظفي المؤسسات الرسميّة/العامة وبخاصة الجامعات لتنمية قدراتهم. يعود عدد كبير من هؤلاء الطلاّب إلى وطنهم الأم مزوّدين بمؤهّلات القدرة اللازمة لتعيينهم في المؤسسات التي أوفدتهم. غير أنّ غالبيّتهم تواجه شتّى أنواع المعوقات والصعوبات التي تحدو ببعضهم إلى مغادرة البلد بعد أن عادوا إليه وببعضهم الآخر الذين لا يزالون في الخارج إلى عدم التفكير في العودة إلى سوريا.

من أجل تحديد مجموعة الأسباب التي قد تؤدّي إلى زيادة خطر نزيف الأدمغة، تبحث الدراسة وتستقصي تجريبيّاً أنواع هذه الصعوبات وعلاقتها بالمظاهر العكسية للصدمة الثقافيّة وبالاحتكاك المُسبَق بالثقافات الأجنبيّة أثناء الدراسة في الخارج. وبناءً على نتائج التحليل، تهدف الدراسة أيضاً إلى تزويد مدراء الجامعات بالتوصيات المجدية مع تسليط الضوء على أهمّيّة الإبقاء على الأكاديميّين في مؤسّساتهم. تحاول الدراسة سد النقص في أدبيات الصدمة الثقافيّة العكسية عبر طريقتين: أولا، تعالج موضوع الصدمة الثقافية العكسية في واحدة من الدول العربية التي لم يتم التطرق فيها لهذا الموضوع كثيرا في السابق؛ وثانيا، من خلال التحليل الديناميكي الذي تقوم به، فهي تجمع بين التعرّض لثقافة بلد الدراسة، وصعوبات الحياة الأكاديميّة الناجمة عن الصدمة الثقافية العكسية، وأعراض الصدمة الثقافية العكسية.

إن هذه الورقة منظّمة كما يلي: استعراض السمات الأساسيّة للتعليم العالي في سوريا وجهود الحكومة السوريّة الرامية إلى بناء قدرات الموظّفين الأكاديميّين تُعرض في القسم الثاني. يستعرض القسم الثالث الأدبيات ذات الصلة والإطار النظري للورقة. يلي ذلك في القسم الرابع عرض طريقة وصعوبات وتقنيّات جمع البيانات وتحليلها. أما نتائج الدراسة فهي واردة في القسم الخامس. وأخيراً، يناقش القسم السادس خلاصة الدراسة والتوصيات الصادرة عنها.

ثانياً: سمات التعليم العالي في سوريا وبناء قدرات الموظفين الأكاديميّين السوريّين

تؤدّي الحكومة السوريّة دور المشرف والمراقب الأساسي لنظام التعليم العالي في سوريا؛ وذلك عبر وزارة التعليم العالي ومجلس التعليم العالي. توجد في سوريا ستّ جامعات رسميّة (جامعة دمشق، وجامعة البعث، وجامعة حلب، وجامعة تشرين، وجامعة الفرات، والجامعة الافتراضيّة السوريّة)، وهناك خطّةٌ تقضي بزيادة عددها ليبلغ عشر جامعات بحلول العام 2010. وفي سوريا ثلاث عشرة جامعة خاصة وإحدى عشرة قيد الإنشاء. أضف إليها ستة معاهد عليا وعدد كبير من معاهد التدريب المهني والتقني المتوسطة التابعة لوزارة التعليم العالي. من أبرزالإصلاحات التشريعية المؤثّرة الخاصة بالتعليم العالي في سوريا منذ العام 2000 المرسوم الرئاسي رقم 36 للعام 2001 والذي يحكم وينظم عمل الجامعات الخاصة في سوريا. ويشكّل القانون رقم 6 للعام 2006 إطار العمل القانوني الذي يحكم

وينظّم عمل الجامعات الرسميّة في سوريا، والمسمّى «قانون تنظيم الجامعات». هذا القانون هو تعديلٌ للقانون السابق. يمنح القانون الجديد الجامعات المزيد من الاستقلاليّة لجهة تعيين وترقية الموظفين على وجه الخصوص.

تجهد وزارة التعليم العالي في المستقبل القريب في وضع الأولويّات وابتكار الخطط التنفيذيّة بغية تطبيقها، ومتابعة عمليّة تحديث القطاع. تتعاون وزارة التعليم العالي مع شركاء وطنيين (من القطاعين العام والخاص) ودوليّين من أجل تحقيق أهدافها. تماشياً ومشاريع التحديث والتطوير التي تمّ التخطيط لها والقيام بها وطنيّاً بفضل برامج الإتحاد الأوروبي وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي المختلفة، وضعت الوزارة النقاط التالية التي تُعتَبَر بمثابة أولويّات للإصلاح يجب التطرّق إليها:

1. إنشاء مؤسسات وكلّيّات وبرامج جديدة ضمن المؤسسات الموجودة أصلاً.
2. إعتماد سياسة قبول جديدة تنسجم مع المعايير الأكاديميّة، وحاجات الطلاّب المحتمَلَة، وحاجات التنمية الوطنيّة.
3. تطوير المناهج الموجودة ووضع قواعد مرنة وديناميّة لمراجعة المناهج المتواصلة تلبيةً لحاجات المجتمع والسوق.
4. متابعة عمليّة تأسيس ضمان الجودة ونظام الاعتماد.
5. رسم خطط تنفيذيّة لغرض تنمية مهارات الموظفين الأكاديميّين.
6. الارتقاء بالبيئة المعينة عبر توفير الوسائل الضروريّة مثل: المختبرات، والمكتبات الحديثة، وشبكة الربط إلخ.
7. ترقية البحث الأكاديمي وبرامج الدراسات العليا.
8. الارتقاء بمعاهد التدريب المهني والتعليمي.
9. إعادة هيكلة القطاع من أجل تعزيز الحكم الرشيد وإدخال أنظمة إدارة المعلومات المُحَدَّثَة.
10. وضع مصفوفة إحصائيّة فعّالة مهمّة من أجل التخطيط على صعيد الإستراتيجية ووضع السياسات.

غير أنّ من أبرز مواطن الضعف في التعليم العالي في سوريا والمنطقة العربية عامّةً نقص مواءمة البرامج والمناهج لحاجات التنمية وسوق العمل. مع ذلك، فإنّ مجلس التعليم العالي في سوريا مدرك للحاجة إلى إصلاح وتنويع كبيرين على مستوى برامج التعليم العالي في سوريا كي تلبّي الحاجات التنمويّة؛ وقد طلب المجلس من مختلف الجامعات في البلاد إصلاح برامجها وتحديثها. كما خفّف من صلابة الأنظمة التي تحكم تطوير المناهج مضفياً عليها المزيد من اللامركزيّة والمرونة.

تحدّد «لجنة القبول الجامعي» وهي لجنة حكوميّة يرأسها رئيس الوزراء، عدد الطلاّب الذين يتمّ قبولهم في نظام التعليم العالي سنوياً وتوزيعهم. ويدعم القادة السوريّون بشدّة سياسة الوصول المتساوي إلى التعليم العالي. يحقّ مبدئياً لكلّ طالب ينجح بامتحانات الثانوية العامة الحصول على مقعد في نظام التعليم العالي السوري. لقد اعتمدت الحكومة السورية سياسة «الباب المفتوح» هذه، والتي لا تزال تطبَّق حتى اليوم، منذ بداية السبعينيات.

بعد سياسة «الباب المفتوح» ومن أجل الاستجابة لعدد الطلاب الهائل الذين يتمّ اختيارهم سنوياً، وبالتشاور مع الجامعات، وتطبيقاً لتدابير ضمان الجودة، ستنظر وزارة التعليم العالي في تعزيز بناء القدرات والمتطلّبات في ما يخصّ الموظفين الأكاديميّين وبخاصة المدرسين المساعدين كمّاً أو

نوعاً. ويتمّ ذلك خاصةً عبر برامج بناء القدرات الدولية التي تموّلها الحكومة، بحيث يتمّ إرسال مئات المدرسين المساعدين كلّ سنة كي يحصلوا على شهادة الدكتوره من الدول الغربية بشكل رئيسيّ من أجل الوفاء بمتطلّبات التعيين في المؤسسات التي ترسلهم.

مع نهاية العام 2008، كان هناك تقريباً أكثر من أربعة آلاف طالب سوري يدرسون في الخارج بتمويل حكومي، ويستهلكون مئات ملايين الليرات السوريّة من الدخل القومي. أغلبيّة هؤلاء الطلاّب هم من الذين يحضّرون أطروحة الدكتوراه. كما عُيّنَ أكثر من نصفهم مدرسين مساعدين في الجامعات السوريّة قبل مغادرتهم إلى البلد المضيف. زكّت البلدان الغربية المضيفة بما فيها ألمانيا وفرنسا وبريطانيا سياسة سوريا الحكوميّة تجاه الدراسة في الخارج. (أنظر الجدول 1).

