الفصل 16

الدكتوراه المهنية في التعليم العابر الحدود

دراسة سردية لتجربة الطلاب

آن تشابمان Anne Chapman
جامعة غرب أستراليا The University of Western Australia

مقدمة

هذا الفصل هو نتاج البحوث التي أجريت على تجارب الطلاب في التعليم العابر الحدودَ في هونغ كونغ. إنه دراسة وصفية قامت فيها جامعة أسترالية بدراسة خبرات الملتحقين المرشحين لنيل شهادة الدكتوراه المهنية بالدراسة والرسالة في هونغ كونغ. وقد استخدمت أساليب بحث سردية لدراسة وجهات نظر الطلاب في أثناء السنة الأخيرة من دراستهم. ويبرز هذا الفصل صوت أحد الطلاب، حيث تقدم قصته رؤى في آليات مقررات الدكتوراه للمتعلمين العابرين الحدودَ وتعقيداتها. وقد ركز النقاش على ثلاث قضايا أساسية: التوقعات المرتقبة من البرنامج، والزمالة في مجتمع التعلم، والعلاقة بين أسلوب التعلم والإشراف على البحوث.

الدكتوراه المهنية

الدكتوراه المهنية Professional Doctorate هي وسيلة تمكن الجامعات من المشاركة بطريقة مباشرة في التدريب البحثي المتعلق، بالصناعة والمهن. والدكتوراه المهنية هي

«برنامج متقدم في البحث والدراسة، يتيح للمرشحين له أن يقدموا إسهاماً مهماً في محيطهم المهني. ويمكن للمرشحين [عبره]... أن يشاركوا في إجراء البحوث ضمن واحد من مجالات الدراسة» (إيفانز Evans وآخرون 1998: 1). إنها توسع عن «الدكتوراه التعليمية»، وهي منحة تنطوي على مضمون مهم يتم تعليمه وتقويمه رسمياً. إن الميزة الأبرز للدكتوراه المهنية هي أن حقل الدراسة يكون ميداناً مهنياً بدل أن يكون تحقيقاً أكاديمياً وبعثة علمية (مجلس التعليم البريطاني للدراسات العليا 2002).

يربط سكوت Scott وآخرون (2004) انبثاق الدكتوراه المهنية بـ: الأدوار المتبادلة بين الجامعة والمجتمع في إنتاج المعلومات واستخدامها؛ والحاجة الملحة إلى التنوع وإيجاد برامج أكثر مهنية تتعلق بهذا الغرض؛ ووصول التعليم العالي إلى عامة الناس وسعي بعض المهن وسوق العمل وراء مستوى عال من الخبرات والمعلومات وقبول المهنيين المتزايد مفاهيمَ الممارسة «المبنية على الدليل» و«صاحب المهنة المفكر»؛ وتطوير التعلم المبني على العمل. وتأتي الدكتوراه المهنية، وفقاً لغرين Green وآخرين (2001)، استجابة للانتقادات الموجهة إلى الدكتوراه العلمية، فيما يتعلق بمجالها الضيق، والمهارات المحدودة التي يكتسبها المرشحون للحصول على هذه الدرجة العلمية، وانعزالها، بوجه عام، عن ميدان العمل.

منذ بداية إنتاجها حتى عقد مضى، تزايد عدد برامج الدكتوراه المهنية في أستراليا (مك ويليام McWilliam وآخرون 2002). وقد ازداد عدد عروض هذه البرامج ما بين عامي 1996 و2000 أكثر من الضعف، من 48 إلى 105، وتزايدت نسبة التحاق الطلاب إلى أكثر من 150 بالمئة، ليصل العدد إلى 2500 طالب (ماكسويل Maxwell وشاناهان Shanahan 2001). وثمة تزايد مماثل في الاهتمام بالدكتوراه المهنية وتبنيها في كل من بريطانيا والولايات المتحدة وكندا (مكويليام وآخرون 2002). ولا تتوافر حالياً أي بيانات عن عدد رسائل الدكتوراه المهنية العابرة الحدودَ. ولكن، بالنظر إلى التسارع الذي طرأ أخيراً على التحاق الطلاب بالتعليم العالي في أستراليا، مع التنامي الشديد لبرامج التعليم العابر الحدودَ، ولمستوى الدراسات العليا على وجه الخصوص، يبدو جلياً أن عروض عبور الحدود الخاصة بالدكتوراه المهنية ستستمر في التوسع.

