رؤية تطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية

د. صالح بن عبدالعزيز بن عبدالله التويجري
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

رؤية تطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية

د. صالح بن عبدالعزيز بن عبدالله التويجري

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٤/ ٤/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٧/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدف البحث: المساهمة في تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية من خلال الوقوف عليها وتشخيصها ومن ثم تقديم رؤية تطويرية له في ضوء التجربة الأمريكية.

منهج البحث: الوصفي المسحي، والوثائقي. أداته: الاستبانة، وأسلوب دلفي (Delphi).

النتائج:

١- من نتائج واقع الاختبار الشامل حصلت على (موافق بشدة) عبارة (يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كاف يستطيع معه الطلاب الاستعداد له)، كما حصلت عبارتين على (غير موافق بشدة) هما (يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار) و(يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار).

٢- ومن أهم نتائج المعوقات والتي حصلت على (موافق بشدة) عبارة (الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية) كما حصلت (٧) عبارات على (موافق) منها: (عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين).

٣- تم التوصل لرؤية مقترحة تكونت من إجراءات صياغة الرؤية، ومبرراتها، وأهدافها، ومصادر بنائها، ومنطلقاتها، ثم عناصرها ومنها: العمل على مراجعة اللائحة الموحدة للدراسات العليا المتعلقة بالاختبار الشامل، وتقويمها، وتقديم مقترحات لتطويرها في ضوء النتائج العامة للاختبار الشامل.

الكلمات المفتاحية: الاختبار الشامل – الاختبار الشفهي– تخصص أصول التربية — دكتوراه أصول التربية — رؤية مقترحة

A Development Vision on The Comprehensive Testing of Fundamentals of Education Major in Saudi Arabia's Universities in view of the American Experiment.

Dr. Saleh Abdulaziz Abdullah Al-Tuwaijri
Fundamentals of Education- College of Education
Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Abstract:

Research Objective: The objective of this research is to contribute to curbing difficulties encountered by male and female students of PhD in fundamentals of education, through identifying and diagnosing such difficulties and then proposing a development vision in view of the American experiment.

Research Methodology: The reseasrcher used the survey and documentary approach .

Research Tool: The researcher used the questionnaire and (Delphi Method) as study tools.

Findings :

-Among the results of comprehensive testing findings is the sentence (The department set a testing date by giving enough time. So that; the students can get ready for it) that was (strongly agreed). The following sentences (testing correction mechanism is determined) and (the student can access the testing paper after having been corrected in case of failure) were also (strongly agreed) .

-Among the most significant results of the encountered obstacles is the following sentence (faire of testing results as it constitutes a milestone stage either the student can continue study or terminate from the program in case of failure for the second time) that was (strongly agreed). Seven sentences were (agreed) including (the lack of alternatives of comprehensive testing in case of failure for the second time).

- The study results realized a proposed vision consisted of vision drafting procedures, its justifications, objectives, building sources, benchmarks, and components, which includes but not limited to revision and evaluation of the standard statue of postgraduate studies pertaining the comprehensive testing, submission of proposals for its development in view of the overall results of the comprehensive testing.

key words: Comprehensive Testing, Oral Testing, Fundamentals of Education Major – PhD of Fundamentals of Education, Proposed Vision.

التمهيد:

تحتل مؤسسات التعليم العالي مكانة عالية في جميع المجتمعات حيث تسهم في تنمية المجتمع وصناعة أفراده والنهوض به وتطويره، كما تسهم في إعداد أجيال قادرين على مواجهة التحديات التي تعترض المجتمع في شتى مجالاتها سواء كانت فكرية أو اقتصادية أو اجتماعية أو حتى سياسية.

وفي هذا يشير (الأسدي ٢٠١٤م) إلى أن التعليم العالي هو الأداة الأكثر تأثيرا على المجتمعات، فمنها يتم تزويد الوطن بالمتخصصين في جميع المجالات وفيها تبنى الكوادر وتصنع القيادة التي تسهم في تنفيذ خطط التنمية (ص ٢٤).

ونظرا لأن سمة المجتمعات التغير والتغيير، ولتعدد العوامل التي تحتويها وتتطلب منها العديد من التحولات وجب على الجامعات مواكبة ذلك من خلال تبني فلسفة المرونة والتجديد والتقويم لذا تؤكد دراسة أبو الوفاء وحسين وسحر نايل (٢٠١٤م) على ضرورة تكييف الأنظمة واللوائح والنظام التعليمي في الجامعات حتى تستطيع مسايرة التطلعات للدول التي هي فيها ومواكبة التطورات العلمية العالمية ومسايرة المستجدات (ص١٥٣).

وتعد برامج الدراسات العليا العتبة الأخيرة في سلم التعليم العالي؛ لذا تحظى بأهمية كبيرة؛ سواء من قبل مقدميها أو طلابها فهي تعد مخرجا لصناعة المعرفة وتطويرها ومهمة في تنمية المجتمع وحل مشكلاته كما تقوم بتأهيل المتخصصين تأهيلا عاليا يستطيعون معه المساهمة في الإنتاج والتطوير في مجال التخصص وخدمة سوق العمل ويؤكد (السلمي، ١٤٣٥هـ) على أن

الجامعات هي الشريك الأبرز في التنمية لطبيعة البرامج التي تقدمها في مختلف التخصصات فيتطلب منها التجديد والتطوير (ص ٢).

ومن برامج الدراسات العليا التي تقدمها كليات التربية وأقسامها برنامج الماجستير والدكتوراه في تخصص أصول التربية التي تعنى بمجالات عديدة منها: الفلسفة واجتماعيات التربية واقتصاديات التعليم والدراسات المستقبلية والبحوث التربوية وغيرها، والمتأمل لهذه المجالات يجزم بضرورة التطوير المستمر لهذه البرامج لطبيعتها المرتبطة بالتغيرات المجتمعية والتعليمية وقد أكدت دراسة الربيش (١٤٣١هـ) على ضرورة مراجعة برامج الدراسات وتحديثها؛ سواء المقررات الدراسية أو أساليبها لمواكبة سوق العمل، والمساهمة في تحقيق التطلعات التنموية.

ويعد الاختبار الشامل أحد المحطات المهمة في دراسة الدكتوراه حيث لا يمكن تقديم رسالة الدكتوراه ومنح الدرجة إلا بعد تجاوزه في المرة الثانية كحد أعلى.

وهذا الاختبار بطبيعته يركز على جانبين أحدهما: تقييم الطالب فيما تمت دراسته في السنوات المنهجية والثاني: امتلاكه للمهارات في ذلك كالتأمل والتحليل والاستنباط والتقييم والبحث العلمي، فقد جاء في اللائحة الموحدة للدراسات العليا (١٤٣٢هـ) أن الهدف من الاختبار الشامل " معرفة قدرة الطالب على استيعاب تخصصه ومدى متابعته لما يستجد فيه وتقييم قدرته على التأمل والتحليل والاستنباط والتمكن من مهارات البحث العلمي وسلامة اللغة".

ومن هذا تبرز أهمية الاختبار الشامل وأهمية تحقيق أهدافه.

مشكلة البحث:

يعتبر الاختبار الشامل أحد أهم عناصر برامج الدكتوراه في التخصصات التربوية نظرا لمكانته في البرنامج فلا يمكن تقديم رسالة الدكتوراه إلا بتجاوزه، ولما له من أهداف معرفية ومهارية في التخصص وليس هذا حكرا في المملكة العربية السعودية بل حتى في العديد من الكليات التربوية في العالم، ففي الكليات التربوية الأمريكية مثلا أقرت هذا الاختبار لأهميته حيث جاء في (seattle university ٢٠١٣) أن الاختبار الشامل عامل مهم لتعميق المعرفة لدى الطلاب وتطوير مهاراتهم البحثية وساندا لهم في كتابة رسائلهم العلمية وفق معايير الجودة وتأهيل الطلاب في الجانب الأكاديمي.

كما إن الاختبار الشامل يسهم في اكتشاف وجه إلمام الطلبة في مجالات التخصص ومعرفة حدود التخصص وتداخله مع التخصصات الأخرى وفيه إعطاء فرصة للطلبة يستطيعون معها إظهار قدراتهم المعرفية ودمجها بالجانب النظري والاطلاع على أحدث المؤلفات في التخصص ونقدها، كما تستطيع الأقسام العلمية من خلاله فرز الطلاب معرفيا، وتقويم من يحتاج ذلك.

وبالرغم من أهميته وتأثيره إلا أن هناك بعض الإشكالات التي يعاني منها الطلبة تجاهه؛ سواء من جانب اللوائح المنظمة له، أو من جانب تنفيذه فليست كل الكليات التربوية تنفذه بذات الآلية حيث توجد بعض الاختلافات بينهم في طريقة الأسئلة وصياغتها، وكذلك تحديد المراجع والمجالات والمفردات مع اتفاقهم على الجوانب التنظيمية المرتبطة باللوائح؛ لذا

يواجه الكثير من طلبة الدكتوراه في التخصصات التربوية من صعوبات ومخاوف.

وأكدت نتائج دراسة (الثبيتي ٢٠١٨م) أن طلبة الدكتوراه يرون أن هناك ضعف في الترابط بين الدراسة المنهجية وأسئلة الاختبار الشامل، وأن هناك كثرة في الموضوعات التي يتم الاختبار فيها، وغموض في المحاور والموضوعات (ص٧١).

ويسند هذه النتيجة غيرها من الدراسات كدراسة الحربي (٢٠١٥م، ص ٢٧١) التي أكدت على وجود قصور في تنفيذ الاختبار الشامل في كليات التربية، وتفاوته بين الكليات، وقصور في الصلاحيات الممنوحة للأقسام العلمية تجاهه، كما أكدت على الحاجة لتطوير هذا النوع من الاختبارات.

وتعد التجربة الأمريكية من التجارب التي أحدثت العديد من التحولات لنظام الاختبار الشامل من حيث المرونة، وإيجاد البدائل، والتنوع في إجراءاته التنفيذية، ولقيت نجاحا في تحقيق أهدافه، وتؤكد دراسة (Cassuto,٢٠١٢) ودراسة (Kuther,٢٠١٢) على أن هناك تنوعا في آليات وإجراءات الاختبار الشامل في الجامعات الأمريكية وعدم وجود لائحة موحدة للدراسات العليا فيما يتعلق بالاختبار الشامل، وهذا بدوره انعكس على أداء الطلاب إيجابا في تخصصاتهم وكذلك على مشاعرهم تجاهه.

وانطلاقا من أهمية الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية، وأهمية تحقيق أهدافه لما لها من أثر على المتخصصين في جوانهم المعرفية والمهارية والبحثية، ونظرا لوجود مجموعة من الصعوبات التي يواجهها طلبة الدكتوراه،

وتدني في وضوح بعض إجراءاته التنفيذية، ونظرا لتميز التجربة الأمريكية في ذلك جاءت هذه الدراسة لتقدم رؤية تطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: مالرؤية التطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية؟

ويتفرع منه:

١- ما أبرز ملامح التجربة الأمريكية في الاختبار الشامل؟

٢- ما واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدكتوراه؟

٣- ما الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم؟

٤- مالرؤية التطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى المساهمة في تذليل الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية من خلال الوقوف عليها وتشخيصها ومن ثم تقديم رؤية تطويرية له في ضوء التجربة الأمريكية.

أهمية البحث:

أ. الأهمية النظرية: تبرز أهميته نظريا من ضرورة الوصول إلى آليات ومرجعيات بحثية يمكن الرجوع لها للوقوف على الإشكالات الإجرائية للاختبار الشامل وضرورة تجاوز الصعوبات التي تلازم هذا النوع من الاختبارات.

