الفصل الرابع

تجارب التعلم لدى طلاب البحث في الدراسات العليا بالتعليم العالي

بقلم: بام دينيكيلو

مقدّمَة: أهمية طلاب البحث

في كتاب من تأليف بورغس (1997) بعنوان ما بعد الشهادة الجامعية الأولى[1]، يشير المؤلف إلى أن انتقال التعليم العالي من تعليم نخبوي إلى تعليم جماهيري في بداية الثمانينيات من القرن الماضي، أدى إلى جدالات رئيسة بين الباحثين وممارسي المهنة وصناع السياسة عن صبيغة التعليم والتدريب في مرحلة ما بعد التخرج (الدراسات العليا) والأهداف المرجوّة من ذلك. فما إن احتلّ التعليم في مرحلة الدراسات العليا الأولوية في المبادرات المتخذة على صعيد السياسة المتابعة والجدل العام، حتى واظب على انتقاله من المكانة الهامشية التي كان يحتلها، ليصبح بشكل متزايد محط التركيز الأساسي في عملية التطوير والتغيير التي اجتاحت المملكة المتحدة وأوروبا ككلّ، وذلك على مستوى المؤسسات وعلى مستوى السياسة الوطنية في آن معاً.

وعلى الرغم من أن الحدود الفاصلة بين البرامج التدريسية والبرامج البحثية للدراسات العليا آخذة في التلاشي بشكل متسارع، كما هو مبين في هذا الفصل أثناء تناول مجموعة من المقررات التدريبية والبحثية وممارسة الإشراف في مجال التعلم لدى طلاب البحث، إلا أن التركيز الخاص على البحث في مرحلة الدراسات العليا في هذا الفصل يعود لاهتمام ذاتي بالموضوع ومحاكمة نظرية لأبعاده. ومن أجل تنبيه القارئ إلى الأحكام المسبقة المتناولة في الفصول المتعاقبة لا بدّ من معالجة الأخيرة (برامج الدراسات العليا البحثية)، أولاً، عبر

1- Beyond the First Degree, Burgess 1997

تقديم لمحة تاريخية ذاتية لأن النظرية البنائية توضح مدى تأثر وجهات النظر بالتجربة. كما تفيد هذه السيرة الذاتية المهنية في توضيح المحيط الذي استهدفته الإصلاحات على صعيد السياسة، كما سيتم توضيحه فيما بعد.

اهتمام شخصي

من الظواهر التي أصبحت مألوفة في وقتنا الحاضر هو أن تتحول التجارب التي يعيشها الفرد في مرحلة الشباب أو بداية سنوات حياته المهنية إلى مقياس يشكل الأساس الذي يعتمده هذا الفرد في تقييم أو قياس مقدار التغيير الحاصل ومدى فاعليته.

لقد حصلت على شهادة الدكتوراه في بداية الثمانينيات من القرن الماضي في معهد للبحث التربوي أطلق عليه اسم معهد التطوير التربوي الذي كان يشرف عليه الأستاذ لويس إلتون. وكان للمعهد فلسفة خاصة به تميز بها في ذلك الوقت، ويمكن إيجازها بالإشارة إلى مقال نشره لويس إلتون في العام 1989. بالتعاون مع المشرفة على بحثي الدكتورة موريل بوب[1]. تصف المقالة منهجية «الزمالة»[2] في الإشراف على طلاب البحث وتدريبهم وتعدُّ هذه المنهجية المقياس الأول الذي اعتمدته بالعودة إلى تجربتي الماضية. وبعد ذلك عملت لدى مؤسسات وجهات أكاديمية أخرى كانت تنسجم مع التيار العام الذي كان سائداً آنذاك إلى حدّ جعلني أدرك أهمية التجربة غير التقليدية والمبتكرة والبنائية التي مررت بها عندما كنت عضواً في المجموعة البحثية للمعهد. وباختصار شديد، أكّد برنامج البحث والتدريب الموسّع الذي خضته في معهد البحث التربوي بأنّ اتخاذ الخيار المنهجي الفاعل يعتمد على إتاحة سلسة كاملة من الخيارات بما فيها من مواطن ضعف أو قوة، بحيث يأتي الإشراف على شكل جهود مشتركة وتطوير لشراكة تتيح للطالب تنمية استقلاله الذاتي ومسؤوليته عن البحث بشكل تدريجي. ولقد شهدت الندوات الرسمية والنقاشات غير الرسمية تأكيداً على الزمالة التي كانت تفرض على الطلاب المشاركة بوصفهم في عملية التعليم وتشجعهم على الدفاع عن وجهات نظرهم. والفكرة من ذلك هو أننا جميعاً من طلاب وأعضاء هيئة تدريس متعلمون نسعى معاً لتحسين التدريس والتعلم والبحث في كل قطاعات التربية والتعليم، على

1- Elton and Pope 1989

2- Collegiality

الرغم من أن لكل فرد فينا محور تركيز محدد يختص به بحثه من حيث تناول قطاع أو جانب تربوي معين.

وفي تجاربي المهنية الأخرى التي خضتها أولاً بصفتي مشرفة وثانياً مديرة للأبحاث ولتدريب في مرحلة الدراسات العليا حاولت جاهدة أن أحاكي وأنشر التجربة الجيدة التي حظيت بها عندما كنت طالبة، على الرغم من الظروف المعرقلة التي فرضت على التدريب البحثي التركيز على المهارات المطلوبة لإتمام مشروع بحث محدد، في الوقت الذي اقتصر فيه الإشراف على نقل المواعظ المرتبطة بمجال الاختصاص والنصائح عن بناء فرضية، كما جرت العادة. ولم يكن زملائي في غفلة مما يحصل أو معارضين للتيار الجديد؛ إذ كانت لديهم نوايا حسنة، غير أن الكثيرين منهم تشبثوا بالتقاليد المألوفة والواضحة بالنسبة للجميع عن الإشراف والتدريب في أبحاث الدراسات العليا في الوقت الذي كانت هناك الكثير من الأمور التي خضعت للتغيير في المجالات المهنية المحيطة بهم، وهذا ما ستشهد عليه الفصول الأخرى في هذا الكتاب.