سياق البحث

ينصب تركيز هذا الفصل على الدكتوراه المهنية المقدمة في هونغ كونغ من قبل جامعة أسترالية، بمشاركة جامعة شريكة محلية تمولها الدولة. ويتم تشغيل البرنامج دكتور في التعليم (EdD) وتقديمه من قبل جامعة أسترالية في فرع الجامعة الشريكة.

ويتضمن المقرر مزيجاً من دراسة المقررات المفروضة على الطلاب بالإضافة إلى إعداد الأطروحات المقدمة طوال أربع سنوات، يداومون في أثنائها دواماً جزئياً. ويعمل مدرسو الجامعة الأسترالية على تقديم مضمون المقرر عبر الحدود في أربع وحدات مكثفة تتضمن 25 ساعة، في أثناء السنة الأولى. وللوصول إلى النجاح التام للوحدات، يقوم مشرف مسؤول ومساعد مشرف ثان بزيارة الطلاب مرتين في كل سنة. وتقتضي الزيارة الأولى للمشرف العمل على إنجاز عرض بحث، يتم تقديمه شفهياً وكتابياً إلى لجنة أكاديمية في أثناء ثلاثة أشهر من بدء الإشراف. ويجب الحصول على موافقة اللجنة على العرض قبل بدء مدة البحث.

مشروع البحث

تمثل النتائج المذكورة في هذا الفصل جزءاً من دراسة أوسع هدفت إلى دراسة أثر التعليم العالي العابر الحدودَ في هوية الطالب. وقد أجريت دراسة وصفية على تجارب 21 طالباً مسجلين في برنامج الدكتوراه المهنية، المذكور آنفاً، في هونغ كونغ؛ وذلك لدراسة أثر ثلاثة عوامل رئيسة في تكوين هوية الطالب وهي: أسباب اختيار الالتحاق في برنامج بعينه، والممارسات الاجتماعية للبرنامج التعليمي، والتداخل بين الأسرة والعمل والدراسة.

استخدمت أساليب البحث السردي Narrative research methods لتقفي مسالك ستة من أولئك الطلاب في أثناء السنة الأخيرة من دراسات أطروحاتهم. وقد عدَّ هذا الأسلوب مجدياً؛ لأنه «يُلمّ بالشخص وبالنص» (مون Moen 2006: 4). ويمكّن هذا السرد الطلاب من إجراء تحليلات انعكاسية لتجاربهم في برنامج الدكتوراه. وقد أجريت مقابلات غير رسمية عن طريق الهاتف والبريد الإلكتروني، على نحو شخصي ومستمر ومنتظم. حيث يطلب من الطلاب في هذه المقابلات «العرضية» تقديم سرد عن الوضع. والهدف من ذلك

هو تقديم صورة عن آراء الطلاب وشعورهم حول «التجربة التي يعيشونها». وكان يطلب من المشاركين أن يبدوا، باستمرار، تصورات على أهدافهم وتوقعاتهم وتجاربهم وتوجهاتهم وإستراتيجياتهم التعليمية، وعلاقاتهم بالمشرفين. وتكشف القصص عن منظوراتهم حول سبب اختيارهم دراسةَ الدكتوراه العابرة الحدودَ وردود أفعالهم واستجاباتهم وتجربتهم فيها. وتقدم المقتطفات الآتية من قصة أحد الطلاب أساساً لمتابعة النقاش.

قصة آلان

آلان، طالب بعمر ناضج، متزوج ولديه طفلان. إنه مواطن صيني مقيم في هونغ كونغ، واللغة الإنكليزية هي لغته الثانية. ويستند آلان إلى خلفية وظيفية وتعليمية في المجالات العامة لهندسة الكهرباء وتقنية المعلومات. ومثل كثيرين من زملائه الطلاب، يمتلك آلان ثقافة ومؤهلات جيدة، ولديه خبرة في نماذج تعليمية مختلفة بالإنكليزية والصينية على حد سواء. وتتضمن مؤهلاته التعليمية بكالوريوس في الهندسة وماجستير من جامعة نورث أميركان North Americal university. ثم إنه حاصل على دبلوم تعليم الدراسات العليا من جامعة هونغ كونغ، وهي المؤسسة الشريكة في مقرره الأسترالي الحالي. ودراسة الدكتوراه هي تجربته الأولى في التعليم العابر الحدودَ.

