جامعة سوهاج

كلية التربية

المجلة التربوية

جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا: دراسة ميدانية

إعداد

د. محمد خميس محمود خليل

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة المنيا

د. إلهام محمد حسن علي

مدرس بقسم أصول التربية

كلية التربية – جامعة المنيا

تاريخ الاستلام : ٢٦ ديسمبر ٢٠٢١م – تاريخ القبول : ١٦ يناير ٢٠٢٢م

DOI: 10.12816/EDUSOHAG.2022.

مستخلص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن جودة المناقشات العلمية للرسائل العلمية في مجال العلوم التربوية بكليات: التربية، والتربية النوعية، والتربية الرياضية، والتربية للطفولة المبكرة، والتربية الفنية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي لوصف وتحليل درجة تحقق جودة المناقشات العلمية بمراحلها الثلاث: (الإعداد للمناقشة – انعقاد المناقشة – ما بعد انعقاد المناقشة) للرسائل الجامعية فى مجال العلوم التربوية، وتم تطبيق استبانة من تصميم الباحثيّن، وبلغ العدد الإجمالي الفعلي لعينة البحث من أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث فى مجال العلوم التربوية(٢٦٣) عضوًا وطالبًا، منها: (١٤٧) من أعضاء هيئة التدريس، و(١١٦) من طلاب البحث بمرحلتي الماجستير والدكتوراه.

أظهرت النتائج أن جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية تتحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة (٠,٦٢) والتي تنحصر بين الحد الأدنى والحد الأعلى لحدود الثقة، وكانت أكثر الجوانب قصورًا: الآليات والإجراءات الخاصة بالإعداد للمناقشة، وآليات وإجراءات ما بعد الانتهاء من المناقشة، أما آليات وإجراءات انعقاد المناقشة، فإنها تتحقق بدرجة متوسطة. كما أكدت استجابات عينة البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث حول درجة تحقق جودة المناقشات العلمية، أي اتفاق عينة البحث على أن جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية ليست بالصورة المأمولة والمرجوة؛ مما يَحُول دون تحقيق المناقشات العلمية لأهدافها؛ ويؤثر سلبًا على مخرجاتها المتمثلة في الرسالة العلمية، والتي تمثل إسهامًا علميًّا أصيلًا فى المجال المعرفي، وكذلك في طالب البحث ودوره بوصفه باحثًا كباحث مستقلًا فى المستقبل.

وأوصى الباحثان بمجموعة من التوصيات، منها: وضع برنامج من قبل الكلية والقسم العلمي لإعداد طلاب البحث للمناقشات العلمية لرسائلهم الجامعية على أن يتضمن أشكالًا ونماذج متنوعة ومتدرجة بداية من جلسات الممارسة المتدرجة، ومرورًا بالمناقشات المصغرة، وانتهاءً بمحاكاة المناقشة، ووضع لائحة ملزمة تشتمل على ضوابط ومؤشرات جودة لفحص وتقييم الرسائل العلمية تتضمن الجوانب العلمية والمنهجية والشكلية، وكذلك قيام لجان الدراسات العليا بالتعاون مع الأقسام التربوية في وضع معايير مشتركة محددة ومتفق عليها

تنظم عملية اختيار المناقشين تتضمن الجوانب العلمية والمهنية والأخلاقية للمناقشين المحتملين، فضلًا عن تزويد مكتبات الكليات التربوية بالجامعة بأحدث الكتب والمراجع والأبحاث والدراسات الخاصة بالمناقشات العلمية للرسائل الجامعية، وإعداد أرشيف (فيديوهات) للمناقشات العلمية داخل الأقسام.

الكلمات المفتاحية: الجودة– المناقشة العلمية– الرسالة الجامعية– العلوم التربوية.

The Quality of University Dissertations' Vivas in The Field of Educational Sciences at Minia University: A Field Study

By

Dr. Mohammed Khalil **Dr. Elham Ali**

Abstract

The current research aimed at discovering the quality of the vivas of university dissertations in the field of educational sciences in the Faculty of: Education, Specific Education, Physical Education, Education for Early Childhood and Art Education. The researchers used the descriptive method to describe and analyse the degree of achieving the quality of the vivas with their three phases (pre viva, while viva and post viva) in the field of educational sciences. A questionnaire prepared by the researchers was applied and the actual total number of the research sample was (263), including: (147) staff members, and (116) research students at the level of Master and PhD levels.

Results revealed that the quality of the university dissertations' vivas in the field of educational sciences is achieved with a medium degree as the mean of response is (0.62) which ranges between the minimum and the maximum boarder of the confidence limits. The procedures and mechanisms of preparing for the viva and also these carried out after the viva were the most problematic aspects. As for the procedures and mechanisms followed during the viva session, they are achieved with a medium degree. The responses of the research sample assured that there were no statistically significant differences between the responses of both the staff members and the research students about the quality of the vivas, that is, the research sample agreed that the quality of the vivas is not in the hoped and desired way; This prevents vivas from achieving their goals. And it negatively affects their outcomes represented in: firstly, the scientific dissertation which represent an original scientific contribution in the cognitive field and secondly, the research student and his role as an independent researcher in the future.

The research recommended that faculties have to design a program for preparing the research students for their vivas, put an obligatory roster including all quality regulations and indicators for evaluating the vivas, put shared specific and previously agreed upon standards that regulate the process of selecting the potential examiners which is based on a database, provide their libraries with the most updated books, references, researches and studies pertaining to viva, and prepare archives (videos) of the vivas inside the departments.

Key Words: Quality- Viva- University Dissertation- Educational Sciences.

مقدمة:

يعتمد الاقتصاد المستند إلى المعرفة على الكفاءات والجدارات، وعلى الجديد والمستحدث من المعرفة لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع، بيد أن الأكثر أهمية من المعرفة في المجتمع القائم على المعرفة والذي نعيش إرهاصاته في عالمنا المعاصر هم صُنّاعُها؛ لأنهم الثروة الحقيقية لهذا المجتمع وغيره من المجتمعات وأحد الدعائم المهمة التي ترتكز عليها، ولا شك في أن برامج الدراسات العليا بمؤسسات التعليم العالي (وفي مقدمتها الجامعات) هي المنوط بها إعداد وتخريج العلماء والخبراء من طلاب البحث الذين يواصلون دراساتهم العليا (الماجستير والدكتوراه)، وكذلك من أعضاء هيئة التدريس بها؛ لأنهم صناع المعرفة العلمية والأكاديمية ومبتكروها ومطوروها؛ فما يضيفونه من معرفة جديدة لتخصصاتهم العلمية النظرية والتطبيقية تعد موردًا حيويًّا وعاملًا أساسيًّا لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، وبالتالي هناك حاجة إلى الاهتمام بإعدادهم وإجازتهم على ضوء مدى استيفائهم للمعايير العلمية والمؤسسية التي تضعها تلك المؤسسات لضمان تخريج باحثين على مستوى عالٍ من الكفاءة والفاعلية، وقادرين على إنتاج أبحاث علمية عالية الجودة تسهم في إيجاد حلول لمشكلات المجتمع المختلفة، وتعد قيمة مضافة للمعرفة العلمية والأكاديمية.

وتحتاج برامج الدراسات العليا إلى تطوير مقاييس واضحة للتميز، وخاصة برامج الماجستير والدكتوراه، بحيث يمكن قياس الرسالة العلمية عالية الجودة بشكل صادق وموثوق به، حيث تؤثر توقعات الأداء والمعايير المرتبطة بها على الأهداف التي يستهدف طلاب البحث تحقيقها، كما تتيح لأعضاء هيئة التدريس والأقسام والجامعات طريقة لمعرفة ما إذا كانوا يحققون الهدف من التعليم وفق برامجهم العلمية، وتحديد ومعالجة نقاط الضعف أو تعزيز واستغلال نقاط القوة، فضلًا عن اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن الإجراءات اللازمة لتحقيق التميز في جميع جوانب برامجهم(Barbara E. Lovitts, 2007, p. 25).

وقد كان منح درجة الدكتوراه بجامعات أوروبا في القرن الثالث عشر بمنزلة رخصة للتدريس، وليس اعترافًا بالقدرة على البحث أو الإنجاز فيه، ولكنها اكتسبت مكانة خاصة كدرجة بحثية في بدايات القرن التاسع عشر؛ ويعزى هذا التطور إلى رؤية "هومبولت"، الذي أسس جامعة برلين في عام (١٨١٠) كأول جامعة بحثية حديثة، حيث تَطَلَّب منح الدكتوراه

حضورًا ناجحًا في حلقات البحث (Seminars)، وتقديم رسالة علمية مقبولة، واجتياز امتحان شفهي شامل، وكان التركيز على البحث الأصلي والإبداعي (Chris Park, 2005, pp. 191–192)، ويعد هذا التحول في درجة الدكتوراه من كونها رخصة للتدريس بالجامعات إلى اعتبارها موردًا رئيسًا للأبحاث المبتكرة هو الأساس الذي ارتكزت عليه التنمية الاقتصادية والاجتماعية في مجتمع المعرفة.

وتهتم الدول والحكومات بالبحث التربوي بدرجة كبيرة؛ وذلك نظرًا لأهميته في تطوير العملية التعليمية في المجالات التربوية والنفسية، وحل المشكلات التي يواجهها الممارسون لمهنة التعليم، من خلال توفير المعرفة التي تسمح لهم بتحقيق الأهداف التربوية بأكثر الطرق والأساليب فاعلية وكفاءة (فاروق السعيد جبريل، مصطفى السعيد جبريل، ٢٠٠٧، ص ص ١٣–١٤)، فالكثير من القرارات التي تتخذها الحكومات المصرية لمواجهة القضايا والمشكلات التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم في مصر من الأهمية أن تستند إلى أدلة قائمة في الأساس على البحث التربوي بصفة عامة، ورسائل الماجستير والدكتوراه بصفة خاصة؛ لما لها من ثقل علمي وأكاديمي؛ حيث يخضع إعدادها لإشراف خبراء أكاديميين، وتُقَيَّم وتُحَكَّم أيضًا من قبل خبراء آخرين؛ مما يجعلها من البحوث التربوية الجادة والرصينة التي يمكن الاعتماد على نتائجها وتوصياتها في تحسين وتطوير التعليم وحل مشكلاته وتجويد نوعية مخرجاته، ولكي يتم لها ذلك هناك حاجة إلى التأكد من أن الأبحاث على مستوى الماجستير والدكتوراه يتم تقييمها في ضوء معايير محددة تكون بمنزلة مؤشرات وضوابط للحكم علي جودة هذه الرسائل وتلك الأطروحات، وكذلك الحكم على مدى امتلاك طلاب البحث لمهارات البحث العلمي وأخلاقياته، من أجل تطويرها والارتقاء بها في المستقبل.

ويقتضي تطوير برامج الماجستير والدكتوراه وضع الضوابط المختلفة لتخريج كفاءات عالية من الباحثين القادرين على مواصلة الدراسات العليا، وتعدد أساليب وأدوات تقييم أداء الدارسين بها، وتحسين الإنتاج العلمي للباحثين (عبد الله سليمان إبراهيم، علي بن أحمد الصبيحي، ٢٠٠٩، ص ١٧٢)، وبما أن عملية تحكيم ومناقشة رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه تمثل المرحلة ما قبل الأخيرة من سلسلة عمليات نظام الدراسات العليا وبرامجها بالجامعات، ومخرجاتها المتمثلة في الخريجين والبحوث المعدة هي المحصلة النهائية لهذا النظام، فإن وجود خلل ومشكلات بهذه العملية يؤدي إلى انعكاسات سلبية على جودة

المخرجات (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠، ص ١٢)؛ حيث إن جودة مخرجات البحث العلمي عامة والرسائل الجامعية خاصة مرتبطة بمدى جودة وصرامة معايير التحكيم (المناقشة)، كما يرتبط تحسين جودة الأداء البحثي لطلبة الدراسات العليا بمدى تطوير نظام فعال للتحكيم العلمي (كمال منصوري، ٢٠١٧، ص ٥٣).

وتجدر الإشارة إلى أن من معوقات تطبيق نظام الجودة ببرامج الدراسات العليا في الجامعات المصرية غياب المعايير والمؤشرات اللازمة لقياس جودة الرسائل العلمية والبحوث (أمانى محمد شريف عبد السلام، ٢٠١٦، ص ٣١٩)، ولذلك فإن التزام المحكمين عند مناقشة الرسائل الجامعية التربوية بمعايير محددة أمر ضروري ومهم للارتقاء بالبحث التربوي، والأكثر أهمية هو تقنين معايير التقويم لهذه النوعية من البحوث والرسائل في المجال التربوي (محمد عبد الرؤوف عطية السيد، وآخرون، ٢٠١٩، ص ٤٩٢)، كما أن هناك حاجة إلى بناء معايير قياسية لضبط عملية تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية؛ وذلك بالاستفادة مما لدى الجامعات ومراكز البحوث المحلية والدولية (عمر أحمد المصطفى حياتي، ٢٠٠٨، ص ٢٣٥).

وتعد المناقشات العلمية للرسائل الجامعية التي يُعِدُّها الباحثون بمرحلتي الماجستير والدكتوراه، ويُجَازُوا على ضوئها ليكونوا ضمن فريق صناع المعرفة بالوسط الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي أو بغيرها من مؤسسات المجتمع بمنزلة تأشيرة الدخول إلى المجتمع الأكاديمي كي يصبحوا باحثين مستقلين في المستقبل، وأيضًا نقطة تحول في الحياة العلمية والأكاديمية لطالب البحث، فهي حدث له ما بعده، فطالب البحث بعد مناقشة رسالته الجامعية ليس كما كان قبلها من حيث الدرجة العلمية والمكانة البحثية أو الوظيفية، وفي الدكتوراه تتحول هويته باجتياز المناقشة من كونه طالبًا باحثًا يُعِد رسالة جامعية تحت إشراف عضو أو أكثر من أعضاء هيئة التدريس في مجاله العلمي إلى باحث مستقل، كما يكتسب من خلالها العضوية الشرعية المعتمدة لمجتمع الأكاديميين، وبالتالي فهي من الأهمية لتسليط الضوء عليها وإجراء البحوث بشأنها.

في ضوء ما سبق، أصبحت هناك حاجة ملحة لتَعرُّف عملية المناقشة العلمية للرسائل الجامعية؛ من أجل استجلاء جوانب الغموض بها، وتوضيح الآليات والإجراءات بمراحلها

المختلفة، ومعرفة مؤشرات وضوابط الجودة في الإعداد لها، وفي الممارسات داخلها، وفيما بعد صدور الحكم بها.

مشكلة البحث:

هناك ضغوط على الجامعات والمعاهد ومراكز البحوث على مستوى العالم لإنتاج برامج ماجستير ودكتوراه تواكب المعايير العالمية للجودة؛ وذلك لتحقيق الحراك الأكاديمي الدولي لمنتجي المعرفة من الباحثين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومراكز البحوث المختلفة على مستوى العالم من خلال العمل والمشاركة في برامج ومشاريع ومبادرات دولية في مجالات علمية ومعرفية جديدة، ويستدعي هذا بدوره إعادة النظر في هذه البرامج بجامعاتنا المصرية؛ من أجل تخريج باحثين على مستوى عالٍ من الجودة البحثية والعلمية والأكاديمية لإحداث تطور علمي وتقني يسهم في إثراء المعرفة، ودفع عجلة التنمية، وتحقيق مستوى رفاهية مناسب للمجتمع، ومن أهم مظاهر الاهتمام بهذه البرامج هو الوقوف على بوابة التخرج لها وهي المناقشات العلمية، وتَعرُّف جودة هذه المناقشات، ومدى تحققها في هذه المرحلة الرائدة في مجال البحث العلمي والأكاديمي، وكيف تضمن هذه المناقشات أن طالب البحث المؤهل تأهيلًا عاليًا، والذي تعد رسالته إضافة علمية ومعرفية متفردة هو فحسب من يستحق الدخول إلى مجتمع النخبة الأكاديمية.

ومع ضخامة عملية الإنتاج السريع لشهادات الدرجات العلمية، والحاجة المتزايدة للعمل عبر تخصصات مختلفة لمعالجة المشكلات الاجتماعية والعلمية الناشئة، أصبح هناك إدراك لغياب المعايير المرجعية والمعلومات حول الدرجة العلمية وتقويمها (Allyson Holbrook, et al, 2008, p. 37)، كما أن الافتقار إلى المعايير الكاملة والشاملة التي يمكن على أساسها الحكم على الرسالة العلمية وعلى كاتبها، وأيضًا التفويض بالسلطة والمسؤولية الذي تمنحه الجامعة للمناقشين المشاركين في المناقشة يمكن في ضوئهما اعتبار المناقشة لقاءً اجتماعيًّا بدلًا من كونها عملية موضوعية وحيادية بالكامل (Chris Park, 2005, p. 196)، إضافة إلى أنه برغم وجود كتابات كثيرة حول كيفية الحصول على الدرجة العلمية، فإن القليل من الإرشادات والتوجيهات يتم تقديمها نسبيًّا – سواء في الأدبيات والدراسات العلمية أو في لوائح وتنظيمات معظم الجامعات – حول كيفية تحديد معيار الأصالة تحديدًا واضحًا وتقديمه وإثباته وتقييمه تقييمًا موضوعيًّا، ويمثل ذلك مشكلة لجميع المشاركين في

عمليات الحصول على الدرجة العلمية من طلاب بحث ومشرفين ومناقشين (Paul Gill and Gina Dolan, 2015, p. 11).

وعلى الرغم من أهمية الرسالة في الحصول على الدرجة العلمية، فإن هناك غموضًا يكتنف هذه العملية، فضلًا عن أن معايير أعضاء هيئة التدريس أو توقعاتهم عن الجودة نادرًا ما يتم توضيحها لطلاب الدراسات العليا(Barbara E. Lovitts, 2007, p. 27)، وهناك انتقاد مطروح بكثرة على الساحة العلمية والأكاديمية حول فشل الفحص الخارجي – بوصفه جزءًا مهمًا للغاية من عملية ضمان الجودة في المناقشات – في التركيز على المعايير الأكاديمية كمخرجات، حيث إنه من المرجح أن يركز المناقش (الذي يؤدي دور الاستشاري أو الصديق الناقد) على معايير المدخلات الأكاديمية وعملية المناقشة، بدلًا من التركيز على المخرجات وكونه حكمًا للمعايير (Sue Bloxham and Margaret Price, 2015, p. 201).

ويشير واقع تقويم البحوث التربوية المصرية والعربية إلى وجود بعض المشكلات والمعوقات التي تعيق عملية التحكيم والمناقشة عن تحقيق أهدافها، منها:

١– وجود شكوى من بعض المتخصصين في الميدان عامة ومن بعض الباحثين خاصة من غياب أسس ومعايير هذا التقويم، وأن المحسوبية تؤدي دورًا مهمًا في إجازة بعض البحوث التي لا تؤهل كاتبها للدرجة العلمية الممنوحة، ولا تقدم الدراسات العليا معايير خاصة بالمحكمين (المناقشين) يستندو إليها عند حكمهم على الرسالة، وأن نظام التحكيم بصورته الحالية يشوبه بعض القصور، كما بدأ في السنوات الأخيرة مع الأسف يسلك خطًا انحداريًا من التقهقر والانحسار في مظاهر الجودة (عبد الله سليمان إبراهيم، علي بن أحمد الصبيحي، ٢٠٠٩، ص ١٧٢, ص ص١٩١–١٩٢).

٢– شكلية التحكيم العلمي لبعض الرسائل الجامعية في المجالات التربوية، وافتقاده الدقة، وخروج المناقش من نقد الرسالة إلى نقد كاتبها، وضيق الوقت المخصص للمناقش خلال جلستها، وأخيرًا افتقاد بعض المحكمين إلى الموضوعية في مناقشاتهم وتحكيمهم للرسائل التربوية (صلاح عبد الله محمد حسن، ٢٠٠٩، ص ص ٩٢–٩٣).

٣- غياب ضوابط جودة بعض الرسائل من أجل إجازتها أو رفضها، وتفتقد بعض قرارات لجان المناقشة ومنحها للدرجات العلمية الكثير من الموضوعية، وضعف مستوى حقوق المحكم المادية والأدبية (كمال منصوري، ٢٠١٧، ص ص ٤٤-٤٥)، كما يعاني واقع التحكيم والمناقشة من أن معظم الرسائل الجامعية تتسم بالحشو والإطالة وضآلة المحتوى العلمي، ولا تعكس – في كثير من الأحيان – الدرجات (أو التقديرات) التي تمنح لطلابها المستوى الحقيقي لواقع الرسالة (علي إبراهيم علي عبيدو، ٢٠١٤، ص ٣٠٤)، كما يوجد تساهل ومجاملات في منح بعض الدرجات العلمية، وفي تقييم الرسائل التي تحصل في أغلبها على تقدير امتياز، إرضاءً لطلاب البحث والأساتذة المشرفين؛ وقد أدى ذلك إلى غياب المنافسة بين طلاب البحث التربويين فى الحصول على الدرجات العلمية من ماجستير أو دكتوراة، فالجميع سينال الدرجة والتقدير الأعلى (طلعت حسينى اسماعيل، ٢٠١٣، ص ١١٧).

٤- الافتقار إلى وجود تعاون وتنسيق بين الجامعات في وضع معايير موحدة ومقننة لتحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية يتم تحديثها وتطويرها بصورة مستمرة، وإلى وجود ضوابط إدارية منظمة لإجراءات التحكيم والمناقشة تبعدها عن العشوائية ومنع التحيز في اختيار المناقشين أو في الحكم على الرسالة، وأيضًا ندرة وجود ضوابط لرفع الظلم والتعسف في حال وقوعه على طالب البحث أثناء تحكيم رسالته ومناقشته (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠، ص ٨٦، ص ٨٩).

٥- افتقار الوثائق الرسمية إلى وجود معايير خاصة بالمناقشات العلمية سواء بقانون تنظيم الجامعات أو بدليل الدراسات العليا والبحوث المنشور بموقع جامعة المنيا الرسمي على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، أو بقرارات ولوائح الدراسات العليا في الكليات التربوية بالجامعة، والتي اقتصرت فقط على متطلبات القيد بالدرجة، وإجراءات التسجيل، ونظام ومدة الدراسة والمقررات الدراسية بمرحلتي الماجستير والدكتوراه وتوزيعها، وبعض القواعد المختصرة فيما يختص بتشكيل لجنة المناقشة والتي لم تزد عما جاء في قانون تنظيم الجامعات في هذا الخصوص، وإن كانت هناك بعض معايير التقييم الكمية للرسالة بنماذج التقرير الفردي والجماعي والمتوفر بوحدة ضمان الجودة في الكليات التربوية بالجامعة، إلا أنه نادرًا ما يتم الالتزام بها من قبل المناقشين، وذلك من خلال اطلاع

الباحثَيْن على بعض تقارير المناقشين (الفردية والجماعية) في مجال العلوم التربوية بالجامعة، حيث وجدا أن بعضها عبارة عن وصف تلخيصي لمحتويات الرسالة دون إعطاء درجة أو تقدير على أي جزء أو مكون من مكونات الرسالة المقدمة.

وقد شاع في الآونة الأخيرة وجود مراكز لكتابة الرسائل الجامعية وإنجاز الأبحاث العلمية لطلاب البحث بمرحلتي الماجستير والدكتوراه في وقت قياسي بمقابل مادي، حيث تحتوي هذه المراكز على فريق (أو فرق) عمل لإنجاز هذه الرسائل وتلك الأبحاث، ويوجد على الشبكة العنكبوتية العالمية (الإنترنت) وخاصة بمواقع التواصل الاجتماعي أسماء العديد من هذه المراكز، ويستطيع أى طالب بحث أن يستعين بهذه المراكز لإنجاز بحثه أو رسالته، وبفضل هذه المراكز التي تتيح لطلاب البحث الحصول على أبحاث جاهزة أو الإسهام بنسب كبيرة في إنجاز أبحاثهم نجد أنفسنا أمام واقعٍ مرير يُمنح في ضوئه "من لا يمتلك ما لا يستحق"، بمعنى منح من لا يمتلك مهارات البحث العلمي وأخلاقياته ما لا يستحق من الدرجات العلمية الأعلى.

ويعد انتشار مكاتب إعداد الرسائل العلمية بمقابل مادي في بعص التخصصات وخاصة في مجال العلوم التربوية من تحديات الإشراف على الرسائل العلمية في الجامعات المصرية، ومن التهديدات والتحديات أيضًا التي تواجه البحث العلمي بكليات التربية المصرية في ظل تدني مستوى الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، وضعف التدريب على مهاراته (أمانى محمد شريف عبد السلام، ٢٠١٦، ص ٣١٧) (محمد فتحي عبد الرحمن أحمد، ٢٠١٨، ص ٤٨١).

ولذلك لم تحقق المجتمعات الأكاديمية العربية نجاحًا ملحوظًا في تحويل الرسالة العلمية من مجرد الترف العلمي إلى جعلها أسلوبًا لتكوين وصناعة العلماء والباحثين، وذلك انعكاسًا لعدم قدرتها من خلال برامجها للدراسات العليا على إعداد باحثين يستطيعون الانتقال من تلقي العلم إلى العطاء وتقديم الجديد (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠، ص ٨٧)، كما أشار تقرير اليونسكو للعلوم الصادر عام (٢٠١٨) إلى تراجع مصر على قائمة الدول العربية التي يتم الاقتباس من منشوراتها البحثية في الفترة من عام (٢٠٠٨) إلى عام (٢٠١٢) حيث احتلت الترتيب السابع بمعدل اقتباس (٦,٥%)، كما احتلت أيضًا عام (٢٠١٤) المرتبة العاشرة عربيًا من حيث كثافة النشر العلمي لكل مليون مواطن بكثافة تقدر

بـ (١٠١) نشر علمي (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، ٢٠١٨، ص ص ٤٣١–٤٣٢).

ويمثل ذلك تراجعًا في البحث العلمي في مصر على المستوى العربي، من حيث جودته وجدته وأصالته، وافتقاده إلي الكثير من الإبداع والابتكار، وكذلك من حيث كثافة النشر العلمي له؛ ويعزى ذلك إلى عوامل عديدة في مقدمتها تراجع مستوى صناع المعرفة من الباحثين المصريين – خاصة بمرحلتي الماجستير والدكتوراه – من حيث إعدادهم وتأهيلهم وإكسابهم مهارات البحث العلمي وأسسه وأخلاقياته من خلال برامج الدراسات العليا، وإجازتهم على ضوء مدى الوفاء بهذه المهارات وتلك الأخلاقيات من خلال المناقشة العلمية لرسائلهم الجامعية.

وهذه المشكلات وغيرها من جوانب القصور والسلبيات التي تعاني منها المناقشات العلمية من شأنها أن تقلل من جودتها في الحكم على الرسالة وأداء الباحث بها؛ وهو ناتج عن قصور في المعايير المؤسسية والتخصصية للمناقشات العلمية؛ لأنه إضافة إلى ارتقاء هذه المعايير بجودة المناقشات وتحقيق الأداء المتميز بداخلها، فهي تساعد في التقليل – قدر الإمكان – من الذاتية في الأحكام البشرية من قبل المناقشين؛ فأحيانًا يوجد ببعض المناقشات العلمية غياب الاتساق بين ملاحظات المناقشين ونقدهم حول محتوى الرسالة وأجزائها المختلفة وبين توصياتهم وأحكامهم الختامية عليها، ومجاملة بعض المناقشين لطلاب البحث أثناء المناقشة، أو تعسف بعضهم وتحولهم إلى مدققين ومصححين وتخصيصهم جزءًا كبيرًا من وقت المناقشة في التصحيحات النحوية والإملائية والطباعية والشكلية والتنسيقية، على حساب مناقشة الجوانب المنهجية والموضوعية (العلمية) بالرسالة المقدمة.

ولا شك في أن غياب وجود معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية يؤثر على إعداد طالب البحث لرسالته وفق معايير محددة أو إعداد نفسه لحدث المناقشة، وعلى جودة أدائه بها، وقد يجعلها تجربة وخبرة غير سارة، لا يود أحيانًا تَذَكُّرها أو الحديث عنها، بل قد يؤثر مستقبلًا على توجهاته وتطلعاته نحو مواصلة البحث والدراسة؛ فكما أن للمناقشة أبعادًا معرفية وسلوكية، فإن لها أيضًا بُعْد نفسي ووجداني نادرًا ما يتم التطرق إليه، وبطبيعة الحال

في مجال العلوم التربوية من الأهمية أن يتبوَّأ هذا البُعْد مكانةً خاصة لدى المشاركين في المناقشة من مناقشين ومشرفين.

ومما ذكر آنفًا يتضح أن قضية تحكيم الرسائل الجامعية ومناقشتها ليست قضية تشغل الشأن المحلي أو العربي، ولكنها أيضًا قضية ذات بُعْد دولي، وذلك انطلاقًا من أهميتها في الحفاظ على جودة البحث العلمي وكفاءته وفاعليته في تقدم الأمم والشعوب، ونظرًا لكون المناقشة العلمية للرسائل الجامعية التربوية هي العملية التي يتم من خلالها التحقق من جودة الرسالة ومدى امتلاك صاحبها لمهارات البحث العلمي وأخلاقياته، إضافة إلى وجود ندرة في الدراسات والبحوث العربية (والمصرية بصفة خاصة) – في حدود علم الباحثَيْن – التي تناولت موضوع المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في العلوم التربوية بصفة خاصة، ويتطلب ذلك إجراء دراسة لتَعرُّف واقع جودة هذه المناقشات العلمية ومدى تطبيق معايير الجودة بها، وبناءً على ذلك صيغت أسئلة البحث الحالي على النحو التالي:

١– ما الإطار الفكري لجودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية؟

٢– ما واقع تحقق معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا؟

٣– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث حول تحقق معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية؟

٤– ما مقترحات تفعيل جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث في النقاط الآتية:

١– تحديد أهداف المناقشات العلمية للرسائل الجامعية فى مجال العلوم التربوية.

٢– اقتراح معايير لجودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية فى مجال العلوم التربوية (الإعداد لها، وأثناء انعقادها، وما بعد انتهاء الانعقاد).

٣– رصد واقع تحقق معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية فى مجال العلوم التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث بجامعة المنيا.

٤- تحديد الفروق فى درجة تحقق جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية فى مجال العلوم التربوية بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث بجامعة المنيا.

٥- تقديم مقترحات لتفعيل جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث فيما يلي:

١- تعد الرسائل العلمية اللبنة الأساسية في عملية إنتاج المعرفة، والتي أصبحت – فى الوقت الراهن – عاملًا رئيسًا من عوامل التقدم والنمو الاقتصادي والقدرة على التنافس.

٢- الدور الفعال والحيوي لمرحلتي الماجستير والدكتوراة في تأهيل الكوادر البشرية، وامتلاكهم مهارات البحث التربوي؛ لكي تتبوَّأ الجامعة مكانةً مرموقةً بين الجامعات العالمية، فهى تمثل قمة الهرم التعليمي، ومصدرًا لإعداد النخبة من الباحثين والعلماء الذين يقع على عاتقهم تعزيز قدرة الجامعة التنافسية مع الجامعات الأخرى.

٣- تعد المناقشات وسيلة فعالة لتوجيه طلاب البحث وطرح قضايا جديدة، وتبادل الرؤى والخبرات بين الجامعات المختلفة وتقوية العلاقات العلمية.

٤- يمثل الخريجون والبحوث المحصلة النهائية للمناقشات العلمية؛ وبالتالى فإن وجود معايير لتجويد هذه المناقشات يُسهم فى القضاء على أي خلل أو مشكلات بها، والذي ينعكس بدوره على الارتقاء بمخرجات مرحلتي الماجستير والدكتوراة في العلوم التربوية.

٥- من المأمول أن تُسهم نتائج الدراسة الحالية فى تزويد المسئولين بقائمة معايير لجودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية فى العلوم التربوية للارتقاء بمستوى هذ الرسائل إلى مصاف الرسائل العلمية العالمية.

٦- قد تسد هذه الدراسة الفجوة الموجودة في الأدبيات العلمية والدراسات المحلية والمكتبات العربية بإطار نظري حول المناقشات العلمية وجودتها؛ مما يفتح مجال البحث والدراسة أمام باحثين آخرين في مجال المناقشات العلمية للرسائل الجامعية التربوية.

منهج البحث:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي في جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها باعتباره أكثر ملاءمة لمثل هذه النوعية من البحوث، وقد استُخدم في تحليل وتحديد مفهوم

المناقشات العلمية وجودتها وأهدافها وأدوار المشاركين بها ومعايير اختيارهم، والإعداد لها والممارسات داخلها والإجراءات التي تعقب صدور القرار بها، إلى جانب وصف واقع تحقق معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث بها باستخدام استبانة معدة لهذا الغرض (من تصميم الباحثين).

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تناول موضوع المناقشات العلمية لرسائل الماجستير والدكتوراة التي تنعقد بمجال العلوم التربوية بجامعة المنيا، ولم يتطرق البحث إلى عمليات تحكيم بحوث الترقية من قبل لجان الترقيات بمجال العلوم التربوية

الحدود المكانية: اقتصر هذا البحث على التطبيق بالأقسام التربوية في جامعة المنيا بالكليات التالية: كلية التربية، وكلية التربية للطفولة المبكرة، وكلية التربية النوعية، وكلية التربية الرياضية، وكلية التربية الفنية.

الحدود البشرية: تمثلت في عينة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الباحث في الأقسام التربوية بجامعة المنيا.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١).

مصطلحات البحث:

يقدم الباحثان التعريف الإجرائي لكل مصطلح من مصطلحات البحث كالتالي:

الجودة هي: العمل وفق أنظمة وإجراءات وضوابط ومعايير متفق عليها ومحددة سلفًا، ووضعها في حيز التنفيذ؛ للتأكد من أنها تعمل بكفاءة وفاعلية؛ لتكوين مخرجات تفي بالغرض من وجودها.

المناقشة العلمية هي: عملية مراجعة وفحص وتحكيم وتقويم مقننة تقوم بها لجنة متخصصة تضم أساتذة (وأحيانًا أساتذة مساعدين) من داخل القسم العلمي وخارجه لطالب البحث (المرشح) ورسالته من خلال جلسة نقاش علانية تهدف إلى استقصاء مدى وفاء الرسالة الجامعية المقدمة لمواصفات ومعايير منح الدرجة العلمية، واستيضاح بعض جوانب الشك وعدم اليقين لديهم في الرسالة، وإعطاء ملاحظات وتغذية مرتدة لتحسين جودتها،

واستكشاف فكر طالب البحث وأدائه بالمناقشة، وتقييم مدى امتلاكه مهارات البحث العلمي وأهليته للحصول على الدرجة العلمية، وتنتهي بإصدار حكم بعد كتابة اللجنة تقريرها الجماعي بشأن منح الدرجة العلمية للباحث وإجازة الرسالة كما هي، أو بعد تعديلات (طفيفة) يجريها الباحث، أو إحالتها وتأجيل منح الدرجة في حالة وجود تعديلات جوهرية، أو رفضها حال عدم وفائها بالمواصفات والمعايير المطلوبة لمنح الدرجة.

الرسالة الجامعية هي: البحث العلمي الذي يجريه طلاب الدراسات العليا استكمالًا لمتطلبات حصولهم على درجة الماجستير أو الدكتوراه في التخصصات الفرعية والدقيقة بهذه الكليات، والذي تم إعداده تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس بالقسم العلمي، ويتم تحكيمه وإجازته من خلال مناقشة علانية لطالب البحث.

العلوم التربوية هي: التخصصات التربوية والنفسية بالكليات التربوية، والتي يُعِدُّ بها طلاب البحث رسائل الماجستير والدكتوراه تحت إشراف خبراء من أعضاء هيئة التدريس بهذه التخصصات.

جودة المناقشات العلمية هي: مجموعة الإجراءات والآليات التي تتم على ضوء مجموعة محددة ومتفق عليها من المعايير والمؤشرات، ويتحدد على أساسها الحكم بجودة عملية المناقشة العلمية لرسائل الماجستير والدكتوراة في مجال العلوم التربوية.

الدراسات السابقة:

فيما يلى عرض للدراسات والبحوث العربية والأجنبية (فى حدود علم الباحثين) ذات الصلة بموضوع المناقشات العلمية لرسائل الماجستير والدكتوراة:

هدفت دراسة (عمر أحمد مصطفى حياتي، ٢٠٠٨) **إلى تعرف مشكلات تحكيم الرسائل العلمية الجغرافية التي نوقشت في كلية الدراسات العليا بجامعة الخرطوم في العشر سنوات الأخيرة، واستخدم البحث الأسلوب الوصفي التحليلي، والمقابلات المباشرة وغير المباشرة (فردية وجماعية) مع أساتذة وطلاب الدراسات العليا بكليتي الآداب والتربية، وتوصل الباحث إلى أن أهم المشكلات التي تؤثر سلبًا في تحكيم الرسائل العلمية: ضعف آلية ترشيح لجان المناقشة وما يتصل بها من تغييب لدور المجالس المؤسسية، وكذلك نمطية معايير تقارير المناقشين وتناقضها واختلافها.**

وجاءت دراسة (صلاح عبد الله محمد حسن، ٢٠٠٩) لتضع معيارًا لتحكيم الرسائل العلمية في المجالات التربوية في مصر، وذلك على ضوء بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة للبحث العلمي، واتبع الباحث المنهج الوصفي، وتم تطبيق استطلاع للرأي واستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية بأسيوط والمنيا، وكان من أهم نتائجها: أن عملية تحكيم الرسائل العلمية التربوية تعاني من مشكلات ومعوقات تحول دون تحقيقها لأهدافها والارتقاء بها إلى مستوى الجودة، ولذلك قدم إطارًا مقترحًا لتحكيم الرسائل العلمية يشتمل على محورين أساسيين، هما: محور مؤشرات الاتجاهات العالمية المعاصرة للبحث العلمي، ومحور مؤشرات المعيار المقترح لتحكيم الرسائل العلمية في المجالات التربوية (عنوان البحث، ومقدمته، ومشكلته، وأسئلته، وأهدافه، وأهميته، وحدوده، ومنطلقاته، ومصطلحاته، والدراسات السابقة، وإجراءات الدراسة ونتائجها وتوصياتها ومراجعها وملاحقها وملخصها)، وبلغت مؤشرات المعيار المقترح المأمول تحقيقه بمحوريه (١٥٠) مؤشرًا فرعيًّا موزعة على (٢٢) مؤشرًا رئيسًا.

وتأتى دراسة (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠) لرصد واقع المشكلات التي تواجه عملية تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية (الماجستير والدكتوراه) بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وبتطبيق الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس تم التوصل إلى عدم وجود معايير محددة لجوانب البحث المختلفة تتم على ضوئها المناقشة، والتساهل والمجاملة من قبل المناقشين أثناء المناقشة، وغياب آليات المتابعة والمراجعة المستمرة لجودة عملية التحكيم والمناقشة من قبل القسم والكلية.