محاكمة أكثر موضوعية

تظهر الإحصاءات أنه على الرغم من تزايد أعداد الملتحقين ببرامج الدراسات العليا التدريسية، إلا أن نسبة طلاب الدراسات العليا إلى الطلاب الجامعيين في أي جامعة من الجامعات تبقى محدودة[1]. ومع ذلك يؤكد النقاد أن أعداد طلاب البحث وصلت إلى نسبة عالية تفوق الحصة العددية المنصوص عليها في تعريف الجامعة[2]. ويُقال إن هؤلاء الباحثين يسعون إلى جعل السلطة في المؤسسة الأكاديمية تتجه إلى الداخل عبر التسليم للسلطة الفكرية[3]. وبذلك، يصبح لدرجات البحث دور بارز لا يقتصر على تغيير التقليد الأكاديمي بل ينعكس أيضاً على المناخ الاقتصادي والسياسي الذي يحكم توليد معرفة جديدة ورأسمال فكري لما فيه مصلحة الجميع.

وتبرز الأهمية الأخيرة لدرجات البحث عبر تزايد الاهتمام بجذب طلاب بحث من المهن والصناعات المختلفة، وذلك بمنحهم فرصاً لمتابعة درجات الدكتوراه التي تشتمل بعضها

1- HESA 2001

2- Becger et al 1944, Noble 1994.

3- Bourdieu 1990

علـى عناصـر تدريسية تفوق تلك الموجودة في برامج الدكتـوراه التقليدية، كما هو الحال في برامـج الدكتـوراه المهنية. وهذا التنوع في مجالات التخصص والظروف والدوافع الخاصة بالطـلاب المشاركين علـى هذا المستوى التربـوي[1]، يرفع حجم الطلب العالمـي المتزايد على الاهتمـام بمحتوى وجـودة التعليم لدى طلاب البحث[2]، وقد نشأ هذا الطلب عن عدم قناعة كادر التدريـس والطلاب بإجراءات الدعم التقليدي التي كانت تفتقر إلى التنظيم والتمويل الكافي والمراقبة. من ثَمّ حصل على زخم بعد أن أدركت الحكومة أن طلاب الدراسات العليا قـادرون على تقديم إسهام كبير في رأس المـال الاقتصادي للأمة، أثناء متابعة أبحاثهم إما في المجال الأكاديمي أو في غيره من المجالات.

وسيتم تناول جميع هذه النقاط في الجزء القادم لكن يتضح مما سبق أن معظم التقاليد التي كانت سائدة سابقاً فيما يتعلق بدرجات البحث، بما فيها تلك التي كانت سارية منذ عقد من الزمن، لم تعد مقدسة[3].

التغيرات في السياسة المتبعة والنظرة السائدة حيال درجات البحث والتعلم لدى طلاب البحث

تغيرات أعداد الطلاب وطبيعة البرامج الأكاديمية العليا في مجال البحث

عـبر العقـد الأخير من القرن العشريـن أفصح الباحثون عن تحديهـم للنمط التقليدي السائـد الـذي كان مقتصراً على[4] طلاب البحث الشبـان والمتفرغين والحاصلين على تمويل كامـل، في الوقـت الـذي بدأت فيه سياسـة الحكومة تركز علـى توسيع الإسهـام في التعليم الجامعـي بشكل عام. وفي الوقت ذاته، دفعت الظـروف الاقتصادية الجامعات إلى التفكير بزيادة أعداد الطلاب في المنظومة وعلى المستويات كافة، مع التركيز على مستوى الدراسات العليا الذي يفرض رسوماً مرتفعة. وبالتالي، أدى ذلك إلى التحاق المزيد من طلاب البحث

1 Weil 1997

2 Zuber-Skerritt & Ryan 1994

3 Green & Shaw 1999

4 e.g. Denicolo & Pope 1999, Deem & Brehony 2000

الأكبر سناً من غير المتفرغين والحاصلين على تمويل من صاحب العمل أو تمويل ذاتي. وهؤلاء الطلاب كانوا من داخل البلاد أو من بلدان الاتحاد الأوروبي أو من وراء البحار. ولقد جاء مفهوم الإدماج بمضامين جديدة لا تقتصر على مجرد إشراك أفراد المحيطات «غير التقليدية» في الاتجاه النظامي السائد[1]، والسماح لهم بمتابعة دراساتهم العليا عن طريق البحث، بل تعدت ذلك إلى التأثير على تدريب ودعم طلاب البحث، خاصةً وأنّ الإشراف على البحث في مرحلة الدراسات العليا كان يقوم سابقاً على نشاط مكثف يحتاج لجهود كلا الطرفين في الوقت الذي تنوعت فيه برامج التدريب من حيث النطاق والعمق اللذين كانا يميزانها داخل الجامعات وفيما بينها.

غير أن هذا كان مصحوباً بتكاثر أبحاث الدكتوراه القائمة على «الممارسة» و«التدريس النظري» التي كانت تتميز بالافتقار إلى عنصر البحث العملي[2]. ومرة أخرى، استدعت تلك التغيرات توجيه الاهتمام إلى أنماط ملائمة من التدريس والتعلم والتقييم بما ينسجم مع حاجات الطلاب وأرباب العمل. ولكن كان من الصعب تحميل المناهج في الاختصاصات المختلفة مواد تدريسية إضافية، مع المحافظة على التوازن بينها وبين عنصر البحث. ومازال الجدل قائماً على إيجاد نوع من التكافؤ بين هذين العنصرين في مختلف أبحاث الدكتوراه[3].

ومن الناحية العملية، تحتاج تلك التغيرات التي طالت تجارب الطلاب وأعدادهم وأهداف البرنامج التعليمي إلى بعض الدراسة من حيث مدة التدريس وساعات الحصص الدرسية، إضافة إلى محتوى المقررات التعليمية والمنهجيات المتبعة فيها. كما يستدعي الأمر الاستمرار بتقديم الدعم الفكري لطلاب البحث بهدف إبراز القيمة الشفافة لعنصر «المال». ذلك أن التمويل الذي تقدمه المؤسسات العامة لأقليات من الطلاب يحتاج إلى تنامي الشعور بالمسؤولية، في الوقت الذي يصبح فيه الممولون من القطاع الخاص وأرباب العمل وحتى الطلاب أنفسهم أكثر اطلاعاً وبالتالي، أكثر تأنياً في الاستثمارات غير المجدية.