طموحاته من البرنامج

يعبر آلان عن طموحاته المبدئية من المقرر قائلاً:

> عبر عملي محاضراً في مجال التعليم، وجدت أن تعميق المعلومات في هذا المجال سيفيدني في تحسين مستوى عملي وانخراطي فيه. وسوف تتيح لي دراسة برنامج الدكتوراه المهنية فهم المزيد عن التعليم بوجه خاص، وتسمح لي بإجراء بحث يرتبط باهتماماتي الخاصة وبمجال عملي. أعتقد أنني سأفيد كثيراً من هذه العملية، خصوصاً مع الإرشاد المهني الذي يقدمه لنا المدرسون.

لقد وقع اختياره على برنامج الدكتوراه هذا، بوجه رئيس، بوصفه وسيلة لإحراز التطور المهني في عمله مدرساً. وهو يهدف على المدى البعيد إلى ترجمة بحث الدكتوراه الذي يجريه بممارسة عملية. ويشمل أسلوب التطوير المهني الذي يصفه آلان كلاً من الطالب والمشرف والمعلومات والمهارات التي يتم تطويرها في أثناء مشروع بحثه. ويحاكي الأسلوب

نموذجاً تعاونياً شبيهاً بالبرامج التعليمية المحلية الخاصة بالمدرسين ذوي الدوام الكامل المتبعة بين الزملاء. وهو أسلوب يحظى بقيمة عالية في العديد من برامج التطوير المهني في أستراليا (بوبيز Bobis 2000). والسمة العامة سواء في هذا الأسلوب أو في غيره من أساليب التطوير المهني الحديثة هو الالتزام على نحو تشاركي، أو ديمقراطي، من المهنية عبر تشارك «المجتمع» كله، وتعاون المدرس، واستخدام قاعدة معرفية خبيرة. وتهتم الخطابات الديمقراطية في التعليم بمنح المدرسين والمتعلمين وغيرهم من المعنيين في الممارسات التعليمية فرصةَ التعبير عن الرأي، وذلك عبر عمليات المشاركة والتشارك والتعاون. وتسعى الخطابات الديمقراطية إلى شرح عمل المدرسين المهني وتشجيع تطوير مجتمعات الممارسة، حيث «يتم تأكيد الانخراط في مجتمع الممارسين، بدلاً من الاكتفاء باكتساب مجموعة من الخبرات أو الممارسات التي ترضي المتطلبات البيروقراطية» (ساتشز Sachs 1997: 272).

بتشجيعه الطلابَ على «تبني قضايا البحث المناسبة لاهتماماتهم الحالية أو التي يخططون لها»، يمكن أن يتم النظر إلى مقرر الدكتوراه، المسجل فيه آلان، على أنه يعمل، إلى حد ما، ضمن خطاب المهنية الديمقراطية. ويهدف الطلاب إلى تكوين فهم عن بحثهم وامتلاكهم إياه، وذلك بالتركيز على قضايا الحياة الواقعية ومشكلاتها. ويتجه هذا المنظور، بطريقة ما، نحو تعزيز نموذج للتطوير المهني يقدم مصادر نظرية وعملية ويدعم المدرسين في ضبط مهنيتهم.

تستهل الدكتوراه المهنية هذه بفاعلية، وتتطلب عملاً مكثفاً مدة عام مع «مجموعة من الممارسين» المتحمسين لتعزيز ممارستهم المهنية. ويطور الطلاب، في المرحلة الأولى من مراحل العمل في برنامج الدكتوراه الاحترافية، كما يشرح آلان Alan، إحساساً عالياً بالمجتمع عبر إدراكهم الحاجةَ إلى «التلاؤم الجيد مع نوع البرنامج». إنهم يندمجون مع طلاب آخرين في فروع التعليم المهني الأخرى، عبر نقاشات تشارك فيها مجموعات صغيرة من الطلاب، وفاعليات ورشات عمل؛ وذلك لدراسة القضايا والمشكلات الراهنة في قطاع التعليم في هونغ كونغ. وتُستمد هذه القضايا والمشكلات من موضوعات بحوث الطلاب، التي يتم تطويرها فيما بعد ضمن عروض بحوث الدكتوراه التي يقدمونها.

