تطبيق نموذج التخصصات المتداخلة لتشجيع دراسة الإنسانيات والعلوم الاجتماعيّة: حالة جامعة زايد (الإمارات العربيّة المتحدة)*

صابرينا جوزف[1]

ملخص

شكل تزايد شعبية البرامج والمقررات وطرائق التعليم المتداخلة التخصصات في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية (وخاصة في مجال الثقافة العامة) موضوعاً جيداً للدرس والتوثيق في الغرب، ولاسيما في الولايات المتحدة. وحققت هذه الأبحاث نتائج مهمة تنبغي دراستها في سياق دولي أوسع نطاقاً. غير أن الأدبيات لا توفر إلا القليل من التحليل للبرامج متداخلة التخصصات في الجامعات في مختلف أنحاء العالم، وخاصة في منطقة الشرق الأوسط ومنطقة الخليج.

أتخذ في هذه الورقة جامعة زايد كدراسة حالة، فأحلل كيفية استخدام المقررات والمناهج متداخلة التخصصات في هيكلة دراسات الإنسانيات والعلوم الاجتماعية وتعزيزها على مستوى المقررات العامة وعلى مستوى التخصصات داخل برنامج «الدراسات الدولية». ومن ثم أتناول النجاحات والتحديات التي واجهت تنفيذ مساق «الوعي الشمولي» ضمن كل من برنامج الثقافة العامة وتخصص الدراسات الدولية. وعموماً، شكل نموذج تداخل التخصصات مقاربة فعالة في التشجيع على دراسات الإنسانيات والعلوم الاجتماعية في منطقة تميل إلى أعطاء قيمة أكبر وتركيز أكثر على المقررات التي تلبي المتطلبات الآنية للسوق.

أولاً: مقدمة

شكّل تزايد شعبيّة برامج التخصصات المتداخلة ومساقاتها وبيداغوجياتها في الإنسانيات و/أو العلوم الاجتماعيّة (لاسيّما في مجال االثقافة العامة) موضوع توثيق معمّق ودراسة مستفيضة في الغرب،

---

* مترجم عن الإنكليزية.

[1] رئيسة مشاركة، قسم العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، جامعة زايد، دبي، الإمارات العربيّة المتحدة. حاملة دكتوراه في التاريخ من جامعة «جورجتاون» (Georgetown University) 2005. Sabrina.Joseph@zu.ac.ae.

وفي الولايات المتحدة الأميركيّة تحديدًا (Klein, 1990, 1996, 2005; Burton, 2001). أفضت هذه الأبحاث إلى نتائج هامة يمكن لا بل يجب دراستها في إطار دولي أوسع. إلا أن كل ما كُتب عن هذا الموضوع لا يقدّم سوى القليل من التحاليل الثريّة لبرامج التخصصات المتداخلة في الجامعات في جميع أنحاء العالم عمومًا وفي منطقتي الشرق الأوسط والخليج خصوصًا. ونظرًا للنمو المطّرد الذي يشهده التعليم العالي منذ عشر سنوات مضت، في دول الخليج على وجه التحديد، فإن دراسة المناهج الجامعيّة باتت واجبًا.

وسوف أناقش، إنطلاقاً من دراسة حالة جامعة زايد، كيفيّة استخدام مناهج التخصصات المتداخلة ومقرراتها لهيكلة دراسة الإنسانيات والعلوم الاجتماعية وللترويج لها على مستوى الثقافة العامة والتخصصات. تعتمد جامعة زايد الإنجليزية لغة أساسية في التدريس وهي مؤسسة مصممة وفق النموذج الأميركي علمًا أنها حصلت مؤخرًا على الاعتماد الأكاديمي العالمي من منظمة الولايات الوسطى للتعليم العالي في الولايات المتحدة الأميركية. وفيما السواد الأعظم من طلاب الجامعة مكون من مواطنات إماراتيات، قررت الجامعة مؤخرا تشريع أبوابها أمام المواطنين من الرجال والطلاب الأجانب بصورة عامّة. وتتطرق هذه الورقة إلى الطريقة التي عالج فيها كل من مساق الثقافة العامة (أي ما يعرف في جامعة زايد بالبرنامج التكويني) وبرنامج دراسة الإنسانيات والعلوم الاجتماعيّة في جامعة زايد موضوع «التخصصات المتداخلة». ثمّ، سأنتقل إلى تعداد ما برز من نجاحات وتحديات أمام إدماج مساق الوعي الشمولي (الذي يضم ثلاثة مقررات أساسيّة) ضمن إطار برنامج الثقافة العامة، ناهيك بالحسنات والسيئات المترافقة في أحد أقسام التخصصات المتداخلة (هو قسم الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة) كما في اختصاص يشمل تخصصات متداخلة (أي الدراسات الدوليّة). ولقد توصلنا بنتيجة الدراسة الى أن نموذج التخصصات المتداخلة يبدو مقاربة فعالة للحث على دراسة الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة في سياق نجد فيه التقديمات التربوية موجهة بشكل قوي إلى الميادين التي تُعتبر الأفضل من أجل تحضير الطلاب لسوق العمل لاسيما مضماري الأعمال وتكنولوجيا المعلومات.

