مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

العدد العشرون
محرم ١٤٤١هـ

الجزء الأول

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: journal@imamu.edu.sa

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

معايير تحكيم الرسائل العلمية ومدى التزام المناقشين بها
دراسة ميدانية على كليتي التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى

د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الملك خالد بأبها وجامعة
الأزهر بالقاهرة

د. إيهاب السيد أحمد محمد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة أم القرى بمكة وجامعة الأزهر
بالقاهرة

د. رضا أحمد علي المحمدي
قسم أصول التربية
كلية التربية
جامعة الأزهر بالقاهرة

معايير تحكيم الرسائل العلمية ومدى التزام المناقشين بها
دراسة ميدانية على كليتي التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى

د. محمد عبد الرؤوف عطية السيد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الملك خالد بأبها وجامعة الأزهر بالقاهرة

د. إيهاب السيد أحمد محمد
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة أم القرى بمكة وجامعة الأزهر بالقاهرة

د. رضا أحمد علي المحمدي
قسم أصول التربية
كلية التربية
جامعة الأزهر بالقاهرة

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ١/ ١٤٣٨هـ **تاريخ قبول البحث: ٩/ ٣/ ١٤٣٨هـ**

ملخص البحث:

استهدفت هذه الدراسة الوصفية الكشف عن أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية، ومدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة بهذه المعايير من وجهة نظرهم والباحثين، والفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة، والإجراءات المقترحة التي تسهم في تقنين التزام المناقشين بتلك المعايير. وأسفرت نتائج الدراسة عن اتفاق الخبراء التربويين على أهمية جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة جداً، ولم تظهر أي فروق إحصائية بين استجاباتهم نحو ذلك. كما أوضحت النتائج اتفاق كل من المناقشين والباحثين على التزام المحكمين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، ولم تظهر أيضاً أي فروق إحصائية بين استجاباتهم ما عدا محور الاستبانة الثالث؛ معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية، حيث وُجدت فروق بين استجابات المناقشين في اتجاه الأساتذة المشاركين، وعلى محور الاستبانة الثاني؛ معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية، حيث وُجدت فروق بين استجابات الباحثين في اتجاه باحثي الإدارة التربوية والتخطيط. وقد اقترحت الدراسة إجراءات موضوعية لتقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

الكلمات المفتاحية: الرسائل العلمية - معايير التحكيم– التزام المناقشين بالمعايير.

مقدمة الدراسة:

لم يعد خافياً أن تقدم الأمم والشعوب أصبح مرهوناً بتقدم البحوث العلمية وتطبيقاتها؛ فما من اكتشاف جديد أو اختراع جيد أو خدمة إنتاجية أو تطويرية إلا ووراءها بحث علمي متقن. ومن ثم، تهتم كافة المجتمعات الإنسانية - المتقدمة والنامية على حد سواء - بتجويد وتطوير البحوث العلمية، وذلك من أجل تحقيق التقدم المنشود والأهداف المرجوة، ومواكبة التغيرات السريعة والمتلاحقة، والوفاء باحتياجات ومتطلبات التنمية في المجالات المختلفة.

ويشهد العصر الحديث تحولا أساسيا نحو الاهتمام بالبحث العلمي، والبحث التربوي – كذلك – باعتباره بطبيعة الحال جزءاً لا يتجزأ من البحث العلمي؛ إذ إنه أحد أساليب إنتاج المعارف الجديدة، والمصدر الرئيس للنمو الاقتصادي الجديد القائم على المعرفة، فضلا عن أنه العامل الأساسي في توجيه وتطوير السياسات والممارسات، والكشف عن أنسب الحلول لمشكلات وتحديات الواقع، ومن ثم يسهم البحث العلمي بدور كبير في تحسين ما يقدم داخل مؤسسات المجتمع من خدمات؛ الأمر الذي يؤكد على أهميته ليس في مسايرة الثورة المعرفية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية فحسب، وإنما في تحقيق التنمية البشرية في المجتمع أيضاً (Kearns, 2004, PP.8-9, & Routti & Helsinki, 2007, PP.7-10).

كما يعتبر البحث التربوي وسيلة مهمة لتطوير أساليب التربية وطرقها وتحسين مستواها، وتلبية الاحتياجات المتوقعة منها، والانتفاع بكفاءتها، وتوثيق صلتها بعملية التنمية الاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى أنه ركيزة

أساسية في وضع الاستراتيجية التربوية، وتطوير ما تقوم عليه من أسس ومقومات، وتحقيق الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها بفعالية أكبر (Angelico, 2004, P.7).

وحتى يؤدي البحث التربوي - على وجه الخصوص - هذا الدور، فإن الأمر لا يقتصر على فهم الباحث لطبيعة البحث والدراية بأساليبه والإلمام بمهاراته والالتزام بأخلاقياته...، كما أن الأمر – كذلك - لا يتوقف على ما توصل إليه البحث من معرفة لها فائدتها العملية المباشرة في حل المشكلات الملحة، أو على ما أسهم به البحث في توسيع آفاق المعرفة النظرية...، لكنْ للأمر بعد آخر مهم وهو التحكيم أو التقويم العلمي الذي لا يكتمل البحث إلا به. فعلى أساس تحكيم البحث، يُعطى للبحث وزن أو درجة، فيترتب على هذا الحكم قرار بقبول البحث أو رفضه؛ الأمر الذي قد ينعكس - بالإيجاب أو السلب - على مواصلة النمو الأكاديمي والمهني، أو على معالجة مشكلات فنية قائمة، أو على التخطيط الاستراتيجي لمواقف تنموية لاحقة.

ومما يزيد من أهمية التحكيم العلمي للبحوث وخطورته في ذات الوقت: أ) زيادة الإقبال على البحث والدراسات العليا، وبالتالي زيادة الرسائل والبحوث العلمية من ناحية، ب) ندرة وجود ضوابط ومعايير مقننة (تتحقق فيها الموضوعية والصدق والثبات) موضوعة سلفاً من قبل الجهات العلمية المسؤولة عن الدراسات العليا والبحوث العلمية من ناحية أخرى؛ مما قد يؤدي إلى خضوع الإنتاج العلمي لآراء المحكمين الشخصية أو لرؤى وملحوظات متنوعة ومتباينة قد لا تتوفر فيها معايير الكفاءة والجودة؛ الأمر

الذي يُحتّم تقنين معايير تقويم البحث العلمي التي تؤكد على أن مختلف نوعيات الأعمال البحثية يتوفر فيها - على الأقل - الحد الأدنى الضروري من معايير الكفاءة والجودة اللازمة، ومن ثم تأتى نتائج تقويم البحث العلمي - قدر الإمكان – موضوعية، أي تتنزه عن الرؤى الذاتية التي تجنح أحياناً عن طريق الصواب، مما يؤثر سلبا في مسيرة البحث التربوي ويفقده مصداقيته.

ولقد أكد على هذا السياق العديد من الدراسات، مثل: Stierer & Antoniou (٢٠٠٤)، حمدان (٢٠٠٧)، أبحاث ندوة التحكيم العلمي المنعقدة بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (٢٠٠٨)، مقدم (٢٠١١)، الموسوي (٢٠١١)، Creswell (٢٠١٢)، Bourke (٢٠١٣)، Govender (٢٠١٣)، Kyvik (٢٠١٤)، Mafora & Lessing (٢٠١٤). وباستقراء هذه الأدبيات – كما سيتبين لاحقاً – تم استخلاص النقاط الآتية:

- تتفق كل أدبيات البحث على أهمية التحكيم العلمي الموضوعي، وبصفة خاصة في البحث التربوي، وذلك للارتقاء بالبحث العلمي من ناحية، وعدم توتر العلاقات الإنسانية في العمل الأكاديمي من ناحية أخرى.
- كما تتفق هذه الأدبيات على ضرورة وجود معايير واضحة ومحددة يتم على ضوئها تحكيم البحوث والرسائل تحكيمًا آمنًا، وتقويمها تقويمًا دقيقًا، حتى يتحقق أكبر قدر من السمو للبحث العلمي والمختصين به.

- ركزت معظم الدراسات التي اهتمت بموضوع معايير أو ضوابط البحث على تحكيم بحوث الترقية (ما بعد الدكتوراه) والتي غالباً لا تتقيد في إجراءاتها الموضوعية والمنهجية والفنية بما تتقيد به رسائل الماجستير والدكتوراه.
- ارتبطت معظم أدبيات البحث التي اهتمت بوضع معايير لتحكيم الرسائل العلمية بتخصصات غير تربوية كالمكتبات والمعلومات والعلوم الأمنية.
- اقتصرت غالبية الضوابط أو المعايير التي يتوقف عليها صلاحية البحث للقبول من عدمه على خمسة مواصفات، هي: أصالة فكرة البحث، منهجية البحث، البيانات والمصادر المستخدمة، لغة وأسلوب العرض، محتوى تقرير البحث وبعض خصائصه الفنية.
- تقتصر معظم المعايير "المتوفرة" للتحكيم على النواحي الشكلية، دون الأخذ في الاعتبار النواحي الأخرى (العلمية والمنهجية)؛ مما يؤدي غالباً إلى غموض التحكيم، والاجتهادات الشخصية غير الموضوعية.
- يُلاحظ كذلك على معظم معايير التحكيم "المقترحة" عدة أمور، منها: الذاتية، والعمومية، وعدم الشمول، وعدم الواقعية؛ وذلك لكونها:
- استندت في بنائها على وجهة نظر شخصية دون اعتبار لتصورات الخبراء.
- موجهة للمحكّمين ولكن دون توصيف سلوكي لما يعنيه كل معيار فيها، فضلاً عن تكرار بعض عباراتها وعدم قابليتها للملاحظة

والقياس ؛ فيفسرها كل محكم حسب تخصصه الأكاديمي، وكفايته في البحث العلمي، وميوله الشخصية.

- مقتضبة ؛ فلم تشمل كل ما يخص البحث من جوانب وتفاصيل يتوجب تحكيمها وتحديد مدى صلاحيتها.
- كذلك لم تتناول دراسة سابقة مدى توفر أو قياس الالتزام بهذه المعايير في الواقع.

وبالإضافة إلى ما سبق، وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي يقوم بها الباحثون - خاصة في العلوم الاجتماعية والنفسية والتربوية التي تعج بوجهات النظر المتعددة والمتباينة - لتطوير أدوات القياس في مجالاتهم، إلا أن موضوعية أو معيارية تحكيم البحوث في هذه التخصصات ما يزال بعيداً عن مثيلتها في العلوم الدقيقة، وهذا لعدة أسباب يمكن اختصارها فيما يأتي (عطية، ٢٠٠٩، ص٤٧):

- إن طبيعة الظواهر المدروسة في البحوث التربوية تتميز بالتغير وعدم الاستقرار وذلك لارتباطها بالإنسان الذي تتأثر حالته النفسية بعدة مثيرات داخلية وخارجية.
- إن قياس معظم الظواهر التربوية يتم عبر مقاييس غير مباشرة، وعليه فإن موضوعية وصدق وثبات هذه المقاييس تبقى محدودة.
- عدم وضوح المفاهيم في العلوم التربوية حيث إنها تختلف باختلاف الأفراد، مما يؤدي إلى اختلاف الاستدلالات وأدوات القياس المستخدمة لقياسها، الأمر الذي ينتج عنه عدم توحد الجهود في

تطوير المعرفة أو في بناء نظريات قوية تستطيع تفسير الظواهر التربوية والتنبؤ بها والتحكم فيها.

- إن إجراء البحوث التربوية تعترضها صعوبات منها ما يعود إلى صعوبة اختيار العينة الممثلة للمجتمع، ومنها ما يعود إلى تحفظ الباحثين في استجاباتهم أو تحيزهم أو رغبة في الظهور بالمظهر الإيجابي فينعكس ذلك على دقة وموضوعية النتائج.
- لا يكاد تخلو نتائج البحث في العلوم التربوية من التأثر بالخلفية الأيديولوجية والثقافية للباحث؛ الأمر الذي قد يؤثر على موضوعية النتائج ومصداقيتها.

وانطلاقاً مما سبق، أتت فكرة هذه الدراسة لمحاولة وضع مقياس مقنن يمكن اعتماده عند تحكيم البحوث التربوية، وبصفة خاصة الرسائل العلمية التي يقدمها طلاب الدراسات العليا لنيل درجتي الماجستير والدكتوراه.

فالتزام المحكمين عند مناقشة الرسائل التربوية بمعايير محددة أمر مهم وضروري للارتقاء بالبحث والمجتمع، كما أن تقنين الدور الذي يقوم به المحكمون للحكم على نتاج الباحثين – من خلال تقنين معايير تقويم هذه النوعية من البحوث - أمر أكثر أهمية، ومن ثم **كانت هذه الدراسة التي تستهدف الكشف عن:**

- أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية.
- الفروق الإحصائية بين استجابات خبراء التربية نحو أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغيري: الجامعة، التخصص.

- مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بهذه المعايير من وجهة نظرهم.
- الفروق الإحصائية بين استجابات المناقشين نحو مدى التزامهم بتلك المعايير حسب متغيرات: الجامعة، التخصص، الدرجة العلمية، عدد الرسائل التي ناقشوها.
- مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بهذه المعايير من وجهة نظر الباحثين.
- الفروق الإحصائية بين استجابات الباحثين نحو مدى التزام المناقشين بتلك المعايير حسب متغيرات: الجامعة، التخصص، المرحلة العلمية التي اجتازوها، عدد المناقشات التي حضروها.
- وضع مقترحات إجرائية تسهم في تقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

مشكلة الدراسة:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١) ما أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى؟

٢) ما مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بهذه المعايير من وجهة نظرهم؟

٣) ما مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بهذه المعايير من وجهة نظر الباحثين؟

٤) ما الإجراءات المقترحة لتقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية؟

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية هذه الدراسة مما يأتي:

- الحاجة الماسة لوجود مقياس مقنن لتحكيم الرسائل العلمية وفق ضوابط أو معايير تستمد جوهرها من سمات ومعايير البحث العلمي الموضوعي، لتحقيق جودة البحث وضمان التزامه بمعايير أو ضوابط إجرائه.
- إن ضبط تحكيم البحث العلمي بمواصفات معيارية مناسبة، وبأداة إجرائية لتقييم مدى توفر هذه المواصفات في البحث ونتائجه وتقريره، يسهم في ضمان شفافية ونزاهة المناقشات العلمية، ومن ثم توجيه قرارات تقييم البحوث ورفع موضوعية الحكم على قبولها أو رفضها.
- إذا كان من المأمول أن تفيد هذه الدراسة في تجويد البحث العلمي في التخصصات التربوية، وفي تقليل الاختلاف والتباين في الحكم على البحث، فإنه يُؤمل أيضاً توعية الباحثين بما هو متوقع منهم قبل وعند تقييم البحث من خلال توظيف معايير الدراسة المقننة في التقييم الذاتي لبحوثهم، والتحقق مبدئياً من كفايتها العلمية والعملية للإجازة والإفادة.
- توجيه نظر الجهات المعنية بالبحث التربوي – مثل: الأقسام التربوية والنفسية، عمادات الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات، الجمعيات التربوية – إلى الإفادة من تقنين معايير تحكيم البحث بصفة

عامة والبحث التربوي على وجه أخص، كسبيل أوليّ لإصلاح البحث وخدمة المجتمع .

مصطلحات الدراسة:

- **المعايير** Standards:

عرف معجم المصطلحات التربوية والنفسية المعيار بأنه: "مقياس خارجي للحكم على الأشياء أو لتقدير صحتها" (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ص258). كما أنه يُقصد بالمعيار: محك Criterion أو مستوى متفق عليه للحكم على شيء، ومن ثم قبوله أو رفضه (مقدم، ٢٠١١، ص٦). كذلك عرفت المعايير بأنها المواصفات أو المعارف والمهارات والقيم أو الكفايات التي ينبغي أن يعمل برنامج ما على تحقيقها (NAQAAE, 2009, p.5).

- **تقنين** Standardization:

يُقصد بكلمة تقنين: عملية إرساء المعايير المحددة للعمل البحثي ومستوياته وجودته (الشيخلي، ٢٠٠٨، ص١٧٨).

- **التحكيم** Peer Review/Refereeing:

التحكيم في اللغة مصدر حكَّمه في الأمر والشيء؛ أي جعله حَكَمَاً، وفوَّض الحكم إليه، وحكَّموه بينهم أي طلبوا أن يحكم بينهم، فهو حكم ومحكَّم (الفيومي، د.ت.، ص١٤٥).

وتعرف الأكاديمية البريطانية التحكيم العلمي بأنه: تقويم أو تقييم البحث العلمي لتحديد مدى قبوله وفقاً لكفايته وأهميته وأصالته، وذلك من قبل خبراء مؤهلين ومتخصصين في نفس المجال (The British Academy, 2007, p.2).

كما عُرِّف التحكيم العلمي بأنه: عملية إخضاع العمل البحثي للفحص النقدي الدقيق من قبل محكمين مؤهلين ومتخصصين لمعرفة مكامن الضعف وتصحيحها بهدف الارتقاء العلمي والتدرج الأكاديمي (الشيخ، ٢٠٠٨، ص٢٣١، Abuelmaatti, 2008. P.608)

- **البحث** Research:

يعرف البحث عامة بأنه: العمل المنظم الذي يهدف إلى زيادة المعرفة واستخدامها في تطبيقات جديدة (Lovat, 2003, p.48). كما عرفه شحاتة (٢٠٠٩) بأنه: "خطوات منظمة ودقيقة، تقوم على الدراسة والاستقصاء بغية الاكتشاف أو حل مشكلة أو التوصل إلى تعميمات" (ص١٠٦). ويقصد به أيضاً: السعي المنظم نحو الفهم أو الاستقصاء الدقيق الناقد الشامل، المدفوع بحاجة أو صعوبة، والموجه نحو مشكلة ما تتجاوز الاهتمام الشخصي المباشر، بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو مراجعة نتائج مسلم بصحتها وفق معايير موضوعية معدة لذلك (كنعان، ٢٠٠١، ص٦٤).

والرسالة أو الأطروحة العلمية Dissertation: هي البحث العلمي المبتكر الذي يقدمه الطالب في مرحلة الدراسات العليا في مجال معين – وذلك بعد رحلة علمية شاقة وجهد بحثي مضني – لنيل درجة علمية أو شهادة أكاديمية عليا تمنح للطالب علنياً من قبل لجنة خبراء متخصصين في ذات المجال (الغانم، ٢٠٠٨، ص٧٥٦).

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف "**معايير تحكيم الرسائل العلمية**" – في هذه الدراسة – **إجرائياً** بأنها: مجموعة مؤشرات مقننة تستخدم للحكم على مدى صلاحية الرسالة التي يقدمها طالب الدراسات العليا للقبول والإجازة

لنيل الدرجة العلمية في الماجستير أو الدكتوراه، وذلك وفق مقياس ثلاثي متدرج من ١ : ٣ بحيث تشير الدرجة (١) إلى أن الرسالة لم تحقق المعايير المطلوبة، بينما تشير الدرجة (٣) إلى أن الرسالة حققت المعايير المطلوبة.

منهج الدراسة وأدواتها:

لتحديد أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية، والكشف عن مدى الالتزام بها، وإمكانية تقنينها، اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي. وبهدف زيادة موثوقية النتائج المستخلصة ومعاملات صدقها وثباتها، فقد تم استخدام أسلوب تعددية الأدوات وتنوع المصادر وتباين المجتمعات البحثية، أو كما يُعرف بأسلوب "تعدد اتجاهات بحث النقطة الواحدة" Triangulated approach (Ary, Jacobs, Sorensen, & Razavieh, 2010, p.588).

ولهذا، اعتمدت هذه الدراسة على:

- استبانة موجهة لخبراء التربية بجامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة لتحديد أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية.
- استبانة موجهة لمناقشي الرسائل التربوية بجامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة لتحديد مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.
- استبانة موجهة للباحثين التربويين الذين ناقشوا رسائلهم العلمية (ماجستير/دكتوراه) بجامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة - خلال آخر ثلاثة أعوام دراسية - لتحديد مدى التزام المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

- مقياس موجه لعينة مقصودة من خبراء تحكيم الأبحاث التربوية بجامعتي الأزهر وأم القرى لتحديد درجة موافقتهم على معايير تحكيم الرسائل العلمية المقننة لاعتماده عند مناقشة الرسائل بكليات التربية.

وقد كانت كل هذه الأدوات ذات استجابات مقيدة وفقاً لمقياس ليكرت خماسي الأبعاد، الذي يُفسر فيه مستوى ومدى كل استجابة من الاستجابات حسب ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (١) يوضح مستوى ومدى الأهمية لكل استجابة في الاستبانة

مستوى الاستجابة	المـــدى
ضعيفة جداً - غير مهمة جدا	من ١,٠٠ إلى ١.٨٠
ضعيفة - غير مهمة	من ١,٨١ إلى ٢.٦٠
متوسطة	من ٢,٦١ إلى ٣.٤٠
كبيرة – مهمة	من ٣,٤١ إلى ٤.٢٠
كبيرة جداً - مهمة جدا	من ٤,٢١ إلى ٥.٠٠

حدود الدراسة:

اقتصرت **الحدود الموضوعية** لهذه الدراسة على المعايير التي تتعلق بتحكيم الرسائل العلمية ذاتها (أي بما هو مطروح للتحكيم) دون التطرق إلى الأخلاقيات التي ينبغي أن تتوفر في البحث أو الباحث أو المحكم، فتلك موضوعات تحتاج لبحوث أخرى.