لكن، الممارسات الاستطرادية للإسهام والمشاركة والتعاون في وحدات المقرر تتيح المجال للمزيد من الأنشطة «الفردية» في مدة الإشراف. إن الموضوع المتكرر في قصة آلان هو تراجع «مجتمع الممارسة» الطلابي لمصلحة التواصل الشخصي بين الطلاب والمشرف، الذي يتم غالباً عبر البريد الإلكتروني، وعبر لقاءات نادرة تتم كل عام. إن النقلة من التعلم ضمن مجموعة كاملة إلى التعليم الفردي هي قضية أساسية. وعند هذه النقطة بالذات تتم تسوية رؤية الدكتوراه المهنية العابرة الحدودَ على أنها مظهر من مظاهر المهنية الديمقراطية.

مجتمع التعلم

فيما يتعلق بمجتمع التعلم:

> لو كان بإمكاني تغيير أي من جوانب المقرر، لتمنيت ربما أن يكون بإمكانه تحديد وقت ثابت (مرة في السنة، مثلاً، أو مرة كل ستة أشهر) لحضور الطلاب مجتمعين، ويكون المشرف بمنزلة مُضيف. ويأخذ هذا الاجتماع صيغة غير رسمية الهدفُ منها تشارك الطلاب في تجاربهم البحثية وتحديث بحوثهم التي يقومون بها. ويأخذ المشرف دور الميسِّر ويقوم بتقديم الملحوظات البنّاءة. من شأن هذا، في اعتقادي، أن يفيد الطلاب جميعهم في اكتساب المزيد من الرؤى البحثية. حتى الآن، يقوم كل طالب بعمله منفرداً. يمكنك التواصل مع مجموعة قليلة من الطلاب، ولكن ليس مع الجميع.

لقد أظهر البحث أن عضوية المجتمع الأكاديمي احتلت منزلة أدنى من التعلم والتطور المهني من وجهة نظر طلاب برامج الدكتوراه المهنية المحليين والعالميين «غير النموذجيين» (ماك ويليام McWilliam وآخرون 2002). أما فيما يخص الطلاب الأستراليين في برامج التعليم العالي العابرة الحدودَ في هونغ كونغ، فإن المجتمع الأكاديمي يعد إشكالياً (تشابمان وبايفيس 2006). لقد وُجد أن هوية الطالب قد تم بناؤها عبر «مجتمع التعلم» المتعدد الشرائح، الذي يضم، على سبيل المثال، المجتمع العالمي ومجتمع الصف والمجتمع المهني. وثمة تفضيل واضح للأساليب التشاركية في التعلم داخل الصف، إذا وضعنا جانباً مناقشة الأفراد مشروعاتهم الخاصة، أما خارج الصفوف، فالأفضلية للأساليب الفردية. وفي الوقت نفسه، يسعى الطلاب إلى اكتساب استقلالية فكرية فيما يتعلق بمهام العمل التي يتولونها.

إن رغبة آلان الشديدة في إحراز عضوية مجتمع الممارسة لا تتوافق، إلى حد ما، مع فكرة الاستقلالية الفكرية هذه. فآراؤه تنسجم مع الإدراك المؤخر، الذي يأتي بعد نحو ثلاث سنوات من الإشراف، الذي غالباً ما يكون عن بعد. لقد أصبح الآن يقدر عالياً مجتمع تعلم زملائه، ويؤمن أن «بإمكان الاجتماعات غير الرسمية المبرمجة التي تنظمها الجامعة أن تساعد في بناء إحساس أفضل بالانتماء، ثم إنها تُغني الطلاب جميعهم بمعلومات البحث». وكان معظم المشرفين من مجموعة آلان على ثلاثة طلاب أو أربعة. وقد تطلبت برامجهم، نموذجياً، «لقاء» طلاب الدكتوراه بعضهم بعضاً وهم ذاهبون إلى الاجتماع، أو بعد انتهائه. وقد قام بعض المشرفين، أو الطلاب، بتنظيم لقاءات غداء أو عشاء. لكن هذه اللقاءات عادة ما تكون عاجلة، وغالباً ما يُشغل الطلاب عن حضورها بالتزامات العمل. إن المشهد العام لمشرفي هذه المجموعة كان اللقاءات المرغوبة بين أفراد مجموعة الطلاب وعلاقاتهم الحميمة بزملائهم، لكن الاشتغال بالتزامات العمل كان يحول دون هذه الأنشطة.