ثانياً: إجتهاد أهل الاختصاص بشأن دراسات التخصّصات المتداخلة

إن مناهج التخصصات المتداخلة والمنح الدراسية الخاصة بها ليست ظاهرة جديدة، بل هي ظاهرة برزت قبل ثلاثة عقود من الزمن على الأقل. وتسمح لنا الكتابات عن هذا الموضوع بتبصّر التجارب التعليميّة في إطار التخصّصات المتداخلة ومقابلتها بالتجارب التعليميّة «المتعددة التخصصات» أو «المتقاطعة التخصصات» أو «العابرة للتخصصات» (Klein, 2005; Nowacek, 2005). ولقد قدّمت جمعية الاعتماد للفنون (CAAA) وجمعية الرقابة وتطوير المناهج (ASCD) تعريفات رسمية لهذه المصطلحات في أواخر الثمانينيات وبداية التسعينيّات (Jacobs, 1989; CAAA, 1994). وشدّدت الجمعيتان بذلك على انتشار برامج التخصصات المتداخلة والمناهج المتكاملة في جميع أنحاء الولايات المتّحدة الأميركيّة (Burton, 2001, 17). ومع أن أهل الاختصاص عبروا بأعداد كبيرة عن تفضيلهم للمقاربات التي تتخطى حدود التخصص (Miller, 1982; Kelly, 1996; Klein, 2005)، إلا أن آخرين منهم كشفوا عن تحفّظ حذر حيال برامج التخصصات المتداخلة و/ أو مناهجها

الممارسة، لكونها لا تفي التخصص حقّه (Burton, 2001). فعلى سبيل المثال، على عكس النماذج متعددة التخصصات، التي لا تأتي على ذكر آفاق التخصص ولا تحللها صراحة بل تكتفي بتقديم كل جانب من هذه الآفاق على حدة وبشكل مسطّح، نلحظ أن مقاربات التخصصات المتداخلة «تبدّل هيكلة المناهج من خلال إدراج واضح لحلقات دراسيّة متكاملة وتجارب تطرح موضوعاً أو مشكلة أو مسألة ما» (Klein, 2005, p. 9). وبينما نلحظ توافقا عامًا على أنّ مقاربات التخصصات المتداخلة هي في صميم المقاربات المتعددة الاختصاصات، يؤكّد أهل الاختصاص على عدم وجود توافق حول التعريفات المقدمة لتلك الآفاق؛ ذلك أن هنالك العديد من الطرق البيداغوجية الخاصة بتعلم التخصصات المتداخلة؛ وهناك عدد من التحديات إزاء تطبيق مناهج التخصصات المتداخلة. فعلى سبيل المثال، يسلّط بحث نواسيك (2005) الضوء على أهمية فهم كيف يدرك الطلاب والمدرّسون التخصصات المتداخلة وكيف يقومون معاً ببنائها داخل قاعة الصف. إذ إن ذلك يخلّف آثارًا جمّة بالنسبة إلى الجهات التي تقيّم برامج التخصصات المتداخلة كما في تحديد كيفيّة تعريف «التوليفة» وبنائها وقياسها في سياق برنامج من هذا النوع. ويدرس غاردر وويسيك وشويدير وكانتر (Garder, Wissick, Schweder, and Canter, 2003)، في بحثهم كيف أن وحدات الموضوع واستخدام التكنولوجيا يساعدان في تعزيز تدريس التخصصات المتداخلة بالنسبة إلى أساتذة التربية المختصة. وبينما يلاحظ أن هذا النوع من الاستراتيجيّة القائمة على الموضوع مطبّق بلا شكّ في إطار جامعات التعليم العام ومقررات الاختصاصات الرئيسية، في المقابل، هناك انتقادات مفادها أن المقررات المبنية على موضوع معيّن لا تضمن دومًا تكامل التخصصات على اختلافها (Burton, 2001). وبشكل عام، نجد في الكتابات المتصلة بموضوعنا توثيقًا لاستراتيجيات عدّة استخدمت من أجل بناء المقررات المتعددة الاختصاصات وتدريسها، من ضمنها: التعليم الفريقي وتنظيم المقرر وفقاً لموضوع معيّن والحلقات الدراسية المتداخلة التخصصات في المستويات التمهيدية والمحورية والتعلّم التعاوني ومزاوجة المقررات (Abrahamson, et al 2002; Klein, 2005).

بيد أن التطبيق الناجح لهذا النوع من الاستراتيجيات غالبًا ما شكل تحديًا كبيرًا بسبب بروز بعض المشاكل في مناهج التخصصات المتداخلة. وتتمحور هذه التحديات حول الهيكلية والمحتوى وتقديم المادة. ولعلّ إحدى أبرز المشاكل في برامج التخصصات المتداخلة، هي غياب الاتفاق بشأن ما الذي يشكل تحديداً «التوليفة» أي التركيب «والتكامل» (Nowacek, 2005, 191). فهل يعني ذلك مثلا أن كل محتوى ومنهجية مقرونين بتخصص معين يمكن ويجب دمجهما بتخصص آخر؟ وهل يجب إدماج الاختصاص القائم على التجارب المختصة في برامج التخصصات المتداخلة، وإن صحّ ذلك، ما هو السبيل؟ يدعم بعضهم هذا النوع من المكاملة إذ يعتبرونه ضروريًّا لضمان ديمومة برامج التخصصات المتداخلة (Burton, 2001, p. 18). ولكن وفقًا لبورتن، «لا بدّ من معرفة هيكليات التخصصات وفهمها قبل القيام بإنشاء العلاقات والروابط الصحيحّة» (Burton, 2001, p.17). ذلك يتطلّب من المدرسين امتلاك او السعي للحصول على نوع من الجدارة في مواد تخصصات بعيدة عن تخصصاتهم الأصلية. إن فرص التقدم التمهّني التي تخول أعضاء الهيئة التدريسيّة أن يتدربوا على بعض النظريات والأساليب المتصلة بمناهج التخصصات المتداخلة هي فائقة الأهميّة إلا أنها على الاغلب نادرة. ويصحّ ذلك بشكل خاص في حالة برامج الثقافة العامة التي غالبًا ما تعاني نقصًا في التمويل وغياب رئيس أو مدير من الاختصاص نفسه، وتضطر إلى الاعتماد على الهيئة التدريسيّة التابعة لأقسام

