

دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام

د. نادية شريف

كلية التربية - جامعة الكويت

ملخص

يختلف نظام المقررات عن نظام الثانوي التقليدي في جوانب متعددة، سواء في فلسفته أو أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها. وقد ترتب على ذلك اختلاف في أسلوب الممارسات التربوية السائدة في كلا النظامين سواء في أساليب التدريس أو العبء الدراسي، أو أسلوب التقويم، أو أسلوب اختيار التشعيب أو التخصص، لذلك كان من الضروري التعرف على مدى كفاءة كل أسلوب من الأسلوبين على مستويات النجاح في نهاية هذه المرحلة من ناحية، وكفاءة كل منهما في إعداد الطالب ومساعدته على النجاح في الجامعة - من ناحية أخرى، لذلك فإن هذا البحث يحاول الإجابة عن الأسئلة الأساسية التالية:

- * - هل تختلف مستويات النجاح بالمرحلة الثانوية بين طلبة نظام المقررات وطلبة النظام التقليدي؟
 - * - هل تختلف مستويات النجاح بالمرحلة الجامعية بين الطلبة المقبولين من نظام المقررات والطلبة المقبولين من النظام الثانوي التقليدي؟
 - * - أي من النظامين يمكن الاعتماد عليه في التنبؤ باحتمالات النجاح بالجامعة؟
- وقد اعتمدت الدراسة على البيانات التي أمكن الحصول عليها عن طريق:
- ١ - النسبة المئوية للنجاح في المرحلة الثانوية (طلبة المقررات - والنظام التقليدي).
 - ٢ - المعدل التراكمي العام لآخر فصل دراسي (وقت إجراء البحث) لمجموعة الطلبة المنتهين بالجامعة في العام الجامعي ٨٣/٨٤ (الطلبة القادمين من نظام المقررات - والنظام التقليدي).
- استخدم في الدراسة التصميم العاملي المعقد (٢×٢×٢) لحساب التباين واستخراج قيم (ف) حيث شملت

المتغيرات المستقلة كلا من (نظام الدراسة : مقررات × تقليدي) (التخصص بالجامعة : كليات نظرية × كليات عملية) والجنس (ذكور × إناث). وذلك لدراسة بيانات المرحلة الثانوية مرة، وبيانات المرحلة الجامعية مرة أخرى.

كذلك حسبت معاملات الارتباط بين النسب المئوية للنجاح بالثانوي، والنجاح بالجامعة، لتحديد القيمة التنبؤية لمعاملات الارتباط المشار إليها.

وكانت النتائج كما يلي :

أولا : بالنسبة للتحويل في نهاية المرحلة الثانية :

- ١ - كان مستوى تحصيل طلبة نظام المقررات أفضل بالمقارنة بتحصيل طلبة النظام التقليدي العام.
- ٢ - كان مستوى تحصيل الطالبات بصفة عامة أفضل من الذكور.
- ٣ - كان مستوى تحصيل الطلبة من التخصص العلمي أفضل من التخصص الأدبي.

ثانيا : بالنسبة للتحويل في الجامعة :

- ١ - لم توجد فروق بين الطلبة من كلا النظامين بعد التحاقهم بالدراسة الجامعية.
- ٢ - ظل تحصيل الطالبات بالدراسة الجامعية أفضل من تحصيل الذكور.
- ٣ - تلاشت الفروق بين التخصص العلمي والتخصص الأدبي في الدراسة الجامعية.

ثالثا : لم يصل أي من معاملات الارتباط لأي مجموعة من المجموعات الفرعية للدراسة إلى مستوى التنبؤ، وإن كانت هناك فروق في معاملات الارتباط بين هذه المجموعات الفرعية المختلفة .

مقدمة :

تعتبر سياسة القبول بالجامعات ومعاهد التعليم العالي من أكثر الموضوعات التي تشغل بال المخططين والمنظمين للتعليم في أي مجتمع من المجتمعات. ذلك أن تحديد المعايير التي يتم في ضوءها قبول الطلبة تعتبر مشكلة تواجه معظم المجتمعات، سواء على مستوى الدولة أو على المستوى الفردي .

وتشير كل الدراسات والمراجعات لأسس ومعايير القبول بالجامعات المختلفة، إلى أن المعيار الأكثر قبولا والأكثر اعتيادا عليه في هذه العملية هو تحصيل الطالب في نهاية المرحلة الثانوية، لاسيما في الدول العربية، حيث يعتبر مستوى التحصيل الدراسي هو المعيار الوحيد لقبول أو عدم قبول الطالب بالدراسة الجامعية، كما يتأثر نسب القبول تبعا لقانون العرض

والطلب والفرص المتاحة بالكليات المختلفة، مقارنة بنسب النجاح في شهادة إتمام الدراسة الثانوية العامة.

وقد اختلفت المحاولات والمراجعات التي تمت من مجتمع إلى آخر للتحقق من مدى كفاءة هذا المعيار في الاعتماد عليه في عمليات التوزيع والانتقاء بالدراسة الجامعية، واستحدثت الكثير من المعايير المساندة لذلك المعيار لاسيما في المجتمعات المتطورة، حيث تجري اختبارات القدرات والاستعدادات الدراسية واختبارات الميول، كما تحاول بعض الجامعات الأخرى أن تصنف مجالات التحصيل الدراسي بالثانوي بحيث يصبح حصول الطالب على مستوى محدد في مواد دراسية معينة شرطا آخر بجانب التحصيل العام لا بد من تحقيقه إذا أراد الالتحاق بتخصص معين.

وقد أخذت الكويت بتطبيق نظام المقررات بالمرحلة الثانوية منذ عام ١٩٧٩/٧٨ إلا أن هذا النظام لم يعمم على التعليم الثانوي بصفة عامة. بمعنى أنه مازال هناك نظامان بالمرحلة الثانوية. نظام الساعات المعتمدة، والنظام التقليدي العام. ولذلك فإن السؤال الذي يتبادر إلى الذهن في هذا الصدد هو: هل يمكن أن يتساوى هذان النظامان في كفاءتهما في إعداد الطالب للدراسة الجامعية؟ وإلى أي مدى يمكن الاعتماد على نتائج تحصيل الطالب في نهاية المرحلة الثانوية، في كلا النظامين كمعيار وحيد وأساسي للقبول في الجامعة؟ وهل يمكن أن تتساوى إمكانية التنبؤ بمستقبل الطالب بالجامعة بنفس الدرجة من كلا النظامين؟ مثل هذه الأسئلة يحاول البحث الحالي الإجابة عنها.

الخلفية النظرية لنظام الساعات المعتمدة :

لقد تعرض التعليم الثانوي بالكويت لكثير من مظاهر التطور، كان من أبرزها تجربة نظام المقررات، التي بدأ تطبيقها في العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨ كصيغة مستحدثة، لعلاج أهم مشكلات التعليم الثانوي وتوجيهه لخدمة وتحقيق أهدافه، حيث أكدت الاتجاهات التربوية المعاصرة على ضرورة أن تكون التربية مدى الحياة، وأن يكون للتربية دورها في إسعاد الفرد وتحقيق ذاته، وأن يكون هناك اهتمام بالعلم والتكنولوجيا في إعداد الإنسان لمواجهة وفهم التغير التكنولوجي بحيث يتحقق ذلك من خلال توفير مسارات لدراسات ذات طابع تكنولوجي داخل بيئة النظام العام وبحيث يراعى ميول واستعدادات الأفراد وقدراتهم الخاصة. وقد جاءت هذه الأهداف المطورة للتعليم الثانوي كرد فعل للنظام التقليدي المتعارف عليه بالنسبة للمدرسة الثانوية والذي كان يؤكد على أن الدراسة الثانوية هدفها الوحيد هو

الإعداد للجامعة متناسيا أهمية الإعداد للحياة أو لبدايات المهنة، كما أنه يؤكد الفصل والثنائية بين التعليم الأكاديمي والتعليم التقني أو المهني من ناحية أخرى، مع ما ترتب على ذلك من سيادة الطابع النظري على مناهجه والاهتمام بكم المعلومات وحفظها، دون الاهتمام بالتدريب على طرق اكتساب مهارات التعلم أو التفكير، أو ما من شأنه أن يساعد ويسهم في فكرة التعليم المستمر. لذلك كان التفكير في ضرورة تطوير المدرسة الثانوية التقليدية بحيث يمكنها أن تواكب الاتجاهات المعاصرة وأن تكون أكثر قدرة على إعداد المواطن للحياة وذلك من خلال الأخذ بنظام المقررات (أو الساعات المعتمدة).

وترجع أصول نظام الساعات المعتمدة إلى نظام التعليم الاختياري، الذي كان مطبقا في ظل تقاليد التعليم الإسلامي، عندما كان من حق الطالب أن يختار المعلم والمادة والحلقة الدراسية والموعِد الذي يناسبه ويناسب ظروفه. وقد أخذت جامعات أوروبا وأمريكا بهذا النظام منذ القرن الثامن والتاسع عشر وأصبح مثل هذا النظام ضرورة مع مرور السنين، وقد أخذت به دول عربية من ضمنها دولة الكويت. ويتميز نظام المقررات بعدة خصائص من شأنها أن تسهم في زيادة كفاءة العملية التربوية ويمكن إجمالها في:

١ - مراعاة مبدأ حق الاختيار بالنسبة للطالب وهو مبدأ أساسي في مجتمع ديمقراطي أو يحترم شخصية الفرد. ويتمثل الاختيار هنا في حق الطالب في اختيار المعلم، واختيار المادة الدراسية، واختيار الفصل، واختيار الموعد.