كما سعت دراسة جيري ويلينجتون (Jerry Wellington، 2010) إلى توضيح المفاهيم والتصورات المسبقة لدى طلاب البحث عن المناقشة، والنظر في الآثار المترتبة على ذلك لإعدادهم للمناقشة، حيث أجريت مقابلات مع (١٦) مجموعة من طلاب الدكتوراة (تتراوح المجموعة الواحدة من ١٠–١٦) في الفترة من ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٩، وكان من نتائجها: أن القراءة هي إحدى وسائل طلاب البحث في تعرف المناقشات، ومن مصادرها: الكتب والمقالات، ودليل الجامعة، والنشرات حول المناقشة، وصفحات الإنترنت، كما تعد المناقشة بالنسبة لهم حدثًا رئيسًا لا يقل سلوكها وعملياتها وما يحدث داخلها أهميةً عن نتيجتها.

أما دراسة (محمد إبراهيم سلمان، ٢٠١٣) فهدفت إلى تَعَرُّف معايير الجودة في اختيار المشرفين والمناقشين لرسائل الماجستير في كليات التربية بجامعات قطاع غزة من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد قائمة معايير مكونة من (٢٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات، هي: المشرف ومؤهلاته التربوية، والمناقشون ومؤهلاتهم التربوية، وتشكيل لجان المناقشة والحكم، ودور الدراسات العليا في الإشراف على الرسائل، وطبقت هذه القائمة على عينة من أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت النتائج أن تشكيل اللجان جاء في المرتبة الأولى، ومجال المشرف ومؤهلاته التربوية جاء في الترتيب الثاني، ومجال دور الدراسات العليا في الإشراف على الرسائل جاء في المرتبة الثالثة، ثم جاء في المرتبة الأخيرة مجال المناقشين ومؤهلاتهم التربوية رغم ما للمناقش من أهمية في عملية المناقشة، وكان ذلك نتيجة غياب دور مجالس الأقسام والكليات في عملية الاختيار وتركها للمشرفين؛ مما جعلهم يستعينون بمناقشين محددين، بل إن هناك جامعات يستعين فيها المشرفون بعدد محدد من المناقشين منذ سنوات طويلة.

وجاءت دراسة تشارلز آر. ماك آدامز الثالث وآخرين **Charles R. McAdams III, et al، 2013) لتحديد قيمة مناقشة الدكتوراه لطلبة برنامج تعليم المرشدين المعاصرين، وتقييم آراء طلاب البحث في الاختبارات الشفوية، وتم تطبيق استطلاع متعدد الخيارات عبر الإنترنت على عينة من الطلاب الحاصلين على درجة الدكتوراه، وكان من نتائجها: أن مناقشة المقترح البحثي (الخطة البحثية) كانت الأكثر صعوبة؛ نظرا لأنها أول اختبار شفوي لهم، كما أجمع أفراد العينة على أن مناقشة الدكتوراه ذات صلة فريدة بإعدادهم، كما أكد أغلبهم أنهم تلقوا القليل من الإعداد الرسمي للمناقشة، وأن المزيد من التحضير سيكون مفيدًا لمن يُقبل عليها، وأشاروا أيضًا إلى أن الغرض من إدراج الاختبارات الشفوية في برنامج الدكتوراه هو تقويم معرفة الطالب، يليه كونها طقوسًا للحصول على الدرجة.**

كما سعت دراسة (فتحي محمد أميمة، ٢٠١٥) **إلى تعرف معايير تقييم رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه، ومتطلبات جودة التقييم من قبل المشرف والمناقش وطالب البحث، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ومنهج دراسة الحالة، ومن نتائج البحث تحديد سبعة معايير لتقييم الرسائل العلمية بدءًا من اختيار موضوع الرسالة، ومرورًا**

بمعايير اختيار عنوانها، وصياغته، وتحديد مشكلة البحث، وصياغة الفروض، ومعايير الاقتباس، وانتهاءً بالمعايير التي يجب مراعاتها عند كتابة البحث، وقد اشتملت هذه المعايير على إجمالي (٦٨) مؤشرًا.

كما تناولت دراسة برَيَان بول **(Brian Poole، 2015) تعليقات الأكاديميين حول مجموعة من القضايا المترابطة التي تبدو إشكالية فيما يتعلق بأغراض وتصميم وإجراء مناقشة الدكتوراه الحالية والمستقبلية المحتملة في بريطانيا، واستخدمت الدراسة الاستبانات والمقابلات شبه المنظمة عبر الإنترنت في جمع البيانات من (٢٧) أكاديميًّا (من ذوي الخبرة في تعليم الدكتوراه كمشرفين وممتحنين ومرشحين) بأقسام التربية في (١٦) جامعة بريطانية، وكان من نتائجها: وجود آراء متناقضة لدى أفراد العينة حول الغرض والقيمة ودرجة المصداقية المرتبطة بالمناقشة بمرحلة الدكتوراه، وشعور الغالبية العظمى من عينة الأكاديميين بضرورة الإبقاء على المناقشة.**

أما دراسة أريّن فان در هايدَ وآخرين **(Arjen van der Heide, et al، 2016) فهدفت إلى تَعَرُّف الغرض الفعلي للمناقشة هل هو الاحتفال أم التقييم في تفاعلات المشاركين من لجنة المناقشة والحكم وطالب الباحث بعضهم مع بعض، وما تصور المشاركين لما ينبغي عليهم فعله داخل المناقشة، وتم إجراء ملاحظات لـ (١٣) مناقشة علمية لرسائل الدكتوراة في كليتين بجامعة (ماستريخت) الهولندية، إضافة إلى إجراء (١١) مقابلة مع المشاركين في المناقشات المرصودة من طلاب دكتوراه، وعلماء ذوي خبرة واسعة كمشرفين وأعضاء في لجان المناقشة، ومنظم المناقشة، وأخيرًا معلم المسرح الذي يساعد طلاب البحث للتحضير للمناقشة، ومن نتائجها: أن الأداء داخل المناقشة يتضمن عمل المناقش كناقد (صراحةً) مع مراعاته كزميل فى التقييم (ضمنًا)، حيث يتعاون أعضاء الفريق للحفاظ على الموقف الذي يمكن تفسيره على أنه جامع بين التقييم والاحتفال، فالأداء داخل المناقشة ترك مجالًا للغموض حول هدف المناقشة الذي يسمح بتبني تصور شخصي للمناقشة، ويعلق المشاركون أهمية على حدث المناقشة؛ لأنه يؤثر في سمعة الباحثين كأفراد، وسمعة المجموعات البحثية والجامعة ذاتها.**

كما حاولت دراسة (أيمن عبد الله النور النذير، ٢٠١٦) **وضع رؤية لنقد الرسائل العلمية بصورة منهجية، وبيان أسس تقييم البحث والباحث وصولًا لكيفية منحه الدرجة**

العلمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن هناك ثلاثة محاور لنقد الرسائل، هي: محور إجرائي شكلي، ومحور موضوعي، ومحور تقييم الباحث، وأن هناك فَرقًا بين رسالة الماجستير وأطروحة الدكتوراه يجب مراعاته عند المناقشة، حيث يقوم بحث الدكتوراه على الأصالة والابتكار، وهو ما لا يتم التشديد عليه كثيرًا في بحوث الماجستير، وأن هناك بعض الاختلافات في النواحي الشكلية للبحوث من جامعة لأخرى حسب المدارس واللوائح الفنية المنظمة لذلك، وأن من المرتكزات الأساسية في نقد الرسالة العلمية (الماجستير خاصة) نقد الجانب الميداني للدراسة.

وجاءت دراسة ماتس لوندستروَم وآخرين (Mats Lundström, et al، 2016) للتحقق من كون المناقشين من مختلف التخصصات الأكاديمية يؤكدون على معايير متشابهة أم مختلفة عند تقييم رسائل الطلاب المعلمين حيث إنه من الشائع في السويد أن الطالب المعلم يكتب رسالة علمية يلخص ويحلل فيها الأبحاث السابقة في مجال ما، ثم يكتب في مرحلة لاحقة رسالة أخرى تجريبية ومتقدمة أكثر من سابقتها، حيث يجري الطالب ملاحظات أو استطلاعات أو مقابلات لجمع بياناتها، وهي الرسالة التي تؤهله للتقدم لبرنامج الدكتوراه، وطبقت الدراسة استطلاع رأي عبر الإنترنت، كما أُجريت مقابلات فردية واستبانة على عينة من المناقشين من ست جامعات لديها برامج إعداد المعلمين في السويد، ومن نتائجها: وجود اختلافات طفيفة بين المناقشين من مختلف التخصصات، مما يؤكد أن إعداد المعلمين مجال متعدد وعابر لحدود التخصصات ويستخدم في المقام الأول معايير عامة، واعتبر غالبية المناقشين أن الرسالة بمنزلة أداء أكاديمي عام، وأن الارتباط بالعمل المستقبلي ليس مهمًّا بدرجة كبيرة، حيث كان معيار الخبرة المهنية في مرتبة منخفضة، فالتخصص الأكاديمي ليس العامل الأكثر أهمية في تفسير الاختلافات في ممارسات تقييم الفاحصين.

أما دراسة ميشيل شير (Michelle Share، 2016) فهدفت إلى بحث كيفية إدراك خريجي برامج الدكتوراه في العلوم الاجتماعية الأيرلندية للمناقشة الخاصة بهم، وطبقت الدراسة استبانة لتقييم التحضير للمناقشة ونتيجتها وما بعدها، وذلك على مناقشات لـ (٨٧) من خريجي الدكتوراة في العلوم الاجتماعية من ثلاث مؤسسات تعليم عالي، ومن نتائجها: أن غالبية الطلاب حصلوا على درجة الدكتوراه مع تعديلات بسيطة، واعتبروا أن مناقشتهم تقييمًا تلخيصيًا، وأكدوا أن الغرض منها هو التحقق والاختبار والدفاع، كما شعر معظمهم بالاستعداد

الجيد لها، ولكن القليل منهم أجرى محاكاة للمناقشة أو حضر ورشة عمل حول المناقشة، وقد أفاد حوالي نصف العينة أنهم استعدوا للمناقشة من خلال قراءة كتب عن كيفية عمل رسالة الدكتوراة، وأفاد غالبية الطلاب بأنهم راضون للغاية عن المشرف الخارجي.

كما تناولت دراسة أليسون هولبروك (Allyson Holbrook et al، 2017) الطرق التي يتم بها مراعاة الأخلاقيات في تقارير الفحص وقرارات المناقش، واستكشاف ما إذا كان المناقش يبحث عن الاستدلال والفهم الأخلاقي في الرسالة ويقيمه، وتم جمع البيانات من (١٤) مؤسسة تعليم عالي أسترالية وإنجليزية ونيوزيلندية، وكان من نتائجها: أن عددًا قليلًا من المناقشين علق على الجانب الأخلاقى للرسالة، كما أشارت إلى أن أخلاقيات البحث لا تترك انطباعًا يذكر في إجراءات الفحص والمناقشة، وإلى انخفاض مستوى التعليقات على أخلاقيات البحث في تقارير الفاحصين، وإلى ندرة التركيز على الأخلاق في المناقشة، وكذلك قلقها من معايير الفحص وتعليقات المناقش حول أخلاقيات البحث؛ نظرًا لأهمية تطوير باحثين يتمتعون بالمعرفة الأخلاقية والقدرة على القيام بها.

وكشفت دراسة جيرالدين ديفيس وهيلاري إنجوارد (Geraldine Davis and Hilary Engward، 2018) عن تجارب طلاب الدكتوراه في مناقشاتهم للاستفادة فى إعداد طلاب الدكتوراه في المستقبل للمناقشة ولتعزيز الممارسة الجيدة لها في مؤسسات التعليم العالي، واستخدمت المقابلات الفردية لـ (١٨) مشاركًا ممن خضعوا للمناقشة خلال السنوات الخمس الماضية من غير الباحثين الذين أشرف عليهم مؤلفو البحث الحالي في (١٢) مؤسسة تعليم عالي في المملكة المتحدة، وأظهرت النتائج أن المناقشة بالنسبة لطلاب البحث في كثير من الأحيان تجربة وجدانية، ولم يتم النظر دائمًا في الجوانب العملية للمناقشة، فالمناقشة كما يخبرها طلاب البحث ليست دائمًا اختبارًا عادلًا؛ وأرجعوا ذلك إلى عدم تفعيل دور رئيس اللجنة، أو عدم مشاركة طالب البحث في تحديد المناقشين المناسبين، أو عدم تداول المناقشين قبل المناقشة للتخطيط للأسئلة، أو أن المناقشين لا يركزون على الرسالة، حيث أشارت النتائج إلى أن طالب البحث هو من كان يتم فحصه وليست الرسالة.

وجاءت دراسة (محمد عبد الرؤوف عطية السيد وآخرين، ٢٠١٩) للكشف عن أهم معايير تحكيم الرسائل العلمية، ومدى التزام المناقشين في كليتي تربية الأزهر وأم القرى بمكة المكرَّمة، والإجراءات المقترحة التي تسهم في تقنين التزام المناقشين بتلك المعايير، واستخدم

البحث الأسلوب الوصفي، وتم تطبيق استبانة على خبراء التربية بالجامعتين لتحديد أهم المعايير، وتطبيق استبانتين لتحديد مدى الالتزام بالمعايير إحداهما للمناقشين والأخرى للباحثين الذين ناقشوا رسائلهم خلال آخر ثلاثة أعوام دراسية، وتوصلت إلى اتفاق الخبراء التربويين على أهمية جميع معايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة جدًا، واتفاق كل من المناقشين والباحثين على التزام المحكمين بمعايير تحكيم الرسائل العلمية بدرجة كبيرة.

أما دراسة فيجاي كومار وآخرين **(Vijay Kumar, et al، 2021) فكشفت عن دور منظمي المناقشات (رؤساء لجان المناقشات)، وآرائهم حول عملية المناقشة في جامعة بحثية في نيوزيلندا، وتم تطبيق استطلاع رأي على (٥٥) من منظمي المناقشات، ومن نتائجها: أن رؤساء لجان المناقشات ينظرون إلى أنفسهم في دور توجيهي للتخفيف من الجوانب السلبية المحتملة لعملية المناقشة، كما أظهروا تفضيلًا لوجود شخص دعم صامت بالمناقشة ولا سيما استخدام المشرف، واقترحوا استخدام الدعابة والمزاح بينهم وبين طالب البحث كوسيلة للحد من القلق، وحاولوا أيضًا خلق جو احتفالي لتعزيز الثقة لدى طلاب البحث المرشحين.**

تعقيب على الدراسات السابقة:

باستقراء ما تم عرضه من دراسات سابقة عربية كانت أو أجنبية ذات صلة بموضوع البحث الحالي يتضح ما يلي:

- **تباينت الدراسات السابقة فى أهدافها، فبعضها تناول مشكلات التحكيم الخاصة بالرسائل العلمية، وبعضها وضع تصورًا لمعايير تحكيم الرسائل العلمية، وبناء أسس لتقييم البحث والباحث، واختيار المشرفين والمناقشين، ومدى اختلاف المعايير باختلاف التخصصات، وآخرون ركزوا على قيمة المناقشة وإدراك الباحثين لها ولأهدافها، هل هى تقييم أو احتفال؟ وعلى دور رؤساء لجان المناقشة وآرائهم حول المناقشة.**
- **اتفقت معظمها على أهمية وجود معايير مُلزمة لتحكيم الرسائل العلمية واختيار المناقشين.**
- **أوصت بعضها بمزيد من البحث حول هدف المناقشات العلمية ومراحلها ودور رؤساء لجان المناقشة ومعايير التقييم للرسائل العلمية والباحث.**
- **تعددت الأدوات المستخدمة فيها ما بين الاستبانة واستطلاع الرأي والمقابلات والملاحظة، كما اعتمدت معظم الدراسات على المنهج الوصفي.**

- تباينت العينة فى تلك الدراسات نوعًا ومكانًا، فشملت أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث، ومن حيث المكان فأغلب الدراسات تمت فى الدول العربية والأجنبية.
- استفاد الباحثان منها فى مشكلة البحث ومنهجيته وإطاره النظري وبناء أدواته وتفسير نتائجه.
- بالرغم من التباين والاختلاف فى أهداف الدراسات السابقة، فإنه يلاحظ ندرة الدراسات المصرية والعربية – في حدود علم الباحثَيْن – التي تناولت معايير المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في العلوم التربوية بمراحلها المختلفة سواء الإعداد للمناقشة أو انعقاد المناقشة أو ما بعد المناقشة.

خطوات السير في البحث:

- للإجابة عن التساؤل الأول حول الإطار الفكري لجودة المناقشات العلمية المرتبطة بالرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية، تم الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات العلمية السابقة في مجال تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية وتحليلها، واستخلاص أهداف المناقشات العلمية في مجال العلوم التربوية، وتعرف أهمية وجود معايير لجودة هذه المناقشات، إضافة إلى قيام الباحثَيْن بإعداد قائمة من المعايير والمؤشرات حول جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية.
- للإجابة عن التساؤل الثاني حول واقع تحقق معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث بها، تم تطبيق المعايير والمؤشرات في صيغتها النهائية على عينة البحث الموضحة بالحدود البشرية والمكانية للبحث الحالي؛ من أجل تَعرُّف درجة تحققها، وتم التطبيق في صورة ورقية وأخرى إلكترونية.
- للإجابة عن التساؤل الثالث المتعلق بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس واستجابات طلاب البحث حول واقع تحقق هذه المعايير، تم حساب قيمة (ز) لمعرفة الفروق بينهما ودلالاتها.
- للإجابة عن التساؤل الرابع والأخير بشأن مقترحات تفعيل جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية، تمَّ تقديم مجموعة من الإجراءات المقترحة لتحسين نواتج برامج الماجستير والدكتوراه.

الإطار النظري للبحث:

جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية:

تعد كلية التربية جامعة المنيا من أقدم كليات الجامعة، فقد بدأت نشاطها تحت مسمى "كلية المعلمات" في سبتمبر عام ١٩٥٧ حيث بدأت العمل بشعبتين فقط، حتى صدور القرار الجمهوري رقم (١٥٧٨) لسنة ١٩٧١ متضمنًا إنشاء كلية التربية بالمنيا "فرع جامعة أسيوط" واعتبار "كلية المعلمات" نواة لها، ثم استقلت بناءً على القرار الجمهوري رقم (٩٣) لسنة ١٩٧٦ والمتضمن إنشاء جامعة المنيا بوصفها جامعةً مستقلةً قائمةً بذاتها تضم خمس كليات من بينها كلية التربية (كلية التربية، ٢٠٠٩–٢٠١٠، ص ٤)، وفي العام الدراسي ١٩٨٢/١٩٨١، افتتحت كلية التربية الرياضية جامعة المنيا، تلتها كلية التربية النوعية، وذلك بعد انضمامها للجامعة من وزارة التعليم العالي، وأخيرًا تم إنشاء كليتين من رحم كلية التربية جامعة المنيا، حيث انفصل قسم تربية الطفل سابقًا وتحول إلى "كلية رياض الأطفال" والتي تغير مسماها إلى "كلية التربية للطفولة المبكرة"، كما تحول أيضًا قسم التربية الفنية، والذي كان ضمن أقسامها في السابق إلى "كلية التربية الفنية" (جامعة المنيا، ٢٠١٩).

وتسعى جامعة المنيا إلى تحقيق مكانة علمية متميزة محليًّا ودوليًّا من خلال برامج الدراسات العليا لديها، والتي من بين أهدافها (جامعة المنيا، ٢٠١٩/٢٠٢٠، ص ص ١–٢):

- إشباع رغبة أفراد المجتمع وبخاصة الطلاب الفائقين في مواصلة التعليم والترقي المعرفي والفكري والمهاري في مجال البحث والتطبيق من خلال تقديم تعليم عالي الجودة في مرحلة الدراسات العليا.
- إمداد باحثيها بأفضل الفرص المتاحة لإنتاج بحث علمي ينافس على المستوى الدولي.
- صنع المثقف العصري المبدع الواعي والمتقن لمهارات البحث العلمي وقادر على إنتاج المعرفة وتوظيفها.
- تنفيذ المشاريع البحثية التي تتناول قضايا المجتمع المصري وتحديات مجتمع شمال الصعيد بخاصة.

وفي ضوء مفهوم الجودة الذي يؤكد ضرورة تحقيق الأهداف المنشودة باستخدام وسائل جيدة وموثوق بها، والتحقق من نواتج التعلم في مرحلة الدراسات العليا – المتمثلة في

الرسائل العلمية المجازة ومستوى أصحابها من الباحثين ومدى امتلاكهم للكفاءة البحثية والأخلاقية – لتحديد مدى توافقها مع الأهداف والمعايير المحددة مسبقًا والمتفق عليها في الوسط العلمي والأكاديمي في هذا الشأن سعيًا وراء تحقيق التميز العلمي لجامعة المنيا في مجال الجودة البحثية بها، وبما أن مسؤولية إجازة هذه الرسائل ومنح أصحابها الألقاب العلمية تقع على عاتق المناقشات العلمية التي تعقد بهذه الكليات؛ كان لا بد من تَعَرُّف أهداف المناقشات العلمية ومعاييرها وأهمية هذه المعايير.

والمناقشة العلمية كغيرها من أشكال النقاش العلمي لها بنية كما أن لها أهدافًا، وباستقراء المناقشات العلمية للرسائل الجامعية على ضوء المفهوم الشامل للجودة نجد أن مدخلاتها تشتمل على: طالب البحث، والمشرف (المشرفين)، والمناقشين، والرسالة الجامعية، وتنطوي عملياتها على: إجراءات وآليات المناقشة المتبعة، أما مخرجاتها فتشمل: الرسالة الجامعية المجازة والباحث الحاصل على الدرجة العلمية، ولا شك أنه لكي نحصل على ناتج أو مخرج جيد فلا بد من أن تكون المدخلات والعمليات أيضًا جيدة، وفيما يلي تبيين أهداف المناقشات العلمية للرسائل الجامعية.

أولاً - أهداف المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية:

إن التساؤل الذي يفرض نفسه هو: هل يمكن لمناقشة سيئة يبدو فيها دفاع طالب البحث عن رسالته دفاعًا ضعيفًا وهزيلًا أن تكون سببًا في عدم إجازة رسالة جامعية جيدة؟ أو بمعنى آخر: هل من الممكن لرسالة جامعية متواضعة ومُختلف عليها بين المناقشين أن تُجاز عبر دفاع قوي ورصين لها من قبل طالب البحث أثناء مناقشتها؟ هذا التساؤل أو ذاك يستدعي طرح سؤال جوهري حول ما إذا كانت المناقشة محورية في عملية تقييم منح الدرجات العلمية (الماجستير والدكتوراه)، أم أنها لتأكيد قرار المناقشين الذي اتخذوه ودَوَّنوه في تقاريرهم الفردية فحسب بناءً على قراءتهم وفحصهم للرسالة قبل المناقشة؟ والإجابة عن مثل هذه التساؤلات يتطلب تعرف أهداف المناقشة والغرض من انعقادها.

إن غموض الغرض من المناقشات وأهميتها يترجم إلى غياب الاتساق في السياسة المؤسسية والممارسة الفعلية، وقد يؤدي إلى "أهداف متغيرة" غير قابلة للتحقق بالنسبة للمناقشين (Charles R. McAdams III and Derek L. Robertson, 2012, p. 182)، ويعد توضيح أغراض المناقشة خطوة أساسية في عملية زيادة الشفافية على مستوى

الدراسات العليا، بل إنها ضرورية قبل التفكير بجدية في أي توصيات بتحسين أو تغيير الشكل الحالي لتقييم الدرجة العلمية (Carolyn Jackson and Penny Tinkler, 2001, p. 364)، ولكن هناك جدل حول ما إذا كان ما يتم تقييمه في المناقشة هو الرسالة الجامعية أم الطالب الباحث أم كليهما، وقد يعتمد هذا على المجال العلمي (التخصص)، أو على نقاط القوة أو الضعف في الرسالة الجامعية، أو على ممارسة المناقش أو مكانته في المجال العلمي، ومن المفترض أن طالب البحث ورسالته الجامعية يخضعان للتقييم في المناقشة، ومع ذلك يمكن ترجمة معايير تقييم الرسالة الجامعية إلى معايير أداء، وأفعال خطابية محددة، ففكرة المناقشة تدور حول حث طالب البحث وتشجيعه على مناقشة القيمة التي تمثلها رسالته أو أطروحته (Rowena Murray, 2015, p. 18)، وتهدف المناقشات العلمية للرسائل الجامعية إلى:

- التحقق من أن الرسالة هي عمل طالب البحث حقًّا، من خلال الأسئلة والنقاش المصمم لاختبار حقيقة ذلك، واختبار قدرة طالب البحث على الدفاع عن عمله، حيث يُنظر إلى "التعبير تحت ضغط" على أنه أوراق اعتماد مهمة لكونه باحثًا محترفًا، وإتاحة الفرصة له لتوضيح جوانب عمله وأي سوء فهم قد يطرأ قبل أو أثناء المناقشة (Jacqueline H. Watts, 2012, p. 372)؛ ويتطلب هذا وضع ضوابط جديدة في طريقة مناقشة الرسائل الجامعية والتشديد أثناءها، وابتداع أساليب جديدة للتيقن مما إذا كانت الرسالة من صنع طالب البحث الذي قدمها ويناقش فيها أم لا؟ ويتم ذلك – على سبيل المثال – عن طريق سؤال طالب البحث عن اسم مرجع من مراجع الدراسة وكيف حصل عليه، ومطالبته بتوضيح مبرراته في استخدامه للأساليب الإحصائية التي استعان بها في تحليل بياناته، وغيرها من "تكنيكات" المناقشة التي تكشف معدن طالب البحث لكي لا تتحول المناقشة إلى "ديكور علمي" تُزَيِّنه المجاملات (حسن شحاتة، ٢٠٠١، ص ص ٥٢–٥٣)، حيث من بين ما يتطلبه أداء المناقش لواجباته بكفاءة أن ينوع في الأسئلة الكاشفة عن مضمون الرسالة ومدى إلمام طالب البحث بها (عمادة الدراسات العليا، ٢٠١٦، ص ٥٦)، فهدفه من تقييم شخصية طالب البحث أثناء المناقشة هو الاطمئنان إلى أن البحث هو من جهده بشكل رئيس، وأن مقدرته العلمية تؤهله للحصول على الدرجة العلمية المتقدم لها (عبد الله الكمالي، ٢٠٠١، ص ٨٦).

- تحديد ما إذا كان الطالب ورسالته الجامعية قد استوفيا المعايير المتوقعة التي وضعتها الجامعة لمنح الدرجة العلمية، وضمان تقديم إسهام في المعرفة العلمية، واكتشاف إلى أي درجة يمكن لطالب البحث أن يتصرف تصرفًا جامعيًّا ومهنيًّا في التخصص العلمي بوصفه حاملًا لدرجة علمية عليا (A. Lee Foote, 2016, p. 15)؛ حيث أوضح "أريّن فان در هايدَ وآخرون" أن من غايات المناقشة تقييم صفات طالب البحث تقييمًا رسميًّا وغير رسميّ (Arjen van der Heide, et al, 2016, p. 474).
- تقييم قدرة طالب البحث على إجراء بحث مستقل حول مفهوم جديد، كما يتضمن الغرض من الرسالة الجامعية كل من: "العملية" والتي تتضمن التدريب البحثي وإثبات إتقان مهارات البحث، و"المنتج" والذي يشتمل على اعتماد طالب البحث (التصديق على أنه باحث مؤهل) وإسهامه؛ ويتم التحقق من المنتج من خلال عملية المناقشة (Ray Cooksey and Gael McDonald, 2019, p. 1108)، وفي المرحلة قبل الأخيرة من إجراءات المناقشة يتداول أعضاء لجنة المناقشة والحكم فيما بينهم على انفراد حول مدى قدرة الطالب على الدفاع عن آرائه، فضلًا عن أجوبته على الاستيضاحات والأسئلة الموجهة إليه (مهدي فضل الله، ١٩٩٨، ص ١٣٧)، فليس التداول حول مدى إجازة الرسالة وصلاحيتها فحسب، بل وصلاحية طالب البحث (صاحبها) أيضًا للحصول على الدرجة العلمية (محمد عبد الغني سعودي، محسن أحمد الخضيري، ١٩٩٢، ص ١٤٨)، حيث تبني اللجنة قرارها بناءً على سير المناقشة، ومضمون الرسالة، وأي معلومات أخرى لها علاقة بالطالب أو بموضوع الرسالة (رجاء محمود أبو علام، ٢٠٠٩، ص ٨٩).
- تقييم واختبار المهارات والصفات الجوهرية لطالب البحث، والتي لا تُقَيَّم من خلال الكتابة وحدها، مثل إتقانه عددًا من مهارات التواصل الشفوي، والتي منها: قدرته على تنظيم الأفكار لتقديم حجة شفوية مقنعة، واستخدام الأدلة لدعمها، والتكيف مع أسلوب التواصل الشفوي أمام جمهور محدد (Charles R. McAdams III and Derek L. Robertson, 2012, p. 178)، فالمناقشة في حقيقتها تعد فحصًا واختبارًا شفهيًّا لطالب البحث، وبالتالي فمهاراته اللفظية ضرورية بشكل صريح أو ضمني في تقييم المناقشين له، وتتضح مركزية المهارات اللفظية في الإشارة المتكررة إلى قدرة الطلاب الباحثين على الدفاع عن رسائلهم الجامعية، وتوضيح جوانب عملهم (Penny Tinkler

(and Carolyn Jackson, 2004, p. 23)، وفي مجال العلوم التربوية يتبوَّأ هذا الهدف مكانًا متقدمًا، حيث يضطلع هذا المجال بمهمة بحث القضايا والمشكلات التي يعاني منها قطاع التربية والتعليم سواء كان تعليمًا عامًا أم عاليًا، فهو مجال قائم على مجموعة أسس ومبادئ للتقويم وفي مقدمتها تقويم القدرة اللفظية والمهارات الشفهية للقائم بالتدريس جامعيًّا كان أم مدرسيًّا.

- البحث عن صفات يمكن تَعَرُّفُها ولكنها غير مفصلة أو موضحة بدقة، وتشمل هذه الصفات أشياء، مثل: "الإدراك الفكري" و "التماسك والتفكير النقدي"، ويُعتقد أن هذه الصفات تُلَاحَظ وتُكتشف بدلًا من أن تُعَلَّم، وبعبارة أخرى فإن امتلاك وإظهار مثل هذه الصفات هو جزء من رأس المال الثقافي للطلاب الباحثين، ويعكس معرفتهم الضمنية بالثقافة الأكاديمية والعلمية التخصصية (Barry White, 2011, pp. 318–319)، إضافةً إلى ذلك هناك خصائص أخرى ينبغي لطالب البحث أن يتمتع بها، وتكون موضع تقدير وتقييم من قبل المناقشين، مثل: "المرونة الفكرية"، و"القدرة على الاستنتاج" و "القدرة على إقناع الآخرين" بما يريده، فضلًا عن تمتعه بـ "عقلية استقلالية نقدية إبداعية" (حسن شحاتة، ٢٠٠١، ص ص ٧٨–٧٩).
- اختبار سعة أفق طالب البحث، واطلاعه وعمق ثقافته، ومقدرته المعرفية بالمجال العام للرسالة؛ حيث يحق للمناقشين أن يناقشوه في الموضوعات التي تتصل برسالته من قريب أو بعيد، كأن يوجهوا إليه أسئلة حول الموضوع (المجال) العام الذي اختار منه مشكلة البحث في رسالته المقدمة؛ ليبرزوا بعض المقارنات التي لا غنى عنها في البحث (أحمد شلبي، ١٩٦٨، ص ص ١٦٨–١٦٩).
- الكشف عن مستوى جودة الإشراف العلمي وفاعليته (كمال منصوري، ٢٠١٧، ص ٤٩)، حيث تعد المناقشة في نفسها معيارًا كاشفًا للتقييم والحكم على مدى جودة عملية الإشراف في إعداد رسالة ترقى للوصول إلى مرحلة المناقشة، كما يمكن التيقن من خلالها إلى دور وإسهام كلٍ من: المشرف (المشرفين) والباحث على حدٍّ سواء في إعداد الرسالة بمستواها المقدمة به للمناقشة.

والمتأمل لهذه الأهداف يجد أنها لم تقتصر فحسب على اختبار طالب البحث من حيث قدرته على الدفاع عن رسالته الجامعية وتوضيح الأجزاء التي قد تكون غامضة ومبهمة،

ولكن أيضًا تهدف إلى تقييم مهاراته اللفظية، وصفاته البحثية، ومدى نضج قدراته الفكرية، فضلًا عن أن المناقشة بطبيعتها عملية تقييمية تنموية؛ وذلك لاحتوائها على بعد تعليمي متمثل في الملاحظات والتوجيهات والإرشادات التي يعطيها المناقشون لطالب البحث بهدف توجيه نظره إلى بعض المهارات والقدرات التي ينبغي له اكتسابها؛ من أجل تحسين مهاراته وقدراته البحثية في المستقبل، كما تعد المناقشة عملية يتم من خلالها ضمان جودة وكفاءة الحاصلين على درجات علمية عليا، ويعبرون منها إلى مجتمع الأكاديميين، وتجدر الإشارة هنا إلى أن توضيح هذه الأهداف من قبل المشرف لطالب البحث ومناقشة الصريح والضمني منها يعد جانبًا بالغ الأثر وعظيم الأهمية من جوانب أدوار ومهام المشرف في إعداد طالب البحث للمناقشة، كما أن هناك حاجة إلى وجود توافق حول أهداف المناقشة لدى المناقشين؛ حتى يكون هناك اتساق في أحكامهم، ولا يكون هناك مجال للذاتية فيها، والتي قد تهدد نزاهتها وعدالتها.

وقد أكد "عبد الرازق زيان" أن من مؤشرات جودة المناقشة العلنية للرسالة الجامعية في المجال التربوي الوفاء بأهدافها (عبد الرازق محمد زيان، ٢٠٠٧، ص ٣٦٧)، ولا شك في أنه لكي تحقق المناقشة العلمية للرسائل الجامعية أهدافها السابق ذكرها يتطلب ذلك وجود معايير ومؤشرات تضبط إجراءاتها وتحكم عملياتها وتُعاير أحكامها وتُلزم أطرافها بالقيام بأدوارهم المنوطة بهم في سياقها ضمانًا لجودة عملية المناقشة وكفاءة مخرجاتها، ولذلك تم تناول معايير جودة المناقشات العلمية في مجال العلوم التربوية في مرحلة ما قبل المناقشة من حيث الإعداد لها، وما يتم أثناءها من ممارسات، وأخيرًا ما يتم بعد انعقادها من آليات وإجراءات.

