# تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل

د. نضال غوادره

كلية التربية/ جامعة الخليل/ فلسطين

# Calendar Arabic curriculum (the new Palestinian) grade primary From the point of view of teachers in Al-Khalil University

Dr. Nidal Guadrh

College of Education / Al-Khalil University / Palestine

**Abstract:**

This study aims at knowing the Evaluation of New Palestinian 10th Grade Arabic Curriculum as perceived by teachers at Hebron District. The research used the descriptive approach and an eight dimension questionnaire (general layout of the book, objectives, content, methods of teaching, ways of evaluation in the book, content enhancement of positive attitudes, appropriateness and applicability of activities). Randomly, the research distributed the questionnaire to 119 male and female teachers.

Results of the study showed that general layout of the book occupied level one followed by appropriateness and applicability of activities, introduction of the book, ways of evaluation in the book and then objectives, respectively.

Values were moderate in all previous dimensions while they were low when talking about book content, content enhancement of positive attitudes and methods of teaching. There were no statistically significant differences in means between males and females towards 10th grade curriculum attributed to qualification, years of experience and specialization. However, there were statistically significant differences in means of males and females towards 10th grade curriculum for the favor of females. Some recommendations were stated based on results of the study.

**الملخص:**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي كما استخدم استبانة مكونة من ثمانية أبعاد (الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، ومحتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة في عرض المادة، ووسائل التقويم في الكتاب، وتنمية مادة الكتاب لاتجاهات إيجابية، ومدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها)، وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية.

وخَلُصَت نتائج الدراسة إلى أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى وفي المرتبة مجال مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها، وجاءت في المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب ومن ثم تبعها في المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب، وأخيرا جاءت في المرتبة الخامسة الأهداف وفي جميع المجالات السابقة جاءت القيم متوسطة، في حين جاءت كل من محتوى الكتاب و تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الإيجابية و الأساليب المستخدمة في عرض المادة ذات قيم منخفضة، كما خلصت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتعزى (للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) في حين تبين وجود فروق

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي ضوء النتائج تم طرح بعض التوصيات.

**مقدمة:**

تمثل اللغة أداة يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة، فبوساطتها يستطيع نقل أفكاره وأحاسيسه وحاجاته إلى غيره ممن يتعامل معهم، وعن طريقها يستطيع أن يعرف أفكاره وأحاسيس وحاجات غيره من الناس، فهي وسيلة الفهم والإفهام بين الفرد والمجتمع. السعدي وآخرون (1992: 7)، واللغة ظاهرة بشرية تميز بها الإنسان عن سائر الكائنات الحية، وهي من نعم الله تعالى أنعم بها على الإنسان، فقال سبحانه وتعالى: (الرحمن، علم القرآن، خلق الإنسان، علمه البيان) (الرحمن: ١-٤)

فاللغة العربية مصدر عزنا وافتخارنا، وسجل أمجادنا وأمانينا، وملاحم بطولاتنا، شرفها الله فجعلها لغة القرآن الكريم، وكانت لغة الحضارات الإسلامية في مختلف جوانب المعرفة، قاومت كل عوامل الاندثار والاضمحلال بما تمثل في سياسة المستعمرين والغزاة والدعوات التي كانت تبرز بين حين وآخر للتشكيك بقدرتها على التعبير الدقيق عن أحاسيس وآمال البيئات المحلية، ورغم كل ذلك انتصرت وبقيت إشعاعا يضيء طريقنا وأملاً لجمع شمل الأمة الإسلامية ومن خلال ذلك نشعر بواجبنا الكبير تجاه المحافظة عليها ونقلها للأجيال في صورتها الصحيحة.

إن المدرسة مؤسسة اجتماعية ذات تأثير فعال في سلوك المتعلمين ورعايتهم، فهي تنطوي على فرص تربوية منظمة تؤهل الطلبة إلى المستقبل. فالمتعلم يكتسب سلوكه بشكل رئيس من معلميه ومدرسته الدليمي، والوائلي (2003: 15)، ولقد زاد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيرا خلال العقود العديد الماضية، وذلك بعد التطورات العلمية والتكنولوجية من جهة وإجراء الدراسات والبحوث من جهة أخرى. سعادة وإبراهيم (2004: 27).

