رأي طلبة الجامعة عن أثر النظام التعليمي في إكسابهم بعض المهارات المعرفية والشخصية

الدكتورة نـــادية شريـــف
كلية التربية – جامعة الكويت

ملخـص :

اهتمت هذه الدراسة بالتعرف على أثر النظام التعليمي والممارسات التربوية السائدة به على تنمية بعض المهـارات العقلية المعـرفية والسـمات الشخصية الانفعـالية لدى المتعلمين . وقد تناولت الدراسة استعراض أهم الأسس النفسية والفلسفية التي تميز نظامي المقررات والنظام التقليدي وكيف تؤثر خصائص كلا منهما على تنمية مهارات التفكـير ، ومهـارات التعلم ، والمهارات والمعارف المرتبطة بالمهنة ، وبعض السمات الشخصية الانفعالية للمتعلم .

وقد تمكنت الباحثة بعد استعراض الإطار النظري والدراسات السابقة في الميدان من تحديد مجموعة من الفروض التي يحاول البحث التحقق منها وتشمل :

١ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير المرحلة الدراسية .
٢ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير النظام التعليمي .
٣ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير الجنس .
٤ – توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغيرات التفاعل المختلفة .

إجراءات الدراسة : تم إعداد استبانة تشمل على أربعة مجالات رئيسية هي مجال إكساب مهارات التفكير ، ومجال اكتساب مهارات ومعارف مهنية ، ومجال اكتساب مهـارات التعلم ، ومجـال اكتسـاب مهارات وسمات شخصية . وقد مرت الاستبانة بالخطوات اللازمة للتحقق من هدفها وثباتها .

عينة الدراسة : وقد اشتملت الدراسة على عينة طبقية عشوائية من طلبة جامعة

الكويت المستجدين ، ومثلها من الطلبة المسجلين في المراحل الدراسية النهائية ، كما تضمنت العينة طلاباً من تخصص الكليات العملية والكليات النظرية .

النتائج وتحليل البيانات : استخدمت الباحثة أسلوب التباين المعقد (٢×٢×٢) للمتغيرات التالية :

١ - المرحلة الدراسية : طلبة مستجدين × طلبة السنوات النهائية

٢ - نظم التعليم : نظام مقررات × نظام تقليدي

٣ - الجنس : ذكور × إنـــاث .

خلاصـة النتـائـج : يتضـح من نتائج هذه الدراسة أن نظام المقررات بالجامعة اختلفت درجة كفاءته وقدرته على تحقيق أهدافه تبعاً للمتغيرات موضع الدراسة ويمكن إجمال أثر هذا النظام في علاقته بالمتغيرات المختلفة فيما يلي :

١ - أظهـرت النتـائـج تفوق أداء طلبة الجامعة في المراحل النهائية بالمقارنة بالطلبة المستجدين فقد ظهرت قدرة وكفاءة التعليم الجامعي على إكسابهم العديد من المهارات المتضمنة في مجالات الاستبانة المختلفة ، وهذا ولا شك نقطة تحسب في صالح الجامعة وتؤكد دورها بالمقارنة بالمرحلة الثانوية في تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين .

٢ - أظهرت النتائج تفوق أداء الطلبة المنتمين لنظام المقررات سواء بالمرحلة الثانوية أو بعـد التحاقهم بالجامعة) بالمقارنة بالطلبة المنتمين لنظام التعليم العادي في العديد من المجالات ، وتؤكد هذه النتيجة على أهمية وجود نوع من التوحيد بين نظام الدراسة بالجامعة مع نظام الدراسة بالمرحلة الثانوية حتى يساعد ذلك على تأكيد ما بدأته المدرسة الثانوية .

٣ - أظهرت النتائج أن نظام المقررات بالمقارنة بالنظام العادي لم يكن دالا في إكساب الطلبة مهارات التفكير- بالرغم من أن فلسفة نظام المقررات تؤكد وتسعى إلى ذلك بصورة وبدرجة أكبر مما تؤكدها فلسفة وممارسات النظام العادي ، ولذلك كان من الضروري أن نلفت الانتباه إلى أهمية ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات هذا المجال .

٤ - أظهـرت النتائج أيضاً تفوق أداء الذكور في المراحل النهائية في معظم مجالات الاستبانة - مما يؤكد على أن التعليم الجامعي كان له أثره الكبير في هذا التميز بالنسبة للذكور بالمقارنة بالإناث - ومما يستدعي ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة لدى الإناث أيضاً وإتاحة نوع من الإرشاد النفسي والتربوي الذي يكون من شأنه مساعدة الطالبة على تخطي حاجز التنشئة الاجتماعية بحيث تصبح أكثر قدرة على التفاعل والاندماج والمشاركة الإيجابية في حياة الجامعة حتى يمكنها أن تكتسب المهارات المختلفة بنفس درجة اكتساب الطالب لها .

مقدمة :

تتحدد قيمة أي نظام تعليمي في قدرته على تحقيق أهدافه ، كما أن تطوير أي نظام تعليمي ينبغي أن يتم من خلال الدراسة العلمية العميقة التي تهدف إلى معرفة قدرة النظام الجديد على تخطي سلبيات ونواقص النظام السابق .

ونـظراً لتعـرض المجتمعـات في العقود الأخيرة للعديد من التغيرات التي شملت نواحي الحياة المختلفة والتي كان لها أثرها المباشر على ما يتوقعه المجتمع ومؤسساته من التعليم فإن من الضوروي أن يواكب ذلك تغيير في أسلوب التعليم والإبداع والابتكار والتجـديد ، والـذي تزود بالقـدر الأدنى من المهـارات والكفـايات المهنية والعقلية والشخصية التي تسـاعـده على الإسهـام النـاجـح في تلبية متطلبات الحياة ومواجهة متطلبات عالم شديد التنافس سريع التغير .

وقد ظهر في السبعينات مجموعة من الاتجاهات التربوية التي كان لها أثرها الكبير على فلسفـة التعليم وأهدافه وتمثلت هذه الاتجاهات التي أكدها مؤتمر اليونسكو العام في دورته السابعة عشرة في ديسمبر ١٩٧٢ فيما يلي :

١ - أن تكون التربية مدى الحياة هي المفهوم الرئيسي لأي سياسة تربوية .
٢ - أن تتكامل التربية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها .
٣ - أن تتوافر بيانات أكثر مرونة تستجيب لحاجات الأفراد من جهة ولمتطلبات التنمية الشاملة من جهة أخرى .
٤ - أن يكون إعداد الفرد للحياة وليس لمتطلبات القبول الجامعية .
٥ - أن يوجه الاهتمام بالدراسات الأكاديمية جنباً إلى جنب مع الدراسات التكنولوجية .

٦ - أن تتبنى المؤسسات التربوية مبدأ «التربية من أجل المهنة» وأن يكون هناك اهتمام بتعريف الطلاب المهنة وإعدادهم لها ، وتحقيق مزيد من الاهتمام بين عالم التعليم وعالم العمل .

وقد أخذت دولة الكويت بتطوير نظمها التعليمية سواء على مستوى الدراسة بالمرحلة الثانوية أو الجامعية ، وذلك منذ العام الدراسي ١٩٧٩/٧٨ بالنسبة للمرحلة الثانوية ، ومنذ العام الدراسي ١٩٧٦/٧٥ بالنسبة للمرحلة الجامعية ، إيماناً منها بأهمية توفير نظام تعليمي قادر على إعداد المواطن الذي يتمتع بشخصية متفتحة فكرياً وأخلاقياً قادراً على المشاركة والإسهام الفعال في أنشطة مجتمعه ، مهيئاً لعالم العمل والمهنة ، مشاركاً في صنع القرار ، والإسهام في المسئوليات والأنشطة والحياة الاجتماعية لمجتمعه ، قادراً على مواصلة التعليم والاستمرار في تحصيله ، متكاملا في جوانبه الفكرية المعرفية والروحية والوجدانية والبدنية ، قادراً على تعليم نفسه بنفسه .

في ضوء هذه الآمال والتوقعات لجأت دولة الكويت إلى تطبيق نظام المقررات كصيغة مستحدثة لتطوير نظامها التعليمي ، وأظهر هذا النظام لاسيما في المرحلة الثانوية جنباً إلى جنب مع النظام التعليمي التقليدي الذي طور هو الآخر منذ العام الدراسي ١٩٨٥/٨٤ ، إلى نظام يعرف بنظام الفصلين ، ولا يختلف نظام الفصلين كثيراً عن النظام التقليدي المتعارف عليه إلا فيما يتعلق بتقسيم السنة الدراسية إلى فصلين دراسيين كل منهما يختص بجزء من المنهج دون أي تغير في مناهجة الموحدة ، أو مدة الدراسة ، أو التشعيب المتوفر للطالب .

وقد اهتم المسئولون عن التعليم في دولة الكويت إلى مراجعة وتقويم نظام المقررات عدة مرات ، وتشكلت اللجان المتخصصة التي اهتمت بمراجعة وتقويم جميع جوانب العملية التربوية بنظام المقررات ، واستند التقويم إلى منهج علمي واضح (١٩٨٢) وذلك للتعرف على جوانب القوة والضعف والعمل على تأكيدها أو إصلاحها كذلك فقد خصصت جمعية المعلمين الكويتية أسبوع التربية الثاني عشر في مارس (١٩٨٣) لدراسة نظام المقررات وقد قدمت مجموعة من البحوث العلمية تناولت العديد من جوانب نظام المقررات .

ومع كل هذا الاهتمام والبحوث والدراسات الخاصة بنظام المقررات وجوانب العملية التربوية به إلا أنه على حد علم الباحثة لم تظهر أي دراسة تهتم بمقارنة مدى كفاءة نظام المقررات بالنظام التقليدي في دولة الكويت على إكساب الطالب المهارات

العقلية والسمات الشخصية التي تمثل أهدافاً أساسية لنظام المقررات ومن هنا كان هدف هذه الدراسة .

هدف الدراسة وحدودها : تهدف هذه الدراسة إلى :

١ - التعرف على رأي الطلبة من كل من نظامي المقررات والنظام التقليدي عن مدى قدرة النظام الذي أعدوا من خلاله في إكسابهم بعض المهارات العقلية والسمات الشخصية .

٢ - التعرف على الفروق الموجودة بين الطلبة القادمين من نظام المقررات والقادمين من النظام التقليدي بالمرحلة الثانوية بعد أن عايشوا نظام المقررات في الجامعة ، وأيهما استفاد من النظام التعليمي بالجامعة بدرجة أكبر .

مشكلة الدراسة :

مشكلة هذه الدراسة هي محاولة الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي تهدف إلى عقد المقارنة بين آراء طلبة نظام المقررات وطلبة النظام التقليدي العام من أثر كل من النظامين في إكسابهم بعض المهارات المعرفية والشخصية .

ويتحدد السؤال الرئيسي للدراسة فيما يلي :

١ - هل يختلف نظام المقررات عند النظام التقليدي في قدرته على إكساب الطالب بعض المهارات المعرفية والشخصية ؟

ويتفرع من هذا السؤال مجموعة أخرى من الأسئلة يمكن إجمالها فيما يلي .

٢ - هل يختلف رأي الطلبة المستجدين وطلبة المراحل النهائية من كلا النظامين في مدى إكسابهم لبعض المهارات المعرفية والشخصية ؟

٣ - هل يختلف رأي الذكور والإناث من كلا النظامين في مدى إكسابهم لبعض المهارات المعرفية والشخصية ؟

٤ - هل يختلف رأي طلبة الكليات العملية والكليات النظرية من كلا النظامين في مدى إكسابهم لبعض المهارت المعرفية والشخصية ؟ .

وللإجابة على هذه التساؤلات تنقسم الدراسة إلى قسمين هما :

١ - يتناول القسم الأول الإطار النظري لنظام التعليم وعلاقتها بنمو سمات

وخصائص الشخصية .

٢ - أما القسم الثاني فيتناول الإطار الميداني للدراسة ، بما يشتمل عليه من إجراءات الدراسة واختيار العينة ، وتصميم الأداة ، واستعراض النتائج ومناقشتها .

أولا الاطار النظري للدراسة :

النظام التعليمي وعلاقته بنمو المهارات المعرفية والشخصية :

بمثل النظام التعليمي الأساس الذي تنمو في إطاره العديد من السمات الشخصية للمتعلمين ، بل لا نبالغ إذا قلنا أن الدور الذي نلعبه فلسفة التعليم ، وطرقه ، وأساليبه هو من أهم المحددات ذات الأثر على نمو شخصية المتعلمين ، ومهاراتهم المختلفة ، ذلك أن عملية التعليم والتعلم في وقتنا الحاضر لابد وأن ننظر إليها على أنها أكثر من مجرد تعلم المهارات الأكاديمية واكتساب المادة الدراسية ، بل أنها عملية تهدف إلى إتاحة الفرصة للمتعلم لاستيعاب المعرفة المتقدمة ، وإلى خلق اتجاه عقلي أصيل لدى المتعلم يحفزه على البحث والمعرفة ، والسعي الدءوب للحصول عليها من مصادرها المتنوعة وهذا بالإضافة إلى ضرورة الاهتمام بتكوين الاتجاهات والقيم ، واكتساب المهارات الاجتماعية والمهنية (Combs, 1973) . ويؤكد برونر (Bruner 1966) على أن أهم أغراض العملية التربوية هو تنمية الشخصية المقتدرة ، وإعانة المتعلمين على بلوغ أقصى طاقاتهم وإمكاناتهم العقلية والاجتماعية والعاطفية .