1- Parry 1998, Eraut 2000

2- Winter et al. 1997, Humphrey and McCarthy 1999

3- Usher 2002

تسريع التغيير في سياسات تسيير المنظومة

استجابة للتطورات المذكورة آنفاً، من جانب، واستجابة لتزايد المتطلبات من داخل المنظومة الأكاديمية أو خارجها وخاصة تلك التي تعكس حاجات الصناعة والاقتصاد[1]، من جانب آخر، انطلق تيار أوروبي عام يدعو لإجراء التغيير على مستوى سياسات الحكومة المتبعة في هذه المنظومة[2]. ففي المملكة المتحدة أسهمت دراسة وينفيلد[3] ومراجعة هاريس[4] في تعديل الخطط الموضوعة لتغيير أهداف وبنية وعملية التعليم في مرحلة الدراسات العليا عن طريق الدراسات البحثية. وبذلك، أصبح من الواضح مع نهاية القرن العشرين أنه لم يعد من الكافي بالنسبة لطلاب البحث أن يصبحوا متمكنين في مجال اختصاصهم أو ضليعين في الفلسفة والطرق المرتبطة بمشروعاتهم المحددة. وأصبح من المفترض بهم أيضاً ن يتمكنوا من إبراز مهارات بحث أوسع تطال سلسلة من المنهجيات والتقنيات بعد أن رفدتهم مؤسساتهم بالدعمين العملي والفكري لاكتساب تلك المهارات.

وحتى المؤسسات نفسها أصبحت بسرعة أكثر دراية بضرورة الانسجام الداخلي في الإشراف وبالحاجة للشعور بالمسؤولية تجاه الهيئات الخارجية في عمليات الإشراف بداخلها. فعبر التسعينيات، أقدمت معظم المؤسسات على تأسيس أنماط مركزية لمراقبة التقدم الحاصل على هذا الصعيد، بينما اتجهت عدة مؤسسات لأبعد من ذلك عبر تأسيس كلية أو أكثر لطلاب الدراسات العليا، وكان ذلك قد جاء استجابة للاهتمام بتحسين معدلات الالتحاق بما ينسجم مع التزايد في أعداد وتنوع الطلاب، وفي الوقت نفسه للإقرار بضرورة عزل طلاب البحث.

وفي العام 1999، نشرت هيئة ضمان الجودة «مدونة سلوك» ترتبط بالجودة والمعايير المتبعة في شهادات البحث والدراسات العليا، بينما قدمت مجالس التمويل معايير دقيقة للتدريب على الأبحاث لتلتزم بها المؤسسات التي تسعى للحصول على اعتراف ببرامجها

1- Laurillard in his book.

2- Gellert 1993, Denicolo 1998

3- Winfield 1987

4- Harris 1996

لأغراض التمويل. كما أن البحث نفسه أصبح يتجه بشكل متزايد إلى أبحاث الدكتوراه بشكل يساعد على توجيه صناع السياسات، حيث أصبحت معدلات التخرج، ومعايير انتقاء الطلاب وبرامج التدريب على الأبحاث وإجراءات الإشراف كلها محطّ الاهتمام[1] مع التوضيح المتزايد للتناقضات والفجوات والمواطن التي تعاني من إهمال. ففي مؤتمرات الجمعيات العلمية مثل جمعية الأبحاث في التعليم العالي[2] ومجلس المملكة المتحدة للتعليم في مرحلة الدراسات العليا[3] قدم الأكاديميون أوراق عمل ناقشوا فيها بشكل غير مسبوق تجاربهم في ميادين الإشراف والتدقيق في الشهادات البحثية، على سبيل المثال[4]. وبينما كانت هناك انتقادات واضحة على مستوى العامة وصناع القرار، على حد سواء، بدا الأمر وكأن النقاب قد رُفع ليكشف أن الوقت قد حان لاتخاذ مبادرات أكثر راديكالية.

وسرعان ما بدأت تلك المبادرات تظهر بل تتكاثر بشكل كبير. ففي العام 2002 تم توزيع تقرير مجالس تمويل التعليم العالي في كل من إنكلترا واسكتلندا وويلز على كل مؤسسات التعليم العالي في المملكة المتحدة، وكان التقرير يحمل عنوان «تحسين المعايير المتبعة في برامج البحث والدراسات العليا»[5]. وقد أخذ التقرير شكل وثيقة استشارية تهدف إلى مراجعة الممارسات الجيدة وتحديد دور ما سُمي بـ «عتبات المعايير»[6] والمؤشرات التي يمكن استخدامها لمراقبة الوصول إلى تلك العتبات. كما تم تنبيه المؤسسات إلى أن الحصول على التمويل أصبح مشروطاً بتحقيق الحدّ الأدنى من تلك المعايير. واستجابة لردات الفعل، تم نشر وثيقة استشارية إضافية في أيار (مايو) 2003 اشتملت على عدة مراجعات هدفت إلى الردّ على مخاوف اللجان المحلية بخصوص: الأهداف الكمية التي لم تأخذ باختلاف متطلبات التدريب حسب الاختصاصات المفصلة أو التي يُعدُّ تحقيقها أمراً صعباً في الوحدات الصغيرة، وقلّة الاهتمام بمتطلبات الطلاب غير المتفرغين أو الأكبر سناً أو القادمين من وراء البحار، والربط الواضح وغير الملائم بين درجة تقييم البحث في وحدة ما، وجودة الدعم المقدم للبحث في مرحلة الدراسات العليا.

1- e.g. Hockey 1994, Black et al. 1994, Burgess 1996, Acker 1999

2- Society for Research in Higher Education

3- UK Council for Graduate Education

4- e.g. Delamont et al. 2000, Tinkler and Jackson 2000, Hartley and Fox 2002, Denicolo 2003, Denicolo in press

5- Metcalfe et al. 2002

6- عتبات المعايير: threshold strandards الحد الأدنى المطلوب من المعايير الموضوعة

ولقد تم الربط بين مضامين الدليل الختامي للسياسة الموضوعة والمضامين المطروحة في: الورقة البيضاء التي جاءت بعنوان «مستقبل التعليم العالي»[1]، وتقرير روبيرتس الذي حمل عنوان «أسس النجاح»[2] والكتاب الموجه من هيئة اللجان الأوروبية إلى المجلس والبرلمان الأوروبي بعنوان «الباحثون في المنطقة الأوروبية للأبحاث»: مهنة واحدة وفرص عمل متعددة (2003). وأكدت جميع الوثائق المذكورة آنفاً على الحاجة لتغيير طريقة إعداد الطلاب الجامعيين للبحث مع اقتراح تركيز الاهتمام على تعزيز قابلية التوظيف لدى أولئك الطلاب أثناء التدريب على مهارات البحث الأساسية والمهارات الأوسع المرتبطة بقابلية التوظيف. وإضافة إلى اقتراح ضرورة تعزيز جوانب التدريب بشكل كبير في مختلف ميادين القطع وجعل التمويل مشروطاً بتحقيق ذلك، أكّد كل تقرير على الأهمية المحورية لإشراف عالي الجودة.