**الكتاب المدرسي:**

إن الإنسان يسعى دائما إلى تطوير أساليبه وهذا أمر مُسلَّم به، وأن أي جديد في ميادين البحث التربوي لا بد وأن ينعكس على المنهج باعتباره المخطط العلمي الموضوع لتعليم الأفراد أبو مريم (2006: 25)، ومن هنا يستطيع واضعو المناهج تحديد الخبرات التربوية التي يجب أن تقدمها المدرسة، ليلتحم فيها المتعلمون في كل مرحلة من مراحل التعليم، إلا أن تحديد الخبرات التربوية التي تحتويها المناهج يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحديد الطرق التي يستطيع المعلم أن يستخدمها في تناول تلك المناهج على المستوى التنفيذي الديليمي، الوائلي (2003: 16)، وإن عملية تطوير المنهج تتضمن عدة مهام منها: تحديد فلسفة التطوير وغايته، وصياغة الأهداف وتصنيفها، ورسم خريطة لمحتوى المنهج من أجل تحديد المفاهيم الرئيسة والأهداف العامة والأهداف الخاصة ومحتوى المادة الدراسية بالنسبة لكل صف دراسي، وتنفيذ تلك الخريطة في تحديد الزيادة الحشو الزائد في كل من مجال المنهج حيث يكون الاتساع، وفي التتابع لتنظيم المنهج حيث يكون العمق، هذا بالإضافة إلى أنها تفيد في تحقيق الترابط الكلي أو رؤية العلاقة الكلية بين أجزاء المنهج أو عناصره. كذلك يعتمد التطوير على أسلوب تقدير الحاجات الذي يتضمن جمع معلومات عامة عن المجتمع، وتحديد الخصائص العامة للسكان، وخصائص مجتمع المدرسة، ومتضمنات البرامج والمقررات، وخصائص الهيئة التدريسية، واستراتيجيات التعلم وأنماطه، وبيانات خاصة بالمتعلم، بالإضافة إلى تحديد الإمكانات المتاحة. وتمثل عملية التطوير مجهوداً تعاونياً، حيث يشترك فيه العديد من الجماعات والأفراد والمؤسسات ممثلة في كل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور المثقفين والأعضاء البارزين في المجتمع والإداريين وخبراء المنهاج. كذلك يتأثر تطوير المنهج بعملية صنع القرار أو اتخاذه في مجال السياسة التعليمية من حيث صياغة الأهداف العامة والخاصة، وتحديد

الإجراءات والاستراتيجيات في مجال التطبيق الإداري والفني للمنهج، ويشترك جميع المعنيين بأمر تطوير المنهج، في صياغة القرارات الخاصة بذلك. سعادة وإبراهيم (2004: 235)

وتنمي مادة الكتاب الاتجاهات الايجابية للطلبة، فالمناهج بالمفهوم الحديث تقوم بتوجيه الطلبة وفق فلسفة المجتمع، المتمثلة في عقيدته وأفكاره ومبادئه. وتؤدي أيضاً دوراً مهماً في نقل التراث الثقافي للأمة على وفق ترتيب منطقي منظم، وتعني أيضاً بتكامل الخبرات الثقافية ومواكبتها، ومعالجة التغيرات الاجتماعية والثقافية، والمحافظة على أصالتها. فالمنهج عنصر أساسي في التربية، فهو يشكل وسط التفاعل بين المعلم والمتعلم، والأشياء المحيطة به، ويحدد معالم الطريقة التي ينبغي سلوكها لبلوغ الهدف الذي يسعى إليه المجتمع بفلسفته وأدواته الدليمي، الوائلي (2003: 16).

