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، وويليامز 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 أستراليا.

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.

obeikandl.com

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