٦٠

التعليم في مجال التعليم العالي العابر للحدود

تعزيز تعلم الطلاب العالميين العابرين الحدود

لي دون

ميتشل والاس

مكتبات ونشر العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
MINISTRY OF HIGHER EDUCATION

obeikan.com

التعليم في مجال التعليم العالي العابر الحدود

تعزيز تعلم الطلاب العالميين العابرين الحدود

إعداد

لي دون وميتشل والاس

نقلته إلى العربية

رفيدة فوزي الخباز

راجعه

د. عبدالمطلب يوسف جابر

العبيكان

Obeikan

obeikandl.com

Original Title
Teaching and Learning in Transnational Higher Education
Enhancing Learning for Offshore and International Students
Authors:
Michelle Wallace and Lee Dunn
Copyright © 2008 Taylor & Francis
ISBN-10: 0415420547 ISBN-13: 978-0415420549
All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
Published by Routledge, Taylor & Francis Group UK, 4 Park Square,
Milton Park, Abingdon, OX14 4RN (UK)

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع روتليدج تايلور و فرانسيس المملكة المتحدة.

© العبيكان Obeikan 2008 - 1428

ح مكتبة العبيكان، 1432هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
دون، لي
التعليم في مجال التعليم العالي العابر الحدود./ لي دون؛ ميتشل والاس؛ رفيدة فوزي الخباز- الرياض، 1432هـ
384ص؛ 16.5× 24سم
ردمك: 7 - 141 - 503 - 603 - 978
1 - التعليم العالي - تنظيم وإدارة
أ. والاس، ميتشل (مؤلف مشارك). ب.الخباز، رفيدة فوزي (مترجم). ج. العنوان
ديوي: 378.1 رقم الإيداع: 3312/ 1432

الطبعة العربية الأولى 1433هـ - 2012م

الناشر العبيكان Obeikan للنشر
المملكة العربية السعودية - الرياض - المحمدية - طريق الأمير تركي بن عبدالعزيز الأول
هاتف: 4808654 فاكس: 4808095 ص.ب: 67622 الرياض 11517

موقعنا على الإنترنت
www.obeikanpublishing.com
متجر العبيكان Obeikan على أبل
http://itunes.apple.com/sa/app/obeikan-store

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان Obeikan
المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة
هاتف: 4160018 /4654424 - فاكس: 4650129 ص. ب: 62807 الرياض 11595

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر

obeikandl.com

التعليم في مجال التعليم العالي
العابر الحدود

يعالج «التعليم في مجال التعليم العالي العابر الحدودَ» المنازعات والمشكلات القائمة التي تواجه الطلاب والمدرسين ومؤسسات التعليم العالي في العالم. وقد جاء هذا الكتاب في لحظة بالغة الأهمية؛ أي في وقت تقدم فيه العديد من الجامعات مقرراتها في مواقع خارج البلاد. وقد أصبح بإمكان الطلاب الآن الحصول على شهادات عالية مختلفة دون مغادرة بلادهم.

يقدم هذا الكتاب تعريفاً للنماذج المختلفة للتعليم العابر الحدودَ، ويلقي نظرة عميقة عليها، وفي ذلك: المؤسسات التي لها فروع في الخارج، وتدرّس مقررات معينة، وتشترك في عملية التعليم مع مؤسسات مختلفة أخرى.

كتاب «التعليم في مجال التعليم العالي العابر الحدودَ» هو نقاش لقضايا عميقة، مثل:

- تكييف التعليم ليكون ملائماً حاجات الطلاب برغم اختلافهم.
- استخدام التكنولوجيا في الصف.
- النظر إلى التعليم العالي على أنه خدمة تسويقية.
- أهمية الإدراك المعرفي والفهم في الصف العابر الحدودَ.
- تعقيدات الحصول على تعليم رفيع المستوى عبر الحدود.

اختار الكتّاب إلقاء الضوء على نماذج واسعة من البرامج العابرة الحدودَ، وفي ذلك تلك التي يتم اتباعها في زامبيا والصين والإمارات العربية المتحدة. وقد جعلت هذه المقابلات مع الطلاب والمدرسين المشاركين في برامج الدراسة هذه الكتابَ تصويراً مثيراً للاهتمام وفريداً للتعليم العالي، وأعطته قيمة نفيسة لدى الدارسين والمتعلمين في أنحاء العالم.

obeikandl.com

لي دون Lee Dunn: محاضرة وأكاديمية في مركز التعليم والتعلم في جامعة ساوثرن كروس Southern Cross University في أستراليا.

ميتشل والاس Michelle Wallace: أستاذ مساعد في كلية إدارة شؤون الخريجين في جامعة ساوثرن كروس في أستراليا.

obeikandl.com

المحتويات

تمهيد.....9

شكر.....11

المشاركون في التأليف 13

مقدمة.....21

الجزء1: القضايا القائمة في التعليم العالي العابر الحدودَ والمنبثقة عنه.....29

1- تأثير تحرير التجارة على التعليم العابر الحدودَ 31
كريستوفر زيغوراس وغرانت مكبيرني.

2- تنامي التعليم العابر الحدودَ: منظور المملكة المتحدة 47
أليسون دوربار وكريستين بيتمان

3- تنظيم التعليم العالي العابر الحدودَ وممارسته في الصين 61
فوتاو هوانغ

4- تحذير للمشتري (أنت تشتري على مسؤوليتك).....75
آن جيلفز

5- السياسات التعليمية للتعليم العابر الحدودَ: القضايا الإيديولوجية والمتعلقة بأساليب التدريس الخاصة بهيئة التدريس 91
كريستوفر زيغوراس

الجزء 2: منظورات عن التعليم.....105

6 - حوار وفهم عابر الثقافات: مضامين خاصة بالمعلمين 107
تينغ وانغ

obeikandl.com

7- تقليص الفروقات 121
ساندرا إيغيج وصلاح قُتيلة

8-نحو أنموذج مدمج لتعليم اللغة الإنكليزية وتعلمها ضمن السياق الصيني....135
ماريا بجورنينغ. غايدو وفرانسيس دوغان ومارتين إيست

9- معالجة انتحال الطلاب في التعليم العابر الحدودَ.....151
جود كارول

10-تفكير داخلي/ قضايا خارجية: ممارسة تأملية في زامبيا - رحلة الشك....167
جيل ويتاكر

11- تدريب مدرسين جدد عابرين الحدودَ: تجربة ماليزيّة.....181
ميتشيل آر ديفيدسون وراتشيل سكودامور

12- التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدودَ.....195
بيتي ليسك

الجزء 3: منظورات عن التعلم.....211

13- تصورات الطلاب عن عولمة منهاج الدراسة الجامعية.....213
كريج زيميتات

14-النتائج العالمية التي يثمر عنها العمل الجماعي في التعليم العالي العابر الحدودَ..229
مورين بل ولويس سميث وليجلا فرازاليك

15-التوقيت المحلي والحيز العالمي والهويات العالمية/ المحلية في التعليم العابر الحدودَ..245
كاثرين دوهيرتي

16- الدكتوراه المهنية في التعليم العابر الحدودَ: دراسة
سردية لتجربة الطلاب.....261
آن تشابمان

obeikandi.com

17- تجارب من التعلم العابر الحدودَ: وجهات نظر بعض طلاب التعليم العالي
جمهورية الصين الشعبية وسنغافورا.....273
ميتشل والاس ولي دون

الجزء 4: الآثار المترتبة على المؤسسات 289

18-ضمان الجودة في التعليم العابر الحدودَ: أساليب عالمية ومحلية ومؤسسية.....291
غرانت مكبيرني

19- عمل خطِر: تخطيط التعليم العابر الحدودَ وإدارته على نحو فاعل.....307
شيلدا ديباوسكي

20- الفرص والصعوبات: إدارة جودة البرنامج والشراكات المؤسسية
في بيئة تعليمية عابرة الحدودَ.....323
تشيلزيا بليكيم ونيك شاكليفورد

21- التعليم العابر الحدودَ في موريتيوس:
ضمان الجودة لدى مصدِّري البرنامج.....339
ديفيد بايفيس

22- تقديم التعليمات والتوجيه والتطوير المهني لجميع أعضاء هيئة التدريس المشاركين
في التعليم العابر الحدودَ.....355
مارغريت هيكز وكيلي جاريت

23- مجتمعات الممارسة المتعددة الثقافاتِ.....371
لي دون وميتشل والاس

obeikandl.com

تمهيد

أتت فكرة تأليف هذا الكتاب نتيجة التجارب التي خضناها في تدريس البرامج العابرة الحدودَ، وفي إدارة المدرسين العاملين في حقل البرامج العابرة الحدودَ وتطويرهم، وفي تفكيرنا العميق في قضايا الجودة والتعلم والتعليم والهوية والثقافة في عدد من السياقات، وفيها عبور الحدود.

كانت فرصة التعليم ضمن فريق «خارج الحدود» إحدى تجاربنا الأهم، وهي التي مكنتنا من خوض حوار يستند إلى منظوراتنا المختلفة عن التجارب المشتركة بيننا. وقد نتج عن هذا الحوار اكتشافنا الطبيعةَ الفريدة التي تنطوي عليها تجربة التعليم والتعلم العابر الحدودَ (نحن، بالطبع، مدرسون منذ مدة طويلة، لكننا مبتدئون في مجال عبور الحدود)، وواتتنا الفرصة لمناقشة كثير من «المسلَّمات» وفقاً لمنظوراتنا المهنية المتغيرة عن مطور المجموعة العلمية والعالِم في تطوير الموارد الإنسانية.

شرعنا في الكتابة، وانخرطنا مع الطلاب في بحث تجريبي تمهيدي. ثم تطور هذا إلى إصدار مجموعة صغيرة من منشوراتنا الخاصة، وبناء علاقات بأشخاص آخرين يبحثون في حقل التعليم العالي العابر الحدودَ. لقد ابتكرنا أدباً ناشئاً يبحث جوانب عدة من التعليم العالي العابر الحدودَ، لا مجموعات تركّز على التعلّم والتعليم في سياق تجاوز الحدود. والخطوة المنطقية القادمة كانت إصدار كتاب.

وها نحن نقدم هذه النسخة المنقحة على أنها «الكلمة الأولى» عن التعلم والتعليم العابر الحدودَ، متطلعين إلى متابعة الحوار في هذا الموضوع الحديث.

- لي دون وميتشل والاس

obeikandl.com

شكر

نشكر جامعة ساوثرن كروس، ووحداتنا المنظمية الخاصة. ونشكر مركز التعليم والتعلم وكلية الإدارة العليا لتقديرهم بحثنا وجهودنا في النشر. ونشكر كلية البحوث العليا لتقديمها منح البحث الداخلي المبكر والمتواضع، التي مكّنتنا من بدء رحلة بحثنا العابر الحدودَ. نود أن نشكر فيكتور مارش، الدكتور في الفلسفة، لمساعدته إيّانا في التنقيح.

obeikandl.com

obeikandl.com

المشاركون في التأليف

كريستين بيتمان Christine Bateman مديرة التعليم والتسويق والعلاقات البريطانية في المجلس البريطاني. وهي المسؤولة عن الخطوات الأولية التي اتخذها رئيس الوزراء بشأن التعليم العالمي، وتدير حملة تسويقية عالمية للتعليم البريطاني. لديها خبرة تفوق عشر السنوات في التعليم العالمي ومعرفة شاملة بالأسواق العالمية وقضايا التعليم. عملت كريستين، قبل استلامها منصبها الحالي، مع المجلس البريطاني كمستشارة متخصصة بالتعليم العابر الحدودَ.

مورين بيل Maureen Bell محاضرة سابقة في مركز تطوير التعليم والمصادر المتفاعلة في جامعة ولونغونج Wollongong. ما بين عامي 1997 و2007، عملت مورين منسقة لمؤسسات مقررات التعليم الجامعي في جامعة ولونغونج. وتتضمن موضوعات بحثها ممارسةَ التدريس في التعليم العالي، ونقداً وملحوظاتٍ عميقةً حول التعليم وعولمة مقررات التعليم العالي. في عام 2007 تلقت شهادة تقدير من معهد كاريك للتعلم والتعليم في حقل التعليم العالي (أستراليا)؛ لمشاركتها في تطوير أساتذة الجامعة مهنيًّا. مورين عضو في جمعية بحوث التعليم العالي وتطويره في أستراليا.

تشيلزيا بليكيم Chelsea Blickem مستشارة علمية في مركز التعليم والتعلم في يونيتيك (Unitec)، نيوزيلندا. ويركز حقل اهتمامها على تطوير اللغة والمعارف العلمية وتقويمها في جميع البرامج. كانت تشيلزيا، حتى شهر آذار 2004، مديرة برنامج شهادة اللغة الإنكليزية المكثفة في يونيتيك. وفي عام 2001 كانت تشيلزيا عضواً مهماً في كلية اللغات، في يونيتيك، التي سهّلت نقل شهادة الإنكليزية المكثفة خارج الحدود في بيجينغ في الصين.

ماريا بورنينغ غايد Maria Bjorning - Gyde (شركة التعليم المدمج) تدرّس اللغة الإنكليزية بوصفها لغةً أجنبية منذ عام 1987 في السويد ونيوزيلندا والصين. وتتضمن مجالات خبراتها الأساسية تدريب المعلمين وتصميم المقررات والإدارة. تعمل ماريا مدربة ومستشارة مستقلة، حيث تنقل شهادة (Trinity Cert) لتعليم اللغة الإنكليزية للطلاب غير الناطقين بها في هونغ كونغ والصين، وتنقل برامج التطوير المهني لمعلمي المدارس الثانوية في هونغ كونغ والصين. شاركت في عدد من مشروعات الكتابة التي تركز على التعليم والتعلم في بيئة الثقافات المختلفة.

جود كارول Jude Carroll معيدة في مركز أوكسفورد لتطوير المدرسين والتعلم في جامعة أوكسفورد بروكس Oxford Brooks University في المملكة المتحدة. عاشت وعملت في الولايات المتحدة، وفي بلدان أوروبية وإفريقية عدة. ذاع صيتها في مجال الانتحال والطلاب العالميين.

آن تشابمان Ann Chapman أستاذة زميلة في كلية التربية للدراسات العليا Graduate School of Education في جامعة غرب أستراليا Western Australia. تدرس في حقول أساليب البحث الوصفي في التعليم، وثقافة الشباب، واللغة والمعارف. تركّز اهتمامات بحثها على عولمة التعليم العالي والأعراض الاجتماعية للتعلّم في الصفوف. يركز بحثها الحالي على ديناميكيات مجتمعات التعليم وهوية الطالب في سياق عولمة الجامعات الأسترالية.

ميتشل آر ديفيدسون Michael R. Davidson. مستشار تطوير البحوث في جامعة ألستر Ulster، في أيرلندا الشمالية، حيث يعمل مع طلاب دكتوراه الفلسفة ومشرفيهم ومدرسي البحوث. في السابق، كان مدير دراسات PGCHE[*] في جامعة نوتينغهام Notteingham University، حيث مُنح جائزة لورد ديرينغ Lord Dearing Award تكريماً لعمله. كان ميتشل، قبل مجيئه إلى المملكة المتحدة، مسؤولاً عن تنظيم مركز للتطوير العلمي في جامعة روديس Rhodes University، في جنوب إفريقيا.

شيلدا ديباوسكي Shelda Debowski مديرة الخدمات التنظيمية وتطوير هيئة التدريس في جامعة غرب أستراليا. قامت شيلدا، في دور علمي سابق لها في جامعة موردوتش Murdoch University، بتدريس عدد من المقررات في الصين. نشرت بحوثاً

* وهو مؤهل احترافي للمحاضرين المدعوين إلى الانضمام إلى المقرر في جامعة نوتينغهام. (المترجمة)

عدة حول العمل في سياقات التعليم العابر الحدودَ. وهي رئيسة الجمعية الأسترالية لبحوث التعليم العالي وتطويره.

كاثرين دوهرتي Catherine Doherty محاضرة في اللغة والدراسات الاجتماعية ـ الثقافية في كلية التربية، جامعة كوينزلاند للتقنيات، أستراليا QUT. شقت طريقها في تعليم المعلمين، وهي تحمل خبرة في معارف الناضجين وتعليم المجتمع، وفي برامج الإنكليزية للمهاجرين ودور المنهاج والسياسة فيها. يركز بحثها على كيفية تفاعل الهوية الثقافية مع أساليب التدريس، وتصميم المقررات وعمليات العولمة، كالتواصل عبر شبكة الإنترنت.

فرانسيس دوغان Francis Doogan (شركة التعليم المدمج المحدودة) درّس الإنكليزية كلغة أجنبية منذ عام 1990 في نيوزيلندا واليابان والصين. حقل خبرته واهتمامه الرئيس هو تدريب المعلمين. يعمل فرانسيس حالياً كمدرب ومستشار مستقل، حيث يعمل على إطلاق شهادة (Trinity Cert) لتعليم اللغة الإنكليزية للطلاب غير الناطقين بها، وبرامج التطوير المهني لمعلمي المدارس الثانوية في هونغ كونغ والصين. شارك فرانسيس في عدد من مشروعات الكتابة التي تركز على التعليم والتعلم في بيئة الثقافة الكونفوشية.

أليسون دوربار Allison Doorbar مسؤولة عن إدارة شبكة JWT للتعليم عالميًّا. ساعدت، قبل عقد مضى، في بحث معايير صناعة القرار للطلاب الأجانب، حيث كثفت جهودها في هذا الحقل. قادت العديد من بحوث السوق لزبائن التعليم، وفي ذلك مشروعات لمؤسسات ومنظمات حكومية ووكالات، إضافة إلى مؤسسات ومزودين خاصين. قادت أليسون البحث الذي أطلقه المجلس البريطاني في سوق التعليم العابر الحدودَ، الذي تبرز نتائجه في هذا الكتاب.

لي دون Lee Dunn محاضرة ومطورة أكاديمية في مركز التعليم والتعلم في جامعة ساوثرن كروس Southern Cross University. لها العديد من المنشورات في حقل تقويم تعليم الطلاب والتعليم العالي العابر الحدودَ.

مارتين إيست Martin East محاضر سابق في كلية دراسات اللغة في يونيتيك، نيوزيلندا. حاصل على دكتوراه في فلسفة تعليم اللغة وتعلمها من جامعة أوكلاند

Auckland University. تتضمن موضوعات بحثه العولمة وتأثيرها في تعلم اللغة. وساعد في تطوير المضمون النيوزيلندي لبرنامج الشهادة الصينية/ النيوزيلندية.

ساندرا إيغيج Sandra Egege انضمت عام 2002 إلى مركز تعلم الطلاب في جامعة فليندرز **Flinders University** بوصفها مشرفة أكاديمية، بعد سنوات عدة من تدريس الفلسفة. وتركّز موضوعات بحثها الأساسية على الفطرة والثقافة والآثار الثقافية في الإدراك. تولي اهتماماً خاصاً لتعليم التفكير النقدي للطلاب الأجانب. وهي تجري، حالياً، بحوثاً حول تأثير التعليم الصريح للتفكير النقدي في تطور مهارات التفكير النقدي.

مارغريت هيكز Margret Hicks أستاذة زميلة ومديرة زميلة في التعليم والتعلم في مركز التعلم المرن Flexible learning center في جامعة شمال أستراليا University of Southern Australia. عملت في الجامعات مدة ستة عشر عاماً. وهي لا تزال، منذ السنوات العشر الماضية، تعمل في حقل التطوير الأكاديمي. وعبر دورها الحالي، تقدم مارغريت الإرشاد للمطورين العلميين والمشرفين على التعلّم. تتضمن موضوعات بحثها التطوير الأكاديمي وتعلم الطلاب في التعليم العالي، وتهيئة المدرسين للتعليم الجامعي.

فوتاو هوانغ Futao Huang أستاذ في مؤسسة بحوث التعليم العالي، جامعة هيروشيما Hiroshima University في اليابان. حصل على دكتوراه الفلسفة في الصين. وله منشورات كثيرة بالصينية واليابانية والإنكليزية في حقول التعليم العالي العابر الحدودَ وعولمة التعليم العالي في عصر العولمة.

كيلي جاريت Kylie Jarrett لدى تأليف هذا الكتاب، كانت عضواً في فريق التطوير الأكاديمي في مركز التعلم المرن، جامعة شمال أستراليا. تخصصت بالتعليم العابر الحدودَ، الذي يقتضي العمل مع مدرسين من جامعة جنوب أستراليا، ومدرسين في منظمات مشاركة يدرّسون مقررات جامعة جنوب أستراليا. وهي، حالياً، محاضرة في الوسائط المتعددة في مركز الوسائط المتعددة في الجامعة الوطنية الإيرلندية.

آن جيلفز Anne Jelfs مديرة تطوير التعلم داخل مؤسسة التقنيات التعليمية في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة. عملت آن أكثر من اثني عشر عاماً في التعليم عن بعد، ولها العديد من المقالات الصحفية المرجعية في هذا المجال. تركّز اهتماماتها الأخرى

على ضمان الجودة في التعليم عن بعد. كان موضوع دكتوراه الفلسفة التي حصلت عليها حول مفاهيم الجهات المعنية حول جودة التعليم العالي عن بعد.

صلاح قُتيلة Salah Kutieleh انضم إلى مركز تعلم الطلاب في جامعة فليندرز Flinders University عام 1996 بوصفه مستشاراً أكاديميًّا للطلاب الأجانب، وهو رئيس المركز منذ عام 2004. تتضمن موضوعات بحثه تأثير فرضيات التعليم الخاصة بالثقافة في تعلم الطلاب الأجانب، وأساليب تعلمهم، والجذور الثقافية للانتحال وندم الطلاب لارتكابه، والإشراف على الخريجين. إنه مختص بعلم اللغة النفسي Psycholinguist، ثم إنه طالب أجنبي سابق.

بيتي ليسك Betty Leask تعمل في البحث والنشر وتقديم الاستشارات في مجال التعليم العالي العابر الحدودَ، وفي ذلك تطوير المناهج المهنية في التعليم العابر الحدودَ. تشغل، حالياً، منصب عميد كلية التعليم والتعلم في قسم الأعمال بجامعة جنوب أستراليا.

غرانت مكبيرني Grant McBurnie زميل سابق في كلية الدراسات العالمية، والعلوم الاجتماعية والتخطيط في جامعة آر إم آي تي RMIT University في أستراليا. نُشرت كتاباته حول التعليم العالمي بلغات عدة ومن قبل منظمات عالمية. يشارك غرانت حالياً في دراسة مقارنة لعشر دول حول هيمنة التعليم العالي العابر الحدودَ، وممولة من قبل مجلس البحوث الأسترالي.

ديفيد بايفيس David Pyvis أستاذ زميل في كلية الإعلام والمجتمع والثقافة في جامعة كيرتين Curtin Universtiy للتقنيات، حيث يشارك في برامج عدة موجهة إلى التعليم الداخلي و«العابر الحدودَ» في موريتيوس وماليزيا. لديه باع طويل في تعليم البرامج «العابرة الحدودَ»، وإدارة صفوف منهجيات البحث لطلاب الدراسات العليا في سنغافورا وهونغ كونغ. يدور موضوع بحثه الأساسي حول قضايا الجودة في التعليم العابر الحدودَ.

راتشيل سكودامور Rachel Scudamore مطورة تعليمية، تعمل في جامعة نوتينغهام في المملكة المتحدة. يرتكز اهتمام راتشيل الأساسي على استخدام التقنية لدعم التعلم،

وبوجه خاص إيجاد منهجيات للتحقق من مضي قضايا التعليم قدماً في تطوير وسائل التعلم عبر الإنترنت واستخدامها. تعمل مديرة لمشروع PESL (تشجيع التعلم المعزز للطلاب). تعمل راتشيل، أخيراً، مديرة مقرر الشهادة الجامعية لطلاب الدراسات العليا في التعليم العالي، وهو برنامج موجه إلى المحاضرين الجدد في نوتينغهام.

نيك شاكيلفورد Nick Sahckleford رئيس كلية الدراسات اللغوية في Unitec، نيوزيلندا. تتضمن موضوعات بحثه سياسة اللغة وإدارة برامجها، والإنكليزية لأغراض خاصة، والتعليم العابر الحدودَ. وقد كان فاعلاً في إرساء علاقات بالجامعات في الصين واليابان في مجال دعم البرامج المتبادلة فيما بين الجامعات والعابرة الحدودَ.

لويس سميث Lois Smith تشغل حالياً منصب مديرة مركز اللغة والثقافة في جامعة وولونغونج في دبي (UOWD). لدى لويس خبرة ست سنوات من العمل في مجال التعليم العابر الحدودَ في المركز المذكور. درّست اللغة الإنكليزية للطلاب غير الناطقين بها. تركِّز موضوعات بحثها على التعليم العالي في السياق العالمي، من منظور الطلاب والمدرسين، على حد سواء.

ليجلا فرازاليك Lejla Vrazalic رئيسة كلية الدراسات الجامعية، وأستاذة زميلة في جامعة وولونغونج في دبي. كانت أحد المنسقين في برنامج تعزيز التعلم والتعليم. تركِّز اهتماماتها على التواصل عبر الإنترنت، وعلى التجارة الإلكترونية وتطور التعليم. حصدت ليجلا العديد من جوائز الجامعة والجوائز الوطنية لإسهاماتها البارزة في التعليم وتعلم الطلاب.

ميتشل والاس Michelle Wallace أستاذة زميلة في كلية الإدارة العليا في جامعة ساوثرن كروس. لها منشورات في مجالات تطور المصادر الإنسانية، والجنس (بمعنى التذكير والتأنيث في اللغة)، وفي التعليم والتعلم العابرين الحدودَ.

تينغ وانغ Ting Wang محاضرة في القيادة التعليمية ومنسقة في برامج الدراسات العليا الصينية العابرة الحدودَ في كلية التربية ودراسات المجتمع في جامعة كانبيرا Canberra University في أستراليا. نشرت مقالات عدة في صحف عالمية مختلفة، وقدمت بحوثاً مرجعية في عدد من المؤتمرات العالمية. تتضمن موضوعات بحثها

التعليم العابر الحدودَ، والقيادة في بيئات عابرة الثقافاتِ، والتطور المهني للمدرسين، ودراسات مقارنة.

جيل ويتاكر Gill Whittaker زميلة تعلم وتعليم في جامعة بولتون University of Bolton في المملكة المتحدة. يركِّز بحثها على علاقة واحد لواحد في التعلم والتعليم. قدمت جيل كثيراً من الاستشارات ودعمت العديد من المشروعات الاستشارية خارج المملكة المتحدة، ثم أنجزت عدداً من المقررات حول الممارسة الاستشارية القائمة على التفكير العميق والموجهة إلى طلاب الدراسة الجامعية والمعلمين على حد سواء. تعمل جيل في تدريس مقررات متتابعة في زامبيا منذ عام 1998. وهي تعمل حالياً على إيجاد نظام استشاري لدعم تطور مهني مستمر في الجامعة.

كريستوفر زيغوراس Christopher Ziguras أستاذ زميل للدراسات العالمية في جامعة آر إم آي تي RMIT University. له كثير من المنشورات عن سياسة التعليم العالمي، والتعليم العالي العابر الحدودَ، وسياسة التجارة، وهجرة المهارات، والسلوك الصحي. من المناصب التي شغلها في السابق: زميل بحث في مركز موناش لبحوث التعليم العالمي (1999- 2001)، ونائب مدير معهد العولمة (2002 - 2004)، ورئيس كلية آر إم آي تي للدرسات العالمية ودراسات المجتمع (2004 - 2005).

كريج زيميتات Craig Zimitat محاضر سابق في معهد غريفيث Griffith Institute للتعليم العالي. وهو حالياً نائب مدير في قسم تطوير التعلم والتعليم في مركز تطوير التعلم والتعليم في جامعة تازمانيا University of Tazmania. يركِّز عمله على نحو رئيس على التطور المؤسسي وتطور المجموعة العلمية من أجل التعلم المعزز بالوسائل الإلكترونية. وتركِّز اهتمامات كريج العلمية الأخرى على تجربة السنة الأولى، والتعلم عبر التكنولوجيا، والتثقيف الطبي.

obeikandl.com

مقدمة

التعليم العابر الحدودَ هو حقل علمي ناشئ حديثاً. وهو يعرَّف على أنه حالة يكون فيها «المتعلمون في بلد مختلف عن البلد الذي توجد فيه المؤسسة التعليمية» (يونيسكو ـ CEPES 2000). يعتمد التعليم العابر الحدودَ، بوجه عام، على التعليم عن بعد. لكنه يتضمن، عادة، لقاءات مباشرة، أي وجهاً لوجه، مع مدرسين «أجانب» و«محليين». ويتوجه هذا الكتاب إلى أولئك الذين يعلّمون ويدعمون طلاباً في التعليم العالي العابر الحدودَ.

ويتخذ التعليم العابر الحدودَ أنماطاً متعددة. فبعض المؤسسات لديها فروع في بلدان أخرى، وبعضها تمنح امتيازاً لتعليم مقرراتها في الخارج، في حين يعمل بعضها الآخر بالمشاركة مع بلد آخر لتقديم المقررات. ويظهر هذا التنوع في فصول هذا الكتاب.

تم تنسيق هذا الكتاب ليكون في أربعة أجزاء تدرس القضايا الناشئة في التعليم العالي العابر الحدودَ، وبعض مضامينه الخاصة بالمدرسين والطلاب والمؤسسات على حد سواء. من الواضح ورود بعض الموضوعات في أكثر من فصل. ومن ضمن هذه الموضوعات، موضوع التوتر القائم بين التجارة وبناء الطاقة الإنتاجية، الذي يناقش هل يجب توجيه المنهاج كما هو دون أي تعديل، أم يجب تكييفه ليتوافق مع الطلاب البعيدين، وقضايا الهيمنة الثقافية، والنسبية. لا يدّعي الكتاب بأنه شامل كليًّا لكل جوانب عبور الحدود، أو أنه يدرس التعليم العالي العابر الحدودَ في جميع البلدان التي يقدّم فيها هذا التعليم. إنه يقدم جوانب عن بعض الأنظمة والبرامج وعن منظورات بعض المدرسين والطلاب، كـ «كلمة أولى» في طريق العلم المتجدد والحيوي.

يلاحظ القرّاء أن الكتّاب استخدموا طيفاً واسعاً من المصطلحات لشرح مفاهيم العمل في التعليم العابر الحدودَ. فالبلد أو المؤسسة التي تمنح الشهادة تسمى «الأجنبي» أو «الأم» أو «المزوِّد» أو «الوطن». أما البلد أو المؤسسة التي يتم فيها منح الشهادة الطلابَ

العابرين الحدودَ فيمكن أن تسمى «المضيفة» أو «المحلية». والبرامج المشتركة هي «مشتركة» أو «توائم». ومن جهتنا، فقد احترمنا استخدام الكتّاب المصطلحاتِ، ولم نعمل على توحيدها.

يقدم الجزء الأول، «القضايا القائمة والمستجدة في التعليم العالي العابر الحدودَ» جوانب عن قضايا التعليم العالي العابر الحدودَ. فيظهر الجانب الأول أن التعليم العالي العابر الحدودَ يمكن أن يكون جزءاً من تحرر التجارة، و«خدمة» يمكنها أن تمثل جزءاً من اتفاقيات التجارة. في الفصل 1، يقدم كل من زيغوراس Ziguras ومكبيرني دراسة تُظهر خدمات التعليم على أنها مصادر مهمة لدخل البلدان المصدّرة، ويستعرضان التزويد الغربي للتعليم العالي العابر الحدودَ، ويدرسان الموضوعات التي يتناولها نقاد تحرير التجارة فيما يتعلق بالتعليم العالي. إنهما يوضحان أنه على الرغم من أن إنجازات اتفاقيات التجارة كانت أقل في مجال تجارة التعليم، إلا أن تبني الحكومات المبادئَ التي ارتكزت عليها هذه الاتفاقيات كان واسعاً.

دور التعليم العالي العابر الحدودَ، بوصفه جزءاً من بناء الطاقة الإنتاجية للبلدان النامية، هو جانب آخر لم ينل نصيباً كافياً من النقاش. في الفصل 2، يقدم كل من بيتمان Bateman ودوربار Doorbar منظوراً بريطانياً يرتكز على بحث أجري عن طريق المجلس البريطاني. المهم في هذا البحث هو إمكانية التطورات البعيدة المدى للتعليم العالي العابر الحدودَ، التي لا تقف عند تبادل المقررات وحسب، بل تتضمن أيضاً تطوير المجموعة، والمشاركة في إجراء البحوث، وبناء القدرة الإنتاجية في الجامعات المحلية. صحيح أن تبادل التعليم العالي يتم، حتى وقتنا الحالي، من قبل البلدان الغربية المتطورة، إلا أن هذا المقطع يلمّح إلى رؤية تعمل عبرها بعض البلدان النامية بأنفسها على تطوير قدرات عبور الحدود لديها.

منذ أواسط تسعينيات القرن الماضي، غدت الصين واحدة من أكبر مستوردي التعليم العالي العابر الحدودَ. وفي الفصل 3، يقدم هونغ Huang عرضاً لبيئة التعليم العالي في الصين ويدرس سياسة الحكومة، ثم يركز على الدور المهم للبرامج المشتركة بين الصينيين ومزودي التعليم من الأجانب. وفي الوقت ذاته يشرح فكرة أن هؤلاء الأجانب لم يشاركوا على نحو فعلي بعد في تزويد الجزء الرئيس من التعليم العالي في الصين.

لا يمكن الاستخفاف بدور التقديم عبر استخدام وسائل التكنولوجيا والإلكترونيات في التعليم العالي العابر الحدودَ. في الفصل 4، تدرس جيلفز Jelfs موضوع بناء القدرة الإنتاجية مقابل الربح المادي للتعليم العابر الحدودَ إذا ما تم باستخدام التكنولوجيا. وهي تطرح موضوعات تتعلق بالتكنولوجيات المتفاعلة والمستخدمة في نقل مضامين المقررات باتجاه واحد، والاحتمالات التي يمكن أن يُوجدها التعليم عبر الإنترنت على صعيد تقاليد الشهادة العلمية. وتستعرض أيضاً استخدام التكنولوجيات المتفاعلة على أنها وسيلة تعزيز ودعم؛ حيث يمكن للطلاب أن يعبّروا عبرها، على نحو علني، عن المشكلات التي يجدونها في المقرر. إن معايير الجودة البريطانية والأوروبية المتقدمة تعدّ، بدورها، معاينة إيجابية للممارسات الاستثمارية.

وفيما يلمح كل من الفصول السابقة بطريقته الخاصة إلى قضايا التعليم، فإن الفصل 5 يعالجها على نحو مباشر. فيدرس زيغوراس Ziguras النقاش الذي يقول: إن من شأن التعليم العالي الغربي المتطور العابر الحدودَ أن يضعف الثقافات المحلية للأمم النامية، ويناقش هل على «السوق» أو الحكومات أن تحدد سياسة التزويد العابر الحدودَ للتعليم العالي. ولدى دراسة قضايا الثقافة والقوة في شراكات التعليم العالي العابر الحدودَ، يؤكد زيغوراس عدم انسجام بعض ترتيبات عبور الحدود فيما يخص تطوير المقرر، والنقل والتقويم والتصديق، والاحتمالات التي تنطوي عليها مثل هذه الممارسات فيما يتعلق بالتنافر والاضطراب الثقافي.

يركز الجزء 2، «منظورات عن التعليم» على قضايا تخص المدرسين العابرين الحدودَ، وينتقل عبر قضايا الثقافة نحو إستراتيجيات عملية جدًّا للتعليم. حيث يتابع الفصل 6 الشرح الذي أثاره الجزء 1 عن القضايا الثقافية، وخصوصاً في الفصل 5. تدرس وانغ Wang نقاشات حول الإمبريالية الثقافية الغربية وفرضيات ثقافية، إلا أنها تحذر من استخدام أنماط ثقافية بالية كالثقافات التقليدية للعديد من البلدان، التي يتم تطبيقها على عبور الحدود أيضاً. إنها تؤيد فهماً عابراً الثقافاتِ، وتستخدم في دراستها برنامجاً متعلقاً بقيادة مرحلة التعليم العالي؛ وذلك لدراسة قضايا التباين الثقافي والحوار العابر الثقافاتِ وبناء المقدرة.

وفي المقابل، يحاجج كل من إيغيج Egege و قُتيلة kutieleh أن إدراك الحالة العابرة الثقافاتِ والحساسية، اللذين يقودان إلى تكييف المنهاج وأساليب التدريس، إنما يعترضان طريق الحاجة إلى الانسجام، ويعززان «الاختلاف». إنهما يناقشان أن الاختلافات الثقافية بين الطلاب لا تقود، بالضرورة، إلى اختلافات إدراكية، وأن معظم خيارات التعلم التي تستند إلى قاعدة ثقافية، تكون مبنية على تجارب سابقة. ويؤكدان أن التعليم الجيد المرتكز على مبادئ ذات أسس صحيحة، وتوقعات علمية مبينة بوضوح يقدم للطلاب ما يريدونه؛ إنه يقدم لهم تعليماً غربيًّا تطويريًّا.

يقدم الفصل 8 أسلوباً محدداً جدًّا لتعلم اللغة. وتعترض بورنينغ ـ غايد – Bjorning Gyde ودوغان Doogan وإيست East على أنموذج تعليم لغة التواصل، المستخدم عموماً لتعليم الإنكليزية بوصفها لغة ثانية. ويناقشن استخدام الأساليب الغربية لتدريس اللغة في هذا السياق. إنهن يقدمن، عبر تجربتهن التعليمية مع طلاب صينيين، أنموذجاً يعتمد «الدمج» في تعليم اللغة. وهو أسلوب يجمع بين التجربة العملية في الصفوف الصينية ومثيلتها في الصفوف الغربية.

تتجلى المناظرات عن الثقافة بوضوح في النقاش الذي يتحدث عن معنى عدم الأمانة الأكاديمية. في الفصل 9، تدرس كارول Carroll انتحال الطلاب في سياق عبور الحدود، وكيفية تدبر الانتحال سواء من جانب المؤسسات أو من جانب المدرسين، على حد سواء.

يقدم الفصل 10 جانباً مختلفاً جدًّا من الثقافة. حيث تعمل ويتاكر Whittaker، مع المدرسين الزامبيين، على مناقشة صحة استخدام أسلوب انعكاسي للممارسة يرتكز على منظورات تحليلية في مواجهة العوائق الاجتماعية للحياة الفعلية، التي يقف المدرسون عاجزين عن التأثير فيها. يقدم هذا الفصل الانعكاسي والمؤثر فحصاً للحقيقة لأولئك القائلين بعدم حاجة أساليب التدريس الغربية إلى التكيف.

ويقدم الفصل 11 شرحاً مفصلاً عن برنامج تطوير الهيئة التدريسية المتبع في الفرع الماليزي لإحدى الجامعات البريطانية. فيقدم كل من ديفيدسون Davison وسكودامور Scudamore بياناً شخصيًّا عن القضايا الثقافية المرتبطة بتطور الفاعليات عند مجموعة

متنوعة جدًّا من أعضاء الهيئة التدريسية. إنهما يناقشان تكيف أسلوب الأداء بوجهيه الثقافي والعملي.

وأخيراً، تقدم ليسك Leask في الفصل 12 رأياً عمليًّا جدًّا حول المهارات المطلوبة للحصول على اندماج عابر الثقافات، ناجح في الصفوف العابرة الحدودَ. وهي تناقش، عبر بحث تجريبي، الخصائص المهمة للمعلمين العابرين الحدودَ، والحاجة إلى منهاج ينطوي على خصائص عالمية ومحلية في آن معاً.

يناقش الجزء الثالث، «منظورات حول التعلم»، والتعليم العالي العابر الحدودَ من وجهة نظر المتعلم. ففي الفصل 13، تقدم زيميتات Zimitat لقطة سريعة توضح فيها كيف تعمل واحدة من الجامعات الأسترالية على تدويل منهاج طلاب الدراسة الجامعية. وتُظهر ملحوظات الطلاب حول التغييرات التي تطرأ على المنهاج درجات متباينة من النجاح، وفروقات مهمة بين الطلاب المحليين والعالميين.

في الفصل 14، يدرس كل من بيل Bell وسميث Smith وفرازيليك Vrazilic كيف تُضمّن إحدى الجامعات، التي تدير برنامجاً عابراً الحدودَ في دبي، اثنتين من الخصائص المرغوبة للتخرج الجامعي: الأولى، أن يكون تقديراً لقيمة التنوع في البيئة العالمية والمتعددة الثقافات، والثانية، المقدرة على العمل ضمن فريق. وتضم الإمارات العربية المتحدة قطاعاً متعدد الثقافات من السكان الشباب، ويُظهر طلاب الدراسة الجامعية فيها هذا الخليط المتنوع الجنسيات. وقد درس الكتّاب استخدام طريقة توزيع الطلاب على مجموعات صغيرة كوسيلة لنقل المنهاج؛ وذلك بهدف تحقيق اثنتين من الصفات المميزة للخريج. ويتم نقل ملحوظات الطلاب عن هذه الإستراتيجية بوضوح. لكن الصعوبات لا تزال قائمة، بالرغم من الشوط الكبير الذي تم إنجازه.

في الفصل 15، تدرس دوهيرتي Doherty حقائق دمج مجموعات محلية وعابرة الحدودَ في برنامج ماجستير إدارة الأعمال MBA. حيث ظهرت المشكلات حين شعر بعض أعضاء كل مجموعة بأن حقوقهم قد بُخست. ثمة توتر ظهر بين الشخصية المحلية وبين الوقائع العالمية في المقرر. وقد تفاقم هذا التوتر بسبب بعض الفقرات الواردة في الاتفاق التعاقدي بين الجامعة الأسترالية وشريكتها الماليزية.

في الفصل 16، تتابع تشابمان Chapman عبر دراسة ميدانية لحالة أحد الطلاب الذين يعملون لنيل دكتوراه مهنية يتم تدريسها عبر الحدود في هونغ كونغ. صممت (الدكتوراه التعليمية) لتكون تشاركية ومحلية وجماعية. وقد تمت تنشئة مجتمع التعلم المحلي بتأن، في حين كان التواصل مع المحاضرين يتم، على نحو رئيس، عبر البريد الإلكتروني، إضافة إلى بعض الزيارات إلى هونغ كونغ. أشاد الطالب بالتطور المبكر لمجتمع التعلم، لكنه كان يشعر بالخيبة لعدم تحمل الجامعة مسؤولية إعطاء رعاية أكبر للتعلم التشاركي، الذي تراجع مع الزمن. ومع ذلك، وجد هذا الطالب نفسه مرغماً على أن يكون متعلماً مستقلاً؛ لأن تواصله مع مشرفه غالباً ما يكون عبر البريد الإلكتروني. ولدى انتهاء بحث دكتوراه التعليم EdD، اكتشف أهمية أن يصبح مبادراً.

في الفصل 17، نقدم تقريراً عن مسح أجريناه على طلاب غير خريجين في سنغافورا، وعلى مجموعات الطلاب في الصين. حيث تعاين دراستنا الأسباب التي تدعو هؤلاء الطلاب العابرين الحدودَ إلى الدراسة بهدف الحصول على شهادة أجنبية. كيف يوفقون بين دراساتهم وباقي المسؤوليات الحياتية المطالبين بها. وكيف يفضلون قضاء أوقات دراستهم. وقد وجدنا اختلافات بين الرجال والنساء، وبين الطلاب الذين يداومون دواماً كاملاً وبين أولئك الذين يداومون دواماً جزئيًّا، كذلك بين طلاب سنغافورا وطلاب جمهورية الصين الشعبية.

الجزء الأخير من الكتاب، وهو الجزء 4 «مضامين للمؤسسات»، يتوسع في النقاش ليتضمن مضامين للمؤسسات التي تقدم التعليم العالي العابر الحدودَ. ففي الفصل 18، يحذر مكبيرني McBurnie من الأذى الذي يمكن أن يلحق بالبلدان وبسمعة المؤسسات ما لم يتم تطبيق قوانين وإرشادات ضمان الجودة العالمية والوطنية والمحلية بطريقة صحيحة. إنه يقدم ثلاث خطوات تخطيطية مفيدة لأساليب مؤسسية ناجعة في إنجاز برامج الجودة.

وتتابع ديباوسكي Debowski، في الفصل 19، بإيراد شرح مفصل لمدير تعليمي عن «خطورة العمل» في إدارة جودة إستراتيجية التعليم العالي. وهي تحدد خمسة مواضع للخطورة وتنصح بأسلوب موحد لإدارة هذه البرامج المعقدة.

في الفصل 20، يصف كل من بليكيم Blickem وشاكليتون Shackleton خصائص برنامج تم تخطيطه وتطبيقه في المراحل المبكرة من التعليم العالي العابر الحدودَ في نيوزيلندا، قبيل تعزيز مقتضيات ضمان الجودة المحلية. فيشرح الكاتبان كيف قادت سلسلة من الصعوبات داخل الشراكة نفسها، والتفشي الخارجي لوباء السارس SARS إلى تعطل نشاط البرنامج. ويقدمان طيفاً من مجالات التعلم المشتركة والمأخوذة من التجربة.

في الفصل 21، تقدم بايفيس Pyvis دراسة عن برنامج حاصل على امتياز في موريتوس. وتتحرى الدراسة هل نقل البرنامج قد تم تلبية لآمال الحكومة الموريتوسية بتجديد اقتصادي واجتماعي عبر «تقديم تعليم عابر الحدودَ عالي المستوى» ومطابق «للمقاييس العالمية». وتخلص الدراسة إلى القول: إن على المؤسسات أن تنتبه لوجود «عدد كبير من الأخطار» التي يجب مواجهتها.

ويناقش كل من هيكز Hicks وجاريت Jarrett، في الفصل 22، أسلوب «المؤسسة برمتها» الذي تتبعه جامعة جنوب أستراليا في تقليد المدرسين المناصبَ وتوجيههم وتطويرهم مهنياً في برامج التعليم العالي العابر الحدودَ. وقد عُني الباحثان بكيفية تحقيق علاقات متكافئة بين مجموعة التعليم للمؤسسة المزوِّدة والمجموعة الموجودة في المؤسسة المحلية الشريكة. وستلقى الخطوات العملية والأمثلة المرفقة عن الممارسة الجيدة في هذا الفصل إعجاب القراء.

ونختتم الجزء الرابع بفصلنا الفصل 23، حيث استقينا فيه، من الأدب ومن الفصول السابقة في هذا الكتاب، نواظم للتفكير وموضوعات نناقش عبرها أسلوباً شاملاً كاملاً لإدارة التعليم العالي العابر الحدودَ. حيث نقول: إن مجتمعات الممارسة الشاملة استطاعت أن تؤسس تعلماً عابراً الثقافاتِ حقيقياً. ونبين وجود عوائق مادية ومتعلقة بأعباء العمل، وننصح بأن يتم تعزيز هذه المجتمعات وربطها بمهام العمل العادية للفرق التي تخطط للتعليم العابر الحدودَ وتعلِّمه وتدعمه.

المراجع:

UNESCO/Council of Europe (2000) Code of Good Practice in the Provision .of Transnational Education. Bucha rest: U NESCO-CEPES

obeikandl.com

الجزء 1

القضايا القائمة في التعليم العالي
العابر الحدود والمنبثقة عنه

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل 1

تأثير تحرير التجارة على التعليم العابر الحدود

كريستوفر زيغوراس Christopher Ziguras
جامعة آر إم آي تي RMIT University

غرانت مكبيرني Grant McBurnie
جامعة آر إم آي تي

مقدمة

التجارة العالمية، هي ببساطة التبادل التجاري للبضائع والخدمات خارج الحدود المحلية، لكن تضمين التعليم في مثل هذا التعريف ليس بالأمر البسيط على الإطلاق. فاتحادات العمال والجماعات الطلابية في العالم لديهم من الصلابة ما يجعل التعليم بضاعة اجتماعية لا يجب التعامل معها على أنها سلعة، أو تضمينها في اتفاقات الحكومات عن التجارة العالمية. لكن، مع ذلك، هذا ما يحصل غالباً. في هذا الفصل، نشرح كيف أصبح التعليم العابر الحدودَ يمثل خدمة مثل أي خدمة مدرجة في اتفاقات التجارة العالمية والمحلية والثنائية.

تم تقدير القيمة النقدية لخدمات التعليم بـ30 مليون دولار أمريكي (منظمة التجارة العالمية WTO 1998). وينتج الجزء الأكبر من هذه القيمة عن الطلاب المتنقلين بين دول العالم. وتقدّر منظمة التعاون والتطور الاقتصادي (OECD 2005) أن عدد طلاب المرحلة التعليمية الثالثة، الذين يدرسون خارج بلدانهم الأم، قد بلغ في عام 2003، 2.12 مليون طالب. ولدى حساب نفقات التعليم العابر الحدودَ، يأخذ الاقتصاديون بحسبانهم رسوم

obeikandi.com

التعليم التي يدفعها الطلاب، إضافة إلى نفقات سفرهم وإقامتهم. حتى الطلاب الذين تتم مبادلتهم، والذين لا يدفعون رسوماً لمؤسستهم المضيفة، يؤثرون في اقتصاد البلد المضيف؛ بسبب مصاريف إقامتهم فيه، ما يعني أنهم يسهمون في العائدات التصديرية لهذا البلد. وتشمل حسابات العائدات التصديرية للبلد أيضاً موارد المؤسسات التعليمية التي تجنيها من العمليات التجارية التي تجريها في الخارج. وتقدر الولايات المتحدة الأمريكية، وهي المصدّر الأكبر، القيمة النقدية للطلاب العابرين الحدودَ بـ13.5 مليون دولار أمريكي (مركز التعليم العالمي IIE 2006). وعموماً، لدى أستراليا ونيوزيلندا عدد أقل من الطلاب، لكن نسب الطلاب العابرين الحدودَ في جامعاتهما يفوق كثيراً تلك التي في الولايات المتحدة، ويمثل المورد، الذي يعود عليهما من هؤلاء الطلاب، صناعة تصديرية غاية في الأهمية. وفي عام 2002، أنفق الطلاب المسجلون في جامعات أستراليا المحلية أو العابرة الحدودَ ما مجموعه 5.2 مليون دولار أمريكي، ذهب نحو نصفها إلى رسوم التسجيل، والنصف الآخر إلى شراء السلع ومصاريف الخدمات التي احتاجوها في أستراليا (كينيون Kenyon وكوشي Koshy 2003). وتم تقدير قيمة رسوم الطلاب العابرين الحدودَ في نيوزيلندا، في عام 2003، بـ 2.2 مليون دولار نيوزيلندي (1.5 مليون دولار أمريكي بنسبة معدل التبادل عام 2004) (السجلات العالمية في نيوزيلندا 2006).

وبينما يتم تزويد الطلاب المتنقلين تزويداً جيداً ببيانات رسمية، تحتفظ الحكومات حالياً بالقليل من المعلومات المدعمة عن البرامج المتنقلة (مقررات التعليم العابر الحدودَ) أو المؤسسات المتنقلة (فروع المباني العالمية). توضح المصادر المتوافرة أن مئات الآلاف من الطلاب يدرسون برامج التعليم العابر الحدودَ، في حين هم مقيمون في بلدهم الأم (مكبيرني وزيغوراس 2007). وثمة تركيز قوي على المنطقة الآسيوية، حيث الجامعات البريطانية والأسترالية تؤدي فيها دور المزودين الرئيسين. وفي النصف الأول من هذا العقد، تزايد عدد الطلاب ـ من آسيا خصوصاً ـ المسجلين في برامج التعليم العالي الأسترالي من 23,891 في عام 2000 إلى 63,906 في عام 2005، ممثِّلين نحو ربع طلاب الجامعات الدولية الأسترالية في أثناء هذه المدة (وزارة التعليم والعلوم والتدريب DEST 2001، الجدول 77؛ 2006، الجدول 3.7.7).

إن التأثير في بعض البلدان كبير جدًّا، فربع طلاب هونغ كونغ من المرحلة الثالثة (الجامعية)، على سبيل المثال، وثلث طلاب سنغافورا من المرحلة الثالثة (الجامعية) مسجلون في برامج التعليم العابر الحدودَ (غاريت Garrett وفيربيك Verbik 2003). وفي الوقت نفسه، ثمة العديد من البلدان المستوردة فقط (ماليزيا وسنغافورا ودبي وقطر وبلدان أخرى) أعلنت أهدافها في أن تغدو مصدّرة، وأن تصبح محاور تعليم في مناطقها، وذلك باستقطاب الطلاب العالميين إلى شواطئها. إن وجود مزودين خارجيين مهمين (يوزعون التعليم العالي) هو جزء من الورقة الرابحة. ومن الواضح أن التأثيرات الاقتصادية للتعليم العابر الحدودَ مهمة لكل هذه البلدان، وأن سياسات التجارة المحلية هي إحدى الطرق التي تمكّن الحكومات من التحكم بتوجيه تطور مثل هذه الأسواق.

إن السياسة الخاصة بالشؤون التجارية هي الطريقة التي تعمل الحكومات عبرها على إيجاد أساليب إستراتيجية للسيطرة على التجارة؛ وذلك لإحكام السيطرة على اقتصاداتها المحلية من جهة، وعلى مكانتها المحلية ضمن النظام السياسي ـ الاقتصادي العالمي من جهة أخرى (ديكين Dicken 2003). إن تطور سياسة التجارة، وفقاً لهارت (Hart 2002)، هو «حل مشكلات التجارة وتوظيف الأموال داخل هيكل الأنظمة المحلية والعالمية، وفي ظل الضغوط السياسة المحلية والعالمية المنافسة» (2002: 5). إن اتفاقيات التجارة هي عقود رسمية بين الحكومات تحدد الأنظمة والظروف التي سيتم توجيه التجارة في ظلها بين الأطراف المتعاقدة. والأمر اللافت هو أن تشريع أو تنظيم تجارة التعليم عبر الاتفاقية العامة لتجارة الخدمات المعروفة باتفاقية الجاتز (GATS) واتفاقيات تجارية أخرى، قد أثارت معارضة أكبر كثيراً من تلك التي أثارها تنامي التعليم العالمي التجاري. ويمكن لهذه الاتفاقيات أن تتم بين جهات عدة، مثل اتفاقية الجاتز GATS، التي تديرها منظمة التجارة العالمية (WTO)، أو أن تكون إقليمية، مثل ميركوسور Mercosur في أمريكا الجنوبية، أو ثنائية مثل اتفاقية التجارة الحرة بين سنغافورا ونيوزيلندا. ثمة نماذج عدة من الاتفاقيات يتم وصفها وفقاً لمستوى التكامل الاقتصادي الذي تشمله. والنماذج الأربعة الأهم، بحسب الترتيب التصاعدي للتكامل، هي:

1- منطقة التجارة الحرة: حيث يتم رفع الحواجز بين الأعضاء، مع احتفاظ كل منهم بحرية اتباع سياساته الخاصة تجاه الأطراف التي لا يشملها الاتفاق.

2- الاتحاد الجمركي: ينطوي على رفع القيود بين الأعضاء، مع أنظمة جمركية عامة (حواجز التعرفة وعدم التعرفة) تجاه الأطراف التي لا يشملها الاتفاق.

3- السوق المشتركة: تسمح بالحركة الحرة لعوامل الإنتاج (العمال، رأس المال، البضائع، الخدمات) بين الأعضاء، بالإضافة إلى انطوائها على خصائص الاتحاد الجمركي.

4- الاتحاد الاقتصادي: سوق عامة يتم فيها التوفيق بين سياسات اقتصادية أوسع، وإخضاعها لضوابط عابرة الحدودَ (هارت 523 :2002 Hart - 7، ديكين 146 :Dicken-7).

وبينما تبدو الفروقات بين التجارة وسياسات التجارة واتفاقيات التجارة واضحة، تختلط هذه المجالات جميعها بأدب التعليم. إن القول، الذي يعتقد بصحته العديد من نقاد تحرير التجارة، إن التعليم ليس سلعة، ولذلك لا يمكن تبادله تجاريًّا، هو قول يتحدى الحقائق. ليس ثمة ما هو سلعة بالأصل، إنما يصبح الشيء سلعة حين تتم مقايضته بالمال. وفيما يعد الاعتراض على معاملة التعليم كسلعة موقفاً إيديولوجيًّا مفهوماً، من الخطأ القول: إنه لا يمكن أن يتم التعامل مع التعليم على أنه مادة للتبادل التجاري. والقول، بحسب ما ورد في اتفاقية الجاتز: إن التعليم هو خدمة معقدة، ولا يجب معاملتها كما تعامل السيارات والموز، فهو مسألة أخرى. كذلك، فإن غياب اتفاق تجارة لا يعني أن التجارة لا تتم. ثم إن توقيع اتفاق التجارة لا يقود بالضرورة إلى تزايد حجم التجارة العالمية لأي خدمة أو بضاعة.

سياسات تحرير التجارة في التعليم

يقول مؤيدو تحرير التجارة: إنه يحقق أربع فوائد مهمة: تحسين إمكانية وصول المزودين إلى السوق عبر شروط محسنة، وتحسين الخيار أمام الزبائن، وتحسين جودة الخدمات؛ بسبب تزايد المنافسة المحلية، وتضاؤل الأخطار بسبب العمل في ظل نظام عالمي للتجارة يمكن التنبؤ به، ويرتكز على القواعد ويتميز بالشفافية. وسننظر إلى هذه الفوائد بالترتيب في سياق التعليم العابر الحدودَ.

إن تحسّن الوصول إلى السوق عبر شروط محسنة هو حجة مباشرة من قبل المصدرين. وكما تبين آنفاً، فإن تصدير خدمات التعليم، فيما يخص بعض البلدان، هو مصدر أساسي للدخل الإجمالي، حيث يجلب عملة صعبة تعادل بلايين الدولارات. إنه حجة مقنعة في نظر المستوردين، الذين يضمرون الطموحات، لأن يصبحوا مصدّرين. إن الولايات المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا هي من أكثر المصرّحين بتأييد تحرير تجارة التعليم. وقد أجرت هذه البلدان جميعها دراسات مهمة في هذا المجال (الاتفاقية العامة لتجارة التعليم GATE 1999، ومجلس اقتصاد أقاليم المحيط الأطلسي (كندا) 2001)، ودعت البلدان إلى زيادة انفتاحها على مزوّدي التعليم الخارجي عبر جولات حوار منظمة التجارة العالمية (منظمة التجارة العالمية 2001، 2000، WTO 1998 آ، ب؛ انظر أيضاً مكبيرني وزيغوراس 2003، زيغوراس وآخرون 2003). إن اهتمام هذه البلدان بتنمية أسواق التعليم العالمي واضح. والولايات المتحدة هي، حتى اليوم، أكبر مصدّر للتعليم. أما الجامعات الأسترالية والنيوزيلندية، فلديها من الطلاب العالميين النسب الأعلى. كذلك، يتصدر التعليم قائمة الصناعات التصديرية في هذين البلدين. ويجب الانتباه أن معظم المؤسسات التعليمية داخل الولايات المتحدة غير مهتمة بقضية تحرير التجارة أو معارضة لها، وأن من يقود برنامج التحرير هم ذوو المصالح من مزوّدي التعليم، ووزارة التجارة (اتحاد الجامعات والكليات في كندا AUCC وآخرون، آلباتش Albach 2005). وتتقيد بريطانيا، وهي مصدّر رئيس أيضاً، بتأييدها تحريرَ التجارة عبر عضويتها في الاتحاد الأوربي. وبينما شهد تدفق الطلاب والمؤسسات تحرراً واسعاً داخل الاتحاد الأوروبي، فإن بروسيلز Brussels تمثل المملكة المتحدة خارجيًّا، وهي مقلقلة فيما يخص مسائل تجارة التعليم؛ وذلك بسبب تنوع الآراء بين أعضاء الاتحاد الأوروبي.

إن تحسين خيارات المستهلكين هو حجة أكدتها، بوجه خاص، البلدان الرئيسة المصدّرة. حيث أشارت أستراليا، في عرض التفاوض الذي قدمته إلى منظمة التجارة العالمية، إلى أن تحرير التجارة سيؤثر في «تسهيل الدخول إلى التعليم ومقررات التدريب، التي لن تتاح من دونه في البلد الأم»، وأن «على النقاشات المتعلقة بخدمات التعليم أن تسعى إلى إعطاء المستهلكين (الطلاب)، في البلدان كافة، فرصة الوصول إلى الخدمات

الأفضل في التعليم، أينما تم تزويدهم بها، وبأي طريقة كانت» (منظمة التجارة العالمية 2001 آ: 3). ثم إن سماح البلدان للمزوّدين الخارجيين بالعمل على أراضيها يعني إعلان الحكومة المضيفة أن هذا لمصلحة مواطنيها، فيما يتعلق بتوسيع خيارات التعليم وفرصه. وفي عرضها الذي قدمته لمنظمة التجارة العالمية، تقول نيوزيلندا: إن «تزايد دخول الأعضاء إلى التعليم، بعد أن كان محدوداً في السابق، هو عامل حيوي في تطور رأس المال الإنساني» (منظمة التجارة العالمية 2001 ب: 1).

يشير البيان الأسترالي إلى «أن إيجاد الروح التنافسية عند المؤسسات ينطوي على فوائد متزايدة باستمرار لمصلحة جميع الطلاب» (منظمة التجارة العالمية 2001 آ: 1). هذه هي «تأثيرات إظهار المحاسن»، التي يمكن أن تؤدي، نتيجة التزويد الخارجي، إلى ترك النظام المحلي، والتوجه نحو تبني منهاج مختلف، وأساليب أخرى في طرائق التدريس، وأنظمة إدارية مغايرة، وأساليب جديدة للبحث. وقد لعب وجود التعليم العابر الحدودَ في بعض البلدان دوراً مهماً في تطور أنظمة ضمان الجودة، التي ربما تكون قد تطورت، في البداية، على أنها ميكانيكيات تصفية بهدف التعامل مع المزودين الخارجيين، ثم تم تطبيقها، فيما بعد، لمراقبة المزودين المحليين وتحسين مستوياتهم. إضافة إلى ذلك، فإن من شأن إعطاء المزودين الخارجيين التراخيص أن يحفز الحكومة المضيفة على تخويل المزودين المحليين الخاصين، الذين لا يزالون حتى اليوم يمنحون شهادات دنيا، بمنح الشهادات العليا.

ويركز مناصرو تحرير التجارة على المنافع التي تنطوي عليها تجارة عبور الحدود إذا ما وجدت في بيئة شفافة ويمكن التنبؤ بها، وتكون مرتكزة على قواعد. إذ تعمل هذه البيئة، من بين أمور أخرى، على تقليص الأخطار التي يتعرض لها المصدّرون، ولذلك، فهي تعزز، بالضرورة، أهمية تزويد الخدمة. وعلى صعيد التعليم العابر الحدودَ، ينطوي التفاوض على وجوب تقليص اتفاقيات التجارة الحرة أنواعاً مختلفة من الأخطار؛ القانونية والمالية والسلطوية، التي تتأتى عن التزويد الخارجي، وبذلك فهي تساعد على منع انهيار البرامج أو الجامعات الفرعية، وتقلص من خطر انقطاع الطلاب عن تعليمهم.

ويقدم نقاد تحرير التجارة عدداً من المشكلات المتعلقة بالتعليم العالي. ويتحدث المزودون المحليون واتحادات التجارة عن الأمور المقلقة التي يمكن أن تظهر بسبب نظام التجارة المتحرر. إن وجود اتحادات التعليم، وخصوصاً المجموعة التي تنطوي تحت المظلة الدولية؛ التعليم الدولي Education International، حيث إنها من بين النقاد الأنشط للتجارة المحرِّرة في التعليم، يعني، في المقام الأول، أن دخول المزودين الساعين إلى تحقيق المنفعة سيقود إلى ضغوط تنافسية تعمل فيما بعد على تراجع ظروف العمل ومستويات التمويل في المؤسسات الموجودة (التعليم الدولي 2004). وفي نظر الاتحادات، فيما يتعلق بتأثيرات إظهار محاسن المزودين الجدد والأكثر توجهاً نحو التجارة، أنها تضر بالنظام المحلي برمته. وفي تصريح عن مشكلاتها، تقول الجمعية الكندية لمدرسي الجامعات إن الالتزام التام بالاتفاق العام لتجارة الخدمات يمكن أن يؤدي إلى:

> وقوع المجالس العليا للجامعات، والاتفاقات التعاونية والحرية العلمية، جميعها، ضحية السعي الحثيث إلى بيع خدمات التعليم؛ لأن هذا الالتزام، في نهاية المطاف، يقف في طريق تجارة رائجة. وفي النهاية، سوف تتأثر استقلالية الجامعة، هذا إذا لم نقل أنها ستتعرض للخطر على نحو كامل. وستصبح مهنيتنا عرضية، وسيتم تآكل عبارات ومبادئ مثل الالتزام البعيد المدى، والمسؤولية الاجتماعية، والمعرفة للمصلحة العامة، أو إبطالها (بوث Booth 2000: 1).

إن المشكلة الأكبر هي الاحتمال الواضح أن يعمل تحرير التجارة على إلغاء امتيازات الحكومة في تنظيم حجم النظام المحلي ومستواه (الدراسات الجامعية والدراسات العليا) وخليطه المعرفي إذا ما تداخل مع الأهداف النفعية لمصدري التعليم المستقلين. ويوافق كل من الليبراليين الاقتصاديين والمؤيدين مذهبَ حماية الإنتاج الوطني على أن التغيرات العميقة يمكن أن تنتج عن انفتاح التعليم العالي الوطني، المنظم من قبل الحكومة، على المزودين الخاصين القادرين على التحرك بذكاء نحو النقاط المرغوبة، التي يكون الطلاب مستعدين فيها إلى دفع رسوم التسجيل. ويختلف أنصار هذه القضية حول ما إذا كانت مثل هذه التغيرات مفيدة أم ضارة. وهناك مشكلة أخرى، وهي احتمال أن تتدخل التزامات الاتفاق العام لتجارة الخدمات في حق الحكومة بتقديم الإعانات المالية للمزوّدين المحليين العامين، دون الاضطرار إلى منح المزودين الخاصين أو الخارجيين المعوناتِ.

ويثير تحرير التجارة المخاوف حول الجودة، لا لأن المشاركين الجدد أقل مستوى من المزودين الحاليين، بل لأنهم أقل مرتبة. فالتعليم هو سلعة تعتمد على المكانة، وإطلاق الحكم على فاعلية الجودة يتم وفقاً لمرتبته نسبة إلى فاعليات أخرى؛ إذ يظهر تسلسل الاعتبارات في كل مدينة وشعب بظهور المؤسسات التعليمية نفسها. وفي الآونة الأخيرة، غدا ورود أنواع الاعتبارات كافة ذات الصفة الرسمية يتأثر بالاهتمام الواسع لإيجاد مراتب أكثر موضوعية من الاعتبار. فالأهل والمستخدمون والموظفون الحكوميون، كانوا جميعاً متحمسين للوصول إلى معطيات تنافسية موضوعية في محصلات التعليم، يمكنها أن تعزز الوضع التاريخي لتسلسل الاعتبارات أو تدحضه. فقد غدا الانتقال من المكانة المرموقة غير الرسمية إلى المراتب الرسمية واضحاً أكثر فأكثر على الصعيد العالمي، مع إيجاد مراتب كتلك التي تقرها كل من صحيفة لندن تايمز London Times وجامعة شنغهاي جياو تونغ Sahnghai Jiao Tong University. ويسعى الطلاب، ضمن الأنظمة المحلية، إلى الدراسة في مؤسسات نخبوية، وتسعى المؤسسات إلى الطلاب «الأفضل». صحيح أن بعض المنافسين الجدد في النظام المحلي ربما يكونون مؤسسات خارجية نخبوية أعطت نفسَها مكانة بين المؤسسات المحلية الأفضل، إلا أن المزودين الخارجيين غالباً ما يسعون إلى ضم أولئك الطلاب الذين كانوا غير قادرين على دخول المؤسسات المحلية المتميزة. وثمة احتمال ليصنفوا على أنهم «روافد الطبقة الدنيا»، أي المؤسسات التي ترعى الشريحة الفقيرة من الطلاب. وقد لاحظ راش (Ruch 2001)، عبر ردة الفعل على الجامعات الربحية الأمريكية، أن العديد من المشكلات حول جودة المزودين الذين يحصلون على التمويل من رسوم التسجيل يتكئون على حالة الطلاب الذين تسعى هذه المؤسسات إلى احتوائهم أكثر من اتكائهم على أي رأي حول مزايا البرامج التعليمية التي يتم تقديمها.

وبحسب رأي العديد من المنظمات العالمية وحكومات البلدان النامية، فإن هذه البلدان تكون أكثر عرضة للعواقب السلبية التي تتأتى عن تحرير التجارة. فقد عبرت جمعية الجامعات الإفريقية، على سبيل المثال، عن قلقها تجاه «غموض فقرات الاتفاقية العامة لتجارة السلع، وسريتها وعدم وضوحها، وانعدام الشفافية في أفكار هذه الاتفاقية، والإدراك والفهم المنقوصين مضامين الاتفاق المتعلقة بالتعليم العالي كلها، في بيئات

البلدان النامية، على وجه الخصوص». وقد انصرفت الجمعية إلى «التحذير من تحول التعليم العالي، في ظل نظام الاتفاقية العامة لتجارة الخدمات، إلى سلعة تجارية خاضعة، في المقام الأول، لقواعد التجارة العالمية ومفاوضاتها، وفقدان نفوذ الحكومات المحلية في تنظيم التعليم العالي وفقاً للحاجات والأولويات الوطنية» (جمعية الجامعات الإفريقية وآخرون 2004: 6). وقد دعت إلى التعامل بحذر مع اتفاقية الجاتز GATS ريثما يتم إجراء المزيد من البحوث حول آثارها المحتملة، والوصول إلى فهم أفضل عن السبل التي يمكن عبرها للتجارة في خدمات التعليم «أن تفيد حاجات التطور وأولوياته في القارة الإفريقية» (2004: 6).

مشكلات وقرارات: ما الذي تعنيه اتفاقيات التجارة الحرة على صعيد الممارسة؟

تعمل جميع اتفاقيات التجارة على تطبيق مبادئ دخول السوق والتعامل الوطني على تجارة السلع. ولتوضيح ما الذي يعنيه هذا فيما يتعلق بالتعليم العابر الحدودَ، سندرس اتفاقية الجاتز، فهي اتفاق شامل ومتعدد الجوانب يُلزِم الدول الـ150 الأعضاء في منظمة التجارة العالمية. حيث يلتزم كل بلد عضو في منظمة التجارة العالمية، طوعاً، بتطبيق هذه المبادئ المتعلقة بخدمة معينة. والدول التي كان لها التزامات مطبقة على خدمات التعليم هي نادرة نسبياً، فالتزامات الأكثرية كانت في مجال الخدمات المالية والاتصالات، حيث تكون التجارة العابرة الحدودَ فيهما أكثر شمولاً.

وفي خدمات التعليم، يتم دخول السوق الحرة حين لا يخضع المزودون الخارجيون وخدمات التزويد لأي حدود تتعلق بالكم، أو بصيغة النص القانوني الذي من الممكن أن يتم وفقه تأسيس المؤسسات التعليمية، أو للقيود المفروضة على حق المشاركة الخارجية. إن الالتزام بالإجراءات المحلية يلزم الحكومات بـ«التعامل مع الخدمات ومزوديها الواردين من أي عضو آخر، تعاملاً لا يقل عن تعاملها مع خدماتها ومزوديها المحليين، وذلك فيما يخص المعايير كافة التي تؤثر في تزويد الخدمات» ما لم تكن الشروط والخبرات محددة في برنامج الالتزامات (منظمة التجارة العالمية 1995). يجب أن لا يهدف اختيار أسلوب

التعامل مع الخدمات الأجنبية والمزودين الأجانب، «سواء أكان هذا الأسلوب مطابقاً أو مختلفاً من حيث الظاهر»، إلى تعديل شروط المنافسة لمصلحة المزودين المحليين. هذا يعني أن من الممكن أن يخضع مزودو التعليم الخارجيين لشروط مختلفة عن شروط المزودين المحليين، لكن يجب أن لا يكون المنافسون المحليون سبباً في تعارض النتيجة مع مصالح المزودين الخارجيين. ويتم في اتفاقية الجاتز تمييز خدمات التعليم وفقاً للمستوى (ابتدائي، ثانوي، عالٍ، ناضج، وغيرها)، وتختار الحكومات أياً من هذه المستويات لتلتزم بتحريره إذا ما عملت على تحرير أحدها. ومثل كل الخدمات، يتم تصنيف التعليم وفقاً لـ«أسلوب التزويد»، الذي يتوقف على موقع مزوّد الخدمة ومستهلكها.

الأسلوب 1، التزويد العابر الحدودَ Cross-boarder Supply: وهو يشير إلى تزويد خدمة ما «خارج حدود أحد الأعضاء وداخل حدود عضو آخر» (منظمة التجارة العالمية، المقالة 1). يتضمن هذا الأسلوب في التعليمِ، التعليمَ العابر الحدودَ «عن بعد» و«بالمراسلة» و«عبر الإنترنت»، وفيه تقوم المؤسسة التعليمية في أحد البلدان بتعليم طلاب مقيمين في بلد آخر، بحيث يبقى الأساتذة والطلاب كلٌّ في بلده الأم. ويتم التواصل فيما بينهم عبر البريد أو الفاكس أو الإنترنت... إلخ. الأسلوب 2، الاستهلاك الخارجي Consumption abroad: وهو يشير إلى تقديم خدمة ما «داخل حدود أحد البلدان الأعضاء لمستهلكيها من أي بلد عضو آخر». وهذا يعني سفر الطلاب إلى الخارج ليتلقوا الدراسة في بلد آخر. وهو أسلوب التزويد الوحيد الذي لا يؤثر في التعليم العابر الحدودَ. الأسلوب 3، الوجود التجاري Commercial presence: ويشير إلى تزويد خدمة ما «من قبل أحد مزودي بلد عضو ما، عبر وجود تجاري لهذا البلد داخل حدود بلد عضو آخر». وهذا يعني تأسيس فروع للمؤسسة التعليمية الخارجية (انظر على سبيل المثال، نايت Knight 2002: 193، لجنة الشؤون الخارجية والحماية والعلاقات التجارية FADTRC 2003: 45). الأسلوب 4، وجود أشخاص ملائمين presence of natural persons: ويقتضي تقديم الخدمة «عبر مزود لها من أحد البلدان الأعضاء، وذلك بوجود أشخاص ملائمين من بلد عضو ما داخل حدود بلد عضو آخر». عبارة (الأشخاص الملائمين) في التعليم، تعني المدرسين والأساتذة والمديرين أو أعضاء مجموعة التسويق الذين يسافرون خارج بلادهم لتقديم

خدمات التعليم في الموطن الأصلي للطلاب (ويتضمن ذلك الإدارة والتسويق الموجودَين في البلد المصدر). ويمكن تقديم المقررات القصيرة عبر وجود الأشخاص الملائمين في البلد الذي سيتم تقديم الخدمة فيه. ولكن في معظم الحالات، يتم استخدام أسلوب انتقال الأشخاص الملائمين لإتمام التزويد العابر الحدودَ، و/أو الوجود التجاري.

يكون التمييز بين أساليب التزويد هذه مهمًّا حين تلتزم الحكومات بتحرير بعض الأنماط دون غيرها. وتكون مضامين الالتزامات بالتجارة الحرة، عمليًّا، معقدة وخاضعة للتدخل القانوني في كل بلد، وذلك وفقاً لسلسلة الأطر الناظمة ونماذج المؤسسات المشاركة. فالصين، على سبيل المثال، لم توقع أي تعهدات خاصة بدخول السوق أو التعامل المحلي في مجال التزويد العابر الحدودَ للتعليم، لذلك فهي تحتفظ بحق تحديد أسلوب الدخول إلى البرامج الخارجية المقدمة في الصين، حيث اختارت أسلوبَي التعليم عن بعد، أو بمشاركة الجامعات المحلية. لكنها التزمت بدخول السوق والتعامل الوطني المتعلق بالاستهلاك الخارجي، ما يعني أنها غير قادرة على منع الطلاب الصينيين من الدراسة في الخارج. وفيما يخص الوجود التجاري، التزمت الصين بدخول السوق، سامحة للجامعات الخارجية بتأسيس فروع على أراضيها، مع السماح بأن تكون النسبة الغالبة من المالكين أجانب، لكنها لم تلتزم بالتعامل المحلي في أسلوب التزويد هذا، ما يجعل الحكومة قادرة، إذا أرادت، على التمييز بين فروع الجامعات التي يمتلكها مواطنون وبين تلك التي يمتلكها أجانب. وفيما يخص حركة الأشخاص الملائمين، التزمت الصين بالسماح للمدرسين المستقلين بتقديم الخدمات في الصين، إذا ما كانوا يتمتعون بالمؤهلات المطلوبة وتلقوا دعوة من مؤسسة محلية. تقدم هذه الالتزامات الواسعة قيوداً ملزمة قانونيًّا على النواظم الصينية المتعلقة بالتعليم العابر الحدودَ. لكن معرفة متطلبات اتفاقية الجاتز وحدها لا تكشف الكثير عن تنوعات القانون المطبق على الأنماط المختلفة للتقديم (للمزيد من التفاصيل، انظر زيغوراس 2003).

ومما يزيد من تعقيد تأثير اتفاقيات التجارة، هو أن معظم البلدان كثيراً ما تنفتح، بالممارسة العملية، على مزودي التعليم الخارجي، دون الالتزام بالمواثيق الدولية. فالعديد من البلدان تباشر عملها، منذ بداية التسعينيات، وفقاً لحرية «أحادية»، ما يعني أنها

فتحت أنظمتها، طوعاً، وعلى نحو أحادي الجانب، على المزودين الخاصين والخارجيين، دون الالتزام، غالباً، بالاتفاقات الدولية. إن ماليزيا، على سبيل المثال، منفتحة جداً على البرامج الخارجية، وهي تنشط في إنشاء الجامعات الفرعية منذ عقد من الزمن، لكنها، قانونيًّا، لم «تقيد» هذا الأسلوب المنفتح، ولم تلزم باتفاقية الجاتز، أو بأي اتفاقات ثنائية للتجارة الحرة. هذا يعني أن ماليزيا تحتفظ بخيار حجب بعض حقوق المزودين الخارجيين في المستقبل. وحين تلتزم الدول باتفاقيات التجارة، فإنها نادراً جدًّا ما تلتزم بمستوى جديد من الانفتاح لم يكن موجوداً من قبل. لذلك، تؤكد اتفاقيات التجارة للمؤسسات التعليمية أن البيئة التنظيمية لن تكون أقل انفتاحاً كثيراً في المستقبل، وذلك بدلاً من ثنائها على السوق المفتوحة وعملها على زيادة حجم التزويد بالتعليم العابر الحدودَ. وهي بهذه الطريقة، تعمل على تخفيف مستوى الأخطار التي تواجهها المؤسسات التي تعمل بطريقة عبور الحدود، لكنها لا تقدم الكثير لتغيير سياسات الحكومات.

والمثال الوحيد الذي نعرفه عن نقض اتفاقيات التجارة على نحو مثير لأسلوب الدولة تجاه التعليم العابر الحدودَ، هو النقاش اليوناني مع البعثة الأوربية. لكن الحالة اليونانية حالة استثنائية، وقد برزت بسبب النزاع بين مبادئ التجارة في الاتحاد الأوربي وبين منع الدستور اليوناني التعليمَ العالي الخاص (ألديرمان Alderman 2001، مكبيرني وزيغوراس 2007). وبالرغم من ملايين الكلمات التي قيلت في التحذيرات عن الآثار الضارة للاتفاق العام لتجارة السلع والاتفاقيات الثنائية في التجارة الحرة في التعليم، يبقى من الصعب حدوث مثل هذه الصراعات حول حق الشعوب في التنظيم.

خاتمة

مضى الآن 12 عاماً منذ بدء العمل باتفاقية الجاتز، وقد تم، في أثناء هذه المدة، توقيع مئات الاتفاقيات التجارية الثنائية، معظمها يغطي، إلى حد ما، خدمات التعليم. وبإلقاء نظرة نحو الوراء، لا يمكن نكران نتيجة أن ما أنجزته اتفاقيات التجارة لا يرقى إلى مستوى توقعات الجميع. فهي لم تعمل على خصخصة جميع أنظمة التعليم، والتخلص من أنظمة ضمان الجودة الوطنية، ولم تؤد إلى خفض جودة الأسماء التجارية العالمية

للتعليم، بل عملت على إعطاء قيمة أكبر للأسواق المفتوحة التي كانت، قبل ذلك، مغلقة في وجه المزودين العابرين الحدودَ. وبينما أثبتت هذه الاتفاقيات القانونية الدولية عدم أهميتها نسبيًّا، إلا أن المبادئ التي قامت عليها تم تبنيها من قبل الحكومات على نطاق واسع. وفي العديد من البلدان، يسود المبدأ القائل بوجوب السماح للمؤسسات الجديدة ـ سواء أكانت ذات ملكية خاصة، أو تصنيفاً عاماً أو دينياً، ربحية أو غير ربحية ـ بالدخول إلى سوق التعليم وتنافسها مع المزودين الحاليين في استقطاب الطلاب. كذلك تم، على نطاق واسع، قبول الفرضية القائلة: إن على الحكومات عدم التمييز بين المزودين المحليين والأجانب. وقد ظهرت الحرية المستندة إلى هذه المبادئ على نحو أشمل في صناعات خدمية أخرى، إلى درجة يصعب معها التذكر أن الحكومات، في معظم الأنظمة المتقدمة اقتصاديًّا، عملت يوماً على حماية عدد قليل من المزودين المحليين ضد مشتركين جدد في أسواقها، سواء أكانوا محليين أم أجانب. واليوم، نحن نقبل نزع القيود، وتوحيد الأعمال المصرفية ووسائل الاتصال والمواصلات والإعلام، ونستفيد من هذا النزع. لقد تحرك قطاع التعليم بسرعة أبطأ في معظم البلدان، لكن مبادئ تحرير الاقتصاد نفسها هي التي ساعدت على نمو التعليم العابر الحدودَ في العديد من البلدان، التي كان تزويد التعليم من المرحلة الثالثة فيها محدوداً جدًّا.

المراجع

Alderman, G. (2001) 'The Globalizationof Higher Education: Some Observations Regarding the Frcc Market and the National 'Interest', Higher Education in Europe 26 (1): 47—52.

Aitbach, P.C. (2001) 'I-ligher Education and the WTO: Globalization Run 'Amok', International Higher Education, 23: 2—4.

— (2005) 'The Political Economy of International Higher Education Cooperation: Structural Realities and Global Inequalities', NUFFIC Conference: 'A Changing Landscape', The Hague. Online. Available: http:llwww. nu ufic. n 1/nederla

ndse -organ i satiesfnieuws-evenementen/evenementenarchief/pasr-event-1/Downloads APEC (2001) Measures Affecting Trade and Investment in Education Services in the Asia-Pacific Region, Singapore: Asia Pacific Economic Cooperation. Association of African Universities, UNESCO and Council on Higher Education (South Africa) (2004) 'Accra Declaration on GATS and the Internationalization of Higher Education in Africa', International Higher Education, Summer: 5—7.

AUCC, ACE, EUA and CHEA (2001) joint Declaration on Higher Education and the General Agreement on Trade in Services. Association of Universities and Colleges of Canada, American Council on Education, Europeati University Association, Council for Higher Education Accreditation. Online. Available: http://www.unige.ch/eua/En/Activities/WTO/declaration-finall .pdf.

Booth, T. (2000) Academic Freedom as Just Another Commodity. Canadian Association of University Teachers. Online. Available: hrtp:I/www.caut. ca/cn/ bulletin/issuesl2000_.sep/pres.htin.

DEST (2001) Students 2000: Selected higher Education Statistics. Department of Education, Science and Training. Online. Available: http:llwww. dest.gov.au/ sectors/higher_education/publications_resources/statistics/ selected...higher_ cducation...sratistics/students_ 2000.htm.

— (2006) Students 2005: Selected Higher Education Statistics. Department of Education, Science and Training. Online. Available: http:llwww.dest. gov. au/sectors/higher...education/publications...resou rces/profiles/sudents_2005_ sclccted_ ..higher...education_sraristics.htm.

Dicken, P. (2003) Global Shift: Reshaping the Global Economic Map in the 21st Century, London: Sage.

Education international (2004) Globalization, CATS and Higher Education, Brussels: Education international.

Obeikandi.com

FADTRC (2003, Voting on Trade: The General Agreement on Trade in Services and an Australia—US Free Trade Agreement, Canberra: Senate Foreign Affairs, Defence and Trade References Committee.

Garrett, R. and Verbik, L. (2003) Transnational Higher Education, Part 1: The Major Markets—Hong Kong & Singapore, London: Observatory on Borderless Higher Education.

GATE (1999) Trade in Transnational Education Services, Washington, D.C.: Global Alliance for Transnational Education

Hart, M. (2002) A Trading Nation: Canadian Trade Policy from Colonialism to Globalization, Vancouver: University of British Columbia Press. Institute for Enrernational Education (lIE) (2006) Opendoors. Online. Availbie: http://opendoors.iicnetwork.orgl?P=89211 (accessed 12 June 2007).

Kenyon, P. and Koshy, P. (2003) The Economic Benefits to Australia from international Education, Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.

Knight, J. (2002) 'The Impact of GATS and Trade Liberalization on Higher Education', in S. Uvalic-Trumbic (ed.) Globalization and the Market in Higher Education: Quality, Accreditation and Qualifications, Paris: UNESCO.

McBurnic, G. and Ziguras, C. (2003) 'Remaking the World in Our Own Image: Australia's Efforts to Liberalise Trade in Education 'Services', Australian Journal of Education 47 (3): 2 17—34.

— (2007) Transnational Education: Current issues and Future Trends in Offshore Higher Education, London: RoutledgeFalmcr. Ministry of Education (2007). International Enrolments in New Zealand 2000—

2006. Online. Available: http://minedu.govt.nz/web/downloadable/ dlii 293/-vi /economic-i mpact-rcport.doc (accessed 2 November 2007).

OECD (2005) Education at a Gla,,ce: OECD Indicators 2005, Paris: Organization for Economic Co-operation and Development. Ruch, R.S. (2001) Higher Ed, Inc.: The Rise of the For-Profit University, Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.

WTO (1995) General Agreement on Trade in Services, Geneva: World Trade Organization.

—(1998) Com,nunication from the United States: Education Services: World Trade Organization Council for Trade in Services.

— (2000) Co,nmunication from the United States—Higher (Tertiary) EducaUo,s, Adult Education and Training, Geneva: World Trade Organization Council for Trade in Services.

— (2001 a) Conununication from Australia: Negotiating Proposal for Education Services (S/CSS/W/1 10), Geneva: World Trade Organization.

— (200 ib) Communication from New Zealand: Negotiating Proposal for Education Services (S/CSS/W/93), Geneva: World Trade Organization. Ziguras, C. (2003) 'The Impact of the GATS on Transnational Tertiary Education: Comparing experiences of New Zealand, Australia, Singapore and Malaysia', Australian Educational Researcher 30(3): 89—110. Ziguras, C., McBurnie, G. and Reinke, L. (2003). Implications of the GATS: Arc foreign universities entitled to Australian funding? 17th IDP Australian International Education Conference, 21 - 24 October, Melbourne. Online. Available: http://www.idp.com/l7aiccpapers/sessions/article345. asp (accessed 2 November 2007).

obeikandi.com

الفصل 2

تنامي التعليم العابر الحدود
منظور المملكة المتحدة

أليسون دوربار Allison Doorbar
JWT للتعليم

كريستين بيتمان Christine Bateman
المجلس البريطاني

تعريفات للتعليم العابر الحدودَ

يشير التعليم العابر الحدودَ Transnational Education (TNE)، كما عرفه المجلس البريطاني، إلى تزويد أحد البلدان بلداً آخر بالتعليم. ويتضمن التعليم العابر الحدودَ تنوعاً واسعاً في أساليب التزويد، وفيها التعليم عن بعد، وعبر الإنترنت، والترتيبات المصادق عليها رسميًّا والمرخصة من الحكومات، أو المزدوجة، وغيرها من طرق التزويد التشاركي.

وفي المملكة المتحدة، لا يتم استخدام مصطلح «التعليم العابر الحدودَ» بكثرة في قطاع الجامعات. فأغلب الجامعات تستخدم المصطلح الشامل «التزويد العالمي التشاركي Callaborative international provision». وغالباً ما تستخدم لوصف أجزاء عناصره الأساسية، مثل «التزويد المرخص Franchised provision» و«التعلم عن بعد Distance education». كذلك، فقد كشفت البحوث التي أجريت من قبل المجلس البريطاني أن الجمهور الأهم المشارك في النقل المحلي للتعليم العابر الحدودَ، إضافة إلى الطلاب والمعنيين الآخرين، هم أيضاً لا يعرفون مصطلح التعليم العابر الحدودَ، وعادة ما يستخدمون مصطلح «التعلم عن بعد» لوصفهم البرنامج الذين يشاركون فيه.

obeikandl.com

توسع التعليم العابر الحدودَ

لدى المملكة المتحدة باع طويل في تزويد التعليم عبر الحدود. وبوصفها واحدة من المطورين الأوائل لسلسلة واسعة من برامج التعلم عن بعد، فقد حظيت المملكة المتحدة بموقع جيد في مجال تزويد الطلاب بالمقررات في العديد من البلدان.

إن قيام الحكومة البريطانية بتوفير نظامَ الرسوم الكاملة للطلاب الدوليين في بداية الثمانينيات، أوجد ما يشبه ثقافة التجارة فيما يتعلق بالتعليم الدولي. ومنذ ذلك الحين، طورت مؤسسات التعليم العالي أسلوباً أكثر التزاماً وقوة، وتهيأت جيداً للتغيير، واستغلت الفرص الجديدة. فالعديد من البرامج المزدوجة البريطانية في ماليزيا، على سبيل المثال، نتجت عن استجابة المزودين البريطانيين للتغيرات التي طرأت على سياسة الحكومة في الثمانينيات وللأزمة المالية الآسيوية في التسعينيات. إن التراجع الكبير في المنح التعليمية الحكومية من ماليزيا وغير ذلك من التغيرات الاقتصادية كان يعني، لدى عدد كبير من الماليزيين الذين كانوا يأتون عادة إلى المملكة المتحدة للدراسة، أن هذا لم يعد متاحاً. لكن تزايد عدد البرامج التي يتم نقلها إلى ماليزيا، وهو ما سمح بتقصير مدة الدراسة في المملكة المتحدة (سنة أو سنتان في المعتاد)، قد أعطى حلاً ناجعاً لهذه المشكلة، ومكّن الماليزيين من متابعة الدخول إلى البرامج البريطانية، التي لم تكن لتتاح لهم لولا ذلك. ثم إنه، في الوقت ذاته، مكّن المزوّدين البريطانيين من بناء علاقات وثيقة بماليزيا.

منذ أواخر التسعينيات، انبثقت «مرحلة ثالثة» من مراحل التعليم العابر الحدودَ. حيث شهد تنامياً غير مسبوق، حرّض عليه نشاط الحكومات في الخارج لتطوير اقتصادات المعرفة (بوهم وآخرون 2004). وقد نتج عن ذلك تغير سريع وبيئة أكثر تنافسية، بما لا يقاس، للتعليم العابر الحدودَ. وكجزء من هذا التغير، أخذت تظهر أساليب جديدة. وحدث توسع كبير في بناء فروع خارجية للجامعات نتيجة الظروف المواتية التي حظيت بها الجامعات الأساسية. وهناك مثال عليها هو فرع جامعة نوتنغهام Nottingham في ماليزيا. وقد ظهر تركيز جديد على التعليم العابر الحدودَ بين جامعات البحث، وذلك نتيجة تطلع الجامعات إلى فرص تبادلية مفيدة لتعزيز صورتها التجارية وإمكاناتها في إجراء البحوث. إضافة إلى ذلك، يتصاعد الدور الذي يلعبه القطاع الخاص على نحو

كبير. فهو القطاع الذي سيجري التغييرات الأكبر فيما يتعلق بالتزايد المهم في عدد المواقع التعليمية في العالم.

ومن المتوقع أن يتزايد الطلب على التعليم العابر الحدودَ، فالصين والهند هي من الدول التي يتوقع لها أن تكون الأهم في هذا المجال. إذ تشهد الصين، في السنوات الأخيرة، تنامياً واضحاً في هذا المجال، حيث يتم بناء فروع جديدة للجامعات على أراضيها بمعدل فرع كل أسبوع. وينصب التركيز فيها حالياً على تحسين الجودة. أما في الهند، فتطور التعليم العابر الحدودَ يسير على نحو أبطأ؛ وذلك بسبب موقف الحكومة والقوانين التي تسنها في هذا الصدد.

من المحتمل، في أثناء المدة القادمة، أن يأتي الطلب الأكبر للتعليم العابر الحدودَ من الجزء الواقع جنوب الصحراء الكبرى في إفريقيا. وبالنظر إلى حجم الكثافة السكانية والانخفاض الكبير في نسب المشاركة في التعليم العالي هناك (وهي حالياً أقل من 10%)، يتوقع، في أثناء العقود القليلة القادمة، أن ترد طلبات من 150 مليون طالب إضافي.

تحديات في البيانات والمناطق الجغرافية والمجالات المعرفية الأعم

بالرغم من عدم وجود أرقام محددة، لدى المملكة المتحدة، عن الطلاب المسجلين في برامجها التعليمية العابرة الحدودَ ـ إذ إن تقديم وكالة إحصاءات التعليم العالي (HESA) للبيانات عن البيانات الإحصائية هو أمر اختياري ـ إلا أن بحوث المجلس البريطاني تبين أن ثمة أكثر من 250.000 شخص يدرسون حالياً لنيل الشهادات البريطانية خارج بريطانيا. إضافة إلى ذلك، تقول تقديراتنا إن أكثر من نصف مليون شخص يسجلون كل عام لتقديم الامتحانات المهنية البريطانية (تسويق ومحاسبة... إلخ).

في عام 2003، مثّلت خمسة بلدان آسيوية (الصين والهند وماليزيا وهونغ كونغ وسنغافورا) 58 بالمئة من نشاط التعليم العابر الحدودَ في المملكة المتحدة، ومن المتوقع أن هذه البلدان سوف تسد 65 بالمئة من الطلب العالمي بحلول عام 2020. ونبين بعض الأمثلة عن عدد البرامج البريطانية المنقولة عبر الحدود:

- لدى الصين حالياً 77 مؤسسة للتعليم العالي البريطاني، تقدم ما مجموعه 346 برنامجاً. وتقول التقديرات: إن عدد الطلاب الذين يدرسون برامج التعليم البريطاني العابر الحدودَ سيصل إلى 40,000 طالب بين عامي 2006 و2007.
- لدى سنغافورا حالياً 148 مقرراً عابراً الحدودَ يقدمه مزودو التعليم البريطانيون. وتسعى سنغافورا إلى استقطاب 150,000 طالب دولي بحلول عام 2012. إن سياسة الحكومة السنغافورية وعدم تحفظها على دمج التعليم العابر الحدودَ، إنما يعني أن أسلوب التعليم البريطاني في سنغافورا لا يزال قويًّا. بمعنى آخر، لكي تسهل ازدهارها كوجهة للتعليم العابر الحدودَ، وتحقق غاياتها المرجوة من الالتحاق العالمي، تتطلع الحكومة السنغافورية إلى تزويد التعليم العابر الحدودَ كوسيلة لتحقيق هذا المطلب.
- لدى ماليزيا حالياً 30,000 طالب مشارك في البرامج البريطانية للتعليم العابر الحدودَ، ولدى الهند نحو 15,000. إن هذه الأرقام هي مجرد تقديرات؛ لأن من الصعب إعطاء تقويم دقيق للحال كلها.
- الأمر الذي لا يصدق هو أن يكون لدى هونغ كونغ 568 مقرراً بريطانيًّا مسجلاً رسميًّا، منذ آذار 2006، ولديها حالياً نحو 43,000 طالب.

إن الحقول المعرفية الأساسية المطلوبة حالياً هي الأعمال والدراسات المتعلقة بها، ودراسات الكمبيوتر، والفنون والإنسانيات.

الدوافع والحوافز والآراء عن التعليم العابر الحدود

في عام 2006، أجرى المجلس البريطاني بحوثاً لمعرفة حوافز قطاع المملكة المتحدة في نقل التعليم العابر الحدودَ. وقد كشفت البحوث أن جميع مزودي التعليم العالي في المملكة المتحدة يبدون اهتماماً كبيراً بالتعليم العابر الحدودَ، ومرتبطون به إلى حد ما.

إن الحافز الأساسي الذي يدفع جامعات المملكة المتحدة إلى تبني التعليم العابر الحدودَ هو العولمة. وتعرّف جين نايت Jane Knight العولمة بأنها «عملية تكامل البعد الدولي/ البعد العابر الثقافاتِ في مهمات المؤسسات التعليمية والبحثية والخدماتية»

(http//www.obhe.ac.uk/products/reports/archived.html?year=2005). إن الجزء الأكبر من تزويد التعليم العابر الحدودَ القادم من المملكة المتحدة يشهد تطوراً على مستوى القسم/الكلية، وغالباً ما يكون هذا التطور ربحيًّا محضاً. وفيما تنظر الجامعات إلى مشاركتها العالمية نظرة أكثر إستراتيجية، تظهر عقلنة تزويد التعليم العابر الحدودَ في بعض المؤسسات وتكون عالية في مؤسسات أخرى. ثمة تزايد أيضاً في أدوار التعليم العابر الحدودَ المركزية و/أو على مستوى القسم، وذلك بتشديد المؤسسات على ضبط الجودة ومحاولة ضمان «ملاءمة إستراتيجية» أفضل.

وينسجم هذا التوجه مع تغييرات أوسع تجري داخل قطاع التعليم في المملكة المتحدة. إذ تبتعد الجامعات عن الإستراتيجيات المؤسسية، المتمثلة باستقبال طلاب جدد، والتوجه نحو ما هو أوسع، عبر تكامل التعليم والبحث وتأكيد انفتاح طلاب المملكة المتحدة على أبعاد دولية في تعلمهم. والتعليم العابر الحدودَ هو جزء من هذا التغير العالمي الأوسع.

ويُظهر البحث، بدوره، فروقات بين نماذج مختلفة من المؤسسات. فالدافع الأساسي وراء تبني الجامعات، التي يقودها البحث، التعليمَ العابر الحدودَ هو بناء روابط بحثية. الأمر الذي يعمل، بدوره، على تقوية اعتبارات الجامعات، ويزيد عدد الجامعيين من ذوي المستوى العالمي، ويعزز تنوع الطلاب، وهي عوامل تقود جميعها إلى إعطاء الجامعات سمة دولية أفضل، وتسرّع في نموها وتزيد من عائداتها المالية.