أخرى (Abrahamson, et al. 2002, p. 591). أخيرًا، ثمة مشكلة ترتبط بالسياق عينه الى حد ما وتتعلق بكيفية تحديد المساحة الخاصة بأعضاء الهيئة التدريسيّة القادمين من تخصصات متنوعة ويقومون بتدريس مقررات التخصصات المتداخلة. في هذا الإطار، لا بدّ من اجراء بحث مقارن أوسع لتقويم أثر تعليم الفريق للمقررات أو التشارك فيها، على تعاون أعضاء الهيئة التدريسيّة في مختلف التخصصات. كما ستسمح تلك المقاربة بتقويم كيفيّة تثمين الأكاديميّة للرائدين من الهيئة التدريسيّة ولمساهماتهم في سعيهم المستمر إلى تطوير التخصصات المتداخلة في المؤسسة التربوية.

ثالثاً: دراسات التخصصات المتداخلة في السياق الدولي الأوسع وفي منطقتي الشرق الأوسط والخليج

شهدت برامج التخصصات المتداخلة في العلوم الاجتماعية و/أو الإنسانيات خلال العقد الفائت نموًا في في الدول النامية، إلا أن الأبحاث التي درست طبيعة هذه البرامج كانت محدودة، لاسيّما في الشرق الأوسط والخليج. فالأبحاث المتوافرة بشأن التعليم العالي في بقاع عدّة من آسيا وإفريقيا على سبيل المثال، ركّزت أكثر ما ركّزت على العلاقة القائمة بين التنمية والعولمة والتربية[2]. إلا أن اجتهاد أهل الاختصاص سلط الضوء على أن التعليم العالي في الدول النامية لطالما مال إلى التركيز على البرامج المتمحورة حول العلم والتكنولوجيا أكثر من الإنسانيات والعلوم الاجتماعيّة (Downes, 2003; Green et al. 2007; Webb 2008). ويعزى ذلك جزئيًّا إلى الدعم الذي تخصصه الدول النامية لهذا النوع من البرامج ناهيك عن التصورات الشعبية حول المهن التي تُعتبر مربحة و/أو «مرموقة». في سياق الخليج العربي، شهد التعليم العالي توسّعًا سريعًا في خلال العقد الماضي. إذ تحولت المنطقة إلى مسرح لانتشار مؤسسات التعليم العالي الممولة من الدولة بالإضافة إلى الجامعات الخاصّة، علمًا أن عددًا كبيرًا من هذه الأخيرة هي فروع تابعة لجامعات أميركيّة. لكن على الرغم من هذا التحول الجذري، ما تزال الأبحاث الخاصّة بالمناهج الجامعيّة في المنطقة محدودة. إذ لا تنفك الكتابات ذات الصلة تعطي الأولوية إلى تقاطع الحداثة والتربية من جهة، والسياسة والتربية من جهة أخرى، في سياق العالم العربي الأوسع (Shaw, 2006; Mazawi, 2006; Nir, 2006; Macpherson, et al. 2007; Findlow, 2008; Davidson, 2008; Schulz, 2008) ؛ بالأضافة الى الاهتمام بطفرة الجامعات الغربية و/أو والنماذج الجامعية الغربية (لاسيما الأميركية منها) في المنطقة (Krieger, 2008; Mills, 2008)، وأخيرًا، الاهتمام، وإن بدرجة أقلّ، بدخول المرأة إلى التعليم العالي (Kirdar, 2006).

رابعاً: دور العلوم الإنسانية والاجتماعيّة في إطار نظام الثقافة العامة في جامعة زايد

في العام 2003، نظمت جامعة زايد برنامجاً تكوينياً حول التعلم المتكامل كمنهج للثقافة العامة.

[2] أحد الاستثناءات لذلك هو المقال الذي كتبه «يوغيندرا سينغ» (Yogendra Singh) عام 1979 بشأن توجهات التخصصات المتداخلة في تدريس العلوم الاجتماعيّة.

ويهدف البرنامج وفقًا لصفحة الجامعة الإلكترونية إلى:

... بناء قدرات الطلبة ليفكروا بشكل نقدي في العلاقة ما بين السياق المحليّ والقوى العالميّة من خلال اعتناق المقارنة في التفكير في العالم وتاريخه مكوناته ومشاكله ونجاحاته. في الوقت عينه، يُحضر الطلاب للعمل في مضمار تخصصهم ومهنهم من خلال التطوير المنتظم لقدراتهم على التفكير النقدي واستخدام تطبيقات الحوسبة ونشر المعرفة المعلوماتية وإتقان اللغتين العربيّة والإنجليزيّة. (http://www.zu.ac.ae/colloquy/، وفقًا لما ورد بتاريخ: 2 آذار/ مارس، 2009).