ثانيًا - أهمية معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية:

إن الافتقار إلى وجود معايير لجودة المناقشات العلمية للرسائل خاصةً في مجال العلوم التربوية والنفسية، أو تجاهل الاحتكام إليها في حال صدورها من شأنه أن:

أ- يُحول المناقشة – في بعض الأحيان – إلى "محاكمة" يدافع فيها طالب البحث بنفسه (وأحيانًا أخرى مع مشرفه) عن رسالته أمام محكمين أكاديميين، وخلافًا للقول السائد في مجال القضاء بأن "المتهم بريء إلى أن تثبت إدانته"، فقد أشار "عبد القهار العاني" إلى أنه على ضوء أسلوب المحاكمة يعد طالب البحث أثناء مناقشة رسالته متهمًا إلى أن تثبت براءته بصدور حكم بحقه في نهايتها، ويذكر بعضًا من مظاهر هذا الأسلوب الذي جوهره الانفعال شكلًا والإدانة مضمونًا، حيث يسود في ظله (عبد القهار داود العاني، ٢٠١٤، ص ص ٩٨-١٠٠):

- **الانفعال من بعض المناقشين والذي أحيانًا يفرضه رغبتهم في محاكمة المشرف وليس طالب البحث، وكأنها فرصة لتصفية الحسابات، والطالب فيها هو الضحية.**
- **الاهتمام الزائد (بل والمفرط أحيانًا) بالجوانب الشكلية من الرسالة كالأخطاء المختلفة التي تسود الكتابة العلمية من إملائية، وطباعية، ونحوية، إلى غير ذلك، على حساب المضمون كالقضايا العلمية والمنهجية والفكرية.**
- **هيمنة شعور الطالب الباحث بالخوف أثناء المناقشة، وهو شعور لا يدع له مجالًا للتفكير؛ وبالتالي يرتبك ويفقد القدرة على تجميع شتات أفكاره للرد على الاعتراضات ردًّا منهجيًّا.**
- **الإسهاب والتوغل في ذكر سلبيات الرسالة، والإيجاز عند ذكر إيجابياتها.**

ب- أو يجعلها بمنزلة احتفال بالباحث فحسب دونما الاهتمام بتقييم رسالته ومهاراته ومعارفه، وبذلك فإننا نصبح أمام أداءً مسرحيًّا بمسرحية أكاديمية (إن جاز لنا التعبير) اجتمع فيها القائمون بأدوارها المختلفة لمجرد أداء ما تم الاتفاق علية في النص المكتوب، ومن مظاهر هذا الأداء:

- **سطحية المراجعة، وصورية النقد لجوانب الرسالة، وإغفال التحقق من صاحب الرسالة ومدى امتلاكه مهارات البحث وأخلاقياته.**

- **الاهتمام بإيجابيات الرسالة والإشادة بها، وإغفال سلبياتها أو التعرض لها في إشارات بسيطة.**
- **التأكيد على المظاهر الاحتفالية على حساب الجوانب المنهجية والموضوعية والعلمية بالرسالة.**
- **ضعف مصداقية الحكم الصادر بها نتيجة غياب الاتساق بين ملاحظات المناقشين ونقدهم أثناءها وبين حكمهم في نهايتها، والناتج عن تغليب المجاملات والمحاباة.**

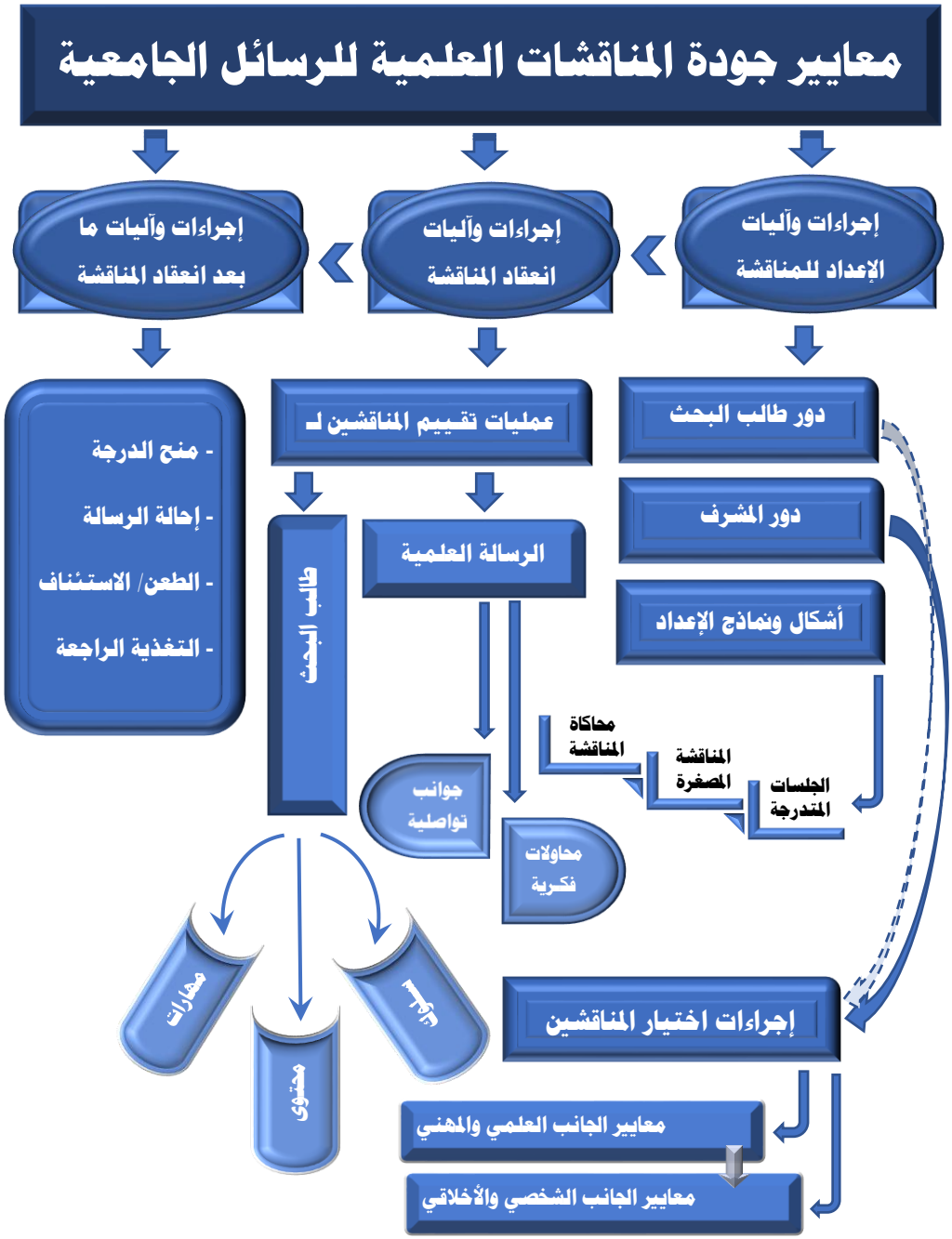
أما إذا أُريد للمناقشة الموضوعية والنزاهة والمصداقية، فإن ذلك يتطلب وجود معايير لتحكيم الرسالة ومناقشة صاحبها تلتزم بها جميع أطراف عملية المناقشة على أن يكون هناك توازن ما بين الاحتفال بطالب البحث وبين التقييم والمراجعة والنقد البناء لرسالته ولشخصه ولإمكاناته العلمية والخلقية، من خلال أسلوب للحوار وتبادل الآراء يجعل منها مناقشة تكوينية تنموية لطالب البحث المتقدم لنيل الدرجة العلمية، وقد أشار "حافظ أحمد" إلى أن من أهم أهداف الحوار الجيد اكتشاف قدرات الآخرين وخبراتهم ومهاراتهم وفهمهم فهمًا جيدًا، والإسهام في إيجاد مناخ وبيئة تعلم مناسبة ومشجعة (حافظ فرج أحمد، ٢٠٠٩، ص ص ١٣١–١٣٢)؛ ولذلك يعد أسلوب الحوار هو أنسب الأساليب المتبعة في المناقشات العلمية للرسائل الجامعية من أجل تحقيق أهدافها، وفي هذا الخصوص يذكر "عبد القهار العاني" بعض مظاهر أسلوب الحوار أو المحاورة المتبع في هذه المناقشات، مثل (عبد القهار داود العاني، ٢٠١٤، ص ١٠٢):

- **إتاحة الفرصة لطالب البحث لتوضيح وجهة نظره ودفاعه عنها، والإصغاء من قبل المناقش وعدم مقاطعته إلا إذا لجأ إلى المراوغة والاستطراد غير المطلوب.**
- **الاهتمام المتمركز حول مضمون الرسالة من قبل لجنة المناقشة، واتسام الحوار بالهدوء من أجل زرع ثقة طالب البحث بنفسه.**
- **يُؤَسَّس الحوار حول أفكار متعددة ومتنوعة، منها: فكرة خاطئة يُراد تصحيحها، أو فكرة غير واضحة يَبغي المناقش استيضاحها واستجلاء ماهيتها، أو فكرة ناقصة يحاول المناقش استكمالها بتبادل الآراء مع طالب البحث، أو فكرة منسوبة خطأً له يُراد لها التصحيح والتذكير بالأمانة العلمية، أو فكرة متكاملة يُشاد بها وبجوانب اكتمالها.**

وقد يرفض الأكاديميون بشكل عام المعايير الواضحة باعتبارها تقنينًا وتهديدًا لاستقلاليتهم المهنية أو وجهات نظرهم الإنسانية حول التدريس والتعلم، ومن هذا المنظور ربما تكون المداولات الجارية حول الفحص الخارجي في الأساس جزءًا من "صراع" بين الاستقلالية الأكاديمية والسلطة المؤسسية أو الحكومية، ومن المثير للاهتمام أن هناك حجة مفادها أن الحرية الأكاديمية تشمل الحرية (كخبراء) في تخصيص الدرجات دون تدخل من قبل الجامعة (Sue Bloxham and Margaret Price, 2015, p. 203)، وينبغي التنويه إلى أن وجود معايير للمناقشات العلمية لا يعني بالضرورة تقييد الحرية الأكاديمية للمناقشين بقدر ما يسهم في تحقيق الموضوعية والشفافية والنزاهة والبعد عن الأهواء الذاتية سواء كان ذلك في الحوار الأكاديمي بين أطرافها أو في الحكم الصادر عنها، فالمطلوب هو تكامل طرفي "الصراع" فلكل منهما وجهة نظره وحجته الراسخة؛ مما يتطلب التوفيق بينهما من أجل الوصول إلى صيغة مقبولة ومتفق عليها للمعايير بين الأكاديميين وبين السلطة المؤسسية للجامعات، ولذلك فإن هناك حاجة ماسة وملحة لتَعرُّف معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية، بدءًا من الإعداد لها وانتهاءً لما بعد صدور الحكم بها، مرورًا بإجراءاتها وعملياتها.

ثالثًا - معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية:

تمر المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بثلاث مراحل، هي: إجراءات وآليات (الإعداد للمناقشة، وانعقاد المناقشة، وما بعد انعقادها)، ولكل مرحلة من هذه المراحل معايير ومؤشرات لضمان جودتها، ويوضح الشكل التالي هذه المراحل وتلك المع



شكل (١)
معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية (من إعداد الباحثَيْن)

١- إجراءات وآليات الإعداد للمناقشة

يعتمد كثير من طلاب البحث على اعتيادهم حضور مناقشات علمية خاصة بزملاء آخرين اعتقادًا منهم أن هذا سوف يساعدهم في اجتياز مناقشة رسائلهم بنجاح، وقد يعتقد البعض الآخر أنه أعرف الناس وأعلمهم بل وأكثرهم دراية ووعي بموضوع رسالته الجامعية، استنادًا إلى سنوات العمل الطوال والمضنية التي أمضاها في إعدادها، وبالتالي ليست هناك حاجة للإعداد، في حين أن التحضير للمناقشة والاستعداد لها بشكل مناسب ينبغي أن يكون مُمنهجًا وموجهًا وأكثر شمولية، فقد يشمل حضور المناقشات، ولكنه يتعداه لتصبح عملية الإعداد أكثر توجهًا، بمعنى ألا تخضع للاجتهادات الشخصية أو الانطباعات الذاتية، بل تتم عبر خطوات مدروسة ومتدرجة.

إن غياب النقاش حول حدث المناقشة والقصور في التحضير المسبق له يمكن أن يؤدي – في كثير من الأحيان – إلى شعور طالب البحث بالاستياء وخيبة الأمل من المناقشة الفعلية، وهو ما يشير إلى وجوب أن يكون طلاب البحث مستعدين بطريقة ما للمناقشة، وأن يكون لدى الجامعات وكليات الدراسات العليا والمشرفين من أعضاء هيئة التدريس التزام واضح بتوفير ذلك الإعداد (Jerry Wellington, 2010, p. 81)، وقد تناول هذا البحث جانب الإعداد للمناقشة من خلال دور طالب البحث والمشرف في عملية الإعداد، إضافةً إلى أشكال وإجراءات الإعداد وآلياته المختلفة، وفيما يلي دراسة وتحليل هذه الأدوار وتلك المهام المنوط بكلٍّ منهما القيام بها؛ من أجل تحقيق جودة الإعداد لها:

١-١ دور طالب البحث في الإعداد للمناقشة:

إن دخول طالب البحث إلى المناقشة الخاصة برسالته دون أي استعداد على الإطلاق – بحجة أنه قام بإجراء جميع ما يتعلق بالبحث على مدى السنوات القليلة الماضية، ولا أحد يعرف عمله كما يعرفه هو– قد لا تكون الإستراتيجية الصحيحة؛ فإذا كَتَبَ فصل مراجعة الدراسات السابقة منذ عامين، فقد يحتاج إلى تجديد معلوماته عن بعض العناصر التي ناقشها فيه، أو يحتاج إلى إعادة قراءة بعض المنشورات الرئيسة، وتعتمد المناقشة أيضًا على لجنة المناقشة والحكم، لذا ينبغي وضعهم في الاعتبار عند استعداده لها، كما يُعينه قضاء بعض الوقت في التحضير لها على الاستعداد ذهنيًّا ليوم انعقادها، وقد يمنحه تأمل

الأسئلة المحتملة مقدمًا والتفكر فيها بعض الهدوء والطُمَأنينَة (Eva O. L. Lantsoght, 2018, p. 250)، ويتم الإعداد للمناقشة بدءًا من (السيمنار) الذي تُناقش فيه خطة البحث، والإعداد الدقيق للرسالة الجامعية المكتوبة، و(السيمنار) الذي تناقش فيه الرسالة قبل تقديمها؛ وبالتالي تَعرُّف ما قام طالب البحث بفعله ولماذا، وما توصل إليه وما يعنيه هذا، وطالب البحث المتفوق والفريد يتميز عن غيره من طلاب البحث بأنه من أشد المنتقدين لذاته (Fred C. Lunenburg and Beverly J. Irby, 2008, p. 253)، ومن متطلبات تهيئة الباحث نفسه للمناقشة بشكل يُؤمِّن حسن العرض وجودة المناقشة والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التدريب المسبق على تقديم عرض الملخص قبل موعد المناقشة، والالتزام بالوقت المحدد له، والحديث بصوت واضح والإلقاء الجيد (محمد خليل عباس وآخرون، ٢٠١٤، ص ٣٨٦).

وعلى الرغم من وجود خبرة لدى طلاب البحث في الامتحانات الشفوية كطلاب جامعيين أو كطلاب باحثين في برامج الماجستير، وكذلك أثناء برامج الدكتوراه عند تقديم المقترح البحثي (خطة البحث) لأول مرة للحصول على الموافقة أو في المراجعات السنوية لمدى تقدم طالب البحث في إعداد رسالته الجامعية، وعلى الرغم من أن هذه تجارب قيِّمة، فإنها قد لا تُعِدُّ الطلاب الباحثين إعدادًا كافيًا لمناقشة الدكتوراه أو لما يمكن أن يقابلوه من صعوبات وأوضاع غير سارة في هذه المناقشة (Stan Taylor, et al, 2018, p. 232)، فتوجه طالب البحث نحو بحث عملية المناقشة، وتنمية معرفته بها، وفهمه لها ليس كافيًا في ذاته، بل ينبغي له أيضًا أن يُطوِّر ممارسته لها، من خلال التفكير بأنها تصميم لجوانب أدائه بها، وقد أوضحت "روينا موراي" الخطوات التي ينبغي لطالب البحث اتخاذها بوصفها توجهًا بحثيًّا نحو المناقشة الفعلية، وهي كالتالي (Rowena Murray, 2015, p. 28):

أ– بحث الأدبيات العلمية والدراسات السابقة التي تناولت مناقشة الرسائل الجامعية.

ب– دراسة الممارسات الفعلية للمناقشة داخل المؤسسة العلمية والأكاديمية المنتمي إليها طالب البحث.

ج– التخطيط للإعداد للمناقشة الخاصة برسالته الجامعية وفقًا لنتائج البحث في الخطوتين السابقتين.

وباتباع طالب البحث الخطوات السابقة يكون قد درس واقع المناقشات العلمية من جانبين أساسيين، هما: "الجانب النظري" من خلال القراءة في الأدبيات العلمية التي تناولت عملية المناقشة وتَعرُّف ما كتب عنها قديمًا وحديثًا، و"الجانب الميداني" من خلال دراسة الممارسات المتبعة داخل الكلية والقسم التابع لهما – وإن أمكن داخل الكليات المناظرة أيضًا – وتحليلها ونقدها، وبناءً على عدستي الرؤية (النظرية والعملية) هاتين يكون قد اكتملت لدى طالب البحث الرؤية الواضحة التي على ضوئها يمكنه وضع الخطط المناسبة له ولموضوع رسالته في الإعداد الجيد للمناقشة.

وتعد قراءة طالب البحث لرسالته الجامعية قُبيل المناقشة خطوة أولى أساسية في إعادة الانخراط في الرسالة المكتوبة، ولكن هذا لا يعني إعادة قراءتها من بدايتها لنهايتها كما لو كانت كتابًا نقرأه، بل قراءتها كنص سوف يتم فحصه، بمعنى أن يراجع جميع أجزائها والروابط بينها، والأهم من ذلك تجزئتها وتفكيكها ثم إعادة النظر في عناصرها وأجزائها والتفكير فيها من زوايا مختلفة، واستعداده لأنواع مختلفة من الأسئلة وأنماط الحديث في ردوده، وبهذه الطريقة ستقل احتمالية حدوث ارتباك له من خلال أسئلة المناقشين (Rowena Murray, 2015, p. 137)، فهي قراءة تتسم بالشمول والعمق الفلسفي (الشك والتساؤل)، كما لو كان يقرؤها لأول مرة وليس هو كاتبها، ويضع في الاعتبار أثناء قراءتها رؤية المناقش، وكأنه يقوم بدوره ويتمثل رؤيته في الفحص والتقييم؛ وبذلك تنبثق عن هذه القراءة جوانب قد غابت عنه أثناء إعداده للرسالة، أو أبعاد تم إغفالها، أو أفكار تستلزم إيضاحًا وبيانًا، أو ضعف في الاتساق والترابط يستوجب إعادة النظر.

ونظرًا لأن الرسالة الجامعية تشكل أول لقاء بين كاتبها والمناقش الخارجي، وأهمية الانطباعات الأولى لديه، بالإضافة إلى أن تقرير المناقش الخارجي قد يكون له وزن أكبر من تقرير المناقش الداخلي، فيجب أن توفر الرسالة الجامعية المكتوبة حافزًا كافيًا لدى المناقش الخارجي من خلال ضمان صياغة عنوانها صياغة جيدة، وكتابة ملخصها كتابة صحيحة قبل التقديم النهائي للأطروحة نفسها (Barry White, 2011, p. 315)، وهناك تكنيك (أسلوب) شائع تم اتباعه في الجانب العسكري، ثم استخدم على نطاق واسع في الرياضة، بل يُستخدم الآن على نطاق أوسع في الحياة بصفة عامة، يقول: "خير وسيلة للدفاع هي الهجوم" أو بعبارة أخرى " أفضل دفاع هو الهجوم الجيد"، وتبني هذا الأسلوب في سياق

المناقشة العلمية يستوجب من طالب البحث لكي يدافع عن رسالته قيامه بالهجوم الوقائي المسبق والذي يتضمن: الإعداد الجيد لمحتوى الرسالة الجامعية، والتدريب الجيد على العرض التقديمي لها، والتدريب المتمرس على استخدام المهارات اللفظية وغير اللفظية، وتعديل طريقة التفكير بما يتناسب وحدث المناقشة، والقراءة الجيدة لفكر المناقشين الخارجيين، وتَعرُّف توجهاتهم الفكرية ومنهجياتهم البحثية من خلال الاطلاع على أحدث الكتب وأوراق العمل والمقالات والأبحاث التي صدرت عنهم، وتوقع نهجهم الاستقصائي في أسئلتهم المحتملة وإعداد إجابات علمية مدروسة عنها، والنظر إلى المناقشة على أنها ليست حدثًا ختاميًّا فحسب ينتهي بمنح الدرجة العلمية أو عدم منحها أو تأجيلها، ولكن النظر إليها أيضًا على أنها مناقشة تكوينية تنموية.

وينبغي لطالب البحث – إضافة إلى ما سبق ذكره – ألا يَغفل عن الاهتمام بمكان المناقشة (القاعة التي ستعقد بها)، من حيث كونها خالية في هذا اليوم إلا من مناقشته، وكذلك إذا كان هناك بعض التجهيزات التي ينبغي توافرها قبل انعقاد المناقشة، مثل: الاهتمام بجودة الصوت والإضاءة، والأثاث والمشروبات وغيرها، وكذلك توافر أجهزة العرض، مثل: جهاز عرض البيانات Data Show، والحاسوب المحمول Laptop، وغيرها من الأجهزة والمعدات اللازمة لنجاح المناقشة، فكل ذلك ضمن إطار مسؤوليته كطالب بحث مقبل على مرحلة المناقشة.

وقد كانت نصيحة "سوزان كارتر" الختامية لطلاب البحث عندما يقترب توجههم نحو المناقشة، بألا يحاولوا الضغط على مشرفيهم للسماح لهم بالمضي قدمًا إليها قبل أن يكونوا مستعدين لها، كما نصحتهم بمحاولة الاستمتاع بالخبرة الحالية، وهي وصولهم إلى ذروة مهنتهم كطلاب بحث، وبطقوس نضجهم ودخولهم إلى مجتمع النخبة الفكرية، وعليهم القيام بذلك بطريقة مهذبة ولطيفة (Susan Carter, 2008, p. 372).

١-٢ دور المشرف في إعداد طالب البحث للمناقشة:

قبل أن يدخل طالب البحث فعليًّا إلى المناقشة، هناك ثلاث مهام على المشرف القيام بها؛ من أجل تهيئته وتحضيره لها، وهي (Sara Delamont, et al, 2004, p. 157):

- أن يكون على دراية باللوائح الخاصة بالدرجة العلمية التي يتم مناقشة طالب البحث من أجلها، وخاصة ما يتعلق بالنتائج المحتملة للمناقشة.

- أن يتابع ما يحدث في المناقشات داخل القسم التابع له، وما الدور الذي من المفترض أن يقوم به في حالة تواجده؟
- الحاجة إلى التأكد من وضوح هذه النقاط بالنسبة لطالب البحث، حيث يحتاج بشكل خاص إلى معرفة الصفة التي سيحضر بها المشرف مناقشة رسالته الجامعية.

ويحتاج المشرفون إلى أكثر من مجرد الخبرة الشخصية، والحكايات أو الروايات المشتركة، والصورة المثالية لما ينبغي أن تكون عليه الرسالة لمساعدة طالب البحث في الجوانب المختلفة لرسالته، بل يحتاجون أيضًا إلى فكرة واضحة عن المعايير وكيفية تطبيقها (Allyson Holbrook, et al, 2007, pp. 352-353)، وإلى التأكد من أن طالب البحث يعرف المعايير المحددة التي سيتم استخدامها في فحص رسالته ومناقشتها، ويمكنهم كذلك شرح هذه المعايير ومناقشتها واستخدامها في جلسات التحضير والإعداد للمناقشة؛ ولذلك من المنطقي أن يبدأ المشرفون مناقشة هذه المعايير معه عندما يَشرع في أبحاث الدرجة العلمية المتقدم للحصول عليها، حتى يبدأ في تطوير فهمه لما يُتوقع حدوثه في المناقشة، والتأكد أيضًا من فهمه للوزن النسبي لجوانب التقييم المختلفة أثناء دراسته، وكيف يتم تطبيق المعايير في كل جانب (Adrian Eley and Rowena Murray, 2009, p. 120).

ويستطيع المشرفون مساعدة طالب البحث في توقع أسئلة المناقشين المحتملة شريطة أن يكون لدى الطالب رغبة في إجراء مناقشة مفتوحة معهم حول نقاط القوة والضعف في الرسالة الجامعية، مع الأخذ في الاعتبار أن فشله في المناقشة العلمية لرسالته أمر نادر الحدوث، وإذا حدث فمن أسبابه تقصيره في الاستماع لنصيحة المشرفين عند إعداده للمناقشة، كما يعقد المشرفون لقاءً مع طالب البحث قُبَيْل موعد انعقاد المناقشة؛ للتأكد من أن الإجراءات الواجب اتباعها والتي تمت مناقشتها سابقًا واضحة لديه (Barry White, 2011, p. 330)، كما أنه من الأهمية ألا يتم إغفال الجانب الوجداني والنفسي للمناقشة في إعداد طالب البحث لها؛ ولذلك يقترح "جيري ويلينجتون" أن أي استعداد للمناقشة ينبغي أن يأخذ في الاعتبار المجال الوجداني، أي مشاعر طالب البحث الإيجابية والسلبية وتوقعاته، حيث تعتبر المناقشة تجربة وجدانية لجميع طلاب الباحث (Jerry Wellington, 2010, p. 83)؛ وعليه فإن من متطلبات برنامج إعداد طالب البحث للمناقشة تضمين آلية التعامل

مع الشعور المحتمل بقصور التمكين والاستجابات الوجدانية والنفسية داخل المناقشة، سواء كان ذلك متوقعًا أو غير متوقع (Geraldine Davis and Hilary Engward, 2018, p. 34).

وتكتفي الأقسام العلمية بكلية التربية جامعة المنيا بعمل (سيمنار) كشرط من شروط تشكيل لجنة المناقشة والحكم على الرسالة (الذي أقره مجلس الدراسات العليا والبحوث بجامعة المنيا بجلسته المنعقدة بتاريخ ٢٤ يوليو ٢٠١٦)، والذي يتم بصورة شكلية روتينية وغير مخطط لها، ولا يتم تقديم عرض تقديمي للرسالة التي سوف تناقش من قبل طالب البحث، وفي أغلب الأحيان تتم بعد جلسة (سيمنار) أو مجلس قسم منعقد لضمان حضور أكبر عدد ممكن من أعضاء القسم، وتكون بمثابة جلسة استماع له لتَعرُّف ما تم القيام به بإيجازٍ شديد، ثم يعقبها بعض الاستفسارات من قبل الحاضرين، وتنتهي الجلسة دون توجيهه لعمل تعديلات أو تغييرات ثانوية أو جوهرية أو تقديم تعليقات حول أدائه أو ردود أفعاله أو مهاراته اللفظية وغير اللفظية، فهو مجرد إجراء روتيني على أفضل تقدير، وليس هذا المأمول تحقيقه من انعقاد مثل هذه (السيمنارات)، والذي من بين أهدافه تعرف ما تم بالفعل، وكيف؟ ولماذا؟ وما القيمة العلمية لرسالته؟

١-٣ أشكال ونماذج الإعداد المختلفة:

هناك العديد من نماذج وأشكال الإعداد ضمن إجراءات وآليات إعداد طالب البحث للمناقشة العلمية الخاصة برسالته الجامعية، والتي تساعده في التحضير لها واكتساب مهاراتها ومعايشة خبراتها بوصفه مرشحًا لخوض هذه المناقشة، وليس مشاهدًا لها فحسب كما يحدث عندما يحضر مناقشة لرسالة زميل آخر، ومن هذه النماذج والآليات ما يلي:

أ- جلسات الممارسة المتدرجة:

يشير مصطلح "الممارسة المتدرجة" إلى سلسلة مخططة من جلسات الممارسة العملية ذات الصعوبة المتزايدة، وقد تستغرق سلسلة من هذه الجلسات وقتًا يصل إلى تسعين دقيقة تتخللها فترات استراحة قصيرة ومناقشات (من خمس إلى عشر دقائق) لاستخلاص المعلومات والحصول على تغذية مرتدة حول أداء طالب البحث بعد كل جلسة، كما يمكن إجراء هذه الجلسات بين مجموعات الأقران من طلاب البحث الذين يتناوبون على تمثيل دور المناقش

وطالب البحث، من خلال التحرك في أربع خطوات تفصيلاتها كالتالي (Rowena Murray, 2015, pp. 143-144):

- الجلسة الأولى: تتضمن كتابة سؤالين خاصين بالرسالة الجامعية أحدهما سهل والآخر صعب، ثم إعطاءهما إلى زميل آخر لطرحهما على الطالب الباحث، والذي بدوره يجيب عنهما.
- الجلسة الثانية: تشتمل على كتابة سؤال صعب وتدون أسئلة للمتابعة له، ثم إعطائها لزميل لطرحها على الطالب الباحث، ويقوم هذا الزميل بتغيير بعض الكلمات باستخدام مصطلحات مختلفة، وإضافة تمهيد أو استهلال لجعل السؤال أطول وأكثر تعقيدًا، ثم يطرح الأسئلة بصياغتها الجديدة، وقد يضيف أسئلة أخرى.
- الجلسة الثالثة: تنطوي على التدرب مع زميل قائم بدور المناقش الناقد الذي يقاطع الطالب الباحث ولديه سلوكيات غير لفظية سلبية، مثل: ضعف التواصل بالعين أو بهز الرأس، كما يمكنه ممارسة العدوانية بمقاطعته وقول عبارات، مثل: "لم تجب عن سؤالي"، أو "أعتقد أننا أمام أهداف متضاربة هنا"، أو "هذا ليس مقنعًا بدرجة كافية"، وهي ردود قد تبدو عدوانية، ولكنها قد تحدث في المناقشات الفعلية.
- الجلسة الرابعة: تشمل التدريب على الحوار أو النقاش، حيث تُناقَش الإيجابيات والسلبيات، ويتم تبادل الآراء، ومراجعة الطالب الباحث للإجابات المختلفة في الوقت نفسه الذي يجيب فيه عن أسئلة الزميل (المناقش)، مع الأخذ في الاعتبار استخدام المصطلحات الأكاديمية، وخبرته في المجال العلمي، وقيمة الدليل المستخدم من قِبَله، وقيمة رسالته الجامعية المقدمة، وقد يعتمد الإعداد لهذه الجلسة على المناقشات التي أجريت في الجلسات الثلاث السابقة.

وفي ضوء هذه الجلسات المتدرجة من حيث الصعوبة والمتنوعة في الأدوار يمارس طالب البحث أدوارًا أخرى غير دور "الملاحظ" الذي اعتاد على القيام به كثير من – إن لم يكن جميع – طلاب البحث بجامعاتنا المصرية عند قيامهم بحضور المناقشات الفعلية لطلاب بحث آخرين والمنعقدة بقسمهم أو بقسم مناظر لقسمهم بجامعة مصرية أخرى، ومن هذه الأدوار: قيامه بدور "طالب البحث المرشح" لنيل الدرجة العلمية في المناقشة، وهو دور على درجة كبيرة من الأهمية لمعايشة الحدث واكتساب الخبرة المناسبة، كما يمكنه من خلال تبادل

الأدوار في هذه الممارسات أن يقوم أحيانًا بدور "المناقش" لزميل آخر، وهي زاوية رؤيا مختلفة يمكنه من خلالها أن يشعر بما يشعر به المناقش حين يتلقى الرد على التساؤل الذي طرحه من حيث وضوح الإجابة وكفايتها وشمولها من عدمه، وشعوره عندما يُطلب منه توضيح السؤال المطروح أو إعادة صياغته، إلى غير ذلك من المهارات والخبرات التي تفيد طالب البحث حينما يتجاوب مع المناقش في الحوار الأكاديمي داخل المناقشة الفعلية لرسالته.

ب- المناقشة المصغرة:

هي شكل مختصر للمناقشة ولكن بأهداف ومعايير تقييم مماثلة لتلك الموجودة في المناقشة الفعلية، وتُجري الأقسام العلمية التي تتضمن مراجعات سنوية لمدى تقدم طالب البحث بها في إعداد رسالته الجامعية "مناقشات مصغرة"، والتي تجعله يدرك من الناحية العملية أن عليه فهم كل ما هو مكتوب في تقريره الذي يقوم بعرضه، رغم شعور بعض طلاب البحث بالقلق حيالها؛ لما قد تمثله من ضغط عليهم عن طريق تقييم عملهم الذي هو قيد التنفيذ، وتختلف من حيث مدتها، فالمناقشة المصغرة التي تعقد في نهاية السنة الأولى تستغرق وقتًا طويلًا (ساعتين أو أكثر)، أما تلك التي تُجرَى في نهاية السنة الثانية غالبا ما تستغرق وقت أقل (حوالي ٣٠ دقيقة)، وعلى طالب البحث التحقق من لوائح وإجراءات القسم العلمي التابع له في هذا الشأن (Rowena Murray, 2015, p. 140).

تكتفي الأقسام العلمية في الكليات التربوية بجامعة المنيا بتقديم استمارة التقرير العلمي السنوي (أو النصف سنوي ببعض الأقسام) التي يقدمها المشرفون حول مدى تقدم طالب البحث وما تم إنجازه وما سوف ينجز مستقبلًا في رسالته الجامعية قيد الإعداد، ثم تعرض الاستمارة على مجلس القسم لأخذ الرأي، والذي عادة ما يكون بالموافقة والتصديق على ما جاء بها أو بعبارة "أحيط المجلس عِلمًا"، دون أدنى تدخل من قبل أعضاء القسم فيما كتب على اعتبار أن المشرفين هم أكثر درايةً وعلمًا بطالب البحث خاصتهم وبما أنجزه؛ حيث يعتبر البعض أنه لا يجوز التدخل في عمل الإشراف الخاص بالزملاء الآخرين؛ حتى لا يتم التدخل في عمل الإشراف الخاص بهم، وقد أكد "عبد الرازق زيان" أن من معوقات الوفاء بمنظومة معايير ومؤشرات الجودة النوعية الشاملة للدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية والعربية افتقاد تقارير الإنجاز والسير في الدراسة للدقة والسلامة (عبد الرازق محمد زيان،

٢٠٠٧، ص ٣٨٠)، كما أشارت نتائج دراسة "سميرة جبارة وعبد الباسط الفقيه" إلى حاجة الأقسام العلمية إلى عمل آلية لمتابعة سير الإشراف وتقارير المشرفين؛ بما أنه لا تتوافر رقابة أكاديمية على مشرفي الرسائل في برامج الدراسات العليا (سميرة علي قاسم جبارة، عبد الباسط سعيد عبد الله الفقيه، ٢٠١٩، ص ٨٥).

وخلافًا لما يحدث في مجال العلوم التربوية، فإن المناقشات العلمية المصغرة فرصة لإظهار مدى معرفة طالب البحث بما تم إنجازه في الرسالة وعرضه عرضًا علميًّا منظمًا، والذي من شأنه أن يؤكد أو يخالف ما جاء في التقرير العلمي السنوي، وفي هذا النموذج من المناقشات يكون للقسم رأي فيما أنجزه طالب البحث من الرسالة، ولهذا أبلغ الأثر في تجويد وتحسين ما تم إنجازه وإعطاء النصيحة لما سوف يتم إنجازه في الأجزاء الأخرى للرسالة مستقبلًا، ولأن الرسالة أولاً وأخيرًا من إنتاج القسم الأكاديمي، وسوف توضع في مكتبته وتنشر باسمه؛ ولذلك يتطلب هذا أن يكون القسم على علم بما تم، والمشاركة بالرأي في تنقيحه، وإسداء النصح والمشورة فيما سيتم لاحقًا.

ويعد إعداد طالب البحث للأداء داخل المناقشة أحد أهم مسؤوليات المشرف، والذي يمكن أن يأخذ نموذج المناقشات المصغرة السابق ذكره، والتي تحدث في نهاية العامين الأول والثاني من تاريخ التسجيل للدرجة العلمية، وتجعلها بعض الأقسام جزءًا من عملية المراجعة السنوية أو من عملية الانتقال من الماجستير إلى الدكتوراه، كما يمكن أن تأخذ الممارسة – بالإضافة إلى المناقشات المصغرة أو عوضًا عنها – نموذج محاكاة المناقشة الفعلية، والتي تحاكيها في الإجراءات والسلوك (Adrian Eley and Rowena Murray, 2009, pp. 128-129).

ج- محاكاة المناقشة:

تعد محاكاة المناقشة وسيلة لإعداد طالب البحث من حيث قدراته الشفوية، ومن الضروري أن يكون الهدف منها واضحًا ومقبولًا لديه، ففي بعض الأحيان يكون للمحاكاة هدف موازي هو تطوير قدرات المناقشين الداخليين المحتملين داخل القسم أو الكلية، وقد يشمل أيضًا تحسين مهارات المشرفين كمناقشين بديلين، لكي يتمكنوا من معايشة وتجربة الجانب الآخر من الإشراف، وكلاهما أهداف مشتركة ومحمودة لإجراء المحاكاة، ولكن يجدر الأخذ في الاعتبار أن طالب البحث ورسالته ومناقشته القادمة هي السبب الرئيس لإجرائها،

والمركز التام لهدفها ونتائجها، وتعتقد بعض المؤسسات العلمية أنه إذا كان للمحاكاة أن تخدم هدفًا تنمويًا وعلميًا حقيقيًا، فهناك شروط يجب أن تُجرى في ضوئها، وهي أن (Vernon Trafford and Shosh Leshem, 2008, pp. 197-199):

- تُجرى بعد الانتهاء من صياغة الرسالة الجامعية وقبل تقديمها، بحيث يمكن مناقشة أي تغييرات مقترحة على النص مع المشرف، وربما دمجها في الرسالة.
- تتضمن اثنين من الأكاديميين كمناقشين ذوي خبرة راغبين في قراءة الرسالة بالكامل.
- يتم تسليم تقرير مستقل من كل مناقش قبل انعقاد المحاكاة.
- تعقد في الغرفة أو القاعة المخصصة للمناقشات، والتي ستُعقد فيها المناقشة الفعلية أو غرفة مماثلة لها.
- تُجرَى بنفس الطريقة، وتتبع الإجراءات والممارسات نفسها التي تحدث عادةً في المناقشات الفعلية بالجامعة.
- يمكن لها أن تستمر حتى اقتناع المناقشين بأنهم قد أوفوا بالتزامهم نحو فحص الرسالة الجامعية واستكشافها.
- تُغلق بالطريقة المعتادة، بانسحاب طالب البحث من الغرفة، ثم موافقة المناقشين على حكمهم ومحتويات تقريرهم الذي ينقلونه إليه عند عودته إلى الغرفة.

كما يمكن لزملاء طالب البحث في القسم أو الكلية العمل معًا على تصميم وتنفيذ محاكاة للمناقشة الفعلية الخاصة به، شريطة أن يكونوا قادرين على تصور وإدراك أي نقاط ضعف في الرسالة وتوقع استفسارات المناقشين حولها، ويفضل انعقادها في وقت مبكر من المراحل النهائية لكتابة الرسالة؛ حيث يمكن معالجة نقاط الضعف أو الثغرات المكتشفة مبكرًا قبل تسليم الرسالة (James E. Mauch and Namgi Park, 2003, p. 269)، وقد يكون من المفيد تقديم النصيحة لطالب البحث بضرورة الإعداد للمحاكاة، وإعطاؤه تغذية راجعة حول أدائه فيها، ومن الواضح أن بعض المشرفين وبعض الأقسام أيضًا يأخذون جوانب المحاكاة على محمل الجد أكثر من غيرهم (James Hartley and Claire Fox, 2004, p. 737)، ويؤكد أهميتها ما أشارت إليه دراسة "جيرالدين ديفيس وهيلاري إنجوارد" أن جميع طلاب البحث الذين ناقشوا رسائلهم من قبل كانوا داعمين لقيمة محاكاة المناقشة التي أجروها استعدادًا لمناقشتهم الفعلية؛ حيث ساعدتهم على إعداد حججهم والتفكير في

الأسئلة المحتملة من المناقشين، وشكلت ممارسة مفيدة للغاية، كما ولدت لديهم بعض المشاعر الحقيقية التي عايشوها في المناقشة، وأعدتهم لتوقع هذه المشاعر، والنظر في كيفية إدارتها في المناقشة الفعلية (Geraldine Davis and Hilary Engward, 2018, pp. 33-34).

وتتميز هذه المحاكاة بالمعايشة الكاملة من قِبَل طالب البحث لخطوات وإجراءات وأحداث وممارسات المناقشة الفعلية التي سوف تُعقد لمناقشة رسالته، فهي بمنزلة "البروفة" النهائية قبل العرض الفعلي (المناقشة الحقيقية)، وأهمية انعقادها تماثل أهمية المعايشة الكاملة للتدريس لطلاب مرحلة البكالوريوس والليسانس من خلال التدريب الميداني بالمدارس (التربية العملية) أو بدور الحضانة لطلاب كلية التربية للطفولة المبكرة، وكما لا تغني محاضرات مادة التدريس المصغر عن التدريب الميداني بالمدارس، فلا تغني الجلسات المتدرجة أو المناقشة المصغرة عن المعايشة الكاملة في محاكاة المناقشة.

١-٤ إجراءات اختيار المناقشين:

إن اختيار المناقشين الملائمين لمناقشة رسالة جامعية أمر بالغ الأهمية؛ من أجل تحقيق موضوعيتها وعدالتها وإنجاز المستهدف منها علميًّا وتعليميًّا ومهنيًّا، ولكن هل يُختار المناقش الخارجي (أو الداخلي) بناءً على معايير علمية مدروسة ومقننة أم يتم وفق اجتهادات المشرف الشخصية أو انتماءاته الفكرية أو مصالحه الذاتية؟ وهل يتم ترشيح أكثر من مناقش خارجي للاختيار بينهم، أم يتم ترشيح اسم بعينه لاختياره؟ وإذا كانت هناك مفاضلة، فما معاييرها؟ وهل تتسم بالشفافية والوضوح أم بالسرية والغموض؟ وهل هناك معايير كلية لتكوين لجنة المناقشة والحكم ينبغي الوفاء بها؟ وما دور طالب البحث في عملية الاختيار؟ ويجدر الأخذ في الحسبان أن تكون إجابات هذه التساؤلات واضحة لدى طالب البحث والمشرف والمناقش (خارجيًّا كان أم داخليًّا) بوصفها متطلبًا من متطلبات معيار الشفافية للمناقشات العلمية حتى يتم الوفاء به من أجل منح الدرجة العلمية للباحث على أسس علمية ومنهجية واضحة.

وبالنظر بدايةً في المادة (١٠٣) من القسم الثالث (الدراسات العليا) من الباب الثالث (الدراسة والامتحانات وشئون الطلاب والدراسات العليا) من قانون تنظيم الجامعات نجد أنها اكتفت بالإشارة إلى تقديم المشرف (المشرفين) اقتراحًا إلى مجلس القسم بتشكيل لجنة

المناقشة والحكم تمهيدًا لعرضه على مجلس الكلية، واقتصرت أيضًا المادة (١٠٤) من ذات القسم على ذكر عدد أعضاء اللجنة (ثلاثة أعضاء) وأن رئيسها هو أقدم الأساتذة بها، والمشرف عضو بها، وفي حال تعدد المشرفين يجوز أن يشتركوا في اللجنة ولهم صوت واحد بها، والعضوان الآخران من بين الأساتذة والأساتذة المساعدين ويجوز أن يكونا أو أحدهما من الأساتذة السابقين شريطة أن يكون أحدهما على الأقل من خارج الكلية في الماجستير، ومن خارج الجامعة بالنسبة للدكتوراه (جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، ٢٠٢١، ص ص ١٣٩–١٤٠)، وقد يفهم من صياغة هذه المادة أن المشرف يمكنه استنادًا إلى لفظ "على الأقل" عند اختيار المناقشين من بين الأساتذة السابقين أن يستعين بمناقشين اثنين من خارج الكلية أو الجامعة، ولا يستعين بأحد الأساتذة أو الأساتذة المساعدين بالكلية أو الجامعة ممن يمكن الاستعانة بهم كمناقشين داخليين؛ مما يفتح الباب على مصراعيه أمام تبادل المصالح، والذي تعاني منه كثير من المناقشات العلمية في جامعاتنا المصرية.