ب. الأهمية التطبيقية: المساهمة في الحد من الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل وكذلك المساهمة في تحقيق أهدافه في تعميق المعرفة لدى الطلاب والطالبات في التخصص وتنمية المهارات البحثية وتجود الأداء في عرض الأفكار من خلال بناء رؤية تطويرية إجرائية للاختبار الشامل تستعين بها أقسام أصول التربية في الجامعات السعودية لتقويمه وتطويره.

حدود البحث:

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على تشخيص واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، والصعوبات التي تواجه الطلاب والطالبات تجاهه ومن ثم تقديم رؤية تطويرية له في ضوء التجربة الأمريكية.

الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٤٢هـ.

الحد المكاني: قسم أصول التربية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة القصيم، وقسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود.

مصطلحات البحث:

١. الاختبار الشامل إجرائيا: هو أحد متطلبات إنهاء دراسة الدكتوراه حيث يعقد في الفصل الدراسي الذي يلي الدراسة المنهجية وهو اختبار شفهي واختبار تحريري في التخصص ويتطلب لتجاوزه حصول الطالب على ٧٠٪ فأكثر في كلا الاختبارين وهو خارج حساب المعدل وفي حال لم يتجاوز الطالب الاختبارين أو أحدهما يعطى فرصة أخرى وفي حال لم يتجاوز للمرة الثانية يطوى قيده.

٢. رؤية تطويرية للاختبار الشامل: هي مجموعة من التطلعات التي يرجى الوصول لها فيما يتعلق بالاختبار الشامل استنادا على فهم الواقع وتشخيصه واستخدام المعطيات الموجودة والعمل على تحويلها إلى ما يخدم التوجه المستقبلي وتحقيق الأهداف.

تخصص أصول التربية وأهميته:

يعد أصول التربية من التخصصات التربوية الاشتقاقية والذي يتداخل مع العديد من التخصصات كعلم النفس وعلم الاجتماع والإدارة والتخطيط التربوي وغيرها، وبالتأمل في كلمة "أصول" يتضح أن هناك أكثر من أصل وهذه حقيقة التربية التي تتكئ على أكثر من أصل فهناك مجموعة من الأصول منها الفلسفية والأخلاقية والثقافية والنفسية والتاريخية...تستمد التربية منها أسسها ومبادئها ومفاهيمها وأساليبها وأبعادها.

لذا تأتي أهمية أصول التربية كما يشير (ناصر، ١٩٩٩٦م، ص٩) من كونها: الدعائم والأسس والمنطلقات والمرجعية التي تبنى عليها منظومة التعليم

وتفيد منها إذ تعد حلقة وصل بين التربية باعتبارها نظاما تعليميا وبين فلسفة المجتمع وثقافته.

ومما يميز هذا التخصص اعتماده على مجموعة من العلوم الأخرى المرتبطة بالإنسان ولا شك أن الاستعانة بأكثر من علم لفهم الإنسان والتعامل معه في الجانب التربوي يقود إلى الشمولية وعدم إغفال بعض الجوانب والتي ربما تحدث خللا في العملية التربوية ويؤكد (القزاز، وأبو عراد، ١٤٢٥هـ، ص٣٥) على أن الإلمام بجوانب الإنسان يحتاج لتظافر العلوم حتى نستطيع فهمه والتعامل معه وهذه السمة تعد بارزة في تخصص أصول التربية.

ومن هذا تبرز أهمية هذا التخصص الذي يتسم بالمرونة والشمول فمن خلاله يتم الربط بين التربية والنظام الاجتماعي ومؤسسات المجتمع وقد بين (الرشيدي، ٢٠١١م، ص٧٢) أن أهمية تخصص أصول التربية توسع المدارك في فهم تفاعل التربية مع بقية النظم، وكذلك تفاعل المدرسة مع بقية المؤسسات، وتحديد الأدوار والوظائف؛ سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها، كما تساعد في تطوير جميع العناصر العملية التعليمية.

وبهذا يتضح أن تخصص أصول التربية معني بجوانب التنظير للعملية التربوية، وفهم الأدوار لعناصرها، والتحليل والربط بين كل ما يحدث في الميدان التربوي؛ سواء من ظواهر أو مشكلات، ورسم الصور المستقبلية، واستشرافها استعانة بالأصول التي تعد ركيزة وميزانا ومصدرا لكل نتاج في الميدان التربوي.

الاختبار الشامل:

يعد الاختبار الشامل من الاختبارات التي أقرت في العديد من الجامعات في العالم، وهو اختبار وضعت له بعض التنظيمات والآليات ونصت عليه (اللائحة الموحدة للدراسات العليا، ١٤٣٦هـ، ص٣١) في المادة (٤٠) فقرة (٣) بـــ " أن يجتاز طال بالدكتوراه بعد إنهائه جميع المقررات المطلوبة اختبارا تحريريا وشفويا شاملا تعده لجنة متخصصة وفق قواعد يقرها مجلس الجامعة بناء على توصية مجلس القسم وموافقة مجلس الكلية المختصة ومجلس عمادة الدراسات العليا، ويكون هذا الاختبار في التخصص الرئيس للطالب والتخصصات الفرعية إن وجدت، ويعد الطالب مرشحا لنيل الدرجة إذا اجتاز الاختبار من المرة الأولى أما إن أخفق فيه أو جزء منه فيعطى فرصة واحدة خلال فصلين دراسيين فإن أخفق يلغى قيده" وتلاحظ الصرامة لهذا النوع من الاختبارات والذي يعد مفترق طرق في مسيرة دراسة الدكتوراه، ويعود ذلك إلى أن الهيئات والمجالس الوطنية والعالمية المتخصصة في تقييم كليات التربية أوجدت معايير تخضع لها برامج الدكتوراه، ولعل من أبرزها، أن تحدد المخرجات بشكل دقيق، وكذلك إمكانية قياس تلك المخرجات من خلال نظام فعال لهذه البرامج تضمن معه الأقسام العلمية أن هذه البرامج تصل لأعلى درجات التعليم والتعلم التي تلائم المرحلة، وأن هناك موائمة بين مخرجاتها وسوق العمل.

وقد أشارت (وزارة التعليم العالي، ١٤٣٥هـ) إلى ضرورة أن تكون نتائج الطلاب محددة بوضوح بما يتماشى مع متطلبات العمل، أو الممارسة المهنية،

وكذلك تقويم معايير التعلم من خلال عمليات مناسبة يتم قياسها مقابل المعايير المرجعية الخارجية.

وهذا يؤكد ضرورة تمتع الأقسام التربوية بأساليب تقويمية نوعية مرنة في أدائها صارمة في نتائجها، وهذا ينسجم مع الضرورة التي أقر لأجلها الاختبار الشامل، والذي جعل حتى الجامعات الأمريكية تؤكده؛ لكونه عنصر مهم لفلترة الطلاب وبوابة لقبول رسائلهم وقد جاء عند seattle university (٢٠١٣) أن الاختبار الشامل ركيزة أساسية ومعيار مهم لتحسين أداء الطلبة، وتأهيلهم من الناحية الأكاديمية، وإعداد خططهم ورسائلهم العلمية بجودة عالية.

وبالنظر الى مفهوم الاختبار الشامل، وإقراره في العديد من الجامعات المتقدمة يتضح أنه يتميز عن غيره من الاختبارات التي تعقد أثناء دراسة أحد المقررات، فإذا كانت أسئلة الاختبارات الفصلية مرتكزة على معلومات المقرر فإن الاختبار الشامل يمكن القول عنه بأنه اختبار موسوعي، ومجال خصب لإبراز إمكانات الإلمام بالتخصص، والقدرة على الكتابة والربط والتحليل ،كما تبرز فيه القراءة الناقدة والإثبات المبرهن، والمهارات المنهجية في تناول المشكلات وحلها، وتطوير القدرات البحثية، ويتضح من خلاله سعة اطلاع الطالب على الجديد في مجال التخصص، وتحديد ميوله البحثي، والقدرة على التطوير في الجانب المهني وتذكر(university of west floridaK ٢٠١٢) أن الاختبار الشامل يعد وسيلة لإبراز إمكانات الطلبة في العرض والمناقشة،

وبناء القناعات والدفاع عنها ومناقشتها من خلال المنهجية الصحيحة القائمة على جمع الأدلة الصحيحة التي تقوي الحجة وتدعمها.

كما إن الاختبار الشامل يسهم في إبراز الدمج بين الجانب التنظيري والتطبيقي عند الطلاب، وكيفية توظيف المعرفة بموضوعية ويؤكد هذا (larsonK ٢٠٠٩) والذي يشير الى أهمية تطبيق المستويات العليا للتفكير في تصنيف بلوم Bloom والتي تشمل التحليل والتركيب والتقويم .

كما تبرز أهميته في اكتشافه لقدرة الطلبة على فهم الأسئلة وتحليلها ومعرفة الطرق الملائمة للإجابة عليها والتسلسل المنطقي لذلك وهي ما تسميها (seattle university ٢٠١٣) بالبروتوكولات القياسية للكتابة الأكاديمية.

وبناء على ما سبق، وبالرغم من جود لائحة للاختبار الشام وإجراءات تنفيذية له الا أنها تركت مساحة للأقسام العلمية في مجال التنفيذ، وهذه المساحة خاضعة لاجتهاد القسم العلمي، ومن الطبعي ألا يكون هناك اختلاف بين التخصص الواحد في جامعات مختلفة حتى وإن وجدت قواسم مشتركة في ذلك، فعلى سبيل المثال قد تختلف طريقة كتابة الأسئلة وصياغتها وكذلك أعداد المراجع المقترحة، وأحيانا مجالات الاختبار وآلية تنفيذ الاختبارات الشفهية، والاختلاف قد يكون محمودا إذا تحققت الأهداف لكن الإشكالات التي تمت الإشارة اليها في تنفيذ الاختبار الشامل تدعو الى ضرورة التطوير، والمواكبة للمستجدات التي تخدم التخصص وتصنع الوضوح لدى طلبة الدكتوراه.

النظريات المفسرة للدراسة :

نظرية رأس المال البشري وتقوم على إكساب الفرد المهارات والمعارف والقدرات التي تجعل منه مسهما في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وغيرها من جميع مناحي الحياة (إبراهيمي، ٢٠١٣، ص٤) وتؤكد هذه النظرية أن الاستثمار في البشر يعد أمراً لازماً لتحقيق مجموعة من الأهداف للمجتمع وإذا كانت هناك رغبة في تحقيق مثل هذا الاستثمار فعلى المؤسسات التعليمية تطوير المعارف وتحديثها بالقدر الذي يحدث أثراً على المتلقي يمكن أن ينعكس إيجاباً على مجتمعه، ومن هذا المنطلق يجب تحديث برامج الدكتوراه في جميع التخصصات وتطويرها، والابتعاد عن الجمود حتى تؤتي أكلها وتحقق المراد منها، ويعد الاختبار الشامل من العناصر المهمة في مرحلة الدكتوراه لما يهدف من الارتقاء بطلاب المرحلة وفحصهم وفلترتهم لذا وجبت العناية به وتطويره.

النظرية التطويرية:

وتقوم هذه النظرية كما جاء عند (العجمي والشخيبي وسعدية الشرقاوي وأماني عبدالرحمن، ٢٠٠٩م، ص ص ٣١١. ٣١٢) على أن التطور هو أمر حتمي، وأن هناك عوامل تسهم في هذا التغير، كما أن هناك تغير خطي وتغير دائري؛ أما الخطي فهو الذي يتكئ على عامل أو أكثر لعلميات التطوير بينما الدائري يرى أن كل ما يستخدم إنما هو إعادة لما تم استخدامه قديماً وكأن الأحداث تتجدد.

وتفسر هذه النظرية ما جاء في هذه الدارسة والتي رأت أن الاختبار الشامل من العوامل المهمة في تطوير برنامج الدكتوراه لأهميته في البرنامج، ولكونه يعكس النتاج المعرفي والمهاري، لذا لزمت العناية به، كما إن تطويره سيكون مسهما في تطوير البرنامج والطلاب الذين يتخرجون منه.

