أثر خفض سنه من السلم التعليمي
على التحصيل الدراسي في مراحل التعليم العام

الأستاذ الدكتور	الدكتورة
عبد الوهاب محمد كامل	**نصره محمد عبد المجيد جلجل**
أستاذ علم النفس	مدرس علم النفس التعليمي
كلية التربية جامعة طنطا	جامعة طنطا

مقدمة :

يؤثر القرار التعليمي بشأن خفض أو زيادة سلم المراحل التعليمة تأثيرا نفسياً وإجتماعياً وأقتصادياً على جميع أفراد الأسرة المصرية ، ويطرح البحث تساؤلا هاماً عن الأصول العلمية التى يتم بناء عليها صناعة القرار بشأن العملية التعليمية وكيف يتأتى لنا كتربويين معرفة أهمية عام كامل فى حياة الطفل وتأثيره على جميع جوانب الشخصية لا سيما الجانب التحصيلى الدراسى الذى يعد من أهم أهداف الأسرة المصرية . ذلك بالإضافة إلى الجوانب الإجتماعية والثقافية. وفى هذا الصدد يشير كوبر إلى الدور الذى تقوم به المدرسة بقوله تلعب المدرسة دوراً عظيماً حيث إنها تقدم علاقات رفيعة المستوى مع المدرسين ومع الأصدقاء . وإنها تعطى فرصة للممارسة التى تزيد من تقديرات الذات ، والإحساس بالقيمة الشخصية والوعى بالإنجاز الشخصى

(Cooper, 1993, P30)

ويؤكد عبد العزيز البهواش على أهمية المدرسة الأبتدائية بقوله تكمن أهمية المدرسة الأبتدائية فى انها الباب الذى يودى الى التربية الحقيقية والتعليم الصحيح. ومن هنا تكمن خطورة التربية والتعليم فى هذه المدرسة . فالطفل ما زال مستمراً فى نموه من جميع النواحى الجسمية والعقلية والإنفعالية والإجتماعية ، وإستمرارية النمو هذه تفرض على المدرسة الأبتدائية أن يكون من أهم أهدافها توفير الفرص التعليمية المناسبة من أجل مساعدة الطفل على تحقيق النمو المتوازن المتكامل ، وتزويده بالقدر المناسب من المعارف والمهارات التعليمية والفنيه والإتجاهات اللازمة لهذا النمو حاضراً ومستقبلاً

(عبد العزيز البهواش ، ١٩٩٣ ، ص ١١)

وفيما يتعلق بسياسة التعليم يشير تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا إلى أن معظم البلاد العربية قد سارت فى نظام التعليم وبرامجه فى مرحلة التعليم العام على مسيرة مصر أى (السلم التعليمى) الذى إستقرت عليه مصر بعد الدراسات المتعمقة التى أجراها المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا على أساس أن تكون مدته أثنى عشر عاما. وقد سارت البلاد العربية على نفس النظام وإن إختلفت مراحله ، فكانت ست سنوات للأبتدائى ، ثلاث سنوات للأعدادى وثلاث سنوات للثانوى

(تقرير المجلس القومى للتعليم والبحث العلمى والتكنولوجيا . ١٩٩١ ، ص ١٢٣)

ويذكر حجى بأنه حدث تحول ملحوظ فى سياسات التعليم فى مصر عندما صدر قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١) حيث نصت المادة الرابعة منه على أن تكون مدة الدراسة فى التعليم قبل الجامعى على النحو التالى :

تسع سنوات للتعليم الأساسى الإلزامى . ثلاث سنوات للتعليم (الثانوى والفنى) وخمس سنوات للتعليم الفنى المتقدم ودور المعلمين والمعلمات.

(حجى . ١٩٩٤ . ص ٦)

ويضيف حجى بأنه صدر فجأة القانون رقم (٢٣٣) لسنة (١٩٨٨) ونص هذا القانون الجديد على ان تكون هذه الدراسة فى التعليم قبل الجامعى على النحو التالى :

ثمانى سنوات للتعليم الأساسى أعتبارا من العام الدراسى ١٩٨٨- ١٩٨٩ ، ويتكون من حلقتين (الحلقة الأبتدائية) ومدتها خمس سنوات و(الحلقة الأعدادية) ومدتها ثلاث سنوات ، وثلاث سنوات للتعليم الثانوى (العام والفنى) وخمس سنوات للتعليم الفنى المتقدم ودور المعلمين.

(حجى ، ١٩٩٤ ، ص٧)

وبالأشارة إلى المؤتمر القومى لتطوير التعليم الأبتدائى عام (١٩٩٣) والذى اوصى بعد دراسة واقع التعليم الأبتدائى فى مصر بعدد من التوصيات بالنسبة للتعليم الأبتدائى ، والتى تضمنت الأهداف العامة ، وتطوير بنية التعليم الأبتدائى ، وتخطيط المناهج وتطويرها. نجد أن كل هذه التوصيات تحتاج إلى مزيد من الوقت ، وإن عامل الوقت ضرورى جدا بالنسبة لتحقيق مثل هذه الأهداف والذى لم يشر إليه المؤتمر من بعيد أو قريب ، ويعنى ذلك الأستمرار فى السلم التعليمى الحالى. ويؤكد ذلك على أن هناك تناقضاً واضحا بين الأهداف والخطط وطرق تحقيقها والذى يعتبر الوقت عاملاً مهماً بالنسبة لها.

الإطار النظرى :

ينطلق الباحثان فى هذا البحث من عدة نظريات تلتقى جميعها على أهمية المدرسة والتعليم المدرسى المنظم وعلاقة الوقت المنقضى بالمدرسة بالتحصيل الدراسى ، ومنها نظرية كارول ونموذجه الشهير فى التعلم المدرسى ، ونظرية بلوم فى التعلم من أجل التمكن mastery learning ونظرية بياجيه فى النمو المعرفى.

إن الوقت الذى يعتبر بعداً أساسيا فى العلوم الطبيعية ، أصبح حديثاً مرحلة أساسية كمتغير له قيمة فى البحوث التربوية. وينظر إلى الوقت على أنه وحدة اساسية للقياس فى نموذج كارول (١٩٦٣) للتعلم المدرسى ، وأصبح شيئاً فشيئاً متغيرا فعالاً فى البحث ، وخصوصاً بالنسبة للباحثين الذين يهتمون بالتعلم من أجل التمكن بلوم Bloom (١٩٦٥،١٩٦٤) ، بلوك Block (1974) ، والدراسات السياسية (ويلى وهارنشفجير) (1974) كارويت Karweit (1976) ، وملاحظة الفصل (ستالينجز وكاسكويتز) Stallings & Kaskowitz (1979) - بروفى وايفرستون Brophy & Everston (1974) بينت Benett (1976) ، وكارويت وسالفين Karweit & Sa lvin wiely & Harnischfeger (1981).

ويقترح نموذج كارول (١٩٦٣) نقلاً عن كلفين Klevin (1991) بأن مقدار التعلم سوف يكون وظيفة لكمية الوقت الذى يقضيه المتعلم فعلا فى تعلم مهمة بالنسبة للوقت الكلى المطلوب.

ويعبر كارول عن ذلك بالرموز كما يلى :

$$\text{مقدار التعلم} = \text{وظيفة} \frac{\text{الوقت المنقضى بالفعل}}{\text{الوقت المطلوب}}$$

ويحدد الوقت المنقضى فى تعلم مهمة على أنه يساوى اصغر المتغيرات الثلاثه التالية:

الفرصة : الوقت المسموح به للتعلم

المثابرة : الوقت الذى يرغب المتعلم فى أن يشترك فيه بنشاط فى التعلم.