فيما يخص جامعات أخرى، يكون التركيز على الطلاب هو الدافع الأهم. حيث تمكّن عدد أكبر من الطلاب من الاستفادة من التعليم العالي، وتوسع مجال مشاركتهم وانفتاحهم على التجربة الدولية.

والقضايا المالية مهمة أيضاً لدى جامعات المملكة المتحدة، في وقت أصبح معترك التنافس أكثر تقلباً. فقد شهدت، معظم جامعات المملكة المتحدة، ومنذ عام 04/2003، تنامياً مطرداً على صعيد توافد الطلاب الدوليين على المملكة المتحدة. وقد كان لتزايد التزويد المحلي الضخم، في العديد من البلدان التي تمثل المصادر الرئيسة في المملكة المتحدة، وفيها التعليم العابر الحدودَ، أثر كبير، وخصوصاً في بلدان مثل الصين. وبدأ الطلاب الدوليون الآن يشهدون مرونة في السياسات، وهم يتوقعون المزيد منها. فقد

تناقص الوقت الذي يقضيه الطلاب الدوليون في المملكة المتحدة من أجل الدراسة تناقصاً ملحوظاً، مع تزايد عدد الطلاب الذين يختارون قضاء سنة أو سنتين دراسيتين لا غير. المشكلة لدى معظم مزودي المملكة المتحدة هي أن نقل شيء من التعليم العابر الحدودَ يعد أمراً أساسيًّا للتوثق من التوافد المستمر للطلاب الدوليين على فروع المملكة المتحدة.

نماذج التقديم Modes of delivery

ثمة العديد من أساليب التقديم التي يتبناها مزودو المملكة المتحدة، وتختلف الأسباب التي تدفع الجامعة نحو اختيار النماذج. لكنْ ثمة مفهوم عام يقول: إنه ليس ثمة وضع واحد يناسب الجميع. فسيطرة نموذج ما يمكن أن تتعلق بمهمة الجامعة، والمناطق الجغرافية التي تعمل فيها، والمتطلبات المادية، أو القبول الواعي للأساليب فيما يتعلق بالجودة.

يمكننا أيضاً أن نرى أن الحاجة إلى نماذج مختلفة للنقل تتغير بتزايد المنافسة. فالتعلم عن بعد، على سبيل المثال، وبرامج «الجامعة المتنقلة» كانت، تقليدياً، جزءاً أساسيًّا من تقديم المملكة المتحدة للتعليم العابر الحدودَ ـ وخصوصاً في شرق آسيا. وعادة ما يتم تقديم هذه البرامج في مستوى الدراسات العليا، حيث يكون الطلاب ناضجين ويسعون إلى اتباع برامج مهنية متطورة وبدوام جزئي، ما يسمح لهم بالدراسة والعمل في آن معاً. وبالرغم من أن هذه البرامج لا تزال شائعة، فإن تكلفة إرسال مجموعة للتعليم خارج المملكة المتحدة تجعل هذه البرامج «غير تنافسية»، في حين يتزايد انتشار البرامج المحلية التي تقدم ضمن دوام جزئي. إضافة إلى ذلك، فإن للفروع الدولية أيضاً تهديداً تنافسيًّا، وذلك بتقديم خبرات دولية وتسهيلات ممتازة وجامعات محترمة محليًّا وعالميًّا.

لقد اتخذت المؤسسات في المملكة المتحدة خطوات محدودة لإقامة فروع خارجية. وصحيح أن الفروع الخارجية تمنح فرصاً مهمة، إلا أنها، في الوقت نفسه، تمثل خطراً جسيماً، وهي مشروع يستنزف الأموال والمصادر. فجامعة نوتنغهام لديها فروع في ماليزيا والصين، ويتم استثمار جامعات ويستمينيستر Westminister وليفربول Liverpool وميدلسيكس Middlesex وهيريوت ـ وات Heriot – Watt في فروع خارجية. وغالباً ما يتم تطوير الفروع الخارجية بمشاركة شركاء ممولين، لا مؤسسات أخرى.

تغدو المنح المشتركة والدرجات العلمية المزدوجة والأساليب الموحدة من النماذج الدارجة في نقل التعليم العابر الحدودَ. ومع تنامي إمكانات التعليم العالي العابر الحدودَ، ثمة تراجع في الحاجة إلى «استيراد» الخبرات من المزودين الخارجيين. إذ تقدم المنح المشتركة والمزدوجة أسلوباً في إبراز اعتراف متبادل بالأنظمة والمدخلات الأكاديمية، ما يؤدي إلى الحصول على درجة علمية أكثر تشاركية/ دولية، وتتميز بأهمية أكبر في السوق العالمية.

لقد وظفت كل من حكومة المملكة المتحدة والمجلس البريطاني أموالاً في برنامجين هما: المبادرة المشتركة بين المملكة المتحدة والهند لبحوث التعليم (UKIERI)، والشهادات البريطانية في المشروع الروسي (BRIDGE)، ويرتكز كل من هذين المشروعين على تطوير برامج مشتركة، على عكس «تصدير شهادات المملكة المتحدة».

وقد تعهدت المملكة المتحدة للمبادرة المشتركة مع الهند بمبلغ 12 مليون جنيه إسترليني عبر إسهامات المجلس البريطاني وأقسام حكومية مهمة. وأسهم القطاع الخاص بمبلغ 4 ملايين جنيه إسترليني مع الحكومة الهندية لتوفير التمويل اللازم للتشارك المتعلق بالعلم. وبحلول عام 2011 سيتم إنجاز الخطوات الآتية:

- تأسيس خمسين مشروع بحث تشاركي، وفيها 5 مشروعات «أساسية» تعمل على ربط مركز التميز.
- إطلاق 40 برنامج درجات علمية على نحو تشاركي في الهند، يلتحق بها 2000 طالب هندي.
- 300 طالب بحث هندي إضافي، وباحثين ما بعد الدكتوراه، وهيئة تدريس سيكونون، قد عملوا في المملكة المتحدة.
- إرسال 200 باحث من المملكة المتحدة للعمل في الهند، وإرسال 200 طالب من طلاب الدراسات الجامعية من المملكة المتحدة للدراسة في الهند.
- 2000 طالب بحث هندي سيحصلون على شهادات بحثية في المملكة المتحدة، عبر النقل التعاوني.

في يوليو/ تموز 2003 انطلقت مبادرة الشهادات البريطانية Bridge في المشروع الروسي الذي يموله قسم التعليم والمهارات، ويقوم المجلس البريطاني بإدارته، وهو يهدف إلى زيادة العمل التشاركي بين جامعات المملكة المتحدة وروسيا، للوصول إلى تطوير شهادات مزدوجة.

ويتم تمويل المشروع عبر القسم الإنكليزي للتعليم والمهارات (DFES)، ويديره المجلس البريطاني على أساس يوم بيوم. ويبلغ عدد البرامج المشاركة حالياً في هذا المشروع 17 مشتركاً، وفي ذلك ثمانية برامج للماجستير، ومنحة تخرج واحدة، وثمانية برامج مهنية متطورة.

والهدف من مشروعي المبادرة المشتركة بين المملكة المتحدة والهند لبحوث التعليم (UKIERI)، والشهادات البريطانية في المشروع الروسي (BRIDGE) هو تغيير طبيعة العلاقات بين المملكة المتحدة وروسيا والهند. وقد تم الأخذ بالحسبان حاجة المشاركين إلى تبادل المنفعة؛ للحفاظ على استمرارية المشروعات.

ضمان الجودة

يعد ضمان الجودة العالية في عملية التقديم أمراً مهمًّا في المملكة المتحدة. فكل مقرر ينطوي على جودة متدنية يضر بسمعة المملكة المتحدة، والمنافسة هي السبيل الوحيد، دون شك، إلى رفع المستويات. إن مبادرات على غرار هذين المشروعين تساعد على تطوير فهم متبادل واحترام لقضايا ضمان الجودة بين البلدين.

من هم طلاب التعليم العابر الحدود؟

في عام 2004 و2005 كلف المجلس البريطاني هيئة جي دبليو تي JWT للتعليم بإجراء دراسة بحثية شاملة حول السوق، بهدف الوصول إلى فهم أفضل للتنامي السريع لهذه السوق، والاحتمالات المهمة التي يفتحها لمزودي المملكة المتحدة. حتى تلك اللحظة، لم يتم إجراء سوى بحوث محدودة لفهم الدوافع والتسهيلات المهمة على صعيد اتخاذ القرار بشأن الطلاب الذين يدرسون في برامج التعليم العابر الحدودَ البريطانية. ويهدف هذا البحث إلى:

- تقديم صورة مفصلة عن المجموعة المستهدفة (العمر، العمل، الدخل، التمويل، الخبرات السابقة، التوقعات).

- فهم سبب اختيار الطلاب التعليمَ العابر الحدودَ (بدل دراستهم لنيل خبرات محلية أو الدراسة في الخارج).
- فهم مضامين البلد الذي تأتي منه الخبرة وأهميته (فيما يتعلق ببرامج التعليم العابر الحدودَ).
- تحديد العوامل المهمة في صناعة القرار والمستخدمة في اختيار برامج التعليم العابر الحدودَ.
- فهم أهمية علم المصطلحات في الارتقاء ببرامج التعليم العابر الحدودَ.
- تحديد مصادر المعلومات المهمة لدى الطلاب.

اقتضت الدراسة عملاً كيفيًّا وكميًّا. حيث تم العمل الكيفي في خمس أسواق مهمة للمملكة المتحدة؛ سنغافورا وماليزيا وهونغ كونغ والهند والصين، وقد تضمن مقابلات وتأليف مجموعات من طيف واسع من الجماعات المستهدفة، وفيهم الطلاب ومن يؤثرون فيهم (أهاليهم مثلاً)، إضافة إلى هيئات مهمة أخرى، مثل شركاء محليين ووكلاء وموظفين وهيئات حكومية. أما الجانب الكمي فيقتضي إجراء مقابلات مع أكثر من 1,700 طالب يدرسون في أربع أسواق مهمة.

تبين الفقرات الآتية بعض النتائج المهمة التي تمخض بها هذا البحث، وأهمها تلك التي تكشف مدى تنوع هذا القطاع وتعقيده. وبغض النظر عن أن قلة ممن أجريت المقابلات معهم كانوا قد سمعوا بمصطلح التعليم العابر الحدودَ من قبل، ثمة تنوع كبير في كل شيء؛ في نماذج التقديم، وفي أثر المؤسسة التي تمنح الخبرات في المملكة المتحدة، وفي خبرة الطلاب، وفي أنماط الإدراك لدى الهيئات المختلفة، مع اختلاف المضامين.

على سبيل المثال، يمكن لطالبين يعملان لنيل الشهادة من المؤسسة نفسها في المملكة المتحدة، وفي السوق ذاتها، أن يكتسبا خبرات مختلفة جدًّا، وذلك بالنظر إلى فاعلية المزوّد المحلي الذي يقدم جزءاً من التعليم إذا لم يكن كله، ونوعية ذلك التعليم، وكذلك بالنظر إلى تواصلهما مع المؤسسة التي تمنح الشهادة في المملكة المتحدة. وبالرغم من

ذلك، سيحمل الطالبان المؤهل ذاته لدى تخرجهما. إن لهذا أثراً واضحاً في سمعة المملكة المتحدة، وفي سمعة المؤسسة، وهذا هو الأهم. وفي بعض المقابلات، عبّر الطلاب، في الحقيقة، عن استغرابهم من أن تسمح جامعة رئيسة بمثل هذا التنوع في نقل مقرراتها واختيار شركائها.

وفي محاولة لتكوين فهم أفضل عمن يلتحقون ببرامج التعليم العابر الحدودَ، حاولنا تقسيم السوق. وقد أوضح البحث أن من الممكن تقسيم السوق إلى ثلاث مجموعات رئيسة من الطلاب: طلاب الدراسات الجامعية، وطلاب الدراسات العليا، وطلاب من بلد ثالث. ويشمل طلاب الدراسات الجامعية ثلاث مجموعات فرعية: الطلاب الذين لم يتمكنوا من إيجاد مكان في جامعة محلية، والطلاب الذين لا يستطيعون تحمل نفقات الدراسة في الخارج، والطلاب الذين لا يريدون الذهاب للدراسة في الخارج. العديد من هؤلاء الطلاب يرغبون في تحصيل مؤهل أجنبي يمكنهم تحمل نفقاته. ويختلف بروز هذه العوامل باختلاف البلد، فالطلاب الذين يسعون إلى الحصول على شهادة التعليم العابر الحدودَ في سوق ناضج مثل سنغافورا مثلاً، إنما يفعلون ذلك؛ لأنهم لا يستطيعون الدخول إلى واحدة من الجامعات المحلية، التي غالباً ما تكون خيارهم الأول، أو لأنهم لا يستطيعون تحمل النفقات، أو لا يريدون الدراسة في الخارج. وهكذا يتابع معظم هؤلاء الطلاب كامل تحصيلهم الجامعي في سنغافورا. حيث يكون التعليم العابر الحدودَ الخيار الثاني أو الثالث لهم. خلاف هذه الحالة نجدها في أسواق أخرى، مثل ماليزيا، حيث يكون التعليم العابر الحدودَ الخيار الأول للطلاب، إذ يقرر العديد منهم إتمام سنة أو سنتين فقط من دراستهم في ماليزيا، والباقي في المملكة المتحدة. والنتيجة الملاحَظَة في هذا الأمر هي الإدراكات المختلفة لفاعلية التعليم العابر الحدودَ، مع اعتقاد بعض التلاميذ أنه يضاهي بجودته، إن لم يكن أفضل، الجامعات المحلية، في حين يصنفه طلاب آخرون في المرتبة الثالثة، إذ يفضلون خياري الجامعات المحلية، والخارجية في بلدان مختارة.

عادة ما يكون طلاب الدراسات العليا في الثلاثين من العمر فما فوق، ويتطلعون، كمعظم طلاب الدراسات العليا في كل مكان من العالم، إلى تعزيز فرص حياتهم عبر متابعة هذه الدراسات. وهم يشتملون أيضاً على ثلاث مجموعات فرعية: مجموعة منهم

يسعون إلى نيل مؤهل اختصاصي عالٍ غير متوافر في جامعاتهم المحلية، ومجموعة يسعون إلى متابعة الدراسات العليا بدوام جزئي -وطلاب هذه المجموعة عادة ما يعملون بدوام كامل، والدوام الجزئي غير متوافر في جامعاتهم المحلية- ومجموعة يتطلعون إلى أمر مختلف بعض الشيء، أي إلى مؤهل يوفر لهم هامشاً تنافسيًّا في السوق. إنهم يشعرون أن بإمكان المؤهل الأجنبي أن يقدم لهم ذلك.

أخيراً، هنالك مجموعة الطلاب المتواجدين في بلد ثالث: وهم الطلاب الذين يدرسون للحصول على شهادة التعليم العابر الحدودَ من المملكة المتحدة، ولكن في بلد ثالث بدل بلدهم الأم. حالياً، توجد هذه المجموعة على نحو رئيس في سنغافورا وماليزيا. وهم يسعون إلى الحصول على الشهادة من المملكة المتحدة، لكنهم لا يرغبون في الدراسة في المملكة المتحدة لأسباب مختلفة؛ مثل الكلفة أو الأمان وقرب المكان.

كان ثمانية وخمسون بالمئة من الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة يدرسون في برامج الدراسات الجامعية، لكن ثمة بعض الفروقات الجوهرية بين الأسواق، إذ نجد أن جميع طلاب التعليم العابر الحدودَ في سنغافورا يتابعون برامج ما قبل التخرج، بخلاف الحالة في هونغ كونغ، التي ينتمي معظم الطلاب فيها إلى مستوى الدراسات العليا، وهي حالة تبين أيضاً الفروقات بين الأسواق (حالياً على الأقل). ومن اللافت أن 82 بالمئة كانوا يحضرون صفوفاً في مؤسسة محلية (من المحتمل أنها تزودهم بالتعليم عبر الإنترنت أو عن بعد)، لكن يبدو، مع ذلك، أن أغلب طلاب التعليم العابر الحدودَ يتلقون جزءاً من تعليمهم في الصفوف. وهي رغبة يبديها بشدة طلاب البحوث، إذ نجد أن معظمهم لا يفضلون الحصول على مؤهلهم العابر الحدودَ عبر الإنترنت. ومن المحتمل أن يتغير هذا في المستقبل، مع إحداث التحسينات على الإنترنت، وتزايد معرفة الطلاب بها وارتياحهم لها.

وتختلف أهمية سمعة مؤسسات المملكة المتحدة في تأثيرها في اختيار الطلاب برامجَ التعليم العابر الحدودَ من سوق إلى آخر. صحيح أنها مهمة، إلى حد ما لجميع الطلاب، لكننا نجد أن لها أهمية للطلاب في ماليزيا وسنغافورا تفوق أهميتها للطلاب الموجدين في هونغ كونغ والصين. ففي سنغافورا، يبدي الطلاب اهتماماً كبيراً بسمعة المؤسسة المحلية إلى درجة كان الطلاب مستعدين لدفع مبلغ إضافي في مقابل التحاقهم بمؤسسة

محلية أفضل من وجهة نظرهم، بالرغم من أنهم سيحملون المؤهل ذاته عند إنهاء التخرج. هذا الأمر لم يكن بهذه الأهمية في الأسواق الأخرى. إنه أمر مهم جدًّا للطلاب الذين يحضرون للحصول على مؤهل المملكة المتحدة في ماليزيا والصين، حيث نجد أن نسبة 75 بالمئة و95 بالمئة، على التوالي، من طلاب هذين البلدين يقولون: إنهم ينوون الذهاب إلى المملكة المتحدة لمتابعة دراستهم.

وبالنظر إلى أهمية رغبة طلاب التعليم العابر الحدودَ في تحصيل مؤهل من جامعات المملكة المتحدة، وعن طريق مؤسسة ذات سمعة حسنة، تزداد أهمية استقطاب النموذج المميز للتعليم في المملكة المتحدة لهذه المجموعات، وتزداد أهمية نجاح المؤسسات الخاصة في ترويج سمعتها ونقلها إلى هذه المجموعات.

خاتمة

في المستقبل المنظور، سوف يستمر اهتمام المملكة المتحدة بالتعليم العابر الحدودَ وارتباطها به. إلا أن نماذج ارتباطها، ودوافعها سوف تتغير. لقد بدأنا برؤية الأمور التي تتحرك بقوة، مع تزايد عدد الفروع الخارجية، وإيجاد القطاع الخاص لنماذج جديدة للنقل. من الواضح أن المؤسسات المشاركة التي يعتمد عليها التعليم العابر الحدودَ الناشئ تتضمن أيضاً القطاع الخاص والحكومات.

ثمة نقلة، داخل المملكة المتحدة، نحو تنامي إستراتيجية التدويل؛ الأمر الذي يمكن رؤيته عبر المؤسسات والحكومة والوكالات. وهذا تغير مهم في المملكة المتحدة، مع الأخذ بالحسبان التعقيد الذي يطرأ على بيئة التعليم العابر الحدودَ، وأهمية الأساليب الإستراتيجية في تعزيز المستقبل التنافسي للتعليم العالي في المملكة المتحدة.

المراجع:

B A. and Follari, M., Hewett, A., Jones, S., Kemp, N., Meares, D., Pearce, D. and Van Cauter, K. (2004) Vision 2020, Forecasting International StuIent Mobility: A UK Perspective, Report to the British Council, UK.

obeikandl.com

BR I DGE (nd) Available at: http:www.britishcouncil.org/Iearning-bridge-projecr.htrn (accessed April 2007).

Knigln, J. (2005) Borderless, Offshore, Transnational and Cross Border Education: Definition and Data Dilemmas, Observatory on Borderless I ligher Education. Online. Available at: http:llwww.obhe.ac.uk/productsf reports/a rchivcd.html?yea r=2005 (accessed April 2007).

Tang, N., and Nollent, A. (2007) UK-China-hong Kong Transnational Educa. lion, Report to the British Council: Sheffield Hallam University, UK. IJKLERI (nd) Available at http://www.ukieri.org (accessed April 2007)

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل 3

تنظيم التعليم العالي العابر الحدود وممارسته في الصين

فوتاو هوانغ **Futao Huang**
جامعة هيروشيما **University of Hiroshima**

مقدمة

مع تنامي التسويق والعولمة منذ التسعينيات، نشأت أنماط جديدة من فاعليات التعليم. وقد لعبت فاعليات التعليم العابر الحدودَ، أو بلا حدود والمتجاوز الحدودَ، دوراً متزايد الأهمية في العديد من البلدان. ففي بعض البلدان، خصوصاً البلدان الآسيوية النامية، كان لفاعليات التعليم العالي العابر الحدودَ تأثيرات كبيرة في التحسينات التي طرأت على التعليم العالي، بل عملت على إعادة تكوين نظام التعليم العالي في العالم؛ والصين ليست مستثناة من ذلك.

بالرغم من وجود تنوع كبير في نقل التعليم العابر الحدودَ في الصين، تبحث هذه المقالة، على نحو رئيس، في برامج الشهادات المشتركة، والمؤسسات الشريكة لجامعات من بلدان أجنبية، وفيها هونغ كونغ. لقد اكتسبت كل من الشهادات والمؤسسات المشتركة أهمية متزايدة، وغدت جزءاً لا يتجزأ من التعليم العالي في الصين. وبدراسة هذه البرامج المشتركة، تقدم هذا الفقرة مثالاً واضحاً عن أسلوب تعامل البلد النامي مع النقل الوارد للتعليم العالي، على صعيدي السياسة والمؤسسات.

obeikandl.com

خلفية

تطورات حديثة طرأت على التعليم العالي في الصين

ثمة حاجة متزايدة، منذ التسعينيات، إلى التعليم العالي. ومثل العديد من البلدان النامية في آسيا، التي يعجز القطاع العام فيها عن أن يفي بهذه الحاجة، سعت الحكومة الصينية إلى زيادة تدخلها في القطاع غير الحكومي للتعليم العالي. ونتيجة لذلك، طرأ تزايد مهم في الدخول إلى التعليم العالي، على نحو أساسي، عبر:

- تزايد الفصول في المؤسسات العامة الموجودة.
- توسيع القبول عبر تنويع مصادر التزويد، وتأسيس مجموعة من المؤسسات غير الحكومية.
- تزايد أعداد الطلاب الملتحقين في البرامج المشتركة التي تقدمها الشراكات الصينية ـ الأجنبية التي تعمل في مؤسسات مختلفة.

في السنوات الأخيرة الماضية، أدت إستراتيجية زيادة القبول في التعليم العالي عبر السبل المختلفة إلى توسعه في الصين. فمنذ التسعينيات، أخذ الالتحاق يتزايد باطراد. ومع حلول عام 2004، وصلت نسبة الالتحاق في التعليم العالي إلى 20 بالمئة تقريباً للفئة العمرية 18 إلى 21، لتشير إلى أن الصين قد حققت ضخامة في التعليم العالي (هيئة تحرير الكتاب السنوي للتعليم في الصين 2005: 95)، وذلك بحسب تعريف تراو (Trow 1973: 57) لتطور التعليم العالي عبر مراحل دخول النخبة إليه، ومن ثم دخول الجماهير الشعبية، وصولاً إلى المرحلة العالمية.

ويتضمن نظام التعليم العالي الصيني حالياً ثلاثة نماذج من المؤسسات (هيئة تحرير الكتاب السنوي للتعليم في الصين 2005، وزارة التعليم 2007: 2008). ثمة 1,731 مؤسسة تعليم عالٍ نظامية (منها 684 جامعة يدرس فيها الطلاب أربع سنوات و1,047 كلية متوسطة لا تمنح شهادة بكالوريوس)؛ 505 مؤسسات تعليمية للراشدين، و228 مؤسسة غير حكومية نظامية للراشدين. وقد ارتفعت نسبة الطلاب غير الحكوميين من 0.7 بالمئة في عام 1998 إلى 4.3 بالمئة عام 2003، وهي نسبة نمو أسرع من المؤسسات النظامية (كلية دراسات الإدارة SIES 2003، صحيفة تشاينا إديوكيشن ديلي China Education Daily 2004).

وتنتمي معظم المؤسسات النظامية، وبعض مؤسسات الراشدين إلى القطاع العام. ويتم تمويل المؤسسات النظامية وإدارتها عمودياً من قبل ثلاثة نماذج من السلطات الإدارية؛ وزارة التعليم (MOE)، والوزارات والوكالات المركزية، والدوائر الاختصاصية والبلديات التي تكون على مستوى الدوائر الاختصاصية. ويتم تسيير معظم مؤسسات الراشدين من قبل الدوائر الاختصاصية والبلديات، في حين تتم إدارة بعضها من قبل وزارة التعليم والوزارات والوكالات المركزية.

ولكن، ينبغي ملاحظة أن ثمة ارتفاعاً ملحوظاً في عدد طلاب القطاع غير الحكومي في السنوات الأخيرة، لكن مع ذلك لم يكن من مؤسساته، في عام 2004، سوى أربع فقط تمنح شهادات البكالوريوس، ولم تكن أي منها مخولة بتقديم برامج الدراسات العليا. إن الغالبية العظمى منها تقتصر سنوات الدراسة فيها على سنتين فقط، تقدم فيها برامج دورة قصيرة، وغالباً ما تعتمد على رسوم تسجيل الطلاب وعلى الضرائب.

المصطلحات ودراسة الرموز

ثمة عدد هائل من المصطلحات التي يتم استخدامها لوصف تزويد التعليم العابر الحدودَ في البلدان المختلفة. فالمصطلح الموازي لـ«التعليم العابر الحدودَ» هو في الصين Zhongwai bezuo banxue وتعني «التعاون الخارجي لإدارة الجامعات (أي مؤسسات التعليم العالي)». وفي اتفاقيات هذا التعاون المؤقتة التي تقضي بالتعاون الصيني ـ الخارجي في إدارة الجامعات عام 1995 (الفصل 1، الفقرة 2)، يعرف التعليم العابر الحدودَ على أنه يظهر عندما:

> تعمل تلك المنظمات العالمية الأجنبية، العامة والخاصة، والمتعلقة بالتعاون مع المؤسسات التعليمية أو أي منظمات اجتماعية أخرى ذات وضع قانوني في الصين، على تأسيس مؤسسات تعليمية في الصين، وتتعامل مع المواطنين الصينيين على أنهم الأهداف التعليمية الأهم، وتتولى فاعليات التعليم والثقافة.

وقد شارك التعاون الصيني ـ الخارجي لإدارة المؤسسات في طيف واسع من الفاعليات التعليمية، باستثناء التعليم الإلزامي والتعليم العسكري والدِّين، إضافة إلى بعض القيود

الخاصة المفروضة من الحكومة. وتتضمن أنماط الدراسة الدوام الجزئي والدوام الكلي والدوام المكثف، والدوام داخل المباني وخارجها، والرسمي وغير الرسمي.

وعلى مستوى الدراسة الجامعية، يتم حالياً تقديم أربعة نماذج أساسية لبرامج الشهادات المشتركة في الفروع الصينية (هونغ 2006).

- النموذج 1+3: شبيه بالدراسة التمهيدية التي تسبق الدراسة الرسمية في الجامعات الأجنبية. حيث يدرس الطلاب الصينيون سنة في فروع محلية، وعلى نحو أساسي في مجالات اللغة والمواد الأساسية. وبعد سنة من الدراسة وحصولهم على القبول، يصبح بإمكان هؤلاء الطلاب الذهاب إلى فروع أجنبية للدراسات المتقدمة. ويمكن نقل جميع الساعات المعتمدة إلى مؤسسات الشركاء الأجانب، ويمكن أن ينال الطلاب شهادة البكالوريوس من هذه المؤسسات بعد إتمام ثلاث سنوات دراسية. إضافة إلى ذلك، يمكن للطلاب أيضاً أن يتابعوا برامج شهادة الماجستير في فروع أجنبية.

- النموذج 2+2: ينهي الطلاب الصينيون برامجهم التعليمية في مؤسسات صينية وفروع أجنبية مدة سنتين على التوالي. يكون على الطلاب الصينيين في هذا النموذج، أن يدرسوا معظم مقررهم، وفي ذلك بعض البرامج الاختصاصية التي تقدمها مؤسسات الشركاء الأجانب، في أثناء السنتين الأُولَيَيْن في مؤسسات صينية، ثم يذهبون إلى فروع أجنبية لإنهاء السنتين الدراسيتين الباقيتين.

- النموذج 3+1: ينهي الطلاب الصينيون معظم برامجهم التعليمية المقدمة في مؤسسات الشركاء الأجانب في فروع صينية، ثم يتابعون دراساتهم في فروع أجنبية في السنة الأخيرة. وعند إتمام دراستهم يُمنحون الشهادات من مؤسسات أجنبية.

- النموذج 4+0: يدرس الطلاب الصينيون دون مغادرة البلاد. حيث يقضون السنوات الأربع في فروع محلية دون الذهاب إلى جامعات أجنبية، لكن يتم تقديم البرامج التعليمية بالتشارك بين مؤسسات صينية ومؤسسات أجنبية في الصين.

سياسة الحكومة وتنظيمها

من الواضح أن الحكومة الصينية قد رحبت بالتزويد العالمي وشجعت الاتفاقية العابرة الحدودَ في نظام التعليم المحلي، بوصفها تساعد التعليم العالي في الصين على فتح بابه باتساع أكبر على العالم الخارجي، وتجلب معها مستويات عالمية للكفاية والخبرة، وتعزز، إلى حد ما، جماهيرية التعليم العالي. ففي قوانين جمهورية الصين الشعبية حول التعاون الصيني ـ الأجنبي لإدارة الجامعات، مثلاً، التي نشرها مجلس الدولة في آذار 2003 (مجلس الدولة 2003، الفقرة 3، المقطع 1)، تم الإعلان أن:

> تشجع الدولة التعاون الصيني ـ الأجنبي في إدارة الجامعات، الذي يستقطب المصادر التعليمية الأجنبية ذات الخبرة العالية. إن الدولة تشجع التعاون الصيني ـ الأجنبي لإدارة الجامعات في حقلي التعليم العالي والتعليم المهني، وتشجع تعاون المؤسسات الصينية للتعلم العالي مع المؤسسات الأجنبية المعروفة للتعلم العالي في إدارة الجامعات.

الترخيص الرسمي والوضع القانوني

خلافاً للعديد من البلدان الآسيوية الأخرى، يحظر على المنظمات الدينية والخاصة الأجنبية تقديم أي من أنواع الفاعليات التعليمية في الصين. وفي قوانين عام 2003 نفسها، تم بشدة تأكيد رفض كل من خدمات التعليم الإلزامي والخدمات التعليمية الخاصة مثل العسكرية والشرطية والسياسية (الاتفاقية 6، الفصل 1). ووفقاً لسياسة الحكومة، لا يمكن للمؤسسات الأجنبية أن تقدم أي أنشطة مؤسسية بمفردها دون نمط ما من أنماط التعاون أو التدخل من قبل المؤسسات الصينية الموجودة في الصين. لذلك، فالخيار الأهم لدى المزودين الأجانب، الذين يرغبون في تقديم مقررات في الصين، هو تسليم هذه المقررات عبر شريك محلي. ولا يسمح لهم بتقديم طلبات ليتم الترخيص لهم بوصفهم مؤسسة خاصة للتعليم العالي (أي أن يفتتحوا فرعاً). إضافة إلى ذلك، لا يمكن إلا للشريك الصيني أن يقدم طلباً للتسجيل والترخيص أو للحصول على أهلية قانونية للشراكة. وتتم دراسة الطلب الذي يتم تقديمه للهيئة الإدارية التعليمية المناسبة في الحكومة المركزية، لتوافق عليه الحكومة عند المستوى المناسب لنموذج المؤسسة التعليمية

(مجلس الدولة 2003، الفقرة 11، 12، 13، الفصل 2). وفي معظم الحالات، يتوقع منهم، عند مستوى التعليم العالي خصوصاً، أن يقوموا بإدارة مؤسسة ما بالتعاون مع مؤسسات صينية عامة، بالرغم مما شهدته السنوات الأخيرة من تزايد في عدد المؤسسات الخاصة المشاركة في مثل هذه الفاعليات.

الاعتماد وضمان الجودة

فيما يتعلق بطلبات تأسيس مثل هذه المؤسسات، يتم تأكيد وجوب حصول المؤسسات أو البرامج العابرة الحدودَ على الاعتماد أو الموافقة بما يتوافق مع المقاييس ذاتها التي استخدمت للموافقة على المؤسسات الصينية. ويجب أن يرتكز قبول الطلاب في البرامج التي تخولهم الحصول على شهادات التخرج على خطة القبول الوطنية لمؤسسات التعليم العالي الخاصة. ويجب أن تتوافق شروط دخول الشراكة الصينية الأجنبية في إدارة المؤسسات لمتابعة الدراسات العليا مع مستويات المؤسسات الصينية المضيفة وإجراءاتها. ولا يمكنها، في الوقت ذاته، أن تنخفض في مستواها عن شروط البلدان الأجنبية الشريكة. ويتم تأكيد وجوب ممارسة الفاعليات التعليمية كافة، أو معظمها، في الجامعات الصينية. يجب أن تتناسب المقررات المقدمة من قبل المزودين الخارجيين، والهادفة إلى منح مؤهلات اختصاصية، مع شروط هيئات إجازة الاختصاص، مثلها في ذلك مثل تلك التي يقدمها مزودون محليون. ويجب أن يحصلوا على ترخيص من بلدهم الأم. وتطلب وزارة التعليم، في برامج الشهادات المزدوجة، أن تمثل برامج التعليم الأجنبية الواردة نسبة تتجاوز ثلث البرامج كلها، أو الأساسية منها. بمعنى أن نسبة البرامج الاختصاصية الأساسية وساعات التدريس يجب أن تمثل أكثر من ثلث البرنامج/ المنهاج وكل ساعات التدريس على التوالي؛ وهو أمر ينطبق على المؤسسات العامة والخاصة على حد سواء.

بالإضافة إلى شروط القبول التي تفرضها الحكومة المركزية والسلطات المحلية، قررت وزارة التعليم عام 2004 أن تجري مراجعة وفحصاً لعمل الشركاء الصينيين ـ الأجانب كافة في إدارة المؤسسات وتزويد البرامج. ووفقاً لوثيقة الحكومة (وزارة التعليم

MOE 2004 أ)، يجب إعادة فحص جميع المؤسسات والبرامج المشتركة ومعاينتها التي تم تأسيسها وتقديمها بعد عام 1995، وقبل تنفيذ قوانين عام 2004. وقد تم توظيف طرائق مختلفة في عملية المراجعة، وفيها التوثيق والفحص والزيارات الميدانية. ومن ضمن النقاط المهمة التي تم فحصها:

- هل المؤسسات أو البرامج المشتركة نظامية أم لا؟ وبوجه خاص، هل تُعنى بمجالات التعليم الإلزامي، أو السياسي أو أي مجالات أخرى تحظرها الحكومة؟
- هل يتم تزويد أي تعليم ديني؟ هل هناك أي منظمة أو مؤسسة أو شخص مشارك في مؤسسات أو برامج دينية؟
- هل تفي المؤسسة بالحد الأدنى من الشروط التي ينص عليها القانون أو بالقوانين الخاصة التي وضعتها الحكومة؟
- هل ترتكز الاتفاقية الخاصة بالإدارة المشتركة لأي من المؤسسات، أو الخاصة بتقديم أي من البرنامج، على أسس قانونية، وتحاكي قوانين الحكومة؟
- هل الترتيبات التوجيهية والإدارية في المؤسسة المشتركة أو البرنامج قانونية وتحاكي قوانين الحكومة؟
- هل حقوق أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب محمية كما يجب في المؤسسة أو البرنامج المشترك؟

لا تزال عملية المراجعة في قيد الإنجاز حالياً. وقد تم نشر بعض النتائج على مواقع الإنترنت وفي الصحف. تتوقع الحكومة، بهذا العمل، أن تقدم المزيد من المعلومات التفصيلية فيما يتعلق بالمؤسسات والبرامج المشتركة، وتجعلها أكثر عرضة للمساءلة.

التشغيل والإدارة

في قوانين عام 2003 (الفقرة 21 و23)، تم ثانية تأكيد القيادة القوية للجانب الصيني. حيث أكدت هذه القوانين أن:

لا يقل عدد الأعضاء الصينيين في هيئة الأمناء، وهيئة المديرين، أو في اللجنة الإدارية المشتركة عن نصف العدد الكامل.

و:

أن يكون رئيس الجامعة التي يتم تسييرها وفق التعاون الصيني- الأجنبي، أو مديرها الأساسي، شخصاً يحمل جنسية جمهورية الصين الشعبية، ويخضع لفحص وإجراءات القبول.

يتم في التزويد الداخلي (اتفاقيات التعاون الخارجي لإدارة الجامعات 1995، الفقرة 5، الفصل 1) بصراحة تأكيد أنه لا منفعة يمكن أن تُرتجى في مثل هذه البرامج العابرة الحدودَ:

إن التعاون الصيني- الأجنبي سيستمر بموجب القوانين والأحكام الصينية، فيطبق دليل الصين في التعليم، ويفي بحاجة الصين إلى التطور التعليمي وسعيها إلى تدريب المواهب وضمان جودة التعليم، كل ذلك دون السعي وراء المنفعة كهدف له، و/أو المساس بمصالح الدولة والجمهورية.

ولكن، ذُكر في القوانين (2003، الفقرة 3، الفصل 1) أن التعاون الصيني- الأجنبي في تسيير الجامعات يعود بالفائدة على المصالح الوطنية. فالقوانين لا تمنع الحصول على المكاسب، كل ما تفعله هو أنها تحدد وجوب تقاضي رسوم دراسية معقولة، وفقاً لمبادئ استعادة الكلفة، وبعد الأخذ بالحسبان المعايير المحلية للدخل، وأوضاع الطلاب المالية.

وبالمقارنة بالتزويد الداخلي عام 1995، ثمة تغييرات معينة يمكن إيجادها في قوانين عام 2003. فمن المتوقع، على سبيل المثال، عدم تشجيع التعليم المهني وحسب، بل البرامج العابرة الحدودَ في حقل التعليم العالي أيضاً. إلى جانب ذلك، تم تأكيد أن الدولة تشجع تعاون مؤسسات التعلم العالي الصينية مع مؤسسات التعلم العالي الأجنبية المستحدثة في مجال تسيير البرامج التعليمية (قوانين 2003، الفقرة 3، الفصل 1) في سبيل تحسين جودة التعليم والتعلم وتقديم مصادر تعليمية أجنبية عالية المستوى. إضافة إلى ذلك، يتم الأخذ بالحسبان الأنشطة التي تسعى إلى تحقيق الربح.

تضمن الحكومة الصينية، بإصدارها مثل هذه القوانين المذكورة آنفاً، إمكانيةَ بقاء سيادة الصين في الجانب الصيني، من جهة، وذلك عبر إشراف الحكومة وضبطها سوقَ

التعليم، ومن جهة أخرى، يكون بالإمكان تسهيل نشر التعليم العالي الصيني عالميًّا على نطاق واسع، وذلك عبر تقديم خدمات وأفكار تعليمية أجنبية عالية المستوى.

نمو البرامج والمؤسسات المشتركة

يمكن تقسيم نمو البرامج العابرة الحدودَ، إلى مرحلتين: المرحلة غير الرسمية، وهي مرحلة عرضية وتعتمد سياسة (دعه يعمل)، وذلك قبيل عام 1995، وبعدئذ. ومع إعلان القانون الحديث (اتفاقيات التعاون الخارجي لإدارة الجامعات 1995)، بدأت، بعد عام 1995، مرحلة أكثر تنظيماً وترتيباً.

منذ أواخر الثمانينيات، كانت بعض الجامعات الصينية تعمل بالشراكة مع جامعات أجنبية؛ لتزويد مقررات تدريبية وبرامج مشتركة لتطوير الإدارة في الكليات، ولكن لم يتم السماح ببرامج تمنح الشهادات بالتعاون مع البلدان الأجنبية قبيل أواسط التسعينيات. وبعد نشوء التزويد الداخلي عام 1995، حدث توسع سريع إلى درجة مدهشة في عدد البرامج المشتركة، خصوصاً تلك المخولة بمنح شهادات أجنبية، أو شهادات صينية وأجنبية في آن معاً. ففي عام 1995 مثلاً، كان ثمة برنامجان فقط يؤديان إلى الحصول على شهادة أجنبية. ووفقاً لمجموعة معطيات غير مكتملة (وزارة التعليم 2005)، ثمة تقديرات تقول: إنه مع نهاية العام 2002، كان هناك 712 مؤسسة وبرنامجاً مشتركاً بالتعاون مع شركاء أجانب؛ منها 82 مؤسسة تقدم برامج قصيرة الدورة، و69 مؤسسة تقدم برامج التعليم الجامعي، و74 مؤسسة تقدم برامج للدراسات العليا. وقد تزايد عدد البرامج المشتركة تسعة أضعاف من عام 1995 حتى 2002.

غالباً ما توجد هذه المؤسسات في المدن والأقاليم الكبيرة والغنية مثل شانغهاي (111)، وبيجينغ (108)، وإقليم جيانغسو (61)، وإقليم زهيجيانغ (33). ويتم تقديم هذه البرامج المانحة الشهادات، على نحو رئيس، في جامعات الصين الشهيرة والعامة. وتأتي في طليعة المزودين ثلاثة بلدان هي الولايات المتحدة الأمريكية (154 برنامجاً) وأستراليا (146 برنامجاً) وكندا (74 برنامجاً)، ما يدل على أن البلدان التي تتعهد التعليم العابر الحدودَ في الصين هي بلدان متقدمة، وناطقة باللغة الإنكليزية.

فيما يخص حقول الدراسة، لا تزال البرامج المشتركة المختصة بالإدارة العالمية تمثل النسبة الأكبر بين جميع البرامج الأخرى (55 بالمئة)، وفيها ماجستير إدارة الأعمال MBA، والتسويق، والمحاسبة، والإدارة المالية، وإدارة الموارد البشرية، وإدارة الرحلات. يتبعها الهندسة (15 بالمئة)، والاقتصاد (9 بالمئة)، والتربية (7 بالمئة)، والعلوم (5 بالمئة)، والطب (4 بالمئة)، والحقوق (2 بالمئة)، والأدب (2 بالمئة). من الواضح أن البرامج المهنية أو العملية تمثل قسماً كبيراً من مجموع البرامج. وهذا إنما يدل، من جهة، على أن سياسات الحكومة، التي تشجع البرامج المشتركة الأكثر عملية والأكثر إلحاحاً في الصين، قد تم إنجازها عمليًّا، ومن جهة أخرى، يُظهر الحاجة الكبيرة في الصين إلى تدريب القوة البشرية المزودة بمعلومات متقدمة حول الإدارة العالمية.

وبحلول شهر حزيران عام 2004، وصل عدد البرامج المشتركة المقدمة في مؤسسات التعليم العالي الصينية بالتعاون مع شركاء أجانب إلى 742 برنامجاً. ووصل عدد البرامج المؤهلة لمنح شهادات أجنبية أو من جامعات هونغ كونغ إلى 169 برنامجاً (وزارة التعليم 2004 ب). وكما جاء في بيانات عام 2002، فإن معظم هذه البرامج يتعلق بالتعليم المهني. فبالإضافة إلى البرامج المتعلقة بهندسة الحاسوب وعلوم المعلوماتية واللغة الإنكليزية، ثمة عدد كبير منها يتبع مجالات الأعمال ودراسات الإدارة التي تهيئ المتخصصين للعمل في مؤسسات متعددة الجنسيات، أو شركات مرتبطة بالتجارة العالمية. وغالباً ما يتم تزويد جميع هذه البرامج في الجامعات الأكثر رفعة في الصين. ويتمتع العديد منها بمستوى عال من النفوذ العلمي العالمي، وغالباً ما تكون مزودة بتجهيزات ومجموعات أفضل من غيرها من الجامعات الصينية (هاونغ Haung 2003). أما فيما يتعلق بالشركاء الأجانب، فقد تجاوز، في عام 2004، عدد البرامج المشتركة مع الجامعات الأسترالية والمخولة بمنح الشهادة الأجنبية، تلك المشتركة منها مع المؤسسات الأمريكية (وزارة التعليم 2004 أ).

وفي العام 2004 أيضاً، وصلت نسبة البرامج المخولة بمنح الشهادة والمشتركة مع بلدان وأقاليم أجنبية، التي تمكن من الحصول على شهادة الماجستير، إلى 70 بالمئة من مجمل هذه البرامج، اثنان منها فقط يمنحان شهادة الدكتوراه من الجامعات الأمريكية؛ في الهندسة وعلوم البصريات (وزارة التعليم 2004 أ).

ثمة العديد من العوامل التي قادت إلى تزايد كبير في عدد البرامج العابرة الحدودَ في الجامعات الصينية. حيث تأمل الحكومة الصينية، عبر تشجيعها مشاركة الجامعات الأجنبية في التعليم العالي في الصين مثلاً، أن يتمكن عدد أكبر من الطلاب من الحصول على فرصة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وفي الوقت نفسه، يُتوقع من المؤسسات الصينية المضيفة والشركاء الأجانب أن يحققوا منفعة، ويولدوا مصادر للدخل عبر هذا التعاون، حيث تصل رسوم الدراسة، التي حددتها البرامج المشتركة، خصوصاً منها تلك التي تمنح مؤهلاً من جامعة أجنبية أو من جامعة هونغ كونغ، إلى خمسة أضعاف، أو أكثر، من رسوم التسجيل في المؤسسات المحلية.

والأمر الأهم، هو أن ثمة اعتقاداً واسعاً أن دمج البرامج التعليمية الأجنبية في الجامعات الصينية سيقدم طريقة عملية وناجعة جدًّا في تحسين الجودة والمستويات العلمية، ثم إنه يسهل انتشار التعليم العالي الصيني عالميًّا. وتتمكن مؤسسات التعليم العالي الصينية الخاصة، بتبنيها البرامجَ المشتركة مع شريك أجنبي رفيع، من الحصول على فهم كامل ومباشر لمهام التعليم السائدة، وأفكاره وإدارة مناهجه، وأساليب نقله في الجامعات الأجنبية. إضافة إلى ذلك، فإن تقديم الصين تلك البرامجَ، التي غدت الحاجة إليها ملحة، والتي لا تستطيع المؤسسات الصينية توفيرها، يمكّن من تدريب عدد أكبر من الخريجين على جوانب عالمية، بطريقة أسرع وأكثر فاعلية. ومن الجدير بالملاحظة أن الهدف النهائي الذي تسعى إليه الحكومة الصينية، هو تطوير الصين وتوسيع قدرتها على مواجهة حاجاتها التعليمية ومهاراتها، عبر مؤسساتها، في هذه الحقبة من الزمن.

لا بد من الذكر أن تأسيس الجامعات الأجنبية لمبانٍ فرعية أو شركات لا يزال محظوراً حتى لحظة كتابة هذا المقال، بالرغم من وجود مثال واحد يدل على وجود المباني الفرعية. فقد قامت جامعة نوتنغهام (المملكة المتحدة) بتأسيس جامعة نينغبو Ningbo في الصين بمشاركة جامعة زهيجيانغ وانلي Zhejiang Wanli، وهي جامعة خاصة. إن معظم البرامج في هذه الجامعة مستوردة، ويتم تدريسها من قبل مجموعة من جامعة نوتنغهام. تُبرز هذه الحالة أن الحكومة الصينية مهيأة للسماح بالشراكة مع مؤسسة أجنبية لإحداث مؤسسة تعليم عال في الصين، يكون لها وضع الشراكة. ولكن يجب بشدة تأكيد أن جامعة نينغبو

في الصين، التي تُعدّ واحدة من أكبر الجامعات الحديثة الطراز في الصين، والتي تأخذ وضع الشراكة، ليست مبنى فرعياً لجامعة نوتنغهام، بل هي جامعة مستقلة تماماً تعود في ملكيتها إلى جامعة زهيجيانغ وانلي. وإلى جانب البرامج التعليمية الواردة من جامعة نوتنغهام، يتم تدريس برامج شهادات صينية الأساس، ولكن يتم تدريسها كلياً باللغة الإنكليزية، حيث يحصل الطلاب، لدى إنهاء تخرجهم فيها، على المؤهلات ذاتها التي يحصل عليها أولئك الملتزمون بجامعة نوتنغهام.

خاتمة

يتسم التعليم العابر الحدودَ في الصين بشراكة صينية ـ أجنبية في البرامج التعليمية. وعمل الجامعات المرتبطة بالتعليم العالي العابر الحدودَ، هو الآن، جزء من نظام التعليم العالي المحلي. وثمة اعتقاد عام أن استيراد برامج الشهادات الأجنبية والأفكار التعليمية الجديدة ومناهج التعليم ووسائله، إضافة إلى استيراد الترتيبات التوجيهية من جامعات غربية عدة، سيقود إلى تحسين الجودة العلمية ومستوياتها في التعليم العالي الصيني.

لقد غدت البرامج المشتركة والمؤسسات الأجنبية تلعب دوراً متنامياً ومهمًّا في التعليم العالي الصيني. وتُعدّ هذه البرامج التي تمنح الشهادات، بوجه خاص، جزءاً مزوداً مهمًّا، في هذه الأيام، لمنهاج مؤسسات التعليم العالي الصيني. وفي هذه المرحلة، وبالنظر إلى أن قلة قليلة فقط من المؤسسات غير الحكومية الصينية مخولة بإعطاء الشهادات، يتم تزويد هذه البرامج المشتركة عادة في القطاع العام. وهي متخصصة بالإدارة والهندسة وبرامج تخصصية وعلمية أخرى في مستوى الدراسات العليا، ويتم تنظيمها من قبل الحكومة المركزية حصراً.

تجدر الإشارة إلى أن ارتفاع رسوم الدراسة، خصوصاً أن معظم هذه البرامج المشتركة تشارك في فاعليات مربحة، كان سبباً في عدم وجود دليل واضح على أنها قادت إلى دخول أوسع إلى التعليم العالي، أو أسهمت في جعل التعليم العالي في الصين جماهيريًّا، وفقاً لتوقعات الحكومة.

ثمة العديد من القضايا التي تعنى بها هذه البرامج والمؤسسات المشتركة؛ غموض الترتيبات القانونية لبرامج الشهادات ومؤسساتها، والجودة العلمية، والتأثير، الذي لا يزال ملتبساً، للبرامج التي يتم تدريسها باللغة الإنكليزية وللمنتجات الإنكليزية في التعليم والتدريس في مرحلة الدراسة الجامعية ذي الأساس الوطني. ومع ذلك، ثمة العديد من العوامل، كما تم الشرح آنفاً، مثل تأثير السياسة الداعمة التي تقدمها الحكومة، والحاجة المتزايدة إلى التعليم العالي، التي لا يستطيع سدها القطاع المحلي أو العام وحده، والمشاركة الفاعلة للمؤسسات الخاصة، التي تتم قيادتها بروح الالتزام؛ كل هذه العوامل ستقود، بالتأكيد، إلى توسع أكبر للمزودين العابرين الحدودَ في الجامعات الصينية.

المراجع:

China Education Daily (2004). May 27.

China Education Yearbook Editorial Board (2005) China Education Yearbook 2005, Beijing: People's Education Press: 95 (in Chinese).

Huang, F. (2003) 'Transnarional Higher Education: A perspective from China,' Higher Education Research & Development 22(2): 93—203.

— (2006) (Transnational Higher Education iii China-A Focus on Degree-Conferring Programs,) in Futao Huang (ed.) Transnational Higher Education in Asia and Pacific, International Publication Series 10, Research Institute for Higher Education, Hiroshima University: 21—33.

MOE (2004a) Notice on the Review and Check of Joint Programs and Institutions.' jJiaoyubu guanyu zuohao zhongwai hezuo banxue Jigou he xiangmu fuhe gongzuo de tongzhil Online. Available at: http:Ywww.jsj. edu.cn (accessed 16 March 2005).

MOE (2004b) 'List of Joint Programs Leading to Degrees of Foreign Universities and Universities of Hong Kong.' Online. Available at: http:llwww. jsj. edu.cn/mingdan/002.hml (accessed 16 September 2005)

MOE (2005) 'Basic Situation of Joint Programs and Institutions' [Zhongwai hezuo banxue jibeii qiiigkuangj Online.

Available at: http:llwww.jsj.cdu. cn! (accessed 6 June 2003).

MOE (2007) Online. Available at: http://www.edu.cn (accessed 23 March 2007).

SEC (1995) Interim Provisions for Chinese-Foreign Cooperation in Running Schools and Regulations of the People's Republic of China on Chinese- Foreign Cooperation in Running Schools.

Online. Available at: http:// www.jsj.edu.cn/ (accessed 9 July 2003).

State Council (2003) Regulations of the People's Republic of China on ChineseForeign Cooperation in Running Schools. Online. Available at: http:ll www.jsj.edu.cn/ (accessed 20 October 2003).

Shanghai Institute of Education Science (SIES 2003). Zhongguo minban jiaoyu lupishu (Green Book of Private Education in China). Shanghai: Education Press.

Trow, M. 1973, 'Problems in the Transition form Elite to Mass Higher Education', in Policies for Education, Paris: OECD: 57.

openkanar.com

الفصل 4

تحذير للمشتري
(أنت تشتري على مسؤوليتك)

آن جيلفز Anne Jelfs
معهد تقنيات التعليم، الجامعة المفتوحة

مقدمة

يتزايد استخدام تقنيات المعلومات وتطورها كأداة لنشر التعليم والتعلم عبر العالم. فقد غدت الإنترنت جزءاً من الحياة اليومية للعديد من الناس. ما قاد، بدوره، إلى تطور المواد التعليمية التي يتم عرضها على «الشبكة». في الوقت ذاته، يتزايد التكامل بين الجامعات للتزويد العالمي في ذخيرة التعليم لديها.

في هذا الفصل، ألقي نظرة على المشكلات التي يمكن أن يتسبب بها استخدام التعليم العابر الحدودَ المتزايد للتقنيات، والفرص التي يوفرها لدى التعامل مع افتراضات لا يتم إنجازها على نحو دائم. فالإنترنت، مثلاً، لا تكون متوافرة كوسيلة نقل إذا ما كان ثمة مشكلة في تزويد الكهرباء. وفي الوقت نفسه، ثمة العديد من التطورات المستجدة في الإعلام تتعلق بموضوع النقل؛ مثل أجهزة آي بود iPods، وتقنيات محمولة مثل أجهزة الحاسوب الشخصية والهواتف الخَلوية. وثمة طرائق جديدة أيضاً في التعليم والتواصل تؤثر في التعليم العابر الحدودَ، مثل «البلوغز blogs» و«الويكيز wikis». والبلوغز باختصار هي صفحات على شبكة الإنترنت يتم تطويرها عادة من قبل أحد الأشخاص، أما الويكيز فهو موقع يسمح لجميع زائريه أو مستخدميه أن يغيروا مضمونه. هذه التطورات جميعها تؤثر في نقل التعليم العابر الحدودَ.

obeikandl.com

يلقي هذا الفصل نظرة على التعليم العابر الحدودَ ويُعنى بالجودة، وضمان الجودة، والتزويد الخارجي. في هذا المقطع، سيتم استخدام مصطلح «عابر الحدودَ» للإشارة إلى أي تزويد تقدمه جامعة ما إلى الطلاب الذين يقطنون في بلد آخر غير بلد الجامعة المضيفة. هذا بخلاف الجامعات التي تتخذ من موقع ما مرتكزاً لها، ولديها طلاب عالميون أو خارجيون يدرسون فيها ويلتحقون بها، حتى إن كان جزء من ذلك التزويد يتم عبر الإنترنت.

وبحسب جاريت Garrett وفيربيك (Verbik 2004)، فإن التعليم العالي العابر الحدودَ قد أصبح ظاهرة عالمية رئيسة، ومن المتوقع أن تشهد نمواً كبيراً في أثناء السنوات العشرين القادمة. في الوقت نفسه، يتعامل بعض مزودي التعليم في العالم مع التعليم على أنه سلعة ومع الطلاب على أنهم مستهلكون (مشروع المستقبل 2000). في الحقيقة، ثمة ادعاء يقول: إن التعليم قد غدا «تبعاً للسوق»، حيث تسعى إدارات الجامعات إلى الاستيلاء على السوق، الذي عادة ما يكون في بلدان أقل تطوراً من بلدانها. ويدعي مشروع المستقبل (ibid) أن أكثر من ألف جامعة في الولايات المتحدة تقوم حالياً بتوفير مقررات على الإنترنت، وأن التعليم عن بعد، الذي يعتمد على الشبكة، قد أوجد فروعاً جديدة للجامعات والكليات الموجودة.

من المفيد التمييز بين التعليم العابر الحدودَ، والتعليم عن بعد. فالتعليم عن بعد يعني تزويد المقررات والشهادات عن بعد، بغض النظر عن مكان وجود الطلاب. لذلك، يمكن للطالب أن يكون في بلده الأم. وللجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة (UKOU) دور أساسي في التعليم عن بعد. ويمكن القول: إن بالإمكان النظر إلى التعليم عن بعد على أنه نمط تقليدي من التعلم الذي بدأ في الجامعة المفتوحة في المملكة المتحدة، وأنه عمل على توسيع العلاقة السابقة، التي كانت محدودة، بين المقررات التراسلية. ويؤكد بيراتون (Perraton 2000) على ذلك بقوله: إن التعليم التراسلي لم يكن يحظى بمنزلة رفيعة، وأن استخدامه كان مقتصراً على بعض الجامعات. وهو يُستخدم، على نحو أساسي، كطريقة لزيادة الدخل من أجل تقديم المساعدة المادية لطلاب الفروع الخارجية (86).

ويدور هذا الفصل حول أربعة موضوعات؛ الأسواق العالمية للتعليم العابر الحدودَ، وتطور التزويد الإلكتروني للتعليم، والتواصل بين المزودين والطلاب، وطموحات المشترين.

الأسواق العالمية

لقد قادت العولمة إلى إيجاد شركات متعددة الجنسيات وعابرة الحدودَ، تعمل في سوق لا صلة لها بالاعتبارات المحلية والجغرافية. وهذا يقود إلى إيجاد فرص لشركات عابرة الحدودَ، مثل ماكدونالد وديزني؛ كي تعمل على نطاق العالم. إن دخولنا حقل التِّقانة يمكّننا من شراء كتب من موقع الأمازون Amazon.com، أو المتاجرة عبر إي باي .eBay com. إذن فنحن، في سياق عولمة التجارة هذا، مستهلكون ومشترون وبائعون، في الوقت ذاته. لكن العولمة وتنامي الشركات العابرة الحدودَ أتاحت لهذه الشركات الآن العمل في حقل التعليم. يقول لوميتر (Lemaitre 2002) إن ثمة منافع وفرصاً يقدمها تزويد الأسواق العالمية للتعليم، وإن التعليم غائب عن معظم تحليلات العولمة، «فهو لا يعد جزءاً من العالم العابر الحدودَ (مع أن التعليم العابر الحدودَ قد بدأ يغدو جزءاً مهمًّا من مجمل صادرات العديد من الدول)» (31).

إن أي سوق تتألف، كما تم الذكر سابقاً، من مشترين وبائعين يتاجرون بالبضائع الموجودة فيها؛ والبضاعة هنا هي التعليم العالي. ولكي تخوض منافسة فاعلة في السوق، تحتاج المؤسسة التعليمية أن تكون مختلفة عن منافسيها (جوزيف وجوزيف Joseph and Joseph1997). ويعتمد الاختلاف على التميز وعلى افتراض أن ما يتم تلقيه ليس «مختلفاً» وحسب، بل من نوعية جيدة. لقد حلل عامل جوزيف وجوزيف (1997) استبانة ملحوظات طلاب التعليم العالي، ووجد أن ثمة عوامل سبعة في الجامعة تتحكم باختيار الطلاب لمؤسسة ما دون غيرها. هذه العوامل هي: قضايا البرنامج، والسمعة العلمية، والجوانب المادية/ الكلفة، وفرص الحياة العملية، والموقع، والوقت و«غيرها» (الأسرة، مثلاً). وقد تصدرت السمعة العلمية ومفهوم الجامعة «النخبوية» قائمة هذه العوامل. وهذا يعود بنا إلى السؤال: حول ما يجب شراؤه وممن؟ ويعتمد العديد من الطلاب في بناء مفهوم الجامعة «النخبوية» على نموذج جامعة أوكسبريدج Oxbridge في المملكة المتحدة، وجامعات آيفي ليغ Ivy League في الولايات المتحدة. هذه الجامعات مقلة في تجارة التعليم العابر الحدودَ، لكن ثمة كثير من المزودين يرغبون في تقليد أسمائها.

إن ما يقدمه التعليم العابر الحدودَ من فرص لزيادة توسع السوق يجعله جذاباً لدى بعض المزودين، فهو يقدم للطلاب فرصة الحصول على مؤهل أجنبي بكلفة أقل بما لا يقاس (مكبيرني وزيغوراس 2001). وفي الوقت ذاته، فإن دراسة الراشدين في أوطانهم الأم، يعني أنهم قادرون على البقاء مع أسرهم ومتابعة العمل في أثناء دراستهم بدوام جزئي. وفي الحقيقة، لم تعد عوائق التسجيل، في هذه الأيام، تتعلق بالجغرافيا، بل بدخول الإنترنت والقدرة على دفع رسوم التسجيل وتكاليف التواصل (باراتون 2000). وللعولمة مغريات فيما يتعلق بالجامعات النامية، وتقدم التقنيات المتطورة المزيد من الفرص للتعليم الذي يتم تقديمه في الإنترنت. ولدى الجامعات في البلدان الشمالية معرفة تامة أن التقنيات الحديثة تسمح لها بالوصول إلى جمهور جديد، لكنها تعلم أيضاً أن وضعها وعلاقاتها تتغير فيما هي تخوض المنافسة للوصول إلى طلاب جدد، سواء أكانت هذه المنافسة فيما بينها أو بينها وبين جامعات ومؤسسات نامية مشتركة (باراتون 2000: 145 – 46). ويمثل تزويد التعليم العابر الحدودَ، في بعض البلدان المهمة، نسبة كبيرة من التعليم العالي (هاتاكيناكا Hatakenaka 2004).

ثمة ادعاء يقول: إن النقل العابر الحدودَ يعود بفوائد مهمة على بلد المصدر والبلد المضيف في آن معاً، وكذلك على الطلاب والمؤسسات؛ لأنه يدعم إمكانات التعليم العالي المحلي، ويمثل مصدراً لدخل إضافي (جاريت وفيربيك Garrett and Verbik 2004). ادعاء آخر يقول: إن نقل برامج المملكة المتحدة عبر الحدود سوف يتوسع على نحو كبير في عام 2010، أي أنه سيغدو أوسع من انتقال الطلاب إلى المؤسسة المضيفة لقضاء مدة دراستهم وتحصيل الشهادة.

ثمة أكثر من 100 مؤسسة في المملكة المتحدة تقدم مقررات تعلم عن بعد، بالإضافة إلى البرامج التي تقدم وجهاً لوجه (هاتاكيناكا 2004)، وقد تجاوز عدد الطلاب الدوليين المسجلين في المملكة المتحدة عام (05/2004) 340,000 طالب (أطلس تحرك الطلاب 2005). فالمملكة المتحدة هي ثاني دولة مضيفة للطلاب الدوليين بعد الولايات المتحدة، بنسبة بلغت في عام (2006) 12 بالمئة من الحصة العالمية. ثم إن قيمة التزويد العابر الحدودَ في مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة بلغت في عام (02/2001) 99 مليون

جنيه إسترليني (جامعات المملكة المتحدة). وهكذا، فإن التعليم عن بعد والتعليم العابر الحدودَ يسهمان على نحو أساسي في تمويل التعليم العالي في المملكة المتحدة.

وقد نالت المؤهلات اعتراف وحدات الاعتماد في جامعات عدة، ثم إنه أمر معترف به في هيئات ضمان الجودة في التعليم العالي حول العالم. إذاً، فالتعليم العابر الحدودَ هو من الصادرات المهمة، ولكن لا يوجد هيئة واحدة لضمان الجودة تكون مسؤولة عن التوثق هل المادة الصادرة ذات قيمة مالية، أم ذات نوعية جيدة، وأنها تقدم للطلاب شهادة معترفاً بها.

والآن، مع تزايد عدد المؤسسات التي يمكنها أن تقدم للطلاب تعليماً عالياً في بلدان أخرى، تزداد الحاجة إلى وجود أنظمة نشيطة لضمان الجودة أو أنظمة تضمن توفير مستويات مقبولة للتزويد (جيلفز Jelfs 1999). وعلى الرغم من عدم وجود معايير دولية بعد، تنظر هيئات رقابة التعليم العالي المتجاوز الحدودَ (عبر الإنترنت) ببعض العمق إلى هذا النوع الثالث من الضمانات، لكن الدخول إلى التعليم العابر الحدودَ يعتمد أيضاً على الدخول إلى التقانة التي تقدم التعليم. إن الوصول إلى التزويد الإلكتروني يحده عدد من العوائق، وفي ذلك ظاهرة التقسيم الرقمي (آرديتو Ardito وآخرون 2006)، حيث يعتمد الوصول إلى المؤهل على الوصول إلى الأداة الرقمية.

تطور التزويد الإلكتروني للتعليم

إن دخول العديد من الطلاب المحتملين عبر العالم إلى الإمكانات التقنية المناسبة هو أمر محدود. ويتزايد، حالياً، عدد البلدان التي تسجل دخولاً واسع النطاق إلى الإنترنت. ولكن، ثمة بلدان لا تمتلك مثل هذه الأدوات للاتصال، أو أن استخدامها الحاسوبَ محدود بسبب الانقطاع المتكرر للتيار الكهربائي فيها. إن الافتقار إلى الإمكانات الجيدة يتسبب بالخيبة للطلاب والمجموعة التعليمية على حد سواء؛ وذلك لافتقادهم المدخل إلى الوسائل والدعم اللازم للدراسة.

ثمة العديد من الموضوعات الخاصة بتزويد التعليم العابر الحدودَ، وكيفية تقديم المقررات للطلاب. ولضمان إمكانية تحقيق التعليم العابر الحدودَ، يجب أن يتوافق

مستوى المواد والمجموعة التعليمية مع مستوى التعليم الذي يتم تقديمه في الجامعات. وأحد المقترحات في هذا المجال، أن على المقررات التي يتم تقديمها في التعليم العابر الحدودَ أن تكون خاضعة للاختبارات على نحو دائم وصارم من حيث طرائق التدريس، وأن تكون قد حققت نتائج جيدة من قبل، ولاقت قبولاً حسناً من قبل الطلاب الذين يدرسون في المباني. ولكن، إذا ما كان لدى المدرسين فكرة واعية مفادها أن التعليم عبر الإنترنت يحتاج إلى قضاء ساعات متزايدة من العمل على الإنترنت وتطوير مواد جديدة، فإن هذا يؤثر في رغبتهم في المشاركة في التعليم العابر الحدودَ، ما يقتضي المزيد من التدريب والدعم.

لقد أثار التزويد الإلكتروني للتعليم العديد من القضايا، وفي ذلك القدرة على الانتحال. فالانتحال يمثل مصدر قلق على نحو دائم. والواجب الذي كان الطلاب في السابق يقدمونه على نسخة ورقية، غدا بالإمكان إجراؤه الآن على نسخة إلكترونية، ما يجعل تبادله بين الطلاب أمراً أسهل من ذي قبل. مع ذلك، فإن الواجب الذي يتم نقله إلكترونيًّا، ينطوي على كثير من الإيجابيات. إذ من الممكن إرساله عبر البريد الإلكتروني إلى المدرسين لإعطائه الدرجة المناسبة، ثم يتم إدخال هذه الدرجات إلى حقل البيانات المناسب قبل إعادة النسخة المصححة إلى الطلاب. ويمكن جمع البيانات الخاصة بنتائج التقويم باستخدام البيانات المدخلة على الكمبيوتر، ويمكن رؤية هل يتم الدخول إلى فئات معينة من المادة/ المقرر/ على الموقع الإلكتروني، واستخلاص استنتاجات من حقل البيانات، إذا ما دعت الضرورة (ماكنايت McKnight وديمرز Demers 2003).

التواصل بين المزودين والطلاب

يقول العديد من أنصار التعليم العابر الحدودَ: إن ثمة فرصة أمام الطلاب للتغلب على مصاعب اللغة بين البلد المضيف والبلد المزود، وذلك بالعمل بطريقة التواصل غير التزامني. ومن بين هذه الوسائل غير التزامنية للتواصل البريدُ الإلكتروني ومنتديات المناقشة والتشاور عبر الإنترنت، ووسائل التواصل الجديدة مثل البلوغز والويكيز. لكن هذه التطورات الجديدة التي طرأت على النقل الإلكتروني للتعليم العابر الحدودَ لا تزال تعتمد على اللغة الإنكليزية، على نحو أساسي. من شأن هذا أن يكون عائقاً كبيراً في

طريق بعض الطلاب الذين يسعون إلى الحصول على مؤهل أجنبي. وقد وجد توروف وآخرون (Turoff at al 2004) أن معدلات المشاركة في نقاش المجموعة غير المتزامنة عالية جدًّا بين الطلاب الذين لا تكون اللغة الإنكليزية لغتهم الأم. ويعتقد توروف وآخرون أن سبب تزايد نسبة الطلاب المشاركين في هذه الوسائل كان تمكن غير الناطقين باللغة الإنكليزية من إعادة قراءة الرسالة قبل الإجابة عنها. ثم إنهم وجدوا أن هؤلاء الطلاب كانوا يقضون وقتاً مضاعفاً مرتين أو ثلاث مرات في القراءة، وفي إعادة قراءة محتوى النقاش، عن الوقت الذي يقضيه الطلاب الأمريكيون. ولكن الأمر الذي لم يُحسم بعد هو: هل من المستحسن أن يعيد الطلاب قراءة النص مرات ومرات؟

ثمة موضوع مقلق آخر، وهو إتاحة التواصل أمام الطلاب إذا ما واجهوا مشكلات، لا مع التكنولوجيا وحسب، بل مشكلات علمية أيضاً. فقد وجد فرانك وآخرون (Frank et al 2004)، مثلاً، لدى مقارنة مستويات التواصل بين الطلاب والمجموعة التعليمية في مؤسستين، أن أولئك الطلاب في جامعة جنوب الباسيفيك the University of South Pacific قد استخدموا البريد الإلكتروني للتواصل مع زملائهم لا مع مدرسيهم. أما طلاب جامعة كوينزلاند المركزية Central Queensland Universtiy، الذين كانوا يعملون ضمن مجموعات، فغالباً ما طرحوا على مدرسيهم أسئلة تتعلق بتأليف المجموعة، أو بواجباتهم المدرسية.

أحد الافتراضات التي يُتوقَّع تحقيقها في الصف، وفقاً لطريقة التركيز على الطالب، التي تلتزم بها العديد من المقررات الجامعية، هو التواصل. أي التواصل مع المدرسين ومع الطلاب الآخرين. لكن، على الطلاب والمجموعة التعليمية إيجاد منهج للتواصل، كأن يحددوا عدد مرات التواصل مثلاً، وكم مرة يتوقع الطلاب من المدرسين أن يكونوا على الخط ويجيبوا عن تساؤلاتهم... إلخ، وكيف تتم صياغة هذه التوقعات وتوجيهها. من الممكن أن لا يمتلك الطلاب المهارات لاستخدام التقنية، ومن الممكن أن يحتاجوا إلى التدريب، فمن سيقدم لهم ذلك، والحالة هذه؟ ربما يعزف المدرسون عن تقديم أي دعم إضافي يتعلق بالتدريب على ألف باء المعلوماتية ما لم يكن ذلك جزءاً من المقرر. وفي هذه الحالة، سيتم تزويد الطلاب بما يحتاجونه على أنه جزء من مقرر منفصل، أو عبر مزود آخر داخل المؤسسة أو خارجها. ولكن ربما لا يتوافر هذا النموذج من تقديم الدعم للطلاب عبر مزود التعليم، وربما يتراجع حماس الطلاب إلى إتمام المقرر. إن

هذا لا يمثل مشكلة لدى مزود سيئ السمعة؛ لأن الانسحاب من المقرر يعني الحصول على المال من رسوم التسجيل، دون تكبد عناء تزويد الطالب بالدعم. لقد ثبت بالدليل أن من الممكن أن ينسحب الطلاب من المقرر ما لم يحصلوا على الدعم ويتم دمجهم في العالم الاجتماعي (تينتو Tinto 1993؛ سيمبسون Simpson 2003).

تحقيق توقعات المشترين

إذا كان على المشترين أن يكونوا منتبهين، لا بد من وجود شخص ما يساعد الطلاب على أن يقرروا أياً من المقررات يستحق ما يدفعونه من نقود، وأيها ينطوي على قيمة.

بعض الأشياء أفضل من غيرها، أي أنها أكثر جودة. لكن حين تحاول أن تعرّف الجودة، بمعزل عن الأشياء التي تتميز بهذه الجودة، يصبح الأمر برمته هراءا! (بيرسينغ 1974: 178).

انتبهت هيئة ضمان جودة التعليم العالي، في المملكة المتحدة، في المرتبة الأولى، إلى موضوعات تتعلق بالترتيبات التشاركية للمؤسسات الخارجية التي جرت في عام 4/1993، وقد بدا أن معظم المشكلات كانت تتعلق بمزودي التعليم الخاصين (براون Brown 2004). وقد قامت عدة هيئات في أنحاء العالم بدراسة الجوانب العملية لمجموعة من المعايير والأطر الموجِّهة، أو لمجموعة القواعد الناظمة للتعليم عن بعد ولمزودي التعليم العابر الحدودَ، مرتكزة في ذلك على أسس عالمية أو إقليمية. وينطوي إنشاء مثل هذه الأطر الموجهة، بحد ذاته، على مشكلات ومصاعب. لكن، مع ذلك، تم إجراء بعض المحاولات، حيث قام، على سبيل المثال، كل من الاتحاد البريطاني للتعلم المفتوح (BAOL) ومجلس الاعتماد للجامعات التراسلية (المعروف الآن بمجلس جودة التعلم المفتوح والتعلم عن بعد)، والجمعية الأوربية للتعلم عن بعد (المعروفة رسميًّا بجمعية الجامعات التراسلية الأوربية)، بوضع أطر موجهة أو قواعد ناظمة للممارسة، وذلك للتوثق من جودة مواد مقرراتهم أو جودة تزويد التعليم فيها (جيلفز Jelfs 1999). وقد أوجدت الهيئة البريطانية للتعليم المفتوح علامة جودة، وذلك لضمان جودة مزودي المؤهل. وترتكز هذه العلامة على جودة الأنظمة الضرورية لتقديم تجربة مُرضية. وقد وجدت دراسات أخرى قامت بتناول «علامة الجودة» على أنها مقياس في التزويد، أن ثمة العديد من الفوائد التي يمكن جنيها

من إيجاد «علامة جودة» متفق عليها، كأن يتم تضمينها في ترويسات الأوراق الخاصة بالمؤسسات، أو اقتباسها في النشرات التمهيدية، أو الإعلانات. وقد أثبتت فائدتها في عالم «العلامات التجارية وتجزئة السوق»، هذا العالم الذي تسعى المؤسسات فيه إلى أن تحتل مكانة بارزة (جيلفز 1999). ويمكن لـ «علامة الجودة» التي تحظى بشهرة واسعة، أن تكون إحدى طرق الحصول على حصة أكبر من السوق.

لقد اهتم اتحاد التعلم (the Commonwealth of Learning) بإيجاد أطر موجهة لضمان الجودة. وقد عمل، كمنظمة عابرة للحكومات، تم تأسيسها عام 1987 من قبل اتحاد رؤساء الحكومات (the Commonwealth Heads of Government)، نيابة عن دول أعضاء عبر جميع قطاعات التعليم، بدءاً من التعليم الأساسي وصولاً إلى تعليم الراشدين. وهو يهدف إلى استخدام طرائق التعليم عن بعد لمساعدة الدول الأعضاء في الاتحاد على سد الحاجات للوصول إلى تعليم وتدريب على مستوى عال من الجودة. لم تقتصر معاينة أهمية ضمان جودة التعليم عن بعد ودراسته على الاتحاد البريطاني وأوروبا، بل تعدته إلى أمريكا. وقد أقر مجلس التعلم والتدريب عن بعد (DETC) مجموعة مؤسسات لتحقيق معايير معينة. لقد أقر سلسلة واسعة من المؤسسات، بدءاً من الكليات العسكرية وصولاً إلى تلك المرتبطة بالطب. حيث يمكن للمؤسسات أن تتقدم إلى مجلس التعلم والتدريب عن بُعد بَعد سنتين من الخبرة العملية غير المرخصة، ليتم منحها الترخيص عبر تقارير تقويم ذاتي.

بافتراض أن المؤهلات هي بالفعل «عملة حيوية»، فإن الطلاب المستقبليين يحتاجون إلى معلومات عن جودة المقررات، التي ربما يرغبون في دراستها. ويجب على الموظفين معرفة المعايير التي حققها الخريجون الذين ربما يقومون بتوظيفهم. إن الطلاب والموظفين، جميعهم، بحاجة إلى معلومات نزيهة وسهلة التناول، يرتكزون عليها لدى اختيار مكان دراستهم أو مكان وظيفتهم. وقد قال باركر (Parker 2004)، إن من شأن الدخول المتزايد إلى التعليم أن يعني أيضاً الدخول إلى عالم يفتقر إلى التصميم في المقررات، في حين لا يزال الجامعيون مهتمين بالدقة العلمية (شوا Chua ولام Lam 2007).

من الواضح أن ثمة هموماً في العديد من البلدان الرئيسة، سواء حول جودة المقررات (كالفيرت Calvert 2003)، أو هموماً تتعلق بجودة التزويد العالمي للتعليم (إيفانز Evans

2003). وقد تزايد عدد هيئات ضمان الجودة لإيجاد حل لهذه الهموم. ويقدم الاتحاد العالمي للتعليم العابر الحدودَ (GATE) شهادات ضمان الجودة لبرامج التعليم العابر الحدودَ. ويعرّف هذا الاتحاد نفسه بأنه يأخذ على عاتقه، في المقام الأول، هدف الانكباب على تطوير جودة التعليم الذي يعبر الحدود المحلية. ولتحقيق هذا الهدف، أوجد الاتحاد مجموعة قواعد تتعلق بالممارسة، وفي ذلك مجموعة مبادئ للتعليم العابر الحدودَ. ويمكن لأي مؤسسة أن تطلب من الاتحاد مراجعة برنامج التعليم العابر الحدودَ فيها، ليتم بعد ذلك منحها الشهادة. ويقول الاتحاد العالمي للتعليم العابر الحدودَ: إن الشهادة تعني فحص نوعية التعليم الصادر والوارد من وإلى الهيئات الخاصة والحكومية، على حد سواء.

وكما أشارت جاريت (Garrett 2004)، تتكوّن عادة صورة إيجابية عن التزويد العابر الحدودَ في البلد المضيف، إذ يجلب القدرات والخبرات المطلوبة. لكن التصور حول العديد من المزودين الأجانب عادة ما يكون سلبيًّا، إذ يُنظر إليهم على أنهم أدنى درجة، ويهتمون بجمع النقود عبر البرامج الأكثر شيوعاً وتحقيقاً للربح. ثمة العديد من الجامعات التي تنتقل من التعليم والتعلم العالي التقليدي إلى العرض الإلكتروني؛ وذلك لأن إدخال المواد على الإنترنت غدا أمراً غاية في السهولة. إحدى النتائج هي وجود اختلافات بين طريقة تدريس الطلاب عن بعد وبين الطريقة التقليدية في التدريس وجهاً لوجه في حقل التعليم العالي، ما يجعل الانتقال إلى مزود عالمي أمراً إشكاليًّا. وكثيراً ما يتم استخدام التقنيات التفاعلية لعرض المحاضرات باتجاه واحد أمام الطلاب القاطنين في أماكن بعيدة (جوناسن وآخرون Jonassen et al 1995). وهذا مخالف آراءَ بيراتون في أن تطبيق «الإعلان الواسع والإنترنت قد تم التبشير بهما عبر أجيال مختلفة، بوصفهما قوى تعمل على تغيير التعليم» (بيراتون 2000: 139).

هناك أيضاً مشكلة ظهور «مانحي الشهادة» على الإنترنت، والشك في الأهلية القانونية لبعض الشهادات الممنوحة (سانتوس Santos 2002). تثير حقيقة عدم خضوع التعليم العالي غير الرسمي للآليات المحلية في ضمان الجودة في البلد المضيف، مجموعةَ مشكلات تتعلق بالشفافية والضبط (سانتوس 2002). ففي المملكة المتحدة، تم تشجيع قسم معايير التجارة Trading Standards للتقصي عن الأداء المشتبه به،

وتم إعلام المجلس البريطاني عن المزودين المشتبه فيهم في مواقعهم الإقليمية. وثمة هموم في المملكة المتحدة تتعلق بتكاثر الشهادات «المزيفة»، وقد أشار بيتر ويليامز Peter Williams، من هيئة ضمان الجودة في المملكة المتحدة، في نهاية كانون الأول من عام 2005، أن ثمة كثيراً من الشركات التي تحمل أسماء توحي أنها بريطانية، تبيع الشهادات على الإنترنت. وهو يشعر بأن هذا الأمر يؤثر، بدوره، في سمعة التعليم العالي في المملكة المتحدة على مستوى الساحة العالمية. ولعل نجاح مؤسسات المملكة المتحدة في تقديم تعليم رفيع المستوى هو، في حد ذاته، الذي شجع على إيجاد هذه المشكلة. وقال آلان كونتريراس Alan Contreras، من مكتب ترخيص الشهادات العلمية في الولايات المتحدة: «تنجم هذه المشكلات عن السمعة الممتازة التي يُعرف بها التعليم العالي البريطاني في كل أنحاء العالم» (داود Dowd 2005). ويمكن إلقاء اللوم في هذه المشكلة على النظام التشريعي الرديء، الذي يسمح بوجود هذه النماذج من الشهادات العلمية في العالم؛ حين يكون بإمكان المزودين، ما داموا لا يدّعون ادعاءات باطلة عن الترخيص، أن يقدموا المقررات لطلاب غير أكفياء. من ناحية ثانية، تعمل التقنية الحديثة التي تتمثل بالبلوغز والويكيز، هي أيضاً، على مساعدة الطلاب؛ إذ توفر لهم منابر للنقاش، أو تفتح أعينهم على المقررات الكاذبة. وهذا يعود إلى النقاش حول الدخول إلى التقنية والقدرة، عبرها، على التفاعل مع مجموعات أخرى من الطلاب. من شأن الطلاب المستقبليين ربما أن يستمروا في الاعتماد على الدعاية التي ينشرها مزودو التعليم من ذوي المستوى الرفيع والمتدني على حد سواء؛ فهذه الدعاية غدت حالياً إلكترونية وعلى الإنترنت.

خاتمة

يشهد حقل التعليم العابر الحدودَ ازدهاراً كبيراً، وجزء من هذا الازدهار يمكن أن يعزى إلى تطور التقنية والتزويد الإلكتروني للتعليم. ثمة ازدهار، أيضاً، في تسويق المقررات المجازة للجامعات. ولكن كما تمت الإشارة لدى الحديث عن المشكلات في المملكة المتحدة، ثمة العديد من المزودين لا يقدمون شهادات علمية قانونية. من السهل جدًّا نشر الإعلانات عن المزودين، وكأنهم من جامعات ذات سمعة رفيعة. لذلك، على المشترين أن يأخذوا حذرهم من هذا الأمر.

لا توجد، حالياً، أطر هادية أو قواعد ناظمة ترشد المشترين إلى بر الأمان. وقد أجرت العديد من المنظمات، مثل اتفاقية الجات للتعليم GATE، محاولات مهمة لإرشاد المشترين. ولكن مع التسهيلات التي يجدها المزودون من ذوي السمعة السيئة في إنشاء مواقع لهم على الإنترنت، وتقاضي الرسوم، ومن ثم تزويد المؤهلات الزائفة، تغدو القصة قصة «حذر المشتري».

المراجع:

Ardito, C., Costabile, M.F., De Marsico, M., Lanzilotti, R., Levialdi, S., Roselli, T., Rossano, V. (2006) 'An Approach to Usability va1uation of E-learning Aplicarions', Universal Access in the In formation Society 4: 270- 283.

Atlas of Student Mobility (2005). Available at: http://www.arlas.iIenerwork.org/?p=48047 (accessed 30 March 2007).

Brown, R. (2004) Quality Assurance in Higher Education: The UK experience SinCe 1992. London: RoutledgeFalmer.

Calvert, J. (2003) 'Quality Assurance and Quality Development: What will make a difference?' in G. Davies and E. Stacey (eds) Quality Education @ a Distance. Boston: Kiuwer Academic Publishers, 17—28;. Chua,A.andLam,W.(2007)'QualityAssuranceinOnlineEducation:TheUniversitas 21 Global approach'. British Journal of Educational Technology 38 (1): 133—52. Dowd, Fl. (2005) 'UK Kudos Hit by Fake Degrees'. Ti,nes Higher Education Supplement, 23 December 2005. Available at: http:llwww..rhes.co.uk/ scarch/ story.aspx?story_id=202690 1 (accessed 13 June 2007).

Evans, T. (2003) 'Globalisarion and Reflexivity: Some challenges for research into quality education mediated by ICTs'. In G. Davies and E. Stacey

obeikandl.com

(eds) Quality Education @ a Distance. Boston: Kiuwer Academic Publishers, 3—16.

Frank, J., Toland, J. and Schenk, K. (2004) 'The Effect of Culture on Email Use: Implications for distance learning'. In C. Howard and K. Schenk (cds) Distance Learning and University Effectiveness: Changing educational paradigms for online learning. Hershey, PA, USA: In formation Science Publishing, 213—233.

Garrett, R. (2004) 'Transnational Delivery by UK Higher Education, Part 2: Innovation and competitive advantage'. The Observatory on Borderless Higher Education. Ava liable at: http://www.obhe.ac.uk/products/reporrsl pdf/H ESA_ TN E_briefing....note.pdf (accessed 18 January 2007).

Garrett, R. and Verbik, L. (2004) 'Transnational Delivery by UK Higher Education, Part 1: Data and missing data'. The Observatory on Borderless Higher Education. Available at: http:llw ww.obhe. ac .uk/produc rs/rcportsl pdf/ UKTNEpt1.pdf (accessed 18 January 2007).

Global Alliance for Transnarionai Education (GATE;1 997) GATE Certification Manual. Washington, DC: Global Alliance for Transnarional Education. Available at: http://www.edugate.org (accessed 13 June 2007).

Hatakenaka, S. (2004) 'Internationalism in Higher Education: A review'. Higher EducationPolicy Institute. Availableat:http:llwww.hepi.ac.uk/downloads/ l2lnternationalism%2Oin%20Higher%20Education%20A%20Review. pdf (accessed 13 June 2007).

Jelfs, A. (1999) 'Quality Assurance for Distance Education: Distance education 'kitemarks». Continuous Improvement Monitor. Available at: http:// lianes .auburn.edu/cimjournal/Voll/No4/vollno4.pdf (accessed 18 October 2007).

obeikandl.com

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., and Bannan Haag, B. (1995) 'Constructivism and Computer-Mediated Communication in Distance Education'. The American Journal of Distance Education 9 (2): 7- 2 6.

Joseph, M. and Joseph, B. (1997) 'Service quality in education: a student perspective'. Quality Assurance in Education 5: 15 - 2 1.

Lemaitre, M. J. (2002) 'Quality as Politics'. Quality in Higher Education 8 (1): 29—37.

McBurnie, G. and Ziguras, C. (2001) 'The Regulation of Transnational Higher Education in Southeast Asia: Case studies of Hong Kong, Malaysia and Australia'. Higher Education 42: 85—105.

McKnight, R. and Demers, N. (2003) 'Evaluating Course Website Utilization by Students Using Web Tracking Software: A constructivist approach'. International Journal of E-learning, July—September, 13 - 17.

Observatory on Borderless Higher Education. Available at: http://www.obhe.ac.uk/products/briefings .html (accessed 18 January 2007).

Parker, N.K. (2004) 'The quality dilemma in online education'. In T. Anderson and F. Elloumi (eds) The Theory and Practice of Online Learning, 385—421.

Perraton, H. (2000) Open and Distance Learning in the Developing World. In D. Keegan and A. Tait (eds) Routledge Studies in Distance Education. London: Routledge.

Pirsig, R. M. (1974) Zen and the Art of Motorcycle Maintenance: An Inquiry into Values. London: Bodley Head

obeikandl.com

Santos, S. M. (2002) 'Regulation and Quality Assurance in Transnational Education', Tertiary Education and Management 8: 97—112.

Simpson, 0. (2003) Student Retention in Online, Open and Distance Learning. London: Kogan Page.

The Futures Project (October 2000) 'The Universal Impact of Competition and Globalization in Higher Education'. The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World. Available at: http://www.futuresproject.org Tinto, V. (1993) Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Turoff, M., Discenza, R., Howard, C. (2004) 'How Distance Programs Will Affect Students, Courses, Faculty and Institutional Future'. In C. Howard, K. Schenk, and R. Discenza (eds) Distance Learning and University Effectiveness: Changing Educational Paradigms for Online Learning: 1—20.

Universities UK. Available at: http://www.UniversitiesUK. ac.uk (accessed 30 March 201).

obeikandi.com

obeikandl.com

الفصل 5

السياسات التعليمية للتعليم العابر الحدود

القضايا الإيديولوجية والمتعلقة بأساليب التدريس الخاصة بهيئة التدريس

كريستوفر زيغوراس

جامعة آر إم آي تي RMIT University

مقدمة

هل ينبغي على الفروع العالمية لجامعة ناطقة بالإنكليزية أن تفرض على طلابها استخدام اللغة الإنكليزية وحدها؟ هل ينبغي الطلب من المدرسين الذين يسافرون إلى الخارج ليعلّموا في البرامج العابرة الحدودَ أن يباشروا تدريباً للحصول على اطلاع ثقافي؟ هل ينبغي على الجامعات الغربية أن تتبع في آسيا طريقة التدريس ذاتها التي تتبعها في بلدانها الأم، أم أن عليها أن تتبع طرائق الجامعات الآسيوية؟ هل تنشر البرامج الغربية فلسفة سياسية ليبرالية محدثة في البلدان النامية لتسويغ امتياز النخبة وتجاهل الأقليات من المتعلمين؟ لم يكن التباين الثقافي الواضح بين منتجي التعليم العابر الحدودَ ومستهلكيه السبب الوحيد وراء إثارة هذه الأسئلة، فالديناميكيات الأكثر براعة، التي تكوّن أسواق التعليم العالي العالمي كانت سبباً آخر. ويلفت مصطلح «السياسات الثقافية» النظر إلى الأبعاد الثقافية للسياسات والأبعاد السياسية للثقافة. وسيركز هذا الفصل على تفاعل كل هؤلاء في الصف العابر الحدودَ، وفي السياسات المحلية تجاه مزودي التعليم الأجنبي، وفي النقاش العام عن عبور أنظمة التعليم العالي الحدودَ.

obeikandl.com

انتقادات محلية للسيطرة الثقافية في التعليم

يعود تاريخ نقد الإمبريالية الثقافية في التعليم العالمي إلى السبعينيات، خصوصاً في أعمال مارتن كارنوي (Martin Carnoy 1974) الذي قال في نقاشاته إن القوى الأوروبية الاستعمارية، ومن ثم الولايات المتحدة، قد عملت بتأنٍ على غرس أنماط تعليم في إفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية، تدعم مصالح القوى الإمبريالية السياسية والاقتصادية المستمرة. في أثناء الحرب الباردة، اقتضى هذا سلسلة من الخطوات التمهيدية التعليمية الأمريكية، بهدف دعم سياسات الاقتصاد الرأسمالي، وإلغاء دعم الحركات الشيوعية في البلدان الواقعة في فلك التأثير الأمريكي. وكما جرت العادة في النقد اليساري في مدة السبعينيات، يؤكد تحليل كارنوي carnoy بشدة الصفاتِ المشتركةَ بين مناهضة الاستعمار ومناهضة الرأسمالية، وهو بذلك يرسم عالماً يقتصر على مجموعتين (فقط) من القيم الثقافية الفاعلة: ثقافة الطبقة المسيطرة، التي تسوغ عبرها الحكومات الرأسمالية والاستعمارية الاستغلال الذي تمارسه عبر المظهر الخادع للفردية البورجوازية الليبرالية، مع وقوف توالد الليبرالية في وجهها، والحركات المناهضة للرأسمالية التي تسعى إلى تحرير الجماهير من الاضطهاد. ويُستخدم التعليم ليهدئ معارضة الهيمنة الإمبريالية، وليوجِد الوهم بأن التفاوت الاجتماعي يعتمد، في الحقيقة، على الخبرات. لكن الإصلاح يحتاج إلى تغييرات ثورية: «يوضح لنا تحليلنا ضرورة تغيير البنية الاقتصادية والاجتماعية قبل التمكن من تغيير النظام الجامعي العام» (كارنوي 1974: 361). من المفيد هنا العودة إلى تحليل كارنوي بدلاً من النقد البالي؛ لأنه يساعد على معرفة الطريقة التي ينظر عبرها بعض النقاد إلى التعليم العابر الحدودَ بوصفه مظهراً من الإمبريالية الثقافية لا تفيد سوى الطبقة الثقافية المسيطرة.

يبدي النقاد الحديثون للإمبريالية الثقافية في التعليم العالي العالمي اهتماماً أقل بأفعال الحكومات الفردية. إذ يوجهون عناية أكبر إلى تنامي الأسواق العالمية؛ وعلى رأسها المنظمة العالمية الممثلة لاتحادات تجارة التعليم (المنظمة العالمية للتعليم Education International)، التي تعبر دائماً عن قلقها حيال الأذى الذي سيتسبب به تنامي السوق العالمية في التعليم العالي للبلدان النامية، وعلى الأخص خوفها من «السيطرة الثقافية

واللغوية لبعض البلدان التي يتم تحويلها عالميًّا إلى بلدان صناعية، التي تقوض الثقافات المحلية» (العالمية للتعليم 2004: 4). إن موقف المنظمة العالمية للتعليم هو موقف نموذجي يعبر عن معارضة التعليم العابر الحدودَ التجاري، وذلك برؤيتها للبرامج والمزودين الأجنبيين على أنهم «تهديد للسيادة المحلية وللثقافة، وهجوم خطر على القيم الجوهرية لنظام التعليم العالي» (ستيلا 260 :2006 Stella - 1).

يتم عرض هذه الانتقادات، على نحو روتيني، عبر خطابات ثلاثة. الأول هو شرح معارضة ثنائية غير رسمية بين تعليم محلي عام وملائم ثقافيًّا، من جهة، وبين تعليم أجنبي تجاري ينطوي على إمبريالية ثقافية، من الجهة الثانية. لقد بيّنت المنظمة العالمية للتعليم (2004) التفاعل بين المزودين المحليين والأجانب على أنه جزء من صدام أوسع بين القيم:

> يتركز النقاش حالياً حول صدام جوهري بين القيم. فمن جهة، هناك من ينظرون ببساطة إلى التعليم العالمي على أنه مضاربة تجارية أخرى، ويرون في المعاهدات التجارية طرقاً لتوسيع قوى السوق الخاصة وإحكام سيطرتها. في حين يؤكد آخرون، من جهة أخرى، أن التعليم هو، فوق كل شيء، حق إنساني ومصلحة عامة، وأن قوى السوق وحدها غير قادرة على ضمان صيانة نظام منفتح ورفيع المستوى للتعليم العالي وتعزيزه. وفي ظل الاقتصاد العالمي الناشئ، حيث تسود القيم الليبرالية المحدثة للخصخصة وتنافس السوق، من المهم جدًّا لنا، نحن المرتبطين بالتعليم العام، أن نعيد تثبيت قيمٍ ومبادئَ جوهرية معينة (العالمية للتعليم 2004: 5).

إنه نقد ماركسي محدّث أكثر مرونة، ولكن أقل تكلفاً. فهو يضع، بلغة بلاغية، «المصالح» العامة و«حقوق» الإنسان مقابل «قوى» السوق و«المنافسة» الخاصة. ويتمثل الوجه الثاني للنقد المعاصر بالنقاش الذي يقول: إن قيم المزودين الأجانب المغايرة تخترق الثقافة العامة للدول النامية. وبينما نجد أن التعليم العالمي في أمكنة أخرى يمثل دفاعاً قويًّا عن الحرية العلمية والاستقلال المؤسسي، تؤيد المنظمة العالمية للتعليم، وجوب ضبط الحكومة المناهجَ الجامعية، إذا ما تعلق الأمر بالفاعلية العابرة الحدودَ، وذلك بهدف التوثق من أن الجامعة تؤدي دورها في بناء الأمة:

ثمة العديد من الدول النامية كالتي ليس لديها أي ضوابط على مضامين المناهج المقدمة من قبل المزودين الأجانب. من شأن مثل هذه المناهج، ربما، أن لا تكون مناسبة من الناحية الثقافية والاجتماعية، ويمكن أن لا تفي بالحاجات الاقتصادية للشعوب النامية. من الممكن أن لا تتوافق نوعية الجامعات الأجنبية مع تلك التي تنطوي عليها المؤسسات المحلية، ولعلها لا تأخذ الثقافات المحلية بالحسبان (العالمية للتعليم 2004: 15).

و:

> يجب تحقيق التوازن بين الاستخدام الملائم لقلة من اللغات بوصفها وسيلة عالمية للتعليم والبحث والنشر، وبين الحاجة إلى تعزيز التنوع اللغوي، مع الأخذ بالحسبان، دور الجامعات، من بين أشياء أخرى، بوصفها حاملة الثقافة المحلية. وبينما يمكن للترتيبات العابرة الحدودَ أن تعدّ تحقيق اقتصادات التدرج جزءاً من دوافعها، لا ينبغي تحقيق ذلك باستخدام أسلوب يركز على محتوى التعليم العالي، ولا بإيجاد «منتجات» متجانسة للتعليم العالي (العالمية للتعليم 2004: 28).

تعدّ البرامج والمؤسسات العابرة الحدودَ حاملة الأشكالَ المتجانسة من الثقافة العالمية، التي تهدد الثقافات واللغات المحلية. أما الخطوة الثالثة من هذا النقد فتتمثل بدعوة حكومات البلدان النامية إلى حماية شعوبها بمنع أنشطة المزودين الأجانب، أو الحد منها. ويقول هؤلاء النقاد: إن تدفق المعرفة والثقافة عبر التعليم العالمي التجاري هو أحادي الاتجاه، مشددين، بدلاً من ذلك، على فكرة مفادها أن عبور الحدود يجب أن يظهر عبر التعاون بين الجامعات العامة في البلدان المختلفة، بدل المنافسة التي يخوضها المزودون الخاصون والعابرون الحدودَ. وتؤكد العالمية للتعليم أن:

على الترتيبات العابرة الحدودَ أن تُستخدم لإيجاد نسخة نموذجية منسجمة من التعليم العالي وتعزيزها أو تسويغها. يجب أن تنطوي الترتيبات العابرة الحدودَ على حماية واضحة وفاعلة الثقافاتِ المحلية أو الإقليمية، وكذلك لمصالح الطلاب والمعلمين وتوقعاتهم (العالمية للتعليم Education International 27:2004).