الدراسات السابقة:

تجدر الإشارة قبل عرض الدراسات السابقة الى ندرة الدراسات التي تناولت الاختبار الشامل خاصة الدراسات العربية بالرغم ومن الدراسات التي تناولت الاختبار الشامل:

دراسة صفاء جرادات (٢٠٠٩م) هدفت الدراسة إلى معرفة واقع امتحان الكفاءة المعرفية والشامل لطلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، وطبقت على طلاب الدراسات العليا في جامعة اليرموك، ومن أبرز ما توصلت له؛ أن متوسط الموافقة على تمثيل الاختبار الشامل للمجالات، وعناصر الاختبار

جاءت بدرجة (متوسطة) وحصلت طريقة إدارة الاختبار على المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية طريقة الأسئلة وتنوعها بينما الأهداف جاءت في المرتبة الأخيرة.

دراسة الحربي (٢٠١٥م) هدفت الدراسة الى عقد مقارنة بين أنظمة ولوائح وإجراءات الاختبار الشامل لكليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية، واستخدمت المنهج المقارن وكانت عينة الدراسة من كليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية والبالغ عددها (٣٢) كلية، ومن أبرز نتائجها وجود مركزية شديدة في أنظمة ولوائح الاختبار الشامل في كليات التربية في الجامعات السعودية، ووجود قصور في الإجراءات التنفيذية له بينما امتازت كليات التربية بالجامعات الامريكية بالمرونة والقوة.

دراسة الثبيتي (٢٠١٨م) هدفت الدراسة الى التعرف على فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج دكتوراه الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي والإستابة أداة لها وتكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالب دكتوراه من الجامعات السعودية، ومن أبرز نتائجها أن درجة فاعلية الاختبار الشامل جاءت بدرجة (متوسطة) كما توجد مجموعة من الصعوبات عند الطلاب منها؛ غموض موضوعات ومحاور الاختبار الشامل وغموض آلية التصحيح، وعدم كفاية الوقت لإجراء الاختبار.

دراسة بيتي ونيكول (Bearry and Nicole, ٢٠٠٤) هدفت الدراسة الى وصف واقع الاختبارات الشامل في مجال التسويق من حيث طرق تقييم الاختبار ونتائجه، والجوانب التنظيرية له وأهدافه، واستخدمت المنهج الوصفي

المسحي والاستبانة أداة لها، وشملت عينة الدراسة منسقي برامج الدكتوراه، ومن أبرز نتائجها؛ أن هناك جودة من الناحية الهيكلية للاختبار بينما يوجد قصور في بعض إجراءات تنفيذه خاصة فيما يتعلق بالأهداف.

دراسة جوزيف وماثيو (joseph and matthew, ٢٠١٥) هدفت الدراسة الى معرفة واقع هيكلة الاختبار الشامل، ومدى تحقيقه للأهداف في علمي الجريمة والعدالة الجنائية، واستخدمت المنهج الوثائقي والوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة طلاب الدكتوراه في علم الجريمة والعدالة الجنائية، ومن أبرز ما توصلت إليه؛ أن الاختبار الشامل يعد أسلوبا واحدا يقيم من خلاله طلاب الدكتوراه بعد إنهاء الدراسة المنهجية، كما إن هناك قصور في فهم الطلاب لآليات تنفيذ الاختبار والذي بدوره ينعكس على أدائهم فيه وعلى تحقيق الأهداف.

دراسة كاستو (cassuto,٢٠١٢) هدفت الدراسة الى معرفة العوامل ذات العلاقة بانسحاب طلاب برنامج الدكتوراه عند وصولهم للاختبار الشامل مقارنة بالطلاب الذين ينسحبون أثناء أداء الدراسة المنهجية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت عينة الدراسة طلاب الدكتوراه الذين هم قيد الدراسة في السنوات المنهجية، والطلاب الذين أنهوها وتبقى لهم الاختبار الشامل، ومن أبرز النتائج؛ أن الرغبة بالانسحاب من الدراسة عند الاختبار الشامل أكثر منها خلال الدراسة المنهجية، كما كشفت عن أن الضغوطات والقلق تتصدر الأسباب التي تقودهم للتفكير بالانسحاب والتي

تعود الى صرامة هذا الاختبار، وغياب الوضوح في بعض إجراءاته؛ خاصة وجود بعض المفارقات بين ما تمت دراسته و بين ما يأتي فيه من أسئلة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تتناول الاختبار الشامل، كما تتفق معها باستخدام المنهج الوصفي المسحي، واختلفت عنها من ناحية تخصص عينة الدراسة، كما تفردت الدراسة الحالية باستخدامها أسلوب دلفي (Delphi)وهو أحد أساليب الدراسات المستقبلية التي تعتمد على الوصول لأعلى درجة اتفاق الخبراء في إجرائية التطوير من خلال الجولات، كما تختلف عنها في هدفها والذي يكمن في تقديم رؤية تطويرية، وهي بذلك تتجاوز الدراسات التي وصفت الواقع، وقدمت التوصيات لعلاجه، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة والتبصر بالجوانب التي يلزم العناية بها وشمولها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي وذلك لمعرفة واقع الاختبار الشامل والصعوبات التي تواجه طلاب الدراسات العليا تجاهه كما استخدم المنهج الوثائقي لبناء الرؤية التطويرية للاختبار الشامل ثم استخدم أسلوب دلفي (Delphi)والذي يعتمد على الجولات للوصول إلى أعلى درجة اتفاق ومن ثم للصورة النهائية للرؤية التطويرية.

مجتمع الدراسة:

تكون أفراد مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الدكتوراه بجامعات الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك سعود وجامعة القصيم الذين اختبروا الشامل في آخر دفعتين والبالغ عددهم (٨٩).

وقام الباحث بإرسال الاستبانة الإلكترونية لجميع أفراد مجتمع الدراسة حتى حصل على استجابات الجميع، وفيما يلي خصائصهم وفقاً لمتغير مكان الدراسة والجنس وسنة أداء الاختبار الشامل

جدول رقم (١) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجامعة التي درست فيها مرحلة الدكتوراه

الجامعة التي درست فيها مرحلة الدكتوراه	التكرار	النسبة
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٥٤	٦٠,٧
جامعة الملك سعود	١٨	٢٠,٢
جامعة القصيم	١٧	١٩,١
المجموع	**٨٩**	**١٠٠٪**

قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(١٤٤٢هـ)

قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود (١٤٤٢هـ)

قسم أصول التربية بجامعة القصيم (١٤٤٢هـ)

يتضح من الجدول السابق أن (٥٤) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٦٠,٧٪)، من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وهم الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، في حين أن (١٧) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (١٩,١٪) من طلاب جامعة القصيم، وهم الفئة الأقل في مجتمع الدراسة.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
طالب	٤٠	٤٤,٩
طالبة	٤٩	٥٥,١
المجموع	٨٩	١٠٠٪

قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(١٤٤٢هـ)

قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود (١٤٤٢هـ)

قسم أصول التربية بجامعة القصيم (١٤٤٢هـ)

يتضح من الجدول السابق أن (٤٩) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٥٥,١٪)، من الطالبات، وهم الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، في حين أن (٤٠) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٤٤,٩٪) من الطلاب، وهم الفئة الأقل في مجتمع الدراسة.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد الدراسة وفق متغير العام الجامعي الذي أديت فيه الاختبار الشامل

العام الجامعي الذي أديت فيه الاختبار الشامل	التكرار	النسبة
١٤٣٧/١٤٣٨	١٠	١١,٢
١٤٣٨/١٤٣٩	٧	٧,٩
١٤٣٩/١٤٤٠	٣٤	٣٨,٢
١٤٤٠/١٤٤١	٣٥	٣٩,٣
١٤٤١/١٤٤٢	٣	٣,٤
المجموع	**٨٩**	**١٠٠٪**

قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية(١٤٤٢هـ)

قسم السياسات التربوية بجامعة الملك سعود (١٤٤٢هـ)

قسم أصول التربية بجامعة القصيم (١٤٤٢هـ)

يتضح من الجدول السابق أن (٣٥) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٣٩,٣٪)، أدوا الاختبار الشامل في العام ١٤٤٠/١٤٤١هـ، وهم الفئة الأكبر في مجتمع الدراسة، في حين أن (٣) من مجتمع الدراسة يمثلون ما نسبته (٣,٤٪) أدوا الاختبار الشامل في العام ١٤٤١/١٤٤٢هـ، وهم الفئة الأقل في مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

للإجابة عل السؤال الأول والثاني استخدم الباحث الاستبانة أداة له وتم بناؤها من خلال الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، وقد تكونت من (٤١) عبارة من العبارات الخاصَّةً بمتغيّرات الدِّراسة، وقد اعتمد الباحث في إِعْدادها على الشكل المغلق (Closed Questionnaire) الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة، وصيغت العبارات وفقاً لمقياس خماسي على النحو التالي: (موافق بدرجة كبيرة/ موافق/ موافق بدرجة متوسطة/ غير موافق/ غير موافق بشدة) كما صممت استبانة أخرى من خلال الوقوف على نتائج الواقع والاطلاع على التجربة الأمريكية في الاختبار الشامل، وطبقت باستخدام أسلوب دلفي (Delphi) على أحد عشر عضوا من هيئة التدريس الذين شاركوا في لجان الاختبار الشامل.

الصدق الظاهري للأداة:

للتأكد من الصدق الظاهري للاستبانة قام الباحث بعرضها على (١١) أحد عشر محكما متخصصاً في أصول التربية وتمت الاستفادة من آرائهم بشأن وضوح العبارات ومناسبتها للمحور الذي تنتمي له وأهميتها وقياسها لما

وضعت من أجله، وفي ضوء اقتراحهم تمت إعادة صياغة بعض العبارات مع بقاء بقية العبارات كما هي واشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على البيانات الأولية (الجامعة التي تمت الدارسة فيها، الجنس، العام الجامعي الذي أجري الاختبار فيه) كما اشتملت على محورين: الأول: واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية ويضم (٢١) إحدى وعشرين عبارة والثاني: الصعوبات التي تواجه طلاب الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل ويضم (٢٠) عشرين عبارة.