الاستعداد : الوقت المطلوب لنتمكن من المهمة تحت ظروف مثالية ، يزداد هذا المقدار فى حالة نوعية معينة من التعليم ونقص القدرة على فهم أقل قدر من التعليم الأساسى.

ويستخدم النموذج خمس متغيرات لشرح مقدار تعلم الطالب لمهمة معينة وهى : الاستعداد ، القدرة على فهم التعليمات ، نوعية التعليم ، الفرصة للتعليم ، المثابرة. وتحدد الثلاثة متغيرات الأولى الوقت المطلوب لتعلم مهمة ، ويحدد المتغيران الأخيران الوقت المنقضى فعلاً فى التعلم.

وقد تم اختيار استخدام الوقت فى مدارس المستوى الابتدائى فى المملكة المتحدة بواسطة الباحثين أمثال هيلسم وكان (Hilsum & Cane) (1971) - بويدل Boydell (1975) - وبينت Bennett (1978) وبينت وآخرون .Bennett et al (1980) - وجالتون وآخرون Galton et al. (1980) ، وقد وصف هيلسم وسترونج Hilsum & strong (1978) استخدام الوقت بواسطة المدرسين ، وقد ضمن راتر وآخرون .Rutter et al (1979) فى دراستهم فى أثنتى عشر مدرسة بالمدينة عن ملاحظات التلاميذ عن (الوقت فى العمل).

ويشير كارول وآخرون .Carol etal (1992) نقلاً عن هارنشفجير وويلى Harnischfeger & Wiley (1976) بأن أهمية دراسة الوقت تنبثق من التوقع بأنه كلما أمضى التلاميذ وقتاً أكثر فى موضوع ما ، كلما كانت مستويات التحصيل أعلى بالنسبة لهذا الموضوع.

ويؤكد هوسن Husen (1972) على فاعلية المدرسة ويقترح بأن أهم مجموعة من متغيرات المدرسة تشتمل على طول الأسبوع المدرسى ، الوقت الذى يخصص للواجب المنزلى ، الوقت الذى يخصص لواجب الرياضيات ، والوقت الذى يخصص لتعلم الرياضيات.

ويقترح بلوم Bloom (1987) بأن هناك دليلاً كافياً من البحوث بأن التعلم للتمكن Mastery learning يعتبر ضرورياً للمدارس لكى تحسن من تأثيراتها التربوية من أجل الغالبية العظمى من الطلاب. والتعلم للتمكن ، هو المدخل الذى يمكن بواسطته على المدى الطويل ، أن يجعل أكثر أطفال المدارس فى أعلى مستوى بالنسبة للتحصيل المدرسى ويؤكد التعلم من أجل التمكن كذلك على عامل الوقت المنقضى فى دراسة مادة معينة حتى يتم التمكن منها. هكذا يلعب عامل الوقت دورا أساسياً فى نظرية بلوم للتعلم من أجل التمكن.

وبالنسبة لبياجيه ، فإنه عندما قام بالتنظير لمدى سنوات الطفولة والمراهقة . كان قادرا على أن يميز وجود فترات انقطاع فى عملية النمو . وقد أوحت إليه هذه الفترات بأن للطفل فى كل عمر زمنى نقطة تكمل أحد أوجه نموه واستغراقه فى وجه مستقبلى.

لقد كان هناك تأثيراً كبير لكتابات بياجيه فى العقود الحديثة على الممارسة التربوية فى أنحاء عديدة من العالم. ولقد أقترح بياجيه دائماً تضمينات تربوية لنموذجه ولقد تناولت هذه التضمينات مدى واسعاً من الوظائف التربوية مثل اختيار أهداف التعليم ، تنظيم المنهج ، موضوعات التعلم لكل فرقة ، تقدير العمليات العقلية وطرق التدريس. وقد أشارت كذلك الدراسات التى قام بها بياجيه وأتباعه بصورة عامة إلى مستوى الفرقة والذى يستطيع أن يتمكن الأطفال عنده من الأشكال المختلفة للتفكير.

وعلى الرغم من أن بياجيه قد حدد مجموعات مختلفة من المراحل لأوجه مختلفة من النمو (مجموعة للبيئة الطبيعية ، ثانية للعد ، ثالثة للنمو الخلقى وغيره) فإنه يحدد لكل هذه المجموعات سلسلة أساسية والتى أمدت الإطار العام للنمو العقلى ، الحركى والحسى العام.

وبمراجعة هذه النظريات ، نجد أن قرار خفض سنة من المرحلة الأبتدائية يتعارض مع معظم النظريات التربوية والنفسية التى أكدت على اهمية الوقت كعامل أساسى فى التحصيل المدرسى. فبالنظر لنظرية كارول نجد أن قرار الخفض يعنى فقدان مقدار من الوقت المسموح به للأرتفاع بمستوى التحصيل المدرسى. وبالنظر إلى نظرية بلوم نجد أن قرار الخفض معناه فقدان للوقت الذى يمكن من خلاله التمكن من المواد الدراسية. وبالرجوع إلى نظرية بياجيه نجد أن هذا الخفض يعنى اختزال عام دراسى من السنوات الدراسية للتلميذ والذى يمكن أن يؤثر بدورة على النمو المعرفى للتلميذ فى هذه المرحلة. فمراحل النمو المعرفى سلسلة كما قال بياجيه اساسية فى خلق الإطار العام للنمو العقلى والحركى والحسى.

الدراسات السابقة

أولاً - الدراسات العربية

هناك عدد من الدراسات التى أجرتها المجالس القومية المتخصصة فى هذا الشأن منذ صدور القرار بتخفيض سنه من السلم التعليمى وحتى الآن ومنها :

(١) دراسة بعنوان (المتغيرات المعاصره فى الشرق والغرب والعالم الغربى ، صداها المرتقب فى سياسة التعليم فى مصر ١٩٩١).

(٢) دراسة بعنوان (التعليم وتحرير الأقتصادى المصرى ، ١٩٩٢)

(٣) دراسة بعنوان (مشروع لإصلاح جذرى للتعليم ، ١٩٩٣).

وخلصت هذه الدراسات بالعديد من التوصيات كان من أهمها التوصية بضرورة إعادة السنه التى تم حذفها من السلم التعليمى بحيث يكون السلم التعليمى تسع سنوات لمرحلة التعليم الأساسى (٦ للحلقة الأولى) وثلاث للحلقة الثانية كما كان معمولا به من قبل.

وقام المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية بعدد من الأبحاث تناولت تطوير التعليم وإعادة تنظيم السلم التعليمى ومنها :

(١) دراسة بعنوان تقييم تحصيل تلاميذ الصفين الخامس والسادس الإبتدائى بعد إعـــادة تنظيـــم الســـلم التعليمى (أستطلاع راى فى النظام المعدل ، ١٩٨٩).

(٢) دراسة بعنوان (تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ١٩٩٠-١٩٩٢).

(٣) دراسة بعنوان تدوة التعليم الأساسى فى مصر واقعة ومستقبلة ، (حقوق الطفل المصرى بين النـص والممارسة ١٩٩٣).

وخلصت هذه الدراسات جميعاً إلى أن قرار خفض سنة من السلم التعليمى لم يكن فى صالح الطفل المصرى ، وأن هناك فروقاً فى التحصيل بين تلاميذ الصفين الخامس والسادس الأبتدائى ، وأكـــدت هـــذه الدراسات ضرورة النظر فى هيكل السلم التعليمى الحالى والتوصية بإعادة السنة التى حذفت من المرحلـــة الأبتدائية.

