توجهات التعليم للدكتوراة في القرن الواحد والعشرين

والسياق المصري: منظور نقدي

Trends of Doctoral Education in the Twenty-First Century and the Egyptian Context: A Critical Perspective

إعداد

أسماء محمد شحاتة محمد

مدرس مساعد بكلية التربية بنات القاهرة

asmaamohamed.56@azhar.edu.eg

أ.د/ محمد المصيلحي إبراهيم سالم
أستاذ أصول التربية
بكلية التربية بنين – جامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د/ دلال يسن محمد عبد الله
أستاذ أصول التربية
بكلية التربية بنات – جامعة الأزهر بالقاهرة

توجهات التعليم للدكتوراة في القرن الواحد والعشرين والسياق المصري: منظور نقدي

أسماء محمد شحاتة*[١]، محمد المصيلحى إبراهيم [٢]، دلال يس محمد عبد الله [١]

[١] قسم أصول التربية، كلية التربية بنات، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

[٢]قسم أصول التربية، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

البريد الإلكتروني للباحث الرئيس: asmaamohamed.56@azhar.edu.eg

المستخلص:

استهدف البحث تحليل حالة التعليم للدكتوراة في مصر بشكل نقدي، مع التركيز على الفجوة بين الواقع الحالي في مصر والاتجاهات العالمية في القرن الواحد والعشرين. ومن خلال مراجعة شاملة للأدبيات وتحليل الوثائق واللوائح، وبعض المقابلات، تم تحديد الجوانب الرئيسة للمشهد الحالي عالميا، بما في ذلك إضفاء الطابع التعاوني على الدكتوراة، وتبني ممارسات تربوية حديثة في عملية الإعداد، واستحداث درجات دكتوراة جديدة، وتنوع الأغراض، والمناهج متعددة التخصصات، والمسئولية المؤسسية في إدارة البرامج، وضمان الجودة، وإضفاء الطابع المهني، والتدريب الرسمي على المهارات القابلة للتحويل، أضف إلى ذلك الاهتمام المكثف بالبحث والمساهمة في المعرفة باعتباره جوهر التعليم للدكتوراة. وتؤكد النتائج على المستوى المحلي وجود فجوة ملحوظة بين الممارسات السائدة في المجال في مصر والاتجاهات العالمية المعاصرة. ويبدو المنظور التقليدي راسخًا في السياق المصري، فتاريخ التعليم للدكتوراة في مصر لا يزال في مراحل تطوره الأولى، وتقتصر أهدافه على الإعداد للترقية الأكاديمية، دون اعتبار لاحتياجات سوق العمل، حيث انخفضت القيمة السوقية لحاملي الدكتوراة في ظل تناقص الوظائف الأكاديمية. وضعف الاهتمام بالدكتوراة والاعتراف بدورها المحوري في اقتصاد المعرفة، وتشير النتائج إلى بعض التغييرات الطفيفة في نظام الساعات المعتمدة، وهيكلة كلية الدراسات العليا بجامعة القاهرة، دون تأثير ملحوظ على الجودة والمخرجات. وتدني ممارسات البحث والتدريب. وسلط البحث الضوء على ضرورة تكامل التعليم للدكتوراة في مصر مع المعايير الدولية لضمان تنافسيته وفاعليته. وتم اقتراح إصلاحات تشمل تطوير نماذج الإشراف وتحسين مخرجات الدكتوراة، وتعزيز التعاون بين التخصصات وتبني نماذج تمويل جديدة. كما أوصت بضرورة إعادة النظر في أهداف الدكتوراة، ومواءمتها مع احتياجات سوق العمل المتغيرة، وعمل إصلاحات استراتيجية جذرية لتتكيف مع المشهد العالمي، وإعداد خريجي الدكتوراة لمواجهة التحديات الجديدة.

الكلمات المفتاحية:

أغراض الدكتوراة، الهيكلة، المهارات القابلة للتحويل، المسئولية المؤسسية.

Trends of Doctoral Education in the Twenty-First Century and the Egyptian Context: A Critical Perspective

Asmaa Mohamed Shehata[1], Mohamed Al-Moselhy Ibrahim[2], Dalal Yassin Mohamed[1].

[1]Department of Foundations of Education, Faculty of Education for girls, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

[2]Department of Foundations of Education, Faculty of Education for boys, Al-Azhar University, Cairo, Egypt.

E-mail: asmaamohamed.56@azhar.edu.eg

Abstract:

This research aims to critically analyze the state of doctoral education in Egypt, with a focus on the gap between the current situation in Egypt and global trends in the twenty-first century. Through an extensive review of literature, document analysis, and interviews, key aspects of the current landscape were identified globally, including Collaborative doctorate, the diversity of purposes, multidisciplinary curricula, institutional responsibility, quality assurance, professionalization, diverse doctoral degrees, and transferable skills. The results emphasize a significant gap between prevailing practices in doctoral education in Egypt and contemporary global trends. The traditional perspective seems deeply entrenched in the Egyptian context., the history of doctoral education still in its early stages, Objectives seem confined to preparing for academic promotion, Where the market value of PhD holders has decreased, overlooking labor market needs and the decline in academic career. The study highlights limited changes in the credit hour system and the structure of the Graduate Studies College at Cairo University, with no significant impact on quality and outcomes. Research and training practices are suboptimal. Underscoring the need to integrate doctoral education in Egypt with international standards for competitiveness and effectiveness, the research proposes reforms, starting from enhancing supervision models and improving doctoral outputs to fostering collaboration between disciplines and adopting new funding models. The study recommends a reevaluation of doctoral objectives to align with evolving labor market needs, urging strategic reforms in the Egyptian context to align with the global landscape and prepare doctoral graduates to address the challenges of the twenty-first century.

Keywords: PhD purposes, structuring, transferable skills, Institutional responsibility.

مقدمة:

يشهد العالم تحولات عميقة في مجالات العلم والتكنولوجيا والاقتصاد والثقافة، تؤثر على طبيعة وجودة وتوزيع المعرفة، فلا تزال العلاقات المعرفية العالمية متفاوتة بشكل ملحوظ. وفي ظل تلك التحولات، تبرز أهمية التعليم العالي والبحث العلمي كعوامل رئيسية للتنمية والتنافسية. ومن بين مختلف مستويات التعليم العالي، يحتل التعليم للدكتوراه مكانة خاصة، لأنه يعد المصدر الأساسي لإنتاج المعرفة الجديدة وتطوير القدرات البحثية والابتكارية. ولكن هل يمكن القول بأن التعليم للدكتوراه في العالم العربي، وخاصة في مصر، يستجيب للتحديات والفرص التي تواجهه في ظل العولمة والتغيرات المعرفية؟ وهل يعكس توجهات السياسات التعليمية الخاصة به الاحتياجات والتطلعات والقيم الاجتماعية والثقافية للمجتمعات التي ينتمي إليها؟ وهل يمكن تقييمه وتطويره من منظور نقدي يراعي السياقات والظروف والممارسات الفعلية لإنتاج المعرفة ونواتج الدكتوراة الجديدة؟

لقد كانت درجة الدكتوراة، ولا زالت مقياسا رئيسا وأساسيا، ومؤشرا على امتلاك حاملها المعرفة الضرورية للقيام بأعباء المهنة الأكاديمية، والترقي نحو سلم الأستاذية. ومع سرعة التقدم العلمي وتسارع وتيرة التغيير في شتى المجالات؛ يكون من الضروري الإشارة إلى أن الحصول على درجة الدكتوراة؛ لا يعني بالضرورة استيفاء الفرد للمعلومات أو المعرفة المطلوبة له لتحقيق متطلبات المهن. فالحق أن تلك الدرجة تساعد على فتح المزيد من المجالات لاكتساب المعرفة المتزايدة، دون الإعداد لمتطلبات المهن المستقبلية.

ويمثل طلاب الدكتوراة قوة في المجتمع إذا ما تم إعدادها إعداد جيداً يرتبط بمتطلبات القرن الواحد والعشرين (Rayan, 2012) ويتطلب ذلك الإعداد فهماً شاملاً للمعرفة ذات الصلة، ويشمل التعليم للدكتوراة أيضًا مهارات مثل التفكير التجريدي أو المجرد، والقدرة على التصور، وحل المشكلات. وبالتالي يصبحون – من خلال المساهمة الأصلية التي يتوقع أن ينتجها طلاب الدكتوراة – خبراء في مجالاتهم. فأهمية خريجي الدكتوراة ذوي المهارات العالية والقدرة على التفكير في بناء الأمة أمر بديهي (Taylor, 2012) ولعل ذلك يفسر اهتمام أصحاب العمل في قطاعات مختلفة، بتجنيد طلاب الدكتوراة كمكون أساسي في بناء برامجهم.

وفي القرن الحادي والعشرين، شهد التعليم للدكتوراة تحولات عميقة شكلتها التحولات العالمية في نماذج المعرفة والتقدم التكنولوجي والاحتياجات المجتمعية المتطورة .والعولمة والنيوليبرالية (الليبرالية الجديدة)، ويجري إعادة النظر في النماذج التقليدية للتعليم للدكتوراه لتتماشى مع الفلسفات والأغراض المعاصرة، مما يستلزم استكشاف شامل للأبعاد المتعددة الأوجه لبرامج الدكتوراة. تتطلب هذه التحديات والشكوك إعادة التفكير وإصلاح فلسفة التعليم للدكتوراه

وأغراضه واتجاهاته، وإجراء فحص نقدي للنماذج والممارسات الحالية والناشئة للتعليم للدكتوراه في سياقات وتخصصات مختلفة. وفي المقابل تظهر بعض السياقات فجوات في الممارسات.

وفي ضوء هذا المسعى الاقتصادي وبناء القدرات؛ اكتسبت الدكتوراة دورًا محوريًا جديدًا؛ فيما تشير (Nerad 2012) إلى قيام العديد من الجهات الفاعلة الوطنية والدولية بتطوير سياسات من شأنها تعزيز تعليم الخريجين، والذي يفضي إلى توليد الابتكار الذي يؤثر بلا شك على المخرجات الاقتصادية. ولا يرتبط الأمر فقط بالمؤسسات الأكاديمية؛ ولكن يتعدى ذلك إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، والاتحاد الأوروبي. والبنك الدولي وغيرها والتي تستهدف وضع سياسات تسهم في تعزيز التعليم للدكتوراه.

ويعزو كانتيني (٢٠٢٠) التغير الحادث في مجال التعليم للدكتوراه إلى عوامل خارجية وداخلية ترتبط في مجملها بمتطلبات سوق العمل في المجتمعات قاطبة على المستويين المحلى والدولي. والطبيعة المتغيرة للمهن الأكاديمية وحاجة الأسواق العالمية للتغير. وقد كان من نتيجة ذلك؛ أن تغيرت تجربة الدكتوراة من عملية إعادة التأهيل الأكاديمي، على غرار فكرة التدريب المهني، إلى نحو آخر مغاير؛ يصير فيه طالب الدكتوراة باحثا، منتجا للمعرفة، بطريقة استقلالية. وبهذا فقد تحولت الدكتوراة من الهرمية إلى عملية التعلم المنظمة التي تتم داخل سلسلة مجتمعات التعلم التي تعمل على تنوع من المستويات داخل وخارج الجامعة. وإضفاء الطابع المؤسسي على اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة عالمية ومشتركة.

والمتأمل في الأدبيات التي اهتمت بالتعليم العالي؛ يلحظ اهتماما غير مسبوق بالتعليم للدكتوراه باعتباره واحدا من المراحل المكونة له، وإثبات الحاجة إلى فهم عالمي له(Nerad & Heggelund, 2008) ويفسر كرول Krull هذا الاهتمام بأنه وفقا للتغيرات العالمية يتطلب سوق العمل مجموعة متنوعة من برامج الدكتوراة التي تأخذ بعين الاعتبار أن الدكتوراة ليست فقط مؤهل ضروري لمهنة أكاديمية فحسب، ولكنها تتعدى خارج الأوساط الأكاديمية ، ومن ثم فإن عدداً متزايدا من الشركات والمؤسسات العامة تميل إلى الاستفادة من تجارب أبحاث الدكتوراة ، وخاصة فيما يتعلق بتوظيف خريجي الدكتوراة لشغل مناصب قيادية لمستقبل تلك الشركات (Krull, 2010). الأمر الذي يتطلب إكساب الطلاب المهارات العالمية –التحويلية– التي تؤهلهم لسوق العمل الأكاديمي وغيره.

وتؤكد الدراسات أن المسار المهني الأكاديمي لم يعد خيارا بالنسبة للكثيرين بسب عدم ملائمته لسوق العمل وعدم اعتراف مقدمو الوظائف بمهاراتهم، فقد أظهرت الأدلة (Gu et al., 2017) أن التوقعات المهنية لباحثي الدكتوراة تتغير بمرور الوقت، وتتأثر بتدريب الدكتوراة في بيئتهم الجامعية، وعلاقاتهم مع المشرفين، وتجاربهم في التعاون مع المنظمات خارج الأوساط الأكاديمية. وقد أظهرت العديد من الدراسات التي ستأتي لاحقا عدم رضا باحثو الدكتوراة عن تدريب الدكتوراة الذي لا يشجعهم ولا يعدهم لمسارات وظيفية متنوعة. على هذا النحو، خلصوا

أيضا إلى أن الهدف من تدريب الدكتوراة لا ينبغي أن يكون فقط استنساخ " الأكاديميين" ولكن أيضا زراعة "خبراء متعددي الاستخدامات". ومن ثم فإن المثل الفكرية العليا لا يمكن الاكتفاء بها في عالم اقتصادي معولم وتنافسي.

وفي السياق المصري كانت دراسات الدكتوراة ولا زالت جزءا لا يتجزأ من الجامعات المصرية منذ إنشائها، واستفادت من مكانة عالية لعدة عقود حتى دخلت وضع الأزمة في السبعينيات، على الرغم من الزيادة المستمرة في الكمية ودورها المركزي في تأسيس أوراق اعتماد بحثية (كانتيني، ٢٠١٨)، وعلى الرغم من أن مصر مرت بفترات تغيير سياسية إلا أن تلك التغييرات لم تنعكس على الجامعة كمؤسسة بوجه عام.

وتحتل مصر– من بين الدول الأفريقية– المرتبة الأولى في عدد درجات الدكتوراة التي تمنحها؛ حيث تعود بداية التعليم العالي في مصر إلى تأسيس أول جامعة لها عام ١٩٠٨ كمؤسسة خيرية خاصة، قبل أن تتحول إلى جامعة عامة في عام ١٩٢٥. ومنذ ذلك الحين، شهد التعليم العالي توسعاً كبيراً في مصر، خاصة بعد ثورة ١٩٥٢ التي أدت إلى تدخل الدولة في هذا المجال. ورغم الصعوبات التي تواجه الجامعات المصرية، مثل نقص التمويل والموارد وتوسيع نطاقه، فإن عدد المتقدمين والحاصلين على درجة الدكتوراة في مصر قد ارتفع بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة(Cantini, 2021) . كما أن مصر تلقى إقبالاً كبيراً من الطلاب الدوليين الراغبين في الحصول على درجة الدكتوراة، وخاصة من الدول الأفريقية والعربية والإسلامية.

وعلى الرغم من أن دراسات الدكتوراة في مصر تعود إلى قرن من الزمان، إلا أن ظروفها وكيفياتها لم تحظ بالاستكشاف الكافي. وقد تراجعت أهمية الدكتوراة في مجال البحث عند الكثيرين داخل البلد، حيث أصبحت تُفهم على أنها مجرد شرط للترقي إلى الأستاذية، وليس وسيلة للمساهمة في المعرفة. وفي الوقت الذي تزداد فيه الدراسات التي تهتم بتجربة الدكتوراة(Cantini, 2021) لما لها من مركزية في تطوير العلم، فإن الاهتمام المحلي بها لا يزال متدنيا، مما يستوجب تفسيرا.

ويقدم كانتيني (٢٠٢٠) تحليلاً نقديًا لتعليم الدكتوراة في مصر من منظور مؤسسي. يجادل بأن التعليم للدكتوراه في مصر تم تشكيله من خلال ثلاثة أنظمة مؤسسية رئيسية تتمثل في الدولة؛ المجتمع الأكاديمي الدولي؛ والمجتمع الأكاديمي المحلي. ومع ذلك فإن المجال مازال يتشكل بموجب اللوائح المحلية، حيث تنعكف الأنظمة المحلية على ذاتها، وخاصة في العلوم الإنسانية والاجتماعية. ويتناول أيضًا التحديات والفرص التي يواجهها طلاب الدكتوراة والباحثون في مصر، مثل التمويل المحدود، والعقبات البيروقراطية، وعدم الاستقرار السياسي، والعزلة الأكاديمية وقد أشار إلى أن التعليم للدكتوراه في مصر يحتاج إلى إصلاح وإعادة تصور لتعزيز المزيد من البحوث النقدية والمبتكرة التي يمكن أن تساهم في التنمية الاجتماعية والفكرية للبلاد والمنطقة.

وفي الوقت الذي يتزايد فيه الاهتمام بتخصصات العلوم والرياضيات والهندسة على المستوى العالمي والمحلي، تعاني العلوم الإنسانية والاجتماعية من الاهتمام سواء من حيث فرص عمل الخريجين في تلك التخصصات،

أو حدوث ابتكارات على مستوى البحث متعدد التخصصات، أو الارتقاء بمضمون التخصصات من حيث البعد الفكري والاجتماعي لها ومعالجتها لمشكلات المجتمع الحقيقي. لذا كان من الضروري الأخذ في الاعتبار تلك التخصصات عند تطوير برامج الدكتوراة، لما لها من أهمية في تأسيس البحوث التي تعمل بمثابة أساس وقاعدة للبحوث العملية والمهنية.

أولا: مشكلة الدراسة كما تعكسها الدراسات السابقة:

- **الدراسات العربية**

- دراسة كانتيني (٢٠١٨) عن " إنتاج المعرفة على مستوى الدكتوراة في العلوم الاجتماعية والإنسانيات في الجامعات الحكومية المصرية " هدفت الدراسة الى تحليل ظروف انتاج المعرفة على مستوى الدكتوراة وخاصة الظروف المؤسسية، واستخدمت الدراسة منهجية تحليلية نوعية والاثنوجرافية. وقد أسفرت النتائج عن افتقار نظام التعليم للدكتوراه الى التمويل والبنى، وغياب التدريب وانعدام الاهتمام السياسي بتطوير برامج الدكتوراة، إضافة إلى أن التعليم للدكتوراه لازال في مراحله الأولى.
- دراسة أحمد (٢٠١٧) وقد استهدفت تطوير الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الأزهر، من خلال وضع تصور مقترح لذلك، وقد استخدم الباحث استبانة للكشف عن الواقع. وقد أظهرت النتائج اختلاف نظام الدراسة بالدراسات العليا بالكلية عن نظيره بكليات التربية الأخرى، من حيث الساعات المعتمدة، وشروط القبول التي تتطلب مستوى من شهادات التويفلTOEFL للغة الإنجليزية، والرخصة الدولية للكمبيوتر ICDL.
- دراسة عبد الله (٢٠٢١) والتي استهدفت التعرف على مفهوم استراتيجية المحيط الأزرق، وأهم مبادئها وأهميتها، إلى جانب التعرف على أهم التحديات التي تواجه الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية والتي تحد من تحقيقها للميزة التنافسية، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها وضع رؤية مقترحة لتطوير الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية في ضوء مبادئ استراتيجية المحيط الأزرق لتحقيق الميزة التنافسية، ومن أهم التوصيات التي أشارت اليها: وضع خريطة بحثية لكل قسم من الأقسام التربوية تُعد وفقاً لأهداف استراتيجية المحيط الأزرق وتتضمن الأولويات البحثية التي تنبع من احتياجات الجامعة، وربطها بمطالب المجتمع الحالية، وتطلعاته وطموحاته المستقبلية. والاتجاه الجاد نحو تسويق نتائج البحوث والدراسات التربوية واستثمار المعرفة التربوية في الميادين التربوية بما يحقق الاستفادة القصوى من تطبيق نتائج البحوث.

- **الدراسات الأجنبية**

- دراسة كاردوسو وآخرون (Cardoso et al., 2020) عن " "تحول التعليم للدكتوراة: مراجعة منهجية للأدبيات " استهدفت تحديد أبعاد التحولات في المجال في العقدين الماضيين، بناءً على مراجعة منهجية لـ ١٢٥ مقالة نُشرت بين عامي ٢٠١٩، و٢٠٢٠. تناولت الدراسة الكشف عن دوافع التحولات في المشهد وانعكاساتها على فكرة أو مفهوم التعليم للدكتوراة. وباستخدام نهج التحليل الموضوعي؛ أظهرت الدراسة أن التعليم للدكتوراه قد خضع لتحول متعدد الأبعاد، يشمل جوانب مثل أسسها وأهدافها وطرقها وخبرتها وتنظيمها وعملياتها، وتحدد المقالة أيضًا العديد من العوامل التي أثرت في هذا التحول، مثل العولمة والتنويع والتسويق وإضفاء الطابع المهني، وتكشف الدراسة أن هذا التحول يعكس التعايش بين الأفكار أو المفاهيم المختلفة للتعليم للدكتوراة، والتي قد تكون متوترة أو تكاملية. وتسهم الدراسة في الأدبيات من خلال تقديم نظرة عامة شاملة ونقدية عن الحالة والاتجاهات الحالية للتعليم للدكتوراة.
- دراسة الباتش وويت Albatch and Wit (2020) عن " التعليم للدكتوراه في عالم معولم" وقد استهدفت تقديم نظرة عامة شاملة على الدوافع والتحديات الرئيسية للتعليم للدكتوراه في عالم معولم. وقد أظهرت النتائج بأن التعليم للدكتوراه يتأثر بعوامل مختلفة، مثل التوسع في التعليم العالي، واقتصاد المعرفة، وتدويل البحث، وتنويع نماذج وبرامج الدكتوراة، وأنظمة ضمان الجودة والاعتماد، وهياكل التمويل والحوكمة، وأنماط التنقل والهجرة، والتوظيف وآفاق العمل، واتجاهات الرقمنة والابتكار . مما انعكس على طلاب الدكتوراة، والمشرفين، والمؤسسات، والمجتمعات. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي وتحليل الوثائق وآراء الخبراء، حيث قام المؤلفون بمراجعة وتجميع مصادر الأدب المختلفة، مثل الكتب والمقالات الصحفية والتقارير ووثائق السياسة والإحصاءات المتعلقة بالتعليم للدكتوراة في مناطق ودول مختلفة. كما أنهم اعتمدوا على خبرتهم ومعرفتهم كخبراء في مجال التعليم العالي والتدويل. واستخدموا منظورًا مقارنًا متعدد الأبعاد لتحليل اتجاهات وقضايا التعليم للدكتوراه في عالم معولم. وتم اقتراح بعض التوصيات لتحسين جودة وأهمية التعليم للدكتوراه في السياق الحالي، مثل تعزيز التنوع والمرونة في برامج الدكتوراة، وتعزيز تطوير المهارات والكفاءات القابلة للتحويل، وتعزيز التعاون والتواصل بين أصحاب المصلحة، وضمان الأخلاقيات وإجراء البحوث بشكل مسؤول، ودعم التطوير المهني ورفاهة طلاب الدكتوراة، بمعنى إتاحة الحريات الحقيقية لطلاب الدكتوراة لكي ينمو ويرتقوا.
- دراسة باكهاوس Backhouse (2010) عن " **التعليم للدكتوراه في جنوب إفريقيا، النماذج وأصول التدريس وخبرات الطلاب**" استهدفت الكشف عن تصورات أصحاب المصلحة المختلفون – صانعو السياسات الوطنية والمؤسسية، والموظفون الأكاديميون والدكتوراة – حول درجة الدكتوراة، وكيف تؤثر هذه المفاهيم على ممارسة ونتائج التعليم للدكتوراة، والكيفية التي بها تشكل النماذج وطرق التدريس الحالية لبرامج الدكتوراة

ونتائج برامج الدكتوراة في جنوب إفريقيا؟" وقد حددت الدراسة بعض وجهات النظر التي توجه التعليم للدكتوراة تتمثل في وجهة النظر العلمية، ووجهة نظر سوق العمل ووجهة نظر التنمية الشخصية. والإشراف الفردي، وهو النموذج السائد للتعليم للدكتوراه في جنوب إفريقيا. كما اقترحت نموذجًا للسياقات المتقاطعة لفهم توقعات وظروف الدكتوراة.