و:

> يجب أن ترتكز العولمة المستمرة للتعليم العالي على التعاون والتبادل بدل التنافس والتجارة. عليها أن تعزز التنوع والفهم الثقافي واللغوي، وتوسع الفرص والمداخل التعليمية، وتغني التجربة التعليمية لدى الطلاب والمدرسين، وتسهل التطور العالمي، وتعزز التدفق الحر للمعرفة والأفكار وتبادلها (العالمية للتعليم 2004: 31).

لذلك، توصي العالمية للتعليم بدور تدخلي وواقٍ للدولة، أي أن عليها مراقبة المقررات والمناهج التي يقدمها المزودون الأجانب لتتحقق «هل كانت مناسبة وداعمة ثقافةَ البلد المتلقي» (العالمية للتعليم 2004: 16).

إن المناهضة الوطنية للتعليم العالي العابر الحدودَ لا تزال معروفة بين الجامعيين واتحاداتهم، لكنها غدت تفتقد تأييد صانعي سياسات الحكومة. في العقد الماضي، كانت معظم البلدان النامية تبتعد عن السياسات الاقتصادية المتشددة والواقية، وتذهب باتجاه تحرير اقتصاداتها المحلية، وزيادة مدى انفتاحها على التجارة وتوظيف الأموال. لقد اتضح للصين والهند، هذان البلدان الناميان الأكثر كثافة في السكان، أنه حتى مع الأهداف الأفضل، لم تكن حالة الهيمنة الشمولية، وفرض القيود على الأسواق وعلى التجارة العالمية، وتوظيف الأموال ناجحة في الحد من الفقر. فالتحدي حالياً في معظم البلدان النامية، كما في الاقتصادات المتقدمة، هو تطوير السياسة العامة التي تحقق التزويد العام وتنظيم السوق في آن معاً؛ وذلك لضمان قدرة العامة على الاستفادة من أفضل المظاهر التي تميز كلاً منهما. أخذت المعارضة الإيديولوجية للأسواق المحلية والعالمية، مواجهة هذه التحديات، تلقى تأييد العالمية للتعليم، وجعلت حركة مناهضة العولمة تقدم نصحاً مقتضباً فيما يخص السياسة العملية.

غالباً ما تلقى أنظمة التعليم العالي المحلية تنظيماً رفيع المستوى في البلدان النامية، مع تنظيم شامل من قبل الحكومة لعدد المزودين ونماذجهم، ولمجال المواد التي يقدمونها ونوعيتها، مع أخذ مؤهلاتهم بالحسبان. وغالباً ما تنجح البرامج العابرة الحدودَ في تفادي مثل هذه العراقيل، وذلك بوجودها خارج نطاق الحكومة سواء في البلد الأم للمؤسسة، أم في البلد الذي تعمل فيه، ما يجعل هامش الحرية الذي يتمتع به المزودون العابرون الحدودَ

أكبر من ذلك الذي تتمتع به المؤسسات المحلية في تلبية حاجات التعليم المطلوبة. لقد عملت العوائق أمام التمويل المحلي للجامعات العامة، وأمام الكليات والجامعات الخاصة التي تتلقى تمويلها من رسوم الدراسة في البلدان الأم للطلاب، على الحد من قدرتها على مجاراة المتطلبات، ما يعزز الأفضليات التنافسية التي تتمتع بها البرامج الأجنبية على نظائرها المحلية.

والسؤال السياسي الجوهري هنا: هل يجب على الحكومة، وفقاً لما نادت به المنظمة العالمية للتعليم، تحديد عدد البرامج العابرة الحدودَ، وطبيعتها، أم يترك ذلك للأسواق؟ إن النزعة العامة التي سادت في العقد الماضي، التي تلقت التشجيع من قبل هيئات عالمية مثل المصرف الدولي، ومنظمة التعاون والتطوير الاقتصادي (OECD) كانت تتجه نحو سماح الحكومات بتزايد عدد المزودين الأجانب، نزولاً عند طلب الطلاب. وهي بذلك تضيف إلى التزويد العام، إذ توسع عدد البرامج وتزيد من تنوعها. كانت الحكومات تعارض بشدة أن تأخذ على عاتقها مهمة تقويم مدى ملاءمة البرامج الأجنبية من الناحية الثقافية، وتركت هذا الأمر لهيئات ضمان الجودة، وفي المرتبة الأولى، للمؤسسات والطلاب المعنيين بالأمر.

تتوقع معايير الممارسة الفضلى الخاصة بالتعليم العابر الحدودَ، التي تم وضعها من قبل منظمة اليونيسكو ومنظمة التعاون والتطوير الاقتصادي، أن يكون المزودون العابرون الحدودَ «مسؤولين عن جودة التعليم، وملاءمته من الناحية الاجتماعية والثقافية واللغوية، وكذلك عن مستوى المؤهلات التي يتم تقديمها باسم هؤلاء المزودين، بغض النظر عن مكان تسليمها وكيفيته» (منظمة اليونيسكو ومنظمة التعاون والتطوير الاقتصادي 2005: 14). ثمة توتر بين الشرط التنظيمي العام الذي يسير وفقه البرنامج العابر الحدودَ، أو يتطابق معه، وتعتمده السلطات في البلد الأم، وبين المبدأ التعليمي، الذي يقول بوجوب صياغة البرنامج ليناسب ثقافة الطلاب وسياق تعلمهم. وبناء عليه، يقال في وصف البرامج، عادة، إنها تؤدي بالطلاب إلى نتائج «متكافئة» أو «متشابهة»، مهما كان الاختلاف بين تجاربهم كبيراً (ستيلا Stella 2006: 269).

العراقيل التي يواجهها التكيف الثقافي والبيئي

إن الطريقة الأبسط لإيجاد برامج يمكن تدريسها لطلاب في بلدان مختلفة هي إيجاد منهاج معولم ومدروس ومرتبط، على نحو كبير، بالسياق المحلي للطلاب (زيغوراس وريزي 2001 Ziguras and Rizvi). ووفقاً لما جاء في كلام بيتس Bates وسانتوس (Santos 1997: 49) فإن نجاح التعليم العالمي عبر الإنترنت يعتمد، بوجه خاص، على كونه قادراً على إيجاد منهاج «مناسب للمتعلمين، أينما حلوا». فالمناهج المعولمة هي برامج شاملة عالمية تم إنتاجها في مكان واحد من أجل الاستهلاك العالمي. وهذا يعتمد على إلغاء إحالات محددة عن أي تجارب محلية أو أي أمثلة قد يكون من شأنها أن تربك أو تحير طلاباً بعيدين، والتركيز على الطرائق العالمية التي يمكن تطبيقها في أي سياق كان. ولطالما أشار المراقبون أن المشاركين في التعليم العالي العابر الحدودَ هم، عادة، متعلمون يصدّرون منهاجاً تم إيجاده محلياً، حتى إن تم حذف الإحالات المحلية منه (ويلز Wells 1993، مكلولن McLaughlin 1994، كيلي وتاك Delly and Tak 1998). غالباً ما يكون من الضروري إلغاء المضمون المتعلق بمكان معين؛ وذلك لتجنب إرباك الطلاب الخارجيين. ولكن، في محاولة منهم لعولمة المقرر، يخاطر المدرسون بتجريد المنهاج من سياقه الواقعي، فيرتقون إلى حالة «عولمة» العديد من طرق التفكير والتواصل والعمل المترابطة محليًّا وثقافيًّا. والسؤال الذي واجهنا في هذا الفصل هو: لماذا يندر تبني البرامج العابرة الحدودَ وتكييفها، لتغدو ملائمة مجموعة معينة من الطلاب، بالرغم مما يحظى به ذلك من رضى على مستوى واسع؟

إن التعليم العالمي الذي يتم تقديمه عن بعد، والبرامج المدعومة من قبل شريك، التي تحظى بعدد كبير من التحاق الطلاب العابرين الحدودَ فيها، هي، بوجه عام، مظاهر من «سد حاجة» التعليم العالي، وهي بذلك تفي بحاجة طلاب التعليم العالي، الذين ضيعوا فرصة إيجاد أماكن في المؤسسات المحلية (أو في المؤسسات التي تقدم برامج مشابهة محليًّا)، والذين يعجزون عن الدراسة في الخارج. ويتم تقديم هذه البرامج في بيئة تنافسية شديدة، حيث تكون رسوم التسجيل باهظة وفقاً للمعايير المحلية. ولكي تخوض المنافسة في سد هذه الحاجة، يجب على البرامج الناجحة أن تكون معقولة

النفقات، ولديها شريك محلي ذو سمعة حسنة، وتركز على تزويد تلك الخدمات والنوعيات التي تحظى بتقدير الطلاب. وهذا، وفقاً لما أشار إليه فيليب آلتباتش (Philip Altbach 2000: 5)، ما جعل التعليم العالي العابر الحدودَ «لا يسهم في نشر التعليم العالي على نطاق العالم. إذ يتم بيع منتجات المعرفة عبر الحدود، ولكن قليلاً ما يتم تبادل الأفكار، أو التعاون العلمي الطويل الأمد، أو تبادل الطلاب أو المدرسين، وما إلى ذلك». إن هذا النطاق الضيق للتركيز هو مظهر نموذجي للتعليم العالي الذي تموله رسوم الدراسة في كل أنحاء العالم. ففي غياب الإعانات المالية والمنح الحكومية، سيختار الطلاب المؤسسات الأقل كلفة، التي تركز على حاجاتهم التعليمية، بدلاً من المؤسسات الباهظة التي تمول فاعليات من الممكن أن تكون لها منافع أوسع، لكنها لا تعمل على تطوير خبراتهم على نحو كبير.

شرح رئيس إحدى الجامعات الأسترالية، في خطاب له أمام مؤتمر الاتحاد العالمي للتعليم العابر الحدودَ عام 1998، سببَ تقديم هذه النسخة من التعليم العالي المجردة من الخدمات، التي يتم تقديمها في «منافذ البيع» الخاصة بالجامعة:

> نحن لا نقدم تسهيلات رياضية، ولا نقدم مساحات خضراء واسعة، ولا نقدم تسهيلات لفاعليات ثقافية وسياسية ودينية أو متعلقة بالهوايات تتعدى ألعاب الحاسوب وغرفة فيها طاولة تنس. نحن لا ندير المبنى الجامعي أو نوظف المدرسين. فإدارة المبنى تعود على نحو كامل إلى شريكنا المضارب، الذي يقوم أيضاً بتوظيف المجموعة العلمية المحلية... (تشبمان Chipman 1998: 10).

منافذ الجامعة هذه تضم أيضاً مكتبة تُعدّ صغيرة مقارنة بما يوجد في مباني الجامعة التقليدية؛ لكنهم، وبالرغم من هذا النقص الواضح في الخدمات، يسجلون عدداً كبيراً من الطلاب الذين يدفعون رسوماً تنقص قليلاً عن تلك التي تتقاضاها فروع الجامعات التقليدية «الكاملة الخدمات». ويقول الطلاب إنهم يختارون هذه الجامعة؛ لأن التعليم يتم فيها على مدار العام، ما يسمح لهم بدخول البرامج بيسر وإنهائها في وقت أبكر؛ ويتم فيها تعليم مجموعات تضم أعداداً قليلة من الطلاب، ما يسمح لهم بالتعرّف أكثر إلى مدرسيهم وإلى بعضهم؛ أضف إلى ذلك توافر الدخول فيها إلى تسهيلات الحاسوب ومواد الإنترنت. وباختصار:

لا يشعر الطلاب بأنهم ينفقون أموالهم على أشياء لا رغبة لديهم في استخدامها... إنهم يجنون فوائد الدخول إلى المنتجات والخدمات الجامعية والمعايير العلمية التي تتوافر في الجامعات الحديثة، وفي ذلك بطاقة ائتمان مماثلة تلك المتوافرة في أحد فروعنا «التقليدية»، كل ذلك يجعلهم يعتقدون أنهم قد نالوا الأنسب والأفضل من ناحية توفير المال والوقت (تشيبمان 1998: 11).

من الصعب على الطلاب الذين يفكرون في الالتحاق معرفة مدى ملاءمة منهاج البرنامج وطرق التدريس الأجنبية، وسهولة الدخول إليها. فهذه الجوانب، التي لا يتم كشفها عن نوعية البرنامج، تظل مبهمة نسبياً لدى الطلاب الذين يجرون أبحاثاً شاملة على مجموعة من البرامج الأجنبية التي يتم تقديمها في مكان إقامتهم، أو لدى أولئك الذين التحقوا بالبرنامج المباشر، الذي يتم تقديمه مشافهة. غالباً ما يكون لدى الطلاب معلومات أكثر عن الشريك المحلي في المؤسسة، وغالباً ما يختارون البرنامج بناء على السمعة التي يُعرف بها هذا الشريك. هذا الأمر يثير لدينا سؤالاً: من يضمن أن يكون تقديم البرامج العابرة الحدودَ ملائماً من الناحية الثقافية؟ وكيف يتحقق ذلك؟

إن فهم توزيع المسؤولية التي يتطلبها التعليم العابر الحدودَ، ونزاهة رئيس الجامعة في شرح الفصل بين تصميم المقرر والتعليم والتقويم وبين الخدمات الأخرى التي درجت المؤسسات على تقديمها، يُتيحَان تقديم هذه العناصر الثلاثة «مقابل جزء من التكاليف التي يقتضيها الدخول إلى جامعة حديثة» (تشيبمان 1998: 9).

يتم تقديم معظم البرامج العابرة الحدودَ عبر علاقات تعاونية، تقدم عبرها المؤسسة المحلية الشريكة للطلاب مجموعة خدمات نيابة عن المؤسسة التي تمنح المؤهل. وهذا يقتضي ما أشار إليه بعض المعلقين بـ«فك» أو «تفريق سلسلة التزويد»؛ حيث يتم فصل الخدمات التي يجب تقديمها كجزء من المشروعات التعليمية (وفي ذلك التسويق والإدارة والتعليم وتقديم التسهيلات المكتبية والتقويم) عن بعضها وتقديمها بترتيب أو بآخر وفق اتفاق شراكة يتم إبرامه بين المؤسستين. هذه الطريقة أشبه ما تكون باتفاقية حول المنهاج تُعقد بين الجامعات التي تسعى وراء الربح، وتكون متعددة الفروع في الولايات المتحدة (فاريل Farrel 2003).

وبمراجعة ما كتب عن التعليم في التعليم العابر الحدودَ، يحدد ليسك (Leask 2006) أربعة نماذج للمعرفة الثقافية المطلوبة في التعليم العابر الحدودَ الفاعل:

- فهم الثقافة (أو الثقافات) المحلية، وفي ذلك الثقافات السياسية والقانونية والبيئة الاقتصادية.
- فهم آلية تأثير ثقافة المدرسين في طريقة تفكيرهم وشعورهم و... إلخ.
- فهم آلية تأثير الثقافة في كيفية تفاعلنا مع الآخرين.
- فهم الخلفيات الاجتماعية والثقافية والتعليمية للطلاب.

عملياً، يندر امتلاك المدرسين الحديثين مثل هذا الفهم، ويتباين وجوده عند المدرسين الخبراء. ومن الشائع جدًّا أن يتلقى المعلمون العابرون الحدودَ، الذين يتم إرسالهم إلى الخارج لتعليم طلاب البرامج العابرة الحدودَ، تهيئة عاجلة دون تكوين فهم مفصل عن طلابهم أو عن السياق المحلي الذي يدرسون فيه (غريبل Gribble وزيغوراس Ziguras 2003). بمرور الوقت، وعبر الخبرة والتجربة والخطأ، بدأ العديد من المدرسين الفصليين يكيفون رغباتهم وأسلوب تعليمهم. لكن هذا يكون أكثر صعوبة في حالة تكثيف التعليم في حال سفر المدرسين من بلدهم والعودة إليه، ما يقتضي قضاء ساعات تواصل أقل من تلك التي يقضونها لدى التعليم في البلد الأم، ووقتاً أقل للحصة. يحدث كثيراً أن لا يجد الطلاب والمدرسون وقتاً كافياً للتأمل. وبعد إجراء دراسة على مجموعة من المدرسين القادمين من ميلبورن Melbourne، ويعلمون في سنغافورا، استنتج هور (Hoare 2006: 172) أنهم:

لم يغادروا [ميلبورن] كـ«أوعية فارغة»، بل بوصفهم أفراداً مليئين بالأفكار السابقة والقيم والمعتقدات والنظريات الثقافية التي نحملها جميعاً. وقد شاركوا زملاءهم معظم هذه النظريات، وتفردوا بأخرى. وعلى أي حال، إنهم أشخاص يحملون «نوايا حسنة»، حتى إن كانوا يفتقرون إلى الدعم الجيد حيال تطوير ثقافتهم الثنائية سواء عبر تجاربهم المعيارية أو عبر مجتمع الممارسة الخاص بهم أو الجهة التي توظفهم. حين أقدموا في سنغافورا على نقل ثقافة التعليم والتعلم التي يمتلكونها، قوبلوا بمستويات مختلفة من المعارضة والرفض، ما أعطاهم وعياً ثقافيًّا. لقد تعلموا الكثير في مدة زمنية قصيرة نسبياً، وغالباً ما تعلموا بأسلوب صعب، كمن «ألقي به في اليمّ» وهو متهم بارتكاب الإثم.

إن ملحوظات هور المفصلة تجلّي صدى دراسات أوسع وجدت أن المدرسين، الذين يعلمون عبر الحدود، نادراً ما كانوا يتلقون تدريباً قبل مغادرتهم البلاد، أو تدريباً مستمراً على المهمة (غريبل Gribble وزيغوراس 2003، دون Dunn ووواليس Wallace 2006). وكما لاحظ كل من ليسك (Leask 2004) وستيير (Stier 2003)، فإن الجامعيين الزائرين هم غرباء في موقع خارجي، مقارنة بطلابهم وبالمدرسين المحليين. ويجد العديد منهم أن التعليم في مثل هذه البيئة غير المألوفة هو أمر مربك. وفيما يتعلق ببعضهم، هذه هي المرة الأولى التي تصبح فيها «ثقافتهم البديهية مرئية لهم، أو أن يكتشفوا أن بعض الناس يكنّون تجاههم آراء جاهزة ويتحاملون عليهم» (ستيير 2003: 80). هذا يفسر السبب الذي جعل ليسك (2006) يجد أن المدرسين الذين يدرسون برامج عابرة الحدودَ في جامعة أسترالية أخرى، كانوا يعيرون عناية خاصة للقضايا الثقافية أكثر مما كان يفعل طلابهم. مع ذلك، فقد كان من الواضح أن لدى الطلاب السنغافوريين، الذين أجرى عليهم هور دراسته (2006)، إحساساً أن ثمة خطأ ما يحدث في بداية البرنامج. لكنهم قد لا يصفون همومهم بأنها «ثقافية»، بل كانوا يقولون إن على مدرسيهم الأستراليين أن يكوّنوا فهماً مقارناً أوسع عن الفروقات الواسعة بين مواقع التعليم. ويثير هور (2006) نقاشاً حول نقلة مدروسة من الطريقة التدريسية التي تركز على المدرس، إلى طريقة التركيز على الطالب، التي تم الرجوع إليها علناً في أثناء نقاش دار مع الطلاب، في بداية البرنامج (مثلاً «كيف نعمل معاً لنجعل هذا البرنامج جديراً باهتمامكم مرة أخرى؟»). من الواضح أن على المؤسسات دعم مدرسيها الذين يعلّمون خارج الحدود وتهيئتهم على نحو أفضل. وبينما تختلف الممارسات اختلافاً كبيراً بين المؤسسات، بدأ بعضهم منها، مثل جامعة جنوب أستراليا (the University of South Australia UniSA 2006)، بفعل ذلك على نحو جيد جداً.

يقتضي معظم التسليم العابر الحدودَ وجود مدرسين محليين. وهؤلاء المدرسون هم الذين يشغلون الموقع الأمثل لإعطاء البرامج الأجنبية طابعاً محلياً، والتصرف كوسطاء ثقافيين بين الجامعيين الأجانب والطلاب العالميين، الأمر الذين يمكّنهم من تسهيل إتمام عملية مرحلية من التبادل الثقافي (كولمان Coleman 2003: 365). من الواضح، أن المدرسين المحليين يشغلون موقعاً ممتازاً يمكّنهم من المساعدة على تطوير المنهاج بطرق تُظهر الثقافة والسياق الذي يتلقى

الطلاب تعليمهم في ظلهما (ليسك 2004). لكن المدرسين المحليين يشتركون مع المدرسين غير الرسميين في أنهم غير حائزين على مؤهل أو خبرة، وعادة ما يفتقرون إلى المعلومات الكافية عن المنهاج الأساسي. إن تهميش هؤلاء المدرسين، الذين يكونون على اتصال واسع بالطلاب، هو مشكلة عامة، لكنها أكثر انتشاراً في التعليم العابر الحدودَ. حيث نجد أن المدرسين المحليين يكونون بعيدين عن المحاضر، الذي يتم توظيفه من قبل مؤسسة مختلفة (الشريك المحلي)، وهم عادة ما يعملون دواماً كاملاً في مكان آخر، ويتلقون أجراً على الوقت الذي يقضونه مع الطلاب وحسب. من الشائع أن لا يلتقي المدرسون المحليون بالمحاضرين الخارجيين (هور 2006)، بالرغم من أهمية هذا التواصل وضرورته من أجل تطوير علاقات مثمرة وعابرة الثقافاتِ في التعليم.

خاتمة

بمرور الوقت، تسعى معظم المؤسسات المحلية الشريكة إلى تطوير برامجها العلمية، وتقليص اعتمادها على الجامعات الأجنبية، وهذا يقتضي تجنيد مجموعة علمية رفيعة المستوى، وتقوم بدور أساسي في تطوير المنهاج. إن الإرث الدائم والأساسي للتعليم العابر الحدودَ سيكون الدور الذي لعبه أعضاء هذه المجموعة في بناء المقدرات لدعم الكليات الصغيرة الخاصة، بهدف تطوير المجال والخبرة اللازمة لرفع مستويات أدائها والعمل باستقلالية تامة (مكبيرني وزيغوراس 2007: 80 – 3).

المراجع:

Aitbach, P.G. (2000) 'The Crisis in Multinational Higher Education', International Higher Education 21, Fall: 3 - 5.

Bates, A.W. and de los Santos, J.G.E. (1997) 'Crossing Boundaries: Making Global Distance Education a Reality', Journal of Distance Education 12 (1 /2: 49 - 66.

Carnoy, M. (1974) Education as Cultural Imperialism, New York: Longman.
Chipman, L. (1998) The Changing Face of Transnational Education: The Future of Higher Education in a Global Context - Opening address to the 1998 Global

Alliance for Transnational Education Conference, 'The Changing Face of Transnational Education: Moving Education - Not Learners', Paris. Washington: Global Alliance for Transnational Education.

Coleman, D. (2003) 'Quality Assurance in Transnational Education', Journal of Studies in International Education 7 (4): 3 54 - 78.

Dunn, L. and Wallace, M. (2006) 'Australian academics and transnational teaching: an exploratory study of their preparedness and experiences', Higher Education Research and Development 25 (4): 357- 69.

Education International (2004) Globalization, GATS and Higher Education, Brussels: Education International.

Farrel, E.F. (2003) 'Phoenix's Unusual Way of Crafting Courses', Chronicle of Higher Education 49 (23): 10.

Gribble, K. and Ziguras, C. (2003) 'Learning to Teach Offshore: Pre-departure Training for Lecturers in Transnational 'Programs', Higher Education Research and Development 22 (2): 205- 16.

Hoare, L. (2006) So Near and Yet So Far: An Ethnographic Evaluation of an Australian Transnational Education Program, Melbourne: The University of Melbourne.

Kelly, M.E. and Tak, S.H. (1998) 'Borderless Education and Teaching and Learning Cultures: The Case of Hong Kong', Australian Universities' Review 41 (1): 26- 33.

Leask,. (2004) Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation, trans. Translator, Adelaide: Australian Universities Quality Agency

obeikandi.com

- (2006) Keeping the Promise to Transnational Students: Developing the Ideal Teacher for the Transnational Classroom, trans. Translator, Perth: IDP Education Australia.

McBurnie, G. and Ziguras, C. (2007) Transnational Education: Current Issues and Future Trends in Offshore Higher Education, London: RoutledgeFalmer.

McLaughlin, D. (1994) 'Contrasts in learning in Asia and the Pacific', PacificAsian Education 6 (2): 41- 50.

Stella, A. (2006) 'Quality Assurance of Cross-border Higher Education', Quality in Higher Education 12 (3): 257- 76.

Stier, J. (2003) 'Internationalization, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural 'Competencies', Intercultural Education 14 (1): 77- 91.

UNESCO and OECD (2005) Guidelines for Quality Provision in Cross-Border Higher Education, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and the Organization for Economic Co-operation and Development.

UniSA (2006) Teaching Resources: Transnational Teaching. University of South Australia. Online. Available HTTP: http://www. unisanet.unisa.edu.au/ learningconnection/staff/practice/transnational.asp Wells, M. (1993) The Export of Education: Exploitation or Technology Transfér, Sydney: Research Institute for Asia and the Pacific, University of Sydney.

Ziguras, C. and Rizvi, F. (2001) 'Future Directions in International Online 'Education', in D. Davis and D. Meares (eds) Transnational Education: Australia Online, Sydney: IDP Education Australia.

الجزء 2

منظورات
عن التعليم

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل 6

حوار وفهم عابر الثقافاتِ

مضامين خاصة بالمعلمين

تينغ وانغ Ting wang
جامعة كانبيرا University of Canberra

مقدمة

تحتل أستراليا اليوم المرتبة الثالثة بين أكبر مصدري خدمات التعليم العالي عالمياً. حيث تمثل نسبة الطلاب العالميين أكثر من 20 بالمئة من مجموع الطلاب المسجلين في الجامعات الأسترالية. ويمثل الطلاب الذين يدرسون في الجامعات الخارجية الموجودة في أستراليا ثلثي الطلاب العالميين، والباقي مسجلون خارج الحدود (هارمان Harman 2006). إن البرامج العابرة الحدودَ هي جزء متمم لفاعلية العولمة التي تقوم بها العديد من الجامعات الأسترالية. وبالرغم مما شهدته السنوات الأخيرة من تزايد في الكتابات الخاصة بالتعليم العابر الحدودَ، يقول بعض العلماء إن الفهم الحالي لحالة تعلم الطلاب خارج الحدود لا يزال فهماً عاماً، ومجزّأ وغير واضح أحياناً (غريبل Gribble وزيغوراس 2003). ثمة حاجة ماسة إلى دراسة أوضاع التعلم والتعليم التي تعتمد في صميمها على تطوير خبرة وتعلّم عبر الثقافاتِ في التعليم العالي عابر الحدود (آلان Allan 2003، غرينهولتز Greenholtz 2000، ليسك Leask 2004).

الصين هي واحدة من أهم أسواق قطاع التعليم العابر الحدودَ في أستراليا. فقد كان الطلاب الصينيون في عام 2005 العددَ الأكبر من الطلاب الملتحقين في التعليم العابر

obeikandl.com

الحدودَ (AEI التعليم العالمي الأسترالي 2006). وشهدت السنوات الأخيرة تزايداً سريعاً في عدد الطلاب الصينيين الملتحقين في البرامج الأسترالية الخارجية. وهذا الفصل هو جزء من مشروع أكبر يتحرى تأثير مقرر الدراسات العليا الأسترالي العابر الحدودَ في المفاهيم التعليمية لأعضاء الإدارة عن الإدارة والتعلم، وفي ممارستهم الإدارية في أثناء سنة واحدة تمتد من 2002 إلى 2003 (وانغ 2004). وبينما تم الإعلان عن بعض النتائج المهمة في مكان آخر (وانغ 2005، 2006، 2007)، تركّز هذه المقالة، بالعودة إلى ما جاء في المقابلة، على تجارب التعلم العابر الثقافاتِ التي تجسدها المشاركات الصينية، ومضامين الحوار والفهم العابر الثقافاتِ لدى المدرسين في بيئات التعليم العابر الحدودَ.

إطار نظري

إن المشهد الحالي لإدارة التعليم في شرق آسيا، وفيها الصين، مليء «بالاقتباس الثقافي» (تشينغ 1998 Cheng، والكر Walker وديموك 2000 Dimmock)، حيث تزداد الحاجة الملحة إلى العمل، أكثر وأكثر، من أجل تلافي «الإمبريالية الثقافية» (بوش Bush وكيانج 2000 Qiang). قد يكون استيراد الأفكار الأساسية من سياق ثقافي إلى آخر مفيداً، لكنه محفوف بالأخطار، ويجب إنجازه بحساسية وعناية (ريبينز Ribbins وغرون 2000 Gronn). وتبين البحوث التي أجريت على البرامج العابرة الحدودَ أن علينا الانتباه لقضايا مثل طرائق التدريس العابرة الحدودَ، والحساسية والحذر الثقافيين، والتنافر الثقافي (آلان 2003، تسوليديس 2001 Tsolidis). وقد ثبت أن لدى بعض البلدان النامية، مثل الصين، ثقافات وتقاليد إدارية سابقة، تختلف عن الافتراضات الجوهرية الموجودة في المجتمعات الأوروبية والأمريكية. هذا إلى جانب الفهم أن المشاركين في البرامج العالمية قد يحملون فرضيات عن التعلم وطرائق التدريس والإدارة والهدف من التعليم، مختلفة عن تلك التي يحملها مدرسوهم. ثمة خطر، ربما، من انطلاق الجامعيين الغربيين، الذين يديرون مقررات متطورة في بلدان نامية، من فرضيات بديهية تقول: إن من البديهي أن تكون الأمثلة والممارسات المأخوذة عن الثقافات الغربية ملائمة لسياقات تنطوي على تقاليد ثقافية مختلفة. لقد عُدَّت هذه الممارسات أنماطاً معاصرة للإمبريالية الثقافية.

لطالما لعبت الرؤى التقليدية العابرة الثقافاتِ دور المظهِر للفروقات بين الثقافات، وذلك بهدف تعزيز فهم عابر الثقافاتِ (هوفستيد 1991 - Gofstede 1980). وقد حدد هوفستيد الأبعاد الخمسة لهذه الاختلافات كما يلي: التباين على صعيد السلطة العليا/ الدنيا، والفردية/ الجماعية، والذكورة/ الأنوثة، وإلغاء الشك، والتوجيه القصير المدى/ البعيد المدى. لقد تم تحديد هذه الأبعاد على أنها خيارات بين أزواج من البدائل يمكن إثباتها عن طريق التجربة، وهي تسمح بتحديد النماذج التي يمكن أن تنبثق سواء ضمن الثقافات أو فيما بينها، وتمكّن بسهولة من ترتيبها ترتيباً ذو معنى (هوفستيد 1980، 1995). وقد حذر بعض العلماء من أخطار وصف المجموعات، وفق المصطلحات الأصولية للمعتقدات والقيم المتناقضة، على أنها مظهر من مظاهر «التعميم» الذي يجب التعامل معه «بشك» (بوتنيس Putnis وبيترلين Peterlin 1996: 74). ويقول كل من أوسلاند Osland وبيرد (Bird 2000) إن هذه الازدواجية المعقدة قد تكون مفيدة إلى حد ما، إلا أنها لا تصور الحالة المعقدة القائمة داخل الثقافات. فالثقافة هي أحد مضامين البيئة، ولا يمكن تكوين فهم كلي عنها بمعزل عن هذه البيئة. لكن ميل هذا الأسلوب المقارن إلى تكوين مفهوم عن الثقافة على أنها حقيقة ثابتة، بدل أن تكون ظاهرة ديناميكية متعددة الجوانب، يجعله أسلوباً محدوداً.

في حقبة من الثبات وانعدام التغيير، لا يكون لهذه التعميمات أي معنى. فالثقافات التقليدية للبلدان النامية تعيش، هي نفسها، حالة من التمزق؛ إذ تخترق القوى العالمية حدودها. وتظهر مرونة الثقافة الصينية المعاصرة وتعقيدها عبر المزيج الغريب الذي يتضمن الجماعية الاجتماعية وقوى السوق في الصين، في آن معاً. ويقول كل من كولارد Collard ووانغ (Wang 2005) إن الثقافات المعاصرة تجسد الصراعات على صعيد أوسع من اللقطات السريعة التي تقدمها تحليلات عبور الثقافات. فالحقيقة أكثر مرونة وهي متعددة الوجوه؛ إنها أشبه بالإنتاج الإعلامي حيث تنتقل الصور وتتحول بتضارب القوى الثقافية المختلفة والأعراف المهيمنة والقوى العالمية.

يقدم مفهوم التفهم عبر الثقافاتِ طريقة ناضجة للتعليم العابر الحدودَ. إنه يستخدم مصطلحات جدلية لتصوير التفاعل الثقافي، ما يعطي هذا التفاعل أسلوب محادثة أو

مقابلة، بدل أن يكون لقطة جامدة. وهو يقر بالقوة البشرية، وذلك بتمييزه الحوار التأملي على الاستنساخ المذعن. إنه يفهم أن التفاعلات بين أفراد من ثقافات مختلفة يفضي إلى إيجاد أطر متوارثة ومتشربة مفاهيمَ وقيماً مختلفة. مع ذلك، يقدم الحوار احتمالات لبناء أنماط فهم ناشئة وأطر جديدة، بدل الإذعان للمعرفة المستوردة. إنه يسمح بالتكيف والمرونة والتغيير، بل حتى بالمقاومة (كولارد ووانغ 2005). وبخلاف الأساليب التقليدية العابرة الثقافاتِ، التي تنزع إلى تأكيد الفروقات المزدوجة بين الثقافات الثابتة، يشيد الحوار العابر الثقافاتِ بالتنافر الثقافي ويسمح بالتفاعلات الديناميكية بين القوى الثقافية الهجينة. إنه يسعى إلى تعزيز الحساسية عبر الثقافاتِ والفهم المتبادل والعلاقات المتبادلة في أثناء هذه العملية التفاعلية. وهكذا يصبح المدرسون والطلاب في البرامج العابرة الحدودَ شركاء في بناء عبر الثقافاتِ. إن الأساليب التقليدية عبر الثقافاتِ غير مناسبة في مثل هذا الجو العام. أما ذلك الحوار الجاري فيقدم فرصاً أكبر للتغيير، بل لمقاومة الأطر الموروثة المقبولة التي يجلبها الناس معهم إلى التعليم والتعلم عبر الحدودَ. لذلك، فهذا البحث ليس دراسة عبر الثقافاتِ بالمعنى التقليدي. فهو لا يتضمن أسلوباً مقارناً، بل يوظف أسلوباً أكثر حساسية من الناحية الثقافية، ويعد بأن ثمة تفاعلاً بين الثقافتين الصينية والغربية يظهر عند المشاركين في هذه الدراسة.

أسلوب البحث

تم تصميم بحث هذه الدراسة وفقاً لدراسة حالة عينية تجري قبل المقارنة وبعدها، ووفقاً لأسلوب تصوير الظاهرة (مارتون 1986 - Marton 1981). إن تصوير الظاهرة هو أسلوب للبحث تم استخدامه للمساعدة على فهم الجوانب المهمة للفروقات في تجارب مجموعات من الأشخاص (مارتون وبووث Booth 1997). اثنان وخمسون بالمئة من المديرين التعليميين من مقاطعة زهينجيانغ في الصين، والمسجلين في مقرر ماجستير الإدارة التعليمية العابر الحدودَ، كانوا في عام 2002 تحت إدارة جامعة أسترالية. وقد تضمن نموذج الدراسة 20 مشتركاً؛ 15 من الذكور و5 من الإناث، وهو تقسيم يتناسب مع نسبة الجنسين في المجموعة. وقد شارك في هذه الدراسة ثمانية مديري مدارس، وستة مديري جامعات، وستة موظفين.

تم استخدام تقنية المقابلة العميقة وشبه المؤطّرة؛ لدراسة ردود أفعال المشاركين عن الأسئلة ذات النهايات المفتوحة. وقد أجريت مجموعتان من المقابلات في نيسان 2002 ونيسان 2003 لدراسة وجهات نظر 20 مشاركاً عن تجاربهم ومفاهيمهم عن التعلم والإدارة قبل المباشرة في المقرر وبعدها، وقد كان زمن المقابلة نحو الساعة تقريباً. جميع الوثائق التي تم توزيعها على المشاركين كانت مترجمة من الإنكليزية بالصينية. وقد تم تسجيل كل مقابلة تسجيلاً صوتيًّا، وتم تدوينها حرفيًّا وترجمتها باللغة الإنكليزية. وتم تنظيم الصفحات الـ200 التي دوّنت وفقاً لموضوعات وفئات منطقية. وتم فرز الأجوبة وفقاً لفئات مفهومية، بناء على التشابهات والاختلافات. وتم تلخيص النسخ الأصلية لتكون صوراً موجزة تركز على مفاهيم الأفراد، وتقارير شخصية عن ممارستهم الإدارة. وقد تم تحليل البيانات بناء على قراءة النسخ الكاملة والموجزة. والمقاطع المقتبسة في هذه المقالة تمت ترجمتها من الصينية بالإنكليزية.

نتائج ونقاش

فيما يخص التنافر الثقافي

يظهر التنافر بين القوى الثقافية المختلفة في البرامج العابرة الحدودَ عبر تجارب المشاركين في هذه الدراسة. إن معرفة ثقافة الفرد الشخصية وثقافة الآخرين، وفهم الاختلافات هي خطوات أساسية في التعلم الثقافي. مع ذلك، فإن اكتساب ذلك يتم عبر عملية عاطفية بدل أن تكون معرفية، وعبر تعلّم يكون عمليًّا أكثر منه عقليًّا (كوشنير Cushner 1990). يقتضي الإدراك المعرفي النظر إلى الباطن، وإبداء الملحوظات، وإيجاد الأمثلة التطبيقية (آلان Allan 2003). إن تجارب المشاركين الشخصية عن أساليب التعلم والتعليم الغربية، في هذه الدراسة، تجعلهم يبدون ملحوظات حول فرضياتهم وممارساتهم السابقة. وبحسب تعليق أحد مديري المدارس الذكور: «إن المواجهات والصدامات مع وجهات النظر والممارسات المختلفة من البلدان الغربية كانت واضحة في الصف». كذلك قالت إحدى الموظفات: إن «هذا البرنامج قدم لنا فرصاً لنجري تغييراً في ممارستنا العملَ، وفي أنماط الفهم السابقة لدينا عن التعلم والإدارة». لقد كانت

هذه الموظفة قادرة على «استخدام البرنامج كمنبر والتغيير في العديد من القضايا، ثم الخروج بأنماط جديدة للفهم».

وتدل النتائج أن معظم المشاركين كانوا متأثرين بتجربتهم الحقيقية «في الدراسة الخارجية دون السفر خارج البلاد». وقد علّق أحد الموظفين قائلاً: «لقد جرّبنا بأنفسنا كيف يقوم المدرسون الأجانب بتسليم المقرر. إن أساليبهم في التعليم مختلفة عن أساليبنا، ما يجعلنا نجري تغييراً في طريقتنا التدريسية». لقد نُظر إلى هذه التجربة العابرة الثقافاتِ على أنها «جديرة بالاهتمام ومثيرة للإعجاب». مدير مدرسة آخر وجد أن تجربته كانت «جديدة»؛ لأن المدرسين الأستراليين «يولون انتباهاً أقل لنقل المعرفة، لكنهم يعطون أهمية أكبر لعملية التعلم برمتها ولتطوير قدرات الطلاب ومعرفتهم».

وفيما هم يقيّمون تجاربهم التعليمية والثقافية المختلفة، كان المشاركون واعين للتنافر الثقافي. فقد أشار أحد الموظفين السابقين، مثلاً، إلى افتقار المدرسين الأستراليين إلى المعرفة بالتعليم الصيني، وكان يفضل: «أن يحصل المزيد من التفاعل العابر الثقافاتِ، والمزيد من النقاشات العميقة عن القضايا الصينية الناشئة، والمزيد من التشاور في الصف». وقد وصف أحد مديري الجامعات المعاناة التي يواجهها في سبيل جعل المفاهيم والنظريات الغربية ذات معنى، وذلك بسبب الاختلافات في الخلفية الثقافية وطرق التفكير. وقد انتهى إلى نتيجة مفادها أن الطلاب الصينيين والمدرسين الأستراليين، وبالرغم من التوترات، «كانوا يزدادون قرباً» في تأويلاتهم:

> فيما يخص فهم مفاهيم معينة، كانت لدينا، ربما، تأويلات ومعتقدات تختلف عن تلك التي يمتلكها المدرسون الأجانب؛ وذلك بسبب الفروقات الثقافية. في بعض الأحيان، كنا نبدو وكأننا نتحدث عن المفهوم ذاته، لكن كان من الصعب علينا فهمهم، والعكس صحيح. لقد حاولنا أن نفهم تأويلاتهم من منظورنا، وأن نصل إلى تأويلنا الخاص، ثم نضفي على ما شرحوه صفة ذاتية. فنحن نحاول إيجاد خلفيات مشتركة في فهم مفاهيم معينة.

قال المشاركون: إنهم تشاركوا في بعض الأفكار التعليمية الغربية، مثل التعلم الذي يركز على الطالب، وتطوير الجانب الإبداعي عنده، والصياغة التشاركية للقرار، والقيادة الموزعة. لكننا واجهنا العديد من العوائق البيئية والشاملة التي تعترضهم في ميادين

عملهم. وكان عليهم، غالباً، أن يلتزموا بالأعراف الاجتماعية السائدة والاستمرار في احترام الممارسات القديمة. وبوجه عام، كان ثمة فجوة كبيرة بين «النظريات التي يعتنقونها» و«النظريات المطبقة» (آرجيريس Argyris وسكون Schon 1978).

من المهم ملاحظة الطريقة التي تعامل عبرها المشاركون الصينيون مع التوترات بين القوى الثقافية المختلفة. فقد التحقوا في البرنامج بوصفهم طلاباً في برنامج غربي عابر الحدودَ، وحضروا المقرر الذي تسلمه الجامعات الأسترالية، ودرسوا مواد المقرر الغربي، وكانوا يخضعون للأساليب الغربية في التعلم والتعليم، وللثقافة والقيم والفلسفات والإيديولوجيات الغربية. ومن أجل تنفيذ متطلبات المقرر، والتطور على الصعيد المهني، كان على الطلاب الانسجام مع الحاجات التي تتطلبها أعراف الجامعات الغربية، وأن ينقلوا المعرفة التي يكتسبونها إلى ميادين عملهم. ولكن، لكي يطوروا السياق الصيني، كان عليهم أن يكونوا منتبهين للأسلوب الذي تسير وفقه الأمور في الصين. وكان من الواضح تعذر تفادي التنافر الثقافي في البرامج العابرة الحدودَ. بوجه عام، قد يتمكن الأشخاص من الإفلات من التنافر الثقافي، وذلك بالعودة إلى الثقافة السائدة التي يعيشون في ظلها. عملياً، عمل استمرار تعرض المشاركين في المقرر لقوى الثقافة والسياق الصينيين على التخفيف من تأثير الثقافة والأفكار الغربية.

تعزيز الحساسية العابرة الثقافاتِ

تظهر الدراسة أن لدى المشاركين أنماط فهم تقليدية نسبيًّا عن القيادة والتعلم، ويعود سبب ذلك إلى التأثيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية الصينية. فقد قالوا: إن تجارب التعلم التي خاضوها، وتعرضهم لأنماط فهم بديلة، كل ذلك ساعدهم على توسيع مفاهيمهم، وتعزيز حساسيتهم ومعرفتهم العابرة الثقافاتِ، واكتسابهم منظوراً عالميًّا. وفي الوقت ذاته، عادوا ليقولوا: إن الثقافة الصينية الفذة، والسياق المحلي سيستمران في التأثير في منظوراتهم واختيارهم إستراتيجيات التعلم والتعليم والقيادة العملية.

وقد أكد المستجيبون أن الصين مختلفة عن البلدان الغربية «فيما يتعلق بالخلفية التاريخية والاجتماعية والثقافية، وكذلك فيما يتعلق بالتطور الاقتصادي». لذلك، ثمة

اعتقاد يقول بأهمية «العمل على تكييف الممارسة القيادية مع السياق ومع التابعين». لقد عُدَّ «تبني الأفكار الغربية في القيادة على نحو عشوائي، دون اعتبار للسياق الصيني المعاصر»، أمراً جدليًّا وغير ملائم. وقد أكد أحد الموظفين السابقين فاعلية الحالة الوسط بين إرثه الثقافي وبين آراء الشعوب الأخرى:

> أعتقد أن التواصل العابر الثقافاتِ هو من الأمور المهمة جدًّا. علينا أن نتشرّب بعض الأفكار والممارسات الغربية المتقدمة ونستفيد منها، وفي الوقت ذاته، نحتفظ بروح ثقافتنا. إن امتلاك بعض أنماط فهم الثقافة والتعليم الغربيين سيكون عاملاً مساعداً لنا في النظر إلى التعليم الصيني من منظور عالمي.

يؤكد هذا الموظف أن الصينيين لن يتخلوا عن إرثهم الثقافي أمام إغراء نظريات القيادة الغربية. إنه يحاول إيجاد منظور خصب يدعم تطور التعليم الصيني ويرتقي به من مظهر محلي إلى مظهر عالمي. ويبيّن أستاذ جامعي آخر وجهات نظره في الإجابة الآتية:

من الواضح أن لدينا أفكارنا الخاصة وفلسفاتنا وخصائصنا. علينا أن نأخذ الثقافة والسياقات الصينية بالحسبان. ولكن، إذا ما رأينا أن التشابهات بين الثقافة الصينية والثقافة الغربية ترجح على الاختلافات، فعلينا تبني موقف أكثر تسامحاً وانفتاحاً على الأفكار الغربية. بإمكاننا، دون شك، أن نحظى بتجارب مفيدة من البلدان المتطورة.

يمكن ملاحظة أن تحديد التشابهات والاختلافات قد غدا بوصلة التعلم، التي تمكّن المهنيين من التمييز بين ما يمكن تبنيه أو رفضه من الثقافات الأخرى. ثم إنه يظهر أن تسليم البرامج العابرة الحدودَ ليس، ببساطة، نقلاً مباشراً للنظريات والأفكار الغربية إلى الدول النامية. فالتسليم، فعليًّا، هو، إلى حد ما، عملية تنافر وتفاعل واندماج بين ثقافات وقيم وفلسفات ومعتقدات مختلفة. إنه عملية حوار عابر الثقافاتِ. فهو ليس «سرقة ثقافية» غير شرعية (وولكر Walker وديموك Dimmock 2000)، وليس «إمبريالية ثقافية» مفروضة (بوش Bush وكيانغ Qiang 2000). والأمر الأهم أن بإمكانها أن تكون عملية تعلّم مجزية للمتعلمين ولمسلّمي المقرر على حد سواء.

تطور الحوار عابر الثقافاتِ

كشفت النتائج أن نقل الفرضيات الغربية إلى الدول غير الغربية دون أخذ السياقات المحلية والثقافات بالحسبان هو أمر إشكالي. ويعود أمر التغيير في الأفكار الغربية أو تكييفها مع السياقات المحلية إلى المهنيين في البلدان النامية. وقد يتسبب تشجيع الأفكار الغربية، المناقضة الثقافةَ التقليدية والإيديولوجية السياسية الصينية، بحدوث تنافر ثقافي وسوء فهم. وغالباً ما يحدث صدام بين المقاومة والتحدي المفتوح وبين الممارسة. وتعتقد مديرة إحدى المدارس، مثلاً، أنها لن تقبل إلا الأفكار والمفاهيم الغربية، التي تراها مفيدة وقابلة للتطبيق:

> إذا ما تبنى مدرس صيني، في صف صيني، أسلوب التعليم نفسه الذي يستخدمه مدرسنا الأسترالي، فثمة احتمال ألا يلقى أي ترحيب من الطلاب على الإطلاق؛ لأن هذا الأسلوب لا يتناسب تماماً مع السياق الصيني.

ويدعي المستجيبون وجوب بذل الجهود لدمج جوهر أفكار القيادة الصينية مع المنظورات البديلة للقيادة الغربية. ويؤكد أحد الموظفين السابقين، مثلاً، ضرورةَ التوازن بين القيادة العلمية وبين ممارسة القيادة التشاركية في صناعة القرار:

> لدى تبني الفرضيات الغربية في القيادة، يجب أخذ السياق المحلي والخلفية الثقافية ونوعيات التابعين بالحسبان. ربما نقول بعقلانية: إنه كان يجب أن تكون لدينا بنية تنظيمية وإدارة ديمقراطية بحتة؛ لكن هذا يستحيل إنجازه على أرض الواقع. علينا أن نأخذ نوعيات أعضاء المنظمة بالحسبان. فإذا كانت نوعياتهم لا ترتقي إلى المستوى المطلوب، فإن من شأن فرض قيادة تشاركية أو بنية تنظيمية أن يجلب المتاعب إلى هيئة الإدارة.

أما التعليقات الأكثر تعقيداً على التفاعل العابر وبناء القدرة، فقد صدرت عن مدير أحد مكاتب التعليم المحلي، حيث قال:

> لقد قدم المدرسون الأستراليون العديد من النظريات والممارسات في أستراليا وغيرها من البلدان الغربية. كذلك، ثمة العديد من النظريات والممارسات الجيدة في الصين... لدينا كثير من الممارسات الممتازة. لكن جهودنا في ممارسات التحليل والتركيب والاختزال والوصول إلى نتائج لا تزال غير وافية. يجب أن لا نقتصر على التعلم من البلدان الغربية والانسجام مع نظرياتها. علينا أن نقدم نظريات جديدة يمكن تطبيقها على السياقات

الصينية. وإذا ما كان للأساتذة الجامعيين الأستراليين دور مساعد في هذا الخصوص على صعيد المدرسين الصينيين، فإنهم سيسهمون إسهاماً كبيراً في بناء قدرة هؤلاء المدرسين وتعزيز الإبداع لديهم.

كما ذكر سابقاً، على مطوري المقرر الغربي ومقدميه أن يحترسوا ويتجنبوا الإمبريالية الثقافية أو الفرض غير الشرعي للنظريات الغربية على المتلقين. ويمكن أن يعمل مطورو القيادة من البلدان الغربية كتجار ثقافة وتعليم بإنتاجهم المنظوراتِ والممارساتِ البديلةَ، بدل أن يكونوا عملاء تغيير راديكالي بإحداثهم نقلة فورية في مفاهيم القيادة وممارساتها عند المتلقين.

مضامين وخاتمة

تدل الإجابات التي أدلى بها أفراد هذه الجماعة من المشاركين أنه لضمان التوصل إلى حوار عابر الثقافاتِ حقيقي، يجب ألا يعد المدرسون الغربيون أنفسهم متمتعين بامتياز حمل الأفكار الغربية، وأن بإمكانهم فرض القواعد الراديكالية على مؤسسات البلدان النامية. من الأفضل أن يكونوا متأملين مرنين، جاهزين لسد حاجات المتعلمين من مختلف الثقافات، ومساعدين مهمين في بناء مقدراتهم. لذلك، من المهم لهم أن يطوروا منافستهم وتعلمهم العابرَين للحدود. عليهم السعي إلى تقويم المعرفة التي يمتلكها الطلاب واحترامها، وصياغة المقرر على أنه حالة من التعلم المتبادل. في الوقت نفسه، من المهم لدى الطلاب من البلدان المتلقية أن يتوقفوا عن اتخاذ المواقف المقاومة تجاه المنظورات البديلة، أو الإحساس بتفوق ثقافتهم. عليهم الانسجام مع الأفكار الأفضل، ومع جوهر الثقافات الأخرى. وبهذا المعنى، فإن الحوار والفهم العابر الثقافاتِ هو، فعلياً، جانب مهم من برنامج تطوير القيادة، الذي يمكن أن ينطبق أيضاً على برامج عالمية أخرى.

وتبين هذه الدراسة أن الحوار العابر الثقافاتِ هو عملية معقدة ومتعددة الأبعاد. إنها أكثر تعقيداً من «السرقة الثقافية» من ثقافة أخرى، التي يلاحظ أنها شهدت تطوراً أكبر على يد السلطات السياسية. ثم إنها ليست مقاوماً عنيداً، على نحو دائم، للقوى الخارجية. إنها عملية تفاعل يلعب فيها الأفراد، على نحو واعٍ، دور الوسطاء بين الثقافات، فيختارون

تكامل معارف هذه الثقافات وقيمها بطرق استثنائية. والنتيجة هي مجموعة من المهنيين المتعلمين، في جعبتهم ذخيرة أكثر تعقيداً من مجرد كونهم وكلاء الثقافة المحلية والأجنبية. من شأن مثل هؤلاء الأشخاص أن يكونوا أمثلة على ثقافة عالمية ناشئة تألفت من أصول متنوعة، وهي أكثر تعقيداً من أي ثقافة تمتلكها أمة واحدة. يمكن، عبر هذه الدراسة، أن نرى أن نتائج التواصل العابر الثقافاتِ لا تعني خسارة ثقافية للبلد المتلقي (غرون Gronn 2001). إنها عملية ديناميكية للتنافر الثقافي، والتفاعل، والحوار، والتكامل تعتمد على فهم ومنفعة متبادلين. تلقي الدراسة الضوء على الحاجة إلى فهم عابر الثقافاتِ وتكييف نقدي للأفكار الغربية، وحساسية ثقافية للتعليم العابر الحدودَ.

المراجع:

AEI (2006) People's Republic of China: market data snapshots, Canberra: AEIThe Australian Government International Education Network.

Allan, M. (2003) 'Frontier Crossings: Cultural Dissonance, Intercultural Learning and the Multicultural Personality', Journal of Research in International Education, 2(1): 83- 110.

Argyris, C. and Schon, D. (1978) Organizational Learning: A Theory-of-Action Perspective, Reading, MA: Addison-Wesley.

Bush, T. and Qiang, H. (2000) 'Leadership and Culture in Chinese Education', Asia Pacific Journal of Education, 20(2): 58- 67.

Cheng, K. M. (1998) 'Can Educational Values be Borrowed? Looking Into Cultural Differences', Peabody Journal of Education, 73(2): 11- 30.

Collard, J. and Wang, T. (2005) 'Leadership and Intercultural Dynamics', The Journal of School Leadership, 15(2): 179 - 195.

Cushner, K. (1990) 'Cross-cultural Psychology and the Formal Classroom', in R. W. Brislin (ed.) Applied Cross-cultural Psychology, Newbury Park, CA: Sage.

obeikandl.com

Greenholtz, J. (2000) 'Assessing Cross-cultural Competence in Transnational Education: The Intercultural Development Inventory', Higher Education in Europe, 25(3): 411- 416.

Gribble, K. and Ziguras, C. (2003) 'Learning to Teach Offshore: Pre-departure Training for Lecturers in Transnational Programs', Higher Education Research and Development, 22(2): 205- 216.

Gronn, P. (2001). 'Crossing the great divides: Problems of cultural diffusion for leadership in education'. International Journal of Leadership in Education, 4(4): 401—414. Retrieved iS October 2007 from: http://www.iht. com/articles/20 0 016/10//rprofit.t.php Harman, G. (2006) 'Australia as a Higher Education Exporter', International Higher Education, 42: 14 - 16.

Hofstede, G. H. (1980) Culture's Consequences: International Differences in Work-related Values, Beverly Hills: Sage.

- (1991) Cultures and Organizations: Software of the Mind, London! New York: McGraw-Hill.

- (1995) 'Management Values: The Business of International Business is Culture', in T. Jackson (ed.) Cross-cultural Management, Oxford: Butterworth-Heinemann.

Leask, B. (2004) 'Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation', Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004. Marton, F. (1981) 'Phenomenography: Describing Conceptions of the World Around 'Us', Instructional Science, 10:177- 200.

obeikandl.com

- (1986) 'Phenomography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality', Journal of Thought, 21: 28- 49.

Marton, F. and Booth, S. A. (1997) Learning and Awareness, Mahwah: Eribaum.

Osland, J. S. and Bird, A. (2000) 'Beyond Sophisticated Stereotyping: Cultural Sensemaking in Context', The Academy of Management Executive, 14(1): 6 5—77

Putnis, P. and Petelin, R. (1996) Professional Communication: Principles and Applications, Sydney: Prentice Hall.

Ribbins, P. and Gronn, P. (2000) 'Researching Principals: Context and Culture in the Study of Leadership in Schools', Asia Pacific Journal of Education, 20(2).: 34—45.

Tsolidis, G. (2001) 'New Cultures, New Classrooms: International Education and the Possibility of Radical Pedagogies', Pedagogy, Culture & Society, 9(1): 97—110.

Walker, A. and Dimmock, C. (2000) 'Insights into Educational Administration: The Need for a Cross-cultural Comparative Perspective', Asia Pacific Journal of Education, 20(2): 11—22.

Wang, T. (2004) 'Understanding Chinese Educational 'Leaders' Conceptions of Learning and Leadership in an International Education 'Context', unpublished PhD thesis, University of Canberra.

-(2005) 'Exploring Chinese Educators' Learning Experiences and Transnational Pedagogies', International Journal of Pedagogies and Learning, 1(3): 44- 59.

- (2006) 'Leadership Practice Change: Critical Perspectives from the Chinese Educational Leaders in an Australian Offshore Program', in A. Bunker and I. Vardi (eds) Critical Visions: Thinking, Learning and Researching in Higher Education. Proceedings of the 2006 Annual Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia Inc (HER DSA), 9- 13 July 2006, The University of Western Australia, Milperra: HERDSA.

-(2007) 'Understanding Chinese Educational 'Leaders' Conceptions in an International Education Context', International Journal of Leadership in Education, 10(1): 71- 88.

obeikandl.com

الفصل 7

تقليص الفروقات...

ساندرا إيغيج Sandra Egege
جامعة فليندرز Flinders University

صلاح قتيلة Salah Kutieleh
جامعة فليندرز

مقدمة

تلقي ظاهرة التعليم العابر الحدودَ الضوء على علاقة معقدة بين الثقافة وممارسة التعليم. إن أي حقل معرفي يتضمن مجموعة من القيم الثقافية الضمنية التي يعرضها أمام الطلاب. كذلك، فإن جميع الطلاب يجلبون معهم إلى الجو التعليمي مجموعة من القيم الثقافية الضمنية. إن قضية التعليم العابر الحدودَ تدور حول ما يمكن أن يؤدي إليه هذا الأمر من إمكانية حصول صدام بين القيم الثقافية المختلفة، وتأثير هذا الصدام في تجربة التعلّم. في هذا الفصل، ندرس القضايا المتعلقة بالهيمنة والفروق الثقافية. هدفنا هو أن نوضح أن الفروقات لا تقتضي الحل دائماً، ونقترح أن للفروقات الملاحَظَة بين الثقافات أثراً أقل في التعليم والتعلم مما يعتقد، وأن السعي الحثيث إلى معالجة الفروقات عن طريق ممارسات تعليمية متطورة ثقافياً ليس محفوفاً بالصعوبات وحسب، بل إنه مخالف أهدافَ التعليم العابر الحدودَ وأغراضه. إننا نوضح كيف يكون بإمكان المرء أن يعترف بالتنوع الثقافي في تعليمه دون الحاجة إلى العمل ضمن نماذج ثقافية معينة. يعتمد هذا على مقدمة تقول إنه لا حاجة إلى أن تتم مراعاة جميع الفروقات بوضوح، كما في الثقافات المحلية، ولا أن يتم تجاهلها عن عمد، كما هي الحال في الممارسات الغربية.

obeikandl.com

إن الحاجة إلى أن تكون مقررات التعليم العابر الحدودَ ذات نوعية متوائمة مع غيرها ومضمون مقارن وقابل للفهم من قبل أساتذة خبيرين أجانب، ومتوافقة مع ما هو متوافر في سوق المؤسسة المضيفة تثير طيف الهيمنة الثقافية. ويقول هلاك Hallak (مقتبس في جيمس 2000)، إن التأثيرات الثقافية هي السبب وراء حيادية التعليم. فإذا ما كان هذا صحيحاً، يبرز خطر السيطرة والاتهام المصاحب لها بالاستعمار الجديد، أو الإمبريالية الثقافية. ثمة قضية أخرى في هذا الخصوص، وهي أن الدول المصدرة للتعليم ستقدم المستويات ذاتها (التعليمية وغيرها) في كل سوق جديد، بغض النظر عن مستويات البلد المضيف. ويكمن خطر هذا الأسلوب، بحسب Hallak (في جيمس 2000: 16)، أن التعليم يغدو منعزلاً عن النسيج والأصول الاجتماعية للبلد. أي أن التنافس بين التعليم العالمي الوافد وبين الثقافة المحلية للمهنيين الحديثي التدريب يمكن أن يحدّ، على نحو كبير، من إمكانية عائداتهم الاقتصادية. إضافة إلى ذلك، فإن الانسجام في التقديم يمكن أن يقود إلى مظهر يطلق عليه ليستون (Liston 1998) «التجانس»، وهي حالة يكون فيها جميع المزودين العابرين الحدودَ مؤيدين مجموعة واحدة فقط من القيم، وعالماً واحداً من الثقافة قد يقوّض التمايزات المحلية. وهكذا، لا تظهر الهيمنة الثقافية بفرض قيم ثقافية على ثقافة أخرى، بل برؤية القيم وفقاً لنظام معايير واحد ينطبق على الثقافات كافة.

وغالباً ما تكون قضية الهيمنة الثقافية في المحيط العابر الحدودَ، أحد المحركات التي تقف خلف التغييرات التي تطرأ على المنهاج وممارسات التعليم. إنها تثير أسئلة عن ملاءمة مضمون المقرر الطلابَ المحليين، واحتمال حدوث تصادم في القيم الثقافية، وإمكانية تطبيق نماذج التدريس التي يتبعها الأساتذة وفاعليتها في سياق عبور الثقافات. تزيد هذه القضايا من الحاجة إلى إدراك ثقافي أو حساسية تجاه الطلاب، وإلى أسلوب تعليمي ملائم ثقافيًّا، بل حتى أسلوب محدد من الناحية الثقافية.

الهيمنة الثقافية

لا ينصب تركيز هذا الفصل على نحو كامل على قضية الهيمنة الثقافية. مع ذلك، فإن من الجدير بالملاحظة أن الحاجة إلى مضمون متسق ومعايير رفيعة وطرائق تدريس متشابهة بين المؤسسة الأم والفروع الخارجية ستؤدي إلى إيجاد قيم وطرائق متشابهة

يتم تدريسها عبر الحدود الثقافية، مهما تكن هذه الحدود. وهذا هو المقصود بضمان الجودة والاتساق بين المؤسسة الأم وفروعها الخارجية، إنه جزء مما تحتاجه البلدان المستوردة، بل وتتوقعه، وهو السبب الذي يجعل الطلاب راغبين في الالتحاق بالبرامج التي تمنح الشهادات العابرة الحدودَ، وهي مسألة سنأتي عليها لاحقاً. نتيجة لذلك، فمن غير الواضح كيف يمكن تجنب هذا الاتساق، أو هل يجب تجنبه أم لا. ومن جهة أخرى، يمكن للمرء أن يقول: إن ثمة أسساً أخلاقية يجب أن تقودنا لمنع فرض القيم الثقافية والممارسات «الأجنبية». ولكن، هذا يفترض أن مثل هذا الفرض واضح وحاصل فعليًّا، وهما أمران لا ينطبقان على واقع الحال. ثم إنه يعطي شيئاً من الضمان للجامعات المهمة، التي تضم آلافاً من الطلاب من أطياف ثقافية مختلفة ممن يلتحقون كل يوم في التعليم العابر الحدودَ. إذن، في الوقت الذي نجد فيه أن الادعاء بوجود الهيمنة الثقافية أو الاتساق الثقافي يبدو معقولاً ظاهريًّا، يجب التعامل معه بحذر.

درس كل من غريبل Gribble وزيغوراس (2003) الملاءمة البيئية للمقررات التي تم إنجازها من أجل سوق محلية وتم تسليمها إلى جمهور مختلف ثقافيًّا في السياق العابر الحدودَ. وهذا بدوره يشير إلى أن قضية القيم والمعايير التي يتم نقلها إلى الطلاب تمثل تركيزاً ثقافيًّا محدداً وضيقاً وغريباً، بل متعارضاً، مع المعايير الثقافية الخاصة بالطلاب. والسؤال: هل يعد هذا الأمر جديراً بالاهتمام أم لا؟ إن مجرد التقاء أشخاص من طيف واسع من الخلفيات الثقافية المختلفة، ومنظورات مختلفة، قد لا يعد سبباً منطقيًّا لتسليم مضمون مختلف. ثم إن الاتهام الجاهز بالتماثل الثقافي أو الإمبريالية الثقافية ليس تبريراً كافياً لتغيير المضمون والأسلوب التدريسي للمرء؛ إذ لا بد من وجود أسباب مقنعة كي يكون ذلك ضروريًّا.

قضية الاختلاف

يقول زيغوراس (1999: 2): «إن بيئات التعلم العابر الحدودَ تجمع طلاباً ومدرسين من بيئات غير متآلفة، ممن تنبع خبراتهم التعليمية والتعلمية من تقاليد ثقافية مختلفة جدًّا». ويتابع فيقول: إننا إذا ما أردنا أن نتبع أسلوباً صحيحاً في التعليم، بما يتوافق

مع طموحات الطلاب وحاجاتهم، على الأساتذة إذن «أن يكونوا مطلعين على طموحات طلابهم وآمالهم، وعلى الممارسات التعليمية التي سيستخدمها الطلاب في بلدهم الأم» (زيغوراس 1999: 3).

ثمة قضايا مشابهة طرحها كل من دون Dunn ووالاس (Wallace 2006) وليسك (Leask 2004)، وبينما يطرح هؤلاء شروطاً مختلفة بعض الشيء، يوافقون جميعاً على أن على الأساتذة الذين يعلّمون عبر الحدود أن يفهموا ثقافة جمهورهم، وأن يتكيفوا مع تنوع الطموحات التعليمية للطلاب، وافتقارهم إلى الاطلاع على طرائق التعليم الغربية، واختلاف نماذج التعلم لديهم مقارنة بالطلاب المحليين. إنهم يسوّغون هذه الطريقة بعرض دليل يظهر التزاوج غير الملائم بين تجارب الطلاب وطموحاتهم وبين طموحات الأساتذة ومستويات المؤسسة المزوِّدة (بايفيس Pyvis وتشابمان Chapman 2004، دون ووالاس 2006). ويثير سميث وسميث (Smith and Smith 1999: 74) قضايا مشابهة فيما يتعلق بثقافة الإرث الكونفوشيوسي (CHC) التي يتعلمها الطلاب عبر الإنترنت، مظهرين اختلافات كبيرة بينهم وبين الطلاب الأستراليين المحليين من ناحية خوفهم من الفشل ورغبتهم في بيئة تعلّمية أكثر تماسكاً. ويقول سميث: وسميث إن «تطور المعاني لدى هؤلاء الطلاب (في أعمالهم الكتابية)، والمختلف عن ذلك الذي يبنيه طلاب أستراليون، قد يقودهم إلى نيل درجات أقل، بل إلى الانسحاب». إنهما يقترحان تكييف بنية المقرر، وجعل المعايير أكثر تفصيلاً ووضوحاً، كطريقة للتوفيق بين هذه الاختلافات، وتقليل الأخطار والمخاوف من الفشل.

هذه ليست قضايا جديدة، وهي، منذ مدة من الزمن، تلقى اهتمام الطلاب العابرين الحدودَ. في الحقيقة، يُظهر أدب التعليم العابر الحدودَ العديد من النزعات المبكرة في أدب الطلاب العابرين الحدودَ. جميع الأساتذة العابرين الحدودَ، الذين شاركوا في مشروعات البحوث المختلفة المذكورة آنفاً، وجدوا أن الاختلاف طفيف جدًّا بين الطلاب العالميين في البلد الأم، والطلاب العالميين في الخارج. ولم تُحْدِث الإحصاءات المفصلة، التي أجراها بايفيس وتشابمان (2004) عن منظورات الطلاب في البلدان الثلاثة الأساسية المرتبطة بالتعليم العابر الحدودَ، سوى القليل من التعديل على ذلك المنظور.

إذا ما افترضنا أن ثمة حدًّا أدنى من الاختلافات العلمية، أو أي اختلافات أخرى، بين الطلاب العالميين الأجانب والطلاب العابرين الحدودَ الذين يدرسون في بلدانهم الأم، فإن مسألة الاختلاف الثقافي تكتسب أهمية أكبر لدى مناقشة الاختلافات بين الطلاب العالميين/ العابرين الحدودَ، والطلاب المحليين الذين يدرسون في بلادهم.

منذ زمن طويل، حدد الأساتذة والباحثون اختلافات معينة في الأداء العلمي بين الطلاب المحليين والعالميين، على وجه الخصوص الآسيويين منهم أو طلاب ثقافة الإرث الكونفوشيوسي. وبالرغم مما تنطوي عليه هذه الاختلافات من قصص ونوادر، فقد تم إسباغ صورة موحدة عليها، وتوزيعها على جميع المؤسسات والفروع الدراسية التي يكون للطلاب الآسيويين تفاعل فيها مع النموذج الغربي لنظام التعليم. جميع ما ينظر إليه على أنه ممارسات سلبية -مثل التعلم عن طريق الاستظهار دون الفهم، والافتقار إلى مهارات التفكير النقدي، والسلبية والتعلم السطحي، والافتقار إلى فهم الزمالة الجامعية والانتحال، والاعتماد الزائد على السلطة، والافتقار إلى الاستقلالية- غدا صورة نمطية عن الطلاب الآسيويين (بيغز Biggs 1999). وهناك مجموعة أخرى، أقل سلبية، لكنها تظل إشكالية، من السمات التي غالباً ما يتم ربطها بالطلاب الآسيويين، تتضمن أموراً مثل العقلية الاتحادية/ التعاونية، بدل العقلية الفردية، والاتكال على التعليم التركيبي والتفصيلي، والرغبة عن الاشتراك في نقاشات أو مناظرات عامة (سميث وسميث 1999، كروس Krause 2006).

تحتاج هذه الاختلافات إلى معالجة، إذا ما وُجدت وأثرت سلباً في الأداء العلمي للطلاب. وبدلاً من استهداف مواطن الضعف الملاحَظَة عند الطلاب، وهو ما كان يتم في السابق، على الأسلوب الحالي في التعامل مع الاختلافات أن يقر أن ثمة «اختلافات منطقية ومتعلقة ثقافيًّا بالدراسة الجامعية» تنبع من الإدراكات الثقافية وأنماط الفهم المختلفة (قتيلة وإيفيج 2004: 2). ويفترض هذا الأسلوب عدم وجود جانب ثقافي أكثر حيوية من جانب آخر. يمكن معالجة الاختلافات الثقافية بتكييف أسلوب المرء التعليمي ليناسب النماذج الثقافية المختلفة للطلاب المعنيين. فإذا غدا الطالب غير متوافق مع معاييرنا، فعلينا تعديل طرائقنا لتناسب الطالب. إن التنوعات التي ينطوي عليها هذا الأسلوب هي النموذج التعليمي الذي يتم اختياره

للتعليم العابر الحدودَ. نحن نعتقد أن هذا الأسلوب ليس محفوفاً بالصعوبات وحسب، بل يفترض أولاً أن الاختلافات حقيقية ومؤثرة، وثانياً أنه يجب معالجة أي اختلافات وإنهاؤها، إن أمكن. ومن جهتنا، نعارض هذين الافتراضين كليهما.

تقليص الفروقات

وفقاً لما أشار إليه بيغز (1999) وآخرون، تكمن المشكلة الأولى في تكييف تعليم المرء وفقاً لمجموعة ثقافية معينة، والمتأتية عن الاختلافات الملاحَظَة في الخيارات، وفي أساليب التعلم أو نماذجه، في سهولة الوقوع في سوء الفهم حول تلك الاختلافات. لقد كنا مخطئين من قبل، ويبدو أننا عدنا فأخطأنا من جديد. المشكلة الثانية هي أننا، حتى إن نجحنا في تحديد الاختلافات الثقافية في نماذج التعلم أو أساليبه، يصعب علينا معرفة كيفية جعل تعليمنا مناسباً من الناحية الثقافية. قد تخفق محاولات التعليم من داخل نظام (ثقافي)، بسبب سوء فهم ما يظهر فعليًّا في هذا النظام. حتى إن استطاع المرء أن يقفز، ويصبح معلماً فاعلاً في سياق مختلف ثقافيًّا، فهناك مشكلة تواجهه في اختيار الممارسة الثقافية التي يتبناها. لم تعد الثقافات الآسيوية متجانسة كالثقافات الأوروبية. على المرء، نظريًّا، أن يتبنى طرائق تدريس تختلف باختلاف الثقافات الناطقة بلغات مختلفة، وكذلك طرائق الثقافاتِ الثانوية الناطقة بلغات مختلفة ضمن الثقافة ذاتها. لكن هذا ليس مربكاً وحسب، بل يتعذر على الأستاذ الجامعي تحقيقه. وفي الوقت ذاته، وبحسب ما أشار بيغز، فإن هذا لا يحتاج فقط إلى «تنوع متعدد الثقافات من تقنيات التعليم المستقلة، بل يتم النظر إلى كل نظام على أنه مكتف ذاتيًّا ولا يتناسب إلا مع سياقه الثقافي الخاص» (1997: 9). وتجدر الإشارة إلى أنه ما يصلح في أحد الأنظمة لا معنى له في نظام آخر، وقد يعني هذا تعذر نقل المعلومات بين الأنظمة، ويمنع التجديد في التعليم والتعلم عبر الثقافات. وهكذا، فإن ما يتعلمه المرء في سياق ما، قد يتعذر، بالتعريف، تطبيقه في نظام آخر.

المشكلة الثانية هي مدى التنوع الثقافي والعرقي والعلمي. من النادر جدًّا أن نجد مجموعة من الطلاب تجمعهم ثقافة واحدة. ثمة انتقاد مهم في الأدب وهو تحديد مجموعة

ثانوية واحدة تضم جميع الطلاب الآسيويين، أو العالميين، وتسميتها بمجموعة طلاب ثقافة الإرث الكونفوشيوسي (سميث وسميث 1999). حيث يضم مصطلح «آسيويين» الطلاب الإندونيسيين والفليبينيين، إضافة إلى أولئك القادمين من شبه القارة الهندية، وجميع الحضارات التي تختلف اختلافاً كبيراً عن مجموعة الإرث الثقافي الكونفوشيوسي، ولكل منها ممارساتها العلمية الخاصة. كذلك، يقول سميث وسميث (1999): إن مجموعة الإرث الثقافي الكونفوشيوسي نفسها متنوعة ثقافيًّا وعلميًّا، ثم إن العديد من البلدان الآسيوية متنوعة ثقافيًّا أيضاً. لذلك فإن التعامل مع كل هذه المجموعات الثقافية كل على حدة أمر مستحيل ومربك.

في الوقت ذاته، يغدو واضحاً أن قضايا الاختلاف والتنوع تنطبق على الزملاء المحليين تماماً، كما تنطبق على الطلاب العالميين. ففي أستراليا، على سبيل المثال، تأتي مجموعة الطلاب المحليين من طيف متنوع من الخلفيات الإثنية واللغوية؛ إنهم يغطون المجموعات العمرية كافة، والخلفيات الاجتماعية والتعليمية، إضافة إلى القدرات الأكاديمية. وغالباً ما يكون عدد الاختلافات داخل مجموعة الزملاء المحليين مماثلاً عددَها ضمن مجموعات الطلاب المحليين والعالميين. فإذا كنا بصدد معالجة التنوع في تعليمنا، يجب علينا جميعاً الاستناد إلى قواعد محددة لفعل ذلك، لا أن يقتصر ذلك على الطلاب وحدهم.

ولكن، ثمة دليل صغير يشير إلى وجود التعامل مع كل مجموعة ثقافية بطريقة ثقافية معينة. في الحقيقة، علينا القول: إن التركيز على اختلافات ثقافية معينة قد لا يزيد من الاختلافات وحسب (بدل التشابهات)، بل ويشير، فعليًّا، إلى بعض الاختلافات الثقافية على أنها تعليمية أو تنطوي على أهمية معرفية، في حين لا يكون هذا مطابقاً الواقعَ. ثمة تنامٍ في البحوث التي تُظهر أن الاختلافات العلمية الملاحَظَة بين الطلاب العالميين/الآسيويين والطلاب المحليين الغربيين ليست مهمة كما تبدو عليها الوهلةَ الأولى (بيغز 1997). وقد كشف البحث الشامل الذي أجراه بيغز لإثبات أو نفي الاختلافات المطروحة بين طلاب الإرث الثقافي الكونفوشيوسي، على وجه الخصوص، وبين الطلاب الغربيين عن بعض الاختلافات في أساليب التعلم لدى الطلاب الآسيويين، لكنها لا تؤدي إلى النقائص التي يذكرها المدرسون. وقد قال بيغز (1999)، في الحقيقة، إن الطلاب الآسيويين قد

أظهروا أداءً أفضل، ونالوا درجات أعلى، وحققوا نتائج أفضل فيما يتعلق بالتعلم والتحليلات النقدية. هذه النتائج كانت مدعومة ببحث إضافي ومستقل أجراه كل من رامبوروث Ramburuth وماكورميك (McCormick 2001)، وسميث وسميث (1999)، الذين لم يجدوا اختلافات جوهرية بين أساليب التعلم عند طلاب الإرث الثقافي الكونفوشيوسي وعند الطلاب الغربيين. وتظهر هذه الدراسات أن الاختلافات كانت تتعلق بالموقف من الدراسة، أو بانعدام المقدرة، أو بالأسلوب. كذلك، أكدت دراسة عميقة أخرى أجراها كراوس (Krause 2006) أن الاختلافات تظهر بين طلاب السنة الأولى المحليين والعالميين، وهي اختلافات تتعلق بتفاوت المستوى أكثر من أن تكون اختلافات في النوعية، وقد انصبّ الاهتمام على مستويات عدم الرضى لديهم، أو الأغراض التي يبتغونها من المقرر.

في رأينا، يمكن تصنيف معظم الاختلافات التي تستند إلى خلفية ثقافية على أنها رغبات تعلم، ناتجة عن ممارسات سابقة. وبناء على ما تعوّد عليه الطلاب، يمكنهم أن يظهروا رغبة في العمل الجماعي والتعليم الواضح، وعدم إدراك مفهوم الانتحال أو توقع وجود إجابة أو نموذج أو أسلوب صحيح (بايفيس وتشابمان 2004، بيغز 1997، فوليت Volet 1999). ولهذه الاختلافات تأثير في التعليم والتعلم، لكنها ليست حكراً على الطلاب العالميين أو على مجموعة معينة من الطلاب. ثم إنها لا تقتضي، بالضرورة، من الأساتذة جعلَ ممارستهم التعليمية متوافقة على نحو يناسب رغبات الطلاب.

توجيه التعليم نحو التنوع ـ التفكير النقدي

لن يكون من الواقعي ادعاء عدم وجود الاختلافات على الإطلاق، والقول: إننا لسنا بحاجة أبداً، وتحت أي ظرف كان، إلى تكييف تعليمنا مع ما يناسب الجمهور. لكن، علينا أن نكون حذرين حول ما نبتغيه من خبرتنا العلمية، وكم هي واقعية، وإذا لم نكن بحاجة إلى اكتسابها. إن التوصية بوجوب تكييف المرء تعليمَه بحيث يناسب كل مجموعة ثقافية، هو ما تشير إليه فوليت (Volet 1999) على أنه أسلوب «التكييف»، وهو أسلوب يستند إلى نموذج التوجه نحو الزبون. وتحذو فوليت حذو بيغز، إذ تقول: إن مراعاة نماذج التعلم كافة لا تنافي الواقع من الناحية العملية وحسب، بل تقتضي أيضاً استخدام نماذج تعلم فردي، مثل المعايير المعنية باتخاذ القرار حول الطرائق المناسبة للتعليم. إنه أمر لا

يتوقع من الأساتذة القيام به، وهو ليس ضروريًّا لطرائق التدريس. ثم إنه يفترض تعذر نقل المعرفة من سياق تعليمي إلى آخر، بوصفها أنها لا تكون مناسبة إلا عند تطبيقها ضمن سياق ثقافة بعينها؛ وهذا ليس واقع الحال. إننا نتلقى تعليمنا، طوال الوقت، من ممارسات مختلفة، وثمة العديد من الأمور التي تكون مناسبة خارج نطاق مصدرها. فالتعليم المستند إلى حل المشكلات، مثلاً، كان فاعلاً جدًّا في كل من كندا وهونغ كونغ، وهما ثقافتان مختلفتان كل الاختلاف (بيغز 1999).

لا بد من توفير إمكانية تكييف طرائق تدريس يمكن تطبيقها عبر الثقافات. لكن هذا لا يعني العودة إلى نموذج تدريسي واحد يفترض أن جميع الطلاب متشابهون، بل يعني تطوير طرائق تدريسية، وفقاً لما اقترحه بيغز (1997: 15)، «ذات بنية قابلة للتكييف، وتسمح للطلاب بمناقشة أهدافهم التعلمية، ونماذج التعلم، وطرائق التقويم التي يفضلونها». ويفترض المنطق الذي يحكم هذا الأسلوب أن لدى الأشخاص، على اختلاف ثقافاتهم، إمكانات معرفية، بالرغم من الاختلافات الواضحة في الأسلوب والموقف، وأن ثمة طرقاً أفضل وطرقاً أسوأ ستنبثق في التعليم، وذلك وفقاً لأسلوب البشر في التعامل مع المعلومات. ولدى فوليت (1999) اعتقاد عميق، أن على نموذج التعليم المستند إلى عناصر الصوت في التعلم أن يقود إلى تسهيلات تعزز التعلم أمام الطلاب، بغض النظر عن التوجه الثقافي. فإذا ما توافر لدى المرء المبادئ التعليمية الراسخة، يجب أن يستفيد منها جميع الطلاب، بغض النظر عن الجهة التي أتوا منها.

لقد حاولنا تطبيق عناصر الصوت في أسلوب تعليم الطلابِ العالميين التفكيرَ النقدي. ويعترف أسلوبنا بالعديد من الخطوات التمهيدية المختلفة، ويحاول توضيحها عن طريق مقارنتها بالممارسة (الغربية) الحالية. وبهذه الطريقة، يتم طرح الطموحات الثقافية لجامعة فليندرز ومواقفها وممارساتها على أنها طرائق بديلة للمشاركة، لامجرد أنماط من السلوك يحسن تبنيها أو تمثلها من قبل الطلاب. لقد وجدنا أن هذا الأسلوب يمكّن الطلاب من إطلاق حكمهم الخاص عن الأمور التي يجب عليهم فعلها ليصبحوا قادرين على العمل بنجاح في سياق ثقافي علمي مختلف. لذلك، يتم تقديم الممارسات العلمية المختلفة إلى الطلاب على أنها ممارسات ثقافية معينة وتناسب مجالاً مصمماً بطريقة

محددة. وهذا يمكّن الطلاب من النظر إلى تبني (أو عدم تبني) تلك الممارسات على أنه تقنية تمنحهم غطاء يضمن لهم القدرة على التحرك بحرية داخل المحيط الثقافي، دون كثير من القلق أو الإحساس بالعزلة. لقد أظهرت تجربتنا أن هذه العملية لا تقتصر على منح الطلاب حرية اختيار الجوانب التي قد يتبنونها من الممارسة العلمية، بل تدفع إلى الشعور بالحماس. حين يكون منظور المرء الثقافي أو العلمي واضحاً، يمكن معاينته بسهولة أكبر.

في الوقت نفسه، نوضح للطلاب ماهية رغباتنا العلمية، ولماذا يعد التفكير النقدي، مثلاً، مهماً في السياق الجامعي. والنقطة التي نريد تأكيدها هي أن هذه المهارات تكون ملائمة أو مفيدة في ظروف معينة. وكما هي الحال عند تعلم أي مهارة جديدة، ثمة قواعد معينة للمشاركة على المرء أن يعرفها ليكون ناجحاً. لقد ساعد عرض المادة بهذه الطريقة الطلاب على فهم الدور الذي يلعبه التفكير النقدي في الجامعة، وفهم المعايير اللازمة لاتباع أسلوب نقدي في عملهم الخاص، الذي يجلّي الطموحات العلمية للجامعة. إن الصعوبة التي يواجهها الطلاب هي الإلمام بالتقنية، ومن ثم، جني الفائدة. وفي دراسة أجريناها لتقويم فاعلية هذا الأسلوب، تكشف تعليقات الطلاب عن الإشادة بجدارتها، والإحساس بالحماس لإدراك المفهوم (قتيلة وإيغيج 2004: 8):

... إنه الأسلوب الأمثل هنا. إننا بحاجة إلى التقويم (طالب لم يُنهي تخرّجه من بابوا، غينيا الجديدة).

...والمعرفة، المعرفة هي ما يُتوقع منك تحقيقه. لدى امتلاكك المعرفة، تكون قادراً على اكتشاف المزيد، والتفكير، فعليًّا، في بعض النقد (كينيا، طالب دراسات عليا).

... لهذا كنت مهتمًّا جدًّا بهذه العملية؛ لأنني أعرف أنني حين أعود إلى بلدي، سيكون ذلك مفيداً لي في حياتي المهنية (الفليبين، طالب دراسات عليا).

التعليم المتعدد الجنسيات ـ ما الذي يريده الطلاب؟

من المهم التذكر أننا نتحدث، على نحو أساسي، عما يريده الطلاب، ولماذا يختارون الدراسة المتعددة الجنسيات، إننا نتحدث عن العوامل الغائبة، على نحو كبير، عن

النقاش. لا يعمل تكييف الاختلافات الثقافية الملاحَظَة على تحسين مخرجات التعلم عند الطلاب. إن معظم الطلاب المتعددي الجنسيات والعالميين يتعمدون اختيار الالتحاق بمؤسسة عالمية خارجية بدل الجامعة المحلية؛ لأنهم يظنون أنهم سيتلقون هناك نوعية أفضل من التعليم. وهكذا، فإنهم لا يتوقعون أن تتم عملية التعليم بالطريقة نفسها المتبعة في بلدهم الأم. إنهم يأملون أن يتعلموا أشياء جديدة، إنهم يتوقعون شيئاً مختلفاً.

ويظهر البحث الذي أجراه كل من بايفيس وتشابمان (2004)، والذي تؤكد تجاربنا مع طلاب التعليم المتعدد الجنسيات نتائجَه، أن الطلاب المتعددي الجنسيات/ العالميين يسجلون لنيل الشهادات الغربية؛ لأنهم يعدونها قابلة للتحويل. إنهم يسعون وراء التغيير، ويريدون اكتساب منظور عالمي، وخبرة أجنبية. وقد التقط أحد الطلاب الماليزيين (بايفيس وتشابمان 2004: 25) فكرة العولمة هذه:

أريد أن أبني ذاتي، أن أبني شخصيتي، وهذه هي البداية. إن الطلاب العالميين والمنهاج العالمي والمدرسين العالميين يعنون أن بإمكاني التقدم.

من ناحية التعليم الجامعي، تحدث معظم الطلاب في الدراسة التي أجراها بايفيس وتشابمان عن الصعوبات التي واجهتهم بسبب اختلاف الممارسات أو النماذج التعليمية. وقد أقروا بأنهم، في أغلب الأوقات، لم يكونوا متوثقين من أنهم يقومون بما يجب القيام به. مع ذلك، يقولون في تعليقاتهم إنهم، في نهاية المطاف، عدُّوا هذه الصعوبات إيجابية، وجزءاً من عملية التحول. لقد كانوا يتعلمون طرقاً جديدة في إثبات الذات وفي السلوك. وقد أخبرنا العديد منهم كيف تعلموا التكيف مع الطريقة الجديدة، وأثنوا عليها. وبرغم أنهم كانوا يجدون أن الاختلافات «صعبة»، إلا أن العديد منهم شعروا أن من المفيد مواجهة النماذج والمنظورات المختلفة؛ لأن في هذا «تعزيزاً» لتجربة الدراسة.

إن وجود الاختلافات الثقافية بين نماذج تعلم الطلاب والنماذج التي تقدمها المؤسسة لا يُوجِد إشكالية لدى الطلاب، أو أن الطلاب يريدون من تعليمهم الغربي أن يكون أقل غربيّة وأقرب إلى ممارساتهم المحلية؛ لأن موقفاً كهذا يفترض أيضاً أن الطلاب غير قادرين على التكيف أو التعلم، وأن النموذج الغربي غير مناسب للطلاب الآسيويين. إلا أن معدلات النجاح العالية التي بين أيدينا تدل أن هذا لا ينطبق على واقع الحال.

خاتمة

في المجمل، ناقشنا أن هناك حدًّا أدنى من الاختلافات بين القضايا التعليمية التي تواجه الطلاب المتعددي الجنسيات، وتلك التي تواجه الطلاب العالميين. تبدو طريقة استجابة كل من الطرفين متشابهة، وآمالهم ودوافعهم متشابهة أيضاً، إلى درجة يمكن للمرء أن يعممها على مجموعة كبيرة ومتنوعة. وقلنا أيضاً: إن العديد من الاختلافات التي تم تحديدها بين الطلاب العالميين/ المتعددي الجنسيات وبين الطلاب المحليين مبالغ فيها. هذا التنوع يظل قائماً بين المجموعتين من الناحية الشخصية والثقافية، حتى إن توافرت إمكانية تحديد الاختلافات، ما يجعل أي تعميم يطلق على المجموعات إشكاليًّا.

لكن الأهم من ذلك، هو موقفنا الذي ركّز، في أثناء هذا الفصل، على المبالغة في التركيز على الاختلافات الثقافية وتأثيرها في النتائج التعليمية. هذه الطريقة في إظهار الاختلافات قد لا تحجب عن الطلاب إحساسهم بالرضى، وتعيق نجاحهم وحسب، بل تمثل ضغطاً على الأساتذة الذين يعلّمون في الخارج، ويشعرون بضغط يجعل من الصعب عليهم تكييف تعليمهم ليتناسب مع حاجات مجموعة معينة من الطلاب. ومن شأن هذا أن يقود إلى مدرسين وطلاب مرتبكين، ووسائل تعليمية وطرائق غير واضحة للتدريس.

لقد حاولنا أن نظهر أن تكييف المرءِ تعليمَه، بحيث يجعله مناسباً من الناحية الثقافية، ليس أمراً واضحاً أو متماسكاً من الناحية النظرية. ولا يقتصر هذا الجو المتعدد الجنسيات على وجود طلاب من خلفيات ثقافية أو عرقية كثيرة، بل إن تعامل هؤلاء الطلاب يكون مع مدرسين ينتمون إلى نماذج ثقافية متعددة. إذ من المحتمل أن يكون هناك مدرس من كانساس ومدرس من سيريلانكا و/أو آخر ينتمي إلى ثقافتهم ذاتها، وكل من هؤلاء المدرسين يعلّم، في المقام الأول، مقرراً لنيل شهادة غربية. في هذا السياق، يغدو مصطلح عدم الملاءمة الثقافية بلا معنى. إضافة إلى ذلك، لا يوجد برهان يدل على حاجة الطلاب إلى نوع من المرونة الثقافية التي ينصح بها الباحثون. في الحقيقة، يشير الدليل إلى خلاف ذلك، إذ تتم تقوية الطلاب عبر إخضاعهم لطرق جديدة في التعليم، وجعلهم يتعاملون مع هذا النوع من الاختلاف العلمي. فهو جزء من تجربة التحول العالمي التي يرغبون في خوضها.

المراجع:

Biggs, J. (1997) 'Teaching Across and Within Cultures: The Issue of International Students in Learning and Teaching in Higher Education: Advancing International Perspectives.' HERDSA Conference. Adelaide: Flinders Press.

- (1999) 'Teaching International Students'. In Teaching for Quality Learning at University, Society for Research into Higher Education and Oxford University Press, New York.

Dunn, L. and Wallace, M. (2006) 'Australian Academics and Transnational Teaching: an Exploratory Study of Their Preparedness and Experiences', Higher Education Research and Development, 25 (4): 357—69.

Gribble, K. and Ziguras, C. (2003) 'Learning to Teach Offshore: Pre-Departure Training for Lecturers in Transnational Programs', Higher Education Research and Development, 22 (2): 205—16.

James, B. (2000) 'Does Profit Put Culture at Risk? UNESCO Chiefs See Profit Motive as Threat to Cultural Needs', International Herald Tribune, 16 October: 17—19.

Online. Available at: http://www.iht.com/articles/200016/0 1//rprofit.t.php (accessed 18 October 2007).

Krause, K. (2006) 'Student Voices in Borderless Higher Education: The Australian Experience', The Observatory on Borderless Higher Education, London. Online. Available at: http://www.obhe.ac.uk/resources/ Kutieleh, S. and Egege, S. (2004) 'Critical Thinking and International Students: A Marriage of Necessity', 8th Pacific Rim Conference Proceedings Conference, Brisbane: Queensland University of Technology.

obeikandi.com

Leask, B. (2004) 'Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation', paper presented at AUQA Forum, Melbourne.

Liston, C. (1998) 'Effects of Transnational Tertiary Education on Students— Proposing an Assessment Model'. Online. Available at: http:// www.aair. org.au/jir/l998Papers/Liston.pdf (accessed 18 October 2006) Pyvis, D. and Chapman, A. (2004) 'Student Experiences of Offshore Higher Education: Issues for Quality', AUQA Occasional Publications, 3.

Ramburuth, P. and McCormick, J. (2001) 'Learning Diversity in Higher Education: A Comparative Study of Asian International and Australian Students', Higher Education, 42 333—50.

Smith, P. and Smith, S. (1999) 'Differences between Chinese and Australian Students: Some Implications for Distance Educators', Distance Education, 20 (1): 64 - 80.

Volet, 5. (1999) 'Learning Across Cultures: Appropriateness of Knowledge Transfer', International Journal of Educational Research, 31: 625—43.

Ziguras, C. 1999. 'Cultural Issues in Transnational Flexible Delivery'. Online. Available at: http:llwww.monash.edu.au/groups/flt/1 999lNewPapers/ chris_ ziguras.pdf (accessed December 2006).

obeikandl.com

الفصل 8

نحو أنموذج مدمج لتعليم اللغة الإنكليزية وتعلمها ضمن السياق الصيني

ماريا بجورنينغ Maria Bjorning - غايد وفرانسيس دوغان Gyde and Francis Doogan

تعليم مدمج

مارتين إيست Martn East

كلية الدراسات اللغوية، يونيتيك نيوزيلندا Unitec New Zealand

مقدمة

قال كل من بينسون Benson وفولير (Voller 1997: 10): إن «تعليم اللغة التواصلي Communicative language teaching» غدا «إحدى بديهيات طرائق تعليم اللغة». ثم إن تعليم اللغة التواصلي هو نموذج سائد لتعليم الإنكليزية بوصفها لغة أجنبية (لغير الناطقين بالإنكليزية) في السياقات الغربية، على الأقل، وأن تطوير المقدرة التواصلية عند الطلاب قد غدا هدفه الرئيس. وقد تم تعزيز الموقف البديهي من هذا التعليم والقبول العالمي الواسع النطاق به، عن طريق الاختبارات العالمية للغة الإنكليزية، مثل IELTS، التي أثرت تأثيراً شاملاً، دون شك، في سياقات التعليم على نطاق العالم. لقد تم شرح مختلف الأطر النظرية للمقدرة التواصلية (باتشمان Bachman 1990، كانيل Canale 1983، كانيل وسوين Swain 1980، هايمس 1971، 1972، 1982، سافيغنون Savignon 1983 - 1997، ويداوسون Widdowson 1978)، مع جعل النماذج اللاحقة تكييفاً للأطر السابقة أو تطويراً لها.

obeikandl.com

يتضح إذن، أن ثمة مفهوماً سائداً على الصعيد العالمي يقول: إن الطريقة «الأفضل» لتعليم اللغات تكون وفقاً لما غدا يعرف بـ«الطريقة التواصلية». في هذا الفصل، ننقض هذا الجانب بالإشارة إلى أن النموذج التواصلي يمكن أن يكون معدوماً في بعض السياقات. وبالتركيز على متعلمي اللغةَ الإنكليزية من الصينيين في السياقات الصينية، نقول: إن «دمج» الأساليب الغربية في الصينية غالباً ما يكون أكثر تأثيراً. ونبدأ باستعراض بعض الصعوبات التي نعتقد أنها تقف في طريق نموذج تعليم اللغة التواصلي، ثم نتابع لنتحدث عن الثقافة التي جلبها المتعلمون الصينيون معهم إلى الصف، وأخيراً نتحدث بإيجاز عن الكيفية التي سيعزز عبرها «نموذجنا الدمجي» المقدرة اللغوية لدى المتعلمين الصينيين.

تعليم اللغة التواصلي:

البيئة والصعوبات

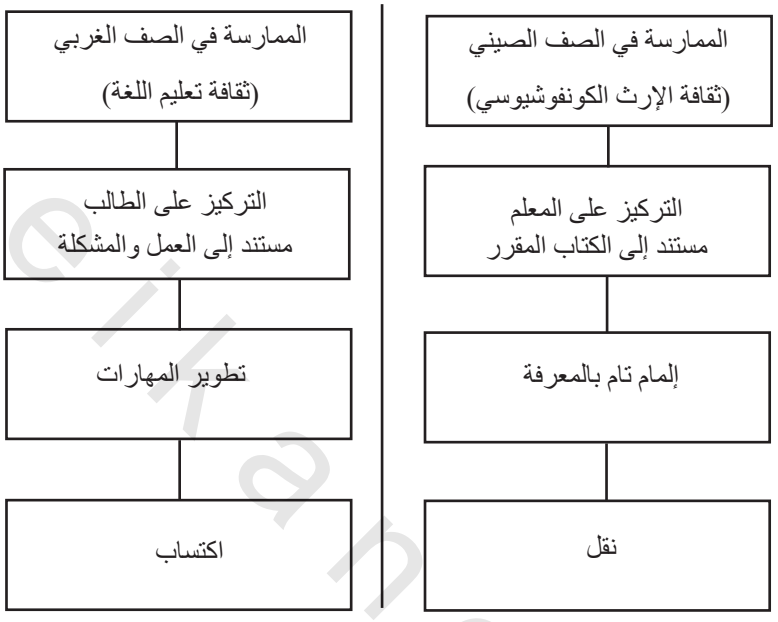
حمل الموقف البديهي تجاه تعليم اللغة التواصلي طموحاً في أن يكون النموذج التمهيدي الغربي لتعليم وتعلم اللغة مناسباً، حتماً، ودون أدنى شك، للعديد من السياقات التي يجب فيها تعليم اللغات واختبارها؛ وهذا يثير مشكلات مختلفة. يلاحظ كاناغاراجا Canagarajah (2002) أن مدرسي اللغة واللغويين التطبيقيين خارج البيئات الغربية اهتموا، مدة من الزمن، باستخدام أساليب التدريس الغربية والنماذج المتعلقة بطرائق التدريس. وقد قاد هذا إلى تساؤلات عن الملاءمة الثقافية لهذه الطرائق وموافقتها في السياقات المحلية (هوليدي Holliday 1994، ميلر Miller وإيميل Emel 1988، موخرجي Mukherjee 1986، سامبسون 1984)، والحاجة إلى إيجاد أساليب تدريسية تستند إلى تقاليد محلية متعلقة بطرائق التدريس (هورنبيرغر Hornberger 1994، واطسون- جيجيو Watson – Gegeo 1988). لكن كاناغاراجا (2002: 134) يقول: إن هذا «مجرىً للتفكير الثنائي (شرق مقابل غرب؛ محلي مقابل أجنبي) [الذي] يتعقد بتزايد التهجين الثقافي، والهجرة البشرية، وتوسع الإعلام». بمعنى آخر، المسألة التي يناقشها كاناغاراجا هي أن أساليب التعليم الغربية وطرائق التدريس يتم النظر إليها من منظور ما يدعوه روبرتسون Robertson (1994: 37) مشكلة الانقسام العالمي- المحلي، التي تشير مباشرة إلى التعددية.