الجدول (1): عدد مساعدي التدريس السوريّين الذين يدرسون حالياً في الخارج بتمويل حكوميّ

الدولة المضيفة	عدد المدرسين المساعدين الذين يدرسون في الخارج في 29 كانون الثاني/ يناير 2009	النسبة المئوية (%)
فرنسا	833	41.88
ألمانيا	567	28.51
المملكة المتحدة	404	20.31
مصر	91	4.58
بلدان أخرى	94	4.73
المجموع	1989	

المصدر: قسم شؤون الموظفين الأكاديميّين، وزارة التعليم العالي، سوريا

إن عددا لا بأس به من حملة الدكتوراه يعودون سنوياً إلى سوريا ليبدأوا عملهم الجديد كأساتذة متفرغين في كلياتهم. ولكن بما أنهم قضوا وقتا طويلا نسبياً في البلد الذي درسوا فيه، فهم يتعرضون لصعوبات في التعامل مع الثقافة الأكاديمية في المؤسسات التي أرسلتهم وعادوا إليها. إن الغرض من هذه الدراسة تحري هذه الصعوبات التي يلاقيها الأكاديميون السوريون العائدون من الدراسة في الخارج في علاقتها بتعرضهم لثقافة وبيئة الدراسة في الخارج، وبالأعراض البارزة لصدمة العودة إلى الديار.

ثالثاً: الدراسات السابقة وإطار العمل النظري للدراسة

1. معضلة نزيف الأدمغة

يُظهر استعراض أدبيات الاندماج الثقافي العكسي مع الوطن الأم في سوريا والعالم العربي نقصاً كبيراً في الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع، بخاصة لدى الأكاديميّين الذين من شأنهم تشكيل حافز كبير لدراسات مماثلة. غير أنّ الحالة هذه لا تقتصر على المنطقة العربية حيث الدراسات المماثلة حديثة نسبيّاً بحسب فورنهام (Furnham, 2004). هناك نقص كبير في الدراسات الواسعة النطاق، والمتعدّدة العوامل، والطوليّة التي قد تساعد صانعي السياسات على تحديد المشاكل المرتبطة بزيادة

عدد الطلاب الذي يعيشون مؤقتاً في بلد ما حول العالم. بالنسبة إلى صانعي السياسات، من المحتمَل أن تكتسي هذه المشكلة أهمّيّةً قصوى حين تؤدّي إلى نزيف الأدمغة على مستوى طبقة مهمّة في المجتمع كالموظفين الأكاديميّين على سبيل المثال. غير أنّه سيكون دوماً من الصعب إيقاف هجرة العاملين الكفوئين. لقد شدّد مياجيوا (Miyagiwa, 1991) على أن السياسات التقليدية الموجهة لإيقاف نزيف الأدمغة قد تنجح فقط مع أصحاب المهن ذوي المستوى المتدني ويجري الاحتفاظ بهم في حين يواصل اللامعون الهجرة.

إن البحث عن فرص أفضل ومناخات أكاديميّة ومهنيّة أفضل حالياً يدفع الأكاديميّين ذوي الكفاءة العالية إلى الهجرة. بحث لي وبراي (Li and Bray, 2007) في عوامل الدفع والجذب والحوافز لدى الطلاب الصينيّي الأصل في هونكونغ وماكاو، فوجدا أنّ تدفق الطلاب هؤلاء يسيّره الفائض والتفضيل في الطلب على حدّ سواء. ويحاول ترمبلاي (Tremblay, 2005) أن يبرهن أنّه في إطار زيادة تدويل التعليم، يبدو الحراك الأكاديمي مصدراً محتملاً للعمال الكفوئين من زاوية البلدان المضيفة، أكان ذلك في خلال فترة دراستهم أم عبر توظيفهم لاحقاً. قد تشكّل الدراسة في الخارج جزءاً من استراتيجية هجرة مدروسة من منظور الطلاب. ولعلّ أبرز أسباب هجرة الأكاديميّين الكفوئين والطلاب تتأتى عن الثقافة غير المريحة في البلدان المرسلة. في دراسة لأبرز التحديات التي يواجهها الأكاديميّون الروس، وجدت سمولنتسيفا (Smolentseva, 2004) أنّ التعليم العالي الروسي والأكاديميّين فيه يواجهون تحدّيات التكيّف والعوائق الماليّة، وتحسين إجراءات التعيين والتقييم، وتكوين جيل من الأساتذة أكثر شباباً. يحاول هاليسي وكازيموغلو (Halici and Kasimoglu, 2006) أن يفهما مستوى التحيز الذي يواجهه الأكاديميّون في جامعة تركيّة وأخرى أذربيجانيّة، ووجدا أنّ هذا التحيز من شأنه أن يزيد التفكير بالهجرة.

اقترح العلماء حلولاً مختلفة لمعضلة نزيف الأدمغة. يقدم غونزالس (Gonzalez) حلولاً مختلفةً لمعضلة نزيف الأدمغة والتوظيف خارج البلاد في الفيلبين. بالنسبة إلى المهن الفائضة، قد يكون هذا التوظيف خياراً قابلا للحياة؛ فهو مصدرٌ للتبادل الأجنبي وطريقةٌ طبيعيّة لمراقبة النمو السكاني. أما بالنسبة إلى المهن التي يوجد فيها نقص، فهو يقترح نظام حوافز مرتبطة بفترة من الخدمة الإلزامية، يمكن بعدها للمستفيد القيام بخياراته. وبحث هندريكس وسوسا (Hendriks and Sousa, 2008) في كيفية معالجة الجامعات في هولندا الحاجة إلى تحفيز الباحثين الجامعيّين ووسائله، عبر ممارسات الإدارة. وقد وجدا كيف أنّ الفهم الفرديّ والتنظيميّ لتقييم العمل، ولإجراءاته وإطاره، مرتبطٌ بالآليات الاجتماعية المستعارة من المجموعات المعرفية والسلوكيّة الأوسع خارج الجامعة؛ وكلّها عوامل على إدارة الجامعة استقصاؤها أكثر. في السياق عينه، يقترح ماير وإيفانس (Meyer and Evans, 2008) وجوب بحث الجامعات عن السياسات والإستراتيجيات التي من شأنها تحفيز الجسم التعليمي والارتقاء به بطريقة فاعلة؛ وإلاّ تصبح محدودة حتما قدرة المؤسسة على استقطاب وإعادة تدريب وتنمية الذين يتمتّعون بالمؤهلات الأساسية، والقدرات الأكاديمية والالتزام، وغيرها من الأمور الضرورية كي يتمكّن التعليم العالي من أداء دوره الفريد في المجتمع.

2. التعرّض للثقافة المضيفة

ترى النظرية أن معظم الذين تعرضوا بشكل أكثر من غيرهم لثقافة البلد الذي يدرسون فيه وبخاصة للثقافة التنظيميّة في المؤسسة الأكاديميّة المضيفة، ورغم أن هذا التعرّض يكسبهم المزيد من

الانفتاح والخبرة في الحياة؛ هم الأكثر تعرضاً للإصابة بالصدمة الثقافيّة العكسية. في دراسة طاولت مجموعة من الطلاب الأميركيين الذين شاركوا في برنامج شرف في المملكة المتحدة ومجموعة ضابطة من طلاّب بقوا في بلدهم، يرى بيتس (Bates, 1997) أنّ الذين شاركوا في برنامج الدراسة في الخارج أظهروا تطوّرا شخصيّاً وزيادةً في آفاق التفكير. في السياق عينه، في مسح طال مشاركين في برامج أجراها كونسورتيوم ولاية نيوجيرسي للدراسات الدولية بين خريف 1997 وصيف 2002، وجد هديس (Hadis, 2005) أنّ تجربة الدراسة في الخارج أثّرت إيجابا على الطلاّب الجامعيّين الذين عادوا أكثر انفتاحاً من السابق وأكثر اهتماما بالشؤون الدوليّة، يقرأون الصحف أكثر من قبل، زادت طلاقتهم في استعمال اللغات الأخرى، واكتسبوا معرفةً أعمق بمجتمعات البلدان المضيفة ومظاهرها الثقافية، وبدت عليهم إشارات واضحة لنمو الشخصية: فهم استقلاليّون أكثر، اجتماعيّون أكثر، ودودون أكثر مع شعوب الدول الأخرى، واثقون بأنفسهم أكثر، ومتصالحون أكثر مع فكرة السفر إلى بلدان حيث اللغة الإنكليزية ليست اللغة الأولى.

نظر كانون (Cannon, 2000) في نواتج تعليم دوليّ لخرّيجين أندونيسيين، ووجد أنّ نواتج هذا التعليم الدوليّ خارج البلاد هي مزيجٌ معقّد من الميزات المهنيّة، والعاطفيّة، والثقافيّة، والعمليّة المتأتية من طبيعة البيئة التي يعملون فيها والعمل الذي يقومون به. ووجد المؤلف أنّ غالبيّة الخرّيجين يؤمنون بأنّ حسنات التعليم خارج البلاد تفوق سيّئاته. وفي دراسة مقارنة بين طلاّب يدرسون في الخارج وطلاّب يبقون في حرم الجامعة حول القدرة على التكيّف الثقافي والحساسيّة بين الثقافات، وجد وليامز (Williams, 2005) أنّ الطلاّب الذين يدرسون في الخارج يظهرون تغييراً في مهارات التواصل بين الثقافات بعد إنهاء الفصل الدراسي في الخارج أكبر من ذلك الذي يظهره الطلاّب الذين يبقون في حرم الجامعة. وهذا ما يبين أنّ التعرّض لثقافات مختلفة هو أكبر دليل على مهارات التواصل بين الثقافات.