- دراسة ميتس Matas (٢٠١٢) عن "**التعليم للدكتوراه وتنمية المهارات: منظور دولي**". هدفت الدراسة إلى استكشاف طبيعة وتطور وتنوع نماذج التعليم للدكتوراه في مختلف البلدان والمناطق، فضلاً عن التحديات والفرص لتزويد طلاب الدكتوراة بمهارات قابلة للتحويل أو عامة لسوق العمل التنافسي والمتغير. واستخدمت الدراسة مقابلات مع طلاب الدكتوراة والمشرفين والإداريين من مختلف مؤسسات التعليم العالي في استراليا، وأوروبا، وأمريكا الشمالية، وآسيا. وقد كشفت الدراسة أن التعليم للدكتوراه قد خضع لإصلاحات وتحولات كبيرة في العقدين الماضيين، مدفوعة بعوامل مثل خفض التمويل الحكومي، والتسويق، والترشيد، والتدويل، وضمان الجودة، والتوظيف. وحددت الدراسة أيضًا نماذج مختلفة للتعليم للدكتوراه، مثل النموذج التقليدي، والنموذج المهني، والنموذج المنظم، والنموذج التعاوني، ولكل منها نقاط القوة والقيود الخاصة به. كما سلطت الدراسة الضوء على أهمية تطوير مهارات قابلة للتحويل أو عامة لدى طلاب الدكتوراة، مثل التفكير النقدي، والتواصل، والتعاون، وإدارة المشاريع، والقيادة، والأخلاق، وريادة الأعمال. اقترحت الدراسة بعض الاستراتيجيات لتعزيز هذه المهارات، مثل تقديم دورات تدريبية رسمية، وورش عمل، وندوات، وبرامج توجيه، ومجموعات دعم الأقران، والموارد عبر الإنترنت، وأدوات التقييم.
- دراسة ساريكو (٢٠٢٢) عن " التوسع في التعليم للدكتوراه " **الطبيعة المتغيرة وأغراض الدكتوراة** " استخدمت الدراسة نهجا مقارنا وتاريخيا لدراسة الاتجاهات والدوافع والآثار المترتبة على نمو وتنويع التعليم للدكتوراه. وحدد أربعة أنواع رئيسية من الدكتوراة: منها الدكتوراة البحثية التقليدية، والدكتوراة المهنية، والدكتوراة القائمة على الممارسة، والدكتوراة الصناعية. ويناقشون أيضًا التحديات والفرص التي يواجهها طلاب الدكتوراة والمشرفون والمؤسسات وأرباب العمل في المشهد المتغير للتعليم للدكتوراه. وقد قدمت الدراسة نظرة شاملة ونقدية للوضع الحالي والاتجاهات المستقبلية للتعليم للدكتوراه. وقد خلصت الدراسة الى وضع جدول أعمال بحثي يتعلق بالتعليم للدكتوراه والتدريب بعد الدكتوراة والمهن المستقبلية لحاملي الدكتوراة.

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتبين أن التعليم للدكتوراة من أهم قضايا التعليم العالي التي لقت اهتماما كبيرا في الأدبيات، والتي دعمت أهمية المشكلة وخاصة في الدراسات الأجنبية، كما أظهر ذاك الاهتمام؛ النقص

الواضح الذي يصل إلى حد الندرة في الدراسات العربية. كما تم التعرف على بعض التوجهات العالمية وتوجهات الإصلاح المعاصر وخبرات بعض الدول. والتعرف على المصادر والمراجع ذات ارتباط بموضوع الدراسة.

ومن ثم يتبين النقص الواضح في الدراسات العربية في المجال، لذا كانت هذه الدراسة لمعالجة هذه الفجوة في المعرفة والتي من الممكن أن تسهم في لفت أنظار الساسة والمسئولين للارتقاء بالتعليم للدكتوراة بوجه عام والتربية بمصر بوجه خاص.

إبراز مشكلة الدراسة:

يمكن التعرف على مشكلة الدراسة من خلال مجموعة من الأدلة المستمدة من أهمية التعليم للدكتوراه كمجال ناشئ، وأيضا التوجهات المعاصرة في المجال والتي شكلت المشهد الجديد، أضف إلى ذلك الواقع المصري، ففي خضم التساؤلات والمناقشات والانتقادات التي وجهت إلى التعليم العالي بوجه عام والتعليم للدكتوراه بوجه خاص؛ أصبح لزاماً إعادة النظر في إعداد المنتسبين للحصول على درجة الدكتوراة في التربية من أجل التطوير وإحداث نقلة نوعية في نوعية الخريجين. وإذا كان هذا هو الوضع كما تبرزه الكتابات عن الدول المتقدمة؛ يبقى السؤال عن وضعية حاملي الدكتوراة في العالم العربي بصفة عامة وفى مصر بصفة خاصة.

وعلى الرغم من أن مصر تمتلك أحد أكبر الأنظمة الجامعية في أفريقيا (Daniele, 2018) فإن التعليم العالي في مصر يعاني حاليًا من انخفاض جودة التعليم. وتكشف الدراسات السابقة لمشهد التعليم للدكتوراة الحالي في التربية بمصر عن العديد من التحديات، وتشمل تلك التحديات، على سبيل المثال لا الحصر، هياكل البرامج المجزأة، وتصميم المناهج غير الكافية، والموارد المحدودة لدعم البحث، والفرص غير الكافية للتعاون متعدد التخصصات، وعدم التركيز على تنمية المهارات والكفاءات القابلة للنقل. وتؤثر تلك العوامل على جودة وفعالية برامج الدكتوراة، مما يعيق تطوير الباحثين والمعلمين ذوي المهارات العالية في مجال التربية.

ووفقًا لدراسة أجراها Cyranoski et al. (2011) مع عدد من المسؤولين والأساتذة المصريين عن برامج الدكتوراة، تبين أن الخريجين يعانون من تحديات كبيرة. إذ أن الجامعات المصرية لا تستوعب كل حملة الدكتوراة كأعضاء هيئة تدريس أو باحثين. وغالباً ما تكون الدكتوراة مجرد وسيلة للتقدم في الخدمة المدنية. كما أشار التقرير إلى أن القطاع الخاص يشتكي من عدم تأهيل الخريجين للمهارات العملية المطلوبة، مثل إعداد المقترحات وإدارة المشاريع. وقد أبدى بعض المشاركين رأيهم بأن الدكتوراة "لا تفيد إلا لمن يعملون في الجامعة بالفعل".

وتتمثل مشكلة الدراسة فيما يبرزه المشهد المتطور للتعليم للدكتوراة في القرن الحادي والعشرين من تحديات وفرص متعددة، تتمثل في عولمة التعليم العالي وتحديات اقتصاد المعرفة وتغير نماذج إنتاج المعرفة، الأمر الذي أدى إلى توجيه النقد نحو الدكتوراة التقليدية والتي أثبتت عدم جدواها في عالم متغير، من حيث عدم قابليتها للتوظيف في قطاعات مختلفة، وتدني جودة التدريب على المهارات، الأمر الذي تطلب تدقيقا للأغراض

والهياكل والممارسات والنواتج المرتبطة بالمجال. ويزداد هذا التدقيق أهمية في السياق المصري، الذي يواجه فجوة بينه وبين الشمال العالمي في مجال التعليم العالي بصفة عامة، والتعليم للدكتوراة بصفة خاصة، وخاصة في كليات التربية. وقد أظهرت بعض الدراسات السابقة أن ثمة نقصًا في الجودة والكفاءة والابتكار في التعليم للدكتوراة في مصر، كما أظهرت فجوة ونقصا في البحوث فيما يتعلق بالتعليم للدكتوراة كمجال ناشئ، ومن ثم تأكدت الحاجة إلى إجراء بحث نقدي وتقييم لهذا المجال.

ويتمثل السؤال الرئيسي للدراسة في: **ما توجهات التعليم للدكتوراة في القرن الواحد والعشرين وما انعكاساتها على السياق المصري؟**

ويتفرع منه عدد من الأسئلة:

ما التطور التاريخي لمفهوم التعليم للدكتوراة؟

ما أهم التحديات المعاصرة التي أعادت تشكيل مفهوم التعليم للدكتوراة؟

ما أفضل الممارسات والاتجاهات في المجال؟

ما مدى تلبية برامج الدكتوراة في التربية بمصر للمشهد الجديد؟

من خلال استكشاف شامل لهذه الجوانب، يمكن الكشف عن الحالة الراهنة للتعليم للدكتوراة بمصر الأمر الذي قد يسهم في تقديم رؤى للممارسين التربويين وصانعي السياسات والمؤسسات الملتزمة بتعزيز جودة وتأثير برامج الدكتوراة في القرن الحادي والعشرين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في مساهماتها المحتملة في مجال التعليم للدكتوراة والأوساط الأكاديمية والسياسة التعليمية.

الأهمية التطبيقية:

١. **تعزيز السياسة التعليمية:** قد يوفر البحث رؤى قيمة لصانعي السياسات والمؤسسات التعليمية لتكييف وتعزيز سياسات التعليم للدكتوراة في مصر، مما يضمن توافقها مع التحديات والفرص الديناميكية في القرن الحادي والعشرين.

٢. **التعرف على وجهات نظر عالمية** :ومن ثم قد يسهم البحث في فهم أوسع لممارسات التعليم للدكتوراة في جميع أنحاء العالم. وهذا يمكن أن يسهل المقارنات بين الثقافات وتطوير استراتيجيات قابلة للتكيف عبر سياقات مختلفة.

٣. **توعية المجتمع الأكاديمي** :قد تؤدي النتائج التي تم التوصل إليها إلى زيادة الوعي داخل المجتمع الأكاديمي فيما يتعلق بالطبيعة المتطورة للتعليم للدكتوراة. ويمكن لهذا الوعي أن يعزز المناقشات والمناظرات التي تؤدي إلى تحسينات مستمرة في الممارسات التعليمية.
٤. **اتخاذ قرارات مستنيرة:** قد يسهم البحث الحالي في مساعدة المؤسسات التعليمية والإداريين وأعضاء هيئة التدريس في اتخاذ قرارات مستنيرة حول تصميم المناهج الدراسية وأساليب التوجيه والهياكل المؤسسية، وكلها تؤثر على تجربة تعلم الدكتوراة.
٥. **توجيه الباحثين والممارسين:** يمكن أن يقدم البحث إرشادات لكل من الباحثين والممارسين في هذا المجال، مما يوفر أساسًا لمزيد من الاستفسار الأكاديمي والتنفيذ العملي لاستراتيجيات التعليم للدكتوراة الفعالة.
٦. **تأثير الطلاب:** قد تؤثر الدراسة بشكل إيجابي على طلاب الدكتوراة من خلال إعلامهم بالمشهد المتغير للتعليم للدكتوراه، ومساعدتهم على اتخاذ قرارات أكثر استنارة بشأن رحلتهم الأكاديمية.
٧. **المساهمة في المنح الدراسية:** من خلال استكشاف الأطر والأغراض والاتجاهات الفلسفية، يسهم البحث في الخطاب الأكاديمي حول التعليم للدكتوراة، مما قد يلهم المزيد من البحث في المجالات ذات الصلة.

الأهمية النظرية:

- إثراء المجال المعرفي بالأطر الحديثة لتطوير الدكتوراة على المستوى العالمي لعدد من الدول الرائدة في المجال.
- التأصيل التربوي لمفهوم التعليم للدكتوراة، من خلال دراسة تحليلية نقدية لعدد من الدراسات والتقارير الرائدة في هذا الصدد.
- قد يسهم البحث الحالي في إثراء الأدبيات في ضوء نتائج التحليل النقدي لسياق التعليم للدكتوراة في الجامعات المصرية
- يعد هذا البحث من أول الأبحاث في المجال على حد علم الباحثة.

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج التحليلي النقدي الذي يهتم بدراسة حالات عدم المساواة والفجوة بين السياقات المختلفة ومن ثم فإن هدف البحث التربوي النقدي ليس مجرد شرح المجتمع أو فهمه، بل تغييره (Patton, 2014) ويتضمن المنظور النقدي تحليل وتقييم الموضوع من خلال فحص دقيق وموضوعي، وغالبًا ما يتم التشكيك في الافتراضات والتحيزات وديناميكيات السلطة الأساسية. ويهدف إلى الكشف عن المعاني الخفية، وتحدي المعايير الراسخة، والنظر في وجهات نظر بديلة. ويمكن تطبيق وجهات النظر النقدية على مختلف التخصصات، بما في

ذلك الأدب وعلم الاجتماع والتعليم، وأكثر من ذلك. وتتمثل مهمة الباحثين التربويين النقديين في مواجهة من هم في مواقع السلطة وكشف الهياكل والبنى التي قد تكون قمعية في بعض الأحيان، والتي تُخضع الأفراد وتخلق عدم المساواة. ووفقًا لجوبا ولينكولن فإن المنهج النقدي؛ لا يكون الباحث فيه مراقبًا محايدًا، بل مشاركًا نشطًا يؤثر ويتأثر بعملية البحث. إن دور الباحث هو إنشاء معنى مشترك مع المشاركين، بدلاً من اكتشاف الحقيقة الموضوعية والإبلاغ عنها. (Guba& Lincoln, 2011)

أدوات الدراسة:

يعتبر تحليل الخطاب النقدي، ونقد الأيديولوجية، أحد أساليب المنظور النقدي. ففي الأبحاث النقدية، يتم إنشاء بيانات نوعية في الغالب، من خلال المقابلات المفتوحة بدرجات متفاوتة من البنية (المقابلات المفتوحة الموحدة، والمقابلات المفتوحة شبه القياسية، والمقابلات التحادثية غير الرسمية)، والملاحظات، وتحليل الوثائق وما إلى ذلك. لذا فقد أُستخدمت مجموعة من الأساليب منها:

- تحليل الوثائق والتقارير الرسمية واللوائح المنظمة لدرجة الدكتوراة ذات الارتباط بأسئلة البحث.
- بعض المقابلات الرسمية، مع بعض طلاب الدكتوراة المسجلين والمقابلات غير الرسمية مع أعضاء هيئة التدريس والعمداء والوكلاء من تخصصات مختلفة.
- بعض المقابلات الرسمية وبعض المراسلات عبر البريد الالكتروني مع بعض الخبراء في المجال ومنهم الدكتور دانييل كانتيني بألمانيا، والدكتور ماريسي نيراد بألمانيا والدكتور ستان تايلور بالمملكة المتحدة.
- الملاحظات، والأثنوجرافيا الذاتية بحكم عمل الباحثة كمدرس مساعد بالجامعة.

مصطلحات الدراسة:

مفهوم التعليم للدكتوراة: التعليم للدكتوراة هو ترجمة للمصطلح الأجنبي doctoral education، ويتكون من مصطلح؛ التعليم" ومصطلح " الدكتوراة " حيث يشير الأول إلى العملية التربوية التي من شأنها تأهيل الباحثين ليكونوا علماء في تخصصاتهم (Shulman, 2004) والثاني" الدكتوراة" والتي تعرف بأنها إجراء بحث أصلي تحت إشراف خبير بهدف المساهمة في المعرفة. ويلاحظ أن إضافة كلمة التعليم للدكتوراة يقر بأن تبنى الممارسات التربوية في إعداد العلماء كانت نقطة التحول نحو المفهوم الجديد، فالعملية التربوية المنظمة والممنهجة في إعداد العلماء كانت تفتقدها معظم برامج الدكتوراة التقليدية كما أشارت بذلك لي وزملاؤها (Lee et al., 2009).

ولا يوجد تعريف محدد للتعليم للدكتوراة حيث تتم مناقشته من منظورات مختلفة ويعرف بأنه "عملية تدريب لإجراء البحوث التي يحركها الفضول والإبداع، وكجواز سفر للمهن الأكاديمية وغير الأكاديمية (Nerad et al ,

2020) " ويعرف في الدراسة الحالية بأنه " الهياكل والعمليات المؤسسية الشاملة والمنظمة التي تستهدف إجراء البحوث التي يحركها الفضول والإبداع، وتستهدف في الوقت ذاته إعداد الباحثين للمهن الأكاديمية وغير الأكاديمية.

والمتأمل في المفهوم يلحظ بادئ ذي بدء أنه يختلف عن مفهوم الدكتوراة، والتي تتخذ في جوهرها الطابع الفردي والذي يدور حول علاقة فردية بين مشرف وباحث فيما يعرف بنهج التلمذة المهنية apprenticeship، وفي نفس الوقت أحادية الأغراض حيث تستهدف المساهمة في المعرفة، وترتكز حول الرسالة كمنتج مادي للدكتوراة. بخلاف التعليم للدكتوراة والذي يتخذ في جوهره طابعًا تعاونيًا؛ حيث يتبني مفهوم مجتمعات التعلم المتعددة، حيث يتم الاعتراف بالأقران كشركاء في عملية التعلم يتم تنظيمهم من خلال مفاهيم مجتمعات الممارسة إلى جانب الإشراف، فالإشراف ليس وحده المصدر الوحيد للمعرفة، هذا من جهة. ومن جهة أخرى يستهدف التعليم للدكتوراه الإعداد للمهن الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفيه تعتبر الدكتوراة مؤهلا مهنيا معترفا به في كثير من القطاعات. وليس فقط لممارسة الفكر وإنتاج المعرفة من أجل المعرفة. وقد شكلت تلك التغييرات الجذرية مفهوما مؤسسيا جديدا فرض نفسه على التعليم العالي؛ حيث لم يعد بالإمكان تجاهله في الوقت الذي تم الاعتراف فيه بأهمية الدكتوراة كمساهم رئيس في اقتصاد المعرفة. وهنا يتجلى التعليم للدكتوراه في موقعه الحرج بين فلسفة التعليم العالي وسياساته التي تنسحب عليه كمرحلة أساسية فيه، وبين بحث الدكتوراة حيث المساهمة الفكرية والعملية في المعرفة.

خطوات إجراء الدراسة:

استهدفت الدراسة استكشاف توجهات التعليم للدكتوراة والسياق المصري من منظور نقدي، من خلال الخطوات التالية:

- أولًا: عرض عام لمشكلة الدراسة متبوعة بالأسئلة والمنهجية والأساليب.
- ثانيًا: تحليل نشأة وتطور مفهوم التعليم للدكتوراة.
- ثالثًا: عرض أهم التحديات المعاصرة وانعكاساتها على الدكتوراة.
- رابعًا: النقاش حول طبيعة وأغراض التعليم للدكتوراة:
- خامسًا: عرض لأهم التوجهات والممارسات في المجال.
- سادسًا: نتائج الدراسة.
- سابعًا: استنتاج
- ثامنًا: التوصيات والمقترحات.

ثانيا: نشأة وتطور مفهوم التعليم للدكتوراة:

يكشف تاريخ التعليم للدكتوراة عن تنوع وتطور درجة الدكتوراة كشهادة بحثية. والتي عرفت بأنها أعلى درجة علمية تستهدف المساهمة في المعرفة من خلال إجراء بحث أصلي تحت إشراف خبير في فرع من فروع المعرفة.

بخلاف الدكتوراة المعاصرة والتي هي بمثابة ظاهرة معقدة ومتعددة الأوجه تطرح تحديات وفرصًا مختلفة للطلاب والمشرفين وصانعي السياسات. يمكن أن يساعد فهم السياق التاريخي والاتجاهات الحالية للتعليم للدكتوراة في تحسين جودة وأهمية الدكتوراة في القرن الحادي والعشرين.

لذا كان من المفيد استعراض التاريخ المبكر لدرجة الدكتوراة منذ نشأتها حتى الوقت الحالي؛ ولعل هذا ما يؤكد عليه (Gibbons et al., 2010) وزملاؤه؛ من أن جزءاً من تفسير الظاهرة ينبع من ضرورة البدء بوصف ما يحمله الجديد من خصائص وسمات مقارنة بما كان قبله، من أجل أن تتضح جوانب التطور والمقارنة بطريقة ينتفي معها الصعوبة واللبث. وبنظرة مدققة للأصول التاريخية للدكتوراة؛ فإن مصطلح دكتوراة الفلسفة إنما هو نسبة إلى المجال الذي ارتبطت به درجة الدكتوراة منذ نشأتها، وهي الفلسفة. وهو مصطلح لا تيني الأصل، مشتق من المصطلحين docere (للتدريس) والفلسفة.

والمدقق في نشأة التعليم للدكتوراة؛ يلحظ أن بداياته تعود إلى الجامعات الأوروبية في ألمانيا وأكسفورد وكامبردج وباريس وبولونيا، والتي تمتعت بشهرة عالمية بارزة نتيجة أمرين مهمين؛ تمثل الواحد في تخريجها عددا من قادة التعليم البارزين أواخر القرن السابع عشر وأوائل القرن الثامن عشر، أما الأمر الآخر فتمثل في إفرازها جامعات مرموقة مشهود لها بالكفاءة، ولطالما احتلت مكانًا بارزًا في الترتيب بين الجامعات مثل جامعات كولومبيا وهارفارد وغيرها(Rodríguez-Salazar & Rosas-Colin, 2011) . وقد تأخرت هذه الجامعات في منح درجة الدكتوراة حتي النصف الثاني من القرن التاسع عشر، الأمر الذى أدى إلي ذهاب معظم الخريجين من الجامعات الأمريكية للحصول على الدكتوراة من الجامعات الألمانية، والتي وجهت الدراسة فيها أساسا نحو البحث العلمي، والتركيز على التفكير الناقد والتجريبي والإبداعي(Archbald, 2010) ، وذلك حتي نشأة ما عُرف بالسيمينار "seminar" في عام ١٨٧١، والذي تطور في أوائل القرن التاسع عشر إلى تعليم الخريجين الشبيه بالسيمينار في عدد من الجامعات الرائدة في ذلك الوقت (Adams, 1905).

وبنظرة مدققة إلى الأصول التاريخية لدرجة الدكتوراة؛ يتضح أنه قد تجلت أصولها في منطقتين متقابلتين من العالم تتمثل في، الأصول الإسلامية، وأصولها الغربية، فلقد جعلت الهيمنة الغربية الاستعمارية على الاعتراف فقط بكل ما هو غربي، مما أدي إلى ما يُعرف بهياكل المعرفة الاستعمارية؛ حيث يتم انتقاد نظام المعرفة الأوروبي المركزي الذي انبثق من الاستعمار ولا يزال يهيمن على العالم اليوم.

(١)الأصول الإسلامية:

تعود جذور الدراسات العليا في المؤسسات الدينية الى تاريخ طويل من التربية الإسلامية، فمنذ مئات السنين كانت جامعة الأزهر مركزا للفكر والتعليم الإسلامي وعندما تولى الحكم الخديوي اسماعيل (١٨٦٣-١٨٧٩)؛ حظي

التعليم بقسط كبير من الاهتمام بتأثير شخصيات مخلصة من المصريين الذين احتكوا بالحضارة الأوروبية. فبدأت حملة لتحديث الأزهر، وصدرت قرارات عديدة خاصة به اشترطت عقد امتحان شفهي للحصول على "شهادة العالمية" (الدكتوراة حاليًا) بعد دراسة ١٢ سنة.

وقد اهتمت الأدبيات الأجنبية إضافة إلى الأدبيات العربية بإبراز الأصول الإسلامية للتعليم للدكتوراة الأدبيات العربي (Cochran,1986) ويعتبر جورج مقدسي أحد أبرز المؤرخين الذين أثبتوا أن المدرسة والإنسانية لم تكونا حكرًا على العالم الغربي، بل كان لهما جذورهما في العالم الإسلامي في العصور الوسطى (Makdisi, 1990) . ووفقًا لمقدسي، فإن الإجازة الصادرة في المدارس الإسلامية المبكرة كانت نموذجا للدكتوراة التي أنشئت لاحقًا في الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى. وبالتالي يمكن القول إن الأصول الإسلامية هي البداية الحقيقية للتعليم للدكتوراة، ولكن هذه الحقيقة تم تجاهلها أو تحريفها بسبب الهيمنة الاستعمارية الغربية على المعرفة في جميع أنحاء العالم.

(٢)السياق الحديث للتعليم للدكتوراة بمصر:

إن التعليم للدكتوراة بمفهومه الحديث الذي يركز على عمليات التعلم المنظمة التي تستهدف الإعداد للمهن الأكاديمية وغير الأكاديمية؛ لم يتم دراسته على نطاق واسع في مصر، فتاريخ التربية الدكتورالية – على حد تعبير كانتيني– (Cantini , 2018) لم يكتب بعد، بالرغم من أن له تاريخ طويل يعود إلى أوائل القرن العشرين، عندما تم إنشاء جامعة القاهرة كأول جامعة حديثة.

ووفقًا لدانييل وعباس (Cantini,2020 & Abass,2008)، يمكن تقسيم التعليم للدكتوراة في مصر إلى أربع مراحل: المرحلة الأولى (١٩٠٨–١٩٢٥) عندما كانت الجامعة لا تزال مؤسسة خاصة خيرية ومنحت الدكتوراة الأولى عام ١٩١٤ لطه حسين الذي أصبح فيما بعد وزيراً للتربية ومفكراً بارزاً ، المرحلة الثانية من التأميم والتوسع (١٩٢٥–١٩٥٢)؛ حيث أصبحت الجامعة عامة وأضيفت المزيد من الكليات والتخصصات، بالإضافة إلى المزيد من الفرص للبعثات الدراسية في الخارج وخاصة في أوروبا، المرحلة الثالثة من سيطرة الدولة والتوسع (١٩٥٢–١٩٧٠) ، عندما كان النظام الجامعي مركزيًا تحت إشراف المجلس الأعلى للجامعات ووزارة التعليم العالي ، وتم إنشاء المزيد من الجامعات الحكومية في جميع أنحاء البلاد ، مما أدى إلى زيادة في عدد طلاب الدكتوراة والخريجين . المرحلة الرابعة من التنويع والتدويل (السبعينيات حتى الآن)، عندما أصبح النظام الجامعي أكثر انفتاحًا على المؤسسات الخاصة والأجنبية، وكذلك الشبكات والتعاون الإقليمي والعالمي، مما يوفر المزيد من التنوع والجودة في برامج الدكتوراة.