وأجرى مصطفى كامل ١٩٩٢ دراسة أخرى كان الهدف منها دراسة تأثير عدد سنوات الدراسة فى مرحلة التعليم الأساسى على التحصيل الدراسى (النوعى والعام) للتلاميذ كما تعكسه درجاتهم فى أمتحـــان نهاية هذه المرحلة ، وعلى قدراتهم العقلية العامة كما تتمثل فى الأداء على أختبار (المصفوفات المتتابعـــة لرافن) وخلصت الدراسة إلى أنه نظراً لأن مقدار الوقت الذى ينقضى فى التعليم داخل المدرسة وخارجـــها من بين العوامل الرئيسية فى تحديد مستوى التعليم ، وبالتالى يجب أن يسمح لكل تلميذ بالوقت الذى يحتاج إليه للتعلم ، فى إطار توافر الظروف الأخرى المدرسية واللامدرسية الضرورية للتعلـــم الفعـــال ، ويـــرى بضرورة إعادة النظر فى قرار تخفيض عدد سنوات الدراسة فى أهم مراحل السلم التعليمى فى مصر وهـــى المرحلة الأبتدائية.

دراسة حجمى (١٩٩٤) ويهدف البحث إلى الوقوف على مدى تأييد الدراسات العلمية والخـــبرات الأجنبية لسياسة الوزارة نحو تخفيض سنوات التربية والتعليم بالمدرسة الأبتدائية ، ويستمد البحث أهميته من أهمية المدرسة الأبتدائية بأعتبارها أول مدرسة يلتحق بها جميع أبناء المجتمع ، إنها المدرسة التـــى تكون المواطن ، والمدرسة التى تربى الكل. وتبرزأهمية البحث كذلك فى أنه يكشف النقاب عن الأسس التى أستندت إليها الوزارة عندما عدلت قانون التعليم (١٣٩) لسنة ١٩٨١ وجعلت مـــدة الدراســـة بالمدرســـة الأبتدائية خمس سنوات. بالإضافة إلى أن البحث يبين لصانع السياسة ومتخذ القرار التربوى مدى صحـــة سياسة الوزارة وقد خلصت الدراسة إلى أن السنوات التى كان يقضيها الطفل فى المدرسة الأبتدائية سنوات للتربية والتعليم وليست مجرد أعوام دراسية ، ومن ثم كان تخفيضها تخفيضاً لوقت كان مفروضاً ان يرنى فيه الطفل ويتعلم. ويوصى الباحث بإعادة النظر فى سياسة الوزارة الخاصة بتخفيـــض ســـنوات التربيـــة والتعليم بالمدرسة الأبتدائية وإلغاء المادة الرابعة من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ المعدل بالقانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨ ، بحيث تكون مدة الدراسة بمرحلة التعليم الأساسى كما كانت تسع سنوات . ســـت سنوات للحلقة الأولى الأبتدائية وثلاث سنوات للحلقة الثانية الأبتدائية.

ثانياً - الدراسات الأجنبية

تنوعت الدراسات فى الأدب السيكولوجى العالمى ما بين دراسات تؤكد على فاعلية المدرسة كمكان يقوم فيه الطلاب بتلقى العلم والتربية ، إلى دراسات أهتمت بعامل الوقت بالنسبة للتحصيل الدراسى ومن هذه الدراسات :

- دراسة ليندا Linda (1994) وتشير دراستها إلى أن الهدف من التعليم هو إيجاد مدارس تركز على "المتعلم" اى تركز على إحتياجات المتعلمين أكثر من التركيز على الإجراءات المقننه وأن تكون هذه المدارس أكثر مرونة بالنسبة لأساليب التعلم وأن تكون أقل بيروقراطيه. وهذا يعنى أن تسمح المدارس للمدرسين ومختلف العاملين بها على أن ينظموا أنفسهم للعمل مع الطلاب بطرق تتناول الطفل بصورة كلية وتنظر إلى التعليم نظرة شاملة. وينبغى أن يكون هذا هو الأساس بالنسبة للمدارس عن أن تقوم بالملاءمة بين الطلاب والتدريس فى قوالب صلبة والتى لا تسمح عموماً للمدرسين أن يعملوا مع الطلاب لأكثر من عام دراسى أو أكثر من ٤٠ دقيقة يومياً.

- دراسة ليو وليونج Lau & Leung (1992) وتختبر الدراسة الى اى مدى ترتبط العلاقات مع الآباء والمدرسة بالنمو المعرفى والنفسى والأجتماعى للطلاب وخصوصاً بالنسبة لمفهوم الذات ، الجناح والأداء الأكاديمى ، وتشير نتائج الدراسة إلى أنه بالنسبة للأداء الأكاديمى فإن العلاقة مع الآباء ترتبط بصورة طفيفة بالدرجات المدرسية. وبصفة خاصة فإن العلاقة الطيبة مع الآباء قد أرتبطت بالدرجات الكلية الأعلى ودرجات اللغة الأنجليزية ، وكانت هذه الأرتباطات دالة بالنسبة للبنات عن البنين. وعلى الجانب الآخر فقد وجدت أرتباطات واضحة وثابتة بين العلاقة مع المدرسة ودرجات التحصيل. وبصفة خاصة فإن العلاقة الطيبة مع المدرسة قد أرتبطت بترتيب الفصل الأعلى وبالدرجات الكلية الأعلى. وقد أرتبطت العلاقة مع المدرسة بصورة دالة بالنسبة للبنين فقط وبعض المواد الدراسية.

- دراسة رامزدون وآخرون .Ramsodon et al (1989) وتختبر الدراسة تأثير بيئة المدرسة على مداخل التعلم ، وتؤكد الدراسة على فاعلية المدرسة وضرورة الأرتقاء بها لجعلها تبدو بصورة أفضل ، وهدفت دراسة كل من سكلفيك وسليتا Skalvik & Sleeta (1990) إلى أختبار سلوك طلاب الفرقة الثامنة بالنسبة للمناقشة وإلى أى مدى يرتبط سلوك المناقشة بالتحصيل الدراسى ومفهوم الذات الأكاديمى وتشير نتائج الدراسة إلى أهمية المشاركة الإيجابية فى المناقشات فى المدرسة ، وتشير الدراسة كذلك إلى أن الطلاب الأقل أداءاً ربما يلعبون دوراً سلبياً فى المناقشات.

- وتناقش دراسة ريتشر Richer (1975) تأثيرات المدرسة ، ويرى بأن تقرير كولمان واخرون .Coleman et al يعد الأول فى مجموعة أساسية من التقارير التى تتعلق بأهمية التسهيلات المدرسية ومتغيرات الأعضاء فى التنبؤ بالتحصيل المعرفى. ويشير الباحث بأن جاكسون Jackson (1968) قام بتقدير انه فى الوقت الذى يكون الطفل مستعداً للمدرسة الإعدادية يكون قد سجل ٧٠٠

ساعة فى الفصل ، واكثر من ذلك ، فإن المدرسين يدخلون تقريباً فى حوالى ١٠٠٠ اتصال شخصى كل يوم مع طلابهم. وفى ضوء ذلك تقترح الدراسة ، ان القول بأن المدارس كما يقول البعض لا أثر لها هو شئ هزلى.