ومما ينبغي الإشارة إليه أن المعايير المدرجة في الدراسة الحالية لا تتسع لتشمل كل العناصر المطلوبة، كما أنها ليست المعايير الوحيدة التي يمكن على أساسها تقييم صلاحية البحث من عدمه، ولكنها تمثل القواسم المشتركة التي ينبغي أن تشتمل عليها رسائل الماجستير والدكتوراه في جميع الأقسام التربوية

على اختلاف أهدافها ومناهجها وموضوعاتها، كما أنها تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات الواجب توفرها في الرسالة العلمية حتى يتم إجازتها. وهذا يعني أن معايير الدراسة الحالية لا تمنع من اقتراح معايير أخرى أكثر تفصيلاً وخصوصية حسب نوع البحث ومنهجيته المستخدمة.

كما تمثلت **الحدود البشرية** للدراسة في: جميع أعضاء هيئة التدريس، والباحثين (طلاب الدراسات العليا) الذين اجتازوا مرحلتي الماجستير والدكتوراه في مختلف التخصصات التربوية بجامعتي الأزهر بالقاهرة، وأم القرى بمكة المكرمة.

أما **الحدود الزمانية** للدراسة فقد استغرق تطبيق أدوات الدراسة الميدانية العام الجامعي ١٤٣٧/٣٦هـ الموافق ٢٠١٦/١٥م كله، وذلك لما وُجد من صعوبات كثيرة في استرداد أكبر عدد من الاستبانات.

* * *

الخلفية النظرية للدراسة:

باستقراء أدبيات البحث التربوي في مجال التحكيم العلمي، أكدت الدراسات السابقة على أن تحكيم البحوث أو مناقشة الرسائل العلمية يعد الوسيلة الوحيدة لـ (الطيار، ١٤٣٥هـ):

- التقييم والنقد الدقيق لمختلف جوانب العمل العلمي لإظهار جوانب القوة التي يتمتع بها وإظهار نواحي القصور التي تعتريه.
- إظهار مدى التزام العمل البحثي بخطوات المنهج العلمي وأساسياته، ومن ثم الحكم عليه وتقييم ما قدمه من جديد يمكن إضافته للتخصص الذي يتبعه الباحث.
- التحكيم العلمي قد يمثل إضافة للعمل البحثي بما يبديه المحكمون من ملاحظات وتوصيات ترتفع بهذا العمل إذا أخذ بها الباحث.
- التحكيم العلمي أحد أهم الجوانب الداعمة لتطور الإنتاج العلمي، حيث تعتمد أغلب المعطيات البحثية على مدى إفادة الباحثين من ملحوظات المحكمين ومقترحاتهم.

وبهذا، يعد التحكيم العلمي ذا أهمية كبيرة؛ فهو أحد أهم أساسيات فحص جودة الإنتاج العلمي، وهو ركيزة من ركائز البحث العلمي والارتقاء الأكاديمي الذي يجري في كثير من المؤسسات البحثية لإثراء المعرفة في جميع المجالات النافعة (الشيخ، ٢٠٠٨، ص٢٣١).

وهذا ما أكدته دراسة الغانم (٢٠٠٨) حيث أوضحت أن التحكيم الموضوعي للبحث التربوي يسهم في:

- إصدار أحكام وقرارات موضوعية على الأعمال البحثية، فوجود معايير للتحكيم يقضى على الارتجال والعشوائية والرؤى الذاتية في التحكيم.
- القضاء إلى حد مّا على تباين قرارات المحكمين، الناتج - غالباً - عن ضعف كفاية المعايير الممارسة في تحكيم البحوث؛ حيث تتصف بالعمومية مما يؤدي إلى تناقض القرارات التي يتخذها المحكمون؛ لأن كل محكم يقيم البحث حسب أهليته الأكاديمية، وميوله الشخصية الإيجابية أو السلبية نحو الباحث.
- وجود المعايير يضمن أن تحكّم البحوث والأطروحات بوضوح وبشكل دائم بناء على ما ورد في هذه المعايير، كما يوضح مستوى ونوعية الأطروحات التي يقدمها طلاب الدراسات العليا في أي جامعة.
- التخلص - نسبياً - من مواطن الضعف التي تعاني منها عملية البحث العلمي، فدراية الباحث بأبعاد تقويم بحثه من البداية يجعله يتلافى الأخطاء.
- تحقيق المساواة والعدالة والنزاهة لدى الباحثين والمحكمين وعمادات الدراسات العليا والبحث العلمي.
- الحكم على البحوث العلمية والرسائل الجامعية من خلال بيانات موضوعية كافية ينعكس إيجاباً على مستوى البحث العلمي في مجاله، وعلى تطوير وتوجيه قدرات المحكمين من أعضاء هيئة التدريس

وغيرهم، وتطوير قدرات الباحثين في مختلف الجوانب المنهجية والعلمية والشكلية (ص ص٧٦٤- ٧٦٦).

وانطلاقاً من هذه الأهمية، فإن أهداف التحكيم العلمي تتمثل فيما يأتي:

- وضع ضوابط ومعايير للمؤلفين في العلم بوجه عام.
- تحسين جودة القرارات ومصداقيتها بشأن قبول النشر.
- إيقاف البحوث العلمية منخفضة الكفاءة مبكرا والارتقاء بمعايير التخصص وإرسائها.
- تقديم تقييم عادل غير منحاز وحذر وأمين للبحث العلمي.
- الارتقاء بجودة البحوث العلمية (الطيار، ١٤٣٥هـ).
- تطوير مستوى الرسائل الجامعية، والعمل على إيجاد رسائل علمية يتوافر فيها أغلب المعايير اللازمة، كالترقي إلى مصاف الرسائل العلمية العالمية.
- تحقيق هدف أساسي يتعلق بطالب الدراسات العليا، وهو منح الدرجة العلمية سواء أكانت للماجستير أم للدكتوراه (الغانم، ٢٠٠٨، ص ص٧٦٢- ٧٦٦).

وبناءً على أهمية التحكيم العلمي وأهدافه، يمكن القول بأنه: يحدد أهمية البحث للمعرفة العلمية، ويميز بين الأبحاث السطحية والأبحاث العميقة، ويحقق التنمية الشخصية والمهنية للمحكَّم (المناقش) والمحكم له (الباحث)، كما أنه يحدد العلاقة بين جودة الرسائل والأبحاث العلمية ومدى التزام المحكمين بأخلاقيات ومعايير التحكيم.

لكن تجدر الإشارة إلى أنَّ مثل هذه الأهمية والأهداف لن تبدو جلية إلا إذا التزمت كافة أطراف عملية التحكيم بالموضوعية، وإلا ظهرت المشكلات وتأزمت الأخلاقيات؛ فالممارسات التحكيمية السلبية تعيق التحكيم العلمي، وتضعفه، وتزعزع الثقة فيه، وتقلل من شأنه ومصداقيته، وبالتالي تنعكس آثارها بشكل مباشر على الإنتاج العلمي والتي أصبحت من المشكلات التي تؤرق الباحثين والمحكمين والمؤسسات البحثية على حد سواء.

ونظراً لتعدد وتنوع أدبيات البحث التي خاضت في هذا السياق، وما توصلت إليه من نتائج تتعلق بمشكلات التحكيم؛ إلا أنه يمكن **تصنيف مشكلات التحكيم** التي تناولتها الدراسات السابقة إلى ثلاثة أنواع:

فمن الدراسات السابقة ما أرجع مشكلات التحكيم إلى المحكم نفسه، ومنها: التأخر في التقييم، التباين الشديد بين المحكمين في التقييم نتيجة اختلاف منهجيتهم بين التشدد أو التعسف أو التعصب أو الحسد أو عدم الواقعية من جهة وبين التساهل أو التعاطف أو التأثر بالمجاملات من جهة أخرى (الربيش، ٢٠٠٨، ص ص١٠٢٨- ١٠٣٠). وأورد حسين (٢٠٠٨) أن من أخلاقيات المحكم السلبية والتي تؤثر على التحكيم: عدم الاستعداد والاهتمام الكافيين، الغرور والكبر، النظر إلى عمل الباحث من خلال ما وصل إليه المحكم نفسه، الظلم والتجني نتيجة الهوى واختلاف الرأي، الذاتية والشعور بالأنا، المحسوبية، القرب والبعد من الباحث أو من رئيس لجنة الحكم (ص١٠٦٢).

وفي هذا السياق، أكد الصاعدي (٢٠٠٨) أن معظم الدرجات العلمية التي يعطيها المناقشون للطلاب ليست دقيقة، ولا تعكس واقع الرسالة، بل

يدخل فيها مؤثرات غير علمية، كمجاملة المشرف أو الطالب أو ربما بعض الحضور المقربين للطالب؛ فقد تكون المناقشة العلنية قوية وتتضمن نواقض عديدة لعمل الطالب في رسالته، ثم يأتي الحكم بامتياز مع مرتبة الشرق الأولى (ص٦٧٣).

وقد عدَّد الشهراني (٢٠٠٨) مشكلات أخرى تتعلق بالمحكم ذاته، مثل: الذاتية في التحكيم، الضغوط التدريسية والبحثية والشخصية الملقاة على عبء المحكم، قلة المكافآت المادية على التحكيم، عدم تمكن بعض المحكمين من مهارات توظيف التقنيات الحديثة في التحكيم (ص ص٤٧٤- ٤٧٩).

ومن المشكلات ما تم عزوه إلى الجهة الصادر منها العمل المحكم أو إلى طبيعة اللوائح والأنظمة، ومنها: ضعف التواصل بين الجامعات والكليات والأقسام المتناظرة، ضعف المتابعة والتنسيق للأعمال المحكمة، عدم وجود أنظمة ولوائح تنفيذية تضبط عمل الباحثين وتقييم المحكمين (الربيش، ٢٠٠٨، ص ص١٠٣٣- ١٠٣٤).

ومن المشكلات ما يرجع إلى الباحث نفسه، مثل: السرقات العلمية من البحوث والدراسات السابقة، وخاصة الأجنبية منها، تزوير النتائج باستخدام عمليات إحصائية مضللة أو مغلوطة، التسرع في إنجاز الدراسات العلمية مما يؤدي إلى تدني مستواها العلمي، ضعف القدرات الشخصية والإمكانات المادية لإنجاز البحث بالصورة المرغوبة (الشهراني، ٢٠٠٨، ص ص٤٧٩- ٤٨٤).

وكرد فعل لمشكلات التحكيم، عُقدت المؤتمرات والندوات وتعددت الأبحاث التي تناولت **أخلاقيات التحكيم العلمي** التي تعالج المشكلات

المذكورة آنفاً، لكن كان معظمها يدور حول المحكم نفسه. فأوضح حسين (٢٠٠٨) أن من أخلاقيات المحكم الإيجابية: العلم والتخصص الدقيق والعميق، الأمانة العلمية، الإخلاص، الإتقان، القوة في الحق، الموضوعية (ص ص١٠٦١- ١٠٦٢).

وذكر الغفيلي (٢٠٠٨) أن من أهم السمات الخلقية التي ينبغي أن تتوفر في المحكم: الأمانة، العدل والإنصاف في المناقشة، المحافظة على الأسرار، الموضوعية، الدقة والتأني في إصدار الأحكام، عدم التأثير على الزملاء المحكمين في قراراتهم، استشعار مبدأ المحبة في الله فيحب لغيره ما يحبه لنفسه، الابتعاد عن التجريح أو الوصف بما لا يليق، الرجوع إلى الحق وقبوله إن ظهر خطأه، العفة (ص ص٨٨٠- ٨٨٩).

كما أوضح الصاعدي (٢٠٠٨) أن أبرز الصفات والواجبات العلمية لعضو لجنة التحكيم هي: الصلة الوثيقة بالتخصص، التزام الموضوعية والتجرد من الهوى، التحلي بالأمانة والإنصاف، إعطاء الرسالة حقها من الوقت والجهد، عرض الملحوظات والتوجيهات بأدب واحترام (ص٦٦٩).

وقد أورد الصنيع (٢٠٠٨) خمسة شروط للمحكم، هي: امتلاك معرفة أكاديمية خاصة بموضوع البحث، امتلاك معرفة بعلم وممارسة التقييم، الموضوعية والتجرد من الأهواء والاعتبارات الخاصة والعامة، أن تكون قراراته قابلة للملاحظة والعد والقياس، أن تكون قراراته موجهة للبناء (ص٩٦١).

أما فيما يتعلق **بالمشكلات التي ترجع إلى اللوائح والأنظمة، أو إلى الباحث نفسه**، فقد تعرضت لها مقترحات أغلب أدبيات البحث المتعلقة بهذا

الموضوع، ومن ذلك – على سبيل المثال لا الحصر – دراسة الربيش (٢٠٠٨) التي أكدت في مقترحاتها على ضرورة وضع ضوابط مقننة وواضحة لتقييم البحث الأكاديمي (ص١٠٣١). كذلك أكد الشيخلي (٢٠٠٨) على ضرورة الاهتمام بتطوير ومراجعة قواعد ومعايير التحكيم العلمي للتأكد من صحتها ودقتها وجدواها تحقيقاً لمصلحة العلم والباحث نفسه (ص٢٢٠).

ولأن مثل هذه المقترحات – الخاصة بوضع معايير مقننة لتحكيم الرسائل العلمية - تعتبر بمثابة المنطلق والهدف الرئيس للدراسة الحالية، فإن الأمر يتطلب عرض ما اقترحته أدبيات البحث السابقة من معايير أو ضوابط في هذا المجال، وذلك وفق أربع خطوات – متدرجة من العموم إلى الخصوص - اتبعتها الدراسة لتحديد وبناء قائمة معايير التحكيم، وهي كما يأتي:

أولاً: استقراء معايير تقويم البحث التربوي – بصفة عامة - والمتضمنة في مراجع وكتب مناهج البحث العلمي:

باستقراء معايير تقويم البحث التربوي المتضمنة في مراجع وكتب مناهج البحث العلمي بمجال العلوم الاجتماعية والتربوية، لُوحِظ أن بعض هذه المراجع – وخاصة العربية والحديثة منها – لا تتناول تلك المعايير، أو أنها تكرر ما ذُكر في المراجع التي سبقتها في التأليف، أما بعضها الآخر فقد تعرض لتلك المعايير على اختلاف في التفصيل والتصنيف والتدريج.

فخصص جاي (١٩٩٣) في كتابه "مهارات البحث التربوي" فصلاً ضمَّنه قائمتين؛ إحداهما عن معايير تقويم البحث التربوي العامة، وتشمل: المشكلة، الدراسات السابقة، الفرضيات، العينة، الأدوات، التصميم والإجراءات، النتائج، مناقشة النتائج والتوصيات، الملخص. أما القائمة

الأخرى، فتضمنت معايير خاصة بأنواع البحوث (التاريخية، الوصفية، الارتباطية، التجريبية). وقد أدرج تحت كل معيار عام وخاص عدة أسئلة لتقييمه (ص ص٥٦٨- ٥٧٥).

أما فان دالين (١٩٩٧)، فقد رأى أنه ليس هناك مقياس مقبول عند الجميع لتقويم البحث التربوي، إلا أنه يمكن مراجعة المعايير الآتية قبل قراءة تقرير البحث وأثناء ذلك وبعده: مدى وضوح العنوان وتحديده لميدان المشكلة، مدى احتواء تقرير البحث على المواد التمهيدية مثل: صفحة العنوان والشكر وقائمة المحتويات، القدرة على عرض المشكلة وتحليل الوقائع والتفسيرات المرتبطة بها، مدى تقويم الدراسات السابقة وتلخيصها ومعالجتها، مدى وضوح الفرضيات وتقديمها لتفسيرات كافية، مدى اتفاق مجال المشكلة مع مطالب التخصص وتحديدها تحديداً كافياً، القدرة على تحديد مصطلحات البحث وتحليلها، سلامة طريقة معالجة البحث من حيث دقة استخدام المنهج والأساليب والأدوات المتبعة فيه، القدرة على تحليل البيانات واختبار صدق النتائج، الدقة والإيجاز في عرض خلاصة البحث ونتائجه، سلامة طريقة كتابة المراجع والملاحق، جودة شكل التقرير وأسلوبه (ص ص٥٦٥- ٥٧٩).

وفي كتاب "مناهج البحث في التربية وعلم النفس"، أورد ملحم (٢٠٠٠) لتقويم البحث التربوي المعايير الأربعة الآتية: (أ) مدخلات البحث، وشملت: العنوان، المشكلة، الأهداف، الأسئلة، الفرضيات، الافتراضات، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري، الدراسات السابقة، (ب) إجراءات البحث، وتضمنت: التصميم، العينة، الأدوات، منهج

البحث، جمع البيانات وتحليلها، (ج) نتائج البحث، وذلك من حيث: عرضها، وتحليلها، والتوصيات، والخلاصة، (د) المراجع والملاحق وتقرير البحث.

كذلك أورد عبيدات وعدس وعبد الحق (٢٠٠٤) في كتابهم "البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه" فصلاً عن معايير تقويم البحث التربوي. وشملت هذه المعايير المجالات الثلاثة الآتية: (أ) تقويم موضوع الدراسة، وتضمن أسئلة عن: حداثة المشكلة، وقيمتها، والإضافة التي يمكن أن تؤدي إليها، (ب) تقويم أسلوب الدراسة، وتضمن أسئلة عن: تحديد المشكلة، تخطيط إجراءات الدراسة، تنفيذ الدراسة وتجريب الأدوات، عرض النتائج وتحليلها، (ج) تقويم شكل الدراسة: وتضمن أسئلة عن: مظهر الدراسة، وعرض الفصول، وطريقة تسجيل المراجع، ومدى خلو الدراسة من الأخطاء.

كما أفرد شحاتة (٢٠٠٩) فصلاً في كتابه "المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية" عن قواعد تقييم البحوث ونشرها. وقد ذكر تسع قواعد تندرج تحتها أسئلة توضح المقصود منها. وشملت هذه القواعد أو المعايير: أصالة البحث وأهميته، وضوح الإطار النظري للبحث، سلامة المنهج وملاءمته لموضوع البحث، ملاءمة الأساليب الإحصائية، الاتساق في تحليل النتائج، الدقة في مناقشة النتائج وتفسيرها، سلامة اللغة ووضوح العبارات، جودة أسلوب عرض البحث، كفاية المراجع وصحة التوثيق (ص ص٢١٩- ٢٢٤).

وفي كتاب "مقدمة في البحث التربوي"، صمَّم مؤلفوه قائمة مكونة من ١٢ معياراً لتقويم البحث الكمي، وهي: عنوان البحث، عرض المشكلة، الدراسات السابقة، الفرضيات، العينة، الإجراءات، الأدوات، تحليل البيانات، النتائج، المناقشة، الاستنتاجات، ملخص البحث. أما تقويم الدراسات الكيفية فيخضع للمعايير أو الأسئلة الآتية: هل تم تحديد السؤال البحثي، هل أوضح الباحث الإطار المفاهيمي والنظري للدراسة، هل عرض الباحث طبيعة العلاقة بين دراسته والدراسات السابقة، هل أشار الباحث إلى كيفية وأسباب اختيار العينة، هل تم شرح أساليب جمع البيانات، هل تم توضيح الإجراءات التي استخدمها الباحث لتحليل البيانات، هل تم وصف خطوات تعزيز درجة موثوقية البيانات، هل تم ضمان استقلالية البيانات الوصفية عن التفسيرات، هل توجد أدلة تشير إلى التزام الباحث بالمعايير الأخلاقية للبحث العلمي، هل أجابت الدراسة عن السؤال البحثي، هل أثبت التقرير البحثي صحة الاستنتاجات؟ (Ary et al., 2010, pp.31-33).

كذلك حدَّد كريسويل (Creswell, 2012, pp.11-19) ستة معايير لتقويم البحث الكمي والكيفي يمكن توضيحها في الجدول الآتي:

جدول (٢): معايير تقويم البحث الكمي والكيفي

المعيار	البحث الكمي	البحث الكيفي
وصف المشكلة	هل يعكس العنوان المتغيرات الأساسية، والعلاقة بينها؟	هل يعكس العنوان الظاهرة الرئيسة والعينة قيد البحث؟
	هل تتضمن الصياغة موضوعاً للدراسة؟ وهل أوضح الباحث أهمية الموضوع؟	
مراجعة أدبيات البحث	هل رُوجعت البحوث الخاصة بمتغيرات البحث؟	هل رُوجعت البحوث ذات الصلة؟
الأهداف والفرضيات وأسئلة البحث	هل تم توضيحها وصياغتها بدقة؟	
جمع البيانات	هل ذكر الباحث الإجراءات، وحدد أدوات مقننة للبحث؟	هل ذكر الباحث الإجراءات المستخدمة وحدد استراتيجية هادفة للمعاينة؟
تحليل البيانات والنتائج	هل الإحصاءات المستخدمة تتفق مع أسئلة البحث وفرضياته؟	هل اُتخذت إجراءات مناسبة لتحليل النص إلى فئات ورؤى؟
أسلوب الكتابة	هل كُتب البحث بأسلوب يعكس الموضوعات المتضمنة فيه؟	هل كُتب البحث بأسلوب يعكس قناعات الباحث ومرئياته الشخصية؟

ثانياً: مراجعة معايير تقويم البحث التربوي والخاصة بتحكيم بحوث الترقية (المنشورة في الدوريات والمجلات والمؤتمرات):

لتحكيم البحوث العلمية، أورد حمدان (٢٠٠٧) أربعة معايير رئيسة لتقويم البحوث في المجلات العلمية تندرج تحتها معايير فرعية، هي: (أ) مشكلة الدراسة، (ب) منهجية البحث العلمي للدراسة، ويندرج تحته: عنوان الدراسة، مشكلة الدراسة، منهجية أو إجراءات الدراسة، خلاصة ومناقشة النتائج واستنتاجات وتوصيات الدراسة، مراجع وملاحق الدراسة، (ج) معايير تقييم تقرير الدراسة، (د) معايير جهة النشر. وقد تضمنت هذه المعايير ١٢٦ مؤشراً لتقييم صلاحية البحوث للنشر والاستخدام، وذلك من

خلال مقياس متدرج تتراوح تقديراته من صفر إلى خمسة للحكم على مدى قيام الدراسة بالمطلوب.