أمّا الأهداف التعلمية الكامنة في منهاج البرنامج التكويني فتشمل الوعي الشمولي والتفكير النقدي والتحليل الكمي وتقانة الاتصالات والقيادة والمعرفة المعلوماتية وإتقان اللغتين الإنجليزية والعربية كتابة وشفهيًّا. يلتحق الطلاب، خلال الفصول الدراسية الثلاثة الأولى من برنامج البكالوريوس، بمقررات أساسيّة موحّدة تجمع بين العوامل التالية: مجموعة من مقررات الرياضيات ومقررات تطبيقات الحوسبة والعلوم التي تدمج التفكير الكمّي وتطبيقات الحوسبة مع العلوم إضافة إلى مجموعة خاصة بالإنشاء الإنجليزي وأخرى بالإنشاء العربي، إضافة الى مساق خاصة بالوعي الشمولي في إطار التخصصات المتداخلة وهي تدمج بين الإنسانيات والعلوم الاجتماعيّة. ومن ثم يتابع الطلاب عندما ينتقلون إلى تخصصاتهم، مقررات في الكليات التي تستكمل التطوير المنهجي للأهداف التعليميّة على المستوى الجامعي ككل.

وتشكل مساق الوعي الشمولي واحداً من الأهداف التعليميّة الستة التي تشكل معايير تقويم الطلاب. وتهدف هذه المساق إلى ضمان تحقيق الطلاب هدفين محددين هما الوعي الشمولي ونشر المعرفة المعلوماتيّة. ويظهر تعريف هاذين الناتجين التعلميين على صفحة الجامعة الإلكترونيّة على النحو التالي:

> **الوعي الشمولي**. كي يتمكن الطلاب من تصوّر التأثير التاريخي والمعاصر للقوى العالمية على السياق المحلي، وكي يتمكنوا في الوقت عينه أن يعترفوا بقيم الآخرين ومعتقداتهم السياسيّة والثقافيّة والفنيّة وأن يفهموها ويثمنوها خير تثمين.
>
> **محو الأميّة المعلوماتيّة**. كي يتمكّن الطلاب من تحليل حاجاتهم المعلوماتيّة، وفقًا لطبيعتها ونطاقها، وتقويم المصادر متسلحين بالحسّ النقدي وكي يذيعوا بفعاليّة ما توصلوا إليه من نتائج (http://www.zu.ac.ae/colloquy/، وفقًا لما ورد بتاريخ: 2 آذار/مارس، 2009).

أمّا المقررات الثلاثة التي تتشكل منها المساق فهي منظّمة وفقًا للتتبع التاريخي والمواضيع علمًا أن المقرر الأوّل يتمحور حول «الحضارات البازغة» (Emerging Civilizations) والثاني حول «صدام الإمبرياليات» (Imperial Encounters)، والثالث يركّز على «القرن العشرين» (Twentieth Century). تجدر الإشارة إلى أن كل مقرر يتفرع إلى محاور أساسيّة متعلّقة بالمواضيع التالية: السياسة والدولة، والتجارة والاقتصاد، والتطورات الاجتماعيّة والثقافيّة والعلميّة، وأخيرًا الفنون والهندسة. وفي سياق كل مقرر يستعرض الطلاب وثائق أساسية وأخرى ثانوية (على غرار الكتابات الأدبيّة والسير الذاتيّة والمعاهدات والأطروحات والكتابات الفلسفيّة، إلخ...). كما أن منهج المقررات ومهامها مصمم لحثّ الطلاب على اعتماد المقارنة في التفكير مع تزويدهم بوسائل التفكير بشأن أثر الصدامات عبر الثقافات على المسارات المحليّة والإقليميّة والدوليّة. إلى ذلك، تُكمّل المقررات المذكورة مقرري البرنامج التكويني الأساسيين في تخصص «الدراسات الإسلاميّة والعربيّة» (الحضارة

الإسلاميّة 1 و2). يُقدّم محتوى هذين المقررين باللغة العربية وهما يزودان الطلاب بذاكرة تاريخيّة وثقافيّة وسياسيّة حول مختلف التطورات في العالم العربي وأقطار العالم الإسلامي الأوسع.

إن التزام مساق المقررات (إضافة إلى البرنامج التكويني ككل) بتأمين تربية متداخلة الاختصاصات يلقى الدعم من بنية المساق بحد ذاتها كما من الشبكة الإدارية التي تشرف على تقديم مساق الثقافة العامة. وما الإطار التاريخي الكامن وراء المقررات عمومًا والجمع بين مقاربتي الموضوع والمقارنة، الذي يستلهم منه بناء المنهاج في هذه المساق، إلا عامل يعزز «تداخلية التخصصات» التي تتسم بها المقررات. وما يزيد ترسيخ هذا الطابع هو تعيين منسّق خاص بكل مقرر يكون مسؤولا عن توجيه أعضاء الهيئة التدريسيّة وتزويدهم بالدعم في مواجهة جميع المسائل المتعلقة بالمنهاج والإدارة والتربية. وهذا تدبير فائق الأهمية إذ يسلّح أعضاء الهيئة التدريسيّة الوافدين من مختلف التخصصات بالعتاد الكافي لتدريس مقررات التخصصات المتداخلة. أخيرًا، وعلى خلاف الكثير من برامج التعليم العام في الولايات المتحدة الأميركيّة (Abrahamson, et al. 2002, p. 591)، فان البرنامج التكويني في جامعة زايد له عميد خاص وتحتضنه كلية مستقلة (كلية جامعية) لها هيئتها التعليمية المتفرغة الخاصة بها. وفي ما يضطلع أفراد الهيئة التدريسية التابعة لكلية الاداب والعلوم (College of Arts & Sciences «CAS») أساساً بتدريس مقررات مساق الوعي الشمولي، وخصوصاً اولئك الذين ينتمون إلى قسم الإنسانيات والعلوم الاجتماعيّة، فان بعض أعضاء الهيئة التدريسيّة في الكلية الجامعية يتولون تدريس هذه المقررات أيضًا. إن تواجد الثقافة العامة على صعيد الإدارة من شأنه تعزيز اتساق المنهج وضمان مناصرة البرنامج. ومن دون شك ساهم ذلك في صدور التعليقات الإيجابيّة عن منظمة الولايات الوسطى للتعليم العالي في الولايات المتحدة الأميركية بشأن برنامج الثقافة العامة في جامعة زايد، في إطار تقرير التقييم الذي أصدرته المنظّمة بصدد الجامعة في نيسان/أبريل، 2008. ومن بين الإنجازات اللافتة المشار إليها في التقرير بشأن الثقافة العامة، كنقاط قوة في البرنامج التكويني ككلّ، نذكر الآتي:

> وجود برنامج ثقافة عامة مميّز وشديد الفعاليّة ومستلهم من تحصيل النتائج وموجّه نحو تحقيق المهمة المحددة. فهو نجح في مطابقة أهدافه مع الأهداف التعليمية الستة على مستوى جامعة زايد ككل (ZULOs)، ما ساعد الطلاب على إتقان التواصل الشفهي والكتابي (بالإنجليزيّة واللغة العربية الفصحى الحديثة) وعلى التحّلي بالتفكير النقدي وعلى إجراء التحاليل العلميّة والكميّة وعلى بلوغ الكفاءة التكنولوجيّة (Kneedler, et al. 2008, p. 16- 17).
>
> التزام جامعة زايد الثابت بالتقويم المتواصل وبتوظيف بيانات التقويم في خدمة التحسين المستمر لمعطيات الثقافة العامة والتربية. ويمكن لسياسات كهذه أن تكون نموذجًا يُحتذى به في إطار الممارسات الفضلى في هذا المجال... أضف إلى ذلك، التزام أعضاء الهيئة التدريسيّة، لاسيما في كليّة الفنون والعلوم، بشكل ثابت وصارم ببرنامج الثقافة العامة (Kneedler, et al. 2008, p. 18).

ومع الأخذ بالحسبان طبيعة منهج الثقافة العامة في الجامعة كما برزت مؤخرًا، لا بدّ من الإشارة إلى بعض التحديات التي اصطدم بها البرنامج في مقررت الإنسانيات والعلوم الاجتماعيّة. بداية، غالبًا ما تتقاطع الحدود الإداريّة بالنسبة إلى أعضاء الهيئة التدريسيّة في قسم العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة

بين المجمع التكويني وكلية الفنون والعلوم التي ينتمون إليها. والتحدي الثاني الذي ما يزال قائمًا هو تزويد أعضاء الهيئة التدريسيّة الوافدين من مختلف التخصصات بالتدريب المناسب على التكوين في التخصصات المتداخلة. ولعل الحل الممكن لذلك هو تقديم المزيد من التدريب الرسمي على التقدّم المهّني لمنسقي المقررات طوال فترة مهامهم. ففيما نجد المنسقين عادة متآلفين مع محتوى المقرر ومواده، نراهم أقلّ ضلوعًا في الأساليب والنماذج التي تعرّف ماهية التخصصات على اختلافها. أمّا التحدي الأخير فهو على صلة وثيقة بالتحدي الآنف ذكره، ويتمحور حول التوصل إلى توافق بشأن المكونات المحددة لما يعرف «بتوليفة التخصصات المتداخلة». كما أن النقاشات الدائرة بهذا الشأن، تشكّل تحديًا كما تشكل أيضاً فرصة لإعادة نفخ الروح في هذا البرنامج ولضمان أن يبقى ديناميكيًّا لا راكدا.

خامساً: برنامج الدراسات الدوليّة

تُعطى شهادة الدراسات الدوليّة من قبل قسم العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة وهو قسم متداخل بين التخصصات ويضم أعضاء من الهيئة التدريسيّة من ذوي الخلفيات في دراسة التاريخ والسياسة والعلوم وعلم الإنسان وعلم الاجتماع والأدب ودراسات المجالات. وإضافة إلى هذا التخصص، بدأ القسم (منذ خريف 2008) بتقديم تخصص ثانوي في الأدب الإنجليزي.

ومع أن برامج شهادة الدراسات الدوليّة متوفرة في مؤسسات تعليميّة أخرى في الإمارات العربيّة المتحدة[3]، إلا أن استحداث تخصصين مقترحين في برنامج الدراسات الدوليّة في جامعة زايد من شأنه أن يتيح أفقًا متداخلًا بين التخصصات فريدًا من نوعه وغير موجود في منطقة أخرى من الخليج. وفي هذا التخصص يمكن الاختيار بين اختصاصين فرعيين، وهما «الثقافة والمجتمع» «والعلاقات الدوليّة». يتيح التركيّز الأول للطالب إمكانيّة الحصول على مقاربة متداخلة بين التخصصات تلقى جذورها في الإنسانيات والعلوم الاجتماعيّة بهدف فهم المؤسسات الاجتماعيّة والنتاج الثقافي على مرّ الزمن. أمّا تخصص «الشؤون الدوليّة»، فيركّز الضوء على سلطة الدولة والمؤسسات الدوليّة والعالميّة وعلى القضايا السياسيّة المعاصرة. وتجدر الإشارة إلى وجود عدد من المقررات الأساسيّة المشتركة بين الفرعين وهي: التاريخ العالمي، والتقاليد الفكريّة المقارنة، والتوجهات الاجتماعية والاقتصاديّة في الخليج أو تاريخ الإمارات العربية المتحدة، ومدخل الى العلاقات الدوليّة، ومدخل إلى الثقافة والمجتمع، وعلم الاجتماع المقارن، وسياسات الهوية، إضافة إلى مقررين من الدراسات القطريّة. وإضافة الي هذه المقررات، يتطلب كل اختصاص فرعي عدداً من المقررات الأساسيّة. ففي تخصص «العلاقات الدوليّة»، يُطلب من الطلاب متابعة، ما لا يقلّ، عن مقرر واحد مدرج على لائحة المقررات الإلزامية في مجالي القانون والدبلوماسيّة وآخر مدرج على لائحة مقررات الاقتصاد السياسي. من جهة أخرى، يُفرض على الطلاب الذين يختارون تخصص «الثقافة والمجتمع» أن يتابعوا واحدًا من المقررين التاليين: الثقافات الشعبية أو السينما في العالم. ويشتمل هذان المقرران على ست مناطق من العالم يمكن الاختيار بينها (الشرق الأوسط وشرقي آسيا وإفريقيا وأوروبا والأميركيتان وجنوبي

[3] في الجامعة الأميركيّة في الشارقة على سبيل المثال.