٢ - توفير فرص التوجيه والإرشاد للطالب. حيث أن مبدأ الاختيار المتاح للطالب في ظل هذا النظام يتطلب مساعدة الطالب على اكتشاف قدراته وإمكاناته ومعاونته في اتخاذ القرارات التي تتصل بخطة دراسته، واختيار التخصص المناسب ومساعدته في التغلب على مشكلاته، سواء منها الشخصية أو الأكاديمية.

٣ - مراعاة مبادئ التقييم الصحيحة حيث تسهم مرونة نظام المقررات في تحقيق كثير من مبادئ وأصول عملية التقييم ونخص بها مفاهيم الشمولية والاستمرارية ويقصد بالشمولية إمكانية تقييم الطالب من جوانب متعددة ومتنوعة بحيث تشمل الجوانب العقلية المعرفية، والوجدانية والحركية. ويقصد بالاستمرارية تعدد مرات التقييم واستمراريتها على طوال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية لذلك فهو ليس تقويما نهائيا يقيس عينة ضئيلة مما تعلمه الطالب بل هو تقييم تراكمي على مدار الفصل الدراسي والأعوام الدراسية التي يمضيها الطالب في داخل المدرسة. لذلك تعدد مرات التقييم،

وتتنوع مستوياته وأهدافه وأدواته مما يضمن تقويما شاملا للمتعلم .

٤ - يسهم نظام المقررات في توفير نوع من الاطمئنان النفسي وخفض مستوى القلق لدى الطالب حيث يوفر للطالب فرصا للتقويم متعددة ومتكررة مما يضمن للطالب فرصا متكررة لتحسين أدائه عندما يخفق في المرة الأولى، كما أن الممارسات التعليمية في داخل مدرسة المقررات تتسم بالمرونة واليسر، حيث تقسم السنة الدراسية إلى فصلين أو ثلاثة، وتنتهي المادة المدروسة بنهاية الفصل الدراسي مما يخفف من عبء القدر الذي يقوم على أساسه الطالب. فهو تقويم مرحلي سواء في داخل الفصل الدراسي أو خلال السنة الدراسية .

٥ - ييسر نظام المقررات للطالب فرصة للاحتكاك المباشر مع مدرس المادة نظرا لقلّة عدد الطلاب في المقررات من ناحية، ولتنوع النشاطات المرتبطة بالمادة التعليمية من ناحية أخرى، أو لتعدد مجالات الاختيار حسب الاهتمامات والميول من ناحية ثالثة .

٦ - يعتمد دخول الجامعة في ظل نظام المقررات على المعدّل التراكمي الذي حصله الطالب طوال فترة تواجده بالمدرسة الثانوية، وهذا بلا شك يخفف من رهبة الامتحان النهائي المتعارف عليه في الثانوية العامة التقليدية، وما يترتب عليه من أداء غير واقعي لكثير من الطلبة، نظرا لحالات القلق والخوف من هذا الامتحان الذي يتحدد بناء عليه مستقبل الطالب بصفة عامة، ولذلك فإنّ تنبؤنا باحتمالات النجاح في المرحلة الجامعية على ضوء الأداء في الامتحان بالثانوية العامة التقليدية أمر يحتاج إلى الدراسة والبحث . . . فقد ينجح طالب ضعيف بدرجات عالية نظرا لتكثيف الدروس الخصوصية أو للغش أو لسهولة الامتحان وقد يخفق طالب متفوق نظرا لظروف طارئة ترتبط بموقف الامتحان كحالات القلق أو الدافعية الزائدة، أو المرض المفاجيء .

والواقع وفي حدود علم الباحثة . فإنه لم تظهر أي دراسة حتى الآن تهتم بالتعرف على مدى حقيقة الفروق الموجودة بين نظامي التعليم (المقررات والتقليدي) وأثرها على معدلات نجاح الطالب بالجامعة، وإمكانات التنبؤ بهذا النجاح . فمعظم الدراسات التقليدية اهتمت بدراسة القيمة التنبؤية لدرجات الثانوية العامة للنجاح بالجامعة، دون أي اهتمام بمقارنة مستويات النجاح والقيمة التنبؤية له في كلا النظامين . ولذلك فإنّ هذه الدراسة تحاول أن تضيف جديدا في هذا المجال ويمكن تحديد ذلك في مشكلة البحث الرئيسة .

مشكلة الدراسة :

يختلف نظام الساعات المعتمدة (نظام المقررات) عن النظام التقليدي العام، سواء في فلسفته التعليمية، أو إجراءاته التطبيقية، أو أساليبه التي يعتمد عليها في توجيه المتعلم إلى التخصص الدراسي الذي يناسبه، أو في ممارساته التربوية داخل المدرسة. لذلك كان من المتوقع أن يكون هناك اختلاف بين كلا النظامين في مستوى الطالب الخريج وفي قدرته على الدراسة بالمرحلة الجامعية.

وما يهمننا في هذه الدراسة هو أن نتعرف على أثر الاختلافات الموجودة بين النظامين في المرحلة الثانوية على مستويات النجاح بالمرحلة الجامعية وكذلك التعرف على القيمة التنبؤية لدرجات النجاح في كلا النظامين بالمدرسة الثانوية بالنجاح في الجامعة.

لذلك فإن البحث الحالي يحاول أن يجيب عن الأسئلة التالية :

- ١ - هل هناك فروق بين مستويات النجاح في امتحان الثانوية العامة بين طلبة المقررات، وطلبة النظام التقليدي العام؟
- ٢ - هل هناك فروق بين مستويات نجاح طلبة نظام المقررات والنظام التقليدي بعد التحاقهم بالجامعة؟
- ٣ - هل هناك علاقة بين مستويات نجاح طلبة المقررات بالمرحلة الثانوية وبين مستويات نجاحهم في الجامعة؟
- ٤ - هل هناك علاقة بين مستويات نجاح طلبة النظام التقليدي العام بالمرحلة الثانوية وبين مستويات نجاحهم في الجامعة؟
- ٥ - هل يمكن الاعتماد على درجات الثانوية العامة في كلا النظامين كأسلوب للقبول بالجامعة؟

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى :

- ١ - معرفة مدى مساهمة نظام المقررات بالمرحلة الثانوية، في الارتفاع بالعملية التعليمية بالجامعة وزيادة احتمالات نجاحها.
- ٢ - معرفة مدى مساهمة النظام التقليدي في المرحلة الثانوية في الارتفاع بالعملية التعليمية بالجامعة وزيادة احتمالات نجاحها.
- ٣ - التعرف على أيهما أكثر كفاءة كأساس للقبول بالجامعة - نظام المقررات أو النظام التقليدي العام.

الدراسات السابقة في هذا المجال :

تركز الدراسات السابقة في هذا المجال على نقطة واحدة من النقاط التي يحاول هذا البحث الإجابة عنها، وهي تحديد القيمة التنبؤية للنجاح بالثانوي على النجاح بالجامعة، ولا توجد دراسات تهتم بالمقارنة بين مستويات النجاح في كلا النظامين، سواء بالمرحلة الثانوية أو بالمرحلة الجامعية. فعلى الرغم من اهتمام كثير من مراكز البحوث والهيئات المتخصصة، بإجراء الدراسات والبحوث في هذا الميدان، محاولة منهم للوصول إلى أفضل الاقتراحات التي تسهم في زيادة كفاءة عمليات الانتقاء والتوزيع للجامعة، إلا أن جميعها اهتمت بالتعرف على العلاقة الارتباطية للنجاح بالثانوي مع النجاح بالجامعة. وربما كانت دراسة عبد الجبار (١٩٨٣) هي الدراسة الوحيدة القريبة بعض الشيء من الدراسة الحالية فقد اعتمدت منهجاً آخر غير المنهج الارتباطي الشائع في هذا المجال لدراسة هذه الظاهرة حيث تمت مقارنة تحصيل مجموعتين من الطلبة المتتحقين بالجامعة إحداهما كانت مستوفية لشروط القبول المعمول بها بالجامعة بالعراق وحاصلة على الحد الأدنى المطلوب للقبول، والمجموعة الثانية كانت مقبولة بالجامعة بشروط استثنائية ولم تكن مستوفية للحد الأدنى المطلوب للقبول بالجامعة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن لتحصيل الطالب في المرحلة الثانوية أثراً مباشراً، ولكنه ضئيل على التحصيل الدراسي بالجامعة، ولا سيما في الكليات العملية في السنتين الأوليين، وأن هذا الأثر تلاشى تماماً في السنوات الأخيرة. وقد استدل من ذلك بأن استخدام معيار التحصيل الدراسي بالمرحلة الثانوية كمعيار وحيد للقبول، غير كاف لتقرير مصير الطالب بالجامعة، ونوع التخصص.

كذلك فإن دراسة دورفلنجر (Durflinger, 1943) قد أشارت إلى أن اختلاف معاملات الارتباط بين أداء الطلبة في امتحانات الثانوية العامة ودرجاتهم بالجامعة والتي تراوحت بين (٥٠، ، ٦٠)، تؤكد أن هناك تبايناً في قوة العلاقة ترجع في الدرجة الأولى إلى اختلاف الأسس التي تعطي بموجبها الدرجات بالمرحلة الثانوية من مدرسة إلى أخرى. وقد توصل لهذه النتيجة نفسها أيضاً واجنر (WagnerIn-Durfngr, 1943). أما الدراسات الأخرى في هذا المجال والتي اهتمت بالقيمة التنبؤية للنجاح بالثانوي والنجاح بالجامعة فمنها:

دراسة قام بها وليامز (Williams) وجد أن هناك علاقة ارتباط موجبة بين درجات الطالب في الثانوية العامة في الموضوعات العلمية وتحصيله في الموضوعات المشابهة الأدبية، (In-Schwartz, 1959). وقد تأكدت مثل هذه العلاقة في بحث آخر أجراه أوجا (Oja, 1976). على طلبة الجامعة النيجيرية، وقد أظهرت الدراسات أن إمكانية التنبؤ بالنجاح من الثانوية العامة إلى الجامعة في حالة المجالات العلمية أقوى من إمكانية التنبؤ في مجال العلوم الأدبية.