كما اقترح حسين (٢٠٠٨) معايير عامة تتمثل في: مدى مواءمة عنوان البحث ومطابقته للموضوع، مدى موافقة موضوع البحث لشروط الجدة والابتكار، مدى العلاقة بين موضوع البحث وتخصص الباحث، مدى أهمية البحث والحاجة إليه، مدى تحقق أهداف البحث، مدى دقة مخطط البحث وتلاؤم مفرداته مع سياق البحث، مدى استيفاء البحث للمصطلحات والرموز الواردة فيه، مدى تبيان البحث للدراسات السابقة وعلاقتها بموضوع البحث، مدى قدرة الباحث على التحليل والتعليل والاستنباط والتلخيص، مدى قدرة الباحث على ضبط توثيق المعلومات وإرجاعها لمصادرها، مدى موافقة نتائج البحث مع أهدافه (ص ص١٠٦٦- ١٠٧٣).

وعلى نفس السياق، اقترح أبو المعاطي (Abuelmaatti, 2008) نموذجاً لمعايير تحكيم البحوث العلمية يتضمن عشرين معياراً عاماً عن مدى: استيفاء مخطط البحث لضوابط تصميمه وتنسيقه وتنظيمه وتقسيم عناصره، كفاية الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية من حيث التعليقات والترقيم وتحديد مصادرها، توظيف الاقتباسات بطريقة صحيحة، وحدة المعنى للفقرات واتساقها مع بعضها، وضوح الأفكار والأساليب اللغوية، وضوح العنوان ودقته وشموله لمتغيرات البحث، دقة الملخص وشموله لأغراض البحث ومنهجه وأساليبه ونتائجه واستنتاجاته، تناول المقدمة لخلفية عن الموضوع ومبرراته وعناصره الأساسية، وضوح وتحقق أهداف و/أو فرضيات البحث، ملاءمة الإطار النظري وكفايته للجديد في مجال البحث، تدعيم المناقشات في

البحث بمراجع مناسبة وكافية، مناسبة الإجراءات المنهجية لموضوع البحث، وضوح النتائج وتفسيرها بأسلوب منطقي، مناسبة الاستنتاجات وشمولها لأهداف البحث الرئيسة، تعبير المراجع عن ثقافة الباحث، حُسن صياغة وكتابة تقرير البحث، استقلالية فكر الباحث في بحثه، عمق المعرفة في مجال البحث، دقة بناء البحث في إطاره النظري والتحليلي، إسهام البحث للمعرفة (ص ص٦٣٦- ٦٣٨).

كذلك توصل رشاد (٢٠٠٨) – بعد استنباطه من كتب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية والتربوية المواصفات والخصائص التي يجب أن يشتمل عليها البحث التربوي، وبعد تطبيق أسلوب دلفاي على ٢١ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وإجماع ٧٧٪ منهم على عبارات الاستبانة – إلى ٥٢ معياراً لتحكيم أبحاث الترقية العلمية، تم تصنيفها تحت ستة محاور عن: عنوان البحث، مشكلة البحث، أسئلة البحث، فرضيات البحث، الضبط المنهجي للبحث، لغة البحث ودقته وتنظيمه (ص ص٢٨٣- ٢٨٧).

وعلى نفس المنوال، اقترح الشربيني (٢٠٠٨) – بعد التعرف على مشكلات تحكيم بحوث الترقية، وفحص بعض أدوات تحكيم بحوث الترقية في بعض الجامعات العربية - معياراً أساسياً لتحكيم بحوث الترقية في الجامعات العربية يتكون من أربعة شروط معيارية تتعلق بكل من: خطوات الطريقة العلمية للبحث، الحبكة العلمية للبحث، تحديد عينة البحث والمتغيرات والأدوات، أسلوب الكتابة والجداول وقائمة المراجع. وقد أُدرجت تحت هذه الشروط الأربعة الرئيسة ٢٤ شرطاً معيارياً فرعياً (ص ص٣٥٦- ٣٦٥).

كما أوردت دراسة عوض (٢٠٠٨) أن الباحثين في مصر يكاد يتفقون على أن معايير تقويم البحث التربوي تتمثل في: (أ) مشكلة البحث، وفيها يتم توضيح مدي جديتها ، وكيفية صياغة الأسئلة بصورة تعبر عن العلاقات بين المتغيرات تعبيرا جيدا، والتحديد الدقيق لها، وإبراز أهمية تلك المشكلة، (ب) وضوح الهدف من إجراء البحث وفرضياته، (ج) الدراسات السابقة، (د) منهج البحث وأدواته، (هـ) عينة البحث، (و) معالجة البيانات وتفسير النتائج (ص ص١٣٨- ١٣٩).

كذلك استهدفت دراسة الموسوي (٢٠١١) بناء معايير لتقويم المنهجية المتبعة في إعداد البحوث التربوية المقدمة للنشر في المجلات الأكاديمية، وذلك لضمان مصداقية أكبر لنتائج العمل البحثي، ومن ثم رفع مستوى جودة البحوث في مجالات العلوم التربوية والنفسية والإنسانية. وبعد مراجعة الدراسات السابقة، وفحص مراجع البحث العلمي، وأدلة تحكيم البحوث التربوية، طور الباحث قائمة مكونة من ٢٥ مؤشراً أدائياً يمكن من خلالها الحكم على درجة تحقق معايير تقويم منهجية البحث التربوي، وذلك ضمن خمسة مجالات أساسية، وهي: مشكلة البحث وأهدافه، المقاربة (الإطار النظري) والدراسات السابقة، إجراءات البحث، عرض النتائج ومناقشتها، المقترحات والتوصيات.

ثالثاً: مراجعة معايير تقويم البحث التربوي والخاصة بتحكيم الرسائل العلمية (الماجستير والدكتوراه):

وفيما يتعلق بتحكيم الرسائل العلمية، طرح كل من Stierer & Antoniou (2004) أسئلة عديدة لتقويم المنهجية المتبعة عند إجراء البحوث

الجامعية وذلك وفقاً للسمات الآتية: أهداف البحث، بنية البحث وظروف إجرائه، القيم والافتراضات التي بُني عليها البحث، أساليب أو منهجيات البحث، إطار البحث النظري، الأدوار والعلاقات، المسائل المنهجية، التطبيقات والنتائج، الاعتبارات الأخلاقية.

كذلك وضع Holbrook, Bourke, Lovat, & Dally (٢٠٠٤) خمسة معايير لجودة الرسائل العلمية، تتمثل في: الإسهام العلمي (والذي يشمل الأصالة والموضوعية والمعرفة المتقدمة)، والإطار النظري (والذي يشمل الدقة وتغطية الموضوع والتطبيق)، والمنهج أو الأسلوب (والذي يشمل الملاءمة والتطبيق الفعَّال)، والتحليل والنتائج (والذي يشمل الفعالية والملاءمة)، والعرض (والذي يشمل التعبير الصحيح)، وكفاءة الاتصال (ص ص٤١٢- ٤١٣).

كما أورد الشيخلي (٢٠٠٨) نموذجاً - يمكن استخدامه من قبل الباحثين والمحكمين – يتضمن خمسة مجالات مجموع درجاتها مئة درجة موزعة على عشرين عامل تحكيمي، لكل عامل خمسة مستويات (ممتاز، جيد، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً)، وهي: أ) مجال فهم الموضوع، ويتضمن: النظرة الشاملة، التركيز على الموضوع، التنظيم، ب) البحث، ويتضمن: كمية المادة، نوعية المادة، استخدام المراجع، أدوات البحث، الأصالة، الاقتباسات، ج) الشكل، ويتضمن: مظهر البحث، التوثيق، استخدام المراجع، قائمة المراجع، د) الفقرات، ويتضمن: وحدة الفقرة، تماسك الفقرة، تطوير الفقرة، هـ) اللغة، ويتضمن: بناء الجملة، الترقيم، اختيار الكلمات، التهجئة (ص ص١٩٧- ١٩٨).

أما هند الغانم (٢٠٠٨)، فقد كان من أهداف دراستها: التعرف على الضوابط التي يتم التركيز عليها عند تحكيم الرسائل الجامعية من قِبل أعضاء هيئة التدريس المحكمين في أقسام المكتبات والمعلومات ببعض الجامعات السعودية. وقد صنَّفت ضوابط تحكيم الرسائل الجامعية إلى ثلاثة جوانب رئيسة، هي: (أ) الجوانب العلمية والمنهجية، وشملت: عنوان الرسالة، المشكلة، الإجراءات، (ب) الجوانب الشكلية، وتضمنت: تقسيم الرسالة وتنظيمها، المراجع والمصادر، (ج) جوانب متعلقة بالباحث، مثل: سعة الاطلاع، الأمانة، الموضوعية، المرونة الفكرية، الاعتراف بالخطأ. وبعد تطبيق هذه الضوابط على ٢٦ عضواً بأقسام المكتبات والمعلومات، اتضح أن المتوسط الحسابي للجانب الأول بلغ (٤,٣٥)، وللثاني (٤,٠٧)، وللثالث (٤,٣٠)؛ مما يعني أن محكمي الرسائل العلمية في أقسام المكتبات والمعلومات ببعض الجامعات السعودية يلتزمون الموضوعية عند التحكيم رغم عدم توافر معايير معدة سلفاً لهذا الغرض. ومع ذلك، أكد (٦٥,٤٪) من أفراد عينة الدراسة على ضرورة وجود معايير شاملة لتحكيم الرسائل الجامعية في هذا المجال.

كما اقترح الصاعدي (٢٠٠٨) العناصر الآتية كمعايير ينبغي على مناقشي الرسائل العلمية التركيز عليها، وهي: الأمانة العلمية، دقة التوثيق وضبطه، كفاية المصادر والمراجع، سلامة اللغة والأسلوب، منهج الرسالة ومناسبته للموضوع، شمول مخطط الرسالة وتناسقه، مدى الإفادة من الدراسات السابقة، تميز الرسالة وخاصة في الدكتوراه بالأصالة والابتكار، مدى التزام الرسالة في إخراجها بقواعد كتابة الرسائل العلمية (ص ص٦٦٩- ٦٧٠).

وقد اقترح مقدم (٢٠١١) مقياساً لمعايير تقييم صدق الرسائل والأطروحات الجامعية، وشملت مجالات المقياس أنواع الصدق الأربعة التي اندرج تحت كل نوع منها مجموعة من المعايير، وهي: الصدق النظري أو البنائي (وتضمن ١٦ معياراً)، والصدق الداخلي (وتضمن ٦ معايير)، والصدق الإحصائي الاستنتاجي (وتضمن ٤ معايير)، والصدق الخارجي (وتضمن ٥ معايير). وقد تدرجت المعايير المقترحة في سلم من ثلاث درجات يمتد من ١ : ٣ درجات تعبر عن مدى تحقق معايير الصدق في البحث أو الأطروحة الجامعية.

أما Govender (٢٠١٣)، فقد لخص معايير قبول الرسائل العلمية فيما يأتي: التحرير واستخدام لغة جيدة خالية من الأخطاء، صحة الاقتباس والمراجع، تقديم حجج واضحة وأدلة كافية من المواد الأولية، والاستخدام الذكي للمواد الثانوية، النتائج الجيدة والواضحة، المشاركة الكافية مع الأدبيات والتي تبين فهم الأفكار الرئيسة في المجال، التماسك والاتساق بين جميع أجزاء الدراسة، فهم عملية البحث ودعمها، عرض محتوى معرفي سليم متناسق مع الموضوع (ص١٢٤٧).

رابعاً: فحص معايير تحكيم رسائل الماجستير والدكتوراه كما وردت بأدلة ولوائح الدراسات العليا:

باستقراء لوائح الدراسات العليا بمعظم مؤسسات التعليم الجامعي العربية، لُوحظ أنها اهتمت بتحديد الإجراءات التنظيمية لمناقشة الرسائل العلمية فقط دون التطرق لمعايير تحكيم الرسائل في جوانبها العلمية والمنهجية والفنية. فمثلاً ركزت اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالسعودية (١٤١٧هـ)

- في الباب الثامن تحت بند "مناقشة الرسائل" وفي المواد من ٥٤ : ٦٢ - على شروط تكوين لجنة المناقشة العلمية لكل من درجتي الماجستير والدكتوراه، كاشتراط أن يكون عدد أعضائها فردياً ليتسنى أخذ القرار النهائي بالأغلبية. وتضمنت كذلك الشروط التي يجب توفرها في عضو هيئة التدريس المشارك في عضوية اللجنة، وآلية إعداد التقرير العلمي الذي يشتمل على التوصية بأحد الدرجات العلمية، فضلاً عن مقدار مكافآت المناقشة. أما ما يتعلق بواجبات أعضاء لجنة المناقشة، وضوابط فحص الرسالة ومناقشتها؛ فلم تشر إليه اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالجامعات السعودية (ص ص١٦- ١٧).

كذلك كانت الحال في لوائح الدراسات العليا بالجامعات المصرية على وجه العموم، وجامعة الأزهر على وجه الخصوص، حيث لم تشر أيضاً لتحكيم أو مناقشة رسائل الماجستير والدكتوراه.

يتبين من هذا، أن تحكيم الرسائل العلمية يقتصر – بعد المناقشة العلنية للطالب – على كتابة تقرير مفصل عن الرسالة لا يلتزم بمعايير محددة، فضلاً عما قد يتسم به من تعميم ونمطية، وربما تكرار في الأسلوب والمضمون لا يعكس - أحياناً - جهد كل من المحكم والمشرف والباحث.

وللإنصاف، فإنه وإن كانت معظم الجامعات العالمية تعتمد كذلك في مناقشاتها لرسائل الماجستير والدكتوراه على التقارير المفصلة عن الرسالة، إلا أن كتابة هذه التقارير تتطلب – وخاصة من المناقشين الخارجيين – الالتزام بتوضيح الآتي: المعايير الأكاديمية والعلمية للبحث، جودة تطبيق البحث، اللغة والتحرير، عرض البحث وتنسيق فنياته، استقلالية الباحث وعدم

اعتماده على الآخرين، مدى أصالة البحث وإسهامه في إثراء معرفة جديدة في حالة كونه بحث دكتوراه (Bourke & Holbrook; 2013, Kyvik, 2014; & Mafora & Lessing, 2014).

هذا، وبعد استقراء معايير تحكيم الرسائل العلمية كما هي في أدبيات البحث السابقة، فإن الدراسة الميدانية تسعى للكشف عن أهم هذه المعايير من وجهة نظر خبراء التربية، وكذلك مدى الالتزام بها أثناء المناقشات العلمية من وجهة نظر كل من المناقشين والباحثين. وهذا ما ستكشف عنه الدراسة الميدانية.

الدراسة الميدانية: الإجراءات والنتائج:

توضح نتائج الدراسة الميدانية – بطريقة تفصيلية – الإجراءات المنهجية لتحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

١- السؤال الأول: ما أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية من وجهة نظر خبراء التربية بجامعتي الأزهر وأم القرى؟

للإجابة عن هذا السؤال، اتبعت الدراسة الخطوات الآتية:

- استقراء كل من: مراجع وكتب مناهج البحث في العلوم التربوية، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، واللوائح التنظيمية للدراسات العليا بالجامعات؛ محل الدراسة، وذلك بهدف استنباط المعايير المشتركة التي ينبغي أن تشتمل عليها رسائل الماجستير والدكتوراه – باختلاف أنواعها وأهدافها ومناهجها وموضوعاتها - في مختلف التخصصات التربوية.

- تصنيف هذه المعايير المستنبطة إلى ثلاثة محاور رئيسة، و(١٧) محوراً فرعياً، ويندرج تحت كل محور فرعي عدد من المؤشرات أو العبارات، وبذلك تم بناء قائمة بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

- تم تحكيم هذه القائمة من قِبل سبعة أساتذة في مختلف التخصصات التربوية، وذلك للتحقق من صدقها الظاهري من حيث الحكم على مدى ترابط كل من المحاور الرئيسة والفرعية بالعبارات التي تندرج تحتها، وعلى وضوحها وسلامة صياغتها. وبعد أخذ ملحوظات المحكمين سواء بتعديل بعض الصياغات أو إعادة ترتيب بعض المحاور الفرعية أو العبارات، أصبحت الاستبانة - في صورتها النهائية - مكونة من (٧٦) عبارة موزعة على محاور الاستبانة الرئيسة والفرعية كما في الجدول الآتي:

جدول (٣): محاور استبانة معايير تحكيم الرسائل العلمية وعبارات كل محور

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	عبارات المحور	عدد العبارات	مج
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	١ : ٣	٣	٣٦
	٢) العنوان	٤ : ٦	٣	
	٣) المقدمة	٧ : ١٠	٤	
	٤) الأهداف	١١ : ١٣	٣	
	٥) الأهمية	١٤ : ١٥	٢	
	٦) الدراسات السابقة	١٦ : ٢٠	٥	
	٧) التقرير	٢١ : ٢٨	٨	
	٨) النتائج	٢٩ : ٣٣	٥	
	٩) التوصيات والمقترحات	٣٤ : ٣٦	٣	
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	٣٧ : ٤٠	٤	٢٢
	١١) الأسئلة أو الفرضيات	٤١ : ٤٤	٤	
	١٢) المصطلحات	٤٥ : ٤٧	٣	
	١٣) تصميم البحث وإجراءاته	٤٨ : ٥٨	١١	

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	عبارات المحور	عدد العبارات	مج
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	٥٩ : ٦٢	٤	١٨
	١٥) تنسيق البحث	٦٣ : ٦٥	٣	
	١٦) مظهر البحث وتنظيمه	٦٦ : ٧٠	٥	
	١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق	٧١ : ٧٦	٦	

- تم أيضاً حساب صدق المحتوى أو ما يعرف بالاتساق الداخلي من خلال التعرف على مدى تمثيل العبارات تمثيلا جيدا للمجال المراد قياسه، وقد تم ذلك من خلال طريقة ألفا كرونباخ التي تستخدم لحساب الثبات (٠,٩٤٠)، ثم الصدق بأخذ الجذر التربيعي للثبات (٠,٩٦٩). ولأن درجة ثبات مجموع عبارات الاستبانة ككل كانت مرتفعة، جاءت درجة صدق الاستبانة عالية جدا.

- كما عُرضت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من عشرين عضو هيئة تدريس للحكم على وضوح العبارات ضماناً لتحقيق الفهم المشترك بين أفراد العينة، وكذا لحساب ثبات الاستبانة الذي تم بطريقة جتمان. وقد وُجد أن معامل الثبات (٠.٩٣٨) وهو معامل ثبات عالٍ ويُعول عليه.

- ولتحديد درجة أهمية معايير تحكيم الرسائل العلمية، تم توزيع الاستبانة على عينة قصدية من خبراء التربية في جامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة؛ والذين اُشترط فيهم كونهم من الأساتذة الذين ناقشوا خمس رسائل، ولهم ثلاث سنوات خبرة - على الأقل – بعد الأستاذية. وقد تدرجت استجابات الاستبانة بين خمسة خيارات (مهمة جدا – مهمة - مهمة إلى حد ما - غير مهمة - غير مهمة أبدا). وقد بدأت الاستبانة –

بعد تحديد الهدف منها – بجزئية خاصة عن متغيرات أفراد العينة والتي يوضحها الجدول الآتي :

جدول (٤): توصيف أفراد عينة الدراسة من خبراء التربية على الاستبانة الخاصة بتحديد أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية

المتغير	الفئة	العينة	٪	مج
الجامعة	الأزهر	١٥	٦٢.٥	٢٤
	أم القرى	٩	٣٧.٥	
التخصص	أصول تربية/ تربية إسلامية	٧	٢٩.٢	٢٤
	إدارة وتخطيط	٣	١٢.٥	
	المناهج وطرق التدريس	٧	٢٩.٢	
	علم النفس/الصحة النفسية	٧	٢٩.٢	

وبعد تحليل استجابات أفراد العينة ، ومعالجتها إحصائياً من خلال برنامج SPSS إصدار ١٩ ، فإنه يمكن عرض النتائج الخاصة بالسؤال الأول على النحو الآتي :

أ- استجابات خبراء التربية على استبانة "أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية" ومحاورها بصورة مجملة :

أوضحت استجابات أفراد العينة من خبراء التربية - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على الاستبانة مجملة أن : جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية مهمة بدرجة كبيرة جداً ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤,٨٢). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٣٩) ، مما يعني اتفاق استجابات أفراد العينة – وبنسبة ٨٩,٢٪ - حول تقديرهم لأهم هذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي محاور استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	**4.81**	**0.41**
	٢) العنوان	**4.95**	**0.23**
	٣) المقدمة	**4.96**	**0.54**
	٤) الأهداف	**4.92**	**0.27**
	٥) الأهمية	**4.81**	**0.39**
	٦) الدراسات السابقة	**4.66**	**0.55**
	٧) التقرير	**4.79**	**0.41**
	٨) النتائج	**4.81**	**0.38**
	٩) التوصيات والمقترحات	**4.79**	**0.41**
إجمالي المحور الأول		**4.83**	**0.40**
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	**4.79**	**0.43**
	١١) الأسئلة أو الفرضيات	**4.79**	**0.45**
	١٢) المصطلحات	**4.79**	**0.41**
	١٣) تصميم البحث وإجراءاته	**4.84**	**0.37**
إجمالي المحور الثاني		**4.80**	**0.42**
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	**4.97**	**0.15**
	١٥) تنسيق البحث	**4.79**	**0.42**
	١٦) مظهر البحث وتنظيمه	**4.73**	**0.46**
	١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق	**4.82**	**0.40**
إجمالي المحور الثالث		**4.83**	**0.36**
إجمالي الاستبانة		**4.82**	**0.39**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع محاور الاستبانة – الرئيسة والفرعية - المرتبطة بمعايير تحكيم الرسائل العلمية مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الأول (٤.٨٣). أما محاوره الفرعية فتراوحت

متوسطاتها من (٤,٦٦) لمحور "الدراسات السابقة" إلى (٤,٩٦) لمحور "المقدمة". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثاني (٤,٨٠). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٤,٧٩) لمحور "الأسئلة أو الفرضيات" إلى (٤,٨٤) لمحور "تصميم البحث وإجراءاته". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثالث (٤,٨٣). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٤,٧٣) لمحور "مظهر البحث وتنظيمه" إلى (٤,٩٧) لمحور "اللغة والأسلوب".