يقول إيست (في الصحافة): إن النظرة الثنائية إلى «العولمة» مقابل «المحلية» غير مناسبة لشرح القوى المعقدة، التي غالباً ما تكون متناقضة، وتسيطر اليوم على الأفراد والجماعات والمجتمعات. ثمة حاجة «من أجل تجاوز التفكير المتعارض الذي يضع العالمية مقابل المحلية» إلى التفكير في أن «العالمية تتضمن المحلية، ثم إنها متضمنة فيها، وبذلك فإن العالمية والمحلية متداخلتان» (ماولانا 1994: 17). ويقول إيست: إن المصطلح الأفضل لوصف حقيقة التفاعل الاجتماعي في بداية القرن الحادي والعشرين هو «العولمة/ المحلية»[1]. فإذا ما قبلنا هذا الاقتراح، يغدو التفكير «المتعارض» غير مناسب. ثمة حاجة إلى «الدمج» بين طرائق التدريس الغربية وغيرها من أساليب التدريس، والنماذج المتعلقة بطرائق التدريس، والتطور الناتج عن النماذج الحديثة لعلم طرائق تدريس اللغة في سياقات معينة.

الوضع الصيني كمثال

إن حالة متعلمي الإنكليزيةَ من الصينيين هي مثال على ذلك. فقد مثّل المتعلمون الصينيون، حتى وقت متأخر، جزءاً أساسيًّا من الطلاب متعلمي الإنكليزيةَ في البلدان الناطقة باللغة الإنكليزية. وعند إقدامهم على تعلم الإنكليزية، كان عليهم الاندماج في الأساليب الغربية المتعلقة بطرائق التدريس والخاصة بالتأهيل التواصلي، وفيها فرضيات الموثوقية، والتركيز على الطالب، والتفاوض. إضافة إلى ذلك، جلب المتعلمون الصينيون معهم مجموعة كاملة من أنماط الفهم المتعلقة بالتعليم والتعلم، المؤطرة بما هو معروف بثقافة الإرث الكونفيوشيوسي (CHC)، التي تتعارض مع النقاط الأساسية للأفكار الغربية، أو تختلف معها. يقول كل من جين Jin وكورتازي (Cortazzi 1998: 98) إن لهذا النوع من الصدام الثقافي أثراً جوهرياً في الممارسات التي تتم في الصف؛ لأنه «عامل مهم في فهم المدرسين والطلاب تعلمَ اللغة، وكيفية تقويمهم أدوارَ بعضهم والأداءَ داخل الصف». وبالرغم من إقرار جين وكارتوزي أن الحديث عن ثقافة التعلّم «الغربية» أو «الصينية» هو ضرب من التعميم، إلا أنهما يُقرَّان (1998: 101 – 102) أن «المتعلمين الصينيين يتقاسمون بعض الخلفيات الثقافية العامة، وفيها اللغة والمفاهيم الثقافية القديمة عن معنى أن تكون صينيًّا وكيف تتعلم. وفي المقابل، تتقاسم ثقافات التعلم «الغربية» مجموعة مختلفة

من الأعراف والمفاهيم والمثل». ويمكن بيان هذه الأساليب المختلفة لتعليم اللغة وتعلمها على نحو بياني (الشكل 8. 1).



الشكل 8. 1 ممارسات تعلّم اللغة في الصفوف الصينية والغربية (من جين وكورتازي (1998)، الصفحات 102 – 103) (2).

لقد تم تأسيس التعليم الصيني بناء على تقاليد كونفوشيوسية كان الطلاب مطالبين بحفظها غيباً وتسميعها وشرحها (تينغ Ting 1999)، مع حفظ المفاهيم الأربعة الأساسية للتعلم في التقاليد الكونفوشيوسية، وفهمها والتفكير فيها ملياً ودراستها (تشو 1990). إن الاستظهار هو عنصر له أهمية استثنائية في النموذج (بيغز 1996). لذلك يمكن القول: إن «النقل» هو الأمر الأهم في النموذج الثقافي الصيني لتعلم اللغة، وهو يعتمد على الإلمام بالمعرفة وعلى الاستظهار في تعلم القواعد والمعاني. أما الأمر الأهم في النموذج الغربي، في المقابل، فيوصف بأنه «الاكتساب»، إذ يركز هذا النموذج، الذي يدور حول الطالب، على المشاركة التفاعلية، واستقلال المتعلم، وتطوير المهارات التواصلية. وكما يشرح كل من جين وكورتازي (1998: 103):

من شأن هذه التوجهات الثقافية المختلفة لتعلم اللغة أن تغدو حدوداً. إذ قد توجد آراء مختلفة تماماً عن أدوار المدرسين والطلاب. وقد توجد آراء مختلفة عن ماهية التعليم الفاعل. وقد تكون الأحكام التي يطلقها الفريق الآخر غير صحيحة، أو أن تكون آراء جاهزة، عملت ثقافة التعلم لدى المشاركين على تنقيتها بشدة.

ثمة استجابة واحدة لهذا الصدام بين الثقافات وهي السماح لنموذج التواصل الغربي بالتسلل إلى تعليم الإنكليزية في السياقات الصينية والتأثير فيه. ويقول تشين (Chen 2006) إن استخدام مهام التقويم الغربية يتزايد لتقويم المهارة في تعلم اللغة الإنكليزية للأجانب في الصين، كبديل للاختبارات الأكثر تقليدية التي هيمنت على جامعات الصين ومدارسها سنوات طويلة، بالرغم مما يؤدي إليه استخدام هذه المهام من «صدامات ثقافية». ويقول تشين إن سبب إحداث هذه التغييرات لا يقتصر على تزايد اتفاقيات الشراكة بين الجامعات الغربية والصينية، التي يتم وفقاً لها منح الطلاب شهادة في «الإنكليزية للمتعلمين الأجانب» بعد قضائهم، لنقل، سنتين في جامعة صينية، وسنتين نهائيتين في الخارج (نموذج 2 + 2)، بل، أيضاً، بسبب التحسين الثقافي في الصين. في الحقيقة، عملت وثيقة المنهاج الوطني الإنكليزي، التي صدرت عن وزارة التعليم الصينية، على لفت النظر إلى ذخيرة علم الطرائق التواصلية، إذ جاء فيها:

يجب أن يفضي تصميم منهاج اللغة الإنكليزية وتنفيذه إلى تحسين إستراتيجيات تعلم الطلاب. يمكن للطلاب، عبر طرائق التعلم الفاعلة، مثل: الملاحظة، والتجريب، والاكتشاف أن يبرزوا كل إمكانياتهم، الأمر الذي يجعلهم يطورون إستراتيجيات تعلّم فاعلة، واستقلالية المتعلم. ويجب إعطاء الطلاب فرصة استخدام مصادر متنوعة للمعلومات... وتطوير طرائق وأساليب تعلّم فردية[3] (وزارة التعليم 2003: 3. من تأكيداتنا).

إن التحسينات المذكورة هنا ليست بالضرورة غير مطلوبة، إذا ما تم النظر إليها في ضوء العولمة.

لكن، حين يتم النظر إلى «العالمية/ المحلية» على أنها فضاء التأثير الذي يتم فيه إحداث التطورات في طرائق تعليم اللغة، يمكن القول: إن الإطار الأفضل المتعلق بطرائق

التدريس الخاصة بتعلّم اللغة في السياقات الصينية سيكون ذلك الذي يجمع نموذجي الثقافة الصينية والثقافة الغربية على حد سواء، بصفة أن ثقافات التعلم المختلفة ليست منفصلة عن بعضها، بل يمكن أن تتوافق وتتداخل (كورتازي وجين 1996). ولهذا الأمر أهمية استثنائية لدى المتعلمين الصينيين، بصفة أن طلاب ثقافة الإرث الكونفوشيوسي لديهم أرقام قياسية مثبتة في النجاح الجامعي عالميًّا (فوليت Volet 1999، واتكينز Watkins وبيغز 1996)، وسيتابعون، دون شك، جني المنافع من الطرائق التقليدية التي ألفوها في تعلم اللغة. ويقدم كل من جين وكورتازي (1998: 114) «أنموذجاً للتآزر الثقافي» «يقترح الحاجة إلى فهم متبادل بين الثقافات المختلفة، وأساليب التواصل، والثقافات الجامعية».

الأنموذج الدمجي

يعرض الأنموذج الدمجي، الذي نقدمه، أسلوباً في حقل علم طرائق تعليم اللغة. ويمكن تعريف النموذج بأنه «تآزر بين نظرية مختارة وحديثة النشوء وبين تقنيات التعليم. وتعود أسباب هذا التآزر إلى حاجات المدرسين والطلاب الصينيين» (بجورنينغ- غايد Bjorning – Gyde ودوغان Doogan 2003). إنه مبني على الاعتقاد أن اتحاد الأسلوب الصيني مع الأسلوب الغربي يقود إلى تعليم وتعلم أكثر فاعلية، ومستويات أعلى من الطلاقة تفوق تلك التي نحصل عليها لدى اعتماد واحد فقط من الأسلوبين. والمطلوب اتخاذ النموذج كطريقة تجعل الأسلوب التواصلي أكثر نزوعاً إلى التحليل وأكثر تركيزاً على الذاكرة، وكلما ازداد اعتماد التحليل على النموذج، ازداد دمج المهارات، وكان أكثر فاعلية من الناحية التواصلية. ولاختيار الأساليب والتقنيات دمجها، تم إجراء تقويم شامل لكل من مواطن القوة ومواطن الضعف في كل من الأسلوبين؛ الصيني التقليدي والغربي، وذلك باستخدام دراسة متأنية للاختلافات في العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر في اختيار المتعلمين أسلوبَ تفاعلهم. ويظهر الشكل 8 - 2 موجزاً عن هذا النموذج.

النموذج الدمجي هو دمج بين		
الممارسة في الصف الصيني	و	الممارسة في الصف الغربي
التركيز على المدرس		التركيز على المتعلم
أسلوب يعتمد على قاعدة الاستنتاج		تعلم استقرائي يعتمد على «الاكتشاف»
تلقي المعلومات من المدرس		تفاعلي وتشاركي
تحليلي، أسلوب أسفل ـ أعلى		عالمي، أسلوب أعلى ـ أسفل
تركيز على الدقة		تركيز على الطلاقة والقدرة التواصلية
استخدام نماذج وترجمة		رفع مستوى الإدراك و«الملاحظة»
تكرار واستظهار وفهم		تحليل عميق وتعلم ذو معنى
مهارات ومواد فردية		دمج وسياق ولغة متكاملة
تركيز على المنتج		تركيز على العملية
تمهيد وتحضير للصف		إدراك المهارات والإستراتيجيات
نتائج كمية وكيفية رفيعة		تطوير المهارات الشاملة، والاستقلالية

الشكل 8 ـ 2 دمج ممارسات تعلم اللغة عند الثقافتين الصينية والغربية

لقد وجد مزودو اللغة الإنكليزية المتعددو الجنسيات في الصين أن الطلاب الصينيين قد مزجوا طلبات المدرسين. حيث درج مدرسو اللغة الإنكليزية الصينيون، على مستوى البيئة «التقليدية»، على التعليم المباشر وتصحيح الخطأ، وفقاً لأسلوب أعلى ـ أدنى، والتوجه بالشرح إلى طلاب الصف كلهم. مع ذلك، وبالرغم مما يبيّنه كل من سينيور Senior وزو (Xu 2002) أن الموقف التقليدي للمدرس يلقى تقديراً واحتراماً عاليين، إلا أن الطلاب في الصين اليوم يريدون لأجواء صفهم أن تكون حيوية قدر الإمكان، ويرغبون في المشاركة في تعلّم يستند إلى الفاعلية. لذلك، على المدرس العامل في التعليم المتعدد الجنسيات أن يكون شخصاً يحافظ على أسلوب يعتمد التركيز على المدرس في التقديم، مع زيادة الوقت المبذول من الحصة الدرسية من أجل المهام المرتكزة على الطالب، التي تزيد التفاعل والاكتساب.

وقد وجد كل من كورتازي وجين (2001) أن مشاركة المتعلم في سياق ثقافة الإرث الكونفوشيوسي تكون كبيرة لاستخدام سلسلة من الفاعليات السريعة والمحضرة التي تدرب فيها الطلاب على عادات مناسبة للصف وطرائق للتفاعل. وهكذا، يدل الصف

الذي تم التنظيم له بعناية، والذي يستطيع المدرس أن يقود فيه تعلّماً فاعلاً، على دور أكثر تقليدية. أما التوقعات أن يكون المدرس مفعماً بالحيوية وممتعاً، فيمكن أن تأتي من تنوع الأنشطة التي تركز على الطالب، ومن وجود مستوى عال من التفاعل.

ما يأتي لاحقاً هو شرح موجز ومختار عن كيفية تصميم النموذج الدمجي ليناسب اكتساب القواعد والمفردات والمهارات.

المفردات وقواعد اللغة

يعمل الدمج على رفع درجة الوعي بوصفه عاملاً إضافياً من عوامل التعليم الواضحة لقواعد اللغة. يتاح للطلاب فرص وافرة لكي «يلاحظوا» مقومات اللغة التي يراد تعلمها، وما الثغرات الموجودة في تلاقحهم اللغوي، والاختلافات والتشابهات بين اللغة 1 واللغة 2. يحصل المدرسون، عبر مثل هذا «الإدراك»، على فرصة توسيع تقنيات تقليدية مثل استخدام نماذج أو ترجمة؛ لكي يقوم الطلاب بتحليل نتائج عملهم عن طريق مقارنة النحو والقواعد والأسلوب. يعمل هذا على رفع وعي المتعلم اللغةَ المرادَ تعلمها، والثقافةَ التي تُستخدم فيها هذه اللغة.

وكما هي الحال في قواعد اللغة، فإن تعلم المفردات في الصف الصيني التقليدي لا يزال حتى اليوم يستند، على نحو أساسي، إلى الترجمة والتحليل والاستظهار والمراجعة، مع الدعم الإضافي لقوائم المفردات. ولهذا الأسلوب فوائد مهمة، ولكن يبدو أن ضغوط الاختبارات قد قادت عدداً كبيراً من المدرسين والطلاب إلى الحرص على تعلم القواعد الذي يعتمد على الاستظهار والمجرد عن السياق. ومن المهم لدى المزودين المتحدرين من ثقافة الإرث الكونفوشيوسي إيجاد سياق محكم للمعنى (براون Brown ويول Yule 1983)؛ كي يظهروا للقارئ الفوارق الدقيقة التي يمكن أن تضيع ما لم يفعلوا ذلك. من شأن الترجمة والتحليلات المتقابلة أن تلقي الضوء على الاختلافات والتشابهات في المعنى، وعلى السياقات الثقافية التي من شأنها ربما أن تُوجِد هذه الفروقات. إن استخدام تحويل الرموز يعني أيضاً أن اللغة المستخدمة في الصف أشبه ما تكون بعالم حقيقي يتكرر فيه حدوث هذا الأمر على نحو دائم (سينيور وزو 2002). وبالرغم من الفوائد التي يجنيها

الطلاب من هذا الأسلوب، عليهم أن ينتبهوا أن الاعتماد على الترجمة في تعلم قواعد اللغة ينطوي على تأثيرات تضر بتطور الطلاقة، إذ ينزع إلى إيجاد اعتماد على اللغة 1 كوسيط للتعبير (براون 1994).

يجبر الاستظهار الطلاب على الانتباه لكل التفاصيل الواردة في النص، وكيفية ارتباط الكلمات ببعضها، وعملها كوحدات معنى (تينغ Ting 1999). ويقول مايلز وآخرون (Myles et al 1998) إن المتعلمين غالباً ما يدمجون المادة التي تعلموها في طريقة الاستظهار فيجعلونها على شكل مقاطع كبيرة، ثم يفككونها فيما بعد ليقوموا بتحليلها. ومع المفهوم الحالي أن اكتساب اللغة يعتمد على مجموعة غنية من التعابير المصاغة، يتضح أن استظهار القوانين وتحليلها ينطوي على فائدة كبيرة. ففي الدمج، يعد استظهار النص، بهدف ضبط اللغة، تقنية داعمة لتعليم اللغة التواصلي، جنباً إلى جنب مع التقنيتين الأخريين اللتين تتيحان التقدم خطوة نحو التطور على صعيد الطلاقة والضبط في آن معاً.

القراءة والإصغاء

يتيح تحضير النصوص اكتساب تعلم يناسب حاجات الفرد وخبرته، حين يصرف المدرس معظم وقت الحصة الدرسية في الشرح والإيضاح. لكن زيادة تأكيد تحضير الدروس والتحليل النهائي تعني أن الطلاب لا يطورون سوى مجال ضيق من إستراتيجيات القراءة. يتم تحقيق التوازن في النموذج الدمجي بين التحضير وبين أساليب أعلى ـ أسفل، وذلك عبر تنشيط الخطط وزيادة الوعي عن إستراتيجيات القراءة بوصف ذلك جزءاً من معطيات الصف التي تسبق تحليل القوانين والتراكيب.

يستخدم النموذج الدمجي أسلوباً يستند إلى علم أنظمة الإصغاء الصوتية، وذلك لسد حاجات طلاب الإرث الثقافي الكونفوشيوسي (بجورنينغ ـ غايد ودوغان 2004). حيث يأخذ الطلاب جزءاً من النص ويقومون بتحليل الملامح الصوتية فيه، مثل التغيرات في سرعة الصوت، والنغمة، وأدوات الربط، وما إلى ذلك. ثم يقلدون، بتوجيه من المدرس، الصوت المسجل ويقارنون ما قاموا به بالتسجيل الأصلي. وتعمل مرحلة الإصغاء هذه

بوصفها أساساً لحل رموز اللغة المحكية. إن الإصغاء الذي يركز على المعنى، والملحوظات يدعمان استخدام إستراتيجيات الإصغاء كالتنبؤ والإصغاء للوصول إلى المعنى. وتُستخدم النسخة المسجلة، إذن، لزيادة وعي الأصوات الكلامية، وتعزيز القدرة على تمييز الصوت المرتجل، وتحليل المواد ذات الأهمية المفردية والوظيفية.

المحادثة والكتابة

يقدم التركيز على الأصوات الكلامية للمتعلمين تقنية تعزز طريقة لفظهم عندما يقلدون النموذج الصوتي ويضعون الملحوظات على نتائجهم. وتتضمن تقنيات تعزيز اللفظ الأدق تسجيلَ حديثهم أو حديث أهلهم وتدوينه وتنقيحه، ثم الاستظهار وتكرار المهمة. وقد لاحظ كل من ريتشاردز (Richards 2002) وويليز (Willis 1996) أن الطلاب لا يجدون سوى القليل من الوقت، في أثناء الحديث العفوي الذي يركز على الطلاقة، لتدقيق اللغة، وأن النتائج التي يحرزونها تسجل مستويات دنيا من الدقة اللغوية. إنهما يقترحان التخطيط السابق كطريقة للتوفيق بين الطلاقة وبين الاهتمام بتحقيق مستويات مقبولة من الدقة القواعدية. يقول كيم (Kim (2002 إن طلاب شرق آسيا ليسوا معتادين على حل المشكلات والحديث في آن معاً، لذلك فهم يستفيدون من «وقت التفكير» الذي يسمح بالتخطيط وإرجاء النتائج.

في الإرث الثقافي الكونفوشيوسي، يتم التواصل بين المجموعات، لا فرداً لفرد، فتظهر الصفات المشتركة والتوافق بسرعة، ما يسمح بتفادي المواجهة والنقاشات (بوند Bond 1999). من المهم لدى مزودي التعليم المتعدد الجنسيات أن يأخذوا هذا الأمر بالحسبان لدى التخطيط لأنشطة المجموعات، حين يتم الطلب من طلاب الإرث الثقافي أن يعبروا عن مشاعرهم ووجهات نظرهم بصراحة وعفوية، وأن يتم تكليفهم بمهام إيجاد حلول جذرية للمشكلات، وتقديم أجوبة طوعية ومقترحات. وفي هذا السياق، يُنصح المزود باكتشاف الإطار الثقافي الغربي، الذي يعزز خوض النقاش والتبادل المفتوح للأفكار، بحيث يكون الطلاب مدركين الآمالَ والفوائد المرجوة من الإبداع وحل المشكلات، وتكون لديهم إمكانية تسويغ وجهة نظرهم والدفاع عنها، والعمل على نحو جماعي للوصول إلى اتفاق.

ومن أجل تطوير القراءة، يؤيد الدمج التحليلات المتباينة الواردة في المقالات التي تتناول الموضوع ذاته، والمكتوبة باللغتين الإنكليزية والصينية، بوصفها وسائل لإيضاح الاختلافات الثقافية لدى خوض نقاش ما ودعمه. وقد تم تمديد التحليل المعاكس ليشمل النحو، ويزداد الاهتمام بالدقة عبر التنقيح وفاعليات رفع الوعي. في عرف التعلم المستند إلى النموذج، يتم تحليل المقالات المعتمدة بوصفها عينات، واستظهارها وإعادة صياغتها لتكون أساساً لنتاج الطلاب. ويتم تعزيز الطلاقة الكتابية عبر عمل دوري تجري فيه فاعليات كتابية تتم ضمن وقت محدد. وتركز مرحلة كتابة المسودة في عملية الكتابة هذه على الفاعلية التواصلية للمضمون.

خاتمة

لقد ساعدت العولمة على تأطير طرائق تدريس اللغة -تدريس اللغة التواصلي- التي أصبحت تحظى بأهمية كبيرة. وقد قلنا في هذا الفصل إن ثمة أسئلة تم طرحها عن مدى الملاءمة والموافقة الثقافية للطرائق التواصلية في السياقات المحلية. وأشرنا إلى ضرورة تطوير طرائق تدريس ترتكز على أعراف تدريسية محلية. واقترحنا وجوب «الدمج» بين طرائق التدريس الغربية وغيرها من الطرائق، وبين النماذج المستخدمة في سياقات معينة. وتعبر طريقة الدمج التي اقترحناها للسياقات الصينية اهتماماً للسياق الأكثر تركيزاً على المدرس، الذي يتم اتخاذه على نحو أساسي في نموذج الإرث الكونفوشيوسي، وكذلك للأسلوب الأكثر تركيزاً على الطالب والمأخوذ عن النماذج التواصلية. وينصب اهتمامنا على قابلية تطبيق نموذج الدمج بطريقة ناجحة في مجالات تعلم المفردات والقواعد، وكذلك في اكتساب المهارات الأربع؛ القراءة، والإصغاء، والمحادثة، والكتابة. أضف إلى ذلك، إمكانية تعزيزه القدراتِ التواصليةَ عند الطلاب الصينيين، وهو أمر لا يمكن إحرازه بالتركيز المحدود على أحد الأسلوبين؛ أسلوب الإرث الثقافي الكونفوشيوسي، وأسلوب تعليم اللغة التواصلي، كل على حدة.

الملحوظات

1- يتم ترسيخ «العولمة/ المحلية» بصفتها وسيلة لوصف القوى المؤثرة، حيث يتم استخدامها في لغة العمل منذ ثمانينيات القرن العشرين (روبرتسون Robertson 1994).

2- من الجدير بالملاحظة أن اختبار اللغة التواصلي CLT هو واحد من النماذج الثقافية الغربية لتعليم اللغة، حتى إن كان الأبرز بينها. وهو لا يتوازى تماماً مع هيكل العمل الثقافي ـ الاجتماعي الأكثر عموماً، والمتمثل بالإرث الثقافي الكونفوشيوسي.

3- من الجدير بالملاحظة أن وزارة التعليم لم توافق على هذه الترجمة، وأنه لا يمكن استخدامها إلا لأغراض تعليمية.

المراجع:

Bachman, L. F. (1990) Fundamental Considerations in Language Testing, Oxford: Oxford University Press.

(2000) 'Modern Language Testing at the Turn of the Century: Assuring that what we Count Counts', Language Testing, 17(1): 1- 42.

Benson, P., and Voile; P. (eds 1997) Autonomy and Independence in Language Learning, London: Longman.

Biggs, J. (1996) 'Western Misperceptions of the Confucian-Heritage Learning Culture', in D. A. Watkins and J. Biggs (eds) The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences (25- 42), Hong Kong: CERC and ACER. Bjorning-Gyde, M. and Doogan F. (2003) 'IELTS Preparation and the CHC Learner', paper presented at the 38th RELC international seminar, Singapore, 3- 5 November.

(2004) 'Teaching Listening through Phonology: An Alternative Approach for Chinese Learners of English', paper presented at the 4th international symposium on ELT in China, Beijing, 21- 25 May.

Bond, M. H. (1999) Beyond the Chinese Face: Insights from Psychology, Oxford: Oxford University Press.

obeikandl.com

Brown; H. D. (1994) Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Brown, G. and Yule, G. (1983) Discourse Analysis, New York: Cambridge University Press.

Canagarajah, A. S. (2002) 'Globalization, Methods, and Practice in Periphery Classrooms', in D. Block and D. Cameron (eds), Globalization and Language Teaching: 134- 150, London: Routledge.

Canale, M. (1983) 'On Some Dimensions of Language Proficiency', in J. W. J. Oiler (ed.), Issues in Language Testing Research: 333- 342, Rowley, MA: Newbury House.

Canale, M., and Swain, M. (1980) 'Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing', Applied Linguistics, 1: 1- 47.

Chen, S. (2006) 'Cultural Confficts: Imposing Western Assessment Tasks to Replace EFL Examinations in China', paper presented at the 31st annual congress of the Applied Linguistics Association of Australia - Language and Languages: Global and Local Tensions, University of Queensland, Brisbane, 5 - 8 July.

Chu, H. (1990) 'Learning to be a Sage: Selections from the Conversations of Master Chu, Arranged Topically', trans. D.K. Gardner, Berkeley: University of California Press.

Cortazzi, M., and Jin, L. (1996) 'Cultures of Learning: Language Classrooms in China', in H. Coleman (ed.), Society and the Language Classroom, 169- 206, Cambridge: Cambridge University Press.

(2001). 'Large Classes in China: 'Good' Teachers and Interaction', in D. Watkins and J. Biggs (eds) Teaching the Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives, 115- 34, Hong Kong: CERC.

obeikandi.com

East, M. (in press) 'Moving Towards «Us-Others» Reciprocity: Implications of Glocalization for Language Learning and Intercultural Communication', Language and Intercultural Communication, Clevedon: Multilingual Matters.

Holliday, A. (1994) Appropriate Methodology and Social Context, Cambridge: Cambridge University Press.

Hornberger, N. (1994) 'Ethnography', TESOL Quarterly, 28(4): 688 - 90. Hymes, D. (1971) 'Competence and Performance in Linguistic Theory', in R. Huxley and E. Ingram (eds) Language Acquisition: Models and Methods, 3- 28, London: Academic Press.

(1972) 'On Communicative Competence', in J. B. Pride and J. Holmes (eds) Socio linguistics, 269- 293, Harmondsworth: Penguin.

(1982) Toward Linguistic Competence, Philadelphia, PA: Graduate School of Education, University of Pennsylvania.

Jin, L., and Cortazzi, M. (1998) 'The Culture the Learner Brings: A Bridge or a Barrier?', in M. Byram and M. Fleming (eds) Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography, 98- 118, Cambridge: Cambridge University Press.

Kim, H. S. (2002) 'Talk Before we Think? A Cultural Analysis of the Effect of Talking on Thinking', Journal of Personality and Social Psychology, 83: 828 - 842.

Miller, T., and Emel, L. (1988) 'Modern Methodology or Cultural Imperialism?', paper presented at the TESOL convention, Chicago. Ministry of Education (2003) English National Curriculum Document for Senior High School, Beijing: People's Education Press (Experimental).

obeikandl.com

Mowlana, H. (1994) 'Shapes of the Future: International Communication in the 21st Century', Journal of International Communication, 1(1): 14- 32.

Mukherjee, T. S. (1986) 'ESL: An Imported New Empire?' Journal of Moral Education, 15(1): 43- 49.

Myles, F., Hooper, J, and Mitchell, R. (1998) 'Rote or Rule? Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign Language Learning', Language Learning, 48: 323- 363.

Richards, J. C. (2002) 'Addressing the Grammar Gap in Task Work', in J.C. Rich-• ards and W.A. Renandya (eds) Methodology in Language Teaching:. An Anthology of Current Practice, 153- 166, Cambridge: Cambridge University Press.

Robertson, R. (1994) 'Globalization or Glocalization?', Journal of International Communication, 1(1):33- 52.

Sampson, G. P. (1984) 'Exporting Language Teaching Methods from Canada to China', TESL Canada Journal, 1: 19- 3 1.

Savignon, S. (1983) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice, Reading, MA: Addison-Wesley.

(1997) Communicative Competence: Theory and Classroom Practice (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Senior, R. and Xu, Z. (2002) 'East Meets West: Language Teachers from Different Contexts Discover Similar Goals', EA Journal, 19(1): 65- 74.

Ting, Y. (1999) 'Traditional Language Learning and Chinese Students', Amnity Project Handbook. Online. Available at: http://www.amityfoundation. org/ page.php?page=511 (accessed 5 November 2006).

obeikandl.com

Volet, S. (1999) 'Learning Across Cultures: Appropriateness of Knowledge Transfer', International Journal of Educational Research, 31(7): 625- 643.

Watkins, D. A., and Biggs, J. B. (eds.) (1996) The Chinese Learner: Cultural, Psychological and Contextual Influences, Hong Kong: CERC and ACER. Watson-Gegeo, K. A. (1988) 'Ethnography in ESL: Defining the Essentials', TESOL Quarterly, 22(4): 575- 592.

Widdowson, H. G. (1978) Teaching Language as Communication, Oxford: Oxford University Press.

Willis, D. (1996) 'Accuracy, Fluency and Conformity', in J. Willis and D. Willis (eds) Challenge and Change in Language Teaching, 44 - 5 1, Oxford: Heinemann.

Oberkandl.com

الفصل 9

معالجة انتحال الطلاب في التعليم العابر الحدود

جود كارول Jude Carroll
جامعة أوكسفورد بروكس Oxford Brookes University

مقدمة

ثمة نقاش وجدال مستمران في الجامعات والإعلام الغربيين فيما يتعلق بمعالجة انتحال الطلاب، الذي يصل بعضه إلى الحدود القصوى. ويراجع ناغي Nagy ما كُتب في هذا الموضوع، فيقول: إن كثيرين يعدون أن «نسبته وبائية» (2006: 38).

ويؤكد صحفيون في بلدان عدة أنهم قد تناولوا موضوع انتحال الطلاب على الملأ، خصوصاً حين كانت تسمح لهم الفرصة بإرفاق مقالاتهم بأمثلة عن الخداع الواضح من قبل الطلاب، أو عن التناول غير الوافي لمثل هذه الحالات من الاحتيال. وغالباً ما تشدد عناوين القصص التي تتم روايتها عن الانتحال على ضرورة أخذ الحذر، وتدل ضمناً على تهديد الانتحال مصداقيةَ الشهادات الجامعية وفاعليتها.

لذلك، فإن أي نقاش عن انتحال الطلاب في التعليم المتعدد الجنسيات يكون متضمناً في هذا النقاش الأوسع، ويجب تكييفه وفقاً لحاجات هذا النوع من التعليم وظروفه الخاصة، مثل:

- الهيئة التدريسية والطلاب، مع الاختلاف الواسع في التجارب التعليمية والتعلّمية، التي خاضها كل من الطرفين قبل انخراطهما بالدراسة خارج الحدود، وفي أثناء مسيرتهما فيها.

obeikandl.com

- الافتراضات المختلفة عن جوانب التعليم والتعلم (كما تمت مناقشتها، غير مرة، في هذا الكتاب).
- صعوبات إجراء التقويم عن بعد.
- الفرص الأقل التي تتوافر للمدرسين لتطوير فهم مشترك للمعايير الجامعية ومقتضيات التقويم عبر تفاعل غير رسمي. إذ يصعب على المدرسين تحقيق إجماع على الرأي ما لم يتم لقاؤهم على نحو دوري، و/أو إذا ما كان عليهم التواصل عن بعد.

تغييرات خارجية في التعليم العالي

جميع الدراسات التي تتناول تزايد حالات الانتحال وخطورتها، سواء أكانت دراسات جامعية أم مقالات وتعليقات عامة، تربط قضية الانتحال، على نحو مباشر أو غير مباشر، بالتطورات العالمية الأخرى، والمتعلق أغلبها بتدبر الانتحال عبر الحدود. وقد استنتجت جميعها:

- نشوء فرص للاحتيال. جميع الموضوعات المتعلقة بالاحتيال المدروس كانت تتعلق، قبل عام 2000، بالاحتيال الذي نشأ عن فاعلية لم تظهر في الولايات المتحدة إلا في عام 2005. ثمة «خدمات كانت تظهر أسبوعياً: في العديد من البلدان، وهي تضمن الحصول على درجة جيد»، مثل شراء/ سمسرة المقالات، أو «إجراء التعديلات على المسودات». ففي المملكة المتحدة، يقال: إن عائدات العمل في تزويد المقالات تصل إلى 200 مليون جنيه إسترليني سنويًّا (تايلور Taylor وبات Butt 2006). ثم إن إيجاد مواقع مشابهة في أستراليا لا يقتضي أكثر من إجراء بحث أوليّ.
- تناقص الاعتماد على الاختبارات لنيل الدرجات. إن نسبة كبيرة من درجات الطلاب في العديد من الجامعات تحددها المقررات العملية؛ فبعض المواد لا تخضع للاختبارات مطلقاً. وغالباً ما يصل الطلاب إلى الجامعات حاملين مؤهلات حصلوا عليها عبر الطريقتين معاً. ومع ارتفاع نسبة المقررات العملية، يزداد الاهتمام لمعرفة هل الدرجات تُظهر جهوداً حقيقية أم أنها، وهذا هو الاحتمال الأصح، قص ولصق لمهارات أهلهم وتدخلهم؟

- تزايد التنوع بين الطلاب. منذ التسعينيات تزايد عدد الشواغر في الجامعات. وقد بدأ هذا، بحد ذاته، يعمل على تغيير المزيج «التقليدي» للطلاب، ليصبحوا من فئة الطلاب الناضجين الذين يداومون نصف دوام، وهم لا يتمتعون بأي مؤهلات للالتحاق، وقد باشروا المرحلة الثالثة من المسيرة الدراسية. وفي العديد من البلدان، خصوصاً في المملكة المتحدة وأستراليا ونيوزيلندا، توافدت أعداد غير مسبوقة من الطلاب الآتين من بلدان أخرى للالتحاق بالدراسات العليا، وقد تم تصنيفهم بصفتهم «طلاباً عالميين»، في حين بقي الآخرون في بلادهم والتحقوا في برامج التعليم العابر الحدودَ.

تفاقمت خطورة هذه التغييرات في أعين بعض المعلقين بسبب تأثير رسوم التسجيل والأمن المالي المؤسسي (سواء أكان حقيقيًّا أم متوقعاً) المرتبط، على وجه الخصوص، برسوم الدراسة التي يدفعها الطلاب إلى المؤسسات.

كان على أعضاء هيئة التدريس ممن لم تكن لديهم رغبة في إحداث هذه التغييرات أن يتكيفوا معها في تعليمهم، لكن أغلبهم لم يكونوا راضين عن التحديات التي يوجِدها هذا الواقع. وتورد بريتاج (Bretag 2007) في دراسة أجرتها وجمعت فيها تجارب 14 أستاذاً أستراليًّا، أنهم يجمعون على القول: إن ضعف اللغة الإنكليزية وتدني مستوى العمل عند الطلاب، كانا يمثلان تهديداً لمستويات الجامعة. ثم إنهم لم يكونوا قادرين على استخدام السياسات والإجراءات المتبعة لإظهار الانتحال الذي يمارسه الطلاب ولا راغبين فيه. وهي تذيّل مقالتها بـ«ثياب الإمبراطور الجديدة»، في إشارة ضمنية، ربما، إلى وصف هذا الموضوع أنه غير قابل للنقاش. لكن الناس يناقشونه -وخصوصاً حين يتعلق الأمر بالاحتيال. أيكون الاحتيال نتيجة حتمية لضروب خاطئة من الطلاب يقومون بضروب خاطئة من التقويمات، ويُمنحون الدرجات من قبل أشخاص يستخدمون ضروباً خاطئة من المعايير (أي معايير مغايرة تلك المستخدمة مع من يدفعون رسوم الدراسة)؟ لقد غدت المسألة أكثر تعقيداً، ومن الواضح أن حلها أكثر قابلية للنقاش والحل.

الطلاب عابرو الحدود/ البرامج والاحتيال

في تحقيق لهما عن «ظهور الانتحال في صفوف الطلاب عابري الحدودَ والقدرة على فهمه» يلاحظ كل من بارتريدج Partridge وويست (West 2003)أن ثمة دليلاً يدعم الافتراض القائل: إن عبور الحدود والطلاب العالميين كانوا يمثلون خطراً كامناً على ممارسات الجامعة ومعاييرها؛ هذا لا يعني عدم وجود مشكلة. إذ تمت بعض الحالات الأسترالية العالية المستوى من انتحال الطلاب في السنوات الأخيرة بمشاركة طلاب عالميين أو عابري الحدود. وثمة فضائح أخرى لقيت أصداءً إعلامية واسعة، في أستراليا وفي بلدان أخرى، كانت تحكي عن ممارسات في الجامعات الشريكة أو في البرامج الحاصلة على الامتيازات. لكن القصص في العديد من الأمثلة كانت تؤكد، بطريقة متعمدة أو غير متعمدة، على الوضع القانوني العالمي للطلاب، حيث أشار الكتّاب إلى وجود صلة سببية تربطه بالانتحال ما لم يكن هذا الوضع القانوني محققاً. فقد أذاعت البي بي سي BBC، مثلاً، نبأ عن نشر تقرير موسع يتناول تدبر انتحال الطلاب، ولخصت الرسالة التي جاءت فيه، التي بلغ عدد كلماتها 10,000 كلمة، في جملة واحدة: «إن تزايد عدد الطلاب في المملكة المتحدة، وفيهم طلاب الدراسات الجامعية القادمون من أنحاء العالم، يعني تزايد حالات الانتحال» (أخبار البي بي سي، 11 أيلول 2005). وأنا أعرف، كما يعرف كاتب هذه المقالة، أن هذه ليست الرسالة الأهم الواردة فيها.

إن الاستجابة الأولى على هكذا تعليقات هي الإشارة إلى زيادة مجموع ما يكتب عن تعليم الطلاب العالميين، الذي تظهر فيه معارضة إنكار الاختلاف، وتأكيد، مع تزايد التنوع بين صفوف الطلاب، عدمِ فاعلية المضي في تعليم جميع الطلاب وكأنهم هم فعلاً من كنت ترغب في تعليمهم، لا بالنظر إليهم على أنهم الطلاب المسجلون واقعياً. ويجب لطريقة التعليم المناسبة الخاصة بالطلاب العالميين أن تتضمن دعماً واضحاً وتوجيهاً نحو المطلوب، مع تقديم معونة إضافية في أثناء الانتقال إلى بيئة تعلّمية جديدة، وفي ذلك دعم اللغة الإنكليزية والمساعدة في تطوير المهارات العلمية الضرورية.

إن التوافق مع الحقائق الجديدة الخاصة بالتعليم العالي يعني استخدام أساليب تعليمية تستحث مشاركة الجميع، واعتماد منهاج يقدر الأبعاد العالمية لتجربة التعلم،

والانتباه لمواطن محددة للصعوبة، مثل الكتابة الأكاديمية وانتحال الطلاب. (لمزيد من التوجيهات الخاصة عن هذا الموضوع، انظر كارول Caroll وريان Ryn 2005). إذا لم يتم إحداث هذه التغييرات، وتم، بدلاً من ذلك، قبول الطلاب الحاصلين، في كل من اللغتين، على درجات لا تؤهلهم لإحراز النجاح في جامعة ناطقة بالإنكليزية، وممن لديهم خبرة تعليمية مختلفة كل الاختلاف عن تلك التي يخوضونها، فإن النتائج ستكون سلبية إلى حد غير متوقع، ومتوافقة مع تلك التي تم ذكرها من قبل؛ والعكس صحيح أيضاً. فحين يتوافر الدعم والتعديل، فإن جميع الطلاب سينجحون.

إن أي معالجة لانتحال الطلاب في التعليم العابر الحدودَ تفترض، أيضاً، معالجة العديد من سياسات التدخل الأخرى المتعلقة بصعوبات تعلم الطلاب بطرق جديدة وغير مألوفة. لدى الالتحاق بالجامعة، لا يكون الطلاب على أتم الجاهزية، وسيحتاجون إلى سلسلة من سياسات التدخل، ومنها تلك التي تضمن عدم تقديم عمل غيرهم على أنه عملهم الخاص.

الطلاب عابرو الحدود والانتحال غير المقصود

فيما تبدي الصحافة المشهورة، والأكاديميون أنفسهم، ارتياحاً لتسوية الوضع والانتحال العالميين (بالرغم من عدم وجود أي دليل يدعم مثل هذه الرؤية)، ثمة خطاب موازٍ يجد مكانه في الصحف العلمية وفي أعمال المؤتمرات وصفحات الإنترنت الخاصة بالتعليم والتعلم الجامعي، وهو يتناول انتحال الطلاب. فمنذ أواسط التسعينيات، عمل معظم المعلقين، لا كلهم، على دحض الفكرة القائلة إن كل حالات الانتحال هي خداع، أو إن بعض الطلاب، خصوصاً العالميين منهم، ميالون إلى الخداع أكثر من غيرهم (انظر على سبيل المثال، بينيكوك Pennycook 1996، كارول 2002، آنجليل ـ كارتر – Angelil Carter 2000، شي Shi 2004، شميت Schmitt 2005، إيست East 2005). وانطلاقاً من هذه الطريقة في التفكير في الانتحال، يمكن تفسير العدد الكبير من الطلاب العالميين الواردة أسماؤهم في إحصائيات العقوبات التي تجريها معظم المؤسسات، على أنه نتاج لأساليب الكشف عن هذه الحالات، لا دليلاً على عدم الأمانة. وقد وجد بل Bull وآخرون (2001) أن ثلاثة مصححين من أصل أربعة يستخدمون تغيير اللغة بوصفها وسيلة

أساسية لهم لكشف الانتحال. لذلك فإن مهمة كشف إستراتيجيات الكتابة التي تعتمد القص واللصق تكون أسهل مع كاتب تكون اللغة الإنكليزية لغة أجنبية لديه. وهذا يفسر أيضاً سبب سهولة كشف الطلاب غير الناطقين باللغة الإنكليزية الذين يشترون ما يوكل لهم من واجبات ومهمات.

ويشرح آخرون النسبة العالية للطلاب العالميين الذين يلجؤون إلى النسخ، مطلقين على هذا الأمر عبارة «كتابة الترقيع Patch Writing» (بيكوراري Pecorari 2003). يصف هذا المصطلح طريقة اعتماد الكتّاب غير الناطقين بالإنكليزية على كلمات غيرهم واستخدامهم إياها عند إطلاق «صوتهم» الخاص باللغة الإنكليزية. ويرى كثيرون أن سرقة كتابات الآخرين هي خطوة تطويرية مهمة. وتظهر الكتابة الترقيعية عند استخدام البرامج الإلكترونية الخاصة بربط النصوص لتحديد النسخ، بصفة أن الطلاب العالميين غالباً ما يوردون سلاسل طويلة نسبيًّا من الكلمات المقتطعة من الأصل، في حين تكون «السرقات» التي يرتكبها المتحدثون الأصليون للغة أقصر (شي Shi 2004). ولعل ذلك هو السبب الذي يجعل الطلاب العالميين «أغلبية واضحة، حيث تعمل البرامج الإلكترونية على كشفهم بوصفهم منتحلين» (زوبل Zobel وهاميلتون Hamilton (2002: 24)، في ناغي Nagy 2006).

وتشرح بعض الدراسات الانتحال المتعمد للطلاب على أنه استجابة لضغوطات التعلم في البيئة الجديدة، أو لأمور مطالبين بالقيام بها ويجدون صعوبة في فهمها أو تأديتها. ويشير (لاهور Lahur 2004) إلى «الصدمة الثقافية» التي يصاب بها الطلاب التي تحدث نتيجة الانتقال إلى بيئة تعلّمية جديدة، حتى إن لم يتطلب ذلك السفر خارج البلاد، ويربط ذلك بالإصرار على الانتحال. وقد تقصى كل من برينان Brennan وديوروفيك (Durovic 2005) هل سيلجأ الطلاب إلى الخداع إذا ما كان الهدف من وراء دراستهم هو نيل الشهادة الجامعية وحسب، لا اكتساب المهارات والمعرفة. ولا غرابة في أنهما وجدا أن أولئك الذين كانوا يدرسون للحصول على المؤهل الجامعي كانوا أكثر ميلاً إلى الخداع، وأن أكثر من نصف الطلاب في البرامج العابرة الحدودَ كانوا يقدمون هذا على أنه دافعهم الأساسي. ويربط ماكجوان (McGown 2005) النسب العالية للانتحال

عند بعض الطلاب بتفادي الأخطار، بوصف اللجوء إلى النسخ أنه الوسيلة الأضمن. لا شك أن الطلاب العالميين، وهم الذين ينفقون مبالغ طائلة في المقررات العابرة الحدودَ، سيخسرون كثيراً، سواء على الصعيد المالي، أو على صعيد احترامهم أنفسَهم، في حال فشلهم. وهذا ما يدفعهم، ربما، إلى تزييف عملهم، بدل القيام به بأنفسهم.

تعريف الانتحال

عادة ما يتم تزويد الطلاب بمعلومات عن الانتحال. وثمة العديد من الكتيبات التي تدرج أمثلة عن الممارسات غير المقبولة، التي تشرح سبب كون «القيام بعملك الخاص» قيمة أكاديمية مهمة. وتميل التعريفات إلى الإيجاز؛ «تقديم عمل شخص آخر على أنه عملك الخاص»، بحيث تظل الأسئلة قائمة. يحدث الانتحال حين يسلِّم الطالب عملاً ما (والفعل «يقدم» يفيد هذا المعنى)، ولكن أين تتعارض شروط «تقديم المرء عملَه الخاص» مع التعلم التعاوني؟ وهل يكون تقديم النصح للطلاب، أو معرفة كيفية إجابة الآخرين عن أسئلة مشابهة، مقبولاً (أو يجب تشجيعه)؟ يمكن أن تكون عبارة «عمل شخص آخر» واضحة لدى الأساتذة الخبراء. أما الطلاب المبتدئون فيتساءلون عن كيفية مناقشة الملكية، وفي أي المواضع يجب إظهارها. يلاحظ إيست (2005) أن من الطبيعي للمدعي أن يتخذ أسلوب «لدي حلم» في الكلام دون أن ينسبه إلى أحد. فالسياسيون، بل حتى نواب الرؤساء، نادراً ما يذكرون أسماء كتّاب الخطب التي يلقونها. ثم إن العديد من الفرضيات العلمية يشار إليها دون أن تُنسب إلى أحد. إن شرح الملكية فيما يتعلق بـ«المعرفة العامة» لا طائل منه، طالما أن الطلاب المنقولين إلى بلد جديد، أو إلى حقل معرفي جديد، ليسوا متوثقين مما «يعرفه الجميع». والطريقة الوحيدة التي يمكن أن يتخلص فيها الطلاب من الشك هي إغفال الاستشهادات لتفادي الاتهام بالانتحال، بدل استخدامها لإظهار مهاراتهم كباحثين، أو لاستعراض قراءتهم، أو قدرتهم على اختيار الدليل المعزز (بالرغم من أن أغلبية الطلاب يبالغون بالاستشهاد لدى تكوينهم الخبرةَ).

حين يمر الطلاب بكلمة «عمل» في تعريف الانتحال، يغفل كثيرون منهم أنها تشير إلى معنيين، الأول (كما ترد في عبارة «عمل فني»)، والثاني هو الفعل (أي وصف الجهد

المطلوب لإبداع المنتج الذي يتم تقويمه). ولتفادي الاتهام بالانتحال، يجب أن يكون العمل المقوّم والعملية التي أدت إليه، كلاهما، ملكاً للطالب. بالرغم من أن التعريف لم يأت إلا على جزء من العمل المطلوب لأداء المهمة. إذ يمكن أن يكون الطالب قادراً، مثلاً، أو غير قادر على الاستعانة بقارئ للنسخة المسودة من العمل، من أجل تحسين الواجب الذي ينجزه، فهذا يعتمد على: هل تتضمن معايير التقويم فقرة تقول: إن الدرجات تظهر قواعد صحيحة في اللغة الإنكليزية. من المؤكد أن الطالب لن يطلب من أمينة المكتبة أن تتابع بحثه الأدبي، لكن من الصعب تخيل الموقف إذا كان طلب المساعدة لمعرفة كيفية متابعة البحث ممنوعاً. يحتاج الطلاب، عادة، إلى بعض الوقت ليصبحوا ملمين بمثل هذه التفاصيل، بالرغم من أنهم يظهرون ثقة عالية بالنفس أمام المدرسين الخبراء.

لا غرابة، إذن، أن يحتاج الطلاب جميعهم إلى أكثر من كتيب و/أو محاضرة ليتبينوا تعقيدات الانتحال. إنهم بحاجة إلى الممارسة والملحوظات كثير من الأمثلة على العمل المقبول، وفقاً للتوصيات الواردة في نهاية هذا الفصل. لكن، قد يظل الانتحال هاجساً جامعيًّا وصفيًّا حتى إن أتقن الطلاب «اختيار المراجع». قد يتساءل الطالب العابر الحدودَ: ما الفكرة من إعادة كتابة نص صحيح قواعدياً بلغة إنكليزية غير صحيحة؟ لماذا لا يكون وضع مرجع في نهاية النص كافياً؟ ففي فيتنام هذا كاف تماماً، كما يؤكد ها (Ha 2006) في رده على المقالات الكثيرة المأخوذة عن الصحف والواردة في الأدبيات المتعلقة بطرائق التدريس عن الطلاب العالميين والانتحال.

إن الإجابات الوافية عن هذه الأسئلة وغيرها تكمن في الافتراضات التي ينطوي عليها التعلم، التي من الممكن أن تكون طريقة تختلف اختلافاً تاماً في تكوين المفاهيم حوله، عن تلك التي كان يعرفها الطلاب العابرون الحدودَ في دراساتهم قبل الجامعة، أو تلك التي يعرفها أصدقاؤهم، بفرض أنهم يدرسون في برامج محلية وغير مربوطة بمؤسسة ما.

النشأة الغربية والانتحال

في معظم الجامعات الغربية، يتم تعزيز الآراء عن الانتحال بالفكرة القائلة: إن التعلم المجدي يتم حين يبني الطلاب فهمهم بأنفسهم، بدل أن يتذكروا ما بناه الآخرون أو يعيدوا إنتاجه، مع الإشارة إلى هذا النمط الأخير من التعلم على أنه «التعلم بالاستظهار»، أو

نقده بأنه «إطعام بالملعقة وتقيؤ»؛ وذلك للتقليل من شأنه. يشار، في الجامعات الغربية، إلى الفهم أنه تمكُّن الطلاب من التعامل مع حقيقة ما في محيط جديد، أو تحليل نظرية ما إلى أجزاء صغيرة، أو شرح أمر ما «باستخدام تعابيرهم الخاصة». لا تجمع الأنظمة الجامعية كلها على الافتراض القائل إن حدوث التحويل اللغوي يبرهن، بالضرورة، على الفهم، ولا تساوي بين التذكر وعدم الفهم، طالما أن بإمكان إستراتيجيات التعلم التي تعتمد على الاستظهار أن تقود، بدورها، إلى تكوين فهم عميق (واتكينز Watkins وبيغز Biggs 1996). حتى في التعليم الجامعي الاستنتاجي، حقيقي أيضاً أن يلجأ المدرسون إلى مهام أو مشكلات لها إجابة واحدة (مثال: «عدد وظائف الطحال»)، أو عندما تكون الإجابة «الصحيحة» معروفة ومقبولة بوجه عام (مثال: «اشرح الطريقة الأمثل لاستخدام قوة عاملة متعددة المظاهر»). حين يتم وضع مثل هذا النموذج من المهام بوصفه مقرراً عمليًّا في الجامعات الغربية، غالباً ما يجهد الطلاب للربط بين شرط «أدِّ واجبك بنفسك» وبين النظرة البراغماتية التي تقول: إن نسخ إجابة شخص آخر أو تقديمها، تبدو الطريقة الأكثر فاعلية لإنجاز الواجب. وتؤكد التوصيات في نهاية هذا الفصل ضرورة تجنب فرض مثل هذه الواجبات على الطلاب.

في العديد من الثقافات الجامعية، يعد النسخ أو تقديم إجابات الآخرين هي الطريقة المعترف بها التي تلقى التقدير لإظهار تعلّم الطالب. لذلك، فالطلاب يلمّحون إلى مصدر الأفكار، لكنهم يفعلون ذلك بطريقة غير مباشرة بدل إيراد القول المستشهد به. وبحسب ها (Ha 2006: 77):

> في فيتنام، من الطبيعي اقتباس الأقوال المشهورة لهو تشي مينه Ho Chi Minh، مثل: «لا شيء أغلى من الاستقلال»، وعادة ما نقول قبل استشهادنا بأقواله: «يقول العم هو». من الممكن أن لا نذكر عناوين المقالات، أو العام الذي نشرت فيه واسم الناشرين، لكن هذا يعد مقبولاً؛ لأن أقواله المشهورة تُعدّ معروفة على النطاق العام».

في العديد من السياقات التعليمية، غالباً (وليس دائماً) ما يكون على الطلاب أن يربطوا الأسئلة المرجعية بأجوبة المدرس، أو الأجوبة المقتبسة من نص الكتاب، ما يقتضي من الطلاب أن يستظهروا الحقائق والأمثلة والنظريات التي سيحتاجون استذكارها

بسرعة ودقة للإجابة عن أسئلة الامتحانات. هذه العملية تتم عادة في جمهورية الصين الشعبية (انظر، على سبيل المثال، ريان Ryan ولوي Louie 2005)، وتحدث في سياقات أخرى كما في الهند (هاندا Handa وباور Power 2005). ينطوي تطوير المهارات، التي تساعد على اجتياز الامتحانات، على الفائدة لدى الدراسة في الجامعات الغربية، لكنه ليس كافياً لضمان النجاح.

إن التشديد على ضرورة اكتساب الطلاب فهماً يعتمد على البناء لا على التقديم، هو ما يعيّن على الطلاب أن ينتجوا «عملاً مبتكراً» بالرغم من اعتقاد بعضهم أن مصطلح «مبتكر» قريب من مصطلح «جديد». ثم إن المدرسين يتطلعون، بدورهم، إلى شيء غير مسبوق (انظر، على سبيل المثال، ليفين Levin 2003). وحقيقة الأمر أن ابتكار الطلاب يتأتى عن الشرط الأساسي أن يتم عرض جهودهم أو عملهم، حتى إن كانت النتيجة إعادة ما قام به أشخاص آخرون. إنها مقارنة بين إظهار القدرة على الطبخ بتسخين الفطائر المجمدة بالمايكروويف من جهة، وبين أن يُتوقع من الطبق النهائي أن يظهر ما قام به الطلاب من تسوق وتقطيع ومزج وتسخين وتحريك (وإدخال ذلك «المقدار الضئيل من الشيء الفاخر» على المنتج النهائي، سعياً وراء الدرجة آ) من جهة أخرى. في حال كان الأمر سيّان، على الطلاب إظهار ذلك باستخدام إشارتي الاقتباس.

يفترض الانتحال ملكية الأفراد الأفكارَ، وهي فرضية يقال إنها تعود في تاريخها إلى عصر التنوير الأوربي، ما يجعلها محددة من الناحية الثقافية (انظر، على سبيل المثال، لاركهام Larkham ومانز Manns 2002، اللذين يربطان هذه الفكرة بالانتحال). عادة ما تتعارض الأفكار عن الأفراد، خصوصاً ملكية الأفكار، مع السياقات العلمية، التي تعطي المنافعَ التشاركية والجماعية والاجتماعية أهمية، التي لا تهدف الدراسة الجامعية فيها إلى تمييز الفرد، بل إلى إيجاد مواطنين صالحين (انظر سيليتو Sillitoe وآخرين 2005). هذه الآراء الثنائية هي آراء جدلية، فأي زائر إلى الجامعات الصينية سيرى نصوصاً ومقالات منشورة تتضمن مجموعة اقتباسات. ويمكنه، في بعض الجامعات على الأقل، التحدث إلى الطلاب الذين يعرفون جيداً المتطلبات التي يقتضيها الانتحال، والنزاعات القائمة حوله، سواء أكانوا في بيئتهم الدراسية الأم، أم في البيئة التي يسافرون إليها من أجل الدراسة.

إدارة الانتحال في التعليم العابر الحدود

تشهد السياقات العابرة الحدودَ نشوء ممارسات جيدة تحل، شيئاً فشيئاً، محل الممارسات التي أثبتت عدم نجاعتها، مثل تجاهل قضية الانتحال، أو التعامل معه على أنه مشكلة بسيطة ينطوي حلها على بعد واحد. ليس ثمة مثال يظهر نجاح التخلص من هذه المشكلة عن طريق دعم المرجع، أو إيجاد وسيلة لربط النص مثل برنامج تورنيتين Turnitin، ولا عن طريق منع الانتحال بتطبيق العقوبات، ولا بالعودة إلى الاختبارات. حتى الوسائل الأخرى، مثل تخفيض مختلف معايير التقويمات أو تطبيقها في الجامعات المحلية أو الموجودة في الخارج، فهي لا تؤتي ثمارها.

إن الوسيلة الوحيدة لإدارة الانتحال هي دمج سلسلة من التدابير، التي يكون من الأصعب تحقيقها عن بعد، وبوجود زملاء قد لا تربطك بهم علاقة وثيقة، ومن أجل أعمال يقدمها الطلاب، ربما دون وجود أي تفاعل شخصي معهم (وجهاً لوجه). لكن الذين حاولوا القيام بذلك، أوصوا بالخطوات الآتية كبدايات مفيدة:

- إيجاد فرص للنقاش والتفاعل. إذ يحتاج المدرسون والطلاب إلى بيئة آمنة يمكن فيها مناقشة مفهوم الانتحال، وتعقيداته، وكيفية وضع القواعد قيد الممارسة.
- معرفة تجارب الطلاب السابقة وطموحاتهم من الدراسة الحالية. والبحث عن أمثلة واقعية تجسد الطريقة التي تعلم الطلاب عبرها إنتاج أعمالهم قبل الالتحاق. والتحدث إلى الطلاب عن كيفية أدائهم الوظائفَ التي يتم تكليفهم بها في الدراسة، وأي الجوانب هي الأكثر صعوبة في نظرهم. والمحاولة الفعلية لتجنب تكوين الصور النمطية أو الاعتقاد أن سلوك الطلاب في السياق التعليمي الجديد مشابه لما سيكون عليه لو أنهم وُجِدوا في بيئة مألوفة لهم.
- تقديم توجيه واضح وجلي للمدرسين والطلاب على حد سواء. ويمكن أن يكون ذلك، لدى الطلاب، على شكل مقرر معد ومصمم لتطوير المهارات التي سيحتاجونها ليكونوا ناجحين، كأن يعرفوا كيفية تحديد المصادر الموثوقة لدعم نقاش ما، أو تنظيم عمل مكتوب وصياغته، أو تسجيل الملحوظات، أو القراءة على نحو منظم، أو تفادي استخدام المبني للمجهول، ومهارات أخرى.

- علّم الطلاب المهارات المهمة بدل أن تخبرهم ما الذي يجب عليهم تفاديه؛ كأن تقول لهم: «التزموا بالمعايير المناسبة». فالتحذيرات السلبية (مثل: «لا تقتبس القول حرفيًّا») لا تنفع مع المبتدئين. أما الأمثلة على العمل الجيد فهي مفيدة (أعطهم كثيراً من الأمثلة المتنوعة، دع الطلاب يظنون أنها تحتوي على نموذج الإجابة)، ثم إنها تدل على المواضع التي يمكن لهم إيجاد معلومات أكثر منها. التزم بإبداء ملحوظاتك على الأمور المهمة، بدل أن تتحول عنها بتعليقك، مثلاً، على فوائد استخدام نظام هارفارد للمراجع.

- صمم نموذجاً تقويميًّا لا يشجع على النسخ. ثمة كثير من النصائح المتوافرة عن كيفية تصميم مثل هذه النماذج التقويمية. يقدم أحد المواقع الإلكترونية، ويسمى تنويهات، نصائح كثيرة، وفي ذلك تلك التي تتعلق بالتقويمات: http://calt.monash.edu.au/staffteaching/palgiarism/acknowledgement/module6/par/intro.html.

- تتضمن النصيحة العامة، عادة، اقتراحات حول تغيير المهام، وتفادي تلك التي تتطلب من الطلاب أن يناقشوا أو يصفوا (بدل قيامهم بأفعال من مستوى أعلى مثل «صنّف» و«اختر» و«علل» أو «قيّم»)، والطلب من الطلاب أن يظهروا كيف ينجزون واجبهم، وذلك بتقديم مسودات عملهم، وملحوظاتهم التحضيرية، إضافة إلى استخدام الاختبارات التي تثبت العمل، مثل الطلب من الطلاب أن يكتبوا شيئاً عن مخطط عملهم، ومراقبتهم في أثناء ذلك.

- راقب الانتحال وتقصَّ عنه علنيًّا. وهذا لا يحتاج إلى تبديد كثير من الوقت. يمكنك أن تطلب من الطلاب أن يقدموا دليلاً قبل تقديم أعمالهم يثبت أنهم كانوا فاعلين، أو أن تطلب دليلاً على سير العمل في أثناء تقديمهم إياه، مثل المسودات أو صور منسوخة عن مصادر مهمة. إن ما يسمى بالتقصي عبر البرامج الإلكترونية مثل تورنيتين Turnitin هو أسلوب مفيد، ويمكن استخدامه من قبل الطلاب قبل التقديم (تحت إشرافك)، للتوثق من المصادر الواردة. حتى البحث المقدم على محرك غوغل يفيد في الكشف عن المصدر، ما لم يكن الطالب قد عمد جاهداً إلى إخفائه. يجب أن يعرف الطلاب أنك تعمل، فعليًّا، على حماية الأنظمة

العلمية وقيمها، وأن يروا الدليل على ذلك. إذا ما اكتفيت بفعل هذا، حتى إن لم تلتزم بكل المعايير الأخرى المذكورة هنا، يمكن أن يشعر الطلاب بأنهم خاضعون للمراقبة ويتم التعامل معهم على أنهم مخادعون. يجب أن يعمل التقصي على تعزيز المعايير الأخرى.

- كن حذراً في استخدام العقوبات وإبداء الملحوظات. توثق من أنك تميز، لدى إبداء الملحوظة، أو تطبيق العقوبة، بين الانتحال الذي يتأتى عن سوء فهم الأعراف الجامعية وسوء تطبيقها، وذلك الذي يتأتى عن سوء الإدارة، والذي يكون غير مقبول بغض النظر عن مكان ظهوره وزمانه.

خاتمة

لا ضرورة إلى الإشارة إلى أن الانتحال في التعليم والتعلم العابر الحدودَ هو قضية على درجة كبيرة من الخطورة تقتضي معالجتها. يجب أن يعرف جميع الطلاب ما أهمية العبارة التي تقول: «أدِّ واجبك بنفسك»، وكيف يمكنهم اتباعها لدى تأديتهم واجباتهم، ويجب أن يتعلموا معرفة أمرين معاً: (ماهية الانتحال، وسبل تفاديه). إن جميع المدرسين يستخدمون عبارات مثل «استخدم مفرداتك الخاصة» أو «استخدم مرجع هارفارد». لكن العديد منهم يجدون أن الزملاء الذين يستخدمون العبارات ذاتها غالباً ما يقصدون منها معاني مختلفة تماماً. يمكن للمدرسين والطلاب، بالحوار فقط وبتفحص الأمثلة واستثمار الوقت والجهد، أن يتوصلوا إلى إجماع حول الانتحال. وهذا أمر يصعب تحقيقه في بيئات الجامعات الخارجية؛ فهو لا يحدث هناك، بالرغم من أن الممارسة الأفضل تؤيد هذا الأسلوب. إن التوصل إلى إجماع لتدبر الانتحال، أي التوصل إلى فهم مشترك وأسلوب شامل، يمكن أن يكون أكثر صعوبة وأهمية في التعليم العابر الحدودَ، الذي يتم عن بعد.

المراجع:

Acknowledgments. Online. Available at: http://calt.monash.edu.au/staffteaching/plagiarismlacknowledgement/module6/par/intro .html (accessed 30 May 2007).

Angélil-Carter, S. (2000) Stolen language? Plagiarism in Writing. Harlow, England: Longman.

Brennan, L. and Durovic, J. (2005) «Plagiarism» and the Confucian Heritage Culture (CHC) Student.' In C. Eckersley, D. Both, H. Cluff, and M. Stenbeck (eds) Educational Integrity: Values for Teaching, Learning and Research, 2nd Asia-Pacific Educational Integrity Conference, University of Newcastle, 2—3 December 2005: 26—33.

Bretag, T. (2007) 'The Emperor's New Clothes: Yes, There is a Link between English Language Competence and Academic Standards', People and Place, 15 (1): 13—21.

Bull, J., Collins, C., Coughlin, E., and Sharpe, D. (2001) 'Technical Review of Plagiarism Detection Software Report». Online. Available at: http://www.turnitin.com/static/pdf/luton.pdf (accessed 18 October 2007).

Carroll, J. (2002) A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development. Carroll, J. and Ryan, J. (2005) Teaching International Students: Improving Learning for All. London: Routledge

East, J. (2005) 'Proper Acknowledgment?' Journal of University Teaching and Learning Practice, 2 (2): 1—11.

Ha, P L (2006) 'Plagiarism and Overseas Students: Stereotypes Again?' ELT Journal 60 (1): 76—78.

Handa, N. and Power, C. (2005) 'Land and Discover! A Case Study Investigating the Cultural Context of Plagiarism'. Journal of University Teaching and Learning Practice, 2 (3b): 64—84.

Lahur, A. (2004) 'Plagiarism among Asian Students at an Australian University Off-shore Campus: Is it a Cultural Issue?' In F. Sheehy and B. Stauble

Obeikandl.com

(eds) Transforming Knowledge into Wisdom: Holistic Approaches to Teaching and Learning. Proceedings of the 2004 Annual International Conference of the Higher Education Research and Development Society of Australasia (HERDSA), 4—7 July, Miri, Sarawak. Milperra NSW: Higher Education Research and Development Society of Australasia.

Larkham, P. J., and Manns, S. (2002) 'Plagiarism and its Treatment in Higher Education'. Journal of Further and Higher Education 26: 339—349.

Levin, P. (2003) 'Beat the Witch-Hunt! Peter Levin's Guide to Avoiding and Rebutting Accusations of Plagiarism, for Conscientious Students.' Online. Available at: http://www. student-friendly-guides .com/plagiarism/index. hrm (accessed 18 October 2007).

McGowan, U. (2005) 'Does Educational Integrity Mean Teaching Students NOT to 'Use Their Own 'Words'?' International Journal for Educational Integrity 1: 1.

Nagy, J. (2006) 'Adapting to Market Changes: Issues of Plagiarism, Cheating and Strategies for Cohort Customization'. Studies in Learning, EvaluatiOn, Innovation and Development 3 (2): 3 7—47.

Partridge, L. and West, J. (2003) 'Plagiarism: Perceptions and Occurrence Amongst Transnational Postgraduate Students in the Graduate School of Education'. In H. Marsden, M. Hicks, and A. Bundy (eds) Educational Integrity: Plagiarism and Other Perplexities, Proceedings of the 1st

Australiasian Educational Integrity Conference, University of South Australia, 21- 22 November: 149 - 154.

Pecorari, D. (2003) 'Good and Original: Plagiarism and Patch-writing in

Obeikandl.com

Academic Second-Language Writing'. Journal of Second Language Writing 12: 317 - 345.

Pennycook, A. (1996) 'Borrowing 'Others' Words: Text, Ownership, Memory and Plagiarism'. TESOL Quarterly 30: 201 - 230.

Ryan, J. and Louie, K. (2005) 'Dichotomy or Complexity: Problematizing Concepts of Scholarship and Learning.' In M. Mason (ed) The Proceedings of the 34th Annual PESA Conference, 401 - 411.

Hong Kong: Philosophy of Education Society of Australasia. Schmitt, D. (2005)'Writing in the International Classroom». In J. Carroll and J. Ryan (eds) Teaching International Students: Improving Learning for All, 63 - 75. London: Routledge

Shi, L. (2004) 'Textual Borrowing in Second-Language Writing'. Written Communication 21: 171- 20 0.

Sillitoe, J., Webb, J. and Ming Zhang, C. (2005) 'Postgraduate Research: The Benefits For Institutions, Supervisors and Students of Working Across and Between Cultures'. In J. Carroll and J. Ryan (eds) Teaching International Students: Improving Learning for All, 13 0 - 136, London: Routledge.

Taylor, M. and Butt, R. (2006) 'Q: How Do You Make £1.6m a Year and Drive a Ferrari? A: Sell Essays for £400». The Guardian, 29 July 2006.

Watkins, J. and Biggs, J. (1996) The Chinese Learner. Hong Kong: Comparative Education Research Centre. Zobel, J., and Hamilton, M. (2002) 'Managing Student Plagiarism in Large Academic Departments'. Australian Universities Review, 45 (2): 23 - 30.

الفصل 10

تفكير داخلي / قضايا خارجية

ممارسة تأملية في زامبيا

رحلة الشك

جيل ويتاكر Gill Whittaker

جامعة بولتون University of Bolton

مقدمة

يحظى المدرسون الذين يعملون في السياقات العابرة الحدودَ بفرصة الاستفادة من تجربتهم التي خاضوها في مواقع متباينة؛ وذلك لإجراء نقد فكري عميق لافتراضاتهم المتعلقة بالتعلم والتعليم. وفي بعض الأحيان، يكون التعليم في بيئات غير مألوفة أمراً مفيداً لنا. فهو يجبرنا على إعادة النظر فيما هو مألوف، والوصول إلى نتائج جديدة. إضافة إلى ذلك، يمكننا استغلال هذه الفرصة لتحدي أنفسنا وإعادة النظر في القوانين والأعراف الأكاديمية التي سكنّا إليها؛ علينا أن نباشر رحلة من الشك.

الهدف من هذا الفصل هو دراسة الافتراضات السابقة عن الممارسة التأملية كوسيلة لتطور المدرس. وقد استخدمت مصطلحي خارجي وداخلي للتعبير عن التوترات المستمرة والتعقيدات التي قد تتعلق بالتفكير النقدي عن التعلم والتعليم في السياقات المختلفة. وفي هذه الحالة، تتم عملية الاكتشاف النقدي في زامبيا، والطلاب المعنيون هم أساتذة مؤهلون يسعون إلى نيل شهادة في التطوير المهني. ويشير المصطلح «خارجي» إلى القضايا

obeikandl.com

المهمة المتعلقة بالفقر والمرض الذي يَسِمُ حياة هؤلاء الطلاب الزامبيين. أما «داخلي» فيتعلق بطرق تأثير هذه الظروف القاهرة في التفكير التأملي.

يبدأ الفصل بوضع خلفية بيئية للنقاش، ثم دراسة الممارسة التأملية وفقاً لأفكار موجودة عن القوة والاستقلال، ثم يأتي بعد ذلك نقد معايير التقويم الحالية، تتبعه فقرة ختامية تقدم بديلاً للممارسة التأملية كطريقة للتطوير المهني في السياقات العابرة الحدودَ.

خلفية ـ البحث تحت «غطاء العلم الموضوعي»[1]

إن شرح الممارسة التأملية هو شرط واضح لشهادة التطوير المهني، التي تمنحها جامعة بولتون للمعلمين المتمرسين. على جميع الطلاب في هذا المقرر أن ينجزوا سجلاً تعلُّمياً ويقدموا تحليلاً انعكاسياً عن تطورهم الشخصي والمهني في أثناء مدة دراستهم لمنهاجَ الدرجة العلمية. وتُمنح شهادة التطوير المهني هذه من جامعة زامبيا. وطلابنا هم معلمون مؤهلون، جاؤوا من أنحاء البلد، واجتمعوا مع معلمي جامعة بولتون لدراسة منهاج يقتضي إقامة تدوم مدة سنتين. لقد أثبت النموذج السكني، أي نموذج التواصل الشخصي، نجاحاً باهراً، لما ينطوي عليه من تفاعل غني جنباً إلى جنب مع «التعلم بالاتجاهين» (سميث Smith 2006: 4)، وقد حظي بتقويمات إيجابية جداً من ثلاث مجموعات من الطلاب منذ عام 1999. مع ذلك، فقد أثارت تجربة التعليم في زامبيا بعض الشكوك الشخصية في ملاءمة الممارسة التأملية وفاعليتها، بوصفها وسيلة للتطوير المهني الخاص بالمعلم العابر الحدودَ.

بالرغم من أن انطباعاتي عن زامبيا شخصية وغير علمية، إلا أنها نقطة انطلاق ضرورية، وربما تكون مفيدة، للأشخاص المشاركين في التعليم العابر الحدودَ. وفي البداية سأدلي ببعض الآراء الشخصية عن هذا البلد الواقع جنوب الصحراء الكبرى، على أمل أن ينقلنا هذا التأمل من الوضع الدفاعي في التعلم إلى وضع أشد عزيمة (لابوسكي LaBoskey 2005).

في مدة إقامتنا في زامبيا، نؤلف مع طلابنا مجتمعاً متماسكاً؛ فيتم إلغاء الحواجز الرسمية، ونحظى بفرصة البدء بفهم بعضنا على المستوى الشخصي. إن طبيعة المنهاج

التي تقتضي الإقامة في الجامعة، والظروف الخاصة بالبلد، جميعها تساعد على التواصل عن قرب بين المدرسين والطلاب. في أثناء رحلات التعليم، حضرنا جنازات، وزرنا بيوتاً، وأقمنا جنباً إلى جنب مع طلابنا. إن الأمر الذي يبادرنا مباشرة وبوضوح، في أثناء الزيارات إلى المستشفيات والمدارس في زامبيا، هو نقص الوسائل: مختبرات علمية بلا أنابيب اختبار، ممرضات بلا كفوف مطاطية، مكان تنتشر فيه الألواح التي يكتب عليها بالطبشور ولكن ثمة عوز في الطبشور، ويندر فيه وجود مصباح يمكن استخدامه، أو أجهزة حاسوب يمكن الوثوق بها. وغالباً ما تشير تقارير فاحصنا الخارجي، مثلاً، إلى طبيعة التقنية غير الموثوقة في زامبيا، بوصفها عرضة لتدخلات الطقس، أي الفيضان في فصل الأمطار، والكابلات المسروقة (سميث Smith 2006). ويستمر الطلاب الزامبيون في الدراسة بالرغم من أنهم مهددون بـ«الطرد»؛ لأن الموظفين غير راغبين في إعفائهم من واجباتهم الدراسية. إنهم يعانون صدمة موت الأقارب والأصدقاء لأسباب مألوفة، وثمة العديد ممن هم مصابون بالملاريا وأعراض الضغط النفسي. وقد مات عدد من طلابنا بأعراض تتعلق بالإيدز. إن العمل في بيئة كهذه يكون له أثر كبير في المشاعر، حيث لا يمكن اتخاذ موقف حيادي من هذه الظروف.

ويعبر وايتساید (Whiteside 2002) عن موقف أكثر موضوعية. إذ يعتمد على إحصائيات برنامج الأمم المتحدة للتنمية؛ ليبين أن معدل العمر في زامبيا قد انخفض من 48.6 سنة عام 1996 إلى 41 سنة في عام 2001. فتأثير وباء فيروس نقص المناعة المكتسب/ الإيدز، إلى جانب تزايد حالات الملاريا قد عملا معاً على زيادة نسبة الفقر، وتركا بعض الأسر تعيش في ظروف بدائية. وقد تضاعفت حالات الإصابة بالملاريا في العقود الثلاثة الماضية إلى أكثر من أربعة ملايين حالة سريرية. ومع 50,000 حالة وفاة سنوياً، من أصل مجموع سكاني لا يتجاوز 11 مليون نسمة، يكون النظام الصحي الشعبي في زامبيا لا يكاد يكون قادراً على التصدي للمشكلة. فثلاثة أرباع الشعب الزامبي تقريباً يعيشون في فقر مدقع (ألكساندر Alexander 2006). لكن زامبيا، بالرغم من ذلك، لا تزال قادرة على إيواء أعداد كبيرة من اللاجئين الوافدين من البلدان المجاورة، مثل موزامبيق وزيمبابوي وكونغو.

لقد تمت إثارة هذا النقاش على خلفية هذه المشكلات التي تبدو غير قابلة للتغيير. وأنا أتمنى أن أتقدم بحذر، فأنا أدرك أن معظم مراحل هذه الرحلة التأملية تمر عبر أرضية قابلة للنقاش.

الممارسة التأملية بوصفها وسيلة للتحرر والاستقلال

ـ هل نحن على الدرب الصحيحة؟

ثمة توقع أن يتضمن التطور المهني للمدرسين مشاركة بالممارسة التأملية (غاي وغاي Ghaye and Ghaye 1998، إليريس Illeris 2002، بولتون Bolton 2005). لكن مون (Moon 2005) يحذرنا من أن التفكير التأملي قد ينطوي على معانٍ تختلف باختلاف الناس، ويمكن استخدامه لأغراض مختلفة. ففي جامعة بولتون، ينصب أسلوبنا في التطوير المهني على الأعراف المتعلقة بالتعلّم من خلال الخبرة؛ إذ ينبثق من الاعتقاد القائل إن التأمل المنظم لتجاربنا الخاصة يجعلنا نسعى وراء معرفة جديدة، الأمر الذي يساعد، بدوره، على تغيير تفكيرنا في طرق تعاملنا مع الموقف واستجابتنا له (رودغرز Rodgers 2002). ويحدد كل من زيتشنر Zeichner وليستون (Liston 1996: 56 ـ 58) أربعة «أعراف» للتعليم التأملي:

- العرف العلمي، الذي يشجع تطورات التعليم المتعلقة بمادة المجال المعرفي للأفراد.
- عرف الفاعلية الاجتماعية، الذي يركز على «مدى تطابق الممارسة مع المعايير التي تقدمها بعض جوانب البحوث التي تتناول التعليم».
- العرف التطويري، الذي يركز على الطلاب وطرق تحسين فهمهم المادةَ.
- عرف إعادة البناء الاجتماعي، حيث «يكون اهتمام المدرس داخلياً منصباً على ممارسته الخاصة، وخارجياً على الظروف الاجتماعية التي تتم فيها هذه الممارسة».

وبينما نجد أن الممارسة التأملية غدت الآن حقلاً معروفاً، بنحو أو بآخر لدى المدرسين المتمرسين في المملكة المتحدة، يمكن القول: إن هذه الممارسة، لدى المدرسين المبتدئين، تراوح بين عرف إعادة البناء الاجتماعي والعرف التطويري؛ إذ يتم تشجيع المدرسين على

تطوير مهاراتهم التعليمية وتركيز تفكيرهم على الأداء في الصف. لكن نموذج التطوير المهني الذي نتبناه، «البحث والتفكير من أجل التطوير المهني» (RRPD)، يهدف إلى تحويل التفكير نحو أسلوب إعادة البناء الاجتماعي، الذي يقتضي من الطلاب أن يحددوا ويشرحوا ويعالجوا القضايا التي يرون أنها تعزز تطورهم المهني أو تحول دونه. وبينما يعمل مثل هذا التفكير على الحفاظ على المنظور الشخصي والفردي، ثمة طموح ضمني بأن هذا التفكير ينطوي على فوائد أشمل تعود على المؤسسة التي يعمل فيها طلابنا.

ويقول كل من أوسترمان Osterman وكوتكامب (Kottkamp 2004:190): «إنه، في النهاية، يعزز قدرة المؤسسة على تحقيق الأهداف». بمعنى آخر، ثمة طموح أن تكون العلاقة بين المعلمين (طلابنا) والمؤسسة علاقة تبادلية؛ أي أن يتم إعطاء المعلمين الاستقلالية والسلطة للمبادرة في تفعيل تفكيرهم، فيتم رفع المستويات التنظيمية، وتكون العملية تحررية من جانب الطرفين، طالما أنها تمنح المعلم الثقة والسلطة لإحداث التغيير. لكن فرضية السلطة، بطبيعتها، وحدودها المتعلقة بالتفكير التأملي، هي مجال نزاع (باركر Parker 1997، هاركين Harkin2006، جونسون Johnson 1995). لكن ليبمان (Lipman 2003: 27) يؤكد أن المعلمين «يملكون السلطة، دون شك، لإحداث هذه التغييرات كما يجب لها أن تتم». ولكن، ثمة سياقات يتم فيها إلغاء إحساس المرء بالسلطة لإحداث التغييرات؛ حيث تؤثر القضايا الخارجية في التفكير الداخلي؛ وزامبيا هي أحد هذه السياقات.

في هذا السياق، يحتاج التفاعل بين كل من التفكير والفعل والتطور المهني إلى مراجعة متأنية. ويقول باركر إن ثمة «سيطرة لغوية» تحيط بالممارسة التأملية، ما يعمل بحسب قوله: «على الحؤول دون إمكانية تحليل العملية التأملية ونقدها» (1997: 13). ومع ذلك، ثمة إجماع عام، في الأدب الغربي على الأقل، أن على العملية التأملية أن تقود إلى حل المشكلات والاستقلال والتحرر (غاي وغاي 1998، إليريس Illeris 2002، بولتون 2005). إننا نطمح، في عرف إعادة البناء الاجتماعي، إلى رؤية نتائج حقيقية وتفحص النظريات الناشئة حديثاً. ولكن علينا، كما يؤكد فولان (Fullan 1991: 98)، أن نقبل حقيقة أن بعض المشكلات يمكن أن تكون مستعصية؛ «بعض المشكلات الاجتماعية في مجتمع معقد

ومتنوع اجتماعياً، يتضمن عدداً غير محدود من الأسباب المتفاعلة التي يصعب فهمها على نحو كامل». فإذا ما كانت المشكلات الخارجية معقدة وعصية على الإصلاح، يمكن أن يتأخر ظهور الدليل على التفكير الداخلي، الذي يأتي بوصفه حلاً وتغييراً. لذلك يجب أن يتم قبول الطبيعة غير النهائية والمؤقتة للعملية التأملية. وهو أمر ينطوي على مضامين تتعلق بطريقة استشرافنا التعليمَ وتقويمنا التطورَ المهني.

غالباً ما تعيق القضايا الخارجية قدرتنا على التكيف مع الأفكار والطرق الجديدة في التفكير. والتحدي الذي يفرضه التفكير العميق هو إجبارنا على إعادة تفحص أحكامنا ومفاهيمنا السابقة؛ إذ يستوجب منا إمعان النظر في الأفكار الموجودة، وتحضير أنفسنا للتفكير بطريقة مختلفة. وإذا ما أردنا فعل ذلك على نحو صحيح، علينا أن ندرك الآلية التي تعمل عبرها المشاعر -القضايا الداخلية- على تكوين تفكيرنا. يقول غولمان (Goleman 1996: 8): «ثمة طريقتان مختلفتان جوهرياً لمعرفة أسلوب التفاعل الذي نبني عليه حياتنا الفكرية، الطريقة الأولى: طريقة العقل المنطقي، وهو أسلوب الإدراك الذي نكون واعين به على نحو نموذجي؛ أي أننا نكون أكثر إدراكاً وتفكيراً وقدرة على التأمل والتفكير. ولكن، إلى جانب ذلك، ثمة نظام آخر للإدراك، وفيه نكون مندفعين وأقوياء، إن لم نقل غير عقلانيين، وهو التفكير العاطفي». وفي حين يتضمن التفكير التأملي المواقف الشخصية من الأمور ويعترف بالمجال العاطفي (ليبمان 2003)، تنزع العقلانية العلمية إلى تقليص الانفعالات الشعورية وتصحيحها. يقول ليبمان (2003: 128): في العالم العلمي، تتصل المشاعر بالشك؛ فهي تنطوي على «حالة معرفية غير مرغوب فيها، ثم إنها تؤثر تأثيراً مشوشاً ومشوهاً في تفكير المرء». وبناء عليه، لم نُعِر في نموذج التطوير والتأمل بهدف التطوير المهني RRPD سوى القليل من اهتمامنا للمشاعر التي تتواطأ لتقديم تحليل منفصل وغير قريني وغير منطقي علمياً للتفكير الداخلي.

إن الطموحات المتعلقة بقدرة التفكير التأملي على تحقيق إعادة بناء اجتماعي أو تطوير مهني، يمكن أن لا تكون واقعية إذا ما تعلق الأمر بالسياق الزامبي. أضف إلى ذلك، إذا ما كان التفكير التأملي محدوداً بإحساسنا بالسلطة، أو بسلطتنا الحقيقية على إحداث التغيير، أو مقيداً بحالتنا الشعورية، وجب الاعتراف بهذه العوامل وأخذها

بالحسبان لدى بناء توقعاتنا عن رؤية الدليل على التأمل، وهذه هي القضية التي نتحول الآن لتناولها.

زامبيا ما بعد الحداثة وتقويم الكتابة التأملية

يمكن للتفكير التأملي والتفكير النقدي أن يكونا بمنزلة ترياق فاعل للتعامل مع عدم الاستقرار والشك في الصف (كاسل Kasl وإلياس Elias 2000، بروكفيلد Brookfield 2005)، لكن حين يصبح هذا نشاط علمي بهدف تحقيق التطوير المهني، في خضم ما يدعى بالعالم «المتطور»، فإنه يحتاج إلى المزيد من الاهتمام.

وقد قال سكون (Schön 2002: 46) إن التطوير المهني في التعليم، الذي يتميز بال «تعقيد والشك، وعدم الاستقرار، والفرادة، وصراع القيمة» لا يمكن معالجته بالبقاء على ما يسميه الأرضية العليا والصلبة للنظرية والتقنية المستندة إلى البحث. لكن، غالباً ما يجد الطلاب أنفسهم في موقف يحتاجون فيه إلى شيء من إثبات شرعيتهم الأكاديمية. قد تعني الشرعية، لدى أولئك الذين يدرسون خارج بلدهم الأم، أن المكان الأكثر أمناً هو مكان ما على السفوح ذات المرجعية الجيدة «للأرضية العليا والصلبة»، حتى إن كان الحقل المعرفي هنا غير مألوف، ومجدب، وغير مشوق فيما يتعلق بالمعنى. وينزع الطلاب الزامبيون إلى الحكمة في اختيار القضايا والنقاشات المتداخلة، بحيث يمكن للنقاش أن يكون مستنداً إلى لغة مقبولة ومدعّماً باستشهادات مناسبة لكتّاب معروفين (عادة ما يكونون غربيين). وعندما ينجح الطلاب في إيجاد مجموعة من الأقوال التي يستندون إليها في تحليلهم، فإن الربط الذي يجب أن يتم بين خبرتهم وبين ما جاء على لسان الكتّاب الآخرين غالباً ما يغدو غامضاً ومعقداً (موسويلا Moswela 2006). هذا يعني تعاون المدرسين مع الطلاب على تقويض ما يمكن أن يعد قضايا حقيقية في تطورهم المهني، بغرض إرضاء ما يسمى بالمعايير الجامعية، بالرغم من أن هذا المفهوم، وفقاً لسيربيل (Serpell 1993)، ليس مفهوماً غريباً لدى معظم الطلاب الإفريقيين، الذين تعودوا على النموذج الغربي في التعليم.

خاتمة ـ من العزلة الداخلية إلى التشاور المشترك

لقد أثرت، حتى الآن، قضايا تتعلق بالقدرة على التفكير التأملي من أجل التوصل إلى نتائج، أو حل المشكلات. وقد قلت إن الظرف في زامبيا يضعف سلطة المعلمين على إحداث التغيير، وأن ثمة حاجة إلى إيجاد طريقة للإقرار بمشاعرنا ودراستها، وذلك بالتخلي عن الأفكار القديمة التي تضع المشاعر في الدرك الأسفل من التدرج العلمي. يقول غولمان (Goleman 1996: 29) إن «النموذج القديم كان يحمل تصوراً عقلياً خالياً من المشاعر، في حين يحثنا النموذج الجديد على إيجاد انسجام بين العقل والقلب». ويؤكد غولمان أن علينا، كي نحقق هذا الانسجام، أن نبدأ بفهم كيفية استخدام المشاعر بذكاء. وقد تقدم ليبمان (Lipman 2003: 20) خطوة في هذا النقاش، إذ قال: إن التعليم قد أخفق؛ لأنه «يرتكب عدداً كبيراً من الأخطاء؛ فهو يخلط النتائج الدقيقة والنهائية للتقصي بمواده الخام، ويحاول جعل الطلاب يتعلمون الحلول، بدل أن يتحروا بأنفسهم المشكلات ويشاركوا في عملية التقصي». ظاهرياً، يبدي نموذج البحث والتأمل من أجل التطوير المهني استجابة جيدة لهذه الظروف، إذ يعطي الطلاب الفرصة لاختيار المشكلات التي سيتحرونها ويشاركون في عملية التقصي. لكن ثمة نزعة، كما أشرت سابقاً، إلى التخلي عن الخيار والتقصي، بسبب تركيزنا على النتائج النهائية والدقيقة، أي على التحليل المسند إسناداً جيداً.

في حال تركيز التقويم على عملية التفكير التأملي أو النقدي، فإننا نتوقع رؤية دليل على التأمل إلى جانب المشاركة في التقصي الذي يحاول أن «يتغلغل في معطيات الحياة اليومية، ويكشف عن الظلم والاضطهاد اللذين تنطوي عليهما هذه الحياة» (بروكفيلد Brookfield 2000: 130). بمعنى آخر، على الطلاب أن يشاركوا في تفكير نقدي جماعي، كبديل عن التفكر التأملي الفردي (مون Moon 2005). هذا النموذج من الكشف النقدي هو «تفاعلي بالوراثة» (بروكفيلد 2005: 250)، ويعتمد على «معرفة تشاركية حديثة يمكنها أن تؤثر في الأفكار والمعتقدات» (بالمر Palmer 1998: 76)، ونحن نرى الآن نموذجاً للتطور المهني، انتقل من التأمل الفردي إلى التفكير النقدي التشاركي. أيّد هابرمان Huberman،

بدوره، فكرة التشاركية في التطوير المهني فيما دعاه «الحلقة الجماعية المفتوحة» (انظر هابرمان 1995). وفي هذا النموذج، «يقوم غير المنتمين إلى الحلقة بتقديم الاستشارة الداعمة لتوجيه التفكير وتقديم أفكار جديدة للتأمل والنقاش. من هذا المنظور، ينتقل دوري في نموذج البحث والتفكير من أجل التطوير المهني من موقعي الحالي كمسهّل، إلى موقع «الداعم» الذي يعمل بطريقة ديناميكية ليشجع التفكير النقدي الذي يتجاوز المقدرة على اكتساب المعرفة، مع بقائي «قريباً من حافة» المجموعة. وبهذا المعنى، تغدو المجموعة مصدر السلطة، فهم يقودون تفكير بعضهم ويختبرونه عبر فهمهم السياقَ والثقافات التي تحكم تفكيرهم. وفيما يتعلق بالبيئة المعرفية، يغدو أفراد المجموعة هم الخبراء، والمعلم يتخذ موضع المبتدئ أو المتعلم من المجموعة.

يمكننا، إذا ما أردنا أن نتقدم خطوة في هذه المقارنة، أن نستخدم الوصف الذي قدمه كل من ليف Lave ووينغر (Wenger 1991) لخبرات المبتدئين في مجتمع الممارسة، مع الأخذ بالحسبان فكرة أن المعلم، في هذا السيناريو، هو الوافد، والطلاب هم «القدامى»، أي أن ينتقل المعلم (وهو أنا، في هذه الحالة) إلى الموقع الخارجي؛ كي يسمح للطلاب -وهم في هذه الحالة المعلمون الذين يخضعون للتطوير المهني- أن يحددوا القضايا الاجتماعية التي تستوجب المعالجة. هذا الموقع الخارجي الصحيح يعني أن على الطلاب أن يتحملوا مسؤولية تحديد طبيعة بحثهم، ما يعطيهم السلطة والتحكم. ويمكن للمعلمين أن يقوّموا تفكيرهم ومهاراتهم التواصلية، لكن على الطلاب أن يقرروا معايير نجاحهم وكيفية تحديدها.

سيعمل تبني هذا النموذج في البحث والتفكير من أجل التطوير المهني على قلب ميزان القوة بين المعلم والطلاب؛ إذ يكون الوقوف في الموقع الخارجي صحيحاً للمعلم، حيث يغدو أسلوب مشاركته وهدفها تفاعليًّا، بدل أن يكون استباقيًّا. لكن بروكفيلد يقول: «إنه لمن المكر أن نتظاهر بأننا، بوصفنا معلمين، نقف على قدم المساواة مع الطلاب. الأفضل أن نقر بموقعنا السلطوي علناً، وأن نحاول إيجاد نموذج تحليل نقدي لمصدر سلطتنا أمامهم» (2000: 137). إذن، بالرغم من بقاء المعلم في الموقع الخارجي، علينا أن نؤكد أيضاً صحته، بصفة أن المعلم والطلاب بحاجة إلى الشعور بالأمان في الموقع الذي سيتبناه

كل منهم في «مجتمع التعلم» هذا. سينطوي هذا المجتمع على بعض خصائص مجتمع التقصي الذي اقترحه ليبمان؛ وهي البحث عن المعنى والشمولية والمعرفة المشتركة (انظر ليبمان 2003: 95)؛ وبعض خصائص مجتمع التعلم الذي اقترحه روجرز، الذي يهدف إلى «الفضول الحر... وإطلاق العنان للتقصي... وفتح كل شيء على التساؤل والاكتشاف، [و] التسليم بأن كل شيء يسير في طريقه إلى التغيير» (1983: 120)، ويمكن أن يتضمن بعض الخصائص التي جاء بها هابرمان (1995) في الحلقة الجماعية المفتوحة. لكن المظاهر الأهم لمجتمع التعلم هذا ستكون في الانخراط في تفكير نقدي (مون 2005، بروكفيلد 2005، ميزيراو Mezirow 1978)، وقبول واضح للطبيعة المؤقتة للمعرفة. وفي هذه المرحلة تنشأ النقاط الآتية:

- إن التفكير النقدي هو نقطة بداية مناسبة لدراسة التطوير المهني. ولكن، لأن التوقعات بالوصول إلى تأمل أعمق تمضي باتجاه التفكير النقدي، علينا أيضاً أن نتوقع طبيعة معقدة للتفكير، يُظهرها مزيد من النتائج الشرطية والمؤقتة، تخضع لحد أعمق من التفحص.

- يجب تناول فرضيات السلطة والاستقلال بأسلوب نقدي. نحن نعلم أن الصدمة تفرض شروطاً على إستراتيجياتنا في حل المشكلات، وأن هذا، بدوره، سيؤثر في طرقنا في التفكير. يمكن مدّ مجتمع التعلم بالسلطة لمواجهة السيطرة الأكاديمية، والوقوف بلطف في وجه الافتراضات الخاطئة عن التطوير المهني والشخصي.

- ينبغي أن تنبثق النظريات والفرضيات المتعلقة بالتطوير المهني من مجتمع التعلم بدل «استعارتها»، ببساطة، من الأدب الغربي. إذ يجب إعطاء مجتمع التعلم السلطة لاستخدام الأدب الموجود في أي زمان ومكان يتناسب ذلك فيه مع حاجاته، بدل العمل ببساطة على تثقيل مفرداته الخاصة وتفعيلها. ويتم قبول الأفكار المنبثقة عن المجموعة على أنها شرطية ومؤقتة. ويجب على المعلم وأعضاء المجموعة العمل لمواجهة روح الفرد التنافسية والمؤهبة للقتال في التقويم والتطوير المهني.

وتقدم كلمات بالمر Palmer تحذيراً ذكياً:

إننا نشوه الأمور «لأننا تلقينا تدريباً ألا نعبر عن قضية على نحو كامل، وألا نصغي على نحو كامل، ويعود أصل المشكلة إلى أننا ننظر إلى العالم عبر عدسات تحليلية. نحن نرى كل شيء من هذه الزاوية أو تلك، زائداً أو ناقصاً، أسودَ أو أبيضَ؛ ونبعثر الحقيقة إلى سلسلة لا نهائية من مجموعة احتمالات إما ـ أو؛ باختصار نحن نظن أن العالم مجزأ».

ومع العمل سوية كمجتمع فإنه يتم احترام الطبيعة الفردية للتأمل، والإقرار بها. ويجب إعطاء العلاقة المعقدة والديناميكية بين تفكير الفرد والمجموعة عناية فائقة. إذ يجب أن يعمل المعلمون والطلاب معاً للكشف عن تعقيد الروابط بين الخارج والداخل، بين الفرد والجماعة (ويلبور Wilbur 1996). وعلى المعلم أن يكون جزءاً من ذلك المجتمع؛ أي أن ينتقل بانسجام بين موقعه الحقيقي بوصفه «مدرباً ثقافياً» إلى عمله الاستشاري بوصفه صديقاً ناقداً، على أن لا يكون هذا الدور محورياً أبداً؛ فتقدم عملية التقصي ومضمونها وهدفها تبقى جميعها مسؤولية الجماعة.