تسبر سوسمان (Sussman, 2002) غور العلاقة بين الهويّة الثقافيّة وتجربة العودة إلى الوطن بين 113 معلّما أميركيا تغربوا الى اليابان. أظهرت النتائج أنّ التكيّف خارج البلاد وتجارب العودة إلى الوطن غير مترابطة بطريقة مباشرة. بل إن قوّة الهويّة الثقافيّة الوطنيّة (الأم) تنبئ بمحنة ملازمة للعودة إلى الوطن إذ يعكس الضغط الذي يعانيه العائدون لدى عودتهم ضعفاً في الهوية الثقافيّة الأم. ترتبط تجربة العودة إلى الوطن بتغييرات في الهوية الثقافية. إن زيادة النفور من الثقافة الأميركيّة (نقصان) أو الشعور بانتماء «أكبر» إلى اليابان (زيادة) بعد الإقامة هناك، مرتبطان بالمحنة الملازمة للعودة إلى الوطن. وفي دراسة حالة تفسيرية لمجموعة من طلاّب الماجستير في سنغافورة يدرسون في جامعة أسترالية بالتعاون مع شريك محلي وجد بيفيس وشابمان (Pyvis and Chapman, 2005) تبين أنّ الطلاّب الدوليين المنتسبين إلى برامج للدراسة في بلدهم الأم بالتعاون مع مؤسسة خارجية قد يختبرون أيضاً صدمة ثقافيّة نتيجةً لالتزامهم بهذه البرامج. لقد أشار كانون (Cannon, 2000) إلى أن التعرض للثقافة المضيفة له سلبيات مهمة مثل صعوبات إعادة الإندماج، والعلاقات في العمل، وتطوير شبكات مهنيّة ملائمة. لكنّه وجد أنّ التعرّض يُحدث تغييرات في القدرات الذهنيّة، والسلوكيّات، والمنظورات الثقافيّة، أكثر أهمية من الحسنات المهنيّة الضيّقة كالراتب والترقية، التي قد تتأثّر نتيجة تدويل التعليم.

3. مظاهر الصدمة الثقافيّة المعاكسة والانفكاك

أظهرت الدراسة أنّ من أعراض الصدمة الثقافيّة تحدّيات مرتبطة بالحسّ بالهويّة، والإحباط، والغضب، والانسحاب، والانهيار، والانهاك، واللامبالاة. إذا لم تُحَلّ مشكلة الصدمة الثقافيّة فقد ينتج عنها عودة مبكرة إلى ثقافة الوطن الأم، وصعوبات وظيفيّة، ومحنة نفسيّة مطوّلة (Swagler & Jome, 2005). حدّد أوبرغ (Oberg, 1960) ستة مظاهر مختلفة للصدمة الثقافية:

أ. توتّرٌ ناجم عن الجهد المطلوب للتكيّف النفسيّ المطلوب.

ب. إحساس بالضياع وشعور بالحرمان في ما يتعلّق بالأصدقاء، والمكانة، والمهنة، والممتلكات.

ج. التعرّض للنبذ و/أو نبذ أهل الثقافة الجديدة.

د. إلتباس في الدور، وتوقّعات الدور، والقيم، والمشاعر، والهويّة الذاتيّة.

هـ. الدهشة، والقلق، وحتى الإشمئزاز والنقمة بعد إدراك الاختلافات الثقافيّة.

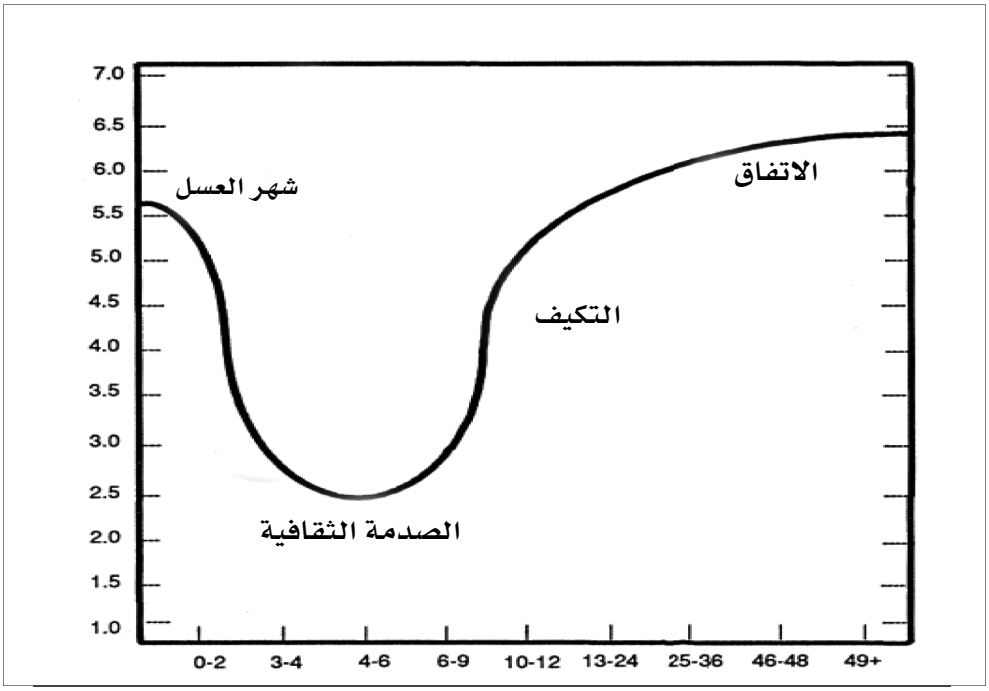
و. شعور بالعجزمن جرّاء عدم التمكّن من مجابهة البيئة الجديدة بنجاح.

وجد غاو (Gaw, 2000) في معرض بحثه عن مظاهر الصدمة الثقافية المعاكسة لدى الطلاب الأميركيّين العائدين من الخارج أنّ الذين اختبروا صدمةً ثقافيّةً معاكسةً عالية المستوى أكثر عرضةً لشواغل التكيّف الشخصي والخجل من العائدين الذين اختبروا صدمةً ثقافيةً معاكسةً منخفضة المستوى. كما وجد المؤلف علاقةً سلبية بين الصدمة الثقافيّة المعاكسة واللجوء إلى خدمة دعم الطلاّب؛ إذ يتدنّى استعمال الخدمة مع زيادة الصدمة الثقافية المعاكسة. وفي دراسة قام بها بوتشر (Butcher, 2004) حول مفاهيم التحوّل في إعادة الانخراط استنادا إلى تجارب طلاّب دوليين من شرق آسيا تابعوا التعليم العالي في نيوزيلاندا، وجد أنّ هذه التحوّلات تتمحور حول التوقّعات، والتوق إلى الإنتماء، وأزمة الهويّة، وحسّ التشرّد والضياع، فضلاً عن استجابات اجتماعيّة مختلفة وتحولات عامّة أخرى. يرى بوتشر أنّ إعادة الاندماج في الهوية والمكان مهمّانٌ جدّاً من أجل التخفيف من بعض صعوبات إعادة الانخراط، ما يوفّر أيضاً إطار عمل مفاهيميّ مفيد من أجل فهم إعادة الانخراط.

يحدد ميامونو وكوهلمان (Miyamoto and Kuhlman, 2001) المتغيّرات التي قد تُنذر بمستوى الصدمة الثقافية والقلق بعد العودة إلى اليابان لدى 240 طالباً يابانياً يعيشون في جنوب كاليفورنيا. وجدا أنّ الطلاب ارتادوا مدرسةً أميركيّةً خلال الأسبوع ومدرسةً مكملةً يابانيّة" أيام السبت. أظهرت الدراسة أنّه من المؤشّرات الأكثر فعاليّةً، الدالّة على التخفيف من الصدمة الثقافيّة والقلق بعيد العودة إلى اليابان هي على التوالي: العلاقة الإيجابيّة مع المعلّمين والأصدقاء الأميركيّين، العلاقة الايجابية مع المعلمين اليابانيين والنظرة الإيجابيّة إلى الكفاية في اللغة الإنكليزيّة.

يقترح بدرسن (Pedersen, 1995) خمس مراحل للصدمة الثقافيّة: مرحلة شهر العسل، ومرحلة التفكّك، ومرحلة إعادة الاندماج، ومرحلة الاستقلاليّة، ومرحلة التكافل. في السياق عينه، وفقاً لبعدين أساسيّين، ألا وهما درجة التكيّف مع الثقافة وفترة التكيّف، وضع بلاك ومندنهال (Black and Mendenhall, 1991) رسماً بيانياً على شكل منحنى (حرف U) للتكييف عبر الثقافات، إستنادا إلى المراحل الأربع الأساسية لإعادة الاندماج (أنظر الرسم البياني 1).