**شكل الكتاب ومقدمته:**

الغلاف الخاص بالكتاب يتكون من جانبين: الألوان والخطوط والشكل الفني، فالألوان والخطوط تضم عدد الألوان ومدى انتشار الألوان والخطوط، وأما التشكيل الفني للغلاف فالنقد هنا يكون نقدا انطباعيا يسجل الأفكار ويصف الأحاسيس التي يثيرها العمل الفني، وهو يستند إلى قواعد أو قوالب وصيغ فنية معينة وإنما هو ذاتي يقوم على الانفعال الذاتي بالشكل والنقد الانطباعي أحد اتجاهات النقد المعروفة منذ أفلاطون وحتى (أوسكار وايلد) الذي نادى بالثورة على الموضوعية في النقد في العصر الحديث والشكل الفني للكتاب ليس موضوعا جماليا، وإنما هو موضوع استعمالي يصمم على نحو خاص لتحقيق غاية خاصة هي علة وجوده لا تكمن في باطن طبيعته الخاصة، وإنما في الاستعمال الذي يفرض عليه إبراهيم (د. ت: 63) وإن الغلاف ليس حلية شكلية بل يجب أن يكون هو المؤشر الدال على الأبعاد الإيحائية والدلالية، وبالتأكيد على دوره في تشكيل البعدين الجمالي والدلالي للنص، ويجب أن يسبق متن الكتاب المدرسي عادة بعدة صفحات تمهيدية تشمل عنوان الكتاب ومؤلفه ومقدمة الكتاب، فإما أن توجه للطالب أو إلى المعلم أو للاثنين معا، وأحيانا يسبق فهرس المحتويات متن الكتاب، وقد تحتوي بعض الأغلفة صورا منها ما يكون له علاقة بمضمون الكتاب ومنها ليس له علاقة بالمضمون، وأما عنوان الكتاب المدرسي فهو قاعدة بيانات أولية للطالب ومجموعة علامات لسانية تصور وتعين وتشير إلى المحتوى العام للكتاب، فهي إضاءات واضحة لما بداخله من موضوعات وتعكس بأمانة ودقة ما بداخلها إلا أن معظم تلك العناوين لغويا تمثل مصاحبة ثنائية إذ تتكون بنيتها اللفظية – النحوية – من اسمين ولا تشكل هذه البنية جملة مفيدة إلا بعد تقديرنا لمحذوف، وفي ضوء بعض التأويلات مثل القراءة العربية والتقدير كتاب القراءة العربية. حمداوي (1997: 106-107)

ويتكون المنهج في أي مادة دراسية –ومنها اللغة العربية– من العناصر التالية: المحتوى والخبرات التعليمية، والأهداف، وطرق التدريس، والأنشطة والوسائل التعليمية، والتقويم.

**أولا: المحتوى:**

يعد المحتوى أول مكون من مكونات المنهج تأثراً بالأهداف التي حددت لذلك المنهج. ويقصد بالمحتوى تربويا بأنه مجموعة من الحقائق والتجريدات التي تمثل بنية المعرفة، تختار وفق حاجات المتعلمين وميولهم، وتعبر عن قيم المجتمع والبيئة والثقافة، وتحارب الفساد من القيم المغلوطة وتنظم تلك المعرفة نفسيا وفق الخصائص العقلية للمتعلمين في مراحل نموهم دون ان يخل هذا التنظيم النفسي بالأصول المنطقية التي تراكمت وفقا لها المعرفة عبر تاريخها الطويل، ثم ينظم في تتابع واستمرار وتكامل يحقق تكامل المتعلم، وتكامل الخبرة الإنسانية عصر (1999: 240)، ومهما كان نوع الترتيب المستخدم لا بد من مراعاة المعايير التالية في ترتيب المحتوى: معيار الاستمرار، ويقصد به العلاقة الرأسية بين الموضوعات من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر، ومعيار التكامل، ويكون أفقياً كربط مادة الرياضيات بالعلوم في صف ما، وربط التاريخ