لذلك كان من الضروري أن نتعرف على الملامح الرئيسية لكل من نظامي التعليم الأكثر شيوعاً في دولة الكويت وهما نظام المقررات ، والنظام التقليدي العام حتى يمكن تحديد الفروق الموجودة بينهما وأثر ذلك على النمو العقلي والشخصي للمتعلم .

(١) خصائص نظام المقررات وأثره على نمط الشخصية :

يتميز نظام المقررات بأنه أحد الأنظمة التعليمية التي تنظر إلى المتعلم على اعتبار أن لديه قابلية للتعلم والارتقاء ، وأن إمكاناته واستعداداته تصبح أكثر تفتحاً وارتقاء في ظل النظم التعليمية التي يطلق عليها النظم المفتوحة open system (Allen 1970) .

ويقوم نظام المقررات في أساسه على مجموعة من المبادىء التي تسعى إلى تحقيق التكامل والتوازن بين حاجات الفرد وميوله من ناحية ومطالب المجتمع من ناحية أخرى ، كما أنه النظام الذي يتيح الفرصة للطالب لأن يمارس حقه في الاختيار ، واتخاذ

القرار ، مراعياً بذلك الفروق الفردية لدى المتعلمين ، ومتيحاً للفرد الفرصة لأن يتعلم وفق ميوله وحسب استعداداته وقدراته ، كما يوفر نظاماً إرشادياً يساعد الطالب على اكتشاف قدراته وتعزيزها ، ويساعده على تنمية أسلوب مستقل في التفكير واتخاذ القرار (سرحان ١٩٧٩) .

لذلك فإن هذا النظام يهدف إلى تنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم سواء كان ذلك في جوانبها العقلية المعرفية ، أو الانفعالية الوجدانية ، وقد أشار جيمس كولمان (Col-eman, 1971) إلى أن الشخصية الفعالة هي الشخصية ذات الاقتدار الذهني (intellectual competence) الاقتدار الانفعالي (emotional competence) والاقتدار الاجتماعي (social competence) ، ويعني جيمس بالاقتدار هنا ضرورة الإفادة من طاقات المتعلم المختلفة إلى أقصى درجة سواء كان ذلك في الجانب العقلي الفكري أو بالنسبة لنمو الشخصية الانفعالية القادرة على الضبط الانفعالي ، وإقامة علاقات اجتماعية سوية ومشبعة مع الآخرين .

ففي الجانب العقلي المعرفي يهتم نظام المقررات بتعويد الطلاب وتدريبهم على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بما يتضمن من جهد ذاتي في اختيار المقررات أو التشعيب ، أو دعوة إلى التعلم الذاتي والتربية المستمرة ، وغرس روح المسئولية والبحث ، والاتصال بمصادر المعرفة المختلفة ، والرغبة في مواصلة التعليم مدى الحياة وتعتبر مهارات التعلم الذاتي من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها كل متعلم بل أن مفهوم التعلم الذاتي أصبح غاية كبرى في التعليم العصري فهو يؤكد على ضرورة سعي المتعلم باستمرار نحو الخبرة ، وأن يعيشها بنفسه ، وأن يدرك كل متعلم أن الغاية من تعلمه ليس حشو الذهن بالمعلومات والنتائج ، وإنما الغاية هي أن يتعلم الفرد كيف يشارك في بناء المعرفة ، فالمعرفة عملية وليست نتيجة (Bruner, 1966) . في هذا السياق يؤكد ديوي (١٩١٦) على أن أسلوب التعلم التقليدي لابد وأن يتغير فهو أسلوب قاصر على أن ينمي لدى المتعلم القدرة على التفكير والاستقصاء ، وأنه يعتمد على نقل المعلومة من المعلم إلى الطالب دون أن يتاح للطالب الفرصة لأن يشارك في الوصول إليها أو البحث عنها ، ويؤكد ستشمان (Suchman 1966) على ضرورة تعليم الأبناء أساليب التعلم الاستكشافي ، والنقدي ، والابتكاري فهذه الاستراتيجية المعرفية هي الأبقى أثراً في خبرة المتعلم ، نظراً لمروره بنفسه بخبرة جمع المعلومات وما يرافق عملية الجمع هذه من البحث ، والتجريب والتناول ، ويؤكد جان بياجيه أيضاً في كتاباته المبكرة على ضرورة الاهتمام بتنمية السلوك الاستكشافي للمتعلم بل أنه يعتبره مفهوما محوريا يفسر من

خلاله عمليات الارتقاء والنمو لدى الإنسان (Piaget 1977) . وقد تعددت الدراسات حول السلوك الاستكشافي منذ الخمسينات ، ففي دراسة وايت (R. White 1959) عن مفهوم التمكن والاقتدار (competnce) ما يؤكد على أن هناك دافعاً طبيعياً في الإنسان يدفعه لاستكشاف البيئة والتعامل معها بأفضل شكل ممكن كذلك ظهر فيما بعد مفهوم الدافعية المسيرة الذاتية (interinsic motivation) وكثر استخدامه في تفسير جوانب سلوكية متعددة في مجالات التربية والابداع وغيرها (Day, et al. 1971) .

ولا تقتصر أهداف نظام المقررات على تنمية الجوانب العقلية المعرفية بل يتعدى ذلك إلى تنمية الشخصية في جانبها الوجداني والاجتماعي ، فإتاحة الفرصة للمتعلم لأن يختار لنفسه ، وأن يتعرف على حقيقة إمكاناته واستعداداته ، وأن يقوم بذاته في ضوء ما حققه من إنجازات ، وأن يتحمل مسئولية اختياراته ، وأن يتخذ قرارات بشأن كل ما يصادفه من أمور ترتبط بتعليمه ، كلها مهارات أساسية لنمو الشخصية المقتدرة ، القادرة على اتخاذ القرار ، وتحمل المسئولية ، والشعور بالثقة والكفاءة ، والقدرة على التخطيط لمستقبلها ومستقبل أمتها ، أما الأسس الفلسفية لنظام المقررات فترتكز على الاهتمام بتنمية المهارات الاجتماعية الناجحة اعتمادا على ما يوفره النظام من جو يتسم بالصراحة والثقة بين الطالب وكل من يتعاملون معه ، فالحرية مع الإرشاد للطالب لأن يختار مقرراته أو تشعيبه أو عبئه الدراسي ، أو المدة اللازمة للانتهاء من مرحلته التعليمية كلها أمور تسهم في زيادة ثقة المتعلم بقيمته واحترام الآخرين لامكاناته وقدراته بحيث يساعده ذلك على تحقيق ذاته بعيداً عن جو التنافس والمفاضلة – فهو مطمئن إلى أن يسير في تعلمه بسرعته الذاتية وليس بالمقارنة بالآخرين ، فقد ينتهي بعض الطلبة أسرع من غيرهم مختصرين بذلك الوقت ومستغلين إمكاناتهم إلى أقصى طاقتها ، وقد يبطىء البعض الآخر تبعاً لظروفهم وإمكاناتهم . وعادة ما يتم ذلك بكل يسر وسهولة ومرونة ، ودون إحساس بالعجز أو المهانة من جهة الطالب الضعيف ، ودون تحطيم لمفهوم الذات لدى الإنسان ، لذلك يؤكد منلو (Menlo, 1960) على أن التفاعل البناء بين المتعلم والقائمين على تعليمه ، والاهتمام بعمليات الإرشاد المتركزة حول المتعلم هما أساسين جيدين لتوفير الصحة النفسة في المدرسة وفي الصف (منصور ١٩٨٢) .

كذلك يسعى التعليم في نظام المقررات إلى بناء قاعدة واسعة من الثقافة العامة لدى المتعلم لتساعده على فهمه لنفسه وبيئته لتساعده على الاستفادة مما درسه لمواجهة

التغيرات السريعة المتلاحقة من حوله وبذلك تسهم هذه الثقافة الواسعة ، مع المهارات والاستراتيجيات المعرفية التي اكتشفها المعلم على مواجهة الحياة خارج جدران المؤسسة التعليمية وتساعده على التكيف مع مطالب المجتمع الخارجي وتوقعاته (عبدالمعطي ١٩٨٨) .

هذه المجموعة من القيم التي تمثل فلسفة أساسية وأهداف محددة لنظام المقررات من شأنها أن تسهم في بناء الشخصية المستقلة ، والعقلية الناقدة ، التي تتسم بالقدرة على ممارسة التفكير بأشكاله المتنوعة ، والتمكن من أدوات وأساليب التعلم المتاحة لها ، والقادرة على التكيف مع نفسها ومع البيئة الخارجية المحيطة بها .

لذلك فإن نظام المقررات هو نظام تعليمي يهدف إلى إعداد المواطن للحياة ، عن طريق تهيئة أسباب النمو الشامل له عقلياً ، واجتماعياً ، وروحياً ، وعن طريقه يزود المتعلمين بالقدر المناسب من الثقافة التي تشبع حاجاتهم ومطالب نموهم وبالقدر المناسب من المهارات المهنية التي تربطهم بمجتمعهم وعصرهم وتضمن إسهامهم البناء في تحقيق نموهم الشخصي وتقدم مجتمعهم (الدمرداش ١٩٧٩) .

* ويمكن تلخيص أهم الأهداف التي يسعى نظام المقررات إلى تحقيقها في المتعلم فيما يلي :

١ - مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات العقلية المعرفية المناسبة وفي مقدمتها مهارات التفكير بأنواعها المختلفة (التفكير الناقد - التفكير العلمي - التفكير الابتكاري - التفكير الاستكشافي والاستقصائي) .

٢ - مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات التعليمية اللازمة لنموهم الأكاديمي المستمر ومنها مهارات التعلم الذاتي ، والبحث عن المعرفة .

٣ - مساعدة الطلاب على فهم حقيقة إمكاناتهم واستعداداتهم المختلفة .

٤ - مساعدة الطلاب على فهم بنية المهن في المجتمع .

(٢) النظام التقليدي العام وأثره على نمو الشخصية :

من أهم ما يتصف به النظام التقليدي في التعليم هو توحيد برامجه دون وجود أي فرصة لمواجهة ما بين الأفراد من فروق فردية ، فلا يوجد أي تطبيق لمبدأ الاختيار بالنسبة للطلاب إلا فيما يتعلق باختيار إحدى شعبتين علمي أو أدبي على مستوى المرحلة

الثانوية ، أو تخصص معين داخل الكلية على مستوى الجامعة . والحقيقة أن هذا المستوى من الاختيار لا يواجه ما بين الأفراد من فروق فردية . فالطالب في القسم العلمي مثلا يرغم على دراسة مقررات لا يميل إليها أساساً ، وقد لايكون بحاجة إليها فيما بعد لتخصصة الدقيق ومع ذلك عليه أن يدرسها حتى ولو أثرت على معدله العام . لذلك فإن هذا النظام لايساعد على تلبية حاجات المتعلمين ومجالات اهتماماتهم ، وفقاً لقدراتهم وإمكاناتهم الفردية فلا مجال للاختيار لما يدرسه الطالب ، ولا مجال لمراعاة السرعة الذاتية للمتعلم بحيث تتاح الفرصة للتلاميذ المتميزين للانتهاء مبكراً من التعليم ، أو للمتعثرين للحصول على وقت أطول بعض الشيء تبعاً لإمكاناتهم الخاصة .

ويرتكز النظام التقليدي بصفة عامة حول المادة الدراسية أي كمها واستيعابها واستظهارها دون التركيز على ضرورة توظيفها في حياة المتعلم ، وهو يهتم بعمليات تقويم المتعلم من أجل الانتفاء والمفاضلة ، وإعداد الخريج لاستكمال تعليم الأكاديمي ، وليس بغرض الإتقان والاقتدار والتوظيف لما يتعلمه الفرد . عكس الحال بالنسبة لنظام المقررات فهو نظام يتمركز حول المتعلم وإرشاده ، وهو يسعى إلى الوصول بالمتعلم إلى حدود الإتقان والاقتدار ، وهو لا يعتمد كثيراً على المقارنة والتمييز ، بل يسعى لإتاحة الفرصة أمام المتعلمين كل حسب استعداداته وإمكاناته واضعاً نصب عينة أهمية اعداد المتعلم للحياة والمواطنة بالدرجة الأولى وقبل إعداده للوظيفة أو الدراسات الجامعية .

وقد ترتب على هذا النظام التقليدي للتعليم تعويد الطلبة على العادات الدراسية السلبية التي كان لها أثرها في نمو سماتهم الشخصية والتي تتمثل في الاتكالية الزائدة ، والسلبية الواضحة وعدم القدرة على اتخاذ القرارت سواء المرتبطة بتعليم الفرد واختياراته أو المرتبطة بالمهنة التي يعد نفسه أو يعده لها النظام التعليمي ، كذلك ظهرت سلوكيات كان لها أثرها على جوانب الشخصية المختلفة فعلى سبيل المثال أدى الصراع والتسابق الرهيب بين الطلاب للحصول على مكان بالتعليم الجامعي إلى لجوء الطلبة وأولياء أمورهم إلى كل ما من شأنه أن يساعد على زيادة الدرجات مثل الدروس الخصوصية ، والاعتماد على الملخصات ، والغش ، والحفظ والاستظهار دون الفهم والاستيعاب ، وكان لكل هذه الممارسات أثارها الضارة على نمو الشخصية بجانب تخريج أفواج من الخريجين عاجزين على ملاحقة التطور السريع في شتى مجالات الحياة ، موجهين بالدرجة الأولى إلى استكمال الدراسة الجامعية ، غافلين عن حاجة المجتمع إلى العمالة

الوسطى وكيف يمكن ذلك في الوقت الذي لم يعدهم النظام التعليمي من أجل الحياة أو المهنة (عبدالمعطي ١٩٨٨) .