كما يوضح الجدول أكثر المحاور الرئيسة والفرعية أهمية، فحصل المحور الرئيس الثالث على أعلى متوسط حسابي (٤,٨٣) وأقل انحراف معياري (٠,٣٦). أما ترتيب المحاور الفرعية حسب أعلى المتوسطات فكان: "اللغة والأسلوب (٤,٩٧)"، "المقدمة (٤,٩٦)"، "العنوان (٤,٩٥)"، "الأهداف (٤,٩٢)"؛ مما يدل على توافق وجهات نظر أفراد العينة نحو الأهمية الكبيرة جداً لمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

ب- استجابات خبراء التربية على "المحور الرئيس الأول" لاستبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات خبراء التربية على المحور الرئيس الأول أن: جميع المعايير الخاصة بتحكيم موضوع البحث التربوي مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤,٨٣). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٤٠)، مما يعني اتفاق استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لأهم هذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤) توافق العنوان مع موضوع البحث.	**4.96**	**0.204**
٦) وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.	**4.96**	**0.204**
١٢) وضوح أهداف البحث.	**4.96**	**0.204**
٢٥) عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.	**4.96**	**0.204**
٢٩) التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.	**4.96**	**0.204**
٣٠) عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيات البحث بشكل واف وواضح.	**4.96**	**0.204**
١) مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.	**4.92**	**0.282**
٥) وضوح العنوان ودقة صياغته.	**4.92**	**0.282**
١١) توافق الأهداف مع موضوع البحث.	**4.92**	**0.282**
١٣) الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.	**4.87**	**0.338**
١٥) وضوح الأهمية التطبيقية للبحث (تحديد المستفيدين ...الخ).	**4.87**	**0.338**
٣) إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.	**4.83**	**0.381**
٧) عرض المقدمة لخلفية وافية عن كافة متغيرات البحث.	**4.83**	**0.381**
١٦) مدى ارتباط (قرب أو بُعد) الدراسات السابقة بموضوع البحث.	**4.83**	**0.381**
٢٤) صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.	**4.83**	**0.381**
٣٥) وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.	**4.83**	**0.381**
٣٦) تقديم مقترحات مستقبلية تسهم في تغطية جوانب القصور في البحث وتمهد لبحوث أخرى.	**4.83**	**0.381**
٢٦) اتساق الأدلة والاقتباسات والتضمينات مع سياق موضوع البحث.	**4.79**	**0.415**
٢٧) مراجعة أدبيات البحث بشكل كاف يُمكّن من	**4.79**	**0.415**

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تأسيس إطار نظري جيد.		
١٤) وضوح الأهمية النظرية للبحث (الإثراء المعرفي).	**4.75**	**0.442**
١٨) تنظيم الدراسات السابقة (الترتيب الزمني / التسلسل المنطقي).	**4.75**	**0.442**
٢٢) تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.	**4.75**	**0.442**
٢٣) الترابط بين عناصر البحث الرئيسة والفرعية.	**4.75**	**0.442**
٢٨) استيفاء الملخص لمفردات تقرير البحث.	**4.75**	**0.442**
٣٣) إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.	**4.75**	**0.442**
١٩) وضوح عرض الدراسات السابقة.	**4.71**	**0.464**
٣٤) دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.	**4.71**	**0.464**
١٠) التمهيد للمشكلة بمبررات أو شواهد أو إحصاءات تبرز الحاجة إلى البحث.	**4.71**	**0.55**
٢١) جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.	**4.71**	**0.55**
٣٢) خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.	**4.71**	**0.55**
٣١) مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.	**4.67**	**0.482**
٢) مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.	**4.67**	**0.565**
٩) تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.	**4.62**	**0.576**
٨) توضيح المقدمة للعلاقة بين متغيرات البحث.	**4.58**	**0.654**
١٧) شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.	**4.54**	**0.588**
٢٠) تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة (أوجه الاتفاق، الاختلاف، الاستفادة).	**4.46**	**0.884**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع عبارات المحور الرئيس الأول "معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٤,٤٦) إلى (٤,٩٦)، وكلها تقع في أعلى

مستويات الأهمية. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" وأقلها ترتيباً حسب درجة أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة.

ت- استجابات خبراء التربية على "المحور الرئيس الثاني" لاستبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات خبراء التربية على المحور الرئيس الثاني أن: جميع المعايير الخاصة بتحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤,٨٠). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٤٢)، مما يعني اتفاق استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لأهم هذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٩) استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.	**4.96**	**0.204**
٥٠) استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.	**4.96**	**0.204**
٣٧) التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.	**4.92**	**0.282**
٥٥) دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.	**4.92**	**0.282**
٣٨) قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).	**4.88**	**0.338**
٤٢) دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.	**4.88**	**0.338**
٤٧) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.	**4.83**	**0.381**
٥١) تقديم وصف كاف لإجراءات تصميم أداة البحث وتطبيقها وتصحيحها.	**4.83**	**0.381**
٥٢) صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.	**4.83**	**0.381**
٥٣) صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.	**4.83**	**0.381**

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٨) مدى صحة أو مناسبة أساليب التحليل (اختبارات الدلالة) الإحصائية لتصميم البحث.	**4.83**	**0.381**
٤١) ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.	**4.79**	**0.415**
٤٥) شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**4.79**	**0.415**
٤٨) تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.	**4.79**	**0.415**
٥٦) توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.	**4.79**	**0.509**
٤٦) التحليل الجيد لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**4.75**	**0.442**
٥٤) ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث.	**4.75**	**0.442**
٥٧) وضوح محددات / حدود إجراء البحث.	**4.75**	**0.442**
٤٣) قابلية أسئلة / فرضيات البحث للاختبار.	**4.75**	**0.532**
٤٤) تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.	**4.75**	**0.532**
٤٠) كون المشكلة ذات مغزى (قيمة أو فائدة أو ارتباط بالواقع) نظري أو عملي.	**4.71**	**0.464**
٣٩) خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.	**4.63**	**0.647**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع عبارات المحور الرئيس الثاني "معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٤,٦٣) إلى (٤,٩٦)، وكلها تقع في أعلى مستويات الأهمية. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" وأقلها ترتيباً حسب درجة أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة.

ث- استجابات خبراء التربية على "المحور الرئيس الثالث" لاستبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات خبراء التربية على المحور الرئيس الثالث أن: جميع المعايير الخاصة بتحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٤,٨٣). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٣٦)، مما يعني اتفاق استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لأهم هذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث من استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٠) سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.	**5**	**0**
٥٩) سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.	**4.96**	**0.204**
٦١) الالتزام بأسلوب البحث العلمي (البعد عن اللغة المجازية، التراكيب المعقدة، الأنا).	**4.96**	**0.204**
٦٢) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	**4.96**	**0.204**
٦٣) تنسيق الجمل والفقرات.	**4.92**	**0.282**
٧٤) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.	**4.92**	**0.282**
٦٧) تنظيم وتفسير الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية بحيث يسهل فهمها.	**4.88**	**0.338**
٧٢) تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.	**4.88**	**0.338**
٧١) اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.	**4.83**	**0.381**
٧٥) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الحديثة ذات الصلة الوثيقة به.	**4.83**	**0.381**
٦٤) تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.	**4.79**	**0.415**
٦٨) منطقية تبويب أو تقسيم البحث.	**4.79**	**0.415**

المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧٦) إرجاع كافة المعلومات (عند التوثيق والتخريج والاقتباس) إلى مظانها الأساسية.	**4.75**	**0.532**
٧٣) توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث (أي ليست مجرد قص ولصق).	**4.71**	**0.464**
٦٦) تنظيم مفردات البحث (من صفحة العنوان حتى الملاحق) حسب العرف العلمي أو الجهة المقدم لها البحث.	**4.67**	**0.482**
٦٥) تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.	**4.67**	**0.565**
٦٩) ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.	**4.67**	**0.565**
٧٠) التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.	**4.63**	**0.495**

يتضح من الجدول السابق أن: جميع عبارات المحور الرئيس الثالث "معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" مهمة بدرجة كبيرة جداً، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٤,٦٣) إلى (٥,٠٠)، وكلها تقع في أعلى مستويات الأهمية. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" وأقلها ترتيباً حسب درجة أهميتها من وجهة نظر أفراد العينة.

ج- الفروق بين استجابات خبراء التربية على استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "الجامعة":

للكشف عن الفروق بين استجابات خبراء التربية على استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة، تم استخدام اختبار مان – وتيني Mann-Whitney (Z). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (٩): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات خبراء التربية نحو أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة

المحاور	الجامعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	الأزهر	15	13.30	-.876-	.381 غير دالة
	أم القرى	9	11.17		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	الأزهر	15	13.30	-1.012-	.312 غير دالة
	أم القرى	9	11.17		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	الأزهر	15	13.20	-.829-	.407 غير دالة
	أم القرى	9	11.33		
الاستبانة ككل	الأزهر	15	12.93	-.488-	.625 غير دالة
	أم القرى	9	11.78		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات خبراء التربية – حسب متغير الجامعة - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن خبراء التربية لا يختلفون على أهمية معايير تحكيم الرسائل العلمية باختلاف مكان الجامعة التي يعملون بها.

ح- الفروق بين استجابات خبراء التربية على استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "التخصص":

للكشف عن الفروق بين استجابات خبراء التربية على استبانة أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (χ) Kruskal-Wallis. والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٠): نتائج اختبار (χ) للفروق بين متوسطات استجابات خبراء التربية نحو أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	أصول التربية والتربية الإسلامية	7	13.07	6.982	.072 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	3	4.50		
	المناهج وطرق التدريس	7	14.79		
	علم النفس والصحة النفسية	7	13.07		
الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	أصول التربية والتربية الإسلامية	7	10.07	2.677	.444 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	3	15.00		
	المناهج وطرق التدريس	7	13.36		
	علم النفس والصحة النفسية	7	13.00		
الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	أصول التربية والتربية الإسلامية	7	11.79	4.648	.199 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	3	7.83		
	المناهج وطرق التدريس	7	15.50		

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
	علم النفس والصحة النفسية	7	**12.21**		
الاستبانة ككل	أصول التربية والتربية الإسلامية	7	**12.21**	**2.448**	**.485** غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	3	**8.33**		
	المناهج وطرق التدريس	7	**14.36**		
	علم النفس والصحة النفسية	7	**12.71**		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات خبراء التربية – حسب متغير التخصص - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن خبراء التربية لا يختلفون على أهمية معايير تحكيم الرسائل العلمية باختلاف تخصصاتهم التربوية.

٢- السؤال الثاني: ما مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، اتبعت الدراسة الخطوات الآتية:

- بعد التأكد من أهمية جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية، تم توزيع هذه الاستبانة - بصيغة إلكترونية وأخرى ورقية - على جميع مناقشي الرسائل التربوية بجامعتي الأزهر بالقاهرة وأم القرى بمكة المكرمة، وذلك لتحديد مدى التزامهم بتلك المعايير عند تحكيم الرسائل العلمية. وقد تدرجت استجابات الاستبانة بين خمسة خيارات (كبيرة جداً – كبيرة - متوسطة - ضعيفة – ضعيفة جداً). وقد بدأت الاستبانة – بعد تحديد الهدف منها –

بجزئية خاصة عن متغيرات أفراد العينة ، والتي لم يستجب منهم سوى (٤٢) عضواً. ويوضح الجدول الآتي توصيف أفراد هذه العينة :

جدول (١١): توصيف أفراد عينة الدراسة من مناقشي الرسائل العلمية

المتغير	الفئة	العينة	٪	مج
الجامعة	الأزهر	31	73.8	٤٢
	أم القرى	11	26.2	
التخصص	أصول تربية/ تربية إسلامية	12	28.6	٤٢
	إدارة وتخطيط	6	14.2	
	المناهج وطرق التدريس	12	28.6	
	علم النفس/الصحة النفسية	12	28.6	
الدرجة العلمية	أستاذ	12	28.6	٤٢
	أستاذ مشارك	30	71.4	
عدد الرسائل التي ناقشها	أقل من ٥ رسائل	14	33.3	٤٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠ رسائل	12	28.6	
	١٠ رسائل فأكثر	16	38.1	

- وبعد تحليل استجابات أفراد العينة – التي استمر تطبيق الاستبانة عليها لمدة أربعة أشهر تقريباً ؛ بدءاً من ٢٠١٦/١/٤م إلى ٢٠١٦/٥/٩م - أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن الآتي :

أ- استجابات أفراد العينة على استبانة "مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية" ومحاورها بصورة مجملة :

أوضحت استجابات أفراد العينة من مناقشي الرسائل التربوية - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على الاستبانة مجملة أنهم يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٦٢). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٩٣)، مما يعني قلة تباين استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزامهم بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك :

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي محاور استبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	**3.77**	**0.86**
	٢) العنوان	**4.09**	**0.84**
	٣) المقدمة	**3.52**	**0.89**
	٤) الأهداف	**3.93**	**0.93**
	٥) الأهمية	**3.59**	**0.96**
	٦) الدراسات السابقة	**3.56**	**0.94**
	٧) التقرير	**3.54**	**0.95**
	٨) النتائج	**3.40**	**0.89**
	٩) التوصيات والمقترحات	**3.44**	**0.99**
إجمالي المحور الأول		**3.65**	**0.92**
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	**3.59**	**0.34**
	١١) الأسئلة أو الفرضيات	**3.83**	**0.98**
	١٢) المصطلحات	**3.74**	**0.85**
	١٣) تصميم البحث وإجراءاته	**3.58**	**0.99**
إجمالي المحور الثاني		**3.69**	**0.79**
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	**3.61**	**0.94**
	١٥) تنسيق البحث	**3.59**	**0.90**
	١٦) مظهر البحث وتنظيمه	**3.62**	**0.93**
	١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق	**2.94**	**0.79**
إجمالي المحور الثالث		**3.44**	**0.89**
إجمالي الاستبانة		**3.62**	**0.93**

يتضح من الجدول السابق أن: معظم محاور الاستبانة – الرئيسة والفرعية - المرتبطة بمعايير تحكيم الرسائل العلمية يلتزم بها المناقشون في كليتي تربية

الأزهر وأم القرى بدرجة كبيرة، حيث بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الأول (٣,٦٥). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,٤٠) لمحور "النتائج" إلى (٤,٠٩) لمحور "العنوان". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثاني (٣,٦٩). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,٥٨) لمحور "تصميم البحث وإجراءاته" إلى (٣,٨٣) لمحور "الأسئلة أو الفرضيات". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثالث (٣,٤٤). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٢,٩٤) لمحور "استخدام المراجع وطريقة التوثيق" إلى (٣,٦٢) لمحور "مظهر البحث وتنظيمه".

كما يوضح الجدول أكثر المحاور الرئيسة والفرعية التي يلتزم بها المناقشون، فحصل المحور الرئيس الثاني على أعلى متوسط حسابي (٣,٦٩) وأقل انحراف معياري (٠,٧٩). أما ترتيب المحاور الفرعية حسب أعلى المتوسطات فكان: "العنوان (٤,٠٩)"، "الأهداف (٣,٩٣)"، "الأسئلة أو الفرضيات (٣,٨٣)"، "مجال البحث (٣,٧٧)"؛ مما يدل على توافق وجهات نظر أفراد العينة – إلى حد ما - نحو التزامهم الكبير بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

ب- استجابات أفراد العينة على "المحور الرئيس الأول" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات مناقشي الرسائل التربوية على المحور الرئيس الأول أنهم يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٦٥). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٩٢)، مما يعني قلة تباين

استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزامهم بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من استبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥) وضوح العنوان ودقة صياغته.	**4.24**	**0.821**
٤) توافق العنوان مع موضوع البحث.	**4.21**	**0.75**
١) مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.	**4.17**	**0.824**
١١) توافق الأهداف مع موضوع البحث.	**4**	**0.855**
١٢) وضوح أهداف البحث.	**4**	**0.855**
٦) وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.	**3.83**	**0.935**
١٣) الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.	**3.79**	**1.071**
٢) مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.	**3.76**	**0.85**
١٦) مدى ارتباط (قرب أو بُعد) الدراسات السابقة بموضوع البحث.	**3.74**	**0.885**
٢٢) تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.	**3.74**	**0.912**
٢٨) استيفاء الملخص لمفردات تقرير البحث.	**3.74**	**1.061**
١٨) تنظيم الدراسات السابقة (الترتيب الزمني / التسلسل المنطقي).	**3.69**	**0.897**
١٤) وضوح الأهمية النظرية للبحث (الإثراء المعرفي).	**3.67**	**0.874**
٢٦) اتساق الأدلة والاقتباسات والتضمينات مع سياق موضوع البحث.	**3.64**	**0.821**
٢٥) عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.	**3.64**	**0.983**
١٩) وضوح عرض الدراسات السابقة.	**3.62**	**0.882**
٢٩) التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.	**3.62**	**0.882**
٩) تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.	**3.62**	**0.936**
٢٧) مراجعة أدبيات البحث بشكل كاف يُمكّن من	**3.55**	**0.942**

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تأسيس إطار نظري جيد.		
١٠) التمهيد للمشكلة بمبررات أو شواهد أو إحصاءات تبرز الحاجة إلى البحث.	**3.52**	**0.862**
٣٦) تقديم مقترحات مستقبلية تسهم في تغطية جوانب القصور في البحث وتمهد لبحوث أخرى.	**3.52**	**0.89**
٢٣) الترابط بين عناصر البحث الرئيسة والفرعية.	**3.52**	**0.917**
٧) عرض المقدمة لخلفية وافية عن كافة متغيرات البحث.	**3.5**	**0.862**
١٥) وضوح الأهمية التطبيقية للبحث (تحديد المستفيدين ...الخ).	**3.5**	**1.042**
٣١) مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.	**3.48**	**0.862**
٨) توضيح المقدمة للعلاقة بين متغيرات البحث.	**3.43**	**0.887**
٣٥) وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.	**3.43**	**1.039**
٣٠) عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيات البحث بشكل واف وواضح.	**3.4**	**0.767**
١٧) شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.	**3.4**	**0.885**
٢١) جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.	**3.4**	**0.912**
٣) إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.	**3.38**	**0.909**
٣٤) دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.	**3.38**	**1.058**
٢٠) تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة (أوجه الاتفاق، الاختلاف، الاستفادة).	**3.33**	**1.162**
٣٣) إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.	**3.31**	**0.975**
٣٢) خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.	**3.17**	**0.986**
٢٤) صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.	**3.07**	**1.068**

يتضح من الجدول السابق أن: مناقشي الرسائل التربوية يلتزمون بـ"معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" – في الغالب - بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٣,٠٧) إلى (٤,٢٤)، وكلها تقع في مستوى الالتزام الكبير، ما عدا أول عبارتين اللتين تقعان في مستوى الالتزام الكبير جداً، وآخر تسع عبارات التي تقع في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظرهم.