- **اللوائح المؤسسية المنظمة للدرجة:**

تخضع برامج الدكتوراة في مصر للإشراف الوزاري والجامعي. وتمثل وزارة التعليم العالي (MOHE) الجهة المسؤولة عن نظام التعليم العالي في مصر، وتفوض سلطتها إلى المجلس الأعلى للجامعات (SCU)، الذي أنشئ عام ١٩٥٠ بمرسوم ملكي لضمان توحيد المعايير الأكاديمية لضمان الاتساق من حيث المناهج والامتحانات والدرجات العلمية والشهادات الأجنبية المعادلة والترقيات الأكاديمية، في مختلف المجالات. ويمنح المجلس الاعتماد للجامعات العامة والخاصة التي تقدم برامج الدكتوراة، ويوفر لها التمويل اللازم، على الرغم من وجود مع وجود بعض البرامج الدولية المدفوعة الثمن في بعض الجامعات العامة. وتنظم الأقسام الأكاديمية ذات الصلة برامج الدكتوراة داخل كل كلية، وترأسها لجنة الدراسات العليا والبحث العلمي التي تتولى مهمة القبول والتسجيل. وعلى المستوى الجامعي، يوجد نائب رئيس لشؤون الدراسات العليا يرأس لجنة تنسيق البرامج الدكتوراة في جميع الكليات، وتضم جميع العمداء المسؤولين عن الدراسات العليا (Technopolis Group, 2010). تحدد كل جامعة معدلات الالتحاق بالدكتوراة وفقاً لاحتياجاتها وقدراتها. تشترط الجامعات على المتقدمين للدكتوراه الحصول على درجة الماجستير، وشهادة في لغة أجنبية واحدة على الأقل، عادةً اللغة الإنجليزية، وشهادة في مهارات الحاسوب الأساسية، ودورات في الكتابة الأكاديمية (المفوضية الأوروبية، ٢٠١٧).

- **تعريف هيكل درجة الدكتوراة:**

تقوم الدكتوراة أساسا على البحث المبتكر لمدة لا تقل عن سنتين تنتهي بتقديم رسالة تقبلها لجنة الحكم، يشترط في الطالب لنيل درجة دكتور الفلسفة في التربية أن يكون حاصلا على درجة ماجستير في التربية أو على درجة معادلة لها من معهد علمي آخر معترف به من الجامعة وأن يكون قد مارس مهنة التعليم في معهد معترف به من الجامعة لمدة أربع سنوات على الأقل، وأن يقوم ببحوث مبتكرة في موضوع لمدة سنتين على الأقل (وزارة التعليم العالي، ٢٠٠٦).

ويلاحظ أن اللائحة لا تعرف درجة الدكتوراة بشكل كاف بحيث تتميز عن درجة الماجستير، فقد أظهر بعض الخبراء بالمجال في مصر عن أن ما يؤخذ على الدكتوراة في مصر، عدم وجود حدود واضحة التفرقة بين بحث الماجستير والدكتوراة. وبين باحث الماجستير والدكتوراة.

- **الدورات الدراسية:**

تقوم معظم الجامعات بتكليف الطالب ببعض الدراسات المتقدمة طبقا لما تحدده اللوائح الداخلية ويشترط لإجازة رسالة الدكتوراة أن تكون عملًا ذا قيمة علمية يشهد للطالب بكفايته الشخصية في بحوثه ودراساته ويمثل إضافة علمية جديدة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ٢٠٠٦)

وقد يُكلف الطالب ببعض الدراسات المتقدمة، وفقًا لأحكام اللائحة الداخلية"، وفي بعض الجامعات تكون الدراسات المتقدمة مقيمة بالساعات المعتمدة، وتختلف حسب التخصصات والبرامج، ولكنها تشمل عادةً مواد في منهجية البحث وندوات متقدمة. (جامعة القاهرة، ٢٠١٥، ص. ٢٤٢). دون إضافة مقررات مهنية.

وعلى الرغم من بعض التحديثات وفق لائحة الساعات المعتمدة إلا أن تلك المقررات لا تتعدى كونها بعض مقررات نظرية لا ترفع من كفاءة الباحثين بالقدر المطلوب كطالب دكتوراة، فلا تفرقة في الإعداد بين باحث الماجستير والدكتوراة. وفي دراسة على عينة من طلاب الدكتوراة بقسم الاجتماع (Dessouqi,2021) أظهر المشاركون في بعض الدراسات الدراسة عدم رضاهم عن الدورات الدراسية التي تقدم ضمن العمل بنظام الساعات المعتمدة كجزء من متطلبات الحصول على الدرجة، والتي يرون أنها تلك المقررات هي مجرد تحصيل، ولم يكن ثمة استفادة متوقعة من تلك الدورات، وهي لا تختلف عن الماجستير في شيء. فالدراسة كانت عبارة عن تكرار لذات الموضوعات، وربما لذات الكتب والمقررات الدراسية، وبذات الأسلوب التلقيني، في أغلب الأحوال.

- **النشر:**

من الابتكارات الحديثة في مجال الدراسات العليا في مصر هو فرض شرط النشر العلمي على طلاب الدكتوراة؛ حيث يجب على كل طالب نشر مقالتين علميتين في مجلة علمية محكمة. وتكون هذه المجلات عادةً مجلات مصرية، تصدرها بعض الكليات أحياناً، ولها انتشار محدود جداً إن وجد؛ ومع ذلك، فإن الضغط للنشر باللغة الإنجليزية يتزايد، وتظهر أنواع مختلفة من المجلات لتلبية الحاجة إلى النشر السريع، وفي بعض الجامعات يكون النشر عبارة عن بحث مستل من الرسالة ولا يرقى في بعض أحيان إلى استيفاء معايير النشر المحلي؛ حيث يعتبره البعض مجرد إطار نظري من البحث.

- **التقييم:**

يتحمل المشرف مسؤولية تحديد موعد تقديم الرسالة للدفاع عنها أمام لجنة التحكيم، والتي تتكون من خبراء في مجال البحث. يقوم المشرف بإعداد تقرير يوضح مدى استيفاء الرسالة لمعايير الجودة العلمية، ويقدمه إلى مجلس القسم للموافقة على تشكيل اللجنة وتحديد موعد الدفاع. ولا يحق للطالب تقديم الرسالة دون موافقة المشرف أو المشرفين، حتى لو كانت هناك شروط أو تحفظات من جانبهم. كما أنهم يشاركون في لجنة التحكيم التي تفحص الرسالة والمرشح، ويتولون مهمة ترشيح باقي أعضاء اللجنة. تكتب اللجنة تقارير قبل المناقشة الشفوية (VIVA)، ولكن لا تعلن عنها للطلاب. تُعقد المناقشة الشفوية علناً، ويكون أحد أعضاء اللجنة من خارج الكلية، وآخر من داخلها، والثالث هو المشرف (أو كلاهما إذا كان هناك مشرفان). تُمنح الدرجات بناءً على التقييم من "ممتاز" إلى "مقبول"، مع إمكانية إعادة التقديم أو الرسوب.

ويلاحظ أن المشرفون هم الجزء الأهم في إطار تقييم وامتحان الدكتوراة في مصر؛ حيث يبرز دور أساسي للمشرفين في جميع جوانب العملية. فهم يقومون بتقييم التقدم، ويحددون موعد تقديم الرسالة، ويعملون كممتحنين، ويعينون عملياً أعضاء اللجنة من بين الأكثر احتمالاً لمنح أعلى الدرجات، وربما يعكس تأثيرهم ندرة الرسوب، ويشير كانتيني (Cantini, 2021) إلى أن أنه سيكون من الخاطئ اعتبار الحالة المصرية غير نموذجية. فتاريخياً، وفي كثير من الحالات حتى اليوم، لعب المشرفون، أو يلعبون دوراً قوياً مماثلاً في امتحان الدكتوراة في العديد من البلدان، بما في ذلك العديد منها في نصف الكرة الشمالي.

وبالرغم من أهمية التعليم العالي بصفة عامة والبحث بصفة خاصة في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، إلا أنه وفقا لتقرير البنك الدولي (OECD &World bank, 2008) فإن النظام التعليمي العالي في مصر يحتاج إلى إعادة بناء شاملة، فالنظام الحالي مازال يستهدف خريجين بناء على متطلبات اقتصاد قديم، حيث ينتج خريجين غير مؤهلين لسوق العمل وغير قادرين على المساهمة في الابتكار والبحث العلمي. ومن ثم لابد أن تستهدف الدكتوراة، تأهيل باحثين وعلماء يتمتعون بالمنهجية العلمية والقدرة على اكتشاف وتوظيف المعرفة والمعلومات والموارد الطبيعية، والعمل على تنمية الموارد البشرية والمجتمعية والاقتصادية.

ويشير البنك الدولى في تقريره عن التعليم العالي في مصر (2017) أن المشكلة تكمن في عدم استجابة النظام للمطالبة بالإصلاحات، ويرجع ذلك الى، آراء راضية عن الذات. وتقبل الواقع بما فيه من عيوب، الاعتماد على "الدولة" بدلاً من الاعتماد على الحلول المستقلة، والعزلة التربوية، والتقليل من قيمة المهارات العملية، والقبضة التمويلية. الأمر الذي يظهر أن التعليم للدكتوراة بمصر مدفوعا بمنطق الدولة؛ حيث هي المصدر الأول والأخير للتشريع. في الوقت الذي اكتسبت فيه المؤسسات دورا محوريا في تنظيم السياسات واتخاذ القرارات ذات الصلة بتطوير برامج الدكتوراة بما يخدم احتياجات المؤسسات والأفراد وأصحاب المصلحة في المجال.

(٣)الشكل الغربي لإنتاج المعرفة

مرت الدكتوراة على النمط الغربي بمراحل متعددة، وفي أماكن مختلفة، وكانت بداياتها تعود إلى القرن الحادي عشر، وفيما يلي عرض لأبرز تلك المراحل التي أدت إلى ظهور درجات الدراسات العليا (الماجستير والدكتوراة) والممارسات في جامعات العصور الوسطى.

أ. الدكتوراة في القرون الوسطي (11th to 15th ما قبل تنوير أوروبا): كمؤهل للتدريس

يعود تاريخ نشأة الجامعات إلى القرن الثاني عشر؛ حيث كانت تتشكل على هيئة شبكات من الطلاب في بولونيا أو مجتمعات من المعلمين في باريس، دون أن ترتبط بموقع جغرافي محدد، ومن أهم التطورات التي ساهمت في تشكيل الجامعات الحديثة، هو إنشاء مساكن للطلاب الفقراء أو القادمين من بلدان بعيدة، لتوفير بيئة تعليمية

واجتماعية لهم. وبذلك، أصبحت الجامعات تمثل كيانات مادية وفكرية في آن واحد (Borbalan, 2021). وكانت الجامعات تتمتع بالاستقلالية عن السلطات الكنسية والسياسية، وتنظم نفسها على أساس الشركات، التي تضم نقابات للمعلمين والطلاب (Perkin., 2006). وكان ذلك بمثابة الطريق الذي أسس للجامعات الحديثة.

وتعود الأصول العلمية لظهور درجة الدكتوراة إلي درجة الماجستير تلك، ولا سيما في الجامعات الفرنسية؛ حيث منحت جامعات العصور الوسطى المبكرة " باريس "مايتر" ، بولونيا "دوتور" في القرن الثالث عشر لقب "الماجستير" لمن كان يجتاز فترة التدريب المهني وتمكن من التدريس أثناء وجوده في بولونيا، حيث أطلق عليه لقب "دكتور ".(Rashdall, 1936, p. 45) أما في ألمانيا "حيث التحقت الجامعات الألمانية في وقت لاحق (ميونيخ ، ١٤٧٣ ؛ ليدن ، ١٥٨٠ ؛ أوترخت ، ١٦٤٤) فقد أصبحت درجة الدكتوراة مؤهلًا يمنح للمتخصصين للتدريس في الجامعة في القانون واللاهوت والطب (Wikipedia contributors, 2023). ورأت الولايات الألمانية أن وجود الجامعة ؛ إنما هو رمز للمكانة ، ومن ثم كان نموها في القرنين السادس عشر والثامن عشر. وبالتالي فإن الدكتوراة كمجموعة من الطقوس والألقاب التي تم الحصول عليها في نهاية عملية الدخول إلى المناصب المهيمنة في النقابات أو المهن، وكذلك اكتساب المهارات في العلوم (القانون والطب واللاهوت، ثم الفلسفة الطبيعية) إنما ترتبط مباشرة بالتاريخ المؤسسي الطويل جدا للجامعات وفقا لفيرجر (Verger, 1992). وبالتالي يمكن القول أن الدكتوراة منذ نشأتها لم تكن قائمة علي البحث؛ وإنما تم استخدامها في المقام الأول كوسيلة لاعتماد المعلمين في الطب والقانون واللاهوت، و كانت نابعة من مهمة الجامعة وهي: نقل المعرفة، تكوين معلمي الجامعة و شرح الحقيقة (Ruano-Borbalan, 2022)

والملاحظ في العصور الوسطى، أن منح الدكتوراة كان مرتبطا بالاستقلالية المتزايدة لنقابات التدريس الجامعية والتنشئة الاجتماعية للطلاب الذين كان هدفهم أن يصبحوا *مهنيين* داخل تلك النقابات. استمر هذا النموذج من دمج الطلاب في المجتمع الأكاديمي طوال فترات العصور الوسطى والحديثة (على مدار ثلاثة إلى ستة قرون، اعتمادا على الجامعة) ولا يزال يميز طقوس تخرج الدكتوراة اليوم.

وبالنسبة لطقوس المناقشة فقد حافظت درجة الدكتوراة على هيكلها الأصلي منذ بدايتها، والذي يتكون من دفاع شفهي عن أطروحة مكتوبة، حيث صارت تختتم بعرض تقديمي قصير في نهاية المناقشة، ويؤدي مرشح الدكتوراة طقوسًا لم تتغير كثيرًا في شكلها وربما في وظيفتها لما يقرب من ثمانية قرون. يجادل بروبالان وكلود (Ruano-Borbalan, 2022) بأن الغرض الرئيسي من تلك الممارسات والطقوس ، التي أظهرت التكامل الاجتماعي في العصور الوسطى (وما زالت تفعل ذلك حتى اليوم ، بشكل رمزي) ، كان التعبير عن إظهار التواضع تجاه كل من الأساتذة والمعرفة بشكل عام.

ب. عصر تنوير أوروبا(1750–1865) ، وظهور فكرة الأطروحة.

بحلول القرن الثامن عشر، أصبحت فكرة "الماجستير" كما هو مفهوم في العالم الناطق باللغة الألمانية على المحك، وكانت ثمة حاجة إلى مؤهل أعلى مع حقوق معينة كمؤهل للتدريس في جامعة (كلارك). ففي القرن السابع عشر؛ ظهرت فكرة تقديم أطروحة مكتوبة لكن مع الاختلاف في أمر إعدادها وتقديمها. وكانت الجامعات الألمانية تمنح درجات الدكتوراة في الفلسفة في القرن السادس عشر، والتي لم يتم الاعتراف بها رسميًا من قبل مختلف سلطات الدولة (Bogle, 2017). وفي عام ١٧٧١ تم الاعتراف بدكتور الفلسفة Dr.of Philosophy (Ph.D) رسميًا في بروسيا. لكن هذه لم تكن درجة قائمة على البحث، بل أظهرت إتقانًا للمعرفة في موضوع ما إضافة إلى سعة الاطلاع.(University of Basel, 2021) . حيث كانت أطروحة الدكتوراة مجرد تأكيد للمعرفة الرسمية المنقولة في الجامعات الحديثة المبكرة. ومن اللافت للنظر أن الأستاذ هو الذي كان يكتب أطروحة الدكتوراة في المقام الأول وليس الطالب. كما كانت مهمة الطالب هي الدفاع عن أطروحة أستاذه. فلم يكن متوقعًا ولا مرغوبًا أن ينتج الطالب أي معرفة أصلية بمفرده. وكان من الممكن أن يُنظر إلى تطوير الأطروحة على أنه إجراء ظاهري صوري لنظام المعرفة الراسخ. (Pechar et al., 2012)

ج. الدكتوراة الحديثة (نموذج همبولت، وتطور جامعة الأبحاث الحديثة)

ويعود الفضل في إنشاء الجامعات البحثية إلى ويلهلم فون همبولت Wilhelm Von Humboldt، الفيلسوف الليبرالي البارز ووزير التعليم في بروسيا، والذي قدم نوعًا جديدًا من الجامعات، تنتج نوعًا جديدًا من الدكتوراة؛ اعتقادا منه بأن المهمة الأساسية للجامعات؛ يجب أن تتمثل في إمكانية إنتاجية المعرفة والفهم الأصليين. وقد قام همبولت بتولى زمام المبادرة في تأسيس جامعة برلين، والتي أصبحت في عام ١٨١٠ أول جامعة في العالم مؤسسة على البحث بشكل صريح، والتي كان جزء من مهمتها توفير مخصصات لتطوير الباحثين المستقبليين، ولا سيما في مجال العلوم (Clark, 1993). وتلخص السمات الرئيسية لبرنامج جامعة هومبولتيان من خلال مجموعة من المفاهيم أو الشعارات: مزيج من البحث والتدريس. الحرية الأكاديمية (غالبا ما يتم التعبير عنها باسم*Lehr-* و*Ler Freiheit*) التعليم بدلًا من التدريب؛ فكرة وحدة العلم والمنح الدراسية؛ ومجتمع الطلاب والمعلمين (Östling,2020). تشكل هذه المبادئ الأكاديمية، جنبًا إلى جنب مع السرد التاريخي لجامعة برلين باعتبارها رائدة جامعات البحث الحديثة، جوهر برنامج جامعة هومبولتيان، الذي أثر في تطوير التعليم العالي في ألمانيا وخارجها.

ويلاحظ على المعايير العامة لتدريب الدكتوراة وقتذاك؛ أنها كانت أقل بكثير مما هي عليه اليوم. وعلى سبيل المثال، فإنه كان عادة ما يتم الانتهاء من إعداد الأطروحة وإكمالها في غضون بضعة أشهر ونادراً ما كانت تستغرق أكثر من عام. (Cahusac de Caux, 2020) مما يظهر أن المعايير برمتها على مستوى الدكتوراة لم تكن لتؤخذ على محمل الجد. ووفقا لبرنشتاين وزملاؤه (Bernstein et al., 2014)، فإن درجة البحث الجديدة

لم تحقق إلا تقدما طفيفا خلال الفترة المتبقية من القرن التاسع عشر في أوروبا، حيث ظل جل جهد الجامعات منصبا بصفة رئيسة على التدريس الجامعي.

وفي ذات الوقت تطورت الدكتوراة في أجزاء مختلفة من العالم، ففيما يرى تايلور (Taylor, 2012)؛ فإنه في الوقت الذي ظلت فيه جامعات العالم القديم غير متأثرة بالدكتوراة؛ إلا أنه قد تم تبني تلك الدرجة بسرعة أكبر من قبل جامعات العالم الجديد كالولايات المتحدة وفي فرنسا أيضا ، أدى الإصلاح النابليوني للتعليم العالي إلى إدخال درجة الدكتوراة في التعليم الجامعي عام ١٨١٠. وقدمتها هولندا بشكل قانوني في عام ١٨١٥. بينما منحت جامعة زيورخ في سويسرا أول دكتوراه في عام ١٨٣٣. وأعطت جامعة ييل درجة الدكتوراة الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٨٦١. ولعل ذلك يرجع إلى فعالية البحث في التنمية الصناعية والإدارية والسياسية من الثلث الأخير من القرن ١٩ من وجهة نظر تايلور، بعد أن تنحى دور الجامعات في التنمية الصناعية لعدة قرون واقتصارها على نقل المعارف، وعزلتها عن إكساب المهارات ذات الصلة.

وتتابعت الدول الأخرى في تبنى درجة الدكتوراة. فبعد الحرب العالمية الثانية، تم تصدير الدكتوراة إلى دول أخرى ذات أنظمة تعليم عال على غرار أنظمة المملكة المتحدة، بما في ذلك أستراليا ونيوزيلندا وجنوب إفريقيا. وبحلول أواخر الأربعينيات من القرن الماضي، انتشرت درجة الدكتوراة في جميع أنحاء العالم الأنجلو أمريكي، لكنها لا تزال تقاوم في معظم أنحاء أوروبا الغربية التي تشبثت بشهادات الدكتوراة التاريخية. ومع ذلك، وفي الخمسينيات والستينيات من القرن المنصرم تصدر البحث قمة جدول الأعمال السياسي؛ كمفتاح للنمو الاقتصادي والقدرة الدفاعية، وقد انعكس هذا في النمو السريع لبرامج الدكتوراة في دول أوروبا الغربية؛ حيث كانت إيطاليا (١٩٨٨) والدنمارك (١٩٨٩) آخر المتبنين لها في أوروبا. (Taylor, 2012) وبحلول التسعينيات؛ أصبحت درجة الدكتوراة مؤهلاً يتم تقديمه على نسبة كبيرة من العالم.

ويلخص بوجل اللمحة التاريخية السابقة بأن الدكتوراة لم تكن في بدايتها قائمة على البحث، وإنما كانت رخصة للتدريس، ثم تطورت لتعبر عن إتقان للمعرفة في موضوع ما، ثم مالبثت أن استعرضت فكرة تقديم أطروحة مكتوبة والتي تزامنت مع فكرة انشاء الجامعات القائمة على البحث؛ لتقديم فكرة Lernfreiheit والتي تعني بالألمانية حرية البحث والدراسة، حيث اشترط حينذاك أن يكون العلماء أحرارا في تخصصاتهم(Bogle,2017). ومن ثم فإن الدكتوراة في بداية نشأتها، تشير الى الدرجة التي تم تقديمها في جامعة برلين قبل أقل من قرنين من الزمان. ولذا تُستخدم المصطلحات الدالة على الدكتوراة للإشارة إلى شخص أصبح خبيرا أو مدرسًا في مجال المنحة التي اختير لها. وبعبارة أخرى، فإن درجة الدكتوراة تُمنح لشخص لديه إتقان في موضوع ما وقد قدم مساهمة فريدة في مجال معرفته. وعلى هذا أصبحت الدكتوراة أعلى درجة علمية تمنحها مؤسسات التعليم العالي، ويحصل عليها أولئك الذين قدموا مساهمة أصلية في المعرفة والممارسة والفهم في أحد التخصصات أو في وظائفهم (Taylor, 2021). ومن

ثم استمر النظر الى الدكتوراة كمؤهل لشغل الوظائف الأكاديمية والبحثية ووسيلة لترقية العلماء. فلم تتعد الدكتوراة الأوساط الأكاديمية، واحتفظت بوضع محمي من التغيير داخل الجامعات، حتى أواخر ثمانينيات القرن الماضي.

ثالثًا: التحديات التي شكلت المشهد المعاصر للدكتوراة:

إن المتتبع للتاريخ الطويل لدرجات الدكتوراة؛ يلحظ أن واحدة من أهم نتائج الدكتوراة كانت إدامة الهيئات الأكاديمية المهنية. هذا التوجه الذي وضع إطارا للتعليم للدكتوراة وكذلك المعرفة العلمية وخطابات إنتاج المعرفة لمدة قرنين على الأقل، قد تصادم مع التحول الكبير والأهداف الجديدة للتعليم العالي الجماهيري في العقود القليلة الماضية. ومن خلال الإصلاحات والتغييرات الرئيسية، اكتسب التعليم للدكتوراة أهدافا جديدة: حيث أصبح إلى حد كبير جزءًا أساسيًا من نظام موحد لإنتاج المعرفة ومكرسا للتنمية التقنية والعلمية والصناعية، والابتكار بجميع أشكاله وكذلك الجهود المبذولة لتحسين الكفاءة التنظيمية والإدارية، ولم يكن هذا التحول من تلقاء نفسه، ففي أواخر ثمانينات القرن الماضي تصدر المشهد عوامل برزت على الساحة الدولية، تظهر ديناميات متنافسة من التنوع والتقارب المتزايدين تزامن ظهور ثلاث اتجاهات مع تغييرات في التعليم للدكتوراة ومنها المبادئ الليبرالية الجديدة مع تحديات مجتمع المعرفة الذي وجه الأنظار نحو الابتكار والمهارات التي تخدم قيم اقتصاد المعرفة، والبراجماتية التي غيرت في مفهوم وطبيعة البحث نحو البعد التطبيقي للبحوث في عدة سياقات . وقد رافق ذلك زيادة عدد الدرجات الممنوحة في عدة مناطق بالعالم.

١) النيوليبرالية:

تتمثل المهمة الثالثة للجامعة في خدمة المجتمع ومعالجة مشكلاته وتطوير معرفة تسهم في تطويره وتحسين مستوى حياة الأفراد. في الوقت الذي يتحرك المنطق النيوليبرالي عبر الطبقات والحكومات والاقتصادات باعتباره حركة اجتماعية واسعة (Mudge, 2008) . ومن ثم انسحب على المجال التعليمي، حيث أدخلت أنماطًا موجهة للسوق من التنظيم وتنظيم السياسة والممارسة التعليمية. وقد دفع المنطق النيوليبرالي إلى تحويل الجامعات من مؤسسات اجتماعية محلية إلى مؤسسات تصدير عالمية وقائمة على السوق التنافسية. (Foucault, 2008) وقد أثرت تلك الضغوطات على قرارات الجهات الفاعلة الأكاديمية وتكثيف المنطق النيوليبرالي وتحويله إلى حوكمة وممارسة داخل الجامعات.