- دراسة جرين وفرنسيس Green & Francis (1988) وتدرس مهارات تعلم الأطفال فى مرحلة الطفولة وفى المرحلة الإعدادية دراسة تتبعية ، وتشير الدراسة بأن الأسلوب الذى يتبع الطفل فى التاسعة والعاشرة بالنسبة للتعليم وحل المشكلات يرتبط مع النجاح المدرسى الحالى ، وأن التعلم وأستيراتيجيات حل المشكلات فى السنوات الأولى بالمدرسة ترتبط بالنجاح المدرسى فى المستقبل.

- وعلى الجانب الآخر ، فمن الدراسات التى أهتمت بعامل الوقت بالنسبة للتحصيل الدراسى دراسة مونى وكريزر Mooney & Cresser (1990) وتعطى هذه الدراسة تقريراً عم مقدار الوقت الذى يمضيه الأطفال فى سن ست سنوات فى الأنشطة التعليمية بالمنزل. وترتبط نتائج هذه الدراسة بالبحوث الأولية التى درست العلاقة بين المساعدة الوالدية بالنسبة للقراءة وتقدم الأطفال فى القراءة ، ومن بين النتائج التى توصلت إليها هذه الدراسة أنه من أهم المؤشرات أهمية بالنسبة للتقدم فى القراءة هو مقدار الوقت الذى يقضيه الأطفال فى القراءة.

- دراسة هوسن Husen (1972) ويشير فيها الباحث إلى أنه من أهم وأكثر الأفتراضات قبولاً بالنسبة للتعليم هى أن التعرض للتدريس يرتبط بصورة كبيرة بتعلم الطالب ويأخذ شكل الإنحدار. بمعنى أن زيادة نسبة ٥٠% من الوقت المدرسى سوف ينتج عنه زيادة ٥٠% فى المعلومات التى يحصلها التلاميذ. ومن المسلم به كذلك أن التعلم المدرسى الشكلى يتسبب فى النصيب الأكبر ، إذا لم تكن كل المعرفة والمهارات التى يكتسبها الأطفال الصغار. وبالتالى فإنه لكى تتحسن المعايير ، فإنه من الضرورى ان نزيد من سنوات المدرسة ، أو عدد ساعات الموضوع الذى يدرس أسبوعياأو الأثنين معاً. ويشير الباحث فى دراسته إلى العديد من الدراسات التى حاولت دراسة العلاقة بين الوقت الممنوح لعملية التعليم فى المدرسة والتحصيل الدراسى.

- وقام كلا من كارول وآخرون .Carol et al (1992). بأختبار أستخدام الوقت بواسطة المدرسين والتلاميذ فى ثمانى مدرسة ثانوية (فصول رياضيات) وذلك من خلال الملاحظة المنظمة. وكانت إحدى الأسئلة المطروحة فى هذه الدراسة هى : هل يرتبط مقدار الوقت الذى تمضيه الفصول فى دراسة الرياضيات مع تقدمهم فى الرياضيات وقد أكدت النتائج فرض الدراسة الرئيسى وتشير الدراسة كذلك إلى أن النمو المعرفى يعد إحدى النتائج الهامة للمدرسة.

أهمية البحث :

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى أنها تدرس موضوع يهم الغالبية العظمى من ابناء الشعب وهم التلاميذ فى مراحل التعليم العام المنظم قبل الجامعى. كذلك تتطرق الدراسة الى قضية من أخطر قضايا التعليم وهى حذف سنة من السلم التعليمى فى المرحلة الأبتدائية والتى تشمل معظم الأطفال وما زالت هذه القضية مطروحة على الساحة حتى الآن مع مطالبة الجميع بضرورة إعادة هذه السنة المفقودة الى السلم التعليمى. وعلى حد علم الباحثين ، فإن هذه الدراسة تتصدى إلى جانب من هذا الموضوع لم تتطرق إليه البحوث السابقة التى أجريت فى هذا المجال ألا وهى أثر خفض هذه السنة على مستوى التحصيل فى مراحل التعليم العام (نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى- فى نهاية الصف الأول الثانوى - فى نهاية الصف الثانى الثانوى) بالنسبة للتلاميذ الذين أمضوا خمس سنوات وأقرانهم الذين أمضوا ست سنوات فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

الهدف من البحث :

يهدف البحث الحالى إلى الأجابة عن التساؤلات الآتية :

(١) هل يؤثر خفض السلم التعليمى لمدة عام على ظهور فروق فى التحصيل بين من أمضوا خمس سنوات فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ومن أمضوا ست سنوات؟

(٢) هل يستمر تأثير خفض ذلك العام على التحصيل فى مراحل التعليم التالية ؟

(٣) هل يتباين الآداء من محافظة لآخرى ؟

(٤) هل يختلف تحصيل التلاميذ الذكور عن الإناث فى ضوء خفض السلم التعليمى.

وفى محاولة للأجابة عن هذه التساؤلات قام الباحثان بدراسة تتبعية قاما فيها بمتابعة أفراد عينة البحث فى تحصيلهم على مدى سنوات التعليم بدءاً من نهاية مرحلة التعليم الأساسى وحتى أداء الأمتحان فى نهاية الصف الثانى الثانوى.

عينة البحث

يعتبر أختيار العينة فى هذه الدراسة عمدية أو قصدية ، حيث تم أختياراً حدى المدارس الثانوية للبنات بطنطا ، وهى قاسم أمين الثانوية وإحدى المدارس الثانوى للبنين وهى صادق الرافعى الثانوية للبنين بطنطا ، والمدرسة الحديثة للبنات بكفر الشيخ لعينة الإناث ومدرسة الشهيد عبد المنعم للبنين بكفر الشيخ لإختيار عينة الذكور. وبلغ عدد أفراد العينة ٧٠٨ مفحوصاً ، ٣١٢ ممن تخرجوا من الفرقة الخامسة ، ٣٩٦ ممن تخرجوا من الفرقة السادسة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد العينة.

أدوات البحث :

أستخدام الباحثات الأدوات التالية :

١- أستمارة المستوى الأقتصادى والأجتماعى ، إعداد محمود منسى للمجانسة بين أفراد العينة بالنسبة للمستوى الأقتصادى ، والأجتماعى.

٢- أختبار الذكاء العالى. إعداد السيد خيرى للمجانسة بين إفراد العينة بالنسبة للذكاء ويوضح ذلك الجدول رقم (٢).

٣- سجلات درجات التلاميذ فى نهاية الحلقة الأولى والثانية من التعليم الأساسى.

٤- سجلات درجات التلاميذ فى نهاية الفرقة الأولى والثانية الثانوية.

فروض البحث :

يمكن صياغة فروض الدرساة فى ضوء التساؤلات السابقة على النحو التالى :

١- يؤثر كل من خفض سنة من السلم التعليمى ونوع الجنس والموقع الجغرافى للمدرسة وتفاعلاتها على التحصيل الدراسى.

٢- يفترض الباحثات أستمرار أثر خفض ذلك العام فى السلم التعليمى على التحصيل فى المراحل التالية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ فى ضوء تقسيمهم إلى مجموعات طبقاً للموقع الجغرافى.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التحصيل بين الذكور والإناث ممن أمضوا خمس سنوات وأقرانهم ممن أمضوا ست سنوات فى السلم التعليمى.

ولكى يتم دراسة تلك الفروض بالأساليب الإحصائية المناسبة ، فقد قام الباحثات بإجراء تحليل التباين الثلاثى طبقاً للتصميم الإحصائى ، ٢ (الفرقة الخامسة والفرقة السادسة) × ٢ (ذكور وأناث) × ٢(مدارس طنطا وكفر الشيخ) كمتغيرات مستقلة لدراسة تأثيراتها على التحصيل كمتغير تابع ومن ثم فقد تم إجراء ذلك التصميم لدراسة التحصيل فى نهاية الحلقة الأولى والثانية من التعليم الاساسى ونهاية الصف الأول والثانى الثانوى.

جدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة وعددها والمدارس التى أشتقت منها

المدرسة	النوع	الفرقة الخامسة	الفرقة السادسة
قاسم أمين الثانوية بنات	أناث	٧٤	١١٣
الثانوية الحديثة للبنات	أناث	٨٢	٩٥
صادق الرافعى	زكور	٨٧	٨٨
الشهيد حمدى الثانوية	ذكور	٦٩	١٠٠
المجموع		٣١٢	٣٩٦
العينة الكلية	٧٠٨		

- وقد تم إختيار المدارس التى تقع فى منطقة من نفس المستوى مثل قاسم أمين الثانوية للبنات بطنطا وصادق الرافعى للبنين بطنطا حيث يكون الطلبة والطالبات إلى حد كبير من نفس المستوى الإقتصادى والإجتماعى ونفس المستوى بالنسبة للمدرسين.
- وبالنسبة لكفر الشيخ تم أختيار الثانوية الحديثة للبنات للحصول على عينة الإناث والشهيد عبد المنعم رياض الثانوية للبنين للحصول على عينة الذكور وهما أقرب مدرستين فى الموقع بالنسبة لكفر الشيخ.

جدول (٢) يوضح تجانس أفراد العينة فى المستوى الأقتصادى والأجتماعى والذكاء.

المتغيرات	الطلاب من الفرقة الخامسة			الطلاب من الفرقة السادسة			قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	ن	م	ع	ن		
المستوى الأقتصادى والإجتماعى	١٤,٩٣	٦	٣١٢	١٤,٩٣	٦	٣٩٦	صفر	غير دالة
الذكاء	٤٠,٨٧	٦	٣١٢	٤٦,٩٧	٦	٣٩٦	١,٠٣	غير دالة

١- وحيث أن التحصيل يتأثر بالعديد من العوامل المستقلة ، فإن الباحثان حاولا ان تكون عينة الدراسة متجانسة فى متغيرين أساسيين هما المستوى الإقتصادى الأجتماعى و الذكاء حتى يمكن تفسير النتائج على ضوء أثر إنخفاض سنة للسلم التعليمى وهو المتغير الأساسى فى الدراسة الحالية.

٢- ويتضح من الجدول تجانس أفراد العينة بالنسبة للمستوى الأقتصادى والأجتماعى حيث كانت قيمة ت مساوية للصفر وغير دالة على الأطلاق. ويعنى هذه حرص الباحثات على أختيار أفراد العينة من مستوى أقتصادى واحد إلى حد ما. ويتضح من الجدول كذلك تجانس افراد العينة بالنسبة للذكاء والذى يعبر عن القدرة العقلية العامة للتلاميذ ، أى أن أفراد العينة سواء من الفرقة الخامسة أو السادسة كانوا الى حد كبير من نفس مستوى الذكاء حيث أن ت = ١,٠٣ وهى غير داله.

مناقشة النتائج وتفسيرها :

١- نتائج الفرض الأول يؤثر كل من خفض سنه من السلم التعليمى ، ونوع الجنس ، الموقع الجغرافى وتفاعلاتها على التحصيل الدراسى.

جدول (٣) يوضح تحليل التباين والنسبه الفائية لكل من نوع الجنس ، عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة بالنسبة لمجموع درجات تحصيل التلاميذ فى نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدالة
نوع الجنس	١,٩٠١	١	١,٩٠١	٠,٠٠٥	غير دالة
عدد سنوات الدراسة	٩١٣٥,٩٧٣	١	٩١٣٥,٩٧٣	٢٣,٤٤	داله
موقع المدرسة	٤١٧٧,٦١٥	١	٤١٧٧٦,٦١٥	١٠٧,١٨٧	داله
تفاعل نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة	١٥٨,٨٣٧	١	١٥٨,٨٣٧	٠,٤٠٨	غير داله
تفاعل نوع الجنس × موقع المدرسة	١٢٨٨,٧٠٥	١	١٢٨٨,٧٠٥	٣,٣٠٦	غير دالة
تفاعل عدد سنوات الدراسة × موقع المدرسة	٢٤٩٠,٣٩١	١	٢٤٩٠,٣٩١	٦,٣٩٠	غير داله
تفاعل نوع الجنس وعدد السنوات × الموقع	٣١,٣٤٢	١	٣١,٣٤٢	٠,٠٨٠	غير داله
التباين الكلى	٣٢٧٣٠٥	٧٠٧	٤٦٢,٩٤٩		

يتضح من الجدول وجود تأثير دال احصائياً لكل من عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة حيث كانت قيمة (ف) بالنسبة لهذين المتغيرين دالة عند مستوى أ.ر ويعنى هذا وجود اثر لعدد سنوات الدراسة ، اى أن الفروق فى متوسطات درجات التلاميذ راجعة الى عدد سنوات الدراسة التى أمضوها فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، ويتضح كذلك وجود تأثير دال لموقع المدرسة ، أى أن الفروق فى متوسطات درجات التلاميذ ترجع كذلك الى موقع المدرسة التى تخرج منها التلاميذ سواء من طنطا او كفر الشيخ. ولم يوجد تأثير دال لنوع الجنس حيث كانت قيمة (ف) غير داله ، وهذا يعنى أن نوع الجنس لم يلعب دوراً فى وجود هذه الفروق وكذلك لم يكن هناك تأثير دال للتفاعل الثنائى لكل من نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة ، ونوع الجنس وموقع المدرسة ، عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة حيث كانت جميع قيم (ف) غير داله ، ولم يكن هناك تأثير دال للتفاعل الثلاثى كذلك بين كل من نوع الجنس ، وعدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة.

جدول رقم (٤) يوضح تحليل التباين والنسبة الفائية لكل من نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة بالنسبة لمجموع درجات تحصيل التلاميذ فى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدالة
نوع الجنس	٣٢٠,٠٥٥	١	٣٢٠,٠٥٥	٠,٧١٧	غير دالة
عدد سنوات الدراسة	١٢٤٨٦,٦٣٢	١	١٢٤٨٦,٦٣٢	٢٧,٩٨٩	دالة ٠,١
موقع المدرسة	١٦٩٥٠,٣٣٠	١	١٦٩٥٠,٣٣٠	٣٧,٩٩٥	دالة ٠,١
نوع الجنس × عدد سنوات الدراسة	١١٠,٥٦٦	١	١١٠,٥٦٦	٠,٢٤٨	غير دالة
نوع الجنس × موقع المدرسة	٤٤٧٨,٨٧٧	١	٤٤٧٨,٨٧٧	١٠,٠٤	غير دالة
عدد سنوات الدراسة × موقع المدرسة	١٩٤,٣١٧	١	١٩٤,٣١٧	٠,٤٣٦	غير دالة
نوع الجنس × موقع المدرسة × عدد سنوات الدراسة	١١٢,٩٩٥	١	١١٢,٩٩٥	٠,٢٥٣	غير دالة
التباين الكلى	٣٤٦٦٠٣	٧٠٧	٤٩٠,٢٤٥		

يتضح من الجدول وجود تأثير دال أحصائياً لكل من عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة حيث كانت قيمة (ف) بالنسبة لهذين المتغيرين داله عند مستوى ٠,٠١ وهى تعنى وجود فروق فى مستوى تحصيل التلاميذ المتمثله فى مجموع درجاتهم فى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى مصدرها الفروق فى عدد سنوات الدراسة ، حيث ان هناك مجموعة أنهت الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بعد الفرقة الخامسة ومجموعة أخرى أنهت الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بعد الفرقة السادسة.

