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.