وهكـذا يتضح مما سبق استعراضه عن خصائص كلا من نظام المقررات والنظام التقليدي أن نظام المقررات يعد صيغة تربوية مستحدثة لجأت إليها الكويت وغيرها من الأقطار العربية للتغلب على بعض السلبيات التي أشارت إليها الدراسات والتي جاءت في الوثائق المتعددة التي تناولت النمو الكيفي للتعليم في البلاد العربية (ندوة مكتب اليونسكـو ١٩٨٠ ، النـدوة الإقليمية حول مستقبـل التعليم ١٩٨٠ ، ندوة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٧٩) . والتي أجمعت جميعها على عدة نقاط لابد من أخذها في الاعتبار حتى يمكن للتعليم أن يؤتي ثماره ويحقق أهدافه في خطط التنمية للمجتمعات العربية ، هذه النقاط الأساسية يمكن إيجازها فيما يلي :

- أن يتحـول أسلوبنـا التعليمي من الإلقـاء والتلقـين ، إلى خلق روح البحث والابتكار ، والقدرة على المبادرة والإبداع .
- تمكين الأفراد من التعليم الذاتي ، واستثارة قدرات التفكير والتجديد والبحث والمقارنة .
- زيادة فاعلية المتعلم ودوره في العملية التعليمية ، فلا يكفي في عصر يتميز بالتفجر المعـرفي ، وتعـدد مصـادر المعرفة أن يظل التعليم مرادفاً للمدرسة أو الجامعة ، محصوراً بين الكتاب والمعلم ، بل لابد أن يزداد إسهام المتعلم وتمكنه من الاعتماد على نفسه بصورة مستمرة في اكتساب المعارف والمهارات لتكوين شخصية واستمرار تربيته لذاته (الشبكة الإقليمية للتجديد التربوي ١٩٨٠) .
- أن يسهم التعليم في إعداد الأفراد المتمكنين من الاستمرارية في التعلم مدى الحياة (طه ، عبدالمعطي ، ١٩٧٩) .

الدراسات السابقة :

إن المتتبع للدراسات والوثائق التي قدمت في المؤتمرات والندوات التي اهتمت ببحث قضية التعليم ومستقبل التعليم في البلاد العربية يلاحظ بصفة عامة أن جميعها يؤكد على أنه من الضروري أن يكون هناك تحول من التعليم التقليدي الذي يرتكز على التقليد والإلقـاء كأسلوب للتعلم ، ومن تكـدس المنـاهـج والاهتـمام بالكم المعرفي كمحتوى للمناهج ، إلى التركيز والاهتمام بتمكين الأفراد من التعلم الذاتي ، وتنمية

إمكاناتهم العقلية ، واستثارة ملكات الاكتشاف العلمي والابتكار والبحث والمقارنة ، وأن يكـون الاعتماد أساساً على التعلم الذاتي بحيث يصبح التعلم النظامي بجميع صوره مجرد مرحلة لتزويد الأفراد بالقدرات اللازمة للتعلم الذاتي (لبيب ١٩٨٠) كذلك أكـدت اسـتراتيجية الـتربية العربية (١٩٧٩) على ضورة النظر إلى العملية التربوية والتعليمية باعتبارها عملية إنسانية سلوكية اجتماعية ، حضارية تتألف في جوهرها من التعلم القائم على الجهود الذاتية للمتعلمين ، وعلى نمو قدراتهم الإبداعية والابتكارية .

لقد حظيت تجربة نظام المقررات في دولة الكويت بمجموعة متنوعة من البحوث والدراسات التقويمية سواء على المستوى الرسمي للدولة أو على المستوى الفردي . وقد شملت معظم هذه الدراسات التقويمية جميع جوانب العملية التربوية .

ففي دراسـة تقـويمية رسمية استمـرت لمدة أربعـة أعـوام (من العـام الجـامعي ١٩٧٩/٧٨ حتى العام الجامعي ١٩٨٣/٨٢) قامت اللجنة التي شكلتها كلية التربية بدراسة تجربة نظام المقررات دراسة شاملة وقد انتهت الدراسة إلى أن هناك اتجاها سائدا لدى جميع من شملتهم الدراسة من نظام وهيئة تدريسية ، ووكلاء ، ومسئولين وطلاب وأولياء أمـور وهو إدراكهم للعديد من الإيجابيات التي ظهرت من خلال تطبيق هذا النظام وأن هذا النظام يحرز تقدماً في تحقيق الأهداف ، وأنهم يفضلونه بالمقارنة بالنظام التقليدي العام . (وزارة التربية الكويتية ، ١٩٨٢) .

أما جمعية المعلمين الكويتية فقد خصصت أسبوعاً للتربية (١٩٨٣) لدراسة موضوع نظام المقـررات . وقـد أشـارت عينـة الدراسة من طلبة ومدرسين وقياديين تربويين وإخصائيين اجتماعيين إلى مجموعة من الآراء التي تعكس مجموعة من الإيجابيات لهذا النظام ، وقد تركزت هذه الإيجابيات فيما يلي :

١ - أنه نظام يزود طلابه بمهارات وخبرات لا تتوفر في غيره مثل التدريب على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والاتصال بمصادر المعرفة والاعتماد على النفس .

٢ - كذلك أشارت النتائج إلى أنه نظام قادر على تلبية رغبات الطلاب في دراسة ما يرغبون دراسته وذلك من خلال التشعيبات المختلفة التي يختارون منها ما يناسبهم .

وفي دراسة ثالثة (قاسم ، بدر١٩٨٣) حاول الباحثان استطلاع رأي الميدان حول التقـويم والإرشاد في ظل نظام المقررات ، حيث تم استطلاع رأي المدرسين الذين

أكدوا على أن البرنامج التقويمي في ظل نظام المقررات فيه كثير من المحاسن إذا ما قورن بالبرنامج التقويمي في ظل النظام التقليدي وقد كشفت الردود عن وعي تربوي بين المعلمين العاملين في هذا النظام حول كيفية الاستفادة من عملية التقويم لخدمة النظام بصفة عامة ، كما أكدوا أن فكرة الاستمرارية كفلسفة للتقويم تظهر بصورة جلية في هذا النظام مما يعكس جهود الطلاب ونشاطهم العلمي واستمرارية متابعتهم في ظل هذا النظام .

وفي دراسة أخرى (بهير ، عبدالقادر ١٩٨٤) استطلعت آراء أولياء الأمور حول نظام المقررات والنظام التقليدي أظهرت النتائج تفضيل أولياء الأمور لنظام المقررات لما يتميز به من إيجابيات يمكن إجمالها فيما يلي :

- توجه الأبناء إلى مزيد من الانضباط الذاتي .
- تخفيف نسبة لجوء الطلبة إلى الدروس الخصوصية .
- انتهاء معاناة الأهالي والطلبة من امتحانات الشهادات العامة .
- ارتفاع نسبة من يتوجهون إلى الدراسات العلمية .

أما دراسة (الخياط ١٩٨٢) عن واقع الساعات المعتمدة في مدارس الكويت فقد اهتمت بدراسة النمو الكمي للنظام وأهدافه ، والمنهج وهيئة التدريس وخدمات الإرشاد .

وقد خلصت الدراسة إلى التوصية بضرورة الاستمرار في التوسع في هذا النظام حيث أنه نظام وصل إلى قمة التطور في ممارساته التربوية بالمقارنة بالنظام التقليدي .

وفي دراسة شريف (١٩٨٨) لمقارنة مستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لطلبة نظام المقررات والنظام التقليدي بينت الدراسة أن مستوى تحصيل طلبة نظام المقررات كان ذات دلالة إحصائية بالمقارنة بتحصيل طلبة النظام التقليدي ، وأن قيم معاملات الارتباط بين التحصيل في المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية لكل من النظامين على الرغم من أنها لم تصل إلى مستوى التنبؤ . إلا أن قيم الارتباط في نظام المقررات كانت أعلى منها في النظام التقليدي وكانت ذات دلالة إحصائية .

وفي دراسة الأحمد ، أبو علام ١٩٨٧) عن تسرب الطلبة من مدارس التعليم العام بدولة الكويت بينت الدراسة أن معدل التسرب في المرحلة الثانوية العامة أعلى من معدلات التسرب في مراحل التعليم الأخرى ، وقد اعتبرت الباحث أن هذا يدل دلالة

قوية على عدم كفاءة النظام التقليدي وإخفاقه في استبقاء طلابه ولا سيما وأن التعليم الثانوي بالكويت ليس مرحلة إلزام بل هو قائم على الاختبار . وقد أشار الباحثان إلى ضرورة العمل على إكساب الطلبة المهارات الدراسية ، وضرورة توفير مستويات تحصيلية متنوعة للفرقة الدراسية الواحدة والاهتمام بعمليات التوجيه والإرشاد واستخدام نظام التدريس العلاجي للتغلب على المشكلات التعليمية .

والواقع أن توصيات هذه الدراسة وما خرجت بها من نتائج هي بالأساس الأول تمثل أهدافا وممارسات يقوم عليه فلسفة نظام المقررات وممارساته .

في ضوء نتائج الدراسات التي سبق الإشارة إليها ، وفي ضوء الفلسفة التي يقوم عليها كل من نظامي المقررات والنظام التقليدي ، يمكن تحديد مجموعة الفروض التي يحاول البحث التحقق منها فيما يلي :

فروض البحث :

١ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة المستجدين وطلبة المراحل النهائية عن مدى اكتسابهم لبعض المهارات .

١ - أ - المعرفية .

١ - ب - المرتبطة بالمهنة ومجالات العمل .

١ - ج - المرتبطة بالتعليم واكتساب المعرفة .

١ - د - الانفعالية والشخصية .

٢ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة نظام المقررات وطلبة النظام التقليدي عن مدى اكتسابهم لبعض المهارات .

٢ - أ - المعرفية .

٢ - ب - المرتبطة بالمهنة ومجالات العمل .

٢ - ج - المرتبطة بالتعليم واكتساب المعرفة .

٢ - د - الانفعالية والشخصية .

٣ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الذكور والإناث عن مدى اكتسابهم لبعض المهارات .

٣ - أ - المعرفية .

٣ - ب - المرتبطة بالمهنة ومجالات العمل .

٣ - ج - المرتبطة بالتعليم واكتساب المعرفة .

٣ - د - الانفعالية والشخصية .

٤ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة ترجع لمتغير التفاعل بين النظام التعليمي والجنس عن مدى اكتسابهم المهارات .

٤ - أ - المعرفية .

٤ - ب - المرتبطة بالمهنة ومجالات العمل .

٤ - ج - المرتبطة بالتعليم واكتساب المعرفة .

٤ - د - الانفعالية والشخصية .

٥ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة ترجع لمتغير التفاعل بين المرحلة الدراسية/ والجنس عن مدى اكتسابهم المهارات .

٥ - أ - المعرفية .

٥ - ب - المرتبطة بالمهنة ومجالات العمل .

٥ - ج - المرتبطة بالتعليم واكتساب المعرفة .

٥ - د - الانفعالية والشخصية .

٦ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة ترجع لمتغير التفاعل بين المرحلة الدراسية/ والنظام التعليمي عن اكتسابهم المهارات .

٦ - أ - المعرفية .

٦ - ب - المرتبطة بالمهنة ومجالات العمل .

٦ - ج - المرتبطة بالتعليم واكتساب المعرفة .

٦ - د - الانفعالية والشخصية .

٧ - توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء الطلبة لمتغير التفاعل بين المرحلة الدراسية x النظام التعليمي x الجنس عن مدى اكتسابهم المهارات .

٧ - أ - المعرفية .

٧ - ب - المرتبطة بالمهنة ومجالات العمل .

٧ - ج - المرتبطة بالتعليم واكتساب المعرفة .

٧ - د - الانفعالية والشخصية .

إجـراءات الدراسـة :

أولا : عينة البحث :

أجريت هذه الدراسة على عينة عشوائية من طلبة جامعة الكويت في بداية العام الجامعي ٨٩/ ١٩٩٠ وقد اشتملت العينة على فئتين من طلاب الجامعة ، الفئة الأولى هي فئة الطلبة المستجدين الذين التحقوا بالجامعة في بداية هذا العام الدراسي ، وقد بلغ عدد أفرادها (١٢٨) طالباً من الكليات العملية ، (٥٦) طالباً من الكليات النظرية .

أما الفئة الثانية فهي الطلبة القدامى بالجامعة والذين مضى على وجودهم بها مالا يقـل عن ستـة فصـول دراسية ، أي الـذين التحقـوا بالجـامعة منذ العام الجامعي ١٩٨٧/٨٦ . وقـد بلغ عدد أفرادها من كليات الجامعة المختلفة (١١٦) طالباً من الكليات العملية ، (٨٧) طالباً من الكليات النظرية .