يقول آلان إن عبء الحفاظ على مجتمع التعلم يقع على عاتق الجامعة. ويضيف أن على اللقاءات «غير الرسمية» أن تكون جزءاً من المقرر، وأن يعمل المشرفون على تسهيلها. وينسجم هذا مع رأي كلارك وكلارك (Clark and Clark 2000: 60) الذي يقول إن «قوة التعليم المكثف الحقيقية هي تعرّف الطلاب إلى بعضهم جيداً»، وأن على المدرسين استخدام عدد من التمرينات التمهيدية لتطوير علاقات تواثق تفضي إلى تجربة تعلم فاعلة. لقد أرسى التعليم العابر الحدودَ مجتمعات تعلم جديدة وممارسات اجتماعية جديدة لدى المتعلمين والمدرسين على حد سواء. والمهم هنا، بحسب رواية آلان، هي العلاقات بين المشرفين والطلاب، التي تقدم فرصة صيانة مجتمع الممارسة ورعايته الذي ينخرطون فيه في هذا النوع بالذات من التعلم. إن الرسالة الواضحة هي أن على أحدهم أن يتحمل المسؤولية في هذا الخصوص.

التعلم والإشراف

يشرح آلان مشاعره حول المقرر قائلاً:

> إن الاختلافات الأساسية بين تجربة التعلم هذه وتجاربي السابقة تتضمن نموذج الدراسة بدوام جزئي، والسهولة الفائقة في اختيار موضوع البحث وبرمجة توقيته. إنني أتواصل مع المدرسين عبر البريد الإلكتروني على نحو أساسي.

يفهم آلان أن ثمة عدداً من «التنازلات» لا بد من تقديمها عند الالتزام بمقرر عابر الحدودَ، وهي تتعاظم في سياق الإشراف على الأطروحات. وكانت مرونة هذا النمط من الدراسة السبب الرئيس وراء اختياره. ففي هذه الحالة، تكون مقررات الوحدات مضغوطة، بحيث يتم تدريسها في أثناء أسبوع واحد، في جلسات مسائية وفي العطل الأسبوعية. ويعدّ حضور الصفوف «بهذه الطريقة غير المعتادة» على مدار أسبوع واحد مناسباً لالتزامات العمل والدراسة والأسرة. وبعد دراستهما الحالاتِ العينية في المقررات الأسترالية في هونغ كونغ، وجد كل من إيفانز Evans وتريجينزا (Tregenza 2002) أن الالتزامات الأسرية وساعات العمل الطويلة تجعل من الدراسة أمراً صعباً. وتبدو القراءة في المقررات المكثفة الأوسع العابرة الحدودَ مهمة عسيرة بسبب ضيق الوقت (تشابمان وبايفيس 2006). كذلك الأمر لدى آلان الذي يقول إن الصعوبة الأساسية التي تواجهه، حتى في أثناء مدة البحث والأطروحة، تأخذ «مظهراً مادياً» يتعلق بـ«توزيع الوقت لإتمام المهام المخطط لها والمحافظة على المستوى المطلوب من السرعة».

ليس من السهل التوفيق بين دراسة من هذا المستوى وبين برنامج عمل توقيته ضيق أصلاً. وفي الحقيقة، إن الجزء الأصعب الذي واجهني كان في المرحلة التي وجب علي فيها إجراء لقاءات من أجل بحثي؛ لأن من الصعب جداً تنظيم اللقاءات مع الأشخاص بحيث يتوافق توقيتها مع توقيت جميع الأطراف. وللتغلب على الصعوبات، كان علي وضع جدول توقيت سابق وتدقيقه على نحو دائم للتوثق من عدم حدوث أي تأخير. وفي حال حدوث هذا التأخير، كان علي إيجاد طرق لاستدراك الوقت أو لإيجاد خطط بديلة.