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدِّراسة وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور، وهو ما توضحه الجداول التَّالية:

جدول رقم (٤) معاملات ارتباط بنود المحور والدرجة الكلية له

م	فقرات المحور الأوَّل	معامل الارتباط بالمحور
١.	يعد القسم لقاءات مع الطلبة لتبصيرهم بآليات الاختبار	٠,٦٨٩**
٢.	يحدد القسم للطلبة المجالات والمحاور التي يتضمنها الاختبار بشكل دقيق	٠,٦٨١**
٣.	يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كافٍ يستطيع معه الطلاب الاستعداد له	٠,٤٤٧**
٤.	يوضح القسم للطلاب الآلية الملائمة للإجابة على الأسئلة	٠,٥٧٥**
٥.	يقيس الاختبار المهارات العليا المتعلقة بالتحليل والتركيب والتقويم	٠,٦٨٥**
٦.	يقيس الاختبار القدرة المعرفية في التخصص	٠,٥٣٠**
٧.	يوجد ترابط كبير بين ما تمت دراسته وبين أسئلة الاختبار	٠,٦٢٢**
٨.	يقيس الاختبار المستوى الحقيقي للطالب في التخصص	٠,٦١٠**
٩.	يوجد وقت كاف للإجابة على أسئلة الاختبار	٠,٥٥٦**
١٠.	تمتاز أسئلة الاختبار بالوضوح	٠,٥٤٣**
١١.	يوجد توازن بين الجانب التنظيري والتطبيقي في أسئلة الاختبار	٠,٦٦٦**

.١٢	يلتزم معدو أسئلة الاختبار بالمحاور التي تم تزويد الطلبة بها.	٠,٦٦٥**
.١٣	يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار	٠,٥١٣**
.١٤	يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار	٠,٥٧٠**
.١٥	يعطى الطالب وقتا كافيا للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهية.	٠,٦١٩**
.١٦	تبتعد الأسئلة الشفهية عن الإجابات المباشرة.	٠,٤٦٨**
.١٧	يقيس الاختبار الشفهي القدرة على ترتيب الأفكار وعرضها.	٠,٥٧٥**
.١٨	تتقارب أسئلة الاختبار الشفهي في مستواها بما يحقق العدالة بين الطلاب	٠,٧٠٣**
.١٩	تتضمن أسئلة الاختبار الشفهي جميع المجالات المحددة للطلاب	٠,٦٨٦**
.٢٠	توجد مساحة في الاختبار يستطيع معها الطالب إبراز قدراته المعرفية و المهارية.	٠,٨٠٣**
.٢١	يساهم الاختبار في تحقيق أهداف البرنامج.	٠,٦٥٨**

**** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.**

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الأول في استبانة الدِّراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

جدول رقم (٥) معاملات ارتباط بنود المحور والدرجة الكلية له

م	فقرات المحور الثاني	معامل الارتباط بالمحور
.١	غموض الإجراءات والآليات للاختبار	٠,٧٠٥**
.٢	غياب اللقاءات التعريفية بالاختبار وطرق التعامل معه	٠,٦٢٦**
.٣	كثرة الموضوعات والمراجع التي يحال لها الطلبة	٠,٦٢١**
.٤	تحديد وقت للاختبار لا يستطيع معه الطلاب الاستعداد له	٠,٧٢٣**
.٥	ضيق الوقت أثناء تأدية الاختبار	٠,٦٦٤**
.٦	"الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية	٠,٤٤٢**
.٧	العمومية المفرطة في بعض الأسئلة والتي تكثر معها احتمالات الإجابة	٠,٦٩٦**
.٨	اعتماد بعض الأسئلة على جانب الحفظ والاستظهار	٠,٤٨٥**
.٩	وجود نماذج للإجابة في نطاق ضيق مما يستدعي أن تكون الإجابة وفق ما يراه معد الأسئلة	٠,٦٧٦**
.١٠	خروج بعض الأسئلة عن الموضوعات التي تم تحديدها	٠,٧٤٧**

.١١	انشغال الطالب بالبحث عما يريده معد السؤال على حساب إبراز قدراته المعرفية والمهارية في المجال	٠,٦٦٩**
.١٢	غياب الشفافية في عملية تصحيح الاختبار	٠,٦٣٦**
.١٣	وجود أسئلة مباشرة في الاختبار الشفهي	٠,٣٠٩**
.١٤	قلة الوقت المتاح للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهي	٠,٦٣٨**
.١٥	قلة الأسئلة الشفهية قياسا بالاختبار التحريري	٠,٥٦٥**
.١٦	التباين بين أسئلة الاختبار وبين ما تمت دراسته في السنوات المنهجية	٠,٧٦٧**
.١٧	عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين	٠,٥٥٥**
.١٨	وجود أسئلة موضوعية تعتمد على الاختيار المتعدد أو الصواب والخطأ	٠,٦١٩**
.١٩	التفاوت في درجة صعوبة الأسئلة بين المجالات	٠,٦٠٧**
.٢٠	كتابة الأسئلة من قبل أساتذة لم يدرسوا طلاب الدفعة مقررات المجال.	٠,٦٤٥**

**** عبارات دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل.**

من الجدول السَّابق يتَّضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (٠,٠١)، وهو ما يوضح أن جميع الفقرات المكوِّنة للمحور الثاني في استبانة الدِّراسة تتمتع بدرجة صدق عالية، تجعلها صالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة:

للتحقق من الثَّبات لمفردات محاور الدِّراسة تم استخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت النَّتائج كما يوضحها الجدول التَّالي:

جدول (٦) معاملات ثبات ألفا كرونباخ

محاور الدِّراسة	عدد البنود	معامل الثبات ألفا كرونباخ
معامل ثبات المحور الأول	٢١	٠,٩١٥
معامل ثبات المحور الثاني	٢٠	٠,٩١٦
معامل الثبات الكلي	٤١	٠,٨٦٩

من خلال النَّتائج الموضحة أعلاه يتَّضح أن ثبات جميع محاور الدِّراسة مرتفع، حيث تراوحت قيم معامل الثبات ألفا ما بين (٠,٩١٥، ٠,٩١٦) على التوالي؛ كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٨٦٩)، وهي جميعها قيم ثبات مرتفعة توضح صلاحية أداة الدِّراسة للتطبيق الميداني.

تصحيح أداة الدِّراسة:

لتسهيل تفسير النَّتائج استخدم الباحث الأُسلوب التَّالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل الموضحة في الجدول التَّالي ليتم معالجتها إحصائياً على النَّحو التَّالي:

جدول رقم (٧) تصحيح أداة الدراسة

الاستجابة	موافق بشدة	موافق	موافق بدرجة متوسطة	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	٥	٤	٣	٢	١

ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التَّالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷٥= ٠,٨٠

لنحصل على التصنيف التَّالي:

جدول (٨) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدِّراسة

الوصف	مدى المتوسِّطات
موافق جداً	من ٤,٢١-٥,٠٠
موافق	من ٣,٤١-٤,٢٠

موافق بدرجة متوسطة	من ٢,٦١-٣,٤٠
غير موافق	من ١,٨١-٢,٦٠
غير موافق بشدة	من ١,٠٠-١,٨٠

أساليب تحليل البيانات:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لحساب صدق وثبات الادوات والإجابة على تساؤلات الدراسة:

- المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدرى ارتفاع أو انخفاض آراء افراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسة، وكذلك لترتيب العبارات من حيث درجة الاستجابة حسب أعلى متوسط حسابي.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) وذلك للتعرف على مدى انحراف آراء افراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي، حيث يوضح الانحراف المعياري التشتت في آراء أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة إلى جانب المحاور الرئيسية، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الآراء وانخفض تشتتها بين المقياس، وكذلك لترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) لاستخراج ثبات أداة البحث.

- حساب قيم معامل الارتباط بيرسون (Pearson) لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما أبرز ملامح التجربة الأمريكية في الاختبار الشامل؟

تعد كليات التربية في الجامعات الأمريكية من أعرق الكليات وأكثرها تميزاً، كما إنها تقوم بأدوار عديدة من أبرزها إعداد المعلمين وتأهليهم وتدريبهم، وتقديم برامج الدراسات العليا في التخصصات التربوية؛ وبالرغم من التوسع فيها إلا أنه لم يكن على حساب الجودة، فقد جاء عند (عبابنة، ٢٠١٤م) أن عدد الكليات التربوية يتجاوز (١٢٠٠) كلية وقد حصل أكثر من نصفها على الاعتماد الأكاديمي.

لذا حلت في المراكز الأولى في التصنيفات العالمية، كما إن خريجيها محط أنظار مؤسسات المجتمع لاستقطابهم.

والجدول التالي يوضح أفضل كليات التربة في الجامعات الأمريكية لعام ٢٠٢٠م.

أفضل كليات التربية في الجامعات الامريكية للعام ٢٠٢٠

م	الكلية / القسم	الجامعة	م	الكلية / القسم	الجامعة
١	كلية التربية والدراسات العليا	جامعة هارفارد	١٠	كلية الثقافة والتربية والتنمية البشرية	جامعة نيويورك – ستاينهاردت
٢	كلية التربية	جامعة بنسلفانيا	١١	كلية التربية	جامعة اوريغون
٣	كلية التربية والدراسات العليا	جامعة ستانفورد	١٢	كلية التربية	جامعة جنوب كاليفورنيا

٤	كلية التربية	جامعة كاليفورنيا لوس انجلس	١٣	كلية اعداد المعلمين	جامعة ولاية اريزونا
٥	كلية التربية	جامعة وسيكنسون ماديسون	١٤	كلية التربية	جامعة واشنطن
٦	كلية التربية والتنمية البشرية	جامعة فاندر بليت	١٥	كلية التربية	جامعة جون هوبكنز
٧	كلية التربية والسياسة الاجتماعية	جامعة نورث ويسترن	١٦	كلية التربية	جامعة تكساس – اوستن
٨	كلية اعداد المعلمين	جامعة كولمبيا	١٧	كلية التربية	جامعة فرجينيا – كاري
٩	كلية التربية	جامعة ميتشغان آن آربر	١٨	كلية التربية	جامعة كانسس

-U.S.News (٢٠٢٠). The Best Education Schools in America, Ranked. Retrieved September ١٦, ٢٠٢٠, from https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/edu-rankings

ونظراً لهذا التقدم والتطور الذي حققته كليات التربية في الجامعات الأمريكية أصبح لزاماً الإفادة منها والتطوير في ضوئها، وسيتم التركيز هنا على الاختبار الشامل، والذي يعد أحد العناصر المهمة في دراسة الدكتوراه، كما سيتم التركيز على جامعتين اشتهرت ببرامج الدراسات العليا، احتلت أحدها الأولى في تصنيف كليات التربية وهي جامعة هارفاد (Harvard) والأخرى في المرتبة الثالثة وهي جامعة ستانفورد (Stanford universty)، ويمكن التأكيد ابتداء على أن الاختبار الشامل يعد شرطاً لا يمكن للطالب الحصول على درجة الدكتوراه دون تأديته (Seattle university ٢٠١٣).

كما جاء فيها أن الاختبار الشامل يهدف لتطوير الطالب واكتشافه وتنمية مهاراته في التخصص.

وتختلف طريقة الاختبار الشامل بين الكليات، فهناك مساحة كبيرة تعطى للأقسام العلمية والكليات في تحديد الآلية المناسبة والطريقة المثلى التي تتحقق معها الأهداف، وهذا لا يلغى وجود لوائح للاختبار الشامل؛ إلا إنها في سياق الإطار العام وليست في التفاصيل الإجرائية، وهذا بدوره أعطى الكليات القدرة على التنوع بما يخدم البرامج، فظهرت صور كثيرة للاختبار كما جاء في (Seattle university ٢٠١٤) و(cassuto, Leonard,٢٠١٢) و (Universty of Missouri ٢٠١٥) منها تأدية اختبارات تراكمية على امتداد الدراسة، ومنها أن يقدم الطالب للقسم جميع إنتاجه العلمي أثناء دراسته، ومنها تقديم عنواناً لرسالة الدكتوراه ويكون مستلاً من أعماله أثناء دراسته المنهجية، ويكون تجاوز الاختبار مرهوناً بقبول الفكرة بينما الاختبار الشفهي منحصراً في الدفاع عن فكرته، ومنها تخصيص الاختبار التحريري بالجانب المعرفي والاختبار الشفهي بالجانب المهاري.

كما إن الاختبار الشامل قد يكون ملف إنجاز يقدمه الطالب يبين فيه التحولات التي مر بها من خلال أعماله التي قدمها فترة الدراسة، ويتفاوت زمن فترة الاختبار من كلية لأخرى، وكذلك متطلباته فعلى سبيل المثال تجري جامعة هارفاد اختباراً تحريرياً في نهاية السنة الثانية وشفيهاً في بداية السنة الثالثة يلزم الطالب تجاوز الاختبارين كما جاء في (student Handbook: Doctor of Philosophy in Education (Ph.D.) Program Policies. .((n.d)

كما توجد العديد من الإجراءات المهمة التي تسبق الاختبار، والتي منها الالتقاء بالطلاب وتزويدهم بالمراجع وتوضيح آليات الاختبار والهدف منه،

كما يوجد متخصصين بمثابة المرشد الأكاديمي، وتوجد لجان للتأكد من أن الأسئلة لم تتجاوز ما تم تحديده مسبقاً للطلاب، ويحق للطالب الاعتراض على نتيجته في حال الإخفاق، والاطلاع على إجاباته والمناقشة فيها، وتوجد لجان لتمحيص الأسئلة والتأكد من أنها تقيس المهارات العليا للطالب، وأنها تحقق هدف تطوير الطالب والتأكد من ضلوعه في التخصص، وكذلك التأكد من أن الإجابة عليها يتلاءم مع الوقت المتاح لها، وهذا ينطبق على الاختبار الشفهي.

