مجلة العلوم التربوية، المجلد 30، العدد (1)، ص ص 51 - 75، 2018م/ 1439 هـ (ردمد:7677-1658)

درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة

خالد عواض عبدالله الثبيتي[1]

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في 05/ 11/ 1438هـ؛ وقبل للنشر في 26/ 03/ 1439هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة للدراسة تكونت من ثلاثة محاور: درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل، والصعوبات التي تواجه الطلبة، والمقترحات التي قد تسهم في تطوير الاختبار الشامل، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالب دكتوراه من الجامعات السعودية خلال العام الدراسي 1437/ 1438هـ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل جاءت بدرجة «متوسطة» وفق إجابات عينة الدراسة، ويواجه طلبة الدكتوراه صعوبات منها: غموض موضوعات ومحاور الاختبار الشامل وغموض آلية التصحيح، عدم كفاية الوقت لإجراء الاختبار الشامل، وقدمت عينة الدراسة عدداً من المقترحات منها: ربط موضوعات الاختبار الشامل بأهداف وخطة البرنامج، توضيح طريقة وآلية تقييم أداء الطلاب في الاختبار، وأوصت الدراسة بتحقيق التكامل والترابط بين موضوعات الدراسات المنهجية لبرنامج دكتوراه الإدارة التربوية وموضوعات ومحاور الاختبار الشامل.

الكلمات المفتاحية: التخصص العام، التخصص العلمي، الاختبار الشفوي.

The Degree of Effectiveness of Comprehensive Exam System in PhD Program of Educational Administration in Saudi Universities from Students viewpoint

Khalid Awad Abdullah Althobiti[1]

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Received 28/07/2017; accepted 14/12/2017)

Abstract: The study aimed to identify the degree of effectiveness of the comprehensive exam system in the PhD program of educational administration in Saudi universities from the students' point of view. The researcher used the descriptive method and the questionnaire was a study tool consisting of three axes: the degree of effectiveness of the comprehensive exam system, the difficulties faced of students, and suggestions to the development of a comprehensive exam. The study sample consisted of (62) Doctorate students from Saudi universities during the academic year 1437/1438H. The study reached many results, the most important of which is that the degree of effectiveness of the comprehensive exam system was "medium" according to the answers of the study sample, ambiguity of comprehensive exam topics and its axes, ambiguity of the correction mechanism and insufficient time to perform a comprehensive exam. The study sample provided some many suggestions: linking comprehensive exam objectives with Program plan and clarifying the method and mechanism of evaluating of students' performance in the exam. The study recommended: The integration and Interconnection between the Program Subjects and Comprehensive Exam Subjects of the PhD program of educational administration.

Keywords: General Specialization, ScientificSpecialization, Oral Examination.

---

(1) أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، بكلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص.ب (11375)، الرمز البريدي (396620).

البريد الإلكتروني: e-mail: dr.khalid2020@gmail.com

(1) Associate Professor, Department of Educational Administration and Planning, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University

Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (34234) Postal Code (3683).

المقدمة:

تسهم مؤسسات التعليم العالي في قيادة عجلة التنمية نحو تحقيق الأهداف التنموية المختلفة، فقد أصبحت الجامعة تمثل ركيزة أساسية من ركائز دعم ونمو وتطور المجتمع؛ من خلال ما تقدمه من رسالة وبرامج وأنشطة وخطط تعمل على تحقيق التقدم الحضاري، من خلال بناء الإنسان وتكوين شخصيته المتكاملة ورفع مستواه العلمي، وإعداد القيادات في مختلف التخصصات والمجالات، وترسيخ قواعد الفكر العلمي، وتحقيق الهوية الثقافية للمجتمع.

وتقوم رسالة الجامعات بدور بالغ الأهمية في حياة الأمم والشعوب على اختلاف مراحل تطورها؛ إذ لم تعد مقتصرة على الأهداف التقليدية من حيث البحث عن المعرفة والقيام بمهام المدخلات التعليمية عند الطلاب، بل امتدت الرسالة لتشمل كافة الجوانب العلمية والتنفيذية، الأمر الذي جعل من أهم واجبات الجامعة المعاصرة هو التفاعل مع المجتمع لبحث حاجاته وتوفير متطلباته، فالتنمية الشاملة والتعليم الجامعي كلاهما يلتقيان في الإنسان، والتنمية تتناول المجتمع من جميع جوانبه وتسعى إلى أن تتيح له التقدم (الربيش، 1431).

وتعتبر الدراسات العليا أحد مرتكزات منظومة التعليم الجامعي، ومن أهم البرامج الأكاديمية التي تقدمها الجامعات السعودية ومؤسسات التعليم العالي حيث تؤدي دوراً بارزاً في اكتشاف وتطوير المعرفة بأنواعها المختلفة وابتكارها، وفي إعداد وتأهيل الكوادر البشرية تأهيلاً عالياً في المجالات العلمية المتخصصة المتنوعة تلبية لاحتياجات التنمية وسوق العمل، كما أن لها دوراً واضحاً في إثراء البحث العلمي وتطويره (غبان والشيخ، 1422، ص128).

وتعتبر برامج الدراسات العليا في الإدارة التربوية ضمن برامج الدراسات العليا التربوية التي تقدمها أقسام وكليات التربية بالجامعات السعودية لمنح درجتي الماجستير والدكتوراه في التخصص، والتي تحتاج إلى تطوير؛ فقد بينت دراسة قناديلي (2008) ضرورة التخطيط لتطوير برامج الإدارة التربوية في جامعة أم القرى خاصة وفي الجامعات السعودية عامة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

وقد أكدت دراسة الربيش (1431) على ضرورة استمرارية تحديث نظم الدراسة بمرحلة الدراسات العليا وأساليبها لتتماشى مع متطلبات سوق العمل وتساير خطط التنمية وما يطرأ عليها من جديد في ضوء رؤية مستقبلية للحاجات التنموية.

إن التوسع في برامج الدراسات العليا التي تقدمها الجامعات السعودية يتطلب التقويم المستمر؛ من أجل أن تحقق البرامج أهدافها، فبرامج الدراسات العليا التي تقدمها أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية

تحتاج إلى تقويم ما بين فترة وأخرى؛ لتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف في عناصر البرامج ومكوناتها.

ويأتي الاختبار الشامل كأحد العناصر والمكونات التي يجب على طالب الدكتوراه أن يقدمه ويجتازه؛ من أجل تقديم أطروحة الدكتوراه والحصول على الدرجة، والاختبار الشامل كعنصر رئيس من عناصر برامج الدكتوراه يحتاج إلى تقويم وتشخيص، من خلال آلياته وطرق تنفيذه.

ولكي يكون تطوير برامج الدراسات العليا صحيحاً ويحقق أهدافه، فإنه من الضروري أن يتم تقويم تلك البرامج وعناصرها ومكوناتها والتحقق من نجاحها في الوصول إلى أهدافها المرجوة، ومدى قدرتها على إحداث التغييرات المطلوبة.

وضمن الإطار العام لعملية التقويم، ثمة ما يعرف بتقويم البرامج، وهو مجال فرعي جوهري ومتعارف عليه في حقل التقويم العام، ولهذا الأسلوب عدة تعاريف من أبرزها ذلك التعريف الذي يرى أن تقويم البرامج هو الإجراءات المنهجية التي يتم عن طريقها دراسة البرامج والسياسات القائمة للتثبت من درجة فعاليتها في تحقيق الأهداف والعناصر التي تتضمنها برامج محددة (الصوا، 1425، ص20).

إن تقييم البرامج التعليمية يشتمل على: (القوصي، 2008، ص235)

- تقييم أداء المؤسسة التعليمية.
- تقييم سير العملية التعليمية والتربوية بها.
- تقييم عناصر البرنامج التعليمي ومكوناته.
- تقييم مخرجات البرنامج التعليمي.

ويقصد بتقويم البرامج الأكاديمية: «تقدير مدى صلاحية وموائمة برامج التعليم العالي في ضوء المعايير التي تكفل نجاحه وتحقق أهدافه، والوفاء بالمعايير العالمية المعتمدة لاعتماد البرامج الأكاديمية، من خلال تحديد جوانب القوة لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها» (الرمثي، 1429، ص275).