وقد توصل إلى نتيجة مشابهة لذلك أيضا بلنر (Pilliner)، حيث وجد أن معاملات الارتباط بين أداء طلبة كلية الآداب بجامعة أدنبرة وأدائهم بالمرحلة الثانوية كان منخفضا بصورة ملحوظة وغير ثابت من سنة إلى أخرى (In Mcnemar 1954) كذلك أظهرت دراسة سترونك (Stronck, 1979) أن التنبؤ بالأداء بالجامعة عن طريق استخدام المعدل التراكمي للتحصيل الدراسي السابق، هو أعلى معدلات التنبؤ بمقارنتها بمعايير أخرى استخدمت في هذه الدراسة.

أما الدراسات على البيئة العربية في هذا المجال فقد بينت معظم هذه الدراسات نتائج مشابهة لما وجد في الدراسات الأجنبية. فقد جاءت نتائج أبو علام والديب (١٩٨٥) لتؤكد العلاقة الارتباطية بين التحصيل الثانوية العامة والأداء بالجامعة (جامعة الكويت).

كما بينت أهمية وضع معايير أخرى مثل درجات بعض المواد الدراسية ذات العلاقة بالتخصص بالجامعة كمعايير للتوزيع داخل التخصصات الجامعية المختلفة وقد خرج الألوسي (١٩٧٢) بنتائج مشابهة عند دراسة هذه الظاهرة في جامعة بغداد.

كذلك وجد البدر (١٩٨٠) في جامعة الملك سعود بالرياض، بالمملكة العربية السعودية، في الفصل الدراسي الأول لعام ١٣٩٧هـ وحتى الفصل الدراسي الثاني عام ١٣٩٩هـ أن انخفاض المستوى الدراسي للطلاب الذين يقبلون في الجامعة يؤثر بشكل ملحوظ على مستوى أدائهم في الجامعة.

ووجد الملق (١٩٨٤) بجامعة الملك سعود بالرياض بالمملكة العربية السعودية، أن هناك علاقة طردية بين النسبة المئوية لعلامات الثانوية العامة والمعدل التراكمي لطلبة وطالبات جامعة الملك سعود، وأوضح أن علامات الثانوية العامة هي مؤشر جيد لتوقع نجاح أو فشل الطالب في دراسته الجامعية.

لذلك فإنه في ضوء ما ذكر عن خصائص نظام المقررات بمقارنته بالنظام التقليدي العام وفي ضوء ما أظهرته بعض الدراسات (عبد الجبار ١٩٨٣، ودور فلنجر ١٩٤٣) من أثر اختلاف ظروف القبول (عادي استثنائي) واختلاف الأسس التي تعطى بموجبها الدرجات في المرحلة الثانوية من مدرسة إلى أخرى، يصبح من المتوقع أن تكون هناك فروق في مستويات التحصيل والقيمة التنبؤية للنجاح بين طلبة نظام المقررات وطلبة النظام الثانوي التقليدي ولذلك فإن فروض هذه الدراسة يمكن تحديدها على النحو التالي:

فروض البحث :

- أولاً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل في نهاية المرحلة الثانوية كما تقاس بالنسب المئوية وذلك بين كل من :
- ١ - طلبة نظام المقررات ، وطلبة النظام التقليدي العام .
 - ٢ - بين الإناث والذكور .
 - ٣ - بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الأدبي .
 - ٤ - بين متغيرات التفاعل المختلفة .

- ثانياً : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات التحصيل في الدراسة الجامعية كما تقاس بالمعدل التراكمي وذلك بين كل من :
- ١ - طلبة نظام المقررات وطلبة النظام التقليدي العام .
 - ٢ - بين الإناث والذكور .
 - ٣ - بين طلبة التخصص العلمي والتخصص الأدبي .
 - ٤ - بين متغيرات التفاعل المختلفة .

الخطوة الإجرائية للدراسة

عينة البحث :

تم الحصول على البيانات المتعلقة بالطلبة الملتحقين بجامعة الكويت في كلياتها المختلفة، عن العام الجامعي ١٩٨٤/٨٣ . وقد بلغ العدد الاجمالي للطلبة ٣٦٩٩ طالب منهم ١٧٨ طالب من نظام المقررات ، و ٣٥٢١ طالب من النظام التقليدي العام .

وقد تم الحصول على بيانات جميع طلبة نظام المقررات (العينة الكلية) وعددها ١٧٨ طالب، ثم اختبرت عينة عشوائية (تبعا لجداول الأرقام العشوائية) بنسبة ١٠٪ من طلبة النظام التقليدي العام لكل من تخصص الأدبي، والعلمي . وقد بلغ إجمالي عدد طلبة التخصص العلمي بكلياته المختلفة (علوم وطب مساعد وطب هندسة) ٩٢٦ طالب في حين بلغ إجمالي عدد طلبة التخصص الأدبي بكلياته المختلفة (تجارة وحقوق وآداب وتربية وشريعة) ٢٥٩٥ طالب والجداول رقم (١) بين توزيع الطلبة عينة الدراسة .

جدول رقم (١)
يبين توزيع الأفراد عينة الدراسة

الجنس	نظام المقررات		النظام التقليدي		المجموع
	علمي	أدبي	علمي	نظري	
ذكور	١٦	٢٧	٦٥	١٨٩	٢٥٦
إناث	٢٩	١٠٦	٥٥	٧٥	١٣٠
المجموع	٤٥	١٣٣	١٢٠	٢٦٤	٥٦٢

وقد اتبعت الإجراءات التالية في جمع البيانات وذلك على النحو التالي :

- ١ - تم الحصول على النسبة المئوية للنجاح في امتحان الشهادة الثانوية العامة بالنسبة لطلبة نظام المقررات من القسمين العلمي - والأدبي .
- ٢ - تم الحصول على النسبة المئوية للنجاح في امتحان الشهادة الثانوية العامة بالنسبة لطلبة النظام التقليدي العام (من القسمين العلمي - والأدبي) .
- ٣ - تم الحصول على المعدل التراكمي العام لآخر فصل دراسي (الفصل الرابع) لمجموعة الطلبة الملتحقين بالجامعة في العام الجامعي ١٩٨٤/٨٣ . بالنسبة لنظام المقررات .
- ٤ - تم الحصول على المعدل التراكمي العام لآخر فصل دراسي (الفصل الرابع) لمجموعة الطلبة الملتحقين بالجامعة في العام الجامعي ١٩٨٤/٨٣ بالنسبة للنظام التقليدي العام .

المعالجة الإحصائية :

تم تبويب بيانات هذه الدراسة في ضوء متغيرات البحث المستقلة وهي :

- ١ - نظام الدراسة بالثانوي (مدارس مقررات × مدارس الثانوية التقليدية) .
- ٢ - التخصص في الجامعة (كليات نظرية × كليات عملية)

٣ - الجنس (ذكور × إناث)

٤ - أرسلت البيانات للحاسب الآلي بجامعة الكويت .

وقد تم تحديد مجموعة المتغيرات التابعة التي تم التعامل معها إحصائياً على النحو التالي :

أولاً : بالنسبة للمتغير التابع : النسبة المئوية للثانوية العامة حيث حسبت :

١ - المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل متغير من متغيرات الدراسة .

٢ - تحليل التباين (ANOVA) وحساب قيم (F) باستخدام التصميم العملي المعقد $2 \times 2 \times 2$.

ثانياً : بالنسبة للمتغير التابع : المعدل التراكمي للتحصيل الدراسي بالجامعة حيث حسبت :

١ - المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل متغير .

٢ - تحليل التباين (ANOVA) وحساب قيم (F) باستخدام التصميم العملي المعقد $2 \times 2 \times 2$

ثالثاً : حسبت معاملات الارتباط بين النسبة المئوية للنجاح في الثانوية العامة والمعدل التراكمي

بالجامعة وذلك لكل من المتغيرات التالية :

١ - مقررات ذكور علمي .

٢ - مقررات إناث علمي .

٣ - مقررات ذكور أدبي .

٤ - مقررات إناث أدبي .

١ - ثانوي تقليدي ذكور علمي .

٢ - ثانوي تقليدي إناث علمي .

٣ - ثانوي تقليدي ذكور أدبي .

٤ - ثانوي تقليدي إناث أدبي .

رابعاً : أعتبرت معاملات الارتباط دالة إحصائية، إذا كانت موجبة ومستوى دلالتها

يصل إلى ٠,٠٥ ، أما حساب القوة التنبؤية لهذه الارتباطات فحسبت على أساس مربع

الارتباط . حيث اعتبر معامل التنبؤ المقبول لا يجب أن يقل عن ٠,٥٠٠ ، وهو نتيجة لمربع

معامل ارتباط قدره ٧٠٧ , (Guilford, 1956)

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً : ما يتعلق بالفروق بين المجموعات المختلفة في النسبة المئوية للنجاح بالثانوية العامة :
(أثر كل من النظامين على النجاح بالمرحلة الثانوية).