وفي ضوء ما نصت عليه هاتان المادتان لا يمكن تَعرُّف معايير الاختيار تعرفًا دقيقًا، فصياغتهما صياغة عامة غير محددة وتقبل التأويل أحيانًا، فالمادة (١٠٣) بصياغتها الحالية نصت على أن المشرفين يقدمون اقتراحًا للقسم تمهيدًا لعرضه على مجلس الكلية، وكأن دور القسم هنا هو نقل هذا الاقتراح إلى مجلس الكلية، وما يؤكد ذلك أن قرار القسم دائمًا ما يكون بالموافقة والتصديق على اقتراح المناقشين، فلم يعهد الباحثان قرارًا للقسم خلاف ذلك في هذا الشأن؛ وهذا نتاج الافتقار إلى معايير الاختيار الصحيح للمناقشين، والذي يجعل المجال واسعًا أمام المجاملات وتبادل المصالح، كما أنها تغافلت أي دور لطالب البحث (صاحب الرسالة) في عملية الاختيار رغم أهمية مشاركته الرأي في هذا الاختيار، كما تجاهلت المادة (١٠٤) معايير اختيار أعضاء اللجنة سواء من حيث مستوى الخبرة المطلوبة لكلٍ منهما في المناقشات، أو في الإشراف الناجح، أو في تحكيم الأبحاث العلمية في الدوريات والمجلات ذات معامل تأثير مناسب محليةً كانت أم دولية، أو من حيث لجنة المناقشة بوصفها كيانًا واحدًا، بمعنى ضرورة وجود معايير مجمعة للجنة وصولًا لمستوى جودة مناسب تفي به اللجنة بجميع أعضائها، وتجاهلت أيضًا ضوابط الاختيار الخاصة بشخصية المناقش وأخلاقياته المهنية والأكاديمية.

كما لم تزد لوائح الدراسات العليا وأدلتها بالكليات التربوية بالجامعة عما جاء في قانون تنظيم الجامعات بخصوص ضوابط وقواعد اختيار المناقشين، واكتفت بذكر ما جاء في القانون في هذا الشأن، إضافة إلى بيان شروط القيد والتسجيل والإلغاء بمرحلتي الماجستير والدكتوراه، ومدة الدراسة بكلٍ منهما والمواد التي يدرسها طالب البحث بهما وتوزيعها على المدة المحددة (جامعة المنيا، ٢٠١٩).

ويعد استخدام المناقشين (أو الفاحصين) الخارجيين للرسائل الجامعية عملية ضمان للجودة في معظم أنظمة التعليم العالي، والجانب المهم من هذه العملية هو كيفية اختيارهم (Margaret Kiley, 2009, p. 889)، فمن ضوابط المناقشة التي تجعلها قادرة على تحقيق الغايات المرجوة منها وجود قواعد ولوائح تنظم عملية اختيار المناقشين، وألا تترك عملية اختيار المناقشن للمشرف حتى لا تخضع لمعطيات غير موضوعية كالصداقة، أو المجاملة، أو التساهل في تحكيم محتوى الرسالة أو خضوعها لتبادل المصالح بينهما (كمال منصوري، ٢٠١٧، ص ص ٤٥–٤٦)، وأن يتم التشاور مع كاتب الرسالة (صاحبها) – كلما أمكن ذلك – عند اختيار المناقشين لرسالته؛ فنظرًا لمعرفته بموضوع الرسالة والدراسات السابقة في هذا المجال، أصبح في وضع يسمح له بتقديم توصيات بأسماء الأكاديميين الذين يمكنهم تقييم عمله ومناقشته بشكل عادل ومناسب (Ray Cooksey and Gael McDonald, 2019, p. 1089)، ولا نعني بمشاركته في عملية الاختيار أن يكون له القرار النهائي، فعلى الرغم من أن القرار النهائي ليس بيده، فإن رأيه استيضاحيًا، ومن شأنه جعل الأمر جليًا لدى المشرفين والقسم.

ويتراوح مدى مشاركة طالب البحث في عملية الاختيار ما بين اقتراح أسماء المناقشين المحتملين وعرضها على المشرف لأخذهم في الاعتبار عند الاختيار، إلى التحقق من أن المناقشين المفضلين لدى المشرف غير مثيرين للجدل أو يسهل التعامل معهم فحسب، ويعتقد العديد من المشرفين أنه من المناسب مناقشة تحديد واختيار المناقشين مع طلابهم لسبب أو أكثر من الأسباب التالية (Penny Tinkler and Carolyn Jackson, 2004, p. 66):

– استيضاح وجود روابط أكاديمية، أو شخصية، أو مالية بينه وبين المناقشين المحتملين قد تقوض استقلاليتهم.

- اكتشاف ما إذا كان لديه صدام شخصي أو أكاديمي مع أحد المناقشين المحتملين قد يؤثر على أدائه بالمناقشة أو على تقييم المناقش لرسالته الجامعية، وطريقة تعامله معه داخل المناقشة أو على كليهما.
- تقييم مدى توافق الطريقة أو النهج الذي اتبعه مع نهج المناقشين المحتملين.
- تَعرُّف الشخص الذي يرغب طالب البحث في قيامه بمناقشة عمله.
- الاعتماد على معرفته التفصيلية بعمله في تحديد المناقشين المناسبين.

ويشير "جيري ويلينجتون" إلى جانب حيوي وذي أثر كبير على صحة المناقشة – والذي يجدر أخذه في الاعتبار عند اختيار اللجنة – وهو علاقة المناقشين المحتملين بالمشرف أو بعضهما ببعض، حيث يذكر أنه لا ينبغي أن يكون هناك أي توتر بين المناقش الداخلي والمشرف، وألا يكون هناك خلاف كامن بين المناقش الداخلي والخارجي، فالجمع الصحي (الكيمياء) بين المناقشين أمر ضروري للحصول على مناقشة ناجحة وداعمة، والتي لا يختلف فيها المناقشون اختلافًا جوهريًا حول القضايا الأساسية في نهج البحث أو تصميمه أو فلسفته، ويوجد بينهما توافق في الآراء من خلال تفاعلهما تفاعلًا جيدًا، وقدرتهما على العمل معًا في خلق حوار واتخاذ قرار متفق عليه، وألا يكون هناك "اختلال كبير في السلطة" بينهما، فيجب أن يحمل كل منهما الوزن نفسه، كما ينبغي ألا يتعرض أحدهما للضغط، أو التحكم، أو يتم حثه للموافقة على قرار من قبل الآخر (Jerry Wellington, 2010, p. 116)، وإذا تعذر ذلك – وخصوصًا في جامعاتنا المصرية والتي نادرًا ما يكون لطالب الباحث رأي في اختيار مناقشيه – فعليه تَعَرُّف اتجاهات المناقشين؛ وذلك لتكوين تصور عقلي لما يمكن أن تكون عليه المناقشة، وإعداد نفسه للقيام بها خير قيام، ومن بين الأساليب المتبعة في ذلك خلاف معرفة التخصص الدقيق لكلٍ مناقش وأسلوبه في مناقشاته السابقة كلما أمكن ذلك، أيضًا معرفة مدى علاقة كل منهم بالآخر وبالمشرف (محمد عبد الغني سعودي، محسن أحمد الخضيري، ١٩٩٢، ص ١٤٦).

خلاصة القول: إنه إذا لم يكن هناك تحفظات لدى طالب البحث تجاه أشخاص معينين ليكونوا مناقشين محتملين لرسالته، سواء بسبب الصدام أو الروابط بينهم وبينه، فمن الأفضل أن تقوم عملية الاختيار على أساس مدى الوفاء بالمعايير المطلوبة وليس على أساس الأشخاص، بمعنى أن تتم المفاضلة والاختيار على ضوء مدى وفاء المناقش المحتمل

بالمعايير المطلوبة سواء اتصلت هذه المعايير بصفاته الشخصية أو العلمية أو المهنية، كما ينبغي الإشارة إلى أن الخبرة بالمجال العلمي والتخصص ليست دائما المعيار الأوحد في الاختيار، وهناك أيضًا جانب التفاعل مع طالب البحث داخل المناقشة، وقدرة المناقش على أن يكون واضحا ومنصفا وشاملا، وهو من المعايير التي ينبغي توافرها في المناقشين، وذلك استنادًا إلى أنه ليس كل عالم قادر على التواصل مع الطلاب، وإدارة حوار معهم، وإيصال ذلك العلم لهم بطريقة سهلة وواضحة وعادلة أيضًا.

وانطلاقًا من أن العلم والخلق وجهان لعملة واحدة، فلا يمكن لعلم ما أن يكون نافعًا إلا إذا تحلى صاحبه بالأخلاق؛ وذلك لأن انفصالهما له انعكاساته الخطيرة على الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء، ويتعاظم الأمر عندما يتعلق بتحكيم رسالة علمية ومناقشة صاحبها وإصدار حكم بهذا الشأن؛ فليس ضروريًّا توافر معايير علمية ومهنية فحسب فيمن يُكَلّف بالمناقشة، ولكن أخلاقية أيضًا، وتكون جميعها المحك في عملية اختيار المناقشين، وبيان هذه المعايير كالتالي:

أ- معايير الجانب العلمي والمهني في اختيار المناقشين:

من الأسباب الظاهرة لتعيين مناقش خارجي هي إضفاء حيادية ونزاهة واضحة على المناقشة، والاستفادة من الخبرة من خارج الجامعة المانحة للدرجة العلمية، والتأكد من تطبيق المعايير المشتركة(David E. Alexander and Ian R. Davis, 2019, p. 8)، ويتطلب ذلك من المشرف أن يستكشف مع المناقش المحتمل الذي يفكر في دعوته للمناقشة، ما إذا كان سيستخدم معايير الجودة المناسبة للحكم على الجهود البحثية في الرسالة المقدمة، حيث أوضحت تقارير المناقشين كيف أدى القصور في توافق النموذج أو المنهج العلمي مع المناقش إلى استخدامه معايير جودة غير مناسبة في الواقع لنقد الرسالة المقدمة وتقييمها (Ray Cooksey and Gael McDonald, 2019, pp. 1089–1090).

وقد يكون الممتحنون قليلي الخبرة أو ممن ليست لديهم خبرة سابقة بالمناقشة أو الإشراف أكثر صرامة من زملائهم؛ نظرًا لقلة خبرتهم بالمعايير التي يجب تطبيقها، ولأنهم لم يتمرسوا في تدقيق طلابهم، وقد تصر معاهد وكليات على أن المناقشين إما أن يكونوا قد ناقشوا من قبل عددًا مُحددًا من الرسائل أو أجروا عددًا مُعيَّنًا من الإشراف الناجح؛ وذلك تجنبًا لاختيار مناقشين يفتقرون إلى الخبرة ومفرطين في النقد، على أن يتم الجمع بينهم

وبين زملاء أكثر خبرة في لجنة المناقشة والحكم (Stan Taylor, et al, 2018, p. 229)، وقد أكدت دراسة "مارجريت كيلي" أن الفاحصين عديمي الخبرة كانوا أكثر صرامة في مناقشة الرسالة مقارنة بزملائهم ذوي الخبرة، وكان إجماع عينة الدراسة تقريبًا على وجوب الحذر من الفاحصين عديمي الخبرة (Margaret Kiley, 2009, p. 897).

ومع ذلك عندما يتعين اتخاذ قرار بالاختيار ما بين خبرة المناقش بالإشراف الناجح وبين خبرته بالمناقشة، فعندئذ تعد خبرة الإشراف الناجح هي المؤهل الأفضل، وهناك عاملان آخران في خبرة المناقش يتم الاعتماد عليهما في عملية الاختيار، الأول: وعيه بالحدود الفكرية لموضوع الرسالة الجامعية، وقدرته على الحكم ما إذا كانت تسهم في المعرفة والعلم بما يكفي لتبرير منح الدرجة العلمية، والثاني: يتمثل في نضجه المهني وحكمته وإنسانيته في جعل المناقشة تجربة مفيدة وتنموية لطالب البحث، بغض النظر عن النتيجة النهائية، وينبغي للجامعات أن توازن بين مستويات مختلفة من خبرة المناقشات، بحيث يمتلك فريق المناقشين المقترح عددًا إجماليًّا مُعيَّنًا من المناقشات، وهذا من شأنه موازنة المناقش الخبير بنظيره المبتدئ؛ من أجل الوصول إلى عضوية مقبولة في اللجنة، وتعد هذه المعايير ضمانات تحمي نزاهة عملية المناقشة ومكانة الدرجة الممنوحة؛ ولذلك ينبغي للجامعة أن تأخذ في الحسبان عند الموافقة والتصديق على فريق المناقشين ضمن لجنة المناقشة والحكم ما يلي (Vernon Trafford and Shosh Leshem, 2008, p. 183):

- خبرة المناقشة والإشراف الفردي والجماعي لفريق المناقشين.
- الخبرة المشتركة لفريق المناقشين في موضوع الرسالة أو التخصص العلمي.
- مستوى الأبحاث المنشورة لفريق المناقشين، ومدى ملاءمتها لمجال البحث محل المناقشة.
- استقلالهم العلمي والشخصي عن طالب البحث والرسالة، وربما عن قسمه أو كليته.

ويشير "عمر حياتي" إلى أن استمارة ترشيح المناقش تتضمن معلومات عنه، ودرجته الأكاديمية، وخبرته العلمية، وإسهامه في الإشراف على طلاب الدراسات العليا، ومشاركته في مناقشة رسائلهم، وعدد البحوث والكتب المنشورة، تُملأ بواسطة المشرف بعد ترشيح المناقشين الداخلي والخارجي (عمر أحمد مصطفي حياتي، ٢٠٠٨، ص ٦٠)، على أن تكون هذه البيانات واضحة لمجلسي القسم والكلية قبل اتخاذ قرارهما بالموافقة والتصديق على

الأسماء المرشحة من قبل المشرفين، وذلك رهينة تفعيل المادة (١٠٣) بجعل الأمر مجرد اقتراح من قبل المشرفين على أن يُبدي مجلسا القسم والكلية رأيهما النهائي والحاسم في عملية الاختيار على ضوء ضوابط واضحة تراعي الاستقلالية والموضوعية في الممارسات والإجراءات والأحكام.

إن جعل ترشيح المناقشين مسؤولية المشرف (المشرفين) مع إعلام القسم بهذا الترشيح لأخذ الموافقة فحسب، يعمل على تغييب الدور التكاملي والرقابي الذي تقوم به مجالس الأقسام والكليات والمنوط بها تحديد أهلية المناقشين لمناقشة رسالة ما؛ مما يؤدي إلى الاستعانة بمشرفين غير مؤهلين أو غير متعمقين بموضوع الرسالة، كما يؤثر على حياد وموضوعية أحكامهم (فتحي محمد أميمة، ٢٠١٥، ص ص ٢٠–٢١)، ولضمان التقييم الموضوعي للرسالة الجامعية توصي الجامعات بألا يكون للمشرف تعاون لمدة ست سنوات على الأقل – أي لا منح بحثية أو منشورات مشتركة – مع أي مناقش مقترح، وألا يكون أيضًا لدى المناقشين الخارجيين أي اتصال سابق مع طالب البحث، مثل قراءة وتقييم المسودات الأولية لأية مادة مدرجة في نتائج البحث الرئيسة، ففحص المناقش للرسالة يجدر أن يكون هو أول تعرض له بعمل طالب البحث (Ray Cooksey and Gael McDonald, 2019, p. 1088)؛ حيث تعد استقلالية المناقش الخارجي معيار اختيار له مكانة عالية في وثائق معظم الجامعات، وعادة ما يتم تعزيز هذا المعيار بواحد أو أكثر من الشروط التالية (Penny Tinkler and Carolyn Jackson, 2004, p. 68):

- **<u>شرط التكليف</u>: يرتبط بضوابط الفترة التي يجب انقضاؤها منذ أن كان للمناقش الخارجي المحتمل أي ارتباط رسمي بالجامعة، مثل: ألا تكون الجامعة أو الكلية قد اختارته مناقشًا بها منذ ثلاث سنوات سابقة، وقد تصل المدة إلى ست سنوات في بعض الحالات.**
- **<u>شرط التكرار</u>: يتعلق بعدد المرات التي يُسمح فيها للمناقش الواحد بالمناقشة في المؤسسة الأكاديمية الواحدة، ويتغير مفهوم عدد المناقشات الذي يؤدي إلى الألفة بالقسم أو الجامعة من مؤسسة لأخرى، حيث يتراوح ما بين مرتين خلال خمس سنوات إلى مرة أو مرتين في السنة.**

- **شرط الإشراف: يتضمن الظروف التي يمكن فيها للمشرف أن يكون مناقشًا، وعادة لا يتم تعيين المشرفين كمناقشين في ذات المناقشة، وفي حالات نادرة حين يُعتبر من الضروري تعيين المشرف كمناقش يتم تعيين مناقش إضافي.**

ب- معايير الجانب الشخصي والأخلاقي في اختيار المناقشين:

يتمثل جزء كبير من دور المناقش الخارجي في التأكد من غياب الانحياز التفضيلي (محاباة) أو التصديق الروتيني من قبل المؤسسة التي تُجرَى بها المناقشة لطالب بحث غير مؤهل (A. Lee Foote, 2016, p. 82)، وعليه فإن اختيار المناقش الخارجي لدى البعض لا يتوقف فحسب على الحكم بمدى خبرته المتخصصة في موضوع الرسالة الجامعية المقدمة، وخبرته العامة في المجال العلمي، بل إلى أي مدى يجدر بهذه الخبرة أن تكون متوازنة مع سمعته كمناقش منصف وحكيم وموضوعي؛ فقد يكون خبيرًا في التخصص، ويتسم بالقسوة الشديدة مع طلاب البحث أو شخص انتقائي، أي تروق له بعض الأفكار أو الاتجاهات أو النظريات، ومن الصعوبة إرضاؤه بغيرها، ويصبح بذلك خيارًا سيئًا للمناقشة، أما المناقش الخارجي الذي لديه خبرة أكثر بالمجال العلمي العام وأقل بالتخصص، لكنه عادل، ويصدر أحكامًا متوازنة سيكون اختيارًا أفضل (Sara Delamont, et al, 2004, p. 144)، فعوامل الشخصية تؤدي دورًا بالإضافة إلى الخبرة الأكاديمية في عملية المناقشة؛ ولذلك ينصح المشرفون من ذوي الخبرة بالأخذ في الاعتبار عند الاختيار السمات الشخصية للمناقشين المرشحين؛ من أجل حماية طلاب الدكتوراه من المناقشين غير المناسبين (S. Schulze and E. M. Lemmer, 2019, p. 181)، وهناك معايير أكاديمية أخلاقية ينبغي وضعها في الاعتبار عند اختيار المناقشين الخارجيين والداخليين، منها (Sara Delamont, et al, 2004, pp. 145-146):

- **عقلية المناقش: فهناك عقليات ينبغي تجنب اختيار أصحابها كمناقشين، ومن هذه العقليات الشائعة لدى بعض المناقشين "عقلية الجسر المتحرك"، والتي يعتقد صاحبها أنه يجب أن يكون آخر شخص يدخل إلى مجتمع النخبة قبل رفع الجسر المتحرك ومنع دخول العديد من الأشخاص غير المستحقين من وجهة نظره.**
- **اتساع الأفق أو المطابقة: بمعنى أن يكون المناقش إما مهتمًا بموضوع الرسالة الجامعية ومستخدمًا لذات النظرية العامة ولنفس طرق جمع البيانات وتحليلها التي**

استخدمها طالب البحث، أو أن يكون متفهمًا بدرجة كافية تسمح له بتقدير مزايا المناهج الأخرى خلاف منهجه، ولكي يُثبت أنه مناقش عادل ومنصف ينبغى ألا يكون متحيزًا تحيزًا صارمًا لرأي أو حكم أو اتجاه ما، أو عدائيًا عداءً غير منطقي لغير آرائه أو اتجاهاته.

- **اللباقة الفكرية**: وهو معيار تم ذكره لدى العديد من المشرفين، وتعني المناقش الذي يرى الرسالة عبارة عن ثلاث إلى أربع سنوات من العمل والحياة الفكرية لطالب البحث، وبالتالي تستحق الاحترام والاهتمام (Margaret Kiley, 2009, p. 899).

ويذكر "علي عبيدو" بعض المعايير الأخلاقية الأخرى التي ينبغي توافرها في المناقش داخليًا كان أم خارجيًا، وهي (علي إبراهيم علي عبيدو، ٢٠١٤، ص ٣١٢، ص ٣٣٢):

- ألا يكون قد وُقِّعَ عليه عقوبات أخلاقية أو جزاءات تأديبية تمس الشرف المهني، أو من ذوي السمعة الرديئة.
- أن يتجنب إبداء تعليقات تَحُطّ من قدر صاحب الرسالة أو تسئ إليه أثناء المناقشة.
- أن يعطي طالب البحث الفرصة كاملة للرد على استفساراته أو الإجابة عن تساؤلاته.
- الابتعاد عن التمييز بين طلاب البحث المتقدمين للمناقشة على أساس أي اعتبارات أخرى غير ذات صلة بالبحث العلمي كالمذهب أو الدين أو اللون أو الجنس.
- ألا تكون هناك صلة قرابة بينه وبين طالب البحث حتى الدرجة الرابعة، ومن الأفضل عدم وجود مصالح مشتركة، أو صلة قرابة، أو نسب بينه وبين أي من المشرفين.

وتجدر الإشارة إلى أن المناقشين الذين لديهم آراء ثابتة حول كيفية معالجة موضوعات أو مشكلات بحثية معينة وعدم قدرتهم على – أو رغبتهم في – قبول بحث يستخدم منهجًا مختلفًا، لا يتقبلون رسائل جامعية تستخدم نهجًا مختلطًا أو أساليب وطرقًا جديدة وفريدة، أو رسائل جامعية ذات موضوعات تقع بين تخصصات علمية بينية (عبر معرفية)، كما يمثلون صعوبة بالغة لطالب البحث في أثناء مناقشة رسالته، وفي بعض الأحيان يكون اختيار المناقش غير موضوعي وخادمًا للمصالح والعلاقات الذاتية غير الرسمية، حيث يقوم المشرف باختيار مناقش محتمل استنادًا إلى أنه كان أستاذًا له ومشرفًا عليه في مرحلة الماجستير أو الدكتوراه، أو لأنه على سبيل المثال قد أصبح عضوًا في لجنة الترقيات التي سوف يتقدم إليها المشرف للترقية في المستقبل القريب، أو في ضوء تبادل الأدوار بينهما، بمعنى أنه مقابل أن يختاره المشرف مناقشًا محتملًا أن يدعو المناقش المحتمل المشرف ليناقش رسالة

طالب بحث لديه، ويكون ذلك في غالب الأمر على حساب خبرته بالتخصص أو بموضوع الرسالة المقدمة، أو خبرته بالإشراف الناجح أو بالمناقشات العلمية، وهذا يعني اختيار المناقش المحتمل بشخصه، وليس بصفته ومدى وفائه بالمعايير المطلوبة.

يُستخلص مما سبق أن وجود قاعدة بيانات لدى الأقسام ولجان الدراسات العليا بالمناقشين المؤهلين لمناقشة الرسائل العلمية بمجال العلوم التربوية وبداخل كل تخصص بها أصبح إجراءً أساسيًّا من إجراءات اختيار المناقشين المحتملين، على أن تُراجع وتُحدث باستمرار، ويتم الاختيار منها في ضوء موضوع الرسالة وفي ضوء المنهجية المتبعة وفي ضوء صفات المناقش العلمية والأخلاقية، كما ينبغي للمشرفين ومجلس القسم عند اختيار المناقشين الموازنة بين مصلحة طالب البحث الذي أمضى سنوات مضنية من العمل في الرسالة من أجل الحصول على الدرجة، وبين الحفاظ على سمعتهم وسمعة المؤسسة في إخراج رسالة ترقى بالمجال العلمي والتخصص الذي أعدت فيه، مع مراعاة الحرص في الاختيار حال كانت الرسالة المقدمة وصاحبها عند مستوى متواضع أو ضعيف؛ فعملية اختيار المناقشين لا تتوقف على الرسالة المقدمة فحسب، بل وعلى صاحبها (طالب البحث) أيضًا.

٢- إجراءات وآليات انعقاد المناقشة:

إن غياب الوعي لدي طالب البحث لما يمكن أن تتضمنه إجراءات المناقشة العلمية للرسائل الجامعية وآليات عملها داخل القسم أو الكُلية يمكن أن يصيبه بالرهبة والخوف أحيانًا، وقد يتملكه أحيانًا أخرى شعور بالعجز أثناء المناقشة، بمعنى فقد القدرة على التصرف أو اتخاذ قرار أو فعل شيء ما حيال ما يحدث أو يُستحدث أثناء انعقادها، ولا شك في أن معرفته المسبقة بمعايير وإجراءات المناقشة وآلياتها المتبعة قد يجعل هذا الشعور لديه عند حده الطبيعيّ؛ وبناءً عليه لا بد أن تتم الموافقة على إجراء المناقشة على أساس معرفة طالب البحث المسبقة لما يمكن أن يحدث داخلها من أفعال وتصرفات أو قرارات أو مصاعب، فهذه المعرفة المسبقة تجعله مستعدًا ومتوقعًا لما يمكن أن يحدث أثناء انعقادها، كما تجعله حاضر الذهن، وسريع البديهة، ومستعدًا للرد والتعامل مع ما يمكن أن يُستجد من أفعال أو تصرفات أو أقوال أثناء المناقشة أو بعدها ردًّا مناسبًا وتعاملًا فعالًا.

وتُجرَى المناقشة العلمية للرسائل الجامعية في أنماط متعددة ومتنوعة، منها (Vijay Kumar, et al, 2021, pp. 1080-1081):

- **المناقشة المغلقة: وهي مناقشة إجبارية تتم وراء الأبواب المغلقة مقتصرة على الباحث والمناقشين وأحيانًا المشرف.**
- **المناقشة الهجينة: والتي تكون عبارة عن اختبار وطقس للمرور في الوقت نفسه، حيث يدافع المرشح عن رسالته دفاعًا علنيًّا أمام لجنة المناقشة، والتي تضم رئيس اللجنة والمناقشين والمشرفين.**
- **المناقشة الطقوسية: وهي تقليد احتفالي، ولا تعتبر متطلبًا امتحانيًّا، بل تعتبر مناقشة عامة احتفالية، حيث يجتاز المرشح، ويحصل على الدرجة بناءً على رسالته المكتوبة المقدمة مسبقًا.**

ورغبة من الباحثين ألا تبقى تصوراتنا محليةً فحسب، كان من الأهمية استجلاء ما يحدث في جامعات العالم من حولنا، ولتَعَرُّف الفروق الإجرائية والاختلافات الجوهرية والتشابهات الهيكلية في عملية المناقشة بين ما يحدث محليًّا وما يتم دوليًّا، فقد تم تناول هيكل لجنة المناقشة وحدود مسؤولياتها في بعض الدول الأجنبية، مثل: الولايات المتحدة الأمريكية، والمملكة المتحدة، والنرويج، وفنلندا، وجنوب أفريقيا، وأستراليا، وفيما يلي تفصيل ذلك:

- **في الولايات المتحدة الأمريكية USA يكون لدى طالب الدكتوراه في معظم الجامعات لجنة امتحان مكونة من خمسة أساتذة تضم ممثلًا واحدًا عن قسم الدراسات العليا مهمته هي التأكد من أن الامتحان يسير بطريقة عادلة وأن سياسات القسم تُتَّبَع، ويجب أن يوافق ثلاثة أعضاء على الأقل من أعضاء اللجنة على الرسالة المكتوبة، وتتم مناقشتها مناقشة علنيَّة في غالب الأمر (Maresi Nerad, 2007, p. 139)، وتقوم هذه اللجنة والتي تضم المشرف الذي يشغل وظيفة رئيس إلى جانب ثلاثة أو أربعة أعضاء آخرين في الكلية ذات الصلة أحدهم من قسم مقارب غير القسم الذي أُجري به البحث المقدم، ويتضمن اجتماع اللجنة للمناقشة طالب البحث الذي يقدم عرضًا تقديميًّا لبحثه متبوعًا بجلسة مكثفة للأسئلة والأجوبة، وقد يكون هذا الاجتماع علنيًّا أو غير ذلك، ولا تكون عملية الامتحان النهائي غالبًا حدثًا واحدًا مفردًا، ولكنها سلسلة من التقييمات المهمة (Ray Cooksey and Gael McDonald, 2019, p. 1084)، ولا تتاح**

الرسالة للجمهور قبل المناقشة، كما لا تكتب اللجنة تقريرًا قبل المناقشة وإنما بعدها (Svein Kyvik, 2014, p. 143)، ويكون للمناقش الداخلي الخارجي (من داخل الجامعة ومن خارج القسم) بعض المعرفة بموضوع الرسالة أو منهجيتها ويؤدي دور المراقب؛ لضمان جودة الرسالة الجامعية واتساقها مع معايير الجامعة، ولا تتطلب العديد من الجامعات في الولايات المتحدة وجود مناقشين من خارج الجامعة (Lorrie Blair, 2016, p. 128)، ويجتمع طالب البحث في معظم الجامعات رسميًّا مرتين باللجنة للدفاع عن مشروعه البحثي، يُعقد الاجتماع الأول قبل البدء في جمع البيانات ويناقش فيه المقترح البحثي (خطة البحث)، أما الاجتماع الثاني فيعقد بعد قيام طالب البحث بجمع وتحليل البيانات والانتهاء من الكتابة وتناقش فيه الرسالة الجامعية في صورتها النهائية (Fred C. Lunenburg and Beverly J. Irby, 2008, p. 244).

- وفي المملكة المتحدة UK هناك اختلافات ملحوظة بين الجامعات في ترتيبات مناقشة رسائل الدرجات العلمية العليا، فبعض الجامعات أو المعاهد يوجد بها رئيس للجنة المناقشة، ويكون عادةً أحد كبار أعضاء هيئة التدريس بها، والذي يعرف القواعد ويضمن اتباع الإجراءات بأمانة وإنصاف، في حين تطلب جامعات أخرى من المناقش الخارجي أو المشرف أو المناقش الداخلي أن يكون رئيسًا للجنة، أما إذا كانت الرسالة الجامعية ناجحة نجاحًا واضحًا، فلا داعي لوجود رئيس للجنة، ولكن إذا كانت الرسالة الجامعية أو المناقشة أو كليهما بها إشكالية، فإن وجود رئيس للجنة يعد فكرة جيدة (Sara Delamont, et al, 2004, p. 143)، وتتشابه المملكة المتحدة مع مثيلاتها من دول أوروبا في وجود دفاع بالمناقشة ولكن الشائع أكثر أنها تتم داخل غرفة مغلقة، ويصبح العرض التقديمي لطالب البحث واستجابته للأسئلة ونتائج البحث الرئيسة جميعها مصادر معلومات ذات صلة بعملية التقييم التي تجريها لجنة المناقشة (Ray Cooksey and Gael McDonald, 2019, pp. 1084-1085).
- وفي النرويج Norway بعد تقييم الرسالة – التي تنشرها الجامعة قبل تسليمها للجنة – من قبل لجنة مكونة من ثلاثة أعضاء، أحدهم على الأقل من جامعة أجنبية، وإعدادها لتقرير مكتوب مشترك، يناقش بإيجاز المعيار الأكاديمي للرسالة وفقًا لبعض الإرشادات التفصيلية، ويقدم توصية بصلاحية الرسالة للمناقشة، وتقوم اللجنة نفسها بمناقشة طالب

البحث فيما بعد في مناقشة علانية، والتي تبدأ بعرضه لهدف رسالته ونتائجها، ثم تليها مناقشة من قبل اثنين من أعضاء اللجنة، لمدة ساعة تقريبًا لكل منهما، كما يتعين على طالب البحث بعد تقديم الرسالة (وكجزء من عملية المناقشة) إلقاء "محاضرة اختبارية" في موضوع خارج مجال التخصص تحدده اللجنة، مع إعطائه مهلة أسبوعين على الأقل للتحضير لها، والغرض منها اختبار قدرته على اكتساب المعرفة خارج موضوع الرسالة، ونقلها في موقف محاضرة، ويتم تقييمها من قبل اللجنة، والتي تكتب بدورها تقريرًا أخيرًا أو بيانًا مشتركًا يؤكد ما إذا كان طالب البحث قد اجتاز المناقشة بنجاح، وما إذا كانت محاضرته مفيدة وقيمة (Svein Kyvik, 2014, pp. 142–143)، إن النمط الشفهي الرسمي العلني للمناقشة أكثر من مجرد اختبار لقدرة طالب البحث على شرح نتائج رسالته والدفاع عنها، فهو أيضًا يساعد المناقش على تقييم مدى فعالية طالب البحث بوصفه معلمًا أو شخصًا قادرًا على التعبير عن أفكاره بوضوح للآخرين، ولديه بالفعل معرفة واسعة وقدرة على المراجعة والتقييم النقدي لمجال الدراسة في وقت قصير نسبيًّا، وهي مهارة قَيِّمة للغاية يجب عليه إظهارها، ولا تزال الممارسة الشائعة لهذه المحاضرة أن يلقيها طالب البحث في يوم المناقشة نفسه أو في اليوم السابق عليها (Svein Kyvik, 2014, pp. 147–149).

- أما في فنلندا **Finland** يقوم المناقشون الأوليون (المُراجِعون) بمراجعة مخطوطة الرسالة وإبداء تعليقاتهم واقتراحاتهم لطالب البحث؛ من أجل تصحيحها وتعديلها، ويقدمون للكلية بيانًا بقبولها، والتي تسمح بدورها بنشرها، حيث يجب نشر جميع الرسائل في صيغة مطبوعة قبل المناقشة العلنية لها، ويُسمح لأصدقاء وأقارب طالب البحث بالإضافة إلى الزملاء الأكاديميين بحضور المناقشة (Helena Aittola, 2008, p. 162)، والشكل المثالي للمناقشة هو فريق من أعضاء هيئة التدريس المكلفين متضمنًا المناقشين الخارجيين (الخصوم) – غالبًا ما يكونون من جامعات أخرى خارج البلاد – والذي يقوم بمراجعة مخطوطة الرسالة المكتملة، والتي تُوفّر الكلية نسخًا منها لأعضاء هيئة التدريس المكلفين بالمناقشة ولأعضاء آخرين قبل المناقشة، وتُنَاقش الرسالة في اجتماع علني يضم أعضاء هيئة تدريس (خصوم) معينين، كما يمكن لأي شخص من الحاضرين ممن لديه اهتمام بشأن جودة الرسالة أن يعبر عن ملاحظاته النقدية خلال المناقشة العلنية،

وهي عملية صارمة إن لم تكن أكثر صرامة من عملية ضمان الجودة للرسائل في الدول الأخرى (Sakari Ahola, 2007, p. 36)، ومن المفترض أن تكون تقارير التقييم المقدمة من الخصوم بعد مناقشة الرسالة مؤشرات دقيقة لجودتها، كما يمكن لأي شخص تأكيد هذه الجودة؛ لأن كلًّا من الرسالة وتقارير التقييم وثائق علانية متاحة، وللمناقش الأولي (المُراجِع) دور حيوي في عملية التقييم؛ فهو مسؤول عن تقييم الجودة العلمية للرسالة، ويعمل أحيانًا كخصم في المناقشة العلنية، ولكن في العديد من التخصصات يكون المُراجِع والخصم أشخاصًا مختلفين، وفي السنوات القليلة الماضية تغيرت ممارسات التقييم، حيث لم يعد هناك حاجة لتقديم الخصوم تحليلًا مفصلًا للأطروحة التي يحكمون عليها، فبعض المؤسسات الأكاديمية لا تطلب أكثر من بيان أن الخصم يُجيز الرسالة (Helena Aittola, 2008, p. 166).

- وفي جنوب أفريقيا South Africa عادة ما يوافق المشرف وطالب البحث على تاريخ تقديم الرسالة الجامعية للمناقشة، ثم يخاطب المشرف لجنة الدراسات العليا بالكلية من خلال مكاتبة رسميَّة مشيرًا إلى أنهم متفقون على أن تخضع الرسالة الجامعية للفحص والمناقشة، أما إذا كان هناك تعارض في هذا الشأن بين الطالب الباحث والمشرف يكون من حق طالب البحث أن يطالب بمناقشة رسالته، سواء وافق المشرف أم لم يوافق، وتقوم لجنة الدراسات العليا في معظم المؤسسات ذات الصلة بتعيين مناقش داخلي (محلي) ومناقش خارجي (دولي عادة)، كما تقوم لجنة الدراسات العليا بإعداد التقييم النهائي على أساس تقريري المناقشين أو تقارير المناقشين في حالة وجود أكثر من اثنين (Ahmed Bawa, 2007, p. 215).
- أما في أستراليا Australia تستخدم (٥٨%) من الجامعات الأسترالية ثلاثة فاحصين (مناقشين) خارجيين، والبعض الآخر يستخدم اثنين، ويتم اختيار ما يقرب من نصف فاحصي الرسالة الأستراليين من دول أخرى (Allyson Holbrook, et al, 2008, pp. 37–38)، ويقوم كل فاحص – دون الاتصال بالفاحصين المشاركين – بإعداد تقرير مكتوب يقدم ملاحظات تكوينية، وتقديم توصية إلى لجنة الدرجات العليا بالجامعة بخصوص نتيجة الفحص النهائية، ثم تناقش اللجان المختصة بالجامعة توصيات الفاحصين، وتتخذ القرار النهائي فيما يتعلق بنتيجة عملية الفحص، ولا يسمح بأي حال

من الأحوال لأي من المشرفين بالمشاركة في عملية الفحص أو المناقشة (Margaret Kiley, 2009, pp. 890–891)، ولا تُستخدم – في كثير من الأحيان – المناقشة (الدفاع الشفوي)، حيث إنها ممارسة غير شائعة لدى معظم الجامعات الأسترالية، فعدد قليل فقط من الجامعات الأسترالية يُجري امتحانات شفوية (مناقشات) بناءً على طلب أحد المناقشين (الفاحصين) (Lorrie Blair, 2016, pp. 129–130).