وتأتي أهمية التقييم من تحديده لقيمة البرنامج؛ لأجل التحسين والتطوير، وكذلك وقوفه جنباً إلى جنب مع عناصر العملية التربوية، بدءاً بالأهداف، والمحتوى، وأساليب التدريس، وانتهاءً بعملية التقويم نفسها، فيعتبر التقويم في العملية التربوية هو الكاشف لجوانب القوة والعمل على تدعيمها، ولجوانب الضعف والعمل على علاجها، فالتقويم عملية تشخيصية علاجية، تقوم على أساس علمي منظم.

كما تتضح أهمية تقييم برامج التعليم العالي فيما يلي: (البابطين، 1418، ص652)

- التعرف على مدى تحقيق البرامج لأهدافها.
- الوقوف على نقاط القوة والضعف في برامج التعليم العالي أو أحد مكوناته.

- التعرف على مستوى الأداء لعناصر وأنظمة برامج التعليم العالي.

وتندرج جميع أغراض التقويم في مجالين رئيسين هما:

المجال الأول: أغراض تعليمية: إذ يرى البعض أن التقويم عملية تشخيصية وقائية لإظهار جوانب القوة والضعف في التعليم، بقصد تحسين العملية التعليمية وتطويرها لتحقيق الأهداف المنشودة.

المجال الثاني: أغراض تنظيمية: إذ يرى البعض أن التقويم ليس تقديراً كمياً بأرقام وأعداد أو بدرجات، وإنما يتضمن إصدار الحكم على مدى القرب أو البعد من تحقيق الهدف المنشود (عوض، 1410، ص76).

ويذكر النجار (1420) أن تقويم البرامج الأكاديمية يحقق العديد من الفوائد منها:

- الاستفادة من نتائج التقويم في تحديد توزيع الموارد البشرية والمالية.

- الاستفادة من نتائج التقويم في الاعتراف بالبرامج التي تقدمها الجامعات.

- مساعدة الطلاب في عملية اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم الأكاديمية بالجامعة.

- تعزيز قدرات عناصر البرامج الأكاديمية ومكوناتها في الجامعات.

وتطبق الاختبارات الشاملة على شكل اختبارات عامة، أو دراسات ميدانية بهدف استكمال متطلبات الحصول على الدكتوراه، وهي ضمن منظومة من الاختبارات من أساليب تقييم طلبة الدراسات العليا (Barney, Cummings, Nakoes & Rogres, 2012).

وأقرت كليات التربية في الجامعات الأمريكية الاختبارات الشاملة بمختلف تخصصاتها باعتبارها شرطاً للتخرج من برامج الدراسات العليا، حيث تعمل هذه الاختبارات على تحسين أداء الطلبة وتأهيلهم أكاديمياً، وإعداد خططهم ورسائلهم العلمية وفق أعلى معايير الإتقان والجودة (Seattle University, 2013).

ويهدف الاختبار الشامل إلى تجميع المعلومات من المصادر العلمية المتنوعة لتطبيقها على القضايا المحدد في أسئلة الاختبار، وللتأكد من قدرة الطلبة من التمكن في التخصص العلمي والمعرفي وتطبيقها في جوانب مختلفة، ودعم خبراتهم وتجاربهم في مجال التخصص (Seattle University, 2014).

وقد أقرت الجامعات السعودية الاختبارات الشاملة لبرامج الدكتوراه كما في لائحة الدراسات العليا مع أنظمة الدراسات المختلفة ولكل التخصصات العلمية المتنوعة؛ لتحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي في المجالات الأساسية والتخصص الدقيق.

وتتصف الاختبارات الشاملة بخصائص تميزها عن الأنواع الأخرى من الاختبارات من أهمها:

(Kuther, 2012)، (University of Arizona, 2015)، (Brown, 2008).

- تركيز الاختبار الشامل على تقييم مهارات وخبرات الطلبة من خلال دراستهم في البرنامج.

- تقييم المعارف العامة في مجال التخصص والمجالات البحثية المقترحة.

- تخضع الاختبارات الشاملة في أهدافها وأنواعها وإجراءاتها لطبيعة اللوائح والأنظمة التي تتبعها مؤسسات التعليم العالي.

- تتميز الاختبارات الشاملة بأن لها طرقاً مختلفة لتقييم معرفة الطالب وخبراته وإعداده للبدء في أطروحته العلمية وفقاً لشروط القسم الأكاديمي ومتطلباتها.

- تقييم الحصيلة العامة للطالب من الموضوعات الرئيسية والثانوية وفحص معلوماته الدقيقة في مجال تخصصه.

- دمج التقييم الأكاديمي بالعمليات المؤسسية، والاستفادة من بيانات التقييم لتطوير العمليات التنظيمية وتحسينها، بالإضافة إلى إسهامه في تحسين تعلم الطلبة.

- تشجيع الطلاب لإثبات قدراتهم على العرض والمناقشة والدفاع عن قناعاتهم الفكرية والأكاديمية، ودعمها بالأدلة والحجج العلمية الواضحة ذات الأصالة.

وأصدرت الأمانة العامة لمجلس التعليم العالي اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات، والتي تضمنت عدداً من المواد المتعلقة بالاختبار الشامل، حيث تشير المادة الثانية من تنظيم الاختبار الشامل إلى أن مجلس الجامعة هو الذي يقر القواعد التنظيمية والإجرائية للاختبار الشامل بناء على توصية مجلس القسم وموافقة مجلس الكلية وعمادة الدراسات العليا (مجلس التعليم العالي، 1428).

تناولت دراسة بيتي ونيكول (Beatty & Nicole, 2004) تقييم الاختبارات الشاملة للدكتوراه في التسويق: الممارسات الحالية والآفاق الناشئة، من حيث هيكل الاختبار الشامل والغرض منه وإدارته من وجهة نظر منسقي البرنامج، وتوصلت الدراسة إلى أن تصميم هيكل الاختبار الشامل كان تصميماً جيداً، من حيث هيكله وإدارته، وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات أهمها: تقييم العمليات الجارية للاختبار الشامل، ومدى ارتباط العمليات بالأهداف المحددة لبرنامج الدكتوراه.

وهدفت دراسة الشباني (1428) إلى تحديد العوامل التي تؤدي إلى تسرب الطلاب من برنامج ماجستير المحاسبة في كلية إدارة الأعمال بجامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلاب، وخلصت الدراسة إلى أن متطلب الاختبار الشامل جاء في المرتبة الثانية من العوامل ذات الارتباط المباشر بظاهرة التسرب كونه

يشكل مصدر قلق كبير للطلاب، ويرونه عقبة في طريق إنهاء متطلبات البرنامج، ما يدفع الكثيرين منهم للانسحاب منه خوفاً من الفشل، بينما يعتقد كثير من الطلاب أن الاختبار الشامل يحقق العديد من الفوائد، منها تركيزه على النظرة الشمولية للعلوم، وأوصى الباحث بإلغاء الاختبار الشامل في برامج الماجستير، والتأكد من إتقان الطالب لها من خلال تقييم جادٍّ فعال.

وبينت دراسة جوزيف وماثيو (Joseph & Matthew, 2008) أن الاختبارات الشاملة تعتبر أسلوباً واحداً متبعاً لتقييم الطلاب في نهاية برنامج الدكتوراه، وعلى الرغم من الأهمية المفترضة لعملية الاختبار؛ إلا أنه لا يعرف عن كيفية الاختبار وطريقة تنفيذه سوى القليل، وبالذات في تخصص علم الجريمة والعدالة الجنائية. وبحثت هذه الدراسة في هيكل الاختبار الشامل لتخصص علم الجريمة والعدالة الجنائية، فكشفت عن تباين كبير في كيفية تنظيم الاختبارات الشاملة، وهذا الاختلاف قد يكون بسبب أن البرامج تختلف في الأهداف المرتبطة بعملية الاختبار الشامل، على الرغم من وجود تفسيرات أخرى ممكنة لذلك، فقد تحتاج إلى مناقشة حول الأهداف والغايات المحركة لهذه العمليات من أجل فهم واضح وشامل للتعليم في برنامج الدكتوراه.