ت- استجابات أفراد العينة على "المحور الرئيس الثاني" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات مناقشي الرسائل التربوية على المحور الرئيس الثاني أنهم يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٦٩). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٧٩)، مما يعني قلة تباين استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزامهم بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من استبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٧) وضوح محددات / حدود إجراء البحث.	**3.9**	**0.932**
٤١) ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.	**3.88**	**0.993**
٤٧) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.	**3.86**	**0.926**
٤٤) تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.	**3.86**	**0.952**
٤٩) استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.	**3.86**	**0.977**
٤٥) شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**3.83**	**0.794**
٣٧) التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.	**3.83**	**0.853**
٤٢) دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.	**3.83**	**0.935**
٥٠) استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.	**3.74**	**1.014**
٤٣) قابلية أسئلة / فرضيات البحث للاختبار.	**3.74**	**1.037**
٣٨) قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).	**3.69**	**0.897**
٥٤) ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث.	**3.67**	**0.902**
٥٦) توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.	**3.6**	**0.828**
٥١) تقديم وصف كاف لإجراءات تصميم أداة البحث وتطبيقها وتصحيحها.	**3.57**	**0.991**
٤٦) التحليل الجيد لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**3.52**	**0.833**
٥٨) مدى صحة أو مناسبة أساليب التحليل (اختبارات الدلالة) الإحصائية لتصميم البحث.	**3.52**	**1.087**
٤٠) كون المشكلة ذات مغزى (قيمة أو فائدة أو ارتباط بالواقع) نظري أو عملي.	**3.45**	**0.889**
٥٥) دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.	**3.4**	**0.912**

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٢) صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.	**3.4**	**1.106**
٥٣) صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.	**3.4**	**1.106**
٣٩) خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.	**3.38**	**1.125**
٤٨) تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.	**3.36**	**1.008**

يتضح من الجدول السابق أن: مناقشي الرسائل التربوية يلتزمون بـ"معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" – غالباً - بدرجة كبيرة، حيث تراوحت المتوسطات من (٣,٣٦) إلى (٣,٩٠)، وكلها تقع في مستوى الالتزام الكبير، ما عدا آخر خمس عبارات والتي تقع في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظرهم.

ث- استجابات أفراد العينة على "المحور الرئيس الثالث" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات مناقشي الرسائل التربوية على المحور الرئيس الثالث أنهم يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٤٤). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٨٩)، مما يعني قلة تباين استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزامهم بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث من استبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية مرتبة تنازلياً

المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٩) ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.	**3.81**	**0.994**
٧٢) تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.	**3.76**	**0.932**
٦٠) سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.	**3.76**	**0.983**
٥٩) سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.	**3.74**	**0.912**
٦٧) تنظيم وتفسير الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية بحيث يسهل فهمها.	**3.74**	**0.939**
٧٦) إرجاع كافة المعلومات (عند التوثيق والتخريج والاقتباس) إلى مظانها الأساسية.	**3.74**	**0.939**
٦٤) تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.	**3.71**	**0.835**
٦١) الالتزام بأسلوب البحث العلمي (البعد عن اللغة المجازية، التراكيب المعقدة، الأنا).	**3.69**	**0.811**
٧٠) التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.	**3.69**	**0.811**
٦٥) تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.	**3.62**	**0.882**
٧١) اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.	**3.6**	**0.857**
٦٦) تنظيم مفردات البحث (من صفحة العنوان حتى الملاحق) حسب العرف العلمي أو الجهة المقدم لها البحث.	**3.48**	**0.943**
٦٣) تنسيق الجمل والفقرات.	**3.45**	**0.993**
٧٤) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.	**3.43**	**0.966**
٧٥) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الحديثة ذات الصلة الوثيقة به.	**3.43**	**1.039**
٦٨) منطقية تبويب أو تقسيم البحث.	**3.4**	**0.939**
٧٣) توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث (أي ليست مجرد قص ولصق).	**3.29**	**0.864**
٦٢) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	**3.26**	**1.061**

يتضح من الجدول السابق أن: مناقشي الرسائل التربوية يلتزمون بـ"معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" – في أكثر الأحيان - بدرجة كبيرة، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٣,٢٦) إلى (٣,٨١)، وكلها تقع في مستوى الالتزام الكبير، ما عدا آخر ثلاث عبارات والتي تقع في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظرهم.

ج- الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "الجامعة":

للكشف عن الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٦): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة

المحاور	الجامعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	الأزهر	31	22.16	-.600-	.549 غير دالة
	أم القرى	11	19.64		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	الأزهر	31	22.05	-.499-	.618 غير دالة
	أم القرى	11	19.95		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	الأزهر	31	22.52	-.918-	.358 غير دالة
	أم القرى	11	18.64		
الاستبانة ككل	الأزهر	31	22.79	-1.170-	.242 غير دالة
	أم القرى	11	17.86		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين – حسب متغير الجامعة - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي التربية – محل الدراسة - لا يختلف حسب اختلاف مكان الجامعة التي يعملون بها.

ح- الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "التخصص":

للكشف عن الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (χ). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٧): نتائج اختبار (χ) للفروق بين متوسطات استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	أصول التربية والتربية الإسلامية	12	25.25	6.853	.077 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	6	14.92		
	المناهج وطرق التدريس	12	26.08		
	علم النفس والصحة النفسية	12	16.46		
الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	أصول التربية والتربية الإسلامية	12	23.29	2.769	.429 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	6	26.42		
	المناهج وطرق التدريس	12	21.46		
	علم النفس والصحة النفسية	12	17.29		
الثالث: معايير	أصول التربية والتربية الإسلامية	12	25.92	4.166	.244 غير دالة

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
تحكيم فنيات البحث الشكلية	الإدارة التربوية والتخطيط	6	**25.67**		
	المناهج وطرق التدريس	12	**18.96**		
	علم النفس والصحة النفسية	12	**17.54**		
الاستبانة ككل	أصول التربية والتربية الإسلامية	12	**25.29**	**4.537**	**.209** غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	6	**15.58**		
	المناهج وطرق التدريس	12	**24.42**		
	علم النفس والصحة النفسية	12	**17.75**		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين – حسب متغير التخصص - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي التربية – محل الدراسة - لا يختلف حسب اختلاف تخصصاتهم التربوية.

خ- الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "الدرجة العلمية":

للكشف عن الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٨): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الدرجة العلمية

المحاور	الدرجة العلمية	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	أستاذ	12	20.63	-.299-	.765 غير دالة
	أستاذ مشارك	30	21.85		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	أستاذ	12	17.83	-1.257-	.209 غير دالة
	أستاذ مشارك	30	22.97		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	أستاذ	12	14.63	-2.341-	.019 دالة
	أستاذ مشارك	30	24.25		
الاستبانة ككل	أستاذ	12	22.33	-.285-	.776 غير دالة
	أستاذ مشارك	30	21.17		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين – حسب متغير الدرجة العلمية - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على المحورين الأول والثاني.

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات المناقشين – حسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الثالث "معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية"، وذلك حيث جاءت قيمة مان- وتيني (Z)؛ (-2.341-) أكبر من قيمتها الجدولية (٢.٠٢) عند درجة حرية (٤٠) ومستوى

دلالة (.05)، وقد كانت الفروق في اتجاه المناقشين على درجة أستاذ مشارك، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم (24.25) مقابل (14.63) للمناقشين على درجة أستاذ.

د- الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "عدد الرسائل التي ناقشوها":

للكشف عن الفروق بين استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير عدد الرسائل التي ناقشوها، تم استخدام اختبار تحليل التباين (ف) ANOVA. والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (١٩): نتائج اختبار (ف) للفروق بين متوسطات استجابات المناقشين التربويين على استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير عدد الرسائل التي ناقشوها

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	بين المجموعات	3.345	2	1.673	.813	.451
	داخل المجموعات	80.274	39	2.058		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	بين المجموعات	.348	2	.174	.061	.941
	داخل المجموعات	111.295	39	2.854		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	بين المجموعات	3.452	2	1.726	.680	.513
	داخل المجموعات	99.024	39	2.539		
الاستبانة ككل	بين المجموعات	2.301	2	1.150	.596	.556
	داخل المجموعات	75.318	39	1.931		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين – حسب متغير عدد الرسائل التي ناقشوها - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة ؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي التربية – محل الدراسة - لا يختلف حسب خبراتهم في مناقشة الرسائل العلمية التي ناقشوها.

٣- السؤال الثالث: ما مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين؟

للإجابة عن هذا السؤال، اتبعت الدراسة الخطوات الآتية:

- تم توزيع الاستبانة - بصيغة إلكترونية وأخرى ورقية - على جميع الباحثين التربويين الذين ناقشوا رسائلهم العلمية (ماجستير/دكتوراه) بجامعتي الأزهر وأم القرى خلال آخر ثلاثة أعوام دراسية ٢٠١٣م إلى ٢٠١٦م ، وذلك لتحديد مدى التزام المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية ؛ الواردة بالاستبانة.

- وقد تدرجت استجابات الاستبانة بين خمسة خيارات (كبيرة جداً – كبيرة - متوسطة - ضعيفة – ضعيفة جداً). وقد عمدت الدراسة إلى إضافة خيار سادس في الاستبانة الموجهة إلى الباحثين وهو خيار "لا أدري" أو "غير متأكد"، وذلك بغرض زيادة الصدق الداخلي للبيانات المستخلصة من الأدوات ؛ حيث يختارها المستجيب إذا لم يكن له رأي حول أي فقرة من فقرات الاستبانة إما لشكه في مدى التزام المناقشين بها، وإما لقلة معرفته بها وخاصة في بعض التخصصات التي لا تعتمد كثيراً على الأبحاث الكمية (الإحصائية). ومن ثم، يعطي هذا الخيار للمستجيب الفرصة للخروج من

إعطاء إجابة غير مقتنع بها. وقد أُعطيت هذه الاستجابة المحايدة درجة صفر في التحليل الإحصائي كي لا يؤثر في انحراف اتجاه المتوسطات الحسابية للاستجابات ذات الاتجاه.

- وقد بدأت الاستبانة – بعد تحديد الهدف منها – بجزئية خاصة عن متغيرات أفراد العينة والتي يوضحها الجدول الآتي:

جدول (٢٠): توصيف أفراد عينة الدراسة من الباحثين

المتغير	الفئة	العينة	٪	مج
الجامعة	الأزهر	47	34.8	135
	أم القرى	88	65.2	
التخصص	أصول تربية/ تربية إسلامية	69	51.1	135
	إدارة وتخطيط	29	21.5	
	المناهج وطرق التدريس	26	19.3	
	علم النفس/الصحة النفسية	11	8.1	
المرحلة العلمية التي اجتازها	ماجستير	87	64.4	135
	دكتوراه	48	35.6	
عدد المناقشات التي حضروها	أقل من ١٠	40	29.6	135
	من ١٠ : أقل من ٢٠	47	34.8	
	٢٠ فأكثر	48	35.6	

- وبعد تحليل استجابات أفراد العينة، أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن الآتي:

أ- استجابات الباحثين على استبانة "مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية" ومحاورها بصورة مجملة:

أوضحت استجابات أفراد العينة من الباحثين التربويين - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على الاستبانة مجملة: أن المناقشين يكاد يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٤١). أما

الانحراف المعياري فكان (٠.٩١)، مما يعني قلة تباين استجابات أفراد العينة حول تقديرهم لمدى التزام المناقشين بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجمالي محاور استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين

المحاور الرئيسة	المحاور الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	**3.58**	**0.87**
	٢) العنوان	**3.73**	**0.66**
	٣) المقدمة	**3.31**	**0.90**
	٤) الأهداف	**3.69**	**0.86**
	٥) الأهمية	**3.43**	**0.85**
	٦) الدراسات السابقة	**3.46**	**0.86**
	٧) التقرير	**3.39**	**0.87**
	٨) النتائج	**3.13**	**0.91**
	٩) التوصيات والمقترحات	**3.11**	**0.95**
إجمالي المحور الأول		**3.40**	**0.87**
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	**3.46**	**0.85**
	١١) الأسئلة أو الفرضيات	**3.58**	**0.88**
	١٢) المصطلحات	**3.62**	**0.86**
	١٣) تصميم البحث وإجراءاته	**3.36**	**0.95**
إجمالي المحور الثاني		**3.46**	**0.91**
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	**3.29**	**0.98**
	١٥) تنسيق البحث	**3.59**	**0.91**
	١٦) مظهر البحث وتنظيمه	**3.39**	**1.01**
	١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق	**3.35**	**0.99**
إجمالي المحور الثالث		**3.39**	**0.98**
إجمالي الاستبانة		**3.41**	**0.91**

يتضح من الجدول السابق أن أكثر من نصف محاور الاستبانة – الرئيسة والفرعية - المرتبطة بمعايير تحكيم الرسائل العلمية يلتزم بها المناقشون في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بدرجة كبيرة، حيث بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الأول (٣,٤٠). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,١١) لمحور "التوصيات والمقترحات" إلى (٣,٧٣) لمحور "العنوان". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثاني (٣,٤٦). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,٣٦) لمحور "تصميم البحث وإجراءاته" إلى (٣,٦٢) لمحور "المصطلحات". كذلك بلغ إجمالي متوسط المحور الرئيس الثالث (٣,٣٩). أما محاوره الفرعية فتراوحت متوسطاتها من (٣,٢٩) لمحور "اللغة والأسلوب" إلى (٣,٥٩) لمحور "تنسيق البحث".

كما يوضح الجدول أكثر المحاور الرئيسة والفرعية التي يلتزم بها المناقشون من وجهة نظر الباحثين، فحصل المحور الرئيس الثاني على أعلى متوسط حسابي (٣,٤٦). أما ترتيب المحاور الفرعية حسب أعلى المتوسطات فكان: "العنوان (٣,٧٣)"، "الأهداف (٣,٦٩)"، "المصطلحات (٣,٦٢)"، "تنسيق البحث (٣,٥٩)"؛ مما يدل على توافق وجهات نظر الباحثين – إلى حد ما - نحو درجة الالتزام الكبير لدى المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية.

ب- استجابات الباحثين على "المحور الرئيس الأول" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات أفراد العينة من الباحثين التربويين - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على المحور الرئيس الأول: أن المناقشين يلتزمون بمعايير

تحكيم الرسائل العلمية بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٤٠). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٨٧)، مما يعني قلة تباين استجابات الباحثين حول تقديرهم لمدى التزام المناقشين بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين مرتبة تنازلياً

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤) توافق العنوان مع موضوع البحث.	**3.87**	**0.721**
٥) وضوح العنوان ودقة صياغته.	**3.86**	**0.704**
١) مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.	**3.84**	**0.839**
١٢) وضوح أهداف البحث.	**3.82**	**0.809**
١١) توافق الأهداف مع موضوع (عنوان) البحث.	**3.73**	**0.812**
٢) مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.	**3.68**	**0.869**
١٨) تنظيم الدراسات السابقة (الترتيب الزمني / التسلسل المنطقي).	**3.61**	**0.899**
٢٢) تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.	**3.61**	**0.743**
٢٣) الترابط بين عناصر البحث الرئيسة والفرعية.	**3.57**	**0.787**
١٩) وضوح عرض الدراسات السابقة.	**3.56**	**0.789**
١٦) مدى ارتباط (قرب أو بُعد) الدراسات السابقة بموضوع البحث.	**3.56**	**0.843**
١٣) الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.	**3.51**	**0.969**
٢١) جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.	**3.49**	**0.827**
١٤) وضوح الأهمية النظرية للبحث (الإثراء المعرفي).	**3.47**	**0.827**
٦) وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.	**3.47**	**0.896**
٢٨) استيفاء الملخص لمفردات تقرير البحث.	**3.44**	**0.974**
٧) عرض المقدمة لخلفية وافية عن كافة متغيرات البحث.	**3.43**	**0.902**

المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٥) عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.	**3.41**	**0.858**
٢٠) تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة (أوجه الاتفاق، الاختلاف، الاستفادة).	**3.39**	**0.855**
١٥) وضوح الأهمية التطبيقية للبحث (تحديد المستفيدين ...الخ).	**3.39**	**0.865**
٢٩) التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.	**3.38**	**0.913**
٨) توضيح المقدمة للعلاقة بين متغيرات البحث.	**3.36**	**0.825**
٢٦) اتساق الأدلة والاقتباسات والتضمينات مع سياق موضوع البحث.	**3.32**	**0.911**
٢٧) مراجعة أدبيات البحث بشكل كاف يُمكّن من تأسيس إطار نظري جيد.	**3.3**	**0.925**
٣٦) تقديم مقترحات مستقبلية تسهم في تغطية جوانب القصور في البحث وتمهد لبحوث أخرى.	**3.26**	**0.881**
١٠) التمهيد للمشكلة بمبررات أو شواهد أو إحصاءات تبرز الحاجة إلى البحث.	**3.24**	**0.95**
٣) إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.	**3.23**	**0.897**
٩) تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.	**3.22**	**0.903**
١٧) شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.	**3.17**	**0.935**
٣١) مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.	**3.13**	**0.845**
٣٣) إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.	**3.13**	**0.871**
٣٠) عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيات البحث بشكل واف وواضح.	**3.07**	**0.979**
٣٤) دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.	**3.07**	**0.99**
٣٥) وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.	**3**	**0.97**
٢٤) صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.	**2.99**	**0.91**
٣٢) خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.	**2.96**	**0.965**

يتضح من الجدول السابق أن: التزام مناقشي الرسائل التربوية بـ"معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" من وجهة نظر الباحثين يتراوح بين المدى المتوسط والكبير، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٢,٩٦) إلى (٣,٨٧)، حيث جاء نصف العبارات في مستوى الالتزام الكبير، ونصفها الآخر في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم موضوع البحث التربوي" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظر الباحثين.

ت- استجابات الباحثين على "المحور الرئيس الثاني" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات أفراد العينة من الباحثين التربويين - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على المحور الرئيس الثاني: أن المناقشين يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣,٤٦). أما الانحراف المعياري فكان (٠,٩١)، مما يعني قلة تباين استجابات الباحثين حول تقديرهم لمدى التزام المناقشين بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين مرتبة تنازلياً

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٧) وضوح محددات / حدود إجراء البحث.	**3.95**	**0.831**
٤٩) استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.	**3.87**	**0.767**
٤٥) شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**3.78**	**0.843**
٤١) ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.	**3.73**	**0.83**
٣٧) التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.	**3.67**	**0.781**
٣٨) قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).	**3.65**	**0.684**
٤٢) دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.	**3.6**	**0.848**
٤٧) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.	**3.58**	**0.876**
٥٠) استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.	**3.57**	**0.806**
٤٦) التحليل الجيد لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	**3.5**	**0.863**
٤٣) قابلية أسئلة / فرضيات البحث للاختبار.	**3.5**	**0.905**
٤٤) تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.	**3.5**	**0.945**
٥٤) ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث.	**3.33**	**0.937**
٤٠) كون المشكلة ذات مغزى (قيمة أو فائدة أو ارتباط بالواقع) نظري أو عملي.	**3.31**	**0.973**
٤٨) تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.	**3.28**	**0.869**
٥١) تقديم وصف كاف لإجراءات تصميم أداة البحث وتطبيقها وتصحيحها.	**3.23**	**0.938**
٣٩) خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.	**3.21**	**0.973**
٥٣) صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.	**3.19**	**1.11**
٥٨) مدى صحة أو مناسبة أساليب التحليل (اختبارات الدلالة) الإحصائية لتصميم البحث.	**3.19**	**1.149**

المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٢) صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.	**3.16**	**1.094**
٥٥) دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.	**3.13**	**1.013**
٥٦) توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.	**3.08**	**0.97**

يتضح من الجدول السابق أن: التزام مناقشي الرسائل التربوية بـ"معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" من وجهة نظر الباحثين يتراوح بين المدى الكبير والمتوسط، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٣.٠٨) إلى (٣.٩٥)، حيث جاء أكثر من نصف العبارات في مستوى الالتزام الكبير، بينما جاء عشر عبارات في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظر الباحثين.

ث- استجابات الباحثين على "المحور الرئيس الثالث" لاستبانة مدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية:

أوضحت استجابات أفراد العينة من الباحثين التربويين - بجامعتي الأزهر وأم القرى - على المحور الرئيس الثالث: أن المناقشين يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣.٣٩). أما الانحراف المعياري فكان (٠.٩٨)، مما يعني قلة تباين استجابات الباحثين حول تقديرهم لمدى التزام المناقشين بهذه المعايير. والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٢٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث من استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية من وجهة نظر الباحثين مرتبة تنازلياً

المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦٥) تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.	**3.75**	**0.912**
٦٨) منطقية تبويب أو تقسيم البحث.	**3.64**	**0.951**
٦٤) تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.	**3.59**	**0.884**
٧١) اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.	**3.59**	**1.047**
٧٢) تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.	**3.54**	**0.952**
٥٩) سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.	**3.48**	**0.976**
٦٣) تنسيق الجمل والفقرات.	**3.43**	**0.927**
٦٩) ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.	**3.43**	**0.958**
٦٦) تنظيم مفردات البحث (من صفحة العنوان حتى قائمة الملاحق) حسب العرف العلمي أو الجهة المقدم لها البحث.	**3.39**	**1.093**
٦١) الالتزام بأسلوب البحث العلمي (البعد عن اللغة المجازية، التراكيب المعقدة، الأنا).	**3.38**	**0.929**
٧٦) إرجاع كافة المعلومات (عند التوثيق والتخريج والاقتباس) إلى مظانها الأساسية.	**3.33**	**1.022**
٧٥) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الحديثة ذات الصلة الوثيقة به.	**3.31**	**0.958**
٦٧) تنظيم وتفسير الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية بحيث يسهل فهمها.	**3.3**	**1.024**
٦٠) سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.	**3.22**	**0.975**
٧٤) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.	**3.22**	**1.005**
٧٠) التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.	**3.21**	**1.001**
٧٣) توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث (أي ليست مجرد قص ولصق).	**3.08**	**0.955**
٦٢) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	**3.06**	**1.02**

يتضح من الجدول السابق أن: التزام مناقشي الرسائل التربوية بـ"معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" من وجهة نظر الباحثين يتراوح بين المدى المتوسط والكبير، حيث تراوحت متوسطات هذه المعايير من (٣,٠٦) إلى (٣,٧٥)، حيث جاءت ثماني عبارات في مستوى الالتزام الكبير، وعشر عبارات في مستوى الالتزام المتوسط. كما يوضح الجدول أعلى "معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية" وأقلها ترتيباً حسب درجة التزام المناقشين بها من وجهة نظر الباحثين.