باختصار، علينا أن نتبين القيمة المحدودة للتأمل الفردي في التطوير المهني. وكانت بداية القلق الذي حضَّ على هذا التقصي من القضايا المتعلقة بالطلاب الزامبيين، حيث بدأت أشك في ملاءمة إجراء التمرين التأملي. كان ثمة تواطؤ، في الماضي، بيني وبين طلابي لتقديم بيانات جيدة الإسناد وموضوعية تعتمد على كتّاب غربيين لإضفاء صفة الموثوقية والشرعية. لكن هذا، في اعتقادي، لم يسهم إلا بالقليل في تطوير المعلمين، أفراداً وجماعات، في ذلك البلد. ونحن حين نحاول تقديم البيانات المستقلة، التي يطلق عليها البيانات الجامعية، إنما نقدم أفكاراً عما سيكون عليه التطوير الجامعي مستقبلاً في زامبيا وفي المملكة المتحدة. هذه الأفكار مؤقتة وتبقى قابلة للتدقيق؛ فالحقيقة دائماً مؤقتة؛ وبهذه الطريقة تستمر الرحلة.

الملحوظات:

1- كينتشيلو Kincheloe، جي إل (J.L.1999) «أسس علم النفس التعليمي الديمقراطي» في جي إل كينتشيلو، إس آر ستينبيرغ S.R. Steinberg، وإل إي فيلافيرد L.E. Villaverde، إدراك إعادة التفكير، نيويورك: راوتليدج Routledge.

المراجع:

Alexander, D. (2006) 'Beyond a Learning Society? It is all to be Done Again: Zambia and Zimbabwe', International Journal of Lifelong Education, 25, (6). Online. Available at: http:www.randf.co.uk/journals (accessed 25 September 2006).

Bolton, G. (2005) Reflective Practice Writing and Professional Development (2nd ed.), London: Sage.

Brookfield, S. (2000) 'Transformative Learning as Ideology Critique', in J. Mezirow and Associates Learning as Transformation, San Francisco: Jossey-Bass.

— (2005) The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching. Maidenhead: Open University Press.

Fish, D. and Twinn, S. (1997) Quality Clinical Supervision in the I-iealthcare Professional. Oxford: Butterworth-Heinemann.

Fullan, M.G. (1991) The New Meaning of Educational Change. London: Cassell.

Ghaye, A. and Gh K. (1998) Teaching and Learning through

Critical Reflective Practice. London: David Fulton. Goleman, D. (1996) Emotional Intelligence. London: Bloomsbury.

Harkin, J. (2006) 'Fragments Stored against My Ruin: The Place of Educational Theory in the Professional Development of Teachers in Further Education', Journal of Vocational Education and Training, 57 (2): 165—197.

Huberman, M. (1995) 'Professional Careers and Professional Development' in T.R. Guskey and M. Huberman (eds) Professional Development in Education, New York: Teachers College Press

obeikandi.com

Illeris, K. (2002) The Three Dimensions of Learning. Fredericksburg: Roskilde University Press.

Johnson, R. (1995) 'Two Cheers for the Reflective Practitioner', Journal of Further and Higher Education, Autumn, 19 (3): 74—83.

Kasi, E. and Elias, D. (2000) 'Creating New Habits of Mind in Small Groups', in J. Mezirow and Associates, Learning as Transformation, San Francisco: Jossey Bass. Kincheloe, J.L. (1999) 'The Foundations of Democratic Educational Psycho!ogy', in J.L. Kincheloe, S.R. Steinberg and L.E. Villaverde (eds) Rethinking intelligence, London: Routledge.

LaBoskey, V.K. (2005)'Capturing the Complexity of Critical Reflection', in C. Mitchell, S. Weber and K. O'Reilly-Scanlon (eds) Just Who Do We Think We Are? London: RoutledgeFalmer.

Lave, J. and Wenger, E. (1991) Situated Learning: Legitimate, Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, M. (2003) Thinking in Education. Cambridge: Cambridge University Press. Mezirow, J. (1978) 'Perspective Transformation.' Adult Education 28 (2): 100—109.

Moon, J. (2005) 'We Seek it Here...' Bristol: ESCalate HEA. Moswela, B. (2006) 'Teacher Professional Development for the New School Improvement: Botswana', International Journal of Lifelong Education, 25 (6). Online. Available at: http://www.tandf.co.uk/journals (accessed 12 November 006). Osterman, K.F. and Kottkamp, R. B. (2004) Reflective Practice for Educators (2nd ed.), Thousand Oaks: Corwin Press.

obeikandl.com

Palmer, P. J. (1998) The Courage to Teach. San Francisco: Jossey Bass. Parker, S. (1997) Reflective Teaching in the Post-modern World. Buckingham: Open University Press.

Rodgers, C. (2002) 'Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking', Teachers College Record 104 (4): 842—8 66. Rogers, C. (1983) Freedom to Learn. New York: Macmillan.

Sch D. (2002) 'From Technical Rationality to Reflection-in-action.' In R. Harrison, F. Reeve, A. Hanson, and J. Clarke (eds) Supporting Lifelong Learning vol. 1, London: RoutledgeFalmer.

Serpell, R. (1993) The Significance of Schooling. Life Journeys in an African Society, Cambridge: Cambridge University Press. Smith, C. (2006) 'Capacity Development and Widening Participation: Is E-learning the Answer? A UK/Zambia Case Study on Alternatives.' Paper presented at the e-Learning Africa Conference, Addis Ababa, May 2006

Whiteside, A. (2002) 'Poverty and HIV/AIDS in Africa', Third World Quarterly, 23 (2): 313 - 32. Online. Available at: http://taylorandfrancis.metapress.com (accessed 4 October 2006).

Wilbur, K. (1996) A Brief History of Everything. Dublin: Gill and Macmillan. Zeichner, K. M. and Liston, D. P. (1996) Reflective Teaching: An Introduction. Mahwah, NJ: Erlbaum.

obeikandi.com

الفصل 11

تدريب مدرسين جدد عابرين الحدود

تجربة ماليزية

ميتشل آر. ديفيدسون Michael R. Davidson
جامعة ألستر University of Ulster

راتشيل سكوداامور Rachel Scudamore
جامعة نوتينغهام University of Nottingham

إن الشراكات الدولية الواسعة، بما في ذلك عضوية 21 جامعة، ووجود الفروع في ماليزيا والصين، كل ذلك يشهد على اتجاه جامعة نوتينغهام لتكون لاعباً عالمياً في التعليم العالي، ومسهماً مؤثراً في اقتصادات العالم الهامة. إذ تسعى الجامعة إلى تطوير ما تسميه «حد نوتينغهام Nuttingham edge» وهو يعرَّف بأنه «مزيج فذ من الجودة والتفوق، والقوة والبراغماتية، والتعلم المُجاز، والوضوح والابتكار، والاحترام والتسامح». ويقتضي الحفاظ على سمعتها أن تمثل فاعليات تحسين الجودة الجزء الجوهري من عملية عولمتها. ومن المهم في عملية التعليم والتعلم جعلُ شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي (PGCHE)، أي برنامج المؤسسات للمدرسين الجدد، جزءاً لا يتجزأ من فروعها خارج المملكة المتحدة. وينصب تركيز هذا الفصل على القضايا الإيديولوجية والأخلاقية والرمزية في تأسيس مثل هذه البرامج المعتمدة التي تعنى بتطوير الهيئة التدريسية ضمن بيئات ثقافية لا تتجانس دائماً مع هذه المبادرات. وفي هذه المغامرة، يتم إجراء دراسة موجزة عن تميز طرائق التدريس في السياق الآسيوي، وتفاعله مع تميز شريكه الأوروبي الغربي.

obeikandl.com

مقدمة: لاعب عالمي ناشئ

حصلت جامعة نوتينغهام، في نيسان 2006، على مكافأة الملكة للمشروعات، وهو الوسام المشترك الأرفع في المملكة المتحدة، وقد جاء تقديراً لريادتها في افتتاح فروع عالمية لها في ماليزيا والصين. فجامعة نوتينغهام هي الجامعة الأجنبية الأولى في العالم التي تحصل على ترخيص بفتح فرع لها في الصين، وقد افتتح في شباط 2006. ووصلت تكاليف بنائه إلى 30 مليون جنيه إسترليني، وقارب عدد المسجلين في الصين 1000 طالب. ثم تزايد العدد بسرعة في أثناء مدّتين إلى 8000 طالب. ويصل عدد الطلاب الملتحقين في ماليزيا حالياً (افتتحت في العام 2005) إلى 1,400 طالب، ويتوقع أن يرتفع العدد قريباً إلى 4,000 طالب. ويبلغ مجمل عدد الطلاب العالميين الملتحقين في فروع جامعة نوتينغهام الثلاثة حالياً أكثر من 8,700 طالب، وهو عدد يفوق عدد الطلاب في أي جامعة أخرى في المملكة المتحدة.

وفي كل الأحوال، تسير جامعة نوتينغهام على طريق المستقبل المشرق، حيث تدخل الأسواق العالمية الجديدة. ولكن ما هي القضايا المتعلقة بالمطورين التعليميين المسؤولين عن دعم مثل هذه المبادرات؟ كيف يجب للمشروعات أن تجلّي مبادئ طرائق التدريس الصحيحة، التي تكون «تبادلية» فعلاً، ومن ثمَّ تكون محترمة، لا إمبريالية ومحتالة؟ يُظهر هذا الفصل وجوب تعزيز مثل هذه المغامرات، بوصفها توجهاً نحو العولمة، بتصديرها الخصائص المؤسسية، بنظرية قوية عن طرائق التدريس. ويجب لهذه النظرية أن تكون قادرة، من جهة، على حماية القيم والمثل المرتبطة بالخصائص المصدَّرة. ومن جهة أخرى، على احترام خصائص المُضِيف -«المتبني»- وتعزيزها. يسمح تلاقي الثقافات للمدرسين والمتعلمين ابتكار هذه الفرص الجديدة، حيث يتم توضيح الاختلاف والاعتراف بالتشابه. وما أن يتم الكشف عن الاختلافات والتشابهات، حتى يواجه كل من اللاعبَين؛ المتعلم والمعلم، خيارات تتعلق بكيفية تطوير التفاعل. وهذه الخيارات ستحدد مدى كون التعلم في مثل هذه السياقات محرِّراً أو قامعاً. ويتحمل كل من الهيئة الجامعية والمطورين مسؤولية توضيح نظرية طرائق التدريس التي يتبناها مزودو «المنتج» التعليمي في البلد المُضِيف.

وقد قادتنا الأدوار، التي نقوم بها نحن بوصفنا مطورين تعليميين مسؤولين عن قيادة الدورات التدريبية للمعلمين الجدد، إلى التفكير ملياً في الأساس النظري للبرنامج الذي يتم تقديمه في كوالا لامبور وفي جامعة بارك University Park في نوتينغهام.

شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي: أسس نظرية

في أثناء عقدين من الزمن تم تأسيس، برنامج التعليم والتعلم للمدرسين الجدد والخاضعين لاختبار الأهلية في نوتينغهام. جاءت أكاديمية التعليم العالي (HEA) بعد تقرير ديرينغ Dearing Report ومؤسسة التعلم والتعليم (ILT) التي تلتها. وتعزز هذه الأكاديمية المحاولات المبكرة لتهيئة التدريس. وفي عام 2001، استُبدل بالبرنامج الأولي، وهو شهادة الدراسات العليا في الممارسة التعليمية، برنامجُ شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي، الأمر الذي دل على مراجعةٍ غيرت مجرى البرنامج ووجهته نحو نموذج التقصي، وأعطى نقدَ نظريات التعلم والتعليم أهميةً تفوق أهمية الخوض في «ممارسة مثلى». ويعطي المقرر أهمية لكل من فرضيات التقاطع الثقافي النقدي والبناء الاجتماعي للمعرفة والمنهاج القائم على النقاش، الذي يُطلب فيه من المشاركين استخدام تعليمهم الخاص ليكون بيئة بحث لدراسة التعلم والتعليم. ويتم دعم تعلم المشاركين من قبل فرق جماعية، أو هيئات مختصة بنشاط التعلم، إلى جانب معلومات يقدمها أساتذة خبراء. وتعمل مخرجات التعلم على تشجيع المهارات ضمن سياق نقدي، بدل وصفها مجموعةً من «الخبرات» التي يجب السيطرة عليها.

يلقى المقرر الناشئ حديثاً بعض الصدى في المجالات المعرفية الشاملة الثلاثة التي ميزها هاربرماس (Harbermas 1968). فقد وصف هذه المجالات بأنها تظهر بوضوح في وجوه عدة من الكينونة الاجتماعية؛ وهذه المجالات هي: العمل والتفاعل والسلطة. وهكذا فقد انصب تركيز المقرر على ثلاثة مصادر للمعلومات والخبرة، وهي: المصدر «الذراعي Instrumental» (علمي، معلومات معتمدة على السبب –و– النتيجة)، والمصدر «التواصلي Communicative» (فهم متبادل ومعرفة اجتماعية)، والمصدر «التحرري Emancipato» (وعي ذاتي متزايد وتحول نحو الخبرة). لذلك فقد أعطى مصممو البرنامج أهمية كبيرة للارتباطات بالنظرية النقدية.

ثمة تأثيرات أخرى وذات علاقة تتضمن العمل الذي أنجزه كل من راولاند Rowland وبارنيت Barnett. حيث يقدم راولاند (2000) نقداً مهماً لفرضية «توليدي»، وهو مصطلح استطاع أن يسفّه أسس المجالات المعرفية باتباعه أسلوب «قُبَّعة واحدة تناسب الجميع» في تحسين التعليم في الجامعة. ويوضح هذا العمل الأسس التي تجري عليها الحوارات النقدية العابرة للمعارف، بحيث لا يتم إدخال المتحاورين في حقل «توليدي» جديد، بل السماح لهم بتطوير جانب نقدي في حقلهم الثقافي الخاص. ويقدّر هذا العمل الفرص التي تقدمها مقررات مثل شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي (PGCHE)، من أجل إجراء التقصي عن التعليم الجامعي في سياقات التقاطع المعرفي. وهو (راولاند 2000: 60) يرى أن النظرة النمطية «التقليدية» للحياة الأكاديمية تتغير في مثل هذه السياقات، «إذ يكتسب الأشخاص معرفة واضحة عن الافتراضات المتعلقة بالتعليم في مجالاتهم المعرفية، ويبدؤون بدراسة هذه الافتراضات والتعلم من غيرها». ولا تختلف بيئة مثل هذا التقصي، أو «مصادر التعلم»، كما يصفها هو، عن المجالات «الذرائعية» و«التواصلية» و«التحررية» التي جاء بها هابرماس. ويصف راولاند (2000: 61) سياقات التقصي المناسبة بأنها: «السياق العام» (المعرفة من مجالات معرفية مختلفة) و«السياق المشترك» (المعرفة من عملية التقصي) و«السياق الشخصي» (المعرفة من خبرات مختلفة في التعليم). أما العمل الذي قام به بارنيت (1997) للتمييز بين الاهتمامات أو المجالات الإنسانية الأساسية، فيرسم الخطوط العريضة لبواعث التفكير النقدي، ويكون باعثاً على تكوين «الشخصية النقدية». هذه البواعث هي: «المعرفة» (العقل النقدي) و«النفس» (تأثير نقدي في النفس) و«العالَم» (عمل نقدي). ويوضح بارنيت (1997: 66) فرضيته عن الشخصية النقدية عبر الإشارة إلى الطلاب المشهورين الذين واجهوا صفاً من الدبابات في ساحة تيانانمين، وهو أمر سيظهر معناه مع تقدمنا في هذا الفصل.

من الواضح أن النزعة النظرية الموجزة آنفاً، التي تسم شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي في نوتينغهام، كانت تعنى بتوضيح أساسيات المعرفة وأهمية النقد وقيمة التقاطع المعرفي ودوره، مقابل تطور برنامج «توليدي». إن تأثير هؤلاء المنظرين، وطبيعة البرنامج المعزز بقيم منبثقة عن عملهم الخاص، تصبح أموراً مهمة عند تصدير

البرنامج من المملكة المتحدة. إذ يتم النظر هناك إلى النقد والشخصية النقدية بطريقة قد تختلف عن نظرة أولئك الذين يمارسون التعليم في سياقات التعليم العالي في البلدان غير الغربية، مثل ماليزيا. هذه هي القيم والأسس النظرية للمقرر الذي من شأنه أن يمثل العنصر المكون لتدريب المدرسين الجدد والمبتدئين في جامعة نوتينغهام في ماليزيا. كيف يمكننا أن نكون مخلصين لعقيدتنا عن قيمة النقد، والتركيب الاجتماعي للمعرفة والفهم والحاجة إلى حوار يتعلق بالسياق الثقافي، ونفرض، في الوقت ذاته، مقرراً محمّلاً بقيم مرتبطة بتعليم غربي ليبرالي؟

إن شرح هذه الافتراضات النظرية والروابط المتعلقة بهذا المقرر يتيح نقل انطباع نظري مفرط. وعلى أرض الواقع، تعطي تقويمات المقرر أهمية لإنتاج المعرفة المستندة إلى الممارسة والبحث المستند إلى التقصي، المنبثقين عن النظرية. إنها لا تعطي أهمية لإعادة إنتاج المعرفة النقدية من أجل المعرفة النقدية بحد ذاتها، أو لفهم المعرفة، ما لم يتم تطبيقهما على الممارسة. وتتم البرهنة على هذا الأمر في عمليات الاستقراء والتقويم التي تجرى على المقرر في جامعة بارك University Park في المملكة المتحدة. وتستفيد هذه العمليات من مجموعات كبيرة من المشاركين الوافدين (الذين يصل عددهم إلى 70 في السنة)، الذين تتم دعوتهم إلى المشاركة في حدث تمهيدي، يتبعه مؤتمر نصف سنوي للتعلم والتعليم. يُقدّم المشاركون في المؤتمر المقِيمون مشروعات فردية أو جماعية لجمهور حي من المشاركين الوافدين، ولاثنين، على الأقل، من الأساتذة الخبراء المقوِّمين. يوفر هذا بيئة حيوية وحقيقية لعرض الأفكار ومناقشة القضايا وإجراء التقويم على المقرر. يأتي هذا الحدث بعد حدث تمهيدي يستمر على مدى يومين، للمشاركين الجدد. يشير هذان الحدثان معاً إلى أن المجموعات الجديدة «تفهم تركيب المقرر ومتطلبات التقويم على حد سواء». ويخدم أسلوب «التعليم الخاص» هذا المقرر على نحو كبير؛ إذ يبين أهمية البنية الاجتماعية والنقد والتقصي. ومن الواضح أن تعزيز هذا النموذج في المؤسسات الأصغر خارج المملكة المتحدة ليس بالأمر السهل، هذا إن كان، بالأصل، مناسباً للبيئات الداخلية.

تطور شهادة الدراسات العليا للتعليم العالي في جامعة نوتينغهام، ماليزيا

إن التجارب المبكرة لإدارة شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي في ماليزيا هي تجارب بناءة في نقلها ضرورةَ تبني هذه المقررات في الثقافات المضيفة. تضم جامعة نوتينغهام في ماليزيا طلاباً وأكاديميين ومساعدين ماليزيين(*) وصينيين وهنوداً. ويضاف إلى المزيج عدد هائل من الأساتذة الوطنيين بكل معنى الكلمة و(عدد أقل من) الطلاب. وتقدم الأحداث الخاصة بشهادة الدراسات العليا في التعليم العالي في ماليزيا النوعَ نفسه من المزيج العرقي. وفي واحدة من هذه المناسبات، التي ركزت على «الممارسة التأملية»، اتضحت ضرورة اعتماد هذه المبادرات في السياقات الثقافية المضيفة.

وسبقني (أنا ديفيدسون Davidson) ماليزيون وصينيون وهنود وفلسطينيون ووطنيون سابقون من المملكة المتحدة. كنا نركز انتباهنا على أفكار بارنيت (1997: آي) عن الشخصية النقدية، التي عبر عنها، على نحو مناسب، (في رأيي) الطالب الصيني الذي واجه بمفرده أربع دبابات في ساحة تيانانمين عام 1989. دار حوارنا عن كلمات «المقالة النقدية» و«النقد» و«نقدي». وكان من الواضح أن بعض المتحدثين يجدون صعوبة في التمييز بين ما عدَّوه العبارة الازدرائية «أن يكون نقدياً» وبين الفرضية التقنية «الشخصية النقدية». لقد غدا واضحاً أن ثمة قيماً مرتبطة بكل فرضية، واكتسبت معنىً منفصلاً تماماً عن عمليات التحليل والجدلية والمقالة النقدية، التي أفترض أننا نتحدث عنها جميعاً. لقد تبين لي أن اختلاف المبادئ المعرفية، أو الموضوعات، جعل من الصعب علينا فهم بعضنا. وقد ظهر أن هذه الصعوبات كانت تنبثق من الاختلافات الاجتماعية والثقافية بين المتحاورين. وهكذا، فالخلافات كانت ببساطة: نتيجة اختلافات بين المتحاورين، لا بسبب عجز عندهم. كان علي، بصفتي ألعب دور الميسِّر، أن أشجع إظهار هذه الاختلافات لا أن أميل إلى الحث على الإذعان، كان علي تشجيع التبادل الثقافي إلى حد يمكن معه التفكير في الفرضية أو تغييرها أو إلغاؤها (هاريس Harris 1994: 96). لست متوثقًا من أن هذا قد تم في تلك المناسبة. ما اتضح عبر هذه الحوارات هو أن نقل الأفكار الفلسفية والخبرة في البحث المتعلق بطرائق التدريس و«الممارسة المثلى» لم يكن

* الملايّ: أحد أبناء شبه جزيرة الملايو. (المترجمة)

مناسباً ولا ناجحاً. وكان ثمة حاجة إلى إيجاد فضاءات يتم فيها نقاش القضايا والقيم والأفكار المتضمنة لا في الحوارات العابرة الثقافاتِ وحسب، بل في الاهتمامات العالمية المشتركة للمدرسين عابري الحدودَ.

كان تباين الموقف من السلطة، بدوره، يعوق نموذج التفاعل الذي كنا نسعى إلى تحقيقه. لقد اتضح لي هذا (سكودامور Scudamore) عبر رفض أحد المشاركين مناقشة موقفه (المتعلق بالدراسات العليا الأكاديمية في التعليم والتعلم) بعد قرار مبدئي أن هذا يبدو غير مناسب. لقد غدا واضحاً فيما بعد أن المشارك لم يكن يتفق معي، لكنه لم يعبر عن ذلك في حينه. مع ذلك، فإن مستويات الاختلاف هذه لدى من يمتلكون السلطة لا تُعدّ إشكالية لدى مشاركين يتعلمون مع زملائهم، وهو أمر تقتضيه معظم أجزاء المقرر. كانت أساليب عرض المشروعات تشبه تلك التي يلجأ إليها المشاركون المقيمون في المملكة المتحدة، بالرغم من أنها كانت تركز على اهتمامات محلية. فقد استخدموا التقصي والمقالة النقدية ضمن السياقات الخاصة لتعليمهم؛ وبهذه الطريقة كان المشاركون يعملون كـ «أصدقاء ناقدين» (سوافيلد Swaffield 2002) في سياق مشترك للعمل. وفي نظرنا، أظهر هذا قيمة أسلوب التقصي في نشر الممارسة الجيدة، حيث يتم تحديد «الممارسة الجيدة» الشاملة في بيئة مختلفة تماماً عن بيئة هؤلاء الأساتذة وطلابهم. ربما يكون أسلوب التقصي أكثر قابلية للنقل بسهولة إلى بيئات جديدة، إذ تجعله مرونته منفتحاً على تأويلات ووسائل جديدة، وفقاً للإدراكات المحلية تجاه قضايا التعليم المناسبة.

لقد قدمت القضية من أجل التطوير المهني للمدرسين في التعليم العالي، الذي يبطل مركزية الآراء التي تنتشر في العالم عن المشاركين في مقرر واحد بوصف ذلك طريقة لتشجيع التقاطع الثقافي النقدي (ديفيدسون Davidson 2004: 305). وهذا يعني وجوب تشجيع المشاركين في مقرر واحد على النظر إلى المجالات المعرفية الأخرى، واكتشاف التشابهات والاختلافات، وذلك بناء على ما ألفوه في حيز مجالهم المعرفي الخاص، وباستخدام الأدوات النقدية المتوافقة مع تلك المجالات الأخرى. هم ليسوا مطالبين بالانضمام إلى حيز «عام»، وتبني حقل معرفي جديد، كل ما عليهم فعله ببساطة هو التراجع قليلاً عن ثقافاتهم المعرفية، بوجود الآخرين، بوصف ذلك طريقة تعبِّر عن النقد

وتعزز ممارساتهم الخاصة أو تؤكدها بوصفهم مدرسين وخبراء معرفيين في التعليم العالي. فقد بدت طريقة العمل هذه، التي كنا نتبعها في إدارة شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي في المملكة المتحدة، متماسكة إلى حد يفترض معه أن لا تقتصر هذه الحوارات في ماليزيا حالياً على الحدود المعرفية، بل أن تشمل الحدود العالمية والمشادات والاختلافات والتشابهات التي تطرحها هذه الحدود في النقاشات. لقد غدا واضحاً أن الأمر غير الملائم لم يكن في استخدام صورة ساحة تيانانمين طريقةً لتشجيع النقاش عن فكرة «الشخصية النقدية»، بل التوقع من الآخرين قبول هذه الصورة على أنها توضيح النقد والشخصية النقدية. ما كان يجب أن يتم، ربما، هو الدعوة إلى تحديد صور يمكنها الإحاطة بهذه الفرضية من جوانب ثقافية مختلفة، وقيم تمثل المشاركين في المقرر؛ وذلك لنقل الفكرة ذاتها، وبتأثير مماثل. لكن الصعوبة في تحديد مثل هذه الصور تكمن، إلى حد بعيد، في إيجاد تصورات تناسب هذه الفكرة أو تخالفها عند أولئك القادمين من خلفيات مغايرة في أطرها المعرفية عما يقدمه المقرر.

ثمة طرق أخرى لمحاولة تسهيل إيجاد بيئات تعليمية بدت غير قادرة، مبدئياً، على تكييف الاختلافات التي تطفو على السطح عند تصدير المقرر، المصمم في المملكة المتحدة، إلى البيئات الآسيوية. يفرض المقرر، تقليديًّا، حضور حدث تمهيدي يستمر طوال أربعة أيام، مع إعطاء المشاركين عطلة بين الحدث التمهيدي (خميس/ جمعة) ومؤتمر التعليم والتعلم (إثنين/ ثلاثاء). ويتضمن اليومان الأولان مقرراً لعرض المهارات، وفي ذلك ممارسة تعليم مصغر للزملاء، يقتضي من الزملاء إبداء ملحوظاتهم عن تسجيل مرئي لتعليم مصغر، وذلك بإشراف أستاذ خبير. وكانت البنية التحتية، في الأيام الأولى، في ماليزيا التي تقدم الدعم التقني واهية؛ حيث اقتصرت على كاميرا واحدة يستخدمها 25 مشاركاً، موزعين على أربع مجموعات. وكان حضور المؤتمر، في بعض الأحيان، يسبب إحساساً بالتكلف، بالرغم من التقبل الجيد لمفهوم التقويم باستخدام أسلوب عقد المؤتمر. وتم في اليومين الأولين تأليف مجموعات المتعلمين المشاركين في المقرر، حيث تم اعتماد أسلوب المشروع الواحد لكل مجموعة،

وتشجيع أعضاء المجموعة على البدء فوراً بالتعاون من أجل تحضير عرض لمشروعهم. ويُنصح في الحالة النموذجية أن تتألف مجموعة التعلم من ستة إلى ثمانية أعضاء من مجالات معرفية مختلفة. وغالباً ما يصعب تعزيز زخم مجموعات التعلم بعد مغادرة المسؤول عن تسهيل المقرر ماليزيا وعودته إلى المملكة المتحدة. وقد أظهرت الخبرة أن من الصعب، من الناحية اللوجستية، جمع المجموعات مع بعضها بعد انتهاء الحدث التمهيدي. لقد شجع الحدث على إيجاد درجة من «الترابط» تكون مناسبة، عادة، لتحفيز الأعضاء على متابعة الالتقاء ببعضهم مرة في الشهر، على الأقل، إلى أن يتم إنهاء المشروع. إن يوم الجمعة في ماليزيا هو يوم الصلاة، لذلك فقد غادر المشاركون عند الظهيرة؛ وقد تبين من ذلك وجوب إيجاد أيام أخرى لتقديم مجموعات التعلم وإدخال مشتركين جدد إلى المشروعات، وقد اقتضى هذا إجراء تعديل على الجدول اليومي. لقد أكدت هذه التجارب أننا، بوصفنا ميسِّرين، أسأنا التخطيط لتقديم المقرر في ماليزيا. لقد قادنا اهتمامنا بالمضمون، وافتراضنا أن المنطق الرمزي لإدارة المقرر يكون متشابهاً في أي جهة من جهات المحيط، إلى تجاهل فرادة خصائص المشاركين والبيئة الماليزية. وكان من المفترض تأكيد ضرورة التركيز على هذه الفرادة بحكمة، وفي ذلك اهتمام المشاركين الشخصي بالطقوس الدينية والعمليات المتممة التي تتعلق بتعلمهم، وتطوير الجانب النقدي المتعلق بقضايا التعليم والتعلم.

كان يجب أن ننتبه للأفكار المتعلقة بكيفية إدارة المقرر في ماليزيا بطريقة مختلفة تتناسب مع البيئة المحلية، لكن هذا الأمر فرض صعوباته الخاصة. لدى نقاش أهداف المقرر، لم يكن من المريح أن يخيب الطرفان توقعات المشاركين فيه. إن طلبنا منهم، نحنَ الفريقَ المقرر، إبداء رأيهم فيما كلفناهم به في أثناء تقديم المقرر، كان بحد ذاته جدليًّا، مع معارضة واضحة للنقد، أو لتقديم مقالة نقدية مبنية على فكرة ملتبسة عن هذه الفرضيات. لقد اتضح أن التوجه «الإمبريالي» يكون خياراً سهلاً لدى وجود معارضة طفيفة للمشاركة في عروض تصميم المقرر، أو رغبة واضحة فيها، أو حين تكون ثقافة الإجماع على الرأي هي السائدة بدل النقد.

فيما يتعلق بالعمل عبر الحدود، ولدى التحضير لتقديم المقرر عن بعد في ماليزيا، كانت القضايا اللوجستية سبباً في تبديد الوقت. وقد كانت اللقاءات التي تتم عبر المؤتمرات المتلفزة مع المملكة المتحدة إشكالية. ففي جامعة بارك University Park في نوتينغهام، يصل أعضاء الهيئة التدريسية في وقت مبكر جداً للالتقاء بالمشاركين في المقرر في كوالا لامبور، الذين يأتون، وفقاً لتوقيتهم، في نهاية اليوم، حيث يكون مزاجهم سيئاً، وعينهم على الساعة بانتظار انتهاء المؤتمر؛ ما يخفف من المشكلة إلى حد ما، هو تزويدهم بأشرطة فيديو تحتوي مضمون اللقاء. إن ارتباط التمويل بالمشروع الذي يعمل في المملكة المتحدة، أي لمن نجحوا في تقديم الطلب لإنجازه، وعدم توافر فرصة مماثلة في ماليزيا، كان عاملاً مثبطاً لبعض المشاركين. وأخيراً، ثمة مشكلات متعلقة بهذا الأمر، لكنها مهمة، مثل المساعدة التي تقدمها المملكة المتحدة لماليزيا من أجل حجز مكان إقامة الحدث، وتعيين مشرفين مناسبين من المملكة المتحدة لمساعدة مجموعات التعلم عند الحاجة، وغير ذلك من البنى الداعمة التي تكون بديهية في المملكة المتحدة، كلها كانت صعبة. إن قضايا استمرارية نجاح المقرر، مثل تشجيع أعضاء مجموعات التعلم للاستمرار في إجراء اللقاءات والعمل على عروض المشروع الجماعي، أو الإشراف على التصحيحات المطلوبة من قبل هيئة المراجعة العليا (المسؤولة عن قبول عروض مشروع المؤتمر، والمقابلة في إنكلترا)، جميعها أشارت إلى ضرورة تحمل المرء في جامعة نوتينغهام في ماليزيا مسؤولية التنسيق مع المشروع في كوالا لامبور. ويحتاج إنجاز بناء شبكة داعمة مناسبة لدعم المقرر في ماليزيا إلى مدة زمنية طويلة.

حالياً، يتخذ المقرر في ماليزيا مظهراً مختلفاً عنه في المملكة المتحدة. إن نتائج التعليم، وفقاً لمواصفات البرنامج، متشابهة، لكن تم تكييف أسلوب النقل بما يتناسب مع البيئة المحلية، من الناحيتين الثقافية والعملية. حيث تركز المبدأ الأساسي على إيجاد هيئات محلية مكافئة لإدارة المقرر وللإجراءات المتبعة في إنجازه، بحيث تكون القضايا المحلية مركزية فيما يخص المقرر. لقد تم بذل المزيد من العمل لجعل شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي متوافقة مع قضايا واهتمامات الأكاديميين والمشاركين على حد سواء. حيث تم السماح بمشاركة الأساتذة في إدارة المقرر ومراجعة عمل المشروع وتقويم

أوراق العمل. لقد تضمن إنجاز المشروع في ماليزيا مناقشة التكافؤ الملائم، وإيجاد طرق للتوثق من قدرة الأساتذة على تركيز اهتمامهم باستمرار على القضايا التي تهمهم في بيئتهم التدريسية الخاصة. حالياً، يوجد فريق لمقرر شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي مؤلف من أساتذة خبراء، يرأسهم عضو في هيئة إدارة شهادة الدراسات العليا في التعليم العالي (تتم استضافته في المملكة المتحدة). سوف نلجأ إلى المؤتمرات المتلفزة، إن أمكن، لتسهيل اشتراكهم في لقاءات ونقاشات خاصة بالتطورات الواسعة للمقرر (مثل خصائص البرنامج). لقد قام فريق مقرر شهادة الدراسات العليا في فرع ماليزيا بمعاينة العمليات المحلية الموازية التي يجرونها، وأجروا نقاشاتهم الخاصة عن توقيت الحدث التمهيدي ومضمونه، مثلاً، وغير ذلك من عناصر المقرر. وقد تم ضم الحدث التمهيدي إلى المؤتمر، بوصف الأول استهلالاً للمقرر، والثاني حدثاً تقويمياً. أما معظم ما تبقى من المقرر فكان أكثر تنظيماً من ناحية التوقيت عما كانت عليه الحال في نوتينغهام. ويشجع السياق الثقافي على إيجاد برنامج أكثر صرامة في تحديد المواعيد الأخيرة لتقديم العروض وتعاقب الأحداث. إن مستوى دعم المقرر يعني أن هذه هي الطريقة الأفضل من الناحية العملية، حالياً، لاستيعاب العدد الذي سيتزايد من المشتركين. ومطلوب من المشاركين في ماليزيا أن يُتموا 60 مقرراً في أثناء ثلاث سنوات، وسيتم، في سبيل دعم ذلك، تقديم الأماكن عبر مساعدة منظمة وفقاً لجدول مواعيد. في المقابل، يُطلب من المشاركين، في نوتينغهام، التخطيط لمسلك يتناسب مع حاجاتهم الشخصية وبيئة جامعتهم. ويؤكد فريق المقرر في فرع ماليزيا أن معالجة قضايا التعليم المحلية تتم بتنشيط المشرفين على مجموعات التعلم المحلية وإعطائهم التعليمات، وذلك بإعطاء التوجيهات لكل من لجنة المراقبة المطلقة الموازية الخاصة بهم والمسؤولة عن مراقبة تطور المشروع، وللمساعدين الاستشاريين في عروض المشروع والأوراق الخاصة به. وتتم مراجعة نماذج التقويم من قبل فريق مقرر شهادة الدراسات العليا وهيئة الامتحانات في نوتينغهام؛ للتوثق من الحصول على تنوع في الموضوعات، وتقديمها بأسلوب لا يؤثر في إمكانية مجاراة نتائج مقرر التعليم المشترك، كما تنص عليها خصائص البرنامج الخاص بالمقرر.

ما تعلمناه: النقد في السياقات العابرة الحدود

لقد ثمنَّت شهادة الدراسات العليا في جامعة نوتينغهام فرضية التقاطع المعرفي النقدي على أنها طريقة لتأكيد الهوية المعرفية، في حين هي تشجع هذه الثقافات على تفحص الأسس النظرية لممارساتها وإجراء التقصي عنها. لذلك، يجب عليها أن تسعى إلى تجنب إيجاد فضاء «شامل» يجب على المختص المعرفي «الارتحال» عنه إلى عالم جديد وغريب من معالجة البحث في التعليم العالي. لذلك، فإن بيئة التنوع والاختلاف أساسية لإيجاد الحيوية في التحدي والنقد الذي يسعى المقرر إلى تقديمهما للمشاركين فيه. ولعل الفرصة الجديدة لهذا التنوع وبعده، في السياق العابر الحدودَ، لم يتضحا مباشرة عندما تم تصدير المقرر إلى ماليزيا. مع ذلك، فإن هذا التداخل فيما بين الثقافات والسياقات والممارسات، هو الذي يحمل إمكانية فتح المغاليق أمام فهم أوسع لكيفية تعلم المتعلمين وتعليم المدرسين في القرية العالمية التي تعمل الجامعات على إيجادها.

المراجع:

Barnett, R. (1997) Higher Education: A Critical Business. Buckingham: Society for research into Higher Education, Open University Press. Davidson, M. (2004) 'Bones of Contention: Using Self and Story in the Quest to Professionalize Higher Education Teaching - An Inter-disciplinary Approach', Teaching in Higher Education, 9 (3), July 2004: 299 - 3 10.

Habermas, J. (1968) Knowledge & Human Interest (chapter 3), Cambridge: Polity Press. Online. Available at: http://www.marxists.org/reference/subect/philosophy/works/ge/habermas .htm (accessed 13 March 2007).

Harris, M. (1994) 'Individualised Instruction in Writing Centres: Attending to Cross-Cultural differences', in J. A. Mullin and R. Wallace (eds), Intersections: Theory and Practice in the Writing Centre. Urbana, illinois: NCTE. PA/6406/2006)) in 'University of Nottingham wins Queen's Award for Enterprise. Online.

Available at: http://www.nottingham.ac.uk/publicaffairs/pressreleases/index.phtml?menupressreleases&codeUNIV6406/&createdate=21-apr-2006 (accessed 13 March 2007).

Rowland, S. (2000) The Enquiring University Teacher. Buckingham, UK: Society for Research into Higher Education Open University Press. (2002) 'Inrerdisciplinarity as a Site of Contestation'. Paper delivered at the annual conference of the British Educational Association of Educational Research, University of Exeter, 12- 14 September.

Swaffield, S. (2002) 'Contextualising the Work of the Critical Friend'. Paper presented at the 15th Inter-national Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Copenhagen, 3 - 6 January

University of Nottingham. Oniline. Available at: http://www.nottingham.edu.my/about/nottingham_edge.html (accessed 18 October 2007).

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل 12

التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدود

بيتي ليسك Betty Leask
جامعة جنوب أستراليا University of South Australia

مقدمة

إن الصف العابر الحدودَ هو مكان معقد للارتباط العابر الثقافاتِ، فهو يقدم للمدرسين الفرص والتحديات على حد سواء. وقد لاحظت تيكينز (Teekens 2003: 68) الطبيعة المشوِّهة لدور التعليم الجامعي في الصف العابر الحدودَ. إنها تقول إنه يتطلب مزيجاً معقداً من الخصائص الشخصية والمعرفة الثقافية والمهارات اللغوية والتعليمية. ونجد أن بيئة التعليم العابر الحدودَ هي بيئة معقدة وسريعة التغير (هادسون Hudsom وموريس Morris 2003: 74)، ما يقتضي نماذج معينة من المعرفة الثقافية ووعي النفس (غالفين Galvin 2004: 234) وتكييف المنهاج (غريبل Gribble وزيغوراس Ziguras 2993: 210)، إلا أنها تقدم أيضاً العديد من فرص التعلم القيّمة للمحاضرين؛ كي يشاركوا في التعلم العابر الحدودَ (غريبل وزيغوراس 2003، ليسك Leask 2004 أ). والتحديان الأهم اللذان يواجههما المدرسون في الصف العابر الحدودَ هما، أولاً، تحديد نوع المعرفة والمهارات والمواقف ومستواها التي ستجعل منهم مدرسين عابرين للحدودَ ناجحين، وثانياً، إيجاد توازن بين تعلمهم وتعلم طلابهم؛ أي فهْم حاجات طلابهم العابرين الحدودَ الملحة وسدها، وهم، في الوقت ذاته، يطورون المعرفة والمهارات والمواقف التي تجعل منهم مدرسين أكثر تأثيراً في هذه البيئة. ويعتمد هذا الفصل على الأفكار المطروحة في مشروعي

obeikandl.com

بحث منفصلين تم إجراؤهما في هونغ كونغ وسنغافورا، وتمت فيهما دراسة الطموحات المتعلقة بالطلاب العابرين الحدودَ بطريقة مباشرة وغير مباشرة، وعبر مقابلات أجريت مع المدرسين والطلاب. وقدم ما قاله الطرفان بعض الأفكار التي تفيد المدرسين في تحقيق رغبتهم في الاستجابة للتحديات التي يواجهونها في التعليم العابر الحدودَ، وتمت ترجمته بخطوات توجيهية عملية عن التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدودَ.

البحث

بين عامي 2003 – 2005 تم إجراء مشروعي بحث في كل من أستراليا وهونغ كونغ وسنغافورا. وقد قدم هذان المشروعان أفكاراً عن توقعات الطلاب العابرين الحدودَ المتعلقة بالمعرفة والمهارات والقدرات التي يمتلكها مدرسوهم، وكيف يمكن تطوير هذه الخصائص عند الهيئة الأكاديمية. وتستعرض الكتابات انتشار التعليم العالي العابر الحدودَ. وقد تم تطوير الجانب المهني للتعليم العالي في التعليم والتعلم العابرين الحدودَ. أجرت جامعة أسترالية، في الدراسة المصغرة الأولى، بمشاركة جامعة من جامعات هونغ كونغ، مقابلات شارك فيها 16 طالباً وعضواً من أعضاء الهيئة التدريسية. وقد استنتجت هذه الدراسة:

- حاجة الطلاب إلى المساعدة من أجل ربط المجال المعرفي الذي قدمته المجموعة التدريسية الموجودة في أستراليا بسياقهم المحلي.
- الدور المهم الذي لعبه المدرسون المحليون في ذلك.
- الدور القيّم الذي تؤديه المؤسسات التي تقدم فرصاً رسمية للمجموعة التعليمية العابرة الحدودَ والموجودة في أستراليا، وللمجموعة المستخدمة من قبل المؤسسات الشريكة الخارجية، من أجل التعاون وتبادل المعرفة.
- حاجة المجموعة العاملة عبر الحدود إلى المساعدة من أجل إجراء التقويم النقدي المتعلق بطموحاتها وأنماطها وآرائها السابقة، المتعلقة بممارسات التعليم في ضوء ذلك.
- من المهم تركيز انتباه هيئة التدريس على ممارسات التقويم في البيئة العابرة الحدودَ.
- ثمة حاجة إلى المزيد من البحوث في هذا المجال (ليسك 2004 آ: 394).

أما الدراسة الثانية، وهي الأكبر، فقد مولتها العالمية للتعليم الأسترالي (AEI)، وتمت إدارتها من قبل هيئة مساعدي المديرين الأستراليين (AVCC). حيث كانت واحداً من مشروعات التعليم العالي في أستراليا التي تم تمويلها في عام 2005، التي بلغ عددها 15 مشروعاً. وقد قدم البحث الذي أجري في هذا المشروع (والذي أطلق عليه فيما بعد مشروع هيئة مساعدي المديرين الأستراليين عن الجودة العابرة الحدودَ) أفكاراً تتعلق بالصفات الخاصة التي يمتاز بها المدرسون، إضافة إلى الإدراك المعرفي؛ وقد تم تقويمها جميعاً في الصف العابر الحدودَ. في هذه الدراسة، تم إرسال أوراق الاستبانة إلى أكثر من 100 طالب ومعلم من عابري الحدودَ، ومن ثم تم إجراء مقابلات مع 61 مشاركاً في أستراليا وهونغ كونغ وسنغافورا. وقد ساعدت الكتابات الناتجة على تحديد 15 ميزة أساسية (لا علاقة لها بالإدراك المعرفي) يمتاز بها المدرسون العابرون للحدود، الذين يعملون في برامج الدراسة الجامعية وبرامج الدراسات العليا. بعد ذلك، تم فحص الميزات عبر الدراسات والمقابلات التي أجريت في سلسلة من المجالات المعرفية في مواقع مختلفة.

الصفات الأساسية للمدرسين العابرين الحدود

نتيجة للدراسات والمقابلات التي أجريت في المشروعين، تم تحديد 16 صفة أساسية للمدرسين العابرين الحدودَ. وقد تم تقسيم هذه الصفات إلى أربع فئات، هي: المعرفة في مجال التخصص، والمعرفة الثقافية، والمهارات التعليمية، والمعرفة في السياسات والإجراءات، وثلاثة نماذج، هي: «العالمي»، و«الهجين». و«المتفرّد». والميزات «العالمية» هي تلك المرتبطة بالتعليم الجيد في أي بيئة كانت، والميزات «الهجينة» هي تلك المهمة في الصف الموجود في البلد الأم وفي الصف العابر الحدودَ، لكنها تتطلب، على الأغلب، اكتساب المدرس معرفةً ومهارات جديدةً ومعينة في الصف العابر الحدودَ. والميزات «المتفردة» هي تلك المهمة في الصف العابر الحدودَ، لكنها لا تتعلق بالصف الموجود في البلد الأم (ليسك، هيكز Hicks، وآخرون 2005).

وقد تم تصنيف الخصائص وفقاً لفئاتها ونماذجها في الجدول 12-1.

الجدول 12-1 الخصائص المهمة للمدرسين العابرين الحدودَ

الخصائص وفقاً للفئات	النموذج
المعرفة في مجال التخصص	
• المعرفة في مجال التخصص والمهنة المتعلقة به، لا في السياق المحلي وحسب، بل التوسع في ذلك نحو السياق العالمي.	هجين
المعرفة الثقافية	
• فهم الثقافة/ الثقافات المحلية، وفي ذلك السياسية منها والقانونية والمتعلقة بالبيئة الاقتصادية.	هجين
• فهم كيفية تأثير ثقافة المدرسين في طريقة تفكيرهم وشعورهم وسلوكهم.	هجين
• فهم كيفية تأثير الثقافة في تفاعلنا مع الآخرين.	هجين
• فهم الخلفيات الاجتماعية والثقافية والتعليمية للطلاب.	هجين
مهارات التعليم	
• القدرة على تقويم ملحوظات الطلاب.	عالمي
• القدرة على تضمين المضمون المحلي في البرنامج عبر الأمثلة ودراسات الحالة.	هجين
• المرونة والقدرة على تغيير أسلوب التعليم في سبيل تحقيق الأهداف المختلفة للمقرر.	عالمي
• القدرة على تكييف أنشطة التعلم وفقاً لحاجات الطلاب العابرين الحدودَ.	متفرّد
• القدرة على استخدام النماذج المختلفة للنقل بهدف تقويم تعلم الطلاب.	عالمي
• القدرة على إبداء ملحوظات متكررة ومناسبة عن أداء الطلاب.	عالمي
• القدرة على إشراك طلاب من خلفيات ثقافية مختلفة في النقاش والعمل الجماعي.	هجين
• القدرة على إمعان التفكير في خبرات التعليم والتعلم منها.	عالمي
• القدرة على التواصل مع المدرسين الآخرين الذين يعملون في البرنامج.	هجين
معرفة السياسات والإجراءات	
• فهم سياسات التسجيل في المؤسسات وإجراءاته.	عالمي
• فهم سياسات المزود المحلي وإجراءاته.	متفرّد

لقد كان نطاق الخصائص التي حددها المدرسون والطلاب الذين شاركوا في البحثين واسعاً جدًّا. ويعطي تصنيف الخصائص ضمن فئات مؤشراً على مدى الصعوبات المتعلقة بالتعليم العابر الحدودَ. وتشغل الفئات التي تشمل المعرفة الثقافية والمعرفية والسياسية ومهارات التعليم نطاقاً واسعاً من المهارات. ويتم تصنيف ما يزيد على نصف الخصائص على أنها «هجينة» أو «متفرّدة»، وهي بذلك تمثل صعوبات معينة تواجهها الهيئة الأكاديمية العابرة الحدودَ، ويُصنف ست منها فقط على أنها «عالمية». وتنطوي جميع فئات الخصائص (المعرفة في مجال التخصص والمعرفة الثقافية ومعرفة السياسات والإجراءات ومهارات

التعليم) على خصائص هجينة أو متفردة. بذلك، يمكن الوصول إلى نتيجة مفادها أن التعليم العابر الحدودَ يتطلب المزيد من المهارات المكتسبة من التجربة التعليمية في «البلد الأم»؛ ذلك لأن الاختلافات بين التعليم في البلد الأم والتعليم العابر الحدودَ أساسية، وهي تشمل جميع المهارات والمعرفة التي يحتاجها المدرسون. لذلك، ليس بمقدورنا الافتراض أن المدرسين الخبراء والمؤثرين في بيئتهم الأم سيكونون، بالضرورة، قادرين على الفور على إثبات خبرتهم وتأثيرهم في الصف العابر الحدودَ.

وقدم البحث أفكاراً عن أنماط معينة من المهارات والمعرفة والقدرات التي يتطلبها التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدودَ. وما تبقى من هذا الفصل يدرس مضامين هذه الأفكار المتعلقة بالمنهاج وبممارسة التعليم التي ينتهجها المدرسون العابرون الحدودَ.

جعل المنهاج عابرا الحدود

يجب لمنهاج الصف العابر الحدودَ أن يكون معولماً ومنطوياً على خصائص محلية، في آن معاً. وسيعمل هذا المنهاج على إيجاد أوجه عالمية معينة وتقويمها (معرفة ومهارات ومواقف)؛ لانطوائه على مضمون عالمي وجوانب معرفية عابرة الثقافات (ليسك 2008). ولا يجب أن يقتصر المنهاج المعولم، الذي يتم تدريسه في بيئة عابرة الحدودَ، على تقدير الدور الذي تلعبه الثقافة في بناء المعرفة في المجال المعرفي، وفي تزويد الطلاب بالفرص لدراسة طرق تكوين ثقافتهم وثقافات الآخرين للمعرفة والممارسة المهنية على نطاق العالم وحسب، بل يجب أن يفعل ذلك ضمن السياق المحلي والعابر الحدودَ. ويمثل هذا الأمر تحدياً للطلاب ولمدرسيهم حين تكون البيئة المحلية للطلاب مختلفة عن بيئة مدرسيهم المحلية، وحين يكون الطلاب أكثر معرفة ببيئتهم من مدرسيهم. وهذا الأمر يتعلق بتطوير المهارات الشاملة (هادسون Hudson وموريس Morris 2003، ص68)، ويتعلق بتطبيق المعرفة في مجال التخصص على الثقافة المحلية والبيئة المهنية. وتشير مشاركات الطلاب في مشروعات البحوث، التي تم شرحها آنفاً، إلى الصعوبة التي واجهتهم في إيجاد روابط بين المنهاج العابر الحدودَ ولكن ضمن أستراليا، وبين معرفتهم وممارساتهم المحلية. لذلك، فقد عدَّوا أن فهم الثقافات والبيئات المحلية، وفي ذلك السياسية منها والقانونية والمتعلقة بالبيئة الاقتصادية، على أنها خصائص مهمة للمدرس النموذجي في الصف العابر الحدودَ.

فيجب أن يلمَّ المدرسون في الصف العابر الحدودَ بالأسس الثقافية للمعرفة في مجال التخصص وبالمفاهيم التي يريدون من طلابهم تكوينها. ومن جهة أخرى، عليهم أن يفهموا الاختلافات في الممارسة المهنية في البيئة العابرة الحدودَ التي يدرسون فيها، بل في البيئة العالمية كلها، ويكونوا قادرين على التحدث بمعرفة عن ذلك. ويعد تعاون هيئة التدريس المحلية الشريكة مع هيئة التدريس الوافدة في إجراء حالات دراسية مفصلة وتهدف إلى تجسيد النظريات والمبادئ على حالات ذات طابع محلي كإحدى الطرق لتسهيل ذلك. وكنقطة بداية، يمكن أن يقدم مدرسو المؤسسة الشريكة أمثلة محلية، ما يسهل للطلاب إقامة علاقات منطقية عبرها. هذا وتستطيع المجموعة التعليمية المحلية مشاركة فريق التعليم في كثير من الأمور، ويجب النظر إليهم على أنهم أعضاء أكفياء ومتمتعون بجميع الخصائص المميزة في مجتمع الممارسة المهنية هذا (ليسك 2004 ب).

إستراتيجيات مقترحة

- طور منظوراتك العالمية الخاصة، وذلك بالعمل مع مصادر المعلومات العالمية في المجال المهني، وفيها تلك الموجودة في السياقات العابرة الحدودَ التي تعلم فيها. ويمكن أن يتضمن هذا التخطيطَ المشترك للمنهاج، وفاعليات التعليم والتعلم، إضافة إلى مشروعات البحوث المشتركة.
- كن ملماً بالقضايا العالمية، والمعايير والممارسات في المجال المعرفي/ المهني، وكيفية ترجمتها وتفعيلها في البيئة العابرة الحدودَ التي تعلم فيها. يمكنك، مثلاً، قراءة المقالات الصحفية التي كتبها مدرسون في البيئة العابرة الحدودَ.
- ابحث عن مجموعة من الأمثلة المحلية والعالمية ووجهات النظر المأخوذة من البيئة العابرة الحدودَ التي تعلّم فيها، وادمجها في المقرر. على سبيل المثال، إعطاء أمثلة محلية على مبادئ ونظريات التأسيس. غالباً ما تتوافر الأمثلة في الإعلام المحلي، أو تؤخذ من المجموعة المحلية.

التعليم على نحو مؤثر في الصف العابر الحدود

إن البيئة العابرة الحدودَ هي بيئة خاصة جداً، وتتطلب معرفة ومهارات وقدرات خاصة. وقد حدد البحث الثاني أربعة موضوعات تتعلق بممارسة التعليم في الصف العابر الحدودَ، والمعرفة والمهارات والقدرات الخاصة المتعلقة بكل موضوع. وتدور الموضوعات حول حاجة المدرسين العابرين الحدودَ إلى أن يكونوا:

- خبراء في مجالهم المعرفي.
- معلمين قديرين ومديرين أكفياء للبيئة التعليمية.
- يظهرون مواقف وصفات شخصية مميزة (ليسك وآخرون 2005).

تقدم هذه الموضوعات بعض الإرشاد عن النماذج والإستراتيجيات التي يمكن أن يستخدمها المدرسون العابرون الحدودَ؛ كي يكونوا أكثر تأثيراً في هذه المواقف التعليمية الفريدة. وتتطلب إستراتيجيات بناء المعرفة أن يتم تقويمهم كخبراء معرفيين في البيئة العابرة الحدودَ، وأن ينجحوا في قيادة بيئة التعلم العابرة الحدودَ، وأن يقوّموا تقدم الطلاب، ويسهلوا تعلم طلابهم العابر الثقافاتِ، ويظهروا مواقف إيجابية تجاه التعليم العابر الحدودَ. والفقرات الآتية تتضمن وصفاً للطلاب والزملاء.

بناء المعرفة لتغدو «خبيراً في المجال المعرفي»

بيّن المشاركون في البحثين أن المدرسين بحاجة إلى الإدراك الجيد والواسع للمجال المعرفي والمعرفة المهنية؛ ليتم النظر إليهم على أنهم خبراء في مجالهم المعرفي وفي الصف العابر الحدودَ. فقد حظي المدرسون الذين كانوا قادرين على تقديم النظرية وتطبيقها العملي، وإيجاد الأمثلة الحية من البيئتين المحلية/ العابرة الحدودَ والعالمية، على حد سواء، بتقدير عال. ويتطلب اكتساب الخبرة المعرفية في الصف العابر الحدودَ التمتع بأنماط معينة من المعرفة، سواء الخاصة منها بالمجال المعرفي أو بالجانب المهني. وهذا يتضمن فهم البيئة المهنية المحلية، كالأوضاع المحلية، مثلاً، للإرشاد أو الهندسة أو التربية، والقيود والتنظيمات المهنية وذات الأسس الصناعية المعمول بها في هذه البيئة. ويتطلب هذا فهم العادات الثقافية والقيم وتأثيرها في ممارسي المهن في البيئة المحلية.

إستراتيجيات مقترحة

- أدخل القراءات الحديثة في قائمة القراءة الخاصة بالمقرر.
- اطلب من الطلاب أن يبحثوا في الصحف المحلية عن مقالة متعلقة ببعض جوانب مضمون المقرر ومراجعتها.
- قم بقراءة و/ أو إجراء بحث في البيئة المحلية.
- قم ببناء علاقات وثيقة مع المنظمات المهنية المحلية والفاعليات الصناعية، وذلك بتنظيم زيارات ومقابلات في أثناء وجودك «في البلد».
- احضر المؤتمرات الخاصة بمجالك المعرفي، التي تقام في المنطقة.
- استخدم هذه الروابط والشبكات لتكون ملماً بالقضايا المحلية التي تؤثر في الممارسة المهنية في المجال، والمتعلقة بالصناعات.

إدارة بيئة التعلم العابر الحدود

أشار المشاركون في مشروع هيئة مساعدي المديرين الأستراليين للجودة العابرة الحدودَ إلى الحاجة إلى المرونة في أسلوب التعليم، والإدارة القديرة والمهنية لبيئة التعلم. وكما تمت الإشارة في الجدول 12-1، فإن العديد من مهارات التعليم التي لقيت تقديراً عالياً في الصف العابر الحدودَ، مثل تنوع طرق النقل وإجراء التعديل على طريقة بناء المعلومات وتقديمها على أنها ملحوظات قصيرة تتكوّن بالاعتماد على الاستجابات الأولية للطلاب، هي تلك المتعلقة بالتعليم الجيد في أي بيئة كانت، وتسهيل النقاش فيما بين الطلاب المعارضين في المجموعات الكبيرة.

أما التحدي الاستثنائي الذي يواجهه المدرسون في الصف العابر الحدودَ، فهو القدرة على جعل المادة التي يتم تدريسها ممتعة لطلاب ينتمون إلى ثقافة وخلفية تعليمية مختلفة عن تلك التي يمتلكها المدرس، وأن تسد، في الوقت ذاته، حاجات الطلاب الأقوى والأضعف ضمن المجموعة، في أثناء مدة قصيرة ومكثفة جداً (النموذج التعليمي المستخدم كان، على الأغلب، نقلاً مكثفاً في أثناء مدة زمنية قصيرة، متبوعاً بدعم من برامج الإنترنت

ومن أساتذة يتم توظيفهم محلياً). وكان على المدرسين أن يمتلكوا القدرة على «قراءة» النص، وفهم حاجات الطلاب، وصياغة تعليمهم ليناسب الاثنين معاً.

إستراتيجيات مقترحة

- تحدث إلى مدرسين آخرين في الهيئة التدريسية ممن علّموا في الموقع ذاته، وتبادل معهم الإستراتيجيات الفاعلة في إدارة التعليم والتعلم.
- تعرف، قدر استطاعتك، إلى طلابك قبل أن تلتقي بهم، عبر المدرسين في المؤسسة الشريكة أو المدرسين الآخرين في مؤسستك، الذين علّموا المجموعة ذاتها.
- سارع إلى تدوين توقعاتك عن الطريقة التي تظن أن أفراد المجموعة يريدون تلقي تعلمهم عبرها، وما الذي عليك فعله لمساعدتهم على القيام بذلك.
- خصص وقتاً في بداية المقرر يمنح الطلاب الفرصة؛ كي يقدموا أنفسهم إليك بصفتهم متعلمين (كأن تجري منتدى عبر الإنترنت يقدم عبره الطلاب أنفسهم إليك ويخبروك عن الطريقة التي يودون اتباعها في تعلمهم، ولماذا يلتحقون بهذا المقرر، وعن أكثر الأمور التي أحبوها في المقرر السابق الذي درسوه). اربط هذه الأمور بتوقعاتك، وأجر التعديلات الضرورية على أسلوبك التعليمي.
- أعط الطلاب بضع دقائق ليكتبوا أسئلة على أوراق دون تسجيل أسمائهم عليها، ثم يعطونها، في وقت مناسب في أثناء المحاضرة، إلى طالب منهم يعد ممثلاً عن الصف. اختر مجموعة من هذه الأسئلة وقم بقراءتها والإجابة عنها.

التقويم

ليس مفاجئاً أن يكون التقويم وكل ما يتطلبه من أمور محط الاهتمام البالغ للطلاب. ولطالما أثنى الطلاب على المقدرة في إظهار دور التقويم ومتطلباته بأسلوب واضح وبليغ، وتزويدهم بملحوظات فاعلة وجيدة عن سيرهم نحو بلوغ أهداف المقرر. وهذا يتضمن القدرة على إعطاء الطلاب شرحاً وافياً عن الأخطاء التي يقعون فيها وما يحتاجونه لتطوير أدائهم. ثمة مهارة تتعلق بهذا كله، وهي الحفاظ على المعايير العلمية والانتباه واتخاذ الخطوات اللازمة للكشف عن أي نوع من أنواع التضليل العلمي ومنعه.

إستراتيجيات مقترحة

- دع الطلاب يخبروك، لدى إنجازهم مسودات وظائفهم، عن أكثر الأمور التي يرغبون في التعليق عليها، وقم بذلك أولاً، قبل أن تطرح أي تعليقات أخرى متعلقة بالموضوع.
- اعمل دائماً على تزويد الطلاب بمعلومات واضحة عن الهدف من الفاعلية، وذلك قبل إنجاز مهمة التقويم: ما الذي تقوم باختباره؟ وما المعيار الذي ستستخدمه للحكم على أدائهم؟
- أشرك الطلاب في عمليات تقويم الزملاء وتقويم الذات باستخدامهم معياراً محدداً للتقويم، بهدف تكوين فهم عن المطلوب من مهمة التقويم في أثناء نماذج معينة.
- في أثناء إبدائك الملحوظات، احرص دائماً على إخبار الطلاب بالأمور الجيدة التي قاموا بها، إضافة إلى ما يجب أن يفعلوه بالضبط ليطوروا أداءهم.
- قم، كلما أتيح لك، بإبداء ملحوظات على وظائف سبق للطلاب أن أنجزوها من قبل، وركز في أثناء ذلك على «إعطاء ملحوظات يجب اتباعها في الواجبات القادمة».

التعلم العابر الثقافاتِ في الصف العابر الحدود

يأتي التعلم العابر الثقافاتِ في صميم الصف العابر الحدودَ – فهو الذي يسيّر كل الأمور. ليس على الطلاب وحدهم أن يعرفوا ما يُتوقع منهم فعله إزاء منهاج تم تصميمه في مكان ذي بيئة ثقافية مختلفة، بل يجب تهيئة المدرسين ليسيروا إلى جانبهم ويرشدوهم طوال المقرر. إن الحوار بين المدرسين والطلاب أمر أساسي، إذ «يوفر احتمالات بناء أنماط جديدة للفهم وأطر جديدة للعمل» (وانغ Wang 2004: 5) فيما يتعلق بأمور مثل دور كل من المدرسين والمتعلمين، وأهداف التعلم، وطبيعة المعرفة المكتسبة. يتيح الحوار في الصف العابر الحدودَ للمدرسين والطلاب أن يكونوا متعلمين عابرين للثقافاتِ – يتعلمون معاً في الوقت الذي ينتقدون ما كان لديهم ولدى الآخرين سابقاً من فرضيات ثابتة عن التعلم والتعليم والمعرفة.

ويصف نايت (Knight 2003) التعلم العابر الثقافاتِ على أنه «يتعلق بتنوع الثقافات الموجودة في البلاد والمجتمعات والمؤسسات». لكن التعلم العابر الثقافاتِ ليس بالأمر الذي

يسهل تحقيقه؛ لأن «التواصل مع أشخاص آخرين من بيئة ثقافية مختلفة هو أمر مجهد نفسياً»، وينطوي على عوامل خطورة مختلفة مرتبطة به، وفيها خطر الارتباك والفشل (بيج Paige 1993: 13). إن المدرسين العابرين الحدودَ، الذين يشجعون الحوار في الصف العابر الحدودَ، في الوقت الذي ينظرون نظرة ناقدة إلى التفاعلات والتواصلات التي يجرونها مع طلابهم ومع المدرسين المحليين، هم مشاركون حقيقيون في التعلم العابر الثقافاتِ. فهم يسعون إلى تطوير أساليب فهمهم كيفية تأثير لغات طلابهم وثقافاتهم في سلوكهم وتعلمهم. ثم إنهم سيكوّنون فهماً أعمق عن تأثيرات خلفيتهم اللغوية والثقافية في تعليمهم، وعن التعديلات التي يجب عليهم إجراؤها على تعليمهم ليكونوا مدرسين فاعلين في الصف العابر الحدودَ. لكن هذا تحدٍ معقد؛ لأنه يقتضي انتقال الطلاب والمدرسين إلى «مكان ثالث» (كروزيت Crozet، ليديكوت Liddicoat، وآخرون 1999: 13)، وهو مكان التقاء بين مختلف الثقافات، يشهد إدراك تجلي الاختلاف الثقافي، ويمكن أن يجري فيه حوار عابر الثقافاتِ بنّاء ومكافئ وذو معنى. وفيما يتعلق بالأساتذة الزائرين، وهم الوافدون ثقافياً على الصف العابر الحدودَ، من الممكن أن تكون هذه هي المرة الأولى التي «تصبح فيها ثقافتهم البديهية محط انتباههم، أو أن يكتشفوا أن الآخرين يحملون آراء سابقة أو مقولبة عنهم» (ستير Stier 2003: 80). ومن هنا تنبع ضرورة التوجه نحو الفهم العابر الثقافاتِ بوصفها حاجة ملحّة. لكن النتيجة يمكن أن تكون «تلاقحاً» بين «ثقافات مختلفة للتعلم والتعليم» (كالانتزيس Kalantzis وكوب Cope 2000: 42) واكتشاف طرق جديدة لتسهيل التعليم وتحفيز التعلم في الصف العابر الحدودَ.

وحقيقة الأمر أن المدرسين العاملين في أستراليا، الذين أجري اللقاء معهم في مشروع البحث الأول، قد أشاروا إلى أن التعليم العابر الحدودَ أحدث لديهم، بطريقة أو بأخرى، تغييراً ما، بوصفهم مدرسين، وقد نظروا إلى التجربة على أنها «تحويلية». والمقتطف الآتي يلخص وجهات نظرهم:

لقد أحدث (التعليم العابر الحدودَ) تغيراً تاماً في فرضياتي عمّا سيرغب الناس في سماعه، أو ما يحتاجون إلى معرفته، عن أمور كهذه... إنني أحاول وأبدأ بخط أساسي لما هو مناسب هنا، ما الذي تريده. إن تحويله فعلياً من أن يكون ما تصورت أنهم بحاجة

إليه، إلى أن يكون ما يحتاجونه فعلاً... يغير، في اعتقادي، مفهومك عن نفسك بوصفك مدرساً (ليسك Leask 2005 تقرير البحث 3: 62).

هؤلاء المدرسون، الذين مارسوا التعليم مرات عدة «بوصفهم آخرين» في سياق ثقافي «آخر»، كانوا قد غيروا آراءهم التي بنوها منذ زمن طويل عن التعليم والتعلم. ويوفر التعليم العابر الحدودَ الفرصة للمدرسين، ويجعلهم بحاجة إلى أن يكونوا متعلمين عابرين الثقافاتِ. وتفوق أهمية المعرفة والإدراك الثقافي لدى الطلاب والمدرسين في الصف العابر الحدودَ أهميتهما في الصف المحلي.

وعلى المدرسين العابرين الحدودَ أن يكونوا قادرين على التكيف بسرعة مع سياق التعليم والتعلم المحلي؛ كي يسدوا الاحتياجات ويواجهوا الصعوبات التي يفرضها هذا السياق، ويكونوا قادرين على التواصل مع الطلاب والمدرسين الذين يعملون معهم. لذلك عليهم أن يصغوا إلى الطلاب وإلى المصادر المحلية الأخرى؛ ليعرفوا تأثيرات تعليمهم في ذلك السياق بالذات. ويقتضي هذا منهم إدراك أنهم «الغرباء في أرض غريبة»؛ وذلك بسبب شخصيتهم «الثقافية» وشخصية طلابهم «الثقافية»، ففي هذا الفضاء العابر الثقافاتِ، ثمة احتمال أقوى لحدوث سوء فهم وسوء تواصل منه في السياق المحلي. وعلى المدرسين العابرين الحدودَ أن يمتلكوا المقدرة على تكييف تعليمهم والرغبة في ذلك، والقيام بالأمور بطريقة مختلفة في بعض المواقع؛ ليساعدوا طلابهم على تحقيق أهداف برنامج الدراسة. عليهم أيضاً أن يمتلكوا الرغبة، ويحصلوا على الفرص للتواصل مع المدرسين المحليين والتعلم منهم، في حين هم يساعدونهم على تعرف الخلفية الثقافية لبرنامج الدراسة أكثر.

إستراتيجيات مقترحة

- طالب بإجراء جلسات نقدية ونقاشات عن الطريقة التي يتم عبرها تكوين المواقف والقيم الشخصية وإظهارها القيمَ الثقافية.
- شجع التقصي عن الطريقة التي تبين كيف تنعكس القيم الثقافية في المعرفة المتعلقة بالتخصص والممارسات المهنية.

- شجع الطلاب على التواصل والاكتشاف والشرح والسؤال عن المعنى والتفاوض حوله.
- استخدم مجموعة متنوعة من فاعليات التعليم والتعلم التي تم اختيارها بعناية وبناؤها من أجل الصف العابر الحدودَ، وشجع الطلاب على التشارك مع بعضهم ومعك في بناء الأسس الثقافية للمعرفة.
- تعامل مع الدروس على أنها فرصة تتعرف أنت عبرها إلى طلابك، ويتعلمون هم فيها كيف يكونون عند حسن ظنك.
- أظهر للطلاب حماستك للتعليم ولمعرفة رأيهم في الجلسة، فاطلب منهم، في نهايتها، أن يقدموا لك أوراقاً مجهولة الأسماء يذكرون فيها بإيجاز أكثر ما أعجبهم، ويشيرون إلى الجزء الأوضح في الدرس، وإلى الأمور غير المفهومة فيها، إن وجدت. استخدم أجوبتهم لمساعدتك على تخطيط مضمون الدرس القادم وأسلوبها، أو كأساس للوحة إعلانات خاصة بالأسئلة المتكررة على الإنترنت، أو لبريد إلكتروني عالمي يركّز على نحو محدد على توضيح المجالات التي وصفها الطلاب في أوراقهم الموجزة بأنها جدلية.
- فرّغ وقتاً لمقابلة المدرسين المحليين والطلاب من أجل مناقشة أوجه الثقافة والتعليم والتعلم وما تعنيه هذه المفاهيم في سياق برنامج التعليم.
- ركز على كل الأمور التي «يتم تعليمها وتعلّمها» (أي على المحتوى والنتائج)، وكيفية «تعليمها وتعلمها» (أي على ما يقوم به المدرسون والمتعلمون).

خاتمة

إن التعليم من أجل التعلم في الصف العابر الحدودَ هو نوع يشبه أي نوع آخر من فاعليات التعليم، ومختلف عنه، في آن معاً. يجب جعل منهاج الصف العابر الحدودَ عالمياً ومحلياً، على حد سواء. وعلى المدرسين العابرين الحدودَ ألا يمتلكوا المهارات والمعرفة والقدرات التي يحددها التعليم الجيد في أي سياق كان وحسب، بل عليهم أن يمتلكوا فهم البيئات المحلية والعابرة الحدودَ والثقافية والتعليمية والمهنية، فيكونوا متعلمين فاعلين

في جو عابر الثقافاتِ، ومولّدين في مجال التعليم العابر الحدودَ ومتحمسين له. ويقدم التعليم العابر الحدودَ تحديات فريدة. وتتعلق الاختلافات الأساسية بين التعليم المحلي والتعليم العابر الحدودَ بالفضاء العابر الثقافاتِ الذي يظهر فيه التعليم والتعلم. هذا ولا يجدر الاستخفاف بأهمية بناء العلاقات داخل الصف وخارجه في هذا السياق. يحتاج المدرسون العابرون الحدودَ إلى ضروب محددة من المهارات والمعرفة والمواقف؛ كي يكونوا ناجحين في هذا الفضاء المعقد والمتطلب.

ملحوظة

1 - الصف المحلي هو الذي تم تصميم المنهاج لأجله، حيث يكون المدرس في بلده، بخلاف الصف العابر الحدودَ الذي يضم طلاباً من البلد نفسه، ويكون المدرس والمنهاج فيه وافدين.

المراجع:

Crozet, C., Liddicoat, A. J., and LoBianco, A.J. (1999) 'Intercultural Competence: From Language Policy to Language Education'. Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education. Canberra: Language Australia.

Galvin, P. (2004) 'Success with Offshore DBAs: Experiences from Hong Kong and Thailand.' International Journal of Organisational Behaviour 7 (7): 431—439.

Gribble, K. and Ziguras, C. (2003) 'Learning to Teach Offshore'. Higher Education Research and Development 22 (2): 205—215.

Hudson, W. and Morris, S. (2003) 'University Teaching and International Education' in S. Eisenchlas and S. Trevaskes (eds) Australian Perspectives on Internationalising Education, 6574-, Melbourne: Language Australia.

Kalantzis, M. and Cope, B. (2000) 'Towards an Inclusive and International Higher Education', in R. King, D. Hill and B. Hemmings (eds) University and Diversity: Changing Perspectives, Policies and Practices in Australia, 3 0—53, Wagga Wagga: Keon Publications.

Knight, J. (2003) 'Updating the Definition of Internationalization'. International Higher Education, Boston: Centre for International Higher Education, Boston College.

Leask, B. (2004a) 'Discursive Constructions of Internationalisation at an Australian University—Implications for Professional Practice'. School of Education. Adelaide: University of South Australia. (2004b) 'Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation'. Paper presented at the Australian Universities Quality Forum, Adelaide: S.A., Australian Universities Quality Agency.

(2005) 'Discursive Constructions of Internationalisation at an Australian University—Implications for Professional Practice'. Unpublished PhD thesis, School of Education. Adelaide: University of South Australia. (2008) 'Internationalisation, Globalisation and Curriculum Innovation' in Reed, A. and Helisten, M. (eds) Researching International Pedagogies: Sustainable Practice for Teaching and Learning in Higher Education, Netherlands: Spinger.

Leask, B., Hicks, M., Kohier, M. and King, B. (2005) AVCC Offshore Quality Project— A Professional Development Framework for Academic Staff Teaching Australian Programs Offshore, 72, Adelaide: University of South Australia.

obeikandi.com

Paige, M. R. (1993) 'On the nature of intercultural experiences and intercultural education', in M. R. Paige and R. Yarmouth (eds) Education for the Intercultural Experience, 1—20 Yarmouth, Maine, Intercultural Press.

Stier, J. (2003) 'Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies', Intercultural Education 14 (1): 77—91.

Teekens, H. (2003) 'The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an International Setting', Journal of Studies in International Education 7 (10): 108—119.

Wang, T. (2004) Understanding Chinese Educational Leaders Conceptions in an International Education Context. Melbourne: Australian Association for Research in Education International Educational Research Conference.

obeikandl.com

الجزء 3

منظورات
عن التعلم

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل 13

تصورات الطلاب عن عولمة منهاج الدراسة الجامعية

كريج زيميتات Craig Zimitat

جامعة تازمانيا University of Tasmania

مقدمة

تسارع التطور الذي طرأ على عولمة التعليم العالي في العقود الثلاثة الماضية. فعبور الجامعات الحدودَ يعكس استجابات مؤسسية للعولمة (نايت Knight 2004)، ويمكن اعتباره حاجة اقتصادية ملحة بقدر ما هو فكرة نبيلة. مع ذلك، لا تتشارك جميع المؤسسات النظرة ذاتها إلى عبور الحدود أو تعدّه حاجة ملحة «يقتضيها كمال المؤسسة»، أو مغامرة بلا أخطار (نايت Knight 2007). هذا المصطلح ينطبق اليوم على سلسلة من الفاعليات –تدفق المعلمين والطلاب عبر الحدود المحلية في البرامج العالمية والعابرة الحدودَ، وتوسع المنهاج وتجديده، وآليات الحفاظ على المستويات العلمية، وضمان الجودة، وعقد اتفاقيات إقليمية للإقرار ببرامج التعليم العالي، وإيجاد اتحادات تعمل على تقدم البحث (هاملتون Hamilton 1997). جوهرياً، تكمن الأسباب المهمة وراء عبور الجامعات الحدودَ في الحتمية والاستمرار.

يعتمد انتشار إستراتيجيات عبور الحدود وكثافتها في مؤسسة ما على رسالتها، وعلى إدراكها الذاتي فيما يتعلق بطموحاتها وموقعها داخل سوق التعليم العالي العالمية. يمكن لبعض المؤسسات الرفيعة (مثل: هارفارد وأكسفورد) الوقوف بمفردها في السوق العالمية. لكن العديد من المؤسسات تكون اتحاداً مالياً عالمياً (مثال: شبكة الجامعات البحثية universitas 21)،

obeikandl.com

أو اتحاداً مالياً محلياً، ما يمكّنها من التعاون لخوض المنافسة على صعيد المشهد العالمي. تمتلك كل الجامعات الأمريكية، تقريباً، مكاتب تدعم وتستقطب الطلاب العالميين، وتدعم برامج الدراسة في الخارج (غرين Green 2005 آ، 2005 ب، غرين وسيايا Siaya 2005). وتتضمن معظم جامعات البحث الرفيعة في الولايات المتحدة تعليماً عالمياً بوصفه جزءاً من رسالتها وأولوية إستراتيجية رئيسة (غرين 2005 ب)، ولديها هيئات دولية خاصة بعبور الحدود، مهمتها الإشراف على الأنشطة المؤسسية ومراقبة جهودها في جعل المنهاج عالمياً. والتزمت هذه المؤسسات بتعهدات مهمة لإيجاد كليات، سواء ضمن مبانيها أو بعيداً عنها، من أجل تدويل التعليم (مثلاً: بتقديمها الدعم للمؤتمرات في الخارج، وإدارة رحلات الدراسة إلى الخارج، أو تضمين الفاعليات العالمية بوصفها جزءاً من عمليات تثبيت المدرسين ومنح الترقيات)، في حين كانت الجامعات الشاملة وكليات الفنون الحرة تعطي فرصاً أقل للدراسة خارج المباني (غرين وسيايا 2005 غرين 2005 آ). وعند النظر إلى عملهم، يمكن الملاحظة أنه كلما ارتقى مستوى المؤسسة، كان عبور الحدود عنصراً أهم لكل بعد من أبعاد عملها.

تركز الكتابات عن عبور مناهج التعليم العالي الحدودَ أشد التركيز على النتائج أو العمليات. فعلى أحد المستويات، تناقش العمليات المؤسسية إستراتيجيات عبور الحدود، مثل تبادل الطلاب أو دراستهم في الخارج. وعلى مستوى آخر، تؤكد أن الطلاب الوطنيين/المحليين يتلقون تهيئة أفضل عبر تجاربهم، التي يتعلمون فيها المشاركة في بيئات التوظيف العالمية. فتقديم مناهج عابرة الحدودَ يوفر تهيئة أفضل للطلاب المحليين والعالميين والعابرين الحدودَ؛ للمشاركة بنجاح في قوى العمل العالمية (سمارت وآخرون 2000)، وتحدد العديد من الجامعات خصائص الخريج للوصول إلى هذه النتيجة. إذ يجد الخريجون أنفسهم مجبرين، حتى إن لم يغادروا بلدهم الأم قط، على خوض المنافسة في بيئات عالمية أو متعددة الجنسيات للعمل والاكتشاف. ففي يومنا هذا، ثمة استحالة، تقريباً، لتحاشي هذه التأثيرات. ولكي يكون الطلاب ناجحين، عليهم جميعاً أن يمتلكوا وعياً عالمياً؛ ويحتاج بعضهم إلى قدرة واضحة على العمل في بيئات عابرة الثقافاتِ أو عالمية، ويحتاج آخرون إلى خبرة عالمية في مسائل معينة ترتبط بثقافات وببلدان أخرى. مع ذلك، لم تتناول الكتابات، بطريقة وافية، آليات تهيئة الجامعات للطلاب من أجل

الخوض في مجالات الدراسة والتوظيف في السوق العالمية. وتشدد هذه الكتابات على المبادرات الإضافية المعزولة (مثل: تبادل الطلاب والمدرسين، والرحلات الدراسية، واللقاءات المتعددة الثقافات) غير القابلة التوسيعَ ولا التكاملَ مع بقية الإستراتيجيات، التي يستبعد أن تُوجِد في المناهج حافزاً كافياً لتحقيق أثر تعليمي لدى جميع الخريجين.

وينصب التركيز، في هذه المقالة، على الأبعاد المتنوعة لعبور الحدود التي تظهر بجلاء في منهاج ما. وقد أجري هذا المسح الوارد هنا في خضم مشروع عبور المنهاج الحدودَ. وقد تم التركيز على هذه السلسلة من خصائص المنهاج العالمي، وعلى توجهات الطلاب، من أجل دراسة تجارب طلاب السنوات الأولى والثانية والثالثة، ومنظوراتهم عن الأبعاد المختلفة لجعل منهاجهم عابراً الحدودَ، وكذلك كآلية تقويم بهدف إحداث المزيد من التطور على هذا المجال، وتحديد الممارسة الفضلى.

المنهجيات

تم جمع تفاصيل عن تجارب الطلاب في مقررهم وآرائهم عن منهاجهم العابر الحدودَ، عبر استبانة تم إجراؤها ضمن دورة الجامعة المنتظمة للتقويمات والاستبانات. وقد تم إجراء التقويم عبر الموقع www.surveymaker.com.au، وهو موقع مخصص للاستطلاعات عبر الإنترنت، مع سلسلة من العناوين الإلكترونية المؤتمتة والملامح الخاصة بالتقارير. وكانت الاستبانة طوعية، وقد تمت على نحو سري ومغلق، لهذا كان على جميع الطلاب إبداء موافقتهم الصريحة على المشاركة في الدراسة عند الدخول في الاستبانة. وقد حظيت الاستبانات على موافقة «لجنة الجامعة لأخلاقيات البحث». وقد تم توجيه الدعوة لإتمام الاستبانة إلى طلاب السنة الأولى جميعهم (عددهم = 6,600)، وطلاب السنة الثانية (عددهم = 1,560)، وطلاب السنة الثالثة (عددهم = 1,780)، الذين كانوا قد أجروا استبانات سابقة حين كانوا في سنتهم الأولى.

وقد تم تقويم عبور المنهاج الحدودَ باستخدام سلسلة مؤلفة من 14 سؤالاً خاصاً بتقويم محتوى المنهاج، وطرائق التدريس، والملحوظات عن المدرسين وبيئة المباني، إضافة إلى تقويم ذاتي لتطور مهارات الطلاب الشخصية، وإلى أي مدى عمل برنامج شهادتهم

على تهيئتهم للعمل في بيئة عالمية. وقد تم إرفاق الأسئلة بفئات أجوبة محددة وفقاً لمعيار ليكيرت Likert الذي يتدرج من الرفض الشديد إلى الرفض إلى عدم التوثق إلى الموافقة وفي النهاية الموافقة الشديدة. وقد جاءت معطيات التقويم مترافقة مع معطيات قدمتها إدارة الجامعة، وتم ترميزها قبل التحليل.

النتائج

تم إلغاء الحالات التي تتضمن أقل من 90 بالمئة من مجموع المعطيات، ليبقى ما مجموعه 838 من الحالات الكاملة التي أتت عن طلاب السنة الثالثة، و1,029 أتت عن طلاب السنة الثانية، و920 حالة كاملة أتت عن طلاب السنة الأولى. وهذا يمثل 2,787 إجابة من مجموع التقويم الكلي الذي بلغ 9,940 (28 بالمئة). وقد ضمت مجموعة المجيبين نسبة 66 بالمئة إناثاً، و65 بالمئة ممن لم تبلغ أعمارهم الخامسة والعشرين، و73 بالمئة طلاباً مولودين في أستراليا، و14 بالمئة طلاباً عالميين من دافعي الرسوم الدراسية، و18 بالمئة كانوا من خلفيات غير ناطقة بالإنكليزية. وكان الطلاب المشاركون في الاستبانة مسجلين في المجموعات الأكاديمية الرئيسة الآتية في المؤسسة: أعمال (عددهم = 812)، فنون وثقافة وحقوق (عددهم = 996)، علوم وهندسة (عددهم = 495)، صحة (عددهم = 467). وقد تقاربت نسبة الطلاب من كل فرع جامعي مع عدد الطلبة الملتحقين به، وكان ثمة تمثيل متعادل من المجموعات الأكاديمية الرئيسة الثلاث.

تصورات الطلاب وخبراتهم الإجمالية

يوضح الجدول 13 - 1 إجابات الطلاب جميعهم فيما يتعلق بتصوراتهم عن الأبعاد المختلفة لعبور الحدود في تجاربهم الجامعية. وبالإجمال، نصف الطلاب فقط يعتقدون أن دراساتهم في الجامعة كانت تهيئهم للعمل بفاعلية في البلدان الخارجية/ البيئات العالمية. في حين وافق نصفهم الآخر على أن محتوى مقرراتهم قد تم إيضاحه بأمثلة مأخوذة من ثقافات أو بلدان مختلفة. ووافق ربع الطلاب فقط على أن المسألة كانت تتجلى عبر أوجه متعددة. ووافق ثلثهم فقط على أن التقويم كان مؤطراً ضمن مواقف تعليمية أو عالمية مختلفة، أو أنه تطلب منهم تطبيق تعلمهم على هذه المواقف.

الجدول 13 - 1 ملحوظات الطلاب على الأبعاد العالمية في منهاجهم وبيئة جامعتهم (عددهم = 2787). تم اختصار النقاط المعيارية الخمس إلى نقاط ثلاث. النسبة المئوية للمجيبين.

	عدم موافقة %	حياد %	موافقة %
المنهاج، والتعليم، والتعلم			
غالباً ما يتم توضيح محتوى مقرراتي عبر أمثلة مأخوذة من مجموعة من المواقف الثقافية والعالمية، أو ينطبق عليها.	21	30	49
يتناول عرض محتوى مقرراتي جوانب ثقافية وعالمية مختلفة.	39	36	25
أفضّل دراسة المزيد عن القضايا العالمية أكثر من التركيز على القضايا الأسترالية.	30	33	37
تكون مهام التقويم في مقرراتي مؤطرة بسيناريوهات عالمية أو تتطلب مني تطبيق مسائل المقرر أو مفاهيمه على مواقف ثقافية أو عالمية.	26	26	48
في مقرراتي، تم إعطاؤنا مقدمة جيدة عن كيفية العمل بفاعلية في المجموعات العابرة الثقافاتِ.	27	32	41
في مقرراتنا، يوفر العمل ضمن مجموعة فرصة حقيقية لتعرف ثقافات مختلفة واكتساب مفاهيم مختلفة متعلقة بمجالي الدراسي.	32	34	34
يمتلك المدرسون في مقرراتي فهماً عن كيفية التطبيق العملي لمجالي المعرفي أو مهنتي في ثقافات وبلدان مختلفة على امتداد العالم.	32	26	42
في مقرراتي هذا العام، أصبحت أدرك كيف تؤثر الثقافة والدين والقيم في مجالي الدراسي أو تكوّنه.	28	26	46
إنني مدرك، أو لنقل إنني حصلت على فرصة مواتية تسمح لي أن أجعل مقررات دراسات اللغة ودراسات البلد أو الثقافة أو الدراسة في الخارج جزءاً من برنامج شهادتي.	20	25	55

الجامعة			
التعامل مع طلاب من ثقافات/ بلدان أخرى هو جزء من حياتي الجامعية اليومية.	15	30	55
إن البيئة الاجتماعية في الجامعة تمكنني من اكتساب فهم عن جوانب ثقافية وعالمية مختلفة للعالم.	13	30	57
توجهات شخصية			
أعتقد أن مستقبلي يعتمد على فهم الجوانب العالمية لمجالي المعرفي.	19	29	52
أنتهز كل فرصة مواتية لتوسيع أساليب فهمي الثقافات والأديان والبلدان المختلفة.	26	34	40
فهم إجمالي			
أعتقد أن دراساتي في الجامعة تعطيني مضموناً معرفياً ومهارات وإدراكات ضرورية للعمل على نحو فاعل في البلدان الخارجية/ البيئات العالمية.	19	29	52

ملحوظة: عدم الموافقة = غير موافق + أرفض بشدة؛ الموافقة = موافق بشدة + موافق.

لم يتم العمل بشكل نشط ضمن المجموعات العابرة الثقافاتِ إلا لأقل من نصف الطلاب، في حين كانت نسبة أكبر بقليل من الطلاب تنظر إلى العمل الجماعي على أنه وسيلة جيدة لتطوير الإدراك العابر الثقافاتِ. أكثر من أربعين بالمئة من الطلاب يعتقدون أنه لم يتعرّفوا على نحو مناسب العملَ الجماعي، وأن سماع جوانب مختلفة من الثقافات الأخرى أو تعرّفها لم يكن أسلوباً فاعلاً. ثمة معادلة ($r = 0.367$ ،$p, 0.01$) بين التحضير للعمل الجماعي، والنتائج الإيجابية التي ينتجها هذا العمل. نصف الطلاب، تقريباً، يوافقون على أن لدى مدرسيهم فهماً عميقاً لكيفية عمل المجال المعرفي أو المهنة في بلدان مختلفة في العالم؛ في حين نجد أن ثلث الطلاب تقريباً لا يوافقون على هذه الملحوظة. لقد كان إدراك الطلاب فرصَ دراسات البلد أو اللغة، أو الدراسة في الخارج، متبايناً، مع جهل نصف الطلاب الاحتمالاتِ القائمة أو عدم توثقهم منها.

ويوافق أكثر من نصف الطلاب على أن البيئة الاجتماعية في الجامعة قد مكنتهم من التفاعل مع الطلاب العالميين أو طلاب المجموعات الثقافية الأخرى؛ لإيجاد فهم عابر

الثقافاتِ أكثر عمقاً فيما بينهم. ثمة علاقة قوية كانت تقوم بين التواصل الدائم مع مختلف الطلاب وبين بناء وجهات النظر العالمية ($r = 0.47$ ، p , 0.01). فعلى الصعيد الشخصي، عبّر العديد من الطلاب (58 بالمئة) عن اعتقادهم أن مستقبلهم يعتمد على فهم الجوانب العالمية المختلفة لمجالهم المعرفي، وأنهم حصلوا على الفرص لتطوير فهمهم عن وجهات النظر المختلفة. وكان ثمة رابط قوي أيضاً بين التكيف الاجتماعي مع مجموعة متنوعة من الطلاب وبين تطوير الجوانب العالمية ($r = 0.442$ ، p , 0.01).

تصورات الطلاب وخبراتهم لعدد السنوات في التخصص

ثمة اختلافات جوهرية يظهرها الطلاب في ملحوظاتهم على عبور الحدود وتجاربهم فيه، وذلك وفقاً لعامهم الدراسي. فعادة ما يكون طلاب سنة ما أقل مقدرة من زملائهم في السنة الثانية على ملاحظة مجموعة من الجوانب المبينة أو المشار إليها في مادة المقرر، أو على النظر إلى مدرسيهم على أنهم يفهمون الأبعاد العالمية لتخصصهم، بالرغم من أنهم كانوا أقدر كثيراً على اجتياز اختبارات تتطلب تطبيقاً للتعلم على السياقات الجديدة، وأبدوا رغبة أقوى في تعرف القضايا العالمية. لقد أبدى طلاب السنة الأولى قدرة أعلى من تلك التي أبداها طلاب السنة الثانية على التواصل مع مجموعات مختلفة من الطلاب ضمن المبنى الجامعي، وعلى اعتبار البيئة الجامعية عاملاً مسهلاً لعمليةَ التعلم. وأبدوا إدراكاً أكبر عن كيفية تكوين الثقافة والدين والقيم الإدراكَ المعرفي، من ذلك الذي أبداه طلاب السنة الثانية. وفي النتيجة الإجمالية، فقد كان طلاب السنة الأولى أقل مقدرة بما لا يقاس من طلاب السنة الثانية، وطلاب السنة الثانية أقل مقدرة بما لا يقاس من طلاب السنة الثالثة، على الاعتقاد أن دراساتهم الجامعية كانت تهيئهم على نحو كاف للعمل في السوق العالمية.

تصورات الطلاب وخبراتهم وفقاً للمجموعة الأكاديمية

ثمة اختلافات جوهرية في الملحوظات التي يبديها كل من طلاب المجموعات الأكاديمية الأربع المختلفة على عبور الحدود. وفي المجمل يمكن القول: إن طلاب تخصصات الأعمال أبدوا نظرة مقارنة بطلاب العلوم والهندسة الذين أبدوا نظرة أقل إيجابية فيما يتعلق

بعبور المنهاج الحدودَ والبيئة الجامعية. وأبدى هؤلاء الطلاب تصورات أكثر إيجابية من غيرهم تقول إن دراساتهم في الجامعة كانت تهيئهم للعمل في البيئات العالمية. وفيما يتعلق بالتوجهات الشخصية نحو عبور الحدود، أظهر طلاب العلوم الصحية والعلوم والهندسة، مقارنة بطلاب الفنون والثقافة والمحاماة والأعمال، ميلاً إلى اقتناص فرص التفاعل مع أفراد من خلفيات مختلفة، ولم يعدوا أن فهم أبعاد مجالهم المعرفي مهم لمستقبلهم. كانت هذه التوجهات الشخصية تشبه التفاعلات الاجتماعية مع الطلاب العالميين في الجامعة. وكانت لدى طلاب العلوم الصحية والعلوم والهندسة أيضاً ملحوظات أقل إيجابية بما لا يقاس على نجاعة الحياة الاجتماعية في الجامعة في تشجيع التفاعل العابر الثقافاتِ، وأبدوا مستويات أدنى من التفاعل مع طلاب من بلدان أو ثقافات مختلفة.

لطالما كانت نظرة طلاب تخصصات الأعمال، تجاه عبور المنهاج الحدودَ، أكثر إيجابية مقارنة بنظرة طلاب الفنون والتربية والحقوق، والعلوم الصحية والعلوم والهندسة. وقد ظهرت اختلافات جوهرية بين الطلاب من المجموعات الأربع فيما يتعلق باستخدام المدرسين لأمثلةَ أو تطبيقات المفاهيم على المجموعات الثقافية أو العالمية المختلفة في المنهاج. حيث أبدى طلاب تخصصات الأعمال والحقوق نظرة أكثر إيجابية من تلك التي أبداها طلاب الفنون والتربية، أو طلاب العلوم الصحية والعلوم الذين كان يتم عرض محتوى مقررهم من جوانب عدة. هذه الاختلافات الجوهرية كانت تظهر في آراء الطلاب عن التقويم في مقرراتهم وعن مدى الإدراك الذي توصلوا إليه عن اسهامات الثقافة والدين والبلدان الأخرى في تشكيل مجالَهم المعرفي (أو مهنتهم). وفيما يتعلق بالمضمون العالمي في المقررات، أبدى طلاب العلوم الصحية والعلوم والهندسة تفضيلهم التركيزَ على المواد الأسترالية في مقرراتهم التي عادة ما كانت منسجمة مع توجهاتهم العالمية الشخصية. وكان طلاب الأعمال والفنون والتربية والحقوق ينظرون إلى التهيئة للعمل الجماعي واستخدام هذا العمل بوصفه وسيلة لتطوير الفهم العابر الثقافاتِ نظرة أكثر إيجابية، مقارنة بطلاب العلوم الصحية والعلوم والهندسة. وقد عبر الطلاب من المجموعات الأكاديمية الأربع في المؤسسة عن آراء متشابهة عن فهم مدرسيهم كيفيةَ عمل المهنة أو المجال المعرفي على الصعيد العالمي.

تصورات الطلاب المحليين والعالميين

بوجه عام، أبدى الطلاب العالميون، مقارنة بالطلاب المحليين، ملحوظات إيجابية على الجو الاجتماعي والتوجهات الشخصية تجاه عبور الحدود. وقد جاء في بياناتهم أنهم يبدون نظرة أقل إيجابية إلى أنشطة التهيئة للعمل الجماعي، وإلى فهم مدرسيهم كيفيةَ عمل المهنة على المستوى العالمي. وأبدوا وعياً أكبر لكيفية تشكيل الثقافة والدين والقيم المعرفةَ في مجالهم المعرفي، مقارنة بالطلاب المحليين. أبدى الطلاب العالميون، في الجامعة، رأياً أكثر إيجابية عن البيئة الاجتماعية في الجامعة، وتفاعلاً أكبر بما لا يقاس مع الطلاب العالميين الآخرين، مقارنة بالطلاب المحليين. وبالمجمل، كان الطلاب العالميون أكثر إيجابية من الطلاب المحليين في ملحوظاتهم على كيفية تهيئة الجامعة لهم، من أجل العمل على مستوى عالمي.

مناقشة

في المحصلة انبثقت عن هذه الدراسة نتائج ثلاث؛ أولاً، تعرّف نصف الطلاب تقريباً الأبعادَ العالمية لمنهاجهم وتجاربهم الجامعية، ثانياً، أظهر اختلاف الأعوام الدراسية والمجموعات الأكاديمية وانقسام الطلاب بين محليين وعالميين اختلافاتٍ في التصورات والتوجهات والتجارب، ثالثاً، ثمة روابط وجدت بين المعتقدات عن عبور الحدود وأنماط السلوك المناسبة.

عولمة المنهاج

أظهرت الاستبانة التي أجريت على الطلاب أن أقل من نصفهم فقط كانوا عادة يحددون العناصر العالمية في المنهاج. ثم إن العمل الجماعي كان يحظى بالاستجابات الإيجابية الأقل، في حين حصد كل من التفاعل الاجتماعي في الجامعة والتصورات العامة على إسهام الدراسة في التهيؤ للعمل في المجتمع العالمي الاستجابات الإيجابية الأكثر. ومن الممكن أن تنطوي المقررات التي أجريت عليها الاستبانة على بعض الأبعاد العالمية؛ لكن من المحتمل أن لا يكون المدرسون قد أشاروا إليها بوضوح، أو أنه لم يتم لفت النظر إليها

في المقرر على أنها مادة يجب التركيز عليها في الدراسة (أي أنها عدَّت اختيارية). من الممكن أن يكون ارتباك الطلاب، حول ما إذا كانت الأمثلة أو الجوانب العالمية جوهرية أم سطحية فيما يخص الموضوع، قد أسهم في النسبة الكبيرة التي أشارت إلى أنهم لم يكونوا موافقين على البيانات ولا معارضين إياها. ولم تتغلب الآراء التي تقول بضرورة زيادة التركيز على القضايا العالمية في المقررات، الأمر الذي يُظهر، بلا شك، تنوع المقررات التي التحق بها الطلاب، والواردة في هذه الاستبانات. وهناك خمس الطلاب فقط أظهروا أن دراساتهم في الجامعة لم تكن تعمل على تطوير المعرفة والمهارات الضرورية للعمل في الخارج أو في السياقات العالمية.