التأثير على التعلم والتدريس

لقد كان لتسريع التغيير في كيفية إدارة درجات البحث والدراسات العليا تأثير مباشرٌ على ثلاث مجموعات من الأفراد شملت: الطلاب والمشرفين والمسؤولين عن تصميم وتطبيق برامج التدريب. وسأقوم في البداية بإعطاء فكرة عن التغيرات التي طالت برامج التطوير/التدريب بالنسبة للطلاب وكادر التدريس على حد سواء وبعدها سألقي الضوء على استجاباتهم للعملية ومخرجاتها.

التطورات في التدريب والدعم

عبر الخمسة عشر عاماً المنصرمة، واظبت المؤسسات على مراجعة وتعديل الإشراف المقدم لدعم طلاب البحث على عدة مستويات وبما ينسجم مع الظروف الموضحة أعلاه؛ إذ حصلت نقلة مستمرة تميزت بابتعاد المشرف عن التدريب الفردي لطلاب البحث على نطاق صغير وصولا إلى تقديم برامج تدريب واسعة النطاق على مستوى القسم المعني، والكلية وحتى

1- The Future of Higher Education, DFES 2003a

2- Set for Success, Roberts 2003

عـــى مستوى المؤسسة ككلّ. وبحلول العام 1990 كان من المتوقع أن يستفيد معظم الطلاب من التدريب على مهارات البحث الأساسية ضمن تخصصاتهم برفقة نظرائهم من التخصصات المختلفـة، على الأقـل في عامهم الأول. بعد ذلك بدأ التدريب يتسـع من حيث النطاق استجابة لمتطلبات مجالس التمويل.

وكمـا أوضحنـا سابقاً، فقـد شهدت بعض المؤسسـات تأسيس كليات لطـلاب الدراسات العليـا، على الرغم من انتهاجها نمـاذج مختلفة في ذلك: إذ جاء بعضها على شكل منظمات عـى مستوى المؤسسة الأكاديمية، بينما بقي بعضها الآخر مقتصراً على كليات محددة ضمن المؤسسـة. وعلـى الرغـم من أن الهدف مـن ذلك هو تحسـين التعليم في مرحلـة الدراسات العليا، غير أن هذا لم يمنع من السماح لبعضها بممارسة نوع من الرقابة الإدارية على نطاق واسـع، في حين ركَّـز بعضها الآخر على البرامج الأكاديمية أكثر مـن أي شيء آخر[1]. أياً كان النمط المتبع، المهم في الأمر هو أن الجانب «النظامي» للتدريس أصبح يتألف مجدداً من عدة «طبقـات» عامة، حيـث تم تصميم ساعات دراسية لمجموعات كبـيرة من الطلاب تقوم على تنـاول موضوعات عامـة، بينما تم تناول الموضوعات ذات الأبعاد التخصصية المحددة ضمن مجموعات أصغر تولى فيها المشرفون مسؤولية ربط التعلم بالمشروعات المحددة لطلابهم.

وعلـى الرغم مـن أن الدافع الرئيس وراء ذلك هو ممارسـة تدريس واسع النطاق يتناول المـوضوعـات بشكل أعمق وفاعليـة أكبر، إلا أنه تجاوز ذلك علـى مستوى تجارب الطلاب في ضـوء الفوائد المتوقعة من هذا التغيير في نمـط التعليم، حيث ساعد ذلك على توليد الفرص نتيجـة لمشاركـة الطلاب في نطاق أوسع مـن الفلسفات والطرق المنتهجـة وبالتعاون مع عدد أكـبر من الخـبراء في الموضوع المطروح. وعلاوةً على ذلك، فقد أسهم الأمر في التخفيف من «الانعزالية» التي كانت تطبع بحث الدكتوراه نظراً لاحتكاك طلاب البحث مع نظرائهم أثناء الحصـة الدرسية، علـى الأقلّ، مع أن حاجـات الطلاب غير المتفرغين قلمـا كانت تؤخذ في الحسبـان في هذا الخصوص. ولكن على الرغم من التشجيع العام ضمن القطاع على تقديم جلسـات ذات نمط تفاعلـي يتوخى مركزية الطالب (حسب طريقـة المنهجيات البنائية التي

1- UKCGE 1995

وصفهـا باود في هذا الكتاب)، يبدو أن هذا ما زال بحاجـة للوقت ليصبح مألوفاً في جلسات التدريـب لكل أبحاث الدراسات العليا، بما فيها الاختصاصات القابلة لذلك أكثر من غيرها مثل اختصاص التربية.

وفي إحـدى الورشات السكنية التي عقدت مؤخـراً بتمويل من ESRC الرابطة البريطانية للبحـث التربـوي[1] أسفنا للسمـاع بأن عدداً كبيراً مـن المشاركين من المؤسسـات المختلفة في المملكـة المتحدة اشتكوا من عـدم حصولهم في الماضي على فرصة كافيـة لمناقشة الأمور مع أقرانهم، أو حتى مع الخبراء الأكاديميين المشرفين عليهم (قارن هذا مع الوصف الذي قدمه ماكونيل في الفصل السابع لعملية التعلم من حيث إسهاماتها في دخول العالم الاجتماعي ومع ما وصفته لوريلارد في الفصل السادس بالتشجيع على العمل ضمن بيئة تدريب اجتماعية). وقـد دهش بعضهم من تحمس الخبراء لتقـديم المساعدة ومدى استجابتهم في ورشة العمل. ذلـك أن تجاربهـم السابقة اقتصرت علـى النمط التقليدي من البيداغوجيـا التلقينية التـي كانـت تفرض عليهم تجـرّع كؤوس الحكمة التـي كان يسقيهم إياها مدرسـون انعدم لديهم الشعور بالمبالاة. ومن جانب آخر، تحدث الخبراء المنتمون لمؤسسات مختلفة عن استمتاعهم بمشاركة أولئك الطلاب في النقاشات وعن التحفيز الذي قدمه الطلاب أثناء طرح أسئلتهم الثاقبـة، ومـا إلى ذلك من إيجابيات، وفي تلـك الأثناء كانوا يلمحـون إلى الضغوط الزمنية والتضـارب في الواجبـات المفروضة عليهم التي كانـت تميز الطريقة التقليديـة للتفاعل مع الطلاب. وهذا يلقي الضوء على جوهر الموضوع؛ إذ لم يبد أن هناك افتقاراً للرغبة بتحسين التجربـة التربويـة لطلاب البحث في مرحلة الدراسات العليـا، فالمشكلة تكمن في عدم توافر الوقـت الكافي لدى الأكاديميين ضمن برنامج أكاديمي مكثّف، بما يمكنهم من تنفيذ تقنيـات تعليميـة ملائمة أو تطوير التقنيات المتاحة، وهذا يعـود إلى تزايد الأعباء الإدارية المفروضة عليهم، إضافة إلى مسؤوليات الإنتاجية البحثية.

