الفصل 21

التعليم العابر الحدود في موريتيوس

ضمان الجودة لدى مصدِّري البرنامج

ديفيد بايفيس David Pyvis
جامعة كيرتين للتقنيات Curtin University of Technology

مقدمة

تعمل موريتيوس على تعزيز التطور الاجتماعي والاقتصادي، وذلك بسعيها إلى أن تكون محوراً إقليمياً للمعرفة ومركزاً للتعلم العالي، مقتدية بدبي وكوالا لامبور، وبسنغافورا على وجه الخصوص. وتم الإعلان عن هذا التصور في الأجندة الاقتصادية الحديثة التي تبنتها الحكومة في عام 2000، ثم أعيد تأكيده في خطاب الميزانية عام 2003/ 2004 (وزارة التعليم والعلوم والبحوث الموريتيانية 2006).

المهم في هذه الأجندة هو بناء قطاع تعليمي للمرحلة الجامعية عالمي المستوى. وقد رأت الوزارة (2006: 1v) أن التعليم العابر الحدودَ هو إستراتيجية مهمة لتحقيق هذا الهدف. والفكرة هي أن عولمة قطاع التعليم المحلي للمرحلة الجامعية عبر الارتباط بجامعات محترمة عابرة الحدودَ ستولد معايير تعليمية ذات مستوى عالمي وتدفع موريتيوس لتكون محوراً للمعرفة ومركزاً عالمياً للتعلم.

وبناء عليه، تم في السنوات الأخيرة بذل جهود مكثفة لاجتذاب الجامعات العابرة الحدودَ ذات الاسم البارز؛ للعمل محلياً والتشارك مع مزودي قطاع تعليم المرحلة الجامعية العام والخاص. وتظهر الأرقام الحديثة المتوافرة أن 33 مزوداً خاصاً يرتبطون

مع ما يقرب من 70 مؤسسة عابرة الحدودَ لتقديم برامج مستوى المرحلة الجامعية لأكثر من 5000 طالب، يمثلون نسبة تزيد على 21 بالمئة من مجموع طلاب هذه المرحلة في موريتيوس (تقرير هيئة المرحلة التعليمية الثالثة، آب 2006).

إن آمال الحكومة الموريتيانية، والشعب الموريتياني على نحو أساسي، في التجديد الاجتماعي والاقتصادي بالاعتماد على مقدرة المزودين العابرين الحدودَ في تعزيز ضمان الجودة في موريتيوس، تفرض على الجامعات تقديم تعهدات صارمة. وتفترض الإستراتيجية الحالية أن دخول المؤسسات المحترمة العابرة الحدودَ إلى قطاع المرحلة الجامعية الموريتياني سيضمن الالتزام بمعايير عالمية المستوى في التعليم.

يلفت هذا الفصل الانتباه لوجود صعوبات تواجه المزودين العابرين الحدودَ لدى محاولتهم نقل برامج عابرة الحدودَ ذات جودة عالية في موريتيوس. ويستفيد النقاش من نتائج الدراسة التي أجريت في مؤسسة خاصة ضخمة للتعليم العالي في موريتيوس. وقد هدفت الدراسة إلى تحديد الصعوبات التي تعترض طريق تقديم تعليم عابر الحدودَ عالي الجودة في موريتيوس، تم تأسيسه وفقاً لمنظورات المشاركين في المشروع. وقد تم إطلاق مصطلح «أولئك المعنيين» على كل من المزود المحلي، والشريك العابر الحدودَ، والمدرسين والطلاب.

حافظت المؤسسة المضيفة على شراكتها مع جامعات في أوروبا، وجنوب إفريقيا وأستراليا، ووظفت أكثر من 70 أكاديمياً، وضمت ما يقرب من 1300 طالب، معظمهم ملتحق في برامج تقود إلى اكتساب مؤهلات عابرة الحدودَ. وقد كان تنظيم المؤسسة للتعليم العابر الحدودَ يتم، على نحو رئيس، عبر برامج حاصلة على عقود امتياز؛ والبرنامج الحاصل على عقد امتياز هو وسيلة شائعة في موريتيوس. وتقوم المؤسسة، في هذا البرنامج، بنقل برنامج جامعي لشريك عابر الحدودَ. لا يرسل هذا الشريك أساتذته للتعليم في البرنامج، لكنه يتحمل مسؤولية الضبط والحفاظ على الجودة. (للمزيد من التفاصيل عن نماذج البرنامج العابر الحدودَ، انظر الاتحاد الأسترالي لمجموعة تعليم المرحلة الجامعية، 200؛ أو بايفيس وتشابمان، 2004).