ج- الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "الجامعة":

للكشف عن الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z). والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (٢٥): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الجامعة

المحاور	الجامعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	الأزهر	47	66.13	-.419-	.675 غير دالة
	أم القرى	88	69.00		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث	الأزهر	47	72.45	-.986-	.324 غير دالة

المحاور	الجامعة	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المنهجية	أم القرى	88	65.63		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	الأزهر	47	63.73	-.943-	.346 غير دالة
	أم القرى	88	70.28		
الاستبانة ككل	الأزهر	47	65.84	-.482-	.630 غير دالة
	أم القرى	88	69.15		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين – حسب متغير الجامعة - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية لا يختلف – من وجهة نظر الباحثين – حسب اختلاف مكان الجامعة التي ينتسب لها الباحثون.

ح- الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "التخصص":

للكشف عن الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص، تم استخدام اختبار كروسكال–والس (χ). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (٢٦): نتائج اختبار (χ) للفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير التخصص

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
١) معايير تحكيم موضوع البحث	أصول التربية والتربية الإسلامية	69	62.39	5.759	.124 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	29	80.78		
	المناهج وطرق التدريس	26	64.46		
	علم النفس والصحة النفسية	11	77.86		
٢) معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	أصول التربية والتربية الإسلامية	69	57.72	12.711	.005 دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	29	86.12		
	المناهج وطرق التدريس	26	69.73		
	علم النفس والصحة النفسية	11	80.64		
٣) معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	أصول التربية والتربية الإسلامية	69	71.78	2.701	.440 غير دالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	29	66.98		
	المناهج وطرق التدريس	26	57.58		
	علم النفس والصحة النفسية	11	71.64		
الاستبانة ككل	أصول التربية والتربية الإسلامية	69	70.09	.781	.854 غير دالة

المحاور	التخصص	العينة	متوسط الرتب	قيمة (χ)	مستوى الدلالة
	الإدارة التربوية والتخطيط	**29**	**68.93**		
	المناهج وطرق التدريس	**26**	**62.96**		
	علم النفس والصحة النفسية	**11**	**64.36**		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين – حسب متغير التخصص - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على المحورين الأول والثالث.

كما يتضح من الجدول وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات الباحثين – حسب متغير التخصص - على محور الاستبانة الثاني "معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية"، وذلك حيث جاءت قيمة كروسكال–والس (χ) ؛ (12.711) أكبر من قيمتها الجدولية (٧.٨٢) عند درجة حرية (٣) ومستوى دلالة (.05)، وقد كانت الفروق في اتجاه الباحثين في تخصص الإدارة التربوية والتخطيط، حيث بلغ متوسط درجات استجاباتهم (86.12) وهو أعلى من متوسطات غيرهم في التخصصات الأخرى.

خ- الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "المرحلة العلمية":

للكشف عن الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الدرجة العلمية، تم استخدام اختبار مان – وتيني (Z). والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول (٢٧): نتائج اختبار (Z) للفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير الدرجة العلمية

المحاور	المرحلة العلمية	العينة	متوسط الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	ماجستير	87	66.91	-.450-	.653 غير دالة
	دكتوراه	48	69.98		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	ماجستير	87	64.32	-1.504-	.133 غير دالة
	دكتوراه	48	74.68		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	ماجستير	87	65.76	-.911-	.362 غير دالة
	دكتوراه	48	72.05		
الاستبانة ككل	ماجستير	87	64.31	-1.516-	.129 غير دالة
	دكتوراه	48	74.69		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين – حسب متغير المرحلة العلمية التي اجتازوها - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية لا يختلف – من وجهة نظر الباحثين – حسب اختلاف المرحلة العلمية التي اجتازوها بمرحلة الدراسات العليا.

د- الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير "عدد المناقشات التي حضروها ":

للكشف عن الفروق بين استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير عدد الرسائل التي حضروها ، تم استخدام اختبار تحليل التباين (ف). والجدول الآتي يبين ذلك :

جدول (٢٨): نتائج اختبار (ف) للفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب متغير عدد المناقشات التي حضروها

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المحور الأول: معايير تحكيم موضوع البحث	بين المجموعات	**2.041**	**2**	**1.021**	**.470**	**.626**
	داخل المجموعات	**286.818**	**132**	**2.173**		
المحور الثاني: معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية	بين المجموعات	**6.856**	**2**	**3.428**	**1.320**	**.271**
	داخل المجموعات	**342.744**	**132**	**2.597**		
المحور الثالث: معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية	بين المجموعات	**4.506**	**2**	**2.253**	**.800**	**.452**
	داخل المجموعات	**371.864**	**132**	**2.817**		
الاستبانة ككل	بين المجموعات	**5.863**	**2**	**2.932**	**1.236**	**.294**
	داخل المجموعات	**313.218**	**132**	**2.373**		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين – حسب متغير عدد المناقشات التي حضروها - على الاستبانة بصورة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة؛ أي أن التزام مناقشي الرسائل العلمية في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمعايير تحكيم الرسائل العلمية لا يختلف – من وجهة نظر الباحثين – حسب عدد الرسائل التي حضروها؛ سواء أكانت لأنفسهم أم لغيرهم، وفي تخصصهم أم تخصصات غيرهم.

* * *

ملخص نتائج الدراسة وتفسيرها :

يمكن إجمال أهم نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها حسب الترتيب الآتي :

١) اتفقت عينة الدراسة من خبراء التربية - بجامعتي الأزهر وأم القرى – على أن جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية – الواردة بالاستبانة قيد الدراسة – مهمة بدرجة كبيرة جداً، وأن ترتيب أهمية هذه المعايير – حسب المحاور الرئيسة – يتمثل في :

- المحور (٣): معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية.
- المحور (١): معايير تحكيم موضوع البحث التربوي.
- المحور (٢): معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية.

أما ترتيب أهمية هذه المعايير حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأعلى على مستوى الاستبانة، فيتمثل في :

- المحور (١٤) اللغة والأسلوب.
- المحور (٣): المقدمة.
- المحور (٢): العنوان.
- المحور (٤): الأهداف.

أما ترتيب أهمية هذه المعايير حسب العبارات الواقعة في الإرباعي الأعلى من الاستبانة (والتي تراوحت متوسطاتها من ٥,٠٠ إلى ٤,٩٢)، فيتمثل في :

- العبارة (٦٠): سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.
- العبارة (٤): توافق العنوان مع موضوع البحث.
- العبارة (٦): وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.

- العبارة (١٢): وضوح أهداف البحث.
- العبارة (٢٥): عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.
- العبارة (٢٩): التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.
- العبارة (٣٠): عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/ أسئلة/ فرضيات البحث بشكل واف وواضح.
- العبارة (٤٩): استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.
- العبارة (٥٠): استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.
- العبارة (٥٩): سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.
- العبارة (٦١): الالتزام بأسلوب البحث العلمي.
- العبارة (٦٢): الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.
- العبارة (١): مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.
- العبارة (٥): وضوح العنوان ودقة صياغته.
- العبارة (١١): توافق الأهداف مع موضوع (عنوان) البحث.
- العبارة (٣٧): التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.
- العبارة (٥٥): دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.
- العبارة (٦٣): تنسيق الجمل والفقرات.
- العبارة (٧٤): استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.

ولعل تفسير اتفاق جميع أفراد العينة على أهمية تلك المعايير وعلى ترتيبها على ذلك النحو يُعزى إلى: مسئولية الباحث بدرجة كبيرة جداً عن مثل هذه المعايير؛ ففي مرحلة الدكتوراه يُنتظر من الباحث الإسهام في إضافة الجديد إلى موضوع بحثه، وفي مرحلة الماجستير يتدرب الباحث على توظيف المعايير المنهجية والعلمية لإنجاز بحثه تحت إشراف متخصص يشاركه المسئولية في ذلك، أما النواحي الفنية والشكلية - من حيث: سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية، سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية، الالتزام بأسلوب البحث العلمي، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم، تنسيق الجمل والفقرات، استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به، وغيرها – فالمسئولية عنها تقع على الباحث بصورة كاملة؛ لأنه من المفترض أن تكون الدراسة في أثناء الجامعة، ثم في الدبلوم، والمرحلة التمهيدية للماجستير قد أثقلت معرفة الباحث بالمعايير الخاصة بفنيات البحث التربوي الشكلية على المستويين النظري والتطبيقي، ومن ثم كانت هذه المعايير هي الأكثر أهمية من وجهة نظر الخبراء في تحكيم الرسائل العلمية، لما قد يرونه من قصور في التزام الباحثين بتلك المعايير.

٢) أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات خبراء التربية حول أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم - حسب متغيرات الدراسة المختلفة؛ الجامعة، والتخصص – وذلك على الاستبانة مجملة، وعلى محاورها الثلاثة الفرعية.

ولعل تفسير ذلك يُعزى إلى: اقتناع خبراء التربية وموافقتهم جميعاً على أهمية معايير تحكيم الرسائل العلمية؛ الواردة بالاستبانة، ورغبتهم الشديدة

في وجود مثل هذه المعايير الموضوعية التي تقضي على الذاتية والارتجالية والأهواء الشخصية عند التحكيم من ناحية، وتسهم في تجويد البحث التربوي وإثراء الباحثين علمياً في مختلف التخصصات التربوية والنفسية من ناحية أخرى. ويتفق ذلك مع دراسة الغانم (٢٠٠٨) التي أفادت بموافقة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية على ضوابط تحكيم الرسائل العلمية في مجال علوم المكتبات والمعلومات.

٣) اتفق كل من الباحثين، ومناقشي الرسائل التربوية بجامعتي الأزهر وأم القرى على أن: المحكمين يلتزمون بمعايير تحكيم الرسائل العلمية - الواردة بالاستبانة مجملة - بدرجة كبيرة، وأن ترتيب مدى الالتزام بهذه المعايير – حسب المحاور الرئيسة – يتمثل في:

- المحور (٢): معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية.
- المحور (١): معايير تحكيم موضوع البحث التربوي.
- المحور (٣): معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية.

أما ترتيب مدى الالتزام بهذه المعايير حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأعلى على مستوى الاستبانة من وجهة نظر المناقشين، فتمثل في:

- المحور (٢): العنوان.
- المحور (٤): الأهداف.
- المحور (١١): الأسئلة أو الفرضيات.
- المحور (١): مجال البحث.

أما من وجهة نظر الباحثين، فكان ترتيب مدى الالتزام بهذه المعايير حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأعلى على مستوى الاستبانة، يتمثل في:

- المحور (٢): العنوان.
- المحور (٤): الأهداف.
- المحور (١١): المصطلحات.
- المحور (١): تنسيق البحث.

ولعل تفسير اتفاق أفراد العينة من الباحثين والمناقشين على التزام المحكمين بتلك المعايير بدرجة كبيرة وعلى ترتيبها على ذلك النحو يُعزى إلى: كون مشكلة موضوع البحث وما يرتبط بإجراءاتها المنهجية - مما يُذكر في عنوان البحث وفصله الأول – هو أول ما يُقرأ، وأول ما يُحكّم، وأكثر ما يستغرق وقتاً أثناء المناقشة؛ وذلك لأن معايير تحكيم البحث التربوي وخاصة ما يتعلق بالعنوان والأهداف والأسئلة أو الفرضيات والمصطلحات تعد بمثابة خارطة طريق البحث التي يتوقف عليها كل شيء بعد ذلك، ومن ثم يكثر التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بتلك المعايير عند تحكيم الرسائل العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده خبراء التربية – في هذه الدراسة – من أن محوري: العنوان والأهداف كانا من أكثر معايير الاستبانة أهمية، ومن ثم كانت درجة الالتزام بهما كبيرة.

٤) أما عن ترتيب مدى التزام المناقشين بهذه المعايير على مستوى عبارات الاستبانة، فقد أسفرت النتائج عن أن العبارات الواقعة في الإرباعي الأعلى

- والتي تراوحت متوسطاتها من ٤.٢٤ إلى ٣.٧٦ - من وجهة نظر المناقشين ؛ تتمثل في :

- العبارة (٥): وضوح العنوان ودقة صياغته.
- العبارة (٤): توافق العنوان مع موضوع البحث.
- العبارة (١): مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.
- العبارة (١١): توافق الأهداف مع موضوع البحث.
- العبارة (١٢): وضوح أهداف البحث.
- العبارة (٥٧): وضوح محددات / حدود إجراء البحث.
- العبارة (٤١): ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.
- العبارة (٤٤): تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.
- العبارة (٤٧): التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.
- العبارة (٤٩): استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.
- العبارة (٦): وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.
- العبارة (٣٧): التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.
- العبارة (٤٢): دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.
- العبارة (٤٥): شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.
- العبارة (٦٩): ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.
- العبارة (١٣): الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.
- العبارة (٢): مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.

- العبارة (٦٠): سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.
- العبارة (٧٢): تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.

أما من وجهة نظر الباحثين، فقد أسفرت النتائج عن أن العبارات الواقعة في الإرباعي الأعلى - والتي تراوحت متوسطاتها من ٣.٩٥ إلى ٣.٥٩ - جاء ترتيبها على النحو الآتي:

- العبارة (٥٧): وضوح محددات / حدود إجراء البحث.
- العبارة (٤): توافق العنوان مع موضوع البحث.
- العبارة (٤٩): استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.
- العبارة (٥): وضوح العنوان ودقة صياغته.
- العبارة (١): مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.
- العبارة (١٢): وضوح أهداف البحث.
- العبارة (٤٥): شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.
- العبارة (٦٥): تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.
- العبارة (١١): توافق الأهداف مع موضوع البحث.
- العبارة (٤١): ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.
- العبارة (٢): مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.
- العبارة (٣٧): التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.
- العبارة (٣٨): قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).
- العبارة (٦٨): منطقية تبويب أو تقسيم البحث.

- العبارة (١٨): تنظيم الدراسات السابقة.
- العبارة (٢٢): تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.
- العبارة (٤٢): دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.
- العبارة (٦٤): تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.
- العبارة (٧١): اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.

ولعل تفسير اتفاق الباحثين مع المناقشين - على (١٢) عبارة مما سبق - في التزام المحكمين بتلك المعايير بدرجة كبيرة يُعزى إلى نفس التفسير السابق. لذا، اتفق الباحثون والمحكمون على أن أكثر معايير تحكيم البحث التربوي التي يلتزم بها المناقشون هي المعايير المرتبطة بموضوع البحث وإجراءاته المنهجية، وهي: مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص، مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها، توافق العنوان مع موضوع البحث، وضوح العنوان ودقة صياغته، توافق الأهداف مع موضوع البحث، وضوح أهداف البحث، التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث، ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث، دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث، شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة، استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث، وضوح محددات / حدود إجراء البحث. وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع دراسة الغانم (٢٠٠٨) التي أسفرت نتائجها عن أن المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية يركزون عند تحكيم الرسائل الجامعية في مجال علوم المكتبات والمعلومات على الضوابط أو المواصفات المنهجية والعلمية بمتوسط حسابي يتراوح ما بين (٣,٩٦) و(٤,٦٥).

٥) كما أسفرت النتائج عن أن ترتيب مدى الالتزام بمعايير تحكيم الرسائل العلمية حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأدنى على مستوى الاستبانة من وجهة نظر المناقشين، يتمثل في:

- المحور (٣): المقدمة.
- المحور (٩): التوصيات والمقترحات.
- المحور (٨): النتائج.
- المحور (١٧): استخدام المراجع وطريقة التوثيق.

أما من وجهة نظر الباحثين، فكان ترتيب مدى الالتزام بهذه المعايير حسب المحاور الفرعية الواقعة في الإرباعي الأدنى على مستوى الاستبانة، يتمثل في:

- المحور (٣): المقدمة.
- المحور (١٤): اللغة والأسلوب.
- المحور (٨): النتائج.
- المحور (٩): التوصيات والمقترحات.

أما على مستوى العبارات الواقعة في الإرباعي الأدنى - والتي تراوحت متوسطاتها من ٣,٤٠ إلى ٣,٠٧ - من وجهة نظر المناقشين؛ فقد جاء ترتيبها على النحو الآتي:

- العبارة (١٧): شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.
- العبارة (٢١): جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.
- العبارة (٣٠): عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/ أسئلة/ فرضيات البحث بشكل واف وواضح.

- العبارة (٥٢): صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.
- العبارة (٥٣): صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.
- العبارة (٥٥): دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.
- العبارة (٦٨): منطقية تبويب أو تقسيم البحث.
- العبارة (٣): إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.
- العبارة (٣٤): دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.
- العبارة (٣٩): خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.
- العبارة (٤٨): تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.
- العبارة (٢٠): تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة.
- العبارة (٣٣): إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.
- العبارة (٧٣): توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث.
- العبارة (٦٢): الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.
- العبارة (٣٢): خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.
- العبارة (٢٤): صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.

أما من وجهة نظر الباحثين، فقد أسفرت النتائج عن أن العبارات الواقعة في الإرباعي الأدنى - والتي تراوحت متوسطاتها من ٣,٢٢ إلى ٢,٩٦ - جاء ترتيبها على النحو الآتي:

- العبارة (٩): تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.
- العبارة (٦٠): سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.
- العبارة (٧٤): استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.
- العبارة (٣٩): خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.
- العبارة (٧٠): التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.
- العبارة (٥٣): صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.
- العبارة (٥٨): صحة ومناسبة أساليب التحليل الإحصائية لتصميم البحث.
- العبارة (١٧): شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.
- العبارة (٥٢): صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.
- العبارة (٣١): مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.
- العبارة (٣٣): إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.
- العبارة (٥٥): دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.
- العبارة (٥٦): توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.
- العبارة (٧٣): توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث.
- العبارة (٣٠): عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/ أسئلة/ فرضيات البحث بشكل واف وواضح.

- العبارة (٣٤): دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.
- العبارة (٦٢): الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.
- العبارة (٣٥): وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.
- العبارة (٢٤): صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.
- العبارة (٣٢): خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.

ولعل تفسير اتفاق الباحثين مع المناقشين - على ثلاثة محاور فرعية وعلى (١٢) عبارة مما سبق - في التزام المحكمين بتلك المعايير بدرجة متوسطة يُعزى إلى: الفروق الفردية بين الباحثين من حيث تكوينهم العلمي، ومن ثم في القدرة على توظيف أساليبهم اللغوية في صياغة المقدمة، واستخلاص النتائج، ووضع التوصيات والمقترحات، وطريقة استخدام المراجع وتوثيقها. لذلك لا يُعول المحكمون كثيراً على اجتهادات الباحثين، وكذلك على ما قد يحتاج – من وجهة نظر البعض - لتمرس وخبرة كبيرة في مجال البحث التربوي، الذي يكاد لا يتفق فيه أعضاء هيئة التدريس في مؤسسة واحدة على معيار واحد؛ كما في: أسلوب التوثيق، الدراسات السابقة، تقنين أدوات البحث، وغيرها. لذا، كان اتفاق الباحثين والمحكمين على أن أقل معايير تحكيم البحث التربوي التي يلتزم بها المناقشون هي المعايير التي قد تحتمل أكثر من تفسير وتأويل - رغم عدم الاختلاف عليها من الناحية التنظيرية - وهي: شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات

البحث، صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث، عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيات البحث بشكل واف وواضح، خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به، إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة، دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته، خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية، صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث، صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث، دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي، الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم، توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث.

ومن الممكن أيضاً تفسير قلة الالتزام بهذه المعايير في ضوء توصيف عينة الدراسة من المستجيبين؛ وخاصة من الباحثين بجامعة أم القرى، والذين غلب عليهم التخصص النظري في مجال التربية الإسلامية وأصول التربية التي يغلب على أبحاثها الأسلوب الكيفي أو التنظيري (التاريخي، التحليلي، الاستنباطي، الفلسفي)، كما أكدت ذلك نتائج دراسة السيد (٢٠١٤). لذلك كانت أكثر استجابات الباحثين والمناقشين على ما هو سائد بينهم. ومن ثم، كان الالتزام بتلك المعايير – التي لا ينطبق معظمها على بحوث ذلك المجال - متوسطاً.

٦) أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات مناقشي الرسائل التربوية بجامعتي الأزهر وأم القرى حول مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم - حسب متغيرات الدراسة المختلفة؛ الجامعة، والتخصص، والدرجة العلمية،

وعدد الرسائل التي ناقشوها - على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة. بينما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين حول مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية - حسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الثالث "معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية"، وأن الفروق في اتجاه المناقشين على درجة أستاذ مشارك.

ولعل تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين حول استبانة مدى التزامهم بمعايير تحكيم الرسائل العلمية يُعزى إلى: اتفاقهم على أن هذه المعايير صالحة لكل التخصصات التربوية والنفسية، وأنهم يمارسونها – حسب اجتهادهم الشخصي – بنسب متفاوتة.