بينما سعت دراسة جرادات (2009) إلى التعرف على واقع اختبار الكفاءة المعرفية والشامل لطلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم ومقترحات تطويرهما، وبينت الدراسة أن وجهات نظر طلبة الدراسات العليا تجاه مجالات الاختبار الشامل كانت بدرجة (متوسطة)، حيث جاء مجال إدارة الاختبار بالمرتبة الأولى، وتلاه مجال الجوانب الفنية وأسئلة الاختبار بالمرتبة الثانية، في حين جاء مجال أهدافه وسياسته بالمرتبة الثالثة والأخيرة، وأوصت الباحثة بعقد لقاءات مع الطلبة للتعريف بأهداف الاختبار الشامل وسياسته وزيادة ساعاته بما يتوافق مع قدرات الطلبة، والتركيز على الجوانب المعرفية والتطبيقية عند إعداد أسئلة الاختبار الشامل.

وتوصلت دراسة كاستو (Cassuto, 2012) حول تحديد العوامل التي تسهم في انسحاب طلبة الدراسات العليا من برنامج الدكتوراه خلال الاختبارات الشاملة إلى أن معظم الطلبة يتعرضون للضغوط والرغبة في الانسحاب من البرنامج نتيجة لقلقهم من الاختبارات الشاملة خلال السنوات الأخيرة لدراستهم، مقارنة بطلبة السنوات الأولى الذين هم أقل عرضة لذلك، وأوصى الباحث بأن ترتبط محاور الاختبار الشامل بموضوع الرسالة العلمية التي يعمل عليها الطالب، وهو ما سيشكل حافزاً له للمضي في أداء الاختبار دون ضغوط.

هدفت دراسة الحربي (2015) إلى المقارنة بين أنظمة ولوائح الاختبار الشامل في كليات التربية التابعة للجامعات السعودية والأمريكية، وتحديد أهم الإجراءات التنفيذية للاختبار الشامل التي تطبقها كليات التربية في الجامعات الأمريكية حيث يمكن الاستفادة منها لتطوير نظيرتها في كليات التربية بالجامعات السعودية، وتكونت عينة الدراسة من كليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية وعددها (32) كلية، واستخدمت الدراسة المنهج المقارن لتحقيق أهدافها، وخلصت الدراسة لعدة نتائج أهمها: المركزية الشديدة لأنظمة ولوائح الاختبار الشامل في كليات التربية بالجامعات السعودية وقصور إجراءاته التنفيذية، بينما تمتاز نظيرتها في كليات التربية بالجامعات الأمريكية بالمرونة والقوة التي يمكن الاستفادة منها لتطوير ما يمثلها في كليات التربية بالجامعات السعودية، وأوصت الدراسة بتقييم أنظمة ولوائح الاختبار الشامل وتطويرها بما يتلاءم والتغيرات المستمرة في أنظمة التعليم العالي، وتوحيد إجراءاته التنفيذية في الجامعات، ومنح الأقسام الأكاديمية الصلاحيات اللازمة لإدارة وتنظيم الاختبار الشامل، وتوفير بدائل متنوعة للاختبار تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

وهدفت دراسة كاتي (Katie, 2015) إلى دراسة تصور وإدراك أعضاء هيئة التدريس لمقاصد الاختبار الشامل لبرنامج الدكتوراه لإعداد مستشار تعليمي، من خلال الأهداف الخمسة المعلنة للاختبار الشامل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تبايناً في إجابات أعضاء هيئة التدريس حول تصور كل عضو لكل هدف في البرنامج، مما يعني أنه لا يوجد اتفاق موحد من قبل أعضاء هيئة التدريس حول كل هدف من الأهداف المعلنة للاختبار الشامل، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول التصور الكلي لأعضاء هيئة التدريس وإدراكهم للاختبار الشامل بشكل عام، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات أعضاء هيئة التدريس بين شكل الاختبار الشامل وأغراضه، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات مستقبلية حول الآثار المترتبة على مهنة مستشار تعليمي للمتخرجين من البرنامج.

ويأتي الاختبار الشامل لطلبة الدكتوراه في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية كأحد متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التخصص، ويلاحظ وجود تباين في طريقة إعداد الاختبار الشامل وتنفيذه من جامعة إلى جامعة أخرى، واختلاف الطرق الإجرائية لإعداد الاختبار وتهيئة الطلبة، وأيضاً اختلاف نتائج الطلبة في أدائهم للاختبار، وهذا يتطلب إجراء دراسة لتقييم درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

أقرت كليات التربية في الجامعات السعودية الاختبار الشامل كمتطلب رئيس من متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، فقد وضعت الجامعات السعودية الاختبارات الشاملة كما في لائحة الدراسات العليا لبرامج الدكتوراه مع أنظمة الدراسات المختلفة ولكل التخصصات العلمية المتنوعة؛ لتحقيق أهداف البرنامج الأكاديمي في المجالات الأساسية والتخصص الدقيق.

والهدف الرئيس من الاختبار الشامل هو «معرفة قدرة الطالب على استيعاب تخصصه ومدى متابعته لما يستجد فيه، وتقييم قدرته على التأمل والتحليل والاستنباط والتمكن من مهارات البحث العلمي وسلامة اللغة» (الجامعة الإسلامية، 1432).

ويعتبر الاختبار الشامل أداة ووسيلة لقياس قدرة الطالب عمقاً وشمولاً في استيعاب موضوعات التخصص العام والدقيق، وقدرة الطالب على التأمل والتحليل والاستنتاج والربط كمهارات فكرية ذات مستوى عالٍ، وقياس قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه واقعياً وتوظيفه بطريقة علمية وعملية صحيحة.

ويسعى الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية لقياس معارف وقدرات ومهارات طلاب البرنامج بالإضافة إلى الخبرة الميدانية التي صقلت شخصية الطالب، ويهدف الاختبار الشامل بأنواعه ومجالاته المختلفة إلى الوقوف على المستوى الفعلي والعلمي لطالب الدكتوراه؛ لتأكيد أهليته بالحصول على درجة الدكتوراه ويصبح أستاذاً يمارس عمله الأكاديمي والعلمي والتعليمي والقيادي في المؤسسات التعليمية المختلفة.

وتقدم أقسام الإدارة التربوية في الجامعات السعودية برامج الدكتوراه حسب نظام الدراسة، والتي حددتها اللائحة الموحدة للدراسات العليا، ويتكون نظام الدراسة في برنامج الدكتوراه من أربعة فصول دراسية منهجية، ثم الاختبار الشامل، يلي ذلك تقديم أطروحة دكتوراه في التخصص، وتتباين برامج الدكتوراه بين الجامعات السعودية في أهدافها وخططها ومقرراتها، فاللائحة تتيح للأقسام العلمية حرية تصميم وبناء البرامج الأكاديمية.

وعلى الرغم من أن اللائحة الموحدة للدراسات العليا قد حددت الضوابط والشروط العامة للاختبار الشامل؛ إلا أن كل قسم علمي له حرية وضع آلية تنفيذ الاختبار الشامل؛ مما أدى إلى وجود تباين بين أقسام الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في الآلية المتبعة لتنفيذ الاختبار الشامل من حيث تكوين اللجان، وتحديد المحاور العامة والخاصة للاختبار التحريري والشفوي، وآلية تصحيح الاختبار.

وأجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من طلاب الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية بجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود، وجامعة طيبة حيث بلغت العينة (10) طلاب ممن أنهوا الاختبار الشامل في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام 1437/1436، وقد استخدم الباحث المقابلة، وقد ذكروا أن من أهم المشكلات التي تواجههم فيما يتعلق بنظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية هي: غياب التكامل والترابط بين موضوعات الدراسة المنهجية في البرنامج وموضوعات الاختبار الشامل، غموض وتداخل محاور الاختبار الشامل، غموض آلية وطريق الإجابة على الأسئلة وطريقة تصحيحها، وأن أسئلة الاختبار تتسم بالغموض والتداخل، بالإضافة إلى أن الوقت المخصص للاختبار غير كافٍ للإجابة على الأسئلة.