لقد أجاز التركيز على وجهات النظر وجود أساليب بحث وصفية (إيزي Ezzy 2002، كروتي Crotty 1998) أقرتها أيضاً الأهمية التي أعطيت للسياق في النموذج الوصفي (كريزويل Creswell 1998، كاسيل Cassell وسايمون Symon 1994). وقد أجريت في فرع الجامعة مقابلة مع مجموعة من طلاب الدراسة الجامعية، عددهم 23 طالباً، يدرسون لنيل شهادات مختلفة عابرة الحدودَ يتم نقلها من قبل منظمات «أم» مختلفة. وأُجريت مقابلات شبه منظمة مع 8 طلاب و13 أستاذاً يتعاونون مع مجموعة مختلفة من البرامج العابرة الحدودَ لطلاب الدراسة الجامعية ويعلِّمون فيها، وكذلك مع مدير المؤسسة، ومدير الدراسات، ومع مراقب سابق في مؤسسة شريكة كبرى عابرة الحدودَ. ويشرف المراقب على ضبط جودة ثمانية من البرامج الحاصلة على عقود امتياز توفرها الجامعة.

وقام الباحث أيضاً بمراقبة عملية التعليم/ التعلم، وعاين مادة الوحدة وعمل الطلاب، واستعان بتقارير ما يزيد على 40 جلسة تمت في مؤسسات شريكة عابرة الحدودَ، حيث قام بكتابتها على مدى السنتين السابقتين.

ويركز النقاش الآتي على نتائج الدراسة؛ ليلفت الانتباه إلى وجود صعوبات تعترض طريق المزودين العابرين الحدودَ في تقديم تعليم «عالمي المستوى» في موريتيوس، وجدلاً، في كل أنحاء العالم. أي أنه يستخدم نتائج الدراسة ليقترح المضامين المتعلقة بالسياق الموريتياني وغيره.

التحديات المتعلقة بالجودة التي تواجه مالكي البرامج: نتائج الدراسة

قضايا التوظيف

رأى مدير الدراسات أن توظيف المدرسين في البرنامج العابر الحدودَ قد تحقق «عبر التعاون» مع الشركاء العابرين الحدودَ. فقد تحمل المزود المحلي مسؤولية إيجاد المرشحين المناسبين للمناصب وتقديمهم للنظراء في البرنامج العابر الحدودَ. حيث تم، في بعض الأحيان، انتخاب مرشح وحيد، وفي أحيان أخرى، تم تقديم عدة مرشحين، وفي مثل هذه الظروف (بحسب مدير الدراسات) يقوم المزود المحلي، عادة، باختيار الأفضل في نظره.

وبعد مدة من التشاورات التي تجري بين أكاديميين من المؤسستين، يختار الشريك العابر الحدودَ، عادة، المرشح/ أو المرشحين الملائمين، ثم يصدر قرار توظيف الناجح منهم.

ويلتزم أسلوب التوظيف، الذي وصفه مدير الدراسات، بقوانين الترتيبات المتعلقة بالحصول على الامتيازات. أي أن الجامعة المالكة للبرنامج هي، على نحو أساسي، التي تحدد الأشخاص الذين بإمكانهم التدريس فيه. فهذا الأمر هو حق الجامعة العابرة الحدودَ وواجب عليها في الوقت ذاته؛ لأنها تتحمل مسؤولية ضمان الجودة.

لكن، أظهرت الدراسة، التي اعتمدت على حوارات تمت بين المؤسستين عبر البريد الإلكتروني، أن مراجعة الجامعة العابرة الحدودَ لسيرةَ المرشحين الذاتية عادة ما كانت تقتصر على التحليل الوارد إليها عبر البريد الإلكتروني. فما يحصل، نموذجياً، هو أن الهيئة التي تقدم البرنامج أو تقدر أهلية المرشحين لا تجري معهم أي مقابلات شخصية. فالشريك الموريتياني هو من كان يجري مقابلات العمل، التي تتم غالباً بطريقة رسمية، وفي بعض الأحيان تكون غير رسمية. وبحسب مدير الدراسات، كان الشركاء العابرون الحدودَ يرفضون بشدة إجراء المقابلات؛ لأنهم يدركون تماماً أنهم لن يقرروا منح الوظائف. (فالمصاعب اللوجستية، خصوصاً المشكلات المتعلقة بالتواصل عبر المسافات، كانت تُعدّ تفسيراً لعدم مشاركة الجامعات العابرة الحدودَ مقابلات التوظيف). وفي معرض حديثه عن عملية التوظيف، أشار المراقب العابر الحدودَ قائلاً: «عليهم (المزودين المحليين) أن يثبتوا مسؤوليتهم والتزامهم. فنحن نستطيع تمييز المؤهلات والخبرة فقط».