رسم بياني 1: منحنى مراحل التكيف الثقافي



4. أسئلة الدراسة

إستناداً إلى نظريّة الصدمة الثقافية والصدمة الثقافية المعاكسة، تقوم معظم الدراسات بوصف الأعراض النفسيّة للأكاديميّين العائدين لكنّها تفتقر إلى التحليل الديناميّ للعلاقة بين التعرض إلى ثقافة البلد حيث يدرسون، وصعوبات الحياة الأكاديميّة الناجمة عن الصدمة الثقافية المعاكسة، وأعراض الصدمة الثقافية المعاكسة. تهدف هذه الدراسة إلى البحث عن صعوبات الحياة الأكاديميّة والعوائق التي يواجهها الموظفون الأكاديميّون السوريّون العائدون حديثاً من الخارج عبر الإجابة على أسئلة البحث التالية:

أ. إلى أي مدى تعرّض الأكاديميّون السوريّون العائدون حديثاً إلى ثقافة البلد الذي درسوا فيه وبيئته؟

ب. ما هي المظاهر الأساسيّة للصدمة الثقافية المعاكسة التي يختبرها الأكاديميّون السوريّون العائدون حديثاً؟ إلى أي مدى تنعكس هذه المظاهر على بيئة الحياة الأكاديميّة اليوميّة لديهم؟

ج. ما هي العوائق الأكاديميّة الأساسيّة التي تعترض سبيلهم، وإلى أي مدى يواجهونها؟

د. إلى أي مدى هناك تطابق بين التعرض للدراسة في الخارج، وأعراض الصدمة الثقافية المعاكسة، والصعوبات الوظيفيّة الأكاديميّة التي يواجهها الأكاديميّون السوريّون العائدون حديثاً؟

رابعاً: طرائق وصعوبات وتقنيات جمع البيانات وتحليلها

1. الاستقصاء

تمّ بناء الاستقصاء على أساس المسح الوصفيّ. نظرت الدراسة في المشاكل الوظيفيّة التي يعاني منها العائدون الحائزون شهادة دكتوراه في جامعة حكوميّة في محافظة دمشق ومعاهدها. وقد تضمنت البيانات المدخلة معطيات تتعلق بالتعرض لثقافة أخرى لدى الدراسة في الخارج، وبمظاهر الصدمة الثقافية المعاكسة، وبالصعوبات الوظيفيّة التي يتعرضون لها لدى العودة إلى سوريا. وتضم العينة 60 من العائدين حملة شهادة الدكتوراه، كانت الحكومة قد أرسلتهم للدراسة في الخارج. ويشبه عدد المؤهلين المشاركين في الدراسة الأعداد التي شملتها دراسات مماثلة. على سبيل المثال، شارك 66 طالباً في دراسة غاو (Gaw, 2000)؛ 113 شاركوا في دراسة ساسمان (Sussman, 2002)؛ 95 في دراسة هاديس (Hadis, 2005).

2. معايير المشاركة

طلبَ من الأكاديميّين الذين يستوفون معايير الاندماج التالية في فترة الدراسة المشاركة في البحث: (1) أن يكون حائزاً على شهادة دكتوراه؛ (2) أن يكون قد أتم (حاز) شهادة الدكتوراه خارج الجمهورية العربية السورية؛ (3) وأخيراً أن يكون قد عاد إلى سوريا في خلال الأشهر التسعة والأربعين الماضية. تمّ وضع هذه المعايير عقب دراسة أدبيات الصدمة الثقافية والقيام باختبارات أوليّة قبل أخذ العيّنات. تمّ اختيار فترة 49 شهراً كحدّ أقصى للعودة النهائية إلى سوريا كشرط للمشاركة في الدراسة بالإستناد إلى نظرية المنحنى (U- curve) الخاصة بالصدمة الثقافية والمراحل التي اقترحها بلاك ومندنهال (Black and Mendenhall, 1991)، والتي تستغرق 49 شهراً تقريباً ليستكمل الفرد دورة التحسّن. من أجل اختبار صحّة نقطة القطع هذه ، تمّ توزيع 36 استبياناً بالتساوي على مجموعتين من الحائزين على شهادة دكتوراه من مؤسسات التعليم العالي المذكورة آنفاً. وصلت المجموعة الأولى منهم إلى سوريا منذ أكثر من 49 شهراً (لدى إجراء الدراسة) بينما تضمّ المجموعة الثانية العائدين حديثاً الذين يعيشون في سوريا منذ 49 شهراً أو أقلّ عقب عودتهم النهائية. تمّ تطبيق اختبار «ت» (t-test) للبحث في ما إذا كان هناك فارق بين متوسط نسبة الأجوبة المحايدة[4] من مجموع الأجوبة في العيّنتين. تُظهر نتائج الاختبار الواردة في الجدول 2 –أ و2 –ب أنّ اختبار قياس التجانس (Levene's test) دال إحصائيا ($P<0.05$) وهو يفيد أن هناك تغيرا متفاوتا، كما أنّ اختبار «ت» دال أيضاً لجهة أنّ متوسّط نسبة الأجوبة المحايدة في المجموعة الأولى (الذين عادوا منذ أكثر من 49 شهراً) أعلى من النسبة لدى زملائهم في المجموعة الثانية (الذين عادوا منذ أقلّ من 49 شهراً). من هنا، تدعم نتائج اختبار «ت» خيار نقطة القطع المبنيّ على نظريّة المنحنى.

[4] الأجوبة المحايدة هي تلك التي لا تعطي رأياً واضحاً، إما لأنها لا تنطبق على المستجوب، أو لأن المستجوب لم يكن بمقدوره اتخاذ قرار قول الجواب عن السؤال.

جدول 2-أ إحصائيات المجموعة

	الوصول	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	متوسط الخطأ الشائع
نسبة الأجوبة المحايدة	منذ أكثر من 49 شهراً	18	.4804	.32502	.07661
	منذ 49 شهراً أو أقلّ	18	.2386	.10430	.02458

جدول 2-ب إختبار العيّنات المستقلّ

		إختبار Levene		إختبار «ت» (t-test)		
		ف	الدلالة	ت	df	الدلالة (2-tailed)
نسبة الأجوبة المحايدة	التساوي المفترض للتغير	15.646	.000	3.006	34	.005
	التساوي غير المفترض للتغير			3.006	20.464	.007

3. جمع البيانات وصعوبته

من أجل جمع البيانات، تمّ القيام بزيارات متعدّدة إلى جميع كلّيّات جامعة دمشق وإلى معاهد تعليم عال أخرى في الجامعة عينها بغية جمع المعلومات للاتصال بجميع الأكاديميّين الذين عادوا في الـ49 شهراً الماضية. احتوت رزمة الاستقصاء على رسالة تتضمّن تعريفا بالدراسة والاستقصاء. أُرسل 25 استبياناً عبر البريد الإلكتروني، إلاّ أنّ استخدام هذه الطريقة في جمع البيانات جعل معدّل الإجابة منخفضاً جداً (تمّ ملء ثلاثة استبيانات وإعادتها فقط). أُبلغ الباحثون أنّ المسح يحتوي على بعض الأسئلة الحسّاسة (أسئلة شخصيّة على وجه الخصوص) وتمّ نصحهم بإرسال الاستبيانات وجمعها عبر صناديق البريد. وُزّع 100 استبيان آخر عبر صناديق البريد وتمّ جمعها جماعياً. طُلب من المشاركين في المسح ملء الاستمارة وإعادتها على الفور عبر صندوق البريد. نتيجة لذلك، تمّ جمع 78 استبياناً. غير أنّ 60 منها فقط اعتُبرت مؤهّلة (قابلة للاستخدام) بعد إجراءات التصفية.

واجهَت الدراسة صعوبات عدّة خلال جمع البيانات؛ أوّلها تحديد عيّنة الدراسة بناءً على معلومات دقيقة حول تواريخ عودة المشاركين النهائية إلى سوريا. من العوائق الأخرى توزيع الكلّيّات الجغرافي في جامعة دمشق. لدواعي السرّيّة والغُفليّة، كما ذُكر أعلاه، فضّل أغلبيّة المشاركين عدم ملء الاستبيان إلكترونياً. ممّا يعني أنّ توزيع الاستبيانات وجمعها قد استغرق وقتاً أطول.

أظهر المشاركون عامّةً درجةً عاليةً من التعاون إذ قال العديد منهم «إنّ الاستبيان يسلط الضوء على همومهم ومشاكلهم». لكنّ عدداً لا يستهان به من المشاركين انزعجوا من بعض البنود الواردة في القسم الأول من الاستبيان معتبرين إياها شخصيّةً جداً ولا تمتّ إلى البحث بصلة. لذا، رفض بعضهم ملء الاستبيان فيما ملأه بعضهم الآخر بعد جولات من محاولة الاقناع والتوضيحات. من أجل تجنُّب رفض

ملء القسم الأول من الاستبيان، انتُزعت الأجوبة من المشاركين، بطريقة غير مباشرة، عبر إجراء حديث مطوّل معهم. أضف إلى ذلك أنّ بعض المشاركين أعربوا عن عدم ارتياحهم لدى ملء القسم الثاني من الاستبيان.