وقد أوصت دراسة الحربي (2015) بتقييم أنظمة ولوائح الاختبار الشامل وتطويرها بما يتلاءم والتغيرات المستمرة في أنظمة التعليم العالي، وتوحيد إجراءاته التنفيذية في الجامعات، ومنح الأقسام الأكاديمية الصلاحيات اللازمة لإدارة وتنظيم الاختبار الشامل، وتوفير بدائل متنوعة للاختبار تسهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب؛ لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

1 – ما درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟

2 – هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة حول درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية تُعزى إلى متغيري (الجامعة – الجنس)؟

3 – ما الصعوبات التي تواجه طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في الاختبار الشامل من وجهة نظرهم؟

4 – ما المقترحات التي تسهم في تطوير الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

– التعرف على درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة.

– الكشف عن احتمالية وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات عينة

الدراسة حول درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية تُعزى إلى متغيري (الجامعة -الجنس)؛ لأن طرق وإجراءات تنفيذ الاختبار الشامل تختلف من جامعة إلى جامعة أخرى؛ ولأن إمكانية اتصال وتواصل الطلاب مع القسم ولجنة الاختبار الشامل أفضل من الطالبات.

- تحديد الصعوبات التي تواجه طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في الاختبار الشامل من وجهة نظرهم.

- تقديم مقترحات تسهم في تطوير الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- أن تقييم نظام الاختبار الشامل في برامج دكتوراه الإدارة التربوية يُكوِّن صورة واضحة للحالة الراهنة للنظام من حيث نقاط القوة والضعف، مما يساعد على تطوير الاختبار الشامل من قبل المسؤولين في الجامعات السعودية.

- الأهمية التي تحظى بها برامج الدكتوراه في الجامعات السعودية عموماً وبرامج دكتوراه الإدارة التربوية، من خلال ما تقدمه من متخصصين وأكاديميين وقياديين في المؤسسات التعليمية المختلفة، وما تناله تلك الأقسام من اهتمام من الجامعات والكليات والمؤسسات التربوية.

- تأتي الدراسة متناسبة مع توصيات الأبحاث والدراسات العلمية والندوات والمؤتمرات والتي توصي بدراسة برامج الدراسات العليا وبالأخص برامج الدكتوراه وعناصرها المختلفة، ومنها الاختبار الشامل.

- ندرة الدراسات المحلية والعربية التي تناولت الاختبارات الشاملة في برامج الدكتوراه المختلفة والمتنوعة؛ مما يعطي الدراسة الحالية أهمية نسبية من خلال ما تقدمه من نتائج وتوصيات تسهم في التقويم والتطوير المناسبين.

مصطلحات الدراسة:

فاعلية نظام الاختبار الشامل: يعرفها الباحث إجرائياً قدرة نظام الاختبار الشامل على تحقيق الأهداف المطلوبة من خلال الأنشطة والعمليات التي تحقق تلك الأهداف.

الاختبار الشامل:هو اختبار يعقد في الفصل التالي للفصل الذي أنهى فيه طالب دكتوراه الإدارة التربوية جميع المقررات الدراسية المطلوبة، يتكون من اختبارين تحريري وشفوي في التخصص الرئيس والتخصص الفرعي، وتكون درجة الاختبار من مئة، ويعد الطالب مجتازاً للاختبار الشامل إذا حصل على 70٪ فأكثر في كل اختبار من الاختبارين، ويعد الطالب راسباً إذا أخفق في الاختبار الشامل أو أحد جزئيه، ويعطى الطالب

الراسب في الاختبار فرصة واحدة لإعادة الاختبار الذي رسب فيه، فإن أخفق به يطوى قيده.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برامج دكتوراه الإدارة التربوية

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1438/1437

الحدود المكانية: قسم الإدارة التربوية بجامعة أم القرى حيث بدأ برنامج الدكتوراه به في عام (1405/ 1406)، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والذي بدأ برنامج الدكتوراه به في عام (1401/ 1402)، وقسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود والذي بدأ برنامج الدكتوراه به في عام (1418/ 1419)، وقسم الإدارة التربوية بجامعة طيبة والذي بدأ برنامج الدكتوراه به في عام (1419/ 1420)؛ وتم اختيار هذه الجامعات لأنها من أقدم الجامعات السعودية في تقديم برامج الدكتوراه في الإدارة التربوية (وزارة التعليم العالي، 1430).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات برنامج دكتوراه الإدارة التربوية الذين أنهوا الاختبار الشامل في العام الدراسي 1436/ 1437 في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة أم القرى، وجامعة الملك سعود، وجامعة طيبة والبالغ عددهم (133) طالبا وطالبة، والجدول التالي يوضح مجتمع الدراسة بالتفصيل:

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري (الجنس والجامعة).

	الجامعة				المجموع	النسبة المئوية
	جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية	جامعة أم القرى	جامعة الملك سعود	جامعة طيبة		
طلاب	26	11	17	8	62	٪46.6
طالبات	46	5	17	3	71	٪53.4
المجموع	72	16	34	11	133	٪100
النسبة المئوية	٪54.1	٪12.1	٪25.6	٪8.2		٪100

المصدر: أقسام الإدارة التربوية في كلٍ من جامعة الإمام محمد بن سعود، وأم القرى، والملك سعود، وطيبة 1437هـ.

يتضح من الجدول أن نسبة أفراد الدراسة من جامعة الإمام هي أعلى نسبة حيث بلغت (54.1٪) وأقل نسبة هي من جامعة طيبة حيث بلغت (8.2٪)، بينما كان عدد الطالبات أكثر من عدد الطلاب بنسبة بسيطة حيث

بلغت (53.4٪) مقابل (46.6٪) للطلاب.

وقد تم توزيع أداة الدراسة على مجتمع الدراسة باستخدام البريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعي، وكان العائد من أدوات الدراسة هي (64) أداة، تم استبعاد أداتين لعدم صلاحيتها للتحليل؛ ليصبح الصالح من أدوات الدراسة هو (62) أداة، وجدول (2) يوضح عدد الأدوات العائدة من مجتمع الدراسة وفق كل جامعة:

جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري (الجنس والجامعة).

	الجامعة				المجموع	النسبة المئوية
	جامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية	جامعة أم القرى	جامعة الملك سعود	جامعة طيبة		
طلاب	9	6	6	4	25	٪40.3
طالبات	17	7	11	2	37	٪59.7
المجموع	26	13	17	6	62	٪100
النسبة المئوية	٪41.9	٪20.9	٪27.4	٪9.8		٪100

يتضح من الجدول أن عدد عينة الدراسة للذين أجابوا على الأداة هو (62) فرداً، حيث يمثلون نسبة 47٪ من مجتمع الدراسة الأصلي، ويمكن توضيح نسب الأدوات العائدة حسب كل جامعة على النحو التالي: بلغت نسبة العائد من إجابات طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية 36٪، ومن جامعة أم القرى 81٪، ومن جامعة الملك سعود 59٪، ومن جامعة طيبة 54٪.

أداة الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تكونت من ثلاثة محاور رئيسة:

المحور الأول: درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، وتكون المحور من (22) عبارة.

المحور الثاني: الصعوبات التي تواجه طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في الاختبار الشامل، عبارة عن سؤال مفتوح موجه لأفراد الدراسة.

المحور الثالث: المقترحات التي تسهم في تطوير الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، عبارة عن سؤال مفتوح موجه لأفراد الدراسة.

صدق أداة الدراسة: للتأكد من صدق أداة الدراسة في محاورها وعباراتها وأنها تقيس ما صمّمت من أجله، قام الباحث بإجراءات الصدق التالية:

صدق المحكمين: تم عرض أداة الدراسة على عدد من المتخصصين في مجال الإدارة التربوية والبالغ عددهم (14) محكماً علمياً، قاموا بتحكيمها لتصبح جاهزة للتطبيق.

الاتساق الداخلي: للتأكد من الاتساق الداخلي للأداة، تم حساب قيمة الصدق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور، وجاءت قيم الصدق على النحو التالي:

جدول (3): معاملات ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية بالدرجة الكلية للمحور.