من عادة الجامعات ذات المستوى العالمي أن تطلب إجراء مقابلات مع مجموعة منتقاة من المتقدمين إلى المناصب الأكاديمية. وبحسب رأي المراقب، فإن الحكم على المتقدمين يتم، بالتأكيد، بناء على الالتزام (وربما على الصفات الشخصية) بوصفه جزءاً من ضبط الجودة. من هنا يمكن القول، وفقاً لما جاء في نتائج الدراسة، إن التدخل المحدود للجامعات العابرة الحدودَ في عملية اختيار المدرسين الذين سيعلّمون في برامجها، قد عرّض ضمان الجودة للخطر. وفي هذا رسالة موجهة إلى الجامعات العابرة الحدودَ، مفادها أنه ليس بمقدورها الاعتماد على ضبطها لمضمون البرنامج كاعتمادها على معاينة الجودة، فتصدير البرنامج يقتضي ضرورة ضبط الجودة.

تشترط الحكومة الموريتيانية امتلاك المعلمين العابرين الحدودَ «مؤهلاتٍ عاليةً» (وزارة التعليم والبحوث العلمية الموريتيانية، 2006: iv). ومعنى «المؤهلات العالية» هو أن «يتم اختيار المدرسين العابرين الحدودَ وفقاً للمعايير ذاتها» التي تطبق لدى الشريك العابر الحدودَ (وزارة التعليم والبحوث العلمية الموريتيانية، 2006: 24). إن عبارة المعايير «ذاتها» تعني، لدى الجامعات العابرة الحدودَ المحترمة والمتميزة، مؤهلات الماجستير، ومن الأفضل أن تكون مؤهلات دكتوراه، وهذا أمر جدير بالثناء. ويفيد هذا القانون بوصفه معياراً آخر للجودة، أي ضماناً إضافياً لتزويد «عالمي المستوى».

وقد قال مدير المؤسسة المضيفة إنه تم اتباع تلك السياسة، وأضاف قائلاً: إن منظمته كانت على نحو دائم «تستقطب أكاديميين ذوي مؤهلات عالية للتعليم في البرامج العالمية». لكنه لاحظ أن التركيز على مؤهلات الأكاديميين قد ولّد بعض المشكلات المتعلقة بأساليب التدريس. ثمة معضلة، بحسب قوله، واجهت المزود المحلي في أن تقيده بشرط تعيين مدرسين من ذوي المؤهلات الأكاديمية العالية ينطوي على خطر إقصائه الخبرات التخصصية عن مجالات التعليم الموجودة عنده. لقد تم توجيه البرامج العابرة الحدودَ في الجامعة نحو السير الذاتية بدل توجيهها نحو المهن، مثل الشهادات أو الدبلومات التي يتم تقديمها في مجالات السياحة، ودراسات السينما والتلفاز، والتصميم الطباعي، والخدمات المالية. من جهته، يقر مدير الدراسات بوجود المعضلة، ويقول إن المؤسسة كانت في بعض الأحيان تقع في مأزق «الاختيار بين متقدم إلى العمل ذي مواصفات أكاديمية عالية، لكنه لا يمتلك الخبرة العملية في مجال تعليمي معين، وبين متقدم يمتلك المعرفة المهنية والخبرة، لكنه لا يمتلك المؤهلات الأكاديمية». والنقطة المهمة هنا هي أن المزود المحلي هو من واجه مشكلة المؤهلات المهنية مقابل المؤهلات الأكاديمية. من الواضح أن هذا الأمر يتعلق بضبط الجودة، ويؤكد ضرورة مشاركة الجامعات العابرة الحدودَ على نحو مباشر في عملية تعيين المجموعة العاملة في برامجها.

قضايا المنهاج والمخطط التعليمي

أشار مدير الدراسات إلى أن معظم البرامج العابرة الحدودَ التي يتم نقلها في الجامعة الفرع كانت تُدرس باللغة الإنكليزية. وقد كشفت المقابلات التي أجريت مع المدرسين أن

هذا الشرط المفروض من قبل «الجامعات الناطقة بالإنكليزية»، كما أُطلق عليها، عُدّ معيقاً وعقبة في طريق تعزيز التعلم. إن المجتمع الموريتياني هو، بالأصل، ثلاثي اللغة؛ فهو ناطق بالفرنسية والإنكليزية والكرييولية على نحو أساسي. فالإنكليزية، بصفتها لغة عالمية للأعمال، هي اللغة الرسمية، أما الفرنسية، فهي اللغة التي يتحدث بها ويقرؤها الجميع، إنها اللغة الأم لدى كثير من السكان. لذلك، فإن شرط نقل البرامج باللغة الإنكليزية وحدها يعدّ خرقاً للممارسة المتعددة اللغات، وغالباً ما يعيق التسهيل اللغوي. وللإحاطة بالقضية، من المفيد تضمين الملحوظات الواردة عن الأكاديميين بهذا الصدد:

> حين درّست في جامعة موريتيوس، كان الأمر أكثر ليونة وراحة. فحين أتحدث إلى الطلاب هناك باللغة الفرنسية، لم أكن أشعر بأنني أرتكب أي خطأ. إنني أرثي أحياناً لحال الطلاب؛ لأنك تختبر أداءهم ومهارات التواصل لديهم، ويتم إطلاق الحكم عليهم وفقاً لاستخدامهم لغة ليست لغتهم الأم. أعتقد أن في هذا الأمر إجحافاً بحقهم، وكثيراً ما أسألهم: هل يمكنكم فعل ذلك بالفرنسية؟ فيجيبون: شكراً جزيلاً لك، فهذا أسهل كثيراً؛ لأن الكلمات تخوننا باللغة الإنكليزية.