والجـدول رقم (١) يبـين عدد أفراد كل فئة من الفئات وتوزيعهم على الكليات العملية والنظرية . وعلى الفئات (١-أ) ، (١-ب) ، (١-ج) الفرعية المختلفة للدراسة .

جـــدول رقـم (١ - أ)

طلبة مستجدين		طلبة في مراحل نهائية	
كليات عملية	كليات نظرية	كليات عملية	كليات نظرية
١٢٨	٥٦	١١٦	٨٧

جـــدول رقـم (١ - ب)

يبين توزيع أفراد العينة تبعاً للمجموعات الفرعية للدراسة

طلبة مستجدين بالجامعة				طلبة المراحل النهائية			
نظام المقررات		نظام تقليدي		نظام المقررات		نظام تقليدي	
كليات عملية	كليات نظرية	كليات عملية	كليات نظرية	كليات عملية	كليات نظرية	كليات عملية	كليات نظرية
ذكور إناث	ذكور إناث	ذكور إناث	ذكور إناث	ذكور إناث	ذكور إناث	ذكور إناث	ذكور إناث
١٢ ٢٥	٨ ١٠	٣٤ ٥٧	١٠ ٢٨	١٥ ١٧	١٠ ١٢	١٨ ٦٦	١٤ ٥١

جـــدول رقـم (١ - ج)

يبين توزيع أفراد العينة تبعاً للمجموعات الفرعية للدراسة

عـدد الأفـــراد في	المرحـــلة × النظـــام				المرحـــلة × الجنـــس				النظـــام × الجنـــس			
	مستجدين		سنوات نهائية		مستجدين		سنوات نهائية		مقررات		تقليدي	
	مقررات	تقليدي	مقررات	تقليدي	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث
الكليات العملية	٣٧	٩١	٣٢	٨٤	٤٦	٨٢	٣٣	٨٣	٢٧	٤٢	٥٢	١٢٣
الكليات النظرية	١٨	٣٨	٢٢	٦٥	١٨	٣٨	٢٤	٦٣	١٨	٢٢	٢٤	٧٩

ثانيا : أداة البحث :

اهتمت الباحثة بتحليل محتوى ومضمون وفلسفة نظام المقرراا وذلك للتعرف على أهم المهارات والخبرات التي يهدف النظام إلى إكسابها للمتعلمين ، فنظام المقررات نظام تعليمي عصري ينتمي إلى الأنـظمـة التعليمية المفتوحة التي ظهرت في العقود الأخيرة والتي تهدف أولا ما تهدف إلى إعداد المواطن في جوانبه الشاملة وإعداده بصورة متكاملة (منصور ١٩٨٢) وقد أمكن استخلاص أهم المهارات التي يجب أن ينجبها النظام التعليمي لدى الناشئة فيما يلي :

١ - تنمية مهارات التفكير بأشكالها المختلفة .
٢ - تنمية مهارات التعلم واكتساب المعرفة .
٣ - تنمية بعض الخصائص الانفعالية .
٤ - تنمية بعض المعارف المهنية .

وفي ضوء ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة تضمنت المجالات الأربع المشار إليها وقد اختلف عدد بنود كل مجال من هذه المجالات فبينما اشتمل المجال الأول على (١٥) بنداً ، تضمن المجال الثاني على (١٧) بنداً ، والمجال الثالث على (١٠) بنود والمجال الرابع على (٦) بنود .

وقد تطلبت الإجابة على كل بند من بنود الاستبانة أن يعطي الطالب حكماً على مقياس متدرج من أربع مستويات معبراً عن رأيه في مدى قدرة النظام التعليمي الذي أعد من خلاله على اكتساب بعض المهارات الفكرية ، والتعليمية ، وبعض السمات الانفعـالية والمعـارف المهنية ، بحيث تعطي الدرجة (٤) إذا كان قد اكتسب المهارة بدرجة ممتازة والدرجة (٣) إذا كان قد اكتسب المهارة بدرجة جيدة ، والدرجة (٢) إذا

كان قد اكتسب المهارة بدرجة متوسطة والدرجة (١) إذا كان قد اكتسب المهارة بدرجة ضعيف أو بسيطة وطبيعي أو تعبر الدرجات الأعلى على مستوى أرقى لاكتساب المهارة .

صدق الأداة :

مر اعداد الأداة بالخطوات العلمية المتعارف عليها . وحتى يمكن التحقق من صدق الاستبانة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين وذلك بغرض التأكد من قدرة الاستبانة على قياس ما وضعت لقياسه وللتأكد من صلاحيتها لغوياً ومناسبتها لمستوى المستجيبين وقد أشار المحكومين بضرورة إجراء بعض التعديلات على بنود الاستبانة ، ويمكن إجمال أهم التعديلات التي أشار إليها المحكمون فيما يلي :

- أن بعض البنود تمثل بنوداً مركبة أي تقيس أكثر من بعد .
- أن بعض البنود تتضمن مصطلحات علمية قد لا يفهمها الطالب .
- أن هناك تكرار لبعض البنود ويجب حذف بعضها .
- أن بعض العبارات كانت بحاجة إلى مزيد من الدقة اللغوية في صياغتها .

وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة حتى تضمن صدق الأداة .

ثبات الأداة :

تم الحصول على ثبات الأداة باستخدام الحاسب الآلي لجامعة الكويت وقد جاءت معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الاستبانة باستخدام معامل الفا لحساب الثبات على النحو التالي ، ٠,٨٨ ، ٠,٨٥ ، ٠,٩٣ ، ٠,٩١ على الترتيب .

المعالجة الاحصائية :

١ - تم حساب درجة كل فرد من أفراد العينة ، وحددت درجته الكلية على كل مجال من مجالات الاستبانة ، وكانت أقصى درجة للمجال الأول هي (٦٠) ، للمجال الثاني (٦٨) ، والمجال الثالث (٤٠) ، والمجال الرابع (٢٤) .

٢ - تم باستخدام الحاسب الآلي لجامعة الكويت استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الاستبانة وذلك بالنسبة للعينة الأولى (فئة المستجدين) والعينة الثانية (فئة القدامى) .

٣ - اعتمدت الدراسة على تحليل التباين المعقد ، حيث تم استخدام التصميم العاملي (٢×٢×٢) وكانت المتغيرات الوصفية كما يلي :
- المرحلة الدراسية : طلبة مستجدين × طلبة السنوات النهائية .

- نظام الدراسة : نظام المقررات × النظام التقليدي .
- الجنس : ذكـــو × إنـــاث .

وذلك بالنسبة للكليات العملية على حده والكليات النظرية على حده .

أما المتغير التابع فكان درجة الطالب على كل مجال من مجالات الاستبانة .

النتائج ومناقشتها :

يوضح الجدول رقم (٢ ، ٣) متوسطات الآراء والانحرافات المعيارية وعدد الأفراد في كل مجموعة وذلك بالنسبة لطلبة الكليات العملية .

ويوضح الجدول رقم (٤) نتائج تحليل التباين لهذه المجموعة حيث يتضح من تحليل التباين ما يلي :

١ - **بالنسبة لمتغير المرحلة :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنوات النهائية في ثلاث من مجالات الاستبـانـة ، ففي مجال اكتساب مهارات التفكير بلغت النسبـة الفائية ٢٩,٣ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وكانت في صالح طلبة السنوات النهائية ، أما في مجال اكتساب المهارات والمعارف المهنية بلغت النسبة الفائية ١٨,٠٥ وهي دالة عن مستوى ٠,٠٠١ ، وفي مجال اكتساب مهارات التعلم بلغت النسبة الفائية ٩,١٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٣ وجميعها في صالـح طلبـة المـرحلة النهـائية أيضـاً . أما في المجال الرابع والخاص بسمات الشخصية فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية (جدول رقم ٣/ب ، ٣/ج) .

٢ - **بالنسبة لمتغير النظام التعليمي :**

بالرجوع إلى جدول رقم (٤) لتحليل التباين يتضح ما يلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج طلبة نظام المقررات والنظام التقليدي وذلك في ثلاث من مجالات الدراسة ، فقد بلغت النسبة الفائية في مجال اكتساب المهـارات والمعـارف المهنية ١٤,٠٧ وهي دالة عن مستوى ٠,٠٠١ وفي مجال اكتسـاب مهـارات التعلم الذاتي بلغت النسبة الفائية ٢٥,٣٤ وهي دالة عن مستوى ٠,٠٠٠ ، وفي مجال اكتساب بعض المهارات والسمات الشخصية بلغت النسبة الفائية ١٣,٠٦ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٠ وكلها في صالح طلبة نظام المقررات (جدول رقم ٢ ، ٣/أ ، ٣/ج) .

جـــدول رقـم (٢)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات المختلفة

من طلبة الكليات العملية تبعاً لكل متغيرين من متغيرات الدراسة (٢ × ٢)

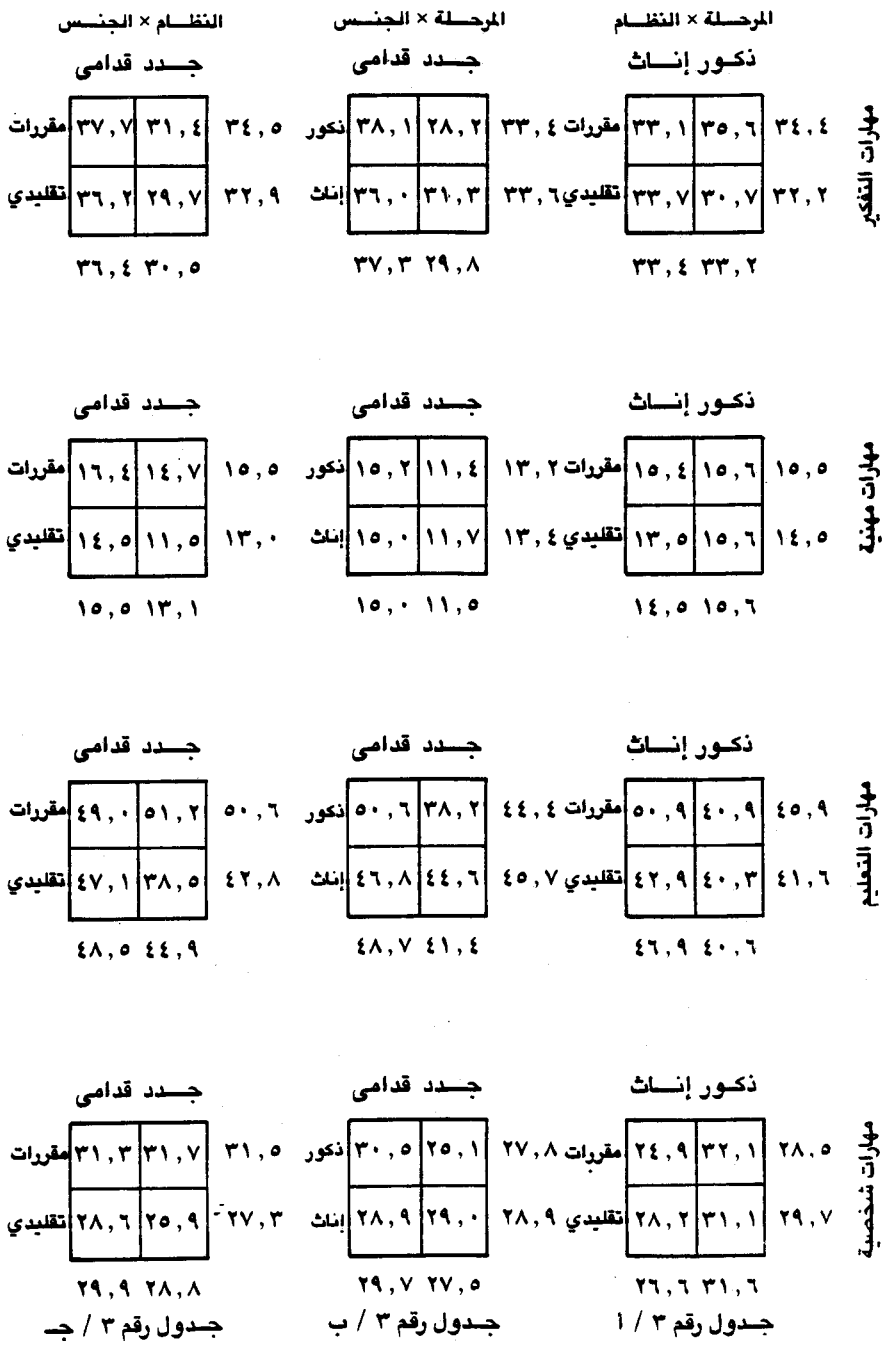
المجالات	المرحـــلة × النظـــام											
	مستجدين						نهائي					
	مقررات			تقليدي			مقررات			تقليدي		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
مهارات التفكير	٣٧	٣١,٤	٩,٠٨	٩١	٢٩,٧	٨,٣	٣٢	٣٧,٦	٩,٠٢	٨٤	٣٦,٢	٩,٩
معارف ومهارات مهنية	٣٧	١٤,٧	٤,١	٩١	١١,٥	٤,٥	٣٢	١٦,٤	٥,٠٠	٨٤	١٤,٥	٤,٣
مهارات التعليم	٣٧	٥١,٢	١١,٢	٩١	٣٨,٥	١٢,٢	٣٢	٥٠,٠	١٢,٥	٨٤	٤٧,١	١١,٢
مهارات شخصية	٣٧	٢٧,٧	٧,٧	٩١	٢٥,٩	٧,٨	٣٢	٣١,٣	٧,٦	٨٤	٢٨,٦	٧,٥