وقد اندمجت النيوليبرالية مع أهداف اقتصاد المعرفة، فعلى سبيل المثال يتمثل الهدف الرسمي للسياسة التعليمية الأوروبية في دعم تنمية اقتصاد المعرفة من خلال زيادة مجموعة العاملين في مجال المعرفة واقتصاد المعرفة في أوروبا (Peters et al., 2015). وتطبيقا لهذا الهدف فإن إصلاحات التعليم العالي الأوروبية قد فتحت

أبواب التعليم للدكتوراة للممارسين والباحثين في الدكتوراة الذين وجدوا أنفسهم في وضع فريد من نوعه يجلبون وجهات نظر نقدية لإلقاء الضوء على الآليات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السرية لممارستهم.

ويتوافق هذ الاتجاه بنسبة كبيرة مع المجال التربوي حيث أن معظم الملتحقين بدرجات البحث من الماجستير والدكتوراة من العاملين والممارسين في المجال التربوي، إلا أن انصياع المجال التربوي وفق منطق تلبية الاحتياجات قد تعرض للنقد من قبل بروكوفيلد وزملائه (Brookfield, 1995)، فهو يرى أن هذا المنطق يخدم مصالح أولئك الذين يعتقدون أن التعليم يمكن فهمه وممارسته كنظام اقتصادي رأسمالي. وتظهر المشكلة هنا بأن التعليم يبقى تحت ضغط رضا العملاء(الطلاب) ما يعني بذل الكثير من الطاقة، عندما ينظر إلى التعليم بهذه الطريقة، فإنه يعني تكريس الكثير من الطاقة لإرضاء العميل. الأمر الذي يخدم نوع واحد من الفلسفة التربوية وهي البراجماتية التي تركز على احتياجات الطلاب دون مراعاة لديناميكيات التدريس

وتنظر النيوليبرالية إلى التعليم على أنه استثمار في رأس المال البشري وإنتاج عمال معرفة لاقتصاد المعرفة العالمي (Brookfield, 1995) لذا يعتمد النجاح المؤسسي من وجهة النظر السابقة على إن إبقاء المستهلكين (الطلاب) سعداء بدرجة كافية بحيث لا يشترون المنتج (التعليم) في مكان آخر، الأمر الذي يسبب التخلي عن الكثير من مسائل التربية النقدية وممارسة الاستفسار وغيرها من الممارسات الجوهرية في دكتوراه الفلسفة في التربية لتحول الأهداف نحو القيمة الاقتصادية والانشغال بالممارسات الإدارية ذات العائد الفوري.

وتعمل الحكومات على خفض التمويل للجامعات بشكل مطرد، بينما يتم استخدام الأموال المتبقية لدفع التكاليف المتضخمة لأمناء الجامعات، والرؤساء، والإدارة، والمدربين الرياضيين الذين أصبحت رواتبهم الآن أقرب إلى تلك الموجودة في قطاع الشركات. وفي الوقت نفسه، تختفي مناصب أعضاء هيئة التدريس الثابتة ويتم استبدالها بوظائف بدوام جزئي منخفضة الأجر مع قدر ضئيل من الأمن الوظيفي. (Marmol et al., 2015) ومن ثم لم تسلم مؤسسات التعليم العالي التي كان يُعتقد في السابق أنها محصنة نسبيًا من هذا التعدي ، أصبحت الآن تحت الحصار الاقتصادي والأيديولوجي. حيث تستهدف النيوليبرالية إنتاج وإعادة إنتاج قوة العمل من العمال وبتكلفة أقل لرأس المال، عن طريق تخفيض الإنفاق العام، وحيثما أمكن.

وكإستراتيجية لتعويض الدخل المفقود، زادت الجامعات من الرسوم الدراسية للطلاب بشكل كبير وأصبحت تعتمد بشكل متزايد على تمويل الشركات والشراكات. فالممارسات التي لا تفضي إلى عائد ملموس من الأرباح يتم خفضها أو تقليص حجمها، الأمر الذي أدى إلى تقليص أو إلغاء أقسام بأكملها، لا سيما تلك الموجودة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ومنذ التحول الليبرالي الجديد، تسارعت استثمارات الشركات في الجامعات حيث أدى سحب التمويل الحكومي، من بين عوامل أخرى، إلى تعريض الجامعات لقوى السوق. في حين أن هذه العملية تقدم العديد من الفوائد للشركات والأفراد الأثرياء (Harvey, 2005; Hill, 2012)

وفيما يتعلق بالمعرفة التربوية؛ فقد أثرت النيوليبرالية في تحويل المناهج نحو أهداف موجهة نحو السوق (Davies & Bansel, 2007, Giroux, 2014)، على سبيل المثال ، قام بعض رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس بتطوير برامج ودرجات جديدة تلبي احتياجات أسواق طلابية معينة ، مثل برامج "الماجستير المهني" والدكتوراة المهنية، التي تهدف إلى جذب المزيد من الطلاب العاملين من عالم الأعمال .

٢) مجتمع المعرفة:

مع بداية التسعينيات، كان لتطور مجتمع المعرفة تأثير عميق على البحث والتعليم العالي. فهذا المجتمع يتسم بإنتاج ونشر المعرفة، الذي يمثل بصفة كبيرة مهمة الجامعات البحثية. الأمر الذي يحفز تلك الجامعات ويرشحها لتكون أحد الفاعلين الرئيسيين في بناء مجتمع المعرفة. وقد أدي ذلك في النهاية؛ إلى ارتفاع معدلات الطلب على تعليم الخريجين، مما يؤهلها لأن تكون أكثر قدرة على المنافسة، وأن تلبي أنظمة التعليم العالي احتياجات مجتمع المعرفة ومتطلبات سوق العمل العالمي (Bitusikova et al., 2010).

وعلى مستوى السياسات؛ فقد تم تبني دور التعليم رسميا في القرارات الدولية في تحسين جودة رأس المال البشري (Perez, April 2023.)؛ وعلى حد تعبير المفوضية الأوروبية؛ فقد انخرط التعليم والتكوين في قلب العمل في مجتمع المعرفة (European Commission, 2000)، الأمر الذي دفع مؤسسات التعليم العالي نحو مراجعة أهدافها بما يضمن تحسين أنظمة التعليم وتكييف المناهج الدراسية بما يلائم هذا الغرض، ويقول زجاجا " لا ينبغي أن يكون هذا مفاجئًا إن قلنا أن اقتصاد المعرفة ومجتمع المعرفة يعتمدان على التعليم".

وقد أدى مجتمع المعرفة إلى خلق أسواق عمل جديدة مثل وظائف البحث والتطوير (Mars et al., 2014)، مثل تطوير المشاريع، والإدارة، وكتابة المقترحات، ونقل التكنولوجيا، والفوائد العرضية، والاستشارات. وبالإضافة إلى ذلك، أدى التطور التكنولوجي إلى إنشاء أنواع جديدة من الوظائف مثل إدارة البيانات وتحليلها، والحكومة الإلكترونية، والتجارة الإلكترونية، وحتى الخدمات المصرفية الإلكترونية (OECD, 2012). ومن ثم كانت الحاجة إلى باحثين مدربين تدريبًا عاليًا، ومن المتوقع أن تقوم الجامعة كمركز للابتكار بتدريب الطلاب على مجالات العمل الجديدة هذه، وخاصة طلاب الدكتوراة لتعاملهم المباشر مع المعرفة، والعمل في الخطوط الأمامية لإنتاج المعرفة، وهم من أكثر الباحثين مهارة وتأهيلًا وذكاء.

ومن هنا يظهر تعرض مفهوم الدكتوراة وممارساتها لضغوط متزايدة لتعالج التغييرات العميقة في نظام التعليم العالي وفي المشهد الاجتماعي والاقتصادي الأوسع. من جهة ومن جهة أخرى؛ فإن الركود في قطاع التوظيف بالجامعة بسبب سياسات النيوليبرالية وتخفيض الإنفاق، قد وجهت التركيز نحو بناء مجتمعات ريادة الأعمال، والنظر إلى الباحثين باعتبارهم رواد أعمال، فقد تم تبني ممارسات ونهج مختلفة لإدارة هذا التحول.

٣) العولمة:

للعولمة انعكاسات على التعليم للدكتوراة؛ وقد لايظهر ذلك في ذاته وإنما في تأثيره على المؤسسات مثل التعليم العالي والذي بدا خلال ثمانينيات القرن العشرين، حيث الأحداث الرئيسية مثل صعود الرأسمالية والنيوليبرالية، وكذلك سقوط جدار برلين (Al-Rodhan & Stoudmann, 2006)؛ والتي كانت سببا في تحريك التغييرات التي شكلت المشهد الجامعي الحالي.

ويمكن فهم العلاقة بين العولمة والتعليم للدكتوراة من منظورين: تأثير العولمة على التعليم للدكتوراة ومساهمة التعليم للدكتوراة في العولمة. فمن جهة تنشئ سياقا عالميا يحمل مجموعة من القيم والأفكار والاتجاهات الاقتصادية والتكنولوجية والتعليمية. التي تؤثر بدورها على ممارسات التعليم للدكتوراة في جميع أنحاء العالم، ويستدل على ذلك بأن العولمة تزيد من الطلب على العمال والباحثين ذوي المهارات العالية، مما يؤدي إلى توسيع وتنويع برامج الدكتوراة والطلاب من ناحية أخرى ، ويسهم التعليم للدكتوراة في العولمة من خلال تسهيل التنقل عبر الحدود والتعاون بين طلاب الدكتوراة والباحثين، ويتيح لهم ذلك اكتساب الخبرة من الثقافات والسياقات الأكاديمية المختلفة ، وكذلك تطبيق مهاراتهم ومعرفتهم لمعالجة القضايا والتحديات العالمية). ومن هذا المنطلق؛ فالعولمة تتسع لتستوعب مفهوم هجرة العقول الذي ينتقل فيه طلاب الدكتوراة لاكتساب الخبرات من الدولة المستقبلة، ومفهوم تداول العقول حين يعود طلاب الدكتوراة مزودين بالمهارات والخبرات ذات الصلة.

وللعودة لمفهوم السياق والذي يعتبره البعض بأنه فضاء عابر للحدود، يمكن تصور هذا الفضاء بأنه تدفق التأثيرات الاقتصادية والسياسية والثقافية خارج الحدود الوطنية (de Jong, 2019). وبناء عليه ينظر البعض إلى مشهد الدكتوراة باعتباره مساحة عبر وطنية للطلاب المحليين والدوليين التي يزرعها عصر العولمة، توفر هذه المساحة الفرصة للطلاب للتعاون والدعم والتعلم معا من خلال اكتساب مهارة الكفاءة بين الثقافات والتعامل معها. وتعرف تلك الكفاءات وفقا لساندل وساندرا Sandell and Tupy (2015). بأنها القدرة على استيعاب الاختلافات الثقافية في الواقع بطرق تمكن الفرد من الانتقال بسهولة إلى الثقافات المتنوعة والخروج منها. الأمر الذي يتطلب تغييرا في مناهج التعليم للدكتوراة لتكون موجهة بصورة مباشرة نحو أكساب الطلاب المهارات والكفاءات التحويلية التي تمكنهم من ترجمة ونقل تلك المهارات في سياقات مختلفة والقدرة على مواءمتها محليًا وعالميًا.

٤) التدويل

وبالنسبة للتدويل؛ واستجابة لتأثيرات العولمة، طورت بعض البلدان سياسات واستراتيجيات لتدويل أنظمتها التعليمية، بهدف إعداد طلابها للعيش والعمل في عالم معولم. يمكن فهم تدويل التعليم على أنه عملية دمج بُعد دولي أو متعدد الثقافات في أهداف التعليم ووظائفه وتقديمه. وقد انعكست مفاهيم التدويل على متطلبات الإعداد ومن

أهمها تعزيز الكفاءة اللغوية للطلاب وتعزيز الكفاءات الثقافية واحترام قيم التنوع واحترام الآخر. وكان أحد الجوانب الرئيسية للتدويل هو تعليم اللغات الأجنبية، والذي يمكن أن يعزز الكفاءة اللغوية للطلاب، والحساسية بين الثقافات، والمواطنة العالمية. ومع ذلك، قد يكون لدى البلدان المختلفة مناهج وممارسات مختلفة لتعليم اللغة الأجنبية، والمواطنة العالمية. وتدعو نيراد أحد الخبراء الراسخين في المجال إلى أهمية الكفاءات الثقافية لدى طلاب الدكتوراة. الأمر الذي يلزم منه إصلاح التعليم للدكتوراة بما يتوافق مع متطلبات العولمة اعتمادًا على سياقاتها التاريخية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

مما سبق نستخلص أن ثمة علاقة منظومية ارتباطية تجمع أبعادا ثلاثة في كل واحد، العولمة ومجتمع المعرفة والتعليم للدكتوراة. فقد عمل اقتصاد المعرفة كقوة دافعة للإصلاحات الحكومية. كما حفزت العولمة على تبني نموذج اقتصادي يعتبر المعرفة كمورد حيوي للنمو الاقتصادي والابتكار والازدهار والقدرة التنافسية الدولية. لذلك، استخدمت الحكومات هذا النموذج كأساس منطقي للتدخل في التعليم للدكتوراة." كما كان لعولمة التعليم العالي آثار على دور الجامعات في الاقتصاد العالمي فبسبب العولمة، أصبحت الجامعات في وضع يمكنها من دعم الاقتصاد العالمي من خلال تعميم مخرجات البحوث على المجتمعات على المستوى المحلي والوطني والدولي. والفكرة الرئيسة هنا وفقا لنيراد (Nerad, 2010, p.p. 3–4) أن الجامعات ليست بيئات تعلم فحسب ، بل أيضًا مصادر للابتكار وإنتاج المعرفة في مجتمع تكون فيه المعرفة قوة اقتصادية للابتكار؛ حيث تصبح الجامعات قوى اقتصادية إقليمية من خلال أبحاث التعليم للدكتوراة."

ويسلط آخرون الضوء على إمكانات حاملي درجة الدكتوراة للمساهمة في مختلف جوانب التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مثل الابتكار ونشر المعرفة وحل المشكلات (Crossouard et al., 2015). ومن ثم يجب أن يعكس التعليم للدكتوراة أيضا احتياجات المجتمعات. لطالما كان هدف باحثي الدكتوراة توفير معرفة أكاديمية جديدة واكتشاف شيء جديد والمساهمة به. فمن الضروري أن يكون باحثو الدكتوراة قادرين على الاستفادة من المهارات التي اكتسبوها كطالب دكتوراه وتطبيق نتائجهم ومعرفتهم في المجتمع.

٥) البراجماتية:

ويتفق معظم المعلقين على أن الفكرة الأساسية للبراجماتية مقدمة من المبدأ الأولي الذي صاغه تشارلز ساندرز بيرس (Barrett, 1978, p. 293) فكر في الآثار التي يمكن تصورها والتي قد يكون لها نتائج عملية، ندرك موضوع تصورنا. ثم، تصورنا لهذه التأثيرات هو كل تصورنا للكائن. ولعل فلسفة بيرس، قد اتخذت طريقها للتطبيق العملي؛ حيث ظهر مفهوم المعرفة المفيدة، كأثر من آثار البراجماتية، وخاصة في البحث الأكاديمي. فعادة ماكان يؤخذ تبرير مخرجات البحث الأكاديمي على أنه يكمن في التخصصات الأساسية التي يتم فيها وضع البحث،

على سبيل المثال، الرياضيات أو العلوم أو علم الاجتماع أو علم النفس أو الاقتصاد. إلا أن التركيز على إنتاج المعرفة من أجل المعرفة قد تغير، ونادى دعاة البراجماتية بأن البحث الأكاديمي يحتاج إلى أن يجد طريقه إلى الممارسة العملية وأن يكون مفيدًا.

وفي المملكة المتحدة على الأقل، كان ثمة ضغوط متزايدة من هيئات التمويل الخاصة والعامة للتركيز على الآثار العملية، كما تتطلب البراجماتية (Tursi, 2021). ومن ثم ففي إطار عمل هؤلاء الفلاسفة، يتم وضع التركيز البراجماتي على الفائدة والنتائج العملية مقابل المناهج الفلسفية الأخرى التي تعطي الأولوية للاعتبارات الميتافيزيقية والمعرفية.

والمتأمل في فلسفة التعليم العالي؛ يلحظ أنه قد تأثر بالبراجماتية إلى حد كبير. فالبعد العام للتعليم العالي قد صار ينظر إليه في السنوات الأخيرة من حيث اقتصاد السوق؛ والذي تكون فيه الفوائد الفردية ذات أهمية قصوى (Newton et al., 2020). وبالتالي، يُنظر إلى الدور الرئيسي لمؤسسات التعليم العالي على أنه مساهمتها في الربحية، والابتكار الصناعي، والنمو الاقتصادي. وقد اتضح أثر البراجماتيه في الخلاف الدائر حول معيارية ودرجة الإفادة في التعليم العالي. أولئك الذين يجادلون لصالح ذلك يطالبون بمزيد من الصرامة والوضوح لتحديد "ما ينجح". أما الذين يجادلون ضد ذلك محتجين بأن التعليم مسعى اجتماعي معقد وأنه لأسباب معرفية ونظرية وسياسية، لا يمكن القول، بأي درجة مفيدة من اليقين القابل للتعميم تحديد معيار النجاح (Newton & Miah, 2017).

وفقًا لمارجينسون Marginson (2018) فإن المنفعة يتم إعادة تعريفها بشكل متزايد على أنها تلك التي تسهم في النمو الاقتصادي، مع افتراض أن هذا سيكون منفعة مشتركة. وهذا يعني أن فوائد البحث ومجالات الدراسة التي لا تعتبر ذات قيمة تبادلية مباشرة في السوق قد انخفضت قيمتها، مثل تلك التي تهدف إلى "خلق المعرفة والأفكار وتوزيعها، وتعزيز حرية التعبير؛ وتعزيز محو الأمية العلمية، واستدامة المحادثات الفكرية والعمل الفني. الأمر الذي يفتح الباب والنقاش حول مجالات التعليم والعلوم الإنسانية والاجتماعية وحول إمكانية مساهمتها المباشرة وغير المباشرة في النمو الاقتصادي، ففي حال أنها تستهدف ممارسة الفكر وتحدي الحقيقة. فهل سيتم استبعادها كما حدث في بعض الجامعات أم ثمة طريقة يمكن الاستفادة من تلك العلوم بطريقة مفيدة. وتنثني بعض وجهات النظر مجال التربية محل الدراسة، والتي قد ترقي إلى كونها أحد العلوم التطبيقية كما يتضح في موضعه. الأمر الذي يثير شكوكا حول ما يمكن أن يكون مفيدا حول تحديد معيار الإفادة من منظور البراجماتية وخاصة بالنسبة لتلك المجالات.

رابعا: النقاش حول طبيعة وأغراض التعليم للدكتوراة:

في أواخر القرن العشرين، طرأت حاجة ملحة إلى تأطير المناقشات حول الطبيعة المتغيرة للتعليم للدكتوراة ومقاصده، وكذلك ضرورة النظر في تأثير القوى السياسية والاقتصادية والتغيرات الحادثة في طبيعة إنتاج المعرفة على الدكتوراة. الأمر الذي أدي إلى تفاقم الجدل والنقاش والتساؤل عن ماهية الدكتوراة وكيفية تحديدها في ضوء

العلاقة الجديدة. وكان ذلك مثارا للتساؤل عما يمكن أن يقوم به التعليم للدكتوراة؟ والبحث عن سمات المرشحين لتجربة الدكتوراة؟ وكيف تدعم هذه الجهود الأشكال الجديدة لإنتاج المعرفة، ومن يمكن أن يكون شريكًا "خارجيًا" لها في هذه المساعي؟ (Lee et al., 2009).

أدركت أنه يجب عليها المشاركة بنشاط خارج الحرم الجامعي وعبر القطاعات؛ لتغيير التصور التقليدي بأن الجامعات " منظمات تقليدية مغلقة أو "أبراج عاجية" جل تركيزها إنما ينصب على النظرية وتوفير المعلومات دون الاهتمام بمزيد من التطبيق؛ والاقتصار على الجهد البحثي لأغراض أكاديمية بحتة ومشاركتها عبر منشورات المجلات والمؤتمرات، مع مشاركة قليلة جدًا مع الأشخاص خارج الأوساط الأكاديمية. هذا بينما تتصور الجامعات نفسها على أنها محفزات للتغيير الإيجابي في مجتمعاتها داخليا وخارجيا.

وفي العقد الماضي حدث تغيرا عميقا ذات ارتباط بتوفير التعليم للدكتوراة. وظهر توجهاً عالمياً نحو النمو في عدد الخريجين من برامج الدراسات العليا. وفي الوقت ذاته؛ تطور نموذج التعليم للدكتوراة وأهميته النسبية وموقعه داخل الجامعات. حيث تحول هذا النموذج من كونه رابط شبه خاص بين المشرف والطالب ليصبح جزءًا متكاملاً من استراتيجيات البحث والتدريب بالجامعات (Smith McGloin & Wynne, 2015)

وهكذا، أصبح التعليم للدكتوراة موضوعًا للتدقيق العام ومناقشة السياسات والتحليل الأكاديمي بشكل متزايد. ويتم إجراء تقييمات نقدية لدرجة الدكتوراة التقليدية؛ والتوجه نحو إنشاء برامج جديدة ودكتوراه مهنية جديدة؛ والاهتمام بتقييم دور المشرفين ومراجعتها؛ وتعزيز الحاجة إلى الدكتوراة لدعم الابتكار والتنمية الاقتصادية. كل هذا يحدث في فترة من النمو الكبير في أعداد الطلاب، وزيادة التنوع في عدد الطلاب، وتزايد الطلب على الطلاب الدوليين (Tennant, 2009). ومن ثم أصبح تحديث برامج الدكتوراة أولوية قصوى في معظم الجامعات في جميع أنحاء العالم. حيث لم يعد النموذج التقليدي يلبي احتياجات القرن الواحد والعشرين.

يكاد يجمع الباحثون على أن التغيير الجذري في مفهوم الدكتوراة وممارساتها والغرض منها حدث في أوائل القرن الواحد والعشرين، حيث بدأ ملامح المجال في الظهور واختلف اختلاف ملحوظا عن الدكتوراة بمفهومها التقليدي، ويشير الخبراء في المجال إلى أن التعليم للدكتوراة مفهوم حديث نسبيا حيث يعود إلى أوائل القرن الواحد والعشرين إثر التطورات السابق ذكرها.

ويعرف بأنه " الهياكل والعمليات المؤسسية الشاملة التي تستهدف إجراء البحوث المبنية على الفضول الفكري والإبداع وتستهدف الإعداد للمهن الأكاديمية وخارج الأوساط الأكاديمية. ويلاحظ في هذا التعريف أنه يرتكز على جوهر الدكتوراة التقليدية وهو البحث والمساهمة في المعرفة أو ما يعرف بالدكتوراة البحثية إلا أن الاختلاف في بعض النقاط:

- ❖ أن الدكتوراة بمفهومها التقليدي كانت عبارة عن علاقة فردية بين المشرف والباحث، إلى كونها عملية أو مجموعة من الإجراءات الرسمية المنظمة التي تنحى منحى إداريًا لإدارة مخرجات الدكتوراة.
- ❖ أن الدكتوراة التقليدية تستهدف إنتاج أحادي فقط متمثلا في الرسالة، بينما التعليم للدكتوراة يستهدف تطوير طالب أو باحث الدكتوراة وإكسابه كفاءات مهنية وثقافية وأكاديمية.
- ❖ أن الدكتوراة بمفهومها التقليدي تستهدف الاعداد للمهن الاكاديمية فقط بينما الثاني مدفوعا بمنطق صناعي وأكاديمي معًا يستهدف الاعداد خارج الأوساط الاكاديمية جنبًا الى جنب مع الأكاديمية.