آسيا وجنوبي شرقها). ويُطلب من الطلاب في الاختصاصين الفرعيين أن يتابعوا على الأقل مقررًا واحدًا من مقررات المواضيع الخاصة. ويستند هذا المقرر على مواطن قوة تعددية التخصصات لدى أعضاء الهيئة التدريسيّة ويتيح للطلاب فرصة استكشاف مختلف أوجه الاختصاص.

إلى ذلك، هنالك متطلبات مشتركة أخرى للطلاب في برنامج الدراسات الدوليّة عمومًا وتشتمل على استكمال فترة تدريب تدوم عشرة أسابيع إضافة إلى كتابة تقرير بحثي ختامي مكثّف في الفصلين الدراسيين الأخيرين. وفي إطار هذا التقرير، يُطلب من الطلاب أن يتابعوا المقررات التالية: مناهج البحث وحلقة دراسية 1 وحلقة دراسية 2. يهدف المقرران الأولان (ويتابعهما الطلاب في الفترة عينها لمدة عشرة أسابيع قبيل الفترة التدريبيّة) إلى تعريف الطلاب إلى مختلف المقاربات المنهجيّة والنظرية ويتمحور هذان المقرران بشكل أساسي حول مشاريع ختامية يقدمها الطلاب. أما في سياق المقرر «حلقة دراسية 2»، فيستغرق الطلاب في عملية جمع البيانات وتحليل المشروع وصياغته وفي العمل عن كثب مع أستاذ المقرر والأستاذ المشرف.

في هذا السياق، يشجع القسم الطلاب على تصميم مشاريعهم الختامية استنادًا إلى العمل الذي أنجزوه ضمن المقرر المختار في إطار كل تخصص. وبما أن كل مشروع نهائي يتقدم به الطلاب يلقى رعاية عضو في الهيئة التدريسية ضمن القسم، يقع عليه الاختيار وفقًا لخبرته، فمن يتوقع أن تكون المشاريع النهائية موضع تعاون ما بين الطالب والهيئة التدريسيّة؟

إن بعض مواطن القوة في نموذج التخصصات المتداخلة في برنامج الدراسات الدوليّة في جامعة زايد تتضمن ما يلي: الدمج الفعال للمقررات الخاصة بكل اختصاص ضمن منهج التخصصات المتداخلة، ما يضمن سلامة تلك المنهجيات والنماذج العائدة لكل تخصص؛ والتطبيق الناجح للإستراتيجيات المتنوعة والموثّقة كاستراتيجيات ناجعة في حثها على دراسة التخصصات المتداخلة بما في ذلك، المقررات المنظمة وفقًا للمواضيع والحلقات الدراسية المتداخلة التخصصات في المستويات النهائية، إضافة الى التعلّم التعاوني، ثم قدرة النموذج على ربط التكوين في التخصصات المتداخلة بمتطلبات سوق العمل؛ والروابط الوثيقة بين مساق الوعي الشمولي في البرنامج التكويني وبين المساقات الأساسيّة، لاسيّما المقررات التأسيسيّة المشتركة بين الاختصاصين الفرعيين. إذ تشكّل مقررات مساق الوعي الشمولي «ساحة اختيار» غنية بالنسبة إلى الطلاب المهتمين بالدراسات الدوليّة. ذلك، لأن المقررات المذكورة تزودهم بمدخل جيّد لدراسة التخصصات المتداخلة في الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة من خلال التطرّق إلى عدد من المواضيع والمنهجيّات والنماذج الهامّة التي يتم الغوص في أغوارها في إطار برنامج الدراسات الدوليّة.

وفي بيئة تثمّن المهارات المفضّلة وفقًا لمتطلبات سوق العمل، كان لا بدّ من أن يسلّح برنامج الدراسات الدوليّة الطلاب بالأدوات الضروريّة للنجاح في أرض الواقع. لذا، يساهم برنامج الفترة التدريبيّة لمدّة عشرة أسابيع في تحقيق هذا المبتغى تمامًا مثل المحورين المتوفرين في القسم. إذ يهدف الاختصاص الفرعي «الثقافة والمجتمع» إلى تحضير الطلاب للحياة المهنيّة في المؤسسات الثقافيّة ومراكز الأبحاث والمرافق الاجتماعيّة في القطاعين العام والخاص. ولذلك أهميّة متزايدة نظرًا للجهود المبذولة مؤخرًا في دبي، وفي أبو ظبي بشكل خاص، للترويج للمبادرات الثقافيّة والاجتماعيّة التي تسلّط المجهر على الهويّة الوطنيّة. أمّا الاختصاص الفرعي الآخر «الشؤون الدوليّة» فهو يحضّر الطلاب للعمل في الوكالات الحكوميّة والمؤسسات الدولية العاملة في الإمارات العربيّة المتحدة.