كما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المناقشين - حسب متغير الدرجة العلمية - على محور الاستبانة الثالث "معايير تحكيم فنيات البحث الشكلية" وفي اتجاه الأساتذة المشاركين في ضوء الخبرة والحماس؛ ففي الغالب يكون الأساتذة المشاركون أقل خبرة من الأساتذة في عدد مرات التحكيم، وأكثر انخراطاً في الإشراف وتوجيه الباحثين وفي عمل الأبحاث المطلوبة منهم، لذا فهم يحرصون على القراءة الفاحصة المتأنية للعمل البحثي – الذي يُسند إليهم تحكيمه – عدة مرات بقصد: التصحيح والتوجيه وإفادة الغير، وربما إثبات الذات. ولأن أكثر أخطاء الباحثين تكمن في جوانب البحث الفنية والشكلية، كما أنها تُنسب للباحث لا للمشرف، لذلك يكون تركيز الأساتذة المشاركين عند تحكيم الرسائل العلمية على معايير فنيات البحث الشكلية أكثر من غيرهم. وربما يكون عدد أفراد العينة من الأساتذة المشاركين - الذي يتجاوز ضعف عدد الأساتذة، فضلاً عن أنهم جميعاً من

كلية التربية بأم القرى التي يغلب على أبحاثها الأسلوب الكيفي كما ذُكر آنفاً – هو السبب في توجيه الفروق ذات الدلالة الإحصائية لهم.

٧) أوضحت النتائج الخاصة بالفروق بين متوسطات استجابات الباحثين على استبانة مدى التزام المناقشين التربويين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم - حسب متغيرات الدراسة المختلفة؛ الجامعة، والتخصص، والمرحلة العلمية، وعدد المناقشات التي حضروها - على الاستبانة مجملة، وكذلك على محاورها الثلاثة. بينما أوضحت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين حول مدى التزام المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية - حسب متغير التخصص - على محور الاستبانة الثاني "معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية"، وأن الفروق في اتجاه الباحثين في تخصص الإدارة التربوية والتخطيط.

ولعل تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين حول استبانة مدى التزام المناقشين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية يُعزى إلى العلاقات الاجتماعية القوية بين الباحثين؛ فالباحثون – وخاصة في جامعة أم القرى، وهم الأكثر عدداً – يقضون مع بعضهم البعض عامين دراسيين كاملين سواء في المرحلة التمهيدية للماجستير أو الدكتوراه، ثم يسجلون موضوعاتهم في فصل دراسي واحد، وقد يجتمع خمسة باحثين منهم تحت مشرف واحد، لذا يحرصون على حضور مناقشات كل زملائهم في نفس التخصص وفي التخصصات الأخرى، وهذا ما أوضحه جدول توصيف عينة الدراسة من الباحثين. لذا، أدى حضورهم للمناقشات بشكل كبير وفي

التخصصات التربوية والنفسية المختلفة إلى تساوي استجاباتهم فيما يتعلق بمدى التزام المناقشين بمعايير التحكيم، وخاصة في ظل التنوع الثقافي الكبير بين محكمي الرسائل العلمية بجامعة أم القرى، حيث يمثلون جنسيات متعددة، ومدارس متنوعة، ووجهات نظر متباينة، الأمر الذي أتاح لكل المحكمين ممارسة معظم معايير تحكيم الرسائل العلمية.

كما يمكن تفسير وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الباحثين - حسب متغير التخصص - على محور الاستبانة الثاني "معايير تحكيم إجراءات البحث المنهجية" وفي اتجاه باحثي الإدارة التربوية والتخطيط في ضوء: كون باحثي هذا القسم – الذين ينتمي أكثرهم لجامعة أم القرى – يسجلون معظم موضوعاتهم عن واقع مجتمع عملهم الذي ينتسبون له. لذا، كان الغالب على أبحاث هذا القسم الأبحاث الميدانية التي تعتمد على توظيف إجراءات البحث المنهجية، ومن ثم كانوا أكثر إدراكاً - من نظرائهم في التخصصات الأخرى – للمعايير الخاصة بهذا المحور، سواء بالتزامهم بها في بحوثهم، أم بالتزام المناقشين في تخصص الإدارة التربوية والتخطيط بتلك المعايير عند تحكيمهم الرسائل العلمية.

* * *

إجراءات تقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية :

على ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، وسعياً للإجابة عن سؤال الدراسة الأخير - ما الإجراءات المقترحة لتقنين التزام المناقشين في كليات التربية بمعايير تحكيم الرسائل العلمية؟ - يمكن اقتراح التوصيات الإجرائية الموضوعية الآتية :

١) تصميم مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية :

أ- بعد تقرير ٢٤ خبيراً تربوياً لأهمية جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية – الواردة بالاستبانة قيد الدراسة - بدرجة كبيرة جداً، سعت الدراسة لتقنين هذه المعايير لاستخدامها في الحكم الموضوعي على مدى صلاحية الرسالة العلمية للقبول، ومن ثم إجازة الدرجة العلمية في الماجستير أو الدكتوراه. لذا، تم إرساء تلك المعايير لتحديد مستوى العمل البحثي وجودته وفق مقياس ثلاثي متدرج، وفيه :

- الدرجة "٣" = قيام الدراسة بالمطلوب.
- الدرجة "٢" = قيام الدراسة بالمطلوب إلى حد ما.
- الدرجة "١" = عدم قيام الدراسة بالمطلوب.
- وهناك خانة أخيرة يضع فيها المحكم الدرجة "صفر" في حال عدم ملائمة أو عدم ضرورة العنصر للدراسة ؛ بمعنى أن العنصر أو المعيار الوارد بالمقياس "لا ينطبق" على العمل البحثي المحكم، مثل المعيار الخاص باستخدام الأساليب الإحصائية لا ينطبق مع الدراسة الكيفية أو النظرية...

ب- وبعد ملء جميع الخانات بعلامة معينة (يتم تحديدها بناء على مدى تكرار المعيار في البحث وفق الدرجات الموضحة في جدول ٢٩)، يقوم المحكم بجمع العلامات (رأسياً)، ثم يضربها في الرقم التقديري (الوزن النسبي) لها، ثم يجمع الناتج (أفقياً)، ثم يقسمه على عدد العبارات التي تنطبق على البحث (فقط). وفيما يأتي مثال افتراضي يوضح ما سبق:

معايير تحكيم الرسائل العلمية	كبيرة (٣)	متوسطة (٢)	ضعيفة (١)	لا تنطبق (٠)
١- المعيار (١):	√			
- المعيار (٠٠):			√	
- المعيار (٠٠):		√		
- المعيار (٠٠):				√
٧٦- المعيار (٧٦):	√			
مجموع التكرارات	٢	١	١	١
مضروبة في الرقم التقديري	٣	٢	١	٠
ناتج الضرب يساوي =	٦	٢	١	٠
مجموع ناتج الضرب =	٩			
قسمة مجموع ناتج الضرب على عدد العبارات التي تنطبق على البحث (وهي في هذا المثال ٤ من أصل ٥) =	٢.٢٥			

وإذا كان لكل عضو في لجنة تحكيم الرسالة العلمية تقرير يقدمه عن الرسالة، فعليه أن يرفق مع تقريره هذا المقياس، ثم يُؤخذ متوسط مجموع الدرجات النهائية للمقاييس المرفقة لتحديد مستوى العمل البحثي المحكم بناءً على التقدير الرقمي لعبارات المقياس، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (٢٩): متوسط درجات مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية وتقدير الحكم عليها

درجات المقياس	متوسط درجات المقياس	تقدير العمل البحثي
١- ضعيف/غير مقبول	من "١" إلى "١.٦٦"	رفض الرسالة
٢- متوسط/مقبول/إلى حد ما	من "١.٦٧" إلى "٢.٣٣"	قبول الرسالة ومنح الدرجة
٣- جيد/واضح/تام	من "٢.٣٤" إلى "٣"	قبول الرسالة بتقدير ممتاز
ولا تُؤخذ التوصية بالطباعة إلا إذا بلغ المتوسط "٢.٨٥" ؛ أي بنسبة ٩٥٪		

٢) تقنين مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية:

- بعد الانتهاء من تصميم مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية، تم توجيهه – على طريقة أسلوب دلفاي - إلى مجموعة من خبراء تحكيم الأبحاث التربوية بجامعتي الأزهر وأم القرى بهدف التوصل إلى اجتماع آراء ما لا يقل عن ٧٥٪ منهم على أهمية اعتماد هذا المقياس المقنن لتحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية. وهذا ما أوضحه بليك (Plake,2008) حيث اقترح توظيف طريقة دلفي (Delphi) عند اعتماد بناء المعايير الذي ينبغي أن يمر بخطوات معينة منها: تحديد الهدف من وضع المعايير، تحديد الخبراء والمختصين والعاملين بالميدان الذين شاركوا في تحكيم المعايير، اختيار الطريقة المناسبة لوضع التقديرات الخاصة بالمعيار، وضع التقديرات للمعايير المقترحة، تقويم المعايير المستخرجة للتحقق من صدق إجراءات البناء.

- وبناءً على ما سبق، تم توجيه المقياس إلى خمسة عشر محكماً – من غير عينة الدراسة - رُوعي في اختيارهم: سمعة الجامعة، والخلفية المعرفية، وألا تقل سنوات الخبرة لديهم في التحكيم بعد الأستاذية عن ثلاث سنوات، وألا تقل عدد الرسائل العلمية التي ناقشوها في تخصصهم عن عشر رسائل

علمية. وقد استجاب سبعة محكمين من أساتذة التربية في جامعتي الأزهر (٤) وأم القرى (٣)، وذلك في تخصصات: أصول التربية (١)، المناهج وطرق التدريس (٤)، القياس والتقويم التربوي (٢). وقد طُلب من المحكمين: إبداء آرائهم حول: موافقتهم على أسلوب تقنين المقياس وفق ثلاثة أبعاد متدرجة، مدى صلاحية هذا المقياس المقنن لتحكيم الرسائل العلمية في مجال التربية، مع تحديد درجة الموافقة على كل مؤشر أدائي للمعايير.

- وقد أوضح تحليل النتائج موافقة جميع المحكمين على ٥٥ عبارة من المقياس بنسبة ١٠٠٪، وعلى ٢١ عبارة بنسبة ٩٥.٢٪. وبعد اجتماع آراء خبراء التحكيم – في الجولة الأولى من التطبيق - على صلاحية هذا المقياس المقنن، وعلى أهمية اعتماده لتحكيم الرسائل العلمية في مجال التربية؛ اكتفت الدراسة بهذه الجولة في التطبيق، وخرج المقياس - بصورته النهائية – كما يأتي:

جدول (٣٠): مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية المقنن

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
أولاً: معايير تحكيم موضوع البحث التربوي	١) مجال البحث	١) مواءمة موضوع البحث لمجال التخصص.	موائم بشكل جيد	موائم إلى حد ما	موائم بشكل ضعيف
		٢) مناسبة موضوع البحث للجهة التي سيُقدم لها.	مناسب بشكل جيد	مناسب إلى حد ما	مناسب بشكل ضعيف
		٣) إسهام موضوع البحث في إضافة الجديد لمجال التخصص.	بشكل واضح	بشكل مقبول	بشكل ضعيف
	٢) العنوان	٤) توافق العنوان مع موضوع البحث.	متوافق تماماً	متوافق إلى حدما	غير متوافق
		٥) وضوح العنوان ودقة صياغته.	بشكل جيد	بشكل متوسط	لا يتسم بذلك
		٦) وضوح العلاقة بين المتغيرات الأساسية في البحث.	العلاقة واضحة	العلاقة واضحة إلى حدما	العلاقة غير محددة
	٣) المقدمة	٧) عرض المقدمة لخلفية وافية عن كافة متغيرات البحث.	عرض شامل لكافة المتغيرات	عرض مقبول	عرض ضعيف
		٨) توضيح المقدمة للعلاقة بين متغيرات البحث.	علاقة واضحة بين كل المتغيرات	علاقة واضحة بين بعض المتغيرات	علاقة ضعيفة
		٩) تدرج المقدمة في عرض الجهود السابقة لمجال مشكلة البحث.	تدرج متناسق ومنطقي وشامل	عرض غير شامل لكل الجهود السابقة	عرض ضعيف
		١٠) التمهيد للمشكلة بمبررات أو شواهد أو إحصاءات تبرز الحاجة إلى البحث.	تمهيد جيد للمشكلة	تمهيد مقبول للمشكلة	تمهيد ضعيف (لا يوجد)

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
	٤) الأهداف	١١) توافق الأهداف مع موضوع البحث.	متوافقة تماماً	متوافقة إلى حدما	غير متوافقة
		١٢) وضوح أهداف البحث.	واضحة تماماً	واضحة إلى حدما	غير واضحة (إجرائية)
		١٣) الترتيب المنطقي لأهداف البحث بشكل يتفق وترتيب أسئلة أو فرضيات البحث.	اتفاق كبير	اتفاق متوسط	اتفاق ضعيف
	٥) الأهمية	١٤) وضوح الأهمية النظرية للبحث (الإثراء المعرفي).	واضحة تماماً	واضحة إلى حدما	غير واضحة
		١٥) وضوح الأهمية التطبيقية للبحث (تحديد المستفيدين ...الخ).	واضحة تماماً	واضحة إلى حدما	غير واضحة
	٦) الدراسات السابقة	١٦) ارتباط الدراسات السابقة بموضوع البحث.	ارتباط جيد	ارتباط مقبول	ارتباط ضعيف
		١٧) شمول الدراسات السابقة لكافة متغيرات البحث.	مراجعة شاملة لكل المتغيرات	مراجعة لبعض المتغيرات	مراجعة ضعيفة
		١٨) تنظيم الدراسات السابقة.	منظمة بشكل جيد	منظمة بشكل مقبول	غير منظمة
		١٩) وضوح عرض الدراسات السابقة.	عرض واضح وموحد	عرض واضح وغير موحد	عرض ضعيف
		٢٠) تحديد علاقة موضوع البحث الحالي بالدراسات السابقة.	علاقة واضحة بشكل جيد	علاقة واضحة إلى حدما	علاقة غير واضحة
	٧) التقرير	٢١) جمع مادة علمية وافية تشمل جميع جوانب الموضوع.	جمع شامل وكاف	نقص المادة العلمية في بعض جوانب الموضوع	مادة علمية ضعيفة
		٢٢) تلاؤم أجزاء ومحاور البحث مع الموضوع.	تلاؤم جيد	تلاؤم مقبول	تلاؤم ضعيف

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
		٢٣) الترابط بين عناصر البحث الرئيسة والفرعية.	ترابط جيد	ترابط مقبول	ترابط ضعيف
		٢٤) صحة الاستنباط والتحليل والتعليل والتقويم في البحث.	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
		٢٥) عدم تعارض أفكار وموضوعات البحث مع بعضها.	لا يوجد تعارض أبداً	يوجد تعارض بسيط	يوجد تعارض كبير
		٢٦) اتساق الأدلة والاقتباسات مع سياق موضوع البحث.	اتساق كبير	اتساق إلى حدما	اتساق ضعيف
		٢٧) مراجعة أدبيات البحث بشكل كاف يُمكِّن من تأسيس إطار نظري جيد.	مراجعة كافية	مراجعة بسيطة	مراجعة قاصرة (ضعيفة)
		٢٨) استيفاء الملخص لمفردات تقرير البحث.	استيفاء شامل لأهم المفردات	لم يوضح بعض المفردات المهمة	ضعيف
	٨) النتائج	٢٩) التوصل إلى نتائج دقيقة وموضوعية.	دقيقة موضوعية بشكل كبير	دقيقة موضوعية بشكل متوسط	غير دقيقة وغير موضوعية
		٣٠) عرض النتائج وتفسيرها في ضوء أهداف/أسئلة/فرضيا ت البحث بشكل واف وواضح.	عرض وتفسير واف وقوي	عرض وتفسير ملائم إلى حدما	عرض وتفسير ضعيف
		٣١) مناقشة كل النتائج في ضوء اتفاقها أو اختلافها مع نتائج الدراسات السابقة.	ارتباط جيد	ارتباط مقبول	ارتباط ضعيف

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
		٣٢) خلو البحث من التعميمات أو الاستنتاجات غير المرتبطة به.	لا يوجد	يوجد بشكل بسيط	يوجد بشكل كبير
		٣٣) إسهام النتائج في التنبؤ بحقائق وإضافة معارف جديدة.	تسهم بدرجة جيدة	تسهم بدرجة ما	لا تسهم
	٩) التوصيات والمقترحات	٣٤) دقة وموضوعية توصيات البحث ومقترحاته.	دقيقة موضوعية بشكل كبير	دقيقة موضوعية بشكل متوسط	غير دقيقة وغير موضوعية
		٣٥) وضع توصيات إجرائية تدعم النتائج الإيجابية وتقدم حلولاً للنتائج السلبية.	توجد بصورة جيدة	توجد بصورة مقبولة	غير محققة لذلك
		٣٦) تقديم مقترحات مستقبلية تسهم في تغطية جوانب القصور في البحث وتمهد لبحوث أخرى.	توجد بصورة جيدة	توجد بصورة مقبولة	غير محققة لذلك
ثانياً: معايير تحكيم إجراءات البحث التربوي المنهجية	١٠) المشكلة	٣٧) التحديد الدقيق والصياغة الواضحة لمشكلة البحث.	المشكلة واضحة بشكل جيد	المشكلة واضحة إلى حدما	المشكلة غير واضحة
		٣٨) قابلية المشكلة للبحث (إمكانية دراستها من خلال جمع البيانات وتحليلها).	المشكلة قابلة للبحث بدرجة كبيرة	المشكلة قابلة للبحث بدرجة مقبولة	المشكلة غير قابلة للبحث
		٣٩) خلو عرض المشكلة من الميول والأحكام الشخصية.	لا توجد ذاتية	توجد ذاتية بشكل بسيط	تعتمد على الذاتية
		٤٠) كون المشكلة ذات مغزى (قيمة أو فائدة أو ارتباط بالواقع) نظري أو عملي.	لها قيمة كبيرة	لها قيمة متوسطة	فائدتها قليلة

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
	١) الأسئلة أو الفرضيات	٤١) ارتباط الأسئلة / الفرضيات بأهداف البحث.	ارتباط جيد	ارتباط مقبول	ارتباط ضعيف
		٤٢) دقة صياغة أسئلة / فرضيات البحث.	صياغة دقيقة بشكل كبير	صياغة دقيقة بشكل متوسط	صياغة غير دقيقة
		٤٣) قابلية أسئلة / فرضيات البحث للاختبار.	قابلة للبحث بدرجة كبيرة	قابلة للبحث بدرجة مقبولة	غير قابلة للبحث
		٤٤) تحديد الأسئلة / الفرضيات لمتغيرات البحث.	تحدد كل المتغيرات	تحدد بعض المتغيرات	لا تحدد المتغيرات
	٢) المصطلحات	٤٥) شمول التعريفات لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	تعريفات شاملة لكافة المصطلحات	تعريفات بعض المصطلحات	لا توجد تعريفات للمصطلحات
		٤٦) التحليل الجيد لمصطلحات البحث ومفاهيمه المستخدمة.	تحليل جيد	تحليل مقبول	لا يوجد تحليل
		٤٧) التحديد الإجرائي لمصطلحات البحث.	تحديد إجرائي جيد	تحديد إجرائي مقبول	لا يوجد تحديد إجرائي
	٣) تصميم البحث	٤٨) تحديد إجراءات تحقيق أهداف البحث.	تحديد إجراءات تحقيق كل الأهداف	تحديد إجراءات تحقيق بعض الأهداف فقط	لا توجد إجراءات لتحقيق أهداف البحث
		٤٩) استخدام المنهج المناسب لموضوع البحث.	المنهج مناسب	مناسب إلى حدما	غير مناسب
		٥٠) استخدام أدوات أو أساليب علمية ملائمة لمنهج البحث وأهدافه.	الأدوات مناسبة	الأدوات مناسبة إلى حدما	الأدوات غير مناسبة

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
		٥١) تقديم وصف كاف لإجراءات تصميم أداة البحث وتطبيقها وتصحيحها.	الوصف أو الشرح كاف	الوصف كاف إلى حدما	الوصف غير كاف
		٥٢) صحة ومناسبة طرق حساب صدق أداة البحث.	استخدم الباحث أسلوبين صحيحين ومناسبين للصدق	اكتفى الباحث بأسلوب واحد للصدق	لم يذكر الباحث شيئا عن صدق الأداة
		٥٣) صحة ومناسبة طرق حساب ثبات أداة البحث.	استخدم الباحث أسلوبين صحيحين ومناسبين للثبات	اكتفى الباحث بأسلوب واحد للثبات	لم يذكر الباحث شيئا عن ثبات الأداة
		٥٤) ملاءمة خصائص المجتمع الأصل لتحقيق هدف البحث.	ملائمة بدرجة كبيرة	ملائمة إلى حدما	ملائمة بدرجة ضعيفة
		٥٥) دقة تحديد كيفية اختيار حجم عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.	تحديد نوع عينة كبيرة وممثلة	حجم العينة مقبول	عينة صغيرة غير ممثلة
		٥٦) توصيف الخصائص الأساسية لعينة البحث.	توصيف تام (#، ٪، تعليق)	توصيف مقبول	توصيف غير تام
		٥٧) وضوح محددات / حدود إجراء البحث.	واضحة بدرجة كبيرة	واضحة إلى حدما	واضحة بدرجة ضعيفة
		٥٨) صحة ومناسبة أساليب التحليل الإحصائية لتصميم البحث.	مناسبة بدرجة كبيرة	مناسبة إلى حدما	مناسبة بدرجة ضعيفة