ويجب الأخذ بالحسبان أن هذه الاستبانة هي صورة عبر المؤسسة تكشف عن نموذج عام للعولمة عبر المقررات، وسنوات من المنهاج الجامعي لمرحلة الدراسة الجامعية. وبينما تظهر المعطيات أن نصف المقررات فقط تنطوي على أبعاد عالمية، وأن نسبة عالية من طلاب كل من السنوات الأربع لم يكونوا يلاحظون أي أبعاد عالمية في منهاجهم، لم تشر هذه المعطيات إلى مدى التطور الأفقي أو العمودي للعولمة، داخل برنامج محدد من برامج الشهادة. ثمة حاجة إلى إجراء استبانة أوسع وتدقيق نتائج المقرر داخل البرامج، من أجل مناقشة هذه القضايا. ثمة ضرورة أيضاً إلى دراسة بعض الاختلافات التي تقوم بين الطلاب تبعاً لعامهم الدراسي ووضعهم المحلي/ العالمي، وذلك من أجل تحديد العوامل المعزِّزة آراءَهم وخبراتهم، ومدى تناول الأسئلة المطروحة في الاستبانة جميعَ الأبعاد العالمية في المنهاج بدقة.

الاختلافات بين السنوات

كانت استجابات طلاب السنة الأولى للأسئلة أقل إيجابية من استجابات طلاب السنة الثانية أو الثالثة. قد يكشف هذا الطبيعةَ العامة لمقررات السنة الأولى، بالرغم من ضرورة عمل مقررات السنة الأولى على إرساء قواعد تطوير المهارات ذات العلاقة والجوانب العالمية لمجالهم المعرفي وحرفتهم. من شأن اختلاف التوجهات العالمية بين طلاب سنة ما وطلاب السنة التي تليها، إذا ما تم تعزيزها في بحث لاحق، أن تقدم

دليلاً داعماً على ملاءمة الإعلان عن برامج التبادل والدراسة في الخارج وتسويقها. ومن المفيد أيضاً مراقبة كيفية تغير إدراكات الطلاب في أثناء حياتهم الجامعية.

الاختلافات بين المجموعات الأكاديمية

ثمة اختلافات جوهرية فيما يتعلق بمضمون المنهاج، وتحضير العمل الجماعي وفاعليته بين الطلاب من المجموعات الأكاديمية الأربع. كان يتم النظر إلى الأعمال (أولاً) والفنون، والثقافة والحقوق على أنهما مجموعتان تقدمان المنهاج الأكثر عالمية. وقد أبدى الطلاب في هاتين المجموعتين مقداراً أكبر من التفاعل الاجتماعي العابر الثقافاتِ، والتوجهات العالمية والطموحات الأقوى، ما يُظهر، ربما، الأعداد الكبيرة للطلاب العالميين في هذين البرنامجين. ثم إنهم أبدوا أيضاً الملحوظات الأكثر إيجابية على التهيئة التي تقدمها لهم دراستهم الجامعية للعمل في البيئة العالمية. وبينما يتم عدّ البرامج والمقررات الخاصة ببعض الشهادات عالميةً بالأصل (مثل: الأعمال الدولية، والعلوم الصحية، وعلم البيئة)، وتحتاج ربما إلى شيء من التغيير، فإن الجوانب العالمية في مقررات أخرى قد تكون بارزة للعيان، لكنها تحتاج إلى مرجعية أوضح وإحداث تطوير ضمن منهاجها. وهذه هي الحال ربما في العلوم والعلوم التطبيقية (كرونين Cronin وآخرون 1999، بيتشر Becher 1989)، حيث يتم الاعتراف بالشهادات (أو اعتمادها) عالمياً. وبينما يحظى النقاش القائل إن «العلوم عالمية» بطبيعتها، ببعض الدعم، يبدو الطلاب غير واعين هذه الملحوظات أو مشاركين فيها. إن عولمة المناهج لا تقتصر، بالطبع، على المضمون، إنها تقتضي، إلى جانب ذلك، إجراء التغييرات على أساليب التعليم، وذلك لتشجيع الطلاب على تطوير المهارات النقدية لفهم القوى التي تعمل على تكوين مجالهم المعرفي ونقض الآراء المتفق عليها. ثمة حيز كبير للأبعاد التطويرية للمقررات، لكن نقطة البداية هي في تطوير فلسفة مناهجها أو إطار عولمتها.

الاختلافات بين الطلاب المحليين والعالميين

ثمة اختلافات جوهرية بين الطلاب المحليين والعالميين فيما يتعلق بأبعاد العولمة جميعها تقريباً، باستثناء اعتبار العمل الجماعي إستراتيجية إيجابية لتطوير المهارات

والإدراك العابر الثقافاتِ. وفي المجمل، يبدو أن الطلاب المحليين يفشلون في جني أقصى ما يمكن من تنوع الطلاب في الصف وفي الجامعة، مقارنة بالطلاب العالميين. والأسس التي بني عليها هذا الاستنتاج ربما تكون واضحة، ولكنها تحتاج إلى التأكيد -فالطلاب العالميون يلتحقون بالبرامج العابرة الحدودَ لاكتساب مهارات النجاح في أسواق التوظيف العالمية، في حين يبدي الطلاب المحليون تركيزاً أقل على الأهداف العالمية.

العمل الجماعي

لطالما كان العمل الجماعي، سواء تم استخدامه على نحو رسمي أو غير رسمي، وسيلة مهمة للتعلم. وغالباً ما يستخدم العمل الجماعي هذه الأيام بوصفه إستراتيجية لإدارة الصفوف الكبيرة، هذا بالإضافة إلى تطوير مهارات العمل ضمن فريق ضرورية لأغراض التوظيف. وقد وافق أكثر من نصف الطلاب على أنهم تلقوا تمهيداً جيداً عن أسلوب العمل بفاعلية في المجموعات العابرة الثقافاتِ، مع معارضة أقل من خمسهم هذا التصريح. وقد أبدى طلاب السنة الأولى استجابة أقل إيجابية، إلى حد بعيد، من تلك التي أبداها الطلاب الآخرون لدى سؤالهم عن تحضيرهم للعمل الجماعي الفاعل. ومن شأن هذا، ربما، أن يكشف عن الأعداد الكبيرة في صفوف السنة الأولى في أستراليا (200 - 700 طالب)، وكذلك الصعوبة في تضمين مثل هذه الأنشطة في المناهج. وأبدى الطلاب العالميون استجابة أكثر إيجابية كثيراً حيال السؤال نفسه، من الطلاب المحليين؛ الأمر الذي يُظهر، ربما، أهدافهم الشخصية للتواصل مع الزملاء المحليين الناطقين بالإنكليزية بوصفها اللغة الأم، وكونهم أفرادًا سابقين في المجتمعات الجماعية، أو ما يصبون إليه من دعم ربما يتلقونه في مقررات محددة.

وقد ارتبط تحضير الطلاب للعمل الجماعي العابر الثقافاتِ ارتباطاً إيجابياً بتطور الجوانب العابرة الثقافاتِ. لذلك، يجب أخذ تدريبات تطوير مهارات التواصل العابر الثقافاتِ بالحسبان لدى التخطيط للحصول على نتائج أفضل من العمل الجماعي. ويؤمن نحو ثلث الطلاب، إيماناً كبيراً، أن تجاربهم في العمل الجماعي لم تكن فاعلة في تطوير أنماط الفهم لديهم. وتجدر الإشارة إلى إن وضع الطلاب ضمن مجموعات عابرة

الثقافاتِ ليس كافياً لتطوير المهارات العالمية أو الضرورية للعمل ضمن فريق (نيسدال nesdale وتود Todd 1993)، وقد يتسبب غياب التوجيه أو الإستراتيجيات لحل الإشكال بالأذى بدل الفائدة. وثمة اقتراح يقول إن الطلاب، بالرغم من رغبتهم في العمل ضمن مجموعات عابرة الثقافاتِ، إلا أنهم يجدون أن إرساء خلفية عامة هو تبديد للوقت، وسيحجم معظمهم عن العودة إلى اختيار العمل ضمن جماعات عابرة الثقافاتِ إذا تم إعطاؤهم الخيار (كرونين Cronin وآخرون).

التواصل في الجامعة

ثمة اختلافات جوهرية في أساليب إدراك الطلاب المناخَ الاجتماعي في الجامعة، اعتماداً على المجموعة الأكاديمية والحالة المحلية/ العالمية. وينطوي الفشل النسبي للطلاب المحليين في إحراز جلّ ما يمكن إحرازه من التنوع الاجتماعي في الصف والجامعة على أهمية بالغة. وغالباً ما يعبر الطلاب العالميون عن عدم رضاهم عن مستوى التفاعل مع الطلاب المحليين (العالمية للتعليم الأسترالي 2002)، بالرغم من توقع المرء وجودَ عدم رضى معادل من قبل الطلاب المحليين فيما يخص المستوى المطلوب من التفاعل مع الطلاب العالميين (دالي Daly وبراون Brown 2004). لا شك في أن هذه الملحوظات المتبادلة تتعلق، في جزء منها، بالأساليب القاصرة لفهم كل من الطرفين ثقافةَ الآخر، وانعدام الطرق المناسبة للتواصل (ماك Mak وآخرون 1999). ويفتقر العديد من الطلاب العالميين إلى الثقة بالمبادرة إلى فتح باب الحوار وإبقائه مفتوحاً، في حين يمكن أن يكون لدى الطلاب المحليين العديد من الممارسات الأخرى (كراوس وآخرون 2005) التي يبذلون فيها الجهد والوقت الكافيين لمثل هذه التفاعلات. ثمة حيز يمكن أن يتم فيه تسهيل التفاعلات الاجتماعية فيما بين الطلاب المتحدرين من خلفيات مختلفة، مع إظهار نحو 20 بالمئة من الطلاب ردود أفعال سلبية إزاء قضايا إقامة العلاقات الاجتماعية، في حين جاءت أجوبة 30 بالمئة منهم حيادية. إن تطوير مهارات التفاعل العابر الثقافاتِ عند الطلاب في ظروف العمل الجماعية ستساعد على تحسين هذه التفاعلات الاجتماعية، وهذا ينطبق أيضاً على استخدام برامج المعلم ـ المرشد. ويمكن لورشات التواصل العابر

الثقافاتِ (مثل برنامج إكسيل ـ ماك Mak وآخرون 1999) أن تحسن المنافسات العابرة الثقافاتِ بين المشاركين كافة، ثم إنها تعزز التفاعل الاجتماعي فيما بين المدرسين أيضاً. وكثيراً ما ينظر الطلاب المحليون إلى هذه البرامج على أنها اختيارية أو هامشية في الحياة الجامعية، في حين يجدون لديهم، مثل غيرهم من المشاركين، كثيراً مما يمكن إحرازه عبر الإفادة من الجو الاجتماعي في الجامعة.

خاتمة

إن عولمة المنهاج هي استجابة للعولمة، ويتم النظر إليها على أنها أولوية تطمح الجامعات عبرها إلى اكتساب الشهرة العالمية والمحافظة عليها. وهذه الدراسة هي الأولى من نوعها على مستوى الجامعة في أستراليا، وهي تسعى إلى دراسة إدراكات الطلاب حول الأبعادَ العالمية لمنهاجهم وتجاربهم الجامعية. وثمة فرصة لمزيد من العمل من أجل تطوير الوسائل، وفهم الملحوظات الواردة، ومن ثم الاستجابة عبر إعادة صياغة المناهج. وينبغي لفلسفة العولمة وإستراتيجيتها أن تكونا مترابطتين وقائمتين ضمن الخطة الإستراتيجية المؤسسية برمتها، وأن يتم توجيههما على نحو واضح في تطوير المنهاج وضبط العمليات. ويمثل هذا البحث بداية عملية الضبط، ويظهر أن الطلاب العالميين يحرزون أكثر ما يمكن إحرازه من دراساتهم الجامعية، على صعيد التهيئة لخوض المنافسة ضمن قوى العمل العالمية. ويجب أداء المزيد من العمل للتوثق من جني جميع الطلاب فوائدَ العولمة. وثمة أنباء جيدة مفادها أن العديد من الطلاب مهتمون بإحراز جوانب عالمية من مجالاتهم المعرفية، إنهم يختبرون الأبعاد العالمية المتضمنة في دراساتهم، وأنهم يؤمنون أن المقررات التي يدرسونها في الجامعة تعمل على تهيئتهم لمشاركة ناجحة في قوى العمل العالمية، وفي المجتمع المعولم.

شكر وتقدير

يطيب لي أن أشيد بمشاركة طلابنا في هذا العمل، وكذلك بالملحوظات البنّاءة والمعلومات التي تم تلقيها من قبل الزملاء في مصرف إم بي MB ومجلس منح البحوث.

تم تمويل إنشاء موقع www.surveymaker.com.au من قبل منحة الجودة التي تقدمها جامعة غريفيث Griffith University Quality Grant، ومن معهد غريفيث للتعليم العالي Griffith Institute for Higher Education.

المراجع:

Australian Education International (2002) 'How international students view their Australian experience: A survey of international students who completed a course of study in 1999.' Canberra: DEST.

Becher, T. (1989) 'Academic tribes and territories. Intellectual enquiry and the cultures of disciplines.' Bury St Edmonds: Society for Research into Higher Education.

Cronin, C., Foster, M., and Lister, E. (1999) 'SET for the future: Working towards inclusive science, engineering and technology curricula in higher education.' Studies in Higher Education, 24: 165—181.

Daly, A. and Brown, J. C. (2004) 'New Zealand students' international competencies and co- and cross-ethnic interactions.' 4th Annual Hawaii International Conference on Business. Hawaii

De Wit, H. E. (1995) 'Strategies for internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America.' In De Wit, H. E. (ed.) Strategies for internationalization of Higher Education, Amsterdam: EAIE.

Green, M. F. (2005a) Measuring internationalization at Comprehensive Universities. Washington, DC: American Council on Education. Green, M. F. (2005b) Measuring internationalization at Research Universities. Washington, DC: American Council on Education.

obeikandl.com

Green, M. F. and Siaya, L. (2005) 'Measuring internationalization at Liberal Arts Colleges.' Washington, DC: Centre for Institutional and International Initiatives, American Council of Education.

Hamilton, S. (1997) 'Policy implications for Australian universities in the economic development enhancement role.' Paper given at American- Australian Conference on Strengthening Post-Secondary Education's Contribution to Economic Development, Sydney.

Knight, J. (2004) 'Internationalization of higher education practices and priorities.' 2003 IAU Survey Report. Paris: International Association of Universities. Knight, J. (2007) 'Internationalization brings benefits and risks: Survey results.' International Higher Education, 46: 8—9.

Krause, K., Hartley, R., James, R. and Mclnnis, C. (2005) The first year experience in Australian universities: Findings from a decade of national studies. Melbourne: Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne. Mak, A., Westwood, P. J., Barker, M. and Ishiyama, F. I. (1999) 'Developing sociocultural competencies for success among international students. The Excel program.' Journal of International Education, 9: 33—38.

Nesdale, D. and Todd, P. (1993) 'Internationalising Australian universities: The intercultural contact issue.' Journal of Tertiary Education Administration, 15: 189—201.

Smart, D., Volet, S. and Ang, G. (2000) Fostering social cohesion in universities: Bridging the cultural divide. Canberra: Department of Education Training and Youth Affairs.

obeikandi.com

الفصل 14

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

مورين بل Maureen Bell

جامعة وولونغونج University of Wollongong

لويس سميث Lois Smith وليجلا فرازاليك Lejla Vrazalic

جامعة وولونغونج، دبي University of Wollongong, Dubai

«إن المكان لطيف هنا؛ لأن الجميع مختلفون»

- طالب من إفريقيا يدرس في الإمارات العربية المتحدة

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

obeikandl.com

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

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

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

التعليم العالي في الإمارات العربية المتحدة

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

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

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

مؤسسة عابرة للحدودَ في الإمارات العربية المتحدة

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

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

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

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

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

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

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

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

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

تجربة الطلاب

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

فوائد البيئة التعليمية متعددة الثقافاتِ

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

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

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

ومن الاستبانة، كما صرح أحد الطلاب:

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

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

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

وأشار بعض الطلاب أيضاً إلى وجود تمييز ملحوظ ضمن التنوع:

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

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

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

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

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

تعقيدات العمل الجماعي متعدد الثقافاتِ

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

كأن يعمل العرب مع العرب (الطالب 4).

والهنود مع الهنود (الطالب 5).

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

إننا فقط ـ (الطالب 5).

إنه أمر مختلف (الطالب 4).

إننا نختار أي شخص (الطالب 5).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

خاتمة

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

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

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

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

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

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

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

المراجع:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

obeikandl.com

الفصل 15

التوقيت المحلي، والحيز العالمي، والهويات العالمية / المحلية في التعليم العابر الحدود

كاثرين دوهيرتي Catherine Doherty

جامعة كوينزلاند للتقنيات Queensland University of Technology

توصف «الذات» على أنها «مجزأة» وغير مكتملة، ومؤلفة من «ذوات» أو هويات متعددة، وفقاً للعوالم الاجتماعية المختلفة التي نعيش فيها، فهي شيء ينطوي على تاريخ «منتَج»، وفي قيد التصنيع. أما «الموضوع»، فيختلف تصنيفه وتحديد موقعه باختلاف الخطابات والممارسات.

هول Hall 1996: 226

مقدمة

التعليم العابر الحدودَ المقدم عبر الإنترنت هو مجموعة من الممارسات التي تقدم مصادر وخطابات ومداخل جديدة يسعى الأفراد عبرها إلى تحقيق طموحاتهم. إنه يبشر بشبكات عمل تعليمية تم تخيلها لتتجاوز الحدود الوطنية والبروتوكولات المحلية. هذه المخيلة العابرة الحدودَ هي التي تعيد تكوين كيفية تفاعل الأشخاص في «مجالات الإمكانيات التي تم تحديدها عالمياً» (أبادوري Appadurai 1990: 5). وتتم رعاية أساليب التدريس «غير المحدودة» والمستخدمة عبر الإنترنت، وما تفتحه من عوالم حياتية متخيّلة، عبر شراكات إستراتيجية بين مؤسسات تسعى إلى جني منفعة متبادلة من إنتاج المصادر التعليمية وبيعها. يتجاوز هذا الفصل الوعود الخيالية، ليتجه نحو الحقائق المعاشة والواقعية؛ كي يسبر السياسات الثقافية الدقيقة، التي يتم سنّها على

obeikandl.com

الإنترنت؛ وكي يشير إلى أنه لا يزال بإمكان «المحلي» أن يؤكد ذاته أمام ما هو أفضل وأسوأ في المتخيّل العابر الحدودَ. ويقدم هذا الفصل وصفاً أثنوغرافياً(*) لتفاعلات يتم اختيارها داخل وحدة ما طوال فصل دراسي لماجستير إدارة الأعمال (MBA). وقد تم تقديم الوحدة عبر الإنترنت من قبل جامعة أسترالية إلى جماعة من الطلاب «المحليين» والطلاب الملتحقين عبر كلية ماليزية.

تركز إعادة البناء هذه على أحداث مترابطة تم فيها إثارة «مشكلات تأويلية» (بومان Bauman 1990) فيما يتعلق بتأخر تلقي الطلاب الماليزيين واجباتهم المصححة. هؤلاء الطلاب لديهم إحساس جلي بالإقصاء، وهو إحساس يخالف إحساس الطالبة الأسترالية بالضيم، لأن مزودها «المحلي» تحول إلى مزود «عالمي» وأصبح أكثر شمولاً. وباستخدام بيانات المقابلات والمراسلات التي أجريت عبر الإنترنت، تم تحليل هذه الأحداث للكشف عن «مجالات التركز» المختلفة (فيذرستون Featherstone 1995: 10) عند الهويات التي تم تصويرها بأنها تمتلك أحاسيس تنافسية إزاء امتلاك الفرص العالمية/ المحلية، ودراسة الأنظمة التعليمية الخاصة بهؤلاء الأشخاص. تدل مثل هذه المشكلات المتناقضة على شعور الطلاب بأن أساليب التدريس تمايز بينهم بطريقة غير ملائمة ومبالغ فيها، وأن «الذوات» التي كان بإمكانهم بناؤها ضمن علاقات هذا المحيط يتم محوها، على نحو غير مريح، أمام «ذواتهم» الطامحة.

يتم تقديم الفصل في سبعة أجزاء: الأول، التعليم العابر الحدودَ مؤطر ضمن مسائل أوسع تخص الهويات العابرة الحدودَ والعولمة الثقافية؛ ثم يتم وضع مخطط لمعايير هذه الدراسة وتسويغ اختيار المعطيات؛ بعد ذلك تتم إعادة بناء الأحداث -معاناة الطلاب الماليزيين أولاً، ثم شكاوى الطلاب «المحليين»؛ ومن ثم يتم تحليل مواقفهم المتباينة إزاء كونهم «محليين» يعيشون ضمن تفاعلات عابرة الحدودَ، وذلك بالإشارة إلى تدخل الوقت والأجواء والأصول المحلية في مثل هذه العلاقات العالمية؛ ويرسم الجزء الأخير من الدراسة مضامين ممارسة يمكنها الاشتمال على مثل هذه الاحتمالات الثقافية في التعليم العابر الحدودَ المقدم عبر الإنترنت.

* الأثنوغرافيا: فرع من فروع الأنثروبولوجيا يُعنى بدراسة أصول الأعراق والثقافات. (المترجمة)

استخدام المحلي من أجل وضع نظريات العابر الحدود

تحث «المخيلات العابرة الحدودَ Transnational imaginaries» (أونج Ong 1997: 171) استثمارات الأفراد على تجاوز الحدود المحلية. وفي موقع هذه الدراسة من الحركة الافتراضية والاستثمارات التعليمية، كان بمقدور الطلاب الدخول إلى المنابع الثقافية بالمعاني العملية لتحسين مخيلاتهم العابرة الحدودَ. وفي نظر أونج Ong، لا يتوقف مفهوم عبور الحدود عند فكرة التدفقات العالمية (أباديوري Appadurai 1996)، ويعترف بـ «التوترات بين الحركات والأنظمة الاجتماعية» (أونج 1999: 6) التي يمرون بها في طريقهم. ويدل مفهوم «الاستقلالية المتدرجة» الذي تتبناه على سلسلة من «النطاقات الخاضعة لأنماط مختلفة من السيطرة الحكومية، التي تختلف في مصطلحات تتعلق بالخليط المعرفي والأنظمة الحضارية» (أونج 1999: 7). وبكلمات أخرى، لا يستطيع المواطنون في أفراد أونج «القابلون للتكيف» التحرك بعفوية عبر المحلي أو فوقه، بل عليهم المشاركة في أي نظام محلي بما له من مصطلحات خاصة؛ كي يتمكنوا من تحقيق النهاية الإستراتيجية التي يسعون إليها. من شأن هذه الحركة ذات الاحتكاك الداخلي أن تقتضي إذعاناً مؤقتاً وانتهازياً لـ«تركيبات المعرفية» المحلية (أونج 1991: 14). لذلك فالحيز العابر الحدودَ ليس حيزاً شفافاً أو حيادياً، بل إنه مجموعة من الفلاتر المحلية والترتيبات المؤقتة، التي تحدد من يمكنهم أن يكونوا عابرين الحدودَ في حين هم يذللون العقبات الموجودة في الطرق المؤدية إلى تحقيق طموحاتهم.

وبطريقة مشابهة، يؤكد مفهوم العالمية/ المحلية على «الطرق التي يتم عبرها «إنتاج» المحليات على قاعدة عالمية واسعة» (روبرتسون Robertson 1994: 33). ويناقش روبرتسون (1994: 38) الاستقطاب المبسّط لـ«المحلي/ العالمي» و«المحلي/ الخاص»، وينتقد المشكلات النموذجية للعالمية مقابل الاهتمامات المحلية، قائلاً إن «تزامن هذين الإطارين وتداخلهما» هو ما يميز العولمة عن العلاقات العالمية السابقة. بهذا لا تكون المحليات، وفقاً لهذا الرأي، «أموراً قائمة بحد ذاتها» (روبرتسون 1994: 38) بل فئات تواصلية، أي أنها «ناتجة عن رسم الحدود» (روبرتسون 2001: 466). وتعكس نظرية الهويات «العالمية/ المحلية» عمليات «التزامن والتداخل» لمواقع الهوية ذات الأصل المحلي، وللشخصية الأكثر توجهاً نحو العالمية. ولا يمكن فهم الأمر على أنه ثنائية إما/ أو، بل على أنه رابطة كِلا/ و.

في المجال العملي للتعليم المقدم عبر الإنترنت، حيث تغدو تطبيقات النظام «المحلي» أقل إثباتاً للذات، وأكثر جدلية، مع احتمال متزايد لظهور المشكلات أو المقاومة:

> ثمة إحساس بأن أكوام الخصوصيات الثقافية ومجموعاتها ومحصلاتها موضوعة جنباً إلى جنب في الميدان نفسه، أي في الحيز المحدود نفسه، بحيث تصبح حقيقة أن هذه الخصوصيات مختلفة ولا تنسجم مع بعضها، أو لا تريد أن تنسجم مع بعضها، حقيقة ملحوظة ومنبعاً للمشكلات الفعلية (فيذرستون 1995: 123 – 124).

ثمة كم هائل من النصوص الثقافية و«المحليات» الفاعلة في «مواقع» الإنترنت . وفرض قواعد، أي «محلية»، يعني افتراض مالك لها ووضع حدود بين المحلي «لنا» والآخر «لهم»، فيما بين المشاركين الفاعلين. في هذه الحالة العينية لوحدة يتم تقديمها عبر الإنترنت لمشاركين عالميين، يعد شعور «محلي» ممكّناً وكابحاً في آن معاً، من قبل الأطراف المختلفة، وذلك اعتماداً على الطرف الذي يمثله من يبتدع هذه الحدود.

الدراسة وخصائصها

تستند هذه الدراسة إلى أثنوغرافيا فعلية (هاين 2000) عن الوحدة التي تتم فيها دراسة الحالة، ما يقتضي جمع مشاهدات دقيقة وبيانات عن الأسابيع الـ 19 من التفاعل على الإنترنت؛ وذلك بهدف دراسة كيفية أداء الكيانات الثقافية، وكيفية إنتاج الاختلاف الثقافي عبر الإنترنت. إذ كان 29 طالباً، من مجموع عدد الطلاب البالغ 79، ملتحقين عبر الشريك الماليزي. هؤلاء الطلاب لم يكونوا بالضرورة ماليزيين؛ بعضهم كانوا من جمهورية الصين الشعبية ويعيشون في ماليزيا مؤقتاً. لذلك يطلق مصطلح «ماليزيا» بدل «ماليزيين» على هذه الجماعة من الطلاب. ووفقاً لهاين (Hine 2000) وكارسبيكين (Carspecken 1996)، تم تحليل التفاعل عبر الإنترنت أولاً على أنه تفاعل وانتباه للأمور التي أصبحت نموذجية والأمور التي كانت مشوشة، وثانياً بوصفه نصاً يستخدم التحليلات الاجتماعية ـ اللغوية. واستندت الأثنوغرافيا إلى مواد المقرر، وإلى مقابلات محضرة تقريباً مع المدرسين، ومقابلات عبر البريد الإلكتروني مع نماذج مختارة من الطلاب.

يركز هذا الفصل على سلسلة من الأحداث تنبثق عبرها «الاختلافات الثقافية» على أنها مشكلة في أساليب التدريس لم يسبق التخطيط لها. وتمت هذه الأحداث في الحيز إف F،

وهو حيز نقاشات تم تصميمه ليسمح للطلاب أن يثيروا قضايا إجرائية (مقابل قضايا عن مضمون المناهج). وسرعان ما غدا الحيز F فاعلاً جداً على صعيد شكاوى الطلاب، إلى درجة غدا معها التفاعل النموذجي في الوحدة عبر الإنترنت هو ثقافة الشكوى. ويتم في الفقرات الآتية عرض نسخ حرفية عن المراسلات المتعلقة بالموضوع، وتعيينها بحسب الحيز، ومن ثم بحسب الترتيب الزمني -لذلك فإن «إف 158» يرمز إلى المراسلة في الحيز إف.

اختيار البيانات: الإقصاء النصي

في هذا الحيز، تم تحليل النص على نحو موسع لتحديد المراسلات المتبادلة التي أظهر فيها بعض الطلاب اختلافاً بين خط ثقافي وآخر. وبحسب وداك (Wodak 2002) حول البناء النصي لـ«هم» و«نحن»، تم إجراء عدد من البحوث لتحديد كيفية استخدام الضمائر «نحن» و«نا»(*) و«ملكنا» في الحيز إف. يمكن للضمير «نحن» ومشتقاته أن يحمل معنيين (هاليدي Halliday وماتثييسين Matthiessen 2004: 325): «المتكلم والمصغي»، و«المتكلم والآخر(ون)» لكنه لا يتضمن «أنت»، أي المتحدث. وقد أطلق على الأولى تعبير «نحن المتضمِّنة Inclusive»، وعلى الثانية تعبير «نحن الإقصائية Exclusive». وباستخدام أداة البحث إن فيفو N Vivo، في رزمة برمجيات البحث النوعي، لتحديد أمثلة عن «نحن/ لنا/ نا» في سياقاتها النصية، غدا من الواضح أن الغالبية العظمى من «نحن/ نا/ لنا»، التي جاءت على لسان الطلاب في هذا الحيز، قد استخدمت «نحن» الإقصائية التي دلت على جميع الطلاب في حوارهم مع «أنت»، المحاضر، الذي لم يكن متضمناً ضمن «نا». مثال: «هل يمكنك أن ترينا كيف يتوقع منا أن نوثق المراجع...».

وكانتهاء واضح من هذا النمط النموذجي لـ«نحن»، التي تعني الطلاب جميعهم، تم تمييز ثلاث رسائل باستخدامها لـ«نحن الإقصائية»، وذلك للإشارة إلى جماعة الماليز فقط، كجماعة متميزة عن الجماعة المحلية. وقد أجرى هذه الرسائل طلاب الماليز عدة طوال ستة أيام. وفي خضم شكاوى الطلاب المحليين من ندرة التغذية الراجعة البناءة التي يتم إبداؤها حول واجبهم الأول الذي تم تصحيحه وإعطاؤه درجات:

* ضمير جماعة المتكلمين في حالي النصب والجر. (المترجمة)

متى نعرف، نحن جماعة الماليز، تقييمنا؟ هل يشارك الممتحن المحلي في التصحيح؟ (إف 158).

(عنوان: متى للماليز؟) متى سنعرف، نحن طلاب الماليز، نتائجنا؟ (إف 166).

كنت أتساءل: هل لديك فكرة متى سنكون، نحن طلاب الماليز، قادرين على الحصول على نتائج واجبنا الدراسي الأول؟ (التقويم 2). (إف 171).

دلت هذه المراسلات الثلاث، المتميزة بخياراتها اللغوية، على أن بعض هؤلاء الطلاب كانوا يشعرون بتمييز مجحف عن غيرهم من الطلاب الآخرين؛ لانتمائهم إلى مجموعة الماليز؛ وبسبب «جعلهم محليين» و«جعلهم آخرين».

إعادة صياغة ما حدث

رد المحاضر، في اليوم السادس، على هذه التساؤلات قائلاً:

آسف لتأجيل نتائج الطلاب الماليزيين. على الممتحنين أن يرسلوا الأوراق المصححة إلي أولاً للتعديل (...) وأنا أتوقع أن أتلقاها في الأيام القليلة القادمة. (إف 173)

وهكذا، غدا من الشائع أن الواجبات المدرسية كانت في البريد المعروف، فهي، مادياً، تعبر المحيطات والجبال والسهول بين أماكن المؤسسات الشريكة. وما يدعو للسخرية، هو أن مضيّ الوقت «الحقيقي» قد أظهر أن الطبيعة المتشرذمة هي صفة بارزة للعلاقات في الحيز «الحقيقي»، الأمر الذي تم تعتيمه إلى حد بعيد، أو عدّه غير مهم في «الوقت الذي لا يُحسب» و«حيز التدفقات» لبيئة الإنترنت (كاستيلز Castells 1996: 376).

إضافة إلى ذلك، فقد أتحف هذا الجواب الطلاب الماليزيين بالمعلومة الأولى التي تقول إن واجباتهم يجب أن تصحح محلياً، وذلك وفقاً للاتفاق المبرم بين المؤسسات الشريكة. وفي المقابلة، قدمت المصممة التعليمية الداعمة للمحاضر في هذه الوحدة رأياً إضافياً في المشكلة القائمة، حيث اقترحت أن هذه المراسلات الثلاث كانت بمنزلة دلالة على المزيد من الإحباطات التي يظهرها الطلاب الماليز، لا فيما يتعلق بالتأجيل وحسب، بل باستخدام مصححين محليين:

المصممة: ... إضافة إلى ذلك كان ثمة كثير من الانتقادات التي تصلنا عبر البريد الإلكتروني من الطلاب الماليزيين.

الباحث: حسناً، وهل يحدث ذلك خلف الكواليس؟

المصممة: إنهم يشعرون بسوء المعاملة، لكن الجانب الطريف في الأمر هو أننا حين نجري التعديل على هذه التقييمات، يكون المقيمون الماليزيون أقسى في تصحيحهم أوراق الطلاب الماليزيين مما نرغب نحن.

تسبب هذا التفاقم التدريجي للمشكلة في إيجاد قضية تتعلق بالمحليات ذات العلاقة وتوسعها المكاني، الأمر الذي أدى فيما بعد إلى إيجاد تمييز منظم بين مجموعتين من الطلاب، غدت إحداهما «نظامية» لغياب الأخرى. وبعد أن أثبتُّ أن المجموعة الماليزية شعرت «بالتمييز» عبر هذه السلسلة من الأحداث والترتيبات التعاقدية، أدرس الآن التوتر بين الإطارين المحلي والعالمي للعلاقة، الذي أنتج هذا الشقاق بين الفئة «المحلية» للطلاب والمقيمين والفئة «الماليزية».

التضييق على الحيز العالمي/ المحلي والهويات العالمية/ المحلية

قد لا يكون تأجيل الواجبات، الذي من المحتمل أن يتم النظر إليه على أنه إشكالُ مكانٍ/ توقيتٍ «بكل معنى الكلمة»، ضرورياً في أسلوب التدريس عبر الإنترنت. لكن، لا يمكن النظر بالمنظار نفسه إلى إحساس طلاب مجموعة المالايز بالغُبْن فيما يتعلق باستخدام المقيمين «المحليين»، الذين كان توظيفهم سبباً في التأجيل. فهذا الإحساس يمكن أن يستند إلى شعورهم بأنهم حبيسو بيئتهم المحلية نيتجة ترتيبات تعاقدية معينة تمت حين عزموا، وشعروا أنهم مؤهلون، على المشاركة في العلاقات العابرة الحدودَ الموعودة، أو في مواصفات عالمية «غربية» يفترض أنها موثوقة، وهو الاحتمال الأقوى. أي أنهم كانوا يمتازون بعقول أكثر انفتاحاً، وهويات لديها توجهات أوسع نحو عبور الحدود. لذلك لم يكونوا راضين كل الرضى عن الحدود التي يفرضها عليهم نظام بيئتهم «المحلية» الذي يتبعه المصححون، في مكان تمت فيه تهيئتهم للتقيد بقوانين الجامعات الأسترالية.

لم يتم تكوّن هذه الهوية «الوطنية»، عند طلاب الماليز، نتيجة أي تكافل فيما بين أفراد المجموعة (بالرغم من إمكانية تكوّنها نتيجة إحساسهم المشترك بالغُبن)، إنما كانت تُلصق بهم، أو يتم بناؤها في داخلهم، وذلك بتأثير ما يطرأ على العقود المبرمة من تجديدات تغدو جزءاً لا يتجزأ منها. إنهم يعملون على تنمية إحساس «عالمي/ محلي» أكبر في داخلهم، لكنهم لم يكونوا واعين أن ثمة حداً ما يتم، فعلياً، إقامته حولهم.

بهذا المعنى، يساعد تعبير فيذرستون (Featherstone 1995: 10) «مجال التركيز» على التغلب على أي ازدواجية «محلي»/«عالمي» زائفة، ولفت النظر إلى «التزامن والتداخل» (روبرتسون 1994: 38)، بوصفهم طلاب ماليز ومشاركين في تجربة التعليم العالي الأسترالي، في آن معاً. ويشرح تعبير «مجال التركيز» كيف يمكن لـ«الحدود المحلية» أن تكون مشروطة ومضبوطة:

> إنها المقدرة على التحايل على الإطار، والتحرك ضمن مجال مختلف للتركيز. إنها المقدرة على التعامل مع مجموعة من المواد الرمزية التي يمكن عبرها تكوين هويات مختلفة في ظروف مختلفة وإعادة تكوينها، وهو أمر مهم في الظرف العالمي الراهن (فيذرستون 1995: 10).

يمكن إعادة تفسير هذا الجدال المتعلق بالقلق التفاعلي، الذي لم يظهر إلا بعد أن اتُّهم عالم التعليم «المقدم عبر الإنترنت» الجديد والجريء، ببريده البطيء، على أنه مشكلة تنبع من اختلاف الرؤية عند الأطراف المعنية في هذا الجدال -فطلاب الماليز يعدون أنفسهم جزءاً من صورة أكبر، أي جزءاً من مجال تركيز واسع، يطل على أفق عالمي، في حين تراهم الجامعة المضيفة مؤطرين ضمن «مجال تركيز» مزودهم المحلي. تتطابق حالة عدم الانسجام، المشار إليها هنا، بين الخرائط التي ترسمها الهوية المتخيَّلة وبين التخوم «المحلية»، مع حالة شبيهة تحدث عنها كل من ريزي (Rizvi 2000)، وكينوي Denway وبالين (Bullen 2003)، وبالين وكينوي (2003)، وصفوا فيها عدم الترابط بين كيفية فهم مؤسسات التعليم العالي الطلابَ العالميين والتعريف بهم، وكيفية فهم الطلاب العابرين الحدودَ أنفسَهم وطريقة تقديمهم إياها. وتدور النقطة العامة في هذه الدراسات حول الطريقة التي تعمل فيها الهوية «المحلية» التي تقدمها المؤسسة بأسلوب

محترم للطلاب العالميين، على تحديد من يمكن لهؤلاء الطلاب أن يكونوا في مثل هذا الحيز العابر الحدودَ.

انتهاك الحيز المحلي والهوية المحلية

لقد رحب المحاضر بضم طلاب الماليز إلى التفاعل عبر الإنترنت بوصف هذا إشارة إلى الجامعة «ودخولها في حقبة المزود العابر الحدودَ»، ما يعني النظر إلى النطاق «المحلي» للجامعة، مجازاً، على أنه أكبر من موقعها المادي، ومنفصل عنه. والسؤال: في أي حيز كان الطلاب المحليون ينشِئون حدودهم «المحلية» في هذه الجغرافيا الفعلية؟

في مقارنة تتناول البلاغة «العالمية» للمحاضرين، وانطباع طلاب الماليز عن الآفاق الأوسع، عبرت طالبة محلية عن رأي متشدد مفاده أن السياق «المحلي»، المنتمي إلى «نا» الاستثنائية الأسترالية، يجب أن يكون مقيداً بالمعيار الوطني، إن لم نقل المحلي الأضيق. وفي المقابلة التي أجريت معها على البريد الإلكتروني، بعد إتمام الوحدة التعليمية، عبرت هذه الطالبة عن ذاتها بالقول:

> أنا مولودة في زيمبابوي، لكنني عشت في أستراليا مذ كنت في الثالثة من عمري. والداي من جنوب إفريقيا، لكنني أتماهى تماماً مع كوني أسترالية (مهما يكن الأمر!)».

وبحسب تعبيرها، كانت حذرة من المشاركين الآخرين واهتماماتهم التنافسية المحتملة، حين يتعلق الأمر بعولمة جامعتها المحلية:

> يمكن للطلاب العالميين، أو حتى القادمين من ولايات أخرى، أن يدركوا أننا نستفيد من قدرتنا على زيارة محاضرينا والتحدث إليهم. إضافة إلى ذلك، في المقرر السابق، حضر الطلاب العالميون محاضرات حية، لم نحضرها نحن في المقرر نفسه، وهذا ما لا يرضاه كثير ممن أعرفهم من طلابنا. على وحدتنا أن تكون أكثر حذراً فيما يخص المساعدة التي يتلقاها الطلاب العالميون.

وقد قالت إنها غدت مدركة وجود الطلاب العالميين في تفاعلات الوحدة «بأسمائهم ونقاشهم طوال [مدة المقرر]»، وأنها تشعر بأنهم أضافوا إلى التعلم: «أعتقد أن هذا كان أمراً رائعاً، فقد أضافوا بعدهم الثقافي إلى النقاش...». أما فيما يتعلق بالمهام التي

تقتضي نقاشاً يجريه مجموعة صغيرة من الأشخاص، فقد عبرت عن نفاد صبرها وإحساسها بالغُبْن والاستياء بسبب ضرورة التعامل مع اللغة الإنكليزية القاصرة عند الطلاب العالميين:

> أحب المشاركة العالمية، بالرغم من اعتقادي أن العديد منهم ليسوا في المستوى نفسه. كان تقويمنا يقتضي، في جزء منه، نشر الحالات العينية التي نتعامل معها، وكانت بعض من اللغة المستخدمة من قبل بعض الطلاب العالميين رديء جداً. لقد ناقشنا هذا الأمر في مجموعتنا الدراسية، في محاولة منا لمساعدة بعضنا في فهم ما يحاول هؤلاء قوله. لقد كان في هذا، بحسب اعتقادي، إجحاف لنا. ولم أفهم كيف سُمح لهؤلاء الطلاب بالالتحاق بهذا المقرر بالرغم من فقرهم في اللغة الإنكليزية. ومن جهة أخرى، ثمة طلاب ممن كانت لغتهم الإنكليزية مقبولة وإسهاماتهم واسعة جداً، وقد أسهموا بالتأكيد في تعليمي.

بداية، استخدم هذا البيان «نا» الإقصائية للإشارة إلى جميع الطلاب. ثم تغير بحيث غدت «نحن» و«نا» تعنيان الطلاب المحليين، و«هم»، الذين تم إقصاؤهم، تدل على طلاب الماليز الآخرين. وتحدثت المقيِّمة عن قرارها المتعمد بعدم تكييف لغتها، لتسهيل إسهاماتهم:

> لا أعتقد أنني في المحصلة تعمدت تكييف لغتي، لكني كنت أفكر في ذلك جدياً قبل أن أكتب شيئاً ما. أذكر أنني كتبت كلمة معقدة وتساءلت: هل سيفهمونها؟ وقررت أن أستخدمها في الأحوال كلها؛ لأنني إن لم أفعل، فلن أساعدهم على تطوير مهاراتهم في اللغة الإنكليزية.

وهكذا، عبرت هذه الطالبة عن إحساس قوي بامتلاك اللغة الإنكليزية، على خلاف الطلاب الماليزيين «غير الأصليين»، الذين كانوا يُعدّون متعلمين. ويظهر النقد الذي تقوم به هذه الطالبة كيف بنت حدها «المحلي» ودعمته بإحكام، والتوجه المرسخ محلياً لـ«مجال تركيز» هويتها.

وقد كان لنقدها لغةَ طلاب الماليز غير السوية صدى آخر حين ترافقت مع المشكلة الأصلية لوجود مقيمين «محليين» لمجموعة طلاب الماليز. ووفقاً للمحاضر، فقد كشفت رئاسته واجباتِ طلاب الماليز أن المقيمين الذين ينتمون إلى جماعة الماليزيا كانوا، في الواقع، قساة في تقييماتهم أعمالَ الطلاب، وخصوصاً فيما يتعلق بتعبيراتهم الإنكليزية:

المحاضر: بعض المقيِّمين كانوا قساة جداً، وقد كانت نبرة صوتهم في تعليقاتهم أكثر قسوة، فعلياً، مما كانت عليه نبرة صوتي طوال حياتي. هذا الكلام ينطبق، في الحقيقة، على واحد منهم... من القسوة بمكان استخدام عبارة «إن لغتك الإنكليزية رديئة جداً!» وقد غيرتها... واعتمدت عبارة مثل «ثمة جوانب في تعبيراتك الإنكليزية بحاجة إلى تطوير». إنها طريقة أكثر ليناً للقول إن المرء مخطئ بعض الشيء...

الباحث: إلى أي حد يؤثر هذا الأمر في أحكامك التي تطلقها فيما يتعلق بالتقييمات؟ هل تنظر إلى المشكلات اللغوية في معايير التقييم، أم أنك تلتقط ما يريدون قوله عبر الحد الكافي الذي يمتلكونه من اللغة؟

المحاضر: أعتقد أنني أنظر عبر اللغة لأرى هل التقطوا الأفكار؟ بعض الأفكار قويمة...

بناء عليه، أيد مقيّمو طلاب الماليز ضبط الإنكليزية المعيارية المتقنة واستخدموها بوصفها شرطاً ضرورياً للنجاح في هذا الموقع من التعليم العابر الحدودَ، بالرغم مما قاله المحاضر عن أنه كان مهيأ ليكون أكثر تسامحاً، وليستوعب التعبيرات الإنجليزية المختلفة.

يدل تنافر المواقف بين الفرق المختلفة في هذا الموقع على تنوع النصوص التي تتضمن شرحاً عن الذات والآخر، وتباين مقدرة الحدود بين تلك الفئات، فيما يتعلق بمدى أهمية الاختلافات. وتتبع مثل هذه «الصعوبات المتعلقة بطريقة تناول التعددية والفوضى الثقافية» (فيذرستون Featherstone 1995: 84) من التوترات الناشئة بين العولمة والتوطين، والاحتكاكات التي تتم في المسالك العابرة الحدودَ. تتيح لنا هذه النافذة التجريبية المطلة على واحدة من الحقائق الموضوعية للمشارك فهم كيفية التعامل مع التيارات المختلفة والضغوطات التي نجدها في التعليم العابر الحدودَ. أرادت هذه الطالبة أن تلتحق بجامعة «محلية» لا بمزود عالمي. وقد شعرت بأن أي تكييف للطلاب العالميين يمثل خطراً واعتداء على حاجاتها وحقوقها. كان بإمكان هذه الطالبة لمس الفوائد التي تجنيها من ضم هؤلاء الطلاب، لكن المساواة لديها يجب أن تكون جلية وبيّنة الدلائل، لا أن تكون مشروطة. لذلك، فقد عدَّت أن التكييفات المتوافقة مع الآخر الثقافي هي أساليب غير مستحبة من إزاحة أو تآكل أو لا مركزة غير مستحبة لتجربتها «المحلية».

لم يكن بناء هذه الطالبة سياقاً «محلياً محصناً» يمثل، بالضرورة، جميع الطلاب الملتحقين محلياً. مع ذلك، فقد شملها الإحصاء على أنها حالة مقارنة بشكاوى طلاب الماليز، يظهر عبرها كيف عمل وجود الحدود «المحلية»/«العالمية» المتصارعة، وتوجهات الهويات العابرة الحدودَ والعالمية، و«مجالات تركيزاتها» المختلفة على إيجاد التوترات في التواصل عبر الإنترنت.

بمعنى آخر، ثمة منظور مشترك يجمع بين الاحتجاجين، متمثل بإستراتيجيات الطلاب لمقاومة دور النظام الإداري للوحدة أو تقويضه في تحديد مواقعهم. فقد احتج طلاب الماليز، سراً وعلناً، لكن كان عليهم، في نهاية المطاف، الخضوع للترتيبات التعاقدية التي تبنتها الوحدة. وقد رفضت الطالبة المحلية خيارات تكييف لغتها، لكن كان عليها المشاركة في نقاشات المجموعة المختلطة.

خاتمة: تحدي «الإعدادات الافتراضية»

أظهر هذا الفصل كيف انبثقت سياسات الاختلاف بصفتها واحدة من مشكلات أساليب التدريس التي تعانيها إدارة وحدة عابرة الحدودَ عبر الإنترنت، وكيف انبثقت المشكلة من الآفاق المختلفة للهويات «العالمية» وأدت إلى تمايزات غير مستحبة بين مجموعات الطلاب. كان يُنْظر إلى مثل هذه المشكلات على أنها متاعب «الإعدادات الافتراضية Default»؛ نقول هذا مع تلاعب مقصود بالمصطلحات الحاسوبية. أقصد بـ «الإعدادات الافتراضية»، القرارات التي تتخذ في الخفاء ويتم تحويلها إلى مجموعة قوانين تنظم إطار أساليب التدريس وتصميمها. وبالنظر إلى «السياق المتنامي» (فيذرستون 1995: 102) للتعليم العابر الحدودَ وما فيه من فائض ثقافي، فقد وصلت الإعدادات الافتراضية غير المدروسة في المنهاج أو في مهام التقييم أو في الهويات المنسوبة إلى الذات والآخرين حدَّ الافتراضات المتهورة التي يمكنها أن تفضي إلى المتاعب. لقد افترضت الطالبة المحلية أن على المشاركين في وحدة الإنترنت التحدث بالإنكليزية المعيارية، وافترض المدرسون الماليزيون أن المحاضر سوف يطالب بإنكليزية معيارية، في حين توقع طلاب الماليزيا أن يعاملهم نظام التقييم على قدم المساواة مع غيرهم من

الطلاب. وحين أفضى كل من هذه المنظورات إلى مشكلة تفاعلية، كان العثور على الملوم ممكناً، وكان يمكن تحديد هويته بسبب اختلافه عن البقية.

يقول فيذرستون (1995): «تزداد صعوبة البقاء على صور دائمة مفرطة التبسيط عن الآخرين» (ص. 103)، ما يوحي أن حل مثل هذه القضايا لن يتم بمجرد إعادة ضبط الإفتراضات الأولية أو تحديثها. ووفقاً لما يصرح به مييـر Meyer وغستشيير (Geschiere 1999: 14): فإن «للهوية جانباً آخر: عليها أيضاً أن ترتبط بافتتان الأشخاص بانفتاح العولمة وما تقدمه من آفاق جديدة». من بين جميع ممارسات العولمة، يجب على التعليم العابر الحدودَ، بما يعد به من الدخول إلى منابع ثقافية جديدة وعالية المستوى، أن ينفتح على فرضية الهويات التخمينية وعلى «صيغ رمزية جديدة للتبني والانتماء» (فيذرستون 1995: 110) والاحتمالات الثقافية المعقدة.

فضلاً على هذا، يلقي هذا التحليل الضوء على المشروع الأكثر عموماً للتعليم العابر الحدودَ وخطابه الانتهازي. «إن قطاع التعليم من غير حدود» (ريان Ryan وستيدمان Stedman 2002، كونينغهام Cunningham وآخرون 2000) تواق إلى إيجاد أسواق جديدة، وإلى نبذ الاعتبارات الكابحة التي ينطوي عليها الفارق الإشكالي الذي عمل على تقييد نماذج تصدير التعليم السابقة. أظهرت دراسة الحالة العينية أن الصيغة التعاقدية التفصيلية بين الطرفين الشريكين قد أنتجت توترات تتعلق بأساليب التدريس بين «نطاقات السيادة المتدرجة» المتنافسة (أونج Ong 1999)، ما أدى، بدوره، إلى الشكوى من زيادة التمييز الثقافي أو من عدم فاعليته. لقد أظهر هذا التحليل أن بإمكان السياسات الثقافية أن تزدهر بطرق خفية متقلبة وغير متوقعة، حين يتم بيع المعرفة في السوق العالمية، وهو أمر لا ينتقص من القيمة الرفيعة التي حظيت بها أوجه المنهاج العابر الحدودَ لدى المشاركين جميعهم، بل يوحي أن الاختلاف الثقافي سوف يصبح مهماً لأساليب التدريس في التعليم العابر الحدودَ المقدم على الإنترنت. وسيتم، على نحو فاعل، إنشاء الحدود المتخيلة وتفكيكها وإعادة إنشائها عندما تنتقل أي مؤسسة محلية إلى الإطار العالمي.

المراجع:

Appadurai, A. (1990) 'Disjuncture and difference in the global cultural economy', Public Culture 2: 1- 24.

Appadurai, A. (1996) Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press. Bauman, Z. (1990) 'Modernity and ambivalence', in M. Featherstone (ed.) Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity, London: Sage.

Bullen, E., and Kenway, J. (2003) 'Real or imagined women? Staff representations of international women postgraduate students', Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 24: 36—50.

Carspecken, P. F. (1996) Critical Ethnography in Educational Research: A Theoretical and Practical Guide, New York: Routledge. Castells, M. (1996) The Rise of the Network Society, Oxford: Blackwell

Cunningham, S., Ryan, Y., Stedman, L., Tapsall, S., Bagdon, K., Flew, T., et al. (2000) The Business of Borderless Education, Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs.

Featherstone, M. (1995) Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity, London: Sage.

Hall, S. (1996) 'The meaning of New Times', in D. Morley and Kuan-Hsing Chen (eds.) Stuart Hall: Critical Dialogues in Cultural Studies, London and New York: Routledge.

Halliday, M., and Matthiessen, C. (2004) An Introduction to Functional Grammar, (3rd edn), London: Arnold.

obeikandi.com

Hine, C. (2000) Virtual Ethnography, London: Sage. Kenway, J., and Bullen, E. (2003) 'Self-representations of international women postgraduate students in the global university 'contact zone'', Gender and Education, 15: 5—20.

Meyer, B., and Geschiere, P. (1999) 'Globalization and identity: dialectics of flow and closure. Introduction', in B. Meyer and P. Geschiere (eds.) Globalization and Identity: Dialectics of Flow and Closure, Oxford: Blackwell. Ong, A. (1991) 'The gender and labor politics of postmodernity.',Annual Review of Anthropology 20: 279—309.

Ong, A. (1997) 'Chinese modernities: narratives of nation and of capitalism', in A. Ong and D. Nonini (eds.) Ungrounded Empires: The Cultural Politics of Modern Chinese Transnationalism, New York: Routledge.

Ong, A. (1999) Flexible Citizenship: The Cultural Logics of Transnationality, Durham and London: Duke University Press.

Rizvi, F. (2000) 'International education and the production of global imagination', in N. Burbules and C. Torres (eds.) Globalization and Education: Critical Perspectives, London: Routledge.

Robertson, R. (1994) 'Globalization or glocalization?', Journal of International Communication, 1: 33—52.

Robertson, R. (2001) 'Globalization theory 2000+: major problematics', in G. Ritzer and B. Smart (eds.) Handbook of Social Theory, London: Sage. Ryan, Y., and Stedman, L. (2002) The Business of Borderless Education: 2001 Update, Canberra: Department of Education, Science and Training. Wodak, R. (2002) 'The discourse-historical approach', in R. Wodak and M. Meyer (eds.) Methods of Critical Discourse Analysis, London: Sage.

obeikandl.com

الفصل 16

الدكتوراه المهنية في التعليم العابر الحدود

دراسة سردية لتجربة الطلاب

آن تشابمان Anne Chapman
جامعة غرب أستراليا The University of Western Australia

مقدمة

هذا الفصل هو نتاج البحوث التي أجريت على تجارب الطلاب في التعليم العابر الحدودَ في هونغ كونغ. إنه دراسة وصفية قامت فيها جامعة أسترالية بدراسة خبرات الملتحقين المرشحين لنيل شهادة الدكتوراه المهنية بالدراسة والرسالة في هونغ كونغ. وقد استخدمت أساليب بحث سردية لدراسة وجهات نظر الطلاب في أثناء السنة الأخيرة من دراستهم. ويبرز هذا الفصل صوت أحد الطلاب، حيث تقدم قصته رؤى في آليات مقررات الدكتوراه للمتعلمين العابرين الحدودَ وتعقيداتها. وقد ركز النقاش على ثلاث قضايا أساسية: التوقعات المرتقبة من البرنامج، والزمالة في مجتمع التعلم، والعلاقة بين أسلوب التعلم والإشراف على البحوث.

الدكتوراه المهنية

الدكتوراه المهنية Professional Doctorate هي وسيلة تمكن الجامعات من المشاركة بطريقة مباشرة في التدريب البحثي المتعلق، بالصناعة والمهن. والدكتوراه المهنية هي

obeikandl.com

«برنامج متقدم في البحث والدراسة، يتيح للمرشحين له أن يقدموا إسهاماً مهماً في محيطهم المهني. ويمكن للمرشحين [عبره]... أن يشاركوا في إجراء البحوث ضمن واحد من مجالات الدراسة» (إيفانز Evans وآخرون 1998: 1). إنها توسع عن «الدكتوراه التعليمية»، وهي منحة تنطوي على مضمون مهم يتم تعليمه وتقويمه رسمياً. إن الميزة الأبرز للدكتوراه المهنية هي أن حقل الدراسة يكون ميداناً مهنياً بدل أن يكون تحقيقاً أكاديمياً وبعثة علمية (مجلس التعليم البريطاني للدراسات العليا 2002).

يربط سكوت Scott وآخرون (2004) انبثاق الدكتوراه المهنية بـ: الأدوار المتبادلة بين الجامعة والمجتمع في إنتاج المعلومات واستخدامها؛ والحاجة الملحة إلى التنوع وإيجاد برامج أكثر مهنية تتعلق بهذا الغرض؛ ووصول التعليم العالي إلى عامة الناس وسعي بعض المهن وسوق العمل وراء مستوى عال من الخبرات والمعلومات وقبول المهنيين المتزايد مفاهيمَ الممارسة «المبنية على الدليل» و«صاحب المهنة المفكر»؛ وتطوير التعلم المبني على العمل. وتأتي الدكتوراه المهنية، وفقاً لغرين Green وآخرين (2001)، استجابة للانتقادات الموجهة إلى الدكتوراه العلمية، فيما يتعلق بمجالها الضيق، والمهارات المحدودة التي يكتسبها المرشحون للحصول على هذه الدرجة العلمية، وانعزالها، بوجه عام، عن ميدان العمل.

منذ بداية إنتاجها حتى عقد مضى، تزايد عدد برامج الدكتوراه المهنية في أستراليا (مك ويليام McWilliam وآخرون 2002). وقد ازداد عدد عروض هذه البرامج ما بين عامي 1996 و2000 أكثر من الضعف، من 48 إلى 105، وتزايدت نسبة التحاق الطلاب إلى أكثر من 150 بالمئة، ليصل العدد إلى 2500 طالب (ماكسويل Maxwell وشاناهان Shanahan 2001). وثمة تزايد مماثل في الاهتمام بالدكتوراه المهنية وتبنيها في كل من بريطانيا والولايات المتحدة وكندا (مكويليام وآخرون 2002). ولا تتوافر حالياً أي بيانات عن عدد رسائل الدكتوراه المهنية العابرة الحدودَ. ولكن، بالنظر إلى التسارع الذي طرأ أخيراً على التحاق الطلاب بالتعليم العالي في أستراليا، مع التنامي الشديد لبرامج التعليم العابر الحدودَ، ولمستوى الدراسات العليا على وجه الخصوص، يبدو جلياً أن عروض عبور الحدود الخاصة بالدكتوراه المهنية ستستمر في التوسع.

سياق البحث

ينصب تركيز هذا الفصل على الدكتوراه المهنية المقدمة في هونغ كونغ من قبل جامعة أسترالية، بمشاركة جامعة شريكة محلية تمولها الدولة. ويتم تشغيل البرنامج دكتور في التعليم (EdD) وتقديمه من قبل جامعة أسترالية في فرع الجامعة الشريكة.

ويتضمن المقرر مزيجاً من دراسة المقررات المفروضة على الطلاب بالإضافة إلى إعداد الأطروحات المقدمة طوال أربع سنوات، يداومون في أثنائها دواماً جزئياً. ويعمل مدرسو الجامعة الأسترالية على تقديم مضمون المقرر عبر الحدود في أربع وحدات مكثفة تتضمن 25 ساعة، في أثناء السنة الأولى. وللوصول إلى النجاح التام للوحدات، يقوم مشرف مسؤول ومساعد مشرف ثان بزيارة الطلاب مرتين في كل سنة. وتقتضي الزيارة الأولى للمشرف العمل على إنجاز عرض بحث، يتم تقديمه شفهياً وكتابياً إلى لجنة أكاديمية في أثناء ثلاثة أشهر من بدء الإشراف. ويجب الحصول على موافقة اللجنة على العرض قبل بدء مدة البحث.

مشروع البحث

تمثل النتائج المذكورة في هذا الفصل جزءاً من دراسة أوسع هدفت إلى دراسة أثر التعليم العالي العابر الحدودَ في هوية الطالب. وقد أجريت دراسة وصفية على تجارب 21 طالباً مسجلين في برنامج الدكتوراه المهنية، المذكور آنفاً، في هونغ كونغ؛ وذلك لدراسة أثر ثلاثة عوامل رئيسة في تكوين هوية الطالب وهي: أسباب اختيار الالتحاق في برنامج بعينه، والممارسات الاجتماعية للبرنامج التعليمي، والتداخل بين الأسرة والعمل والدراسة.

استخدمت أساليب البحث السردي Narrative research methods لتقفي مسالك ستة من أولئك الطلاب في أثناء السنة الأخيرة من دراسات أطروحاتهم. وقد عدَّ هذا الأسلوب مجدياً؛ لأنه «يُلمّ بالشخص وبالنص» (مون Moen 2006: 4). ويمكّن هذا السرد الطلاب من إجراء تحليلات انعكاسية لتجاربهم في برنامج الدكتوراه. وقد أجريت مقابلات غير رسمية عن طريق الهاتف والبريد الإلكتروني، على نحو شخصي ومستمر ومنتظم. حيث يطلب من الطلاب في هذه المقابلات «العرضية» تقديم سرد عن الوضع. والهدف من ذلك

هو تقديم صورة عن آراء الطلاب وشعورهم حول «التجربة التي يعيشونها». وكان يطلب من المشاركين أن يبدوا، باستمرار، تصورات على أهدافهم وتوقعاتهم وتجاربهم وتوجهاتهم وإستراتيجياتهم التعليمية، وعلاقاتهم بالمشرفين. وتكشف القصص عن منظوراتهم حول سبب اختيارهم دراسةَ الدكتوراه العابرة الحدودَ وردود أفعالهم واستجاباتهم وتجربتهم فيها. وتقدم المقتطفات الآتية من قصة أحد الطلاب أساساً لمتابعة النقاش.

قصة آلان

آلان، طالب بعمر ناضج، متزوج ولديه طفلان. إنه مواطن صيني مقيم في هونغ كونغ، واللغة الإنكليزية هي لغته الثانية. ويستند آلان إلى خلفية وظيفية وتعليمية في المجالات العامة لهندسة الكهرباء وتقنية المعلومات. ومثل كثيرين من زملائه الطلاب، يمتلك آلان ثقافة ومؤهلات جيدة، ولديه خبرة في نماذج تعليمية مختلفة بالإنكليزية والصينية على حد سواء. وتتضمن مؤهلاته التعليمية بكالوريوس في الهندسة وماجستير من جامعة نورث أميركان North Americal university. ثم إنه حاصل على دبلوم تعليم الدراسات العليا من جامعة هونغ كونغ، وهي المؤسسة الشريكة في مقرره الأسترالي الحالي. ودراسة الدكتوراه هي تجربته الأولى في التعليم العابر الحدودَ.

طموحاته من البرنامج

يعبر آلان عن طموحاته المبدئية من المقرر قائلاً:

> عبر عملي محاضراً في مجال التعليم، وجدت أن تعميق المعلومات في هذا المجال سيفيدني في تحسين مستوى عملي وانخراطي فيه. وسوف تتيح لي دراسة برنامج الدكتوراه المهنية فهم المزيد عن التعليم بوجه خاص، وتسمح لي بإجراء بحث يرتبط باهتماماتي الخاصة وبمجال عملي. أعتقد أنني سأفيد كثيراً من هذه العملية، خصوصاً مع الإرشاد المهني الذي يقدمه لنا المدرسون.

لقد وقع اختياره على برنامج الدكتوراه هذا، بوجه رئيس، بوصفه وسيلة لإحراز التطور المهني في عمله مدرساً. وهو يهدف على المدى البعيد إلى ترجمة بحث الدكتوراه الذي يجريه بممارسة عملية. ويشمل أسلوب التطوير المهني الذي يصفه آلان كلاً من الطالب والمشرف والمعلومات والمهارات التي يتم تطويرها في أثناء مشروع بحثه. ويحاكي الأسلوب

نموذجاً تعاونياً شبيهاً بالبرامج التعليمية المحلية الخاصة بالمدرسين ذوي الدوام الكامل المتبعة بين الزملاء. وهو أسلوب يحظى بقيمة عالية في العديد من برامج التطوير المهني في أستراليا (بوبيز Bobis 2000). والسمة العامة سواء في هذا الأسلوب أو في غيره من أساليب التطوير المهني الحديثة هو الالتزام على نحو تشاركي، أو ديمقراطي، من المهنية عبر تشارك «المجتمع» كله، وتعاون المدرس، واستخدام قاعدة معرفية خبيرة. وتهتم الخطابات الديمقراطية في التعليم بمنح المدرسين والمتعلمين وغيرهم من المعنيين في الممارسات التعليمية فرصةَ التعبير عن الرأي، وذلك عبر عمليات المشاركة والتشارك والتعاون. وتسعى الخطابات الديمقراطية إلى شرح عمل المدرسين المهني وتشجيع تطوير مجتمعات الممارسة، حيث «يتم تأكيد الانخراط في مجتمع الممارسين، بدلاً من الاكتفاء باكتساب مجموعة من الخبرات أو الممارسات التي ترضي المتطلبات البيروقراطية» (ساتشز Sachs 1997: 272).

بتشجيعه الطلابَ على «تبني قضايا البحث المناسبة لاهتماماتهم الحالية أو التي يخططون لها»، يمكن أن يتم النظر إلى مقرر الدكتوراه، المسجل فيه آلان، على أنه يعمل، إلى حد ما، ضمن خطاب المهنية الديمقراطية. ويهدف الطلاب إلى تكوين فهم عن بحثهم وامتلاكهم إياه، وذلك بالتركيز على قضايا الحياة الواقعية ومشكلاتها. ويتجه هذا المنظور، بطريقة ما، نحو تعزيز نموذج للتطوير المهني يقدم مصادر نظرية وعملية ويدعم المدرسين في ضبط مهنيتهم.

تستهل الدكتوراه المهنية هذه بفاعلية، وتتطلب عملاً مكثفاً مدة عام مع «مجموعة من الممارسين» المتحمسين لتعزيز ممارستهم المهنية. ويطور الطلاب، في المرحلة الأولى من مراحل العمل في برنامج الدكتوراه الاحترافية، كما يشرح آلان Alan، إحساساً عالياً بالمجتمع عبر إدراكهم الحاجةَ إلى «التلاؤم الجيد مع نوع البرنامج». إنهم يندمجون مع طلاب آخرين في فروع التعليم المهني الأخرى، عبر نقاشات تشارك فيها مجموعات صغيرة من الطلاب، وفاعليات ورشات عمل؛ وذلك لدراسة القضايا والمشكلات الراهنة في قطاع التعليم في هونغ كونغ. وتُستمد هذه القضايا والمشكلات من موضوعات بحوث الطلاب، التي يتم تطويرها فيما بعد ضمن عروض بحوث الدكتوراه التي يقدمونها.

لكن، الممارسات الاستطرادية للإسهام والمشاركة والتعاون في وحدات المقرر تتيح المجال للمزيد من الأنشطة «الفردية» في مدة الإشراف. إن الموضوع المتكرر في قصة آلان هو تراجع «مجتمع الممارسة» الطلابي لمصلحة التواصل الشخصي بين الطلاب والمشرف، الذي يتم غالباً عبر البريد الإلكتروني، وعبر لقاءات نادرة تتم كل عام. إن النقلة من التعلم ضمن مجموعة كاملة إلى التعليم الفردي هي قضية أساسية. وعند هذه النقطة بالذات تتم تسوية رؤية الدكتوراه المهنية العابرة الحدودَ على أنها مظهر من مظاهر المهنية الديمقراطية.

مجتمع التعلم

فيما يتعلق بمجتمع التعلم:

> لو كان بإمكاني تغيير أي من جوانب المقرر، لتمنيت ربما أن يكون بإمكانه تحديد وقت ثابت (مرة في السنة، مثلاً، أو مرة كل ستة أشهر) لحضور الطلاب مجتمعين، ويكون المشرف بمنزلة مُضيف. ويأخذ هذا الاجتماع صيغة غير رسمية الهدفُ منها تشارك الطلاب في تجاربهم البحثية وتحديث بحوثهم التي يقومون بها. ويأخذ المشرف دور الميسِّر ويقوم بتقديم الملحوظات البنّاءة. من شأن هذا، في اعتقادي، أن يفيد الطلاب جميعهم في اكتساب المزيد من الرؤى البحثية. حتى الآن، يقوم كل طالب بعمله منفرداً. يمكنك التواصل مع مجموعة قليلة من الطلاب، ولكن ليس مع الجميع.

لقد أظهر البحث أن عضوية المجتمع الأكاديمي احتلت منزلة أدنى من التعلم والتطور المهني من وجهة نظر طلاب برامج الدكتوراه المهنية المحليين والعالميين «غير النموذجيين» (ماك ويليام McWilliam وآخرون 2002). أما فيما يخص الطلاب الأستراليين في برامج التعليم العالي العابرة الحدودَ في هونغ كونغ، فإن المجتمع الأكاديمي يعد إشكالياً (تشابمان وبايفيس 2006). لقد وُجد أن هوية الطالب قد تم بناؤها عبر «مجتمع التعلم» المتعدد الشرائح، الذي يضم، على سبيل المثال، المجتمع العالمي ومجتمع الصف والمجتمع المهني. وثمة تفضيل واضح للأساليب التشاركية في التعلم داخل الصف، إذا وضعنا جانباً مناقشة الأفراد مشروعاتهم الخاصة، أما خارج الصفوف، فالأفضلية للأساليب الفردية. وفي الوقت نفسه، يسعى الطلاب إلى اكتساب استقلالية فكرية فيما يتعلق بمهام العمل التي يتولونها.

obeikandl.com

إن رغبة آلان الشديدة في إحراز عضوية مجتمع الممارسة لا تتوافق، إلى حد ما، مع فكرة الاستقلالية الفكرية هذه. فآراؤه تنسجم مع الإدراك المؤخر، الذي يأتي بعد نحو ثلاث سنوات من الإشراف، الذي غالباً ما يكون عن بعد. لقد أصبح الآن يقدر عالياً مجتمع تعلم زملائه، ويؤمن أن «بإمكان الاجتماعات غير الرسمية المبرمجة التي تنظمها الجامعة أن تساعد في بناء إحساس أفضل بالانتماء، ثم إنها تُغني الطلاب جميعهم بمعلومات البحث». وكان معظم المشرفين من مجموعة آلان على ثلاثة طلاب أو أربعة. وقد تطلبت برامجهم، نموذجياً، «لقاء» طلاب الدكتوراه بعضهم بعضاً وهم ذاهبون إلى الاجتماع، أو بعد انتهائه. وقد قام بعض المشرفين، أو الطلاب، بتنظيم لقاءات غداء أو عشاء. لكن هذه اللقاءات عادة ما تكون عاجلة، وغالباً ما يُشغل الطلاب عن حضورها بالتزامات العمل. إن المشهد العام لمشرفي هذه المجموعة كان اللقاءات المرغوبة بين أفراد مجموعة الطلاب وعلاقاتهم الحميمة بزملائهم، لكن الاشتغال بالتزامات العمل كان يحول دون هذه الأنشطة.

يقول آلان إن عبء الحفاظ على مجتمع التعلم يقع على عاتق الجامعة. ويضيف أن على اللقاءات «غير الرسمية» أن تكون جزءاً من المقرر، وأن يعمل المشرفون على تسهيلها. وينسجم هذا مع رأي كلارك وكلارك (Clark and Clark 2000: 60) الذي يقول إن «قوة التعليم المكثف الحقيقية هي تعرّف الطلاب إلى بعضهم جيداً»، وأن على المدرسين استخدام عدد من التمرينات التمهيدية لتطوير علاقات تواثق تفضي إلى تجربة تعلم فاعلة. لقد أرسى التعليم العابر الحدودَ مجتمعات تعلم جديدة وممارسات اجتماعية جديدة لدى المتعلمين والمدرسين على حد سواء. والمهم هنا، بحسب رواية آلان، هي العلاقات بين المشرفين والطلاب، التي تقدم فرصة صيانة مجتمع الممارسة ورعايته الذي ينخرطون فيه في هذا النوع بالذات من التعلم. إن الرسالة الواضحة هي أن على أحدهم أن يتحمل المسؤولية في هذا الخصوص.

التعلم والإشراف

يشرح آلان مشاعره حول المقرر قائلاً:

> إن الاختلافات الأساسية بين تجربة التعلم هذه وتجاربي السابقة تتضمن نموذج الدراسة بدوام جزئي، والسهولة الفائقة في اختيار موضوع البحث وبرمجة توقيته. إنني أتواصل مع المدرسين عبر البريد الإلكتروني على نحو أساسي.

يفهم آلان أن ثمة عدداً من «التنازلات» لا بد من تقديمها عند الالتزام بمقرر عابر الحدودَ، وهي تتعاظم في سياق الإشراف على الأطروحات. وكانت مرونة هذا النمط من الدراسة السبب الرئيس وراء اختياره. ففي هذه الحالة، تكون مقررات الوحدات مضغوطة، بحيث يتم تدريسها في أثناء أسبوع واحد، في جلسات مسائية وفي العطل الأسبوعية. ويعدّ حضور الصفوف «بهذه الطريقة غير المعتادة» على مدار أسبوع واحد مناسباً لالتزامات العمل والدراسة والأسرة. وبعد دراستهما الحالاتِ العينية في المقررات الأسترالية في هونغ كونغ، وجد كل من إيفانز Evans وتريجينزا (Tregenza 2002) أن الالتزامات الأسرية وساعات العمل الطويلة تجعل من الدراسة أمراً صعباً. وتبدو القراءة في المقررات المكثفة الأوسع العابرة الحدودَ مهمة عسيرة بسبب ضيق الوقت (تشابمان وبايفيس 2006). كذلك الأمر لدى آلان الذي يقول إن الصعوبة الأساسية التي تواجهه، حتى في أثناء مدة البحث والأطروحة، تأخذ «مظهراً مادياً» يتعلق بـ«توزيع الوقت لإتمام المهام المخطط لها والمحافظة على المستوى المطلوب من السرعة».

ليس من السهل التوفيق بين دراسة من هذا المستوى وبين برنامج عمل توقيته ضيق أصلاً. وفي الحقيقة، إن الجزء الأصعب الذي واجهني كان في المرحلة التي وجب علي فيها إجراء لقاءات من أجل بحثي؛ لأن من الصعب جداً تنظيم اللقاءات مع الأشخاص بحيث يتوافق توقيتها مع توقيت جميع الأطراف. وللتغلب على الصعوبات، كان علي وضع جدول توقيت سابق وتدقيقه على نحو دائم للتوثق من عدم حدوث أي تأخير. وفي حال حدوث هذا التأخير، كان علي إيجاد طرق لاستدراك الوقت أو لإيجاد خطط بديلة.

في النتيجة، يدرك آلان أن هذا المقرر يقتضي اتباع أساليب تعلم مختلفة عن تلك التي اتبعها في دراساته السابقة:

> أعتقد أن أسلوب التعلم يجب أن يكون أكثر اعتماداً على المبادرة الشخصية وعلى خوض التجربة والخطأ، حيث يجب علي أن أحاول أموراً مختلفة، وأن أعرف المشكلات التي تواجهني في أثناء العملية، وأن أطلب الإرشاد، في نهاية الأمر، قبل أن أمضي قدماً. أقول إن هذا أكثر اعتماداً على المبادرة الشخصية؛ لأنني إن لم أحاول وأبحث عن المشكلات بنفسي، لا يمكنني تحقيق أي شيء بمجرد أن أجلس هناك متأملاً أن تتم تغذيتي بالمعلومات. لذلك، فإن أسلوب التعلم يحتاج، دون شك، إلى التعديل لدى مقارنته بوقت دراسة البكالوريوس أو شهادة الماجستير. أعتقد أن هذا تغير إيجابي.

لقد تغير أسلوب تعلم آلان مع مرور الوقت بما يتوافق مع منظوراته عن التعلم. والنقلة الإجمالية هي نحو أسلوب أكثر تنظيماً للذات. أصبح آلان مدركاً قدراتِه ونقاط ضعفه الأكاديمية. لقد غدا منتبهاً الآن لـ«ضرورة» أن يكون مبادراً وأن يخوض أخطار محاولة «أمور مختلفة». لقد أشار إلى قصور انتظار التوجيه والتعليمات من مشرفته. لا شك أنه مرّ بأوقات تراجع فيها الحافز الداخلي لديه، حيث اعتمد في هذه الحالات على مشرفته لتعيد إليه حيويته وتحثه على العمل. أما الآن، وهو في الفصل النهائي من المقرر، فهو يلاحظ فوائد ضبط تعلمه. وهذا يقتضي تطوير مهارات جديدة في التعلم، مثل «برمجة وقتي من أجل التعلم وإجراء البحث» و«خوضي نقاشات مفتوحة مع مشرفتي فيما يتعلق بأي قضايا قد أواجهها في أثناء إجرائي البحثَ». ليس من المفاجئ أن يغدو طلاب الدكتوراه أكثر استقلالاً وأن يوجدوا إستراتيجيات تعلم تعتمد على تنظيم الذات في أثناء مدة دراستهم. لكن التعلم المعتمد على تنظيم الذات ينتج، على الأرجح، عن الضرورة التي تقتضيها بيئة التعليم العابر الحدودَ. والأمر المهم هنا هو تأثير نموذج التزويد العابر الحدودَ في هذه العملية، ودور المشرف في تقديم الدعم.

يشرح آلان تجربته في الإشراف على البحث قائلاً: «يتم الأمر عبر النصح لا عبر التدريس». إنه يرى أنه يتحمل مسؤولية بناء علاقة عمل جيدة بمشرفته (الأساسية). ويقول إن المشرف «المساعد» يؤدي دوره «من خلف الكواليس» ولا يشارك في مشروع البحث مباشرة. لا يرغب آلان في «إزعاج» مشرفته. إنه يعتقد أن من غير المناسب الاتصال بها من أجل ما سماه «قضايا ثانوية»، حتى إن كانت هي «تشجع التواصل المستمر عبر البريد الإلكتروني، وقادرة دائماً على الإجابة بسرعة. إنها قادرة أيضاً على تقديم الملحوظات الإرشادية والبناءة». يحب آلان نموذج الزيارات المتكررة كل عام والتواصل المنتظم عبر البريد الإلكتروني فيما بين الزيارات. إنه يمتلك القدرة على برمجة عمله والتزاماته تجاه الأسرة إلى جانب زيارات المشرفين إلى هونغ كونغ، وهو متحمس لـ«العمل بجد لتحضير المسودات في الوقت المحدد لهذه الزيارات». يحب آلان أن يتلقى «التوجيه» من قبل مشرفته لينجز مهامه في الوقت المحدد، لكنه يقدر قيمة الحرية ليكون قادراً على تنظيم وقته. إنه يقول:«لا أعتقد أن ثمة فرقاً واضحاً في ثقافات التعلم بيني وبين المشرفين عليّ».

وفي حديثه عن مجمل تجاربه، يشرح آلان الجوانب الأفضل للمقرر:

> يمكنني إنجاز هدفي (البحث المنشود) بدرجة عالية من المرونة (وفي ذلك التوقيت، والموضوع، والأسلوب... إلخ)، ويمكنني تعلم طرق إدارة البحث عبر التواصل مع مشرفتي. وأنا أنصح أي زميل يفكر في الالتحاق بهذا المقرر أن يتوثق من مقدرته على التوفيق جيداً بين الدراسة وبرنامج عمله. ثم إنني أنصحه أن يضع مخططاً لبرنامج بحثه بناء على أسس حقيقية، وأن يمتلك حرية التحدث بصراحة إلى المشرفين عن أي مشكلة يواجهها في أثناء أي مرحلة من مراحل البحث.

خاتمة

تبين القصة التي تمت دراستها في هذا الفصل أن خوض تجربة الترشيح للحصول على الدكتوراه المهنية في السياق العابر الحدودَ لا يتم بطريق مباشر. تقدم درجة الدكتوراه في التعليم المذكورة هنا فرصة لتبني أسلوب ديمقراطي في التطوير المهني، عبر الدخول في عضوية مجتمع تعلم قوي. تقتضي الخطابات الديمقراطية المشاركةَ والتعاونَ في مجتمع التعلم، ويتيح العمل في وحدات المقرر فرصة الدخول إلى هذا المجتمع. لكن، حين ينخرط الطلاب في البحث ويصلون إلى مرحلة كتابة الأطروحة، يحل إحساسهم بالعزلة محل إحساسهم بالمجتمع، وينخرطون في أكثر أنشطة التعلم فردية، وهذا يعزى إلى البعد الفيزيائي بين المشرف والطلاب. وعلى الطلاب أن يتكيفوا مع مسألة «فقدان المجتمع» ويستجيبوا لها بأن يصبحوا متعلمين ذاتيي التوجيه، أكثر فأكثر. والتحدي هنا هو أن يأخذ مزودو المقررات العابرة الحدودَ على عاتقهم مسألة دعم مجتمع التعلم وتعزيزه طوال مراحل البرنامج كله. وفي قصة آلان تحريض على فعل ذلك.

المراجع:

Bobis, J. (2000) Count Me In Too Report: A Case Study of Implementation. Sydney: NSW Department of Education and Training.

Chapman, A. and Pyvis, D. (2006) 'Quality, Identity and Practice in Offshore University Programmes: Issues in the internationalization of Australian higher education,' Teaching in Higher Education, 11(2): 233- 245.

obeikandl.com

Clark, E. and Clark, P. (2000) 'Taking the Educational Show on the Road: The promises and pitfalls of intensive reading in off-shore post graduate coursework,' International Education 4(1): 1- 13.

Evans, T., Fisher, A. and Gritchting, W. (1998) 'Guidelines: Professional doctorates,' Unpublished paper prepared for the Council of Deans and Directors of Graduate Studies, Brisbane, Australia.

Evans, T. and Tregenza, K. (2002) 'Academics' Experiences of Teaching Australian 'Non-local' Courses in Hong Kong,' Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Brisbane.

Green, B., Maxwell, T. W. and Shanahan, P. (eds., 2001) Doctoral Education and Professional Practice: The Next Generation? Armidale: Kardoorair Press.

Maxwell , T. W. and Shanahan, P. J. (2001) 'Professional Doctoral Education in Australia and New Zealand: Reviewing the scene.' In B. Green, T. W. Maxwell and P. Shanahan (eds.) Doctoral Education and Professional Practice: The Next Generation? Armidale: Kardoorair Press.

McWilliam, E., Taylor, P. G., Thomson, P., Green, B., Maxwell, T., Wildy, H. and Simons, D. (2002) Research Training in Doctoral Programs: What Can be Learned From Professional Doctorates? Canberra: Commonwealth Department of Education Science and Training.

Moen, T. (2006) 'Reflections on the Narrative Research Approach', International Journal of Qualitative Methods, 5(4): 1- 11.

Sachs, J. (1997) 'Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: The Australian experience', Journal of Education for Teaching, 23(3): 263- 275.

obeikandi.com

Scott, D., Brown, A. J., Lunt, I. and Thorne, L. (2004) Professional Doctorates: Integrating Academic and Professional Knowledge, Buckingham: Open University Press.

UK Council for Graduate Education (2002) Professional Doctorates, Lichfield: UK Council for Graduate Education.

obeikandl.com

الفصل 17

تجارب من التعلم العابر الحدود

وجهات نظر بعض طلاب التعليم العالي

جمهورية الصين الشعبية وسنغافورا

ميتشل والاس Michelle Wallace ، ولي دون and Lee Dunn
جامعة ساوثرن كروس Southern Cross University

مقدمة

في حين كان التركيز منصباً على التعليم العالي العابر الحدودَ في أثناء ما يقارب عقداً من الزمن، ركز كثير من البحوث على قضايا ضمان الجودة والثقافة والتعلم من منظور المزودين أو «التزويد». وقد كانت آراء الطلاب إحدى الحلقات المفقودة في الكتابات المتعلقة بهذا الموضوع مدة من الزمن. ثمة توجه نحو نقل ملحوظات الطلاب، التي عدَّتها الجامعات في عدد من البلدان جزءاً من عمليات الجودة لديها، علناً وبطريقة لا توحي بأي تعتيم على المعلومات الخاصة بتجارب تعلم الطلاب العابرين الحدودَ. مع ذلك، ثمة هيئة ناشئة من الدارسين تعنى حالياً بآراء الطلاب العابرين الحدودَ. ويسهم هذا الفصل في ذلك عبر دراسة تجارب الطلاب في برامج جمهورية الصين الشعبية وسنغافورا.

خلفية

تتضمن الموضوعات التي انبثقت عن بحوث حديثة تناولت الطلاب العابرين الحدودَ أسبابَ السعي إلى درجة جامعية أجنبية وتكوين هوية كطالب يلتحق ببرنامج شهادة

obeikandl.com

أجنبي (تشابمان وبايفيس 2006 أ، ب، 2007)؛ والمنهاج وأساليب التدريس؛ والأساليب التي يفضلها الطلاب لتعلمهم؛ و«مزج» أنشطة التعلم (تشابمان وبايفيس 2005، دان ووالاس 2993، إيفانز وتراجينزا 2003، بانان Pannan وغريبل 2005 Gribble)؛ ومفهومي سلطة الأستاذ «المحلي» ومصداقيته مقارنة بالأستاذ «الأجنبي» (بينينغتون Bennington وزو 2001 Xu، إيفانز وتراجينزا 2003، ميلزوسكا 2006 Mileswska، والاس ودان 2005)؛ وتنظيم الوقت وإيجاد التوازن بين الدراسة والحياة (تشابمان وبايفيس 2006 أ، كروسمان 2005 Crossman، إيفانز وتراجينزا 2003، دان ووالاس 2003).

ما يستوقفنا في هذه الدراسات هو أن النسبة الأكبر منها ركزت على تجارب طلاب الدراسات العليا (ونحن نرفق بحثنا السابق هنا)، وعدَّت الطلاب العابرين الحدودَ متشابهين إلى حد ما. إننا نركز هنا على تجارب الطلاب العابرين الحدودَ وندرس بعضاً من تجارب النساء والرجال، والطلاب العاملين/ المتعلمين والطلاب الذين يداومون دواماً كاملاً. بإجرائنا هذا البحث الاستكشافي عن تنوع الطلاب العابرين الحدودَ، نعترف بأننا أثرنا مزيداً من القضايا التي لم تطرق بعد.

المنهجية

تم تقديم استبانة إلى طلاب ملتحقين في برنامجين عابرين الحدودَ، اختصاص أعمال، في إحدى الجامعات الأسترالية. أحد البرنامجين كان في سنغافورا والآخر في جمهورية الصين الشعبية. تم تدريس البرنامجين باستخدام أحد الأساليب النموذجية العابرة الحدودَ -وفيه يقوم مدرس أسترالي بتقديم إحدى الزمر التعليمية المكثفة، التي يتم دعمها من قبل أساتذة محليين يدرّسون باقي البرنامج، ويتم تزويد الطلاب بالتوجيهات الدراسية وباقي المواد. ويعمل المحاضر الأسترالي مستشاراً للوحدة؛ فهو يقوم بمهام تصميم المنهاج والتقويم، أو بوضع الدرجات للتقويم كله، أو إجراء تعديل على التقويمات المصححة من قبل الأستاذ المحلي.

وركزت الاستبانة على جوانب ثلاثة بارزة؛ يتعلق أولها بالأسباب التي تدعو الطلاب غير الخريجين إلى الحصول على شهادتهم الأجنبية الخاصة؛ والدرس الثاني مقدار

الوقت الذي أمكن لهؤلاء الطلاب تخصيصه لدراساتهم والأسباب التي تعيقهم عن بذل المزيد من الجهد في الدراسة. وأخيراً، تحرّت الاستبانة أنشطة التعلم التي يقوم بها الطلاب ويفضلونها. وقد تم تقديم الاستبانة عبر الإنترنت وفي ورشات العمل.

لمحة عن الطلاب

لقد تضمَّن برنامج يتم تقديمه في جمهورية الصين الشعبية ستة وعشرين طالباً (سبع عشرة امرأة وتسعة رجال). وكان هناك وسبعة وثلاثون طالباً في برنامج يتم تقديمه في سنغافورا (اثنتان وعشرون امرأة وخمسة عشر رجلاً).

خمسة عشر طالباً في برنامج جمهورية الصين الشعبية كانوا بين الثامنة عشرة والعشرين من العمر (ثلاث عشرة امرأة ورجلان)، وثلاثة عشر طالباً كانوا بين الحادية والعشرين والثلاثين (ست نساء وسبعة رجال). لم يكن في برنامج جمهورية الصين الشعبية طلاب فوق الثلاثين من العمر. ثمة طالبة واحدة في برنامج سنغافورا كانت في مجموعة الثامنة عشرة إلى العشرين (وهي امرأة)، واثنان وثلاثون كانوا في مجموعة 21 - 30 (إحدى وعشرون امرأة وأحد عشر رجلاً). أربعة طلاب فقط من برنامج سنغافورا كانوا يتجاوزون الثلاثين من العمر، وجميعهم رجال. المتزوجون من سنغافورا كانوا خمس نساء وأربعة رجال، والرجال المتزوجون كانوا ضمن مجموعة تزيد أعمار أفرادها على الثلاثين، والنساء كن في مجموعة الاثنين والعشرين إلى الثلاثين.

كان جميع الطلاب، تقريباً، في برنامج جمهورية الصين الشعبية يداومون دواماً كاملاً، ولا يشغلون وظائف مأجورة. أما في برنامج سنغافورا، فثمة خمسة نساء وعشرة رجال كانوا موظفين، والغالبية العظمى كانوا يعملون دواماً كاملاً. إذاً، في مجمل الأمر، 21 بالمئة من الطلاب السنغافوريين كانوا يعملون، أما الطلاب الصينيون فلا أحد منهم كان عاملاً، الأمر الذي يظهر بعض التباينات. كان من دواعي سرورنا لو شارك في استبانتنا المزيد من المتعلمين/ العاملين من سنغافورا، فنسبة إجاباتهم المنخفضة نسبياً قد لا تكون مؤشراً على أساليب حياتهم المثقلة بالأعمال.

النتائج

لماذا تدرس لنيل شهادة عابرة الحدودَ؟

أربعون بالمئة من الطلاب قالوا إن السبب الرئيس وراء دراسة شهادتهم هو الوصول إلى المؤهلات العالمية: «يتطلب عملي اكتساب معرفة عالمية عن الأعمال، وأعتقد أن هذه الشهادة تساعدني على ذلك». 68 بالمئة من المجيبين عن هذا السؤال كانوا إناثاً و32 بالمئة ذكوراً؛ 56 بالمئة منهم كانوا من برنامج سنغافورا و44 بالمئة كانوا من برنامج جمهورية الصين الشعبية.

كان السبب الثاني (21 بالمئة من المجيبين) أن الشهادة المختارة أتاحت إمكانية نقل بعض المواد التي تلقوها في دراستهم السابقة إلى دراستهم الحالية. وكان السبب الثالث أن بلدهم لا يقدم ذلك النموذج من الشهادات (16 بالمئة). وقد زاد عدد الذكور الذين قدموا هذه الإجابة على عدد الإناث بنسبة اثنين لواحد. ثلاثة عشر بالمئة قالوا إنه لم يكن بإمكانهم الحصول على قبول في شهادة مماثلة في بلدهم الأم. وهنا كانت نسبة الذكور أعلى بقليل من الإناث.

ونلاحظ ما قالته ووترز (Waters 2005): حتى فيما يتعلق بالطلاب العالميين لا بالطلاب العابرين الحدودَ، من أن مثل هؤلاء الطلاب يرغبون في شهادة غربية؛ لأنهم يسعون إلى إحراز مكانة عالمية عن طريق المؤسسة المانحة، واكتساب مهارات معرفية «غربية» تسهم في تكوين الهوية. لكنها تستفيض حين تقول إن هذا النموذج من التعليم يحظى بقيمة عالية أيضاً بسبب المعرفة الضمنية ورأس المال الثقافي والاجتماعي اللذين تنطوي عليهما تجربة التعلم العابر الحدودَ؛ حيث تزيد «الطلاقة في اللغة الإنكليزية، إضافة إلى الخصائص الضمنية الأخرى، مثل الثقة بالنفس والانخراط في الإطار العالمي» من رأس المال الاجتماعي عند الأفراد وأسرهم، ما يخولهم الحصولَ على جنسية بلد أو أكثر (واترز 2005: 363). ويعود كل من دوهرتي Doherty وسينف (Singh 2005: 7)، حيث يتعلق الأمر هنا أيضاً بهويات الطلاب العالميين في أستراليا، ليدعما هذا الرأي عن التعليم الأجنبي، فيقولا إنه «استثمار في رأس المال الثقافي الغربي ومنافسة في

اللغة الإنكليزية». من جهتنا (دان ووالاس 2003) وجدنا أيضاً أن لدى الطلاب العاملين/ المتعلمين في سنغافورا رغبة في الحصول على شهادة أجنبية في بلدهم الأم، وذلك لما تقدمه من مكانة، ومن أساليب غربية لاكتساب المعرفة، ومهارات معينة يعدونها مهمة لتقدمهم المهني.

لكننا وجدنا في دراستنا هذه أن معظم «المأخوذين» بمفهوم القيمة النفسية للمؤهل العالمي والحاجة إلى شهادة جامعية هم من طلاب البرنامج السنغافوري، لكن نسبة الإناث المهتمات بهذين الجانبين أكبر من نسبة الذكور. وتبدي الطالبات الإناث اهتماماً أكبر بإمكانية تحويل بعض المواد التي تلقينها في دراستهن السابقة إلى الدراسة الحالية، في حين أن الافتقار إلى المؤهلات في البلد الأم، وعدم القدرة على إحراز القبول لدراسة ضروب متنوعة من الشهادات هناك، يتعلق نسبياً بالذكور، والصينيين على وجه الخصوص.

العوامل التي تحد من الدراسة الفاعلة

ثمة كثير من الكتابات التي تتحدث عن الطريقة التي تتيح للطلاب، الذين يدرسون في بلدانهم الأم، إيجاد التوازن بين دراساتهم والتزامات العمل/ الحياة الأخرى (على سبيل المثال داراب 2004 Darab، هايدين Hayden ولونغ 2006 Long، أوغونور Ogonor ونواديانى 2006 Nwadiani)، فيما تقل المعلومات عن التداخل بين التعلم والعمل/ الأسرة في حياة الطلاب العابرين الحدودَ. ووجد كل من إيفانز وتراجينزا (2002) أن طلاب الدراسات العليا في هونغ كونغ يواجهون مشكلات كبيرة تتعلق بتوازن العمل/ الحياة بسبب ساعات عملهم الطويلة والتزاماتهم تجاه الأسرة. وفي دراسة أجراها كروسمان (2005) تناولت تسعة من طلاب الدراسات العليا العابرين الحدودَ، وجد أن بيئة عمل المتعلمين التايلنديين تؤثر في تعلم هؤلاء الطلاب، وأن الدراسة تتم في أوقات قريبة من وقت العمل، أو في مدد قصيرة ينتهزونها في أثناء وقت العمل . وقد وجد كل من تشابمان وبايفيس (2005) أن طلابهم يميلون إلى محاولة الفصل بين عملهم ودراستهم، لكن أكثر الأنشطة الروتينية للدراسة كانت تتم في أثناء العمل، وفيها تلك التي تتطلب استخدام الحاسوب.

في دراستنا هذه، ذكر الطلاب السنغافوريون، الذكور منهم خاصة، أن متطلبات وظائفهم هي العوامل الأساسية التي تعيق دراستهم الفاعلة. وقد قال هؤلاء الرجال: إنهم يقضون 33 بالمئة من وقتهم في العمل و22 بالمئة في الدراسة، في حين تقضي النساء السنغافوريات 21 بالمئة من وقتهن في العمل و32 بالمئة في الدراسة. وبالمقارنة، أورد الرجال الصينيون أنهم يقضون 8 بالمئة من وقتهم في العمل و33 بالمئة في الدراسة، في حين تقضي النساء 7 بالمئة من وقتهن في العمل و38 بالمئة في الدراسة؛ وهذا ليس مستغرَباً، إذ إن دراسات جميع هؤلاء الطلاب الصينيين تتم بدوام كامل، وقلة منهم فقط موظفون بدوام نصفي. الأمر المؤثر هو ما ذكره الطلاب الصينيون أن «انعدام التشجيع» يعد العائق الأساسي أمام الدراسة الفاعلة، وهو عامل ذو أهمية مضاعفة لدى الذكور.

قد يكون تنظيم الوقت مشكلة لدى الطلاب السنغافوريين الخمسة عشر، الذين يعملون بدوام كامل، الأمر الذي يظهر في تعليقات مثل «لدي عمل من التاسعة صباحاً حتى السادسة مساءً في سنغافورا، ثم عليّ الذهاب لحضور دروسي التي تبدأ في السادسة وخمس وأربعين دقيقة. إنه أمر منهك جداً، ولا أدري إلى متى علي الاستمرار في الدراسة بدوام جزئي».

العائق الثاني الأكثر أهمية لدى الطلاب السنغافوريين كان الالتزامات الأسرية. وبحسب إحدى النساء: «أنا لدي أولاد، لذلك فإن إعطاء الدروس يتم بسرعة كبيرة؛ ما يجعل إنهاء الدروس المطلوبة لكل يوم أمراً صعباً جداً».

وبالرغم من مناقشة بعض النساء السنغافوريات الدورَ الأمومي على أنه عائق، لا يأتي أحد من الجنسين في أي من البرنامجين على ذكر فروقات بينهما، فيما يتعلق بمتطلبات الواجبات البيتية (التي يقولون إنها تستهلك ما بين 4 إلى 5 بالمئة من وقت الرجال والنساء في البرنامجين). قد يكون هذا مؤشراً دلالياً على الدعم الأسري الذي يتلقونه أو المساعدة المأجورة في أعمال المنزل، التي تظهر بوضوح أكبر في بعض البلدان الآسيوية عنها في الغرب.