بالجغرافيا وهكذا، وقد يكون التكامل عمودياً مربط موضوعات في صف ما بالموضوعات نفسها في صفوف سابقة أو لاحقة، ومعيار التوحيد، ويقصد به وضع المواد المتخصصة في وحدات معاً، مثل: وضع النحو والإنشاء والأدب في وحدة واحدة، أو وضع التاريخ والجغرافيا والمجتمع في وحدة واحدة، وبذلك فإن ترتيب المحتوى وتنظيمه يقصد به مدى مناسبة ما تم اختياره وتنظيمه على شكل معين للمتعلم، والمعيار الحقيقي للتأكد من ذلك هو التجربة الميدانية، واستطلاع آراء ذوي الخبرة، وخاصة المعلمين، على أن يستطيع ذلك مراجعة لتلافي ما قد يظهر من أخطاء في التصورات الأولية التي انطلق منها المختصون في وضع محتوى المنهاج مرعي والحيلة(2007: 76)، كما يرتبط اختيار النمط اللغوي ارتباطا وثيقا باختيار محتوى المقرر الدراسي أو المادة التعليمية، فمن المعروف أن اللغة العربية عبارة عن نمطين كبيرين: الأول النمط الفصيح والثاني النمط العامي وهو اللغة المحكية، فالنمط الفصيح له مستويات: الأول اللغة الفصحى الكلاسيكية وتسمى أيضا فصحى التراث والثاني يسمى فصحى العصر أو اللغة العربية المعاصرة أما النمط العامي فيحتوي على أمشاج وأخلاط من الكلام يمكن جمعها في صورتين: الأولى اللهجات المحلية أو الجغرافية والثانية اللهجات الاجتماعية، فهناك اتفاق بين العلماء على أن أفضل نمط يتم اختياره من اللغة هو النمط الذي يمتاز بالعمومية والشمول وأن يتسم بالغة والانتشار وأن يكون أكثر استعمالا وأقل تعقيدا وأن تكون جذوره تاريخية وله امتداد ثقافي. الراجحي(2004: 39)، فالمحتوى العلمي للكتاب له أهمية خاصة، فهو الوسيط الذي تتحقق من خلاله الأهداف ولما كان المحتوى هو وسيلة تحقيق المنهج، فيجب أن يصاغ بطريقة واضحة منطقية موضوعية لا لبس فيها ولا تخمين، وتحليل المحتوى هو أحد أساليب البحث العلمي في العلوم الإنسانية للتعرف على اتجاهات المادة التي يتم دراستها، والوقوف على خصائصها بطريقة علمية منظمة، وليس استنادا إلى انطباعات ذاتية أو معالجات عشوائية. طعيمة (2003: 11)

**ثانيا الأهداف:**

الأهداف التعليمية تعين المعلم في تحديد ما هو مطلوب من متعلميه تعلمه كي تمكنه من اختيار المحتوى العربي وطرائق التدريس والأساليب التي تناسب عملية تعليم وتعلم المواد الاجتماعية. وتعين المدرس في اختيار أساليب التقويم المختلفة لتقويم نتائج تدريسه، فالأهداف التعليمية تعتبر موجها رئيسا للمتعلم فبواسطتها ليستوعب بوضوح الأداء المطلوب منه أن يؤديه بعد التعليم والتعلم الفتلاوي(2004: 89)، ومن أهم الأهداف العامة لكتاب اللغة العربية هي وضع القواعد اللغوية موضع التطبيق في القراءة الجهرية، وتمثيل المعاني من خلال نبرات الصوت وإخراج الحروف من مخارجها، والتدريب على التعبير الصوتي، وزيادة الثروة اللغوية لدى المتعلمين من خلال قراءتهم موضوعات جديدة والاطلاع على أساليب الكتابة وطرق التعبير عن الأفكار وتماسكها، والإطلاع على موضوعات ثقافية وعلمية والاستمتاع بالمقروء وتوسيع الخبرات العامة والارتقاء بمستوى التعبير لدى المتعلمين. عطية (2006: 246)