4. تصميم الاستبيان وتقنيّات تحليل البيانات

إستخدم هذا البحث استبياناً يحتوي على الأبواب الثلاثة التالية: التعرض للثقافة الأجنبية في خلال الدراسة في الخارج، والصدمة الثقافية المعاكسة، والصعوبات الوظيفيّة الأساسيّة التي يواجهها الوافدون الجدد. تضمّن المسح كذلك بعض المكوّنات الديموغرافيّة مثل العمر، والجنس، والوضع العائلي، وعدد الأشهر التي تمّ قضاؤها في الخارج إلخ. تقيّم المجموعة الأولى من الأسئلة درجة تعرّض المشاركين للثقافة الأجنبيّة أثناء الدراسة في الخارج. وهي عبارة عن 11 بنداً تبحث مسائل تتراوح بين الشخصيّة (ما إذا كان للشخص شريك مثلاً) والخبرة العمليّة. أمّا المجموعة الثانية فتقيّم درجة تعرّض المشاركين لصدمة ثقافيّة معاكسة استناداً إلى ستة مظاهر للصدمة الثقافية كان أوبرغ (Oberg, 1960) أوّل من نشرها. هذه المجموعة عبارةٌ عن سلّم على شكل ليكرت (Likert) من خمس نقاط وستّة عشر بنداً تمّت بلورته من خلال بحث سابق عن الصدمة الثقافية والصدمة الثقافية المعاكسة، مثل مامفورد (Mumford, 1998) الذي بحث في المظاهر. يبحث المكوّن الثالث للاستقصاء عن الصعوبات الأساسيّة التي يواجهها الوافدون الجدد. وهو على شكل سلّم ليكرت من خمس نقاط و18 بنداً، ويمثّل 4 مجموعات من الصعوبات: الماليّة، والشخصيّة، والأكاديميّة، والتنظيميّة، والصعوبات المتعلّقة بالبحث.

من أجل بلوغ أبعاد الدراسة الثلاث الأساسيّة، المحدّدة في أسئلة البحث، أي الصدمة الثقافية، ومستوى التعرّض لثقافة بلد الدراسة، والصعوبات الوظيفيّة، استخدم المؤلّفون تقنيّة التحليل العاملي بغية الحصول على عامل واحد لكلّ من الأبعاد المذكورة آنفاً. تسمّى الطريقة التي تُستعمَل لاستخراج العامل طريقة المكوّنات الأساسيّة (Bryman and Cramer, 1999, p. 274). بما أنّ هذا التحليل يهدف إلى الحصول على عامل واحد لكلّ بُعد، فلم تكن تقنيّات التداول ضروريّة. تمّ تقدير عوامل مظاهر الصدمة الثقافيّة، ومستوى التعرّض لثقافة بلد الدراسة، والصعوبات الوظيفيّة الراهنة عبر استخدام البنود ذات الصلة المذكورة في الفقرة السابقة. وجرى احتساب أرصدة العوامل الثلاث بواسطة أسلوب الانحدار لاحتساب أرصدة العامل. تمّ اتّخاذ خطوات هذا التحليل عبر اللجوء إلى الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

خامساً: النتائج

1. وصف العيّنة

يتراوح عمر المشاركين بين 31 و45 سنة؛ متوسط العمر 36 سنة (إنحراف معياري = 2.6). أغلبيّة المشاركين عمرهم 37 سنة (المنوال)، منهم 39 ذكراً و21 أنثى. عند مشاركتهم في الدراسة، كانت مدة عودتهم إلى سوريا بمعدّل 23 شهراً، بمدى يتراوح بين أقلّ من شهر و49 شهراً. درس المشاركون في 8 بلدان مختلفة، أغلبيّتهم من فرنسا، والمملكة المتحدة، ومصر. وهم يتوزعون بحسب بلد الدراسة كما

يلي: 25 في فرنسا، 20 في المملكة المتحدة، 8 في مصر، 2 في الولايات المتحدة الأمريكية، 2 في روسيا، وواحد في كلّ من إيطاليا وألمانيا واليابان. معدّل الإقامة كان حوالى 74 شهراً مع مدى يتراوح بين 40 و213 شهراً. سبعة وعشرون شخصاً من المشاركين عازبون، واحدة منهم أرملة، واحدةٌ مطلّقة، وواحد وثلاثون منهم متزوجون. ثلاثة من المشاركين المتزوّجين (ذكران وأنثى) متزوّجون من أجانب. ثمانية منهم تزوّجوا قبل السفر للدراسة في الخارج، 8 آخرون تزوّجوا في خلال فترة الدراسة في الخارج، و7 منهم تزوّجوا بعد الانتهاء من الدراسة في الخارج، والقسم المتبقّي منهم آثر عدم إعطاء معلومات عن تاريخ زواجه.

2. تحليل وصفيّ (إجابة عن الأسئلة البحثية 1 و 2 و3)

قيّمت هذه الدراسة درجة التعرّض للثقافة الأجنبية، والصدمة الثقافية المعاكسة، والصعوبات الوظيفيّة التي واجهتها عيّنة من 60 أكاديميّاً سوريّاً يعملون في التعليم العالي بعد حصولهم على شهادة الدكتوراه من الخارج. بعدها، بحثت الدراسة في التوافق بين حقول البحث الثلاثة هذه بالنسبة إلى العائدين حديثاً. يوفّر هذا القسم تحليلاً وصفيّاً لإجابات المشاركين عن الأسئلة التي تمثّل حقول البحث الثلاثة.

أ. التعرّض لثقافة أجنبيّة

يبين الجدولان 3 – أ و3 – ب نسب الإجابة عن متغيّرات التعرّض. يُظهر الجدول 3 – أ الإجابة عن الأسئلة بنعم/كلاّ. ويبين أنّ نسبةً قليلة من المشاركين (أقلّ من 7%) لديهم شريك و/أو اقترنوا بأجانب. في المقابل، كان لنسبة كبيرة منهم (90%) أنشطة اجتماعية أو تجارب أخرى. ويُظهر الجدول 3 – ب الإجابات عن أسئلة أخرى غير محدّدة الأبعاد. ويبين أنّ أكثر من 55% من المشاركين تعرّضوا لثقافة البلد الذي درسوا فيه بدرجة مرتفعة، عبر الإقامة والسياحة، والعمل في الخارج. في المقابل، فإنّ تعرّض المشاركين عن طريق المشاكل والبحث الأكاديمي منخفضٌ نسبيّاً (أقلّ من 39% من المشاركين).

جدول 3-أ : الإجابات المتعلقة بالتعرض لثقافة أجنبية أثناء الدراسة في الخارج (نعم / كلاّ)

بند التعرّض	نعم	كلا
متزوّج/ة من أجنبيّ/ة	5.0	95.0
لديه/ها شريك/ة	6.7	93.3
يزور/ تزور عائلات أجنبيّة	90.0	10.0
لديه/ها علاقات في الخارج	98.3	1.7

جدول 3-ب : الإجابات المتعلقة بالتعرض لثقافة أجنبية أثناء الدراسة في الخارج (متغيّرات أخرى غير كمية [*])

بند التعرّض	منخفض	قيم بينية (متوسطة/منخفضة)	متوسّط	قيم بينية (متوسطة/مرتفعة)	مرتفع
الإقامة	8.3	26.7		33.3	31.7
السياحة	3.3	41.7		36.7	18.3
الخبرة العمليّة[**]		33.3	8.3	56.7	
محفّزات العمل[**]	26.7	10.0		1.7	60.0
المشاكل	58.3	13.3	1.7	16.7	10.0
الخبرة في البحث[***]		66.7	25.0	1.7	

[*] لا تمثّل أي قيمة فئوية أي فئة خاصة بالمتغيّر
[**] قيمة واحدة ناقصة
[**] ثلاث قيم ناقصة

يُظهر الجدول 3 - ج إحصائيات إجابات المشاركين عن السؤال ذي البعد المحدّد (فترة الإقامة في الخارج). بلغ الحدّ الأدنى للإقامة 40 شهراً فيما بلغ الحدّ الأقصى 213 شهراً والمتوسّط 74 شهراً (حوالى 6 سنوات) وفارق موحّد بلغ 25 شهراً ما يجعلنا نتصوّر أنّ المتغيّرات مشتتة جداً.

جدول 3-ج : التعرض لثقافة أجنبية (متغيّرات كمية)

بند التعرّض	الحدّ الأدنى	الحدّ الأقصى	المتوسّط الحسابي	انحراف معياري
فترة الإقامة في الخارج (بالأشهر)[*]	40	213	74	25

[*] ثلاث قيم ناقصة

ب. مظاهر الصدمة الثقافية المعاكسة

يبين الجدول (4) معدّلات إجابة العيّنة عن السلّم الفرعي للصدمة الثقافية. تمّ ترتيب البنود حسب المجيبين على الشكل التالي؛ محايد (لا ينطبق/لا أعلم)، لا أوافق بشدّة، لا أوافق، أوافق، أوافق تماماً. بعض أسئلة الاستبيان قدمت بالصيغة السلبية (لجهة وجود مظهر الصدمة الثقافية المدروس)، فيما قدمت أسئلة أخرى بالصيغة الإيجابية. لذلك، ومن أجل التحليل العاملي، تمّ تغيير الإجابات عن الأسئلة التي أتت بالصيغة الإيجابية كي تجاري اتّجاه الأسئلة ذات الصيغة السليبة (لجهة وجود مظاهر الصدمة الثقافية (أنظر الجدول 4).