والواقع أن نموذج التلمذة الصناعية apprenticeship model أو التدريب المهني، الذي يتمثل في تعلم طالب الدكتوراة من مشرف واحد apprentice – master، والذي يعرف في الأدبيات بالنموذج التقليدي للدكتوراة (Shulman,2004 ; Kwiram, 2006) لم يسلم من النقد والنقاش. فالمدقق في المناهج المفاهيمية والتجريبية الحالية للتعليم للدكتوراة؛ تؤكد على أن نموذج التلمذة الصناعية التقليدي ضيق للغاية؛ حيث يتطلب إعداد الأجيال القادمة من خريجي الدكتوراة، الأفراد القادرين على المساهمة في معالجة وحل المشكلات المعقدة للقرن الحادي والعشرين، مناهج مختلفة تتجاوز نموذج التلمذة الصناعية (Pyhältö , Stubb & Lunka, 2009), حيث ثمة اعتقاد بأن نموذج التدريب المهني التقليدي يمكن أن يسبب مشاكل مثل خلق درجة عالية من الاعتمادية على المشرف، الأمر الذي يؤدي إلى انخفاض ملحوظ في جودة الإشراف، الأمر الذي يتسبب في ارتفاع معدلات التسرب، وقضاء فترة طويلة للحصول على الدرجة، والافتقار إلى تنمية المهارات المطلوبة للعصر الجديد(Kehm,2006). فنموذج التلمذة الصناعية يعتمد في جوهره على علاقة قوية بين المشرف والطالب. ويتسم هذا النموذج بدرجة منخفضة من المعيارية وإضفاء الطابع الرسمي، مما يسمح بدرجة عالية من التقدير الشخصي من قبل المشرف. (Pechar et al., 2012)

ومن الانتقادات التي وجهت إلى الوضع القائم للدكتوراة التقليدية أن اللوائح والإجراءات وقوائم الاقتراحات التي تنتجها الجامعة؛ لا تعالج بنجاح ثقافة التعليم للدكتوراة والإشراف؛ فالحصول على درجة الدكتوراة يتطلب أكثر من" توليد منتج أو إتقان مجموعة من المهارات " (Tomson & Walker, 2010) . ومما يلفت النظر أن تلك اللوائح تشتمل على بيانات رسمية تحدد طبيعة المنحة، دون التعرض لطبيعة الدكتوراة وما تنطوي عليه، وتتجنب ذكر تفصيل ما يجب على المرشحين عمله أو القيام به لإنتاج أطروحة من شأنها أن تنال النجاح، بحيث تكون المفاهيم السائدة للدكتوراة أكثر ارتباطا بشكل صريح بخبرة المرشحين ومعايير التقييم الرسمية. (Bitzer, 2014) وهي سمات عامة لـ "الدكتوراة" تتجاوز الجامعة وإجراءاتها. هذه هي سمات الحكمة الملهمة، والتي غالبًا ما يشير

إليها المقيم على أنها "المعيار الذهبي" للدكتوراة، والتي عند استيفائها؛ فإنها تشكل درجة الدكتوراة، وهو ما يعتمد عليه المقيمون عند تقييم الأطروحات. (Trafford & Leshem, 2011, p. 33)

ولئن كان الغرض من التدريب على الدكتوراة التقليدية يتمثل بصفة أساسية في إعداد المرشحين لمهنة أكاديمية؛ حيث ينظر إليها على أنها "مؤهل للقوى العاملة" (Taylor, 2012 ; United Kingdom, 2011)؛ فإن احتياجات سوق العمل خارج الأكاديمية للحاصلين على درجة الدكتوراة مع ذلك متضاربة إلي حد كبير (The Quality Assurance Agency for Higher Education,2011) . ومن ثم؛ يتبادر سؤال يطرح نفسه، هل الدكتوراة تعد الطلاب لسوق العمل المتغير داخل وخارج الأوساط الأكاديمية؟ والجواب يظهر فيما أثير من نقاش بين المتحاورين في المجال حول الغرض من الدكتوراة. وقد احتدم الجدل حول ماهية الدكتوراة، ومن يملك زمام المسئولية عنها، وإلى أي حد تقوم الدكتوراة بما هو مطلوب منها من مهام في المشهد العالمي الجديد؟ إنها دوافع وتحديات، أصابت التعليم العالي بوجه عام، وأهمها بصفة خاصة تعليم الخريجين.

ويتبني كاسيتو وويزباش (Cassuto, &Weisbuch, 2020) وجهة نظر قائلة بأن الدكتوراة حد تعبيرهما، "does not work أي أنها " لا تعمل بالشكل الفعال المطلوب". ويكفي للتدليل على ذلك أن الناتج عن تقلص سوق العمل الأكاديمي، واتساع الفجوة بين تدريب الطلاب وبين مهام وواجبات الوظائف التي يحصلون عليها بالفعل، الأمر الذي أدى إلى عدم اتساق بين العملية والمنتج process and product. فهي من وجهة نظريهما؛ لا تخدم الطلاب باعتبار أنها لا تهيئهم للحقائق التي سوف يواجهونها في الحياة المهنية. ومن ثم دعا المؤلفان إلى ما أطلقا عليه مشروع " دكتوراه جديدة "، يوفر جودة أفضل لتعليم الخريجين من خلال تحسين التعليم للدكتوراة،

وتتفق كارين مع الحجة القائلة على مركزية البحوث في التعليم للدكتوراة جنبا الى جنب مع الاهتمام بقضايا التعليم والتعلم، والتحضير للمهن خارج التعليم العالي، والمشاركة بين الجامعة والمجتمع" (DePauw, 2013) . وهنا تظهر قيمة البحث الأكاديمي كجوهر للدكتوراة على مدار فترات التحول، إضافة إلى تغير النظرة العالمية نحو الدكتوراة كمنتج يعالج بعض الأغراض الأكاديمية.

ومن الظواهر التي وجه لها النقد في العقود الأخيرة، ظاهرة التوسع الكبير في إنتاج خريجي الدكتوراة، فقد تحولت مدارس الدراسات العليا قد تحولت في مطلع القرن الواحد والعشرين، إلى" مصانع دكتوراه doctoral factories" على حد تعبيره (Goldman & Massy, 2001). ومما تجدر الإشارة إليه أن توسيع نطاق التعليم للدكتوراة من خلال زيادة الخريجين؛ ليس بالأمر الذي يدعو للنقد في حد ذاته، فهو على قوائم جدول أعمال السياسات في أوروبا وأميركا؛ لكنه مرهون بجودة إنتاج خريجي الدكتوراة، وقابلية التوظيف، وتجنب مزيد من الهدر، والتسرب، والبطالة.

ويعتبر وليم جيمس ١٩٠٣ من أقدم النقاد الذين اعترضوا بشدة على التساهل في قبول أعداد كبيرة من الطلاب لدرجة الدكتوراة، والذي يمكن أن يفضي إلى نتائج غير مرغوب فيها. ويبرر جيمس رفضه لهذا الاتجاه بأن " التأسيس على نطاق واسع لأي مزيج طبيعي من الحاجة والدافع يفضي دائمًا إلى الوقوع في النمطية أو الآلية technical وإلى تطوير آلة استبدادية تتمتع بسلطات غير متوقعة من الإقصاء والفساد" (James, ١٩٠). والنتيجة المتوقعة جراء ذلك زيادة في الأعداد وفي حجم المؤسسة مقابل تدن في الجودة.

ويؤكد جيمس أن لب المشكلة؛ إنما يكمن في التعارض الناشئ عن الرغبة في مضاعفة الإنتاج السنوي لخريجي الدكتوراة قدر الإمكان، في الوقت الذي تحرص فيه المؤسسات على رفع مستوى الصعوبة، الى الحد الذي يعتبر فيه أن عدد المرشحين الكبير الذين يتم رفضهم في جامعة هارفارد على سبيل المثال، وبعجز المتقدمين عن اجتياز الاختبارات والمنح؛ مما يرقي دليلا على صحة المؤسسة ويدعو للتفاخر. ويعتبر جيمس التحول من التركيز على نقل القيمة المعتمدة من المعرفة الأساسية إلى التركيز على منح الدرجة، والتدخل في التنمية الحرة للمواهب وتحويل انتباه الشباب الطموح من التعامل المباشر مع الحقيقة إلى مجرد اجتياز الاختبارات، مثل تلك العواقب؛ يجب اعتبارها عيوبًا للنظام، ويجب على الوعي العام المستنير أن يكون حريصًا على تقليل مقدارها. (James, 1987/1903)

والحق أن وجهة النظر تلك، وإن مر عليها أكثر من قرن من الزمان؛ إلا أنها حاضرة وبقوة في معظم المؤسسات التي تتبنى النهج التقليدية للدكتوراة، ولاسيما في البلدان الأقل تقدما وعلى رأسها الوطن العربي. إلا أنه لايمكن القبول بها كلها، فظروف إنتاج المعرفة تختلف في الحاضر عن الماضي. كما أن المشهد العالمي في التعليم للدكتوراة يأخذ منحى الطابع المهني. وأخذت الدكتوراة طابعًا براجماتيًا يخدم في المقام الأول اقتصاد المعرفة ومن ثم فإن نهج التعجيز والتركيز على الصعوبة؛ أمر يستدعي الوقوف عند تلك الجزئية، فضلًا عن إثارته عددًا من التساؤلات من أهمها، ما الذي يشكل الدكتوراة، في ظل هذه التحديات؟

وهكذا نرى أن الدعوة لضرورة إعادة التفكير في برامج الدكتوراة، وإعادة توجيهها ليست بالحديثة، وهذا في الحقيقة حكم يجمع عليه الكثير. حيث أعلن العديد من أصحاب المصلحة أن ثمة أزمة تواجه الدكتوراة، حتى في أنظمة التعليم العالي المتقدمة. فثمة إشارات إلى أن عددًا كبيرًا من خريجي الدكتوراة يتم إنتاجهم دون وضوح بشأن مستقبلهم الوظيفي، علاوة على أن هؤلاء الخريجين ينظر إلى تخصصاتهم على أنها ضيقة للغاية، وتفتقر إلى المهارات القابلة للتحويل والمشاريع التي يتوق إليها سوق العمل العالمي. (Barnacle & Cuthbert, 2020) ومن ثم يدعو مؤيدو خطاب الأزمة هذا إلى إصلاح عاجل وشامل لدرجة الدكتوراة لجعلها أكثر خدمة لاحتياجات الاقتصاد العالمي المتحول استجابة لخطاب أزمة الدكتوراة السائد هذا.

وبالتالي؛ فإن كونك طالب دكتوراه اليوم إنما يمثل تجربة مختلفة تمامًا عما كانت عليه قبل عشرين عامًا؛ حيث لا يُتوقع فقط من طلاب الدكتوراة الخروج من برامجهم كخبراء وقادة ووكلاء تغيير في المجالات التي يختارونها، ولكنهم أيضًا يواجهون ضغوطًا متزايدة للمشاركة في أنشطة متعددة تتعلق بالتطوير المهني (على سبيل المثال، المشاركة في المؤتمرات والقيام بالنشر والانخراط في لجان العمل، إضافة إلى التدريس والقيام بأنشطة البحث). ومما لا شك فيه أن ذلك كله يؤدي بالضرورة إلى زيادة التكليفات على الطلاب، وزيادة الضغط لإكمال البرنامج في الإطار الزمني المتوقع. ونظرًا للمطالب المتزايدة على طلاب الدراسات العليا، من الضروري ألا يقر المسئولون بهذه التحديات فحسب، بل يعدلوا أيضًا وجهات نظرهم الخاصة لاستيعاب هذا الواقع الجديد. فلم يزدد الطلب على التعليم للدكتوراة بشكل هائل فحسب، بل ازداد تنوع أنواع درجات الدكتوراة المقدمة وطريقة تقديم هذه البرامج. (Blessinger & Stockley, 2016)

والواقع أنه إذا سلمنا بالغرض الأحادي للدكتوراة وهو التوظيف الأكاديمي؛ إلا أنه هو الآخر؛ يفتقر إلى المهارات والكفاءات التي تؤهل الطلاب للعمل الأكاديمي والتدريس، على الرغم من تاريخها الطويل وارتباطها القوي تقليديا بالأبحاث الموجهة نحو توليد معرفة جديدة ، فإن الغرض من درجة الدكتوراة أصبح يناقش عبر التخصصات والمؤسسات (Woldegiyorgis et al., 2020)، وأصبحت درجة الدكتوراة شرطًا شائعًا للمناصب الأكاديمية في الجامعات التي تبلغ مدتها أربع سنوات، وبشكل متزايد في الكليات المبتدئة (Altbach, 2007). وتمشيًا مع الممارسة الواسعة الانتشار للتدريب على الدكتوراة كمرحلة من مراحل التحضير لأعضاء هيئة التدريس في المستقبل ،فإن تدريب الدكتوراة يجب أن يتضمن قدرًا كبيرًا من التدريب في مهارات التدريس – تخطيط الدروس ، وإدارة الفصول الدراسية، ومهام الدرجات، وما إلى ذلك (Wulff & Austin, 2004, as cited in McCarty & Ortloff, 2010)

وهكذا أصبحت الدكتوراة التي سلمت من النقد طيلة السنوت الماضية معرضًا للنقاش والنقد وأثيرت على الساحة تساؤلات تتعلق بالدرجة والغرض منها. وهنا يعبر جرين بأنه إذا كانت إدارة الجامعة قد لا تعتبر درجة الدكتوراة إشكالية في الماضي، إلا أن اليوم ثمة اهتماما متزايدًا فى الأدبيات السياسية والادارية ببحوث الدكتوراة (جرين، ٢٠٠٥). تلك الإشكالية حول الغرض من الدكتوراة التي كانت دافعا من دوافع التغيير. ويؤكد أولر هذا المعنى بأنه ليست كل دوافع التغيير إلى درجة الدكتوراة اقتصادية. بل قد يشمل البعض منها ارتباكًا حول الغرض من الدكتوراة، والقلق بشأن ما إذا كانت تُعد الأفراد بشكل كافٍ لسوق العمل الأكاديمي وغيره في ذات الوقت(Owler, 2010). والحق أن الارتباك الحاصل حول الغرض من الدكتوراة هو اقتصادي من الدرجة الأولى، والذي نشأ في الأساس بسبب النزعة البراجماتية والنقاش حول القيمة العملية لدرجة الدكتوراة، وما إذا كنت تعد الأفراد لسوق العمل من عدمه.

خامسا: توجهات التعليم للدكتوراة في القرن الواحد والعشرون:

يمكن إيجاز أهم التوجهات المعاصرة فيما يلي:

١. مراجعة الغرض من الدكتوراة:

تعرض الاتجاه التقليدي للدكتوراة لانتقادات شديدة لتركيزه المفرط على التخصص والمعرفة وعزلته داخل الأسوار الأكاديمية، والتي تدور بين الإشراف والتخصص وإنتاج مشرفين متخصصين مع التطوير البسيط الذي طال الغرض وهو تطوير مفهوم الإشراف وتكوين العلماء كما سبق، ومن ثم لم يعد التعليم للدكتوراة يقتصر في أهدافه على انتاج المعرفة لأجل المعرفة، وإنما اتخذ بعدا جديدا في تكوينه نحو تطبيق تلك المعرفة في سياقات متعددة الأكاديمية منها وخارج الأوساط الأكاديمية. وصار التركيز على كل ما ينتج معرفة مفيدة.

وقد كان هذا كردة فعل على تقييم الغرض من الدكتوراة التقليدية، منذ مطلع القرن الحالي. وقد نشأ هذا التوتر في الحقيقة؛ بسبب الجدل الدائر حول تعريف درجة الدكتوراة والغرض منها باعتبارهما عرضة للتغيير المستمر؛ والتي لم تعد درجة بحثية حصرية تستهدف السعي الخالص للمعرفة؛ بل أصبح توليد المعرفة الجديدة كمورد استراتيجي مهم، وتهدف بشكل متزايد إلى التأهل أيضًا لأسواق العمل غير الأكاديمية.(Kehm, 2007) وتجادل (Boud 2006) بأن الدكتوراة المهنية هي البذور الأولي للاعتراف بأن الدكتوراة يجب أن تكون ذات وظيفة مهنية إلى جانب إنتاج المعرفة. وذلك كان تمهيدا بالاهتمام بالنواتج المهنية للتعليم للدكتوراة، وخاصة دكتوراه الفلسفة. فلم يعد هذا التأهيل " أحادي الغرض " يحقق توقعات الطلاب وأصحاب العمل (Park, 2007) . ومن ثم اعتبر التعليم البحثي ضمن الحدود والمهارات التخصصية الموجهة نحو التدريس والبحث الأكاديمي غير كاف. الأمر الذي أدى إلى إعادة تفكير "أعمق بكثير في التعليم للدكتوراة لتناسب مجموعة واسعة من الأغراض. وبالتالي، فقد تم اقتراح أن مهمة التعليم للدكتوراة اليوم ليست فقط مهمة تكوين مجتمع من العلماء، ولكن أيضًا مهمة إنشاء نخبة مثقفة قادرة على العمل بشكل جيد في اقتصاد معولم للغاية. (Boud & Lee ، Nerad؛٢٠٠٩)

وقد لخص برنشتاين Bernstein(٢٠١٤) وآخرون ما يجب أن تكون عليه برامج التعليم للدكتوراة بقوله " إن برامج التعليم للدكتوراة لا توفر فقط تعليمًا بحثيًا عالي الجودة ولكن أيضًا تعد خريجيها للمساهمة في مجموعة واسعة من الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة والمستقبلية. وتؤكد نيراد على أنهم بحاجة الآن إلى مهارات مهنية بالإضافة إلى كفاءات ثقافية. وهذا هو المطلوب اليوم على مستوى الدكتوراة باعتباره نوعا من الهيكلة الهادفة التي تسمح بالتحول نحو التعليم للدكتوراة للعمل والمساهمة في البيئة العالمية (Nerad, 2012)

وبناء على هذا الهدف؛ فإن مخرجات الدكتوراة يجب أن تساهم في العمل الأصلي (إنتاج المعرفة). ثانيًا، يجب أن يكون لدى حاملي الدكتوراة معرفة كبيرة في مجال تخصصهم. ثالثًا، أن يشمل تطوير **المهارات والكفاءات القابلة للنقل**، ويشار إليها باسم التطوير المهني، باتفاق واسع بين الباحثين في المجال.

٢. تسييس التعليم للدكتوراة Politicization

منذ أواخر تسعينيات القرن العشرين، حدث اهتمام سياسي غير مسبوق على مستوى العالم نحو التعليم للدكتوراة وإمكانية خدمة الدكتوراة إلى الضرورات الاقتصادية؛ حيث أثرت عوامل مختلفة على كيفية تصميمها وتقديمها. ويشير كوثبرت ومولا Cuthbert & Molla (2015) إلى تلك الظاهرة بتسييس الدكتوراة. ويعتبر أحد العوامل الرئيسية وراء هذا التسييس هو صعود وانتشار سرديات اقتصاد المعرفة Narratives (KE)، والتي تستند جزئيًا إلى بعض التقارير المؤثرة من المنظمات العالمية مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (١٩٩٦) والبنك الدولي (١٩٩٩ و ٢٠٠٠). ونتيجة لذلك؛ أصبح التعليم للدكتوراة أكثر تنافسية وخضوعًا للمساءلة، ويواجه ضغوطًا متزايدة لإثبات الجودة والأثر والملاءمة، حيث يُتوقع من طلاب الدكتوراة إنتاج مخرجات بحثية عالية الجودة يمكن نشرها في مجلات مرموقة، وجذب التمويل، والمساهمة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وتنويع برامج الدكتوراة، وتزويدهم بمزيد من الفرص للتعلم والتطوير الوظيفي. وإكسابهم مهارات الابتكار وريادة الأعمال والتعاون الصناعي.

وكان من أهم المبادرات السياسية التي شكلت المشهد الجديد عملية بولونيا التي اعادت هيكلة التعليم العالي الأوروبي الى ثلاث مراحل، وبعتبر التعليم للدكتوراة المرحلة الثالثة منها. وبيان **Berge** بيرجن (٢٠٠٥)، الذي أكد على أهمية التدريب البحثي والمهارات القابلة للتحويل لمرشحي الدكتوراة، ووضع إطار شامل للمؤهلات بناء على نواتج التعلم والكفاءات(European Higher Education Area & Bologna Process, 2023) ؛ وبيان لندن (٢٠٠٧)، الذي اعترف بمرشحي الدكتوراة كباحثين في المراحل المبكرة وشجعهم على المشاركة في هياكل الحوكمة. وقد عززت عملية بولونيا أيضًا تطوير برامج الدكتوراة المشتركة والشبكات والتعاون بين الجامعات والمؤسسات البحثية الأوروبية، وكذلك مع مناطق أخرى من العالم. وكانت توصيفات دابلن:Dublin Descriptor أول معيار مرجعي لكفاءات وسمات الدكتوراة تتمثل في مجموعة من الأوصاف العامة لنتائج التعلم والكفاءات المتوقعة من خريجي البكالوريوس والماجستير والدكتوراة في منطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA). (Ecahe.eu, 2023)

وتتابعت الاتفاقيات التي تعزز عملية الدكتوراة مثل مبادئ سالبورغ ٢٠٠٥ Salzberg : المكونة من عشرة مبادئ أساسية، وتؤكد على أن المكون الأساسي لتدريب الدكتوراة هو النهوض بالمعرفة من خلال البحث الأصلي، وفي ذات الوقت تلبية احتياجات سوق العمل، والمسئولية المؤسسية عن تنفيذ البرامج، ودعم التنوع في البرامج وضمان الجودة، واعتبار مرشحي الدكتوراة باحثين مهنيين في المراحل المبكرة early stage researcher ، وشفافية الإشراف والتقييم ضمن إطار تعاقدي، وتقصير مدة الدكتوراة (٣-٤ سنوات بدوام كامل) وتشجيع التدريب متعدد التخصصات والمهارات القابلة للنقل، وتسهيل التنقل مع ضمان التمويل المناسب والمستدام. وتعد هي الوثيقة الأولى في عملية بولونيا التي ربطت صراحةً موضوعات التنقل ودراسات الدكتوراة (Balaban & Wright, 2017)

٣. توسيع نطاق التعليم للدكتوراة massification

تمثل قضية التوسع في التعليم للدكتوراة أو توسيع النطاق كما يطلق عليه حيزا كبيرا من الاهتمام في الأدبيات باعتبارها علامة فارقة في المشهد الجديد وسمة بارزة من سمات التعليم للدكتوراة المعاصر الأمر الذي تطلب إفراد قسم لها. ويعني توسيع نطاق التعليم للدكتوراة زيادة معدلات الالتحاق والمشاركة في الدكتوراة سواء كان ضمن خطة مؤسسية أو رغبة شخصية. ويعد دراسة أعداد طلاب الدكتوراة من الأهمية بمكان؛ ذلك أن التركيز المرتفع نسبيا للسكان البالغين في مستوى معين من التعليم يعكس قدرة هذا النظام على تمكنه من الوفاء بمتطلبات المتعلمين في المستويات المقابلة.

وقد بدأت قضية التوسع في التعليم للدكتوراة منذ التسعينيات حيث أدى الارتفاع الديموغرافي في ذلك الوقت إلى زيادة تطوير مؤسسات التعليم العالي (De Wit, Hunter, Howard, & Egron-Polak, 2015) . وعلى إثره زاد عدد إنتاج الدكتوراة في معظم أنحاء العالم، الأمر الذي أثار قضايا الجودة في الفصول الدراسية المكتظة والتدريس والبحث دون المستوى المطلوب، والبرامج التي لا تتكيف مع احتياجات القرن الحادي والعشرين وتنوع الطلاب مع القليل من التطبيق العملي للمعرفة.

وعلى الرغم من الغموض حول الزيادة الهائلة في زيادة أعداد الدكتوراة والأسباب المنطقية لها، فالبعض قد يلخصها في ثلاثة عوامل رئيسية. يتمثل الأول في التحول من نظام النخبة إلى نظام جماعي للتعليم العالي في المرحلة الجامعية ومستويات الدراسات العليا. والذي عزز نمو الخريجين المؤهلين من ناحية، ومن ناحية أخرى؛ زاد من درجة الدكتوراة في المجتمعات المتقدمة بشكل متزايد. والثاني هو طلب اقتصاديات المعرفة للباحثين، والثالث هو الحوافز المالية للمؤسسات لتوظيف الطلاب الدوليين (McCulloch & Thomas, 2012) . ويعزو جوناثان زيادة عدد المسجلين في الدكتوراة في جامعات جنوب إفريقيا (سياق درسته) إلى الضغط الإداري لزيادة الكفاءة الداخلية في معالجة الطلاب والاستفادة من الرسوم الدراسية.

وقد تعرض هذا النموذج الكمي للنقد ليس فقط من جهة نقص الجودة الناتج عن الاهتمام بالكم على حساب النوعية، وإنما بسبب البطالة الناتجة عن زيادة المعروض عن الطلب في ضوء انخفاض الطلب عليهم. الأمر الذي أثقل كاهل النظام ودعا إلى الإصلاحات، فلم يعد من الممكن استيعابهم من قبل نظام التعليم العالي نفسه، الأمر الذي جعل مسألة العلاقة بين التعليم وعالم العمل أكثر أهمية من أي وقت مضى(Zinner, 2022) . ويشكك مقال في مجلة الإيكونوميست (The Economist, 2010) باعتبار الدكتوراة إهدارا للوقت، ويتساءل بحق في المدى الذي يمكن أن يفتح فيه تدريب الدكتوراة التقليدي آفاقا وظيفية شاملة للخريجين. وقد استجابت العديد من الجامعات في أوروبا بوضع تدابير هيكلية. ونتيجة لذلك، أصبحت الممارسات الإدارية أكثر مهنية، مما أدى أيضا إلى إنشاء مجال

للنشاط في الواجهة بين الأوساط الأكاديمية والإدارة، وصفته سيليا ويتشيرتش بأنه الفضاء الثالث (Whitchurch, 2008).