كما يدعم كلا الفرعين من التخصص المعني الدور الأوسع الذي تضطلع به كليّة الآداب والعلوم في المجتمع من خلال شهادة الماجستير الجديدة في «الدبلوماسية والعلاقات الدولية».

وبوصفه برنامجاً متداخل التخصصات يواجه منهج الدراسات الدوليّة التحديات نفسها التي تواجهها برامج التخصصات المتداخلة في جامعات أخرى. أولا، وعلى غرار مساق الوعي الشمولي في برنامج المجمع التكويني، تدور بعض المناقشات المتواصلة بشأن مكونات ما يسمى «بتوليفة التخصصات المتداخلة». ومن الأسئلة الرئيسة التي تتدرج في قلب هذه المناقشات نذكر: هل الهيئة التدريسيّة الخاصة ببعض التخصصات مهيأة أكثر من غيرها لتدريس مقررات معيّنة من المنهج؟ (وبالتوازي، نسأل، هل يجب تدريس المقررات الخاصّة انطلاقًا من منظور تخصص أو تخصصات معيّنة؟). وينطبق هذا النقاش خصوصاً عند الحديث عن المقررات المتداخلة الاختصاص في منهج الاختصاصات الرئيسية. وحديثاُ ولّد دمج أساتذة «الأدب الإنجليزي» (كمساق وتخصص ثانوي) في القسم نقاشًا حول ماهية دور القسم في برنامج التخصصين الفرعيين. وبشكل مشابه للمشكلة التي يواجهها البرنامج التكويني، فإنّ الهيئة التدريسيّة في قسم الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة تحتاج إلى أن تشارك في برامج إنمائيّة وندوات أكثر تمهّنا وغيرها من الفعاليات التي تستهدف بشكل خاص الاستجابة لأحدث التوجهات والمناقشات في التكوين في التخصصات المتداخلة. إذ لا تُدرّس مساقات التخصصات المتداخلة في البرنامج بطريقة تفيّ منهجيات التخصصات المختلفة ونماذجها حقها. أخيرًا، لا شكّ في أن قسم الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة في الجامعة يعتمد مقاربة التخصصات المتداخلة ويطوّرها، إلا أنّ أمثلة التعاون والتفاعلهي قليلة بين هذا القسم ومساقات قسم العلوم الطبيعيّة (أو حتى مساقات كليات أخرى مثل كليّة التربية). بالتالي، ينقطع أعضاء الهيئة التدريسيّة أحيانًا عن دورهم الأوسع وهو تزويد الطلاب بتكوين متكامل في الفنون الحرة. ويمكن القول إنّ عملية تأمين تكوين شامل في الفنون الحرة ما تزال عملية قيد التطوّر في جامعة زايد.

سادساً: خلاصة

لطالما احتل التكوين في التخصصات المتداخلة مرتبة أساسيّة ضمن مهمّة جامعة زايد، وهي الترويج لدراسة الفنون الحرة في المنطقة. ولا بدّ من توسيع دائرة الأبحاث في هذا الصدد عمومًا، وبشأن دور العلوم وطبيعتها في تعليم الفنون الحرة خصوصًا. في المقابل، سمحت مقاربة التخصصات المتداخلة بالترويج للفنون الحرة في إطار غالبًا ما تغلب عليه الميادين المعتمدة على المهارات. ولا ريب في أن بعض العوامل مشتركة بين مقاربة جامعة زايد للتكوين في التخصصات المتداخلة والمقاربات المعتمدة في مؤسسات تعليميّة أخرى في الولايات المتحدة الأميركيّة، إلا أن أوجه الاختلاف كبيرة أيضًا. فعلى صورة عدد كبير من المؤسسات التعليميّة الغربيّة، يشكل منهج التخصصات المتداخلة سمة جوهرية لبرنامج الثقافة العامة في الجامعات. إلا أنّه على عكس الكثير من تلك المؤسسات التعليميّة، ساهمت جامعة زايد بتعزيز أهميّة مساق الثقافة العامة من خلال تمييزه بإدارة خاصّة به ضمن النظام الجامعي. وقد ساهم ذلك في تعظيم التزام الهيئة التدريسيّة بالبرنامج وطابعه الابتكاري وبمناصرة الثقافة العامة على الصعيد الجامعي. ومن خلال برنامج واختصاص «الدراسات الدوليّة» أثبتت الجامعة كذلك أنّها «سبّاقة» من خلال تخطي هيكليّة التخصصات والأقسام التقليديّة التي ما تزال سائدة في الكثير من

الجامعات الغربيّة. ولقد تحقق ذلك جزئيًّا بفضل عوامل عمليّة متصلة بتفصيل التكوين وفقًا لمتطلبات سوق العمل، لكنه أفضى إلى برنامج دراسي مبتكر على مستوى الاختصاصات وهو برنامج يعزز التنوع والتعليم للجميع بطريقة تكامليّة، من خلال مقررات التخصصات المتداخلة كما من خلال الفترات التدريبيّة التي تتيح للطلاب فرصة تطبيق ما تعلّموه في الصف. ولم يدخل هذا النوع من المبادرات والبرامج حيّز التطبيق في مختلف الجامعات الغربيّة إلا مؤخرًا[4]. كما أنه مع تنامي الموجة العالميّة للأساتذة الذين يقرّون بدور التكوين في التخصصات المتداخلة في الترويج للتفكير النقدي والتنوع والوعي الشمولي، نجح منهج جامعة زايد في الإنسانيّات والعلوم الاجتماعيّة بتقديم نموذج قابل للتطبيق في جامعات المنطقة والعالم، على مستوى الثقافة العامة والاختصاصات.