يُظهر الجدول (4) أنّ أكثر من 86% من المشاركين غالباً ما يقارنون بين الكلّيّات التي عملوا/درسوا فيها في الخارج وتلك التي يعملون فيها في سوريا ويحسّون بالفوارق بين الثقافات التنظيميّة حين يجرون المقارنة. من المثير للاهتمام أنّ 60% من المشاركين تقريباً يشعرون بالحرمان في ما

يخصّ المهنة وأنّ أكثر من 75% يفضّلون الكتابة باللغة التي استعملوها إبان دراستهم لنيل شهادة الدكتوراه. 12% من المشاركين تقريباً يعتقدون أنّ زملاءهم يرفضونهم شخصيا على الرغم من أنّ 60% كانوا حذرين في تعاطيهم مع هؤلاء الزملاء.

الجدول 4: توزع الإجابات على السلّم الفرعي لمظاهر الصدمة الثقافية المعاكسة

بند الصدمة الثقافية	إجابات محايدة	لا أوافق بشدّة	لا أوافق	أوافق	أوافق تماماً
أشعر بالحرمان لجهة المهارات الأكاديميّة	10.0	10.0	20.0	25.0	35.0
أشعر بالحرمان لجهة مهارات البحث	6.7	8.3	11.7	23.3	50.0
أفضل الكتابة بلغة الدراسة لنيل شهادة الدكتوراه	18.3	0	6.7	36.7	38.3
أشعر بعدم الراحة وسط البيئة العامة في الكلّيّة	30.0	3.3	18.3	28.3	20.0
أشعر بعدم القدرة على فهم الكثير من الأمور التي تحدث في الكلّيّة	30.0	1.7	5.0	40.0	23.3
أشعر بالاختلاف مقارنةً مع الأكاديميّين الآخرين	41.7	3.3	15.0	23.3	16.7
أشعر بالفوارق بين الثقافات التنظيميّة لدى مقارنة التنظيمات في البلدين	6.7	0	5.0	30.0	58.3
أشعر بالحذر في التعاطي مع الأكاديميّين في الكلّيّة و/ أو الموظفين	16.7	1.7	15.0	41.7	25.0
أقارن غالباً بين الكلّيّة التي عملتُ/ درستُ فيها في الخارج وتلك حيث أعمل في سوريا	8.3	0	5.0	30.0	56.7
أشعر بالحرمان لجهة فرص التطوّر والنجاح	10.0	1.7	21.7	28.3	38.3
أشعر بالخوف من إساءة فهمي من قبل الموظفين الأكاديميّين أو الموظفين	30.0	3.3	18.3	35.0	13.3
أعتقد بأنّ الأكاديميّين الزملاء يرفضونني لشخصي	33.3	6.7	48.3	11.7	0

أشعر بأنّ الأكاديميّين والموظفين قد لا يتقبّلون شكلي والذي اعتدتُ عليه حين كنت في الخارج	48.3	10.0	23.3	10.0	×6.7
أشعر بالتعرّض للتمييز كوني أصغر سنّاً	31.7	5.0	25.0	23.3	×13.3
أشعر بالصدمة من بعض الأمور الحاصلة في الكلّيّة	25.0	1.7	5.0	41.7	26.7
أشعر بصعوبة التكيّف مع بيئة العمل الجديدة	30.0	1.7	28.3	31.7	8.3

× قيمة واحدة مفقودة

ج. الصعوبات الوظيفيّة الراهنة

يبين الجدول 5 معدّلات إجابة العيّنة على السلّم الفرعي للصعوبات الوظيفيّة. تمّ ترتيب البنود حسب المجيبين على غرار بنود الصدمة الثقافية التي تتراوح بين «أعارض بشدّة» و«أوافق تماماً». تمّ تحويل الأسئلة التي أتت بالصيغة الإيجابية كما فسّرنا آنفاً (كي تشير إلى وجود الصعوبات الوظيفيّة عوض أن تشير إلى عدم وجودها). يبيّن الجدول 5 أنّ الصعوبات الماليّة ترد في أعلى سلّم الصعوبات (أكثر من 85% من المشاركين يوافقون على أنّ الإعالات الماليّة الجامعيّة غير كافية). تأتي الصعوبات الوظيفيّة في المرتبة الثانية حيث يقول 80% من المشاركين إنّهم يوافقون على أنّ إجراءات التعيين في الجامعة صعبة وغير مرنة، و75% يوافقون على أن المشاركة في المؤتمرات وورش العمل في الخارج صعبةٌ، ويوافق أكثر من 68% على أنّ الجامعة لا تصف لهم العمل بشكل واضح. لكن، تجدر الإشارة هنا إلى أنّه على صعيد الكلّيّة، لم تكتس الصعوبات الوظيفيّة أهمّيّةً تُذكَر (أنظر البنود المتعلّقة بدعم الإدارة والموظفين). أمّا الصعوبات الأكاديميّة وتلك المرتبطة بالبحث فقد كانت من الأهميّة بمكان إذ اتّفق أكثر من 70% من المشاركين على أنّ التسهيلات الأكاديميّة وتلك التي توفّرها المكتبة في الكلّيّة لم تكن مُرضيةً وأنّ البقاء على اتّصال بالزملاء أو الطلاّب في الكلّيّة عبر البريد الإلكتروني كان مزعجاً.تأتي الصعوبات الشخصيّة في المرتبة الأخيرة.

الجدول 5: إجابات السلّم الفرعي للصعوبات الوظيفيّة

بنود الصعوبات الوظيفيّة	إجابات محايدة	أعارض بشدّة	أعارض	أوافق	أوافق تماماً
الإعالات الماليّة الجامعيّة غير كافية	8.3	1.7	5.0	46.7	38.3
عوائق مرتبطة بواجباتي الجامعيّة الأساسيّة مردّها عملي في مؤسّسات أكاديميّة أخرى	38.3	10.0	21.7	20.0	10.0

مواجهة مشاكل / صعوبات حقيقيّة مع الزملاء على مستوى الشؤون الأكاديميّة	26.7	1.7	28.3	38.3	5.0
مواجهة مشاكل / صعوبات حقيقيّة مع الأعلى مرتبةً على مستوى الشؤون الأكاديميّة	31.7	3.3	28.3	30.0	6.7
مواجهة مشاكل / صعوبات حقيقيّة مع الطلاّب على مستوى الشؤون الأكاديميّة	25.0	18.3	36.7	15.0	×3.3
رئيس القسم غير داعم	15.0	13.3	65.0	3.3	3.3
إدارة الكلّيّة غير داعمة	30.0	11.7	41.7	13.3	3.3
موظّفو الكلّيّة غير داعمين	33.3	13.3	50.0	1.7	1.7
عدم القدرة على القيام ببحث ذي جودة موازية لذاك الذي يتمّ في الخارج	10.0	18.3	15.0	21.7	35.0
عدم القدرة على إدارة الوقت بالكفاءة نفسها التي تتمّ فيها إدارته في الخارج	15.0	8.3	13.3	33.3	30.0
التسهيلات الأكاديميّة المتاحة في الكلّيّة غير مُرضية	13.3	1.7	13.3	21.7	50.0
تسهيلات المكتبة في الكلّيّة غيرمُرضية	13.3	6.7	8.3	26.7	×43.3
البقاء على اتصال بالزملاء أو الطلاّب في الكلّيّة مُزعجٌ	16.7	10.0	23.3	26.7	×21.7
صعوبة المشاركة في مؤتمرات وورش عمل في الخارج	10.0	5.0	10.0	20.0	55.0
إجراءات التعيين في الجامعة صعبة وغير مرنة	10.0	0	8.3	23.3	×56.7
مواضيع التعليم غير مرتبطة بالتخصّص	8.3	20.0	56.7	10.0	5.0
لم توفّر لي الجامعة وصفاً واضحاً للعمل	18.3	0	13.3	30.0	38.3
عدم القدرة على التعبير عن الرأي بحرّيّة خلال الاجتماعات والمنتديات.	23.3	16.7	36.7	16.7	6.7