إنّ الحاجـة لإجـراء المزيـد من التدريـب لكادر التدريـس لا تقتصر فقـط على برامج التدريـب البحثيـة دون غيرها؛ ذلك أن المشرفين أنفسهم يعانون منذ زمن من معاملتهم كـ

1- British Educational Research Association

«أصناف مهملة»[1]، إذا صحّ التعبير. ومن المعروف أن تدريب ودعم المشرفين تعرض لإهمال كبير في مختلف مراحل تطوّر التعليم[2]، طبعاً باستثناء بعض الحالات الخاصة[3]. وإن بيت القصيد هنا هو أن الحصول على شهادة بحث أو تجربة بحث مكافأة لها يجب أن يكون كفيلاً بإعداد المعني لمهمة الإشراف على الآخرين في ميدان الاختصاص البحثي. وكان النمط السائد بالنسبة للطلاب/الباحثين الجدد وبالنسبة للمشرفين الجدد يأخذ شكل «التلمذة»[4] التي تفترض إمكانية تدريب المبتدئين على اكتساب المهارات ومعرفة أسرار المهنة عن طريق تعلمها بشكل رئيس من مشرف وحيد، بالنسبة للطلاب، وخبير مختصّ، بالنسبة للمشرفين، ويتم ذلك عبر الوسائل التقليدية في «نقل المعرفة». غير أن المشرفين المتمرسين يدركون متطلبات المهمة التي هم بصددها والتعقيد الذي تنطوي عليه، بما في ذلك من حواجز عليهم القفز من فوقها[5]، وبهذا يصبح نموذج التلمذة غير كاف بالنسبة لهم. فبعد أن أصبحت مؤهلات و/أو تجارب البحث شروطاً أساسية للإشراف الجيد، إلا أنها لم تعد كافية.

ومنذ تقرير هاريس (1996) بدأت المؤسسات بتطوير آليات لدعم وتطوير المشرفين الذين يقومون بالبحث. فكما هو الحال في تدريب طلاب البحث، تم تطوير عدة نماذج لدعم المشرفين نتيجة اتباع منهجيات اتخذتها المؤسسة لتطوير الإشراف على مستوى الكليات والأقسام والاختصاصات المختلفة. وبشكل عام، كان الإشراف يتم بطريقة عفوية وغير منظمة نسبياً أو، في حالات أخرى، بطريقة منظمة ويتمتع بالاعتمادية. ويُعدُّ المجلس العلمي للأبحاث الحيوية

1- 'neglected species' (Knowles 1978)

2- Elton and Pope 1989

3- e.g. Delamont et al. 2000, Holbrook and Johnston 1999, ZuberSkerritt and Ryan 1994

4- ونجاح ويطلق عليه أيضاً اسم «مجاورة المعلم» وبرامج التلمذة يأتي في المرحلة التي تفصل بين مرحلة التخرج ودخول سوق العمل مفهوم التلمذة عبارة عن اتجاه حديث من التدريب العملي للخريجين كي يصبحوا قادرين على مزاولة مهنتهم بفاعلية

5-Clegg and Gall 1998, Denicolo et al. 1999, Denicolo and Pope 1999

وأبحاث التقانة الحيوية[1] من المؤسسات التي لعبت دوراً قيادياً في برنامج التدريب والاعتماد للمشرفين على أبحاث الدراسات العليا[2]. وعلى الرغم من وجود تقارير نشرت عن عدد من المبادرات الفردية على هذا الصعيد، غير أن الدراسات التي أجريت حتى تاريخه لم تقم بمحاولة لتقييم النجاح النسبي للنماذج المتعددة.

وتعدُّ النظريات الفلسفية التربوية التي غذت تلك التطورات في مجال تدريب المشرفين انتقائية، في الوقت الذي يبدو فيه أن عدداً قليلاً من البرامج المطبقة يعتمد على نظريات التعليم/والتعلم الخاصة بعوالم أخرى من الممارسة التربوية[3]. إلا أن هناك مادة علمية ضخمة فيما يتعلق باستمرارية التطوير المهني لدى الأكاديميين/المدرسين[4] تدعو لانتهاج «الممارسة النقدية». وهذا ما تدعمه مجموعة من الأبحاث التي توضح الوسائل الملائمة لتطوير المهارات المطلوبة وتنصح بعدد من آليات الدعم للوصول إلى ذلك[5]. ومن المقلق والمؤسف أن تأخذ النظرية والممارسات المطروحة عن تدريب المعلّمين في التعليم العالي كل هذا الوقت لتنتشر داخل المنظومة الخاصة بها. على سبيل المثال، يناقش شفارتس[6] أن الوقت قد حان كي تهتمّ نظريات علم النفس بالأبحاث الخاصة بها، كما يتمّ في الاختصاصات الأخرى، وذلك عن طريق انتهاج مفهوم التعلم الفاعل والقائم على حلّ المشكلات[7] في التعامل مع الطلاب الجامعيين غير أن هذا في الكتاب، تلاحظ ستيفاني أن هناك صعوبة في تشجيع كوادر التدريس المتمرسة على التحليل والتطوير المستمرّ لمنهجيات التدريس لديها.

وهذا النوع من الدراسات والأبحاث بما فيها تلك المتعلّقة بالتعلّم التجريبي كفيل بسدّ حاجات المهتمين بتصميم دورات تدريب على البحث للخريجين. كما يُعدُّ مفيداً للطلاب

1- Biotechnology and Biological Sciences Research Council

2- Training & Accreditation Programme for Postgraduate Supervisors (Cryer and Mertens 2002)

3- MacDonald and Wisdom 2002

4- Van Manen 1991, Cowan 1998, Clegg et al. 2002

5- Schon 1983, Schon 1987, Mezirow 1990, Clandinin and Connelly 2000

6- Schwartz

7- See Boud's chapter again

أنفسهم المطالبين بتجميع ملفات للتطوير الذاتي أو المهني[1]، عبر التعلم الموجه ذاتياً، أو سجلات لتقييم تعلّمهم لمهارات البحث العامة والقابلة للنقل.

