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).