بالرجوع إلى جدول رقم (٢) لتحليل التباين لنسب النجاح في الثانوية العامة وجدول
رقم (٣) للمتوسطات يتضح لنا ما يلي :

١ - بالنسبة لمتغير نظام الدراسة :

أن هناك فروقا ذات دلالة في مستويات تحصيل طلبة الثانوية العامة ، كما تقاس بنسبهم
المئوية الحاصلين عليها بين طلبة نظام المقررات وطلبة النظام الثانوي التقليدي العام ، حيث
بلغت النسبة الفائية ٩٥ ، ٣١ وهي دالة عند مستوى ٠٠١ ، وفي صالح طلبة نظام المقررات
(جدول رقم ٣).

٢ - بالنسبة لمتغير الجنس :

وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث بصفة عامة وبصرف النظر عن
نوع النظام الدراسي حيث بلغت النسبة الفائية ٤١ ، ٠١ وهي دالة عند مستوى ٠ ، ٠٠١ وفي
صالح الإناث (جدول رقم ٣).

٣ - بالنسبة لمتغير التخصص :

وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العملية والكليات النظرية بصفة
عامة - حيث بلغت النسبة الفائية ٩٧ ، ٧٨ وهي دالة عند مستوى ٠٠١ ، وفي صالح طلبة
الكليات العملية (جدول رقم ٣).

٤ - بالنسبة لمتغير التفاعل بين نظام الدراسة والجنس :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (جدول رقم ٤).

٥ - بالنسبة لمتغير التفاعل بين نظام الدراسة والتخصص :

وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين نوعية المدرسة والتخصص
الدراسي حيث بلغت النسبة الفائية ٧ ، ٦٧ وهي دالة عند مستوى ٠٠٥ ، وفي صالح طلبة

المقررات «علمي» يليهم «أدبي». جدول رقم (٦).

٦ - بالنسبة لمتغير التفاعل بين الجنس والتخصص:

وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية. (جدول رقم ٥).

٧ - بالنسبة لمتغير التفاعل بين نظام الدراسة والجنس والتخصص:

وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

جدول رقم (٢)

تحليل التباين للنسب المئوية للنجاح بالثانوية العامة

الدالة	قيمة «ف»	التباين	د. ج	مجموع المربعات	مصدر التباين
,٠٠١	*٣١,٩٥	٢٨٧٤,٨٥	١	٢٨٧٤,٨٥	- نوع المدرسة مقررات × تقليدي
,٠٠١	*٤١,٠١	٢٦٨٩,٧٩	١	٣٦٨٩,٧٩	- الجنس (ذكور × إناث)
,٠٠١	*٩٧,٧٨	٨٧٩٧,٤٤	١	٨٧٩٧,٤٤	- التخصص (علمي × أدبي)
					التفاعل الثنائي
					نظام
	٢,٠٩	١٨٧,٨٦	١	١٨٧,٨٦	- المدرسة × الجنس
,٠٠٥	*٧,٦٧	٦٩٠,١٢	١	٦٩٠,١٢	المدرسة × التخصص
	,١٨	١٦,٤٧	١	١٦,٤٧	الجنس × التخصص
					التفاعل الثلاثي
					نظام
	,٠٢	١,٧٨	١	١,٧٨	- المدرسة × الجنسي × التخصص
		٨٩,٩٧	٥٥٤	٤٩٨٤٢,٨٩	الخطأ

جدول رقم (٣)

متوسطات الأداء (النسبة المئوية) في امتحان شهادة الثانوية العامة

المدرسة التخصص الجنس	نظام المقررات		النظام الثانوي التقليدي	
	علمي	أدبي	علمي	أدبي
ذكور	م = ٧٨,٥٩ ن = ١٦	م = ٦٥,٥٩ ن = ٢٧	م = ٧١,٤٤ ن = ٦٥	م = ٦٣,٧٤ ن = ١٨٩
إناث	م = ٨٦,٣٧ ن = ٢٩	م = ٧٣,٧٤ ن = ١٦	م = ٧٥,٩٧ ن = ٥٥	م = ٦٩,٢٢ ن = ٧٥

جدول رقم (٤)

للمتوسطات وعدد الأفراد بالنسبة لمتغير

النظام التعليمي حسب الجنس

الجنس	مقررات	تقليدي
ذكور	م = ٧٠,٤٣ ن = ٤٣	م = ٦٥,٧١ ن = ٢٥٤
إناث	م = ٧٦,٤٥ ن = ١٣٥	م = ٧٢,٠٨ ن = ١٣٠

جدول رقم (٥)
للمتوسطات وعدد الأفراد بالنسبة لمتغير
التخصص حسب الجنس

الجنس	علمي	أدبي
ذكور	م = ٧٢,٨٥ ن = ٨١	م = ٧٩,٥٦ ن = ٨٤
إناث	م = ٦٣,٩٧ ن = ٢١٦	م = ٧١,٨٧ ن = ١٨١

جدول رقم (٦)
للمتوسطات وعدد الأفراد بالنسبة لمتغير
نظام الدراسة والتخصص

التخصص	مقررات	تقليدي
علمي	م = ٨٣,٦٠ ن = ٤٥	م = ٦٣,٥٢ ن = ١٢٠
أدبي	م = ٧٢,٠٨ ن = ١٣٣	م = ٦٥,٣ ن = ٢٦٤

ثانيا : ما يتعلق بالفروق بين المجموعات المختلفة في معدلات النجاح بالجامعة :
(أثر كل من النظامين في النجاح بالجامعة)

بالرجوع إلى جدول رقم (٧) لتحليل التباين للمعدلات التراكمية لمستويات النجاح في
الجامعة لعينة الدراسة وجدول رقم (٨) للمتوسطات يتضح لنا ما يلي :

١ - بالنسبة لمتغير نظام الدراسة :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات تحصيل طلبة نظام المقررات بالمرحلة

الثانوية، وطلبة النظام الثانوي التقليدي، عند مقارنة مستويات أدائهم، بعد مرور ٤ فصول دراسية لوجودهم بالجامعة.

٢ - بالنسبة لمتغير الجنس :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس أي بين الذكور والإناث حيث بلغت النسبة الفائية ١٠,٦١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١، وفي صالح مجموعة الإناث. (جدول رقم ٨).

٣ - بالنسبة لمتغير التخصص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة بالكليات النظرية والطلبة بالكليات العملية. حيث بلغت النسبة الفائية ٠,٣٨ وهي غير دالة..

٤ - بالنسبة لمتغير التفاعل بين نظام الدراسة والجنس:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين نظام الدراسة والجنس حيث بلغت النسبة الفائية ٣,٥٧ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهي في صالح طالبات نظام المقررات. (جدول رقم ٩).

٥ - بالنسبة لمتغير التفاعل بين نظام الدراسة والتخصص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين نظام المدرسة وبين التخصص الدراسي (جدول رقم ١٠).

٦ - بالنسبة لمتغير التفاعل بين الجنس والتخصص:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين الجنس والتخصص الدراسي بالجامعة (جدول رقم ١١).

٧ - بالنسبة لمتغير التفاعل الثلاثي بين النظام الدراسي والتخصص والجنس:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل الثلاثي.

جدول رقم (٧)
تحليل التباين للمعدل التراكم للنجاح بالجامعة

رقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ج	التباين	قيمة ف	الدلالة
١	نوع المدرسة (مقررات × تقليدي)	,٠٠٠	١	,٠٠٠	,٠٠٠	
٢	الجنس (ذكور × إناث)	٢٠,٨٩	١	٢٠,٨٩	*١٠,٦١	,٠٠١
٣	التخصص (علمي × أدبي)	,٧٥	١	,٧٥	,٣٨	
	التفاعل الثنائي					
٤	المدرسة × الجنس	٧,٠٤	١	٧,٠٤	*٣,٥٧	,٠٥
٥	المدرسة × التخصص	٥,٣٠	١	٥,٣٠	٢,٦٩	
٦	الجنس × التخصص	,٢٢	١	,٢٢	,١١	
	التفاعل الثلاثي					
٧	المدرسة × الجنس × التخصص	,٣٣	١	,٣٣	,١٧	
	الخطأ	١٠٩٠,٩٣	٥٥٤	١,٩٧		

جدول رقم (٨)
المتوسطات وعدد الأفراد للمعدل التراكمي للنجاح بالجامعة

الجنس	نظام المقررات		النظام الثانوي التقليدي	
	علمي	أدبي	علمي	أدبي
ذكور	م = ٢,٧٦	م = ٣,٢٠	م = ٣,٦٥	م = ٣,٧٥
	ن = ١٦	ن = ٢٧	ن = ٦٥	ن = ١٨٩
إناث	م = ٤,٥٤	م = ٤,٠٩	م = ٤,٠٦	م = ٤,٠٠
	ن = ٢٩	ن = ١٠٦	ن = ٥٥	ن = ٧٥

جدول رقم (٩)
متوسطات (المعدل التراكمي) وعدد الأفراد لمتغير التفاعل
النظام التعليمي حسب الجنس

الجنس	نظام مقررات	نظام تقليدي
ذكور	م = ٣,٤١ ن = ٤٣	م = ٣,٧٣ ن = ٢٥٤
إناث	م = ٤,١٨ ن = ١٣٥	م = ٤,٠٢ ن = ٣٠

جدول رقم (١٠)
متوسطات (المعدل التراكمي) وعدد الأفراد لمتغير التفاعل
نظام الدراسة حسب التخصص

التخصص	نظام مقررات	نظام تقليدي
علمي	م = ٤,٢٦ ن = ٤٥	م = ٣,٨٤ ن = ١٢٠
أدبي	م = ٣,٩١ ن = ١٣٣	م = ٣,٨٢ ن = ٢٦٤

جدول رقم (١١)
متوسطات (المعدل التراكمي) وعدد الأفراد لمتغير التفاعل
التخصص حسب الجنس

الجنس	علمي	أدبي
ذكور	م = ٣,٦٧ ن = ٨١	م = ٤,٢٢ ن = ٨٤
إناث	م = ٣,٦٨ ن = ٢١٦	م = ٤,٠٥ ن = ١٨١

مناقشة النتائج :

أولا : بالنسبة لنتائج تحليل التباين : مناقشة النتائج بالنسبة لتغير نظام الدراسة :

أظهرت نتائج تحليل التباين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستويات النجاح في الثانوية العامة. حيث كانت متوسطات النجاح لطلبة نظام المقررات أكثر دلالة وأعلى في قيمتها، من تلك الحاصل عليها طلبة النظام التقليدي العام، ويتضح ذلك من الجدول رقم (٣)، كذلك أظهرت نتائج تحليل التباين لمستويات النجاح بالجامعة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة نظام المقررات والنظام التقليدي العام، في أثناء دراستهم بالجامعة، وكما قيس بمعدلهم التراكمي بعد مرور أربع فصول دراسية لالتحاقهم بالجامعة (جدول رقم ٧).