إنني أدرّس الصحافة، وثمة أمور لا تنطبق على البيئة المحلية، لذلك علي القول: إنني لا أستطيع القيام بذلك وفقاً للطريقة المتبعة في (الجامعة الأسترالية). إنني أجري اختبارات الأحداث الجارية باللغة الفرنسية، وبالاعتماد على صحف فرنسية، وصحف محلية، إذ لا معنى للقيام بذلك بطريقة أخرى، أي إجراؤها بالإنكليزية.

يقول المراقب إن جامعته، حين دخلت في ترتيبات الشراكة مع المؤسسة المحلية، لم تكن مدركة تمام الإدراك ما للثقافة المتعددة اللغات من تأثيرات في تقديمها التعليمَ. والمسألة التي غدت الجامعة تناقشها الآن هي هل من الممكن أن «تسمح بشريك متعدد اللغات»؟ وقد استند النقاش حول قبول «مضمون متعدد اللغات» في نقل البرنامج على أساس إمكانية الحفاظ على تكافؤ القيمة «داخل الحدود» و«خارجها»، وذلك باشتراط تحقيق العائدات ذاتها في الحالتين. وقد عبر المراقب عن معارضة النقل المتعدد اللغات بطرحه السؤال الآتي: «كيف يمكن لأكاديميينا الناطقين بالإنكليزية تعديل نتائج تقييم وظائف مختلفة لوحدات مختلفة في برامج مختلفة، إذا كان إنجاز الوظائف يتم باللغة

الفرنسية؟». توضح نتائج الدراسة أن الإصرار على نقل المنهاج باللغة التي كُتب بها لا يمثل وحده، بالضرورة، ضماناً للجودة. في الحقيقة، تشير النتائج إلى أن من شأن اشتراط إنجاز عملية التعليم/ التعلم باللغة الأم للمؤسسة أن يهدد جودة التعليم/ التعلم. وربما تعود الكلمة النهائية عن الموضوع إلى أحد الأكاديميين:

> حتى لو طلبنا منهم التحدث بالإنكليزية، تظل الفرنسية حاضرة. لدي طالب في وحدة تأسيسية، وفي كل مرة يقوم بالكتابة، يسأل باستمرار «كيف تترجم هذه الكلمة إلى الإنكليزية؟». وأنا أقول له باستمرار أن يجلس إلى جانبي كي أكتب له الكلمات الإنكليزية والفرنسية. جميعنا نتحدث بالإنكليزية، لكننا لا نزال معتادين على التفكير والتحدث بالفرنسية، لذا...

قضية خبرات المدرسين

يقول مدير الدراسات إن معظم الأكاديميين الموظفين في المؤسسة لديهم خلفيات فرنسية أو موريتيانية. تلك هي الظروف التي كانت تحكمنا؛ لأن المطلوب من المدرسين أن يكونوا طليقين في الإنكليزية والفرنسية على حد سواء. خمسة من الأساتذة الـ13 الذين أجريت معهم المقابلات، تلقوا تعليمهم في فرنسا، وستة منهم في موريتيوس واثنان في جنوب إفريقيا.

أجمع الاكاديميون، في المقابلات، جميعهم على رأي يقول إن في التعليم العابر الحدودَ تخلياً عن تجاربهم التعليمية السابقة. وهم يؤكدون أنهم اعتادوا، بوصفهم مدرسين، حتى في أثناء حياتهم التي كانوا فيها طلاباً، على ما أطلقوا عليه «الطريقة النظرية» في التعليم. ما قصدوه بـ «نظرية» هو نقل المدرس المعرفةَ، أي أن تجاربهم التعليمية السابقة، المهيمنة (والإقصائية، في رأي كثيرين)، كانت تعتمد أسلوب التركيز على المدرس في التعليم والتعلم. وكانت «الطريقة النظرية» تعني، لدى الأكاديميين، «التواصل الذي يتم باتجاه واحد فقط». بمعنى أنها ممارسة تعتمد تقديم «محاضرة تستمر ساعة أو ساعتين أو ثلاث ساعات»، حيث «يتم إعطاء الطلاب ما يحتاجونه». ويقدم أحد الأكاديميين، في التعليق القادم، موجزاً منصفاً عن الفهم الشائع فيما يتعلق بالفصل بين الأنماط التعليمية: «قبل أن أدرّس في البرامج العالمية، كنت معتاداً على مدرّجات هائلة، تكون فيها محاضراً فقط، منفصلاً عن الطلاب».