المجالات	المرحـــلة × النظـــام											
	مستجدين						نهائي					
	ذكور			إناث			ذكور			إناث		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
مهارات التفكير	٤٦	٢٨,٢	٨,٧	٨٢	٣١,٣	٨,٤	٣٣	٣٨,٠٦	,٠	٨٣	٣٦,٠	٩,٧
معارف ومهارات مهنية	٤٦	١١,٤	٣,٧	٨٢	١١,٧	٤,٣	٣٣	١٥,٠٢	,٠	٨٣	١٥,٠	٤,٣
مهارات التعليم	٤٦	٣٨,٢	١٣,٠	٨٢	٤٤,٦	١١,٣	٣٣	٥٠,٦	,٨	٨٣	٤٦,٨	١١,٣
مهارات شخصية	٤٦	٢٥,١	٨,٦	٨٢	٢٩,٠	٢,٧	٣٣	٣٠,٥	,	٨٣	٢٨,٩	٦,٨

المجالات	المرحـــلة × النظـــام											
	مستجدين						نهائي					
	ذكور			إناث			ذكور			إناث		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
مهارات التفكير	٢٧	٣٥,٦	١١,٨	٤٢	٣٣,١	٩,٣	٥٢	٣٠,٧	٩,٤	١٢٣	٣٣,٧	٩,٠
معارف ومهارات مهنية	٢٧	١٥,٦	٤,١	٤٢	١٥,٤	٤,٨	٥٢	١٥,٦	٤,٨	١٢٣	١٣,٥	٤,٥
مهارات التعليم	٢٧	٤٠,٩	١٢,٨	٤٢	٥٠,٩	١١,٩	٥٢	٤٠,٣	٢,٣	١٢٣	٤٢,٩	١١,٠٧
مهارات شخصية	٢٧	٣٢,١	٧,٢	٤٢	٣١,١	٧,٩	٥٢	٢٤,٩	٩,٠٩	١٢٣	٢٨,٢	٧,٨

جـــدول رقـم (٣)

يبين المتوسطات كل متغيرين من متغيرات الدراسة للكليات العملية



جـــدول رقـم (٤)

يبين تحليل التباين لعينة الطلبة من تخصص الكليات العملية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	التباين	قيمة ف	الدلالة
مهارات التفكير	المـرحـلـة	٢٤٦٤,٨٧	١	٢٤٦٤,٨٧	٢٩,٣	,٠٠١
	نظـام التعـليم	٧٩,٧٨	١	٧٩,٧٨	,٩٥	,٣٣
	الـجـنـس	٣٣,٠٩	١	٣٣,٠٩	,٣٩	,٥٣
	المرحلة × النظـام	١,١٩	١	١,١٩	,٠١	,٩٠
	المرحلة × الجنس	٢٧٨,٧٩	١	٢٧٨,٧٩	٣,٣٢	,٠٧
	النظام × المرحلة	٦٦,٤٨	١	٦٦,٤٨	,٧٩	,٣٨
	المرحلة × النظام × الجنس	١٥٩,٣٦	١	١٥٩,٣٦	١,٨٩	,١٧
	الخـطـأ	٩٨١٨,٣٨	٢٣٦	٨٣,٩٨		
معارف ومهارات مهنية	المـرحـلـة	٣٥٦,٩٢	١	٣٥٦,٩٢		
	نظـام التعـليم	٢٧٨,٢٩	١	٢٧٨,٢٩		
	الـجـنـس	٥٦,٢٤	١	٥٦,٢٤		
	المرحلة × النظـام	٢٥,٥٢	١	٢٥,٥٢		
	المرحلة × الجنس	٦,٦٧	١	٦,٦٧		
	النظام × المرحلة	٢٤,١٦	١	٢٤,١٦		
	المرحلة × النظام × الجنس	,١٢٠	١	,١٢٠		
	الخـطـأ	٤٦٦٧,٨٨	٢٣٦	١٩,٧٨		
مهارات التعليم	المـرحـلـة	١٢٣٩,٢٦	١	١٢٣٩,٢٦	٩,١٢	,٠٠٣
	نظـام التعـليم	٣٤٤٤,٥٨	١	٣٤٤٤,٥٨	٢٥,٣٤	,١١١
	الـجـنـس	١٠٨,٩٥	١	١٠٨,٩٥	,٨٢	,٣٧
	المرحلة × النظـام	٨٩٤,٣٢	١	٨٩٤,٣٢	٦,٥٨	,٠١
	المرحلة × الجنس	١٠٢٣,٠٤	١	١٠٢٣,٠٤	٧,٥٣	,٠٠٧
	النظام × الجنس	١,٥٣	١	١,٥٣	,٠١١	,٩٢
	المرحلة × النظام × الجنس	٩,٣٩	١	٩,٣٩	,٠٧	,٧٩
	الخـطـأ	٣٢٠٧٠,٣٨	٢٣٦	١٣٥,٨٩		
مهارات شخصية	المـرحـلـة	١٤٦,٨٣	١	١٤٦,٨٣	٢,٥٢	,١١
	نظـام التعـليم	٧٦١,٧٤	١	٧٦١,٧٤	١٣,٠٦	,٠٠٠
	الـجـنـس	٢٢٢,٠٩	١	٢٢٢,٠٩	٣,٨١	,٠٥
	المرحلة × النظـام	٩٧,٠٥	١	٩٧,٠٥	١,٦٦	,١٩
	المرحلة × الجنس	٢٣٦,٠٤	١	٢٣٦,٠٤	٤,٠٥	,٠٤
	النظام × الجنس	١١٤,٥١	١	١١٤,٥١	١,٩١	,١٦
	المرحلة × النظام × الجنس	١٢,٤٩	١	١٢,٤٩	,٢١	,٦٤
	الخـطـأ	١٣٧٦٦,٨١	٢٣٦	٥٨,٣٣		

٣ - **بالنسبة لمتغير الجنس :**

لاتوجد فروق ذات ذلالة إحصائية بين الجنسين بصفة عامة في المجالات الخاصة باكتساب مهارات التفكير ، والمعارف والمهارات مهنية ، ومهارات التعلم ، أما في المجال الخاص باكتساب بعض السمات الشخصية الانفعالية فقد أبرزت النتائج فروق دالة إحصائياً . حيث بلغت النسبة الفائية ٣,٨١ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهي في صالح الإناث . (جدول (٢ ، ٣/ب) .

٤ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين الجنس والنظام التعليمي :**

لاتوجد أي فروق ذات دلالة إحصائية في أي مجال من مجالات الاستبانة الأربعة ترجع لمتغير التفاعل بين الجنس والنظام التعليمي . (جدول رقم ٣/أ .

٥ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين الجنس والمرحلة :**

تجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التفاعل بين الجنس والمرحلة وذلك في ثلاث مجالات من الاستبانة ، ففي مجال اكتساب مهارات التفكير المختلفة بلغت النسبة الفائية ٣,٢٢ وكانت دالة عند مستوى ٠,٠٧ وكانت في صالح البنين من السنوات النهائية . وفي مجال اكتساب مهارات التعلم بلغت النسبة الفائية ٧,٥٣ وكانت دالة عند مستوى ٠,٠٠٧ أما في مجال اكتساب المهارات والسمات الشخصية فقد بلغت النسبة الفائية ٤,٠٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٤ وجميعها في صالح الطلبة من السنوات النهائية ، جدول رقم ٣/ب) .

وباستخدام معادلة (Tukey) لحساب دلالة التفاعل وأي المجموعات هي المسئولة عنه بالنسبة لكل مجال من المجالات الدالة إحصائياً كانت النتائج كما يلي :

(أ) بالنسبة لمجال اكتساب مهارات التفكير كانت قيمة الدلالة لمعادلة (Tukey) هي ٥,٨٦ وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكانت الفروق بين المتوسطات في صالح الطلبة الذكور من السنوات النهائية وكذلك الطالبات الإناث من السنوات النهائية ، جدول رقم ٣/ب)

(ب) بالنسبة لمجال اكتساب مهارات التعلم كانت قيمة الدلالة بنفس المعادلة هي ١١,٢٢ وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكانت الفروق بين المتوسطات في صالح الطلبة الذكور من السنوات النهائية أيضاً .

(ج) بالنسبة لمجال اكتساب المهارات الشخصية والانفعالية فقد كانت قيمة الدلالة

هي ٥,٣٩ وذلك عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكانت الفروق بين المتوسطات أيضاً في صالح الطلبة الذكور من السنوات النهائية .

٦ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين المرحلة والنظام التعليمي :**

لاتـوجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التفاعل بين النظام التعليمي والمرحلة الدراسية إلا في مجال واحد من مجالات الاستبانة وهو المجال الخاص باكتسـاب مهارات التعلم ، فقد بلغت النسبة الفائية ٦,٥٨ وهي دلالة عند مستوى ٠,٠١ جدول رقم ٤ لتحليل التباين .

وباستخدام معادلة (Tukey) لحساب دلالة التفاعل وأي المجموعات هي المسئولة عنه بالنسبة للمجال الخاص باكتساب مهارات التعلم أظهرت النتائج أن القيمة الدلالية للفروق كانت ١١,١٦ وكانت في صالح الطلبة الجدد من نظام المقررات (جدول رقم ٣/ج) .

٧ - **بالنسبة للتفاعل بين المتغيرات الثلاث (الجنس ، النظام التعليمي ، والمرحلة) :**

لاتـوجـد فروق ذات دلالـة إحصائية في أي مجال من مجالات الاستبانة ترجع للتفاعل بين هذه المتغيرات الثلاث .

ثانيا : بالنسبة لتنائج طلبة الكليات النظرية :

يوضح الجدول رقم (٥) ، رقم (٦) متوسطات الآراء والانحرافات المعيارية وعدد الأفـراد في كل مجمـوعة وذلك بالنسبة لطلبة الكليات النظرية تبعاً لمتغيرات الدراسة المتخلفة والتفاعلات فيما بينها .

جـــدول رقـم (٥)

يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعات المختلفة

من طلبة الكليات النظرية تبعاً لكل متغيرين من متغيرات الدراسة (٢ × 2)

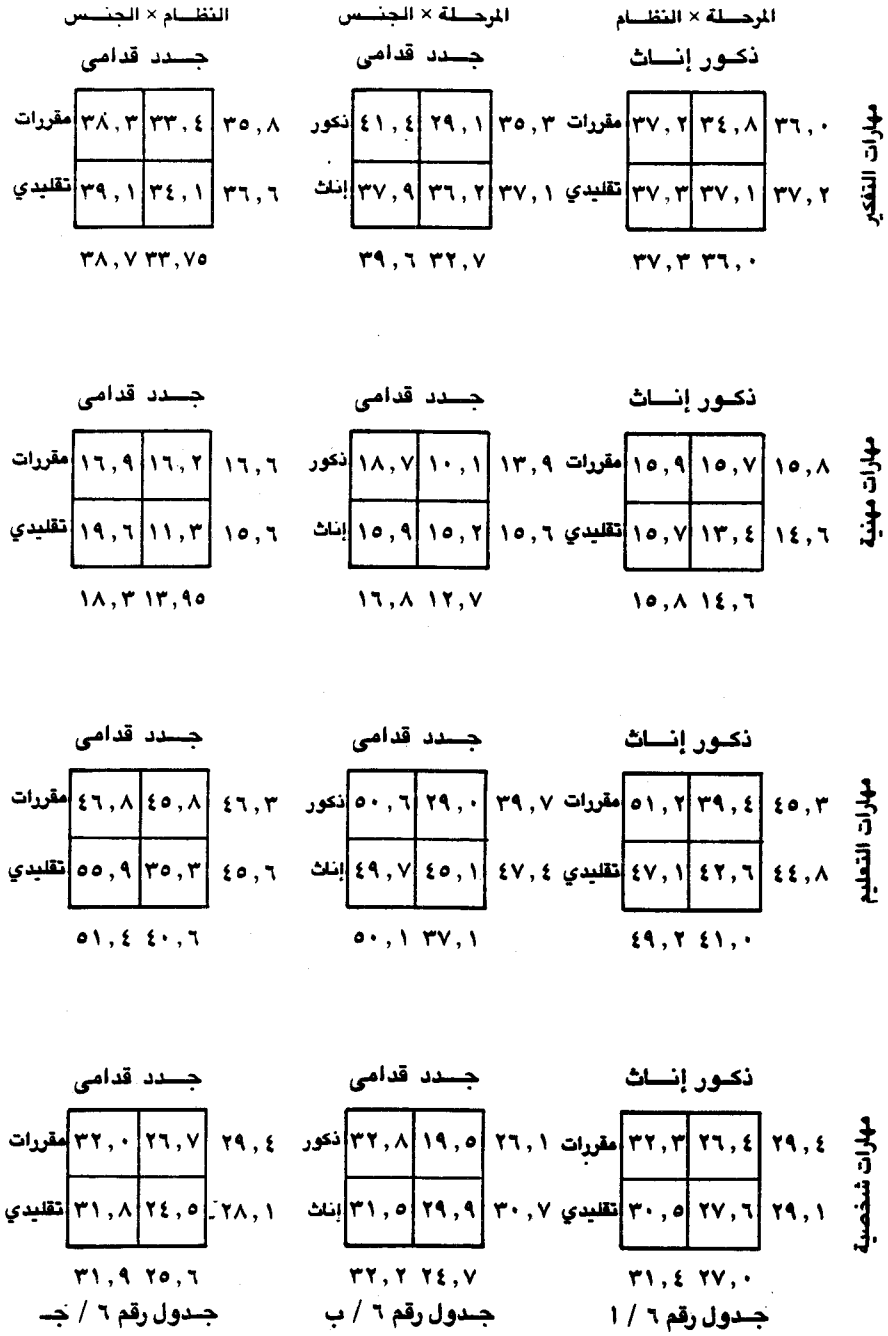
المجالات	المرحـــلة × النظـــام											
	مستجدين						نهائي					
	مقررات			تقليدي			مقررات			تقليدي		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
مهارات التفكير	١٨	٣٣,٤	١١,٤	٣٨	٣٤,١	٩,٢	٢٢	٣٨,٣	٤,١	٦٥	٣٩,١	٧,٣
معارف ومهارات مهنية	١٨	١٦,٢	٥,٤	٣٨	١١,٣	٤,٨	٢٢	١٦,٩	٣,٣	٦٥	١٩,٦	٤,٧
مهارات التعليم	١٨	٤٥,٨	١١,٧	٣٨	٣٤,٧	١١,٧	٢٢	٤٦,٨	٩,٢	٦٥	٥٥,٩	٨,٦
مهارات شخصية	١٨	٢٦,٧	٧,٣	٣٨	٢٤,٥	٧,٥	٢٢	٣٢,٠	٧,٧	٦٥	٣١,٨	٥,٣