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون
1	يقيس الاختبار الشامل الجانب المعرفي من التخصص.	0.475*
2	يقيس الاختبار الشامل الجانب المهاري من التخصص.	0.667*
3	يعكس نظام الاختبار الشامل المستوى الفعلي لطالب الدكتوراه.	0.809*
4	يتصف الاختبار الشامل بالتكامل بين المفاهيم والخصائص والنظريات.	0.777*
5	يركز الاختبار الشامل على مهارات التفكير العليا من التحليل والتركيب والتقويم.	0.686*
6	يراعي الاختبار الشامل الفروق الفردية بين الطلاب.	0.776*
7	يركز الاختبار الشامل في التخصص الدقيق على الجانب التطبيقي.	0.698*
8	يرتبط اختبار التخصص الدقيق بالموضوعات المحددة في محاور الاختبار.	0.552*
9	يرتبط اختبار التخصص العام بالموضوعات المحددة في محاور الاختبار.	0.593*
10	يتصف الاختبار الشفوي بالموضوعية والعدالة بين الطلاب.	0.657*
11	يركز الاختبار الشفوي على الجانب العلمي لشخصية الطالب.	0.656*
12	يرتبط الاختبار الشفوي بالاختبار التحريري في المحاور والموضوعات.	0.446*
13	يوجد ترابط بين أهداف برنامج الدكتوراه والاختبار الشامل.	0.823*
14	يوجد ترابط بين خطة برنامج الدكتوراه وموضوعات الاختبار الشامل.	0.716*
15	تسهم الدراسة المنهجية لبرنامج الدكتوراه في إعداد الطالب للاختبار الشامل.	0.634*
16	يسهم نظام الاختبار الشامل في صقل شخصية طالب الدكتوراه العلمية.	0.619*
17	يتناسب وقت الاستعداد للاختبار الشامل مع محاوره وموضوعاته.	0.573*
18	يتناسب محتوى الاختبار الشامل مع الوقت المخصص له.	0.474*
19	تتصف أسئلة الاختبار الشامل بالوضوح والتوازن.	0.658*
20	تتصف الآلية المتبعة للتصحيح في نظام الاختبار الشامل بالوضوح.	0.627*
21	تترك اللجنة للطالب وقتاً كافياً للإجابة في الاختبار الشفوي.	0.494*
22	يتم تزويد الطلاب بنماذج من الاختبار الشامل للتخصصين العام والدقيق.	0.468*

*** مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)**

يتضح من جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط موجبة وعالية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)؛ مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية والدرجة الكلية للمحور.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الثبات «الفا كرونباخ»، حيث جاءت قيمة معامل الثبات (0.926)؛ مما يدل على أنها تتمتع بدرجة كافية من الثبات يمكن الاعتماد عليها.

المعالجة الإحصائية:

استخدم الباحث لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها إحصائياً البرنامج الإحصائي (spss)، Statistical Package for Social Sciences (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية)، ومن ثم استخرج الباحث النتائج وقام بتفسيرها.

تم تفسير بيانات المحور الأول وفقاً لمقياس المتوسط التالي:

- عالية جداً يكون في الفئة (4.21 – 5.00).
- عالية في الفئة (3.41 – 4.20).
- متوسطة يكون في الفئة (2.61 – 3.40).
- منخفضة يكون في الفئة (1.81 – 2.60).
- منخفضة جداً يكون في الفئة (1.00 – 1.80).

وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية لإجابات السؤالين الثالث والرابع.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب لاستجابات عينة الدراسة للعبارات حسب قيم المتوسط الحسابي.
- معامل ارتباط بيرسون؛ للتحقق من الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة.
- معادلة الفا كرونباخ، للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- اختبار «ت» لإيجاد قيمة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية وفقاً لمتغير الجنس.
- اختبار تحليل التباين الأحادي «ف» لإيجاد قيمة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية وفقاً لمتغير الجامعة.
- اختبار (LSD) أقل فرق معنوي لمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية وفقاً لمتغير الجامعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الإجابة على أسئلة الدراسة، والتي جاءت على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول:

للإجابة على السؤال الأول «ما درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة» تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة، جاءت على النحو التالي:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية نظام الاختبار الشامل.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الفاعلية
1	يقيس الاختبار الشامل الجانب المعرفي من التخصص.	3.93	1.157	1	عالية
2	يقيس الاختبار الشامل الجانب المهاري من التخصص.	2.95	1.233	5	متوسطة
3	يعكس نظام الاختبار الشامل المستوى الفعلي لطالب الدكتوراه.	2.18	1.180	19	منخفضة
4	يتصف الاختبار الشامل بالتكامل بين المفاهيم والخصائص والنظريات.	2.82	1.274	8	متوسطة
5	يركز الاختبار الشامل على مهارات التفكير العليا من التحليل والتركيب والتقويم.	2.77	1.272	11	متوسطة
6	يراعي الاختبار الشامل الفروق الفردية بين الطلاب.	2.15	1.005	20	منخفضة
7	يركز الاختبار الشامل في التخصص الدقيق على الجانب التطبيقي.	2.73	1.243	12	متوسطة
8	يرتبط اختبار التخصص الدقيق بالموضوعات المحددة في محاور الاختبار.	3.37	1.104	2	متوسطة
9	يرتبط اختبار التخصص العام بالموضوعات المحددة في محاور الاختبار.	3.26	1.200	3	متوسطة
10	يتصف الاختبار الشفوي بالموضوعية والعدالة بين الطلاب.	2.47	1.276	16	منخفضة
11	يركز الاختبار الشفوي على الجانب العلمي لشخصية الطالب.	2.81	1.252	9	متوسطة
12	يرتبط الاختبار الشفوي بالاختبار التحريري في المحاور والموضوعات.	2.69	1.235	13	متوسطة
13	يوجد ترابط بين أهداف برنامج الدكتوراه والاختبار الشامل.	2.48	1.224	15	منخفضة
14	يوجد ترابط بين خطة برنامج الدكتوراه وموضوعات الاختبار الشامل.	2.79	1.216	10	متوسطة
15	تسهم الدراسة المنهجية لبرنامج الدكتوراه في إعداد الطالب للاختبار الشامل.	2.63	1.244	14	متوسطة
16	يسهم نظام الاختبار الشامل في صقل شخصية طالب الدكتوراه العلمية.	2.90	1.339	6	متوسطة
17	يتناسب وقت الاستعداد للاختبار الشامل مع محاوره وموضوعاته.	2.87	1.260	7	متوسطة
18	يتناسب محتوى الاختبار الشامل مع الوقت المخصص له.	2.26	1.115	18	منخفضة
19	تتصف أسئلة الاختبار الشامل بالوضوح والتوازن.	2.42	1.064	17	منخفضة
20	تتصف الآلية المتبعة للتصحيح في نظام الاختبار الشامل بالوضوح.	2.09	1.183	21	منخفضة
21	تترك اللجنة للطالب وقتاً كافياً للإجابة في الاختبار الشفوي.	3.04	1.107	4	متوسطة
22	يتم تزويد الطلاب بنماذج من الاختبار الشامل للتخصصين العام والدقيق.	1.72	0.908	22	منخفضة جداً
	المتوسط الحسابي العام	2.69	**الانحراف المعياري**		0.746

*** مستوى الدلالة الإحصائية (0.05)**

يتضح من جدول (4) أن قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية هي (2.69) وقيمة الانحراف المعياري هي (0.746)، وهذه القيمة تقع في الفئة الثالثة من المقياس، والتي تشير إلى درجة «متوسطة»، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى وجود مشكلات وصعوبات تواجه طلبة الدكتوراه أثرت على النتيجة كالغموض المصاحب للآلية المتبعة في تصحيح الاختبار الشامل، وأن الاختبار لا يعكس المستوى الفعلي للطلاب، وعدم كفاية الوقت المخصص للاختبار، بالإضافة إلى أن الأسئلة غير متوازنة مع محاور وموضوعات الاختبار وما يصاحبها من غموض، وغياب الشفافية والموضوعية في آلية الاختبار الشفوي، وقد يكون من الأسباب الجوهرية والمهمة عدم مراعاة الترابط والتكامل بين أهداف وخطة برنامج الدكتوراه والاختبار الشامل، بالإضافة إلى قلة الجوانب التطبيقية في الأسئلة التي يرتكز عليها التخصص، وتركيزه على الجوانب المعرفية وإغفال مهارات التفكير العليا، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Beatty & Nicole 2004) التي أكدت على أن يكون الاختبار الشامل وفق الأهداف المحددة لبرنامج الدكتوراه، ومع دراسة (Joseph & Matthew, 2008) التي تشير إلى أن هناك غموضاً حول كيفية الاختبار الشامل وطرق تنفيذه، وتتفق مع نتيجة دراسة (Cassuto, 2012) في أن الطلبة يتعرضون للضغوط من الاختبار الشامل ويرغبون في الانسحاب من البرنامج بسببه، وأوصت بأن ترتبط محاور الاختبار الشامل بموضوع الرسالة العلمية كأحد الحلول والمقترحات التطويرية، وتتفق مع النتائج التي توصلت لها دراسة (الحربي، 2015م) في المقارنة بين أنظمة الاختبار الشاملة في كليات التربية بالجامعات المحلية ونظيراتها العالمية والتي أوصت بضرورة تطوير أنظمة ولوائح الاختبار الشامل بما يتلاءم والتغيرات المستمرة، وتتفق مع دراسة (جرادات، 2009م) والتي جاءت نتيجتها بدرجة متوسطة.