**ثالثا طرق التدريس:**

تقع الطرائق والأساليب التدريسية في المرحلة الثالثة من مكونات المنهج بعد الأهداف التربوية والمحتوى، حيث يوكل إليها كيفية تنفيذ المنهج على الواقع، وتتفاوت الطرائق التدريسية في كيفية التعامل مع المحتوى، فقد نبين أنه يمكن استنتاج المشكلات والقضايا المراد تدريسها من محتوى الكتاب المدرسي، لكن مناقشتها تتوقف بناءً على ما يتم من توفير معلومات إضافية إليها. كما يتفاوت دور الطلاب أيضاً لوجود ضرورة لتفعيل دور الطلاب في إعداد المحتوى حتى تكون فائدة الطلاب عالية وتحدث الحيوية والرغبة في التعليم، إضافة إلى تحقيق الأهداف المرجوة. وتجدر الإشارة إلى أهمية استخدام المصادر المختلفة والتقنيات التي تعمل على زيادة حماس الطلاب، وتفعيل دورهم في التدريس، وتطوير دور المعلم إلى الأفضل الطيطي(2002: 294).

**علاقة الظروف باختيار طرائق التدريس:**

لا يتأثر اختيار طرائق التدريس من جانب آخر بأهداف ومحتوى الدرس فحسب وإنما يتأثر أيضا بطبيعة الظروف المؤثرة في العملية التدريسية. فيتأثر اختيار طرائق التدريس مثلا بمستوى التأهيل التربوي والطرائقي للمعلم وموقفه من مهنة التدريس وتحمسه لها وإلى مدى تناسب هذه الطريقة أو تلك مع معارف وقدرات ومهارات التلاميذ ومستوى تطورهم البدني والفكري إلخ، كما تتأثر أيضاً بالزمن المتاح لإنجاز أهداف الدرس وإلى أي مدى تتوفر الشروط المادية والفنية كالوسائل التعليمية ومساحة غرفة الدرس وغيرها من الظروف التي أوضحناها لدى معالجتنا لطرائق التعليم والتعلم في الوحدة السابقة الطيطي(2002: 159).وقد يكون ممكناً وفقاً للأهداف والمحتوى اختيار طريقة العمل في مجموعات لمعالجة موضوع ما، إلا أن عدداً من الصعوبات (كعدم كفاية زمن الحصة الدراسية أو أن قاعة الدرس لا تسمح بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات نتيجة لصغر مساحتها مقارنة بعدد التلاميذ أو لعدم توفر الأدوات والأجهزة المخبرية أو لعدم توفر الكتاب والوسائل التعليمية الأخرى الضرورية لمعالجة اختيار طريقة أخرى ملائمة لأهداف ومحتوى الدرس وتراعي الظروف المؤثرة فيه الطيطي(2002: 159).

**خصائص الطريقة الجيدة في التدريس:**

إن الطريقة الجيدة في تدريس اللغة العربية ينبغي أن تكون مرنة وقابلة للتكيف مع ظروف البيئة وتعد عملية الربط بين الطريقة في أثناء عملية التدريس من صميم مسؤولية المدرس، وعلى ذلك فإنه يمكن القول بأن الطريقة أو الطرق التي يتبعها المدرس تعتبر من أهم الجوانب العملية التعليمية بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل بمهنة التدريس ويلاحظ أن الكثيرين ينظرون إلى المصطلحين: تدريس وتعليم على أنهما متطابقان، وهما في الواقع ليسا كذلك، فالفرد قد يتعلم دون أن يتعرض للتدريس، فالتدريس هو الإجراءات المخططة التي يتبعها المدرس في تعامله مع التلاميذ بقصد جعل التعليم سهلاً ميسوراً وعلى ذلك فإن التعلم هو نتيجة التدريس، أي أن نجاح المدرس أو فشله في التدريس يؤدي إلى نتائج بين درجات السلب والإيجاب تبدو واضحة في سلوك التلاميذ في الكم المتعلم ونوعيته. عبد الله (2003: 45)