فالنظر للدكتوراة على أنها "خسارة للقيمة" إنما يرجع لأن الحصول على درجة الدكتوراة لم يعد كافيًا للحصول على أنواع الوظائف المرغوبة داخل الأكاديمة وخارجها. ومع ذلك؛ "فإن القيمة التي تعطيها الآن مختلفة تمامًا عما اعتادت على إعطائه" على حد تعبير البعض (Lynch, 2017). باختصار ضعف مخرجاتها ومؤهلاتها في ضوء التطور الناشئ والسريع في عالم متغير. ومن ثم فإن توسيع نطاق الالتحاق بالدكتوراة؛ إنما يعني مطالبة أصحاب المصلحة بمزيد من الجهد والتنظيم، ووضوح في السياسات، واهتمام بالجودة، وتنوع في الممارسات. (McCulloch & Thomas, 2012)

٤. المناهج متعددة التخصصات:

وقد بدأت فكرة الدكتوراة متعددة التخصصات من منطلق التساؤل حول تأهيل الطلاب لسوق العمل غير الأكاديمي؛ حيث بذلت الجهود لإعادة التفكير في الدكتوراة كدرجة تؤهل الناس للعمل غير الأكاديمي وكذلك الأكاديمي، لجعل الدرجة أكثر عملية، ومن تلك الجهود، مبادرة من مؤسسة وودرو ويلسون عندما كان يرأسها روبرت ويسبوخ؛ حيث يستنكر مطالبة الطلاب بتكريس ١٠ سنوات أو أكثر لإتقان مجال متخصص من المنح الدراسية بحجة أنهم يطورون مهارات في البحث أو التفكير النقدي أو التواصل، فمن وجهة نظره تلك المهارات ليست قابلة للتحويل للعمل في سياقات أخرى. فالقدرة على تحليل روايات Finnegans Wake لا تترجم إلى القدرة على تحليل عرض الأسهم والإحصاءات على حد تعبيره (Menand, 2009).

ومن وجهة نظر أوسع يجادل أشبي، أن محاولات إجراء دراسات متعددة التخصصات إنما هو جزء من رسالة الجامعة التقليدية تستهدف تلك الرسالة "تعليم مجموعة مختارة من الناس لخدمة المجتمع. وتتطلب خدمة المجتمع مهارة "في حل المشكلات الناشئة عن الصراعات الاجتماعية والتقنية والنفسية. تلك المشكلات لا تنشأ في أي تخصص واحد، ولا يمكن حلها في إطار متخصص" (Ashby, 1973). وهنا ينشأ التناقض بين التدريب الموجه نحو التخصص الذي يتلقاه معظم الطلاب، وبين الأنشطة الموجهة نحو الرسالة التي يرغبون في قضاء حياتهم فيها بعد ذلك. تلك القضية أحد المآخذ على التعليم العالي.

ويمكن تلخيص فوائد التعلم عبر التخصصات من حيث يسمح بتبادل الأفكار والخبرات والرؤى بين الباحثين من خلفيات مختلفة. ومع ذلك ثمة بعض التحديات. لأنه قد يتطلب مزيدًا من الوقت والجهد والتنسيق للتغلب على الاختلافات والصراعات بين التخصصات. لذلك يعتقد أن الحوار بين التخصصات يجب أن يكون مبنيًا على الاحترام

المتبادل والانفتاح والتعاون، وألا يفقد كل تخصص هويته وقيمته الخاصة. لذا يؤكد البعض على الحاجة إلى تحقيق التوازن بين الباحثين والممارسين وبين الآثار الأكاديمية المجتمعية والتأديبية.

٥. إضفاء الطابع المهني على التعليم للدكتوراة:

يعرف الطابع المهني professionalization بأنه وضع القيم المهنية في الاعتبار عند تصميم برامج الدكتوراة، بطريقة تلبي احتياجات القطاع الأكاديمي إضافة إلى الاحتياجات اللازمة لسوق العمل خارج الأوساط الأكاديمية (Meniailo, 2019)، فتمهين التعليم للدكتوراة هو عملية مواءمة الدكتوراة مع احتياجات وتوقعات أسواق العمل الأكاديمية وغير الأكاديمية، حيث يتضمن تطوير كل من الخبرة التخصصية والمهارات القابلة للتحويل التي يمكن أن تعزز قابلية التوظيف والتطوير الوظيفي.

ومن هذا المنطلق فإن التمهين يعيد تشكيل الهدف العام للدكتوراة، فمن جهة يعمل على صقل الهدف الأساسي من الدكتوراة والذي يتمثل في تخريج ممارسين وقادة أكاديميين بدلا من مجرد كونها وسيلة للترقية فقط، ومن جهة أخرى تعد الطلاب لقطاع وظيفي متنوع ومتكيف، يعالج مشكلة البطالة الناتجة عن نقص الوظائف الأكاديمية. من خلال إكساب الطلاب المهارات القابلة للنقل لاستخدامها في سياقات أخرى غير السياق الأكاديمي. والنتيجة المتوقعة تتمثل في تمكين طلاب الدكتوراة من الحصول على درجة إضافية من الدكتوراة الصناعية. أو زيادة قابليتهم للتوظيف في قطاع الأعمال والصناعة.

وتستند الحجة هنا على حقيقة مؤداها أن الدافع الأكبر لالتحاق طلاب الدكتوراة بها هو الحصول على وظيفة داخل الأوساط الأكاديمية؛ وإذا كان الواقع ينبئ بانخفاض سوق العمل الأكاديمي؛ مع تزايد القدرة التنافسية لسوق العمل الخارجي، فالأمر المتوقع هو حدوث فجوة بين العرض والطلب في سوق الدكتوراة، والنتيجة أن العديد من طلاب الدكتوراة يكافحون في محاولة للعثور على عمل بعد التخرج. وقد أدى ذلك إلى أزمة في التعليم للدكتوراة، حيث أظهرت العديد من الدراسات السابقة أن الدكتوراة "لا تعمل بالشكل المطلوب".

وقد أصبحت القابلية للتوظيف أحد المقاييس التي يعتمد عليها في قياس النجاح في تعليم درجات الخريجين. فالنجاح من وجهة نظر تايلور "الحصول على منصب مجزي يوفر فرصًا مشروعة للتقدم المهني، سواء كانت هذه الوظيفة في الأوساط الأكاديمية أم لا." (Cannon et al., 2021). لذا يؤكد الباحثون على أهمية الخبرات المكتسبة في الدكتوراة لأن ما يعرفه المرشحون وما يمكنهم فعله هو الذي سيمنحهم ميزة في التوظيف، وليس الزيادة الصغيرة عادة في المعرفة التي ساهمت بها الأطروحة. الأمر الذي يؤكد على أهمية تحقيق معايير القابلية للتوظيف التي ترتكز على العوائد الاقتصادية للدكتوراة كمعيار للنجاح. ومن منظور مقارب فيما يتعلق بدراسة تأثيرات البحوث؛ فلم يعد ينظر إليها على أنها دراسة نسبة الاستشهادات في البحوث، وإنما يقاس مدى تأثير الدرجة على الخيارات والنتائج

المهنية حسب المجالات الأكاديمية المختلفة، واعتبار القابلية للتوظيف كناتج يجب أخذها في الاعتبار عند قياس تأثير الدكتوراة (McCulloch & Bastalich, 2023; Hnatkova et al., 2022).

ويجادل براون وزملاؤه (٢٠٠٣) بأن القابلية للتوظيف بمفهومها التقليدي المعلن في اللوائح الرسمية لم تعد ملائمة وسياق الاقتصاد شديد التنافسية والعولمة، وتؤثر هذه المنافسة على توظيف الخريجين والحراك الاجتماعي (Brown et al., 2011) ومن ثم فإن القابلية للتوظيف Employability أصبحت تعتمد على المعرفة والمهارات والمشاريع الخاصة بالقوى العاملة (Mok & Jiang, 2018) والقدرة على اكتساب وتحسين المهارات القابلة للتسويق التي يمكن أن تؤدي إلى عمل مربح (Pologeorgis, 2022). وقد أهملت الدكتوراة تاريخيا كدرجة بحثية قابلة للنقل من كونها درجة إلى مهنة البحث.(Symoens, as cited in Neumann & Tan, 2011) في المقابل نجد أن معظم الطلاب؛ يقررون في النهاية متابعة وظائف أكثر أمانا من الناحية المالية(Rajagopalan, 2016) .

وقد تغيرت الدرجة بالفعل من كونها تستهدف تزويد الخريج بميزة تنافسية وتفضيل في سوق العمل؛ إلى تركيزها بشكل أكبر على ضمان وتسهيل التقدم الوظيفي لخريجيها. لذا؛ فإن الحصول على درجة الدكتوراة ينتج عنه مجموعة من المهارات العميقة التي تؤهل الخريج لجعله موظفا قابلا للتسويق بدرجة عالية (Wilson, 2021) وتشير العديد من الأدلة أن الدكتوراة لديها عملة متزايدة في أسواق العمل الأخرى ، مما يمنح المركز والميزة الموضعية في الأعمال التجارية والتكنولوجيا والإدارة العامة وأماكن أخرى(Carter et al., 2021) ؛ حيث يقترض كونهم على درجة عالية من التعليم، والتي تمنحهم امتيازا في الوصول إلى سوق العمل الصناعي في الاقتصادات القائمة على المعرفة، فضلا عن سوق العمل الأكاديمي. (Germain-Alamartine et al., 2020)

وتعرف هذه المهارات باسم المهارات القابلة للتحويل والتي تمثل أحد نواتج التعليم للدكتوراة، وقد أدى التركيز على المعرفة والمهارات إلى الضغط على الجامعات لتقديم التدريب على المهارات في مكان العمل وهو ما أثار جدلا كبيرا (Craswell, 2007). حول دور الدكتوراة كإعداد لمهنة أكاديمية. في الوقت الذي تتعرض فيه لضغوط لإعادة تحديد مكانها ودورها في هذا التقسيم الجديد للعمل (Neumann & Tan, 2011) إلا أنه حفاظا على الرسالة الأصيلة للجامعات؛ تظل متطلبات المساهمة الأصلية هي المعيار للحصول على درجة الدكتوراة، ولا يزال يتعين على الطلاب تطوير الخبرة في مجال البحث، جنبًا إلى جنب مع المهارات المهنية ذات الصلة التي تجعل الباحث متميزًا. (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2020) ومع ذلك، فإن هذه المهارات مدعومة الآن بمهارات أكثر عمومية وقابلة للنقل والتي تم اعتبارها ضمنية في عملية أن تصبح باحثًا، فقد تم توضيحها الآن بشكل صريح. وبصورة رسمية من خلال برامج تطوير الباحثين هذا أو غيرها من الأطر كوسيلة لمطابقة الاحتياجات الفردية مع توفير المؤسسات.

٦. تنوع درجات الدكتوراة:

مع التوسع الهائل في نطاق الجامعة والتعليم للدكتوراة والاتجاهات نحو المعرفة السياقية والتطبيقية؛ ليشمل مجالات جديدة من المعرفة، أصبح التنوع ظاهرة وسمة تميز التعليم للدكتوراة، فبعد تعدد أنماط جديدة للمعرفة، وتوسع مصادرها خارج الأكاديمية، ظهرت أنواع جديدة من الدكتوراة وأنواع جديدة من نتائج الدكتوراة على مدى العقود القليلة الماضية، بالإضافة إلى تنوع في الملتحقين بالدكتوراة. وتكشف دراسة زوسمان أن الجمعيات المهنية أو مديري المدارس المهنية قادوا إنشاء أوراق اعتماد دكتوراه جديدة. وذلك لزيادة وضع المهن أو الممارسين واستقلاليتهم ودخلهم أو لرفع مكانة المؤسسات – بدلا من تكييف دكتوراه الفلسفة لاحتياجات سوق العمل أو بيئات العمل المهنية الأكثر تعقيدًا. (Zusman, 2016)

وكان من أنواع تلك الدرجات الدكتوراة البحثية هي من اشهر الدرجات وتعرف بدكتوراة الفلسفة والدكتوراة عن طريق النشر ن خلال انشر الاطروحة والدكتوراة القائمة على الممارسة والدكتوراة التعاونية ودكتوراه المسار الجديد، والدكتوراة المهنية، والدكتوراة المدرسة، والدكتوراة الصناعية والدكتوراة المشتركة، والدكتوراة الأوروبية (Gilbert, 2009) . ومع ذلك تعرض معظمها للنقد باعتبارها دكتوراة من الدرجة الثانية، ولا تضاهي أصالة الدكتوراة البحثية، مما دعا أصحاب المصلحة وصانعي السياسات بتزويد الدكتوراة البحثية بمكون مهني يتمثل في تزويد الطلاب بالمهارات التي تؤهلهم لقطاع الاعمال والشركات والصناعة وخاصة تخصصات العلوم والإنسانية والاجتماعية والتربية.

٧. تنوع المخرجات (الباحث والأطروحة):

كان اتجاه التعليم للدكتوراة منذ قرون يرتكز على نتيجة واحدة متمثلة في الأطروحة ومراجعتها من قبل الأقران بغض النظر عن مرشح الدكتوراة، وفي العقود الأخيرة تحول التركيز على التطوير المهني والشخصي لمرشح الدكتوراة باعتباره ناتجا من نواتج الدكتوراة، وقد أكد هذا الاتجاه على المهارات "القابلة للتحويل" و "القابلية للتوظيف" مع تضمين التركيز القديم على .Bildung ، وهذا يدل على التحول الأوسع نحو إعداد خريجي الدكتوراة لشغل وظائف في القطاعات غير الأكاديمية والتي تتطلب معرفة مكثفة .على سبيل المثال، تؤكد برامج الدكتوراة الرائدة مثل شبكة التدريب الابتكاري (ITN) الممولة من الاتحاد الأوروبي وبرامج التدريب البحثي القومي التي تمولها مؤسسة العلوم الوطنية الأمريكية على الاكتساب التقليدي للكفاءات البحثية جنبًا إلى جنب مع التدريب على القيادة والعمل الجماعي والتعاون، بالإضافة إلى القدرة على العمل عبر مختلف التخصصات والقطاعات والحدود الجغرافية .(Park, 2005; Bourner et al., 2001)

٨. المسئولية المؤسسية:

نتيجة لمراجعة الغرض من الدكتوراة نحو الإعداد للمهن غير الأكاديمية، كان لابد من إدارة التعليم للدكتوراة ضمن وحدة مركزية مؤسسية تعرف بمدارس الدكتوراة، ويعرف الطابع المؤسسي على التعليم للدكتوراة يعني ترسيخه كنظام رسمي ومنظم داخل مؤسسات التعليم العالي والسياسات الوطنية. يتضمن إنشاء الهياكل والمعايير والعمليات لدعم ومراقبة جودة ونتائج التعليم للدكتوراة. وفقًا لبعض المصادر، يمكن أن يكون لإضفاء الطابع المؤسسي على التعليم للدكتوراة فوائد مثل زيادة عدد خريجي الدكتوراة وتنوعهم، وتعزيز مهاراتهم البحثية وآفاقهم الوظيفية، وتعزيز التعاون والابتكار.

والواقع أنه لم يعد تعليم وتدريب الدكتوراة شأنًا أكاديميًا حصريًا، ولكنه أصبح موضوعًا للإدارة المؤسسية وكذلك صنع السياسات الوطنية وفوق الوطنية. فقد تطور دور الدكتوراة نفسها، واكتسبت المؤسسات أيضًا دورًا أكثر أهمية. هذا لأسباب مختلفة، فوفقا ملجلس التعليم للدكتوراة فإن التعقيد المتزايد للتعليم للدكتوراة، قد حمل المؤسسات مسؤولية إضافية في هذا المجال. إنهم يهدفون إلى هيكلة الدكتوراة بطريقة تجعل الباحثين المهنيين الأوائل يختبرون فترة الدكتوراة كمرحلة إنتاجية من حياتهم، بينما يتم تحقيق الأهداف المؤسسية. وتشمل المسؤوليات المؤسسية الجديدة أيضًا تطوير العمليات لتجنب النزاعات المحتملة بين المشاركين ومعالجتها إذا ظهرت، ولضمان الشفافية والانفتاح خلال فترة الدكتوراة بأكملها. ولذا؛ فقد كانت ثمة استخلاصات محددة توصل إليها مجلس التعليم للدكتوراة لتصبح بمثابة توصيات منها:

١- التعليم للدكتوراة عندهم **بمثابة** " الهياكل والعمليات المؤسسية الشاملة الموجهة نحو إكمال درجة الدكتوراة.

٢- يحتل التعليم للدكتوراة مكانة خاصة في منطقة الأبحاث الأوروبية (ERA) ومنطقة التعليم العالي الأوروبية (EHEA).ويعتمد على ممارسة البحث، مما يجعله مختلفًا اختلافًا جوهريًا عن الدورتين الأولى والثانية (حيث تشير الدورة الأولي إلى التعليم الجامعي بينما تشير الثانية الى الماجستير)، لذا؛ يجب أن يُسمح لمرشحي الدكتوراة (الدورة الثالثة) بالاستقلالية والمرونة للنمو والتطور .

٣- التعليم للدكتوراة فردي للغاية ويستند إلى البحث الأصلي، كما أن تقدم الفرد فريد من نوعه، من حيث المشروع البحثي وكذلك من حيث التطوير المهني الفردي.

٤- يجب تطوير التعليم للدكتوراة من قبل مؤسسات مستقلة وخاضعة للمساءلة تتحمل مسؤولية تنمية عقلية الباحث.

٥- تحتاج المؤسسات إلى تنظيم مرن لإنشاء هياكل وأدوات خاصة ومواصلة تطوير التعليم للدكتوراة الأوروبي.

٦- جذب التعليم للدكتوراة درجة عالية من الاهتمام من عدد من المؤسسات في أوروبا والعالم. أكدت نتائج مبادراتهم الاتجاهات الجديدة في التعليم للدكتوراة من حيث التنظيم والإدارة، ولكنها قدمت أيضًا توصيات

لمؤسسات التعليم العالي وصانعي السياسات التي تعكس التغييرات في عالم عالمي معقد وتنافسي. ويشير العدد الكبير من الدراسات وأوراق السياسة أيضًا إلى أن مجال التعليم للدكتوراة لا يتميز بالتخطيط من أعلى إلى أسفل، ولكن مجتمع التعليم للدكتوراة نفسه يشارك بقوة في تطويره.

٧- يتضمن التعليم للدكتوراة قضايا ذات ارتباط بالجامعات الأوروبية إلى جانب سلسلة من الجوانب الرئيسية تتضمن: ١) مؤهلات مرشحي الدكتوراة، والتمويل، ومعدل الإكمال والوقت حتى الانتهاء. ٢) الأغراض. ٣) التنظيم. ٤) التطبيق، والقبول. ٥) الإشراف. ٦) التدريب والأنشطة. ٧) ضمان الجودة. ٨) التطوير الوظيفي. ٩) صلاحيات اتخاذ القرار. ١٠) الأولويات الإستراتيجية في التعليم للدكتوراة وتنفيذها. ويتضمن هذا العنصر الأخير الأولويات الإستراتيجية للتعليم للدكتوراة، والوصول المفتوح، وأخلاقيات البحث والتدويل. وقد طورت الجامعات الأوروبية نموذجا مميزا للتعليم للدكتوراة، والذي يتكيف مع السياقات المتنوعة لإنتاج بحث أصلي ممتاز وفقًا للمعايير الأكاديمية.

سادسًا: نتائج الدراسة:

من خلال تحليل مراجعة الأدبيات والمقابلات مع بعض أصحاب المصلحة أظهرت النتائج ما يلي:

❖ النتائج على مستوى التوجه العالمي في المجال:

أولًا: إن الباحث في مجال التعليم للدكتوراة؛ يلحظ تكرار العديد من المصطلحات التي تصف التعليم للدكتوراة كإشكالية ومنها، خطاب الأزمة، والتوترات المحيطة بالدكتوراة، وإشكالية النماذج المتعددة، ومدى أفضليتها ، وإشكالية الأغراض والازدواجية في أهدافه، وقد تم إبراز تلك التوترات والفجوات في أغراض التعليم للدكتوراة في كثير من الدراسات، في حين يصفها البعض بأنها التوتر بأنه "بين الأغراض الفكرية والنظرية من جهة والأغراض الاقتصادية والعملية والخدمية من جهة أخرى والمتمثلة في أجندة المهارات(Leonard et al., 2006).

ثانيًا: دعا النقاد إلى الاعتراف بتعددية النماذج وفقًا لتعددية الغرض من التعليم للدكتوراة. ونظرًا لأنه يجب تدريب الأفراد على عالم البحث، فثمة حاجة إلى السؤال عن "البحث"، وبما أنه يجب تدريب الأشخاص على عالم العمل خارج الأوساط الأكاديمية والعلوم أيضًا، فما هي الأدوار الوظيفية والمسارات المهنية التي يجب أن نعدهم لها (Enders,2005) ليكون من الأنسب الاعتراف بدور متعدد الوظائف للدكتوراة وتقييمه من خلال مجموعة متنوعة من مناهج التدريب، أي أن نهجًا واحدًا يناسب الجميع غير كاف. (Enders,2005; Johnsrud & Banaria, 2004)

ثالثًا: يجب الاعتراف بالواقع الجديد، وقابلية التعليم للدكتوراة للتغيير. والتي تتأثر بشكل مباشر أو غير مباشر بسياسات التعليم العالي حيث يتم دمجه في مهمة الجامعة بأكملها: البحث والتعليم والتوعية العامة، لذا يلزم تطوير التعليم للدكتوراة بما يخدم كلا من الطلاب وغيرهم من أصحاب المصلحة؛ حيث أن الإبقاء على النظام التقليدي فقط هو حكم بالعزلة وفقدان القيمة العملية للدكتوراة بدلا من المحافظة على القيمة الفكرية بلا نتائج تخدم منتسبيها.

رابعًا: إن إضافة الهدف المهني الاقتصادي كغرض للتعليم للدكتوراة لا يؤثر في البحث الأصلي واستقلالية الدرجة التقليدية، فهو أمر مكمل يستهدف تطوير الطالب كرد فعل للتوجه الجديد الذي يجعل تطوير الباحثين محورا ركيزا في التعليم للدكتوراة، كما أن إضافة درجات جديدة على ما حولها من انتقادات معتبره تعد حلا مناسبا لبعض المشاكل التي لا تستطيع الدكتوراة البحثية معالجتها.

خامسًا: إن الأخذ بأحد أهداف التعليم للدكتوراة دون الآخر يزيد من الأزمة بين التقليدين والرأسماليين، وإنما منطق التعليم للدكتوراة المرن يسمح بتعدد في الأهداف والنماذج والممارسات.

كما كشفت نتائج المقابلات مع الخبراء عن:

- ❖ أن التعليم للدكتوراة كمجال ناشئ، مفهوم عمره عشرون عاما منذ أوائل القرن الواحد والعشرين؛ حيث بدأ التعليم للدكتوراة في الظهور كمجال للبحث الأكاديمي حيث تمت مناقشة قضايا الدكتوراة وعمليات التدريب والإعداد في البحث الأكاديمي في أواخر القرن العشرين، وسطع المفهوم الجديد في القرن الواحد والعشرين؛ حيث بدأت معالمه في الظهور، وبدأ يتخذ الطابع المؤسسي. إضافة إلى إدخال العناصر البرمجية.
- ❖ التعليم للدكتوراة متعدد الأغراض حيث يستهدف إنتاج البحوث، والإعداد للمهن الأكاديمية وغير الأكاديمية.
- ❖ التعليم للدكتوراة يرتبط بالسياسات التعليمية التي توجه الممارسات على المستوى المؤسسي، فهو كسياسة، وكممارسة وكإسهام في المعرفة.
- ❖ التعليم للدكتوراة بمثابة " الهياكل والعمليات المؤسسية الشاملة التي تستهدف التدريب لإجراء البحوث التي يحركها الفضول والإبداع ووسيلة للإعداد للمهن الأكاديمية وغير الأكاديمية.
- ❖ أصبحت النواتج مزدوجة ما بين المساهمة البحثية وبين الكفاءات والمهارات التحويلية التي يتم اكتسابها بمرور رحلة الدكتوراة، والتي يمكن توظيفها في سياقات مختلفة.
- ❖ أصبح التعليم للدكتوراة منظما من خلال وحدة مركزية تعرف بكليات ومدارس الدكتوراة.
- ❖ أن التعليم للدكتوراة بمثابة حلقة وصل بين بحث الدكتوراة وبين سياسات التعليم العالي.
- ❖ أن التعليم للدكتوراة يستهدف الإعداد للمهن الأكاديمية وغير الأكاديمية.

- ❖ أصبح التعليم للدكتوراة مدفوعا بالنواتج والمخرجات والتي يتم تحديدها مسبقًا، ويتم في ضوئها تحديد مناهج وممارسات التعليم للدكتوراة.
- ❖ اكتسب المؤسسات مسئولية جماعية عن التعليم للدكتوراة وقد برز دورها في الإدارة المهنية التي تتولى مسئولية مؤسسية للإدارة برامج الدكتوراة المنظمة للبحث الأكاديمي ولخدمة أغراض مهنية وأكاديمية واقتصادية.
- ❖ تزايد دور المهنيين العاملين في المجال وهو ما يطلق عليهم مطوري الباحثين بمثابة حلقة وصل بين الباحثين وأعضاء هيئة التدريس.
- ❖ اعتماد الممارسات التربوية في إعداد خريجي الدكتوراة من حيث استخدام الأساليب التربوية وأصول التدريس في الإشراف.
- ❖ اعتماد النهج التعاونية في برامج الدكتوراة ومجتمعات الممارسة، ومنها الدكتوراة القائمة على الفوج، ومراجعات الأقران.
- ❖ تم اعتماد الدكتوراة كمؤهل مهني في أطر المؤهلات الأوروبية.
- ❖ ثامنًا: أفرزت الدراسة عن مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم العالي بصفة عامة والتعليم للدكتوراة بصفة خاصة منها مجتمع المعرفة الذي يوجه الأنظار نحو الباحثين العاملين في مجال المعرفة مثل الموظفين والعاملين في المدارس والباحثين القادة الذين يتولون مناصب إدارية في قطاعات مختلفة. والنيوليبرالية باعتبارها منطق مؤسسي، أثرت على المؤسسات بصفة عامة وممارساتها التي تنعكس على الأفراد حيث يعتبرون الطلاب عملاء، والتعليم كسلعة يجب تحسينها بما يتناسب مع احتياجات العملاء، الأمر الذي أدى الى زيادة الرسوم الدراسية والاهتمام بالمهارات التي تخدم سلعية التعليم، ودمج مخرجات تعليمية قابلة للتسويق على المستوى المحلي والعالمي.