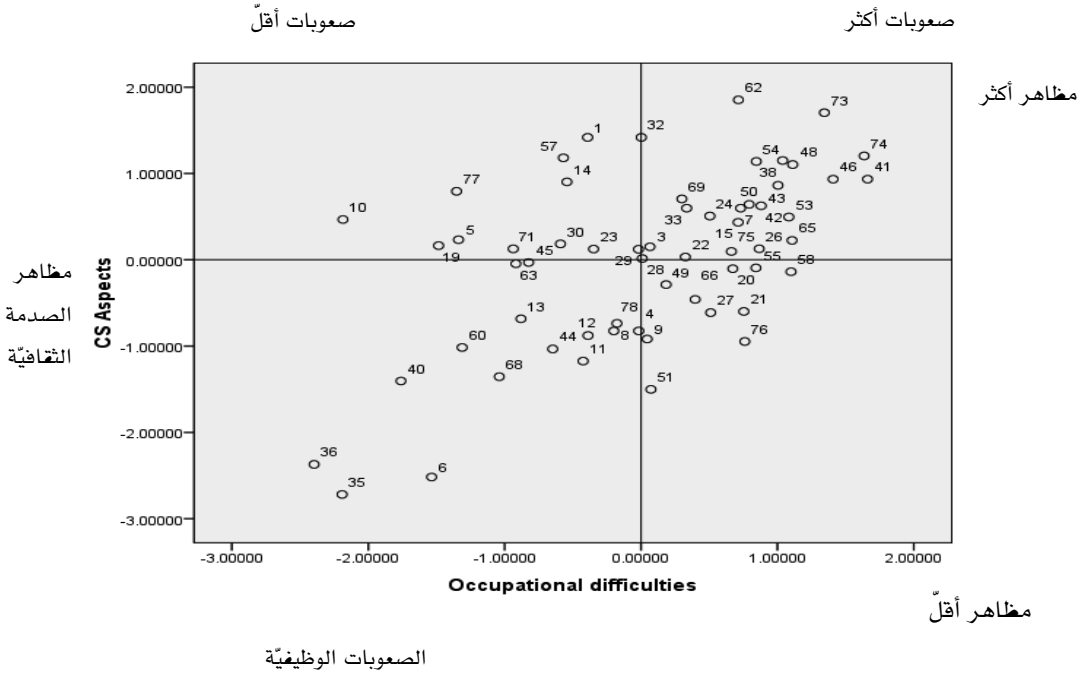
× قيمة واحدة ناقصة

3. التحليل المتقدّم (الإجابة عن سؤال البحث رقم 4)

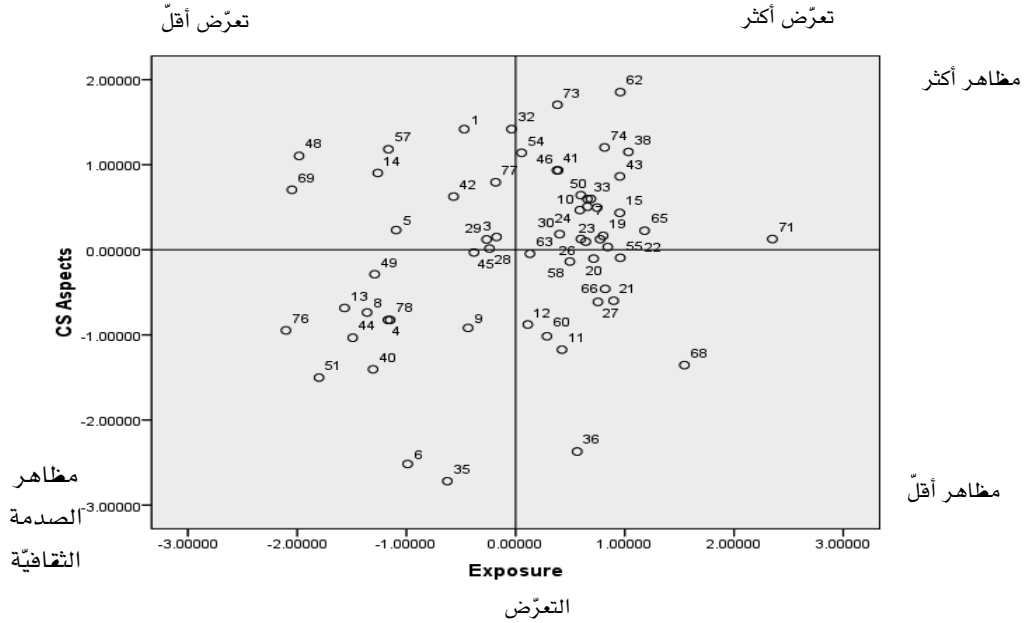
في معرض الإجابة عن السؤال البحثي (4) المتعلّق بكيفيّة توافق الأبعاد الثلاث حسب العيّنة، تمّ تقسيم المشاركين إلى فئات وفقاً للأبعاد الثلاثة؛ لتعرّضهم لثقافة البلد حيث درسوا، لدرجة الصدمة الثقافيّة، وللصعوبات الوظيفيّة التي واجهوها. يظهر الرسم البياني المبعثر المرئي الثلاثي الأبعاد على ثلاثة رسوم ثنائيّة الأبعاد (2 و 3 و4).

فيما تُظهر الرسوم (2 و 3 و4) 8 فئات، يُظهر الجدول (6) تواتر الحالات في كلّ فئة والنسبة إلى إجمالي العيّنة. كما يُظهر الجدول (6) أنّ المجموعات 1 و4 و8 تضمّ العدد الأكبر من المشاركين وتشكّل 56.6% من مجموع العيّنة. تمثّل المجموعة الأولى (المجموعة 1) المشاركين الذين اختبروا مستويات مرتفعة من التعرّض للثقافة الأجنبيّة، وأبدوا مظاهر واضحة من الصدمة الثقافيّة، وواجهوا صعوبات أكثر بالمقارنة مع المجموعات الأخرى. تشكّل هذه المجموعة وحدها 30% من مجموع العيّنة. وتمثّل المجموعة الأخيرة (المجموعة 8) المشاركين الذين اختبروا معدّلات منخفضة من التعرّض للثقافة الأجنبيّة، وأبدوا مظاهر صدمة ثقافيّة أقلّ وضوحاً، وواجهوا صعوبات أقلّ بالمقارنة مع المجموعات الأخرى، وهي تشكل 13.3% من مجموع العينة. وتحتل المجموعة 4 الحجم نفسه الذي احتلته المجموعة 8؛ وهي تمثّل المشاركين الذين اختبروا مستويات منخفضة من التعرّض للثقافة الأجنبيّة، وأبدوا مظاهر صدمة ثقافيّة أكثر وضوحاً، وواجهوا صعوبات أقلّ بالمقارنة مع المجموعات الأخرى.

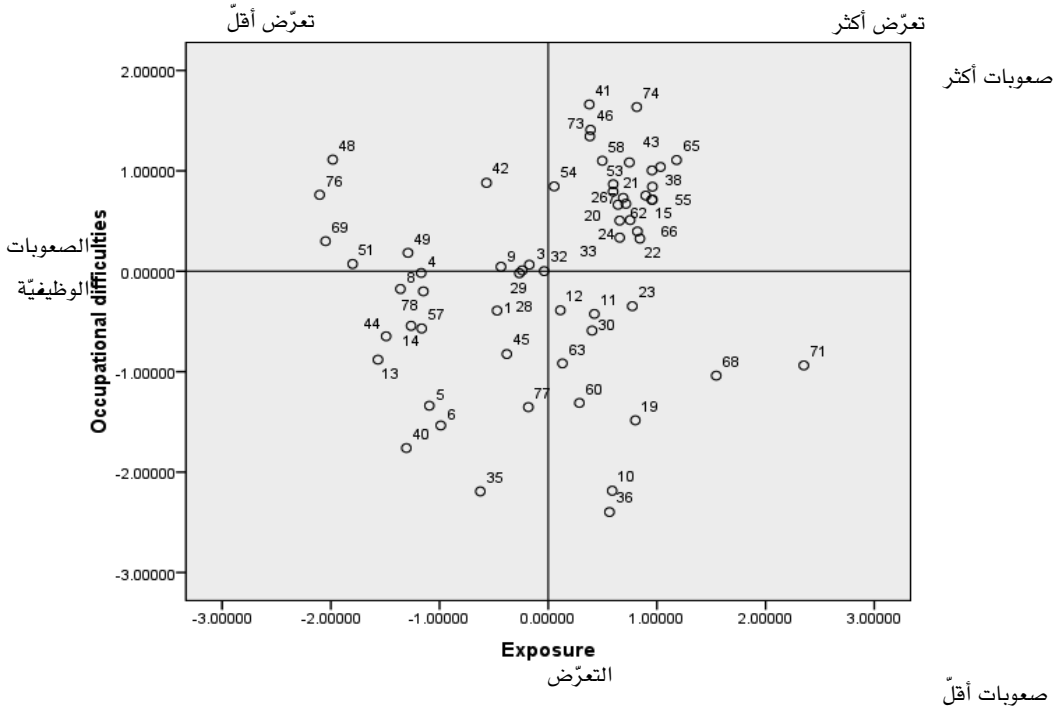
الرسم البياني 2: شبكة (الصدمة الثقافيّة – الصعوبات الوظيفيّة)



الرسم البياني 3: شبكة (الصدمة الثقافيّة – التعرّض للثقافة الأجنبيّة)



الرسم البياني 4: شبكة (الصعوبات الوظيفيّة – التعرّض للثقافة الأجنبيّة)



الجدول 6: حجم المجموعات

المجموعة	العدد	النسبة
1	18	30.0
2	4	6.7
3	5	8.3
4	8	13.3
5	6	10.0
6	5	8.3
7	6	10.0
8	8	13.3
المجموع	60	100.0

يوجز الجدول (7) تحليل المجموعة. يُلاحَظ أنّ المجموعات الأربع الأول من المشاركين الذين أبدوا مظاهر صدمة ثقافيّة واضحة تخرّجوا كلّهم من الولايات المتحدة الأمريكيّة وبلدان أوروبا الغربيّة. باستثناء المجموعة الثالثة التي تنهي «شهر العسل» مع أقلّ صعوبات تُذكَر، جرّاء أدنى معدّل فترة انتظار للتعيين ربّما، كانت باقي المجموعات في المرحلة الثالثة من الصدمة الثقافيّة، أي مرحلة التكيّف.