المراجع

Abrahamson, Craig E. and William D. Kimsey (2002). General Education, Interdisciplinary Pedagogy and the Process of Content Transformation. *Education* 122(3), 587 - 594.

Association of American Colleges and Universities (2008). *Aim High and Make Excellence Inclusive: Strategic Plan 2008 - 2012*. Washington, DC: AAC&U.

Burton, Leon H. (2001). Interdisciplinary Curriculum: Retrospect and Prospect. *Music Educators Journal* 87(5), 17 - 21.

Council of Arts Accrediting Associations (1994). *Briefing Paper of the Council of Arts Accrediting Associations. Reston*, VA: Council of Arts Accrediting Associations.

Davidson, Christopher M. (2008). From traditional to Formal Education in the Lower Arabian Gulf. *History of Education* 37 (5), 633 - 643.

Downes, Margaret J. (2003). My Journey into International Liberal Education. *Liberal Education* 89 (1), 24 - 31.

Findlow, Sally (2008). Islam, Modernity, and Education in the Arab States. *Intercultural Education* 19 (4), 337 - 352.

Gardner, J. Emmett, Cheryl A. Wissick, Windy Schweder, and Loralee S. Canter (2003). Enhancing Interdisciplinary Instruction in General and Special Education. *Remedial and Special Education* 24(3), 161 - 172.

Green, Andy, Angela W. Little, Sangeeta G. Kamat, Moses Oketch, and Edward Vickers(2007). *Education and Development in a Global Era: Strategies for 'Successful Globalisation'* London: Department for International Development: Educational Papers , no. 69.

[4] راجع الجمعيّة الأميركيّة للجامعات والكليات، 2008، 7 (Association of American Colleges and Universities). في هذا المرجع، تشدد الجمعية المذكورة في خطتها الإستراتيجيّة على أهميّة التعليم التكاملي والتطبيقي كالتزام توجيهي للفترة الممتدة بين 2008 و2012.

Jacobs, Heidi H., Ed. (1989). *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Kelly, James S. (1996). Wide and Narrow Interdisciplinary. *The Journal of General Education* 45(2), 95 - 113.

Kirdar, Serra (2006). The Development of Women's Education in the Arab World. In R. Griffin (Ed.), *Education in the Muslim World: different perspectives* (pp. 191-209). Didcot, Oxford: Symposium Books.

Klein, Julie T. (1990). *Interdisciplinary: History, theory, and practice*. Detroit: Wayne State University Press.

Klein, Julie T. (1996). *Crossing boundaries: Knowledge, disciplinarities, and interdisciplinarities*. Charlottesville: University Press of Virginia.

Klein, Julie T. (2005). Integrative Learning and Interdisciplinary Studies. *Peer Review* 7(4), 8 - 10.

Kneedler, Richard, Ellen B. Magenheim, Henry A. Mauermyer, Julie L. Ramsey, Celeste Schenck, Edward K. Schoen, Robert A. Schneider (2008). *Report to the President, Vice-President, Provost, Faculty, Administration, and Students of Zayed University in the United Arab Emirates by An Evaluation Team representing the Middle States Commission on Higher Education,* http://webapp1.zu.ac.ae/zuaccr/EvaluationTeamReportZUfullreportv7.pdf, accessed March 21, 2009.

Krieger, Zvika (2008). Academic Building Boom Transforms the Persian Gulf. *Education Digest* 74 (1), 4 - 10.

Macpherson, Reynold, Pieter Kachelhoffer, and Medhat El Nemr (2007). The Radical Modernization of School and Education System Leadership in the United Arab Emirates: Towards Indigenized and Educative Leadership. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management* (CCEAM)) 35 (1), 60 - 77.

Mazawi, Andre E. (2006). State Power, Faculty Recruitment and the Emergence of Political Constituencies in Saudi Arabia. *Education in the Muslim World: different perspectives. In R.Griffin (Ed.), Education In the Muslim World: different perspectives* (pp. 55 - 76). Didcot, Oxford: Symposium Books.

Miller, Raymond C. (1982). Varieties of interdisciplinary approaches in the social sciences. *Issues in Integrative Studies* 1, 1 - 37.

Mills, Andrew (2008). Emirates Look to the West for Prestige. *Chronicle of Higher Education* 55(5), A1-A24.

Nir, Adam E. (2006). The Blindness of Ideological Commitment: The Educational Tragedy of Arab/ Jewish Co-Existence. *Journal of Curriculum Studies* 38 (6), 659-677.

Nowacek, Rebecca S. A Discourse-Based Theory of Interdisciplinary Connections. *Journal of General Education* 54(3), 171 - 195.

Schulz, Michael (2008). Reconciliation through education—experiences from the Israeli-Palestinian Conflict. *Journal of Peace Education* 5 (1), 33 - 48.

Shaw, Ken (2006). Muslim Education in the Gulf States and Saudi Arabia: selected issues. In R. Griffin (Ed.), *Education in the Muslim World: different perspectives* (pp. 41 - 54). Didcot, Oxford:

Symposium Books.

Singh, Yogendra (1979). Constraints, Contradictions and Interdisciplinary Orientations: the Indian Context. *International Social Science Journal* 31 (1), 114-122.

Ward, Mark S. (2008). The Importance of International Education to Development in the Middle East. *Liberal Education* 94 (1), 36 - 41.

Webb, Matthew J. (2008). Humanities and Social Science Courses in Undergraduate Engineering Curricula: the Case of the Arabian Gulf. *European Journal of Engineering Education* 33 (3), 367 - 380.

Zayed University, http://www.zu.ac.ae/colloquy/, accessed March 2, 2009.