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
ثالثاً: معايير تحكيم فنيات البحث التربوي الشكلية	١٤) اللغة والأسلوب	٥٩) سلامة البحث من الأخطاء المطبعية والإملائية.	الأخطاء لا تتجاوز (٠,٠٠٠١)	الأخطاء لا تتجاوز (٠,٠٠٠٣)	الأخطاء تتجاوز (٠,٠٠٠٣)
		٦٠) سلامة البحث من الأخطاء النحوية واللغوية.	الأخطاء لا تتجاوز (٠,٠٠٠١)	الأخطاء لا تتجاوز (٠,٠٠٠٣)	الأخطاء تتجاوز (٠,٠٠٠٣)
		٦١) الالتزام بأسلوب البحث العلمي.	التزام جيد	التزام مقبول	التزام ضعيف
		٦٢) الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.	استخدام صحيح	استخدام صحيح إلى حدما	استخدام غير صحيح
	١٥) تنسيق البحث	٦٣) تنسيق الجمل والفقرات.	تنسيق جيد	تنسيق مقبول	تنسيق ضعيف
		٦٤) تنسيق هوامش وحواشي الصفحات.	تنسيق جيد	تنسيق مقبول	تنسيق ضعيف
		٦٥) تنسيق حجم الخط ونوعه والمسافات.	تنسيق جيد	تنسيق مقبول	تنسيق ضعيف
	١٦) مظهر البحث	٦٦) تنظيم مفردات البحث حسب العرف العلمي أو الجهة المقدم لها البحث.	تنظيم جيد	تنظيم مقبول	تنظيم ضعيف
		٦٧) تنظيم وتفسير الجداول والأشكال والرسوم التوضيحية بحيث يسهل فهمها.	تنظيم وتفسير واضح تماماً	تنظيم وتفسير مقتضب	تنظيم وتفسير غامض
		٦٨) منطقية تبويب أو تقسيم البحث.	منطقي بصورة كبيرة	منطقي إلى حدما	غير منطقي
		٦٩) ملاءمة أسلوب طريقة تفريع (ترقيم) عناصر البحث.	ملائم بشكل جيد	ملائم إلى حدما	غير ملائم
		٧٠) التوازن بين عناصر البحث وأجزائه.	جيد	مقبول	ضعيف

المحاور		معايير تحكيم الرسائل العلمية	٣	٢	١
١٧) استخدام المراجع وطريقة التوثيق		٧١) اتباع أسلوب علمي موحد في التوثيق.	توثيق موحد تماماً	موحد في كثير من الأحيان	غير موحد
		٧٢) تطابق المراجع في كل من التقرير (المتن) وقائمة المراجع.	تطابق كامل	تطابق إلى حدما	تطابق ضعيف
		٧٣) توظيف المصادر والمراجع بصورة منطقية في البحث.	توظيف جيد	توظيف مقبول	توظيف ضعيف
		٧٤) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الأولية ذات الصلة الوثيقة به.	الصلة وثيقة	الصلة قريبة إلى حدما	غير وثيق الصلة
		٧٥) استخدام البحث للمصادر أو المراجع الحديثة ذات الصلة الوثيقة به.	استخدام جيد	استخدام مقبول	استخدام ضعيف
		٧٦) إرجاع كافة المعلومات (عند التوثيق والتخريج والاقتباس) إلى مظانها الأساسية.	المعلومات غير الراجعة لمصادرها لا تتجاوز (٠,٠١)	المعلومات غير الراجعة لمصادرها لا تتجاوز (٠,٠٣)	المعلومات غير الراجعة لمصادرها تتجاوز (٠,٠٣)

٣) اعتماد هذا المقياس المقنن عند تحكيم الرسائل العلمية:

ويتطلب اعتماد تطبيق مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية المقنن عدة إجراءات، منها ما يخص الجهات المسئولة عن تحكيم الدراسات والبحوث التربوية مثل:

- التقويم المستمر لتوصيف برامج الدراسات العليا التربوية – وخاصة المرتبطة بالبحث التربوي - في ضوء مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية المقترح.
- نشر هذا المقياس في كتيبات لطلاب الدراسات العليا وعلى مواقع الأقسام التربوية بالجامعات والمراكز البحثية.
- تأسيس لجنة علمية من الخبراء في مجال التحكيم، تتولى تطوير معايير هذا المقياس وتقنينها.
- تضمين لوائح الدراسات العليا: إلزام كل عضو في لجنة تحكيم الرسالة العلمية بتقديم تقرير مفصل عن الرسالة العلمية مبين فيه درجة البحث ومستوى الحكم عليه بناءً على هذا المقياس.
- إنشاء وحدات بحثية بالجامعات والمراكز البحثية لمراجعة الرسائل العلمية في ضوء هذا المقياس.
- إنشاء لجنة تحكيمية، يتسم أعضاؤها بالنزاهة والشفافية والقدرة على المساءلة أو المحاسبية ؛ للبت في الخلافات الناجمة عن خطأ الأحكام التي يصدرها المحكمون بالرفض أو بإجراء تغييرات جذرية على العمل البحثي المحكم. ومن الممكن لفت نظر المحكمين – في حال التثبت من عدم موضوعيتهم في الحكم على العمل البحثي – بما يتلاءم وخطأ أحكامهم ؛ كأن يُحول هذا العمل البحثي لمحكم آخر، أو لا يُسند لذلك المحكم أي عمل بحثي آخر للتحكيم، أو يُمنع من الإشراف على الرسائل العلمية لاحقاً.

ومن الإجراءات ما يتعلق بالمناقشين، مثل:

- الالتزام بالتقييم العلمي (الموضوعي والهادف) في الحكم على البحث – لا على الباحث - بالقبول أو الرفض في ضوء معايير مقننة.
- عدم استثقال محكمي الرسائل العلمية استخدام المقياس المقترح - بالدراسة الحالية – لطول عباراته، طالما أنه سيسهم في: توفير البيانات الموضوعية اللازمة للحكم العادل على الدراسات التي هم بصدد تحكيمها. ومن الممكن للتيسير على المحكمين تطوير هذا المقياس إلكترونياً، بحيث يقوم البرنامج الإلكتروني بحساب متوسط الدرجات على المقياس بمجرد انتهاء المحكم من ملء جميع الخانات بالعلامة التي يراها مناسبة، وإدخالها على البرنامج.
- التأكد من أن هذا الحكم الصادر على البحث – في حال تناقض أو تباين التقارير مع بعضها – يخضع للمساءلة أو المحاسبية. وفي حالة التباين الشديد بين درجات التقارير، يقدم كل عضو من لجنة التحكيم مبررات علمية بشواهد موثقة من العمل البحثي المحكم للنظر في صحة تلك التقارير من عدمها.
- المشاركة في اللقاءات العلمية الخاصة بالتحكيم العلمي وتطوير البحث التربوي للاستفادة من خبرات المحكمين ذوي الخبرة، ولتحسين الممارسة المهنية في مجال تقنين معايير تحكيم البحث التربوي.

٤) وسعياً لإثراء هذا المجال الذي ما يزال يفتقر للبحوث والدراسات المماثلة، فمن الممكن - إكمالاً لموضوع هذه الدراسة - إجراء بحوث مستقبلية، وتحليلية، وأخرى ميدانية من وجهة نظر الباحثين والمحكمين عن:

- تقييم مناقشات أطروحات الماجستير والدكتوراه بكليات التربية في ضوء مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية.
- مدى التزام المناقشين في كليات التربية بأخلاقيات تحكيم الرسائل العلمية.
- أزمة الوعي/المعرفة الأكاديمية والبحثية في تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية.
- معوقات تعميم مقياس معايير تحكيم الرسائل العلمية بكليات التربية.
- إجراء مثل هذه الدراسات عن بحوث الترقية أو الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية.

* * *

مراجع الدراسة:

١- جاي، ل. ر. (١٩٩٣). مهارات البحث التربوي. تعريب: جابر عبد الحميد جابر. القاهرة: دار النهضة العربية.

٢- حسين، عبد الرزاق (٢٠٠٨). مدونات مقترحة لأخلاقيات التحكيم العلمي. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص١٠٤٠- ١٠٧٨.

٣- حمدان، محمد زياد (٢٠٠٧).تقييم صلاحية البحوث للنشر والاستخدام: دراسة ناقدة لأخلاقياته في المؤسسات العربية الأكاديمية ومقترحات علمية للإصلاح. مجلة التربية والتقدم، متاح بتاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١٦ على: .htm٢rd٣http://www.hamdaneducation.com/arabic/EPeJdocs/

٤- الربيش، عبدالعزيز محمد (٢٠٠٨). أخلاقيات التحكيم العلمي: أهم المشكلات وأبرز الحلول. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص١٠٢٤- ١٠٣٨.

٥- رشاد، السعيد محمد (٢٠٠٨). معيارية مقترحة لتحكيم البحث العلمي في التخصصات التربوية. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٢٤٤- ٢٩٨.

٦- السيد، محمد عبد الرؤف (٢٠١٤). الضوابط المنهجية لدراسة الفكر التربوي الإسلامي في ضوء تحليل أبحاث الواقع واستشراف المأمول. مجلة دعوة الحق، رابطة العالم الإسلامي – مكة المكرمة.

٧- شحاتة، حسن (٢٠٠٩). المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

٨- شحاتة، حسن، و النجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٩- الشربيني، فوزي عبد السلام (٢٠٠٨). معيار مقترح لتحكيم بحوث الترقية في الجامعات العربية. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٣٤٨- ٣٦٦.

١٠- الشهراني، عامر عبدالله (٢٠٠٨). مشكلات التحكيم العلمي للبحوث والدراسات العلمية. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٤٦٨- ٤٩٠.

١١- الشيخ، عمر عبد العزيز (٢٠٠٨). المعايير العلمية للتحكيم العلمي. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٢٣٠- ٢٤٢.

١٢- الشيخلي، عبد القادر (٢٠٠٨). قواعد تحكيم البحث العلمي. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص١٧٤- ٢٢٦.

١٣- الصاعدي، عبد الرزاق فراج (٢٠٠٨). مناقشة الرسائل العلمية: أهدافها وضوابطها. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٦٦٤- ٦٧٤.

١٤- الصنيع، صالح إبراهيم (٢٠٠٨). تقارير محكمي البحوث بين الموضوعية والذاتية من وجهة نظر الباحثين. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٩٥٠- ٩٩٤.

١٥- الطيار، عبد الله بن محمد (١٤٣٥هـ). تحكيم الأبحاث العلمية: معاييره - ضوابطه - أخلاقياته - مشكلاته. ندوة مقدمة لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بالزلفي - جامعة المجمعة بالسعودية في: ١٤٣٥/٧/١٦هـ. متاح بتاريخ ٢٠ فبراير ٢٠١٦ على موقع منار الإسلام.

١٦- عبيدات، ذوقان؛ وعدس، عبد الرحمن؛ وعبد الحق، كايد (٢٠٠٤). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط٣. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٧- عطية، محسن علي (٢٠٠٩). البحث العلمي في التربية: مناهجه، أدواته، وسائله الإحصائية. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٨- عوض، أسياد محمد (٢٠٠٨).خريطة مقترحة للبحوث التربوية في مجال التعليم الجامعي حتى عام ٢٠٢٥. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإنسانية- جامعة الأزهر.

١٩- الغانم، هند عبد الرحمن (٢٠٠٨). واقع تحكيم الرسائل الجامعية في علوم المكتبات والمعلومات في الجامعات السعودية: دراسة ميدانية من وجهة نظر المحكمين. بحث مقدم لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٧٤٨- ٨٤٨.

٢٠- الغفيلي، عبدالله سليمان (٢٠٠٨). أخلاقيات المحكم للأعمال العلمية في الجامعات. ورقة عمل مقدمة لندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض – السعودية، ص ص٨٧١- ٩٠٠.

٢١- فان دالين، ديبولد (١٩٩٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: محمد نوفل وسليمان الشيخ وطلعت غبريال، مراجعة: سيد أحمد عثمان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٢٢- الفيومي، أحمد بن محمد علي المقري (د.ت.). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: المكتبة العلمية.

٢٣- كنعان، أحمد علي (٢٠٠١). البحث العلمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق: الأهداف والمعوقات وسبل التطوير. مجلة جامعة دمشق، ١٧ (٤).

٢٤- اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالسعودية (١٤١٧هـ). وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

٢٥- مقدم، عبد الحفيظ سعيد (٢٠١١). معايير تقييم البحوث والرسائل الجامعية. كلية الدراسات العليا – جامعة نايف العربية للعلوم المنية.

٢٦- ملحم، سامي (٢٠٠٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

٢٧- الموسوي، نعمان محمد صالح (٢٠١١، سبتمبر). تطوير معايير لتقويم منهجية البحث التربوي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٢(٣)، ص ص١٣- ٤٨.

28- Angelico, T. (2004, Nov. 28 –Dec. 2). The role of research in producing evidence to inform strategic and policy development. Australian

Association for Research in Education (AARE) 2004 Conference: Doing the public good university of Melbourne, ANG04520.
29- Ary, D., Jacobs, L., Sorensen, C., & Razavieh, A. (2010). Introduction to research in education. 8th ed. Belmont: Wadsworth.
30- Bourke, S. & Holbrook, A. (2013). Examining PhD and research masters theses. Assessment & Evaluation in Higher Education, 38 (4), 407–416.
31- Creswell, J. (2012). Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
32- Govender, K. (2013). Examining theses and dissertations: Demystifying the process. South African Journal of Higher Education, 27(5), 1234–1249.
33- Holbrook, A.; Bourke, S.; Lovat, T.; & Dally, K. (2004). Investigating Ph.D. thesis examination reports. International Journal of Educational Research, 41: 98–120.
34- Kearns, P. (2004). Education research in the knowledge society: Key trends in Europe and North America. Australia: National Centre for Vocational Education Research; NCVER Ltd.
35- Kyvik, S. (2014). Assessment procedures of Norwegian PhD theses as viewed by examiners from the USA, the UK and Sweden. Assessment & Evaluation in Higher Education, 39 (2) 140–153.
36- Lovat, T. (2003). The relationships between research and decision making in education: an empirical investigation. The Australian Educational Researcher, 30 (2), 43-55.
37- Mafora, P. & Lessing, A. (2014). The voice of the external examiner in master's dissertations. SAJHE, 28(4), 1295–1314.
38- NAQAAE, National authority for quality assurance and accreditation for education (2009). National academic reference standards (NARS) for engineering. A.R.E. Available at: http://naqaae.org/uni/intro.html
39- Plake, B. (2008). Standard setters: stand up and take a stand! Educational measurement: issues and practice, 27(1), 3-9.
40- Routti, J. & Helsinki, F. (2007). Research and development for knowledge economy. National forum on Jordan's competitiveness on higher education for building a knowledge economy in the MENA Region. Amman, Jordan.
41- Stierer, B. & Antoniou, M. (2004). Are there distinctive methodologies for pedagogic research in higher education? Teaching in higher education, 9(3), 266-285.

42- The British Academy (2007). Peer Review: the challenges for the humanities and social sciences: A British Academy Report. London: The Academy.

* * *

- Moussawi, Noman Mohammed Saleh (2011, September). Developing criteria for evaluating the methodology of educational research. Journal of Educational and Psychological Sciences 12 (3), pp. 13-48.

* * *

- Attia, Mohsin Ali (2009). Academic research in education: curricula, tools, and statistical methods. Amman: Dar Almanahij for publication and distribution.
- Awad, Asyad Mohammed Mohammed (2008). A Proposed map for Educational Research in the field of higher education until 2025. Unpublished PhD thesis, Faculty of Humanities, Al-Azhar University.
- Al-Ghanim, Hind Abdul-Rahman (2008). The reality of academic review of theses in Library and Information Sciences in Saudi Universities: An Empirical Study from the viewpoint of the reviewers. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 748-848.
- Al-Ghufeili, Abdullah Sulaiman (2008). Ethics of reviewers of academic works at universities. A working paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 871-900.
- Van Dalen, Diebold (1997). Research methods in education and psychology. Translation: Mohammed Nofal and Sheikh Suleiman and Talat Gabriel, Review: Sayed Ahmed Osman. Cairo: Egyptian Anglo Press.
- Fayoumi, Ahmed ibn Mohammed Ali Mokri (nd.). Almisbah Almuneer in ghareeb Al-sharh Alkabeer. Beirut: Almaktabah Al-Ilmiyah.
- Kanaan, Ahmed Ali (2001). Academic research among faculty members at the University of Damascus: Goals, constraints and ways of development. Damascus University Journal vol. 17, issue 4.
- Unified Regulation for Graduate Studies in Saudi Arabia (1996). The Ministry of Higher Education, Saudi Arabia.
- Mokaddem, Abdul Hafiz Saeed (2011). The criteria for evaluating research and theses. College of Graduate Studies - Naif Arab University for Security Sciences.
- Melhem, Sami (2000). Research methods in education and psychology. Amman: Dar Almaseerah.

subjective opinions? Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 348-366.

- Al-Shahrani, Amer Abdullah (2008). Problems of academic review of papers and scientific studies. A working paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 468-490.
- Sheikh, Omar Abdel Aziz (2008). Academic standards of academic review. A working paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions?. University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 230-242.
- Sheikhli, Abdul Qadir (2008). Rules of Academic review of papers. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions?. University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 174-226.
- Assa'edi, Abdul Razzaq al-Faraj (2008). Examination of theses: objectives and rules. A working paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions?. University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, p S664-674.
- Alsani, Saleh Ibrahim (2008). Reviewers' reports between objectivity and subjectivity from the perspective of researchers. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions?. University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 950-994.
- Altayyar, Abdullah ibn Mohammed (2013). Reviewing academic research: standards, conditions, ethics and problems. A seminar held for members of the Faculty of Education in ZulfiAlmjmaah University in Saudi Arabia: 16/07/1435 AH. Retrieved on February 20, 2016 from the website of Manar Al-Islam.
- Obaydat, Thuqan, Adas, Abdul Rahman, and Abdul Haq, Kayed (2004). Academic Research: concept, tools and methods. 3rd ed. Amman: Dar Alfikr for printing, publishing and distribution.

List of References:

- Jay. L.R. (1993). Educational research skills. Arabization: Jaber Abdelhamid Jaber. Cairo: Dar Alnahda Alarabia.
- Hussein, Abdul Razzaq (2008). Proposed Codes of ethics for academic reviewing. A working paper submitted to the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 1040-1078.
- Hamdan, Mohammed Ziad (2007). Assessing validity of the research for publication and use: a critical study of ethics in the Arab academic institutions and scientific proposals for reform. Journal of Education and progress. Retreived on February 20, 2016 from:
- http://www.hamdaneducation.com/arabic/EPeJdocs/3rd2.htm
- Rbaish, Abdulaziz Mohammed (2008). The ethics of academic review: the main problems and solutions. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp 1024-1038.
- Rashad Mohammed Saeed (2008). A proposed criterion for academic review of papers in the educational disciplines. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or subjective opinions? University of Imam Muhammad ibn Saud Islamic University, Riyadh - Saudi Arabia, pp. 244-298.
- Alsayed, Mohammed Abdel-Raouf (2014). The methodological Rules for the study of Islamic educational thought in the light of analysis of reality research and exploring the future. Da'wat Alhaq Magazine, the Muslim World League, Makkah.
- Shehata, Hassan (2009). The reference source in educational and psychological research methods. Cairo: Al-Dar Alarabiyah lilkitab.
- Shehata, Hassan and al-Najjar, Zainab (2003). Glossary of educational and psychological terms. Cairo: Egyptian Lebanese House.
- Sherbini, Fawzi Abdel-Salam (2008). Proposed Standards for reviewing the papers submitted for academic promotion at Arab Universities. A paper presented in the Symposium of Academic Reviewing: objective or

Dissertations refereeing standards at faculties of education and how binding they are to examiners: A field study

Dr. Mohamed Abdel Raouf Attia El Sayed
Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, King Khalid University and Al-Azhar University
Dr. Ehab El Sayed Ahmed Mohamed
Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Umm Al-Qura University and Al-Azhar University
Dr. Reda Ahmed Ali Mohammadi
Department of Fundamentals of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University

Abstract:

This descriptive study aimed to identify the most important standards of dissertations refereeing, the commitment of examiners at the faculties of education in Al-Azhar University in Cairo and Umm Al-Qura University in Makkah from the perspectives of examiners and researchers, statistical differences among the sample responses according to the study variables, and the proposed procedures contributing to the standardization of the examiners' commitment with those standards. The results of the study showed that educational experts strongly agreed on the importance of all dissertations refereeing standards. There were no statistical differences in their responses. The results also showed both examiners and researchers strongly agreed that examiners abide by dissertations refereeing standards. There were no statistical differences among their responses except for the third section of the questionnaire; standards of refereeing research techniques, where there were differences among the examiner's responses in the direction of associate professors, and on the second section of the questionnaire; standards of refereeing methodological procedures of research, where there were differences among the researchers' responses in the direction of educational administration and planning researchers. The study presented objective procedures for standardizing the commitment of examiners at faculties of education with dissertations refereeing standards.

Key words: dissertations - refereeing standards – examiners' commitment.