لم تكن البرامج العابرة الحدودَ، التي درّسها الأكاديميون، جميعها مختلفة اختلافاً كبيراً عن «الطريقة النظرية». لكن العديد منها مختلف، خصوصاً (كما قالوا) البرامج الأسترالية والإنكليزية. وتتميز هذه البرامج أنها «تفاعلية» لا تعتمد «أسلوب التلقين». وكانت المطالبة بإدارة الدروس الخصوصية، في نظر الأكاديميين، الهجوم الأوضح على «الطريقة النظرية»؛ لأن هذه الدروس «تعتمد على المناقشة». وقد رحب المدرسون بفرصة (واشتراط) إدارة الدروس الخاصة، لكن كان ثمة اتفاق عام على أن «الاختلاف بين المحاضرة والدرس الخاص هنا أقل منه في الجامعة الأم العابرة الحدودَ». وكانت مساحة الصفوف حجة وجيهة لتوضيح الفرق بين المحاضرة والدرس الخصوصي. فمعظم الوحدات العابرة الحدودَ التي درّسوا فيها كانت تستوعب 60 طالباً أو أقل. وقام الأكاديميون، الذين يعلّمون مادة تحتاج إلى دروس خصوصية، هم أنفسهم أيضاً بإعطاء هذه الدروس. ووفقاً للنظرة العامة، فقد أثر هذا في جعل الفصل بين المحاضرة والدرس الخصوصي غير حقيقي. وكما لاحظ أحد الأكاديميين: «لدينا الطلاب أنفسهم في المحاضرة وفي الدرس الخاص، ما يعني أن الدرس، فعلياً، لم يكن مختلفاً، بل هو إعادة». ويقول أكاديمي آخر: «لم أحاول، حقيقة، أن أفصل بين المحاضرات والدروس الخصوصية؛ لأنني الشخص ذاته، وهم (أي الطلاب) يعلمون ذلك أيضاً».

قال 18 من الطلاب إن الدروس الخصوصية كانت جزءاً من برامجهم العابرة الحدودَ. وقد أبدوا موقفاً إيجابياً تجاه هذه الدروس، فهي تعطي فرصة «لبناء علاقات الصداقة» و«للدخول في مجموعات» و«للتحدث والنقاش» و«لمعرفة طريقة تفكير الآخرين والحصول على المساعدة في الأمور التي لا تفهمها» و«لإظهار ما تعرفه». وبالرغم من ذلك، ثمة اعتقاد عام أن «المدرس يكثر من الكلام» في الدروس الخصوصية.

كان على المؤسسة الموريتيانية، للتكيف مع الشروط المحلية، توظيف مدرسين طليقين بالفرنسية والإنكليزية في آن معاً. لكن هذا يعني أن المدرسين العابرين الحدودَ لم يكونوا، بوجه عام، مطلعين على أساليب التعليم/ التعلم المتعلقة «بالجامعات الناطقة بالإنكليزية». وهكذا، تفضي نتائج الدراسة إلى معنى متضمن يقول إن ثمة صعوبات محتملة تقف في طريق مسألة الجودة لدى تصدير البرامج التعليمية إلى البلدان التي تحتضن (وتتطلب) ثقافات تعليمية مختلفة.

قضية المدرس العابر الحدودَ «المتعدد المهارات»

في أثناء المقابلات، أشار العديد من الأكاديميين إلى أنهم كانوا ينتقلون في تدريسهم عبر أنظمة تعليمية مختلفة، بل خارج مجال اختصاصهم، في بعض الأحيان. فقد قالت إحدى المدرسات إن لديها خلفية في العلوم، ومع ذلك فهي تدرّس «الاتصالات الجماهيرية والمعلوماتية». مدرسة أخرى قالت إنها كانت «مدرسة السياحة»، بالرغم من أنها توظفت لتدرس مقررات الأعمال، وكانت تدرس «اثنين من مقررات الرياضيات». ثمة نظرة عامة تقول إن البرامج العابرة الحدودَ غالباً ما كانت تتشابه في أنها تُوجِد فريقاً تعليمياً قابلاً للتطور ويدرّس مناهج متعددة. مثال على ذلك:

> إنني أدرس مادة الاتصالات في تخصص الأعمال في إحدى الجامعات (لم يذكر الاسم)، وأدرّس نموذج اتصالات في العلوم لمصلحة جامعة أخرى، لكننا وجدنا أن العديد من الأمور مشتركة بين المجالين. عليهم (أي الطلاب) أن يقدموا عروضاً شفهية، ويقدموا تقارير بحوث. إذن، فالمضامين متشابهة جداً، لذلك نحن متقاطعون.