النتائج على مستوى الواقع المحلي (السياق المصري):

لا تزال العلاقات المعرفية العالمية متفاوتة بشكل ملحوظ. في هذا الخطاب، يتميز إنتاج المعرفة بالتنافس بين الدول لجذب المزيد من مرشحي الدكتوراة والباحثين في أنظمة التعليم العالي لديها. إنها منافسة حول الفكر وفي ذات الوقت حول السوق. وفي العالم العربي، وكذلك في العديد من البلدان غير الغربية، تحظى العلوم الطبيعية بالأولوية للتنمية الوطنية، في حين ينظر إلى العلوم الاجتماعية والإنسانية في الغالب على أنها ثانوية. ويجادل كانتيني بأن الظروف الفعلية التي يتم فيها إنتاج المعرفة تستحق اهتماما مساويا لتلك التي يتم توليها لإنتاج المعرفة نفسها.

وقد كشف مراجعة الأدبيات عن اهتماما غير مسبوق بالتعليم للدكتوراة من قبل العالم الغربي، حيث تم الاعتراف بها كمورد هام للتنمية المجتمعية والاقتصادية وكمساهم رئيس في مجتمع المعرفة، الأمر الذي أدى إلى

الاهتمام بطلاب الدكتوراة باعتبارهم العاملين في الخطوط الأمامية في إنتاج المعرفة، كما تم الاعتراف بالدكتوراة كمؤهل مهني للأوساط الأكاديمية وغير الأكاديمية. لذا كان التركيز على السياق المصري باعتباره من أهم الدول العربية التي اهتمت بالدراسات العليا حتى وقت قريب، حيث كانت وجهة الراغبين للحصول على درجة الدكتوراة من الدول العربية والإفريقية حتى وقت قريب، إلا أنه في الوقت الحالي تصدر المشهد بعض الدول العربية مثل السعودية وقطر والإمارات لاتخاذهم بعض الإصلاحات في المجال. وتراجعت مصر عن الصدارة، الأمر الذي أدى إلى ضرورة دراسة الواقع الحالي لمشهد التعليم للدكتوراة بمصر، للخروج برؤية مستقلة تعالج الفجوة بين ماهو مأمول من تطورات على الساحة العالمية ومعالجة التحديات الحالية، واستغلال الإمكانات الحالية للسياق المصري باعتباره أحد الأصول الرئيسة للدكتوراة ووجهة الطلاب الدوليين العرب والأفارقة حتى وقت قريب.

وكما ذكرنا سابقا فقد اعتمد التحليل النقدي على بعض الطرق والأساليب منها تحليل الوثائق والمقابلات والملاحظات والمحادثات الرسمية وغير الرسمية مع بعض أصحاب المصلحة في الدكتوراة منهم بعض الخبراء الدوليين، وبعض العمداء والوكلاء المحليين، وأعضاء هيئة التدريس، والطلاب والخريجيين. وقد تناولنا التحليل من عدة نقاط منها:

١. نموذج التعليم للدكتوراة المعاصر:

يظهر التحليل النقدي أن التعليم للدكتوراة بمفهومه الجديد لم يستكشف بما فيه الكفاية في مصر، فتاريخه لم يكتب بعد كما أشار بذلك الخبير في التعليم للدكتوراة بمصر د دانييل كانتيني. فما زالت الدكتوراة بمفهومها التقليدي تسيطر على المشهد الأكاديمي واعتمادها مناهج تقليدية من حيث الإشراف والتدريب البحثي والبنى المؤسسية التى لازالت يسيطر عليها لوائح الدراسات العليا. فلم يكن ثمة اهتمام محلي مستقل ببحوث الدكتوراة كمورد هام للمعرفة والتنمية الاقتصادية وكمؤهل مهني. وقد أجرت الباحثة بعض المقابلات مع وكلاء الدراسات العليا في جامعة الأزهر والقاهرة حول تصوراتهم عن مفهوم التعليم للدكتوراة، كشفت عن قصور في التصور عن المفهوم الجديد" حتى رفض البعض استكمال المقابلة بحجة أنهم ليس لديهم خلفية عنه.

٢. أصول الدكتوراة:

إن الدكتوراة بمفهومها التقليدي متجذرة في الأصول الإسلامية، الذي قام على منهج التلمذة المهنية فيما عرف بشيخ العامود، فإن الإجازة الصادرة في المدارس الإسلامية المبكرة كانت أصل الدكتوراة التي صدرت لاحقا في الجامعات الأوروبية في العصور الوسطى. وتنتمي الإمكانات السابقة للدراسات العليا في المدارس الإسلامية، أو المدارس الدينية، إلى تاريخ التربية الإسلامية) لأكثر من قرن، منذ افتتاح جامعة الأزهر. كما ظروف إنشاء درجة

الدكتوراة تتشابه مع نفس ظروف تأسيسها في النمط الغربي، والتي كان من دواعي إنشاءها اعتماد المعلمين للتدريس في النقابات والطلاب الجدد.

٣. السياسة التعليمية:

نص قانون تنظيم الجامعات رقم (٤٩) لسنة ١٩٧٢ على أن الدراسات العليا تشتمل عل مرحلتين الأولي الدبلومات، وهي دراسات تتناول مقررات ذات طبيعة تطبيقية أو أكاديمية ومدتها سنة واحدة على الأقل، الثانية الدرجات العلمية العليا وتشمل الماجستير وتشمل الدراسة بها مقررات دراسية عالية وتدريباً في وسائل البحث واستقراء النتائج ويحصل الطالب على الدرجة بعدما يعد رسالة تقبلها لجنة الحكم، والدكتوراة وتقوم أساساً على البحث المبتكر، وتقديم إضافة للبحث العلمي، ويحصل الطالب على الدرجة بعدما يعد رسالة تقبلها لجنة الحكم أيضًا(قانون تنظيم الجامعات. ويلاحظ أن الدكتوراة في هيكلها تقع ضمن هيكل الدراسات العليا، كما أنه لم يتم تعريف درجة الدكتوراة بشكل كاف سوى في أنها تقوم على البحث المبتكر.

كما تفتقد الجامعات المصرية الاستقلالية الذاتية في اتخاذ القرارات التعليمية وذلك بحكم أن التعليم العالي الدراسات العليا بوجه عام، والدراسات العليا المشتملة على التعليم للدكتوراة بوجه خاص مدفوعة بمنطق الدولة، والذي تسري أحكامها على مستويات مختلفة من الممارسات والمؤسسات التعليمية وبالرغم من أن الدولة تتخذ نهجا قريبا من النيوليبرالية من حيث تخفيض الإنفاق على البحوث، إلا أن الجامعات لم تتخذ حتى الآن بدائل تمويلية تضمن الارتقاء بالبحث الأكاديمي وخاصة بحوث الدكتوراة. كما أن السياسة التعليمية بالدولة تفتقد الاهتمام ببحوث الدكتوراة، فلم يتم حتى الآن الاعتراف ببحوث الدكتوراة كمورد هام للتنمية الاقتصادية في الوقت الذي اعتبرته معظم دول العالم مساهما رئيسا في اقتصاد المعرفة العالمي. فضلا عن الشراكات الاقتصادية بين الجامعة والقطاع الخاص

٤. الغرض من الدكتوراة:

- لم يتم مراجعة الغرض من الدكتوراة في مصر من قبل مختلف أصحاب المصلحة، الأمر الذي يستدعي تفسيرًا، حيث يقتصر الغرض من الدكتوراة على المساهمة في المعرفة، والترقية الأكاديمية، في الوقت الذي تتناقص فيه الوظائف الأكاديمية بشكل ملحوظ. وبالرغم من أن مصر تأخذ ترتيبا ضمن الدول ذات الارتفاع الديموغرافي في خريجي الدكتوراة، كما أن مشكلة بطالة حاملي الدكتوراة قد أحدثت صوتا لدى وسائل الإعلام، الأمر الذي أدى إلى معالجة المشكلة معالجة سطحية بتعيين بعض خريجي الدكتوراة في مناصب إدارية دون النظر إلى حل جذري للمشكلة.
- وعلى الرغم من أن مصر ليست بعيدة عن الإصلاحات الاقتصادية أو السياسية الجارية في العالم إلا أن تلك الإصلاحات لم تطل التعليم للدكتوراة بوجه خاص، وإن كان التعليم العالي قد بدأ باتخاذ بعض الخطوات إلى

الأمام إلا أنها لم ترق إلى التنفيذ. وقد أظهرت نتائج مشروع عمل عليه دانييل وزملائه عن واقع التعليم للدكتوراة بمصر أثبتت ما يلي: (Cantini, 2020)

- ❖ على الرغم من وجود دراسات الدكتوراة بمصر منذ قرن؛ إلا أن ظروف التعليم للدكتوراة وكيفياته غير مستكشفة بما فيه الكفاية. فلم يكن ثمة اهتمام بدراسات الدكتوراة إلا القليل. ويشير دانييل وزملاؤه أن تاريخ التربية الدكتورالية في مصر لم يكتب بعد، بالرغم من الدكتوراة متاحة منذ مايزيد عن قرن.
- ❖ على الرغم من الصيت الفخري الذي يكتسبه حائز الدكتوراة، وعلى الرغم مما يقوم من تنافس على الحصول عليها من خارج البلاد، فإن أهميتها بالنسبة إلى البحث تتعرض للاستنقاص من قبل العديدين داخل البلد بحيث صارت الدكتوراة: تفهم في المعتاد على أنها تأهيل ضروري للترقي إلى الأستاذية.
- ❖ تزايد الدراسات العالمية التي تنظر في تجربة وخبرات الدكتوراة باعتبارها عملية معقدة ومتعددة الأوجه، باعتبار مركزيتها المكتسبةً حديثا في متابعة المعرفة ومع ذلك، فإن الاهتمامّ المحلي بتلك التجربة لما يزل في درجات متدنية الأمر الذي يستدعي تفسيرًا.

٥. نهج الإشراف:

يتخذ الإشراف في مصر طابع فردي يقوم على نهج التلمذة المهنية والعلاقة الفردية بين المشرف والطالب، دون تدخل من المؤسسة الرسمية، ولم يتم إدخال أي تعديلات على نظام أو هيكلة أو تنظيم الإشراف مثل اللوائح والقوانين المنظمة ومدونة ممارسات الإشراف، وحقوق وواجبات المشرفين والطلاب، أو أي دورات مهنية للإشراف.

٦. متطلبات القبول:

لم تجرى سوى تغييرات طفيفة مثل إدخال المقررات الدراسية، ومتطلبات قبول معينة مثل المواد المؤهلة ودورات التحول الرقمي، ومستوى معين من اللغة الإنجليزية، وتخضع متطلبات القبول تلك لعملية تقييم غير شفافة في كثير من الأحيان، حيث تستهدف بعض المؤسسات قبول عدد كبير من طلاب الدكتوراة لأغراض إدارية دون خطة واضحة لتطويرهم.

٧. الهيكل التنظيمي:

لم يتم هيكلة الدكتوراة أو تنظيمها في مدارس او كليات خاصة بالدكتوراة، سوى بعض التغييرات الهيكلية للدراسات العليا بجامعة القاهرة ، وإدخال نظام الساعات المعتمدة ، وبالرغم من ذلك فإن تلك التغييرات لم تنعكس على أنشطة الإعداد أو تحسين معين في المخرجات ، كما أن الأهداف التقليدية هي هي ، وقد أسفرت مقابلة مع طلاب الدكتوراة بالجامعة عن أن تلك التغييرات الهيكلية كانت بمثابة قيود بيروقراطية وتعسفية لا أكثر ، كما لم يتم

اعتماد البعد المهني للدكتوراة رسميا في الجامعات للنظر خارج الأسوار الأكاديمية ، سوى بعض الدورات مدفوعة الأجر وشخصية.

٨. نواتج الدكتوراة:

مهارات الطلاب: لا تستهدف الدكتوراة بمصر تطوير كفاءات الطالب بشكل رسمي أو ضمني، حيث يكون الهدف الأول والأخير هو إنتاج أطروحة جيدة. وتطوير الباحث يأتي بصورة ضمنية ضمن نموذج التلمذة المهنية، وتتميز الدكتوراة المصرية في المجال التربوي بالاهتمام بمهارات البحث العلمي، ولكن دون الخروج عن المسار التقليدي او الإبداع في البحوث.

- ❖ الإنتاج المعرفي: يتعرض الإنتاج المعرفي في مصر للعديد من الانتقادات؛ حيث أعرب بعض أساتذة الذين تمت مقابلتهم بشكل شبه منظم بعدم رضاهم عن جودة الرسائل المنتجة.
- ❖ على الرغم مما هو معلوم عن تفرد الدكتوراة باعتبارها لحظة تحويلية؛ لا تعتبر الدكتوراة بمصر لحظة تحويلية أو فريدة من نوعها للطالب من الناحية الفكرية والعمق الفكري، حتى أنها ترتبط فقط بلحظة المنح والحصول على اللقب، وطقوس المناقشة.

٩. المنهج:

يقتصر المنهج في الدكتوراة على النموذج الفردي فلم يتم إدخال أي تعديلات على نظام تقديم الدكتوراة، مثل الدكتوراة القائمة على الفوج، ومجتمعات الممارسة في مجتمع الدكتوراة، كما أن المنهج يفتقر إلى رؤية فلسفية وتربوية ومنهجية واضحة لإدارة العملية التدريسية، فهو في أغلب الأحوال يقوم على الإرشاد والتوجيه، كما أنه لم يتم تبن علم أصول التدريس في تدريس الإشراف والمقررات الدراسية، ولم يتم تبن طرق تدريس جديدة في العملية.

١٠. ممارسات البحث والتدريب:

تظهر النتائج انعدام الاهتمام بممارسات التدريب والبحث القائمة على خلفية ما كان يروج من خطاب الأزمة. وفيما تحظى العلوم الاجتماعية والإنسانيات ببعض الاهتمام في المنطقة، يتأكد ضرورة عمل تحليل نقدي لذلك النظام. حيث يقتصر الأمر على عدد من المقررات التي لا ترقى إلى إعداد باحث مستقل بكفاءات متعددة.

١١. أشكال جديدة الدرجة:

بالرغم من أن إجراء البحوث يخضع لتغييرات جوهرية من قبل الباحثين أنفسهم مثل دكتوراة متعددة التخصصات حيث يختار الباحثون في كثير من الأحيان موضوعات بينية، إلا أنه لم يتم الالتفات رسميا لتنظيم تلك الممارسات وإضفاء الطابع الرسمي عليها، وبالرغم من أن مخرجات الأطروحات يظهر منها تنوعا مثل نماذج مادية الى جانب الرسالة والتي تمثل مؤشرا للدكتوراة القائمة على الممارسة، إلا أنه لم يتم اعتماد أي أنواع أخرى من

الدكتوراة سوى دكتوراه الفلسفة، ولم يتم مناقشة الدكتوراة المهنية في التربية سوى بعض الأبحاث. وبالرغم من ذيوع الدكتوراة القائمة على النشر وفعاليتها في الجامعات الأخرى إلا أن الجامعات المصرية لم تلتفت لها إطلاقًا ولم تبحث على الساحة الأكاديمية حتى الآن على حد علم الباحثة.

١٢. طرق التقييم:

تستند الدكتوراة في تقييماتها في المجال التربوي الى تقييمات ليست صارمة من خلال بعض الاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية، دون معالجة الجوانب غير المعرفية والنقدية والتحليلية.

- ❖ المناقشة VIVA: تخضع لجنة المناقشة في كثر من الأحيان لعملية اختيار غير شفافة تتدخل فيها أحيانًا الاعتبارات الشخصية قبل العلمية.

١٣. التوظيف:

رسميًا لم يتم اعتماد الدكتوراة مؤهلًا مهنيًا فما زالت يسيطر عليها النموذج التقليدي المحدود أحادي الأغراض الذي يستهدف المساهمة في المعرفة فحسب. ويعاني القطاع الأكاديمي من نقص حاد في الوظائف الأكاديمية متأثرة بقرارات الدولة في التوظيف، وقد أثر هذا على أن الدكتوراة بمصر لم تعد تأتي بعائد مادي مقارنة بتكلفتها. في الوقت الذي قد يحجم فيه البعض عن متابعة الدكتوراة، أو بالأحرى بلا يعتبرون الدكتوراة لحظة تحويلية فكرية في حياتهم بقدر ما يعتبرونها عبئا يجب التخلص منه. وفي الوقت الذي يقوم فيه طلاب الدكتوراة الموظفون بالجامعة بالأعباء والمهام الإدارية، يؤثر ذلك سلبا على جودة بحوث الدكتوراة؛ حيث يواجهون صعوبة في التوازن بين المهام الإدارية والتدريسية والبحثية والحياة الشخصية.

١٤. خبرات طلاب الدكتوراة:

وقد كشفت بعض المقابلات مع بعض طلاب الدكتوراة عن عدم رضاهم عن مستوى المقررات التى لا تعدهم بشكل كاف للبحث، كما أظهرت احباطا لدي الطلاب غير العاملين بالجامعة، فهم يرون أن بحث الدكتوراة بالنسبة لهم يتمثل في منح اللقب وهدر المزيد من الوقت دون الحصول على عائد مادي أو علمي ملائم. والأهم من ذلك فهم يفتقرون إلى اعتبار الدكتوراة لحظة تحويلية فكرية متعمقة. وكشفت بعض المقابلات غير الرسمية مع بعض الأساتذة، عن عدم رضاهم عن جودة الرسائل المقدمة وافتقارهم للمعرفة بمهارات البحث ومناهجه في كثير من الأحيان.

١٥. ماهية درجة الدكتوراة:

أظهرت المقابلات والملاحظات أن كثيرًا من طلاب الدكتوراة لا يفهمون ما تعنيه درجة الدكتوراة ومفاهيم ذات ارتباط بها مثل الأصالة والمساهمة في المعرفة، الأمر الذي يلزم معه الاهتمام بجوهر البحوث إلى جانب عمليات الإعداد والتدريب ذاته. فقد عبر معظمهم عن الدرجة بأنها أعلى درجة أكاديمية تثري الفكر دون توضيح محدد لماهية الدرجة. وفي ضوء خبرة الباحثة يتضح مشكلات كثيرة في حلقات السيمنار عند تسجيل الموضوعات؛ يرجع معظمها إلى نقص في إدراك ماهية الدرجة والفرق بينها وبين درجة الماجستير أضف إلى ذلك مفاهيم تتعلق بالأصالة والمساهمة في المعرفة.

سابعًا: استنتاج:

مما سبق عرضه من نتائج يتضح أن الدكتوراة بمفهومها التقليدي لازالت تسيطر على المشهد الحالي بمصر، فهي مدفوعة بمنطق أكاديمي بحت دون اعتبارات لمتطلبات السوق، كما أن الدكتوراة في مصر لازالت تقع ضمن طائلة البرامج الفردية ومدفوعة بمنطق الدولة حيث تسري أحكام اللائحة التنفيذية على ممارسات الدكتوراة دون حرية في اتخاذ القرارات الفردية على مستوى الجامعة أو القسم.

كما أظهرت بعض القصور في النموذج التقليدي، فلم يتم تعريف درجة الدكتوراة بشكل كاف تمييزا لها عن درجة الماجستير، وجمود الأطر القانونية والوزارية المنظمة للدرجة كما أظهرت النتائج وجود فجوة بين الوضع الحالي وبين ما يحدث من تغييرات جذرية في المجال سواء من حيث الأغراض والعمليات والممارسات والمناهج إضافة إلى اعتباره مساهما رئيسا في التنمية الاقتصادية، فعلى الصعيد المحلي لم يتم استكشاف مجال التعليم للدكتوراة بشكل كاف، فتاريخ التربية الدكتورالية لازال في مراحله الأولى، كما أن الغرض من الدكتوراة مازال يتمركز حول إنتاج البحث المبتكر دو تحديد دقيق لماهية الدرجة، ودون الاهتمام بنواتج الدكتوراة الأخرى مثل الإعداد الجيد للمهن الأكاديمية وغير الأكاديمية. ودون اهتمام سياسي بالدرجة، أضف إلى ذلك ما أظهرته النتائج من تدني في جودة الرسائل فضلا عن جودة الموضوعات المطروحة، كما أظهرت فجوة واضحة بين هيكل الدرجة والدور المؤسسي في تنظيمها فلا تزال الدرجة تقع ضمن مرحلة الدراسات العليا، في الوقت الذي قامت فيه معظم الشمال العالمي بهيكلة الدرجة واعتبارها مرحلة مستقلة من مراحل التعليم العالي المكون من ثلاث مراحل الدرجة الجامعية والماجستير والدكتوراة، ومن ثم فإن سياسات وفلسفة وأغراض التعليم العالي تنعكس بصورة مباشرة على الدكتوراة، وفي الوقت الذي تمت فيه تنظيم الدرجة وإدارتها من خلال وحدات مركزية تعرف بمدارس الدكتوراة، فإن الوضع في مصر معلوم من حيث إدارتها من قبل الجامعة ويسرى عليها احكام اللائحة التنفيذية للدراسات العليا بوجه عام دون اهتمام مستقل بالدكتوراة . كما أظهرت النتائج عن فجوة بين ممارسات البحث والتدريب بين المحلي والعالمي فلم يتم تبنى الممارسات

التربوية ومجتمعات الممارسة في عمليات الإعداد، ولم يتم تبن مناهج وأساليب جديدة في الإشراف، في حين إن معظم الدول تبنت أساليب ومناهج جديدة في الإشراف. ولا يخفى الفجوة الواضحة في المناهج متعددة التخصصات، والتعاون الدولي الذي تفتقر إليه مصر على مستوى الدكتوراة، واخيرا فإن الاهتمام بنواتج الدكتوراة المتعددة لم يزل في طي النسيان، فالتركيز على الرسالة كمنتج أحادي للدرجة حكم عليها بالجمود والركود لعقود

ومع ذلك تجدر الإشارة إلى أنه سيكون من الخاطئ اعتبار الحالة المصرية تقليدية بحتة فثمت تغييرات طفيفة تعطي أملا في إمكانية التحاق بمصر نحو تبنى ممارسات المجال الجديد وإضفاء قيمة عملية للدكتوراة، بحيث تكون نافعة ومفيدة في عالم متغير، وتقابل توقعات واحتياجات أصحاب المصلحة وعلى رأسهم الطلاب، ومما يعزز ذلك أن مصر كانت ومازالت تعتبر الوجهة الأولى للراغبين في الالتحاق بالمجال من الدول العربية والإفريقية، الأمر الذي يعزز من أهمية تطوير برامج الدكتوراة بها، و تعزيز التعاون الدولي المتنافس على مقاعد في اقتصاد المعرفة المعاصر.

ثامنًا: التوصيات والمقترحات

نظراً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإنه من الضروري طرح بعض التوصيات والمقترحات التي قد تفيد صناع القرار والمعنيين في مجال التعليم العالي، وخاصة فيما يتعلق ببرامج الدكتوراة في السياق المصري. وتتلخص تلك التوصيات والمقترحات فيما يلي:

- **السياسات:** يجب على صناع السياسات مراجعة اللوائح والقوانين المنظمة للتعليم العالي على مستوى الدولة، وإدراك الصلة بين الدكتوراة وبين دورها الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، فالتعليم في جوهره عملية سياسية واقتصادية في الأساس .وينبغي أن تتضمن السياسات الخاصة بالدكتوراة ما يلي:
- تحديد الأهداف والمخرجات والمعايير الوطنية لبرامج الدكتوراة، وضمان توافقها مع المعايير الدولية ومتطلبات سوق العمل.
- تشجيع التعاون والشراكة بين المؤسسات الأكاديمية والقطاعات الأخرى، مثل القطاع الصناعي والخدمي والحكومي، لتعزيز التبادل المعرفي والابتكار والتأثير الاجتماعي.
- دعم البحث العلمي والنشر الدولي والحصول على المنح والجوائز والبراءات، وتحفيز الباحثين والمشرفين والطلاب على المشاركة في المؤتمرات والورش والندوات العلمية.
- توفير الإمكانيات والموارد اللازمة لتطوير برامج الدكتوراة وتحسين جودتها وكفاءتها، مثل المنح الدراسية والمنح البحثية والمختبرات، والمكتبات والتقنيات والتجهيزات.