خيارات نماذج أنشطة التعلم

ما دمنا نسلّم بالمنهاج وبالقضايا الأخرى التي تمت مناقشتها فيما يتعلق بالتعلم والتعليم العابرين الحدودَ (انظر على سبيل المثال ليسك 2004، Leask 2003 حول أساليب التدريس،

وإيفانز وتراجينزا (2003) حول براعة اللغة الإنكليزية، وزيغوراس (2003) حول عولمة أغراض التعليم العابر الحدودَ وتحديثه)، فقد انصب تركيزنا في الاستبانة على النقل. لقد تبين أن الطلاب (كما العادة، نتحدث هذه المرة أيضاً عن طلاب الدراسات العليا) يفضلون المزيد من التفاعل الشخصي مع الأساتذة الأجانب من الجامعة المانحة الشهادةَ (بينينغتون Bennington وزو Xu 2001، تشابمان وبايفيس 2005، شاناهان Shanahan ومكبارلين McParlane 2005، دان ووالاس Dunn and Wallace 2003، والاس ودان 2005).

أظهرت الدراسة الحديثة، التي أجرتها مايلزوسكا (Mileswska 2006) عن ثلاثة من طلاب الدراسات العليا العابرين الحدودَ والملتحقين ببرامج تكنولوجيا المعلومات، المزيد من المعطيات. فقد وجدت أن الطلاب يفهمون أن أهم الخصائص التي تعزز تعلمهم كانت إيجاد الإستراتيجيات والتصاميم التي تسمح بتواصل الطلاب مع الأساتذة ومع الطلاب الآخرين. وقد عبر الطلاب عن رضاهم إزاء أنشطة مثل التواصل الشخصي المنتظم مع أساتذتهم الأجانب، الذين يظهرون مهارات متقدمة في إملاء التعليمات وفهم اهتمامات الطلاب وحاجاتهم وبيئاتهم. وتم الثناء على الحضور التفاعلي، الذي يتم فيه استخدام وسائل التكنولوجيا لدعم فهم الحضور السيكولوجي (شين Shin 2003). وقد خلصت مايلزوسكا إلى نتيجة مفادها أن تزايد مشاركة الأساتذة الأستراليين في التعليم، إذ إنهم يعلّمون 50 بالمئة من مجموع طلاب المقرر، وتزايد دخول الطلاب إلى الأكاديميات الأسترالية عبر وسائل التواصل التكنولوجية سيعمل على تعزيز تعلم الطلاب.

من جهتنا (دان ووالاس 2003)، وجدنا أن لدى الطلاب بعض الهموم تتعلق بسلطة الأساتذة المحليين ومصداقيتهم، بوصفهم لم يقوموا بوضع المنهاج أو التقويمات. وهناك ثمة معطيات لم يتم نشرها في بحثنا الذي أجريناه عام 2003 تظهر رغبة الطلاب السنغافوريين في الإكثار من ورشات العمل الأقصر، بحيث يكون بإمكانهم هضم المواد، والحصول على فرص أكثر تسمح لهم بالحديث إلى مدرسيهم على نحو فردي، وتسمح للمدرسين أن يساعدوا في ترجمة النصوص. لقد وجدوا أن التعلم بأسلوب التوجيه الذاتي إلى جانب التوجيهات الدراسية المطبوعة أمر مرهق جداً. وتشير هذه العوامل، بدورها، إلى الرغبة في المزيد من التواصل، وقضاء وقت حقيقي وفعلي مع مدرسهم الأجنبي.

في دراستنا، التي هي موضوع هذا الفصل، طُلب من الطلاب تخمين نسبة الوقت الكامل الذي يصرفونه على مجموعة من فاعليات التعلم، ثم اقتراح نسبة الوقت الذي يرغبون في قضائه على هذه الفاعليات وفاعليات أخرى غيرها. في المجمل، عبّر الطلاب عن تفضيلهم قضاء المزيد من وقت التعلم في المحاضرات/ الدروس الخصوصية مع مدرسيهم الأستراليين، وقضاء وقت أقل قليلاً مع مدرسهم المحلي. أما فيما يخص الفاعليات الأخرى -الصفوف الرسمية عبر الإنترنت مع مدرس محلي، والتواصل عبر الإنترنت مع الطلاب، والقراءة والبحث في المكتبة على الإنترنت- فلم يكن ثمة فرق مهم بين الممارسة الحالية وما يرغب فيه الطلاب. ثمة فرق طفيف فيما يتعلق بالتحضير للاختبارات والواجبات، حيث عبر الطلاب عن رغبتهم في قضاء وقت أقل قليلاً على هذه الفاعليات. لذلك، تؤكد معطياتنا تأكيداً كبيراً النتائجَ السابقة.

لكن، يكشف التحليل المقارن بين الجنسين عن بعض الاختلافات المهمة فيما يتعلق بالطلاب الصينيين؛ فالنساء يرغبن في قضاء المزيد من الوقت مع مدرسهم الأسترالي (غالباً ضعف الوقت الذي يقضينه حالياً)، بخلاف الذكور، الذين يفضلون قضاء وقت أقل قليلاً مع المدرس الأسترالي. وفيما يتعلق بالدروس الخصوصية التي تتم وجهاً لوجه مع المدرس المحلي، تريد النساء الصينيات قضاء الوقت نفسه تقريباً، أما الرجال فأرادوا قضاء نصف الوقت فقط. وبينما تريد الطالبات الصينيات العدد نفسه من الصفوف الرسمية عبر الإنترنت مع مدرسهن المحلي، يريد الطلاب نصف عدد الصفوف. لكن هؤلاء الطلاب يريدون نحو ضعف حجم التواصل عبر الإنترنت مع زملائهم الطلاب؛ أما النساء فيرِدْنَ الوقت نفسه تقريباً. تريد النساء قضاء وقت أقل قليلاً للقراءة، أما الرجال فيرغبون في قضاء وقت أطول كثيراً من ذلك الذي يقضونه في البحث في المكتبة أو على الإنترنت. ويظهر هذا أن الرجال في برنامج جمهورية الصين الشعبية يبدون رغبة واضحة في التقليل من تجارب التعلم المبنية على أساس التواصل الشخصي والتجارب المنظمة، وزيادة «المستوى العالي من التقانة»، والتعلم المستقل.

ويتعلق رأي بعض الرجال الصينيين بالإمكانية المحدودة للدخول إلى الإنترنت في جمهورية الصين الشعبية، لكنه يقدم صورة مهمة، حتى إن كانت تأملية، حين يتحدثون

عن «انعدام التشجيع». ومن الواضح أن النساء يرغبن في المزيد من الأساليب التقليدية للتعليم، حيث يطالبن بالمزيد من التواصل الشخصي، في حين لا ينظر الرجال إلى هذا الأمر على أنه أسلوب تعليمي «مشجع»، ويبدون اهتماماً أكبر بالتقانات الأحدث، التي تقتضي أسلوباً مختلفاً من التعلم الذاتي، أي الاستقلالية وتوجيه الذات. إن نموذج الرجال الصينيين ليس بالنموذج المناسب لرسم نتائج واسعة، فهذا الجانب من تعلمهم والتفاعلات الاجتماعية الممكنة تتطلب المزيد من البحث.

فيما يتعلق بالطلاب السنغافوريين، يعبر الذكور والإناث، على حد سواء، عن تفضيل واضح لقضاء وقت مضاعف ثلاث مرات عن الوقت الحالي الذي يبذلونه في حضور الدروس الشخصية مع مدرسهم الأسترالي. وتريد النساء قضاء وقت أقل مع مدرسهن السنغافوري، في حين يفضل الرجال قضاء وقت أطول قليلاً معه. يريد الذكور قضاء وقت أقل على دروس الإنترنت مع مدرسيهم المحليين. وترغب الإناث في قضاء وقت أقل قليلاً في التواصل الخارجي عبر الإنترنت في أثناء الصفوف الرسمية، أما الذكور فيرغبون في المزيد منها. يريد الطرفان وقتاً أقل قليلاً للقاءات مع زملائهم الطلاب، ولقراءة مواد الدراسة وتحضير الواجبات والتحضير للاختبارات. ثمة تفضيل واضح عند طلاب البرنامج السنغافوري لتجارب التعلم المنظمة وللمزيد من التعلم وجهاً لوجه مع مدرسيهم الأجانب.

باستثناء الطلاب الصينيين الذكور، تظهر النتائج رغبة الطلاب في قضاء مزيد من الوقت مع مدرسيهم الأستراليين، الأمر الذي دعت إليه أسباب عدة؛ أولاً، أراد الطلاب فهم المزيد عن مستويات المدرس الأسترالي، وكما جاء على لسان أحد الطلاب: «من الأفضل أن يأتي محاضرون من جامعة إكس واي زد XYZ ويلقوا كثيراً من المحاضرات، بحيث نخمن ماذا يريدون منا القيام به»؛ ثانياً، ثمة قضايا عن اللغة الإنكليزية، فمن جهة، رغب الطلاب في إعطائهم المزيد من وقت المحاضر لما يجدونه من صعوبة في اللغة الإنكليزية: «أتمنى من المدرس (الأسترالي) المكوث وقتاً أطول لما نجده في هذا البرنامج من صعوبة في دراسة اللغة، ولكثرة الأسئلة التي نريد توجيهها إليه». من جهة أخرى، أراد الطلاب أن يقضوا مزيداً من الوقت مع من يدعونهم «المدرسين الناطقين بالإنكليزية الأم» بهدف تطوير مهارات اللغة الإنكليزية لديهم. وقد اقترح أحد الطلاب أن يتواصل

الطلاب العابرون الحدودَ مع طلاب ناطقين بالإنكليزية، وأن يخوضوا تجارب عمل في شركات يتحدث طاقمها بالإنكليزية. ويتم النظر إلى امتلاك البراعة في الإنكليزية على أنها إحدى وسائل فهم مضمون المقرر، ومعْبَراً نحو امتلاك رأس المال التعليمي والاجتماعي، الذي يعزز الحصول على فرص التوظيف في سوق العمل المعولمة.

لقد طالب الطلاب بمزيد من التواصل بين المدرسين الأستراليين والمحليين: «أتمنى أن يكون بإمكان مدرسينا المحليين التواصل أكثر مع المدرسين الأستراليين؛ إذ يتعذر عليهم ذلك في بعض الأحيان، ما يتسبب بإيجاد التشويش عند الطلاب»؛ و«أتمنى أن يتناقش المدرسون المحليون مع الأستراليين وأن يتوجهوا إلينا بالمزيد من الإرشاد ويتشاركوا في الأفكار فيما بينهم». هذا يؤكد النتائج التي توصل إليها كل من بانان Pannan وغريبل (Gribble 2005)، التي تقول بضرورة إيجاد المزيد من التواصل بين أعضاء الهيئة التدريسية على مستويات الشراكة التعليمية العابرة الحدودَ كافة.

من جهة أخرى، قال بعض الطلاب إن مدرسيهم المحليين ساعدوهم على فهم «طرق» المدرسين الأستراليين، وفي ذلك تأويل متطلبات التقويم. ووافق هؤلاء الطلاب على أن مدرسيهم المحليين أقل «خبرة» من المدرسين الأستراليين؛ وربما يكون السبب في ذلك هيمنة الأساتذة الأستراليين على المنهاج وعلى أنظمة التقويم.

خاتمة

إن لهذه الدراسة طبيعة استكشافية. لكننا، مع ذلك، خلصنا منها ببعض الدروس. من الواضح أن الفرضية الغربية عن الاختلافات بين الجنسين، فيما يتعلق بالعمل والالتزامات الأسرية و«الجهد المضاعف» الذي تبذله النساء، لا تبدو ملائمة، إذا ما أخذنا بالحسبان ما يقدمه الجو الاجتماعي وسوق العمل من دعم لنساء الطبقة الوسطى من أجل تحقيق شيء من التوازن، وذلك وفقاً لما جاء في الدراسة التي أجرتها بروكس (Brooks 2006) عن النساء في هونغ كونغ وسنغافورا. إن الذكور السنغافوريين العاملين/ المتعلمين هم من اشتكوا من الضغط الذي يسببه العمل والدراسة معاً؛ لأنهم أكبر عمراً قليلاً، ربما، ولأن لديهم أعمالاً أكثر تطلباً. لا تبدو النساء العاملات أكثر إرهاقاً بالعمل

والتزامات الأسرة، ما يقدم صورة مختلفة، نوعاً ما، عن الإناث العاملات المتعلمات في المجتمعات الغربية. بوصف هذه الدراسة قد ناقشت منظورات عدد قليل من العاملين/ المتعلمين، وأنها تقدم معلومات متعارضة مع تلك التي تقدمها دراسات كتلك التي قام بها، على سبيل المثال، إيفانس وتراجينزا (2003) وتشابمان وبايفيس (2005)، يكون من المطلوب إجراء المزيد من التحري في وضع طلاب الدراسات العليا العاملين/ المتعلمين في البرامج العابرة الحدودَ. ومن الممكن أن يكون أسلوب الملحوظات اليومية (نونيس Nonis وآخرون 2006) ملائماً للحصول على تحليل أكثر دقة.

وبينما يفضل معظم الطلاب الأساليب التقليدية للتعلم، مع رغبة الطلاب السنغافوريين في قضاء المزيد من الوقت في لقاءاتهم المباشرة مع مدرسيهم الأجانب، يثني الطلاب الصينيون على نحو أكبر على فرص التعلم المستقل باستخدام وسائل التقانات. ومن شأن هذه النتيجة ربما أن تكون انحرافاً عن الموضوع، أو أن تكشف متغيراً منفصلاً عن التعلم، مثل الافتتان بالتقنيات الحديثة. مع ذلك، فإن رغبات الطلاب الذكور والإناث وطلاب البرامج العابرة الحدودَ تسوغ إجراء المزيد من البحث، خاصة أن تدريس البرامج ذاتها التي تقدمها مؤسسة بذاتها يتم في بلدان مضيفة عدة، وبأساليب نقل متشابهة. فالمقاس الواحد قد لا يكون مناسباً للجميع، وقد يكون التمايز مطلوباً من أجل إرضاء الرغبات المختلفة في التعلم.

إن القضايا التي تدور حول إدراك الطلاب الاختلافاتِ في السلطة والمصداقية بين الأساتذة الأجانب والمحليين، لا تزال مثار نقاش.

من الواضح أن ثمة رغبة متزايدة في إيجاد المزيد من التواصل بين الأساتذة الأجانب والمحليين، ويتضمن ذلك التشارك في تصميم المنهاج والتقويم، وتطوير الطرفين مهنياً، فيما يتعلق بأساليب التدريس العابرة الحدودَ. ومن المفيد إجراء المزيد من البحث عن النماذج الأفضل للممارسة من أجل إرساء تشارك متكافئ في التعلم والتعليم.

وقد ثبت أن القضايا الأكثر تعقيداً في نموذج التعليم العابر الحدودَ في البرنامجين السنغافوري والصيني، هي تلك التي تدور حول إحراز رأس المال الثقافي، وحول إمكانيات

وجود تنافر ثقافي. إذ من المحتمل أن يجد الطلاب اختلافاً كبيراً في أساليب التدريس وفي المنهاج عما عاشوه في تجارب تعلمهم السابقة وفي التقاليد التعليمية الراسخة في ثقافتهم الأم، حتى إن لم يغادروا بلدانهم، هذا بالإضافة إلى الصعوبات التي قد يواجهونها في اللغة الإنكليزية، واللغة الإنكليزية الأكاديمية في مجالات معرفية معينة. إذن، يمكن للصدمة الثقافية/ المعرفية أو التنافر المعرفي أن يجعل تجربة التعلم إشكالية. ولكن يبقى بإمكان الأساتذة المحليين الخبراء تهدئة هذه الصدمة بتفسير الافتراضات الثقافية التي ينطوي عليها محتوى منهاج معين أو طريقة تدريس معينة. ويمكن للأساتذة المحليين أن يكونوا متحكمين بالحدود؛ لأنهم يجمعون الحدود الثقافية، لكن من المحتمل أيضاً أن يعدوا أقل سلطوية؛ كونهم لا يتحكمون بالمناهج والتقويمات.

من جهة أخرى، من الواضح أن الطلاب، الذين انتقلوا للعيش في بلدان أخرى للحصول على شهادة غربية، هم جزء من تراكم رأس المال، لا الاقتصادي وحسب، بل الاجتماعي والثقافي أيضاً. مع ذلك، يتساءل المرء: هل هؤلاء الطلاب الذين يسعون إلى نيل شهادة غربية بوصفهم طلاباً عابرين الحدودَ في بلدانهم الأم، يسهمون على نحو كامل في تراكم رأس المال الاجتماعي والثقافي الذي يرغبون فيه؟ لا جرم أن تواصلهم المحدود نسبياً مع الأساتذة الناطقين بالإنكليزية من الجامعة الأجنبية، وتواصلهم الأكبر مع مدرسيهم المحليين، الذين يعملون ربما على شرح طريقة تدريس الأساتذة الأجانب ومناهجهم باللغة المحلية غالباً، والمنهاج الذي تمت تهيئته لبيئتهم الثقافية، كان له أثر في إضعاف بعض العناصر لديهم مثل الإنكليزية الطليقة والمقدرة على التواصل الاجتماعي وإحراز رأس المال الثقافي الغربي. يبدو أن مطالبة مجمل الطلاب بمزيد من التواصل مع مدرسيهم الأجانب، تدل على أنهم لا يريدون فقط سلطة الأستاذ الغربي، بل يرغبون في سبر أغوار طريقة التفكير الغربية دون اللجوء إلى وسيط. إنهم يريدون «المشاركة» في رأس المال الثقافي والاجتماعي، لكن أسلوب نقل المقررات يجعل ذلك متعذراً عليهم. ومن المفيد إجراء المزيد من البحوث التي تُعنى بمقارنة تكوين الهوية وتراكم رأس المال الثقافي لدى الطلاب الذين سافروا إلى الخارج والطلاب العابرين الحدودَ الذين ظلوا في أحضان ثقافتهم الأم.

إننا نوافق على أن الطلاب العابرين الحدودَ لا يعدون مجموعة متجانسة، ونقترح بأن تؤخذ الاختلافات، التي ألمحنا إلى بعضهم منها هنا، بعين الاعتبار لدى تصميم ونقل البرامج العابرة الحدودَ.

المراجع:

Bennington, L. and Xu, L. L. (2001) 'Relative Benefits of Offshore MBA Study: An Australia-China twinning model', Journal of Higher Education Policy and Management, 23 (2): 219—230.

Brooks, A. (2006) Gendered Work, in Asian Cities: The new economy and changing labour markets, Burlington, VT: Ashgate.

Chapman, A. and Pyvis, D. (2005) 'CultureShock and the International Student OOff-shoreO'. Journal of Research in International Education, 4: 23—42.

— (2006a) 'Quality, Identity and Practice in Off-shore University Programmes: Issues in the internationalization of Australian higher education', Teaching in Higher Education, 11 (2): 233—245.

— (2006b) 'Dilemmas in the Formation of Student Identity in Off-shore Higher Education: A case study in Hong Kong', Educational Review, 58 (3): 291—302.

(2007) 'Why University Students Choose an International Education: A case study in Malaysia', International Journal of Educational Development, 27: 235—246.

Crossman, J. (2005) 'Work and Learning: The implications for Thai transnational learners', International Education Journal, 6 (1): 18—29. Darab, S. (2004) 'Time and Study: Open foundation female students' integration

obeikandl.com

of study with family, work and social obligations', Australian Journal of Adult Learning, 44 (3): 327—352.

Doherty, Catherine A. and Singh, Parlo (2005) International student subjectivities: biographical investments for liquid times. In Proceedings AARE Education Research Conference,'Creative Dissent: Constructive Solutions', University of Western Sydney, Parramatta Campus, Australia. Online. Available at: http://eprints.qut.edu.au/archive/00002868/ (accessed 2nd November 2007).

Dunn, L and Wallace, M. (2003) 'Learning at Home, Teaching Off-shore: Experiences of students and academics in an Australian degree taught in Singapore', Proceedings of the IDP Conference, Melbourne. October.

Evans, T. D. and Tragenza, K. (2002) 'Academics' Experiences of Teaching Australian ONon-localO Courses in Hong Kong', paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, 'Crossing borders: new frontiers for educational research', Brisbane, 1—S December.

— (2003) 'Students' Experiences of Studying Australian Courses in Hong Kong', in Weiyan Zhang (ed.) Global Perspectives: Philosophy and Practice in Distance Education, Beijing: China Central Radio and Television University Press, 322—335.

Hayden, M. and Long, M. (2006). 'A Profile of Part-time Undergraduates in Australian Universities', Higher Education Research and Development, 25 (1): 37—52.

Leask, B. (2003) 'Beyond the Numbers—Levels and layers of internationalization to utilise and support growth and diversity', 17th IDP Australian International Education Conference proceedings. Online. Available at:

http://www.idp.com/l7aiec/selectedpapers/Least%2020%Preparing%20 students%20for%20life%2022-03 10- .pdf (accessed 27 June 2005).

—(2004)'TransnationalEducationandInterculturalLearning:Reconstructingthe off-shoreteachingteamtoenhanceinternationalization,'ProceedingsoftheAustralian Universities Quality Forum 2004. Online. Available at: http://www.auqa.edu. au/ auqf/20 04/proceedings/AUQF2O 04_Proceedings .pdf (accessed 27 June 2005).

Mileswska, I. (2006) 'A Multidimensional Model for Transnational Computing Education Programs,' unpublished PhD thesis, Victoria University, Australia.

Nonis, S., Philhours, M. and Hudson, G. (2006) 'Where Does the Time Go? A Diary Approach to Business and Marketing Students' Time Use', Journal of Marketing Education, 21: 121- 434.

Ogonor, B. 0. and Nwadiani, M. (2006) 'An Analysis of Non-Instructional Time Management of Undergraduates in Southern Nigeria', College Student Journal, 40 (1): 204—217.

Pannan, L. and Gribble, K. (2005) 'A Complexity of Influences on Teaching in Transnational Environments: Can we simplify and support it?', paper presented at the Open and Distance Learning Association of Australia (ODLAA) conference. Online.

Available at: http://www.odlaa.org/events/2005conf/ref/ODLAA2005Pannan-Gribble.pdf (accessed 18 October 2007).

Ryan, J. and Hellmundt, 5. (2003) 'Excellence through Diversity: Internationalization

of curriculum and pedagogy', paper presented at the 17th IDP Australian International Education Conference, October.

Shanahan, P. and McParlane, J. (2005). 'Serendipity or Strategy? An Investigation into Entrepreneurial Transnational Higher Education and Risk Management', On the Horizon, 13 (4): 220—228.

Shin, N. (2203) 'Transactional Presence as a Critical Predictor of Success in Distance Learning', Distance Education, 24 (1): 69—87.

Wallace, M. and Dunn, L. (2005) 'Cultural Teaching and Teaching Culture: Lessons from students and academics in some transnational degree programs', The International Journal of Knowledge, Culture and Change Management, 1: 1- 18.

Waters, J. (2005) 'Transnational Family Strategies and Education in the Contemporary Chinese Diaspora', Global Networks, 5 (4): 359 - 377.

Ziguras, C. (2001) 'Educational Technology in Transnational Higher Education in South East Asia: The cultural politics in flexible learning', Educational Technology and Society, 4 (4): 8 - 18.

obeikandl.com

الجزء 4

الآثار المترتبة على المؤسسات

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل 18

ضمان الجودة في التعليم العابر الحدود

أساليب عالمية ومحلية ومؤسسية

غرانت مكبيرني Grant McBurnie
جامعة آر إم آي تي RMIT University

مقدمة

تبعاً للمسافة الجغرافية (والتنظيمية، ربما) للمؤسسة المزودة، فإن برامج التعليم العابر الحدودَ تكون أكثر عرضة لعدم التواصل والإهمال من البرامج المحلية. ويبدو المشروع العابر الحدودَ أقل استقراراً بما لا يقاس من المشروع المحلي. وثمة العديد من الأمثلة الشائعة على نزيف رؤوس الأموال في البرامج العابرة الحدودَ (مكبيرني 2006). وفي الحالات التي يتم فيها دفع الرسوم، ثمة إمكانية، دائماً، لحدوث احتكاك بين الأولويات الأكاديمية والتجارية، واحتمال حدوث فساد يتجلى في شروط دخول متدنية، ومستوى ضعيف للكفاية ومعايير أكاديمية مطاطة. فمن منظور أساليب التدريس، ثمة شروط معينة يقتضيها تزويد الطلاب العالميين المقيمين في بلدانهم الأم بالمقرر الأجنبي. وتؤكد هذه العوامل، مجتمعة، الحاجة إلى ضمان حقيقي ودقيق للجودة. إذ تؤثر النوعية الرديئة في العديد من الأطراف، حيث يتأثر، على أقل تقدير، الطلاب الذين يتلقون تعليماً دون المستوى القياسي، والبلد المضيف الذي يشهد تطوراً على أيدي مصادر بشرية متدنية المستوى، إضافة إلى التأثيرات الضارة على بناء الأمة، والمؤسسة المزودة –ومن ثمَّ، البلد المزود– الذي يعاني تضرر السمعة والخسارة المادية.

obeikandl.com

يستفيد كل من الطلاب، والبلدان المصدرة والمستوردة، والمؤسسات المزودة الأجنبية، وشركاؤها المحليون، والمنظمات العالمية التي تتوجه إلى التعليم العابر الحدودَ من دعم الجودة في التعليم العابر الحدودَ. وفي الحقيقة، ثمة تداخل كبير بين هذه الفئات، فالعديد من البلدان هي مصدرة ومستوردة في آن معاً (بالرغم من تغلب إحدى الحالتين عند معظم هذه البلدان)؛ والمشاركون المحليون هم، في الوقت ذاته، أعضاء في الأسواق العالمية (مثل اليونيسكو- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة)؛ ثم إن المنظمين المحليين والأكاديميات ذات الأساس المؤسسي يعملون في أسواق التعليم العالي الإقليمية منها والعالمية.

يُعنى هذا الفصل بالبناء المحلي والعالمي لمبادئ ضمان الجودة العابرة الحدودَ (QA)، ويدرس كيف يمكن تطبيق هذه المبادئ على المستوى العابر الحدودَ. وتقتضي الموازنة بين المبدأ والتطبيق منّا الارتقاء بتصوراتنا عن مستوى التفاصيل اليومية؛ كي ندرس القضايا الأوسع التي يطرحها التعليم العابر الحدودَ (وفي ذلك السبب الذي يدعونا إلى إيجاده)، ومن ثم رؤية طرق دمج هذه المبادئ في مقتضيات عملية ممارسة التعليم العابر الحدودَ. بدوري، أركز على الأساليب العابرة الحدودَ الخاصة بمفهومي (العالمية والمحلية)، والأساليب المحلية الخاصة بـ(المستورد والمصدر) والأساليب المؤسسية، حيث أدرس: من هم اللاعبون المهمون في هذا المجال؟ وما هي المحركات السياسية (الاعتبارات، والأهداف... إلخ)؟ وما هي النتائج (الوثائق والمنهجيات)؟

التوجهات العالمية

تتضمن مسوغات التعاون العابر الحدودَ المتعلقة بضمان الجودة، تعزيزَ حماية المستهلك، وتسهيل المسالك السلسة لتحرك الطلاب والأساتذة عبر الإقرار العالمي وقابلية نقل المواصفات. وتتضمن أسباب التعاون الإقليمي: تقوية المنطقة لتكون منافساً مصدّراً، وتقويتها، في المقابل، لتتعامل بفاعلية مع المستوردات (مثال، تهتم دول الباسيفيك بالعمل معاً لإحراز الأفضل لطلابها. فهي لا تعمل على اجتراح الأحداث المنظِّمة من لا شيء). ويسعى العديد من العاملين في سلك التعليم للتأكيد أن اتفاقيات التجارة (مثل

اتفاقية الجاتز GATS، والاتفاقيات الثنائية والإقليمية المختلفة للتجارة الحرة) لا تحل محل الاتفاقيات التي عُقدت في سياق التعاون العالمي لتعزيز القيم التعليمية، بدل تعزيز الأولويات التجارية.

عالمي

إن المنظمات العالمية المهمة التي تُعنى بهذه القضايا هي منظمة اليونيسكو UNESCO و(منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي) OECD.

تضم اليونيسكو 191 دولة عضواً، وهي تقدم نفسها على موقعها الإلكتروني على أنها «مختبر أفكار، وحاضنة نموذجية لعقد الاتفاقيات العالمية حول القضايا الأخلاقية المنبثقة». إن منتدى منظمة اليونيسكو العالمي عن ضمان الجودة العالمية والتصديق عليها وإقرار المواصفات في التعليم العالي، هو الميدان الموجِّه الذي يهدف، من بين أشياء أخرى، «إلى تعزيز التعليم كسلعة عامة» و«تعزيز ضمان الجودة المتجاوز الحدودَ المحلية». ثمة سعي إلى تأكيد عدم إمكانية فهم التعليم العابر الحدودَ وتنظيمه على نحو منعزل، على صعيد أولويات التجارة. وبناء عليه، تفيد منظمة التبادل الحكومي أن ما ينوف على مئة من الحكومات الأعضاء فيها وقّعت في اليونيسكو مجموعة من الاتفاقيات الملزمة المتعلقة بالتعليم، حيث يمكن الاستدلال بهذه الاتفاقيات للتأثير في نتائج اتفاقية الجات الخاصة بالتعليم، وتفسيرها وتعديلها (يوفاليك Uvalic ـ ترومبيك Trumbic 2002: 8 - 10). وقد جاء في ورقة عمل اليونيسكو الخاصة بالتعليم العالي في المجتمع المعولم اهتماماتُ المنظمة بتأثير التعليم العابر الحدودَ ذي التوجه التجاري في قدرة الدول على تنظيم الجودة وضمان حماية المستهلك، وهدف هذا التعليم في استخدام «محيطه النموذجي، وبناء القدرات ووظائف تبادل المعلومات لدعمَ الدول الأعضاء في صياغة سياسات وإستراتيجيات مناسبة لمواجهة التحديات التي تفرضها العولمة على التعليم العالي» (اليونيسكو 2003: 3).

ومنظمة التنمية والتعاون الاقتصادي التي تضم 30 بلداً نامياً، ولها علاقات بأكثر من سبعين دولة، تقدم نفسها على أنها «منبر استثنائي تتشارك فيه 30 حكومة من

حكومات ديمقراطيات السوق للعمل معاً على معالجة التحديات الاقتصادية والاجتماعية وتحديات الهيمنة التي تفرضها العولمة، واستغلال الفرص التي تتيحها» (منظمة التنمية والتعاون الاقتصادي و2005: إن بي). وفي الفترة ما بين 2002 - 2004 تم عقد سلسلة من المؤتمرات المهمة عن تجارة خدمات التعليم، وتمت معالجة القضايا المتعلقة بحماية المستهلك وضمان الجودة. وقد تعاونت المنظمتان، أخيراً، على إيجاد «إرشادات الجودة في التعليم العالي العابر الحدودَ» (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2005). ويتم توجيه النصائح والمبادئ والأنشطة المقترحة إلى ست من الجهات المعنية: الحكومات؛ ومؤسسات/ مزودو التعليم العالي، وفيهم الهيئة الأكاديمية؛ ومجموعات الطلاب؛ وهيئات ضمان الجودة والإجازات؛ وهيئات الإقرار الأكاديمي؛ والهيئات المهنية.

بدل وضع المبادئ، ببساطة، على أنها مجردات، تشدد الأدلة على تحمل كل واحدة من الجهات المعنية مسؤولية ضمان الممارسة الفضلى ضمن نطاقها. ويتضمن ذلك فاعليات تعزيز حماية المستهلك، والشفافية المتعلقة بالمقررات والمواصفات، وضمان توجه المؤسسات والأنظمة المحلية نحو قضايا الجودة في التعليم العابر الحدودَ -وفي ذلك المعايير المناسبة للقبول والمراقبة والمراجعة، وتعزيز التواصل الإلكتروني العالمي بين الزملاء، وتعزيز استخدام نظام الممارسة الفضلى في تزويد التعليم العابر الحدودَ. يضم النظام المذكور 11 من المبادئ المتعلقة بالمسائل التي تتضمن: الجودة والمعايير، ومتطلبات القبول، ومعلومات تعزيزية، وأعضاء المجموعة، وإدارة الموظفين، والترتيبات المالية، وبيان المواصفات (اليونيسكو/ المجلس الأوروبي 2001).

إقليمي

ثمة العديد من شبكات العمل الإقليمية التي تؤكد ضمان الجودة في التعليم العالي. ويتم التركيز فيما يلي على اثنتين منها، وهما آسيا وأوروبا؛ لتغطية مزيج من البلدان المتطورة والنامية، والبلدان التي تعيش مرحلة انتقالية. ويقدم شرق آسيا مثالاً على أسلوب التكامل غير المحكم في مراحله المبكرة. وتمثل أوروبا منطقة تناضل من أجل تحقيق تكامل محكم في التعليم وفي مجالات أخرى.

وبوصفه جزءاً من مشروع أكبر للتكامل الأوروبي، شاركت 40 دولة أوروبية لإتمام بناء «النطاق الأوروبي للتعليم العالي» بحلول عام 2010. وفي سياق العوامل الساعية إلى التقارب، يتم إجراء تقصّي دقيق لترتيبات النقل التي لا تناسب الطراز التقليدي -مثل التعليم العابر الحدودَ- ويشير دوس سانتوس Dos Santos إلى «وجوب تطوير العديد من الأدوات... (تعزيز إمكانية التنقل عن طريق التغلب على العوائق التي تقف في وجه الممارسة الفاعلة للحركة الحرة) على أنه ضروري ربما لتنظيم التعليم العابر الحدودَ، والعكس بالعكس» (دوس سانتوس 2000: 1).

في بدايات عام 2005، قامت الجمعية الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي، بدعم من الهيئة الأوروبية، بنشر معايير وأدلة ضمان الجودة في مجال التعليم العالي الأوروبي، متوجهة إلى ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وضمان الجودة الخارجية، وهيئات ضمان الجودة الخارجية. وقد تضمن الملف توصيات التوجه المستقبلي لضمان الجودة في المنطقة، وأعلنت أن:

تقدم المقترحات المزيد من الشفافية والتقصّي والمعلومات عن التعليم العالي للطلاب وللمجتمع بوجه عام. ثم إنها تعترف بمؤسسات التعليم العالي وتمنحها المصداقية والفرص التي تسمح لها بالتوجه نحو ضمان الجودة في بيئة تشهد المزيد من التنافس والشك. وفيما يتعلق بهيئات ضمان الجودة، تعمل المقترحات على تعزيز مواصفاتها ومصداقيّتها وتتيح لها تواصلاً أوفر مع جمعيتها الحرفية الأوروبية الأوسع (الهيئة الأوروبية لضمان جودة التعليم العالي EAQAHE 2005: 34).

ويجب إعطاء المزيد من التفاصيل عما تم تحقيقه. إذ يبدو أن الحلول الأكثر قابلية للممارسة هي التي ستسود في السياق الأوروبي المتماسك، ذي الهدف المحلي المتفق عليه.

إن المنطقة الآسيوية هي مستورد ومصدر رئيس للتعليم العابر الحدودَ. ومن وجهة نظر تعليمية، فإن التطوير المهم الذي طرأ هو القيام في عام 2003 بإنشاء شبكة الجودة الباسيفيكية ـ الآسيوية (APQN) بوصفها شبكة بديلة عن الشبكة العالمية لوكالات ضمان جودة التعليم العالي (INQAAHE). وقد كان على لجان المشروع العمل على ستة محاور أولية:

1- جمع مؤشرات الجودة.

2-جمع المعلومات وتوزيعها على هيئات ضمان الجودة في المنطقة.

3- جمع المعلومات عن أطر المؤهلات الوطنية.

4- تيسير التدريب المحلي وورشات العمل المحلية.

5- ضمان جودة التعليم عن بعد.

6- استبدال الموظفين وتجديدهم في هيئات ضمان الجودة (بيس لين Peace Lenn 2004: 20 - 21).

تتضمن النتيجة، التي نشرت حتى تاريخه، المعلومات الصادرة عن اليونيسكو. شبكة الجودة الباسيفيكية الآسيوية عن: تنظيم جودة التعليم العابر الحدودَ (2006). وتبحث هذه الوثيقة، عبر تغطيته آراءَ البلدان المتلقية والمرسلة، المشكلات التي يمكن أن تنبثق في التعليم العابر الحدودَ. وتبحث مهام أطر العمل التنظيمية وتشغيلها، وينظر إلى الأمثلة المختلفة لأطر العمل التي تطرحها البلدان المتلقية والمزودة.

منهجيات وطنية

المستوردون

يهتم البلد المضيف بالقضايا التي تأتي تحت مظلة حماية المستهلك: التوثق من عدم خداع الطلاب أو تضليلهم على يد مزود تعليمي دون المستوى المطلوب. وفي بعض الحالات، تهتم الحكومات أيضاً بقضايا تتعلق بكيفية توافق الدور الذي يلعبه المزودون مع أولويات بناء الأمة في البلد. وفي حالة ماليزيا وفيتنام، على سبيل المثال، يتوسع هذا الأمر ليصل حد اشتراط تدريس مواد معينة على أنها جزء مهم من مضمون المنهاج.

إن الآلية الأساسية للبلد المستورد تكون في إيجاد قوانين تنظم دخول المزود الأجنبي وعمله. يمكن لهذا أن يتضمن وضع شروط لدخول السوق (طلب التسجيل أو الترخيص الذي يحدد المعايير التي يجب على المزود الالتزام بها من أجل العمل في البلد المضيف)؛

والاشتراط على المزود تقديم تقرير دوري يتضمن آخر المعلومات عن التطورات الطارئة؛ ووضع آلية لمراجعة/ تقويم عمل المزود؛ وآلية لتلقي الشكاوى العامة والاستجابة لها. ويقول كل من مكبيرني وزيغوراس (2007: سي إتش. 6) إن نمط التنظيم يعتمد على ظرف البلد هل هو «غارق في الفاقة»، أم أنه يعيش في مرحلة «ازدهار». وبالنظر إلى سعيها إلى بناء المؤهلات، فإن الحكومات المضيفة ستعمل، على نحو متزايد، على رفع سقف شروط الجودة بوصفها وسيلة لتنظيم السوق، ما يضيق الخناق على المستويات الأدنى من المزودين، ويشدد على إسهام التعليم العابر الحدودَ بفاعلية أكبر تصل إلى الحدود القصوى في هذا البناء. وفي النهاية، سوف تغدو شروط الجودة العامل المفضل للارتقاء في التعامل مع التعليم العابر الحدودَ.

المثال الأمثل لأسلوب شفافية المعلومات هو قانون (تعليمات) التعليم العالي والمهني غير المحلي، الذي يتم العمل به في هونغ كونغ منذ عام 1997 (الوثائق عن القانون موجودة على الموقع الإلكتروني: http://www.emb.gov.hk/ncr). يحتاج المزود الأجنبي، للعمل على أرض هونغ كونغ، إلى الحصول على تسجيل حكومي (أو إعفاء من التسجيل إذا كان شريكاً مع مزود محلي معترف به). ثم إن عليه تقديم معلومات وتقرير سنوي عن المقرر، وما يطرأ عليه من تطورات وتغيرات. وتكون المعلومات متوافرة لمن يهمه الأمر. وتتضمن المعلومات المطلوبة تفاصيل عن المقرر وتوزيع المسؤوليات فيما بين الشريك المحلي والأجنبي وفيما يتعلق بالأدوار الإدارية (الإعلان والتسويق، تقديم التسهيلات، استلام الرسوم، جمع الوظائف من الطلاب وإعادتها إليهم، إدارة الامتحانات، جمع ملحوظات الطلاب، وما إلى ذلك)، والأدوار الجامعية (تصميم المقرر وتبني مواد التعلم، اختيار المدرسين المحليين، اختيار الطلاب وقبولهم، تصحيح الواجبات وتقويمها)، وتفاصيل عن المصادر والخدمات التي يتم تقديمها في هونغ كونغ (مواد المقرر، دخول المكتبة، تسهيلات مصادر المعلوماتية، تقديم الدعم في اللغة والدراسة، تقديم الخدمات الطلابية)، وتفاصيل الرسوم وترتيبات إعادة النقود، ومؤهلات المدرسين وخبراتهم، وأساليب ضمان الجودة.

من الملاحظ أنه يمكن للمؤسسة، سواء أكان المزود يعمل في هونغ كونغ أم لا، استخدام مواد القانون لشرح مصدر أي من المقررات العابرة الحدودَ وطريقة نقله. قد يتساءل

المرء: هل بإمكان جميع المؤسسات العابرة الحدودَ أن تجيب بالتفصيل عن هذه الأسئلة حول جميع مقرراتها.

من المهم تأكيد أن الشفافية في المعلومات ليست بحد ذاتها ضماناً للجودة، لكنها مكوّن مهم.

المصدّرون

إن قضايا جودة التعليم العابر الحدودَ التي يُعنى بها المصدرون تنحصر في التجارة وسياستها والاتفاقيات المتعلقة بها. ومن الأمثلة المهمة على الأدلة الإرشادية الخاصة بالبلدان المصدرة، تلك التي قدمتها كل من وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة (QAA 2004)، ولجنة الجامعات الأسترالية (AVCC 2005)، وجمعية نيو إنجلاند الأمريكية للجامعات والكليات (NEASC 2003). فالسمعة المحلية والعلاقات العالمية وكذلك العائدات المالية، جميعها تكون على المحك؛ لأن الإخفاقات (على الأقل الإخفاقات البيّنة) لا تؤذي المؤسسة بمفردها، بل تؤذي «الاسم المحلي». وكما هي الحال في الرعاية الصحية –وهي خدمة أخرى ترتبط بشدة بوجود المرء ومستقبله– فإن تدني الجودة في التعليم يتمخض بنتائج وآثار نفسية بعيدة المدى تفوق في مساوئها ما تسببه أكثر المنتجات الصناعية سوءاً (باستثناء أن تتوقف مكابح سيارتك عن العمل، أو أن تنفجر شوايتك التي تعمل على الغاز).

في هذا السياق، تؤكد هيئة قطاع التعليم آي دي بي IDP الأسترالية أهمية أساليب الجودة الوطنية فيما يتعلق بحماية سمعة البلد في السوق العالمية:

الأمر الأساسي، إذا ما أراد مزودو خدمة التعليم العالي الأستراليون حماية هذا المصدر الاقتصادي والثقافي والاجتماعي المهم والنهوض به في سوق تنافسي متسارع النمو، هو أن تكون شروط التأسيس عامل تفوق للمنتج، وأن يلقى هذا التفوق ثناء عالياً من المستهلكين.

كذلك، فإن تقديم مستوى متدنٍّ من الجودة، حتى إن كان من قبل قلة قليلة من المزودين، من الممكن أن يؤدي، بل إنه سيؤدي حتماً، إلى آثار سلبية في القطاع وفي سمعة

أستراليا، وربما، على منتجات وخدمات أسترالية أخرى في المجال العابر الحدودَ الذي يتأثر مباشرة بمثل هذا الإخفاق (IDP 2005: 2).

أوجدت الحكومة الأسترالية أخيراً إستراتيجية تتعلق بجودة عبور الحدود (TQS) بهدف «ضمان جودة التعليم والتدريب الأسترالي العابر الحدودَ» (DEST 2005:2). وثمة قضية تتعلق بالقوانين الوطنية أو أي مظهر من مظاهر تنظيم الذات، وهي بالطبع قضية المصداقية. (صيغة أخرى للمثل القديم القائل «اسأل أخي إن كنت كاذباً» حيث يصبح «اسألني إن كنت كاذباً») والجواب ربما يكون في إجراء مراجعة عالمية خارجية مستقلة، ونشر التقارير وتقديم التفاصيل المطلوبة. هذه الأخيرة تقتضي شرح المبادئ والمنهجيات والنتائج -إظهار البثور وكل شيء- وكذلك تقديم أمثلة على الممارسة الفضلى، وتفاصيل كافية، حين يقتضي الأمر، من شأنها أن تسهل لمؤسسات أخرى، كالحكومات والهيئات المهنية وكذلك الطلاب وأي من الجهات المعنية المشاركة، متابعة عملها.

تضمن هذه الأساليب المحلية، إذا ما تم التعامل معها بحذر شديد، إسهاماً مفيداً في إيجاد أسلوب دقيق لضمان الجودة في التعليم العابر الحدودَ.

منهجيات مؤسسية

ثمة ثلاثة عناصر أساسية لإيجاد طريقة مؤسسية فاعلة لضمان الجودة في التعليم العابر الحدودَ: الأول، مجموعة ثابتة من المبادئ التي تحدد الممارسة المثلى (في المستوى الأساسي، مثلاً، على الطلاب الدخول إلى مصادر الحاسوب المناسبة)، وكما تم الشرح آنفاً، ثمة كثير من المواد التي يمكن للمؤسسات أن تكسب من ورائها. الثاني، مجموعة من المعايير/ التي تجعل المبادئ قابلة للتطبيق (لإتمام المثال: يجب وجود نسبة معينة من الطلاب المتعاملين مع أجهزة الحاسوب، وعلى الأخيرة أن تحقق شروطاً محددة في أجهزتها المادية وبرمجياتها). من الطبيعي أن بعض مناحي الجودة لا يمكن تقييمها بسهولة؛ لأنها تستدعي تقييماً وصفياً دقيقاً. وأخيراً، من الضروري وجود طريقة مجدية لمراجعة البرامج وتحديد هل المبادئ والمعايير متوافقة، ولاتخاذ التدابير من أجل تدارك

الإخفاقات والاعتماد على نقاط القوة. هذا يقتضي، بالطبع، إجراء مراجعات دورية من قبل لجنة تحكيمية قد تضم أعضاء خارجيين، إضافة إلى مجموعة الجامعة.

ثمة نطاقات خمسة مهمة يجب التوجه إليها على التوالي:

1- الإعلان والتسويق والترويج: يقول المبدأ إن على المؤسسة أن تقدم معلومات شفافة ودقيقة وحقيقية عما يقدمه المقرر العابر الحدودَ. ويجب عدم تضليل الطلاب فيما يخص مسائل مثل المصادر التي ستكون متوافرة بين أيديهم، أو ما يحظى به المقرر من اعتراف على الصعيد المهني والتوظيف أو الخوض في مجالات دراسية أخرى. (إن الهدف من مواد التسويق، بالطبع، هو جذب الزبائن وذلك بإظهار أفضل ما في هذه الخدمة من مزايا. وبغض النظر عن الاحتيال والمعلومات المغلوطة، يظل تقييم البرنامج على أنه رائع، كما يقدمه الدليل اللامع، أم لا، مسألة رأي شخصي). من حيث المعلومات، يعد أسلوب هونغ كونغ منارة في الوضوح والشفافية، بالرغم من أن المعلومات بحد ذاتها، كما تمت الإشارة آنفاً، ليست ضماناً للجودة. على المشتري أن يحذر!

2- إدارة الطلاب: يقول المبدأ العام إن شروط القبول ومعايير تقييم البرنامج العابر الحدودَ يجب أن تكون مماثلة تلك التي يقتضيها المقرر النظير في المؤسسة المحلية. (لا تكون المقارنة مباشرة دائماً. من الملاحظ، تحت الولاية المحلية، أن المؤسسات المتعددة الفروع غالباً ما تفرض جملة من شروط القبول في المقررات المتشابهة. وتختلف هذه الشروط بما يتلاءم مع الموقع الجغرافي للجامعة، وسمعتها، والتسهيلات التي تقدمها). وتبعاً للقضايا المتعلقة بالتأثير النسبي للاعتبارات التجارية والعلمية، تكون المقررات المدفوعة الرسوم أكثر عرضة لادعاءات التراخي في التصحيح ومظاهر الفساد الأخرى، سواء أكان ذلك مبرراً أم غير مبرر.

من الضروري التوثق من أن تسجيل الدرجات، وملء وثائق الطلاب، وكتابة سجلات النتائج يتم مركزياً في مؤسسة معتمدة. من شأن هذا الأمر أن يضمن أمانة البيانات وإمكانية الحصول عليها وحفظها مدة طويلة (فإذا ما توقفت عملية التعليم العابر الحدودَ عن العمل، تبقى المؤسسة المحلية قائمة) إضافة إلى الحد من أخطار سوء التعامل والاحتيال.

3- المنهاج وطريقة التدريس: يقول المبدأ العام إن على منهاج التعليم العابر الحدودَ أن يتطابق مع مقرر الجامعة المحلية، مع تكييف يتناسب مع الظروف المحلية. ولكن، وراء هذه العبارة البسيطة يكمن عالم من النقاشات المطولة عما هو «مناسب». فمن إحدى زوايا الطيف الإيديولوجي، ينظر النقاد إلى التعليم العابر الحدودَ على أنه إمبريالية ثقافية، يتم فيها (عادة) فرض القيم والمبادئ والمنهجيات الغربية على البلدان الأقل تطوراً (عادة)، وتقويض القيم والممارسات والإبداع المحلي وكبتها. من جهة أخرى، يؤكد العديد من الطلاب أنهم يرغبون في تلقي الجرعة الأجنبية الأقوى التي يدفعون النقود من أجلها -لا النسخة المخففة المعروضة للاستهلاك المحلي. أما بعضهم، فهم معتدلون في آرائهم، حيث يوضحون أنهم لا يريدون أن يدفعوا ثمن ما يعدونه (دون وجه عدل، ربما) مقاومة سياسية دارجة للأكاديميات الغربية المتحررة من الذنب، أو هويات محلية طامحة تبحث عن قضية وطنية تدافع عنها.

لعل الموقع الحساس هو الذي يكون في الوسط. والحل هو في التوثق من تشرب المناهج جميعها لمنظور عالمي -لكن الكلام عن هذا الأمر أسهل من تحقيقه. وفي النهاية، يجب للتكييف المناسب أن يتضمن أمثلة محلية، وشرحاً للمصطلحات الأجنبية، وتهيئة البيئة لتقبل الأمثلة الأجنبية.

4- مصادر التعليم والتعلم: يقول المبدأ العام إن مؤسسة الاعتماد تتحمل مسؤولية توفير العدد الكافي من المدرسين من ذوي المؤهلات والخبرة المناسبة، وغرف الصفوف وتسهيلات الحاسوب ومحتويات المكتبة، وما إلى ذلك. ويمكن إخضاع كل ذلك لمعايير المؤسسة الأم، أو للمواصفات التي تعد حداً أدنى لا يمكن إنجاز المقرر إذا ما تدنى عنها بمستواه.

5- التمويل والإدارة والتنظيم: يتناول هذا المبدأ أهمية تلك الأمور من قبيل توخي الشركاء المحتملين الحرصَ اللازم، والحاجة إلى إجراء ترتيبات تعاقدية دقيقة ومفصلة، والتخطيط الدقيق للعمل والتوقعات المالية (فالحماسة لنشاطات جديدة غالباً ما تؤدي إلى المبالغة في توقع عدد الطلاب الملتحقين والاستخفاف

بالتكاليف)، وضمان عمل البرنامج العابر الحدودَ على أنه جزء لا يتجزأ من الأنشطة الأكاديمية للمؤسسة، مع تحديد واضح للمسؤولية والضبط.

ثمة مصادر مفيدة مختلفة لمساعدة المؤسسات على وضع المبدأ في قيد الممارسة. وتناقش ورقة مراقبة جودة التعليم العابر الحدودَ وضمانه، التي نشرتها وكالة الجودة في الجامعات الأسترالية (2006)، القضايا من وجهة نظر المراجع والجهة تحت التي تحت المراجعة، ويقدم ملحوظات نقدية على نتائج سنين عديدة من معاينات البرامج العابرة الحدودَ. إن تقارير المراقبة الصادرة عن وكالة الجودة في الجامعات الأسترالية ووكالة ضمان الجودة، والبحث المؤسسي المسخر لمصلحة إستراتيجية الجودة العابرة الحدودَ، تقدم جميعها مصادر مهمة، مثلها في ذلك مثل الكتابات المتزايدة في الصحف الأكاديمية والتقارير الصادرة عن مرصد التعليم العالي بلا حدود الموجود في المملكة المتحدة.

خاتمة

طوال سنوات الثمانينيات ومعظم التسعينيات، كان التطور السريع للتزويد العابر الحدودَ سبباً في تسارع النقاش المتعلق بضمان جودة التعليم العابر الحدودَ. وتوجد حالياً كثير من مصادر ضمان الجودة، التي تتدرج من الأنماط الفلسفية إلى العقلانية المحضة. وهي نتاج عمل المعنيين والمحليين والعالميين، المدفوعين ببواعث مختلفة، وفي ذلك تعزيز حرية التنقل العالمية، وحماية المستهلك، وتحقيق التوازن المناسب بين الأولويات العلمية والتجارية، وحماية السمعة المحلية والمؤسسية. قد تُعدّ بعض هذه المصادر تافهة وأنانية، وبعضها بيانات حاذقة حول المبدأ العام (تهدف إلى الوصول إلى صياغة الكلمات بطريقة تناسب إيجاد تسوية بين الآراء المتصارعة من مناصر التجارةَ ومناهض لها، وأحياناً معارض للمصالح الوطنية)، وبعضها تقارير (ناقدة أو ماكرة) عن الممارسة المؤسسية. معظم هذه المصادر تأتي بوصفها نصائح، ووصف فكري للقضايا المتعلقة، والأعمال التي تستوجب الاهتمام. إن ضمان الجودة هو حقل ناشئ عن زيارات عديدة إلى مصادر المعلومات المذكورة في هذا الفصل. ولا جرم أن المنافسة المتزايدة في مجال التعليم العابر الحدودَ ستعني استخدام الحكومات شروطَ الجودة وسيلةَ ارتقاءٍ أساسية، تعمل على تنظيم تدفق البرامج والمؤسسات عبر الحدود.

المراجع:

AUQA (2006) Quality Audit and Assurance for Transnational Higher Education. Melbourne: Australian Universities Quality Agency.

AVCC (2005) Provision of Education to International Students: Code of Practice and Guidelines for Australian Universities, Canberra: Australian Vice-Chancellors' Committee. Online. Available at: http:llwww.avcc. edu. au/ documents/publications/CodeOfPracticeAndGuidelines20 05 .pdf (accessed 3 November 2005).

DEST (2006) 'Quality of Offshore Education and Training'. Australian Government: Department of Education, Science and Training. Online.

Available at: http://aei.dest.gov.au/AEI/GovernmentActivities/QAAustralian EducationAndTrainingSystem/Default.htm (accessed 30 July 2006).

dos Santos, S. M. (2000) 'Introduction to the Theme of Transnational Education'. Keynote Address to the Conference of the Directors General for Higher Education and the Heads of the Rectors' Conferences of the European Union, Aveiro, Portugal, 3 April. Online. Available at: htrp:llwww. crue. org/ eurec/transed.htm (accessed 18 October 2007).

EAQAHE (2005) 'Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area'. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education. Online. Available HTTP: http:llwww. enqa .net/ files/BergenReport2lo20s.pdf (accessed 4 April 2006).

IDP Education Australia (2005) 'Submission to the Discussion Paper: A National Quality Strategy for Australian Transnational Education and Training'.

obeikandl.com

3 June. Online. Available at: http://aei.dest.gov. au/AEI/GovernmentActivities/ QAAustralianEducationAndTrainingSystem/QualStrat_Submssns/ IDP_pdf.pdf (accessed 30 July 2006).

McBurnie, G. (2006) «Leveraged Footprints», «Dark Clouds» and «Bleeding Millions": Perspectives on Australian Universities' Offshore Campuses'. Perspectives in Education, 24 (4): December.

McBurnie, G. and Ziguras, C. (2007) Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Higher Education. London: Routledge.

NEASC (2003) 'Principles of Good Practice in Overseas International Education Programs for Non-U.S. Nationals'. Bedford, MA: New England Association of Schools and Colleges Commission on Institutions of Higher Education. Online. Available at: http:llwww.neasc.org/cihe/overseas_programs. PDF (accessed 3 November 2005).

OECD (2005) Guidelines for Quality Provision in Cross-border Higher Education. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development. Peace Lenn, M. (2004) Quality Assurance and Accreditation in Higher Education in East Asia and the Pacific. Washington, D.C.: World Bank.

QAA (2004) 'Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Section 2: Collaborative Provision and Flexible and Distributed Learning (Including E-learning)'. Gloucester, UK: Quality Assurance Agency for Higher education. Available at: http://www.qaa. ac.uk/ academicinfrastructure/codeOfPractice/section2/collab2O 04.pdf (accessed 3 November 2005).

UNESCO (2003) Higher Education in a Globalized Society, Paris: UNESCO. UNESCO and Council of Europe (2001) Code of Good Practice in the

Provision of Transnational Education, Bucharest: UNESCO - CEPES. Online. Available at:http:llwww.cepes.ro/hed/recogn/groups/transnat/ code.htm (accessed 6 November 2005).

UNESCO-APQN (2006) UNESCO-APQN Toolkit: Regulating the Quality of Cross-border Education. Paris: UNESCO.

Uvalic-Trumbic, S. (ed., 2002) Globalization and the Market in Higher Education, Paris: UNESCO.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل 19

عمل خطر

تخطيط التعليم العابر الحدود

وإدارته على نحو فاعل

شيلدا ديباوسكي Shelda Debowski
جامعة غرب أستراليا University of Western Australia

أثبتت أستراليا دورها الفاعل في تعليم الطلاب من جميع أنحاء العالم سواء داخل حدودها أو خارجها. وبوصفها مزوداً عريقاً للتعليم في آسيا أو في بعض المناطق الأخرى من العالم، فقد أحرزت موقعاً قوياً بوصفها مزوداً محلياً للتعليم داخل المنطقة (مثال هونغ Huang 2003). ويقدم التعليم العابر الحدودَ فوائد عدة للطلاب؛ إذ باستطاعتهم البقاء في وطنهم مع أسرهم وأصدقائهم، وتخفيض تكاليف التعليم، والحصول على عمل بدوام كامل أو جزئي، وإحراز شهادة من جامعة عالمية مهمة (شيلدون Sheldon 2006). ورأت الجامعة بدورها أن هذه الطريقة تقدم فوائد عديدة –فهي تزيد من جذب الطلاب (تأشيرة الدخول إلى أستراليا ليست قضية)، وفي العديد من الحالات، تكون تكاليف صيانة مبنى الجامعة أقل كثيراً.

لكن السوق المضمونة في آسيا لم تعد ثابتة بما فيه الكفاية. فالعديد من البلدان الآسيوية تغدو أكثر اعتماداً على النفس في بناء قطاعاتها التعليمية والاحتفاظ بطلابها الموهوبين في أوطانهم (شيلدون 2006). وعانت بلدان أخرى انكماشاتٍ، ما أثّر على نحو كبير في قدرتها على تمويل تعليم أجنبي. لقد غدت المنافسة أقوى، ففي الوقت الذي يتم تزويد

obeikandl.com

الطلاب بمدخل متنامٍ إلى التعليم المحلي من قبل المزودين الأجانب، تتعرض عروض الجامعة الأسترالية لنقد أكثر حدة. ويلاحظ موك (Mok 2003) أن العديد من الجامعات تستجيب لضغوط السوق، حيث تولي اهتماماً أكبر لضمان الجودة والإدارة وإستراتيجيات التوجيه؛ كي تضمن بقاءها في ساحة المنافسة. لكن هذه المبادرات تكشف عن تحديات مهمة يجب الانتباه لها من أجل العمل بنجاح في بيئة تنافسية عابرة الحدودَ.

يقدم هذا الفصل دراسة موجزة عن خمسة مجالات تواجه خطراً مشتركاً يجب الانتباه له في تخطيط الإستراتيجية العابرة الحدودَ وإدارتها، ويكشف عن كل من الصعوبات المتعلقة بسمعة الإدارة، وضبط جودة التعليم، وتجارب الطلاب، وقضايا الهيئة التدريسية، وضرورة التصرف إزاء الأخطار المحتملة لدى تأسيس جامعة عابرة الحدودَ وصيانتها. يؤكد هذا الأسلوب المتكامل ضرورة مشاركة الأطراف المعنية المختلفة في إدارة المغامرات العابرة الحدودَ.

قضايا السمعة

أثبتت أستراليا قدرتها على تزعّم الحقل التعليمي في آسيا؛ لقربها من المنطقة، وعلاقاتها الطويلة الأمد بها، ومعرفتها الواسعة البيئةَ الآسيوية. لكن السوق، بالرغم من ذلك، غدت أكثر تطلباً. فالطلاب المحتملون يأخذون بالحسبان المصداقية العامة للمؤسسة، وسمعتها في التعامل القانوني والعادل مع الطلاب، وعلاقاتها الطويلة الأمد بالمجتمع المحلي، وقدرتها على احتواء الطلاب مدة طويلة. ويتم التفكر بدقة في الجداول الموحدة الصادرة عن كل من جياو تونغ Jiao Tong وموسوعة تزويد التعليم العالي ومصادر أخرى (الترتيب الأكاديمي للجامعات العالمية 2006، وشبكة التعليم الأسترالية، 2006، ووليامز وفان دايك Williams and Van dyk 2006). أضف إلى ذلك، بالطبع، باب القبول الواسع الذي تفتحه كل مؤسسة لتسجيل الطلاب، والدور المهم الذي تلعبه سمعة كل بلد في اختيار الجامعة، فيما يتعلق بجودة التعليم التي تقدمها.

بالنظر إلى هذه الاعتبارات، غدا تنوع الجودة في تقديم التعليم العالي الأسترالي العابر الحدودَ، بحسب تقارير وكالة الجامعة الأسترالية للجودة (AUQA)، هو الأهم

على الإطلاق. وثمة العديد من الأمثلة على أساسيات عبور الحدود -بعضها ناجح والعديد منها فاشل. ففي بعض الحالات كانت هذه البرامج، سنيناً عديدة، بمنزلة مغامرات. وفي حالات أخرى، كانت قصيرة ومجهدة ثم فشلت وتوقفت. ففي السنوات الأخيرة توقفت بعض البرامج أو فروع الجامعات المشهورة جداً عن العمل بعد إجراء الجامعات تحليلَ الكلفة/ الفائدة واكتشافها أن مغامراتها العابرة الحدودَ لم تكن قابلة للتطبيق العملي. لا شك أن حالة المد والجزر المتعلقة بالتزام المؤسسة بالمجتمع المحلي كانت ملاحَظَة، وقد عملت على رفع مستوى التفكر عند أولئك الذين يرغبون في التسجيل مع مزود عابر الحدودَ. لقد أساء الإغلاق إلى سمعة الجامعة، بل وانتقل، ربما، إلى مؤسسات أخرى في البلد نفسه. لا جرم أن الجامعة ستجد صعوبة في طرح برامج أخرى لها في السوق، بعد توقف برامجها السابقة.

مستوى الجودة المتدني في التعليم

تمثل جودة التعليم الذي يتم تقديمه إلى الطلاب خطورة أساسية لدى العديد من الجامعات العاملة في بيئات عابرة الحدودَ.

التعليم هو عملية معقدة تتطلب انتباهاً شديداً لحاجات الطلاب، وبيئة التعلم، والعادات المستحبة. ويعمل البرنامج في الجامعات الأسترالية بوصفه منهاجاً فاعلاً تكيفياً، حيث يستجيب المدرس لإلماحات الطلاب، وللبيئة الاجتماعية - السياسية المنبثقة، التي تتم فيها عملية التعلم. وعادة ما يكون المدرس من المجتمع المحلي ذاته، ولديه اطلاع على ثقافة العديد من الطلاب. ويمتاز الطلاب بأنهم يعملون في إطار تعليمي، من شأنه أن يضاعف تجارب تعلمهم السابقة. إن لديهم مدرسين يمتلكون مهارات مماثلة في اللغة، وقد تم اختيارهم بناء على تفوقهم.

في المقابل، كثيراً ما تكون مناهج البرامج العابرة الحدودَ ثابتة وغير قابلة للتغير؛ إذ يتم تنظيمها بحيث تكافئ منهاج الجامعة الأم. أما المدرسون في هذه البرامج، فهم إما محليون أو مستوردون يأتون لزيارة الجامعة عند الحاجة إليهم. ولا يتم تزويد المدرسين المحليين بالتوجيهات نفسها عما يرتجى من التعليم وعن مبادئ أساليب التدريس. وتسعى

بعض الجامعات إلى تقديم المزيد من الدعم الجوهري في هذا المجال. ويتم تشجيع بعض الطلاب على دراسة التعقيدات المحلية والتفاعل مع الخبراء الممثلين مجتمعاتِهم المحلية، أو بالأحرى، دراسة قضاياهم المحلية عبر عمليات التقييم. وإذا ما تم استقدام مدرسيهم من أستراليا، فإن حضور هؤلاء المدرسين يقتصر على مدة قصيرة فقط، ويكون تواصلهم مع المجتمع المحلي إما معدوماً أو قليلاً جداً. وغالباً ما يكون المدرسين مرهقين بعد سفرهم الطويل، وقلائل منهم فقط من يُمنحون وقتاً كافياً للاستراحة من متاعب السفر. ثم إن تدريسهم سيكون مكثفاً -غالباً ما يكون ذلك في العطلة الأسبوعية، وعلى مدى خمس أمسيات- ثم يعودون إلى الجامعة الأم (ديباوسكي 2005، غريبل وزيغوراس 2003). من المحتمل أن لا يكون هؤلاء المدرسون ناطقين باللغة المحلية، ومن المؤكد أن لديهم تصوراً محدوداً جداً عن البيئة والقضايا المحلية. وستكون الفرصة محدودة أو معدومة لإدراج هذه المظاهر المحلية ضمن الفاعليات التعليمية. ومن الطبيعي، في ظل هذه الظروف، أن يكون مستوى جودة التجربة التعليمية متدنياً.

إضافة إلى هذا، قد تكون أنظمة التعليم التي تلقاها الطلاب القادمون من بلدان أخرى مختلفة اختلافاً كبيراً، حيث تنطلق نظرية التعليم هناك من مقدمات منطقية مختلفة. على الطلاب الآسيويين، مثلاً، أن ينتقلوا من نموذج كانوا فيه مرتبطين ارتباطاً عميقاً بمصدر سلطوي للإرشاد، إلى نموذج أكثر اصطفائية، ويعتمد على التقصي، حيث يجب عليهم دراسة النظرية وتطبيقاتها ونقدها. وفي العديد من الحالات، قد لا يعطي المدرسون طلابَهم أي فكرة عن هذه النقلة في أسلوب التعلم؛ لأنهم، ببساطة، يعدون أن طلابهم يفتقرون إلى مهارات التعلم. وبالرغم من إحساس الأساتذة القديرين بامتلاكهم فهماً معقولاً لحاجات الطلاب العابرين الحدودَ عبر تواصلهم المستمر معهم، يؤكد غريبل وزيغوراس (2003) أهمية تزويد المدرسين بالمزيد من الفهم الشامل للبيئات الثقافية والسياسية والاقتصادية والقانونية التي سيعلّمون فيها.

ويمكن للطلاب أن يصادفوا محاضرين من قطاعهم المحلي للتعليم العالي. إذ يمكن لهذا الهجين الناشئ عن إستراتيجيتي التعليم المحلية والعابرة الحدودَ أن يقود إلى توقعات متضاربة وارتباك في النتائج المرجوة. وثمة القليل، ربما، من الإستراتيجيات

المناسبة لتقديم الدعم التعليمي للمدرسين المحليين -خصوصاً فيما يتعلق بتعزيز رؤية الجامعة الأم ومبادئها. وفي بعض الحالات، يعمل الطلاب عبر مترجم (خصوصاً في الصين، حيث تنتشر الإنكليزية على نطاق واسع، لكن لم يتم تثبيتها جيداً بعد). لهذا كله، تمثل جودة المدرسين والتعليم والتفاعل التعليمي أخطاراً جوهرية، على كل جامعة أن تعالجها على الدوام.

تجربة الطلاب

بوجه عام، ثمة العديد من الجامعات التي لا تولي انتباهاً كافياً لتجربة الطلاب العابرة الحدودَ. ولا يتلقى الطلاب العابرون الحدودَ دعماً يشبه ذلك الذي يتلقاه الدارسون في الجامعة الأم. وفي الحقيقة، لا يلقى حصولهم على الشهادة أي دعم قوي من قبل الجامعة أو أي من شركائها.

يواجه الطلاب الذين يدرسون في بلادهم صعوبة الالتزامات المستمرة تجاه الأسرة والعمل، وهو أمر يجب تسويته في نظام الدراسة (ديفيس وآخرون 2000). وتزداد الصعوبات المتعلقة بتحقيق التوازن بين الدراسة والحياة بسبب المجموعات التعليمية المكثفة التي يتم اللجوء إليها عادة لتخفيض التكاليف. فهذه المجموعات لا توفر فرصاً كافية للمراجعة والتفاعل أو تنمية المعرفة (غريبل وزيغوراس 2003، بايفيس وتشابمان 2004)، ولا يكون لدى الطلاب سوى مجال محدود للاقتراب من مدرسيهم أو من الجوانب الأخرى من جامعتهم (غريبل وزيغوراس 2003). تولّد الظروف الشخصية رغبة قوية لدى الطلاب في خوض عملية تعلم مبسطة وسلسة -وهو مطلب قد يتعارض بشدة مع ما يتوقعه المدرسون من قراءة أوسع وبحث واكتشاف (بايفيس وتشابمان 2004).

وبالرغم من بيئتهم التعلّمية، غالباً ما تشهد شخصيات العديد من الطلاب تغيراً ونضجاً؛ نتيجة خوضهم تجربة التعليم الجامعي. وقد اكتشف كل من بايفيس وتشابمان (2004) مفهوم هوية الطالب العابر الحدودَ، وأشارا إلى أن على العديد من الطلاب أن يعيدوا تكوين إحساسهم بأنفسهم بعد اكتشافهم أنماطاً جديدة من التعلم وتجارب تعليمية غير مألوفة لديهم. إنهم يستمتعون بفرصة اكتشاف مضمون التفكير الغربي

وممارساته وإدراكاته، ويلقون التشجيع على طرح الأسئلة والمناقشة ونقد التفكير السائد. وهي عمليات قد تنتقل إلى حياتهم اليومية. إن عملية التعلم التحويلية هذه هي نقلة جوهرية في الوعي وهوية الذات. والطريقة المثلى لتحقيق ذلك تكون عبر الانتماء القوي والاندماج في مجتمع التعلم –وهو أمر يصعب تحقيقه عندما تكون الدراسة عبر الحدود. ففي الوقت الذي يبني فيه الطلاب المجتمعاتِ المحليةَ المتماسكة والقائمة على أساس التكافؤ، يتم إقصاؤهم عن الترابط العالمي، وهو النمط الأفضل. إن إقامة الأحداث الخاصة بالخريجين تقدم دعماً مستمراً للخريجين والطلاب الحاليين. ولكن، لا يوجد في أجواء التعليم العابر الحدودَ سوى مظاهر طفيفة تدل على وجود هذا النمط من التشارك الاجتماعي. ويزيد غياب التواصل المستمر من خطورة تهميش الجامعة عن حياة الطلاب وتماسكهم.

غالباً ما يعيش الطلاب العابرون الحدودَ ظروف تعلم رديئة (شيلدون 2006). ففي حين أسست بعض الجامعات مباني كاملة التجهيز، نجد أن العديد من البرامج تُقدَّم في الفنادق، فضلاً على التجهيز الرديء للمكاتب والوسائل الأخرى، الذي لا يتناسب مع الأنشطة التعليمية. مع ذلك، فإن قضية توفير التسهيلات هذه ليست سوى قمة الجبل لدى العديد من الطلاب العابرين الحدودَ. خذ مثلاً:

- ما يتوافر للطلاب العابرين الحدودَ من وسائل رديئة خاصة بالمكتبة (شيلدون 2006).
- غياب موظفي الخدمات الطلابية الخبيرين بمهارات التعلم والاستشارة والأنماط الأخرى من الإرشاد التخصصي.
- التفاعل المحدود بين الأساتذة والمجتمع المحلي.
- محدودية الأنشطة الإضافية الخاصة بالمناهج أو انعدامها.

تعمل الجامعة، في العديد من البرامج العابرة الحدودَ، مع شريك محلي يقدم بعض الخدمات الداعمة الضرورية. ولكن، يصعب القول إن من الممكن مقارنة هذه البنية التحتية بتلك التي يتم تقديمها في الجامعة الأصل. فتقويم الخدمات، وضبط جودة السياسة

المحدثة، وتوفير المدرسين الخبراء، جميعها مظاهر يضعف إثبات وجودها في هذه الأجواء (شيلدون 2006). إذ تندر زيارة المعلمين الجامعةَ، مما لا يسمح بتطبيق أسلوب الرقابة الدقيقة في أثناء هذه الزيارات. قد يشترط اتفاق الشراكة المبدئي شيئاً من ضبط جودة الخدمات، لكن نادراً ما تتم العودة إلى هذا الأمر في أثناء الممارسة العملية.

من الواضح أن تجاهل الجامعة مثلَ هذه القضايا يرفع من مستوى الأخطار المتعلقة بالعملية التعليمية. فمستوى جودة تجربة التعلم التي يعيشها الطلاب سيكون أدنى كثيراً من ذلك الذي يحرزه الدارسون عبر الحدود في الجامعة الأم. هناك أيضاً خطر عدم اندماج الطلاب لعدم قدرتهم على التواصل مع مجتمع الجامعة، وتدني مستوى التجارب التعلّمية، والقدرة المحدودة على التركيز التام على برنامج الدراسة، بسبب الأساليب التعليمية الموفرة.

تجربة هيئة التدريس

لدى معاينة تجربة أعضاء هيئة التدريس العاملين في برنامج عابر الحدودَ، ينبثق المزيد من القضايا. وثمة قضايا أربع أساسية يجب على كل جامعة أن تأخذها بالحسبان:

- أعباء العمل والمكافآت.
- حث هيئة التدريس وتطويرهم وتقييمهم
- أمان أعضاء هيئة التدريس وصحتهم.
- الاستجابة للطوارئ.

ثمة كثير من التعقيدات التي يجب أخذها بالحسبان لدى إرسال هيئة التدريس للعمل عبر الحدود. هل تم توفير الفرص ذاتها لجميع الأكاديميين؛ كي يجربوا هذا النمط الغني من التعليم؟ هل تتسم عملية الاختيار بالشفافية والمساواة؟ هل مُنح أعضاء هيئة التدريس فرصة اختيار السفر، أم كان مفروضاً عليهم؟ تتعرض قدرة بعض الأكاديميين على السفر للخطر بسبب الأسرة والمسؤوليات الأخرى، ما يجعل بمقدور من هم الأكثر خبرة أن يسافروا؛ لأن أعمار أفراد أسرهم يكون أكبر، ومن ثمَّ، فهم أقدر على التنقل. لكن من

شأن غياب هؤلاء الأكاديميين أن يؤثر في جودة البرامج التي تقدم داخل البلاد، وفي تجربة البحث عند طلابهم. إضافة إلى هذا، يكون على زملائهم الأصغر سناً أن يتحملوا أعباء إضافية؛ كي يغطوا غياب زملائهم، الذين يتقاضون أجراً أو تعويضاً عن الوقت الذي قضوه بعيداً، أما هم فلا. قد يكون الإحساس بالغُبْن عالياً جداً وضاراً بتماسك مجتمع التعليم. لذلك كله، يستحسن مراقبة إستراتيجيات نشر أعضاء هيئة التدريس عن كثب.

ثمة رأي شائع يقول بوجوب تهيئة كل فرد يشارك في التعليم العابر الحدودَ تهيئة كافية؛ كي يبحر بنجاح في هذا الدور التعليمي المختلف، ويتقبل المسؤوليات المتزايدة والتعقيدات الإضافية التي يفرضها العمل في جو تعليمي جديد (لجنة الجامعة الأسترالية AVCC 2002، دون ووالاس 2006، ليسك 2004). تلقى التهيئة الجيدة للأكاديميين الذين يعلمون عبر الحدود تشجيعاً كبيراً من عدد من الجامعات، خصوصاً فيما يتعلق بتعزيز إدراك أكبرَ عابرِ الثقافاتِ (دون ووالاس 2006، ماكينون MacKinnon وماناثونغا Manathunga 2003)، وتقديم المزيد من الإرشاد حول إستراتيجيات التعلم المناسبة، وفي ذلك عولمة المناهج (دون ووالاس 2006، إدواردز Edwards وآخرون 2003، غريبل وزيغوراس 2003). يؤيد كل من غريبل وزيغوراس (2003) تقديم المعلومات الخاصة بالبلد، بهدف تمكين عملية التعليم المرتبطة بالظروف التي تتم فيها. من جهة أخرى، يقول كل من بايفيس وتشابمان (2004) إن التضمين البسيط لـ«إضافات حول المضمون المحلي» ليس إلا استجابة محدودة ولا يفي باحتياجات الطلاب. ويقترحان حث مجتمعات الممارسة على تشجيع المدرسين على اكتشاف تجاربهم وخبراتهم وآرائهم. لكن بسبب أعباء العمل الإضافية التي يواجهها العديد من المعلمين العابرين الحدودَ، يبدو هذا النمط من التبادل المهني بعيد الاحتمال ما لم يقم أحد الميسِّرين بإيجاد سوق للتبادل (دون ووالاس 2006، 2007).

لا يقتصر عمل المدرسين العابرين الحدودَ على التدريس وحسب -فهم يمثلون الجامعة ومتطلباتها على مجموعة من الأصعدة. ففي العديد من الحالات يكون على المدرس أن يقدم لطلابه مجموعة من خدمات الدعم الإضافية. ثمة كثير من القضايا التي سيثيرها الطلاب مع مدرسيهم، التي تتطلب النقاش في حينه. وعلى المدرسين الذين يعملون في أجواء أكثر انعزالاً أن يكونوا متمكنين من سياسة الجامعة، وقادرين

على تقديم النصح للطلاب، وعارفين متطلبات برنامج المقرر الذي يدرسه طلابهم. إن من شأن تقديم الدعم الإضافي للأكاديميين؛ كي يتمكنوا من استخدام التقانة بطريقة فاعلة في تعليمهم، وإيجاد علاقات تشاركية بين الطلاب أن يضمن الاستفادة من الدعم المتوافر على الإنترنت، ويرفع من درجة التفاعل مع الطلاب. يستفيد المدرسون العاملون مع مجموعة كبيرة من الطلاب من التوجيه المستمر عبر الإنترنت، الذي يغني تعليمهم. يقدم هذا أيضاً مسوغاً جيداً لمعاينة مستوى دعم التعليم الذي يتم تقديمه للأكاديميين الذين يقودون الخطوات التمهيدية الأساسية في التعليم العابر الحدودَ.

وتوظف الجامعات مدرسين ممن يعيشون ويعملون في المجتمع المحلي، وهذه الإجراءات مفيدة. فمن ناحية، يمكن أن يكون حضور المعلم ثابتاً ومستمراً في أثناء دراسة الطلاب للبرنامج، أما من الناحية الأخرى، فعمل العديد من المعلمين المحليين بطريقة تعاقدية أو وفق تعيين غير رسمي، يحد من التزامهم بالجامعة وأهدافها، فهم لا يملكون المعلومات الكافية عن سياسات الجامعة ومتطلباتها، ولا عن معايير التقويم، ولا عن الاختلاف الملحوظ في أسلوب التعليم. من المحتمل أيضاً أن لا يتواصلوا مع غيرهم من المعلمين في البرنامج، وأن لا يحضروا حلقات البحث أو أي طرق أخرى من معاينة الجودة. وكحد أدنى من إستراتيجية الدعم، يستفيد هؤلاء المعلمون من برنامج يدخل في صلب معايير التعليم والتعلم، وهو تقليد رسمي للمناصب، ويستفيدون أيضاً من مراجعة البرنامج ونتائجه. ويمكن أن تتضمن التعزيزات الإضافية لقاءاتٍ مع أعضاء مهمين في فريق التعليم، وزيارات إلى الجامعة الأم، وإبداء ملحوظات على فقرات التقويم وجلسات المناقشة.

إضافة إلى الاعتبارات التعليمية، ثمة حاجة متزايدة إلى تقصِّي عمليات الأمان والصحة التي تحمي المجموعة العاملة عبر الحدود. ومن الممكن، بالتأكيد، وجود سياسات راسخة توثق كيفية ضمان أمان المدرسين. ولكن، هل يطّلع هؤلاء الأفراد على هذه الخطط والعمليات الضرورية؟ قد تؤثر السياسات في الممارسة أو في تحضير المدرسين للعمل عبر الحدود. يمكن معاينة السياسة والممارسة القائمة ومراجعتهما عبر إقامة منتديات دورية. ومن الممكن أيضاً اتباع إستراتيجية تقوم على أساس إيجاد خدمة محددة تدعم المدرسين وتقدم لهم النصائح والأفكار. ولدى انبثاق أي قضايا جديدة، يكون من المفيد تزويدهم

بالمزيد من المعلومات. ويمكن أن تتضمن التعزيزات الأخرى تعيين مدرس خاص لإرشاد المدرسين المستجدين في العمل عبر الحدود، وإيجاد مجتمع المعرفة العابر الحدودَ، الذي يتشارك أفراده في القضايا والأفكار والتصورات؛ إضافة إلى تقديم معلومات عن الخبرة في العمل عبر الحدود. وتعمل هذه الإستراتيجيات المختلفة على تعزيز المزيد من المعرفة، وإيجاد مجتمع مطلع ومدرك دائماً القضايا المنبثقة والممارسة المعززة. إن قضية تهيئة هيئة التدريس هي مجال معقد يشهد اتخاذ مجموعة واسعة من التدابير الجديدة.

تخطيط الجامعة وإدارتها للمغامرات العابرة الحدود

ثمة كثير من الأمثلة التي تتحدث عن المغامرات الجديدة التي تستهلها الجامعات؛ لتتبين، فيما بعد، عدم نجاعتها من الناحية المادية. لعل قلة قليلة من المعنيين كانوا يشاركون في تقدير الأخطار ويسهمون في إستراتيجيات التخطيط. لا شك أن حساب التكاليف المتضمنة لتطوير مجتمع التعليم لم يكن كافياً، إذ يجب الانتباه، في مرحلة التقييم، لقلة الطلب في السوق في أثناء المدة الأولى من الإنشاء حيث يكون خفيفاً، وللمنافسة المحتملة من قبل جامعات أخرى. ويجب تحديد تكاليف دعم فرع الجامعة أو أي تمثيل لها. وثمة العديد من جوانب البنية التحتية التي يجب مضاعفتها -كأن يكون على المرء أن يوفر عدة مبان عبر الحدود داخل الجامعة الأم، وخدمات الطلاب، ومصادر المكتبة، والدعم المتعلق بالمعلوماتية... إلخ. وهناك كثير من تكاليف الخدمات التي يجب تحصيلها عن طريق الشركاء المحليين، أو توفيرها لدى الجامعة الفرع. فيبنبغي أن تتصدر مسألة توفير التعليم العالي الجودة جلسات النقاش التي تتم سواء في مرحلة التخطيط أو في مرحلة الإنجاز التي تليها.

في أغلب الحالات، لا يؤخذ تخطيط الموارد البشرية بالحسبان، بالرغم من أهميته البالغة في تأسيس استثمار عابر الحدودَ قوي ودائم. فالكفاية العلمية والإدارية، سواء داخل الجامعة أو عبر الحدود، هي عامل مهم لإدارة البرنامج أو الفرع العابر الحدودَ. وثمة حاجة إلى وجود عدد كاف من الأكاديميين يتناوبون على عروض البرنامج المختلفة؛ لأن السفر يستوجب ضريبة على كل فرد. يجب تحديد مدرسي الجودة والمجموعة الداعمة. ويجب توظيف هيئة داعمة متخصصة (ممن قد يمتلكون مهارات عالية المستوى في اللغة المحلية).

يتطلب التدبير الفاعل لإستراتيجية عابرة الحدودَ إدارة قوية ودراسة متأنية للطريقة المثلى في التصرف إزاء التغيرات والتطورات الطارئة (بارسونز Parsons وفيدلر Fidler 2005). وسيكون هناك، داخل الجامعة، مجموعة من المعنيين من كليات ومدرسين ووحدات خدمات وهيئات إدارية، يتحمل كل منهم مسؤولية المنصب الموكول إليه. وتكامل هذه الفرق جميعها يضمن تحديد معظم الاحتمالات التي يمكن أن تطرأ ومعالجتها. في العديد من الحالات السابقة، كانت القرارات تُستمد، بوجه رئيس، من نقاشات تجري مع أعضاء هيئة تدريس سابقين في الجامعة. ومن المفيد الرجوع إلى مصادر أوسع لتجميع البيانات. ثم إن استعراض مغامرات قابلة للمقارنة سبق أن خاضتها الجامعة من قبل يقدم بياناً جيداً جداً عن المشكلات والصعوبات التي يحتمل انبثاقها. إن المعلومات عن صعوبات تحقيق النجاح، التي وقفت في طريق من دخلوا السوق من قبل، هي معلومات نفسية (كونيلي Connelly وآخرون 2006).

نظرة أوسع إلى التعليم العابر الحدود

التعليم العابر الحدودَ هو عمل خطر. وكي يكون ناجحاً، ثمة حاجة إلى التركيز بشدة على جودة التعليم وضمان الممارسة التعليمية الفضلى (شيلدون 2006). وتظهر الدراسات التي أجريت على مغامرات سابقة عدداً من العوامل التي يمكن أن تؤدي إلى فشل المغامرة. فالخيار غير الموفق للشريك العابر الحدودَ (هيفرنان وبول 2005)، وسوء التخطيط، وعدم الدقة في تقدير التكاليف، والتقدير غير الوافي لمتطلبات تخطيط شؤون اليد العاملة، والضبط الرديء للجودة، وعدم الاستمرارية في التواصل مع الطلاب ومع المجتمع الأوسع، كلها عوامل تحدّ من فاعلية الإستراتيجية العابرة الحدودَ. ومن الواضح أن الدعم التعليمي، الذي يتم تقديمه في العديد من الحالات، يكون نموذجاً أجردَ بحيث يحد من التكيف مع الطلاب المحليين. ومع مرور الوقت، يغدو الطلاب العابرون الحدودَ أكثر حذراً؛ فهم يعرفون ماذا يريدون من التعليم العالمي الجيد. وبهذا يتم تقويم الجامعات وفقاً لجودة الخدمة العابرة الحدودَ وتزويد التعليم -لا بناء على شهرتها الواسعة بوصفها مزوداً للتعليم العالي وحسب.

قد يتم تعميق التفكير من أجل المزيد من التعاون في العمل مع الجامعات الأخرى التي تسعى إلى تبوُّؤ مركز لائق في السوق ذاتها (شيلدون 2006). ففي بعض المواقع العابرة الحدودَ، ثمة كثير من الجامعات التي تتنافس في الطلاب. ففي بينانغ، مثلاً، شوارع برمتها أيدت وجود الجامعة، سعياً من هؤلاء المؤيدين إلى ارتقائهم. وثمة بعض الاحتمالات أن يتم التشارك في خدمات ووسائل عامة: من الممكن مثلاً وضع علامة مشتركة لبعض الوحدات، وإيجاد أسلوب أكثر تشاركاً في التعليم العابر الحدودَ. ويمكن التشارك في بعض المصادر العالية التكاليف، التي تتعلق بمراكز التعلم المدمجة والمكتبات ودعم برنامج اللغة التواصلية ودعم خدمات الطلاب. ويوفر التمويل المشترك تزويداً عالي الجودة لهذه الوكالات المدمجة، وبالتكاليف نفسها التي يتم صرفها على خدمات مؤسسة واحدة. ويسعى كثير من العاملين في مجال عبور الحدود إلى اتباع إستراتيجية محلية تسعى إلى إيجاد مصدر وحيد يقدم الإرشاد عن البيئات السياسية والاجتماعية والاقتصادية المعنية، ومصادر الخبراء. أما في الوقت الحالي، فلا دليل قوي على وجود قيادة محلية تعمل على بناء مقدرة المجال العابر الحدودَ.

على المستوى العملي، ثمة طرق أخرى كثيرة وبسيطة جداً يمكن عبرها معالجة قضية ضمان الجودة وتفادي الأخطار بطريقة أفضل، وتتضمن:

- تقديم التوجيهات للقادة الأكاديميين حول الحفاظ على جودة برامج التعليم.
- دعم المدرسين المشاركين في التعليم العابر الحدودَ، وذلك بمدهم بالتعليمات، وببرامج الحث، وبمجتمعات الممارسة الزاخرة بالتسهيلات، ودعمهم دائماً بالخبراء.
- تكامل إستراتيجيات ضمان الجودة طوال عمليات عبور الحدود المختلفة، وتدريب جميع المدرسين على التطبيقات والتقييمات التي يجرونها.
- تقدير مشاركات المدرسين في التعليم العابر الحدودَ عبر عمليات الترفيع وتقليد المناصب؛ لتشجيعهم على المشاركة الدائمة.

- أخذ الأخطار بالحسبان ومعالجتها بأسلوب شامل وخبير؛ وذلك بالاستفادة من معارف العديد من ذوي العلاقة المختلفين.
- إجراء معاينة دورية للشراكات بهدف وقاية البرامج (مكنيكول McNicoll وآخرون 2005).
- توظيف الأموال في تصميم المنهاج المخصص لعبور الحدود، وإستراتيجيات التقييم والتعلم لضمان عائدات الجودة.
- التشارك مع الجامعات الأخرى؛ لإيجاد كتب ومصادر تضمن توفير تعلم في السياق نفسه.
- توظيف الأموال في رصد حاجات الطلاب وبحث قضاياهم للوصول إلى معايرة أفضل لتقديم الخدمات العابرة الحدودَ.
- إيجاد آليات أقوى تتعلق بإبداء الطلاب ملحوظاتِهم؛ بهدف توجيه تعزيز تجربة التعلم وإدارة العملية باستمرار -وفي ذلك تقييم جودة تسمح بإعطاء إجابات وملحوظات حقيقية عن القضايا المحلية (بايفيس وتشابمان 2004).
- بناء دلالات الأداء المهمة التي ترصد النقاط المهمة في العمليات والنتائج والممارسات، إضافة إلى المقاييس المالية/ الكمية (شيلدون 2006).
- دعم أقوى للطلاب ومصالحهم، وفي ذلك الارتباط الثقافي بجامعاتهم، والتواصل المكثف مع المدرسين والأعضاء الآخرين في الجامعة.

لا تشهد أساليب التعليم العابر الحدودَ السائدة سوى القليل من التعزيزات المنطقية. ومن الواضح أن أسلوب الحد الأدنى المطبق حتى الآن لن يصمد في المستقبل. فقد غدا الطلاب واعين أكثر ما يجب أن تزودهم به تجربتهم الدراسية. وقد آن الأوان كي تقوم الجامعات بمراجعة مقدماتها المنطقية وافتراضاتها المتعلقة بهذه المغامرات، فهي ليست مصادر ربح سريع، ويندر في الحقيقة أن تكون مجزية على المدى القصير، بل يجب النظر إليها على أنها التزامات طويلة الأمد بمستقبل ذلك المجتمع. فالجامعة الراغبة

obeikandl.com

في النجاح في هذه السوق التابعة للمستهلك، هي تلك التي تظهر التزاماً طويل الأمد بتميز مستوى التعليم ونوعيته -بغض النظر عن مكان تقديم البرنامج التعليمي. وهذا أمر منطقي دون شك؛ ففي المحصلة، يجب أن لا تختلف نوعية التجربة التعليمية العابرة الحدودَ عن تلك المقدمة للطلاب الدارسين في جامعة أسترالية.

المراجع:

Academic Ranking of World Universities. (2006) Shanghai: Jiao Tong University. Online. Available at: http:lled.sj tu .edu.cn/rank/20 06/ARWU-2006Methodology.htm (accessed 30 May 2007).

Australian Education' Network. (2006) 'Rankings of Australian Universities'. Online. Available at: http://www.australian-universities.com/rankings/ (accessed 30 May 2007).

Australian Vice Chancellor's Committee. (2002) Provision of education to international students: Code and guidelines for Australian universities. Canberra: Australian Vice Chancellor's Committee.

Connelly, S., Garton, S. and Olsen, A. (2006) Models and types: Guidelines for good practice in transnational education. London: Observatory on Borderless Higher Education.

Davis, D., Olsen, A., and Bohm, A. (2000) Transnational education providers, g_rtners and policy: Challenges for Australian institutions offshore. Canberra, Australia: IDP Education Australia.

Debowski, S. (2005) 'Across the divide: Teaching a transnational MBA in a second language.' Higher Education Research and Development, 24 (3): 265—280.

Dunn, L. and Wallace, M. (2006) 'Australian academics and transnational teaching: An exploratory study of their preparedness and experiences.' Higher Education Research and Development, 25 (4): 357—369.

Dunn, L. and Wallace, M. (2007) 'Promoting communities of practice in higher education.' In M. Tulloch, S. ReIf and P. Ulys (eds.) Breaking down boundaries: International experience in open, distance and flexible learning: selected papers, 142—150, Bathurst: Charles Sturt University. Edwards, R., Crosling, G. Petrovic-Lazarovic, S. and O'Neill, P. (2003) 'Internationalization of business education: Meaning and implementation.' Higher Education Research and Development, 22 (3): 18 3—192.

Gribble, K. and Ziguras, C. (2003) 'Learning to teach offshore: Pre-departure training for lecturers in transnational programs.' Higher Education Research and Development, 22 (3): 205—216.

Heffernan, T. and Poole, D. (2005) 'In search of «the vibe": Creating effective international education partnerships.' Higher Education, 50 (2): 223—245.

Huang, F. (2003) 'Transnational higher education: A perspective from China.' Higher Education Research and Development, 22 (3): 193—203.

Leask, B. (2004) Transnational education and intercultural learning: Reconstructing the offshore teaching team to enhance internationalization. Australian Universities' Quality Agency (AUQA) Occasional Paper. Melbourne: AUQA.

MacKinnon, D. and Manathunga, C. (2003) 'Going global with assessment: What to do when the dominant culture's literacy drives assessment.' Higher

obeikandi.com

Education Research and Development, 22 (2): 131—144.

McNicoll, Y. R., Clohessy, J. M. and Luff, A. R. (2005) 'Auditing offshore partnerships: Lessons from reviewing nursing and psychology courses offered in Singapore.' Proceedings of the Australian Universities Quality Forum: (108 - 112), Melbourne: AUQA. Mok, K-H. (2003) 'Globalization and higher education restructuring in Hong Kong, Taiwan and Mainland China.'

Higher Education Research and Development, 22 (2): 117- 129.

Parsons, C. and Fidler, B. (2005) 'A new theory of educational change—punctuated equilibrium: The case of the internationalization of higher education institutions.' British Journal of Educational Studies, 53 (4): 447—465.

Pyvis, D. and Chapman, A. (2004) Student experiences of offshore higher education: Issues for quality. Australian Universities' Quality Agency (AUQA) Occasional PublicatiGn. Melbourne: AUQA.

Sheldon, S. (2006). 'Diversity in higher education in the Asia-Pacific region, the impact of diversity on international education and on teaching and learning outcomes.' Proceedings of the Australian Universities Quality Forum: (28—51), Melbourne: AUQA.

Williams, R. and Van Dyk, N. (2006) 'Discipline ratings for Australian Universities.' Melbourne: Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, Online. Available at: http://www.melbourneinstitute.com/publications/reports/draus_uni/default.html (accessed 30 May 2007).

obeikandl.com

الفصل 20

الفرص والتحديات

إدارة جودة البرنامج والشراكات المؤسسية في بيئة تعليمية عابرة الحدود

تشيلزيا بليكيم ونيك شاكليفورد Chelsea Blickem and Nick Shackleford
مشترك

مقدمة

في يوليو، تموز 2001، غدت شهادة اللغة الإنكليزية المكثفة، التي يسري مفعولها في مؤسسة نيوزيلندية للمرحلة الثالثة منذ عام 1991، متوافرة للطلاب الصينيين في بنجينغ، وذلك بموجب اتفاق تعاون أُبرم مع مزود صيني خاص. وهكذا غدا بمقدور الطلاب الصينيين مباشرة دراسة اللغة الإنكليزية في الصين قبل الانتقال إلى نيوزيلندا. وقد عمل المركز التدريبي مدة سنتين ونصف السنة قبل أن يتم إغلاقه في ديسمبر، كانون الأول من عام 2003؛ لتوقفه عن العمل بسبب مرض السارس SARS والتراجع العام في عدد الطلاب الصينيين الراغبين في المجيء إلى نيوزيلندا لتحصيل المزيد من الدراسة.

يتناول هذا الفصل الشراكة بين المؤسسة النيوزيلندية والمزود الخاص، والكيفية التي تمت فيها إدارة تقديم البرنامج العابر الحدودَ في وقت كان التزويد العابر الحدودَ جديداً نسبياً لدى المؤسسات النيوزيلندية، والعمليات المنتظمة نادرة ولا تخضع لرقابة وكالة ضمان الجودة النيوزيلندية (NZQA).

obeikandl.com

البيئة النيوزيلندية

إن دواعي عمل مزودي التعليم النيوزيلنديين عبر الحدود تشبه تلك التي كانت وراء خوض المزودين الآخرين في أنحاء العالم هذا المجال، ومن بين هذه الأسباب: «تعزيز سمعة المؤسسة؛ المنافع المادية؛ الأعداد المتزايدة للطلاب؛ تعزيز فرصة حرية تنقل المدرسين والطلاب؛ إيجاد الفرص الإضافية للبحث والتطوير» (مكبيرني وبولوك Pollock 2000: 334).

في المدة ما بين إبريل، نيسان 2002 ونوفمبر، تشرين الثاني 2005، قامت وزارة التعليم النيوزيلندية بإجراء تقييمات ثلاثة لبرامج تعليم عابرة الحدودَ مقدمة من قبل مؤسسات المرحلة الثالثة. وقد أظهر التقرير النهائي «تقييم التعليم العابر الحدودَ وتحليله»، (كاثروود Catherwood ومساعدون آخرون 2005)، ازدياد عدد مؤسسات المرحلة الجامعية المشاركة في سلك التعليم العابر الحدودَ بنسبة 53 بالمئة، من 17 في عام 2001 إلى 29 مؤسسة في عام 2004. وازداد عدد المقررات والبرامج العابرة الحدودَ على نحو كبير ليصل إلى 137 برنامجاً، في حين تناقص عدد الطلاب المسجلين من 1472 في عام 2001 إلى 1385 في عام 2004.

ويقول التقرير إن «الاعتماد على أعداد الطلاب الملتحقين وحده لا يعد مؤشراً دقيقاً على فاعلية التعليم العابر الحدودَ»؛ إذ غالباً ما يتم تسجيل الطلاب في سجلات المؤسسة العابرة الحدودَ الشريكة، دون أن يتم إدراجهم في سجلات المؤسسة النيوزيلندية.

وقد جاء في ختام التقرير: لقد تمت المحافظة على مستوى مشاركة المزودين النيوزيلنديين في التعليم العابر الحدودَ. فلم يطرأ تزايد مهم على فاعليات هذا المجال، لكنه لم يشهد أيضاً أي تراجع يذكر، لكنه أشار إلى أن «التعليم العابر الحدودَ يعد فاعلية عالية الخطورة».

وقد أعلنت وزارة التعليم النيوزيلندية في عام 2004 افتقار هذا القطاع، بوجه عام، إلى الخبرة والتجربة في العلاقات العالمية والفاعليات العابرة الحدودَ، وعدم لحاقه بركب المنافسين العابرين الحدودَ (وزارة التعليم النيوزيلندية، 2004).