**ومن العوامل المؤثرة في اختيار الطريقة:** أهداف التدريس، ومستوى التلاميذ، وتنظيم المنهج.

والوسائل التعليمية المتيسرة: كثيراً ما تؤدي قلة الوسائل التعليمية وتنوعها بالمدرسة إلى الحيلولة دون استخدام طريقة معينة، فحيثما يفشل المدرس في العثور على فيلم تعليمي ليستعين به في تدريسه فإنه يجد نفسه مضطراً لإتباع طريقة أخرى لا تقتضي استخدام هذا الفيلم، وكذلك إمكانات البيئة المحلية، والقراءات الخارجية والمصادر الأصلية، ونمط الإدارة المدرسية، والإشراف الفني، والتنظيم المدرسي. عبد الله(2003: 46-49)

**رابعا الأنشطة والوسائل التعليمية:**

يعد النشاط المدرسي وسيلة أساسية وأداة من أدوات التربية لتحقيق الكثير من الأهداف التربوية فهو وسيلة لبناء أبدان التلاميذ ووسيلة لتربيتهم على ممارسة العلاقات الاجتماعية السليمة واكتساب الخلق القويم وإشباع ميولهم ورغباتهم ووسيلة أساسية من وسائل التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، وهناك مجموعة من المعايير تتحكم بالأنشطة منها: طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة الموضوع والمادة الدراسية، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة، والمعلم صاحب قرار الاختيار خاصة، وفلسفة المجتمع، والأهداف المتوخاة، والمكتشفات العلمية، وطريقة تصنيف المحتوى وترتيب المحتوى وعنصر التقويم ونوع إعداد المعلم وتأهيله وتدريبه وظروف المتعلمين الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية الفروق بين المتعلمين مرعي والحيلة(2007: 88)، وأما الوسائل التعليمية: هي مجموعة أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم بهدف توضيح المعاني وشرح الأفكار في نفوس التلاميذ وتعرف على أنها وسائط تربوية يستفيد بها لإحداث عملية التعليم سلامة(2005: 67)، والوسائل التعليمية لا تعني مجرد استخدام الآلات والأجهزة المرئية فحسب بل تعني أشمل من ذلك بحيث

تأخذ بعين الاعتبار جميع الإمكانات البشرية والمواد التعليمية ومستوى الدارسين وحاجاتهم، فالأهداف التربوية والوسائل عنصر من عناصر نظام شامل لتحقيق أهداف الدرس سلامة (2005: 67)، وترتبط أساليب التدريس ووسائله ارتباطا وثيقا بالمناهج بل هي جزء من المنهاج لذا لا تستخدم الوسائل التعليمية إلا في علاقتها الوظيفية بعمليات التعلم والتعليم باعتبارها عمليات متكاملة فالوسيلة ليست غاية في ذاتها بل هي وسيلة لهدف هو تحسين العملية التعليمية التعلمية لتكون أكثر كغاية وقدرة لتحقيق الأهداف وتعتبر الوسائل أو الوسيلة التي تستجيب لأكثر من حاسة واحدة في الوقت نفسه أو التي تسيطر كليا على شخصية الفرد عظيمة الأثر والفاعلية بين العملية التعلمية فالوسائل التعليمية تستطيع أن تشوق التلميذ وتغني المعاني وتوسع الخبرات وتساعد على الفهم وتعلم المهارات وتدعم الدارس. عبيد (2000: 15).