في النتيجة، يدرك آلان أن هذا المقرر يقتضي اتباع أساليب تعلم مختلفة عن تلك التي اتبعها في دراساته السابقة:

> أعتقد أن أسلوب التعلم يجب أن يكون أكثر اعتماداً على المبادرة الشخصية وعلى خوض التجربة والخطأ، حيث يجب علي أن أحاول أموراً مختلفة، وأن أعرف المشكلات التي تواجهني في أثناء العملية، وأن أطلب الإرشاد، في نهاية الأمر، قبل أن أمضي قدماً. أقول إن هذا أكثر اعتماداً على المبادرة الشخصية؛ لأنني إن لم أحاول وأبحث عن المشكلات بنفسي، لا يمكنني تحقيق أي شيء بمجرد أن أجلس هناك متأملاً أن تتم تغذيتي بالمعلومات. لذلك، فإن أسلوب التعلم يحتاج، دون شك، إلى التعديل لدى مقارنته بوقت دراسة البكالوريوس أو شهادة الماجستير. أعتقد أن هذا تغير إيجابي.

لقد تغير أسلوب تعلم آلان مع مرور الوقت بما يتوافق مع منظوراته عن التعلم. والنقلة الإجمالية هي نحو أسلوب أكثر تنظيماً للذات. أصبح آلان مدركاً قدراتِه ونقاط ضعفه الأكاديمية. لقد غدا منتبهاً الآن لـ«ضرورة» أن يكون مبادراً وأن يخوض أخطار محاولة «أمور مختلفة». لقد أشار إلى قصور انتظار التوجيه والتعليمات من مشرفته. لا شك أنه مرّ بأوقات تراجع فيها الحافز الداخلي لديه، حيث اعتمد في هذه الحالات على مشرفته لتعيد إليه حيويته وتحثه على العمل. أما الآن، وهو في الفصل النهائي من المقرر، فهو يلاحظ فوائد ضبط تعلمه. وهذا يقتضي تطوير مهارات جديدة في التعلم، مثل «برمجة وقتي من أجل التعلم وإجراء البحث» و«خوضي نقاشات مفتوحة مع مشرفتي فيما يتعلق بأي قضايا قد أواجهها في أثناء إجرائي البحثَ». ليس من المفاجئ أن يغدو طلاب الدكتوراه أكثر استقلالاً وأن يوجدوا إستراتيجيات تعلم تعتمد على تنظيم الذات في أثناء مدة دراستهم. لكن التعلم المعتمد على تنظيم الذات ينتج، على الأرجح، عن الضرورة التي تقتضيها بيئة التعليم العابر الحدودَ. والأمر المهم هنا هو تأثير نموذج التزويد العابر الحدودَ في هذه العملية، ودور المشرف في تقديم الدعم.

يشرح آلان تجربته في الإشراف على البحث قائلاً: «يتم الأمر عبر النصح لا عبر التدريس». إنه يرى أنه يتحمل مسؤولية بناء علاقة عمل جيدة بمشرفته (الأساسية). ويقول إن المشرف «المساعد» يؤدي دوره «من خلف الكواليس» ولا يشارك في مشروع البحث مباشرة. لا يرغب آلان في «إزعاج» مشرفته. إنه يعتقد أن من غير المناسب الاتصال بها من أجل ما سماه «قضايا ثانوية»، حتى إن كانت هي «تشجع التواصل المستمر عبر البريد الإلكتروني، وقادرة دائماً على الإجابة بسرعة. إنها قادرة أيضاً على تقديم الملحوظات الإرشادية والبناءة». يحب آلان نموذج الزيارات المتكررة كل عام والتواصل المنتظم عبر البريد الإلكتروني فيما بين الزيارات. إنه يمتلك القدرة على برمجة عمله والتزاماته تجاه الأسرة إلى جانب زيارات المشرفين إلى هونغ كونغ، وهو متحمس لـ«العمل بجد لتحضير المسودات في الوقت المحدد لهذه الزيارات». يحب آلان أن يتلقى «التوجيه» من قبل مشرفته لينجز مهامه في الوقت المحدد، لكنه يقدر قيمة الحرية ليكون قادراً على تنظيم وقته. إنه يقول:«لا أعتقد أن ثمة فرقاً واضحاً في ثقافات التعلم بيني وبين المشرفين عليّ».