ويلاحظ من الجدول (4) أن عبارة واحدة فقط حصلت على درجة «عالية» وهي العبارة رقم (1) بمتوسط حسابي (3.93)، وحصلت ثلاثة عشر عبارة على درجة «متوسطة» هي العبارات الآتية على التوالي (8، 9، 21، 2، 16، 17، 4، 11، 14، 5، 7، 12، 15) حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (2.63–3.37)، وحصلت ثمان عبارات على درجة «منخفضة» هي العبارات الآتية على التوالي (13، 10، 19، 18، 3، 6، 20، 22) حيث تراوحت قيم المتوسط الحسابي لها بين (1.72–2.48).

ويمكن تفسير العبارات حسب درجات الموافقة للمتوسط الحسابي على النحو التالي:

أ – العبارات التي حصلت على درجة «عالية»، عبارة واحدة فقط هي «يقيس الاختبار الشامل الجانب المعرفي من التخصص»، وقد يعود السبب إلى أن أقل مستوى فكري يقيسه الاختبار هو الجانب المعرفي والذي يركز على حفظ المعلومات واسترجاعها، وهذا ما عكسته إجابات أفراد الدراسة حول درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل.

ب – العبارات التي حصلت على درجة «متوسطة»، ثلاث عشرة عبارة منها العبارات التالية مرتبة من الأعلى إلى الأدنى حسب قيمة المتوسط الحسابي لها كالآتي:

– يرتبط اختبار التخصص الدقيق بالموضوعات المحددة في محاور الاختبار.

– يرتبط اختبار التخصص العام بالموضوعات المحددة في محاور الاختبار.

– تترك اللجنة للطالب وقتاً كافياً للإجابة في الاختبار الشفوي.

– يقيس الاختبار الشامل الجانب المهاري من التخصص.

– يسهم نظام الاختبار الشامل في صقل شخصية طالب الدكتوراه العلمية.

– يتناسب وقت الاستعداد للاختبار الشامل مع محاوره وموضوعاته.

– يتصف الاختبار الشامل بالتكامل بين المفاهيم والخصائص والنظريات.

– يركز الاختبار الشفوي على الجانب العلمي لشخصية الطالب.

وقد يكون السبب في حصول تلك العبارات على درجة «متوسطة» التباين في إجابات عينة الدراسة من جامعة إلى جامعة ومن اختبار إلى اختبار؛ مما يعني أن النظام والآلية للاختبار الشامل في الإدارة التربوية مختلفة ومتباينة بين الجامعات؛ ممّا كان له الأثر السلبي على استعداد الطلاب للاختبار وتقديم نتائج تعكس الإعداد الفكري والمهاري للطالب.

ج – العبارات التي حصلت على درجة «منخفضة»، هي بقية العبارات والتي جاءت على النحو التالي مرتبة حسب قيم المتوسط الحسابي (13، 10، 19، 18، 3، 6، 20، 22) وفق الجدول (4)، وقد يكون السبب في حصول تلك العبارات على درجة «منخفضة» هو أن العمليات الخاصة بنظام الاختبار الشامل تستند على اللجان القائمة على الاختبار، وهي مسؤولة عن كل ما يتعلق به، وعن آليات الاختبار وبنائه وتصحيحه مما أفقد الاختبار الموضوعية، وأصبح التباين واضحاً بين الجامعات، فكل لجنة تتولى الإشراف والمتابعة والإعداد والتنفيذ للاختبار، وهذا يجعل الاختبار يرتكز على الدور الذي تقوم به اللجان الخاصة به.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة على السؤال الثاني «هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد العينة حول درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية تعزى إلى متغيري (الجامعة – الجنس)؟» تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS لإيجاد النتائج الإحصائية الخاصة بالفروق، والتي جاءت على النحو التالي:

أ – لإيجاد قيمة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وفقاً لمتغير الجنس؛ قام الباحث بإيجاد قيمة «ت» كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (5): نتائج اختبار «ت» بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل لمتغير الجنس.

المتغير	الجنس	عدد عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	درجة الحرية	مستوى الدلالة
درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في الإدارة التربوية	ذكر	25	3.023	0.909	3.004	60	*0.004
	أنثى	37	2.477	0.519			

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (5) أن قيمة ت (3.004) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.004)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وفقاً لمتغير الجنس عند مستوى معنوية (0.05) لصالح الطلبة (ذكور)، وقد يفسر وجود تلك الفروق إلى أن الطلاب أكثر استفادة من برامج الدكتوراه بحكم التفاعل المباشر مع أعضاء هيئة التدريس، واللقاءات المستمرة بينهم وبين أعضاء اللجان المشرفة على نظام الاختبار الشامل، وقد تكون درجة التفاعل مع البرنامج وعناصره وأنظمته لدى الطلاب أفضل، وخصوصاً أن أغلبية من يقوم بالتدريس في البرامج والإشراف على الاختبار الشامل هم من أعضاء هيئة التدريس ممن هم على رتبة أستاذ أو أستاذ مشارك بالقسم، وقد تواجه طالبات برنامج دكتوراه الإدارة التربوية غموضا حول محاور وأهداف الاختبار الشامل؛ وبالتالي قد تحتاج الطالبات إلى تهيئة بشكل أكبر، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (جرادات، 2009م) التي أوصت بعقد لقاءات للتعريف بأهداف الاختبار الشامل وسياسته وزيادة ساعاته بما

يتوافق مع قدرات الطلبة، والتركيز على الجوانب المعرفية والتطبيقية عند إعداد أسئلة الاختبار الشامل، وتتفق مع نتائج دراسة (الحربي، 2015م) في المركزية الشديدة لأنظمة ولوائح الاختبار الشامل في كليات التربية بالجامعات السعودية.

ب – المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة وفق متغير الجامعة، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية وفق متغير الجامعة.

المتغير	الجامعة	عدد عينة الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية	الترتيب
درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في الإدارة التربوية	الإمام محمد بن سعود الإسلامية	26	2.47	0.527	منخفضة	4
	أم القرى	13	2.80	1.052	متوسطة	2
	الملك سعود	17	2.68	0.616	متوسطة	3
	طيبة	6	3.51	0.746	عالية	1

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (6) وحسب متوسطات إجابات عينة الدراسة أن درجة فاعلية الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بجامعة طيبة جاءت «عالية» بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (0.746) وفي المرتبة الأولى، ودرجة فاعلية الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بجامعة أم القرى جاءت «متوسطة» بمتوسط حسابي (2.80) وانحراف معياري (1.052) وفي المرتبة الثانية، وأن درجة فاعلية الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود جاءت بدرجة «متوسطة» بمتوسط حسابي (2.68)، وانحراف معياري (0.616) وفي المرتبة الثالثة، وأن درجة فاعلية الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية جاءت بدرجة «منخفضة» بمتوسط حسابي (2.47)، وانحراف معياري (0.527) وفي المرتبة الرابعة والأخيرة.