يقول مدير الدراسات إن الأكاديميين الذين يدرّسون في البرامج العابرة الحدودَ كانوا «متعددي المهارات»؛ وقد وافق الأكاديميون على ذلك. لكنهم كانوا يؤكدون رغبتهم في التخصص: «نحن نلبس، حالياً، كثيراً من القبعات، لكن التخصص هو حلمنا». لكن تقلبات العرض والطلب كانت تكبح «الحلم»:

> الأدب هو مجال اختصاصي، لكنه مجال غير مطلوب. لذلك انتهى بي الأمر إلى التعليم في مجال الاتصالات أكثر من الأدب. إننا نقدم مقرر الأدب عن طريق (شريك عابر الحدودَ) لكن الطلب عليه قليل؛ واحد أو اثنان...

يقول مدير الدراسات إن البرامج العابرة الحدودَ لم تكن تباشر العمل إلا «عند توافر العدد الكافي»، أي أنها كانت تبدأ العمل لدى تحقيق العدد الأدنى من الملتحقين، وهذا يحدده الشركاء؛ ما يعني أنها قابلة حتماً للتأذي، فأي تراجع في الطلب عليها يعني توقف نقل الوحدة أو البرنامج عن العمل. ونتيجة لعدم الاستقرار هذا، يتم توزيع الأكاديميين المعينين للتعليم في البرامج العابرة الحدودَ بحسب الطلب. ومن الواضح أن إجبار

المدرسين على «إعادة تأهيل» أنفسهم ليكونوا خبراء في حقول غريبة عليهم، يوجِد هموماً تتعلق بالجودة. والورطة التي تقع فيها الجامعات العابرة الحدودَ هي تحديد أعداد «دنيا» تكون كافية للتصدي لأي نقص معقول في نسبة التسجيل.

قضية الاتصالات

في ظل نظام الحصول على الامتيازات المطبق في الجامعة، يكون للنظراء العابرين الحدودَ الكلمة الأخيرة التي تسري على الأكاديميين المعينين محلياً عن المنهاج ونقله. نموذجياً، يتم تأسيس عمليات التواصل عبر البريد الإلكتروني قبل بدء عملية النقل، وكان هذا التواصل يستمر طوال مدة نقل الوحدة أو البرنامج. وقد أجمع الأكاديميون على أن «تجربة التعليم عبر البريد الإلكتروني» لم تكن معروفة لديهم قبل مشاركتهم في التعليم العابر الحدودَ. كان من الشائع أيضاً إبداء الملحوظات على المحاضرة عبر البريد الإلكتروني أو بطريقة مباشرة، وذلك تبعاً للأهداف والإستراتيجيات. وقد تحدث الأكاديميون عن نماذج من الواجبات المصححة والدرجات الممنوحة يتم إرسالها بطريقة روتينية من أجل تدقيقها وتعديلها في الخارج. وقد حدث أن قابل العديد منهم نظراءهم العابرين الحدودَ؛ لأن العديد من الشركاء العابرين الحدودَ كانوا يرسلون فرقاً من مشرفي التصحيح الذين يأتون إلى الجامعة، مرة على الأقل في كل فصل. (باستثناء الوحدات التي يتم نقلها «عبر شبكة الإنترنت»، أو التي يعمل على تيسيرها، بحسب الوصف الأكثر استخداماً من قبل الأكاديمين، الذين يعملون في جامعة في جنوب إفريقيا. فقد أشار الأكاديميون إلى «ندرة تواصلهم» مع زملائهم في جنوب إفريقيا). وصف الأكاديميون بوجه عام، علاقاتهم بالبرنامج العابر الحدودَ ونظرائهم في الوحدة التعليمية أنها علاقات إيجابية. وكلماتهم هي الدليل الأوضح على هذا الانطباع:

أعتقد أن الإطار العام كان يأخذ أسلوب العمل ضمن فريق أكثر من كونه سلطة عابرة الحدودَ تجلس هناك وتملي أوامرها.

فيما يخصّنا، أعتقد أننا كنا مرتاحين لمجموعة الأشخاص الذين يعملون خلف الكواليس.

قلة قليلة من الأكاديميين قالوا إن «وجودهم تحت سيطرة خارجية» أوجد لديهم مشكلات أخلاقية، وحدَّ من سلطتهم على الطلاب. في حين أبدى غالبية الأكاديميين ارتياحهم للتعديل الذي يتم إجراؤه على تقييمهم أعمال الطلاب، ويعتقدون أن طلابهم مرتاحون أيضاً لهذا «التصحيح المضاعف». وفيما يلي مثال نموذجي على رأي الأكثرية:

> الطلاب سعيدون لتصحيح أعمالهم، ويسعدهم وجود ضبط للجودة. إنهم سعيدون لقدوم (تم إغفال الاسم)، وللتعديل الذي يتم، بطريقة ما، على تصحيح مدرسيهم.

دعمت المقابلات مع الطلاب هذا الرأي بشدة. وثمة اتفاق عام على ضرورة انطواء برامجهم الدراسية على «جودة عالمية». وهم، بوصفهم مجموعة، يعدون أن الشهادة العالمية متفوقة على الشهادة الممنوحة من قبل مؤسسة محلية. لذلك فقد عدّوا «الضبط الخارجي» للجودة «المحلية» معياراً إيجابياً.