وفي حديثه عن مجمل تجاربه، يشرح آلان الجوانب الأفضل للمقرر:

يمكنني إنجاز هدفي (البحث المنشود) بدرجة عالية من المرونة (وفي ذلك التوقيت، والموضوع، والأسلوب... إلخ)، ويمكنني تعلم طرق إدارة البحث عبر التواصل مع مشرفتي. وأنا أنصح أي زميل يفكر في الالتحاق بهذا المقرر أن يتوثق من مقدرته على التوفيق جيداً بين الدراسة وبرنامج عمله. ثم إنني أنصحه أن يضع مخططاً لبرنامج بحثه بناء على أسس حقيقية، وأن يمتلك حرية التحدث بصراحة إلى المشرفين عن أي مشكلة يواجهها في أثناء أي مرحلة من مراحل البحث.

خاتمة

تبين القصة التي تمت دراستها في هذا الفصل أن خوض تجربة الترشيح للحصول على الدكتوراه المهنية في السياق العابر الحدودَ لا يتم بطريق مباشر. تقدم درجة الدكتوراه في التعليم المذكورة هنا فرصة لتبني أسلوب ديمقراطي في التطوير المهني، عبر الدخول في عضوية مجتمع تعلم قوي. تقتضي الخطابات الديمقراطية المشاركةَ والتعاونَ في مجتمع التعلم، ويتيح العمل في وحدات المقرر فرصة الدخول إلى هذا المجتمع. لكن، حين ينخرط الطلاب في البحث ويصلون إلى مرحلة كتابة الأطروحة، يحل إحساسهم بالعزلة محل إحساسهم بالمجتمع، وينخرطون في أكثر أنشطة التعلم فردية، وهذا يعزى إلى البعد الفيزيائي بين المشرف والطلاب. وعلى الطلاب أن يتكيفوا مع مسألة «فقدان المجتمع» ويستجيبوا لها بأن يصبحوا متعلمين ذاتيي التوجيه، أكثر فأكثر. والتحدي هنا هو أن يأخذ مزودو المقررات العابرة الحدودَ على عاتقهم مسألة دعم مجتمع التعلم وتعزيزه طوال مراحل البرنامج كله. وفي قصة آلان تحريض على فعل ذلك.

المراجع:

Bobis, J. (2000) Count Me In Too Report: A Case Study of Implementation. Sydney: NSW Department of Education and Training.

Chapman, A. and Pyvis, D. (2006) 'Quality, Identity and Practice in Offshore University Programmes: Issues in the internationalization of Australian higher education,' Teaching in Higher Education, 11(2): 233- 245.

Clark, E. and Clark, P. (2000) 'Taking the Educational Show on the Road: The promises and pitfalls of intensive reading in off-shore post graduate coursework,' International Education 4(1): 1- 13.

Evans, T., Fisher, A. and Gritchting, W. (1998) 'Guidelines: Professional doctorates,' Unpublished paper prepared for the Council of Deans and Directors of Graduate Studies, Brisbane, Australia.

Evans, T. and Tregenza, K. (2002) 'Academics' Experiences of Teaching Australian 'Non-local' Courses in Hong Kong,' Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Brisbane.

Green, B., Maxwell, T. W. and Shanahan, P. (eds., 2001) Doctoral Education and Professional Practice: The Next Generation? Armidale: Kardoorair Press.

Maxwell , T. W. and Shanahan, P. J. (2001) 'Professional Doctoral Education in Australia and New Zealand: Reviewing the scene.' In B. Green, T. W. Maxwell and P. Shanahan (eds.) Doctoral Education and Professional Practice: The Next Generation? Armidale: Kardoorair Press.

McWilliam, E., Taylor, P. G., Thomson, P., Green, B., Maxwell, T., Wildy, H. and Simons, D. (2002) Research Training in Doctoral Programs: What Can be Learned From Professional Doctorates? Canberra: Commonwealth Department of Education Science and Training.

Moen, T. (2006) 'Reflections on the Narrative Research Approach', International Journal of Qualitative Methods, 5(4): 1- 11.

Sachs, J. (1997) 'Reclaiming the Agenda of Teacher Professionalism: The Australian experience', Journal of Education for Teaching, 23(3): 263- 275.

Scott, D., Brown, A. J., Lunt, I. and Thorne, L. (2004) Professional Doctorates: Integrating Academic and Professional Knowledge, Buckingham: Open University Press.

UK Council for Graduate Education (2002) Professional Doctorates, Lichfield: UK Council for Graduate Education.