ولإيجاد قيمة الفروق بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وفقاً لمتغير الجامعة؛ قام الباحث بإيجاد قيمة تحليل التباين الأحادي «ف» كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (7): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي «ف» بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل وفقاً لمتغير الجامعة.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة «ف»	مستوى الدلالة
درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في الإدارة التربوية	بين المجموعات	5.415	3	1.805	3.663	*0.017
	داخل المجموعات	28.582	58	0.493		
	المجموع	33.996	61			

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (7) أن قيمة ف تساوي (3.663) عند مستوى دلالة (0.017)؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل وفقاً لمتغير الجامعة، ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة لصالح أي جامعة من الجامعات الأربع، تم إجراء المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD) أقل فرق معنوي، كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (8): نتائج المقارنات البعدية باستخدام اختبار (LSD) بين متوسطات إجابات عينة الدراسة.

متغير الجامعة	جامعة الإمام	جامعة أم القرى	جامعة الملك سعود	جامعة طيبة
جامعة الإمام	-	0.332-	0.204-	*1.103-
جامعة أم القرى	0.332	-	0.127	*0.703-
جامعة الملك سعود	0.204	0.127-	-	*0.831-
جامعة طيبة	*1.035	*0.703	*0.831	-

***دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)**

يتضح من جدول (8) أن نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات إجابات عينة الدراسة نحو درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية وفقاً لمتغير الجامعة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) لصالح جامعة طيبة؛ وقد يكون سبب وجود الفروق يعود إلى أن طلبة جامعة طيبة راضون عن أدائهم للاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية، وعن الإجراءات والآليات التي يتّبعها القسم في إعداد وتنظيم وتنفيذ الاختبار الشامل؛ مما كان له الأثر الإيجابي على نتائجهم في أداء الاختبار، وبالتالي انعكس على إجاباتهم على أسئلة الدراسة.

إجابة السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث «ما الصعوبات التي

تواجه طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية في الاختبار الشامل»، قام الباحث بتحليل جميع إجابات عينة الدراسة، بحيث تم احتساب التكرارات والنسب المئوية للعبارات التي تمثل الصعوبات وفق إجابات أفراد الدراسة والتي جاءت على النحو التالي:

جدول (9): الصعوبات التي تواجه طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في الاختبار الشامل.

م	الصعوبات التي تواجه طلاب الدكتوراه في نظام الاختبار الشامل	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	عدم الترابط بين موضوعات الدراسة المنهجية ومحاور وموضوعات الاختبار الشامل	5	٪7.4	6
2	ضيق الوقت المخصص لأداء الاختبار الشامل في التخصص الدقيق والعام	13	٪19.5	1
3	كثرة موضوعات الاختبار الشامل وتشابهها وعموميتها	10	٪14.9	3
4	غموض موضوعات ومحاور الاختبار الشامل	6	٪8.9	5
5	التركيز على الجانب المعرفي والحفظ في بعض المحاور	7	٪10.4	4
6	غموض آلية وطريقة تصحيح الإجابات على الأسئلة	12	٪17.9	2
7	عدم وجود بدائل أخرى لاجتياز نظام الاختبار الشامل	2	٪3	9
8	عمومية أسئلة الاختبار الشامل وعدم تخصصها	2	٪3	9
9	غياب الشفافية والوضوح والموضوعية في الاختبار الشفوي	4	٪6	7
10	عدم الالتزام بالمحاور المحددة سابقاً للاختبار الشامل	3	٪4.5	8
11	غياب التهيئة اللازمة والمناسبة للطالب قبل الاختبار الشامل	3	٪4.5	8

يتضح من جدول (9) وجود صعوبات تواجه طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في الاختبار الشامل من وجهة نظرهم، تأتي في مقدمة تلك الصعوبات «ضيق الوقت المخصص لأداء الاختبار الشامل في التخصص الدقيق والعام» بنسبة 19٪، تلي ذلك بالمرتبة الثانية «غموض آلية وطريقة تصحيح الإجابات على الأسئلة» بنسبة 17.9٪، وتأتي «كثرة موضوعات الاختبار الشامل وتشابهها وعموميتها» في المرتبة الثالثة كصعوبة تواجه الطلاب بنسبة 14.9٪، وفي المرتبة الرابعة يأتي «التركيز على الجانب المعرفي والحفظ في بعض المحاور» كإحدى الصعوبات التي تواجه طلاب الدكتوراه وبنسبة 10.4٪، وتأتي في المرتبتين الأخيرتين «عدم وجود بدائل أخرى لاجتياز نظام الاختبار الشامل» و«عمومية أسئلة الاختبار الشامل وعدم تخصصها» بنسبة مئوية واحدة تمثل 3٪، ويستنتج من ذلك وجود صعوبات تواجه طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في نظام الاختبار الشامل تؤثر وبشكل كبير على أدائهم للاختبار وعلى النتائج التي يمكن تحقيقها؛ مما يستدعي من

المسؤولين بالجامعات السعودية والأقسام العلمية المختصة العمل على تذليل وحل كل الصعوبات التي تواجه الطلاب في أدائهم للاختبار الشامل، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (Cassuto, 2012) و(الشباني، 1428) في كون الاختبار الشامل يشكل مصدر قلق للطلبة ويرونه عقبة في طريق إنهاء متطلبات البرنامج.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع «ما المقترحات التي تسهم في تطوير الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة»، قام الباحث بتحليل إجابات عينة الدراسة، بحيث تم احتساب التكرارات والنسب المئوية للعبارات التي تمثل المقترحات وفق إجابات أفراد الدراسة والتي جاءت على النحو التالي:

جدول (10): المقترحات التي تسهم في تطوير الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية.

م	المقترحات التي تسهم في تطوير نظام الاختبار الشامل في الإدارة التربوية	التكرار	النسبة المئوية	الترتيب
1	توحيد آلية التصحيح للاختبار الشامل	4	٪5.3	6
2	توضيح الطريقة والآلية التي يتم تقييم أداء الطلاب في الاختبار الشامل	5	٪6.5	5
3	التحديد الدقيق لمحاور وموضوعات الاختبار الشامل	7	٪9.2	3
4	التركيز على الجانب التطبيقي في إعداد أسئلة الاختبار الشامل	4	٪5.3	6
5	إعطاء وقت كافٍ للاستعداد للاختبار الشامل	3	٪3.9	7
6	توفر الشفافية والموضوعية والوضوح لآلية الاختبار الشامل	6	٪7.9	4
7	تدريب الطلاب على طريقة الاختبار الشامل	5	٪6.6	5
8	مراعاة التنوع والشمول في أسئلة الاختبار الشامل لتتوافق مع تنوع وتعدد المحاور	6	٪7.9	4
9	تحديد محاور الاختبار الشامل من وقت مبكر	9	٪11.8	1
10	ربط إعداد الطلاب في المنهجية الدراسية بنظام الاختبار الشامل	8	٪10.6	2
11	تطوير آلية نظام الاختبار الشامل بما يتوافق مع المتطلبات العصرية	5	٪6.6	5
12	تقديم التغذية الراجعة لأداء الطلاب في الاختبار الشامل	7	٪9.2	3
13	إتاحة الفرصة الثانية للاختبار الشامل في وقت قريب من الاختبار الأول	5	٪6.6	5
14	توفير بنك أسئلة لكل مقرر	2	٪2.6	8

يتضح من جدول (10) أن طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية من خلال تجربتهم بأداء الاختبار الشامل في الجامعات السعودية يقدمون عدداً من المقترحات تسهم في حل وتذليل الصعوبات التي تواجههم وتقديم

مقترحات تطويرية يمكن أن تسهم في تحسين وتطوير الاختبار الشامل، ويأتي في مقدمة المقترحات «تحديد محاور الاختبار الشامل من وقت مبكر» وبنسبة 11.8٪ حتى يتمكن الطلبة من الاستعداد المبكر للاختبار، ثم يأتي مقترح «ربط إعداد الطلاب في المنهجية الدراسية بنظام الاختبار الشامل» في المرتبة الثانية وبنسبة 10.6٪، وهذا يعني ضرورة ربط أهداف وخطط البرامج بنظام الاختبار الشامل بحيث أن تكون متكاملة ومترابطة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Cassuto, 2012) التي أوصت بربط محاور الاختبار الشامل بموضوع الرسالة العلمية؛ مما سيكون حافزا له لأداء الاختبار دون ضغوط، ويأتي المقترحان «التحديد الدقيق لمحاور وموضوعات الاختبار الشامل» و«تقديم التغذية الراجعة لأداء الطلاب في الاختبار الشامل» في المرتبة الثالثة وبنسبة 9.2٪ لكل مقترح، مما يدل على أهمية وضرورة أن تكون موضوعات ومحاور الاختبار الشامل واضحة ودقيقة وتعكس المستوى العلمي الذي وصل له طالب الدكتوراه، ويأتي مقترح «توفير بنك أسئلة لكل مقرر» في المرتبة الأخيرة وبنسبة 2.6٪، وقد يكون الهدف من المقترح هو الإثراء والتنوع للطلبة؛ ليصبح لديهم تصوراً عاماً وواضحاً عن الآلية والطريقة التي تأتي عليها أسئلة الاختبار الشامل.