الجدول 7: وصف المجموعات

المجموعة	خصائص المجموعة	%	متوسّط العمر	متوسّط فترة الانتظار	الوقت الذي تمّ قضاؤه في سوريا	البلدان %							
						المملكة المتحدة	الولايات المتحدة الأميركيّة	ألمانيا	فرنسا	مصر	روسيا	إيطاليا	اليابان
1	HHH	30	34.5	14	24–10	44.4	5.6	5.6	44.4				
2	HHL	6.7	35.67	17	24 <	50			.5				
3	HLH	8.3	35.40	7	9–3	60			40				
4	HLL	13.3	36	8	24–10		12.5		7.5			12.5	
5	LHH	10	36.67	13	24–10	33.3			50				16.7
6	LHL	8.3	35.4	10	24–10	40			40	20			
7	LLH	10	36	17	24–10	33.3			16.7	16.7	33.3		
8	LLL	13.3	37	9	24–10	12.5			12.5	75			

* H: مرتفع، L: منخفض

* يشير الحرف الأول إلى مظهر الصدمة الثقافية، والثاني إلى الصعوبات الوظيفيّة والثالث إلى درجة التعرّض

سادساً: خلاصة

استقصت هذه الدراسة مدى تعرّض الأكاديميّين السوريّين الأعضاء في احدى مؤسسات التعليم العالي الرسميّة، العائدين حديثاً بعد حيازتهم شهادة الدكتوراه، للصدمة الثقافيّة المعاكسة، ودرجة تعرّضهم للثقافات الأجنبيّة خلال الدراسة في الخارج، والصعوبات الوظيفيّة التي واجهوها خلال السنوات الأولى عقب عودتهم. تمّ جمع البيانات الكمّيّة وتحليلها عبر استخدام بعض الطرائق الإحصائيّة.

أظهر تحليل البيانات أنّ عدداً لا يُستهان به منهم (أكثر من 58.3% من المشاركين) يعانون صدمةً ثقافيّةً معاكسة، بخاصّة أولئك الذين درسوا في الولايات المتحدة وأوروبا الغربيّة. أكثر من نصف المشمولين بالعيّنة اختبروا تعرّضاً للثقافات الأجنبيّة متوسّطا إلى مرتفع في خلال دراستهم في الخارج. بالإجمال، أكثر من نصف المشاركين تقريباً يغادرون بلد الدراسة بعد سنوات عدّة من اكتساب خبرة عمليّة مرتبطة بالدراسة. 55% من المجيبين يعانون صعوبات وظيفيّة بمستويات متفاوتة. هذه الصعوبات الوظيفيّة تصنف في فئات مختلفة نذكرمنها الصعوبات الماليّة والوظيفيّة بشكل رئيسيّ.

أورد التحليل ثماني مجموعات أساسيّة من المشاركين وفقاً لدرجة الصدمة الثقافيّة المعاكسة، ودرجة التعرّض للثقافات الأجنبيّة لدى الدراسة في الخارج، والصعوبات الوظيفيّة. غير أنّ المجموعة الأكثر حساسيّةً هي التي تؤدّي إلى خطر نزيف الأدمغة المرتفع. المجموعة هذه تضمّ الاكاديميين الذين واجهوا مستويات مرتفعة من التعرّض للثقافة الأجنبيّة، وأبدوا مظاهر واضحة للصدمة الثقافيّة وواجهوا صعوبات أكثر من غيرهم. حساسيّة هذه المجموعة ناجمة عن مصدرين. أولاً، إنّ حجم هذه المجموعة هو الأكبر من بين المجموعات الأخرى إذ يشكّل 30% من العيّنة. ثانياً، يمكن لأفراد هذه المجموعة المغادرة في حال عدم القدرة على إدارة مرحلة التكيّف. وهذا ناتجٌ عن مستوى تعرّضهم المرتفع وعن الصعوبات التي تحول دون تمكّنهم من تقديم إسهاماتهم المهنيّة والأكاديميّة.

تسلّط نتائج الدراسة الضوء على أهمّيّة الإبقاء على الأكاديميّين أعضاء هذه المجموعة الحسّاسة في مؤسّساتهم. إذ يشكّل هؤلاء مصدر قوّة من شأنه إحياء المؤسّسات التي يعملون فيها. ويترتّب على مديري الجامعات البحث عن الطرق التي تجعلهم متعلّقين بجامعاتهم عبر تحسين الثقافة التنظيميّة والتشريعات وعبر مساعدتهم على الارتقاء بمهاراتهم المهنيّة على الصعيدين الوطنيّ والدوليّ. يمكن هكذا الحدّ من مخاطر نزيف الأدمغة أو القضاء عليها بفضل دوران الأدمغة. ومع ذلك، على مديري الجامعات أخذ دوران الأدمغة بعين الاعتبار لدى التخطيط لاختيار الأكاديميّين؛ عليهم كذلك تذكّر غياب الأكاديميّين الأعضاء الكفوئين نتيجة التناوب؟. تفتح الدراسة الباب في هذا الإطار أمام مزيد من الأبحاث تنظر عن كثب في هذه المجموعة من الأكاديميين ومتطلّباتهم.

المراجع

Bates, J. (1997). The effects of study abroad on undergraduates in an honors international program. *Doctoral dissertation, University of South Carolina*.

Black, J. S and Mendenhall, M. (1991). The U-curve adjustment hypothesis revisited: a review and theoretical framework. *Journal of International Business Studies* 22, 225 - 247.

Bryman, A and Cramer, D. (1999). *Qualitative Data Analysis with SPSS Release 8 for Windows*. Routledge: London.

Butcher, A. (2004). Departures and arrivals: international students returning to the countries of origin. *Asian and Pacific Migration Journal* 13 (3), 275 - 303.

Cannon, R. (2000). The outcomes of an international education for Indonesian graduates: the third place?. *Higher Education Research & Development* 19 (3), 357 - 379.

Furnham, A. (2004). Foreign student education and culture shock. *The Psychologist* 17 (1).

Gaw, K.F. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations* 24 (1), 83 - 104.

Gonzalez, A. (2004) Higher education, brain drain and overseas employment in the Philippines: towards a differentiated set of solutions. *Higher Education* 23 (1), 21- 31.

Hadis, B. F. (2005). Gauging the impact of study abroad: how to overcome the limitations of a single-cell design. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30 (1), 3 - 19.

Halici, A and Kasimoglu, M. (2006). A comparison of level of discrimination directed at academic staff in a Turkish and an Azerbaijani university. *International Journal of Educational Management* 20 (1), 7 - 18.

Hendriksa, P and Sousa, C. (2008). Motivating university researchers. *Higher Education Policy* 21 (13), 359–376.

Li, M and Bray, M. (2007). Cross-border flows of students for higher education: push–pull factors and motivations of mainland Chinese students in Hong Kong and Macau. *Higher Education* 53 (6), 791 - 818.

Meyer, L.H and Evans, I.M. (2008). Supporting academic staff: meeting new expectations in higher education without compromising traditional faculty values. *Higher Education Policy* 21 (13), 359–376.

Ministry of Higher Education Strategy and Mission, www.mhe.gov.sy, date of access: March 2009.

Ministry of Higher Education Statistics, www.mhe.gov.sy, date of access: March 2009.

Ministry of Higher Education, Department of Academic Staff Affairs, statistics of teaching assistant studying abroad.

Miyagiwa, K. (1991). Scale economics in education and the brain drain problem. *International Economic Review* 32 (3).

Miyamotoa, Y and Kuhlman, N. (2001). Ameliorating culture shock in children in the US. *International Journal of Intercultural Relations* 25, 21 - 40.

Mumford, D. B. (1998). The measure of culture shock». *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 33, 149 - 154.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: adjustment to new cultural environment. *Practical Anthropology* 7, 177 - 182.

Pedersen, P. (1995). *The Five Stages of Culture Shock: Critical Incidents around the World*. Greenwood Press: Westport, CT.

Pyvis, D and Chapman, A. (2005). Culture shock and the international student 'offshore'. *Journal of Research in International Education* 4 (1), 23 - 42.

Smolentseva, A. (2003). Challenges to the Russian academic profession. *Higher Education* 45 (4), 391 - 424.

Sussman, N. M. (2002). Testing the cultural identity model of the cultural transition cycle: sojourners return home. *International* Journal of Intercultural Relations 26, 391–408.

Swagler, M. A and Jome, L. M. (2005). The effects of personality and acculturation on the adjustment of North American sojourners in Taiwan. *Journal of Counseling Psychology* 52, 527 - 536.

Tremblay, K. (2005). Academic mobility and immigration. *Journal of Studies in International Education* 9 (3), 196 - 228.

Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education* 9 (4), 356 - 371.