الحقيقة أن هذه النتيجة التي بيتها هذه الدراسة تشير إلى تميز أداء طلبة المقررات في معدلهم في نهاية مرحلة الدراسة الثانوية بالمقارنة بأداء طلبة النظام التقليدي العام. وإذا حاولنا تفسير هذه النتيجة في ضوء مميزات نظام المقررات التي سبقت الإشارة إليها، فإنه يمكن القول أن هذا النظام أتاح للطلاب فرصة للحصول على معدلات أداء أعلى مما أتاحه النظام التقليدي للطلبة. وقد سبق أن أشرنا إلى أن مجموعة الممارسات التربوية في ظل نظام المقررات من شأنها أن تسهم في زيادة معدلات الأداء. فأسلوب التقويم الذي تتحدد على أساسه النسبة المئوية يختلف في كلا النظامين، فالامتحان النهائي لطلاب المقررات لا يمثل إلا جزءا من الدرجة النهائية للطلاب وليس الدرجة كلها كما هو الحال بالنسبة للطلاب في النظام التقليدي. كما أن المعدل النهائي المحتسب لطلاب المقررات يشتمل على نسب مختلفة من تقديراته في سنوات وجوده داخل المدرسة الثانوية، أي أنه معدل تراكمي وليس درجة نهائية كما هو الحال بالنسبة لطلاب النظام التقليدي معنى هذا أن الطالب في نظام المقررات يتحدد أداؤه النهائي عند دخوله الجامعة معتمدا على أكثر من فرصة للتقويم أو لتعديل هذا الأداء، ومن خلال أكثر من أسلوب اختياري (بحوث - مناقشات، واجبات، الخ). عكس الحال بالنسبة للطلاب في النظام التقليدي، حيث يعتمد في دخوله الجامعة على الامتحان النهائي للسنه النهائية بالمرحلة الثانوية، ويتحدد مصيره ومستقبله العلمي من خلال هذا الامتحان النهائي فقط. مما قد يسبب له كثيرا من الضغوط النفسية، والتوتر والقلق الذي قد يترك آثاره على مستوى أدائه العام. أما طالب المقررات فأمامه الفرص المتعددة والمتنوعة لتحسين مستوى أدائه ليس فقط في السنة النهائية وإنما خلال سنوات وجوده بالمدرسة.

لذلك فإن نظام المقررات بخصائصه المختلفة، سواء كانت هذه الخصائص مرتبطة بأسلوب تجزئة المقررات الدراسية، والانتهاؤها منها وتقويمها بطريقة نصف سنوية، أو باتاحة الفرصة للانتهاء من مرحلة الدراسة الثانوية بأكثر من ٤ سنوات مع الاستفادة مما يقدم من مقررات خلال الفترة الصيفية، كلها عوامل تخفف من العبء المكثف للدراسة بالنسبة لطلاب المقررات الثانوية بالمقارنة بما يواجهه طالب النظام التقليدي .

ولكن السؤال الذي يفرض نفسه هنا، هو: هل ظل طلبة نظام المقررات أكثر تميزا من طلبة النظام التقليدي العام أثناء دراستهم بالجامعة؟

إن ما يسترعي الانتباه في هذا الصدد، هو أن مستويات النجاح لطلبة المقررات لم تظهر تفوقا دالا بمقارنتها بمستويات نجاح طلبة الثانوي التقليدي بعد مرور أربع فصول دراسية بالجامعة .

وتعتبر هذه النتيجة غريبة بعض الشيء عما كان متوقعا، فقد يقول قائل : إن من المنطقي أن يستمر طلبة نظام المقررات القادمين من المرحلة الثانوية، أكثر تفوقا في أدائهم بالجامعة بالمقارنة بطلبة النظام التقليدي العام، فنظام المقررات بالجامعة يفترض فيه أنه استمرار لنظام المقررات بالثانوي وأن من اكتسب خبرات التعامل مع ظروف هذا النظام بالثانوي لابد وأن يكون أقدر على التعامل مع هذا النظام في الجامعة . إلا أن النتيجة جاءت عكس ذلك وتلاشت الفروق بين أولئك القادمين من نظام المقررات وإخوانهم القادمين من النظام التقليدي العام . لذلك لابد وأن نكون حذرين في تفسيرنا للفروق التي أظهرتها الدراسة عن المرحلة الثانوية .

وإذا حاولنا تفسير ذلك فرمما يكون لدينا أكثر من اتجاه للتفسير . يمكن إجمالها فيما يلي :

أولا : إن هذا التساوي بين طلبة نظام المقررات والطلبة القادمين من النظام التقليدي، قد يعني تراجعاً في مستوى أداء طلبة المقررات بعد التحاقهم بالجامعة، أي أن نظام المقررات بالجامعة لم يسهم في تقديم أي مساعدة أو خدمة لطلبة الثانوي «مقررات» فإذا نظرنا إلى الأساس الذي يقوم عليه العمل وفق نظام المقررات بصفة عامة فإننا نقول أنه يركز أساسا على نظام الإرشاد التربوي، وما لم يتوفر أسلوب الإرشاد الجيد فإن المتعلمين لابد وأن يواجههم الكثير من العقبات التي لابد وأن تؤثر على مستوى تحصيلهم الدراسي .

ولو حاولنا أن نصف نظام الإرشاد التربوي بالجامعة، فإنه يمكن القول بأنه أقل انضباطاً منه في المرحلة الثانوية. فكثيراً ما يقوم الطالب بالجامعة باستيفاء بطاقة الإرشاد للفصل الدراسي دون التشاور مع مرشده وكثيراً ما يلجأ الطالب إلى أي استاذ ليقوع له على بطاقة الإرشاد كمهمة تقليدية وحتى تصبح البطاقة صالحة للتقدم بها للتسجيل. ومن هنا تكون الخطورة فقد يختار الطالب مقررات لا تناسبه في المرحلة الدراسية التي يجتازها. وقد يختار مقررات أصعب، أو لها متطلبات تسبقها لكنه لا يدرك ذلك وقد تضطره ظروف وعمليات التسجيل والشعب المغلقة إلى تأجيل مقررات أساسية لا بد من المرور بها أولاً، وقد يلجأ إلى مقررات لا تخدم التخصص حتى يستوفي شروط التسجيل للفصل الدراسي، وهذه كلها مشاكل يواجهها نظام التسجيل بجامعة الكويت ولا تخفى على أحد على الرغم من الجهود المضنية التي يقوم بها المسؤولون لتلافي هذه السلبات.

ومن هذا التصور عن خدمات الإرشاد والتي يقوم عليها نظام جامعة الكويت فإننا يمكن أن نقول أنه قد يكون مسئولاً عن تراجع من تصورنا أن أداءهم أفضل وربما كان ذلك أيضاً سبباً في تلاشي الفروق بين المجموعتين.

ثانياً : قد يعود هذا التساوي إلى تحسن مستوى أداء طلبة النظام التقليدي العام بعد التحاقهم بالجامعة. بمعنى أن نظام الدراسة والتقييم بالجامعة ربما يكون قد ساعد طلاب النظام التقليدي على ارتفاع معدلات أدائهم، وتقاربت وتلاشت الفروق بينهم وبين طلبة نظام المقررات، فتنوع فرص التقييم وتعدد مراتها واحتساب المعدل التراكمي للطلاب من خلال أخذ مرات التقييم في الاعتبار واحتساب أعمال السنة وتوزيع أوزان التقييم ما بين البحوث، والقراءات والامتحانات، كل هذه الظروف ربما كانت عاملاً مساعداً على تحسن أداء طلبة النظام التقليدي فتقارب مستواهم مع طلبة نظام المقررات.