أما في جامعة (ستانفورد) فتختلف فيها بعض الإجراءات كما جاء في (university of stnford ,٢٠١٥) و(Timetable for the Doctoral Degree,٢٠١٧) حيث يؤدي الطالب الاختبار التحريري في المنزل، أما الاختبار الشفهي فيكون داخل الكلية وهو عبارة عن نقاش بين الطالب ولجنة الاختبار في إجابة الطالب في الاختبار التحريري المنزلي، وعندما يخفق الطالب في المرة الثانية لا يطوى قيده كما في بعض الكليات؛ بل تتم دراسة الحالة ومعرفة جوانب القصور ثم العمل على تنميتها؛ سواء من خلال ساعات تدريسية أو أعمال تطلب من الطالب تكون عاملاً لتطويره.

ومما سبق تتضح معالم الاختيار الشامل في الجامعات الأمريكية والتي ساهمت في جودة الاختبار الشامل، حيث ابتعدت المركزية فيما يتلق باللوائح، كما تعددت طرق وإجراءات الاختبار، وسعت لتحقيق أهدافه من خلال إجراءات التأكد من أن أسئلته تسهم في قياس المعارف والمهارات وخبرات الطالب في تخصصه، كما أن نظام الدراسة والذي يعتمد على الساعات بدلاً

من الفصول الدراسية جعل الطالب يتقدم وفق قدراته؛ يضاف لذلك التركيز على مهارات البحث العلمي والتي تعد المرحلة الأهم بعد تجاوزه وبوابة الحصول على درجة الدكتوراه، ولعل عدم وجود لائحة موحدة للدراسات العليا أسهم في هذا التنوع وهذه البدائل.

إجابة السؤال الثاني: ما واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدكتوراه؟

للتعرف على واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدكتوراه، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الواقع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية من وجهة نظر طلاب وطالبات الدكتوراه مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
٣	يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كافٍ يستطيع معه الطلاب الاستعداد له	ك	٠	١	٦	٣١	٥١	٤,٤٨	٠,٦٧٦	موافق بشدة	١
		%	٠,٠	١,١	٦,٧	٣٤,٨	٥٧,٣				
٢	يحدد القسم للطلبة المجالات والمحاور التي يتضمنها الاختبار بشكل دقيق	ك	٣	٤	١٥	١٩	٤٨	٤,١٨	١,٠٨٣	موافق	٢
		%	٣,٤	٤,٥	١٦,٩	٢١,٣	٥٣,٩				
٧	يوجد ترابط كبير بين ما تمت دراسته وبين أسئلة الاختبار	ك	٢	٣	١٧	٢٩	٣٨	٤,١٠	٠,٩٧٨	موافق	٣
		%	٢,٢	٣,٤	١٩,١	٣٢,٦	٤٢,٧				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
٦	يقيس الاختبار القدرة المعرفية في التخصص	ك	١	٥	١٠	٤٩	٢٤	٤,٠١	٠,٨٤٦	موافق	٤
		%	١,١	٥,٦	١١,٢	٥٥,١	٢٧,٠				
١٢	يلتزم معدو أسئلة الاختبار بالمحاور التي تم تزويد الطلبة بها.	ك	٢	٧	١٩	٣٦	٢٥	٣,٨٤	٠,٩٩٩	موافق	٥
		%	٢,٢	٧,٩	٢١,٣	٤٠,٤	٢٨,١				
١٠	تمتاز أسئلة الاختبار بالوضوح	ك	٢	٤	٣٠	٢٦	٢٧	٣,٨١	٠,٩٩٩	موافق	٦
		%	٢,٢	٤,٥	٣٣,٧	٢٩,٢	٣٠,٣				
١	يعد القسم لقاءات مع الطلبة لتبصيرهم بآليات الاختبار	ك	٧	١١	١٢	٢٧	٣٢	٣,٧٤	١,٢٨٤	موافق	٧
		%	٧,٩	١٢,٤	١٣,٥	٣٠,٣	٣٦,٠				
٩	يوجد وقت كاف للإجابة على أسئلة الاختبار	ك	١٣	١٠	١٤	٢٢	٣٠	٣,٥٢	١,٤٣١	موافق	٨
		%	١٤,٦	١١,٢	١٥,٧	٢٤,٧	٣٣,٧				
٨	يقيس الاختبار المستوى الحقيقي للطالب في التخصص	ك	٥	١١	١٧	٤٦	١٠	٣,٥١	١,٠٣٥	موافق	٩
		%	٥,٦	١٢,٤	١٩,١	٥١,٧	١١,٢				
٥	يقيس الاختبار المهارات العليا المتعلقة بالتحليل والتركيب والتقويم	ك	٧	٩	٢٤	٣٥	١٤	٣,٤٥	١,١١٨	موافق	١٠
		%	٧,٩	١٠,١	٢٧,٠	٣٩,٣	١٥,٧				
١٥	يعطى الطالب وقتا كافيا للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهية.	ك	٧	١٠	٢٧	٢٦	١٩	٣,٤٥	١,١٧٨	موافق	م١٠
		%	٧,٩	١١,٢	٣٠,٣	٢٩,٢	٢١,٣				
٤	يوضح القسم للطلاب الآلية الملائمة للإجابة على الأسئلة	ك	١٠	١٣	٢٢	٢٣	٢١	٣,٣٦	١,٢٩٩	بدرجة متوسطة	١١
		%	١١,٢	١٤,٦	٢٤,٧	٢٥,٨	٢٣,٦				
١٨	تتقارب أسئلة الاختبار الشفهي في مستواها بما يحقق العدالة بين الطلاب	ك	٨	٩	٢٥	٣٧	١٠	٣,٣٦	١,١٠٠	بدرجة متوسطة	م١١
		%	٩,٠	١٠,١	٢٨,١	٤١,٦	١١,٢				
١٦	تبتعد الأسئلة الشفهية عن الإجابات المباشرة.	ك	٧	١٢	٢٩	٢٨	١٣	٣,٣١	١,١٢٤	بدرجة متوسطة	١٢
		%	٧,٩	١٣,٥	٣٢,٦	٣١,٥	١٤,٦				
٢١	يساهم الاختبار في تحقيق أهداف البرنامج.	ك	٧	١٠	٣٠	٣٤	٨	٣,٢٩	١,٠٤٧	بدرجة متوسطة	١٣
		%	٧,٩	١١,٢	٣٣,٧	٣٨,٢	٩,٠				
١٧	يقيس الاختبار الشفهي القدرة على ترتيب الأفكار وعرضها.	ك	٧	١٢	٣٠	٣١	٩	٣,٢٦	١,٠٧٢	بدرجة متوسطة	١٤
		%	٧,٩	١٣,٥	٣٣,٧	٣٤,٨	١٠,١				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
١٩	تتضمن أسئلة الاختبار الشفهي جميع المجالات المحددة للطلاب	ك	١٣	١٢	٢٢	٣٢	١٠	٣,١٦	١,٢٣٣	بدرجة متوسطة	١٥
		%	١٤,٦	١٣,٥	٢٤,٧	٣٦,٠	١١,٢				
٢٠	توجد مساحة في الاختبار يستطيع معها الطالب إبراز قدراته المعرفية والمهارية.	ك	١٢	١٧	٢٠	٣٣	٧	٣,٠٧	١,١٩٥	بدرجة متوسطة	١٦
		%	١٣,٥	١٩,١	٢٢,٥	٣٧,١	٧,٩				
١١	يوجد توازن بين الجانب التنظيري والتطبيقي في أسئلة الاختبار	ك	٤	٢٠	٣٧	٢٤	٤	٣,٠٤	٠,٩٢٨	بدرجة متوسطة	١٧
		%	٤,٥	٢٢,٥	٤١,٦	٢٧,٠	٤,٥				
١٣	يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار	ك	٢٠	٣٤	١١	١٦	٨	٢,٥٣	١,٢٧١	غير موافق	١٨
		%	٢٢,٥	٣٨,٢	١٢,٤	١٨,٠	٩,٠				
١٤	يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار	ك	٢٧	١٥	٢٧	١٤	٦	٢,٥٢	١,٢٦٢	غير موافق	١٩
		%	٣٠,٣	١٦,٩	٣٠,٣	١٥,٧	٦,٧				
المتوسط العام								٣,٤٨	٠,٦٧٩	موافق	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراة لديهم نظرة إيجابية نحو الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في بعض العبارات، وقد بلغ متوسط موافقتهم على محور واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية (٣,٤٨ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية تشير إلى (موافق) في أداة الدراسة.

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك تباين في آراء أفراد الدراسة نحو واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (٢,٥٢ إلى ٤,٤٨)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من فئات الدراسة، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة على واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية تشير إلى (غير موافق/ موافق بدرجة متوسطة/ موافق/ موافق بشدة).

ثالثاً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بشدة على (واحدة) من العبارات التي تقيس واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وهي العبارة رقم (٣) وهي (يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كافٍ يستطيع معه الطلاب الاستعداد له)، حيث جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٤,٤٨ من ٥,٠٠) ويعزو الباحث ذلك إلى إدراك الأقسام العلمية لطبيعة الاختبار الشامل الذي يتطلب الرجوع إلى العديد من المصادر والتي تحتاج وقتا يتناسب مع ذلك.

رابعاً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين على (١٠) من العبارات التي تقيس واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (يحدد القسم للطلبة المجالات والمحاور التي يتضمنها الاختبار بشكل دقيق)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٤,١٨ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (يوجد ترابط كبير بين ما تمت دراسته وبين أسئلة الاختبار)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٤,١٠ من ٥,٠٠).

ويمكن أن يعود ذلك إلى أن الأقسام العلمية تستشعر أهمية الترابط والذي يعد مطلبا في مسيرة دراسة الدكتوراه وكون الخطة الدراسية شاملة لمجالات التخصص.

جاءت العبارة رقم (٦) وهي (يقيس الاختبار القدرة المعرفية في التخصص)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (٤,٠١ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (يلتزم معدو أسئلة الاختبار بالمحاور التي تم تزويد الطلبة بها)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (٣,٨٤ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (تمتاز أسئلة الاختبار بالوضوح)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (٣,٨١ من ٥,٠٠).

وهذا ربما يعود لوعي لجان الاختبار الشامل والتزامهم بما تم تزويد الطلاب والطالبات به وكذلك لمراجعاتهم للأسئلة قبل اعتمادها.

جاءت العبارة رقم (١) وهي (يعد القسم لقاءات مع الطلبة لتبصيرهم بآليات الاختبار)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (٣,٨٤ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (يوجد وقت كاف للإجابة على أسئلة الاختبار)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (٣,٥٢ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (يقيس الاختبار المستوى الحقيقي للطالب في التخصص)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (٣,٥١ من ٥,٠٠).

وهذا يعود لاستشعار الأقسام العلمية أهمية الجانب التوعوي للتعامل مع الاختبار والقدرة على قياس الفترة الزمنية المناسبة للإجابة على أسئلته.

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (يقيس الاختبار المهارات العليا المتعلقة بالتحليل والتركيب والتقويم) والعبارة رقم (١٥) وهي (يعطى الطالب وقتا كافيا للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهية)، في المرتبة (العاشرة) بمتوسط مقداره (٣,٤٥ من ٥,٠٠).