المجالات	المرحـــلة × النظـــام											
	مستجدين						نهائي					
	ذكور			إناث			ذكور			إناث		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
مهارات التفكير	١٨	٢٩,١	١٠,٥	٣٨	٣٦,٢	٩,٤	٢٤	٤١,٤	٤,٥	٦٣	٣٧,٩	٨,٧
معارف ومهارات مهنية	١٨	١٠,١	٥,٢	٣٨	١٥,٢	٤,٩	٢٤	١٧,٧	٣,٨	٦٣	١٥,٩	٤,٢
مهارات التعليم	١٨	٢٩,٠	١٤,٦	٣٨	٤٥,١	١٠,٢	٢٤	٥٠,٤	٤,٧	٦٣	٥١,٧	٩,٩
مهارات شخصية	١٨	١٩,٥	٩,٥	٣٨	٢٩,٩	٦,٣	٢٤	٣٢,٨	٣,٤	٦٣	٣٢,٥	٧,٩

المجالات	المرحـــلة × النظـــام											
	مستجدين						نهائي					
	ذكور			إناث			ذكور			إناث		
	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع	ن	م	ع
مهارات التفكير	١٨	٣٤,٨	٧,٠	٢٢	٣٧,٢	٨,٧	٢٤	٣٧,١	٨,٠	٧٩	٣٧,٣	٨,١
معارف ومهارات مهنية	١٨	١٥,٧	٤,٥	٢٢	١٥,٩	٤,٢	٢٤	١٣,٤	٤,٥	٧٩	١٥,٧	٤,٩
مهارات التعليم	١٨	٣٩,٤	٨,٩	٢٢	٥١,٢	٩,٩	٢٤	٤٢,٦	٩,٦	٧٩	٤٧,١	٩,٧
مهارات شخصية	١٨	٢٦,٤	٦,٩	٢٢	٣٢,٣	٧,٩	٢٤	٢٧,٦	٦,٦	٧٩	٣٠,٥	٦,١

جـــدول رقـم (٦)

يبين متوسطات كل متغيرين من متغيرات الدراسة للكليات النظرية



جـدول رقم ٦ / ١ جـدول رقم ٦ / ب جـدول رقم ٦ / جـ

جـــدول رقـــم (٧)

يبين تحليل التباين لعينة الطلبة من تخصص الكليات النظرية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات	التباين	قيمة ف	الدلالة
مهارات التفكير	المـرحـــلـة	٤٣٨,١٩	١	٤٣٨,١٩	٦,٨٦	,٠١
	نظـام التعـليم	٢٥,٨٦	١	٢٥,٨٦	,٤١	,٥٣
	الـجـنـــس	٢٣,٥٢	١	٢٣,٥٢	,٣٧	,٥٥
	المرحلة × النظـام	٦٨,٩٧	١	٦٨,٩٧	١,٠٨	,٣٠
	المرحلة × الجنس	٢٦٦,٤٤	١	٢٦٦,٤٤	٤,١٧	,٠٤
	النظام × الجنس	٢٤,٥٦	١	٢٤,٥٦	,٣٨	,٥٤
	المرحلة × النظام × الجنس	١١٧,٢٨	١	١١٧,٢٨	١,٨٤	,١٨
	الخـطـأ	٨٦٢٧,٦٧	١٣٥	٦٣,٩١		
معارف ومهارات مهنية	المـرحـــلـة	٢١٧,٨٣	١	٢١٧,٨٣	٩,٦٤	,٠٠٢
	نظـام التعـليم	٧٨,٨٥	١	٧٨,٨٥	٣,٥١	,٠٦
	الـجـنـــس	٧١,١٦	١	٧١,١٦	٣,٦	,٠٧
	المرحلة × النظـام	١٤٥,٠٦	١	١٤٥,٠٦	٦,٤٢	,٠١
	المرحلة × الجنس	١٢٢,٩٩	١	١٢٢,٩٩	٥,٤٤	,٠٢
	النظام × الجنس	٥,٢٧	١	٥,٢٧	,٢٣	,٦٣
	المرحلة × النظام × الجنس	٩٢,٦٤	١	٩٢,٦٤	٤,١	,٠٦
	الخـطـأ	٣٠٤٩,١٩	١٣٥	٢٢,٥٩		
مهارات التعليم	المـرحـــلـة	٢٤١٢,٨٥	١	٢٤١٢,٨٥	,٠٢	,٠٠٠
	نظـام التعـليم	٩٩٤,٤١	١	٩٤٤,٤١	,٧٣	,٠٠١
	الـجـنـــس	٦٩٤,١٦	١	٦٩٤,١٦	,٤٩	,٠٠٧
	المرحلة × النظـام	١٠٠٩,٠٦	١	١٠٠٩,٠٦	,٨٨	,٠٠١
	المرحلة × الجنس	٩٠٣,٦١	١	٩٠٣,٦١	,٧٥	,٠٠٢
	النظام × الجنس	٢٢١,٢٥	١	٢٢١,٢٥	,٣٩	,١٣
	المرحلة × النظام × الجنس	٢٥٦,٣١	١	٢٥٦,٣١	,٧٦	,٠٩
	الخـطـأ	١٢٥١٦,٩٤	١٣٥	٩٢ ,٧٢		
مهارات شخصية	المـرحـــلـة	٤٤٧,٨٣	١	٤٤٧,٨٣	,٦٣	,٠٠١
	نظـام التعـليم	١٣٨,٧٧	١	١٣٨,٧٧	,٦٠	,٠٥
	الـجـنـــس	٢٣٦,٨٩	١	٢٣٦,٨٩	,١٥	,٠١
	المرحلة × النظـام	٦٣,٦٦	١	٦٣,٦٦	,٦٥	,٢٠
	المرحلة × الجنس	٣٢٩,٩٥	١	٣٢٩,٩٥	,٥٧	,٠٠٤
	النظام × الجنس	٤٠,٤٢	١	٤٠,٤٢	,٠٥	,٣١
	المرحلة × النظام × الجنس	١١٣,٥١	١	١١٣,٥١	,٩٥	,٠٩
	الخـطـأ	٥١٩٩,٢٨	١٣٥	٣٨,٥١		

ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين لطلبة الكليات النظرية أيضاً حيث يتضح من تحليل التباين ما يلي :

١ - **بالنسبة لمتغير المرحلة :**

توجد فوق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الاستبانة ففي مجال اكتساب مهارات التفكير بلغت قيمة «ف» ٦,٨٦ وهي دالة عن مستوى ٠,٠١ ، وفي مجال اكتساب المهارات المهنية بلغت قيمة «ف» ٩,٦٤ وهي دالة عن مستوى ٠,٠٠٢ ، وفي مجال اكتساب مهارات التعلم بلغت قيمة «ف» ٢٦,٠٢ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٠ وفي مجال اكتساب مهارات وسمات الشخصية بلغت قيمة «ف» ١١,٦٣ وهي دالة عن مستوى ٠,٠٠٠١ وهي كلها في صالح طلبة المرحلة النهائية (جول رقم ٥ ، ٦/ب ، ٦/ج)

٢ - **بالنسبة لمتغير النظام التعليمي :**

بالرجوع إلى جدول رقم (٧) لتحليل التباين يتضح مايلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الثلاث السابقة الإشارة إليها ، ففي مجال اكتساب مهارات ومعارف المهنية كانت النسبة الفائية ٣,٥٩ وهي دالة عن مستوى ٠,٠٥ وفي مجال اكتساب مهارات التعلم بلغت قيمة «ف» ١٠,٧٣ وهي دالة عن مستوى ٠,٠٠١ وفي مجال اكتساب المهارات والسمات الشخصية بلغت قيمة «ف» ٣,٦ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وهي كلها في صالح نظام المقررات (جدول رقم ٥ ، ٦/أ ، ٦/ج) ، أما المجال الخاص باكتساب مهارات التفكير فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية .

٣ - **بالنسبة لمتغير الجنس :**

بالرجوع إلى جدول رقم (٧) لتحليل التباين يتضح مايلي :

توجد فروق ذات إحصائية في ثلاث مجالات ، ففي المجال الخاص باكتساب المهارات والمعارف والمهارات المهنية بلغت النسبة الفائية ٣,٦٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ وفي المجال الخاص باكتساب مهارات التعلم بلغت النسبة الفائية ٧,٤٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٧ وفي المجال الخاص باكتساب المهارات والسمات الشخصية بلغت النسبة الفائية ٦,١٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠١ وكلها في صالح الإناث (جدول رقم ٥ ، ٦/أ ، ٦/ب) ، أمال المجال الأول والخاص باكتساب مهارات التفكير فلم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية .

٤ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين الجنس والنظام التعليمي :**

بالرجوع إلى جدول رقم (٧) يتضح ما يلي :

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين الجنس والنظام التعليمي في أي مجال من مجالات الاستبانة .

٥ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين الجنس والمرحلة :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع للتفاعل بين الجنس والمرحلة ، ففي مجال اكتساب مهارات التفكير بلغت نسبة «ف» ٤,١٧ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٤ وفي مجال اكتساب مهارات ومعارف مهنية بلغت قيمة «ف» ٥,٤٤ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٢ وفي مجال اكتساب مهارات التعليم بلغت قيمة «ف» ٩,٧٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٢ وفي مجال اكتساب المهارات والسمات الشخصية بلغت قيمة «ف» ٨,٥٧ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠٤ وجميعها في صالح الذكور من المراحل النهائية ، جدول رقم (٥ ، ٦/ب) .

وباستخدام معادلة (Tukey) لحساب دلالة التفاعل وأي المجموعات هي المسئولة عنه بالنسبة لكل مجال من هذه المجالات الدالة السابق الإشارة إليها كانت النتائج كما يلي :

(أ) بالنسبة لمجال التفكير كانت القيمة الدلالة للفروق بمعادلة (Tukey) هي ١١,٦٧ عند مستوى ٠,٠١ وكانت الفروق بين المتوسطات في صالح مجموعة الطلبة الذكور من السنوات النهائية .

(ب) بالنسبة لمجال اكتساب مهارات ومعارف المهنة فقد كانت قيمة الدلالة لنفس المعادلة هي ٧,٩٣ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكانت الفروق بين المتوسطات الأربع في صالح الطلبة الذكور من المراحل النهائية .

(ج) بالنسبة لمجال اكتساب مهارات التعليم فقد كانت قيمة الدلالة بمعادلة (Tukey) هي ٢١,٥ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكانت الفروق بين المتوسطات أيضاً في صالح نفس مجموعة الطلبة الذكور من السنوات النهائية .

(د) بالنسبة لمجال اكتساب المهارات الشخصية والانفعالية فقد كانت قيمة الدلالة بمعادلة (Tukey) هي ١٢,٩٩ عند مستوى دلالة ٠,٠١ وكانت الفروق بين المتوسطات أيضاً في صالح نفس المجموعة السابقة من الذكور .

٦ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين المرحلة والنظام التعليمي :**

بالرجوع إلى جدول رقم (٧) يتضح مايلي :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التفاعل بين النظام التعليمي والمرحلة وذلك في مجالين فقط ، ففي مجال اكتساب مهارات ومعارف مهنية بلغت قيمة «ف» ٦,٤٢ وهي دلالة عند مستوى ٠,٠١ وفي مجال اكتساب مهارات التعلم بلغت قيم «ف» ١٠,٨٨ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ أما في مجال اكتساب مهارات التفكير ، واكتساب بعض السمات الشخصية فلم تكن الفروق جوهرية أو ذات دلالة إحصائية ، وجميعها في صالح الطلبة الجدد من نظام المقررات (جدول رقم ٥ ، ٦/ج) .