التحديات والأخطار

أوجد تنامي التعليم العابر الحدودَ صعوبات مهمة أمام المؤسسات وشركائها وجهات الاعتماد المعنية. وقد انبثق التوثيق الأدبي للتجارب الأسترالية والبريطانية في بدايات عام 2000. أما التجارب النيوزيلندية، فلم تحظ بالتوثيق ذاته لعدم وجود المراجع.

في عام 2002، أظهرت وكالة ضمان الجودة في المملكة المتحدة اهتماماً بنموذج المشاركة العابرة الحدودَ في الصين، الذي لم يجدوا فيه «مسؤولاً محدداً للحفاظ على المعايير» (ملحق جريدة التايمز المنشور عبر الإنترنت، 4 يناير، كانون الثاني 2004). وقد حددت هذه المقالة المشكلات المتعلقة بلغة البلد المضيف، ومشكلات النقل مع إجراءات ضمان الجودة، والتزام أعضاء المجموعة المرسلين إلى الصين وتنافسهم، وانعدام أطر العمل الآمنة التي يمكن لبرامج المؤسسات البريطانية أن توجد ضمنها، إضافة إلى قضايا أخرى تتضمن معايير التسجيل غير المنظمة ونوعية الخريجين على نحو إجمالي.

يكثر ظهور مثل هذه المشكلات في المملكة المتحدة. ويورد كل من هيفيرنان Heffernan وبول (Poole 2004: 80) ما يقوله تايسوم (Tysome 1996):

> في أثناء عام 1996، وجد مجلس جودة التعليم العالي السابق أن تأسيس العديد من الشركاء العابرين الحدودَ قد تم دون توافر معلومات وافية ودون بذل جهد مناسب. ومع حلول عام 2002، تابع وزير التعليم تعبيره عن مخاوفه من احتمال تخفيض بعض المؤسسات من مستوى التعليم العابر الحدودَ ما لم تقم وكالة ضمان الجودة بدورها الرقابي.

تتضمن المشكلات النموذجية في ضمان الجودة: ممارسات التقييم غير العادلة، واختلاف الممارسات حين يتعلق الأمر بالمسجلين في المؤسسة البريطانية وشروط القبول المخففة، وعدم خضوع المعايير لرقابة كافية، والإخفاق في إقامة العلاقات، وسوء إدارة المسائل التسويقية.

وعانت المؤسسات الأسترالية، التي كانت تعمل على تطوير البرامج العابرة الحدودَ، مسائلَ مشابهة تتعلق بالجودة. وفي عام 2005 شددت الحكومة الأسترالية الرقابة على التزويد العابر الحدودَ، وذلك بتعهدها تقديم التمويل والوسائل لوكالة ضمان الجودة

الأسترالية لتحقيق هذا الهدف من جهة، ولتطوير العلاقات الرسمية مع وكالات ضمان الجودة العابرة الحدودَ من جهة أخرى، على الرغم من أن تأثير هذه الخطوات لم يتم حسابه بعد.

تتسبب المغامرة في مجال التعليم العابر الحدودَ بإيجاد أخطار جديدة لمزودي المرحلة الجامعية، وهي أخطار: «مالية، وقانونية، ومتعلقة بالسمعة والسيادة الشخصية» (مكبيرني وبولوك، 2000: 337). وعلى الرغم من تحسب وكالة ضمان الجودة والمؤسسات لكل الطوارئ، ثمة كثير من الجوانب التي تبقى غامضة، ما يستدعي دعوة إلى إيجاد نظام عالمي لضمان جودة التعليم العابر الحدودَ. لكن هذه الخطوة لا تزال بعيدة الاحتمال؛ لاختلاف القضايا والأولويات باختلاف الدول.

«الجودة» و«المعايير»

إن العمل والتزويد عبر الحدود يعني العمل في بيئة تمتلك لغة وثقافة وممارسات مختلفة كلياً عن بيئة المؤسسة المحلية. ويجب للمعايير القائمة في المؤسسة المحلية أن تتوافق مع معايير المؤسسة المضيفة. لكن من المحتمل تعسر فرض هذه المعايير بسبب الاختلافات الثقافية والهيكلية واختلاف الوسائل. ثمة حاجة أيضاً إلى توافق التوقعات عن الجودة وإجراءات ضمانها. فما يطبق في المؤسسة المحلية لا يصح، بالضرورة، نقله إلى المؤسسة المضيفة. وفي بعض الأحيان، يحتاج الهدف ذاته إلى أسلوب مختلف من أجل تحقيقه في مؤسسة أخرى. لكن نجاح المشروع يقتضي بالضرورة توافق الأهداف مع التوقعات.

في عام 2001، طلبت وكالة الجودة النيوزيلندية من المؤسسة تقديم شرح عن التسهيلات في بنجينغ، والبرنامج الذي سيتم تدريسه، ومنهجيات التزويد والتقييم، وعمليات المراقبة وتزويد بالهيئة التعليمية، وعن المشروع الذي ستوافق عليه الهيئة الأكاديمية للمؤسسة. وقد رافق هذا مذكرة تفاهم تضمنت الالتزامات المالية للمؤسسة، والعائدات المتوقعة من المغامرة، والالتزامات تجاه المجموعة التعليمية وضمان الجودة، والطريقة التي ستتم فيها مراجعة العلاقة بطريقة دورية.

العلاقات وتجاوز الحدود والجودة

يشير كل من هيفيرنان وبول (2004: 79) إلى «التحديات والصعوبات والتعقيدات التي تواجه الجامعات لدى تجاوزها الحدودَ»، ويؤكدان الربطَ بين جودة البرنامج وجودة العلاقة التي يتم تأسيسها للتمكن من نقل البرنامج. ويرى هيفيرنان وبول أن العلاقات التنظيمية المتبادلة تتضمن، بوجه عام، مراحل خمس:

في مرحلة ما قبل العلاقة، تتم معاينة الشريك واختياره. وتشهد المرحلة المبكرة من التفاعل بدء مفاوضات جدية حول أسلوب العلاقة وبنيتها ، وهو وقت يجري فيه كثير من التعلم ويتم فيه تحديد الأهداف والتطلعات وحدود العلاقة. ثم تأتي الخطوة الثالثة، وهي تنامي العلاقة، وفيها «ينخرط طرفا العلاقة في عملية تعلم متبادل مكثف وتكيف مع مقتضيات هذه العلاقة» (هيفيرنان وبول، 2004: 80)، حيث يتم إرساء أسس تواصل فكري وتواثق والتزام. ويتطور هذا الأمر حين تستقر العلاقة ليغدو شراكة ويتم تحقيق الأهداف والنتائج المتفق عليها والمرجوة من الشراكة. ثم تظهر مرحلة نهاية الشراكة حين تنقطع العلاقة العابرة الحدودَ وتتوقف الالتزامات التعاقدية، وغالباً ما يكون ذلك حين يفوق حجم التكاليف المنافعَ العائدة من العلاقة.

وقد كشفت الدراسة التي أجراها هيفيرنان وبول (2004) أن مرحلة التفاعل المبكر، أي عندما يتم تأسيس أرضية العلاقة وأهداف المشروع، مهمة جداً لنجاح المشروعات العابرة الحدودَ.

أجرى هيفيرنان وبول (2004) عشر دراسات عن العلاقات بين الجامعات الأسترالية وشركائها العابرين الحدودَ في آسيا. وبناء على هذه الدراسات حددا أهم العوامل التي تتسبب في تراجع العلاقات العابرة الحدودَ، ومن بينها انعدام الثقة والالتزام والتواصل الفاعل في المرحلة المبكرة للتفاعل. وثمة كثير من المصاعب الخطرة التي يمكن أن تظهر، ما لم يكن هناك تصور مشترك بين الشركاء عن المشروع.

حالة عينية نيوزيلندية

سنتعرف الآن تجربة المؤسسة النيوزيلندية في نقل برنامجها الإنكليزي في بنجينغ، ونولي مسائلَ ضمان الجودة وتطور علاقات العمل بين المؤسسات عناية خاصة.

ما قبل العلاقة

في بدايات عام 2001، تلقت المؤسسة النيوزيلندية اقتراحاً من مزود صيني، معروف لدى المؤسسة، للتشارك في افتتاح مركز تدريبي للغة الإنكليزية في بنجينغ. إن اختيار الشريك المناسب هو قرار مهم في خوض مغامرة عابرة الحدودَ. وتُنصح المؤسسات باتخاذ الإجراءات الكافية للتحقق من قدرة الشريك وممثليه على إدارة متطلبات البرنامج ونقلها، وعلى تعزيز سمعة المؤسستين على حد سواء.

التفاعل المبكر

يؤكد كل من هيفيرنان وبول (2004: 80) أن هذه المرحلة هي «الأضعف» في العلاقة. يجب أن تشهد هذه المرحلة تطور الأساليب التي يتم التفاوض عليها في الممارسة والعمل بين الشركاء، التي «يتم تحديدها بوضوح تبعاً للأهداف والأغراض والتوقعات وحدود العلاقة».

في بداية عام 2001، قام اثنان من المدرسين بزيارتين إلى الموقع المفترض في بنجينغ. وقد حددت هاتان الزيارتان للطرفين الحد الأدنى من الشروط التي يجب تحقيقها على صعيد الترتيبات المالية وسعة الصفوف والتسهيلات وسعة غرف المدرسين والوسائل والإدارة. ودخلت المؤسسة النيوزيلندية في اتفاق خدمة لنقل برنامجها مع الشريك، بدل دخولها في شراكة تقتضي توظيف رأس مال، وقد تم تحديد مدة التعاون لتكون سنة، يمكن تجديدها بعقد تبادلي. صحيح أن هذا العقد حَدَّ من تأثير المؤسسة في توجه مركز التدريب، إلا أنه حدَّ أيضاً من الأخطار التي كانت تعرض نفسها لها بدخول الاتفاق. وبحلول شهر يونيو، حزيران عام 2001، كانت المؤسسة راضية عن استيفاء جميع الشروط، ووقعت مذكرة تفاهم مع الشريك الصيني.

الموافقة والاعتماد

كما ذكر آنفاً، تطلبت عملية الموافقة توثيقاً داخل المؤسسة النيوزيلندية. وقد عملت المؤسسة، في ذلك الحين، مع وكالة ضمان الجودة النيوزيلندية لتضمن توثيق جميع العمليات والأنظمة المطلوبة، إلى أن أصبح النقل العابر الحدودَ ممكناً. وقد وافقت وكالة ضمان الجودة النيوزيلندية على التصديق، وتم فتح المركز في يوليو، تموز 2001.

أوكل منصب مدير الدراسات داخل المركز، بوصفه جزءاً من الإجراءات التعاقدية، إلى موظف نيوزيلندي وفق عقد مدته سنة على الأقل. حيث كان هذا المدير مسؤولاً عن جودة إدارة البرنامج، وتم تحديد خطوط واضحة للتواصل مع المجموعة السابقة في المؤسسة الموجودة في نيوزيلندا. وبسبب نقص عدد المدرسين المناسبين والمتفرغين في بنجينغ في ذلك الحين، تم توظيف مدرسين نيوزيلنديين مدة قصيرة ومدداً محددة في المركز التدريبي؛ وذلك لضمان توافق مستوى نقل البرنامج مع البرنامج الذي يتم تقديمه في المؤسسة النيوزيلندية.

تنامي العلاقة

في أثناء هذه المرحلة، «ينخرط طرفا العلاقة في عملية تعلم متبادل وتكيف مع متطلبات الشراكة» (هيفيرنان وبول، 2004: 80). وقد خاضت المؤسسة تجربة تعلم متبادلة مكثفة وموسعة مع المركز التدريبي في هذه المرحلة التي برزت فيها هذه القضايا تحديداً.

التواصل

خطوط التواصل مع المؤسسة كانت واضحة لدى مدير الدراسات. ولكن سرعان ما تبين انعدام هذا الوضوح بين مدير الدراسات والشريك. فقد وقع خيار الشريك على فريق صغير من المدرسين الشبان المحليين المتقنين لغاتٍ عدة ليقوموا بمهمة تشغيل المركز التدريبي، لكن أولئك المدرسين كانوا يفتقرون إلى مهارات الإدارة والخبرة، وليست لديهم القدرة الفعلية على اتخاذ القرارات. وبينما كان من الواضح أن مدير الدراسات نجح في نقل برنامج اللغة الإنكليزية، كانت مسؤولية تسيير المركز التدريبي وأنظمته الإدارية أقل

وضوحاً، وهذا أدى إلى ظهور صعوبات كثيرة واجهت المجموعة في أثناء محاولتها العمل في ممارسة الإدارة في ظل التباينات الناجمة عن العبور الثقافي.

توقعات المجموعة

جاء مدير الدراسات والمجموعة النيوزيلندية من ثقافة تعودوا فيها على العمل خمسة أيام في الأسبوع وساعات منتظمة، في حين كان أعضاء المجموعة المحلية مجبرين على العمل كل يوم وساعات طويلة. لقد كان وضع المدرسين الصينيين الموظفين محلياً إشكالياً؛ لأنهم يعملون في ظروف مختلفة اختلافاً كبيراً عن ظروف توظيف المدرسين النيوزيلنديين.

هيئة التدريس

أتيحت لأعضاء المجموعة النيوزيلنديين، الذين شغلوا مناصب في المركز التدريبي، قبيل مغادرتهم نيوزيلندا، فرصة المشاركة في برنامج توجيهي. ويرى داولينغ Dowling وآخرون (1999: 155) أن «التدريب قبيل المغادرة يعد... مهماً... على صعيد محاولة ضمان فاعلية الشخص المغادر ونجاحه في الخارج، وخاصة حين يُعدّ البلد المتوجه إليه صعباً من الناحية الثقافية».

لقد اختلفت ردود أفعال أعضاء الهيئة التعليمية النيوزيلندية تجاه ظروف عملهم الجديدة. فبينما تقبل معظمهم تجربة العمل والعيش في بنجينغ بسرور، واستفادوا من إقامتهم في الصين على الصعيدين المهني والشخصي، تعرض آخرون إلى صدمة ثقافية مؤكدة. وكما أشار داولينغ وآخرون (1999: 132)، «[التوافق الثقافي]... المعضلة هي أن التوافق مع ثقافة أجنبية متعدد الأوجه، ويختلف الأفراد في ردود أفعالهم وسلوكهم». لقد غدا الدعم الذي تقدمه هيئة المؤسسة التعليمية الموجودة في نيوزيلندا وتشجيعه مهماً في تمكين المغادرين للخارج من متابعة العمل بفاعلية.

كان أعضاء الهيئة التعليمية النيوزيلنديون مطالبين، بدورهم، بإبداء ملحوظاتهم واقتراحاتهم للمضي قدماً، وهو أمر تمت مناقشته مع الشريك.

ضمان الجودة

لقد أوجد تحويل برنامج ما، ونقله عبر الحدود، قضايا تتعلق بضمان الجودة والمحافظة على المعايير. وقد تم تسهيل هذا الأمر بتعيين مدير للدراسات يستقر في البلد المضيف. ولكن، ثمة حالات كانت الهيئة التعليمية المحلية تتخذ فيها قرارات التسجيل لاعتبارات تجارية، وجرى خلاف ذلك فيما يخص الأمور المتعلقة بتنظيم البرنامج. وبالاستفادة من الإدراك المؤخر، استطاعت مرحلة التفاعل المبكر للعلاقة بالشريك ومجموعته أن تركز بدقة أكبر على عمليات إدارة البرنامج وشملت تدريب الهيئة التعليمية المحلية.

الاعتماد المحلي

أجرت المؤسسة النيوزيلندية الترتيبات مع المركز التدريبي بعد حصولها على ضمانات تؤكد اعتماده محلياً. وبسبب عدم اطلاع المؤسسة النيوزيلندية على تعقيدات عمليات التصديق في الصين، وبالرغم من حصولها على هذه الضمانات، إلا أنها اكتشفت أن عملية الاعتماد على مركز التدريب لم تكن مكتملة، وهذا تسبب بحدوث كثير من الإرباكات داخل المؤسسة. وقد تأخر صدور الموافقة التامة على عمل المركز التدريبي الذي يستخدم مدرسين أجانب حتى أواخر عام 2001. وقد هدد تأجيل افتتاح المركز التدريبي ووضعه المقلقل استمرارية البرنامج قبل بدء العمل به.

المصادر والتجهيزات

بالرغم من الموافقة على الحد الأدنى من الشروط والترحيب بها على نطاق واسع، سرعان ما ظهرت صعوبات في التجهيزات. فمستلزمات الصفوف الأساسية لم تكن متوافرة محلياً، لذلك وجب إرسالها من نيوزيلندا. وقد تعرض أعضاء المجموعة التعليمية في المركز التدريبي للمساءلة لاستخدامهم آلة التصوير، كذلك لم يكن بالإمكان إرسال الفاكسات الضرورية من نيوزيلندا بسبب الحدود المفروضة على أوراق الفاكس.

وقام أعضاء المجموعة التعليمية النيوزيلندية، في بداية العام، بزيارة إلى مكتبات بيع الكتب، ولكن، بالرغم من ذلك، سرعان ما تبين أن هذه المكتبات لم تكن تحتوي على كامل

المصادر المطلوبة، وقد أدت الطلبات الكثيرة على المصادر إلى تصوير الكتب التي زوِّد بها المركز واستخدام هذه النسخ المصورة بطريقة غير قانونية. لذلك، كان على المؤسسة أن ترسل التجهيزات الأساسية، ثم توصلت إلى إبرام اتفاق مع الشريك بتقاسم التكاليف.

وبينما كانت غرف المدرسين والصفوف ذات مستوى عالٍ، لم تكن أجهزة الحاسوب في مختبر الحاسوب تحتوي على محركات للأقراص الصلبة، ولم يكن هناك أي طابعة. لم يكن مركز التدريب اللغوي مجهزاً بعدد كاف من العمال لتسهيل الزيارات التعليمية. وكانت تتم مناقشة هكذا قضايا وفق منهج متطور وخاص. وعلى الرغم من الفقرات الموسعة التي تضمنتها مذكرة التفاهم الأصلية، لم تكن المؤسسة النيوزيلندية تتوقع ظهور مثل هذه المشكلات.

التغيرات التي طرأت على البرنامج استجابة للبيئة المحلية

على الرغم من الالتزام بنقل برنامج الإنكليزية إلى الصين وتقييمه كما هو في نيوزيلندا، استدعت بعض التغييرات أن يتم التفاوض حولها بين مدير الدراسات ولجنة البرامج في نيوزيلندا. وغالباً ما كانت هذه المشكلات تتعلق بالبيئة: كيف يمكن للطلاب الصينيين التوافق مع الثقافة النيوزيلندية، سواء من ناحية الطقس أو العادات، على سبيل المثال؟ كيف يمكن لهم الارتباط بالعديد من البيئات والمفاهيم الغربية التي تظهر في الكتب أو في المهام الموكولة إليهم وفي التقويمات؟ لقد عملت المجموعة في الصين بجد وبنجاح لتنسجم موادهم وتعليمهم مع البيئة المحلية، وتطوير أساليب النقل العابر الثقافاتِ، الأمر الذي قاد، في بعض المناطق، إلى إجراء بحوث مستمرة حول هذا الموضوع.

«كلفة» الجودة

ما لبث الشريك المحلي وأعضاء الهيئة التعليمية المحليون أن اكتشفوا أن ثمة تكاليف غير محسوبة تتعلق بالنوعية وضمان جودة برنامج المؤسسة النيوزيلندية ومعاييره. ومن الأمثلة على ذلك الفاكسات والمكالمات الهاتفية وتصوير الأوراق المتعلقة بالاختبارات. وكانت التعليمات الصارمة على دخول الطلاب تعني رفض تسجيل الطلاب وخسران

العائدات. إن التوجيهات الدقيقة المتعلقة بمنح الطلابِ الشهاداتِ وتقدمهم في البرنامج كان سبباً لحدوث تصادمات بين المؤسسة والشريك، إذ يعد الأخير أن هذه العملية ضارة من الناحية التجارية.

عبر هذه النقاشات، كانت المؤسسة تناضل، على نحو مباشر أو عبر مدير الدراسات، للحفاظ على المعايير التي وضعتها للبرنامج في نيوزيلندا. ولم يكن هذا سهلاً. وبالرغم من أن وجود مدير الدراسات سهّل هذا الأمر، إلا أنه هو نفسه، أي مدير الدراسات، كان بحاجة إلى دعم مستمر من نيوزيلندا، إذ كان من السهل أن يكون «ممسوكاً» بالبيئة المحلية ومتطلباتها. وهذه الظروف مجتمعة، جعلت التواصل المستمر والواضح بين المؤسسة ومدير الدراسات ضرورياً.

الشراكة

تتميز هذه المرحلة بـ(إرساء عادات اجتماعية وأدائية ثابتة، وإخضاع الإجراءات الروتينية لمتطلبات المؤسسة، والإنجاز المستمر لمخرجات الأداء المتفق عليها» (هيفيرنان وبول 2004: 80). لقد وصلت المغامرة إلى هذه المرحلة، بالرغم مما تطلبته من وقت طويل وصبر مجهد. وعلى المؤسسات الداخلة في مجال نقل البرامج عبر الحدود أن تقر بأن النقل الناجح يتطلب التزاماً شديداً من قبل المدرسين، وبُنى إدارية واضحة في المؤسسة المحلية، بحيث يمكن لنقل البرنامج عبر الحدود أن يحظى بالدعم الفاعل.

وإحدى النتائج الإيجابية التي تمخضت بها الشراكة كانت عدد الطلاب الذين تقدموا في دراستهم بالمركز والتحقوا بالمؤسسة النيوزيلندية للمتابعة. وقد هيأهم اطلاعهم على أساليب التعليم النيوزيلندية، في أثناء وجودهم في المركز، لدراستهم اللاحقة في المؤسسة على نحو جيد. وقد جاء العديد منهم برفقة زملائهم، وبذلك تفادوا الإحساس بالعزلة والصدمة الثقافية التي عاناها كثير من الطلاب الصينيين لدى وصولهم إلى نيوزيلندا.

إن تعاقب المدرسين من المؤسسة النيوزيلندية على المركز التدريبي تمخض بمزيج من النتائج. وقد عنى ذلك حصول المجموعة النيوزيلندية على فرصة قيمة لمعرفة المزيد عن ثقافة أوجدت أمامهم التحديات في صفوفهم النيوزيلندية، وإرساء ممارسات وأساليب

عمل محلية. وهو أمر كان الشريك ومجموعته ومدير الدراسات المقيم في البلد المضيف يجدون صعوبة بالغة في تحقيقه.

عائدات الأداء

حتى في هذه المرحلة المستقرة نسبياً، لم يكن الشريك موافقاً تماماً على كتابة خطة عمل من شأنها أن تقدم للشريكين شرحاً عن الأهداف التطويرية للمشروع وعائدات الأداء. ويوضح هذا المثال وغيره من الأمثلة ما قاله كل من زو Zhu وداونينغ Downing 2000) من أن «الممارسات الصينية مختلفة تماماً عن تلك المتبعة سواء في البلدان المتطورة أو النامية في اقتصاد السوق، ويجب الانتباه لخصوصية الممارسات المحلية، من أجل العمل بنجاح».

لم تكن المؤسسة راغبة في استثمار رأس مال في المركز، وكانت بحاجة إلى إعادة التفاوض حول الدخل العائد عليها منه للتوثق من أن المشروع كان يغطي التكاليف. وهذا جعل الشريك ينظر إلى المؤسسة النيوزيلندية على أنها واحدة فقط من الأهداف المقصودة لمتابعة المزيد من الدراسة، لكنها ليست بالضرورة الخيار الأفضل. وبدأت المؤسسة، بدورها، بدراسة العلاقات مع الجامعات الصينية، مطورة أهدافها ومتوجهة نحو العمل مع الجامعات العابرة الحدودَ بدل عملها مع أفراد لا يشغلون مناصب عامة.

نهاية العلاقة

تظهر هذه المرحلة غالباً عندما «يقرر أحد الشريكين أن تكاليف العلاقة تجاوزت الفوائد العائدة منها» (هيفرنان وبول 2004: 80). ففي بدايات عام 2003، بدأ الشعور بتوتر العلاقة يظهر عبر تقلص تواصل الشريك مع مدير الدراسات المنتخب حديثاً والمدرسين، ومع المؤسسة. وقد أخذ الشريك يمارس ضغوطات متزايدة على مدير الدراسات من أجل التخلي عن عمليات ضمان الجودة وتنظيمات البرنامج، بحجة التراجع التدريجي في أعداد الطلاب الملتحقين.

وقد أدى تفشي مرض السارس SARS في نيسان 2003 إلى وضع نهاية مفاجئة ومؤقتة لنقل البرنامج، حيث تم استدعاء المجموعة النيوزيلندية وإعادتها إلى نيوزيلندا. وفي

يوليو، تموز، عادت المجموعة لتجد وضع التسجيل على حافة الخطر. في الوقت ذاته، كانت المؤسسة ترزح تحت ضغط متزايد لضبط التكاليف وتحسين العائدات. وفي النصف الثاني من عام 2003، ساءت العلاقة بين المركز والمؤسسة، وتم في شهر ديسمبر، كانون الأول وضع نهاية للمشروع باتفاق متبادل بينهما. وبينما كانت بعض النقاشات تدور حول ملكية بعض الوسائل في المركز، تمكنت المؤسسة، بشيء من الصعوبة، أن تنأى بنفسها عن الرضوخ للتسوية، باعتبار أن المركز لم يكن قد دخل أي استثمار لرأس المال أو اتفاق ملكية.

الخلاصة والخاتمة

لقد قدم النقل العابر الحدودَ لبرنامج اللغة الإنكليزية في الصين، الذي تم ما بين عامي 2001 و2003، تجارب قيمة في مجالي عبور الثقافات وعبور الحدود، في وقت كانت فيه سياسة الحكومة النيوزيلندية وآلياتها المتبعة في ضمان جودة نقل البرامج العابر الحدودَ غير متطورة نسبياً.

تدرك المؤسسة حالياً أنه كان بالإمكان بذل جهد أكبر في مرحلة مبكرة من العمل لتوضيح الأهداف والطموحات المرجوة من المشروع، وتدبر العوامل العديدة التي ظهرت دون توقع سابق لوجودها. لكن تركيز المؤسسة كان ينصب على نقل سياسات ضمان جودة البرنامج، التي تم تأسيسها على نحو جيد، إلى السياق الصيني. فقد أرسلت العمال إلى موقع نقل البرنامج في بنجينغ بهدف بناء علاقات متينة مع الشريك الصيني ومجموعته، وقد أدى هذا إلى نجاح نقل البرنامج، حتى إن كان قصير العمر.

يؤكد هيكل العمل الذي وضعه كل من هيفرنان وبول حول التأسيس الناجح للعلاقات التنظيمية الداخلية أهمية تحديد ممارسة واضحة ومتماسكة ويمكن الاعتماد عليها في ضمان الجودة، وسياسة لنقل البرنامج العابر الحدودَ، بالإضافة إلى أهمية إيجاد أساليب تواصل واضحة ومناسبة ثقافياً. كذلك، ينطوي تحديد الأهداف والتوقعات وبنية العلاقة المؤسسية، في مرحلة مبكرة من العلاقة، على أهمية خاصة لنجاح أي مشروع تعليمي عابر الحدودَ والثقافات. هذه جميعاً عوامل مهمة لنجاح (أو فشل) نقل البرامج التعليمية عبر الحدود، وهي عوامل تم شرحها بوضوح في دراسة حالة مشروع المؤسسة النيوزيلندية في الصين.

المراجع:

Catherwood, V. and Associates (2005) 'Offshore Education Stocktake and Analysis.' Online. Available at: http:flwww.educationnz.org.nz/indust/ eeip/ OffEdFinalRpt28llOS.pdf (accessed 18 December 2006).

Dowling, P. J., Welch, D. E., Schuler, R. S. (1999) International Human Resource Management: Managing People in a Multinational Context, 3rd ed. Cincinnati, Ohio: South Western College Publishing.

Heffernan, T. and Poole, D. (2004) «Catch Me I'm falling": Key Factors in the Deterioration of Offshore Education Partnerships.' Journal of Higher Education Policy and Management 26 (1): 75—90

hung, D. (2004) 'Watchdog for Offshore Operations.' The Australian, 23 June: 33. McBurnie, G. and Pollock, A. (2000) 'Opportunity and Risk in Transnational Education—Issues in Planning for International Campus Development: An Australian Perspective.' Higher Education in Europe 25 (3): 333—343.

New Zealand Ministry of Education (2004) Export Education i New Zealand: A Strategic Approach to Developing the Sector. Online.

Available at: http://www.minedu.govt.nz/web/downloadable/d16093_vl/ export- education-in-nz-online3.doc (accessed 18 December 2006).

New Zealand Qualification Authority (2005, draft) 'Quality Assurance of the Overseas Delivery and Awarding of Approved Courses and Registered Qualifications.'Online. Available at: http:I/www.nzqa.govt.nz/ (accessed 30 October 2007).

QAA (2000) UK Collaborative Links with China: Report of a Sco ping Exercise 1999 - 2000. Online. Available at: http:Ilwww.qaa.ac.uk (accessed 18 December 2006).

obeikandi.com

The Times Higher Education Supplement (2002) 'QAA Wary of China Ambitions'. 4 January. Online. Available at: http://www.thes.co.uklsearch/ search_results .aspx?search=China&mode=both&searchYear=20 02 &sea rchMonth=1&x=53&y=2 (accessed 18 December 2006).

Zhu, C. J. and Dowling, P. J. (2000). 'Managing Human Resources in StateOwned Enterprises in Transitional Economies: A Case Study in the People's Republic of China', Research and Practice in Human Resource Management, 8(1), 63—92.

obeikandl.com

obeikandl.com

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

obeikandl.com

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 الخبراتِ 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 والكريبولية 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.

obeikandl.com

obeikandl.com

الفصل 22

تقديم التعليمات والتوجيه والتطوير المهني لجميع أعضاء هيئة التدريس المشاركين في التعليم العابر الحدود

مارغريت هيكز Margaret Hicks، وكيلي جاريت Kylie Jarret
جامعة جنوب أستراليا

المقدمة

في الأسواق الناضجة، سيكون أيُّ برنامج عابر الحدودَ يفتقر إلى هيئة تدريس محلية عالية الجودة في الجامعة الفرع عرضةً للمنافسة من قبل تلك البرامج التي تمتلك مثل هذه الهيئة المنافسة... (مكبيرني وزيغوراس 2007: 59)

استجابة للحاجة المتزايدة لتحسين جودة البرامج العابرة الحدودَ، قامت العالمية للتعليم الأسترالي (AEI)[1] ، في عام 2005، بتمويل عدد من «مشروعات الجودة العابرة الحدودَ». وقد نجحت جامعة جنوب أستراليا في الحصول على واحدة من هذه المنح من أجل وضع إطار عمل التطوير المهني[2] لمجموعة التعليم الأكاديمي الذي يدرّس في البرامج العابرة الحدودَ (انظر ليسك، هيكز وآخرون 2005). وسوف يحدد هذا الفصل نتائج هذا البحث المرتبط بهذا المشروع (الذي يشار إليه بمشروع الجودة العابرة الحدودَ)، ويصف، بإيجاز، الهيكل الذي تم وضعه من أجل التطوير المهني، ومن ثم يدرس كيفية تفعيل هذا الهيكل في جامعة جنوب أستراليا. وتمثلت الصعوبة الأهم التي تواجه عملية التفعيل هذه في المفاوضات التي أجريت حول آليات قوة التطوير المهني وبيئة التعلم العابر الحدودَ في جنوب شرق آسيا. ويحدد هذا الفصل الأسلوب الذي اتخذته جامعة جنوب

openkanal.com

أستراليا لمعالجة هذا التوتر، من أجل إيجاد علاقة تعليم وتعلم ناجحة مع الشريك العابر الحدودَ في ماليزيا.

خلفية

منذ أن باشرت وكالة الجامعات الأسترالية لضمان الجودة (AUQA) مهمة إدارة التقييم في البرامج العابرة الحدودَ التي يقدمها مزودون أستراليون، ينصب اهتمام أساسي ومستمر على ضمان الجودة في مجال التعليم العالي. ويستدعي هذا التأكيد المتزايد، إلى جانب الهموم الأخلاقية والتعليمية عند بعض أعضاء المجموعة الأكاديمية، دراسة ضمان الجودة المتعلق بالتعليم والتعلم في البرامج العابرة الحدودَ. وبحسب النقاش السابق الذي أجراه كل من ميليزويسكا وهوروود (2004)، فإن استمرارية البرامج العابرة الحدودَ في البيئة التعليمية العالمية سوف تعتمد على جودة إنتاجهم التعليمي، وفي ذلك تصميم البرنامج ونقله. وجاء هذا موازياً للانتباه المحلي لجودة التعليم والتعلم، حيث قامت الدولة، بالاعتماد على مجموعة من المؤشرات الخارجية، بتمويل قطاع التعلم والتعليم. ويواجه قطاع التعليم العالي، بوجه عام، تنوعاً أكبر في الطلاب، والتفاتاً متزايداً نحو العولمة، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، وتقويم جودة البرنامج.

بالرغم من أن الجزء الأكبر من التركيز في نماذج الجودة لا يزال، حتى اليوم، ينصب على تنظيم العمل داخل التعليم العابر الحدودَ، إلا أنه بدأ يتحول نحو الهموم المتعلقة بأساليب التدريس. وفي سياق هذه النقلة، غدا التطوير المهني لجميع أعضاء الهيئة التعليمية المخرطين في الشراكة العابرة الحدودَ واحداً من مكونات نظام الجودة. ويحدد أسلوب الممارسة المثلى الذي عرضه تقرير «مرصد التعليم العالي بلا حدود» (كونيللي Conelly، وغارتون Garton، وأولسن Olsen 2006: 21) ترتيبات التطوير المهني للمزودين ولمجموعة المنظمة الشريكة، على أنها جزء من البنية التحتية المهنية الضرورية للخطة التعليمية التي تضعها مؤسسة ما. ولقيت ضرورة التطوير المهني اهتماماً في التقرير النهائي الذي صدر عن العالمية للتعليم الأسترالي حول «عائدات مشروعات الممارسة المثلى في الجامعات العابرة الحدودَ» (العالمية للتعليم الأسترالي 2006).

وبالرغم من اختلاف نماذج النقل العابر الحدودَ (حيث أوجدت بعض الجامعات فروعاً عالمية كاملة التجهيز، في حين قدمت جامعات أخرى برامجها عبر العلاقات مع الشريك)، فإن الحالة النموذجية في هذا النمط من التعليم هي الاعتماد على مزيج من المدرسين الذين يسافرون من جامعتهم المحلية (في أستراليا) إلى موقع خارجي، وتوظيف الشريك العابر الحدودَ لمدرسين محليين (ليسك وآخرون 2005). ويوضح الأدب الخاص بالتعليم العابر الحدودَ، أن التعليم في هذه البيئة هو مسألة معقدة تتطلب مشاركة العديد من الأشخاص والثقافات والأدوار والمواقع والبرامج وأساليب النقل.

لكن، على الرغم من توافر كم كبير ومتنامٍ من الكتابات عن التطوير المهني للهيئة الأكاديمية بوجه عام، يندر وجود كتابات عن التطوير المهني للهيئة التعليمية العاملة في برامج التعليم العابر الحدودَ (انظر غريبل وزيغوراس 2003؛ ليسك 2004، 2006؛ دون ووالاس 2005؛ ديباوسكي 2003؛ ديكسون وسكوت 2003). ويندر وجود كتابات عن التطوير المهني للهيئة التعليمية المحلية المقيمة في موقع عابر الحدودَ. وفي المقابل، تشهد السنوات الأخيرة تنامياً كبيراً في عدد البرامج العابرة الحدودَ التي تقدمها الجامعات الأسترالية (مارجينسون Marginson ومكبيرني 2004).

حتى اليوم، تُعدّ تهيئة المجموعة مسألة تدريب ودخول إلى المعلومات. لكن هذا غير كافٍ، فدعم المدرسين المشاركين في هذه البرامج يقتضي أسلوباً متعدد الأبعاد يعير اهتماماً إلى ضرورة وجود مسهمين مختلفين، وإلى معرفتهم وتفاعلاتهم ضمن البيئة التعليمية. ثمة نقاط أربع مهمة تتعلق بمستلزمات التطوير المهني والبرامج العابرة الحدودَ، انبثقت عن قراءة الأدب المتعلق بمشروع البحث:

- أهمية معرفة بيئة التعليم.
- إيجاد المنهاج وتكييفه.
- دراسة قضايا التعليم والتعلم لارتباطها بالبرامج العابرة الحدودَ، وفيها فهم الطلاب والتفاعل معهم، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، ولغة التعليم، ونماذج النقل.
- تكوين موقف عابر الثقافاتِ (ليسك وآخرون 2005).

تم أخذ هذه النقاط الأربع بالحسبان لدى صياغة الدراسة وأسئلة المقابلات التي تمت الاستفادة منها لتطوير هيكل العمل ضمن مشروع الجودة العابرة الحدودَ (يوجد شرح مفصل في ليسك، هذا المجلد).

إيجاد إطار للتطوير المهني لهيئة التدريس الذين يدرسون في البرامج الأسترالية العابرة الحدود

يشير البحث إلى تعقيد بيئة التعليم العابر الحدودَ وتجربته لدى المدرسين والطلاب على حد سواء. وقد انبثقت عن الدراسة والمقابلات موضوعات أربعة تم تبنيها من قبل المدرسين الأستراليين الذين يعملون عبر الحدود والمدرسين المحليين (عبر الحدود) والموظفين والطلاب. ينبغي على أعضاء الهيئة الأكاديمية العابرة للحدود أن يكونوا:

- خبراء في مجالهم: واسعي الاطلاع على المجال التعليمي، سواء ضمن السياق العالمي أو المحلي (حيث تدل كلمة محلي على السياق العابر الحدودَ). ومطلعين على أحدث البحوث، وقادرين على دمجها في تعليمهم.
- مدرسين ومديرين بارعين في بيئة التعلم: قادرين على تدبر القضايا العملية المتعلقة بالتعليم بفاعلية وكفاية.
- متعلمين عابرين الحدودَ أكفياء: يمتلكون وعياً ثقافياً وقادرين على تعليم المواد المناسبة ثقافياً، باستخدامهم الطرق الثقافية المناسبة التي تعير اهتماماً إلى الدور المهم للغة والثقافة في التعلم، ويتمتعون بالمرونة الكافية لإيجاد التوافقات، استجابة لحاجات التعلم عند الطلاب.
- يظهرون مواقف شخصية ومواصفات معينة: كأن يكونوا متواجدين وصبورين ومتحمسين للأمور التي يعلمونها (ليسك وآخرون 2005: 30).

تمخض البحث أيضاً بثلاثة مبادئ إرشادية عن التطوير المهني للمجموعة الأكاديمية، وهي:

المبدأ 1: لما كان المدرسون، سواء المقيمون منهم في أستراليا، أم المحليون العاملون عبر الحدود، يلعبون دوراً مهماً في التعليم العابر الحدودَ، يجب إشراك المجموعتين كلتيهما في التطوير المهني.

المبدأ 2: إن التعليم العابر الحدودَ يشبه أي نوع آخر من أنواع الأنشطة التعليمية، ومختلف عنها، في آن معاً. وتظهر الاختلافات الجوهرية في الحيز التعليمي الذي تتم فيه الفاعلية. لذلك، يجب على التطوير المهني للمجموعة الأكاديمية أن يخاطب الطبيعة العابرة الثقافاتِ للتعليم العابر الحدودَ.

المبدأ 3: تختلف مقتضيات التطوير المهني للهيئة الأكاديمية تبعاً للدور الذي يؤدونه ومرحلة مشاركتهم في التعليم العابر الحدودَ. لذلك، يجب لفاعليات التطوير المهني ومصادره أن تكون مرنة وحساسة تجاه تجربة الأفراد المشاركين ومعرفتهم ووضعهم (ليسك وآخرون 2005: 34).

لقد أعطت المبادئ والموضوعات المذكورة آنفاً إطاراً مفصلاً عن التطوير المهني للمدرسين المقيمين في أستراليا والمحليين العاملين عبر الحدود. ويقتصر هيكل العمل على ثلاث مراحل مميزة في الحياة المهنية للأكاديميين العاملين في جامعة جنوب أستراليا والمحليين العابرين الحدودَ، والحاجات المتعلقة بكل مرحلة. ويقدم التوجيهات حول نموذج المضمون الذي يلبي تلك الحاجات، ويصف المصادر المناسبة وفرص التطوير[3]. وتتضمن هذه المصادر، لكنها ليست مقيدة بـ:

- صفحات معلومات تدرس إطار عمل التعليم والتعلم المتميز في جامعة جنوب إفريقيا: تتضمن هذه الصفحات موجزاً عن التعليم العابر الحدودَ، وإرشادات حول نقل بديل في حال انقطاع السفر، وإدارة النقاشات وعمل المجموعة، والتعلم الذي يركز على الطالب، وإيجاد أسلوب علمي للتدريس.
- حقيبة مواد توجيهية: تحوي هذه الحقيبة خطة حلقة دراسية، وشرائح «باور بوينت power pint» تعرض بنية الجامعة، وهيكل التعليم والتعلم، وفاعليات المجموعة لتفعيل مبادئ هذا الهيكل. وقد تم تصميم هذه المواد لتبنيها في برامج معينة.
- حلقات دراسية عبر الإنترنت تتعلق بالإشراف على البحث في السياقات العابرة الحدودَ: تدعم هذه الحلقة الدراسية، على نحو أساسي، مدرسي جامعة جنوب أستراليا المشاركين في الإشراف على الطلاب المقيمين في الخارج. وهي تقدم

معلومات وفاعليات لدعم تطوير ممارسة الإشراف على البحث والمقدرة على العمل بطريقة بنّاءة في المحيط العابر الثقافاتِ.

وقد تم إيجاد برنامج «transnational teaching @ uniSA» عبر الإنترنت -وهو يرتكز على برنامج الجامعة الإلزامي في تأسيس التعليم والتعلم، ومبادئ هيكل التطوير المهني- بوصفه تمهيداً لهيكل التعليم والتعلم في جامعة جنوب أستراليا، وللبحث العلمي في التعليم. ويتطلب هذا البرنامج من المدرسين العمل عبر خمسة نماذج، مع الأنشطة الفكرية ذات العلاقة، وتقديم تقرير بحث موجز يعتمد إما على تحليل ممارستهم الخاصة في التعليم، أو على حاجات طلابهم.

في عام 2006، تحول التركيز نحو نشر هذه المصادر وتطبيقها، مع اختيار مدرس متخصص بالتطوير الأكاديمي في التعليم العابر الحدودَ. لكن عملية التطبيق هذه كشفت عن تعقيدات التطوير المهني في البيئة العابرة الحدودَ. وسندرس هذه الصعوبات، فيما تبقى من هذا الفصل، وكيف تمكنت جامعة جنوب أستراليا من تحديد أسلوب يصل بها إلى شراكة ناجحة في التعليم والتعلم العابر الحدودَ.

تأسيس هيكل عمل جامعة جنوب أستراليا

إن تطبيق هذا النوع من الأطر هو عملية معقدة وحساسة. وثمة توتر ينشأ بين ضرورة ضمان الجودة وإيجاد التكافؤ في منتجات التعليم العابر الحدودَ عبر ضمان استخدام جميع المدرسين وأساليب التدريس الفاعلة، وبين ضرورة أخذ الثقافة والممارسة التعليمية المحلية بالحسبان. لكن أساليب معالجة هذا التوتر داخل مجال التعليم العابر الحدودَ ليست ثابتة. فبينما يتم تشجيع مشاركة الهيئة الأكاديمية المحلية العابرة الحدودَ في فاعليات التطوير، لم تقدم الأساليب الحديثة للممارسة المثلى أي نصائح عن كيفية إنجاز هذا الأمر. لكن لا يمكن عدّ هذا العامل ثانوياً في عملية التطبيق. فاعتماد أسلوب يفتقر إلى الحساسية في التطوير المهني في التعليم العابر الحدودَ يجر خطر استمرار إطار الهيمنة الاقتصادية للعلاقات الأكاديمية العالمية، حيث تقوم الجامعات الغربية بنقل مبادئها وفاعلياتها الخاصة بأساليب التدريس إلى البلدان النامية، دون الاهتمام بالبيئة الثقافية التي يتم التعليم فيها (كانو Kanu 2005).

ويتم تأكيد هذا التأثير في مجال التطوير المهني ذي الطبيعة الإستعمارية الراسخة، كما صرح ماناثونغا (Manathunga 2005)؛ لأنه مبني على أساس إمبريالي يتمثل بـ«تطوير الآخرين» الذين هم، في حالة التعليم العابر الحدودَ، أكاديميون متخصصون و«آخرون» ثقافياً. من جهته، يناقش مكويليام (McWilliam 2002: 290) الأمر على النحو الآتي: ولأن فكرة التطوير «مبنية دائماً على فكرة وجود أحد ما عارف، وآخر يفتقر إلى المعرفة، لذلك لا يمكن لهذا التواصل أن يكون حواراً بين ندّين. فمعرفة المطوّر هي التي يفترض سابقاً أنها تقود إلى التطور، لا معرفة المتطور». من شأن هذه الشروحات عن التطوير المهني، بوصفه فاعلية استعمارية، أن توصّف الحالة. وبحسب تصريح ماناثونغا (2005: 22) أيضاً، فإن المطورين الأكاديميين «كانوا يفتقرون إلى السلطة المعرفية أو المؤسسية التي تخولهم الهيمنة على الأكاديميين الاختصاصيين أو السيطرة عليهم». لكن الإمبريالية، بحسب وصف سايد (Said 1994: 3، تأكيد عام)، تقتصر اليوم على «الصياغات الإيديولوجية العاطفية التي تتضمن فرضيات مفادها أن ثمة بلداناً وشعوباً تحتاج إلى الهيمنة، بل تتوسل تطبيقها عليها، وتتوسل إحراز أنماط معرفة مرتبطة بالهيمنة». إن تبني أي إطار تطبيقي يفترض الحاجة إلى «التدريب العلاجي» والرغبة فيه، في التعليم والتعلم في جامعة جنوب أستراليا، سيعمل، دون أدنى شك، على استمرارية هذا المظهر من الإمبريالية.

للتخلص من الإطار الاستعماري في التطوير المهني، بحسب ماناثونغا (2005: 26)، «علينا إيجاد طرق تنظم أفكارنا المتناقضة حول عقائدنا المتعلقة بالتطوير المهني. علينا الاندماج مع زملائنا «الآخرين»... عبر تبادل تكاملي، عابر الثقافاتِ، وعابر المعارفَ». وقد مثّلت كيفية تطبيق هذه الممارسة التحدي الأساسي الذي واجهته جامعة جنوب أستراليا ودور المحاضرين في التطوير الأكاديمي (التعليم العابر الحدودَ) منذ عام 2006.

حوارات عابرة الحدود

عُدَّ الحوار بين أعضاء الهيئة الأكاديمية في جامعة جنوب أستراليا، وفيهم المحاضرون في التطوير الأكاديمي (التعليم العابر الحدودَ)، والمدرسون في المنظمات الشريكة،

هو الأهم على الإطلاق. إذ يمكن في أثناء هذه الحوارات التعبير عن حاجات كل شريك من أجل تطوير التعليم والتعلم، وتحديد مجالات الحاجات المتبادلة، والخطوات التمهيدية التي تم اتخاذها وتطبيقها على نحو مشترك. ولا تقتصر النقطة الأبرز على اندماج المجموعة المحلية العابرة الحدودَ في فريق التعليم، كما جاء على لسان ليسك (2004)، بل تتعداها إلى دمج ممارسات التطوير المهني في جامعة جنوب أستراليا وآليات دعم المؤسسة الشريكة للتعليم والتعلم. وقد نجحت جامعة جنوب أستراليا في البدء بإجراء مثل هذا الحوار مع أحد الشركاء في ماليزيا. حيث تمكنت هذه المؤسسة، بوجود مركز فاعل لدعم التعليم والتعلم، من تحديد نطاقات التركيز في التطوير المهني، وعملت مع مجموعة جامعة جنوب أستراليا على تحديد الخطوات الأولية لتلبية تلك الحاجات. وهكذا، لم يتخذ التطوير المهني المطبق هنا نمطاً مفروضاً من قبل شريك فائق المعرفة أو سلطوي، ولم يتم تطبيق أسلوب خاص يعتمد الإشراف على أعضاء مجموعة محلية عابرة الحدودَ بهدف تشجيع الاندماج في مجالات اهتمام تم تحديدها خارجياً. على العكس من ذلك، فقد تم التعامل مع المنظمة الشريكة على أنها شريك مكافئ، لا يقل قدرة على حيازة الملكية وإدارة فاعليات التطوير عن أي فرع آخر من فروع الجامعة.

نظر الشريك الماليزي إلى بناء القدرات بالقرب من إطار التعليم والتعلم في جامعة جنوب أستراليا على أنه ضرورة أساسية في هذه المرحلة المبكرة من مراحل الشراكة العابرة الحدودَ. ولدعم التطوير في هذا المجال، دعت ماليزيا المجموعة التعليمية في جامعة جنوب أستراليا لتقديم حلقات دراسية بحضور مجموعة التعليم المحلية العابرة الحدودَ، تبحث موضوعات اهتمام محددة، مثل تضمين مواصفات خريج جامعة جنوب أستراليا في البرامج والمقررات والممارسة التعليمية. وقد كانت المصادر التي تم تقديمها بوصفها جزءاً من إطار التطوير المهني، وفيها مصادر تقليد المناصب، أساساً لهذه الفاعلية. وقد استعان بعض أعضاء المجموعة المحلية العابرة الحدودَ ببرنامج «Transnational Teaching @ UniSA» على الإنترنت، لتعرف إطار التعليم والتعلم المتميز في جامعة جنوب أستراليا، وعلاقته بالبحوث المتعلقة بالتعليم.

ونتيجة لتبني برنامج «Transnational Teaching @ UniS»، عملت اثنتان من الشراكات على إيجاد مشروعي بحث حول تطبيق أسلوب التركيز على الطالب، الذي يتم اتباعه في جامعة جنوب أستراليا، ضمن سياق التعليم الماليزي. وقد قدم المطورون الأكاديميون (التعليم العابر الحدودَ)، إلى جانب زملائهم المحليين، الدعم إلى المدرسين الذين يجرون هذه الدراسات. وستمثل نتائج هذا البحث قاعدة مفيدة لإعادة تطوير مقررات جامعة جنوب أستراليا، وإضافة جديدة إلى مجال التعليم العابر الحدودَ، الذي تسوده دراسات أجراها أكاديميون من المؤسسات المزودة. ووجه فرع الأعمال في جامعة جنوب أستراليا دعوة إلى أساتذة محليين عابرين الحدودَ لزيارة أستراليا، حيث يقابلون زملاءهم هناك، ويتعرفون بيئة التعليم الأسترالية، ويشاركون في فاعليات التطوير ويناقشون بيئة التعليم الماليزية مع مدرسي جامعة جنوب أستراليا، وهذا هو الأهم.

وهكذا، فقد شهد العمل المتقدم الذي أنجزناه معاً نوعين من المحادثات. حيث تم في البداية تقديم المعلومات والمصادر والأنشطة التي تدور حول إطار التعليم والتعلم في جامعة جنوب أستراليا، ومشروع الجودة العابرة الحدودَ، لكن هذا أتى استجابة لطلب الشريك. لكن الأمر الأهم، بالرغم من ذلك، هو الدفق المتزايد للمعلومات والمصادر حول بيئة التعليم والتعلم في مؤسسة شريكنا. هذا النوع من التفاعل الحواري المستمر هو خطوة أولى في بناء «مجتمع الممارسة» العابر الحدودَ، الذي يمكن لتبادل الأفكار فيه أن ينتج أطراً جديدة، بدل الاعتماد على «المعرفة المستوردة» (وانغ wang 2004، دون ووالاس 2005).

إستراتيجية شاملة للمؤسسة برمتها

كان أحد الأسباب المهمة لنجاح هذه الشراكة تأسيس خطوط تواصل واضحة في العلاقة. ويظهر البحث الذي أجراه كل من بانان Pannan وغريبل (Gribble 2005: 7) أن الدخول في شراكة تعليم وتعلم شاملة وفاعلة يستوجب بالضرورة وجود «شخص متميز مسؤول عن العلاقات المركزية المتبادلة، ذي مستوى سلطوي ملائم، في المؤسسة المزودة

وفي الموقع العابر الحدودَ». وفي هذه الحالة، عملت رئيسة مركز التعليم والتعلم في المؤسسة الشريكة كنقطة ارتكاز للعلاقة بمجموعة التطوير المهني في جامعة جنوب أستراليا، ومحوراً تنظيمياً للعمل الذي تم إنجازه محلياً في ماليزيا. فقد عملت مع أعضاء سابقين في مجموعة التطوير الأكاديمية والتعليم في جامعة جنوب أستراليا لتنسيق المبادرات المتبادلة المفيدة وتنظيمها. وثمة العديد من الشراكات الأخرى كانت تفتقر إلى مثل هذا التحديد الواضح للعلاقات المتبادلة أو التركيبات، ما جعل تحديد المبادرات المناسبة وتطويرها أمراً أكثر صعوبة.

لقد أكدت عملية الإنجاز هذه الحاجة إلى أسلوب تكاملي يشمل المؤسسة برمتها لتطوير التعليم والتعلم في برامج التعليم العابر الحدودَ. إن امتلاك المصادر لضمان تطوير الهيئة الأكاديمية هو أمر مهم، وقد تم تحقيق ذلك في جامعة جنوب أستراليا عن طريق إطار التطوير المهني، وعبر تنظيم دور المطور الأكاديمي (التعليم العابر الحدودَ). لكن هذا غير كاف، فهو لا يزيد أهمية على المقدرة على تفعيل هذا التطوير في الهيكليات التنظيمية كافة.

في كل شراكة، يتطلب التعهد بالتطوير المهني لكامل أعضاء المجموعة التزامات تعاقدية واضحة تتعلق بمسؤولية تطوير التعليم والتعلم، ويتطلب نقل تلك التعهدات بطريقة ملائمة إلى الهيئات المتعلقة، كمراكز تعليم وتعلم متخصصة، ومديري برامج، وقيمين على البرامج أو مدرسين مستقلين. ويجب تحديد أساليب التواصل المناسبة في مرحلة مبكرة من حياة الشراكة، ما يسمح بتطوير العلاقات الكليّة (علاقات كليّات الجامعة) وتطبيق أسلوب تعاوني في ممارسة التعليم. يسمح هذا الأسلوب بإنتاج مواد محفزة ونقلها بما ينسجم مع الأهداف المؤسسية للمؤسستين كلتيهما، ودمج معرفة التعليم المحلي العابر الحدودَ في بيئة التعلم. وهذا يحمّل الهيئة الإدارية في المؤسستين مسؤولية تقديم المصادر الملائمة للتطوير المهني وتحديد الأولويات المهمة للمجموعة وللطلاب في الوقت المناسب. ربما يزيد هذا الشرط من تعقيدات اختيار الشريك المناسب العابر الحدودَ، ما يجعل المفاوضات حول ذلك العقد ضرورية، وفي حال الحرص على ضمان الجودة. في أثناء ترتيباتنا مع المؤسسة الماليزية الشريكة، وتسعى جامعة جنوب أستراليا للوصول إلى هذا النمط من أطر العمل، ومن الواضح أن النتائج المتعلقة بفاعليات التطور إيجابية.

إن سعي فاعليات التطوير المهني إلى تفادي الهيمنة الحديثة، يجعل مقدرة المدرسين على الدخول في حوار معقد مع زملائهم العابرين الحدودَ أمراً أساسياً. وهذا يتطلب أكثر من تبادل بعض عبارات التحية في أثناء الزيارة التعليمية أو التعديلية. تتطلب هذه العلاقات حواراً مستمراً لتكوين فهم واقعي عن الاختلاف التعليمي (كانو Kanu 2005: 495، وانغ Wang 2004، ليسك، هذه النسخة). وينبغي على جميع الأساتذة، ربما، أن يعيدوا النظر في فهمهم المفترض حول طبيعة التعليم الفاعل، وأن يلقوا نظرة تأملية على أنماط فهمهم التعليمي الخاصة. وقبل أي التزام شخصي آخر، يتطلب هذا الأمر الالتزام بالوقت، وهو أمر يتصدَّر قائمة الأولويات في الحياة الأكاديمية؛ وهذا ينطبق تماماً على بيئة التعليم العابر الحدودَ. وغالباً ما ينظر المدرسون المشاركون باستخفاف إلى تعقيدات العمل على تطوير مضمون المقرر أو نقله إلى المحيط المحلي، وكذلك إلى التكاليف المتعلقة بالبحث والوقت الشخصي الذي يصرف على رحلات السفر (الاتحاد الأسترالي لمجموعة تعليم المرحلة الثالثة 2004؛ ديباوسكي 2005، 2003؛ مازارول Mazzarol وهوسي Hosie 1997). لا يحتاج التزام المؤسسة برمتها بتطوير المدرسين العابرين الحدودَ المقيمين في أستراليا وفي المؤسسات المحلية العابرة الحدودَ إلى تقييم هذا المظهر من التبادل وحسب، بل يجب تضمينه في سياستها وعملياتها، إذا ما كنا نسعى إلى إيجاد فاعلية تطوير الجودة.

خاتمة

تمخض تركيز جامعة جنوب أستراليا على تطوير جميع أعضاء الهيئة الأكاديمية المشاركين في البرامج العابرة الحدودَ بإيجاد إطار ومصادر لذلك التطور، وتقدم نحو إنجازه. يعمل هذا النموذج على دمج تسهيلات دعم التعليم والتعلم السائدة في المنظمة الشريكة بوصفها فرعاً آخر من فروع المؤسسة المزودة، لذلك فإنه يقتضي حواراً بين تلك الهيئات حول الحاجات المتبادلة. ولما كانت جميع فروع الجامعة تشارك في مناقشة مشروعات التطوير المهني، يمكن للمنظمة الشريكة أن تحدد شروطها المتعلقة بنتاج تعلم الطلاب وبقدرات المجموعة بوصفهم مدرسين مثقفين. إن اتباع هذا الأسلوب يمكّن

المنظمة الشريكة من استهلال مشروعاتها الخاصة، و/أو أن يتم إشراكها من البداية في تأسيس فاعليات التطوير. ويقتضي هذا النموذج التزام جميع أعضاء الهيئة الأكاديمية المشاركين في البرامج العابرة الحدودَ، وفيهم الأكاديميون والمديرون ومديرو البرامج، بمعاينة التعليم والتعلم باستمرار وتطويرهما بوصف ذلك جزءاً من عملية ضمان الجودة. وبناء عليه، يتطلب هذا التزاماً مؤسسياً بإجراء حوارات حول التعليم والتعلم، إلى جانب توزيع المسؤوليات. سوف تزداد أهمية هذا النموذج في بيئة قطاع يعد ضمان الجودة محركاً مهماً فيه، وتتزايد أهمية تطوير التعليم والتعلم عاملاً للنجاح.

الأمر المهم أيضاً حول أسلوب جامعة جنوب أستراليا في الإنجاز هو أنها، بحسب تعبير ماناثونغا (2005)، تبدي حساسية تجاه ممارسات التطوير المهني والمبادئ التعليمية التي تسود إطار التعليم والتعلم في المؤسسة. من جهتنا، لا نزال واثقين من قيمة هذه المبادئ وأهميتها على أنها نموذج للتعليم، ثم إننا واثقون أيضاً من دقتها. إن تفاوضنا مع المؤسسات التي نشاركها حول جوانب إطار التعليم والتعلم ، وعدّهم جزءاً من هذا الإطار، يجعلنا واثقين من أن تطويرنا المهني هو حوار عابر الحدودَ، لا مجرد فرض مبادئ تعليمية غير ملائمة. لقد تعلمنا الكثير في أثناء هذه السنة من شراكتنا مع المؤسسة الماليزية، وسنستفيد من هذه الدروس في أنشطة التطوير التي ننجزها مستقبلاً مع شركاء آخرين.

الملحوظات

(1) قامت العالمية للتعليم الأسترالي (AEI) قسم علوم التعليم والتدريب بتمويل 15 مشروعاً جامعياً عابراً الحدودَ خاصاً بالممارسة المثلى. وقد تم التصديق على هذه المشروعات من قبل لجنة نائب رئيس الجامعة الأسترالية (AVCC)، وقام اتحاد التعليم العالمي في أستراليا (IEAA) بنشر التقارير. للحصول على تفاصيل المشروع كاملة يمكن الدخول إلى الموقع:

http://aei.dest.gov.au/AEI/GovernmentActivities/QAAustralian

EducationandTrainingSystem/Grants-GdPract.htm

(2) استخدم مصطلح التطوير «المهني» طوال هذا الفصل ليشمل تطوير كل من المدرسين والأكاديميين والتطوير التعليمي.

(3) للاطلاع على تفاصيل الإطار كاملة، يمكن الدخول إلى الموقع:
http//www.unisanet.unisa.edu.au/learningconnection/staff/resources/ffshorepd.asp

المراجع:

AEI (2006) 'Outcomes of Universities Transnational Good Practice Projects', report commissioned by Australian Education International in the Department of Education, Science and Training, October. Online. Available at: http://aei.dest.gov. au/AEI/GovernmentActivities/QAAustralianEducationAndTrainingSystem/Outcomes_Unis_pdf.pdf (accessed 22 February 2007).

Connelly, S., Garton, J. and Olsen, A. (2006) Models and Types: Guidelines for Good Practice in Transnational Education, The Observatory On Border- less Higher Education. Online. Available at: http:llwww.obhe.ac.uk/products/reports/ (accessed 14 September 2006).

Debowski, S. (2003) 'Lost in Internationalised Space: The Challenge of Sustaining Academics Teaching Offshore'; paper presented at 17th Australian International Education Conference, Sydney, October 2003.

Online. Available at: http://www.idp.com/17aiecpapers/program/friday/curricu- lum/DebowskiFri0900_p.pdf (accessed 9 August 2004).

— (2005) 'Across the Divide: Teaching a Transnational MBA in a Second Language', Higher Education Research and Development, 24 (3): 265—80.

Dixon, K. and Scott, S. (2003) 'The Evaluation of an Offshore Professional Development Programme as Part of a University's Strategic Plan: A Case Study Approach', Quality in Higher Education, 9 (3): 287—294.

Dunn, L. and Wallace, M. (2005) 'Promoting Communities of Practice in Transnational Higher Education', paper presented at Open and Distance Learning

Association of Australia conference on Breaking Down Boundaries: A conference on the international experience in open, distance and flexible learning, Adelaide, Australia, November 2005.

Gribble, K. and Ziguras, C. (2003) 'Learning to Teach Offshore: Pre-departure Training for Lecturers in Transnational Programs', Higher Education Research and Development 22 (2): 205—216.

Kanu, Y. (2005) 'Tensions and Dilemmas of Cross-Cultural Transfer of Knowledge: Post-structural/postcolonial Reflections on an Innovative Teacher Education in Pakistan', International Journal of Educational Development, 25: 493—513.

Leask, B. (2004) 'Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team td Enhance Internationalisation', paper presented at the Australian Universities Quality Forum on Quality in a Time of Change, Adelaide, Australia, July 2004.

— (2006) 'Plagiarism, Cultural Diversity and Metaphor: Implications for Academic Development', Assessment and Evaluation in Higher Education, 31 (2): 183—199.

Leask, B., Hicks, M., Kohier, K. and King, B. (2005) AVCC Offshore Quality Project Report: A Professional Development Framework for Academic Staff Teaching Australian Programs Offshore. AVCC: University of South Australia.

Manathunga, C. (2005) 'Doing Educational Development Ambivalently: Applying.Post-colonial Metaphors to Educational Development', International Journal for Academic Development, 11 (1): 19—29.

Marginson, S. and McBurnie, G. (2004) 'Cross-border Post-secondary Education in the Asia-Pacific region', Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges, Paris: OECD.

obeikandi.com

Mazzarol, T. and Hosie, P. (1997) 'Long Distance Teaching: The Impact of Offshore Programs and Information Technology on Academic Work', Australian Universities' Review 40 (1): 20—24.

McBurnie, G. and Ziguras, C. (2007) Transnational Education: Issues and Trends in Offshore Higher Education, Milton Park, Oxon: Routledge. McWilliam, E. (2002) 'Against Professional Development', Educational Philosophy and Theory, 34 (3): 289—299.

Miliszewska, I. and Horwood, J. (2004) 'Engagement Theory: A Framework for Supporting Cultural Differences in Transnational Education', Higher Education Research Society of Australasia (HERDSA).

NTEU (2004) Excess Baggage: Australian Staff Involvement in the Delivery of Offshore Courses, research report and case study findings, NTEU, July.

Pannan, L. and Gribble, C. (2005) 'A Complexity of Influences on Teaching in Transnational Environments: Can We Simplify and Support it?', paper presented at Open and Distance Learning Association of Australia conference on Breaking Down Boundaries: A conference on the international experience in open, distance and flexible learning, Adelaide, Australia, November 2005. Online.

Available at: http://www.unisa.edu.au/odlaaconference/ PDFs/8720% 0DLAA%20200520-%20%Pannan%20&%2oGribble.pdf (accessed 7 February 2007).

Said, E. W. (1994) Culture and Imperialism, New York: Vintage Books. Wang, T. (2004) 'Understanding Chinese Educational Leaders' Conceptions in an International Education Context,' paper presented at AARE International Educational Research Conference, Melbourne, Australia, November 2004. Online. Available at: http://www.aare.edu.au/04pap/wan04028. pdf (accessed 7 February 2007).

obeikandl.com

الفصل 23

مجتمعات الممارسة المتعددة الثقافاتِ

لي دون Lee Dunn، وميتشل والاس Michelle Wallace
جامعة ساوثرن كروس Southern Cross University

المقدمة

في التعليم العابر الحدودَ يحتمل حدوث مواجهات متعددة الثقافاتِ غنية وذات مغزى بين المؤسسات ومجموعتها ومدرسيها وطلابها. وقد درسنا سابقاً طريقة لتحويل هذه الفرصة إلى واقع متماسك (دون ووالاس 2006 أ). وقد رأينا أن جميع المعنيين بمشروع التعليم العابر الحدودَ يرغبون في نجاحه لمجموعة من الأسباب المادية والتعليمية وغيرها. ولكن، على الرغم من وجود العديد من التجارب الإيجابية، إلا أنها غالباً ما تستتبع بعدم الرضى أو بسوء الفهم. وتتجلى جوانب الصعوبة فيما يأتي:

- إيجاد تواصل فاعل بين المؤسسات والمدرسين والمجموعة والطلاب (انظر مثلاً هيفيرنان وبول 2005، ليسك 2004، بانان وغريبل 2005).
- تحقيق أهداف وطموحات عامة، ومناقشة العلاقات (انظر مثلاً ديكسون Dixon وسكوت 2004، هيفيرنان وبول 2004، مكنيكول McNicholl وكلوهيسي Clohessy ولوف Luff 2005).
- تصميم منهاج لمضمون «تم جعله محلياً، (لكنّه) عالمي بالأصل»، ولأساليب تقديم، وتقويم هذا المنهاج وتدريسه (ليسك، هذه النسخة؛ والاس ودون، هذه النسخة). (انظر أيضاً: كارول 2002، دون ووالاس 2006 أ، بانان وغريبل 2005).

obeikandl.com

- دعم الطلاب العابرين الحدودَ (إلدريج 2005، بانان وغريبل 2005، تيكل Tickle وكليتون Clayton وهوكينز Hawkins 2003).

تبين أن تعاون المجموعات المشاركة في هذا المحيط أمر صعب ومعقد، لذلك لا يكون مستغرباً أن العديد من أولئك الباحثين في هذا المجال وجدوا أن التواصل هو «المشكلة الأكثر شيوعاً» التي تواجه أولئك الذين يجهدون للوصول إلى أسلوب شمولي في التعليم العابر الحدودَ (انظر مثلاً بانان وغريبل 2005: 7). وفي هذا الفصل نبحث قضية مجتمعات الممارسة التي تم بناؤها عمداً، التي تهدف في المقام الأول إلى إيجاد تواصل فاعل عابر الثقافاتِ بين أعضاء الفريق الذين يعملون لتحقيق تعليم وتعلم حقيقيين، ولديهم مهام تتعلق بدعم الطلاب. بعد ذلك سندرس أبعاد الصعوبة التي حددناها آنفاً، ونقترح طرقاً لإيجاد مجتمعات ممارسة مدروسة ومعززة في هذا المحيط.

مجتمعات ممارسة عابرة الحدود

تنشأ مجتمعات الممارسة المهنية على نحو طبيعي حين يعمل الأشخاص معاً لإنجاز مهام أو إستراتيجيات عامة. ويناقش وينغر (Wenger 1998) «التعليم السائدSituated learning» على أنه تعليم مستمد عمّا يمكن أن يعرف بالشبكة المهنية وعلاقتها بفريق عمل مدروس. ويؤكد وينغر أن على المؤسسات أن تشجع مجتمعات الممارسة المهنية؛ لأن التعلم الذي تنتجه يكون أعمق مما لو عمل كل شخص بمفرده. نحن نعتقد أن من الممكن حل العديد من الصعوبات التي تم تحديدها آنفاً بطريقة أفضل عبر تعزيز مجتمعات ممارسة واسعة تسعى إلى تحقيق هدف عام وهو العولمة دون الحاجة إلى تجانس الأطراف (ريساجر Risager 1999).

المبدأ الإرشادي الأول في «إطار التطوير المهني للهيئة الأكاديمية التي تعلّم في البرامج الأسترالية العابرة الحدودَ» الذي تم تقديمه للجنة نائب رئيس الجامعة الأسترالية (AVCC) هو: «يجب إشراك المدرسين، سواء المقيمين منهم في أستراليا أو المحليين، في عملية التطوير المهني؛ بالنظر إلى الدور المهم الذي يلعبونه جميعاً في التعليم العابر الحدودَ «(ليسك وهيكس وآخرون 2005: 34). وكان مشروع لجنة نائب رئيس الجامعة

الأسترالية معنياً بالأكاديميين. ونحن نقول هنا إن مجتمعات الممارسة المعززة، فيها من مديرين ومجموعة خدمات الطلاب، وأمناء مكتبات، ومطوري المهارات الأكاديمية، ومجموعة المعلوماتية، جميعهم سيرحبون بالأنماط الأخرى للتطوير الأكاديمي.

ليس من الواقعية أن نقول إن مجتمعات الممارسة الواسعة والشمولية ستنمو بطريقة طبيعية، إذا ما أعاقها عبء العمل والموقع الجغرافي والحدود الطبيعية والممارسات المؤسسية. فتوصيف دور المدرسين المحليين، مثلاً، في برامج معينة، قد لا يتضمن مشاركتهم المستمرة والمنتظمة في تصميم المنهاج أو التقويم، وأساليب التدريس العابرة الثقافاتِ، أو تحديدهم متطلبات دعم الطلاب. بالرغم من ذلك، فإن الرغبة في تحصيل نتائج ناجحة من تعلم الطلاب، والسعي المتزايد إلى الوصول إلى ضمان الجودة المحلي والعالمي، يقدم فرصة، عبر عقد اتفاقيات الشراكة، لبناء مجتمعات ممارسة عابرة الحدودَ، واتخاذ خطوات تمهيدية للتطوير المهني، وإيجاد ممارسة مهنية.

نحن نعتقد أن نشوء نماذج مجتمعات الممارسة الشمولية قد يكون مرهوناً بتكاليفها المعقولة، وبثمارها المدروسة، وبعدم تجاوز أعباء العمل الملقاة على عاتق جميع المشاركين فيها حدّه المناسب. لذلك يجب، كما ذكرنا سابقاً (دون ووالاس 2006 أ)، تعزيز هذه المجتمعات وشبكات ودعمها في كل مراحل العمل التعليمي المدرجة سابقاً على المذكرة المؤسسية.

التواصل

وجد كل من ديكسون وسكوت (2004: 4) أن «بناء تواصل ناجح فيما بين مستويات المؤسسة المزودة كافة ، وبينها وبين الموقع العابر الحدودَ هو أمر جوهري لنجاح البرنامج العابر الحدودَ».

كان اكتشافنا الأول للتعليم والتعلم العابر الحدودَ حين شاركنا في أحد هذه البرامج التي تم تقديمها في سنغافورا بوصفنا مدرسين موفدين من جامعة أسترالية. وقد قابلنا في إحدى رحلاتنا 23 طالباً ملتحقين ببرنامج شهادة الأعمال الذي يتم تقديمه بناء على شراكة بين إحدى الجامعات الأسترالية ومعهد مهني سنغافوري (دون ووالاس 2004). وعند عودتنا، قابلنا خمسة مدرسين أستراليين في البرنامج. لقد واجه المدرسون صعوبات في تواصلهم مع طلابهم ومع المدرسين المحليين. فقد كان السنغافوريون متحفظين حول

الطريقة التي يفضل الطلاب اتباعها في تعلمهم. وقد قال أحد الطلاب: «نحن لا نحب أن ننكشف على الآخرين. من الصعب على المدرس (الأسترالي) أن يسأل أسئلة، وينظر حوله منتظراً الإجابة، ولا أحد يجيب» (دون ووالاس 2004: 297). يقول أيضاً بايفيس وتشابمان (2005) إن الأسئلة التي صاغها المدرسون الأستراليون لإيجاد جو غير رسمي ومريح للمجموعة، كان لها تأثير معاكس في الطلاب السنغافوريين، الذين شعروا أنهم مكشوفون وقلقون.

في دراستنا، كان المدرسون الأستراليون، الذين اعتادوا على تلقي ملحوظات دقيقة وناقدة من زملائهم حول عملهم الأكاديمي، بما فيه تدريسهم، محبطين لإعراض المدرسين المحليين عن تقديم أي ملحوظات يمكنها تحسين التعليم والتعلم. وقد رغب المدرسون الأستراليون في المزيد من التعاون مع زملائهم السنغافوريين، لكنهم لم يكونوا قادرين على إيجاد طريقة لإيجاد نوع من الحوار من شأنه أن يعزز ما عدّوه علاقات زمالة. ويقول أحد المدرسين الأستراليين (إنه حين «يتفق على النقطة الجوهرية» مع مدرس (هـ) «فأنا لا أحصل منه إلا على ابتسامة لطيفة، وهذا كل شيء») (دون ووالاس 2004: 298).

إن جميع أنواع التواصل، بين المؤسسات الشريكة ومجموعاتها الإدارية والتعليمية داخل تجربة التعليم والتعلم ذاتها، تكون أكثر تعقيداً في الأجواء العابرة الحدودَ. ويلاحظ زيغوراس (2001: 9) أن تجربة التعلم التي يتم نقلها عبر وسائل الاتصالات وتقنيات المعلوماتية (C&IT) قد تعزز «طريقة جديدة للتعلم»؛ لأن تواصل الطلاب يجب أن يكون عبر أنشطة مصممة تصميماً جيداً، مثل تمارين حل المشكلات. لكن الاعتماد على وسائل الاتصال وتقنيات المعلوماتية قد يعزز تواصلاً باتجاه واحد فقط (زيغوراس 2001: 12).

لقد زادت وسائل الاتصال وتقنيات المعلوماتية من إمكانية إيجاد تواصل سريع ومستمر بين الزملاء وبينهم وبين الطلاب القاطنين في أماكن بعيدة. بالرغم من ذلك، يتبين في أغلب الحالات أنه لا يمثل بديلاً كاملاً عن اللقاءات الشخصية، فيما يتعلق بإيجاد الثقة والود والالتزام والفهم الواضح للأهداف والطموحات الضرورية لنجاح التعلم العابر الحدودَ (هيفرنان وبول 2005، بانان وغريبل 2005، ديكسون وسكوت 2004).

توصية

تبين معظم البحوث المذكورة هنا أن التواصل الفاعل يحمل مفتاح النجاح في التعليم العابر الحدودَ. ونحن نعتقد أنه يمكن الوصول إلى تعلم عابر الثقافاتِ مثمر عندما يتم النظر رسمياً إلى المدرسين في كل من المؤسسات المزودة والمحلية بوصفهم متكافئين في المشروع التعليمي. أي، وبحسب تعبير أحد مدربي المدرسين، حين «يشعر المدرسون المحليون أنهم أعضاء في فريق التعليم، وأنهم جزء من الفريق العابر الحدودَ أيضاً» (ليسك وآخرون 2005: 32). نحن ننصح المؤسسات أن تدرج في اتفاقات الشراكة وتحديد الأدوار فقرة حول التعاون المنتظم في المهام التدريسية الحقيقية، ما سيقود إلى حجم أكبر من الثقة والتفاهم العابر الحدودَ، وقلق أقل للطلاب، وهذا هو الأهم.

الأهداف والطموحات والعلاقات

يعتمد نجاح البرامج العابرة الحدودَ على نحو كبير على نوعية العلاقات بين المعنيين (هيفرنان وبول 2004). وتظهر مثل هذه العلاقات على مستويات مختلفة: على المستوى المؤسسي، وفيما بين الأكاديميين وموظفي دعم المؤسستين كلتيهما (أمناء المكتبات ومجموعة الخدمات الطلابية ومستشارو المهارات الأكاديمية ومجموعة التقنيات المعلوماتية)، وفيما بين أكاديميين المؤسسة المانحة الشهاداتِ وطلابها والأكاديميين والطلاب المحليين.

قد لا يتم إعلان الأهداف التعليمية والتجارية في المفاوضات الأولية، ما يقود إلى «تضارب المصالح والطموحات» بين المؤسسات (مكنيكول وآخرون 2005: 2). إن السعي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتجارية في آن معاً، يوجِد ضغوطات تطبق على جميع المعنيين في هذه الأجواء (مكنيكول وآخرون 2005). إذ يجب على الشركاء في مغامرات التعليم العابر الحدودَ أن يحققوا معايير ضمان الجودة ويتبعوا الإرشادات حول الممارسة التعليمية المثلى، في حين هم، في الوقت ذاته، يضمنون تحقيق الجدوى الاقتصادية للبرنامج. لذلك، قد تستوجب طريقتهم في إنجاز العمل عبر الحدود من الشركاء دراسة معايير ضمان الجودة والشروط القانونية المطبقة في بلدين أو أكثر.

إن العلاقات بين الطلاب ومدرسيهم وبين مجموعات الأكاديميين يزيد الأمر تعقيداً، ويؤثر في عائدات التعليم والتعلم. حيث تبين أن الطلاب، في أغلب الحالات، يلتحقون

بالدرجات العلمية الأجنبية «بهدف الخوض في المناهج وأساليب التعليم الأجنبية، واكتساب المنظورات العالمية» (ديكسون وسكوت 2004: 6). وجد بايفيس وتشابمان، بدورهما (2005: 38)، أن أحد أسباب دراسة الطلاب السنغافوريين برنامجاً عابراً الحدودَ كان «انجذابهم إلى فكرة التعلم العالمي». لذلك تجدهم يشعرون بالخيبة لتقيد ذلك البرنامج بالمنظورات الأمريكية والأسترالية، فهم لم يعدوا هذا البرنامج عالمياً حقيقياً. وقد أكدت الاستبانة التي أجريناها على الأكاديميين الأستراليين الذين يدرسون في برامج عابرة الحدودَ (دون ووالاس 2006 ب) ملحوظات الطلاب. فالأكاديميون الأستراليون لم يجروا أي تغيير أو تعديل على أساليبهم في التعليم والتعلم، باستثناء إدراج الأمثلة المحلية. أما التقويم، فنادراً ما كان يشهد أي تغيير أو تعديل في البرامج العابرة الحدودَ.

وبعد المقابلات التي أجريناها مع الطلاب في إطار دراستنا عن سنغافورا (دون ووالاس 2004)، وجدنا أن الطلاب يقدّرون تفاعلهم مع مدرسيهم الأستراليين أكثر كثيراً من تفاعلهم مع مدرسيهم المحليين (ربما لأن ضبط التقويم كان يتم في أستراليا). كذلك تبين الاستبانة التي أجريناها أخيراً حول الطلاب العابرين الحدودَ (والاس ودون، هذه النسخة) قلق الطلاب لعدم اطلاع المدرسين المحليين على نحو كامل على توقعات الجامعة الأسترالية. ما يجعلهم، في أعين الطلاب، أقل منزلة من المدرسين الأستراليين. لقد أراد هؤلاء الطلاب المزيد من التواصل مع المدرسين الأستراليين. لكن شعورهم بالقلق قد يتناقص إذا ما تسلم مدرسوهم المحليون أدواراً أقوى، وغدوا على معرفة أوسع بشروط الجامعة الأسترالية وطموحات المدرسين الأستراليين.

توصية

يمكن للمدرسين في كل برنامج أن يعملوا كفريق عابر الحدودَ مع أحد أعضاء الفريق يتم اختياره ليكون «مسؤولاً مركزياً للعلاقات الأكاديمية المتبادلة» (بانان وغريبل 2005: 9). ويمكن أن يتم توظيف هذا الشخص في المؤسسة المزودة، ويمكن أن يعمل بالتعاون مع مدير من المؤسسة الشريكة. وسيقوم (هو أو هي) بالحفاظ على جميع السجلات الخاصة بالبرنامج

والمتعلقة باتفاقيات الشراكة الرسمية، ووثائق التسجيل، وتقدم الطلاب، والتوظيف، وأعباء العمل، وأدوار أعضاء الفريق، والمواقيت، والمنهاج، والتقويم، وملحوظات الطلاب. ويشمل دوره العلاقات العابرة الحدودَ مع إدارة الطلاب والمكتبة والدعم الأكاديمي وأقسام تقنيات المعلوماتية وغيرها من قطاعات الدعم؛ للتوثق من أنها لا تزال «ضمن الدائرة».

المنهاج وأسلوب التدريس

تنزع توجيهات معايير الجودة في البرامج العابرة الحدودَ إلى الاشتراط على هذه البرامج تقديم منهاج متكافئ وتطبيق معايير متشابهة على مجموعتي الطلاب الدارسين منهم داخل البلاد أو خارجها. فقد صرنا نعرف الآن أن الطلاب يرغبون في الحصول على شهادة غربية؛ لأنهم يريدون الانفتاح على الأساليب العالمية التي ستفيدهم إذا ما دعتهم الحاجة إلى السفر من أجل العمل، وعادة يكون ذلك في مجال الأعمال أو المعلوماتية. ولكن، ثمة أمثلة عن مناهج لم يطرأ عليها أي تغيير، بالرغم من أنها لا تنطوي على مضامين مناسبة للبرامج العابرة الحدودَ. فما الهدف وراء دراسة طالب صيني نظامَ العلاقات الصناعية الأسترالية؟ هل يمكن نقل ممارسات إدارة الموارد البشرية الغربية بطريقة مباشرة إلى الأجواء الآسيوية أو الإفريقية؟ كيف يمكن للجامعات المزودة والمؤسسات الشريكة أن تجد الطريقة الأنسب لسد حاجات جميع ذوي العلاقة؟

ليس من المناسب القول إنه لا ضرورة للتغيير؛ لأن العلم أو التكنولوجيا موضوعات عالمية. فجميع المجالات المعرفية التي تتم إعادة تفسيرها وفقاً لبيئات وأماكن عمل وعادات وقوانين صناعية محددة وما إلى ذلك لا تقبل التوحيد عبر العالم. فموقع جسر ما وشكله والهدف من بنائه ودرجة ميلانه هي قضايا جمالية واجتماعية وثقافية، لا مجرد مشكلات هندسية (كورو Curro ومكتاغارت McTaggart 2003: 2).

إن المدرسين العابرين الحدودَ محكومون، حتماً، بالتوترات بين النزعات العالمية للتطوير والممارسات المحلية التقليدية. و:

> هذا يعني التوصل إلى فهم طريقة أداء الأمور محلياً قبل السعي إلى تغييرها. ويمكن للمدرسين الغربيين أن يتخذوا قراراً حول الممارسات المحلية التي يفهمونها، أما رفض الممارسات المحلية في أماكن أخرى من العالم دون فهمها، فهو أمر محفوف بالأخطار (زيغوراس 2001: 16).

توصية

يمتلك المدرسون، سواء في المؤسسة المزودة أو المحلية، «آراء متأصلة عن صعوبات التعليم والتعلم» (ليسك 2004: 147). «ويتم التعلم العابر الثقافاتِ بمقتضى تجربة التعليم في هذا المحيط، ولكن يمكن تأسيسه وتعزيزه (عبر) جلسات تخطيط وتقييم «مكافئة»؛ جلسات يشترك فيها المدرسون المقيمون خارج الحدود والمدرسون المقيمون في الوطن في العمل معاً بوصفهم فريقاً تعليمياً متحداً ومؤمناً بالمساواة، و(حيث) يكون لدى جميع الأعضاء فرصة حقيقية للتأثير في بنية المنهاج ومضمونه وفي أنشطة التعليم والتعلم» (ليسك 2004: 148).

يجب جدولة اللقاءات لتتضمن تقديماً منتظماً للمعلومات من قبل المدرسين المحليين. نحن نعترف بأن قسماً كبيراً من التخطيط المشترك يجب أن يتم باستخدام وسائل الاتصال وتقنيات المعلوماتية. ويمكن إغناء التفاعلات الصوتية عبر الإنترنت والمتزامنة مع المؤتمرات المرئية بالمقابلات الشخصية التي تتم عندما يسافر مدرسون من المؤسسة المزودة إلى البلد المحلي للتعليم أو لدعم الطلاب أو لأغراض إدارية.

تقويم تعلم الطلاب

التقويم هو ذروة تجربة التعلم لدى الطلاب، وتجربة التعليم لدى الأساتذة. إن التقويم يقود التعلم (بيغز Biggs 2003)، ونحن، بتصميمه، نبين للطلاب ماذا نريد منهم أن يتعلموا وكيف يتعلمونه. يظل التقويم صعباً حتى حين يكون الطلاب معتادين على النظام التعليمي نفسه الذي اعتاد عليه المدرسون، وحين يكون تصميم مهام التقويم واضحاً وشمولياً، وحين لا يتم تقويم الطلاب من قبل أحد آخر، وحين يتم تحديد القيام بمهام التقويم في المستوى المناسب، وحين تكون الطلبات واضحة... إلخ. فما بالك إذا ما باعدت بين المدرسين والطلاب تجاربهم السابقة المتباينة في كل هذه الأمور؟!

وجد كل من بايفيس وتشابمان (2005) أن الطلاب العابرين الحدودَ يعانون صدمة ثقافية، كتلك التي يعانيها الطلاب العالميون الذين يسافرون للدراسة في بلد آخر. فهم يجربون نظاماً تعليمياً أجنبياً (وفي ذلك ممارسات التقويم الأجنبية) مستورداً مع

البرنامج العابر الحدودَ. يجب أن يتعرف المدرسون والطلاب إلى بعضهم -على الطلاب أن يكوّنوا «معرفة ثقافية» عمّا يطلب المدرسون منهم فعله (بايفيس وتشابمان 2005: 32).

يخيم أخيراً على العوالم الأكاديمية قلق متزايد بشأن صراع القيم الملحوظ بين التعليم بوصفه «سلعة» و«الحفاظ على المعايير الأكاديمية (التي) تمثل أساساً تبني عليه المؤسسة سمعتها» (مورغان Morgan وآخرون 2004: 67). ويطرح النقاش قابلية منح الطلاب، الذين يتم التعامل معهم على أنهم «زبائن» لأنهم دفعوا نقوداً مقابل الحصول على شهادتهم، درجات أعلى مما يستحق أداؤهم. لكن معارضي هذا النقاش يؤكدون أن هذا سيتمخض بانخفاض في مستوى المعايير الأكاديمية.

من شأن «شغل» الأكاديميين بالمعايير أن يفقدهم التصور حول المبدأ القائل إن «التقويم الشمولي هو من الأمور الأساسية التي يجب أخذها بالحسبان في تطوير إستراتيجيات التقويم» (مورغان وآخرون 2004: 48). ويجب أن تتوافق درجة التقويم مع مستوى مناسب من الصعوبة، ويجب أخذ تنوع الطلاب بالحسبان.

التقويم هو علم وفن في آن معاً. ونحن نعتقد أن البرامج الساعية إلى المنفعة ليست الوحيدة التي تواجه صعوبات في إيجاد تقويم صحيح. فقد تبين أن الأسواق الخاصة تختلف في تأويلاتها حول قواعد التصحيح، عند وضع الدرجات لأعمال الطلاب في أي مهمة تقويمية. وتبين أيضاً أن تقويم أداء الطالب نفسه يختلف باختلاف الأسواق (براون وآخرون 1994).

إن الوصول إلى وضع درجات وترتيب درجات عادلين ومتواءمين، يقتضي الالتزام بممارسات تقويم معتدلة طوال عملية التقويم. ويمكن للمشكلات أن تبرز بوضوح حين لا تحظى الأسواق التعددية بالفرصة والدعم لخوض النقاشات المتعلقة بأمور الجامعة وبكيفية تأويل قواعد وضع العلامات.

توصية

ثمة طرح قوي يقترح إيجاد اتفاق في البرامج العابرة الحدودَ يتعلق بالشؤون الجامعية الخاصة بالمعايير الأكاديمية ومستوى عدالة مهام التقويم والأمانة الأكاديمية

وموثوقية نتائج الطلاب. إنه مجال مربك وينطوي على أنماط مختلفة من الفهم لدى فرق الأكاديميين الذين يعملون في الموقع ذاته. فتحقيق العدالة والثبات على مبدأ واحد يكون أكثر صعوبة عبر الحدود. وإضافة إلى ما تم اقتراحه آنفاً من تضمين التقويم في التخطيط وفي جلسات تقويم المشروع، يجب إجراء لقاءات تعديل للتوثق من إمكانية اعتماد الطلاب والمؤسسات الشريكة على النتائج، بوصفها وثيقة حقيقية تدل على أداء الطالب. يمكن إنجاز الجزء الأكبر من هذا العمل في أثناء النقاشات التي تتم عبر وسائل تقنيات المعلوماتية، إلى جانب التواصل الشخصي في أثناء الزيارات العادية.

الدعم

على غرار زملائهم المدرسين، يشارك أمناء المكتبات ومجموعة المعلوماتية ومستشارو المهارات الأكاديمية وموظفو إدارة الطلاب في تجربة التعليم العابر الثقافاتِ والحدود. وفي دراستهما عن برامج طلاب الدراسة الجامعية في فيتنام وإفريقيا، وجد كل من بانان وغريبل (2005: 6) «أن لتوافر البنية التحتية العابرة الحدودَ ومقدرتها على تزويد الكهرباء، مثلاً، والمعلومات ووسائل الاتصالات والكتب، أثراً رئيساً في الوسائل والتسهيلات التي يمكن توافرها في الموقع العابر الحدودَ». وينصح تيكل Tickle وآخرون (2003) بأن يتلقى الطلاب النصح لدى التحاقهم، وفي ذلك إعطاؤهم فكرة عن أعباء الدراسة التي سيتحملونها. ويقترحون إيجاد إجراءات لـ«معاينة طلبيات مواد الوسائل التعليمية واستلامها وإجراء الترتيبات لتحديد المصادر» (تيكل وآخرون 2003: 77).

كان يتم النظر إلى متطلبات دعم الطلاب على أنها متعددة المظاهر، تتجلى في مهارات التعلم المستقلة، والدمج الثقافي لتجارب تعليمية جديدة، والمعرفة في مجال المعلومات والتقنيات المعلوماتية، والتعزيز المستمر للغة الإنكليزية، كونها أساسية في البرامج التي يتم نقلها بالإنكليزية عبر الحدود، مع بقاء الطلاب منغمسين في لغتهم وثقافتهم المحلية (بانان وغريبل 2005: 9).

إن حداثة التعليم العابر الحدودَ وتعقيده النسبي، يستوجب من المؤسسات إعادة تقويم أساليبها في إدارة هذه المقررات ودعم الطلاب العابرين الحدودَ (إلدريدج Eldridge 2005).

توصية

من المهم أن يدرك الأكاديميون نوع الدعم (خصوصاً فيما يتعلق بالاستشارات حول المهارات الأكاديمية، والمكتبة، وتقنيات المعلومات) المتوافر للطلاب في مؤسستهم المحلية، وأن يتفادوا «الافتراضات» غير الصحيحة (دوترمان Dautermann 2005: 141) عن التقنيات المتوافرة للطلاب. على الأشخاص الداعمين أيضاً أن يعرفوا هل الطلاب العابرون الحدودَ قادرون على التنقل فيما بين الأنظمة، والاطلاع على الصعوبات التواصلية والتقنية والأكاديمية التي يمكن أن تظهر. يجب جمع ذوي العلاقة من مستشاري المهارات الأكاديمية وأمناء المكتبات ومجموعة الدعم في مجال تقنيات المعلوماتية ومديري الطلاب ضمن فرق عابرة الحدودَ لتمكينهم من المشاركة في مجتمع الممارسة العابرة الثقافاتِ.

خاتمة

نحن نتفق مع أولئك الذين يقولون إن العولمة، وفيها التعليم العابر الحدودَ، تحتاج إلى «أسلوب مؤسسي شامل» (انظر مثلاً كاستل Castle وكيلي Kelly 2004، ليسك وآخرون، هذه النسخة). لقد ركز هذا الفصل على موضوع توحيد العمليات التعليمية فيما بين البنى الأكاديمية والداعمة والإدارية للمؤسسات المشاركة في مشروع التعليم العابر الحدودَ.

تعاونُ الأشخاص في أداء العمل سوف يؤدي، على نحو طبيعي، إلى تطور مجتمعات الممارسة (وينغر 998)، لكن تجربة التعليم العابر الحدودَ أظهرت أن هذه المجتمعات ليست شمولية: أي أنها لا تعبر الحدود (دون ووالاس 2006 ب). وتعقيد هذا الأسلوب الجديد من التعليم يقتضي رعاية مجتمعات الممارسة الشمولية العابرة الثقافاتِ، وعدم تركها أسيرة الفرص التي يتم اكتشافها بالمصادفة. وعلى الرغم من أن تركيزنا قد انصب على مستوى تقديم التعليم، إلا أننا نعرف أن نصائحنا لن تطبق ما لم يتم تجسيدها في اتفاقيات تعقد بين فرق هذه البرامج وفي سياسات الممارسة وإرشاداتها، وهو الأمر الأهم.

المراجع:

Biggs, J. (2003) Teaching for Quality Learning at University 2nd edition, Buckingham, UK: Society for Research in Higher Education and Open University Press.

Brown, S., Rust, C. and Gibbs, G. (1994) Strategies for Diversifying Assessment, UK: Oxford Centre for Staff Development. Carroll, J. (2002) A Handbook for Deterring Plagiarism in Higher Education, UK: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

Castle, R. and Kelly, D. (2004) 'Internationalisation: A Whole-of-Institution Approach', Proceedings of the Australian Universities Quality Forum, AUQA Occasional Publication.

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

Dautermann, J. (2005) 'Teaching Business and Technical Writing in China: Confronting Assumptions and Practices at Home and Abroad', Technical Communication Quarterly Spring, 14 (2): 141—160.

Dixon, K. and Scott, S. (2004) 'Professional Development Programs for International Lecturers: Perspectives and Experiences Related to Teaching and Learning', Proceedings of IDP Australian International Education Conference, Sydney. Online. Available at: http://www.idp.com/aiec/past- papers/wed%20 -%20Dixon%20&%2oScott.pdf (accessed 18 October 2007).

Dunn, L. and Wallace, M. (2006a) 'Promoting Communities of Practice in Transnational Higher Education', ch. 16 in Breaking Down Boundaries: International Experience in Open, Distance and Flexible Learning.

obeikandl.com

Selected Papers, Charles Sturt University, Bathurst, Australia: ODLAA. Dunn, L. and Wallace, M. (2006b) 'Australian Academics and Transnational Teaching: An Exploratory Study of Their Preparedness and Experiences', Higher Education Research and Development, 25 (4): 357—370.

Dunn, L. and Wallace, M. (2004) 'Australian Academics Teaching in Singapore: Striving for Cultural Empathy', Innovations in Education and Teaching International, August 41 (3): 291—304.

Eldridge, K. (2005) 'Value Dilemmas in the Administration of Offshore Delivery: Finding the Road to Absolution', Proceedings of the IDP Australian International Education Conference, Gold Coast. Online. Available at: http://www.idp.edu. au/aiec/programme/Fri%201 050 %Kaye%20Eldridg e.pdf Heffernan, T. and Poole, D. (2005) 'In Search of «The Vibe»: Creating Effective International Education Partnerships', Higher Education, 50: 223—245.

Heffernan, T. and Poole, D. (2004) «Catch Me I'm Falling»: Key Factors in the Deterioration of Offshore Education Partnerships', Journal of Higher Education Policy and Management, March 26 (1): 75- 90.

Leask, B. (2004) 'Transnational Education and Intercultural Learning: Reconstructing the Offshore Teaching Team to Enhance Internationalisation', Proceedings of the Australian Universities Quality Forum, Adelaide: AUQA Occasional Publication.

Leask, B., Hicks, M., Kohier, M. and King, B. (2005) AVCC Offshore Quality Project Report: A Professional Development Framework for Academic Staff Teaching Australian Programs Offshore, June: University of South Australia for the AVCC.

McNicoll, Y. R., Clohessy, J. M. and Luff, A. R. (2005) 'Auditing Offshore Partnerships: Lessons from Reviewing Nursing and Psychology Courses

Offered in Singapore', Proceedings of Australian Universities Quality Forum, Sydney, Australia. Online. Available at: http://www. auqa.edu. au/auqf/20 0S/program/papers/session_e3 .pdf Morgan, C., Dunn, L., Parry, S. and O'Reilly, M. (2004) The Student Assessment Handbook: New Directions in Traditional and Online Assessment. London: Routledge.

Pannan, L. and Gribble, C. (2005) 'A Complexity of Influences on Teaching in Transnational Environments: Can We Simplify and Support It?' Paper presented at: Breaking down boundaries: international experience in open, distance and flexible learning, Adeliade, Australia, October ODLAA Online. Available at: http://www.odlaa.org/events/2005conf/ref/ODLAA- 2005PannanGribble.pdf Pyvis, D. and Chapman, A. (2005) 'Culture Shock and the International Student «Offshore", Journal of Research in International Education, 4; 23- 42.

Risager, K. (1999) 'Globalisation or Internationalisation: Friends or , in Sprogforum no. 13, vol. 5, 7- 12.

Available at http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/ sprogforum/Esprl3/risager.html Tickle, K., Clayton, D. and Hawkins, K. (2003) 'Quality Management Models for International Campuses and Operations: A Case Study of a Regional Experience', Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2003. AUQA Occasional Publication.

Wenger, E. (1998) Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity, Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ziguras, C. (2001) 'Educational Technology in Transnational Higher Education in South East Asia: The Cultural Politics of Flexible Learning', Educational Technology and Society 4 (4): 8—18.