ثالثاً : على الرغم من الإشارة سابقاً إلى أن الممارسات التربوية في نظام المقررات هي المسؤولة عن تميز أداء طلبة هذا النظام في نتيجة امتحان الثانوية العامة. إلا أن هذا لا يعني أنه بالضرورة لا بد وأن تكون مستويات تحصيلهم الدراسي أفضل من طلبة النظام التقليدي العام. فالامتحان المستخدم بالثانوية العامة في كلا النظامين يختلف عن الآخر وبالتالي فإن فرص التساوي في مستويات التحصيل الدراسي من البداية غير قائم من الأساس وربما كانت الفروق الملاحظة بينهم والسابق الإشارة إليها راجعة إلى نوعية الممارسات المستخدمة، فقد تكون المادة

العلمية أقل تكثيفا، وأقل تعمقا، مع وجود فرص للتساهل والتنوع في فرص الحصول على الدرجات وتعديلها، بمعنى آخر ربما كانت فرص ومستويات النجاح بالنسبة لطلاب نظام المقررات أسهل من فرص ومستويات النجاح بالنسبة لطلاب الثانوية التقليدية، وبالتالي لم يكن أفضل تحصيليا (أي علميا) كما ظهر من النتيجة الأولى. وبناء على ذلك ربما لم يستطع طلبة المقررات مواجهة أسلوب الدراسة بالجامعة. وهو ذلك الأسلوب المكثف، العميق الذي يعتمد على كم كبير من المعلومات والقراءات، فجاءت نتيجة أدائهم بالجامعة لتعطي عكس الانطباع الذي أعطته درجاتهم في الثانوية العامة، إلا أن السؤال الذي لابد من طرحه هنا هو: إلى أي مدى يمكننا أن نساوي بين طلبة كلا النظامين في عملية الانتقاء للدراسة بالجامعة معتمدين على مستويات النجاح كمعيار أساسي وحيد لقبول الطلبة بجامعة الكويت؟ بخاصة ونحن نعلم أن الممارسات التربوية في كلا النظامين مختلفة عن بعضها البعض، وأن الامتحانات المستخدمة لتقويم طلبة كلا النظامين مختلفة سواء في محتواها، أو مستواها، أو درجة تكثيفها للمادة التي يمتحنها الطالب؟

٢ - مناقشة النتائج بالنسبة لمتغير الجنس:

فقد بينت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، في مستويات النجاح والتحصيل في النسب المئوية للنجاح للثانوية العامة. بصرف النظر عن نوع النظام، وبالرجوع إلى الجدول رقم (٣) للمتوسطا الحسائية يتضح أن الطالبات أفضل أداء بالمقارنة بالطلاب.

وبناء على ذلك يمكن القول أن الإناث في مرحلة التعليم الثانوية أكثر تفوقا في مستويات التحصيل الدراسي بالمقارنة بالذكور.

والواقع أن هذه النتيجة قد تأكدت من كثير من البحوث والدراسات التي أجريت في مجال التحصيل الدراسي في المجتمع الكويتي بالذات والمجتمعات الخليجية بوجه عام. (جامع ١٩٨٣م) سواء على المستوى الجامعي، أو مستوى الدراسة الثانوية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الظروف الاجتماعية والأسرية التي تعيش في ظلها الفتاة في هذه المجتمعات العربية الخليجية والتي مازالت تفرض عليها كثيرا من القيود في ممارسة ألوان الحياة الاجتماعية، مما يتيح لها وفرة من الوقت والفرغ الذي تسعى إلى شغله بصورة من الصور. ولعل أنجح هذه الأساليب عملية الدراسة والتحصيل. كما أنها مازالت تناضل من أجل توفير فرص متكافئة

بينها وبين الذكور سواء في مجال العمل، أو القيادة، أو أي مجال من مجالات الحياة الأخرى، وبالتالي فإن فرصتها في الوصول إلى ذلك لن تتأثر إلا إذا تسلحت بالعلم والثقافة وتفوقت فيهما على الذكور حتى يمكنها تحقيق ذاتها كما تحلم بذلك .

ولما كان نظام القبول بجامعة الكويت يتيح للإناث نفس الفرص المتاحة للذكور في دخول الجامعة، كان لابد من التأكد من القيمة التنبؤية لمستويات نجاح الإناث بالثانوية العامة بالنسبة لأدائهن ونجاحهن في الجامعة. وهل ظلت ظروف التفوق بالنسبة للإناث هي نفسها أثناء دراستهن بالجامعة أم تغيرت الصورة؟

وقد أجابت الدراسة عن هذا السؤال. فقد بينت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستويات تحصيلهم بالجامعة وكانت النتائج في صالح مجموعة الإناث (جدول رقم ٨). وقد سبق مناقشة العوامل المسؤولة عن مثل هذا التفوق للإناث بصفة عامة، والظروف الاجتماعية التي تعيش في ظلها الفتاة العربية سواء أثناء وجودها بالمرحلة الجامعية أو بالمرحلة الثانوية.

٣ - بالنسبة لمغير التخصص:

فقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العملية وطلبة الكليات النظرية بصفة عامة. وكانت النتائج في جانب طلبة الكليات العملية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من الدراسات السابقة، التي يمكن أن نستدل منها على نوعية الطالب الذي يختار التخصص العلمي. ففي دراسة عن عزوف الشباب الكويتي عن الدراسة العلمية في المراحل المختلفة (الغني، ١٩٨٣)، بينت هذه الدراسة أن الطلبة الكويتيين يعزفون عن الشعب العلمي بكل مستوياته، نظرا لما يحتاجه هذا التخصص من جهد ووقت ومثابرة. كما أن كثيرا منهم يتخوفون منه نظرا لأن معظم تخصصاته بالجامعة تعتمد في تدريسها على اللغة الإنجليزية، مما يزيد من إحجام الأفراد الأقل كفاءة والأقل قدرة على المشاهدة من اختيار هذا الشعب ولذلك فإنه يمكن القول أن الطالب الذي تخير هذا التخصص في المرحلة الثانوية لابد وأن تكون مواصفاته الشخصية مختلفة تماما عن غيره من الطلاب. ولذلك فإن تفوق طلبة التخصص العلمي شيء طبيعي ومنطقي ويؤكد بأن طلبة هذا التخصص لابد وأنهم يتمتعون بقدرات وإمكانات عقلية وسات شخصية، جعلتهم يختارون هذا التخصص، وساعدتهم على التفوق والنجاح بالمقارنة بطلبة التخصص الأدبي.

إذا أضفنا إلى ذلك أن النظام الهرمي للقبول بالجامعة يضع الكليات العملية على قمة الهرم، بل إنه يضع جميع الكليات العملية في مستويات أعلى من الكليات النظرية كان من الطبيعي أن يناضل طلبة هذا التخصص لتحقيق أهدافهم بدرجة أكبر من طلبة الكليات النظرية. ولذلك جاء متوسط أدائهم أفضل من متوسط أداء طلبة التخصص الأدبي بالثانوية العامة.

إلا أن السؤال الذي لا بد من طرحه هنا هو: هل يظل طلبة التخصص العلمي أكثر تفوقاً من طلبة التخصص الأدبي أثناء الدراسة بالجامعة. . بحيث يمكننا أن نعتمد على مستويات النجاح بالثانوي لتنبأ باحتمالاته لطلبة هذا التخصص بالجامعة؟

بينت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العملية وطلبة الكليات النظرية في مستويات تحصيلهم بالجامعة.

وتأتي هذه النتيجة عكس ما جاءت به الدراسة في الجزء الأول. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ظروف الدراسة بالجامعة في كلا النوعين من التخصص، فالدراسة بالكليات العملية بجامعة الكويت تتم في معظمها معتمدة على اللغة الإنجليزية سواء تحدث بها أساتذة عرب أو أساتذة غير عرب. وطبيعي أن يواجه الطالب القادم من نظام يعتمد في دراسته على اللغة العربية الكثير من المشاكل والصعوبات التي لا بد وأن تترك آثارها على مستواهم التحصيلي. كذلك أعباء الدراسة بالكليات العملية أكبر بكثير من تلك الأعباء بالنسبة للكليات النظرية. حيث زيادة الوقت الذي يضطر الطالب بالكليات العملية إلى تمضيته داخل الكلية أو داخل المختبرات مع ما يستتبع ذلك من تقليص فترات الراحة، أو الوقت المتبقي للدراسة والاستيعاب، وقد تأكدت كل هذه الجوانب من خلال بحوث أخرى تمت لمعرفة أسباب عزوف الشباب الكويتي عن الدراسات العملية (الغنيم، ١٩٨٣م).

وقد يكون هناك سبب آخر لتدني مستوى أداء طلبة التخصص العلمي بالجامعة بمقارنته بالمرحلة الثانوية وهو ما كشفت عنه هذه الدراسة وغيرها من الدراسات (جامع، ١٩٨٣م). . فقد بينت الدراسات بصورة مستمرة أن الإناث أكثر تفوقاً في تحصيلهن الدراسي كمجموعة بالنسبة للذكور. إلا أن الإناث في كثير من الأحيان لا يستمر أكثرهن في الدراسة في الكليات العملية، خاصة التي تتطلب حضوراً يومياً حتى السادسة مساءً كما هو الحال في كليات الطب والعلوم والهندسة، ويرجع ذلك إما لظروف أسرية كأن تكون الطالبة أمًا أو متزوجة، أو لظروف اجتماعية ترتبط بنوع المهنة المتوقعة ومدى ملاءمتها للفتاة الكويتية في المستقبل، لذلك

كثيرا ما تغير الطالبة الجامعية تخصصها من مثل هذه الكليات العملية، إلى كليات نظرية كالتربية والآداب والحقوق - ولذلك ربما كانت هذه الأسباب من العوامل التي أدت إلى تلاشي الفروق بين المجموعتين.

إلا أنه مما يجب أن نخرج به من هذه النتيجة هو أن نتائج النجاح في امتحانات الثانوية العامة ليست كافية وحدها للتأكد من احتمالات النجاح بنفس المستوى في الجامعة. وعلى الرغم من الاجتهادات السابقة في التفسير إلا أنه يظل واضحا أن مهارات الدراسة بالجامعة من المؤكد أنها مختلفة عن تلك الموجودة بالمرحلة الثانوية، مما جعل التفاوت بين مستوى الأداء في المرحلتين، ومما يستدعي ضرورة إعادة النظر في سياسة القبول التي تضع التحصيل في المرحلة الثانوية كمعيار وحيد لدخول الجامعة.