وترجع هذه الفروق كذلك الى موقع المدرسة. حيث كانت الفروق داله بين التلاميذ من مدارس طنطا والتلاميذ من مدارس كفر الشيخ بالنسبة لمجموع درجاتهم فى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى. ولم يوجد تأثير دال لنوع الجنس ولا للتفاعل الثنائى لكل من نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة ونوع الجنس وموقع المدرسة وعدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة ولا تأثير دال للتفاعل الثلاثى بين كل من نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة.

جدول (٥) يوضح تحليل التباين والنسبه الفائية لتأثيركل من نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة بالنسبة لمجموع درجات تحصيل التلاميذ فى نهاية الصف الأول الثانوى.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الداله
نوع الجنس	٣٢٧١٦,٨١٠	١	٣٢٧١٦.٨١٠	٣٢,٧٦	داله
عدد سنوات الدراسة	١٩٦٥٢,١٨٦	١	١٩٦٥٢,١٨٦	١٩,٦٥٨	داله
موقع المدرسة	٨٩٧٧٣,٨٣٣	١	٨٩٧٧٣,٨٣٣	٨٩,٨٠٠	داله
نوع الجنس × عدد سنوات الدراسة	٥٨٣,٠٢٥	١	٥٨٣,٠٢٥	٠,٥٨٣	غير داله
نوع الجنس × موقع المدرسة	١٣٧٢,٥٨٦	١	١٣٧٢,٥٨٦	١,٣٧٣	غير دال
عدد سنوات الدراسة × موقع المدرسة	١٥٨٥,٢٥٦	١	١٥٨٥,٢٥٦	١,٥٨٦	غير دال
نوع الجنس × عدد سنوات الدراسة × الموقع	٩٨٣,٧٦٦	١	٩٨٣,٧٦٦	٠,٩٨٤	
التباين الكلى	٨٤٧٦٣٥,٦٧٨	٧٠٧	١١٩٨,٩١٩		

يتضح من الجدول وجود تأثير دال لكل من نوع الجنس ، عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة بالنسبة للتحصيل الدراسى فى الصف الأول الثانوى ، حيث كانت جميع قيم (ف) بالنسبة لهذه المتغيرات داله عند مستوى ٠,٠١ ويعنى هذا أن الفروق فى التحصيل الدراسى بالصف الأول الثانوى تأثرت بعدد سنوات الدراسة ، حيث وجدت فروق بين الطلاب الذين انهوا الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بعد الفرقة الخامسة والذين انهوه بعد الفرقة السادسة وكانت هناك فروق ترجع الى موقع المدرسة (سواء من طنطا او كفر الشيخ). وكذلك تأثر التحصيل بنوع الجنس (ذكور وإناث).

ولم يكن هناك تأثير دال للتفاعل الثنائى لكل من نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة ، نوع الجنس وموقع المدرسة ، عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة ، حيث كانت جميع قيم (ف) غير داله ، وكذلك لم يكن هناك تأثير دال للتفاعل الثلاثى بين كل من نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة.

جدول (٦) يوضح تحليل التباين والنسبة الفائية لتأثير كل من نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة بالنسبة لمجموع درجات تحصيل التلاميذ فى نهاية الصف الثانى الثانوى.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
نوع الجنس	٩٧٣,٢٨٦	١	٩٧٣,٢٨٦	٠,٩٦١	غير داله
عدد سنوات الدراسة	١٩٩١٨,٧٩٠	١	١٩٩١٨.٧٩٠	١٩,٦٧٦	داله
الموقع	١,٧٩٨١,٦٠٩	١	٨١,٦٠٩	١٠٦,٦٦٥	داله
نوع الجنس × عدد سنوات الدراسة	١٣٢,١٣٣	١	١٣٢,١٣٣	٠,١٣١	غير داله
نوع الجنس × موقع المدرسة	٢٤٦٨٥,٩٦٣	١	٢٤٦٨٥,٩٦٣	٢٤,٣٨٥	داله
عدد السنوات × موقع المدرسة	١٥,٥٠١	١	١٥,٥٠١	٠,١٥	غير داله
نوع الجنس × عدد سنوات الدراسة × موقع المدرسة	١٩٣٠,٦١٧	١	١٩٣٠,٦١٧	١,٩٠٧	غير داله
التباين الكلى	٨٦٣٩٣٥,٤٦٩	٧٠٧	١٢٢١,٩٧٤		

- يتضح من الجدول وجود تأثير دال أحصائياً لكل من عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة حيث كانت قيم (ف) بالنسبة لهذين المتغيرين داله عند مستوى ٠,٠١ مما يؤكد على أن عدد سنوات الدراسة يلعب دوراً مهماً فى الفروق الموجودة فى درجات تحصيل الطلاب فى الصف الثانى الثانوى (ممن أنهوا الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بعد الفرقه الخامسة وأولئك الذين أنهوها بعد الفرقة السادسة). يتضح كذلك أن موقع المدرسة (طنطا أو كفر الشيخ) يلعب دوراً فى الفروق القائمة بين درجات تحصيل الطلاب فى الصف الثانى الثانوى.

- ويتضح من الجدول كذلك أن هناك تأثير دال للتفاعل الثنائى بين نوع الجنس وموقع المدرسة ، ولم يكن هناك تأثير دالاً لنوع الجنس حيث كانت قيمة (ف) غير داله ، ولم يكن هناك تأثير دال للتفاعل الثنائى بين نوع الجنس وعدد سنوات الدراسة ، أو عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة ، ولم يكن هناك تأثيراً دالاً للتفاعل الثلاثى بالنسبة لنوع الجنس ، عدد سنوات الدراسة وموقع المدرسة حيث كانت قيمة (ف) غير داله.

وقد قاما الباحثان بأجراء أختبار (ت) للكشف عن الفروق فى التحصيل بين التلاميذ الذين أمضوا خمس سنوات وأقرانهم ممن أمضوا ست سنوات وكذلك للكشف عن الفروق فى ضوء تقسيم المجموعات طبقاً للموقع الجغرافى ونوع الجنس.