خامساً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بدرجة متوسطة على (٨) من العبارات التي تقيس واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (٤) وهي (يوضح القسم للطلاب الآلية الملائمة للإجابة على الأسئلة) والعبارة رقم (١٨) وهي (تتقارب أسئلة الاختبار الشفهي في مستواها بما يحقق العدالة بين الطلاب)، في المرتبة (الحادية عشر) بمتوسط مقداره (٣,٣٦ من ٥,٠٠).

ويمكن أن يكون سبب ذلك أن لجان الاختبار الشامل ترى أنه لا حاجة لتوضيح طريقة الإجابة على الأسئلة إذ ترى أن هذا جزء من تقييم الطالب في الاختبار كما يمكن أن تكون اللجنة ترى أنه لا فارق بين الاختبار الشفهي والتحريري في نوع الأسئلة.

جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (تبتعد الأسئلة الشفهية عن الإجابات المباشرة)، في المرتبة (الثانية عشر) بمتوسط مقداره (٣,٣١ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢١) وهي (يساهم الاختبار في تحقيق أهداف البرنامج)، في المرتبة (الثالثة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٢٩ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (يقيس الاختبار الشفهي القدرة على ترتيب الأفكار وعرضها)، في المرتبة (الرابعة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٢٦ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٩) وهي (تتضمن أسئلة الاختبار الشفهي جميع المجالات المحددة للطلاب)، في المرتبة (الخامسة عشر) بمتوسط مقداره (٣,١٦ من ٥,٠٠).

ويعزو الباحث نتائج العبارات السابقة إلى أن لجنة الاختبار قد ترى أن هناك بعض المعلومات والمعارف تعتمد على الاستظهار لذا تكون بعض الأسئلة الشفهية مباشرة وهذا سينعكس على حرمان الطالب من إظهار قدرته على ترتيب الأفكار وعرضها.

جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي (توجد مساحة في الاختبار يستطيع معها الطالب إبراز قدراته المعرفية والمهارية)، في المرتبة (السادسة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٠٧ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١١) وهي (يوجد توازن بين الجانب التنظيري والتطبيقي في أسئلة الاختبار)، في المرتبة (السابعة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٠٤ من ٥,٠٠).

ويمكن أن يكون سبب ذلك أن الأسئلة تعتمد على محددات ضيقة لا يستطيع الطالب تجاوزها وكذلك تركيزها على المعارف التي تتطلب الاستظهار.

سادساً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه غير موافقين على (٢) من العبارات التي تقيس واقع الاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار)، في المرتبة (الثامنة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٥٣ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار)، في المرتبة (التاسعة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٥٢ من ٥,٠٠).

ويمكن أن نعزى نتيجة هاتين العبارتين إلى أن لجنة الاختبار الشامل ترى أن طريقة التصحيح لا تحتاج إلى توضيح فقد مر الطالب بمقررات متعددة أثناء دراسته المنهجية وما الاختبار الشامل إلا جزء من هذه الاختبارات، كما يمكن أن تكون اللجنة تعمل على عدة مراجعات للتصحيح لذا ترى أن هناك ثقة في نتيجة الطلاب.

وتتشابه هذه النتائج مع دراسة الحربي (٢٠١٥م) والتي خلصت لوجود قصور في الإجراءات التنفيذية للاختبار الشامل كما تتشابه مع دراسة صفاء جرادات (٢٠٠٩م) في أن تمثيل الاختبار لجميع المجالات والعناصر وإدارة

الاختبار جاءت بدرجة متوسطة كما اتفقت مع دراسة جوزيف وماثيو (joseph and matthew, ٢٠١٥) والتي خلصت إلى أن الاختبار الشامل يعد أسلوبا واحدا يقيم من خلاله الطلاب، واختلفت هذه النتائج عن ما جاء في النظرية التطويرية والتي تدعو إلى عدم الجمود وضرورة المراجعات والتعديلات وفق ما يمكن أن يحقق الأهداف ويواكب التغيرات .

إجابة السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم؟

للتعرف على الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم، قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لعبارات محور الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١١): استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل من وجهة نظرهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
٦	الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية	ك	٢	٣	٦	٢٨	٥٠	٤,٣٦	٠,٩٢٠	أوافق بشدة	١
		%	٢,٢	٣,٤	٦,٧	٣١,٥	٥٦,٢				
١٧	عدم وجود بدائل للاختبار	ك	٢	٨	١٣	٢٣	٤٣	٤,٠٩	١,٠٩٤	موافق	٢

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
		%	غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
	الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين	%	٢,٢	٩,٠	١٤,٦	٢٥,٨	٤٨,٣				
٨	عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين	ك	٧	٣	١٣	٢٧	٣٩	٣,٩٩	١,٢٠١	موافق	٣
		%	٧,٩	٣,٤	١٤,٦	٣٠,٣	٤٣,٨				
٣	كثرة الموضوعات والمراجع التي يحال لها الطلبة	ك	٤	١٢	١٢	٢٦	٣٥	٣,٨٥	١,٢١١	موافق	٤
		%	٤,٥	١٣,٥	١٣,٥	٢٩,٢	٣٩,٣				
١٢	غياب الشفافية في عملية تصحيح الاختبار	ك	٩	١٢	١٦	٢٥	٢٧	٣,٥٥	١,٣٢٣	موافق	٥
		%	١٠,١	١٣,٥	١٨,٠	٢٨,١	٣٠,٣				
٩	وجود نماذج للإجابة في نطاق ضيق مما يستدعي أن تكون الإجابة وفق ما يراه معد الأسئلة	ك	٨	١٤	١٧	٢٤	٢٦	٣,٥٢	١,٣٠٧	موافق	٦
		%	٩,٠	١٥,٧	١٩,١	٢٧,٠	٢٩,٢				
١١	انشغال الطالب بالبحث عما يريده معد السؤال على حساب إبراز قدراته المعرفية والمهارية في المجال	ك	٣	١٦	٢١	٣١	١٨	٣,٥١	١,١٠٩	موافق	٧
		%	٣,٤	١٨,٠	٢٣,٦	٣٤,٨	٢٠,٢				
٧	العمومية المفرطة في بعض الأسئلة والتي تكثر معها احتمالات الإجابة	ك	٩	١٣	١٦	٣٠	٢١	٣,٤٦	١,٢٨٠	موافق	٨
		%	١٠,١	١٤,٦	١٨,٠	٣٣,٧	٢٣,٦				
١٥	قلة الأسئلة الشفهية قياسا بالاختبار التحريري	ك	٧	٢١	١٣	٢٧	٢١	٣,٣٨	١,٢٩٣	بدرجة متوسطة	٩
		%	٧,٩	٢٣,٦	١٤,٦	٣٠,٣	٢٣,٦				
١٣	وجود أسئلة مباشرة في الاختبار الشفهي	ك	٨	١٣	٢٥	٢٨	١٥	٣,٣٣	١,١٨٥	بدرجة متوسطة	١٠
		%	٩,٠	١٤,٦	٢٨,١	٣١,٥	١٦,٩				
١٩	التفاوت في درجة صعوبة الأسئلة بين المجالات	ك	٣	١٦	٢٧	٣٥	٨	٣,٣٣	٠,٩٨٦	بدرجة متوسطة	١٠م
		%	٣,٤	١٨,٠	٣٠,٣	٣٩,٣	٩,٠				
٢٠	كتابة الأسئلة من قبل أساتذة لم يدرسوا طلاب الدفعة مقررات المجال.	ك	١٥	١٦	١٣	٢٠	٢٥	٣,٢٧	١,٤٦٨	بدرجة متوسطة	١١
		%	١٦,٩	١٨,٠	١٤,٦	٢٢,٥	٢٨,١				
٥	ضيق الوقت أثناء تأدية الاختبار	ك	١٣	٢٣	١٣	١٧	٢٣	٣,١٦	١,٤٣٧	بدرجة متوسطة	١٢
		%	١٤,٦	٢٥,٨	١٤,٦	١٩,١	٢٥,٨				

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			غير أوافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة				
١٤	قلة الوقت المتاح للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهي	ك	٨	٢٩	١٧	٢١	١٤	٣,٠٤	١,٢٥١	بدرجة متوسطة	١٣
		%	٩,٠	٣٢,٦	١٩,١	٢٣,٦	١٥,٧				
١٦	التباين بين أسئلة الاختبار وبين ما تمت دراسته في السنوات المنهجية	ك	٩	٣٠	١٥	٢٥	١٠	٢,٩٧	١,٢٢٠	بدرجة متوسطة	١٤
		%	١٠,١	٣٣,٧	١٦,٩	٢٨,١	١١,٢				
١	غموض الإجراءات والآليات للاختبار	ك	١٣	٢٢	٢٥	١٦	١٣	٢,٩٣	١,٢٦٨	بدرجة متوسطة	١٥
		%	١٤,٦	٢٤,٧	٢٨,١	١٨,٠	١٤,٦				
٢	غياب اللقاءات التعريفية بالاختبار وطرق التعامل معه	ك	١٧	٢٨	٩	١٥	٢٠	٢,٩٢	١,٤٧١	بدرجة متوسطة	١٦
		%	١٩,١	٣١,٥	١٠,١	١٦,٩	٢٢,٥				
١٠	خروج بعض الأسئلة عن الموضوعات التي تم تحديدها	ك	١٠	٤٣	٩	١٧	١٠	٢,٧١	١,٢٢٧	بدرجة متوسطة	١٧
		%	١١,٢	٤٨,٣	١٠,١	١٩,١	١١,٢				
٤	تحديد وقت للاختبار لا يستطيع معه الطلاب الاستعداد له	ك	٢٢	٣٨	١٧	٦	٦	٢,٢٨	١,١١٨	غير موافق	١٨
		%	٢٤,٧	٤٢,٧	١٩,١	٦,٧	٦,٧				
١٨	وجود أسئلة موضوعية تعتمد على الاختيار المتعدد أو الصواب والخطأ	ك	٤٨	٢٦	٣	٧	٥	١,٨٢	١,١٧٣	غير موافق	١٩
		%	٥٣,٩	٢٩,٢	٣,٤	٧,٩	٥,٦				
المتوسط العام								٣,٢٧	٠,٧٦٥	موافق بدرجة متوسطة	

***المتوسط الحسابي من (٥,٠٠).**

باستقراء الجدول السابق يتبين ما يلي:

أولاً: أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بدرجة متوسطة على الصعوبات التي تواجههم في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، حيث بلغ متوسط موافقتهم على محور الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل (٣,٢٧ من ٥,٠٠)، وهو المتوسط الذي يقع في الفئة الرابعة من

فئات المقياس الخماسي من (٣,٤١-٤,٢٠)، والتي تبين أن خيار موافقة أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل تشير إلى (موافق بدرجة متوسطة) في أداة الدراسة.

ثانياً: يتبين من الجدول السابق أن هناك تباين في آراء أفراد الدراسة نحو الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (١,٨٢ إلى ٤,٣٦)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية والثالثة والرابعة والخامسة من فئات الدراسة، والتي توضح أن درجة موافقة أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل تشير إلى (غير موافق/ موافق بدرجة متوسطة/ موافق/ موافق بشدة).

ثالثاً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بشدة على (واحدة) من العبارات التي تقيس الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، وهي العبارة رقم (٦) وهي (الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية)، حيث جاءت في المرتبة (الأولى) بمتوسط مقداره (٤,٣٦ من ٥,٠٠).

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الاختبار الشامل يكون بعد الدراسة المنهجية ولم يتبق حينها للطالب سوى الرسالة فإذا شعر أن المجهود السابق

يمكن أن يضيع عن طريق الإخفاق مرتين فقد يكون القلق والارتباك والخوف نتيجة طبيعية لكن بشرط أن تكون بقدر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كاستو (cassuto,٢٠١٢) والتي أوضحت نتائجها وجود انسحاب من برامج الدكتوراه عند الوصول للاختبار الشامل رهبة منه

رابعاً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين على (٧) من العبارات التي تقيس الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١٧) وهي (عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين)، في المرتبة (الثانية) بمتوسط مقداره (٤,٠٩ من ٥,٠٠).