التوصيات:

استناداً على النتائج فإن الدراسة توصي بالتالي:

- تحقيق التكامل والترابط بين موضوعات الدراسات المنهجية لبرنامج دكتوراه الإدارة التربوية وموضوعات ومحاور الاختبار الشامل.
- عقد عددٍ من اللقاءات الدورية مع طلبة دكتوراه الإدارة التربوية للتعريف بأهداف الاختبار الشامل وسياسته ونظامه.
- التركيز على الجوانب المعرفية والمهارية والتطبيقية عند إعداد أسئلة الاختبار الشامل.
- التزام اللجان القائمة بالإشراف والمتابعة على الاختبار الشامل بالموضوعات والمحاور المحددة مسبقاً في وضع أسئلة الاختبار.
- وضع آلية محددة لتصحيح إجابات أسئلة الاختبار الشامل تتسم بالشفافية والوضوح.
- تحديد الطريقة والآلية التي يتم تقييم أداء الطلبة في الاختبار الشامل بها، وإطلاع الطلبة عليها.
- إعطاء طلبة الدكتوراه وقت كافٍ للاستعداد للاختبار الشامل؛ للحصول على أداء ذي فعالية عالية.

الدراسات المقترحة:

- تقديم تصور مقترح لتصميم إجراءات تنفيذية موحدة للاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية.

- دراسة العلاقة الارتباطية بين خطة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية وموضوعات الاختبار الشامل.

- دراسة إمكانية دمج الاختبار الشامل لبرنامج دكتوراه الإدارة التربوية مع خطة البرنامج وأطروحة الدكتوراه.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

البابطين، عبدالعزيز عبدالوهاب (1418). أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي، *ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: رؤى مستقبلية*، وزارة التعليم العالي، الرياض.

باهي، مصطفى وفاتن النمر (2004). *التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الجامعة الإسلامية (1432). *اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية وقواعدها التنفيذية*، المدينة.

جرادات، صفاء (2009). *امتحان الكفاءة المعرفية والشامل لطلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم ومقترحات تطويرهما*. رسالة ماجستير، قسم الإدارة والتربية، كلية التربية، الأردن، جامعة اليرموك.

الحربي، محمد بن محمد (2015). أنظمة ولوائح إجراءات الاختبار الشامل لكليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية دراسة مقارنة، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 4 (10)، 258 - 276.

الربيش، عبدالعزيز محمد (1431). دور الدراسات العليا في الجامعات السعودية في تلبية متطلبات التنمية وسوق العمل. *ندوة التميز في برامج الدراسات العليا «التحديات والحلول»*، *جامعة الملك سعود*، الرياض، 26-27 محرم 1431هـ الموافق 12-13 يناير.

الرمثي، سعد مبارك (1429). نموذج مقترح لتطبيق معايير تقويم برامج التعليم العالي، *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية*، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.

الشباني، وليد (1428). أسباب تسرب طلاب ماجستير العلوم في المحاسبة بجامعة الملك سعود. *مجلة البحوث المحاسبية، الجمعية السعودية للمحاسبة، جامعة الملك سعود*، *8* (1)، 9- 28.

الصوا، غازي حسن وحماد، وليد (1425). *تقويم البرامج والسياسات الاجتماعية الأسس النظرية والمنهجية*. الرياض، معهد الإدارة العامة.

عوض، عادل (1410). أسس تقويم وتطوير هيكلية التعليم العالي في الجامعات العربية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، *25* (3)، 63- 82.

الغبان، محروس أحمد؛ رضوان، فضل الرحمن الشيخ (1422). واقع الكفاءة الداخلية الكمية للدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك عبدالعزيز والمعوقات الأكاديمية المؤدية إلى التأخر في إنجاز الرسائل العلمية بها. *ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية: توجهات مستقبلية*، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، (22-24 محرم).

قناديلي، جواهر أحمد (2008). التخطيط لبرنامج الدراسات العليا بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *دراسة*

قدمت في المؤتمر العلمي الثاني: التقويم الشامل وضمان الجودة والاعتماد في التعليم قبل الجامعي الحاضر والمستقبل، القاهرة، 20–21 يوليو.

القوصي، علاء الدين أحمد (2008). معايير تقويم برامج التعليم العالي في جامعة أسيوط، *ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثاني لتخطيط وتطوير التعليم والبحث العلمي في الدول العربية*، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران.

مجلس التعليم العالي (1428). *أنظمة ولوائح مجلس التعليم العالي والجامعات*، ط3، الرياض، الأمانة لمجس التعليم العالي.

النجار، عبدالوهاب محمد (1420). معايير تقويم برامج الدراسات العليا وخطوات التقويم، *ورقة عمل مقدمة إلى ندوة أساليب تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية*، جامعة الملك سعود، الرياض.

وزارة التعليم العالي (1430). *إحصاءات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*، الإدارة العامة للدارسات والمعلومات، مركز الإحصاءات.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-Harbi, Mohammed bin Mohammed (2015). Systems and regulations for comprehensive testing procedures for colleges of education in Saudi and American universities Comparative study (in Arabic). *International Specialized Educational Journal*, *4* (10), 258 – 276.

Al-Shubani, Walid, (1428). The reasons for the leakage of students of the Master of Science in Accounting, King Saud University, *Journal of Accounting Research* (in Arabic). *Saudi Accounting Association, King Saud University, Volume VIII, Riyadh, 8* (1), 9-28

Awad, Adel (1410). The foundations of the evaluation and development of the structure of higher education in Arab universities (in Arabic). *Journal of Union of Arab Universities, 25* (3),63-82.

Barney, J., Cummings, K., Naokes, L.,& Rogers, D. (2012). *Assessment to Promote Success in Graduate Education*. Michigan, Western Michigan University.

Beatty William Foxx and Nicole Ponder Sharon E. (2004). Doctoral Comprehensive Exams in Marketing: Current Practices and Emerging Perspectives, *Journal of Marketing Education, 26*(3), 226-235 ·

Brown, Dina. (2008) *Effectiveness Through Programmatic Assessment. Association for Institutional Research*, " 276 Professional File, Number 109,1-16.

Cassuto, Leonard. (2012). *Comps need to make sense: The Comprehensive Exam: Make It Relevant*. Fordham, Fordham University

Joseph A. Schafer., & Matthew J. Giblin. (2015), Doctoral Comprehensive Exams: Standardization, Customization, and Everywhere in Between. *Journal of Criminal Justice Education, 19*(2), 20 - 80.

Katie, K. (2015). The Doctoral Comprehensive Examination in Counselor Education: Faculty Members' Perception of its Purposes. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision, 8*, (3), 27 – 49.

Kuther, T. (2012) *Comprehensive Examinations: An Overview for Master's and Doctoral Students*. Retrieved November 17, 2014, from: http: //grad school. about. com/od/survivinggraduateschool/a/comps. htm.

Seattle University (2013). *Student handbook for Principals Program Administrators & General Administrators*, College of Education, Seattle. WA. 70 – 72.

Seattle University (2014). *Edlr Student handbook, Educational Leadership Program, College of Education*, Seattle, Seattle University, WA. pp. 15-18.

University of Arizona (2015). *Comprehensive exams Student handbook, graduate college*. Retrieved December 3, 2016, from: http: //www. Arizona. Edu. Graduate college.

❋ ❋ ❋