وباستقراء هيكل وطبيعة المناقشات وحدود ومسؤوليات المشاركين بها في الدول آنفة الذكر، نجد أن القاسم المشترك بينهم جميعًا هو أن المناقشة العلمية للرسائل الجامعية تتضمن فحص الأطروحة كرسالة نصية مكتوبة من قبل مناقشين (فاحصين)، إلا أنه:

- في بعض الدول كأستراليا تنتهي المناقشة عند هذه المرحلة، بمعنى أن المناقشة حول الرسالة المكتوبة تتم عبر البريد فقط، ثم تتخذ لجنة الدراسات العليا بالجامعة قرارها النهائي استنادًا إلى تقارير الفاحصين، ولكن ذلك قد يفتح المجال واسعًا أمام المراكز الخاصة سالفة الذكر وتفاقم واقع "إعطاء من لا يمتلك ما لا يستحق"، وقد أكدت "باربرا لوفيتس" أن التقييمات الحقيقية والموثوق بها تتطلب أيضًا حوارًا حيًّا بين المقيِّمين والمقيَّم (الدفاع الشفوي)، بحيث يمكن للمقيَّم استجلاء الأسئلة المطروحة وتوضيح الإجابات المقدمة(Barbara E. Lovitts, 2007, p. 28)، أما في باقي الدول سالفة الذكر تعد هذه مرحلة سابقة على المناقشة العلمية للرسالة، والتي تختلف فيما بينها، حيث هناك المناقشة "المغلقة" التي تتم في غرفة مغلقة مقتصرة على طالب البحث والمناقشين، وفي أحيان أخرى يُسمح للمشرف بحضور المناقشة حضورًا شرفيًّا كما في "الخبرة الإنجليزية"، أما في باقي الخبرات فهناك المناقشة "المفتوحة" وهي مناقشة يحضرها الجمهور من المؤسسة الأكاديمية وأحيانًا أسرة طالب البحث وأقاربه وأصدقاؤه.
- وفيما يتعلق بالمناقشين فهناك من يستعين بمناقشين أجانب، مثل: الخبرة "النرويجية" و"الفنلندية" و"الجنوب إفريقية" و"الأسترالية" (كفاحصين)، أما في الخبرة الأمريكية فلا يوجد مناقشين من خارج الولايات المتحدة أو من خارج الجامعة، فهي لجنة داخلية جميع أعضائها من الجامعة نفسها، وجدير بالذكر في هذا الإطار أنه في كلية التربية جامعة المنيا عندما كان هناك إشراف مشترك كان أحد المشرفين من دولة أجنبية، وكانت تتم دعوته للحضور ولقاء المشرف الداخلي وإلقاء محاضرة أمام أعضاء هيئة التدريس

والهيئة المعاونة وطلاب البحث بالكلية في غير يوم المناقشة، وكان هذا البروتوكول فرصة عظيمة ومثمرة لتبادل الخبرات الأكاديمية والعلمية، ولكن لم يعد موجودًا الآن.

- وما يميز "الخبرة النرويجية" عن غيرها من الخبرات المذكورة آنفًا أن تقييم طالب البحث بوصفه مُعلمًا أحد أهم المعايير التي تتبعها جامعات النرويج في المناقشات العلمية، والتي يرى الباحثان أنها أحد المعايير المهمة للمناقشات العلمية لرسائل الماجستير والدكتوراه في مجال العلوم التربوية؛ حيث لا مجال لتقييم التدريس بمرحلتي الماجستير أو الدكتوراه لدى طلاب الدراسات العليا، على الرغم من أن التدريس هو المهمة الأولى والرئيسة للحاصلين على الدكتوراه أو الماجستير من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم أو من غيرهم في قطاع التربية والتعليم، والتي ينبغي أن تخضع باستمرار للتقييم والتقويم، كما أكدت كل من: "سوزان موبراي و كريستين هالس" أنه بالإضافة إلى المعرفة العلمية، والمهارات البحثية والتقنية لخريجي الدكتوراه، والتي تعد ضمن قوائم المهارات والسمات والكفاءات التي تمثل التوقعات المعيارية لهم، هناك أيضًا كفاءة التدريس، والقدرة على التواصل الشفهي والكتابي (Susan Mowbray and Christine Halse, 2010, p. 654)، ولا بد من الإشارة هنا إلى أن المادة (١٩٣) من قانون تنظيم الجامعات تشترط في طالب البحث لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية إضافة إلى حصوله على الماجستير أو درجة معادلة لها، وإلى قيامه ببحوث مبتكرة في موضوع الرسالة، أن يكون قد مارس مهنة التعليم في معهد معترف به من الجامعة لمدة أربع سنوات على الأقل (جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، ٢٠٢١، ص ١٦٨)، وحريٌ بهذه الممارسة أن تُقَيَّم ويتم إصدار حُكم بشأنها، فليس كل ممارس للمهنة مُتقنًا أو مُجيدًا لها بالضرورة، ولا شك أن حدث المناقشة هو الملائم لإجراء مثل هذا التقييم من قبل خبراء في العلوم التربوية (لجنة المناقشة والحكم).
- أما من حيث التقارير التي يكتبها المناقشون، ففي "الخبرة الفنلندية" هناك بيان مشترك من المناقشين الداخليين (المراجعين) بقبول الرسالة للنشر والمناقشة، إضافة إلى تقارير فردية من المناقشين الخارجيين (الخصوم) بعد المناقشة، وتتميز الجامعات الفنلندية بإتاحة تقارير المناقشين للجمهور بعد المناقشة، كما تسمح لأي شخص مهتم بجودة الرسالة بإبداء رأيه فيها وملاحظاته النقدية بشأنها أثناء حضور المناقشة وبعدها، حيث

تُنشر الرسالة قبل المناقشة للجمهور للاطلاع عليها، وفي "الخبرة النرويجية" هناك تقارير جماعية تُكتب قبل المناقشة وبعدها، كما يتم نشر الرسالة قبل تسليمها لأعضاء لجنة المناقشة، أما في "الخبرة الأمريكية" فيُقتصر فحسب على التقرير الجماعي الذي تكتبه اللجنة بعد انتهاء المناقشة، ولا تتاح الرسالة للجمهور قبل انعقادها.

وفيما يختص بمناقشة الرسائل في جامعة المنيا، واستنادًا إلى المادة (١٠٥) من القسم الثالث: الدراسات العليا بقانون تنظيم الجامعات، فإن المناقشة العلمية تكون مناقشة "علانية"، ويقدم كل عضو باللجنة تقريرًا فرديًّا عن الرسالة فضلاً عن تقرير علمي جماعي للجنة عن الرسالة ونتيجة المناقشة على أن تعرض جميعها على لجنة الدراسات العليا والبحوث بالكلية فمجلس الكلية تمهيدًا لعرضها على مجلس الجامعة، كما يجوز ألا تُجرى المناقشة في بعض الكليات وفقًا لما تنص عليه اللوائح الداخلية (جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، ٢٠٢١، ص ١٤٠)، ويجدر أن ننوه هنا إلى أن وجود حرف العطف "الواو" عند ذكر التقرير الجماعي للجنة ما بين كلمتي "الرسالة" و"نتيجة المناقشة"، يؤكد أن الهدف من المناقشة ليس تقييمًا للرسالة المقدمة فحسب والتي تم فحصها بالفعل وكتابة تقرير عنها من قبل المناقشين قبل المناقشة، ولكنه أيضًا تقييم لأداء طالب البحث بها.

وتتم المناقشة في يوم انعقادها عادةً في الكليات التربوية بجامعة المنيا من خلال الخطوات التالية:

- عقد اجتماع بين المناقشَيْن (الخارجي والداخلى) والمشرفين قبل المناقشة مباشرة.
- مناقشة الرسالة الجامعية مع طالب البحث مناقشةً علانيةً.
- اجتماع لجنة المناقشة والحكم منفردة لمناقشة توصيتها النهائية، وصياغة تقريرها الجماعي، والذي يشير

  إلى قرارها النهائي وتوصياتها مع توضيح المبررات.
- دعوة الحضور وطالب البحث للعودة إلى القاعة لإعلان الحكم (والتوصية إن وجدت) بناءً على القرار النهائي للجنة.

وتأتي أهمية الخُطوة الأولى في كون المناقشين بحاجة إلى الاتصال بعضهم ببعض وتبادل الآراء فيما بينهم حول الرسالة، ويتشاركون أفكارهم بشأنها، كما يناقشون نقاط الاختلاف بينهم، ويضعون قائمة بالأسئلة والقضايا التي يرغبون في إثارتها، وترتيب طرحها

بالمناقشة مع تخصيصها فيما بينهم، بحيث يكون لدى كل مناقش عدد من الأسئلة ليطرحها (Paul Oliver, 2014, p. 6)، ويرأس لجنة المناقشة في بعض الجامعات الأجنبية شخص مستقل ومحايد (ليس مشرفًا أو مناقشًا) كممارسة معيارية داخل المناقشة، ومن المهام التي تم ذكرها لدور رئيس اللجنة هي أن (Rowena Murray, 2015, p. 47):

- يدير النقاش والحوار بين المناقشين قبل بدء المناقشة، حتى يتم الانتهاء من تقاريرهم الأولية حول الرسالة.
- يقوم بإخطار المناقشين وطالب البحث بتنظيمات ولوائح وإجراءات المناقشة داخل المؤسسة العلمية التي تُجرى بها، حتى يتم الالتزام بها.
- يؤدي دورًا نشطًا للحفاظ على معايير التقييم داخل المناقشة، ليكون التقييم متسقًا، وموثوقًا به، وعادلًا، ومنضبطًا.
- يتدخل إذا لزم الأمر؛ حتى لا يكون استجواب المناقشين لطالب البحث عدوانيًا، أو تصادميًا، أو غير لائق.
- يضمن لطالب البحث فرصة عادلة ومتساوية للرد على الأسئلة أو التعليقات من قبل أعضاء اللجنة.(James E. Mauch and Namgi Park, 2003, p. 271)
- يوجه جلسة المناقشة من خلال التأكيد على احترام جميع المشاركين بعضهم البعض، والحفاظ على كرامة طالب البحث، وانخراطهم في محادثات أكاديمية خالية من هيمنة أحدهما على الآخر (Vijay Kumar, et al, 2021, pp. 1088–1089).

ويعد حضور المشرف للمناقشة إثراءً للقيمة التنموية للمناقشة، فوجوده مهم في حال طُلب من صاحب الرسالة إجراء تعديلات على رسالته؛ فيمكنه بعد الاستماع للتفاصيل من المناقشين التوضيح لهم إذا كان هناك شيء غامض فيما طُلب من تعديلات، وفي بعض الأحيان قد يتشكك المشرف في توصية يقدمها المناقشون إذا لم تتوافق مع ما حدث خلال المناقشة، ويمكن لتدخله في ذلك الوقت تجنب سوء الفهم اللاحق لما هو مطلوب تعديله في الرسالة، وقد يؤثر أيضًا على صياغة التقرير الجماعي للمناقشين، والذي يحدد التعديلات اللاحقة التي ينبغي إجراؤها على الرسالة تحديدًا دقيقًا، كما يُمكِّن التواجد بالمناقشة المشرف المبتدئ من معايشة تجربة المناقشة والنقاش العلمي داخلها كمشاهد؛ مما يزيد من إدراكه وفهمه للكيفية التي تتم بها المناقشة، ويسهم في تنميته كمشرف (Vernon Trafford

(and Shosh Leshem, 2008, pp. 210–211)، وينبغي أن يدرك المشرف حال حضوره المناقشة كصوت واحد بها أن دوره هو مُراقب ومُفسِّر لأي غموض بالرسالة متى طُلب منه ذلك (علي إبراهيم علي عبيدو، ٢٠١٤، ص ٣٣٥).

وفيما يتعلق بـ "المدة" التي يجب أن تستغرقها المناقشة، فلا توجد قاعدة عامة تحددها، ولكنها تستغرق عادةً من ساعة إلى ثلاث ساعات، وهناك اختلافات بين التخصصات، فتميل المناقشات في العلوم الطبيعية نحو الحد الأعلى وهو ثلاث ساعات، بينما في العلوم الإنسانية والاجتماعية نحو الحد الأدنى وهو ساعة واحدة، وقد يكون اتباع نهج "صفحة تلو الأخرى" أو حتى نهج "سطرًا بسطر" بالنسبة لأقسام الرسالة في بعض العلوم الطبيعية أمرًا مناسبًا، أما إذا اعتمد مناقش في العلوم الإنسانية أيًّا من هذين النهجين السابقين، فقد يُنظر إلى المناقشة على أنها ممارسة للجدال حول تفاصيل صغيرة في الرسالة وإعطائها اهتمام أكثر مما تستحقه، أو للعثور على أخطاء صغيرة غير مهمة، وهي ممارسة تقلل من قيمة المناقشة والهدف منها (Barry White, 2011, p. 332)، وفي الكليات التربوية بجامعة المنيا يندر وجود قاعدة عامة – في حدود علم الباحثين – تحدد المدة التي تستغرقها المناقشة، ولكنها في الغالب قد تمتد من ساعة ونصف في بعض المناقشات إلى ثلاث ساعات أو تزيد قليلًا في حالات أخرى.

وتبدأ المناقشات عادةً بعرض تقديمي لطالب البحث محدد بوقت، وقد مكنت التكنولوجيا عددًا أكبر من المناقشين (خاصةً الخارجيين منهم) من حضور المناقشات عن بُعْد، وفي المناقشات عن بُعْد يجب على طالب البحث إعداد العرض التقديمي وإرساله إلى المناقشين قبل وقت انعقاد المناقشة، ويجب عليه أثناء تقديم عرضه التحقق من آن لآخر من أن المناقشين يشاهدون نفس الشريحة أو الصفحة التي يتحدث عنها (Lorrie Blair, 2016, p. 130)، ونجد أن هذا الإجراء عن بُعْد يتناسب مع ما يعانية العالم في الوقت الراهن من تفشي فيروس (COVID-19) فيما تعارف على تسميته بـ "جائحة كورونا"، حيث يمكن عقد المناقشة العلمية للرسائل إلكترونيًّا عن بُعْد بين طالب البحث والمناقشين منفردين مكانيًّا ومجتمعين زمانيًّا في الوقت نفسه، ويتناسب هذا الإجراء مع ما يمكن تسميته بـ "التحول الرقمي" حيث يمكن في ضوء التكنولوجيا الرقمية والأقمار الصناعية والإنترنت عقد مثل هذه اللقاءات والمناقشات العلمية عن بُعْد.

ويبدأ أعضاء اللجنة فور انتهاء العرض التقديمي في طرح تساؤلاتهم، وتأخذ فترة التساؤلات العديد من الأشكال والصيغ، فإما أن تأخذ شكل مائدة مستديرة بدءًا من المناقش الخارجي وانتهاءً بإعطاء السؤال الأخير للمشرف إذا سُمح له بالحضور، أو تكون فترة مناقشات مفتوحة مع وجود حوار وجدال بين أعضاء لجنة المناقشة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الأسئلة تعد إظهارًا لكفاءة المناقشين أمام زملائهم وجعلهم يبدون جيدين أمام أقرانهم، فلا يوجد مناقش يريد طرح سؤال ساذج أو غير واضح، ثم بعد الانتهاء من فترة التساؤلات يُتَّخَذ قرار اللجنة بأغلبية الأصوات (Lorrie Blair, 2016, pp. 130–132)، كما يتطلب من أعضاء لجنة المناقشة عند توجيه أسئلتهم واستفساراتهم لطالب البحث مراعاة الوضوح، وعدم التشعب في السؤال الواحد، والتلطف في صياغتها وعند توجيهها له (عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الربيعة، ٢٠١٢، ص ١٦٨).

عمليات التقييم من قبل المناقشين:

أ- تقييم المناقشين للرسالة الجامعية:

إن تقديم رسالة علمية وإجراء مناقشة لها تعد إشارة ودلالة على قدرة طالب البحث على إجراء عمل أكاديمي مستقل، فرسالة الدكتوراه على سبيل المثال تتطلب توافر شرطين أساسيين، هما: أن تثبت الرسالة قدرتك على متابعة البحث الأكاديمي المستقل، وأن تسهم في النهوض بالمعرفة الأكاديمية العامة (Federal Ministry of Education and Research, BMBF, 2021)؛ ولذلك ينبغي للجامعات وكلياتها المختلفة أن تتضمن في لوائحها أو أدلتها للدراسات العليا ضوابط تقييم الرسائل العلمية بناءً على ماهية الرسالة في مرحلتي الماجستير والدكتوراة ومؤشرات جودتها، وليس فقط الاهتمام بالحواشي، وبنط الخط، والهوامش، وأبعاد التنسيق المختلفة دونما ذكر لمعايير جودتها وجدتها وأصالتها.

وتعد "الأدبيات والدراسات السابقة" أُولى خطوات طالب البحث لإعداد خطته البحثية ورسالته الجامعية، ويلاحظ في بعض الرسائل أن كل ما يشغل صاحبها هو تجميع أكبر قدر ممكن من البحوث والدراسات السابقة اعتقادًا منه أن ذلك يعطي رسالته قيمة، رغم أن الإلمام بما كتب حول موضوع الرسالة خطوة أولى من خطوات التعامل مع هذه الدراسات؛ ولذلك نجد ضعف اهتمام بعض طلاب البحث بالقراءة النقدية لهذه الدراسات، بل يحاولون قراءة الصفحات الأولى منها للحصول على فقرة يمكن إضافتها لزيادة قائمة المراجع بالرسالة، بل

يغيرون أحيانًا مصطلحات داخل الفقرة المقتبسة؛ مما يؤدي إلى تغيير في المفهوم والمضمون بما يتوافق ووجهة نظرهم، والذي يعد إخلالًا بمفهوم الأمانة العلمية، ويفقدهم الرؤية الواضحة لعلاقة هذه الدراسات بموضوع رسالتهم، ويؤثر بدوره في جودة اقتباساتهم ومدى استخدامهم وتوظيفهم لها توظيفًا يخدم أدلتهم وأهداف رسالتهم.

ولمعرفة كيفية تقييم مدى استخدام طالب البحث للدراسات والبحوث السابقة بالرسالة يجدر الأخذ في الحسبان ما أشارت "أليسون هولبروك وآخرون" من أن هناك نوعين من هذا الاستخدام، الأول: "استخدام مترابط" بطريقة تعزز أدلته ومبرراته من أجل تقديم حجة مقنعة، والثاني: "استخدام جوهري" لتقديم جوهر الحجة، بدءًا من صياغة أهداف الرسالة وحتى تحديد إسهامها وتقييمها، ولهذا الاستخدام الأخير أربعة أشكال للمعالجة تشير إلى تسلسل هرمي لمستويات مترابطة وتراكمية من التوقعات الأكاديمية، وبيانها كالتالي (Allyson Holbrook, et al, 2007, p. 352):

- الفهم العملي: الإلمام بها إلمامًا كبيرًا يؤدي إلى مستوى مقبول من التحليل والتركيب.
- التقييم النقدي: نشاط أكاديمي متمثل في التفكير بعناية فيها وموازنة مميزاتها وعيوبها واتخاذ قرارات بشأنها.
- الارتباط المباشر بنتائج البحث: تحقيق علاقة ذات جدوى بينها وبين النتائج.
- إظهار وجهة النظر العلمية: جودة المعرفة والوعي الشامل بها، والتي تمكن صاحبها من تحويل ما هو معروف بالفعل إلى شيء جديد.

وتنحصر ملاحظات وتعليقات المناقشين حول الرسائل الجامعية التي يقومون بمناقشتها في فئتين، هما:

- <u>المحاولات الفكرية</u>: بمعنى هل أظهر طالب البحث فهمًا نقديًّا لموضوع الرسالة، وعرض وقيَّم الأدبيات العلمية تقييمًا نقديًّا، وبرر تصميمه للبحث تبريرًا كافيًا، وحلل النتائج وفسرها تفسيرًا دقيقًا وواضحًا، وحدد حدود البحث تحديدًا كافيًا وأَخَذَها بعين الاعتبار؟ وما مدى وضوح الروابط بين الدراسات السابقة ومنهجية البحث؟ ويرتبط بهذه المحاولات مسألتان لدى المناقشين حساسية خاصة بشأنهما، الأولى: هي الفصل بين ما هو مكتوب بالرسالة والدليل عليه، فالضعف الرئيس في الرسالة هو فيما يَزْعم صاحبها أنه قام به

ولكن في الواقع لم يفعله، والثانية: هي افتقار فروض البحث للوضوح الكامل (Barry White, 2011, pp. 321-322).

- الجوانب التواصلية: تحتل مرتبة أقل من الفئة السابقة، وتتضمن إلى أي مدى كانت الرسالة بجميع أقسامها وأجزائها سهلة الاستخدام ويسيرة الفهم، وكتابتها واضحةً وخاليةً من الأخطاء؟ وتنطبق سهولة الاستخدام على فعالية جدول المحتويات والعناوين الرئيسة والفرعية، وهل تم عرض الجداول والأشكال وتحديد موقعها تحديدًا مناسبًا؟ ومن بين الأخطاء التي يجدها المناقشون أكثر إزعاجًا هي الجمل الطويلة المعقدة التي تجعل من الصعب فهم المعنى المقصود، وبرغم أنه من المستبعد ألا تجاز أطروحة مدروسة دراسة جيدة لأن عرضها التقديمي كان ضعيفًا، فإنهما مرتبطان، حيث تُكمِل الرسالة المُحْكَمَة والمتكاملة والعرض الجيد لها بعضهما بعضًا، بينما يؤدي العمل المقدم تقديمًا ضعيفًا إلى فقدان ثقة المناقشين في العمل بمكوناته وأجزائه المختلفة، ويوضح المناقشون على أساس كل من الفئتين السابقتين الفرق بين الرسالة الجيدة والسيئة في تعليقاتهم الختامية بالتقارير الخاصة بهم (Barry White, 2011, pp. 323-324)، وتحتوي التقارير الأولية التي يقدمها المناقشون على أحكامهم حول وجود جودة أكاديمية بالرسائل العلمية أو افتقادها لها، كما يصدرون أحكامًا مستنيرة من خلال ربط قراءتهم للرسائل ذات الصلة بنموذج عام للمعايير الأكاديمية (Vernon Trafford and Shosh Leshem, 2008, p. 38).

ويجدر التنويه هنا إلى أن البحوث والدراسات العربية التي تناولت موضوع تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية اتفقت في معظمها على تناول هذه "المحاولات الفكرية" تحت عنوان "الجوانب الموضوعية والعلمية والمنهجية" للرسالة الجامعية، أما "الجوانب التواصلية" فيتم التعرض لها تحت مسمى "الجوانب الشكلية" للرسالة، ومن أمثلة هذه الدراسات: (عبد الله سليمان إبراهيم، علي بن أحمد الصبيحي، ٢٠٠٩)، (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠)، (كمال منصوري، ٢٠١٧)، (محمد عبد الرؤوف عطية السيد وآخرون، ٢٠١٩).

أما فيما يتعلق بمفهوم "الأصالة" بوصفه أحد معايير التقييم فهو من المفاهيم الغامضة؛ نظرًا لطبيعتها متعددة الأوجه؛ فلا يوجد تعريف أو إطار واحد مُحَدِّد لها، فضلًا عن الافتقار إلى المبادئ التوجيهية المؤسسية حول هذا المفهوم، ويضاف إلى ذلك غياب وضوح درجة

الأصالة المطلوبة بالرسالة، فطلاب البحث في حاجة إلى إثبات ما هو فريد في أبحاثهم، ثم تحديد كيفية تفسير ذلك تفسيرًا واضحًا، وليس معنى إسهام الرسالة في المعرفة أن يكون إسهامًا مبتكرًا لدرجة أنها تعيد تحديد مجال موضوع الدراسة أو التخصص (Paul Gill and Gina Dolan, 2015, pp. 12–14)، وقد أشارت "باربرا إي لوفيتس" إلى أن أدنى مستويات الأصالة تطبيق طرق وأساليب قديمة على بيانات أو مواد أو مصادر جديدة ينتج عنه إضافة ذات أهمية ضئيلة إلى قاعدة المعرفة، يليه مستوى طرح أسئلة جديدة أو تطبيق أساليب جديدة على مشكلات قديمة أو جديدة، وتحقيق نتائج تعمل على تطوير مجال التخصص وقابلة للنشر في المجلات عالية الجودة، أما أعلى مستوياتها فهو إسهام أصيل لديه القدرة على تغيير مجال التخصص، ولكن لاحظ أعضاء هيئة التدريس أنه من النادر لطالب الدراسات العليا أن يقدم مثل هذا المستوى الأعلى؛ حيث ينطوي على الإبداع (Barbara E. Lovitts, 2007, p. 33).

وغالبًا ما يُعتبر مفهوم "الأصالة" أو "الإسهام الأصيل" من المفاهيم المركزية في القرارات التي يتخذها المناقشون حول اجتياز طالب البحث المناقشة من عدمه، ويضطلع الأكاديميون بدورهم في فحص ومناقشة الرسالة الجامعية ولديهم مجموعة افتراضات حول الأصالة، وربما حول المفاهيم الأخرى التي تحيط بفكرة الرسالة أو جودتها، ويتساءل "بِرَيَنْ بول": هل يمكن النظر إلى المناقشة على أنها أداة موثوق بها إذا اعتبر مناقش خبير أن الأصالة يمكن التعرف عليها وتحديدها تحديدًا مباشرًا، واعتبرها آخر مصدرًا لقراراته الفردية الخاصة به، واعتبرها ثالث أنها غير ذي صلة في الأساس؟ (Brian Poole, 2015, pp. 99–100)، وبناءً على ذلك هناك حاجة ماسة إلى معيارية للأصالة يتفق عليها وعلى درجاتها وأبعادها المجتمع الأكاديمي في تخصص معين، ويتم على ضوئها الحكم على مدى إسهام الرسالة إسهامًا أصيلًا من عدمه، وتحديد ما إذا كانت الأصالة هي الإسهام ذو الدلالة، بمعنى هل كل أصالة هي إسهام مهم أم العكس؟ أم أنهما مفهومان متقاربان ولكنهما ليسا سواء، وقد أشارت "سوزان كارتر" إلى أن من أبعاد الإسهام الفريد والمبتكر للرسالة الجامعية (Susan Carter, 2018, p. 181):

- تطبيق وجهات نظر أو رؤى جديدة في موضوعات بحثية.

- تقديم حلول جديدة، أو نظريات معدلة تعديلا جوهريًا، أو معرفة مُنقّحة، أو تفسيرات، أو أساليب جديدة لإجراء البحث.
- توليفات جديدة من نظرية أو معرفة أو طرق إجراء البحث.
- فتح مجالات جديدة لإجراء المزيد من البحوث الأساسية والمهمة.

ولا يُعد الابتكار المطلوب في الرسائل هو كشف الجديد فحسب، بل يشمل أيضًا ترتيب المادة (العلمية) المعروفة ترتيبًا جديدًا ومفيدًا، أو الاهتداء إلى أسباب جديدة لحقائق قديمة، أو تكوين موضوع منظم من مادة متناثرة أو نحو ذلك، فليست مهمة طالب البحث أن يكتشف جديدًا فحسب، ولكن أن يسوغ ما كشفه في قالب فيه وضوح وقوة وتأثير، فهذا لا ريب جزء متمم لعمله (أحمد شلبي، ١٩٦٨، ص ص ٨–٩)، وبهذا المفهوم تصبح الأصالة معيارًا رئيسًا للتقييم لا تقتصر فحسب على رسائل الدكتوراه، بل تشمل رسائل الماجستير أيضًا، حيث يتوقع المناقشون أن يجدوا بعض مؤشرات هذا المعيار برسائل الماجستير المقدمة للمناقشة.

ويبدأ غالبية المناقشين بقراءة الملخص والمقدمة والنتائج ومراجع الرسالة؛ لتكوين انطباعات أولى مهمة، ولذلك فالملخص الواضح الخالي من الأخطاء الإملائية، والمقدمة الجيدة التي لم تكتب على استعجال قبل أسبوع أو أسبوعين من تقديمها؛ وخلاصة الاستنتاجات الفكرية التي تُظهر بوضوح كيف تمت معالجة أسئلة البحث، تساعد قليلًا في تشكيل هذا الانطباع الأولي الإيجابي لديهم (Sue Starfield, 2018, p. 187)، ولكن الأخطاء المتكررة بالرسالة تجعل المناقش مشتتًا ومحبطًا وغاضبًا، حيث ينزعج من الأخطاء العادية كالأخطاء المطبعية والنحوية والإملائية والتنسيقية أو التناقضات إن وجدت، فضلًا عن الكتابة غير الواضحة، كما تثير غضبه أيضًا الأخطاء الأكاديمية، مثل: قائمة مراجع أو اقتباسات غير صحيحة أو غير متسقة، والمراجع التي تم حذفها أو تمت الإشارة إليها بالخطأ، وتواريخ النشر غير الصحيحة أو الأسماء التي بها أخطاء إملائية، والاقتباسات والاستشهادات التي يُساء استخدامها، ومما يزيد الأمر سوءًا، أنه بمجرد أن يلاحظ المناقش هذه الأخطاء بالرسالة، يصبح متشككًا من جودتها، ويقرؤها غالبًا قراءة أكثر انتقادًا، ويبدأ في التحقق من المراجع والأرقام والتهجئة والاقتباسات باحثًا عن المزيد من هذه الأخطاء، ولا يولي اهتمامًا كاملًا بمحتوى الرسالة والأفكار الواردة فيها (Clinton Golding, et al, 2014, p. 569)، ويعزى ذلك في كثير من الأحيان إلى إهمال الباحث – نتيجة الاستعجال

أحيانًا – في بذل مزيد من الجهد في مراجعة رسالته قبل تقديمها للفحص والمناقشة، ومثل هذه الأخطاء توجه المناقش إلى احتمالية وجود مشكلات أكبر وأعمق في الرسالة، ويفقد صاحبها بذلك جزءًا كبيرًا من دعم المناقش وتأييده لها، ويتحول من مناقش إيجابي إلى سلبي، فقد يفكر المناقش أن الأخطاء الأكاديمية في الاقتباسات أو في الاستشهادات تنطوي على مشكلة أخطر متعلقة باحتمالية وجود سرقات علمية بالرسالة، بل قد يصل الأمر إلى التشكك في جودة الرسالة العلمية إجمالًا.

ويُفضِّل المناقش الترابط والاتساق في الرسالة العلمية؛ حيث تتميز الكتابة المترابطة بالتركيز والبنية المنطقية والصريحة التي تدمج وتربط الأجزاء المختلفة من الرسالة وتعطي اتجاهات واضحة له، فبدون الترابط، تبدو الأطروحة مكتوبة بشكل سيئ، ومفككة وغير منظمة، وتترك المناقش مرتبكًا ومندهشًا ومتحيرًا، كما يوازن المناقش بين الترابط والحجة المقنعة، حيث تصاغ الرسالة في كلٍّ متماسك من خلال ربط أسئلة البحث أو فروضه بالإجابة عنها، وربط الاستنتاجات الفرعية المختلفة بعضها ببعض، وربطها بالبيانات الداعمة والأدلة والأسباب من الأدبيات والدراسات السابقة (Clinton Golding, et al, 2014, p. 569).

وهناك حاجة واضحة إلى تزويد المناقشين بالإرشادات والمبادئ التوجيهية؛ وذلك نتيجة التباين الكبير في جودة تقارير التقييم؛ حيث ترجع الممارسات غير الرسمية أو المرئية في عملية التقييم إلى ندرة وجود معايير صريحة وواضحة في نماذج تقارير التقييم يستخدمها المناقشون في التقييم النهائي (Helena Aittola, 2008, pp. 170–171)، وفي حال تقديم الجامعة معايير التقييم للمناقشين، فهي غير محددة بالضرورة تحديدًا دقيقًا، كما تختلف درجة التزامهم بها من مناقش لآخر؛ فمعظم الخبراء المتمرسين يلتزمون بكتابة تقاريرهم وفق هذه المعايير، وكلما كان المناقش أقل خبرة زاد اهتمامه بها، وعلى الرغم من اعتماد بعضهم على معاييرهم الذاتية أكثر من معايير الجامعة، فإن الأفضل لطالب البحث تَعَرُّف قائمة معايير الجامعة؛ للتأكد من وفاء رسالته بمتطلباتها، وهناك ملمح آخر في التقارير وهو التباين الواضح في الثناء والنقد المتزامنين؛ والذي يرجع إلى رؤية معظمهم للتقرير بأنه ليس ممارسة لإصدار حكم بالنجاح أو الفشل فحسب، بل عملية تعليمية وتنموية أيضًا، وفي ضوء كونها كذلك يتم إصدار تقارير تشير إلى ما يمكن مستقبلًا القيام به لتحسين الرسالة، وبهذا

المعنى تكون التقارير ختامية وتكوينية في آن واحد، ولأن السمعة الأكاديمية والعلمية للمناقشين يتم الحكم عليها من خلال جودة تقاريرهم؛ لذلك يشعرون بحاجتهم إلى إظهار وتوضيح معارفهم وخبراتهم في هذه التقارير، ويكتسب طلاب البحث مزايا كثيرة من خلال قراءتها على الرغم من المشاعر المختلطة التي تثيرها هذه التقارير لديهم (Barry White, 2011, pp. 319-320).

وعلى الرغم أن وحدة ضمان الجودة بالكليات التربوية بالجامعة توفر نموذجًا للتقرير الفردي يحتوي على تقييم كمي بإعطاء "درجة" على (٨) معايير في الرسالة المقدمة، وآخر للتقرير الجماعي يحتوي على تقييم كمي بإعطاء " تقدير" لـ (٦) معايير في الرسالة المقدمة، ولكنها لا تحتوي على البُعْد التكويني التنموي، بمعنى أنها تقيم جوانب عامة في الرسالة بصورة كمية، ولا تتطرق لجوانب الضعف أو القصور في الرسالة، وبالتالي لا يمكنها إعطاء تغذية راجعة يمكن للباحث أن يستفيد منها في تنمية مهاراته وإمكاناته البحثية في المستقبل، ونادرًا ما يستخدم المناقشون هذا النموذج في تقييمهم النهائي.

ويتطلب ذلك من المناقش اتباع النقد الإيجابي البناء والعادل؛ بتوجيه طالب البحث نحو ما يحسن رسالته ويضعه على الطريق السليم، وألا تقتصر مناقشته له على المحاسبة بالإشارة فحسب إلى نقاط الضعف في رسالته، بل يعطيه بديلًا لها (عبد الله سليمان إبراهيم، علي بن أحمد الصبيحي، ٢٠٠٩، ص ٢١٢)، ورغم ذلك لا تُظهر الرسالة الجامعية المقدمة وحدها قدرات طالب البحث ومهاراته ومعارفه بمجال التخصص العلمي؛ بل إن رؤية المناقشين له وجهًا لوجه وإدارة حوار معه داخل المناقشة تتيح لهم تَعَرُّفه عن كثب، وتقييم قدراته ومهاراته ومعارفه، والحكم يقينًا على أدائه بها ما إذا كان هذا الأداء يستحق منحه الدرجة العلمية أم لا.

ب- تقييم المناقشين لأداء طالب البحث بالمناقشة:

لقد تحول التركيز في تعليم الدرجات العلمية من رؤيتها كمنتج، بمعنى الإسهام في تقدم المعرفة من خلال بحث له أصالته العلمية وإسهامه المعرفي، إلى تصورها كعملية، أي تدريب يوفر الكفاءات اللازمة ليصبح طالب البحث عامل معرفة يتناسب مع احتياجات سوق العمل العالمي في اقتصاد المعرفة (Barthélémy Durette, et al, 2016, p. 1355)، ويبحث معظم المناقشين عن مبرر لاجتياز طالب البحث للمناقشة، وتقع على عاتقه مهمة

تسهيل ذلك الأمر عليهم، فليس من متطلبات اجتيازها أن يتسم العمل بالكمال أو أن يكون صحيحًا بدون أخطاء، بل المطلوب هو الكفاءة والاستحقاق (Marian Petre and Gordon Rugg, 2010, p. 207)، ولكنَّ كثيرًا من المناقشين يغفل عن وضع تقييم طالب البحث في اعتبارهم خلالها، والذي يعد أمرًا ضروريًّا وأساسيًّا، ولا يقل أهمية عن تقييم جوانب الرسالة الشكلية والموضوعية والمنهجية، كما يُفضَّل ألا يَمنح المناقش درجته النهائية إلا بعد تقييمه للباحث وإضافة درجة هذا التقييم لدرجة تقييمه للرسالة، وتكون محصلة الدرجتين هي درجة المناقش النهائية (أيمن عبد الله النور النذير، ٢٠١٦، ص ٢٣٢).

وبعد تقديم رئيس اللجنة للمناقشين وطالب البحث، يُطلب من الأخير (صاحب الرسالة) إعطاء عرض تقديمي لرسالته، والمناقشون عادة لا يُقدِّرون العروض التقديمية المرئية الطويلة (أو السيئة) التي تكرر ما هو مكتوب في الرسالة الجامعية، ويعتبرون ذلك بمثابة انتهاك للهدف من المناقشة ولوقتهم أيضًا، وتصبح لديهم انطباعات غير مواتية وأحيانًا سلبية عن طالب البحث، وربما يؤثر ذلك على ما يحدث في المناقشة ذاتها، ويكون في هذه الحالة قد جعل بداية مناقشته بداية سيئة (Vernon Trafford and Shosh Leshem, 2008, p. 187)؛ ويتطلب ذلك منه أن يستعد له ويتدرب عليه وعلى إنهائه ضمن الوقت المخصص لا أكثر ولا أقل، والهدف منه إظهار مهاراته في التحدث أمام الجمهور، والتأكد من أنه قام بالعمل بنفسه، فإذا لم يستطع شرح تحليلاته سيواجه أسئلة صعبة في وقتٍ لاحق من المناقشة (Lorrie Blair, 2016, p. 130)، وليس الالتزام فحسب بالوقت المحدد، بل التَّدَرُّب على حُسن الإلقاء، وأن يكون هادئًا في وقفته أو جلسته، ورزينًا في حركاته، وأن يوزع نظراته توزيعًا منظمًا، وأن تكون إجاباته مباشرة دون لف أو استطراد، محاولًا وضعها في أسلوب رقيق وعبارات منظمة (عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الربيعة، ٢٠١٢، ص ١٦٤).

ومن مقتضيات العرض أيضًا أن يكون موجزًا في عباراته وواضحًا في ألفاظه وشاملًا أهم جوانب الرسالة، وأن يتحدث الباحث بلغة البحث سواء كانت اللغة العربية أو لغة أجنبية – كما في تخصص مناهج وطرق تدريس اللغات الأجنبية – تحدثًا سليمًا من الأخطاء اللغوية، وسلسًا في التعبير، وبطلاقة في الألفاظ؛ فلذلك أثره البالغ على أعضاء اللجنة في تكوين انطباعاتهم الأولية عن شخصية طالب البحث العلمية وقدرته اللفظية وثقته بنفسه

وبموضوع بحثه، ويجدر في هذا الإطار الإشارة إلى أنه لم يعد مقبولًا ولا لائقًا لطالب البحث أن تقتصر إجادته على لغة البحث المستخدمة فحسب، بل أصبح من الأهمية أن يجيد لغة أجنبية واحدة على الأقل بخلاف اللغة التي كُتبت بها الرسالة تتيح له إمكانية اختيار المصادر والمراجع الأجنبية الحديثة والقيِّمة والمناسبة لموضوع رسالته، وأن يكون قادرًا أيضًا على ترجمتها ترجمة صحيحة (ليست حَرفية) ومتسقة مع لغة البحث المستخدمة.

والقضية التي تحظى باهتمام مستمر في تبادل الآراء ما بين المناقشين وطالب البحث هي قضية المفاهيم المرتبطة بموضوع رسالته، والتي تؤدي إلى تحول تفكيره إلى ما هو أبعد من مجرد شرحه لموضوع البحث، حيث يتوقع المناقشون أن يسمعوا منه كيف يتناسب موضوع رسالته مع العالم الأوسع للمعرفة العلمية في هذا المجال من الدراسة، وقد يرغبون أيضًا في سماعه يشرح سبب اعتقاده بأن بحثه مميز، كما يمكنهم توقع سماع خلاصة الإسهام المعرفي لنتائج بحثه، ويتطلب ذلك أن تكون ردوده مجردة أكثر من كونها وصفية (Vernon Trafford and Shosh Leshem, 2008, pp. 14-15).