وباستخدام معادلة (Tukey) لحساب دلالة التفاعل وأي المجموعات هي المسئولة عنه بالنسبة لكل مجال من المجالات الدالة إحصائياً كانت النتائج كما يلي :

(أ) بالنسبة للمجال الخاص باكتساب المهارات والمعارف المهنية كانت قيمة الدلالة المحسوبة بالمعادلة المذكورة هي ٧,٨ عند مستوى ٠,٠١ ولم يصل مستوى الفروق بين المتوسطات المقارنة إلى حدود هذه الدلالة إلى متوسط مجموعة الطلبة القدامى من النظام التقليدي .

(ب) بالنسبة لمجال اكتساب مهارات التعلم فقد كانت قيمة الدلالة المحسوبة بمعادلة (Tukey) هي ٢٠,٦٦ عند مستوى ٠,٠١ ولم يصل مستوى الفروق بين المتوسطات الأربع إلى هذه القيمة أو أعلى منها سوى متوسط مجموعة الطلبة القدامى من النظام التقليدي .

٧ - **بالنسبة للتفاعل بين المتغيرات الثلاث (الجنس ، النظام التعليمي ، والمرحلة) :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجال واحد وهو الخاص باكتساب مهارات المعارف المهنية ، حيث بلغت النسبة الفائية ٤,١٠ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٤ ، أما المجالات الأخرى فلم تكن أي منها دالا إحصائياً .

ثالثا : مناقشة النتائج :

أوضحت نتائج تحليل التباين الثلاثي الأبعاد (الجنس × النظام التعليمي × المرحلة) سواء بالنسبة للكليات العملية أو الكليات النظرية ما يلي :

١ - **بالنسبة لمتغير المرحلة الدراسية (المستجدين × السنة النهائية) :**

أوضحت نتائج تحليل التباين أن متغير المرحلة الدراسة لطلبة الكليات العلمية والكليات النظرية كان دالا في جميع المجالات المقاسة من خلال الاستبانة (مجال مهارات التفكير - المهارات والمعارف المهنية - مجالات مهارات التعلم - مجالات وسمات الشخصية) ماعدا المجال الخاص باكتساب مهارات وسمات الشخصية بالنسبة لطلبة الكليات العملية . وكانت دلالة الفروق في جميع المجالات في صالح طلاب المرحلة النهائية بالمقارنة بالطلبة المستجدين .

وكتفسير لهذه النتائج ربما يرجع دلالة الفروق بين الطلبة المستجدين والطلبة في المراحل النهائية إلى بعض الأمور التي يمكن إجمالها فيما يلي :

١ - أن طلبة المراحل النهائية يرون أنهم اكتسبوا مهارات المجالات ذات الفروق الدالة بصورة أكبر مما يؤكدها رأي الطلبة المستجدين . وبمعنى آخر فإن مرور الطلبة بالخبرة الجامعية ، وانخراطهم في الدراسة الجامعية بما يشتمل عليه من علوم أكاديمية ، وبما تحتويه من خبرات في مجال التخصص ، وبما تتضمنه من أساليب معينة من أساليب للتفاعل بين الطلبة والأستاذ كل هذه العوامل كان من شأنها مساعدة طلبة المراحل النهائية على اكتساب العديد من المهارات مثل مهارات التفكير والقدرة على المناقشة وطرح وجهات النظر المختلفة هذا بالإضافة إلى اكتسابهم مهارات ومعارف ترتبط ببنية المهن في المجتمع . هذا فضلاً عن اكتساب مهارات أخرى ترتبط بأساليب التعلم الذاتي والاستمرار في تحصيل المعرفة بصورة ذاتية خارج جدران المؤسسة التعليمية ، والقدرة على استخدام المكتبة والإفادة من مصادر المعرفة المختلفة هذا بالإضافة إلى إحساسهم بأن الدراسة بالجامعة قد ساعدتهم على النضج الفكري وزيادة الحماس والدافعية ، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار ، والمشاركة مع الآخرين ومن ثم زيادة الثقة والاعتزاز بالنفس ، وإذا كانت النتائج قد جاءت بهذا الأسلوب فإنها تؤكد على حقيقة هامة وهي أن نظام التعليم بالجامعة قد ساعد الطلبة بصورة عامة على زيادة إحساسهم باكتساب المهارات المعرفية والشخصية المختلفة سواء كانوا قادمين من مدارس ذات نظام عادي أو نظام المقررات .

٢ - **بالنسبة لمتغير النظام التعليمي (نظام مقررات × نظام عادي) :**

أوضحت نتائج تحليل التباين أن متغير النظام التعليمي (مقررات × عادي)

بالنسبة للكليات العملية والكليات النظرية كان دالا إحصائياً في جميع المجالات . فيما عدا مجال اكتساب مهارات التفكير بالنسبة لكل من الكليات العملية والنظرية أيضاً ، فلم تصل الفروق بين الطلبة القادمين من نظام المقررات والنظام العادي إلى مستوى الدلالة الإحصائية بالنسبة لهذا المجال . أما بالنسبة للمجالات الأخرى وهي مجال اكتساب المعارف المهنية ، واكتساب مهارات التعلم واكتساب مهارات وسمات شخصية فقد كانت الفروق الدالة جميعها في صالح طلبة نظام المقررات (جدول رقم ٣) .

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء مجموعة من الاعتبارات هي :

١ - أن الطلبة من نظام المقررات بصفة عامة يشعرون أنهم اكتسبوا المهارات المتضمنة في هذه المجالات المشار إليها بدركة أكبر من النظام العادي .

٢ - أن نظام التعليم الجامعي هو امتداد طبيعي لنظام المقررات بالمرحلة الثانوية أي بالنسبة للطلبة المستجدين ، وربما يعني هذا أن الطلبة القادمين من نظام المقررات بالمرحلة الثانوية استطاعوا أن يستفيدوا بدرجة كبيرة من نظام التعليم الجامعي ، كما قد يعني أن هناك تشابها وتقارباً في المواقف التعليمية بين نظام المقررات بالمرحلة الثانوية ونظام المقررات في المرحلة الجامعية الأمر الذي أدى إلى تأكيد مهارات ومعارف هذا النظام مما كان له أثره الواضح والذي ظهر من خلال المقارنة بين طلبة المقررات وطلبة النظام العادي وتميز طلبة المقررات عن طلبة النظام التقليدي العام .

٣ - أن الإرشاد الأكاديمي لطلبة نظام المقررات في المرحلة الثانوية ربما يكون قد ساعد في التعرف على مجالات المهن في المجتمع ، حيث زودهم بالمعلومات اللازمة للتعرف على البرامج وفرص التدريب المتاحة وبسوق العمل وغير ذلك ، كما ساعد نظام المقررات في تزويد الطلبة بمهارات التعلم الذاتي ، والبحث العلمي ، والاستمرار في التعلم ، وتعلم بعض العادات الدراسية المرغوبة بجانب إكسابهم وعياً وفهما لحقيقة إمكاناتهم العقلية وميولهم كما ساعد على فهم أنفسهم ، وشجعتهم على اتخاذ القرار والإعزاز بالنفس والثقة بها .

٤ - أن توفر نظام تعليم متجانس بين المراحل الدراسية المختلفة له قيمته وفائدته بالنسبة للعملية التربوية ، حيث يسهم هذا التجانس في تأكيد المهارات والأهداف التي ينبغي تحقيقها في المتعلم بصورة متدرجة دون وجود فجوات

بين مرحلة وأخرى . لذلك كلما تقارب وتشابه النظام التعليمي بين المراحل الثانوية والمرحلة الجامعية كلما ساعد ذلك على زيادة كفاءة وفعالية العملية التربوية .

أما بالنسبة للمجال الخاص باكتساب مهارات التفكير فقد كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة بين طلبة المقررات وطلبة النظام العادي . وتشير هذه النتيجة إلى حقيقة هامة مؤداها أن كلا النظامين لا يركزان على تنمية مهارات التفكير والتي تتمثل في مهارات التفكير الناقد ، والحلول غير المألوفة والتعامل مع المواقف بصورة جديدة ، واستخدام الخيال في طرح الحلول وغير ذلك من ألوان التفكير التي تحتاج إليها في مجتمعاتنا الحديثة وقد أكدت نتيجة هذه الدراسة أن كلا النظامين (المقررات × والعادي) لم تظهر تأثر إحداهما بصورة أكثر دلالة من الآخر في تنمية مهارات هذا الجانب ، وربما يمكن تفسير ذلك على النحو التالي :

١ - أن نظام الامتحانات والتقويم المتبع مع الطلبة بصفة عامة يركز على قياس الجوانب المعرفية البسيطة مثل التذكر والحفظ والفهم أحياناً ، في الوقت الذي لايوجد فيه أي اهتمام بقياس مظاهر وأنواع النشاط العقلي الأخرى الأكثر رقياً وتقدماً ونقصد بها مستويات التحليل والابتكار والتقويم . لذلك فإن تعامل الطلبة مع مهارات التفكير المتضمنة في الاستبانة مثل التفكير الابتكاري أو الاستقصائي غيرها لا يمارسها الطالب أساساً ولا يقوم أداؤه على أساسها .

٢ - أن أساليب التدريس المتبعة في معظم الأحوال تعتمد على أساليب الإلقاء والمحاضرة ونادراً ما تعتمد على الأساليب والاستراتيجيات التي تتيح للطالب فرصة تنمية مهارات التفكير مثل استراتيجيات التعلم في الجماعات الصغيرة ، أو التعلم بالاستقصاء والاستكشاف ، أو التعلم بالعمل والممارسة أو غيرها من الاستراتيجيات التي يمكنها أن تسهم في تنمية ألوان التفكير المرغوبة .

ولا ننسى أيضاً أن اكتساب مهارات التعلم الأساسية بالنسبة للإناث هو وسيلتها لتحقيق النجاح والتفوق في مجال التعليم والحياة فيما بعد . وقد تأكدت هذه النتيجة في العديد من الأبحاث التي تمت في المجتمع الكويتي من قبل (شريف ١٩٨٨) .

كذلك تتيح لها الظروف الاجتماعية فرصاً أكبر للممارسة العديد من أنشطة المهارات المرتبطة بالتعلم مثل استخدام المكتبة ، وجمع المعلومات بأسلوب ذاتي واكتساب مهارات وعادات الاستذكار الجيد . وغير ذلك مما تضمنه مهارات هذا المجال .

ونفس الحال يمكن أن يقال عن اكتسابها لمهارات وسمات الشخصية فهي لديها العزيمة والإصرار على النجاح والتفوق ، وهي بتحقيقها للتفوق يزداد إحساسها بالثقة والاعتزاز بالنفس ، وتصبح أكثر قدرة على فهم حقيقة إمكاناتها وميولها وتصبح أكثر قدرة على توجيه نفسها .

أما تميز متوسط آراء الطلبة من الكليات العملية في مجال اكتساب المهارات والسمات الشخصية فربما يرجع إلى طبيعة الدراسة بهذه الكليات بصفة عامة واختيار الطلبة لها أيضاً كرغبة أساسية فربما تكون طبيعة الدراسة وما يرتبط بها من مهارات أساسية أكثر ملاءمة للطلبة الذكور منها للإناث في هذه الكليات ولذلك فقد جاء رأيهم معبراً عن ذلك بصورة أكثر وضوحاً وتأكيدا لاكتساب مهارات هذا المجال بالمقارنة بالإناث .

٤ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين المرحلة والجنس :**

تشير نتائج تحليل التباين إلى أن متغير التفاعل بين المرحلة والجنس كان دالاً إحصائياً بالنسبة لطلاب الكليات العملية وذلك في ثلاث مجالات بالاستبانة وهي . مجال اكتساب مهارات التفكير ، ومهارات التعلم ، ومهارات وسمات الشخصية ، أما بالنسبة لطلبة الكليات النظرية فقد كان دالا في جميع الاستبانة وكانت دلالات الفروق في جميع هذه المجالات في صالح الذكور من المراحل النهائية .

ولا تتعارض هذه النتيجة مع النتيجة السابق مناقشتها بالنسبة لمتغير الجنس - فعلى الرغم من أن النتائج الخاصة بمتغير الجنس قد أظهرت أن الإناث يتفوقن في مجال التعلم وسمات الشخصية بالنسبة للكليات النظرية إلا أن هذه النتيجة تعبر عن متغير بالجامعة . والتي نلاحظ بصفة عامة أن إقبال الذكور عليها أكبر من إقبال الإناث ، وهذا بلا شك لابد وأن يترك أثره الذي ظهر واضحاً من خلال نتائج هذا المتغير . والذي يؤكد مرة أخرى أن نظام التعليم الجامعي له أثره الكبير على نمط الشخصية وما تكتسبه من مهارات واتجاهات .

٥ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين المرحلة والنظام التعليمي :**

بينت نتائج تحليل التباين أن متغير التفاعل بين المرحلة والنظام التعليمي لم يكن دالا بالنسبة لطلبة الكليات العملية إلا في مجال واحد فقط هو مجال اكتساب مهارات التعلم (جدد ومقررات) ، أما بالنسبة لطلبة الكليات النظرية فقد كان هذا المتغير دالا في مجالين اثنين فقط هما مجال اكتساب مهارات ومعارف مهنية ، ومجال اكتساب مهارات التعلم وكانت دلالة الفروق بصفة عامة في صالح الطلبة القدامى من النظام التقليدي (جدول رقم ٦/ج) .