نتائج الفرض الثانى :

يفترض الباحثان إستمرار أثر خفض ذلك العام من السلم التعليمى على التحصيل الدراسى فى المراحل التعليمية التالية:

جدول (٧) يوضح الفروق فى متوسطات درجات تحصيل أفراد العينة فى المراحل التعليمية المختلفة

عدد السنوات		الفرقة الخامسة			الفرقة السادسة			ت	الدلاله
مستوى التعليم		م	ع	ن	م	ع	ن		
فى نهاية الحلقة الأولى	العينة ككل	٢٦٧,٤٠٧١	٢٤,٤٦٩	٣١٢	٢٧٤,٥١٢٦	١٨,٣٠١	٣٩٦	٤,٢٧	داله
فى نهاية الحلقة الثانية		٢٣٢,٣٨٤٦	٢٢,٠٤٦	٣١٢	٢٤٠,٧٢٩٨	٢١,٥٤١	٣٩٦	٥,٠٥	داله
فى نهاية الصف الأول الثانوى		١٩٠,٣٧٥٠	٣٢,٤٠٤	٣١٢	٢٠١,١٤٣٩	٣٥,٦٠٨	٣٩٦	٤,٢٠	داله
فى نهاية الصف الثانى الثانوى		١٨٧,٢٠١٩	٣٣,٥٣٢	٣١٢	١٩٧,٧٣٩٩	٣٥,٣٩٥	٣٩٦	٤,٠٥	داله

- يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ فى نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسى حيث كانت قيمة (ت) = (٤,٢٧) وهى داله عند ٠,٠١ ، ويعنى هذا أن هناك فروق فى متوسطات درجات التحصيل لمن أنهوا الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بعد الفرقة الخامسة ومن أنهوه بعد الفرقة السادسة كذلك توجد فروق ذات دلاله أحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ فى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى حيث كانت قيمة (ت) = (٤,٠٥) وهى داله عند ٠,٠١ وتشير إلى وجود فروق فى التحصيل لمن انهوا الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بعد خمس سنوات ومن أنهوا الحلقة الثانية من التعليم الأساسى بعد ست سنوات. يتضح من الجدول كذلك وجود فروق ذات دلاله أحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ فى الصف الأول الثانوى حيث كانت قيمة (ت) = (٤,٢٠) وهى داله عند مستوى ٠,٠١ وتدل على وجود فروق داله أحصائياً بين درجات تحصيل التلاميذ فى الصف الأول الثانوى لمن أمضوا فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى خمس سنوات ومن أمضوا ست سنوات ، ويشير الجدول أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ فى الصف الثانى الثانوى حيث كانت قيمة (ت) = (٤,٠٥) وهى داله عند مستوى ٠,٠١ وتشير أيضاً إلى وجود

فروق بين متوسطات درجات التحصيل للطلاب فى الصف الثانى الثانوى لمن أتموا الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بعد خمس سنوات ومن أتموها بعد ست سنوات.

نتائج الفرض الثالث

توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ فى ضوء تقسيمهم الـــى مجموعات طبقاً للموقع الجغرافى.

جدول (٨) يوضح الفروق فى متوسطات درجات تحصيل أفراد العينه فى المراحل التعليمية المختلفة تبعاً لموقع المدرسة :

		الفرقة الخامسة					الفرقة السادسة				
		م	ع	ن	ت	الداله	م	٤	ن	ت	الدلاله
نهايـــة الحلقـــة الأولى	طنطا	٢٧٦,٨٥	٦	١٦١	٢٨,٥٤		٢٨٠,٤٧	٦	٢٠١	١٧,٠٥	داله
	كفـــر الشيخ	٢٥٧,٤٠	٦	١٥١		داله	٢٧٠,١٦	٦	١٩٥		
نهايـــة الحلقـــة الثانية	طنطا	٢٣٦,٥٥	٦	١٦١	١٢,٦٢	داله	٢٤٦,٥٣	٦	٢٠١		
	كفـــر الشيخ	٢٢٧,٩٤	٦	١٥١			٢٣٥,٠٩	٦	١٩٥	١٨,٩٢	داله
الصـــــف الأول الثانوى	طنطا	١٩٨,٩٦	٦	١٦١	٢٦,٢	داله	٢١٣,٠٦	٦	٢٠١		
	كفـــر الشيخ	١٨١,٠٩	٦	١٥١			١٨٧,٣٠	٦	١٩٥	٤٢,٦٠	داله
الصـــف الثـــانى الثانوى	طنطا	١٩٨,٧٦	٦	١٦١	٣٤,٧٤		٢٠٩,٦٠	٦	٢٠١		
	كفـــر الشيخ	١٧٥,٠٧	٦		١٥١		١٨٤,٧٧	٦	١٩٥	٤١,٠٦	داله

- يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ فى نهايـــة الحلقة الأولى من التعليم الأساسى تبعاً لموقع المدرسة حيث كانت قيمة (ت) = (٢٨,٥٢) وهى داله عنـــد ٠,٠١ ، وهو مستوى دلاله كبير بالنسبة للفروق فى متوسطات التحصيل بين التلاميذ الذين أتموا المرحلة الأبتدائية عند الصف الخامس وكانت قيمة (ت) = (١٧,٠٥) وهى داله عند مستوى ٠,٠١ لمـــن أتمـــوا المرحلة الأبتدائية بعد الصف السادس ، ويؤكد ذلك أن موقع المدرسة يلعب دوراً خطرياً فى الفـــروق فـــى

التحصيل بين التلاميذ من طنطا وكفر الشيخ ، وذلك دليل للثراء الثقافى بالنسبة لمن هم فى المدن. يتضح كذلك وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ من طنطا و كفر الشيخ بالنسبة لنهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى حيث كانت قيم (ت) = (١٢,١٣) بالنسبة لمن أتموا الحلقة الأولى عند خمس سنوات و(١٨,٩٢) لمن اتموا الحلقة الأولى عند ست سنوات وهى قيم داله عند ٠,٠١ ، وتدل على تفوق تلاميذ طنطا على تلاميذ كفر الشيخ سواء قدموا من الصف الخامس أو الصف السادس. ويشير الجدول كذلك الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل التلاميذ من طنطا وكفر الشيخ بالنسبة للصف الأول الثانوى وحيث كانت قيم (ت) = (٣٤,٧٤) بالنسبة للقادمين من الصف الخامس وهى قيمة كبيرة جداً وداله عند مستوى ٠,٠١ ، وكانت قيمة (ت) = (٤٢,٦٠) بالنسبة للقادمين من الصف السادس وهى أكبر قيم (ت) جميعاً وهى داله عند ٠,٠١ ، يتضح من الجدول كذلك وجود فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ فى الصف الثانى الثانوى حيث كانت قيمة (ت) = (٣٤,٧٤) وهى دالة عند ٠,٠١ ، لمن قدموا بعد الصف الخامس وكانت قيمة (ت) = (٤١,٠٦) وهى دالة مستوى ٠,١ ، لمن قدموا بعد الصف السادس.

نتائج الفرض الرابع

توجد فروق ذات دلالة أحصائية بين متوسطات درجات التحصيل بين الذكور والأناث ممن أمضوا خمس سنوات وأقرانهم ممن أمضوا ست سنوات فى المراحل التعلمية التالية :

جدول رقم (٩) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) فى درجات التحصيل بين الذكور والأناث فى المراحل التعليمية المختلفة وفقاً لعدد سنوات الدراسة.

		الفرقة الخامسة					الفرقة السادسة				
		م	ع	ن	ت	الدلاله	م	ع	ن	ت	
نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسى	ذكور	٢٦٧,٨٨	٢٥,١٦	١٥٦	٠,٠١٨	غير داله	٢٧٤,٣٩	١٧,٤٧	١٨٨	٠,٠١-	غير داله
	أناث	٢٦٧,٨٣	٢٣,٨٣	١٥٦			٢٧٤,٦٢٠	١٩,٠٦	٢٠٨		
نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى	ذكور	٢٣٣,٨٦	٢١,٨٦	١٥٦	١,١٨	غير داله	٢٤٠,٧٢	٢٠,٨٤	١٨٨	٠,١ -	غير داله
	أناث	٢٣٠,٩٠	٢٢,٢١	١٥٦			٢٤,٧٤	٢٢,٢١	٢٠٨		
الصف الأول الثانوى	ذكور	١٨٥,٤٨	٣١,٣٤	١٥٦	٢,٦٨	غير داله	١٩٢,٣٠	٣٢,٦٢	١٨٨	٠,٥٢-	غير داله
	أناث	١٩٥,٢٦	٣٢,٨١	١٥٦			٢٠٩,١٤	٣١,١٧	٢٠٨		
الصف الثانى الثانوى	ذكور	١٨٦,٤٩	٣٢,٣٢	١٥٦	٠,٣٧٥	غير داله	١٩٦,٠٠	٣٢,٠٢	١٨٨	٠,٠٩-	غير داله
	أناث	١٨٧,٩٢	٣٤,٧٩	١٥٦			١٩٩,٣١	٣٨,٢٠	٢٠٨		

يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية فى التحصيل الدراسى بين الذكور والأناث ممن أمضوا الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بعد خمس سنوات وذلك بالنسبة لجميع المراحل التعليمية التالية حيث كانت جميع قيم (ت) غير دالة احصائياً.