ويحضر المناقشون إلى المناقشة ولديهم عادةً شكوك حول كون الرسالة مبتكرة ابتكارًا جديرًا بالاهتمام أم أنها نهج مُضلِّل لا يؤدي إلى نتيجة، وحين يدركون خلال المناقشة أن صاحبها باحث مهني مستقل بنفسه، وقادر على الوقوف بمفرده في الجدل والنقاش الأكاديمي، وليس شخصًا يعيش فحسب في ظل مشرفه، تتراجع لديهم جميع الشكوك الأساسية حول منحه الدرجة العلمية، وفي النقاط التي قد يختلفون معه فيها يقدرون أنه ليس طالبًا يرتكب أخطاء، بل هو زميل متمكن لديه أسباب قوية للخيارات التي اتخذها والاستنتاجات التي توصل إليها، كما يرونه يتمتع بفهم واستيعاب عام وجيد لمجال تخصصه العلمي والالتزام بقيمه الأكاديمية والأخلاقية؛ ولذلك يتفاجأ العديد من طلاب البحث عندما يتبين لهم أن كثيرًا من مناقشاتهم كانت محادثات عامة مرتبطة ارتباطًا أوسع بالمواضيع المهنية حول نص الرسالة، وليس الإسهاب في معظم تفاصيلها (Patrick Dunleavy, 2003, pp. 218-220).

مكونات المناقشة:

تتكون المناقشة العلمية للرسائل الجامعية من ثلاثة مكونات رئيسة، هي:

أولاً - مكون المهارات:

يتم تحديد هذا المكون من خلال المتطلبات الهيكلية للمناقشة، والتي ربما تكون العنصر الأقل تغيرًا فيها، والمقصود بها أن المناقشة دائمًا ما تكون في حقيقتها "اختبارًا شفويًّا"، ولذلك فإن اختبار المهارات الشفوية لطالب البحث يعد أمرًا أساسيًّا وجوهريًّا في تقييمات المناقشين له سواء كان ذلك صراحةً أم ضمنًا، ويتطلب هذا منه أثناء المناقشة أن (Penny Tinkler and Carolyn Jackson, 2004, pp. 33-35):

- **يستطيع التفاعل والتفكير بسرعة وفعالية مع الأفكار المطروحة واتخاذ قرارات دون وجود مساعدة أو تحضير مسبق.**
- **يستطيع التواصل تواصلًا واضحًا أثناء التعرض للضغط.**
- **يدافع عن عمله، ويبرر تفسيراته، ويوضح أفكاره والجوانب المختلفة لرسالته.**
- **يحدد موقع بحثه في السياق الأوسع للتخصص أو المجال العلمي.**
- **يفكر تفكيرًا نقديًّا في عمله، ويطور أفكاره أثناء المناقشة.**

ومن بين ما يُقَيِّمه المناقشون في طالب البحث بعض مهارات الاتصال والعرض الفعال التي تساعده على الأداء أداءً جيدًا أثناء مناقشة رسالته، منها ما يلي (Barry White, 2011, pp. 334-335):

- **أن يسجل كتابةً السؤال المتشعب والمتعدد الأجزاء، ويتعامل مع أجزائه واحدًا بعد الآخر، وألا يتردد في طلب التوضيح إذا أحس بأنه فقد المغزى من السؤال، وأن يطور مهارات أساسية للعرض الفعال، ومنها "استخدام الصمت"، فمن المقبول التوقف لبضع لحظات قبل تقديم إجابة عن السؤال المطروح؛ حيث يشير ذلك إلى أن السؤال يستحق التفكير فيه، كما يساعد على جعل الإجابة أكثر وضوحًا وفهمًا.**
- **ينبغي ألا يتحدث فحسب مع المناقش الذي قام بتوجيه السؤال، ولكن يشمل لجنة المناقشة بكامل أعضائها في الإجابة من خلال النظر إلى كل عضو فيها؛ فالشيء المثالي الذي يريده المناقشون هو إجابات واضحة وموجزة تصل أو تُوَجّه شخصيًّا لكل فرد منهم.**

- يجب ألا يقاطع مطلقًا المناقش أثناء طرح سؤاله، بل يشير إلى أنه يستمع باهتمام، وهنا تأتي أهمية وضعية طالب البحث (جلسته وطريقة تصرفه) في التواصل غير اللفظي، ولذلك ينبغي – على سبيل المثال – أن ينحنى قليلًا للأمام، ويفترض جوًّا من اليقظة والانتباه الهادئ، ويعكس هذا التصرف الكفاءة والثقة الحذرة وعدم الدفاعية.

ثانيًا ـ مكون المحتوى:

يشتمل هذا المكون على جانبين أحدهما تقييم المناقشين للرسالة الجامعية والآخر توقعاتهم المعرفية، والتي تعني ما يتوقع المناقشون من طالب البحث أن يعرفه ويكون قادرًا على إظهاره في المناقشة ليستحق منحه الدرجة العلمية، وتنقسم التوقعات المعرفية للمناقشين إلى نوعين وفقًا لارتباطها باتساع المعرفة أو بعمقها (Penny Tinkler and Carolyn Jackson, 2004, pp. 37-38):

- <u>الاتساع</u>: حيث يتوقع المناقشون من طالب البحث أن يُظهر – إلى جانب معرفته بمحتوى رسالته – معرفته بـ "السياق الأوسع" لمجال تخصصه العلمي، ويعتمد ما يتوقعونه منه على كيفية تعريفهم لهذا السياق، وكيفية اختبار معرفته به، وبرغم أن التوقعات حول اتساع المعرفة المطلوبة لنيل الدرجة العلمية تتشكل من خلال المجال العلمي، فإنها تتشكل تشكلًا كبيرًا أيضًا من خلال الخلفية المعرفية والاهتمامات والأفكار الخاصة بكل مناقش على حدة حول ما يجب أن يعرفه خريجو الدرجة العلمية.
- <u>العمق</u>: لدى المناقشين أيضًا توقعات وممارسات مختلفة حول عمق المعرفة التي يتوقعون أن يظهرها في المناقشة، وتتسم أسئلة بعض المناقشين بأنها أسئلة عميقة جدًّا وعالية المستوى وعسيرة، ومن المحتمل أيضًا أن تشكل تقييماتهم للرسالة عمق عملية التساؤل داخل المناقشة.

ثالثًا ـ مكون السلوك:

يعد مكون الـ "سلوك" في المناقشة هو أكثر العناصر الثلاثة إشكالية ولا يمكن التنبؤ به، ولكن هذا لا يعني منطقيًّا ضعف قدرة طالب البحث في الاستعداد له ولو جزئيًّا، وقد تساعده في ذلك معرفته بعض القواعد الأساسية والمعايير الخاصة بالمناقشة، على سبيل المثال: أغراضها، والنتائج المحتملة، وحقيقة أنه يمكن – بل وينبغي – استشارته بشأن اختيار المناقشين، وفيما يختص بنتيجة المناقشة ينبغي ألا يتم إخباره بها في بدايتها؛

لاعتبار المناقشة في ذاتها جزءًا من امتحان الدرجة العلمية، ولكنه يحتاج كجزء من إعداده إلى إخباره (أو تحذيره) من الديناميكيات التي قد تحدث في المناقشة، و"الكيمياء" المحتمل حدوثها بين المشاركين ومناقشتها معه(Jerry Wellington, 2010, p. 82)، وهناك عدد قليل من المؤسسات التي توفر مبادئ توجيهية للسلوك داخل المناقشة، وترتبط فعالية هذه المبادئ بوجود آليات لضمان الالتزام بها، ويُشَكِّل مكون "السلوك" ثلاثة عوامل، هي (Penny Tinkler and Carolyn Jackson, 2004, pp. 38-41):

- أسلوب المناقشة: لدى المناقشين أساليب مناقشة مختلفة ومؤثرة للغاية في تشكيل سلوكها، كما يعكس أسلوب المناقشة وجهة نظر فردية أو يمثل افتراضات حول التبادل المهني الخاص بتخصصات معينة، وتشكل أساليب المناقشين مجتمعة النمط العام للمناقشة، ويتحدد أيضًا هذا النمط من خلال معدل سرعتها.
- أجندات المناقشين: حيث يُحفز بعضهم أجندات غير أكاديمية، كتعزيز المعتقدات أو المصالح التمييزية، أو استبعاد فئات مجتمعية معينة من الحصول على الدرجات العلمية العليا، أو السعي وراء ضغائن تجاه بعض طلاب البحث، أو إعلاء المفاضلات بين أفراد منهم، أو المتعة في جعل طالب بحث ضعيفًا نسبيًّا يعاني، أو تعظيم وترويج الذات.
- ديناميات العلاقات الشخصية: والتي تَظهر من خلال اتصالات وتعاملات لفظية وغير لفظية محددة بين أعضاء اللجنة أثناء المناقشة، منها: علاقة المشرف بأحد المناقشين، أو علاقة أحد المناقشين بعضو آخر في اللجنة، أو علاقة طالب البحث بالمشرف، وتُوفِّر هذه الديناميات أُطرًا يستجيب خلالها الأعضاء ويفسرون تصرفات وأقوال بعضهم البعض، ومن الصعوبة التنبؤ بها؛ فهي خاصة بكل مجموعة من الأعضاء وبالسياقات الديناميكية المحددة التي يتفاعل فيها هؤلاء، ويجدر بطلاب البحث أن يكونوا على دراية بمدى أهميتها ومستعدين للتعامل معها.

وبغض النظر عن نتيجة المناقشة العلمية للرسالة الجامعية ودرجة المنح بها، فإن ما يجري فيها يؤثر في طالب البحث تأثيرًا قويًّا أثناء المناقشة وبعدها، فإذا كان المناقش متعسفًا أو ساخرًا أو متحذلقًا أو ضيق الأفق أو عدائيًّا (صداميًّا)، أو أنه شخص لديه نية أكثر نحو الإثارة وإثبات شيء ما عن نفسه داخل المناقشة بدلًا من تفضيل الاستماع لطالب البحث وإدارة حوار فعال معه يؤثر ذلك بدوره على الجانب الوجداني والنفسي له، فقد تفقده المناقشة

الثقة بنفسه، وتؤثر سلبًا على تصوراته الذاتية حول قدراته العلمية، وبالتالي يُقوض ذلك مستقبلًا من أدائه وكفاءته العلمية والأكاديمية كباحث مستقل؛ ولذلك كما أوضحنا سابقًا فإن اختيار المناقشين المناسبين عملية تستحق الاهتمام والعناء من قبل المسؤولين عنها؛ لما لها من آثار ليس على العملية والنتيجة فحسب بل وبصفة خاصة على الجانب النفسي للباحث وتأثيره على مستقبله المهني والبحثي. إن البعد الوجداني للمناقشة يحتاج إلى دراسات جادة لتَعَرُّفِه من أجل تحسينه لتصبح المناقشة خبرة سارة ومثمرة لدى باحثي المستقبل، وفي هذا الصدد:

- أشارت "حياة الحربي" إلى أن من ضوابط المناقشة العلمية ضرورة ابتعاد المناقش عن استخدام الكلمات الجارحة والأحكام القاسية مهما كان تقصير طالب البحث، ووصف الرسالة وصاحبها بما لا يليق، وجعل المناقشة وسيلة للنيل والتشفي وتصفية الحسابات (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠، ص ص ٥٤–٥٥).
- كما أكد "فرانسيس كيلي" أن المناقشة كان لها تأثير لدى العديد من عينة بحثه من طلاب البحث في تقليل إدراكهم وتصورهم لكفاءتهم الأكاديمية، وعلى الرغم من أن شخصًا واحدًا فقط من عينة البحث لديه لم يُمنح الدرجة بشكل مباشر، بينما اجتاز الباقون المناقشة ومنحوا الدرجة (إما بشكل مباشر أو مع تعديلات طفيفة)، فإن الأثر السلبي للممارسة داخل المناقشة – التي أسفرت عن نتيجة إيجابية – هو مسألة تستحق المزيد من الدراسة (Frances Kelly, 2010, p. 81).
- وقد أظهرت استجابات طلاب البحث في دراسة "جاكسون و تينكلر" أن المناقشة تخدم أيضًا غايات غير بناءة للعديد من طلاب البحث، فبغض النظر عن النجاح فيها، فإن الممارسات غير البناءة بها أدت إلى تقليل تصوراتهم عن كفاءتهم الأكاديمية وتثبيطهم في البحث عن عمل داخل الأوساط الأكاديمية وخصوصًا ذوي الإمكانات الأكاديمية المتميزة منهم (Carolyn Jackson and Penny Tinkler, 2001, pp. 363–364).

وفي الكليات التربوية بجامعة المنيا غالبًا ما يبدأ المناقش الخارجي أولًا في مناقشة طالب البحث مناقشة علانية، وفي حالات نادرة يتم بدأ المناقشة بالمناقش الداخلي وخاصة إذا كان رئيس اللجنة هو المناقش الخارجي، وأيًا كان من بدأ المناقشة منهما، فلا يبدأ الآخر

في مناقشة طالب البحث حتي يُعلِن المناقش الأول انتهاءه من المناقشة، وعندما يشعر رئيس اللجنة بأن كل إجراء من إجراءات المناقشة قد أخذ حقه من الوقت، وأن المناقشين قد اكتفوا بما تم من تبادل للحوار بينهم وبين صاحب الرسالة، يختم الحوار بشكر المناقشين وطالب البحث ثم يطلب عادة من الأخير والحضور مغادرة القاعة لإعطائهم فرصة للتداول حول قراراتهم ومحاولة توفيق الآراء والتوصل إلى قرار نهائي موحد حول تقييم طالب البحث ورسالته تمهيدًا لصياغة تقريرهم الجماعي، وعند الانتهاء من صياغته يُطلب منه ومن الحضور العودة إلى قاعة المناقشة لتلاوة مضمون التقرير وإعلان النتيجة النهائية للمناقشة، ولكن فيما يتعلق بقرار اللجنة النهائي لا يوجد نص أو بند أو فقرة في قانون أو لائحة أو دليل للدراسات العليا تبين أسس وآليات اتخاذه وخاصة في حال وجود خلاف بين المناقشين حوله، وإذا كان المشرف هو رئيس اللجنة فما دوره؟ وما هي حدود سلطاته في هذا الأمر؟ حيث مازالت هذه الأمور مبهمة وغير محددة.

وقد أَسندت المادة (١٠٦) من القسم الثالث: الدراسات العليا بقانون تنظيم الجامعات تحديد تقديرات درجتي الماجستير والدكتوراه إلى أحكام اللوائح الداخلية بكليات الجامعة، ولمجلس الجامعة أن يقرر تبادل الرسالة مع الجامعات الأجنبية إذا رأى أنها جديرة بذلك، وأن لجنة المناقشة والحكم لها أن توصي بنشر وطباعة الرسالة على نفقة الجامعة (جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، ٢٠٢١، ص ١٤٠).

٣- إجراءات وآليات ما بعد انعقاد المناقشة:

تشمل هذه الإجراءات وتلك الآليات على منح الدرجة العلمية أو الإحالة أو أحيانًا عدم المنح، وتقديم طالب البحث لاستئناف وطعن على الحكم الصادر بالمناقشة في حالة الإحالة أو عدم المنح، وأخيرًا التغذية الراجعة للمناقشات العلمية، وفيما يلي تفصيل لهذه الإجراءات والآليات:

أولاً - منح الدرجة العلمية:

أرجعت المادة (١٠٦) من القسم الثالث (الدراسات العليا) من قانون تنظيم الجامعات تحديد درجات المنح لكل من درجتي الماجستير والدكتوراه إلى أحكام اللوائح الداخلية (جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، ٢٠٢١، ص ١٤٠)، ومن المتعارف عليه أن هذه اللوائح الداخلية تحدد تقديرات لمنح درجة الماجستير، أما في الدكتوراة فيُكْتفى بمنح

الدرجة فقط، وفي حال كان للرسالة إسهام أصيل في مجال التخصص العلمي توصي اللجنة بنشرها وتداولها بين الجامعات والمعاهد البحثية.

ولا تنتهي عادةً مهمة المشرف (المشرفين) ودوره بصدور قرار لجنة المناقشة والحكم، ففي حالات كثيرة يستمر عمله مع طالب البحث إلى ما بعد صدور قرار اللجنة، ففي حال طلب اللجنة تعديلات جوهرية كانت أم طفيفة يوجه المشرف الباحث ويتابع معه كيفية عمل التعديلات المطلوبة وصولًا بالرسالة إلى الصورة التي تُرضي أعضاء اللجنة، وتفي بما أشاروا إليه من تعديلات؛ حتى تخرج الرسالة بمستوى يتناسب مع الدرجة الممنوحة وفي ضوء متطلبات الجودة داخل كل درجة علمية.

وتختلف الجامعات في مسألة اطلاع طلاب البحث على التقارير بعد الانتهاء من المناقشة وإعلان النتيجة، حيث يُطلب من المناقشين في معظم الحالات إبداء رأيهم في الموافقة على معرفة طالب البحث بأسمائهم واطلاعه على تقاريرهم، ويوافق معظمهم على كلا المطلبين، ويعود الأمر في مثل هذه الحالة للمشرف الرئيس كي يقرر إعلان التقارير كاملة أو تقديم موجز لها فقط، وفي حالة التقارير السلبية للغاية يتم تبني نهج إعلان ملخص التقرير (Barry White, 2011, p. 320)، ويوصي تقرير الجامعات البريطانية لعام ٢٠١١ بمزيد من الشفافية، وبمحتوى جوهري في تقارير المناقشين وحق طلاب البحث في الوصول إليها والاطلاع عليها(Sue Bloxham and Margaret Price, 2015, p. 198)، فالاطلاع على التقارير قد يكون نافعًا لطالب البحث أو ضارًا له، ويتوقف ذلك على ما هو مكتوب في التقرير وطريقة عرضه من جانب، وعلى شخصية الباحث من جانب آخر، ولكن لا شك في أن الاطلاع عليها بصفة عامة يُكمِل ويُدعِّم الجانب التكويني والتنموي للمناقشة العلمية، ولكن هذا في حال كانت التقارير إيجابية وليست فحسب تلخيصية كما هو الحال في ظل تقارير المناقشين الحالية التي تُسلَّم لطالب البحث في الكليات التربوية بجامعة المنيا لاستكمال أوراق ووثائق منحه الدرجة العلمية.

ثانيًا - الإحالة:

نصت المادة (١٠٧) من القسم الثالث (الدراسات العليا) من قانون تنظيم الجامعات أن "لمجلس الكلية بناءً على اقتراح لجنة الحكم على الرسالة أن يرخص للطالب الذي لم تُقَرَّر أهليته لدرجة الماجستير أو الدكتوراه في إعادة تقديم رسالته بعد استكمال أوجه النقص أو

تقديم رسالة أخرى" (جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي، ٢٠٢١، ص ١٤٠)، ولكن لم يرد في مواد القانون أي ذكر عن الحالات المحتملة لإحالة الرسالة وعدم إجازتها، أو شروط ومبررات الإحالة، وماهية من سيُعيد تقييمها بعد إجراء التعديلات، هل نفس اللجنة أم لجنة أخرى؟ وهل ستعقد مناقشة أخرى أم يتم الاكتفاء فحسب بفحص الرسالة المعدلة؟ كما لم يرد ذكر عن أحقية طالب البحث الذي لم تُجَز رسالته بتقديم التماس أو طعن على حكم اللجنة، أو حتى عن شروط تقديمه.

وفي حالات قليلة من الإحالة يُؤجِّل المناقشون إخبار طالب البحث بالنتيجة حتى يتحدثوا بعد انتهاء المناقشة مع مشرفه عن الأشياء المطلوب تغييرها أو تعديلها، ويكون المشرف الماهر في مثل هذه المحادثات مفيدًا لطالب البحث في إقناع المناقشين بإبقاء مطالبهم بإجراء تعديلات ثانوية عند الحد الأدنى، وضمان أن يُطلب من طالب البحث مجموعة واضحة من التعديلات القابلة للتحقيق (Patrick Dunleavy, 2003, p. 225).

وهناك اختلافات جوهرية بين الجامعات فيما يمكن اعتباره تعديلات طفيفة أو ما يشكل إحالة، فمن الناحية العملية قد يكون قرار "منح الدرجة مع تعديلات طفيفة" في إحدى الجامعات هو قرار "إحالة" في جامعة أخرى، وفي حالة الإحالة لا يتم منح الدرجة بل يُسمح لصاحب الرسالة بمراجعتها وإعادة تقديمها للحصول على الدرجة، ويقدم المناقشون توجيهات حول التغييرات المطلوبة، وقد تتضمن عملية إعادة الفحص قيام المناقشين الخارجيين والداخليين بإعادة تقييم الرسالة، وأحيانًا عقد مناقشة ثانية لصاحبها، وفي حال التوصية بعدم منح درجة الدكتوراه وعدم السماح لطالب البحث بمراجعة الرسالة وتقديمها مرة أخرى، يوصون إما بمنحه درجة الماجستير بناءً على العمل المقدم في الرسالة، أو قد يوصون بأن يقوم صاحبها بعمل إضافي فيها قبل إعادة تقديمها لحصولها على درجة الماجستير، وفي حالات نادرة لا يوصي المناقشون بمنح أي درجة، ولا يسمحون له بمراجعة وإعادة التقديم للحصول على درجة الدكتوراه أو الماجستير (Penny Tinkler and Carolyn Jackson, 2004, pp. 9-10).

ثالثًا ـ الطعن والاستئناف:

إن خوف طالب البحث من الطعن على نتيجة المناقشة والتقاضي بسببها، نتيجة عدم إمكانية أن يكون الطعن على أساس الحكم الأكاديمي، بل على أساس العملية فقط، والذي

أدى إلى زيادة الترتيبات المريحة بين المشرف والزميل في مؤسسة أخرى للعمل كمناقش خارجي، مع ضمان تجنب حدوث أي مشكلات قد تغير من الأوضاع القائمة، ويدعو هذا إلى التساؤل حول ما إذا كانت المناقشة – في غياب الصرامة – قد أصبحت إجراءً شكليًّا ورمزيًّا، وما يترتب على ذلك من انخفاض قيمة الدرجة العلمية، كما يشير هذا إلى الحاجة لمراجعة جذرية لتقييم تعليم الدرجة العلمية في التخصصات المختلفة للنظر في إجراءات الفحص والمناقشة، وفي معايير منهجية ومتفق عليها عالميًّا لضمان جودة منح الدرجات العلمية (Jacqueline H. Watts, 2012, p. 379)، ويتم التعامل مع الطعون التي تتعلق مباشرة بإجراءات وممارسات المناقشة بيسر أكثر، وخصوصًا إذا كانت المناقشة موضوع الطعن كان لدى لجنتها رئيس محايد فهو بمنزلة شاهد مستقل، وهذا هو السبب في أن العديد من المؤسسات العلمية والأكاديمية تتحرك في الوقت الحاضر نحو إدراج نوع من الشهود المستقلين في جميع المناقشات، وتتضمن الأسباب المحتملة للطعون والاستئناف ما يلي (Rowena Murray, 2015, pp. 163–165):

- مخالفات إجرائية أثناء انعقاد المناقشة.
- ظروف طبية أو شخصية أثرت على أداء طالب البحث، ولم يكن لدى المناقشين وعي بها عند اتخاذ قرارهم النهائي.
- التحيز أو التمييز من جانب المناقشين.
- الاختلافات الأيديولوجية بين طالب البحث والمناقشين؛ مما يؤدي إلى معاملة غير عادلة أثناء المناقشة.
- خطأ المشرف وفشله في تنبيه طالب البحث في المراحل الأولى من إعداد الرسالة إلى نقاط ضعف كبيرة بها.
- عداء المناقش الشخصي تجاه طالب البحث (صاحب الرسالة).

وتجدر الإشارة إلى أن قانون تنظيم الجامعات لم يرد به نص سواء مادة كانت أم فقرة في مادة عن آلية الطعن أو الاستئناف على الحكم الصادر عن لجنة المناقشة والحكم، أو عن أحقية طالب البحث في تقديمه والحالات المسموح بها في تقديمه، وهذه الآلية هي حق يكفله القانون العام في الأحكام والتقاضي؛ وبالتالي من الأهمية أن ينص عليها قانون تنظيم الجامعات.

رابعًا - التغذية الراجعة:

إن منظومة الجودة في أي مجال من المجالات لا تكتمل دون الأخذ في الحسبان التغذية الراجعة، فهي السبيل إلى التحسين والتطوير المستمر لإجراءات وآليات ومعايير الجودة المتبعة من أجل الوصول بالمخرجات والنواتج إلى المستوى اللائق والمأمول، وتتطلب جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية من الأقسام العلمية بالكليات التربوية بناءً على ذلك إجراء استطلاع رأي لأعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث حول مدى رضاهم عن هذه المناقشات، ومستوى أداء المشاركين بها، وتوقعاتهم المستقبلية بشأنها، والتي توضع على ضوئها خطط لتطوير المناقشات وتحسين جودتها من خلال الوقوف على جوانب القوة لتدعيمها وجوانب القصور لمعالجتها، وتلبية توقعات الأطراف المعنية بالمناقشة العلمية.

الدراسة الميدانية:

١- هدف الدراسة: هدفت إلى تحديد واقع توفر وتحقق معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث.

٢- أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في استبانة لتَعرُّف واقع تحقق معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث، وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية في تصميم الاستبانة:

- **الاطلاع على قانون تنظيم الجامعات وأدلة ولوائح الدراسات العليا بالكليات التربوية بالجامعة ، والأدبيات والبحوث والدراسات العلمية السابقة (العربية والأجنبية) التي تناولت موضوع تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية.**
- **الأداة في صورتها الأولية: تكونت الاستبانة من مجموعة من المفردات تترجم أهداف البحث، وقد روعي في صياغتها الوضوح والموضوعية، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور خاصة بإجراءات وآليات (الإعداد للمناقشة، وانعقاد المناقشة، وما بعد المناقشة).**
- **صدق الأداة: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (١٥) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس في العلوم التربوية بجامعة المنيا، حيث طُلب منهم إبداء الرأي في**

سلامة المفردات وانتمائها للمحاور وشمولها لموضوع البحث، فضلًا عن مقترحات أخرى بالإضافة أو الحذف، واتضح من تحليل استجابات السادة المحكمين وجود درجة عالية من الاتفاق حول صدق مفردات الاستبانة، وقد رأى المحكمون حذف (١٢) مفردة، فضلًا عن تعديل صياغة بعض المفردات، وقد قام الباحثان بإجراء التعديل المقترح.

- ثبات الأداة: تم تطبيقها على عدد (٣٣) من طلاب البحث وأعضاء هيئة التدريس، وباستخدام معامل "ألفا كرونباخ" وجد أن معامل ثبات الاستبانة بعد تحليل النتائج (٠,٨٦)؛ مما يعنى أن الاستبانة تتمتع بثبات عالٍ.

٣- **الصورة النهائية للأداة:** بعد إجراء تعديلات السادة المحكمين، وحساب ثبات الاستبانة بصورتيها، أمكن الوصول إلى الاستبانة في وضعها النهائي موزعة على ثلاثة محاور، وتشمل (٦١) مفردة في صورتها النهائية.

٤- **عينة الدراسة:** بلغ العدد الإجمالي الفعلي لعينة البحث بالكليات التربوية بجامعة المنيا (٢٦٣) عضوا وباحثا، منها: (١٤٧) من أعضاء هيئة التدريس ، و(١١٦) من طلاب البحث بمرحلتي الماجستير والدكتوراه. ويوضح جدول (١) النسبة المئوية لإجمالي العينة.

جدول (١)
النسبة المئوية لعينة البحث

العينة	المجتمع الأصلي	العينة الفعلية	النسبة المئوية%
أعضاء هيئة التدريس	٢٩٦	١٤٧	%٤٩,٧
طلاب البحث	٤٧٢	١١٦	%٢٤,٦
العينة الكلية	٧٦٨	٢٦٣	%٣٤,٣

٥- **التطبيق الأساسي للأداة:** تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١).

٦- **تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية:** بعد القيام بتفريغ بيانات الاستبانة، تمت المعالجة الإحصائية كما يلي:

أ- تم حساب تكرارات استجابات عينة البحث تحت درجات (تتحقق بدرجة كبيرة- تتحقق بدرجة متوسطة- لا تتحقق).

ب– أعطيت أوزان نسبية لكل بديل من البدائل الثلاثة السابقة، وكانت (٣. ٢. ١) على التوالي.

ج– تم حساب نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة، وذلك بالمعادلة التالية:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{\text{مج ك}_1 \times 3 + \text{مج ك}_2 \times 2 + \text{مج ك}_3 \times 1}{\text{عدد أفراد العينة} \times 3}$$

وتستخدم نسبة متوسط الاستجابة لتعرف درجة تحقق كل عبارة من خلال مقارنتها بحدود الثقة، والتي يتم حسابها في الخطوة التالية.

د– تعيين حدود الثقة لاستجابات العينة على عبارات الاستبانة كما يلي:

- تقدير نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة، حيث إن الأوزان الرقمية لمدى تحقيق عبارات الاستبانة من (٣: ١)، فإن نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة، هي:

$$\text{نسبة متوسط الاستجابة} = \frac{2}{3} = 0{,}67 \text{ تقريبا.}$$

- الخطأ المعياري لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة، وتم حسابه من القانون التالي (زكريا الشربيني، ٢٠٠٧، ص ١٠٥):

$$\text{الخطأ المعياري} = \sqrt{\frac{\text{أ} \times \text{ب}}{\text{ن}}}$$

حيث: (أ) نسبة متوسط الاستجابة لعبارات الاستبانة، و(ب) باقي النسبة المئوية من الواحد الصحيح، و(ن) عدد أفراد العينة.

الخطأ المعياري لإجمالي العينة = $\sqrt{\frac{٠,٦٧ \times ٠,٣٣}{٢٦٣}}$ = ٠,٠٣

الخطأ المعياري لعينة أعضاء هيئة التدريس = $\sqrt{\frac{٠,٦٧ \times ٠,٣٣}{١٤٧}}$ = ٠,٠٤

الخطأ المعياري لعينة الباحثين = $\sqrt{\frac{٠,٦٧ \times ٠,٣٣}{١١٦}}$ = ٠,٠٤

- **يتم حساب حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة من عبارات الاستبانة عند مستوى (٠,٠٥) من القانون التالي (فؤاد أبو حطب، آمال صادق، ٢٠١٠، ص ٣٢٢):**

حدود الثقة = نسبة متوسط الاستجابة + الخطأ المعياري × ١,٩٦.

حيث إن درجة (١,٩٦) هي المساحة التي تحت المنحنى الاعتدالي عند درجة ثقة (٩٥%)، ويوضح جدول (٢) حدود الثقة لاستجابات عينة البحث.

جدول (٢)
حدود الثقة لإجمالى عينة البحث ولعينة أعضاء هيئة التدريس وعينة الباحثين

حدود الثقة	إجمالى العينة	عينة أعضاء هيئة التدريس	عينة الباحثين
الحد الأعلى	**٠,٧٣**	**٠,٧٥**	**٠,٧٥**
الحد الأدنى	**٠,٦١**	**٠,٥٩**	**٠,٥٩**

واستخدم الباحثان حدود الثقة معيارًا لدرجة تحقق العبارات، حيث تمت مقارنة قيمة نسبة متوسط الاستجابة لكل عبارة بقيمة حدود الثقة العليا والدنيا، فإذا زادت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة عن قيمة الحد الأعلى لحدود الثقة أو تساوت معها تكون العبارة محققة بدرجة عالية، أما إذا قلت نسبة متوسط الاستجابة للعبارة عن الحد الأدنى لحدود الثقة أو تساوت معها تكون العبارة غير محققة، أما إذا وقعت نسبة متوسط الاستجابة بين الحد الأدنى والحد الأعلى لحدود الثقة تكون العبارة محققة بدرجة متوسطة.

هـ– المعالجة الإحصائية لمعرفة دلالة الفروق بين المجموعات:

تم استخدام مقياس (ز) لتَعرُّف الفروق الدالة بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث بالكليات التربوية بجامعة المنيا، وتوضح المعادلة التالية طريقة حساب (ز) (عبد الله السيد عبد الجواد، ١٩٨٣، ص ٢٠٥):

$$ز = \frac{ب_1 - ب_2}{\sqrt{ب\ ف\ \left(\frac{ن_1 + ن_2}{ن_1\ ن_2}\right)}}$$

حيث: $ب_1$: الوزن النسبي الأول. $ب_2$: الوزن النسبي الثاني.

$$ب = \frac{ن_1\ ب_1 + ن_2\ ب_2}{ن_1 + ن_2}$$

ف = ١ – ب $ن_1$ عدد العينة الأولى. $ن_2$ عدد العينة الثانية.

وتكون ز دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا كانت ز $\geq$ ١,٩٦

وتكون ز دالة عند مستوى ٠,٠١ إذا كانت ز $\geq$ ٢,٥٨

تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

بعد إجراء المعالجة الإحصائية في ضوء استجابات عينة البحث، تم التوصل إلى مجموعة من النتائج الخاصة بواقع تحقق وتوفر معايير جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية (الماجستير والدكتوراة) فى مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب البحث، وفيما يلي عرض لما تم التوصل إليه من نتائج:

المحور الأول - إجراءات وآليات الإعداد للمناقشة:

تعد مرحلة الإعداد للمناقشة العلمية للرسائل الجامعية من أهم المراحل؛ لما لها من أهمية في تهيئة الباحث للمناقشة بشكل يضمن الثقة بالنفس وحسن العرض والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات الموجهة له من قبل المناقشين.

جدول (٣)
نسب متوسط الاستجابة لعينة البحث حول المحور الأول
إجراءات وآليات الإعداد للمناقشة

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة			قيمة (ز)
		إجمالي العينة	أعضاء هيئة التدريس	الباحثون	
١	يحضر الباحثون المناقشات العلمية للرسائل الجامعية التي تعقد بالقسم أو الكلية.	٠,٦٧	٠,٦٤	٠,٦٩	٠,٨٦ -
٢	يطلع الباحث على أبحاث ودراسات علمية تتعلق بتحكيم الرسائل الجامعية ومناقشتها.	٠,٤٥	٠,٤٧	٠,٤٢	٠,٨٢
٣	تُعقد جلسات مناقشة بين الباحث وبعض زملائه يتبادلون فيها الأدوار لإعداده للمناقشة الفعلية الخاصة برسالته.	٠,٤	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٦٧
٤	تُعقد سنويًا بعض المناقشات المصغرة (سيمنارات) لتقييم مدى تقدم الباحث في رسالته بجانب التقارير السنوية للمشرفين.	٠,٤٥	٠,٤٦	٠,٤٤	٠,٣٣
٥	تُجرَى داخل القسم محاكاة للمناقشة بين الباحث واثنين من الأساتذة اللذين يرغبان في قراءة الرسالة ومناقشتها.	٠,٣٥	٠,٣٥	٠,٣٤	٠,١٧
٦	يُلزِم القسم الباحثين بنسبة حضور (للسيمنارات) التي تعقد به كشرط لتشكيل لجنة المناقشة والحكم على رسالته.	٠,٥٥	٠,٥٨	٠,٥١	١,١٥
٧	يُجري القسم (سيمنارًا) حقيقيًا وليس شكليًا لمناقشة الباحث في رسالته المقدمة وتقييمها في صورتها النهائية قبل تشكيل لجنة المناقشة والحكم.	٠,٥١	٠,٥٢	٠,٤٩	٠,٤٩
٨	يراجع الباحث مع المشرف رسالته الجامعية والروابط بين أجزائها قبل تشكيل لجنة المناقشة والحكم.	٠,٧٢	٠,٧٤	٠,٧	٠,٧٣
٩	يناقش المشرف مع الباحث معايير فحص وتحكيم الرسالة العلمية والوزن النسبي لكل معيار.	٠,٤٩	٠,٥٣	٠,٤٤	١,٤٨
١٠	يساعد المشرف الباحث في توقع أسئلة المناقشين المحتملة والردود العلمية المناسبة لها.	٠,٦٢	٠,٦٥	٠,٥٨	١,١٧
١١	يتابع المشرف مع الباحث جميع الاستعدادات التحضيرية التي قام بها استعدادًا ليوم المناقشة الفعلية.	٠,٧	٠,٧٢	٠,٦٧	٠,٨٩
١٢	يراجع المشرف مع الباحث إخراج العرض التقديمي لرسالته في صورة مناسبة.	٠,٥	٠,٥٤	٠,٤٥	١,٤٨
١٣	يرسل الباحث إلكترونيًا العرض التقديمي لرسالته إلى جميع أعضاء اللجنة قبل موعد انعقاد المناقشة بوقت كافٍ (في حالة عدم انعقادها بصورة طبيعية).	٠,٤١	٠,٤٤	٠,٣٨	١

تابع جدول (٣)
نسب متوسط الاستجابة لعينة البحث حول المحور الأول
إجراءات وآليات الإعداد للمناقشة

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة			قيمة (ز)
		إجمالي العينة	أعضاء هيئة التدريس	الباحثون	
١٤	يتشاور المشرف مع الباحث عند اختيار المناقشين المحتملين.	٠,٥	٠,٥٥	٠,٤٤	١,٨
١٥	ينظم القسم عملية اختيار المناقشين من خلال معايير موضوعة من قِبله وليس اختيارًا لمناقشين بعينهم.	٠,٥٧	٠,٦	٠,٥٣	١,١٥
١٦	يعد القسم قاعدة بيانات (تُحَدَّث باستمرار) بأعضاء هيئة التدريس من داخل القسم وخارجه الذين يحق لهم المناقشة.	٠,٤٧	٠,٤٨	٠,٤٦	٠,٣٣
١٧	يُختار المناقشون في ضوء توافق أبحاثهم العلمية المنشورة مع المجال العلمي الخاص بالرسالة.	٠,٦٧	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٦٩
١٨	يستعان بمناقشين سبق لهم الاشتراك في مناقشة رسائل أو الإشراف على رسائل أجيزت بالفعل.	٠,٦٩	٠,٧٢	٠,٦٥	١,٢٣
١٩	يُحَكَّم المناقش عددًا محددًا من الرسائل العلمية كل عام (سواء داخل الجامعة أم خارجها).	٠,٥١	٠,٥٢	٠,٤٩	٠,٤٩
٢٠	تُتَّخذ بعض الإجراءات المتبعة مع المناقشين في حالة تأخرهم في فحص الرسالة.	٠,٥١	٠,٥٣	٠,٤٨	٠,٨٢
٢١	يصوغ المناقشون تقريرهم الفردى والجماعى صياغة تفصيلية (كيفيًا وكميًا) مع توضيح جوانب القوة والضعف في الرسالة.	٠,٦١	٠,٦٤	٠,٥٨	١
	نسبة متوسط الاستجابة للمحور	٠,٥٤	٠,٥٦	٠,٥١	٠,٨٢
	الحد الأعلى لحدود الثقة	٠,٧٣	٠,٧٥		
	الحد الأدنى لحدود الثقة	٠,٦١	٠,٥٩		

تكون (ز) دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا كانت ز> ١,٩٦، ودالة عند مستوى ٠,٠١ إذا كانت ز > ٢,٥٨

باستقراء نتائج التحليل الإحصائى لجدول (٣) نجد أن عينة البحث اتفقت على حضور بعض طلاب البحث للمناقشات العلمية للرسائل الجامعية التي تعقد بالقسم والبعض الآخر لا يحضر، وهذا ما أكدته العبارة رقم (١) حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة لها (٠,٦٧)، والتي تقع بين الحد الأدنى والحد الأعلى لحدود الثقة؛ وربما يرجع ذلك إلى الظروف التي يمر بها المجتمع من تفشي وباء كورونا، وتحديد عدد معين لحضور المناقشات العلمية، أما في الظروف العادية لاحظ الباحثان أن بعض طلاب البحث لا يحرصون على حضور المناقشات العلمية؛ وذلك بسبب انشغال بعضهم بأعبائه الوظيفية إلى جانب ضعف التدقيق من قبل القسم على حضورهم، فقد يحضر فقط بعضهم من الذين لهم علاقة بأعضاء لجنة المناقشة من المشرفين عليهم، كما أكدت استجابات إجمالى العينة ندرة اطلاع طلاب البحث على الأبحاث والدراسات العلمية الخاصة بتحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية، وهذا ما أكدته العبارة رقم (٢)، والتي لم تتجاوز نسبة متوسط الاستجابة لها الحد الأدنى لحدود الثقة؛ وقد يرجع ذلك إلى اكتفاء بعضهم بحضور بعض المناقشات قبل المناقشة الفعلية أو الاستفسار من طلاب البحث والباحثين السابقين، وندرة وجود ورش عمل حول المناقشات العلمية، وكذلك قلة الدراسات والبحوث العلمية المصرية التي تتعلق بالمناقشات العلمية بشكل مباشر، فضلًا عن ندرة وجود كتب عربية حول المناقشات العلمية؛ فبرغم تعرض بعض كتب مناهج البحث العربية في بعض أجزائها لمهارات البحث العلمي أو كيفية إعداد الرسائل الجامعية، فإن بعضها تطرق لموضوع المناقشة في عدد محدود جدًّا من الصفحات، مع ملاحظة وجود تكرار للمعلومات الواردة عن المناقشات بهذه الكتب؛ وبالتالي لم تتعرض هذه المراجع تعرضًا كافيًا وشاملًا ومفصلًا لموضوع المناقشة والممارسات المتبعة بها، أو لطرق الإعداد لها، أو لأغراضها وأهدافها، أو لأدوار المشاركين بها ومعايير اختيارهم، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة جيري ويلينجتون (Jerry Wellington, 2010)، ودراسة "ميشيل شير (Michelle Share, 2016).