وحسب تحليل حاجات التدريب، فإن ملفات التطوير الذاتي والمهني تعتبر جزءًا من إصار الإستراتيجية الموضوعة على ضوء السياسات التي اقترحت في الوثائق المشار إليها في الفقرة السابقة التي كان قد اقترحها على الجامعات كاميرون[2]؛ رئيس مجموعة تدريب طلاب الدراسات العليا التابعة لمجالس البحث في المملكة المتحدة[3]. ولكي يحصل الطلاب على دعم لحاجاتهم التنموية لا بدّ من أن تزودهم المؤسسات بالتدريب على المهارات المرتبطة بالعمل (مثال: إدارة البحث، مهارات الاتصال والتفاوض، حقوق الملكية الفكرية، التشبيك والعمل كفريق). وحسب ما هو مذكور في الوثائق، فإن هذا التدريب هو عبارة عن أسبوعين إضافيين في عالم الالتحاق ببرنامج التدريب على البحث، والموضوعات التي يتم تناولها في جلسات التدريب هي الموضوعات التي عرّفتها وثائق المملكة المتحدة والبلدان الأوروبية بـ «مجالات المهارات التي لا يجدها أرباب العمل الحاليون متوافرة في الطلاب الحائزين على شهادة الدكتوراه». وهناك اعتقاد بوجود مبالغة في التأكيد على إعداد الباحثين في التحضير لبحث أكاديمي، مع التلميح الضمني بأنّ هذا كفيل بتعزيز استقلالية الطالب لكنه ينطوي على إهمال الجانب التشاركي في البحث (وهذا يذكر بالصورة القديمة لباحث يعمل في برجه العاجيّ!).

وهذا يطرح رابطاً إضافياً بين حاجات تدريب الطلاب وحاجات تدريب المشرفين. فكل الوثائق الأخيرة التي استشهدنا بها فيما سبق تتضمن توصية باستبدال ترتيبات الإشراف المتفرد بإشراف يقوم على دعم الطالب بفرق أو لجان للإشراف. وفي الحقيقة، فإنّ السبب في ذلك لا يقتصر على طبيعة الأبحاث الجديدة التي أخذت تتجه بشكل متزايد إلى التعدد في الاختصاصات والتداخل فيما بينها، بل هو أيضاً مرتبط ببعض المشكلات التي تطرأ عندما يتعرض المشرف إلى المرض أو يضطر لترك عمله أو حتى عندما تصبح العلاقة بين الطالب والمشرف غير مرضية. وعلى الرغم من أن معظم المؤسسات الحالية وضعت سياسة تطالب

1- Personal/professional development profiles

2- Cameron 2004

3- The Research Councils UK Postgraduate Training Group

المشرفين الجدد بالعمل مع أحد الزملاء المتمرّسين إلى أن ينجزوا التجربة الأولى بنجاح، إلا أن القليل من الأكاديميين عاش تجربة الإشراف المشترك ضمن مجموعة أوسع، وربما يجدر بأولئك تطوير إستراتيجياتهم ومهاراتهم في آنٍ واحد للقيام بذلك. وكما هو مذكور في الورقة البيضاء التي صدرت عام 2003 [1]، فإنّ كل هذه التغيرات التي نادت بالتدريب على البحث لطلاب الدراسات العليا وتقديم الدعم لهم تشكل تحولاً جذرياً عن الممارسات والمواقف التقليدية.

معاصرة التطورات والاستجابة لها

النقطة الأولى التي يجب طرحها في هذه الفقرة هي اللغة المستخدمة في الوثائق. فالزملاء الذين يُعدُّون من المتحمسين للتحول الجذريّ في التعلم والتعليم لدى طلاب البحث والدراسات العليا يأسفون بأنّ المفردات المهيمنة على كل الوثائق الخاصة بالسياسة الموضوعة مؤخراً كفيلة بوضع الحواجز أمام التنفيذ؛ ذلك أنها مشتقة من الحقل المهني المعني. والوصف الدي قدمته عن التغيرات في السياسة المتّبعة يعكس طبيعة تلك اللغة الاصطلاحية المستخدمة في التعبير عن روح تلك الوثائق. وهناك بعض الأمثلة التي يمكن الاستشهاد بها من الوثائق نفسها لتوضح ذلك الخلل مثل: «الانتفاع من موهبة طلاب الدراسات العليا»، و«الاستثمار في البحث»، و«السوق الأكاديمي»، و«تحليل حاجات التدريب»، وهكذا دواليك. وهذا يؤكد أكثر على الحاجة لاستخدام لغة استقرائية إذا كان لنا أن نتجنب عزل الزملاء عند نشر هذه الأفكار والسياسات فيما بينهم.

وهناك أيضاً بعض المعوقات الأخرى التي تقف في طريق التغيير، كما أثبت البطء والتكّؤ في اعتماد التوجيهات الخاصة بالسياسة. وقد ألمحنا سابقاً إلى أحد الحواجز المعرقلة ألا وهو الاستمرار والمواظبة على إثقال كاهل الأكاديميين بالمزيد من الأدوار والمسؤوليات على المستوى الجامعي وبرنامج الماجستير التدريسي، والآن على مستوى البحث في مرحلة الدراسات العليا.

1- DFES 2003a

فغالباً ما يفصح الزملاء في القطاع عن نقطتين أساسيتين تعدُّان من المخاوف المشتركة فيما بينهم. ترتبط النقطة الأولى بالمساواة في تقديم الدعم والتدريب لكل الطلاب المسجلين للحصول على درجات عليا عن طريق البحث؛ إذ تقوم السياسات الحالية على تقديم تمويل إضافي فقط للطلاب الحاصلين على تمويل مجلس البحث الذين يمثلون نسبة ضئيلة من إجمالي طلاب البحث ضمن أي مؤسسة من المؤسسات. غير أن هناك توقعات عامة بإيجاد الوسيلة لتقديم مثل فرص التعلّم تلك لكلّ الطلاب. وفي النقاشات الأولية مع ممثلي مجالس التمويل (تحت برنامج المملكة المتحدة للخريجين لعام 2004)، تمّ طرح اقتراحات تفيد بتقديم المزيد من الدعم المالي في البرامج المختلفة، وذلك بالاستفادة من مبدأ التحفيز لتشجيع عدد إضافي من الممولين والجهات الخيرية وأرباب العمل؛ كي يقدموا إسهامات أعلى، على سبيل المثال. وعلى الرغم من أنّ تلك الاحتمالات قابلة للدراسة إلا أنها تتطلب وقتاً كي تدخل حيز التنفيذ في الوقت الذي تحتاج فيه البرامج للاستمرار والتخطيط. كما أنّ اتخاذ مثل هذه الخطوة المحتملة يقوم على تجاهل الطلاب الممولين ذاتياً وإهمال النظر في التشعبات الناتجة عن طرح التمويلات خارج البلاد في بيئة يحكمها التنافس العولميّ.