٤ - بالنسبة لمتغيرات التفاعل :

لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغيرات التفاعل بين نظام المدرسة وجنس المتعلم جدول رقم (٤) أو بين نوع التخصص والجنس جدول رقم (٥) في المرحلة الثانوية.

أما بالنسبة لمتغير التفاعل بين نظام الدراسة والتخصص بالمرحلة الثانوية فقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية. حيث تشير المتوسطات الثنائية في جدول رقم (٦) إلى أن طلبة نظام المقررات من التخصص العلمي كان أداؤهم أعلى المتوسطات حيث بلغت ٨٣,٦٠ يليهم في الترتيب مجموعة نظام المقررات أدبي فقد بلغ المتوسط ٧٢,٠٨.

ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بنفس الأسلوب الذي قدمناه عند مقارنة أداء طلبة المقررات وطلبة النظام التقليدي بصفة عامة بالمرحلة الثانوية. حيث يمكن القول أن أساس المقارنة مرة أخرى ليس متساويا لنفس الاعتبار المشار إليها من قبل وهي الخاصة بنوعية ومستوى الامتحانات المستخدمة لكلا المجموعتين، والعبء الدراسي الذي يختلف في كل من النظامين، وفرص تعديل الأداء خلال سنوات الدراسة وأسلوب التقويم المتكرر والمتنوع، وتوفير فرص الإرشاد التربوي التي تسهم في توجيه الطالب إلى التخصص المناسب لقدراته واستعداداته والذي لا يتوفر في نظام التعليم التقليدي، ولو أضفنا إلى ذلك كله ما أكدته الفروق في مستوى التحصيل بين طلبة التخصص العلمي والأدبي، وما أشرنا إليه من تميز طلبة التخصص العلمي في صفاتهم ومثابرتهم وجديتهم في الدراسة، يصبح من المتوقع ومن المنطقي أن تأتي النتائج لتبين تفوق طلبة التخصص العلمي من نظام المقررات على جميع المجموعات الثلاث الأخرى.

أما على مستوى الدراسة بالجامعة فقد أظهرت الدراسة أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التفاعل بين نظام المدرسة والجنس. فبالرجوع إلى الجدول الفرعي رقم (٩) يتضح أن أعلى المتوسطات هو متوسط أداء الإناث من نظام المقررات حيث يصل المتوسط إلى ٤,١٨ وهو دال إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ .

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء حقيقة أساسية وهي أن نظام المقررات بالجامعة يفترض أنه امتداد لنظام المقررات بالمرحلة الثانوية. وأن كثيرا من الممارسات التربوية بهذا النظام من أساليب تقويم متكررة، ومهارات تعلم مستقلة، وتنوع في مجالات التقويم، وتعرف على أساليب الإرشاد التربوي وتدريب على تحديد العبء الدراسي تمثل جميعها مهارات لا بد وأن يكون الطلبة نظام المقررات قد اكتسبوا أثناء وجودهم بالمدرسة الثانوية بجانب أن ما تتميز به الفتاة الكويتية من دافعية عالية نحو الإنجاز والتفوق جعل مقدار أو معدل استفادتها من هذا النظام أكبر من معدل استفادة الذكور، وانتقل أثر هذا التدريب والتعلم لهذه المهارات إلى الجامعة مما أدى إلى تميز أداء الطالبات من نظام المقررات بالدراسة الجامعية بالمقارنة بباقي المجموعات.

أما بالنسبة لمتغير التفاعل بين نظام المدرسة والتخصص، وبين التخصص والجنس، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية، وهي نتيجة منطقية. ، فلم يظهر أن هناك فروقا بين طلبة الكليات النظرية والكليات العملية في تحصيلهم الدراسي بالجامعة. وبالتالي فإن متغيرات التفاعل بين المدرسة والتخصص، أو بين التخصص والجنس جاءت غير دالة إحصائية.

وقد سبق مناقشة وتفسير الأسباب المحتملة لعدم وجود الفروق بين المجموعتين في المتغيرات الرئيسة للبحث (نوع المدرسة، والتخصص) في المرحلة الجامعية.

ثانيا : بالنسبة للقيمة التنبؤية للارتباط بين مستويات التحصيل في نظامي المقررات والنظام التقليدي.

يتم هذا الجزء من الدراسة بالتعرف على مدى إمكان الاعتماد على المجموع الكلي لدرجات الطلاب في الثانوية العامة، للتنبؤ بنجاحهم في الجامعة، ويرجع اهتمام الباحثة بالتعرف على مقدار هذا الارتباط في كل جماعة فرعية من مجموعات الدراسة بغرض التأكد من عدة أمور وهي :

١ - التعرف على القدرة التنبؤية لمستويات النجاح بالثانوي مقررات، بالنجاح في الجامعة.

٢ - التعرف على القدرة التنبؤية لمستويات النجاح بالثانوي التقليدي بالنجاح في الجامعة .
 ٣ - وعقد مقارنة بين كلا النظامين للتعرف على أيهما يمكن أن تعتمد على نتائجه في سياسة القبول بالجامعة بدرجة أكبر لما لهذا من آثار هامة على العملية التعليمية خاصة في مجال الانتقاء والتوزيع بالجامعات ، ولاسيما وأن المعيار الوحيد الذي يعتمد عليه حتى الآن في جامعة الكويت والجامعات العربية بصورة عامة هو المجموع الكلي لدرجات الطلبة في امتحان الشهادة الثانوية العامة .

جدول رقم (١٢)

يبين معاملات الارتباط ومستوى الدلالة والقيمة التنبؤية للارتباطات

الجنس والتخصص	نظام المقررات			النظام التقليدي		
	ر	الدلالة	القيمة التنبؤية	ر	الدلالة	القيمة التنبؤية
ذكور - علمي	٠,٦٣	٠,٠٠٥	٠,٤٠٠	٥٤	٠,٠٠١	٠,٢٩
ذكور - أدبي	٠,٥٢	٠,٠٠٣	٠,٢٧	٠,٥٥	غير دال	٠,٠٠٣
إناث - علمي	٠,٦٨	٠,٠٠١	٠,٤٦	٠,٥٧	٠,٠٠١	٠,٣٢
إناث - أدبي	٠,٦٩	٠,٠٠١	٠,٤٨	٠,٥٩	٠,٠٠١	٠,٣٥

بالرجوع إلى الجدول رقم (١٢) يتضح لنا أن جميع معاملات الارتباط بين النسبة المئوية للنجاح في المرحلة الثانوية ، والمعدل التراكمي للنجاح بالجامعة في جميع المجموعات الفرعية للدراسة كان دالا إحصائيا وتراوحت مستويات الدلالة ما بين ٠,٠٠٥ ،
 ٠,٠٠١ ، فيما عدا مجموعة طلبة النظام التقليدي «ذكور» من التخصص الأدبي فلم تكن الارتباطات دالة إحصائيا .

وكانت معاملات ارتباطات مجموعة نظام المقررات «إناث» من التخصص الأدبي هي أعلى الارتباطات ، حيث وصل معامل الارتباط إلى ٠,٦٩ يليهم الإناث من التخصص العلمي ٠,٦٨ ، ثم الذكور من التخصص العلمي ٠,٦٣ ، ثم الذكور أدبي ٠,٥٢ .

وكانت معاملات ارتباطات مجموعة النظام التقليدي بنفس الترتيب مع اختلاف في قيمة معامل الارتباط . حيث جاءت معاملات ارتباط الأداء لطلبة هذا النظام أدنى من طلبة نظام المقررات ، وكان معامل ارتباط الإناث من التخصص الأدبي ٠,٥٩ ، يليهم الإناث من التخصص العلمي ٠,٥٧ ، ثم الذكور من القسم العلمي ٠,٥٤ ، وأخيرا الذكور من الأدبي ٠,٥ . وهذا الأخير غير دال إحصائيا .

وهناك أكثر من ملاحظة على هذه الارتباطات يمكن إجمالها فيما يلي :

- ١ - أن معاملات الارتباط في نظام المقررات أعلى من النظام التقليدي .
- ٢ - أن ترتيب الارتباطات في كلا النظامين يسير بطريقة واحدة (إناث أدبي - وإناث علمي - وذكر علمي - وذكر أدبي) .
- ٣ - أن الإناث في كلا النظامين تأتي معاملات الارتباط بالنسبة لهن أعلى من الذكور في كلا النظامين أيضا .

إذا حاولنا تفسير السبب وراء تفوق ارتباطات نظام المقررات بالمقارنة بالنظام التقليدي فإنه يمكن القول : أن نظام التقويم في نظام المقررات يتم من خلال أكثر من فرصة ، وأكثر من وسيلة ، ويحتسب المعدل التراكمي لسنوات الدراسة بالمدرسة الثانوية ، وهذه العمليات جميعها تسهم بصورة أو بأخرى في جعل عملية التقويم أكثر صدقا وثبوتا منها في النظام التقليدي الذي يعتمد تقويم الطالب فيه على امتحان نهائي واحد يأتي في نهاية المرحلة الثانوية ، مما ينتج عنه صور مختلفة للأداء . فبعض الطلاب قد يقعون فريسة الضغوط النفسية والقلق والتوتر ويأتي أداؤهم بصورة أقل من مستواهم الحقيقي ، والبعض الآخر قد يلجأ إلى حيل غير مشروعة للنجاح (كالغش مثلا) ويأتي أداؤهم بصورة أعلى من مستواهم الحقيقي ، أو يعتمد كثيرا من الطلبة على الدروس الخاصة وتكثيف الجهود للحفاظ والاستظهار ، لاجتياز امتحان الثانوية العامة دون وجود أساس متين من المعرفة والتحصيل . ويكون نتيجة ذلك كله ما نلاحظه من تفاوت الأداء بين الجامعة والمرحلة الثانوية ، والذي ظهر في صورة ارتباطات ضعيفة ، جعلت الأداء على امتحانات الثانوية العامة لا يمكن التنبؤ به عن الأداء في الجامعة .