إن ما أراده أغلب الأكاديميين ليس التحرر من تطبيقات التعديل، وإنما المشاركة في تصميم المخطط التعليمي. هذا الرأي، عبر عنه، بوجه خاص، الأكاديميون الذين كانوا يدرسّون في وحدة ما المرة الثانية أو الثالثة. وفيما يلي مثال على الطرح العام للمسألة:

> عندما تعلّم أمراً ما المرة الأولى، يكون من المثير للاهتمام مجرد محاولة تعليم المحتوى؛ إنه أمر اختباري. أما حين تقوم بتدريسه ثانية، فأنت تكون قد تعرّفت على المتطلبات والمشكلات والأمور التي تتطلب منك التركيز عليها أكثر من أجل الطلاب الموريتيانيين. في نهاية المطاف، قد يحتاج الأمر إلى لعب دور أكثر فاعلية من قبل الأساتذة، هنا، حيث يمكننا القول: إننا نفهم الحكمة وراء ذلك، والسبب الذي دعى إلى اتباع نموذج معين. أما هناك، في موريتيوس، فنحن نعتقد أن علينا حذف أمر معين وإضافة آخر ووضع هذا هنا...

كان على الأكاديميين، كي يكونوا مدرسين عابرين الحدودَ، أن يدرِّسوا عبر مجموعة من المجالات المعرفية؛ وكانوا مرغمين على التعليم بلغة «غير لغتهم الأم»، وأن يمتلكوا من الخبرة ما يكفي كي يعرفوا متى يغيرون اللغة؛ عليهم تسخير أساليب التعليم والتعلم بغض النظر عن تجربتهم السابقة؛ وعليهم التعود على التماس التوجيهات التي تصلهم

عبر البريد الإلكتروني حول صفوفهم، وقبولها؛ عليهم قبول «الرقابة الخارجية». لكن مع ذلك، فالصفات المهمة المطلوبة عند المدرسين العابرين الحدودَ كانت التواضع والرغبة والمقدرة على العمل ضمن فريق:

> لا يمكنك أن تحصل لنموذجك ما ترغب فيه فقط، أطرق رأسك وسِر معه. عليك أن تكون أكثر قدرة على تشارك المعلومات مع الآخرين، وتلقّي ملحوظاتهم. عليك أن تكون راغباً في العمل مع الآخرين ومشاركتهم.

ثمة اتفاق عام آخر على أن عملية التعليم/ التعلم يمكن أن تتحسن بوجود البرامج التبادلية الخاصة بالمدرسين والطلاب، على حد سواء. وقد أبدى المدرسون رغبة في خوض تجربة تعليمية من نوع خاص:

> كان من المفيد جداً، في اعتقادي، لو أننا حصلنا على فرص التزامل مع شريك عابر الحدودَ. فأنت حين تزامل شخصاً آخر، تكون مطلعاً على كل ما يتضمنه الأمر من وقائع وصعوبات، وتكون لديك إمكانية المقارنة. أما هنا، فأنت مقيد بحدود عالمك الخاص.

يتضح من ملحوظات المشاركين أن العزلة التي يمكن أن تفرضها ممارسة التعليم العابر الحدودَ تمثل تهديداً للجودة. ومن الواضح أيضاً أن البريد الإلكتروني، وحده، لا يمثل جسراً كافياً للتواصل. فالجودة تتطلب تخطيطاً وتواصلاً شخصياً مستمراً.

قضية اغتراب الطلاب

تلقى طلاب المجموعة التي يتم التركيز عليها تحفيزاً كافياً لمناقشة تجارب تعلمهم واحتياجاتهم في أثناء المقابلة التي أجريت في الجامعة في أحد أيام العطل. أثنى الطلاب، بوجه عام، على مدرسيهم، واشتكوا من نقص في المصادر، إذ قالوا، مثلاً، إن الباحث «تفحّص المكتبة» حيث «ندر وجود أي كتب أو صحف مفيدة». ثمة نقص واضح في عدد أجهزة الحاسوب الوافية لحاجات تعلمهم. وتحدث بعضهم عن عدم توافر المعدات الكافية في مختبرَي السينما والتلفاز.

إن القضية الوحيدة التي أقلقت الطلاب، هي القيود التي تفرضها البرامج العابرة الحدودَ على إجرائهم البحوثَ. وقالوا إنهم «تعلموا كيفية إجراء البحث»، لكنهم لا

يتمكنون من ذلك؛ «لأن الجامعة لن تسمح بهذا الأمر دون تصريح مهني». لقد عودتهم تجاربهم السابقة التي خاضوها، بوجه عام، في نظام التعليم الثانوي الموريتياني على إجراء معاينة عامة، ولم يكونوا سعيدين لتقيد تعلّمهم الحالي «بالجانب النظري».