أما التخوّف الثاني الذي عبّر عنه الزملاء فهو أن الطلاب سيتعرضون لتشتيت انتباههم عن جوهر المشاريع التي يقومون بها نتيجة للواجبات الأخرى المتعددة المفروضة عليهم. وهذا سيترك انعكاساته على جودة هذه المشاريع التي ستتراجع أو ربمّا تستدعي الحاجة لتمديد مدد التسجيل لسدّ حاجات التعلّم الإضافية، بما سيكون لذلك من مضامين خطيرة ترتبط بمعدّلات الإتمام في الأقسام (أي متابعة الدراسة). كما أن هناك تذمراً متزايداً من التنوع في الخبرات المتوافرة ضمن الوحدات الصغيرة لسدّ حاجات البرامج الأكاديمية. وعلى الرغم من أنّ الزملاء على معرفة بالخطاب التربوي الذي يدعو للوصول إلى الحدّ الأدنى من المعايير المطلوبة عبر التعاون بين الأقسام أو المؤسسات، غير أن هناك مقاومة مبرّرة لما يُعدُّونه إلغاء لاستقلاليتهم خاصة؛ ظناً منهم أن شركاءهم المحتملين قد يتحولون إلى منافسين سواء كانوا طلاباً أو أكاديميين يعملون في الاختصاص نفسه. وقد ينظر بعضهم إلى الأمر على

أنـه نوع مـن «التعاون مع العدوّ» وهذا شبيه بالنتيجة التي توصل إليها آشويل[1] عن وجود أكـر مـن فريق متعدد المهـن في الخدمات الصحية والاجتماعية. وبالمثـل، قد تصدر المقاومة عن المهنيـين المتمرسين الذين لا يتقبلون فكرة «افتقارهم» للمهارة وحاجتهم «للتدريب». فأولئك الذيـن رأوا بـأمّ أعينهم كيف أن الكثيريـن من طلاب الدكتوراه شقّـوا طريقهم إلى النجـح بعد استخدام منهجيات وطرق «مجربة ومطبّقة مسبقاً» قد لا يرون أيّ جدوى في فرض هـذا التغيـير، ما لم يتم إشراكهم بشكلٍ فاعل باستخدام حجة نظرية مقنعة، بدلاً من اللجوء إلى حجّة اقتصادية.

وهنـاك أيضاً حاجة لإطلاع الطلاب على مضامين التغيير وإقناعهم به. فعلى الرغم من أن الكثيريـن منهـم يرحبون بأنماط التدريس والتعلّم التي تقـرّ بإمكاناتهم بصفتهم أفراداً راشديـن ومتمكّنين قادريـن على تعلّم الكثير والإسهام بالكثـير، إلا أنه من غير الواضح هل كانـت تلك الأنماط ستجد طريقهـا إلى التنفيذ في البرامج الجديدة علـى ضوء الاستعجـال ومحدودية الموارد في إدارة برامج تنسجم مع توجيهات الحكومة؟ أضف إلى ذلك أن الطلاب لا يُعـدُّون مجموعـة مؤثرة. فمن بـين الأمور الأخرى التـي يقومون بها، يجـب عليهم متابعة درجـات البحـث لتحقيق أغراض مختلفـة في الوقت الذي تشدهم فيـه تجاربهم السابقة في التعليم العالي إلى منهجيات تعلّم متباينة. وعلى سبيل المثال، قد يقبل بعضهم على دراستهم الجديدة بتلهّف أكيد للاستفادة من كل فرصة تعلم يحصلون عليها، بينما ينظر بعضهم الآخر إلى درجة البحث على أنها فرصة لتكريس اهتمامهم لقضية بحث ملحّة بالنسبة لميدان العمل المهنـي لديهم. وبالنظر إلى الثقافة التي اكتسب منها الطـلاب تجاربهم السابقة في التعلـم العـالي، نجد أنهم مستعدون بطرق مختلفة لممارسة التعلم الموجـه ذاتياً، والذي وصف بأنه «حجر الأساس في تطوير ملفات التطوير الذاتي والمهني». وفي الماضي، كان الإشراف الفردي يقدم الوسيلة للتطور التدريجي تجاه استقلالية البحث بدءاً من نقطة انطلاق الطالب الفـرد وبناءً على سرعته/ها الخاصة. إلا أن هذا قد يكون صعب المنال إذا أردنا تطبيقه على برامج البحث العامة والتخصّصية وبوجود فريق إشراف أكبر.

1- Ashwell (2003)

ولقد اقتصر هذا القسم على معالجة بعض القضايا التي طرحت على المشاركين فيما يتعلق بالتغيرات الحديثة الخاصة بالسياسة المتبعة ودراسة التعلم لدى طلاب البحث والدراسات العليا، ومن المؤكد أن هناك المزيد من القضايا التي ستنشأ بعد أن تتم ترجمة السياسة إلى ممارسة.

المستقبل: ما يمكن تحقيقه وما يجب تحقيقه؟

لا بدّ أنّ المرحلة التي نعيشها مليئة بـ «التحوّلات المثيرة»، بكل ما في ذلك من معنى جاء به المثل المطبق في الطقوس الصينية[1]. فمنذ عشرين عاماً، لم تلق الصرخات العالية التي أطلقها القليل من المتحمسين لتحسين التعلم لدى طلاب الدارسات العليا والدعم المقدم لهم ولمشرفين عليهم آذاناً صاغية داخل المؤسسات الأكاديمية أو خارجها. فجأةً، يبدو وكأن قوى خارجية التقطت ترددات تلك الأصداء، أو على الأقل تلك التي كانت تترنم بضرورات الظروف الاقتصادية الحالية مما جعل هذا القطاع الذي كان مهملاً فيما مضى نقطة التركيز في التغيير الجذري.