- تعزيز التنوع والشمولية والتكافؤ في فرص الحصول على الدكتوراة، والاهتمام بالمجموعات المهمشة والمحرومة والمحتاجة، وتسهيل إجراءات القبول والتسجيل والتخرج.
- تشجيع الحوار والتشاور والتواصل بين جميع أصحاب المصلحة في مجال الدكتوراة، وتعزيز ثقافة الديمقراطية، والمساءلة، والشفافية والمسؤولية.
- **الأغراض:** يجب مراجعة الغرض من الدكتوراة لدى صناع القرار وأصحاب السياسات، لتلائم احتياجات الطلاب واحتياجات سوق العمل. كما يجب مراجعة الممارسات للمهن الأكاديمية فقد أظهرت التجارب والملاحظات والمقابلات أن الدكتوراة لا تعد بأي حال من الأحوال لمهنة التدريس الجامعي حيث أظهرت الأدبيات عدم وجود علاقة بين البحث والمهن اللاحقة. وينبغي أن يتضمن الغرض من الدكتوراة ما يلي:
  - إعداد باحثين مؤهلين ومبدعين ومبتكرين ومؤثرين في مجالاتهم العلمية والمهنية، وتزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم اللازمة للمساهمة في تطوير المجتمع والمعرفة.
  - إنتاج بحوث علمية عالية الجودة والمستوى والأصالة والتميز ، وتقديم مساهمات جديدة ومهمة في حل المشكلات والتحديات التي تواجه الإنسانية والبيئة.
  - تعزيز التعلم مدى الحياة والتطوير المهني المستمر لطلاب الدكتوراة، وتحسين فرصهم في الحصول على وظائف مرموقة ومرضية في مختلف القطاعات.
  - تطوير مهنة التدريس الجامعي والتعليم العالي، وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والمشرفين والقادة الأكاديميين، وتحسين ممارساتهم، وأدائهم، وجودتهم.
- **المناهج:** يجب مراجعة نماذج الإشراف والتقييم والمناقشة والتخرج في برامج الدكتوراة، وتبني الممارسات التربوية الحديثة والفعالة في عمليات الإعداد والإشراف والتقييم. وينبغي ان تتضمن المناهج ما يلي:
  - تحديد متطلبات ومعايير القبول والتسجيل والتخرج في برامج الدكتوراة، وضمان توافقها مع المعايير الدولية ومتطلبات سوق العمل.
  - تشجيع الطلاب على اختيار مواضيع الأطروحة التي تتناسب مع اهتماماتهم ومهاراتهم وخبراتهم، وتعزيز الابتكار والأصالة والتميز في إنتاج البحوث العلمية.
  - توفير إشراف فعال ومتابعة دورية ودعم مستمر لطلاب الدكتوراة من قبل المشرفين واللجان العلمية، وتحسين العلاقة بين الطالب والمشرف والمؤسسة.
  - تطبيق طرق تقييم موضوعية وشفافة وموحدة للأطروحات والمناقشات، وتحديد معايير واضحة ومحددة للحصول على الدرجة العلمية.

- تنظيم ورش عمل وندوات ومؤتمرات علمية لطلاب الدكتوراة، وتشجيعهم على المشاركة فيها وتقديم أبحاثهم والحصول على التغذية الراجعة والتفاعل مع الباحثين الآخرين.
- تعزيز التعاون والتبادل العلمي بين طلاب الدكتوراة وبين المؤسسات الأكاديمية الأخرى، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو الدولي، وتوفير فرص الدراسة والبحث في الخارج.
- **التدريب الرسمي للمهارات:** يجب تقديم ورش عمل للتدريب على المهارات واعتمادها حتى يمكن الطلاب من استخراج شهادات معترف بها في الأوساط الصناعية والقطاع الخاص. ما يجعل الدكتوراة مفيدة للعالم الواقعي.

- **الهيكلة والتنظيم:** يجب على المؤسسات الأكاديمية تحمل مسؤوليتها المؤسسية تجاه إدارة وتطوير برامج الدكتوراة، وتوفير البيئة المناسبة والمحفزة للبحث العلمي والتعلم المستمر. وينبغي أن تشمل ما يلي:
  - إنشاء وحدات مركزية أو مكاتب متخصصة للدكتوراة في كل مؤسسة أو كلية أو قسم، وتكليفها بالإشراف والتنسيق والتقييم والمتابعة والدعم لبرامج الدكتوراة وطلابها ومشرفيهم.
  - تحديد الهيكل التنظيمي والإداري والمالي والفني للوحدات أو المكاتب المختصة بالدكتوراة، وتحديد مهامها وصلاحياتها ومسؤولياتها وعلاقاتها مع الجهات الأخرى ذات العلاقة.
  - توفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة والملتزمة للعمل في الوحدات أو المكاتب المختصة بالدكتوراة، وتحسين ظروفهم الوظيفية والمهنية والمعنوية.
  - تطبيق نظم وآليات وأدوات ومعايير ومؤشرات لضمان الجودة والتميز في برامج الدكتوراة، وتقييم أدائها ومخرجاتها ومساهماتها بشكل دوري ومنهجي وشامل.
  - تعزيز الاتصال والتواصل والتعاون والتكامل بين الوحدات أو المكاتب المختصة بالدكتوراة وبين الجهات الأخرى ذات العلاقة داخل وخارج المؤسسة الأكاديمية، وتبادل المعلومات، والخبرات والموارد والفرص.
- **الممارسات التعليمية في إعداد طلاب الدكتوراة:** يجب إعداد طلاب الدكتوراة وتطوير مهاراتهم البحثية والمعرفية والمهنية والشخصية، من خلال المشاركة في الأنشطة والبرامج التدريبية والتعليمية المتنوعة والمتكاملة، التي تساعدهم على إكمال أطروحاتهم وتحقيق أهدافهم. الأهداف العلمية والمهنية. يجب أن تشمل الممارسات التعليمية في إعداد طلاب الدكتوراة ما يلي:
  - تعلم اللغات الأجنبية، وخاصة اللغة الإنجليزية التي تعتبر لغة العلوم والبحث العالمي، وتمكن الطالب من الوصول إلى أحدث المصادر والمراجع العلمية الموثوقة، والمشاركة في المنتديات والمجتمعات العلمية العالمية.

- تنمية مهارات البحث، والتي تشمل مهارات تحديد المشكلة وصياغة أسئلة البحث وفرضياته، واختيار المنهجية والأدوات والتقنيات المناسبة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وكتابة ونشر الأطروحات والمقالات العلمية.
- المشاركة في ورش العمل والندوات والمؤتمرات لطلبة الدكتوراة وتشجيعهم على تقديم أبحاثهم والحصول على التغذية الراجعة والتفاعل مع الباحثين الآخرين.
- تبنى نهج تدريس قوية تخاطب الفكر والإبداع. ويتضمن اختيار وتطبيق النظريات والأساليب والاستراتيجيات والتقنيات المناسبة لتسهيل وتعزيز تعلم الطلاب وإنجازهم. ومن أمثلة ذلك التعلم القائم على حل المشكلات، والذي يشرك الطلاب في حل مشكلات العالم الحقيقي ذات الصلة باهتماماتهم وأهدافهم البحثية، ويطور مهارات التفكير النقدي والإبداع والتعاون ومهارات الاتصال لديهم. والتعلم القائم على الاستقصاء، والذي يشجع الطلاب على صياغة الأسئلة والفرضيات البحثية الخاصة بهم، ويرشدهم إلى الاستكشاف والتقصي واكتشاف الإجابات من خلال مصادر وطرق مختلفة لجمع البيانات وتحليلها. والتعلم التأملي، الذي يساعد الطلاب على مراقبة وتقييم عملية التعلم الخاصة بهم ونتائجها، وتحديد نقاط القوة والضعف، وفرص التحسين والنمو.

" وفي نهاية هذا البحث، نأمل أن نكون قد أضفنا حجرًا في بناء معرفة جديدة حول التعليم للدكتوراة باعتباره مجالًا ناشئًا، وقدمنا نتائج وتوصيات مهمة لتطوير هذا المجال الحيوي والحرج. وندرك أيضًا أن البحث الحالي لا يغطي كل جوانب ومتغيرات تعليم الدكتوراة، ولكنه يفتح آفاقًا جديدة وموضوعات مثيرة للبحث والمناقشة. ونشجع الباحثين الآخرين على الاستفادة من هذا البحث والاستمرار في استكشاف وتحليل وتقييم وتحسين التعليم للدكتوراة في السياق المصري والعالمي. والله ولي التوفيق"

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

أسماء عبد الله (٢٠٢١). رؤية استراتيجية مقترحة لتطوير الدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية في ضوء استراتيجية المحيط الأزرق لتحقيق الميزة التنافسية. مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس. ٢٢(٦)، ١-٦٥.

هاني عبد المعطي أحمد (٢٠١٧)." تصور مقترح لتطوير الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الأزهر فى ضوء معاير الاعتماد الأكاديمي ". (رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٦). قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية وفقًا لاخر التعديلات. ط ٢٤. تم الاسترجاع من http://mohesr.gov.eg/ar-eg/Pages/laws.aspx

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Abbas, R. H. (2008). *Al-Jami'a al-Misriya wa al-Mujtama*, *1908*–2008 [The Egyptian university and the society, 1908–2008]. Cairo.

Adams, G. B. (1905). Methods of work in historical seminaries. *The American Historical Review*, 10(3), 521-533.

Al-Rodhan, N. R. F., & Stoudmann, G. (2006). Historical milestones of globalization. *In Pillars of globalization* (pp. 13-32). Slatkine.

Archbald, D. (2010). The emergence of the nontraditional doctorate: A historical overview. In J. P. Pappas & J. Jerman (Eds.), Meeting adult learner needs through the nontraditional doctoral degree: *New directions for adult and continuing education,* Number 129 (pp. xx). John Wiley & Sons.

Ashby, E. (1973). The structure of higher education: A world view. *Higher Education*, 2(2), 142-151. [DOI: 10.1007/bf00137744]

Balaban, C., & Wright, S. (Eds.). (2017). *Policies and experiences of mobility in doctoral education.* UNIKE.

Barnacle, R., & Cuthbert, D. (Eds.). (2020). *Introduction. In The PhD at the end of the world: Debating higher education: Philosophical perspectives*. Springer. [DOI: 10.1007/978-3-030-62219-0_1]

Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., Marsh, H., & Ortega, S. (2014). The continuing evolution of the research doctorate. In M. Nerad & B. Evans (Eds.), *Globalization and its impacts on the quality of PhD education: Forces and forms in doctoral education worldwide* , (pp.5-30). [DOI: 10.1007/978-94-6209-569-4_2]

Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., Marsh, H., & Ortega, S. (2014). The continuing evolution of the research doctorate. In M. Nerad & B. Evans (Eds.), *Globalization and its impacts on the quality of PhD education: Forces and forms in doctoral education worldwide*, (pp.5-30). [DOI: 10.1007/978-94-6209-569-4_2]

Bitusikova, A., Bohrer, J., Boroši´c, I., Costes, N., Edinsel, K., Holländer, K., … Pietzonka, M. (2010*). Quality assurance in postgraduate education*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. [URL: https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/QA-in-Postgraduate-Education.pdf]

Bitzer, E. (2014). Learning the language of the doctorate: Doctorateness as a threshold concept in doctoral literacy. *Per Linguam*, 30(3), 39-52.

Brookfield, S. D. (1995). Storming the citadel: Reading theory critically. In S. D. Brookfield (Ed.), *Becoming a critically reflective teacher*. John Wiley & Sons.

Brown, P., Lauder, H., & Ashton, D. (2011). *The global auction: The broken promises of education, jobs, and incomes*. Oxford University Press.

Cahusac de Caux, B. (2020). A short history of doctoral studies. In D. Hawkes, C. Burke, & G. Clarke (Eds.), *Wellbeing in doctoral education: Insights and guidance from the student experience*, (pp. 9-17). Springer.

Cairo University. (2015). *Guide to graduate studies*. Cairo.

Cannon, E., Bourque, D., Durocher, Y., Gagné, É., & Heppell, J. (2021). *Degrees of success*. *Council of Canadian Academies.*

Cantini, D. (2021). Egypt. In V. Kumar, S. Taylor, & S. Sharmini (Eds.), *Doctoral Examination: Exploring Practice Across the Globe*, (pp.33-38). Routledge

Cantini, D. (Ed.). (2020). Bounded knowledge: *Doctoral studies in Egypt*. American University in Cairo Press.

Carter, S., Smith, K., & Harrison, N. (2021). Working in the borderlands: critical perspectives on doctoral education. *Teaching in Higher Education*, 26(3), 283-292. [DOI: 10.1080/13562517.2021.1911098]

Cassuto, L., & Weisbuch, R. (2020). *The new PhD: How to build a better graduate education.* Johns Hopkins University Press. [DOI: 10.1353/book.81097]

Craswell, G. (2007). Deconstructing the skills training debate in doctoral education. *Higher Education Research & Development*, 26, 377-391. [https://doi.org/10.1080/07294360701494302]

Crossouard, B., et al. (2015). Drivers and Interpretations of Doctoral Education Today: National Comparisons. *Frontline Learning Research*, 3(3), 5-22. [DOI: 10.14786/flr.v3i3.177]

Cuthbert, D., & Molla, T. (2015). The politicization of the PhD and the employability of doctoral graduates: An Australian case study in a global context. *In Technology and workplace skills for the twenty-first century*. (pp. 95-111). Palgrave Macmillan.

Cyranoski, D., Gilbert, N., Ledford, H., Nayar, A., & Yahia, M. (2011). Education: The PhD factory. *Nature*, 472(7343), 276–279.

de Jong, J. (2019). Effective strategies for academic writing. In L. Pretorius, L. Macaulay, & B. Cahusac de Caux (Eds.), *Wellbeing in doctoral education: Insights and guidance from the student experience* (pp. 233-248). Springer. [DOI: 10.1007/978-981-13-9302-0_17]

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). *Internationalisation of higher education.* European Union.

DePauw, K. (2013). Karen DePauw, | Wilhelm von Humboldt, the PhD and the modern research university. *Global Perspectives Program* – Graduate Deans | Page 2. Virginia Tech.

Dessouqi, N. (2021). Doctorate studies at the Sociology Department, Cairo University: A case study. In D. Cantini (Ed.), *Bounded knowledge: Doctoral studies in Egypt* (pp. 51–72). The American University in Cairo Press.

Ecahe.eu. (2023). *Joint quality initiative: The origin of the Dublin descriptors.* Retrieved August 11, 2023, from [https://ecahe.eu/joitn-quality-initiative-a-short-history/].

European Commission. (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Office for Official Publications of the European Commission. [URL: https://www.researchgate.net/publication/237622410_A_Memorandum_on_Lifelong_Learning]

European Commission. (2017). *Overview of the higher education system: Egypt*. https://op.europa. eu/en/publication-detail/-/publication/8de30843-562e-11e7-a5ca-01aa75ed71a1

European Higher Education Area, & Bologna Process. (2023). *Ministerial conference* Bergen 2005. Retrieved August 11, 2023, from [https://www.ehea.info/cid101762/bergen-2005.html].

European Higher Education Area, & UNESCO–CEPES. (2005). Bergen Communiqué. https://ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

Foucault, M. (2008). *The birth of biopolitics: Lectures at the College de France*, 1978-1979. (G. Burchell, Trans.). Palgrave Macmillan.

Germain-Alamartine, E., Ahoba-Sam, R., Moghadam-Saman, S., & Evers, G. (2020). Doctoral graduates' transition to industry: Networks as a mechanism? Cases from Norway, Sweden and the UK. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2680-2695. [http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2020.1754783]

Germain-Alamartine, E., Ahoba-Sam, R., Moghadam-Saman, S., & Evers, G. (2020). Doctoral graduates' transition to industry: Networks as a mechanism? Cases from Norway, Sweden and the UK. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2680-2695.

Gilbert, R. (2009). The doctorate as curriculum: A perspective on goals and outcomes of doctoral education. In D. Boud & A. Lee (Eds.), *Changing practices of doctoral education* (pp. 54-68). Routledge.

Graduate Careers Council of Australia. (n.d.). *What do research graduates do*? https://www.qilt.edu.au/docs/default-source/gca-publications/2021-qilt-graduate-employment-survey-national-report-final.pdf?sfvrsn=50b41cf6_6

Gu, J., Levin, J. S., & Luo, Y. (2017). Reproducing 'Academic Successors' or Cultivating 'Versatile Experts': Influences of Doctoral Training on Career Expectations of Chinese PhD Students. *Higher Education*, 76(3), 427–447. [DOI: 10.1007/s10734-017-0218-x]

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2011). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds*.), The Sage handbook of qualitative research* (4th ed., pp. 105–117).

Hnatkova, E., Degtyarova, I., Kersschot, M., & Boman, J. (2022). Labour market perspectives for PhD graduates in Europe. *European Journal of Education*, 57(3), 395-409. [DOI: 10.1111/ejed.12514]

Irvine, J., & Martin, B. R. (1984). *Foresight in science: Picking the winners*. Pinter Publishers.

James, W. (1987). *The Ph.D. octopus. In Writings 1902-1910* (pp. 1111-1118). Library of America. (Original work published 1903)

Kehm, B. M. (2006). Doctoral education in Europe and North America: A comparative analysis. *Wenner Gren International Series*, 83, 67

Kehm, B. M. (2007). Quo Vadis doctoral education? New European approaches in the context of global changes. *European Journal of Education*, 42(3), 307-319

Kwiram, A. L. (2006). Time for reform? In C. M. Golde & G. E. Walker (Eds.), *Envisioning the future of doctoral education* (pp. 141-166). Jossey-Bass

Lee, A., Brennan, M., & Green, B. (2009). Re-imagining doctoral education: Professional Doctorates and beyond. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 275-287.

Lee, A., Brennan, M., & Green, B. (2009). Re-imagining doctoral education: Professional doctorates and beyond. *Higher Education Research & Development*, 28(3), 275-287. https://doi.org/10.1080/07294360902839883

Leonard, D., Metcalfe, J., Becker, R., & Evans, J. (2006). *Review of literature on the impact of working context and support on the postgraduate research student learning experience*. Higher Education Academy.

Lynch, M. (2017, March 29). It's time to reduce the number of PhD students, or rethink how doctoral programs work. *The Edvocate*. [https://www.theedadvocate.org/time-reduce-number-phd-students-rethink-doctoral-programs-work/]

Marmol, E., Hill, D., Maisuria, A., Nocella, A., & Parenti, M. (2015). The corporate university: An e-interview by Emil Marmol with Dave Hill, Alpesh Maisuria, Anthony Nocella, and Michael Parenti. *Critical Education*, 6(19), 1-18.

Mars, M. M., Bresonis, K., & Szelenyi, K. (2014). Science and engineering doctoral student socialization, logics, and the national economic agenda: Alignment or disconnect? *Minerva*, 52(3), 351–379.

McCulloch, A., & Bastalich, W. (2023). Commencing research students' expectations and the design of doctoral induction: Introducing inflections of collaboration and pleasure. *Journal of Further and Higher Education*, 47(5), 687-698.

McCulloch, A., & Thomas, L. (2012). Widening participation to doctoral education and research degrees: a research agenda for an emerging policy area. *Higher Education Research & Development*, 32(2), 214-227. [DOI: 10.1080/07294360.2012.662630]

Menand, L. (2009). The Ph.D. problem. Harvard Magazine. https://www.harvardmagazine.com/2009/11/professionalization-in-academy.

Meniailo, V. I. (2019). Professionalization and projectification of the doctoral education in the world. *Scientific Vector of the Balkans*, 3(2(4)), 53-54.

Mills, D. (2021). Joining the 'world class' university club? History, geopolitics, and doc toral education in the Arab world. In D. Cantini (Ed.), *Bounded knowledge: Doctoral studies in Egypt* (pp. 144–160). The American University in Cairo Press.

Mok, K. H., & Jiang, J. (2018). Massification of higher education and challenges for graduate employment and social mobility: East Asian experiences and sociological reflections. *International Journal of Educational Development*, 63, 44-51. [DOI: 10.1016/j.ijedudev.2018.05.003]

Mudge, S. L. (2008). What is neo-liberalism? *Socio-Economic Review*, 6(4), 703-731. [DOI: 10.1093/ser/mwn016]

Nerad, M. (2012). Conceptual approaches to doctoral education: A community of practice. *Alternation*, (19)2, 57-72.

Nerad, M., Bogle, D., Kohl, U., O'Carroll, C., Peters, C., & Scholz, B. (Eds.). (2020). *Towards a global core value system in doctoral education*. UCL Press.

Neumann, R., & Tan, K. K. (2011). From PhD to initial employment: The doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 36(5), 601-614. [https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594596]

OECD &World bank. (2008). *Higher Education in Egypt: Report of the 2008-09 International Review.* Retrieved from, https://www.oecd.org/education/innovation-education/44868528.pdf

OECD. (2012). *Transferable skills training for researchers: Supporting career development and research*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264179721-en

Owler, K. (2010). A 'problem' to be managed? Completing a PhD in the Arts and Humanities. *Arts & Humanities in Higher Education*, 9(3), 289–304. [DOI: 10.1177/1474022210379951]

Park, C. (2005). New variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 27(2), 189-207.

Pechar, H., Ates, G., & Andres, L. (2012). The "New Doctorate" in Austria: Progress toward a professional model or status quo? *CEPS Journal*, 2(4), 94.

Perez, C. (2023*). Technological revolutions, paradigm shifts and socio-institutional change*. [URL: https://www.carlotaperez.org/papers/introduction-technologicalrevolutionsparadigm.htm]

Peters, M. A., Besley, T., Olssen, M., Maurer, S., & Weber, S. (Eds.). (2015). *The global financial crisis and educational restructuring*. Peter Lang.

Pologeorgis, N. A. (2022, April 6). Employability, the labor force, and the economy. *Investopedia.* [https://www.investopedia.com/articles/economics/12/employability-labor-force-economy.asp]

Quality Assurance Agency for Higher Education. (2020). *Doctoral degree characteristics statement.* https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/quality-code/doctoral-degree-characteristics-statement-2020.pdf?sfvrsn=a3c5ca81_14

Rajagopalan, J. (2016, April 4). 15 career paths for PhDs and postdocs. *Editage Insights*. https://www.editage.com/insights/15-career-paths-for-phds-and-postdocs

Rayan. (2012). Foreword. In P. Miller, A. Selvanathan, & G. Meredith (Eds.), *Transnational doctoral education: An Asian focus* (pp. xx-xx). Southern Cross University Press.

Rodríguez-Salazar, L. M., & Rosas-Colin, C. P. (2011). Re/thinking research training. *In Higher education and human capital* (pp. 31-52).

Sandell, E. J., & Tupy, S. J. (2015). Where cultural competency begins: Changes in undergraduate students' intercultural competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(3), 364-381. [URL: http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE2058.pdf]

Sariko, C. S. (2022). Expanding doctoral education: The changing nature and purposes of the doctorate. Higher Education: *The International Journal of Higher Education Research*, 84(6), 1299-1315.

Symoens, Hildegarde**.** A History of the University in Europe: is qtd in: *Neumann, Ruth, and Kim Khim Tan. "From PhD to Initial Employment: The Doctorate in a Knowledge Economy." Studies in Higher Education 36, no. 5 (August 2011): 601–14.* [https://doi.org/10.1080/03075079.2011.594596]

Taylor, S. E. (2012). Changes in doctoral education: Implications for supervisors in developing early career researchers. *International Journal for Researcher Development*, 3(2), 118-138. [DOI: 10.1108/17597511311316973]

Technopolis Group. (2010*). Study on the organisation of doctoral programmes in EU neighboring countries: Egypt*. https://docplayer.net/9838834-Study-on-the-organisation-of doctoral-programmes-in-eu-neighbouring-countries.htm

Tennant, M. (2009). Regulatory regimens in doctoral education. In D. Boud & A. Lee (Eds.), *Changing practices of doctoral education* (pp. 225-237). Routledge.

The Economist. (2010, December 16*). The disposable academic: Why doing a PhD is often a waste of time*. [https://www.economist.com/christmas-specials/2010/12/16/the-disposable-academic].

Trafford, V. N., & Leshem, S. (2011). *Stepping stones to achieving your doctorate.* (2nd ed.). McGraw-Hill and Open University Press. (pp. 33-34).

United Kingdom. The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2011). *Doctoral degree characteristics*. Author.

University of London. (n.d.*). The professional doctorate: A new paradigm in higher education*. https://www.london.ac.uk/professional-doctorate-new-paradigm-higher-education

Whitchurch, C. (2008). *Shifting identities and blurring boundaries: the emergence of third space professionals in UK higher education* (Doctoral dissertation). University College London. [https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10002035/1/Whitchurch2008ShiftingIdentities377.pdf].

Wilson, A. (2021, November 3). Career planning for PhDs. *Career-Advice.Jobs*.Ac.Uk. [https://career-advice.jobs.ac.uk/career-development/career-planning-for-phds/]

Woldegiyorgis, A., Rudakov, V., Rozhkova, K., & Melnyk, D. (2020). Trends and practices: the literature concerning doctoral education. In *Trends and issues in doctoral education: A global perspective* (pp. 2-32). SAGE Publications. [DOI: 10.4135/9789353885991]

Wulff, D. H., & Austin, A. E. (Eds.). (2004*). Paths to the professoriate: Strategies for enriching the preparation of future faculty*. Jossey-Bass.

Zinner, L. (2022). *Doctoral candidates deserve more and better support on their doctoral journey.* Retrieved April 12, 2022, from [http://eurodoc.net/news/2018/doctoral-candidates-deserve-more-and-better-support-on-their-doctoral-journey].

Zusman, A. (2016). Changing degrees: Creation and growth of new kinds of professional doctorates. *The Journal of Higher Education*, 88(1), 33-61.