وتشير عدم دلالة الفروق في بعض المجالات إلى نفس المعاني الذي سبق عرضها مع متغيرات أخرى ، بمعنى أن جميع الفئات إما أن تكون قد اكتسبت هذه المهارات بدرجة واحدة ولا توجد بينها فروق . وأما أن جميعها لم تكتسب أي شيء فلم تظهر بينها أي فروق أيضاً .

٦ - **بالنسبة لمتغير التفاعل بين نظام التعليم والجنس :**

أظهرت نتائج تحليل التباين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لمتغير التفاعل بين النظام التعليمي والجنس في جميع مجالات الاستبانة ولكلا التخصصين علمي - نظمي .

٧ - **بالنسبة للتفاعل بين المتغيرات الثلاث (المرحلة × الجنس - النظام التعليمي) :**

لم تكن هناك أي فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لهذا المتغير أيضاً في جميع مجالات الاستبانة ولكل من التخصصين كليات عملية - وكليات نظرية .

خلاصة النتائج :

يتضح من نتائج هذه الدراسة أن نظام المقررات بالجامعة اختلفت درجة كفاءته وقدرته على تحقيق أهدافه تبعاً للمتغيرات موضع الدراسة ويمكن إجمال أثر هذا النظام في علاقته بالمتغيرات المختلفة فيما يلي :

١ - بمقارنة آراء طلبة الجامعة في المراحل النهائية بالطلبة المستجدين أظهرت النتائج أن التعليم الجامعي بصفة عامة كان له أثره على إكسابهم العديد من المهارات المتضمنة في مجالات الاستبانة المختلفة ، وهذا ولاشك نقطة تحسب في صالح الجامعة وتؤكد دورها بالمقارنة بالمرحلة الثانوية في تنمية هذه المهارات لدى المتعلمين .

٢ - أظهرت النتائج أن الطلبة المنتمين لنظام المقررات سواء بالمرحلة الثانوية أو بعد التحاقهم بالجامعة) كانت آراءهم عن أثر الجامعة أكثر إيجابية بالمقارنة بالطلبة المنتمين لنظام التعليم العادي في العديد من المجالات ، وتؤكد هذه النتيجة على أهمية وجود نوع من التوحيد بين نظام الدراسة بالجامعة مع نظام الدراسة بالمرحلة الثانوية حتى يساعد ذلك على تأكيد ما بدأته المدرسة الثانوية .

٣ - أظهرت النتائج أن نظام المقررات بالمقارنة بالنظام العادي لم يكن دالا في إكساب الطلبة مهارات التفكير - بالرغم من أن فلسفة نظام المقررات تؤكد وتسعى إلى ذلك بصورة وبدرجة أكبر مما تؤكدها فلسفة وممارسات النظام العادي ، ولذلك كان من الضروري أن تلفت الانتباه إلى أهمية ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات هذا المجال .

٤ - جاء رأي الطلبة الذكور من المراحل النهائية في معظم مجالات الاستبانة - مؤكداً على أن التعليم الجامعي كان له أثره الكبير في هذا التميز بالمقارنة بالإناث - مما يستدعي ضرورة الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة لدى الإناث أيضاً وإتاحة نوع من الإرشاد النفسي والتربوي الذي يكون من شأنه مساعدة الطلبة على تخطي حاجز التنشئة الاجتماعية بحيث تصبح أكثر قدرة على التفاعل والاندماج والمشاركة الإيجابية في حياة الجامعة حتى يمكنها أن تكتسب المهارات المختلفة بنفس درجة اكتساب الطالب لها .

في ضوء هذه النتائج يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات منها :

١ - أن نظام المقررات من الأنظمة التي لها تأثيرها على تنمية مهارات تعليمية مختلفة وأن النتائج تؤكد ضرورة التوسع في نظام المقررات بالمرحلة الثانوية حتى لا تكون هناك فجوة بين نظام التعليم الثانوي ونظام التعليم الجامعي وحتى لا يشعر الطالب بالغربة عند انتقاله إلى الجامعة لاسيما بعد أن أوضحت النتائج استفادة طلبة المقررات بدرجة أكبر من استفادة طلبة التعليم العادي في معظم المجالات المقاسة .

٢ - أن يستفيد أساتذة الجامعة من المستحدثات التربوية في مجال التعليم والتعلم والتي أثبتت الدراسات التربوية أهميتها وجدواها في الارتفاع بمهارات التفكير والتعمل بصفة خاصة ، بحيث يقل الاعتماد في التدريس الجامعي على الإلقاء والمحاضرة

ويتجه إلى اتخاذ مزيد من الحرية والانطلاق للطالب ليفكر لنفسه ويناقش ، ويختلف في الرأي وغير ذلك من مهارات عقلية يجب الاهتمام بتنميتها .

٣ - أن تنشأ في كل مجال تخصص بنوك للأسئلة يمكن عن طريقها الارتفاع بمستوى عمليات تقويم أداء الطالب الجامعي ، بحيث يتحول الاهتمام إلى قياس الابتكار والتفكير وليس الحفظ وكم المادة العلمية التي استظهرها الطالب .

٤ - أن يكون هناك اهتمام أكبر بتنمية مهارات البحث واستخدام المراجع وأن تقام المسابقات البحثية على مستوى الطلبة حتى يتعود الطلبة على ممارسة المهارات المرتبطة بهذا المجال .

المراجع

١ - الأحمد ، عبدالرحمن ، أبو علام ، رجاء محمود : **تسرب الطلبة من مدارس مراحل التعليم العام بدولة الكويت** ، المجلة التربوية - المجلد الرابع - العدد الرابع عشر . ١٩٨٧ ، ص ٣٣ - ٣٤ .

٢ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم - **استراتيجية تطوير التعليم التربية العربية ١٩٧٩** . ص ١٥٠ .

٣ - الندوة الإقليمية حول مستقبل التعليم في البلاد العربية ، **التقرير الختامي ، مجلة التربية الجديدة** ، العدد ٢١ ، ١٩٨٠ .

٤ - الشبكة الإقليمية للتجديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية ، التجديد التربوي في الدول العربية **مسح للاتجاهات والممارسات القائمة** ، بيروت مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية ١٩٨٠ .

٥ - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، **حلقة المدرسة الثانوي للتعليم العام والمهني في البلاد العربية** ، عمان ، ١٩٧٥ . ص ١٣ .

٦ - بهير ناصر ، حسن عبد القادر : **التعليم الثانوي في دولة الكويت** - وزارة التربية ، (٨٤/١٩٨٥) الكويت ، وزارة التربية ١٩٨٦ .

٧ - جامع ، حسن : **التعليم الذاتي وتصنيفاته التربوية** . مؤسسة الكويت للتقدم العلمي . الطبعة الأولى . الكويت . ١٩٨٦ .

٨ - دولة الكويت . جمعية المعلمين الكويتية . أسبوع التربية الثاني عشر . **نظام المقررات أو الساعات المعتمدة (دراسة وتطبيق وتقويم)** إعداد وزارة التربية - إدارة التعليم الثانوي ، مارس ١٩٨٢ . ص ١٠ .

٩ - شريف ، نادية محمود : **دراسة مقارنة لمستويات النجاح والقيمة التنبؤية في المرحلة الثانوية والجامعية** ، المجلة التربوية ، العدد ١٥ ، المجلد الرابع شتاء ١٩٨٨ . ص ١٦٢ - ١٨٨ .

١٠ - سرحان ، الدمرداش : **تجربة الكويت في تطبيق نظام المقررات في المدرسة الثانوية** - جمعية المعلمين الكويتية ، أسبوع التربية التاسع ، ١٩٧٩ . ص ٣ - ٤ .

١١ - الصراف ، قاسم ، والعمر ، بدر : **بحث ميداني حول عملية التقويم والإرشاد في ظل نظام الساعات المعتمدة (المقررات) في دولة الكويت** ، أسبوع التربية الثاني عشر ، جمعية المعلمين الكويتية ، ابريل ١٩٨٢ . ص ١٨ .

١٢ - عبدالمعطي ، يوسف وطه ، حسن جميل (ترجمة) : **تعلم لتكون عالم التربية اليوم وغداً** ، تقرير اللجنة الدولية لتطوير التربية في العالم ، الكويت ، وزارة التربية ، ١٩٧٢ .

١٣ - عبدالمعطي ، يوسف : **نظام المقررات الدراسية في التعليم الثانوي** - رسالة الخليج العربي ، العدد ٦٢ ، ١٩٨٨ . ص ١٦٠ - ١٦٣ .

١٤ - عبدالكريم ، الخياط ، وكمال يوسف عاليه : **واقع نظام الساعات المعتمدة في مدارس المقررات في المرحلة الثانوية بالكويت . (دراسة مسحية تحليلية)** - أسبوع التربية الثاني عشر ، ابريل ١٩٨٢ . ص ١٥ .

١٥ - منصور ، طلعت غبريال : **اتجاهات المعلمين نحو نظام المقررات في المدارس الثانوية بدولة الكويت ، دراسة تحليلية** ، جمعية المعلمين الكويتية ، أسبوع التربية الثاني عشر ، ابريل ١٩٨٢ . ص ٣٠ - ٣٣ .

١٦ - منصور ، طلعت غبريال : **تنمية الوعي بنظام المقررات لدى طلبة جامعة الكويت ، دراسة تجريبية** ، ندوة قسم علم النفس التربوي حول الإرشاد التربوي - مارس ١٩٨٣ ، ص ٣ - ٥ .

١٧ - لبيب ، رشدي : الرؤية المستقبلية لمحتوى التعليم ومناهجه في البلدان العربية - مجلة التربية الجديدة ، العدد ١٩ يناير ١٩٨٠ . ص ١٨ .

١٨ - وزارة التربية : التقرير الختامي لأعمال لجنة تقويم نظام المقررات بالمرحلة الثانوية ، ١٩٨٢ . ص ٢ .

19 - Allen, M. The Organism as an Open System. **Interpersonal Development.** 1 (2), 65-76, 1970.

20 - Bruner, J.S. **Toward a Theory of Instruction.** Cambridge: Harvard Universigy Press, 1966.

21 - Cammpell, V. **Self Direction and Programmed Instruction for Five Different Types of Learning Objectives.** Psychology in School, 1962, (1) 348-359.

22 - Coleman, J.C. **Psychology and Effective Behavior.** Bombay, Tarapoevala, 1971.

23 - Combs, P. **New Paths to Learning.** Prepared for Unicef, By International Council for Educational Development. New York, 1973.

24 - Day, D.F. & Berlynee, D.E. & Hunt, D.E. (ed) **Intinsic Motivation: A New Direction in Education.** Toronto: Holt, Rinehart & Winston of Canada, 1971.

25 - Gowan, J.C. The Use of Developmental Stage Theory in Helping Gifted Children Creative Gifted. **Gifted Child. Quarterly,** 1980, 24.

26 - Gowan, J.C. What Makes a Gifted Child Creative. Four Theories. **Gifted Child Quarterly,** Spring, 1965. 9. 3-6.

27 - Hasting, R.G. Independent Learning Based on Credit Hours. **Behavior Objectives.** Journal of Educational Research, 1972.

28 - Keller, F. Goodbye Teacher. **Journal of Applied Behavior Analysis,** 1968. pp. 79-89.

29 - Menlo, A. Mental Health within the Classroom Group. **School of Education Bulletin,** University of Michigan, 31 May, 1960.

30 - Piaget, J. The Role of Action in The Development of Thinking. In W.F. Overton & J.M. Callapher (ed). **Knowledge & Development.** vol. 1. New York: Plenum Press, 1977.

31 - Rejskind, F.G. Autonomy and Creativity in Children. **Journal of Creative** Behavior. 1982. 16 (1). p. 12-16.

32 - Suchman, J.R. **A Model for the analysis of inquiry.** (In Herbort). New York. Academic Press 1966.

33 - Wiener, B.J. **statistical principles in Experimental design.** (2nd. ed.). N. Y. Mc-Graw Hill, 1971.

College student's opinion about the effects of their educational system on acquiring some cognitive and personality Traits.

Dr. Nadia Shreef

Abstract

The Purpose of this study was to compare the credit and the traditional system of education on the development of some cognitive and personality traits, of Kuwait University students. There were four majour areas of interst the study was concerned with. The areas included developing different types of thinking skills, developing some professional knowledge and skills, developing learning skills, and developing some emotional skills.

The researcher developed a questionnere which consists of the four major areas mentioned above. Validity and reliability of the questionnere were secured. A stratified sample was drawn from among Kuwait University students. There were two groups, Freshmen group and Senior group.

A 3 way Anove was used (2x2x2) with the following variables:

1) Level of students: freshmen x Seniors.
2) Type of Educational System: Credit x Traditional.
3) Sex: Male x Female.

The Main results were as follows:

1) There were significant differences due to variable one in favor of the senior group.
2) There were significant differences due to the educational system in favor of the credit system.
3) There were significant differences due to the interaction effect due to senior male students in most of the questionnere areas.
4) There were significant differences in the area of thinking with most of the varibales. (sex, Level of study, and system of education.)