أما بالنسبة لنماذج وأشكال محاكاة المناقشة العلمية ضمن إجراءات وآليات الإعداد للمناقشة، والتي تساعده في التحضير لها واكتساب مهاراتها ومعايشة خبراتها، فقد أكدت استجابات إجمالي العينة ندرة عقد بعض جلسات المناقشة سواء بينه وبين زملائه أو بينه وبين بعض الأساتذة بالقسم، على الرغم من أهمية ذلك في مراجعة الرسالة وتوقع الأسئلة

المحتملة من المناقشين وطريقة الاجابة عنها وتقوية حجته خاصة عندما تُعرض على أكثر من أستاذ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة ميشيل شير (Michelle Share, 2016) ودراسة جيرالدين ديفيس وهيلاري إنجوارد (Geraldine Davis and Hilary Engward, 2018)؛ وربما ترجع ندرة وجود نماذج وأشكال لمحاكاة المناقشة الفعلية لعدم وجود هذه البنود ضمن قانون تنظيم الجامعات أو لوائح وأدلة الدراسات العليا، وضعف رغبة بعض المشرفين فى عرض أعمال طلاب البحث خاصتهم على أعضاء هيئة تدريس آخرين تحسُّبًا لوجود صراعات بين بعضهم البعض، والتي قد يدفع ثمنها طالب البحث، أو ضعف اقتناع بعض المشرفين بآراء الأعضاء الآخرين بالقسم واتجاهاتهم البحثية.

هذا إلى جانب ندرة وجود متابعة سنوية لطالب البحث بالقسم العلمي من خلال إجراء (سيمنار) سنوي؛ لتحديد مدى تقدمه فى رسالته وتقديم المشورة له للتغلب على بعض المعوقات التي قد تقف أمامه، ولكن يُكتفى بالتقارير السنوية التي يقدمها المشرفون لمجلس القسم، والتي غالبًا ما تكون روتينية، وغير واقعية، ولا تقيس مستوى تقدمه فى أغلب الأحيان، ويتفق هذا مع نتائج كل من: دراسة (عبد الرازق زيان،٢٠٠٧)، ودراسة (سميرة علي قاسم جبارة، عبد الباسط سعيد عبد الله الفقيه، ٢٠١٩)، كما أكدت استجابات عينة البحث ضعف إلزام طلاب البحث بحضور نسبة من (السيمنارات) التي تعقد بالقسم، والتي لا تُؤخذ في الحسبان عند تشكيل لجنة المناقشة والحكم، وبالرغم من وجود قرار صادر عن مجلس كلية التربية عام (٢٠١٧) بإلزام طلاب البحث حضور نسبة لا تقل عن (٧٥%) من حلقات (السيمنار) والمناقشات التي يعقدها القسم العلمي كشرط للتسجيل فى برامج الماجستير والدكتوراة، إلا أن هذا القرار غير مفعل ولا يتم العمل به على الرغم من أهميته في تنمية مهاراتهم البحثية وتحضيرهم للمناقشة، أما بالنسبة (للسيمنار) النهائي الذي يجرى كشرط من شروط الموافقة على تشكيل لجنة المناقشة والحكم، فقد أكدت استجابات العينة أنه يتم بصورة شكلية صورية روتينية، حيث يكون بمنزلة جلسة استماع لتَعرُّف ما تمَّ القيام به بإيجازٍ شديد، وتنتهي الجلسة دون توجيه طالب البحث إلى أى تعديلات أو تقديم ملاحظات حول أدائه، وهذا ما أكده إجمالي عينة البحث على المفردات (٣: ٧)، والتي لم تتجاوز نسب متوسط الاستجابة الحد الأدنى لحدود الثقة، وتتفق هذه النتائج مع كل من: دراسة (محمد فتحي عبد الرحمن أحمد، ٢٠١٨)، ودراسة (عبد الرازق محمد زيان، ٢٠٠٧) واللتين أكدتا

ضعف فاعلية حلقات (السيمنار) العلمي حول الموضوعات المطروحة للبحث والدراسة، وضعف مشاركات أعضاء هيئة التدريس فيها؛ مما يؤثر على الأداء البحثي في مجال العلوم التربوية، بينما يختلف ذلك مع ما اقترحته دراسة (محمد خالد فرج علي وآخرين، ٢٠١٥) من ضرورة عرض طالب البحث في برامج الماجستير أو الدكتوراه لما توصل إليه من نتائج وما يواجهه من صعوبات على (سيمنار) القسم كل فترة زمنية (ثلاثة أشهر مثلًا).

كما أكدت استجابات إجمالي عينة البحث مراجعة بعض المشرفين للرسالة الجامعية والروابط بين فصولها وأجزائها، وكذلك مساعدة بعضهم لطالب البحث فى توقع بعض الأسئلة المحتملة من جانب لجنة المناقشة، ومتابعتهم له في الاستعدادات والإجراءات الخاصة بالمناقشة الفعلية، ولكن البعض الآخر لا يفعل ذلك، وهذا ما أكدته استجابات العينة على المفردات (٨، ١٠، ١١)، بينما هناك قصور في مناقشة المشرفين لطالب البحث فى معايير تحكيم الرسالة العلمية وأهمية تحقيق هذه المعايير في رسالته والوزن النسبي لتقييم جوانبها، وهذا ما أكدته استجابة إجمالي العينة على المفردة (٩) والتي لم تتجاوز نسبة متوسط الاستجابة الحد الأدنى لحدود الثقة؛ وربما يرجع ضعف متابعة طالب البحث وتوجيهه إلى انشغال بعض المشرفين بالكثير من الأعباء التدريسية والإدارية والبحثية، ويتفق هذا مع ما أكدته دراسة (حسام إبراهيم مراد،٢٠٢٠) من انشغال المشرفين بأعمال تدريسية وإدارية تمثل عائقًا في توجيه ومتابعة طلاب البحث في دراساتهم البحثية، هذا بالإضافة إلى ضعف القدرات الإشرافية على البحث، ويتفق ذلك مع دراسة (عازة محمد أحمد سلام، ٢٠٢٠)، والتي أكدت معاناة أعضاء هيئة التدريس في مجال الإشراف البحثي، ووجود قصور في إعداد وتدريب بعض أعضاء هيئة التدريس على مهارات الإشراف البحثي، كما أكدت دراسة (محمد فتحي عبد الرحمن أحمد، ٢٠١٨) ضعف مساعدة المشرف لطالب البحث وتوجيهه وانصرافه عن أدواره الإشرافية؛ وربما يرجع ذلك إلى حداثة المشرفين، وعدم تخصصهم فى مجال الرسالة وموضوعها بالإضافة إلى طبيعة بعض طلاب البحث ومستواهم، وضعف تحملهم المسئولية في المشاركة في إنجاز الرسالة بالشكل الكافي والمناسب، كما توصلت دراسة (عبد الرازق محمد زيان، ٢٠٠٧) إلى ضعف العلاقات العلمية بين غالبية الأساتذة وزيادة العبء التدريسي والإشرافي لأعضاء هيئة التدريس، وضعف التكوين المهنى لبعضهم، ونقص أعدادهم.

كما أكدت استجابات العينة في المفردتين (١٢, ١٣) والتي لم تتجاوز نسب متوسط الاستجابة الحد الأدنى لحدود الثقة اعتماد طالب البحث على نفسه فى إعداد وإخراج العرض التقديمي، وندرة مساعدة المشرفين له في ذلك، وكذلك ندرة إرسال العرض التقديمي للرسالة إلى المناقش الخارجي قبل وقت المناقشة في حال عدم حضوره، وانعقاد المناقشة إلكترونيًّا (عن بُعْد) نظرًا لظروف جائحة كورونا، ولكن يتم عرضه في بداية المناقشة فحسب، وعن طريق تقنية Zoom يُمكن للمناقش مشاهدة العرض التقديمي، ويلاحظ أن بعض أعضاء اللجنة لا يهتم بالعرض التقديمي بدرجة كبيرة أثناء عرض طالب البحث له.

أما بالنسبة لاختيار لجنة المناقشة والحكم على الرسالة، والذي يُعد أمرًا بالغ الأهمية لضمان موضوعيتها وتحقيق العدالة وإنجاز المستهدف منها علميًّا وتعليميًّا ومهنيًّا، فقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي للمفردتين (١٧، ١٨) إلى أنه يتم اختيار بعض المناقشين في ضوء توافق أبحاثهم العلمية المنشورة مع موضوع الرسالة ومجالها، مع أنه من المفترض أن توافق أبحاث المناقش مع موضوع الرسالة يعد من أهم المؤشرات والمتطلبات لضمان تقييم الرسالة العلمية بعدالة وموضوعية وتفهم لطبيعة الموضوع المتناول بها، كما أكدت العينة اختيار بعض المناقشين في ضوء خبرتهم في مناقشة الرسائل أو الإشراف على رسائل أجيزت بالفعل.

بينما يندر حدوث تشاور بين المشرف وطالب البحث حول اختيار المناقشين، وكذلك قلة وجود معايير موضوعة لاختيارهم أو وجود قاعدة بيانات بالذين يحق لهم المناقشة متضمنة أبحاثهم المنشورة سواء من داخل القسم أو خارجه تُحدَّث بصفة مستمرة، والتي يمكن الرجوع إليها للاختيار منها، إضافة إلى عدم وجود عدد محدد من المناقشات لكل مناقش سنويًّا، ولكن يُلاحظ أن اختيار المناقشين يتم من خلال اجتهادات المشرفين الشخصية، أو انتماءاتهم الفكرية، ومعرفتهم ببعض الأساتذة الذين تتم الاستعانة بهم فى أغلب المناقشات، أو يتم الاختيار حسب المصلحة الشخصية وتبادل الأدوار فيما بينهم، وهذا التحيز فى اختيار المناقشين يؤثر تأثيرًا سلبيًّا على تقييم الرسالة وجودتها ودرجة إجازتها، كما أكدت استجابات العينة الافتقار إلى اتخاذ بعض الإجراءات في حال تأخُّر المناقشين في فحصهم الرسالة؛ حيث تتم مراعاة ظروف المناقشين الخاصة إلى أبعد درجة، أما بالنسبة لتقاريرهم الفردية أو الجماعية فقليلا ما تتم صياغتها صياغةً تفصيلية تُوضح جوانب القوة والضعف فى الرسالة،

وإنما تتم فى صورة إجمالية ونمطية، ولا تحتوي على درجات رغم وجود بعض التقارير في وحدة الجودة تحتوي على بعض البنود البسيطة جدًا عن تقييم الرسالة العلمية ودرجة لكل بند، ولكن لا يتم الالتزام بها في أغلب التقارير، وهذا ما أكدته استجابات عينة البحث على المفردات (١٤، ١٥، ١٦،١٩، ٢٠، ٢١)، ويدل ذلك على وجود تحيز في اختيار اللجان سواء بسبب قلة الأساتذة المتخصصين، أو العلاقات الشخصية، أو شدة بعض المناقشين؛ مما يؤثر على جودة المناقشة العلمية ويعوقها عن تحقيق أهدافها، ويفقدها الموضوعية فى إصدار الأحكام على الرسائل المقدمة، وبالرجوع إلى قانون تنظيم الجامعات في المادة (١٠٣) نجد أنه لا توجد معايير دقيقة لاختيار المناقشين، فطريقة الاختيار صيغت صياغة عامة غير محددة تقبل التأويل.

وتتفق هذه النتائج مع كل من: دراسة (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠)، ودراسة (عمر أحمد مصطفى حياتي، ٢٠٠٨) واللتين أكدتا وجود تحيز وعدم موضوعية فى اختيار لجان المناقشة والحكم، والذي يتم بناءً على المحسوبيات والتحيزات الشخصية، فالمشرف له حق تشكيلها والتحكم فيها، وتجعل منه محكِّمًا ومحكَّمًا له، هذا إلى جانب نمطية معايير تقارير المناقشين وتناقضها واختلافها، بينما تختلف هذه النتائج مع كل من: دراسة جيري ويلينجتون (Jerry Wellington, 2010)، ودراسة (محمد ابراهيم سلمان، ٢٠١٣)، ودراسة (محمد إبراهيم سلمان، ٢٠١٤)، ودراسة (فتحي محمد أميمة، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى ضرورة خضوع عملية اختيار المناقشين لآليات وضوابط منهجية متفق عليها، فشخصية المناقش لا تقل أهمية عن علمه ومعرفته، فلا بد أن يكون مشهودًا له بالحياد وسعة الأفق والابتعاد عن الأمور الشخصية، وأن يكون المناقش ذا صلة بتخصص الرسالة من خلال أبحاثه المنشورة، مع تفعيل دور مجالس الأقسام والكليات وطلاب البحث في عملية الاختيار، ووضع قائمة بالمناقشين المؤهلين من خلال أسس علمية ومنهجية مع تحديد عدد معين من المناقشات العلمية المسموح بها لكل مناقش.

وإجمالاً لما سبق نجد اتفاق إجمالي عينة البحث على وجود قصور في تحقق الإجراءات والآليات الخاصة بإعداد الباحث للمناقشات العلمية فى مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا سواء كانت هذه الإجراءات خاصة بطالب البحث، أو بالمشرفين، أو باختيار المناقشين، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة للمحور (٠,٥٤)، وهي أقل من الحد الأدنى لحدود الثقة، أما

بالنسبة للفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس واستجابات طلاب البحث، فقد أكدت نتائج التحليل الإحصائى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم؛ مما يدل على اتفاق عينة البحث على ضعف الإعداد الجيد لطالب البحث للمناقشة العلمية، وتعديل طريقة التفكير بما يتناسب وما يحدث بها، بالرغم من أنها ليست فقط حدثًا ختاميًّا ينتهي بمنح الدرجة العلمية أو عدم منحها أو تأجيلها، ولكن يمكن النظر إليها أيضًا على أنها مناقشة تعليمية تنموية.

المحور الثانى - إجراءات وآليات انعقاد المناقشة:

تسهم المعرفة المسبقة لإجراءات المناقشة وآلياتها المتبعة في جعل طالب البحث مستعدًا ومتوقعًا لما يمكن أن يحدث أثناء انعقادها، كما تجعله سريع البديهة، ومستعدًا للرد والتعامل مع ما يمكن أن يُستجد من أفعال أو تصرفات أثناء المناقشة أو بعدها ردًّا مناسبًا وتعاملًا فعالًا، وتتضمن مجموعة من الإجراءات لتقييمه وتقييم الرسالة العلمية.

جدول (٤)
نسب متوسط الاستجابة لعينة البحث
حول المحور الثانى إجراءات وآليات انعقاد المناقشة

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة			قيمة (ز)
		إجمالي العينة	أعضاء هيئة التدريس	الباحثون	
٢٢	يحدد المناقشون في اجتماعهم قبيل المناقشة الترتيب المتبع في مناقشة الباحث ومناقشة التقارير الخاصة به.	٠,٧٤	٠,٧٥	٠,٧٣	٠,٣٧
٢٣	يحتوي العرض التقديمي للرسالة على صورة إجمالية لمحتواها مع تجنب الخوض في تفصيلاتها الدقيقة.	٠,٧١	٠,٧	٠,٧٢	٠,٣٦-
٢٤	يلتزم الباحث بوقت العرض التقديمي المتاح له (لا يختصره أو يتجاوزه).	٠,٧٢	٠,٧١	٠,٧٢	٠,١٨-
٢٥	يطرح المناقش بعض الأسئلة لقياس مدى امتلاك الباحث لمهارات البحث العلمي.	٠,٦٩	٠,٧٢	٠,٦٥	١,٢٣
٢٦	يُترك للباحث الوقت الكافي للرد على أسئلة المناقشين.	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٨٩
٢٧	يبرر الباحث تفسيراته ويوضح أفكاره والجوانب المختلفة لرسالته بمبررات علمية مقنعة.	٠,٦٩	٠,٦٨	٠,٧	٠,٣٥-
٢٨	يعرض الباحث جوانب التميز التي تضيفها رسالته، والتي لم يتطرق إليها أحد في الدراسات السابقة.	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٧٣	٠,٧١-

تابع جدول (٤)
نسب متوسط الاستجابة لعينة البحث
حول المحور الثاني إجراءات وآليات انعقاد المناقشة

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة			قيمة (ز)
		إجمالي العينة	أعضاء هيئة التدريس	الباحثون	
٢٩	يُطوِّر الباحث من تواصله مع أعضاء اللجنة بما في ذلك وضع جلسته ونظراته.	٠,٧٣	٠,٧١	٠,٧٤	-٠,٥٥
٣٠	يُقوِّم المناقش لغة التحدث للباحث (لغة النقاش الأكاديمي) في عرضة التقديمي وفي ردوده على الأسئلة.	٠,٤٩	٠,٤٦	٠,٥١	-٠,٨٢
٣١	يراعي المناقشون اختلاف المدارس المتبعة في البحث العلمي بمجال العلوم التربوية.	٠,٧٣	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٧٤
٣٢	يؤدي رئيس الجلسة دورًا نشطًا في الحفاظ على معايير التقييم داخل المناقشة لتكون عادلة ومتسقة ومنضبطة.	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٧١
٣٣	يتدخل رئيس اللجنة في حالة وجود تصادم بين المناقش والباحث	٠,٧١	٠,٧٤	٠,٦٨	١,٢
٣٤	يتجنب المناقش أثناء عرض ملاحظاته وتوجيهاته الأساسية والفرعية بالمناقشة التكرار واستخدام الكلمات غير المناسبة.	٠,٦٥	٠,٧	٠,٦	١,٧٢
٣٥	يُثري المناقش جلسة المناقشة بأفكار تفتح مجالات وآفاقًا جديدة لطلاب الدراسات العليا.	٠,٧	٠,٧٣	٠,٦٧	١,٠٧
٣٦	يتدخل المشرف (إذا سمح له) لتجنب حدوث غموض فيما يطلب من تعديلات على الرسالة.	٠,٧١	٠,٧٢	٠,٦٩	٠,٥٤
٣٧	تُحدد فئات المنح للدرجة العلمية كالتالي: منح بدون تعديلات، أو منح مع تعديلات طفيفة، أو إحالة الرسالة للتقييم مرة أخرى، أو منح درجة أقل، أو عدم المنح حسب نقاط النقد الموجهة للرسالة.	٠,٦٨	٠,٧	٠,٦٥	٠,٨٨
٣٨	تقترح لجنة المناقشة والحكم نشر وتبادل الرسالة بين الجامعات في ضوء أصالتها وتفردها بعيدًا عن التحيز والمجاملات.	٠,٦٦	٠,٦٨	٠,٦٤	٠,٦٩
٣٩	توجد نُسخة مصورة بالفيديو للمناقشة الفعلية للباحث بالفيديو مع وضع نسخة بمكتبة القسم.	٠,٤٣	٠,٤٥	٠,٤	٠,٨٢
	تتضمن تقييمات المناقشين للرسالة أثناء المناقشة أن:				
٤٠	يُعبِّر عنوان الرسالة تعبيرًا دقيقًا عن موضوع البحث ومتغيراته والمنهجية المتبعة.	٠,٧٨	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٥٩
٤١	تُتَّبع القواعد والمعايير المنظمة في كتابة مقدمة البحث ومشكلته وأدواته ونتائجه وملخصه.	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٨٩
٤٢	يُراعى في كتابة الرسالة تجانس الفقرات والعبارات بعضها مع بعض واستبعاد الجمل الطويلة المعقدة.	٠,٦٥	٠,٧	٠,٦	١,٧٢
٤٣	يُقوِّم مدى سلامة الرسالة من الأخطاء اللغوية والمطبعية والشكلية والإملائية.	٠,٧	٠,٧١	٠,٦٩	٠,٣٦
٤٤	يعلق الباحث على آراء الباحثين الآخرين والآراء المخالفة لرأيه.	٠,٦٧	٠,٧	٠,٦٤	١,٠٣

تابع جدول (٤)
نسب متوسط الاستجابة لعينة البحث
حول المحور الثاني إجراءات وآليات انعقاد المناقشة

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة			قيمة (ز)
		إجمالي العينة	أعضاء هيئة التدريس	الباحثون	
٤٥	تُوحَّد طريقة عرض الدراسات السابقة وتوثيق المراجع بالرسالة.	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٤٣
٤٦	تَستوفي الفصول النظرية موضوع الرسالة مع ظهور جدواها في جانبها الميداني (الأدوات المناسبة).	٠,٦٩	٠,٧	٠,٦٨	٠,٣٥
٤٧	تُمثل العينة مجتمع البحث تمثيلًا صحيحًا للوصول إلى نتائج علمية دقيقة.	٠,٧٢	٠,٧٤	٠,٧	٠,٧٣
٤٨	تُقدم الرسالة رؤى جديدة أو معرفة منقحة أو أساليب جديدة لإجراء البحث العلمي في التخصص.	٠,٦٧	٠,٦٩	٠,٦٥	٠,٦٩
٤٩	تكون نسبة الاقتباس في صفحات الرسالة النسبة المقبولة علميًا.	٠,٦٨	٠,٧	٠,٦٥	٠,٨٨
٥٠	يُراعي في فحصه للرسالة تجنب وجود اقتباسات خاطئة أو غير موثقة توثيقًا دقيقًا.	٠,٦	٠,٦٤	٠,٥٦	١,٣٣
٥١	تُفسَّر نتائج الرسالة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.	٠,٦٨	٠,٦٩	٠,٦٧	٠,٣٥
٥٢	يُجرَى التحليل الإحصائي للدراسة الميدانية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.	٠,٧٥	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٥٧
٥٣	تُعرض المواد التوضيحية (البيانات الإحصائية – الجداول - الأشكال) وتُنظم بطريقة سهلة الاستخدام وبسيرة الفهم.	٠,٧٨	٠,٨	٠,٧٦	٠,٧٨
٥٤	تُوضح خلاصة نتائج الرسالة الإجابة عن أسئلة البحث.	٠,٧٢	٠,٧٤	٠,٧	٠,٧٣
٥٥	تُوظف المراجع الحديثة ومصادر المعلومات الإلكترونية توظيفًا مناسبًا داخل الرسالة.	٠٦٩	٠,٧	٠,٦٧	٠,٥٣
	نسبة متوسط الاستجابة للمحور	٠,٦٩	٠,٧١	٠,٦٧	٠,٧
	الحد الأعلى لحدود الثقة الحد الأدنى لحدود الثقة	٠,٧٣ ٠,٦١		٠,٧٥ ٠,٥٩	

تكون (ز) دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا كانت ز $\leq$ ١,٩٦، ودالة عند مستوى ٠,٠١ إذا كانت ز $\leq$ ٢,٥٨

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لجدول (٤) أن المفردة (٢٢) تتحقق بدرجة كبيرة، ويدل ذلك على أن المناقشين يحددون في اجتماعهم قبل المناقشة أو في لقائهم قبل المناقشة من الذي يبدأ بتقييم الباحث ورسالته العلمية ومناقشة تقاريرهم الفردية والجامعية عن الرسالة، ومن الملاحظ من خلال المناقشات التي تحدث في بعض الكليات أن اللقاء الذي يجمع لجنة المناقشة والحكم قبيل المناقشة يكون بمنزلة ترحيب بالمناقش الخارجي وتعريفه

بقيادات الكلية وأعضاء هيئة التدريس بالقسم، وغالبًا ما يبدأ المناقش الخارجي المناقشة ثم المناقش الداخلي، لأن هذه فرصة لكي يتعلم الباحثون من أعضاء هيئة تدريس من خارج الكلية لِتَعرُّف مدارس بحثية جديدة وأفكار واتجاهات مختلفة، أما بالنسبة للتقارير الفردية والجماعية، فتكون أغلبها مكتوبة وجاهزة على الإمضاء.

وأكدت استجابات عينة البحث على المفردات (٣١: ٣٦) مراعاة المناقشين لاختلاف المدارس المتبعة في البحث بمجال العلوم التربوية، كما يتجنب بعض المناقشين التكرار أو استخدام الكلمات غير المناسبة أثناء عرض ملاحظاته وتوجيهاته سواء الأساسية أو الفرعية أثناء المناقشة، ولكن لوحظ في بعض المناقشات التكرار فى عرض الملاحظات وجوانب النقد لدرجة أن المناقش يكرر ما يقوله في كل صفحة على الرغم من إمكانية إجماله لهذه الملاحظات مرة واحدة، هذا إلى جانب أن بعضهم يقوم بإثراء المناقشة ببعض الأفكار التي يمكن أن يستفيد منها طلاب البحث في المستقبل، أما بالنسبة لدور رئيس الجلسة في إدراة المناقشة وتوجيهها وبناء الثقة لدى طلاب البحث، فقد أكدت استجابات العينة أن بعضهم يحاول الحفاظ على أن تكون المناقشة عادلة ومتسقة، ويتدخل فى حالة وجود تصادم بين المناقش والباحث، أو يتدخل بعض المشرفين في حالة وجود لبس أو غموض في بعض أسئلة المناقشين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فيجاي كومار وآخرين (Vijay Kumar, et al, 2021).

أما بالنسبة لتقييم طالب البحث من قبل المناقشين بوصفه أحد الجوانب المهمة في تقييم الرسالة العلمية، والتي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار عند تحديد درجة المنح للرسالة، فقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي إلى تواصل طالب البحث مع أعضاء اللجنة فى جلسته ونظراته بدرجة كبيرة، أما العروض التقديمية للرسالة، فبعض طلاب البحث تحتوي عروضهم على صورة إجمالية لمحتواها، والبعض الآخر يخوض في بعض التفصيلات، أما الوقت المخصص للعرض فيلتزم به بعضهم ولا يلتزم البعض الآخر بالمدة المحددة له، كما يطرح بعض المناقشين أسئلة لتقييم طالب البحث حول مدى امتلاكه مهارات البحث العلمي، كما يُترك له الوقت الكافي للرد، هذا إلى جانب أن بعضهم يوضح أفكاره والجوانب المختلفة بمبررات علمية مقنعة مع عرض جوانب التميز والإضافة التي تضيفها رسالته، والبعض الآخر لا يفعل ذلك، كما يهتم بعضهم بتقييم شخصية طالب البحث من خلال تحليله ونقده آراء

الكُتَّاب والباحثين فى رسالته والآراء المخالفة لآرائه، بينما يغفل جميع المناقشين لغة التحدث الخاصة به سواء فى عرضه التقديمى أو في ردوده على الأسئلة أثناء المناقشة بوصف ذلك جزءًا من تقييمه. أما بالنسبة للتحقق من صحة الاقتباسات ودقتها، والتي تعكس الجانب الأخلاقي للباحث فقد أكدت استجابات العينة ندرة تحققها، وهذا ما أكدته استجابات عينة البحث على المفردات (٢٣: ٣٠ ، ٤٤، ٥٠)، والتي تتحقق بدرجة متوسطة أو ضعيفة، وهذا ما شأنه أن يؤثر بالسلب على تحقيق أهداف المناقشة وامتلاك طالب البحث لمهارات البحث العلمي، وقدرته على الجدل والنقاش الأكاديمي، حيث من المفترض أن تتحقق هذه المفردات بدرجة كبيرة وليست متوسطة أو ضعيفة؛ مما يعد خللًا فى إجراءات انعقاد المناقشة نتيجة إهمال بعض المناقشين الجوانب الشفوية في تقييمه، فالبرغم من أهمية تقييم طالب البحث بوصف ذلك جزءًا أساسيًّا من عملية التقييم بالمناقشة، فإن أغلبهم يغفل الجانب التقييمي لطالب البحث، ولا يوضع فى الحسبان بدرجة كبيرة مقارنة بتقييم الرسالة بالرغم من أهميته، وتختلف هذه النتائج مع دراسة (أيمن عبد الله النور النذير، ٢٠١٦).

أما تقييمات المناقشين للرسالة أثناء المناقشة من حيث المحاولات الفكرية (الجوانب الموضوعية والعلمية المنهجية) والجوانب التواصلية (الجوانب الشكلية) للرسالة الجامعية، فقد جاءت استجابات عينة البحث تؤكد اهتمام المناقشين بدرجة كبيرة بعنوان الرسالة وتعبيره الدقيق عن موضوع البحث ومتغيراته والمنهجية المتبعة دون وجود مصطلحات تحتمل التأويل، وذلك حتى يتعلم طلاب البحث والباحثون الحاضرون للمناقشة الصياغة الصحيحة لعنوان الرسالة أو البحث، وكذلك الاهتمام بالأساليب الإحصائية المستخدمة، ومدى مناسبتها، والمواد التوضيحية من بيانات إحصائية وجداول وأشكال، والتي تيسر فهم الرسالة، وتكون سهلة الاستخدام، إضافة إلى تأكيدهم عرض الدراسات السابقة والمراجع بطريقة واحدة ومتسقة، وهذ ما أكدته استجابات عينة البحث على المفردات (٤٠، ٤٥، ٥٢، ٥٣)، والتي تجاوزت نسب متوسط الاستجابة لها الحد الأعلى لحدود الثقة.

بينما أشارت استجابات العينة إلى تحقق بعض جوانب تقييم الرسالة بدرجة متوسطة، مثل: اهتمام بعض المناقشين بتقييم أسلوب طالب البحث في الكتابة من حيث تجانس العبارات والفقرات واستبعاد بعض الجمل الطويلة، وكذلك تركيز البعض على القواعد والمعايير المنظمة في كتابة مقدمة البحث ومشكلته ونتائجه، ومدى سلامة الرسالة من الأخطاء اللغوية

والمطبعية والشكلية، وتمثيل عينة البحث لمجتمعها، هذا إلى جانب حرص البعض في تحكيمهم للرسالة على تقديمها لرؤى جديدة، أو أساليب مبتكرة، أو معرفة منقحة، ومدى استيفاء الإطار النظرى لموضوع الرسالة، والاستفادة منه في نتائجها بالاتساق مع الدراسات السابقة، وتوظيفهم المراجع الحديثة ومصادر المعلومات الإلكترونية توظيفًا مناسبًا داخل الرسالة، وشمول خلاصة النتائج على الإجابة عن جميع أسئلة البحث النظرية والميدانية، كما ينقد بعضهم طلاب البحث عندما تزيد نسبة الاقتباس فى الصفحة الواحدة أو الرجوع إلى مصدر واحد أكثر من مرة إلا إذا اقتضت الضرورة ذلك، والبعض الآخر لا يهتم بهذا الأمر، وهذا ما أكدته استجابات العينة على المفردات (٤١ : ٤٣، ٤٦ : ٤٩، ٥١، ٥٤، ٥٥)، والتي لم تتجاوز نسب متوسط الاستجابة لها الحد الأعلى لحدود الثقة.

فالبعض يحرص على تناول بعض المؤشرات في تحكيم الرسالة الجامعية ومناقشتها، والآخرون لا يهتمون بها، وهذا من شأنه أن يؤثر على الجودة البحثية لمخرجات الدراسات العليا سواء بالنسبة للرسالة أو لطالب البحث وتكوينه العلمي، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (حسام إبراهيم مراد، ٢٠٢٠) من ضعف المهارات البحثية لدى بعض طلاب الماجستير والدكتوراة؛ والذي يعزو إلى اهتمام إعدادهم الأكاديمي بالجانب النظرى مع عدم التركيز على الجانب التطبيقى، كما أكدت نتائج كل من: دراسة (طلعت حسينى إسماعيل، ٢٠١٣)، ودراسة (شادية عبد الحليم تمام، ٢٠١٢)، ودراسة (عبد الرازق محمد زيان، ٢٠٠٧) افتقار بعض الباحثين لمهارات التفكير الأساسية، مثل: التفكير الإبداعي والناقد، والقدرة على اتخاذ قرار، وضعف مستوى كثير منهم في مهارات اللغة (عربية كانت أم أجنبية)، والمهارات الخاصة بمناهج البحث والإحصاء، ومهارات التعامل مع المكتبة والتكنولوجيا الحديثة في البحث عن مصادر المعرفة المختلفة، والتي تمكنهم من متابعة الجديد في مجال التخصص، حتى يلحقوا بمصاف الباحثين على المستوى العالمي، هذا إلى جانب وجود بعض الرسائل والأطروحات التي تعد مجرد تمارين بحثية ولا تقدم إضافة علمية.

وبالرغم من حرص بعض المناقشين على تناول بعض مؤشرات فحص وتقييم الرسالة بدرجة كبيرة وبعضهم بدرجة متوسطة، فإنه لا يؤخذ في الحسبان بدرجة كبيرة عند منح الدرجة العلمية، فقد جاءت استجابات العينة لتؤكد أن فئات المنح للدرجات العلمية سواء بتعديلات أو بدون، أو منح درجة أقل، حسب جوانب النقد التي توجه لطالب البحث ورسالته،

أو تبادل الرسالة بين الجامعات في ضوء أصالتها وتفردها تتحقق بدرجة متوسطة، أي توجد بعض الرسائل يتم منح صاحبها الدرجة العلمية عن طريق المجاملات والمحاباة ومراعاة تبادل المصالح مستقبلًا، ولا يعتمد منحها على مستوى الرسالة وصاحبها، وهذا يعني المساواة بين الطلاب الباحثين على اختلاف قدراتهم وإمكانياتهم؛ مما يؤثر على مستوى الجودة البحثية داخل الجامعات، فضلًا عن ندرة وجود نسخ مصورة (فيديوهات) للمناقشات التي تتم بالقسم لكي يستفاد منها طلاب البحث في إعداد رسائلهم وأبحاثهم والاستعداد لمناقشاتهم الفعلية، وهذا ما أكدته استجابات العينة على المفردات (٣٧، ٣٨، ٣٩)، وتتفق هذه النتائج مع ما أكدته نتائج كل من: دراسة (محمد فتحي عبد الرحمن أحمد، ٢٠١٨)، ودراسة (محمد محمد سالم، ٢٠١٠)، ودراسة (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠)، ودراسة (حنان عبد الحليم رزق، ٢٠٠٤) من وجود افتقار في تبني معايير موضوعية لمناقشة الرسالة وإجازتها؛ مما يؤثر على موضوعية المناقشة والحكم؛ ويترتب عليه الذاتية في الأحكام والتقييم، وتفشي المجاملات للمشرفين ولطلاب البحث، أو اتخاذ المناقشة وسيلة للتشفي وتصفية الحسابات والصراعات بين أعضاء هيئة التدريس، أو بينهم وبين الطلاب الباحثين، فإجازة الرسائل وإعطاء التقديرات يتوقف على المجاملات والعلاقات الشخصية وليس وفقًا لجودة الرسالة في بعض الأحوال، كما تحولت المناقشة العلمية – فى بعض الأحيان – إلى عبارات مديح وثناء ومناسبات اجتماعية أكثر منها لقاء علمي.

وبالتالى لا بد من القضاء على المجاملات والتساهل في إجازة الرسائل لينال كل طالب بحث الدرجة والتقدير الذي يتوافق مع جودة رسالته، وذلك من خلال وضع معايير للمناقشات العلمية للرسائل الجامعية يلتزم بها جميع المناقشين، وهذا ما أكدته دراسة (فتحي محمد أميمة، ٢٠١٥).

بينما تختلف هذه النتائج مع دراسة (وائل عادل عبد الحكم محمد، ٢٠١٦)، والتي أكدت أن عملية تحكيم وإجازة الرسائل تتم وفق مجموعة من الإجراءات والضوابط التي حددها قانون تنظيم الجامعات، كما أظهرت دراسة (محمد عبد الرؤوف عطية السيد وآخرين، ٢٠١٩) التزام المناقشين بمعايير تحكيم موضوع البحث ومعايير إجراءات البحث المنهجية ومعايير تحكيم فنيات البحث الشكلية.

وبالرغم من وجود العديد من البحوث والدراسات وكتب مناهج البحث التي تناولت معايير تحكيم ومناقشة البحوث العلمية، فإنها غير مُلزِمة للمناقشين؛ نظرًا لكونها غير منصوص عليها في بعض لوائح وأدلة الدراسات العليا بالكليات التربوية، بل تتوقف على قناعات المناقشين، وهذا من شأنه أن يؤثر سلبيًّا على مخرجات المناقشة العلمية.

وإجمالًا لما سبق، تشير نتائج التحليل الإحصائي بجدول (٤) إلى تحقق الإجراءات والآليات الخاصة بانعقاد المناقشة بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة للمحور (٠,٦٩)، وهي تنحصر بين الحد الأدنى والحد الأعلى لحدود الثقة، أما بالنسبة للفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وبين استجابات طلاب البحث، فقد أكدت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهم؛ مما يدل على اتفاق عينة البحث على تحقق بعض الإجراءات الخاصة بانعقاد المناقشة وتقييم طالب البحث وتقييم الرسالة بدرجة متوسطة، وهذا ما شأنه أن يؤثر سلبًا على المنتج المعرفي (الرسالة العلمية) وعلى مستوى صاحبها ودوره كباحث فى المستقبل، ويُبعد المناقشة عن تحقيق الهدف منها، والذي يتمثل في تقييم طالب البحث من حيث قدرته على الدفاع عن رسالته الجامعية وتوضيح الأجزاء التي قد تكون مبهمة أو غامضة، وتقييم مهاراته اللفظية، وصفاته البحثية، وقدراته الفكرية، فضلًا عن طبيعة المناقشة التقييمية التنموية المتمثلة في الملاحظات والتوجيهات والإرشادات التي يعطيها المناقشون لطالب البحث بهدف توجيه إلى بعض المهارات والقدرات البحثية التي ينبغي له اكتسابها؛ من أجل تحسين مهاراته وقدراته البحثية في المستقبل، فالرسائل الجامعية وسيلة لصناعة الباحثين والعلماء.