ولو أضفنا إلى ذلك حداثة أسلوب التعليم بالجامعة لطالب النظام التقليدي بدرجة أكبر مما هي عليه بالنسبة لطالب نظام المقررات ، فإننا نقول : إنه قد آن الأوان لتوحيد نظام الدراسة بالجامعة مع نظام الدراسة بالمرحلة الثانوية حتى لا يشعر الطالب بالغربة التامة عند دخول الجامعة .

كذلك قد تفتقر امتحانات الثانوية العامة إلى معايير الصدق والثبات وهي أساسيات لا بد من توفرها لكل اختبار حتى يكون أداة صالحة للقياس والحكم والتنبؤ.

تشير النتائج في الجدول رقم (١٢) إلى أن معاملات ارتباط أداء الإناث في نظام المقررات أعلى من معاملات ارتباط الذكور في نفس النظام. ونفس الحال بالنسبة للنظام التقليدي. وتقودنا هذه النتيجة إلى أن نؤكد مرة أخرى على موضوع الفروق بين الجنسين، فإزالت الفتاة في الجامعة هي نفسها التي كانت في المرحلة الثانوية، بنفس حماسها وتطلعها إلى الثقافة والمعرفة مما ساعد على ثبات أدائها بصورة أكبر بالمقارنة بالذكور، ولما كانت معاملات الارتباط لا تعني سببا ونتيجة مباشرة، أي ليس الأداء محصلة لامتحان الثانوية العامة فقط، وإنما تلعب الخصائص الشخصية للأفراد، والدافعية نحو الانجاز، والظروف الصحية والنفسية دورا لا يجب إغفاله. وبالتالي ومن منطلق ما ذكرناه عن الإناث من صفات الجد والمثابرة والدافعية العالية فإنه يمكن أن نقول: إنه على الرغم من أن الامتحان واحد بالنسبة للذكور والإناث سواء في نظام المقررات أو النظام التقليدي إلا أن العوامل الأخرى لا بد وأنها تلعب دورها بحيث أسهمت في جعل أداء الإناث أكثر ثباتا مما أسفر عن تلك الارتباطات الأعلى. إلا أن ما يجب أن نأخذ في اعتبارنا هو أن القيمة أو القدرة التنبؤية لمعاملات الارتباط المشار إليها لم تصل أي منها إلى درجة التنبؤ المحددة من قبل وهي ٥٠٠، (مربع معاملات الارتباط الدالة) على الرغم من أن جميع معاملات الارتباط بالجدول رثم (١٤) دالة إحصائيا وعلى مستوى عال جدا من الدلالة الإحصائية وهذا يجعلنا نؤكد أن الدلالة الإحصائية في معاملات الارتباط لا تكفي للاعتماد عليها في تفسير النتائج وإنما لا بد وأن نخرج لنحدد درجة التباين في هذا الارتباط ولنفسر في ضوءه ما نود تفسيره.

لذلك تقودنا هذه النتيجة إلى القول بأن مستويات النجاح بالثانوية العامة والمقاسة خلال النسبة المئوية للنجاح لم تصل الارتباطات بينها وبين معدلات النجاح بالجامعة إلى الدرجة التنبؤية، التي تجعلنا نعتمد عليها بمفردها في أي عمليات تنبؤ مستقبلية، ترتبط بالتحاق الطلبة بالجامعة أو ترتبط بعمليات التوزيع والانتقاء داخل الجامعة، وبالتالي يصبح من الصعب الاعتماد على كل منها بمفرده في هذه العمليات.

وقد تأكدت هذه الحقائق في بحث آخر (أبو علام - الديب ١٩٨٥) عن القوة التنبؤية لدرجات الثانوية العامة بالأداء في الجامعة للنظام التقليدي. وجاءت النتائج لتؤكد أن الارتباطات بين المجموع الكلي والمعدل التراكمي بالجامعة لم تصل إلى درجة التنبؤ بصفة عامة.

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة يمكن التوصية بما يلي :

١ - أن الاعتدال على مستوى الأداء المقاس من خلال التحصيل الدراسي في المرحلة الثانوية لا يجب أن يظل المعيار الوحيد للقبول في الجامعة، ولابد من إعادة النظر والبحث عن بدائل أو أساليب ومحكات أخرى يعتمد عليها بجانب التحصيل الدراسي في عمليات القبول والتوزيع .

٢ - أن أسلوب التقويم في نظام المقررات من خلال تكرار مراته . وتنوع مجالاته واحتساب المعدل التراكمي للطالب خلال سنوات وجوده بالمدرسة، ربما يساعد على التحقق من ثبات وصدق ما تقيسه لدى المتعلم، وبالتالي يصبح أفضل من نظام التقويم المتبع في النظام التقليدي ويتيح فرصا لاستخدامه كمحك للقبول بالجامعة مع غيره من محكات أخرى .

٣ - لابد من إعداد اختبارات لقياس القدرات المختلفة للطالب بدءا من المرحلة الثانوية حتى يأتي توجهه للتخصص أو المجال الدراسي المناسب في مرحلة مبكرة مما يسهم في زيادة احتمالات حسن اختياره للتخصص بالجامعة وتزيد من فرص النجاح والتفوق .

٤ - أن نبتعد قدر الإمكان عن النظام الهرمي للقبول بالجامعة والذي يربط بين مستوى الأداء الأعلى وبعض الكليات، فقد بينت دراسة (أبو علام - الديب، ١٩٨٥) أن كثيرا من المواد ذات الدرجات العالية (الرياضيات مثلا) والتي تزيد درجتها عن ٢٥٪ من المجموع الكلي يركز الطلبة عليها ليرتفع معدلهم أو نسبتهم المثوية في الوقت الذي أظهرت الدراسة أن هذه المادة بالذات كانت ارتباطاتها بمعدلات الأداء في الجامعة ضعيفة للغاية . كما أن هذا التصنيف قد يؤدي بالطلبة إلى الاستظهار والحفظ لأداء الامتحان والحصول على الدرجات العالية دون ضرورة على توظيف هذه المعلومات في حياتهم المستقبلية أو في دراساتهم الجامعية .

٥ - توحيد نظام التعليم بالمرحلة الثانوية مع ما هو موجود بالمرحلة الجامعية بحيث يشعر الطالب أن نظام الدراسة بالجامعة امتداد للدراسة الثانوية .

المراجع

- ١ - الغنيم، مرزوق. . وآخرون: «ظاهرة عزوف الشباب الكويتي عن الثقافة العلمية ودور النادي العلمي في التغلب عليها»، (الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، ديسمبر ١٩٨٣).
- ٢ - أبو علام، رجاء - والدين فتحي، «القوة التنبؤية لمجموعة درجات امتحان شهادة الثانوية العامة بأداء الطلبة في جامعة الكويت» (المجلة التربوية، العدد الرابع مارس ١٩٨٥م).
- ٣ - البدر، حمود عبد العزيز، «العلاقة بين مستوى التحصيل في الثانوية العامة وفي الجامعة للطلاب المقبولين بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول من عام ١٣٩٧هـ حتى الفصل الدراسي الثاني لعام ١٣٩٩هـ» (بحث مقدم لمؤتمر المسؤولين عن القبول والتسجيل بالجامعة العربية المنعقد في دولة الإمارات العربية عام ١٤٠٠هـ).
- ٤ - الملق، محمد علي، «العلاقة بين علامات الثانوية العامة وعلامات الدراسة الجامعية» مجلة كلية الآداب، جامعة الملك سعود. م ١١ (١)، ١٩٨٤. ص ص ١٧٣ - ١٩١.
- ٥ - جمال حسين الألوسي، «أثر بعض العوامل التحصيلية والنفسية والاجتماعية على التنبؤ بالنجاح في كلية الهندسة» (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، ١٩٧٢).
- ٦ - جامع، حسن، «التعلم الذاتي وعلاقته بتحصيل طلاب دور المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس» (بحث دكتوراه، جامعة المنصورة ١٩٨٣م).
- ٧ - عبد الجبار توفيق، هناء حسين، د وهيفاء عبد الحليم «أثر تحصيل الطلبة في الدراسة الثانوية على تحصيلهم في الدراسة الجامعية. دراسة ميدانية» (المجلة العربية للبحوث التربوية - العدد الأول - المجلد الثالث - يناير ١٩٨٣ م).

- 8) Durlinger. G.W. "The prediction of College Success. A summary of Recent findings". (College University, Journal, 19, 1943).
- 9) Guifford, J.P; "Fundamental statistics in Psychology and Education". ((412 ed), New York, Mc Graw Hill Co., 1956).
- 10) Mc Nemar, Q. "Psychological statistics". (New York, Tohnwillg and Sons, Inc., 1954).
- 11) Ojo, Folagan, "Entry grades and academic performance in Nigerian Universities". Uo. 1,31, NO. 1, Nov., 1976.
- 12) Schwartz, M.M., and Clark, E.E. "Prediction of Success in graduate, school at Rutgers University". (Journal of education Research. 53, 3, 1954).
- 13) Stronck, David, R. "Predicting Prefomance from college admission criteria. Nursing outlook", (uo i, 27, No. 9 Eep. 1979).