وتؤكد هذه النتيجة ضرورة إيجاد البدائل التي من شأنها تعمق الطالب في تخصصه لا أن يجتاز دون جهد.

ويختلف مع هذه النتيجة ما جاء في (Seattle university ٢٠١٤) و(cassuto, Leonard,٢٠١٢) و(Universty of Missouri ٢٠١٥) والتي تتبنى صورا كثيرة لتأدية الاختبار الشامل وبدائل متنوعة.

جاءت العبارة رقم (٨) وهي (اعتماد بعض الأسئلة على جانب الحفظ والاستظهار)، في المرتبة (الثالثة) بمتوسط مقداره (٣,٩٩ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٣) وهي (كثرة الموضوعات والمراجع التي يحال لها الطلبة)، في المرتبة (الرابعة) بمتوسط مقداره (٣,٨٥ من ٥,٠٠).

ويمكن أن تكون هاتين النتيجتين مترابطتين بحيث أن كثرة الموضوعات لا يتلاءم معه الحفظ والاستظهار وإنما يتطلب عرضا بتقنين أوسع من الأسئلة التي تلزم بالإجابات المعرفية المباشرة.

جاءت العبارة رقم (١٢) وهي (غياب الشفافية في عملية تصحيح الاختبار)، في المرتبة (الخامسة) بمتوسط مقداره (٣,٥٥ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٩) وهي (وجود نماذج للإجابة في نطاق ضيق مما يستدعي أن تكون الإجابة وفق ما يراه معد الأسئلة)، في المرتبة (السادسة) بمتوسط مقداره (٣,٥٢ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١١) وهي (انشغال الطالب بالبحث عما يريده معد السؤال على حساب إبراز قدراته المعرفية والمهارية في المجال)، في المرتبة (السابعة) بمتوسط مقداره (٣,٥١ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٧) وهي (العمومية المفرطة في بعض الأسئلة والتي تكثر معها احتمالات الإجابة)، في المرتبة (الثامنة) بمتوسط مقداره (٣,٤٦ من ٥,٠٠).

يتضح الترابط بين النتائج الأربع السابقة والتي يمكن أن تعزى إلى أن الطالب يحتاج الوضوح في جوانب عديدة منها: طريقة التصحيح وإشعاره أنه لا يوجد خط واحد للوصول للنتيجة كذلك يحتاج أن تكون الأسئلة تحتمل أكثر من وجه حتى لا ينشغل بها أكثر من انشغاله بالإجابة عليها.

خامساً: تبين أن أفراد مجتمع الدراسة من طلاب وطالبات مرحلة الدكتوراه موافقين بدرجة متوسطة على (١٠) من العبارات التي تقيس

الصعوبات التي تواجه طلاب وطالبات الدكتوراه في تخصص أصول التربية تجاه الاختبار الشامل، وفيما يلي ترتيب هذه العبارات حسب متوسطات الموافقة على النحو التالي:

جاءت العبارة رقم (١٥) وهي (قلة الأسئلة الشفهية قياسا بالاختبار التحريري)، في المرتبة (التاسعة) بمتوسط مقداره (٣,٣٨ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٣) وهي (وجود أسئلة مباشرة في الاختبار الشفهي) والعبارة رقم (١٩) وهي (التفاوت في درجة صعوبة الأسئلة بين المجالات)، في المرتبة (العاشرة) بمتوسط مقداره (٣,٣٣ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي (كتابة الأسئلة من قبل أساتذة لم يدرسوا طلاب الدفعة مقررات المجال)، في المرتبة (الحادية عشر) بمتوسط مقداره (٣,٢٧ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٥) وهي (ضيق الوقت أثناء تأدية الاختبار)، في المرتبة (الثانية عشر) بمتوسط مقداره (٣,١٦ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٤) وهي (قلة الوقت المتاح للإجابة على أسئلة الاختبار الشفهي)، في المرتبة (الثالثة عشر) بمتوسط مقداره (٣,٠٤ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٦) وهي (التباين بين أسئلة الاختبار وبين ما تمت دراسته في السنوات المنهجية)، في المرتبة (الرابعة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٩٧ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١) وهي (غموض الإجراءات والآليات للاختبار)، في المرتبة (الخامسة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٩٣ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (٢) وهي (غياب اللقاءات التعريفية بالاختبار وطرق التعامل معه)، في المرتبة (السادسة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٩٢ من ٥,٠٠).

جاءت العبارة رقم (١٠) وهي (خروج بعض الأسئلة عن الموضوعات التي تم تحديدها)، في المرتبة (السابعة عشر) بمتوسط مقداره (٢,٧١ من ٥,٠٠).

ويمكن أن تعزى الموافقة بدرجة متوسطة على العبارات العشر السابقة إلى أنها عبارات مقياسها المعيار الشخصي للطالب فهم يتمايزون في الحكم على الصعوبة من عدمها بحسب مستواهم كذلك في قدراتهم في الإجابات على الأسئلة الشفهية والموازنة بين الإجابة والوقت المتاح لها وكذلك سعة الاطلاع في مجال التخصص دون التقيد بمراجع محددة.

وتتشابه العديد من نتائج هذا المحور مع دراسة صفاء جرادات (٢٠٠٩م) والتي بينت نتائجها غياب تنوع الأسئلة وصعف وضوح بعضها، ودراسة الحربي (٢٠١٥م) التي بين أن هناك مركزية شديدة في أنظمة ولوائح الاختبار الشامل، و دراسة الثبيتي (٢٠١٨م) التي من نتائجها غموض موضوعات وآلية التصحيح ومحاور الاختبار الشامل و دراسة جوزيف وماثيو (joseph and matthew, ٢٠١٥) التي خلصت إلى وجود قصور في فهم

الطلاب لآليات تنفيذ الاختبار والذي بدوره ينعكس على أدائهم فيه وعلى تحقيق الأهداف.

كما اختلفت عن ما جاء في جامعة ستانفورد university of stnford (٢٠١٥,) والتي أتاحت بدائل للاختبار الشامل دون طي قيده، كما أتاحت صورا متعددة لإجرائه، كما اختلفت عن ما جاء عند (Seattle university ٢٠١٤) و(cassuto, Leonard,٢٠١٢) و (Universty of Missouri ٢٠١٥) في أن الطالب يحق له الاعتراض على النتيجة ومراجعة إجابته، كما إن الأسئلة تقيس المهارات العليا للطالب.

إجابة السؤال الثالث: مالرؤية التطويرية للاختبار الشامل في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء التجربة الأمريكية؟

إجراءات صياغة الرؤية:

استنادا على نتائج الواقع والصعوبات التي يراها طلاب وطالبات الدكتوراه في الاختبار الشامل والتي منها: الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية، وغياب الشفافية في عملية تصحيح الاختبار، والعمومية المفرطة في بعض الأسئلة والتي تكثر معها احتمالات الإجابة، وغموض الإجراءات والآليات للاختبار، وغياب اللقاءات التعريفية بالاختبار وطرق التعامل معه، وبالرجوع إلى التجربة الأمريكية تمت صياغة هذه الرؤية بعد استخدام أسلوب دلفي (Delphi) حيث تم عرضها بصورتها الأولية على (١١) أحد عشر خبيرا من أعضاء هيئة التدريس وتم التعديل على خمس عناصر منها في الجولة الأولى وتم

إبقاء بقية العناصر لكون الاتفاق عليها تجاوز ٨٠٪ وفي نهاية الجولة الثانية تم الاتفاق على جميع العبارات بنسبة تجاوزت ٨٠٪ وعليه تم الاكتفاء بالجولة الثانية مع الإشارة إلا تعذر استجابتين للخبراء في الجولة الثانية واستبدالهما بخبيرين بنفس المعيار وخلصت الرؤية بالصيغة التالية:

مبررات الرؤية المقترحة:

تم بناء هذه الرؤية لأهمية الاختبار الشامل الذي يعد من المحكات المهمة في مرحلة الدكتوراه في جميع التخصصات وأصول التربية على وجه الخصوص، ونظراً للصعوبات التي يواجهها طلاب وطالبات المرحلة والتي منها؛ كثرة المراجع وضعف العلاقة بين أسئلة الاختبار الشامل وبين ما تمت دارسته منجيهاً، وغموض الإجراءات والآليات للاختبار والرهبة من نتائج الاختبار كونه مفترق طرق للاستمرار بالبرنامج أو طي القيد، وغياب بعض الأهداف التي وضع الاختبار الشامل لأجلها.

أهداف الرؤية المقترحة:

الإسهام في فاعلية الاختبار الشامل والحد من الصعوبات التي تواجه الطلاب والطالبات تجاهه.

مصادر بناء الرؤية:

تم بناء الرؤية من خلا رصد الواقع والاستفادة من نتائجه بالتشخيص الصحيح، والاطلاع على أنظمة الجامعات السعودية للاختبار الشامل، والعديد من الدراسات السابقة التي تناولت الاختبار، كما تمت الاستفادة من التجربة الأمريكية في العديد من جامعاتها والتي امتازت بالتنوع.

المنطلقات الرئيسة للرؤية المقترحة:

تنطلق الرؤية المقترحة من كون الاختبار الشامل من العناصر المهمة في مرحلة الدكتوراه، ولما لتحقيق أهدافه من إسهامات في تزويد الطلاب والطالبات بالمعرفة العميقة بالتخصص وإكسابهم العديد

من المهارات والتي منها طريقة عرض الأفكار والإجابة المبرهنة ومهارة البحث العلمي، ولما يجب على الأقسام العلمية والكليات والجامعات من إحداث التطوير للبرامج التعليمية بجميع عناصرها باستمرار.

عناصر الرؤية المقترحة لتطوير الاختبار الشامل:

- العمل على مراجعة اللائحة الموحدة للدراسات العليا المتعلقة بالاختبار الشامل، وتقويمها، وتقديم مقترحات لتطويرها في ضوء النتائج العامة للاختبار الشامل.
- اقتراح أعمال مساندة للاختبار الشامل بحيث يكون لها جزء من التقييم كأن تكون اختبارات تراكمية طيلة فترة الدارسة، أو مناقشة الطالب في بعض أعماله التي قدمها خلال فترة دراسته، أو نشر أبحاث في مجالات التخصص، أو غيرها من الأعمال التي يقترحها القسم.
- زيادة أعضاء لجنة الاختبار الشامل بحيث يمكن توزيع المهام عليهم بالطرق التي تضمن كتابة الأسئلة ومراجعتها وتدقيقها والتأكد من وضوحها وارتباطها بما تمت دراسته، والتحقق من كونها تحقق الهدف الذي صيغت لأجله.

- إلغاء قرار طي القيد بعد الإخفاق للمرة الثانية، واستبدال ذلك بمعرفة جوانب القصور واقتراح ما يراه القسم مناسباً لتقويته كأن يكون إعادة دراسة بعض المقررات أو تقديم أعمال بحثية مرتبطة بجوانب القصور لتقويتها ومن ثم يعطى فرصة ثالثة أخيرة لأداء الاختبار.
- عقد لقاءات بالطلاب والطالبات ابتداء من المستوى الأول تبصرهم بالاختبار الشامل وآلية تنفيذه، والطرق المعينة على تجاوزه، وأساليب الإجابة على أسئلته.
- تمكين الطالب من الاطلاع على ورقة إجابته عند الإخفاق بناء على طلبه، وإعطائه حق المدافعة عنها علميا وإثبات صحتها إن أمكن.
- الابتعاد عن الأسئلة المباشرة التي تعتمد على الحفظ والاستظهار، والتركيز على المهارات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- ضرورة التفريق بين أسئلة الاختبار التحريري والاختبار الشفهي بحيث تكون الأسئلة الشفهية قابلة للمناقشة، وتبرز قدرة الطالب على طرح الفكرة والدفاع عنها بشكل علمي ومنهجية صحيحة.
- أن يقوم بتصحيح ورقة الطلاب ما لا يقل عن ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس يلجأ إليهم عند إخفاق الطالب.
- أن يشارك الطلاب القسم في تحديد المراجع، وتاريخ الاختبار، ووقت تأديته باعتبارهم عنصر مهم في ذلك.
- بناء استمارة تقييم للاختبار الشامل يقوم الطلاب بتعبئتها، وحثهم على الموضوعية في ذلك للإسهام في عملية التطوير بشكل مستمر.