المحور الثالث - إجراءات وآليات ما بعد انعقاد المناقشة:

تعد هذه المرحلة الأخيرة بعد قرار الحكم الذي تقره لجنة المناقشة والحكم، ومن المهم للباحث أن يكون على علم بما يتم بها من إجراءات وآليات.

جدول (٥)
نسب متوسط الاستجابة لعينة البحث حول المحور الثالث
إجراءات وآليات ما بعد انعقاد المناقشة

م	العبارات	نسبة متوسط الاستجابة			قيمة (ز)
		إجمالي العينة	أعضاء هيئة التدريس	الباحثون	
٥٦	يُسمح للباحث بتقديم التماس في الحالات التالية: حدوث مخالفات إجرائية، أو تحيز أو عداء شخصي تجاه الباحث من قبل أحد أعضاء اللجنة.	٠,٤٧	٠,٤٩	٠,٤٤	٠,٨٢
٥٧	يطلع الباحث على تقارير المناقشين بعد انتهاء المناقشة وإعلان النتيجة (بعد أخذ موافقتهم على ذلك).	٠,٨١	٠,٨	٠,٨١	٠,٢
٥٨	تتضمن عملية إعادة الفحص قيام المناقشين الأصليين بإعادة تقييم الرسالة أو عقد مناقشة ثانية إذا تطلب الأمر ذلك.	٠,٤	٠,٤٢	٠,٣٧	٠,٨٣
٥٩	يتابع المشرف تنفيذ الباحث للتعديلات في حال إلزامه بها.	٠,٧	٠,٧	٠,٦٩	٠,١٨
٦٠	تُصرَف مكافآت وحوافز مجزية ومشجعة للمناقشين تتناسب وحجم الجهد والوقت المبذولين في فحص الرسالة ومراجعتها.	٠,٣٦	٠,٣٣	٠,٣٨	-٠,٨٦
٦١	يُستَطلع آراء الباحثين وأعضاء هيئة التدريس حول جودة تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية المنعقدة بالقسم أو الكلية.	٠,٣٨	٠,٣٨	٠,٣٧	٠,١٧
	نسبة متوسط الاستجابة للمحور	٠,٥٢	٠,٥٢	٠,٥١	٠,١٧
	نسبة متوسط الاستجابة للاستبانة كلها	٠,٦٢	٠,٦٤	٠,٦	٠,٦٨
	الحد الأعلى لحدود الثقة	٠,٧٣	٠,٧٥		
	الحد الأدنى لحدود الثقة	٠,٦١	٠,٥٩		

تكون (ز) دالة عند مستوى ٠,٠٥ إذا كانت ز≥ ١,٩٦، ودالة عند مستوى ٠,٠١ إذا كانت ز ≥ ٢,٥٨

أكدت استجابات عينة البحث بجدول (٥) السماح لطلاب البحث بالاطلاع على تقارير لجنة المناقشة والحكم الخاصة برسالته، فغالبًا ما تُرفق هذه التقارير بملف طالب البحث الذي يُسلَّم له للانتهاء من إجراءات منحه الدرجة العلمية، وهذا ما أكدته استجابات عينة البحث على المفردة (٥٧)، والتي تجاوزت نسبة متوسط الاستجابة الحد الأعلى لحدود الثقة، أما بالنسبة للتعديلات المطلوبة (إن وجدت) فقد يتابع بعض المشرفين التعديلات والبعض الآخر لا يهتم بهذا الأمر، وهناك من المشرفين من يترك الرسالة كما هي دون إجراء التعديلات التي أقرتها اللجنة؛ وقد يرجع ذلك إلى عدم قناعتهم بهذه التعديلات نتيجة اختلاف المدارس

الفكرية بين المشرفين والمناقشين، أو أن هذه التعديلات قد تؤدي إلى تغييرات عميقة في الرسالة، وتحتاج وقتًا وجهدًا كبيرين لإنجازها؛ حيث إن أغلب المناقشين يتركون حرية إجراء التعديلات من عدمها للمشرفين، وهذا ما أكدته استجابات العينة على المفردة (٥٩)، والتي لم تتجاوز نسبة متوسط الاستجابة لها الحد الأعلى لحدود الثقة.

بينما جاءت استجابات عينة البحث على المفردات (٥٦، ٥٨، ٦٠، ٦١) والتي لم تتجاوز نسب متوسط الاستجابة لها الحد الأدنى لحدود الثقة لتؤكد ندرة وجود إعادة فحص الرسالة مرة أخرى من قبل لجنة المناقشة والحكم سواء بإعادة تقييمها بعد إجراء التعديلات أو عقد مناقشة أخرى إذا لزم الأمر؛ لكى ترقى الرسالة المقدمة إلى الدرجة العلمية المطلوبة، وكذلك ضعف السماح لطلاب البحث بتقديم التماس في حال حدوث مشكلة أو تحيز أو مخالفات من قبل بعض أعضاء لجنة المناقشة والحكم؛ وربما يرجع ذلك إلى غياب وعي طلاب البحث بهذه الإجراءات، علاوة على ندرة قيام كل قسم أو كلية من الكليات التربوية بجامعة المنيا بمتابعة جودة تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية المنعقدة بها من خلال تطبيق استطلاع رأي لطلاب البحث وأعضاء هيئة التدريس، والذي كان يمكن من خلاله تقييم لجان المناقشة والحكم والاستفادة من هذا التقييم فى اختيار الأنسب من الأعضاء لإضافتهم إلى قاعدة بيانات لجان التحكيم والمناقشة التي من المفترض إنشاؤها بالكلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حياة بنت محمد بن سعد الحربي، ٢٠١٠)، والتي توصلت إلى غياب آليات المتابعة والمراجعة المستمرة لجودة عملية التحكيم العلمي للرسائل، لكنها تختلف مع دراسة ميشيل شير(Michelle Share, 2016) والتي أكدت ضرورة التقييم للمناقشات العلمية من أجل تطوير الممارسات المستقبلية.

أما بالنسبة للمكافآت والحوافز الخاصة بالمناقشين، فقد أكدت عينة البحث قلتها مقارنة بالجهد والوقت المبذولين في فحصهم الرسالة ومناقشتها، فقد وصل الحال إلى تحمل طلاب البحث مصاريف الانتقال للمشرف الخارجي ذهابًا وعودة، وفي هذا الإطار ينبغي الإشارة إلى صدور بيان المجلس الأعلى للجامعات بالتعديلات المالية بتاريخ (١٣) أكتوبر (٢٠١٩)، والذي حدد قيمة مكافأة مناقشة الماجستير (٥٠٠ جنيها)، والدكتوراه (١٠٠٠ جنيها) للمناقش الواحد، علمًا بأنه يتم خصم ضرائب ومعاشات من قيمة هذه المكافاة، وهذه المبالغ ضئيلة جدًا مقارنة بالجهد والوقت المبذولين في تحكيم الرسائل الجامعية ومناقشتها.

كما تشير نتائج التحليل الإحصائي بجدول (٥) إلى ضعف تحقق إجراءات وآليات ما بعد انعقاد المناقشة؛ حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة للمحور (٠,٥٢)، وهي لم تتجاوز الحد الأدنى لحدود الثقة، أما الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس واستجابات طلاب البحث، فقد أكدت قيمة (ز) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم؛ مما يدل على اتفاق عينة البحث على ضعف تحقق إجراءات ما بعد انعقاد المناقشة سواء الخاصة بالإرشادات حول التغييرات المطلوبة من قبل المناقشين لكي ترقى الرسالة إلى مستوى الدرجة العلمية الممنوحة، أو إعادة تقديم الرسالة المعدلة للفحص (في حال كانت التعديلات جوهرية)، أو السماح بتقديم الطعون التي تتعلق مباشرة بإجراءات وممارسات المناقشة أو تقييم المناقشات السابقة في القسم أو الكلية.

وإجمالًا لما سبق يتضح أن جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في العلوم التربوية بجامعة المنيا تتحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسبة متوسط الاستجابة للاستبانة بمحاورها الثلاثة (٠,٦٢)، والتي لم تتجاوز الحد الأعلى لحدود الثقة، إضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء هيئة التدريس وبين استجابات طلاب البحث، وهذا يعني اتفاق عينة البحث على أن جودة المناقشات العلمية الخاصة برسائل العلوم التربوية ليست بالصورة المطلوبة، ومن الملاحظ من خلال التحليل الإحصائي أن أكثر جوانب القصور توجد في الآليات الخاصة بالإعداد للمناقشة وآليات ما بعد الانتهاء من المناقشة، أما آليات وإجراءات انعقاد المناقشة، فإنها تتحقق بدرجة متوسطة، وهذا من شأنه أن يقوض ويضعف من تحقيق أهداف المناقشات العلمية ويؤثر سلبًا على مخرجاتها المتمثلة في الرسالة الجامعية التي من المفترض أن تمثل إضافة جديدة للمعرفة العلمية خاصة والإنسانية عامة، وكذلك المتمثلة في طالب البحث الذي تعد مناقشته هي إجازته كباحث مستقل فى مجال العلوم التربوية، فكلما زادت جودة المناقشات العلمية؛ أدى ذلك إلى تحسين نوعية المخرجات من الطلاب الباحثين والرسائل والبحوث المنبثقة منها، والتي تعد الركيزة الأساسية في تحقيق أهداف المجتمع وتطويره وإصلاح نظمه التعليمية، وتحسين السمعة الأكاديمية للجامعات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة (جمال علي خليل الدهشان، ٢٠١٤) من وجود كثير من رسائل الماجستير والدكتوراة ليست في جوهرها إلا استعادة لبحوث أجنبية أو تطبيق

لأدوات بحث غربية على عينات من العرب، كما أن بعض البحوث التربوية تفتقد الأصالة والإبداع، وضعف التكوين العلمي لطلاب البحث في العلوم التربوية، وغياب الأصول والقيم العلمية الناقدة، والقدرة على الابتكار والتجديد والتحليل والتفسير، كما أشارت دراسة (أماني محمد شريف عبد السلام، ٢٠١٦) أن غياب التقييم الحقيقي والموضوعي للرسائل الجامعية في ضوء المعايير والمؤشرات الضرورية لتقييم الجودة أثر سلبًا على الجودة البحثية للرسائل والبعد عن الشفافية، كما يوجد عدد كبير من رسائل الماجستير والدكتوراة دون طفرة علمية حقيقية، كما أن انفصال نتائج الرسائل عن التطبيق في الواقع المجتمعي أفقد المجتمع الثقة في جدوى مساندة المؤسسات البحثية له.

كما أشارت نتائج كل من: دراسة (صلاح عبد الله محمد حسن، ٢٠٠٩)، ودراسة (عبد الرازق محمد زيان، ٢٠٠٧) إلى ضعف تحقيق مخرجات الدراسات العليا التربوية بمرحلتي الماجستير والدكتوراة لأهدافها، واختلال التوزان بين النمو الكمي والنوعي في مخرجات الدراسات العليا من رسائل الماجستير والدكتوراة، والتضحية بالجودة في أحيان كثيرة، وضعف القيمة العلمية والتطبيقية لعدد غير قليل من الرسائل المجازة.

مقترحات البحث:

إن تحديد الفجوة بين ما هو متوقع من ممارسات داخل المناقشة وما يتم فعليًا على أرض الواقع يمكن أن يسهم في وضع الاستراتيجيات ورسم السياسات وتطوير الممارسات؛ من أجل تحقيق جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية استنادًا إلى معايير مقننة ومتفق عليها لدى المجتمع الأكاديمي بالمؤسسات المانحة للدرجة العلمية، وبناءً على ذلك وفي ضوء نتائج كل من: الإطار النظري والدراسة الميدانية للبحث الحالي، حاول الباحثان وضع مجموعة من الإجراءات المقترحة لتفعيل جودة المناقشات العلمية للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية بجامعة المنيا، وهي كالتالي:

١- وضع برنامج من قِبَل الكلية والقسم العلمي لإعداد طلاب البحث إعدادًا رسميًّا منظمًا وممنهجًا للمناقشات العلمية لرسائلهم الجامعية يتضمن نماذج مختلفة ومتدرجة بداية من جلسات الممارسة المتدرجة ومرورًا بالمناقشات المصغرة وانتهاءً بمحاكاة المناقشة.

٢- حث المشرفين لطالب البحث على إعداد نفسه إعدادًا مناسبًا لحدث المناقشة، وذلك من خلال دراسة الأدبيات والدراسات العلمية السابقة التي تناولت عملية المناقشة، وكذلك

الممارسات الفعلية لمناقشات غيره من الزملاء داخل الكلية والقسم التابع لهما وتحليلها ونقدها.

٣- تزويد المكتبات الجامعية بأحدث الكتب والمراجع والأبحاث والدراسات عربية كانت أم أجنبية، والتي تناولت موضوع المناقشات العلمية للرسائل الجامعية.

٤- قيام أقسام العلوم التربوية وإداراتها بإعداد أرشيف (فيديوهات مصورة) للمناقشات العلمية (كما هو الحال في المؤتمرات العلمية بها) وخصوصًا أنها مناقشات علانية وليست سرية.

٥- متابعة القسم العلمي للطلاب الباحثين من خلال إجراء (سيمنار) سنوي بوصفه نوعًا من المناقشة المصغرة للاطلاع على مدى تقدمهم فى بحوثهم ورسائلهم بجانب التقارير السنوية التي يقدمها المشرفون.

٦- تفعيل (السيمنار) النهائي للرسالة العلمية بحيث يكون بمنزلة مناقشة للطالب الباحث، وتوجيه بعض الملاحظات إليه قبل تشكيل لجان المناقشة والحكم.

٧- استحداث برامج تعريفية ودورات تدريبية وورش عمل حول المناقشة العلمية للرسائل الجامعية لطلاب البحث المقبلين على مناقشة رسائلهم على أن تتضمن عقد دورة تدريبية بمركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا حول المناقشة تكون شرطًا للموافقة على انعقاد المناقشة الفعلية.

٨- التأكد من قِبَل المشرف أن طالب البحث على دراية باللوائح والقوانين التي تحكم عملية المناقشة والنتائج المحتملة لها، وعلى وعي بدوره داخل المناقشة وأدوار لجنة المناقشة والحكم، وعلى دراية بالمعايير التي سيتم استخدامها في فحص الرسالة ومناقشتها.

٩- قيام لجان الدراسات العليا بالتعاون مع أقسام العلوم التربوية في وضع معايير مشتركة محددة ومتفق عليها تنظم عملية اختيار المناقشين تتضمن الجوانب العلمية والمهنية والأخلاقية للمناقشين المحتملين.

١٠- الحاجة إلى وجود توازن في عضوية لجنة المناقشة والحكم بين مستويات مختلفة من الخبرة، بحيث تشتمل على

مناقشين مبتدئين (قليلي الخبرة) وآخرين أكثر خبرة سواء كانت في المناقشات أو في الإشراف الناجح، شريطة تحقق المشاركة المتزنة التي تؤدي إلى توازن في الأحكام؛

وذلك ضمانًا لنزاهة المناقشة، وسمعة المؤسسة الأكاديمية، ومكانة الدرجة العلمية الممنوحة.

١١- إعداد قاعدة بيانات بالمناقشين المحتملين في التخصصات التربوية المختلفة داخل أقسام العلوم التربوية.

١٢- ينبغي ألا يقل عدد المناقشين المرشحين للمناقشة، والذين يرشحهم المشرف (المشرفون) عن ثلاثة أسماء، على أن يكون للقسم رأي في هذا الترشيح في ضوء المعايير الموضوعة.

١٣- الاهتمام بوضع الجانب الوجداني والنفسي لطالب البحث في الحسبان عند اختيار المناقشين المحتملين، باستيضاح المشرف (المشرفين) ما إذا كانت هناك روابط سلبية أم إيجابية، شخصية كانت أم أكاديمية محتملة بين طالب البحث وأي من المناقشين المرشحين المحتملين، وذلك من خلال تشاوره مع طالب البحث حول الأسماء المرشحة قبل عرضها على مجلس القسم.

١٤- التأكيد على معيار استقلالية المناقش الخارجي من خلال وجود معايير وضوابط موضوعة ومتفق عليها لتكليفه بالمناقشة أو لعدد المرات التي يكلف بها كمناقش في ذات الكلية أو القسم.

١٥- إتاحة روابط على الموقع الرسمي لجامعة المنيا تحتوي على مبادئ توجيهية وإرشادات أكاديمية حول معايير ومؤشرات عمليتي الفحص والتحكيم والمناقشة للرسائل الجامعية بها، وذلك اتساقًا مع التحول الرقمي والرقمنة التي يتسم بها القرن الحادي والعشرون.

١٦- إصدار قرار من الجامعة بضرورة أن تحتوي الرسالة العلمية على إقرار من صاحب الرسالة بتوقيع حي منه على جميع النسخ الصادرة عن الجهة المانحة للدرجة يقر فيه بأنه هو من قام بالفعل بإعداد رسالته، وأنه يتحمل المسئولية كاملة حال ثبوت خلاف ذلك.

١٧- زيادة الاهتمام بالاستعدادات المادية والتكنولوجية بقاعة المناقشات؛ ضمانًا لنجاحها.

١٨- تعديل لوائح وأدلة الدراسات العليا بحيث تشتمل على معايير ومؤشرات جودة فحص وتقييم الرسائل العلمية.

١٩- تضمين معيار تقييم طالب البحث داخل معايير تقييمه بالمناقشة العلمية لرسالته الجامعية بمجال العلوم التربوية.

٢٠- تقديم ورش عمل أو دورة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول المناقشات العلمية للرسائل الجامعية تتناول جوانب المناقشة ومكوناتها المختلفة، وأهدافها، وأدوار ومهام المناقشين بها، وأفضل الممارسات المتبعة داخلها، وكيفية صياغة التقارير العلمية ومعايير الفحص والتقييم المتبعة للرسائل الجامعية في مجال العلوم التربوية.

٢١- تعديل لوائح وأدلة الدراسات العليا بحيث تنص على أحقية طالب البحث في تقديم التماس للجنة الدراسات العليا بالكلية أو مجلس الدراسات العليا بالجامعة حال تم حجب الدرجة أو إحالة الرسالة، أو حدوث مشكلة أثناء المناقشة لأي سبب من الأسباب غير المبررة.

٢٢- وضع مؤشرات واضحة ودقيقة للتمييز بين التعديلات التي تعد طفيفة وبين تلك التي تعد جوهرية، وتحديد المدة التي تتطلبها هذه التعديلات للانتهاء منها.

٢٣- صياغة التقارير الفردية والجماعية الخاصة بالرسالة الجامعية للباحث في صورة تفصيلية ورصينة توضح فيها جوانب القوة والضعف في رسالته وإعطاء تقدير أو درجات لجوانب وعناصر نقد وتقويم الرسالة المختلفة.

٢٤- زيادة مكافآت وحوافز المناقشين بما يتناسب وحجم الجهد والوقت المبذولين في فحص الرسائل الجامعية ومراجعتها عن طريق تخصيص جزء من مصروفات الدراسات العليا لهذه الزيادة.

٢٥- متابعة القسم العلمي المستمرة لمناقشات الرسائل الجامعية من خلال إجراء استطلاع رأي أو مسح مستمر لآراء الطلاب الباحثين وأعضاء هيئة التدريس.

المراجع

١. أحمد شلبي (١٩٦٨). **كيف تكتب بحثًا أو رسالة: دراسة منهجية لكتابة الأبحاث وإعداد رسائل الماجستير والدكتوراه**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

٢. أمانى محمد شريف عبد السلام (٢٠١٦). الجودة البحثية فى الجامعات المصرية: المؤشرات والنظم الداعمة، **مستقبل التربية العربية**، المركز العربى للتعليم والتنمية، ٢٣(١٠٣)، ٣٠١-٣٤٤.

٣. أيمن عبد الله النور النذير (٢٠١٦). رؤية منهجية لنقد وتقييم الرسائل الجامعية: الماجستير والدكتوراه، **مجلة علوم الاتصال**، كلية الإعلام، جامعة أم درمان الإسلامية، (١)، ٢١٣-٢٤٢.

٤. جامعة المنيا (٢٠١٩). كليات جامعة المنيا، الموقع الرسمي لجامعة المنيا على الإنترنت **https://www.minia.edu.eg/Minia/ArHome.aspx** تاريخ التصفح ١٤ أكتوبر ٢٠٢١.

٥. جامعة المنيا (٢٠١٩/٢٠٢٠). دليل الدراسات العليا، الموقع الرسمي لجامعة المنيا على الإنترنت **https://www.minia.edu.eg/Minia/ArHome.aspx** تاريخ التصفح ١٤ أكتوبر ٢٠٢١.

٦. جمال علي خليل الدهشان (٢٠١٤). ملامح رؤية مقترحة للارتقاء بالبحث التربوى العربى: ورقة عمل، المؤتمر العلمى العربى الثامن بعنوان **الانتاج العلمى التربوى فى البيئة العربية - القيمة والأثر**، سوهاج: جمعية الثقافة من أجل التنمية، جامعة سوهاج، ٤٣-٧٢.

٧. جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي (٢٠٢١). **قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية والقوانين والقرارات المنفذة له وفقًا لآخر التعديلات**، القاهرة، دار العربي للنشر والتوزيع.

٨. حافظ فرج أحمد (٢٠٠٩). **مهارات البحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية (الإصدار الأول)**، القاهرة، عالم الكتب.

٩. حسام إبراهيم مراد (٢٠٢٠). معوقات البحث التربوى من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا بكلية التربية فى ضوء بعض المتغيرات، **المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج**، (٧٨)، ٤٩٣-٥٥٣.

١٠. حسن شحاتة (٢٠٠١). **البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق (الإصدار الأول)**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

١١. حنان عبد الحليم رزق (٢٠٠٤). واقع ومعوقات البحث التربوى لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالمنصورة: دراسة ميدانية **مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة**، ٥٥(١)، ١٠١-٢٠٤.

١٢. حياة بنت محمد بن سعد الحربي (٢٠١٠). مشكلات تحكيم ومناقشة الرسائل الجامعية واقعها وحلولها المقترحة في ضوء منهجية الجودة الشاملة: دراسة ميدانية من وجهة نظرالمحكمين بجامعة أم القرى، **مستقبل التربية العربية**، المركز العربي للتعليم والتنمية، ١٧(٦٣)، ٩-١٣٢.

١٣. رجاء محمود أبو علام (٢٠٠٩). **المرشد في إعداد الرسائل الجامعية (الإصدار الأول)**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

١٤. رضا محمد حسن هاشم (٢٠١٣). واقع البحث التربوي في رسائل الماجستير والدكتوراة في مجال أصول التربية بكلية البنات جامعة عين شمس، **مجلة البحث العلمي في التربية**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ٣(١٤)، ٤٦٩-٥١٠.

١٥. زكريا الشربيني (٢٠٠٧). **الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

١٦. سميرة علي قاسم جبارة، عبد الباسط سعيد عبد الله الفقيه (٢٠١٩). تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، دار سمات للدراسات والأبحاث، ٨(٧)، ٨٠-٩٢.

١٧. شادية عبد الحليم تمام (٢٠١٢). برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة القاهرة: دراسة تقويمية فى ضور معايير الجودة، **مجلة العلوم التربوية**، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ٢٠(٢)، ٢٧٧-٣٣٢.

١٨. صلاح عبد الله محمد حسن (٢٠٠٩). إطار مقترح لتحكيم الرسائل العلمية في المجالات التربوية في مصر، **مجلة دراسات في التعليم العالي**، مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة أسيوط، ١(١)، ٧٥-١٧٠.
١٩. طلعت حسينى إسماعيل (٢٠١٣). متطلبات تفعيل دور البحث التربوى فى معالجة القضايا ذات الاولوية لمرحلة ما بعد ٢٥يناير، **مجلة دراسات تربوية ونفسية**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، (٨١)، ٩١-٢٢٧.
٢٠. عازة محمد أحمد سلام (٢٠٢٠). ممارسات الاشراف على الابحاث العلمية، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، ٣٥(٢)، ١٥-٢٠.
٢١. عبد الرازق محمد زيان (٢٠٠٧). منظومة معايير ومؤشرات الجودة النوعية الشاملة للدراسات العليا التربوية بالجامعات المصرية والعربية ومعوقات الوفاء بها: دراسة تحليلية، المؤتمر القومي السنوي الرابع عشر بعنوان **أفاق جديدة فى التعليم الجامعي العربي**، القاهرة، مركز تطوير التعليم الجامعى، جامعة عين شمس، المجلد الأول ، ٢٩٤-٤٠٠
٢٢. عبد العزيز بن عبد الرحمن بن علي الربيعة (٢٠١٢). **البحث العلمي: حقيقته، ومصادره، ومادته، ومناهجه، وكتابته، وطباعته، ومناقشته**، الإصدار السادس، المجلد الأول، الرياض، مكتبة العبيكان.
٢٣. عبد القهار داود العاني (٢٠١٤). **منهج البحث والتحقيق في الدراسات العلمية والإنسانية**، دمشق، دار وحي القلم.
٢٤. عبد الله السيد عبد الجواد (١٩٨٣). **المؤشرات التربوية واستخدام الرياضيات في العلوم الإنسانية**، أسيوط، مكتبة جولد فنجرز.
٢٥. عبد الله الكمالي (٢٠٠١). **كتابة البحث وتحقيق المخطوطة خطوة بخطوة**، الإصدار الأول، المجلد ٦٤، بيروت، دار ابن حزم.
٢٦. عبد الله سليمان إبراهيم، علي بن أحمد الصبيحي (٢٠٠٩). دليل تحكيم الرسائل والبحوث العلمية في المجال التربوي والنفسي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، ٦٣، ١٦٩-٢١٦.
٢٧. علي إبراهيم علي عبيدو (٢٠١٤). **جودة البحث العلمي: الأخلاقيات، والمنهجية، والإشراف، وكتابة الرسائل والبحوث العلمية**، الإصدار الأول، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
٢٨. عمادة الدراسات العليا (٢٠١٦). **دليل المرشد العلمي والمشرف والمناقش**، المدينة المنورة، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
٢٩. عمر أحمد المصطفى حياتي (٢٠٠٨). ندوة التحكيم العلمي: أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية، **دراسات تربوية**، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، ٩(١٨)، ٢٢٩-٢٣٥.
٣٠. ـــــــــــــــــــ (٢٠٠٨). مشكلات تحكيم الرسائل العلمية بجامعة الخرطوم (الرسائل الجغرافية)، **مجلة كلية التربية**، جامعة الخرطوم، ٢(٣)،٤٧-٧٦.
٣١. فاروق السعيد جبريل، مصطفى السعيد جبريل (٢٠٠٧). **مقدمة في البحث التربوي والنفسي**، الإصدار الأول، المجلد الثاني، المنصورة: عامر للطباعة والنشر.
٣٢. فتحي محمد أميمة (٢٠١٥). معايير تقييم البحوث الجامعية والدراسات العليا، **مجلة كلية الفنون والإعلام**، جامعة مصراتة، السنة الأولى، (١)، ٨-٣٤.
٣٣. فؤاد أبو حطب، آمال صادق (٢٠١٠). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٣٤. كلية التربية (٢٠٠٩-٢٠١٠). **اللائحة الداخلية**، جامعة المنيا.
٣٥. كمال منصوري (٢٠١٧). ضوابط ومعايير تحكيم البحوث والرسائل الجامعية، **مجلة الاقتصاديات المالية البنكية وإدارة الأعمال**، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خضر، بسكرة (٣)، ٣٩-٤٥.

٣٦. محمد إبراهيم سلمان (٢٠١٣). معايير الجودة فى اختيار المشرفين والمناقشين لرسائل الماجستير فى كليات التربية بجامعات قطاع غزة من وجهة نظرهم، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، ٦(١٤)، ١٠١-١٢٦.
٣٧. ـــــــــــــــــ (٢٠١٤). مدى التزام كليات التربية فى جامعات قطاع غزة بانظمة الدراسات العليا ولوائحها فى اختيار المشرفين والمناقشين للرسائل العلمية، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للابحاث والدراسات التربوية والنفسية**، جامعة القدس المفتوحة، ٢(٧)، ١٢٩-١٧٢.
٣٨. محمد خالد فرج علي وآخرين (٢٠١٥). استقصاء آراء أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية جامعة بنها حول بعض مقترحات لتطوير الإشراف العلمي بكليات التربية في الجامعات المصرية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، ٢٦(١٠٤)، ٢٣١-٢٥٠.
٣٩. محمد خليل عباس وآخرين (٢٠١٤). **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، الإصدار الخامس، عمّان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
٤٠. محمد عبد الرؤوف عطية السيد وآخرين (٢٠١٩). معايير تحكيم الرسائل العلمية ومدي التزام المناقشين بها: دراسة ميدانية على كليتي التربية بجامعتي الأزهر وأم القري، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (٢٠)، ٤٨٣-٦٠٦.
٤١. محمد عبد الغني سعودي، محسن أحمد الخضيري (١٩٩٢). **الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
٤٢. محمد فتحي عبد الرحمن أحمد (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة لتطوير البحث العلمي بكليات التربية في جمهورية مصر العربية، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية، جامعة المنيا.
٤٣. ـــــــــــــــــ (٢٠١٨). تصور إستراتيجي مقترح لتطوير منظومة البحث العلمي بكليات التربية في مصر، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة المنيا، ٣٣(١)، ٤٦٠-٥٠٥.
٤٤. محمد محمد سالم (٢٠١٠). تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس المشرفين على البحوث العلمية فى الدراسات العليا، المؤتمر العلمى العاشر بعنوان **البحث التربوي في الوطن العربي رؤى مستقبلية**، كلية التربية، جامعة الفيوم، ٤٢ -٦٦.
٤٥. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (٢٠١٨). **تقرير اليونسكو للعلوم (نحو عام ٢٠٣٠)**، القاهرة، اليونسكو/أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا المصرية.
٤٦. مهدي فضل الله (١٩٩٨). **أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق**، بيروت، دار الطليعة للطباعة والنشر.
٤٧. وائل عادل عبد الحكم محمد (٢٠١٦). التخطيط الاستراتيجى لتطوير الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنيا، **رسالة دكتوراه**، كلية التربية جامعة المنيا.

48. A. Lee Foote (2016). **Oral Exams: Preparing for and Passing Candidacy, Qualifying, and Graduate Defenses**, Edmonton, Alberta, Canada: Academic Press, Elsevier Inc.
49. Adrian Eley & Rowena Murray (2009). **How to be an Effective Supervisor: Best practice in research student supervision**, (1st ed.), Maidenhead, England: Open University Press, McGraw-Hill Companies.
50. Ahmed Bawa (2007). Doctoral education in South Africa: the challenge for development, In S. P. Green, **The Doctorate Worldwide** (pp. 205-216), Maidenhead, England: Open University Press.

51. Allyson Holbrook, et al. (2017). Research Ethics in the Assessment of PhD Theses: Footprint or Footnote? **Journal of Academic Ethics**, 15(4), 321 – 340.
52. ——————————. (2007). Examiner comment on the literature review in Ph.D. theses, **Studies in Higher Education**, 32(3), 337-356.
53. Allyson Holbrook, et al. (2008). Consistency and inconsistency in PhD thesis examination, **Australian Journal of Education**, 52(1), 36–48.
54. Arjen van der Heide, et al. (2016). Doctoral Dissertation Defenses: Performing Ambiguity Between Ceremony and Assessment, **Science as Culture**, 25(4), 473-495.
55. Barbara E. Lovitts (2007). **Making the implicit explicit: creating performance expectations for the dissertation**, (1st ed.), Virginia: Stylus Publishing, LLC.
56. Barry White (2011). **Mapping your thesis: the comprehensive manual of theory and techniques for masters and doctoral research**, Australia: ACER Press, Australian Council for Educational Research Ltd.
57. Barthélémy Durette, et al. (2016). The core competencies of PhDs, **Studies in Higher Education**, 41(8), 1355-1370, Retrieved from http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2014.968540
58. Brian Poole (2015). Examining the doctoral viva: Perspectives from a sample of UK academics, **London Review of Education**, 13(3), 92-105.
59. Carolyn Jackson & Penny Tinkler (2001). Back to Basics: A consideration of the purposes of the PhD viva, **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 26(4), 355-366.
60. Charles R. McAdams III & Derek L. Robertson (2012). An Informed Look at Doctoral Vivas (Oral Examinations) in the Preparation of Counselor Educators, **Counselor Education & Supervision,** 51, 176-188.
61. ——————————, et al. (2013). Doctoral Oral Examinations and Contemporary Counselor Education: Are They Compatible? **Counselor Education & Supervision**, 52, 270-283.
62. Chris Park (2005). New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK, **Journal of Higher Education Policy and Management**, 27(2), 189–207.
63. Clinton Golding, et al. (2014). What examiners do: what thesis students should know, **Assessment & Evaluation in Higher Education,** 39(5), 563-576.
64. David E. Alexander & Ian R. Davis. (2019). The PhD system under pressure: an examiner's viewpoint, **Quality Assurance in Education**, 27(1), 2-12.

65. Eva O. L. Lantsoght (2018). **The A-Z of the PhD Trajectory: A Practical Guide for a Successful Journey**, Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, Springer Texts in Education Series.
66. Federal Ministry of Education and Research, BMBF. (2021). **Doing a PhD in Germany. Retrieved from Research in Germany**: Retrieved from https://www.research-in-germany.org/en/jobs-and-careers/info-for-phd-students/how-to-obtain-a-phd/Doctoral-Examination.html
67. Frances Kelly. (2010). Reflecting on the Purpose of the PhD Oral Examination. **New Zealand Journal of Educational Studies**, 45(1), 77-83.
68. Fred C. Lunenburg & Beverly J. Irby (2008). **Writing a Successful Thesis or Dissertation: Tips and Strategies for Students in the Social and Behavioral Sciences**, California, U.S.A: Corwin Press, Inc., A Sage Company.
69. Geraldine Davis & Hilary Engward (2018). In defence of the viva voce: Eighteen candidates' voices, **Nurse Education Today**, 65, 30-35.
70. Helena Aittola (2008). Doctoral Education and Doctoral Theses – Changing Assessment Practice, In J. V.-H. Ylijoki, **Cultural Perspectives on Higher Education** (pp. 161-177). Heidelberg: Springer Science+Business Media, B.V.
71. Jacqueline H. Watts (2012). Preparing doctoral candidates for the viva: issues for students and supervisors, **Journal of Further and Higher Education**, 36(3), 371-381.
72. James E. Mauch & Namgi Park (2003). **Guide to the Successful Thesis and Dissertation: A Handbook for Students and Faculty**, (5th ed.), New York: Marcel Dekker, Inc.
73. James Hartley & Claire Fox (2004). Assessing the mock viva: the experiences of British doctoral students, **Studies in Higher Education**, 29(6), 727-738.
74. Jerry Wellington (2010). **Making Supervision Work for You: A Student's Guide**, (1st ed.), India: SAGE Publications Ltd.
75. ——————— (2010). Supporting students' preparation for the viva: their pre-conceptions and implications for practice, **Teaching in Higher Education**, 15(1), 71-84.
76. Lorrie Blair (2016). **Writing a Graduate Thesis or Dissertation**, Teaching Writing series, (Vol. 4), (P. Leavy, Ed.) Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
77. Mats Lundström, et al. (2016). Assessing student theses: Differences and similarities between examiners from different academic disciplines. **Practitioner Research in Higher Education Journal**, 10(1), 217-226.

78. Maresi Nerad (2007). Doctoral education in the USA, In S. P. Green, **The Doctorate Worldwide**, (pp. 133-140), Maidenhead, England: Open University Press.
79. Margaret Kiley (2009). 'You don't want a smart Alec': selecting examiners to assess doctoral dissertations, **Studies in Higher Education**, 34(8), 889–903.
80. Marian Petre & Gordon Rugg (2010). **The Unwritten Rules of PhD Research**, (2nd ed.), Maidenhead, UK: Open University Press, McGraw-Hill Education.
81. Michelle Share (2016). The PhD viva: a space for academic development, **International Journal for Academic Development**, 21(3), 178-193.
82. Patrick Dunleavy (2003). **Authoring a PhD: How to plan, draft, write and finish a doctoral thesis or dissertation**, (1st ed.), New York: Palgrave Macmillan.
83. Paul Gill & Gina Dolan (2015). Originality and the PhD: what is it and how can it be demonstrated? **Nurse Researcher**, 22(6), 11-15.
84. Paul Oliver (2014). **Writing Your Thesis**, (3rd ed.), London: SAGE Publications Ltd.
85. Penny Tinkler & Carolyn Jackson (2004). **The Doctoral Examination Process: A handbook for students, examiners and supervisors**, Buckingham, England: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
86. Ray Cooksey & Gael McDonald (2019). **Surviving and Thriving in Postgraduate Research**, (2nd ed.), Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
87. Rowena Murray (2011). **How to Write a Thesis**, (3rd ed.), Maidenhead, England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
88. **———————** (2015). **How to survive your viva: Defending a thesis in an oral examination**, (3rd ed.), England: McGraw-Hill Education, Open University press.
89. S. Schulze & E. M. Lemmer (2019). The administration of the doctoral examination at South African higher education institutions, **South African Journal of Higher Education**, 33(2), 180–194.
90. Sakari Ahola (2007). Doctoral education in Finland: between traditionalism and modernity, In S. P. Green, **The Doctorate Worldwide**, (pp. 29-39), Maidenhead, England: Open University Press.
91. Sara Delamont, et al. (2004). **Supervising the Doctorate: A Guide to Success**, (2nd ed.), Maidenhead, England: Open University Press, McGraw-Hill Education.
92. Stan Taylor & Nigel Beasley (2005). **A Handbook for Doctoral Supervisors**, (1st ed.), New York: Routledge.

93. Stan Taylor, et al. (2018). **A Handbook for Doctoral Supervisors**, (2nd ed.), New York: Routledge.
94. Sue Bloxham & Margaret Price (2015). External examining: fit for purpose? **Studies in Higher Education**, 40(2), 195–211.
95. Sue Starfield (2018). What examiners value in a PhD. In S. Carter, & D. Laurs, **Developing Research Writing: A Handbook for Supervisors and Advisors**, (1st ed., pp. 184-188), London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
96. Susan Carter (2008). Examining the doctoral thesis: a discussion, **Innovations in Education and Teaching International**, 45(4), 365-374.
97. ———— (2018). Building bulwarks: Defence in thesis writing, In S. Carter, & D. Laurs, **Developing Research Writing: A Handbook for Supervisors**, (1st ed., pp. 178-183), london and New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
98. Susan Mowbray & Christine Halse (2010). The purpose of the PhD: theorizing the skills acquired by students, **Higher Education Research and Development**, 29(6), 653-664.
99. Svein Kyvik (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.
100. Vernon Trafford & Shosh Leshem (2008). **Stepping Stones to Achieving your Doctorate: By focusing on your viva from start**, Maidenhead: Open University Press.
101. Vijay Kumar, et al. (2021). Investigating the role of convenors in the PhD viva, **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 46(7), 1080-1091.