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

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.

Obeikandl.com

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