أما بالنسبة للتأثير الإيجابي الذي سيتركه هذا التغيير على تعلّم الطلاب فهو يتوقف إلى حدّ كبير على كيفية تنفيذه. كنت أنا وزملائي الذين شاركوا بشكلٍ جوهري في تطوير وتقديم الدعم لهذه الفئة من الطلاب من بين الذين رحبوا بأُولى الدلالات، التي كانت تشير إلى الاهتمام بحاجات أولئك الطلاب والجهود المبذولة لتحسين الدعم المقدم لهم عبر «مدونات الممارسة» وما إلى ذلك من أمور. وكان فرض حدّ أدنى من المعايير الخاصة بالتدريب والدعم خطوة أخرى في الاتجاه الصحيح. ولكن يبدو أن القصص الملفّقة عن الإهمال الذي يعاني منه طلاب البحث أثناء العمل على أبحاثهم بمستوى متدنٍ من الدعم الذي يحصل عبر إشراف غير منظم وعلى مدد متباعدة أصبحت جزءاً من الماضي. حيث حلّ محلها «شبحٌ» جديد، على الأقل من وجهة نظر بعض الأكاديميين، يقوم على التخوّف من الطريقة الحديثة في «الإنتاج الجماعي» للباحثين وتدريبهم عبر سلسلة من المقررات المعدَّة مسبقاً أو الأطر

1- May you live in interesting times

الجاهـزة كـي يقوموا بإنجاز مهام تخدم الاقتصاد... ربما يكـون هذا مثالاً آخر على المذاق «الحلو والمرّ» للنجاح الذي تحدث عنه باود في الفصل الثاني من الكتاب.

إلا أن ذلـك لا يحصـل إلا في أسوأ الحالات، تماماً كما هو الحـال بالنسبة للطلاب الذين يعانون من «الإهمال» الذين يشكلون حالات خاصة أو أمثلة محدودة جداً، حيث تكشف القراءة المتأنيـة لنصوص الوثائق المشـار إليها عن نيّات جديرة بالثناء مفادهـا أن: يستفيد الطلاب مـن فرص التدريب بهدف التطوير الذاتي والمهني وأن يحصلوا على الدعم الكفيل بتحويلهم إلى باحثـين مرنـين ومتزنين بما يمكنهم مـن صقل مهاراتهم عبر معرفـة طريقة التعامل مع مشكلات وظروف البحث المستمرة في التغيير.

ولتحقيـق تلـك الأهداف هناك حاجـة للقيام بالكثـير من الخطوات التـي تتعدى تقديم البرامـج الأكاديمية والتأكيد على الالتزام بهـا وضمان تمويلها في المستقبل. فبدلا من ذلك، لا بـدّ من إجراء دراسـة متأنية للكثير من المسائل المترابطة. وإذا أردنا تصنيف تلك المسائل وفقاً لترتيب تصاعديّ نسبياً، نجد أنها تشتمل على: كيفية خلق منهجية متكاملة ومستديمة لدعم طلاب البحث ضمن المؤسسات، وكيفية تحويل التغيير إلى تطوير، والبناء على الركائز الجيـدة في المنظومة بدلاً مـن استبدالها، والاستفادة من الأفكار المفيـدة التي تشتمل عليها وثائـق السياسـة وطريقة نقلها للأجيـال الحالية والقادمـة من الطلاب وكـوادر التدريس، وكيفيـة الربـط بـين تعلم المهـارات، من جهـة، وتعلّم البحـث وممارسته، من جهـة أخرى، عبر تطويـر إستراتيجيات تعليم وتعلّم فاعلة/تجريبية، وكيفيـة تطويع الإجراءات الداخلية والمعتمدة وطنياً لتوفير الوقت الملائم لعملية الإشراف وتطوير مهارات الإشراف في آن واحد مع التأكيد على تقديم الحوافز للمشرفين للمشاركة في تلك النشاطات.

ويجب أيضاً الاهتمام الدقيق بالمضاعفات الناتجة عن توسيع وزيادة عدد مجالات التعلم التي تخضع لمشاركة طلاب البحث، خاصة وأن هذا يُعدُّ من الجوانب غير المستكشفة نسبياً. وترتبـط إحـدى تلك المضاعفات بالوقـت المطلوب لتحقيق مطلب إضافي مـن مطالب التعلم إضافـة إلى إتمـام مشـروع البحث الذي مـن المفترض أن يقـدم إسهاماً حقيقيـاً في المجال

المعرفي. وهناك أيضاً الجانب المرتبط بمعدلات إتمام البحث[1] (أي المتابعة والاستمرار) بين طلاب الدراسات العليا حيث شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً كبيراً بخفض تلك المعدلات، ولهذا قد تكون هناك حاجة لمراجعة هذا المقياس. وموازاة ذلك، قد يكون هناك بعض الاهتمام بمعايير التقييم الخاصة بمنح شهادة الدكتوراه. حيث تشتمل المنشورات الحديثة[2] على مناقشة للغموض الذي يعتري المعايير المنشورة والتنوع في الجوانب التي يتم تناولها أثناء التقييم مع التنويه إلى أهمية كل منها في جامعات المملكة المتحدة. ومن المؤكد أن ظهور مبادرات التدريب الجديدة أسهم في تكاثر الأنواع المختلفة لدرجات الدكتوراه مما يستلزم إجراء جدل معمق وعلمي في قطاع التعليم عن متطلبات «الدكتوراه»، خاصة بهدف تبديد المخاوف من جعل التفكير النقدي يحتل المرتبة الثانية بعد المهارات العملية.

وبالمحصلة، نجد أن التغيرات المتوقعة تعزّز أهمية الإشراف الذي تم تناوله من وجهة نظر طلاب البحث وتتجاوز بشكلٍ جذري النمط التقليدي للإشراف الذي توضَّح فيما بعد أنه أكثر عمومية. إلا أن الارتياح الأولي الذي شعرتُ به بعد أن أصبح هناك اهتمام بهذه المجموعة الخاصة من الطلاب والأكاديميين أفسده الخوف من أن تصبح المؤسسات مجبرة، لأسباب تمويلية، على اتخاذ خطوات تتمثل بإدخال مقررات جديدة، معدة على عجل لتصبح بمنزلة طلاء خارجي يخفي في طياته عيوب ممارسات بالية. لهذا، لا بدّ من تضافر الجهود بين كل المعنيين بتقديم وتطوير الدعم والتدريب لطلاب البحث في مرحلة الدراسات العليا، وذلك عبر المعالجة المدروسة لكل المضامين والتشعبات التي ينطوي عليها ذلك بهدف ضمان ترجمة السياسة إلى ممارسة عملية ومثمرة. وفي هذا المضمار تجدر الإشارة إلى الحكمة الرومانية التي تنصح بـ: اغتنام الفرصة بتؤدة، فمن تأنى نال ما تمنى.[3]

1- Submission rates

2- Denicolo 2003, Murray 2003

3- Seize the opportunity but make haste slowly.