أما ما يثير أشد القلق لدى الطلاب فهو «عدم تواصلهم» مع غيرهم من الطلاب الذين يدرسون الوحدات أو البرامج الدراسية ذاتها في الجامعات «الأم» عبر الحدود. فاقترحوا تبادل الزيارات والعناوين البريدية فيما بينهم، وإجراء جلسات مشتركة للنقاش. عاد الطلاب إلى طرح هذه المسألة بشدة في المقابلات الشخصية التي أجريت معهم. لقد تبين على نحو جلي أن رغبة الطلاب لا تتوقف عند التشارك ومقارنة التجارب مع زملائهم عبر الحدود، بل تعدتها إلى رغبتهم في أن يكونوا جزءاً من مجتمع طلابي أوسع. والتعبير المختصر عن هذا هو أن الطلاب أرادوا الانتماء؛ لقد شعروا بالإقصاء والعزلة والتهميش.

كان الطلاب تواقين أيضاً إلى أن يكثر مدرسوهم في البرامج العابرة الحدودَ من زيارتهم. حيث قالوا: «كان المدرسون يأتون من الخارج في بعض الأحيان لزيارتهم والتحدث إليهم» في صفوفهم. (وبحسب أعضاء المجموعة التعليمية، فإن زيارات هؤلاء «المدرسين» عادة ما تكون للاطلاع أو للإشراف على التصحيح).

لا شك أن الجودة التعليمية لا تتم حمايتها أو تعزيزها إذا ما كان الطلاب معزولين عن دراساتهم. لدى قراءة أحد الباحثين في يوم من الأيام الكتاباتِ التي تشجع على الجامعات العابرة الحدودَ، أعجب كثيراً بالتصورات حول بناء الجامعة ورموزها، والمدرّجات المحتشدة، ومجموعات الطلاب المفعمين بالسعادة. المناشدة الأهم في هذا الأدب برمته كانت تتوجه نحو الانتماء، مع ذلك، فإن السؤال الذي تثيره نتائج الدراسة هو: كيف تحترم الجامعات العابرة الحدودَ وعدها الذي قطعته للطلاب بالتشارك؟

خاتمة

كاستجابة لتحول موريتيوس من بلد يعتمد على صناعة السكر إلى محور للمعرفة ومركز للتعلم العالي، اعتمد الشعب على إستراتيجية تشجيع الجامعات المتميزة على العمل محلياً عبر شراكات مع مزودي تعليم محليين، خاصين وعامين. والهدف المنشود

هو نقل معايير التعليم العالي، التي يعمل وفقها الشركاء العابرون الحدودَ المحترمون، إلى التعليم الموريتياني، وذلك عبر الممارسة العابرة الحدودَ.

والهدف الرئيس من هذه المقالة هو الاعتماد على نتائج الدراسة من أجل تحديد الصعوبات التي تواجه الجامعات العابرة الحدودَ في تزويد تعليم عال عالي الجودة في موريتيوس، وفي أسواق أخرى. ما يحاول هذا النقاش توضيحه هو أن جودة التعليم تحتاج إلى حماية في كل خطوة من خطوات المشروع، بدءاً من تعرف الثقافة التعليمية لسوق معينة، مروراً ببنية العلاقات المحلية، وتسويق البرنامج إلى الطلاب، وتوظيف المدرسين العابرين الحدودَ، وتصميم المنهاج، واعتماد أساليب التعليم/ التعلم.

تخلص هذه الدراسة إلى النصيحة الأفضل التي يدلي بها هذا النقاش، التي تم توجيهها إلى الجامعات العابرة الحدودَ، أن عليها التخلص من افتراضهم المريح أن امتلاكهم البرامج العابرة الحدودَ يضمن الجودة. إن تصدير البرامج، بغض النظر كيف تبدو هذه البرامج بحد ذاتها، يؤدي، حتماً، إلى مجموعة كبيرة من الأخطار المتعلقة بالجودة، التي يجب إدراكها ومعالجتها.

المراجع:

Cassell, C. and Symon, G. (eds.; 1994) Qualitative methods in organizational research, London: Sage.

Cresswell,J. W. (1994) Research design: Qualitative and quantitative approaches, London: Sage.

Crotty, M. (1998) The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process, St Leonards, NSW: Allen and Unwin. Ezzy, D. (2002) Qualitative analysis: Practice and innovation, Crows Nest, NSW: Allen and Unwin.

Mauritian Ministry of Education and Scientific Research. (2006) Developing Mauritius into a knowledge hub and a centre of higher learning, Mauritius: Ministry of Education and Scientific Research.

NTEU. (2004) Offshore baggage: The experiences of Australian staff involved in the delivery of offshore courses, Melbourne: NTEU.

Pyvis, D. and Chapman, A. P. (2004) Student experiences of offshore higher education: issues for quality, Melbourne: AUQA. Tertiary Education Commission of Mauritius. (2006) Tertiary education commission report, August 2006, Mauritius: Tertiary Education Commission of Mauritius.