- أن يقدم القسم دورات أو ندوات تضمن اتزان نظرة الطلاب للاختبار الشامل بحيث تحوي توضيحاً لماهية الاختبار الشامل والطرق المعينة على تجاوزه.
- تجسير العلاقة بين أقسام أصول التربية بالجامعات السعودية للاستفادة من تجاربهم في الاختبار الشامل، والذي يسهم بدوره في إيجاد التجانس الذي تحقق من خلال أهدافه، كما يسهم وقائياً من بعض الإجراءات والآليات التي لم تحقق نجاحاً ملموساً في تجارب بعض الأقسام.
- الاطلاع على التجارب العالمية في الاختبار الشامل باستمرار والاستفادة منها في تطويره وتحديثه والابتعاد عن الجمود.

***

النتائج والتوصيات:

أولا: النتائج:

١- من أهم نتائج واقع الاختبار الشامل والتي حصلت على (موافق بشدة) عبارة (يحدد القسم موعد الاختبار بوقت كافٍ يستطيع معه الطلاب الاستعداد له) كما حصلت عبارتين على (غير موافق بشدة) هما (يتم توضيح آلية تصحيح الاختبار) و(يستطيع الطالب الاطلاع على ورقته بعد تصحيحها في حال الإخفاق بالاختبار).

٢- ومن أهم نتائج المعوقات والتي حصلت على (موافق بشدة) عبارة (الرهبة من نتائج الاختبار كونه مرحلة مفصلية بين الاستمرار بالبرنامج أو طي القيد عند الإخفاق للمرة الثانية) كما حصلت (٧) عبارات على (موافق) منها: (عدم وجود بدائل للاختبار الشامل عند الإخفاق فيه لمرتين) و (اعتماد بعض الأسئلة على جانب الحفظ والاستظهار) و (كثرة الموضوعات والمراجع التي يحال لها الطلبة).

٣- تم التوصل لرؤية مقترحة تكونت من إجراءات صياغة الرؤية، ومبرراتها، وأهدافها، ومصادر بنائها، ومنطلقاتها، ومن ثم عناصرها والتي منها: العمل على مراجعة اللائحة الموحدة للدراسات العليا المتعلقة بالاختبار الشامل، وتقويمها، وتقديم مقترحات لتطويرها في ضوء النتائج العامة للاختبار الشامل، واقتراح أعمال مساندة للاختبار الشامل بحيث يكون لها جزء من التقييم كأن تكون اختبارات تراكمية طيلة فترة الدارسة، أو مناقشة الطالب في بعض أعماله التي قدمها خلال فترة دراسته، أو نشر

أبحاث في مجالات التخصص، أو غيرها من الأعمال التي يقترحها القسم.

ثانيا: التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- تفعيل الرؤية المقترحة والأخذ بعناصرها ومن ثم تقويمها وتطويرها.
- تهيئة طلاب وطالبات الدكتوراه للاختبار الشامل من الناحية النفسية والمعرفية ابتداء من المستوى الأول في الدراسة المنهجية من خلال الاجتماع بهم وتثقيفهم بطبيعة الاختبار.
- التركيز على المراجع الحديثة التي تخدم التخصص والاعتماد على الكيف لا على الكم بحيث تتحقق المعرفة المطلوبة بعمق أكثر وجهد أقل.
- تكثيف أعداد لجنة الاختبار الشامل وتوزيع المهام عليه بالطريقة التي تضمن وضوح الأسئلة وسلامة التصحيح وعدم الخروج عما تم تحديده من مراجع للطلاب والطالبات.
- التركيز على المهارات العليا عند كتابة الأسئلة والابتعاد عن الأسئلة التي تقيس الحفظ والاستظهار.
- العناية بالاختبار الشفهي بحيث تكون أسئلته تتيح للطالب عرض الأفكار وإبراز إمكاناته على برهنة المعلومة.
- تثقيف الطلاب بطبيعة الاختبار الشفهي وتوضيح الفارق بينه وبين التحريري عند الإجابة والابتعاد في عن الأسئلة المباشرة.

- أن ترفع الأقسام العلمية مقترحات تطويرية للاختبار الشامل كأن يعطى الطالب فرصة ثالثة بعد الإخفاق للمرة الثانية لكن لا يمكن منها إلا بعد معالجة جوانب القصور إما عن طريق بحث ينشر أو ساعات دراسية يتطلب عليه تجاوزها.
- عقد لقاءات بين الأقسام العلمية في الجامعات للاطلاع على تجاربهم في آلية تنفيذ الاختبار الشامل والاستفادة منها.
- الاطلاع على التجارب العالمية في الاختبار الشامل وأخذ ما يتلاءم منها مع طبيعة التخصص ونظام الدراسة.

***

المراجع العربية:

إبراهيم، نادية (٢٠١٣م). دور الجامعات في تنمية رأس المال البشري لتحقيق التنمية المستدامة "دراسة حالة جامعة المسيلة" مذكرة تخرج مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في العلوم الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير والعلوم التجارية، جامعة فرحات عباس، الجزائر.

إبراهيم، ناصر (١٩٦٦م). مقدمة في التربية، عمان: دار عمان.

أبو الوفاء، جمال محمد؛ وحسين، سلامة عبد العظيم؛ ونايل، سحر حسين (٢٠١٤م). معوقات إصلاح التعليم الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢٥ (٩٩)، ١٤٧ - ١٦٢.

الأسدي، سعيد جاسم (٢٠١٤م). فلسفة التربية في التعليم الجامعي والعالي. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الثبيتي، خالد عواض(٢٠١٨م). درجة فاعلية نظام الاختبار الشامل في برنامج الإدارة التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر الطلبة، مجلة العلوم التربوية، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣٠ (١)، ص ص ٥١-٧٥.

الجامعة الإسلامية (١٤٣٢هـ). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية وقواعدها التنفيذية. المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (١٤٣٦هـ). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية وقواعدها التنفيذية. المملكة العربية السعودية، الرياض.

جرادات، صفاء (٢٠٠٩م). امتحان الكفاءة المعرفية والشامل لطلبة الدراسات العليا في جماعة اليرموك من وجهة نظرهم ومقترحات تطويرهما. رسالة ماجستير، قسم الإدارة والتربية، كلية التربية، الأردن، جامعة اليرموك.

الحربي، محمد بن محمد (٢٠١٥م). أنظمة ولوائح إجراءات الاختبار الشامل لكليات التربية في الجامعات السعودية والأمريكية " دراسة مقارنة". المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٤ (١٠، ص ص ٢٥٨. ٢٧٦.

الربيش، عبد العزيز محمد (١٤٣١هـ). دور الدراسات العليا في الجامعات السعودية في تلبية متطلبات التنمية وسوق العمل. ندوة التميز في برامج الدراسات العليا " التحديات والحلول"، جامعة الملك سعود، الرياض، من تاريخ ٢٦-٢٧ محرم ١٤٣١هـ.

الرشيدي، حسين الهدبة (٢٠١١هـ). مدخل إلى أصول التربية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

السلمي، سعود. (١٤٣٥هـ). دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية على ضوء التحديات المعاصرة (تصور مقترح). رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، المدنية المنورة.

عبابنة، صالح. (٢٠١٤م). في ظلال الخطة الاستراتيجية للجامعة الأردنية: جودة أداء كلية العلوم التربوية في ضوء معايير "إنكيت". ورقة عمل مقدمة لمؤتمر التخطيط الاستراتيجي في التعليم العالي، ٢٨- ٢٠١٤/٥/٢٩م، الأردن، جامعة مؤتة.

العجمي، محمد؛ والشخيبي علي؛ وعبد الرحمن أماني؛ والشرقاوي، سعدية (٢٠٠٩م). في اجتماعيات التربية المعاصرة. الأردن، عمان: دار الفكر.

الفيروز آبادي، مجد الدين (١٤٢٩هـ). القاموس المحيط. تحقيق: الشامي أنس وأحمد زكريا، مصر: دار الحديث.

القزاز، محمد سعيد؛ وأبو عراد، صالح بن علي (١٤٢٥هـ). المبادئ العامة للتربية. الرياض: درا المعارج الدولية للنشر.

قسم أصول التربية (١٤٤٢هـ). جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

قسم السياسات التربوية (١٤٤٢هـ). جامعة الملك سعود، الرياض.

قسم أصول التربية (١٤٤٢هـ). جامعة القصيم، الرياض.

وزارة التعليم العالي (١٤٣٥هـ). معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي. الرياض، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

المراجع الأجنبية:

Seattle University (٢٠١٣). Student handbook for Principals Program Administrators & General Administrators, College of Education, Seattle . WA. Pp. ٧٠-٧٢

University of west Florida (٢٠١٢) Comprehensive exam standards, october ١١, ٢٠٢٠, from: http: //uwf. eduLmedia/university- of – west-florida/colleges/cas/departments/ government/Standards-for-Masters-Comprehensive-Exam.pdf..

Larson, Mark. (٢٠٠٩) Three Simple and Quick Tips for the Comprehensive Exam- Retrieved october ٦, ٢٠٢٠, from: http: //www.capella.edu/blogs/askdoctoraladvising.

Beatty William Foxx and Nicole Ponder Sharon E. (٢٠٠٤). Doctoral Comprehensive Exams in Marketing Current Practices and Emerging Perspectives Journal of Marketing Education, ٢٦(٣). ٢٢٦-٢٣٥.

Joseph A. Schafer. ٠ & Matthew J. Giblin. (٢٠١٥). Doctoral Comprehensive Exams: Standardization. Customization. And Everywhere in Between. Journal of Criminal Justice Education, ١٩(٢). ٢٠-٨٠

Cassuto. Leonard. (٢٠١٢). Comps need to make sense: The Comprehensive Exam: Make It Relevant. Fordham. Fordham University.

-U.S.News (٢٠٢٠). The Best Education Schools in America, Ranked. Retrieved September ١٦, ٢٠٢٠, from https://www.usnews.com/best-graduate-schools/top-education-schools/edu-rankings

University of Missouri (٢٠١٥). Comprehensive exams Student handbook, Vollege of Education. Retrieved october ٢, ٢٠٢٠, rrom: hrrp: //gradstudies.

Missouri. Edu/academics/process/doctoral- process/comprehensive-exam. php.

Cassuto, Leonard. (٢٠١٢) Comps need to make sense: The Comprehensive Exam: Make It Relevant. Fordham. Fordham University.

Kuther, Tara. (٢٠١٢) Comprehensive Examinations: An Overview for Master's and Doctoral Students. Retrieved october ١١, ٢٠٢٠. Form: http: //gradschool about. Com/od/survivinggraduateschool/a/comps. Htm.

Student Handbook: Doctor of Philosophy in Education (Ph.D.) Program Policies. (n.d.). Retrieved September ١٦, ٢٠٢٠, from https://www.gse.harvard.edu/students/handbook/phd-program-policies

Timetable for the Doctoral Degree. (٢٠١٧, July ٠٥). Retrieved September ١٦, ٢٠٢٠, from https://ed.stanford.edu/academics/doctoral-handbook/timetable.

***