وبالنسبة للتلاميذ الذين أمضوا ست سنوات فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، لم يكن هناك فروق ذات دلالة أحصائية بين الذكور والأناث فى نهاية الحلقة الثانية من التعليم الأساسى ، والصف الأول الثانوى ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة أحصائية بين الذكور والأناث فى الصف الأول الثانوى ، والصف الثانى الثانوى.

وبالنظر إلى ما أسفرت عنه نتائج الدراسة يمكن القول بأن عدد السنوات التى امضاها التلاميذ فى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى كان له تأثيراً دالاً على التحصيل بالنسبة لهذه المرحلة والمراحل التعليمية التالية ، حيث وجدت فروق داله فى التحصيل بين التلاميذ الذين انهوا الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بعد الفرقة الخامسة والذين انهوه بعد الفرقة السادسة وذلك بالنسبة لنهاية الحلقة الأولى والثانية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما يشير إليه نموذج كارول (١٩٦٣) فى التعلم المدرسى بأن هناك علاقة بين الوقت الذى يمضية المتعلم بالمدرسة والتحصيل الدراسى. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كارول (١٩٩٣) ، مصطفى كامل ١٩٩٤ ، وحجمى ١٩٩٤.

وفيما يتعلق بالفروق فى التحصيل الراجعة الى موقع المدرسة والتى زادت لصالح الطلبة والطالبات فى مدارس طنطا ، يمكن أرجاع ذلك الى الأهتمام بجانب المتابعة المستمرة من الجهات المسئولة، بالإضافة إلى وجود مصادر كثيرة للممارسات الثقافية والعلمية بمدينة طنطا اكثر منها نسبياً عن كفر الشيخ. وتتفق نتائج الدراسة فى هذا الجانب مع ما أسفرت عنه دراسة مصطفى كامل (١٩٩٤) حيث وجد فروق داله كذلك لصالح الطلبة والطالبات بمدارس طنطا.

وتوصى الباحثة بناء على ما اسفرت عنه الدراسة من نتائج أوضحت قيمة الوقت وعدد سنوات الدراسة التى يقضيها الطفل فى المدرسة بضرورة النظر فى أعادة هذه السنة المفقودة من المرحلة الأبتدائية. وتتفق الباحثة فى ذلك مع نتائج الدراسات التى أجرتها المجالس القومية المتخصصة ، والمجلس الأعلى للبحوث التربوية والتنمية ، ومع دراسة مصطفى كامل (١٩٩٤) ، ودراسة حجمى (١٩٩٤). كذلك توصى الباحثة بضرورة تتبع هذه الدفعة المزدوجة فى المستوى الجامعى والوقوف على أى فروق فى المستوى الأكاديمى بينهم.

المراجع

أولاً - المراجع العربية

- *أحمد أسماعيل حجى :* التعليم الأساسى الألزامى وتخفيض سنواته أصول نظرية وخبرات أجنبية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٩٤.

- السيد عبد العزيز البهواش : التعليم الأبتدائى فى بعض الدول الأوربية (مترجم)، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، الطبعة الأولى ، ١٩٩٣.

- سمر عبد الله رستم : ندوة التعليم الأساسى فى مصر واقعة ومستقبله (حقوق الطفل المصرى فى نظام التعليم الأساسى بين النص والممارسة ، دراسة ميدانية ، ١٩٩٣).

- فؤاد البهى السيد : علم النفس الأحصائى وقياس العقل البشرى ، دار الفكر العربى ، القاهرة ، ١٩٧٨.

- مصطفى محمد كامل: تأثير عدد سنوات الدراسة على التحصيل الدراسى والقدرة العقلية العامة لدى عينة من التلاميذ فى مرحلة التعليم الأساسى ، مجلة علم النفس. العدد التاسع والعشرون، يناير – فبراير – مارس ١٩٩٤.

- المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية: تطور التعليم فى جمهورية مصر العربية ١٩٩٠-١٩٩٢.

- المركز القومى للبحوث التربوية: والتنمية شعبة تطوير المناهج ، تقييم تحصيل تلاميذ الصفين الخامس والسادس بعد أعادة تنظيم السلم التعليمى فى أستطلاع رأى فى النظام المعدل ، ١٩٨٩.

- المجالس القومية المتخصصة: (المتغيرات المعاصرة فى الغرب والشرق صداها المرتقب فى سياسة التعليم فى مصر) ١٩٩٠ – ١٩٩١.

- المجالس القومية المتخصصة: (التعليم وتحرير الأقتصاد المصرى) ١٩٩٠ – ١٩٩١

- المجالس القومية المتخصصة (مشروع لإصلاح جذرى للتعليم) ، ١٩٩١ – ١٩٩٢.

ثانياً : المراجع الجنبية :

- *Boyle, J. Gregory, Brian, K.Start. (1989).* Sex Differnces In The Predicition of Academic Achievement Using. The Children's Motivation Aualysis Test, British Journal of Educational Psychology. 59.

- *Clark, C.M. (1991).* Carroll Modell of school Learning In Marjoribanks, Kevin: The Foundations of Students Learning, Pergamon Press, Oxford.

- *Cooper, P. (1993). :* Effective Schools for Disaffected students, Integration and Segregation, London, routtedge.

- *Green, Len And Francis, jean. (1988).* Chddren's Learning Skills, At The Infaut And Junior Stages, A follow on study, British Journal of Educational Psychology, 58.

- *Husen, Torsten. (1972).* Does Moretime in School Make a Difference, The Education Digest, September.

- *Lau,s and Leung, Kwork. (1992).* Retations With Parents and School and Chinese Addescent's Self – Concept, Delinquency, and Academic Performance, British Journal of Educational Psychology, 62.

- Hammond, Linda Farling. (1994). Will 21 st- Century Schools Really Will Be Different, The Education Digest, September,.

- *Skaalivk,M. Einar and Sleeta Olva. (1990).* Experiences in School As Determinants of Behaviour in Disussion situation, British Journal of Educational Psychology, 60,.

- *Plewis, IAN, Mooney Ann And Creeser, Rose, Mary. (1990).* Time on Educational Activities And Educational Progress In Infant School, British Journal of Educational Psychology, 60.

- *Ramsden, Paul, Martin Elaine and Bowden John. (1989).* School Enviroment and sixth form Pupils Approaches to Learning, British Journal of Educational Psychology, 50.

- *Richer stephen. (1975). School Effects* The Case For Grounded Theory, Sociology of Education, Vol 48.

- *T. Carol, Gibbon- fitz Clark, K.S . (1992).* Time variables in classroom Research: A study, of Eight Urban Secondary Schools Mathematics Classes, British Journal of Educational Psychology, 62.