**خامسا التقويم:**

يعرف التقويم بأنه عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الاهداف التربوية من قبل التلاميذ، وانه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالاضافة الى الحكم على القيمة ابو لبدة (2008: 59) ولا يعني القياس إعطاء الدرجات فقط وإنما يتضمن قيام المعلم بإصدار حكم على قيمة الدرجات التي حصل عليها من عملية القياس والاختبار ومحاولة الكشف عن نقاط والضعف وتصحيحها في عمليتي التعليم والتعلم وبذلك يعتبر التقويم أعم وأشمل من القياس ومن خلاله نصدر حكما لمقارنة أداء المعلمين الفتلاوي(2004: 145)، كما يناقش التربويون موقع التقويم من العملية التربوية نتيجة الصلة الوثيقة بين التقويم والأهداف ولعل النظرة السائدة إلى العملية التعليمية ما زالت ترى مكونات هذه العملية في صورة خطية تبدأ بتحديد الأهداف ثم وضع المحتوى وأساليب التدريب وتنتهي بالتقويم، ومن شأن هذه النظرية أن تؤدي إلى جمود حركة التطور وفي مواجهة مثل هذه النظرية تأتي الدعوة إلى نظرة جديدة باعتبارها منظومة متكاملة تترابط مع بعضها بعضاً. اللقاني(2002: 230)، وإن الرؤى التي تحتضنها ثقافة التقويم الحقيقي والتي تتسق مع تصحيح المفاهيم والمعلومات والتي ينبغي الأخذ بها وتدعيمها في مسيرة تطوير التعليم يأتي في مقدمتها تراكمية التقويم واستمراريته وشموله للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، ولقد نال تقويم الكتاب المدرسي قسطا وافرا من اهتمام الباحثين عربيا ودوليا بقية تطويره، ومما لا يشك فيه أن تأليف الكتاب يختلف عن تطويره، فالبناء يبدأ من لا شيء أما التطوير فهو يبدأ من مسيء قائم إلى أفضل شيء، ولقد زاد الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيرا خلال العقود العديد الماضية وذلك بعد التطورات العلمية والتكنولوجية من وجهة وإجراء الدراسات والبحوث من جهة أخرى سعادة، وإبراهيم(2004: 27)، إن الإنسان يسعى دائما إلى تطوير أساليبه وهذا أمر مسلم به وأن أي جديد في ميادين البحث التربوي لا بد وأن ينعكس على المنهج باعتباره المخطط العلمي الموضوع لتعليم الأفراد أبو مريم(2006: 25)، وتنادي الاتجاهات الحديثة بضرورة الاهتمام ببناء المنهج وتصحيحه وتطوير بنية عناصره الأساسية ومحتواه وانفراد واحد من هذه الاتجاهات في التركيز المفهوم الجديد لدور المعلم الذي يقوم على تنظيم عملية التعلم عند التلاميذ وليس القائم على التلقين أو التدريس أو التعلم المباشر الطيطي(2002: 55)، فالتقويم والتطوير عمليتان متلازمتان مستمرتان وسمتا من سمات العصر واستحداث آليات فاعلة لضمان حسن استخدام التقويم ضرورة لا غنى عنها في كل مناحي الحياة لمواكبة التغيرات الآنية التي من الصعب التنبؤ بها وأن تطوير الممارسات التقويمية يعد شرطا لنجاح التطوير الشامل المنشود للنظام التعليمي. شحاته (2004: 17-40)

**أنواع التقويم التربوي**

للتقويم التربوي أنواع منها: التقويم التكويني عملية تقييميه منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس تهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين العملية التربوية ومعرفة مدى تقدم التلميذ ابو لبدة(2008: 105)، والآخر التقويم الختامي: وهو عملية تقويمية منظمة تحدث في نهاية الشهر، او في منتصف الفصل او نهاية العام ثم ترصد نتائجه على دفتر

العلامات وسجلات المدرسة ليقيم تحصيل التلميذ بموجبها تمهيدا لترفيعه او ترسيبه او تخريجه او اعطاءه شهادة تبين مقدار انجازاته ابو لبدة(2008: 113).

**أما شروط التقويم الجيد فيمكن إجمالها في الآتي:** إجراء التقويم بدلالة الأهداف مع استخدام جميع أدوات الممكنة والملائمة شرط صدقها وثباتها. وشمولية التقويم بحيث تتناول عملية التقويم جميع عناصر المنهاج وكذلك التقويم نفسه، استمرارية التقويم وعدم اقتصاره على التقويم الختامي النهائي، وذلك لتصويب الاجراءات وتصحيحها في حالة اكتشاف الخلل أولاً بأول، وأن يكون التقويم اقتصادياً وإنسانياً مع اختيار المكان والزمان المناسبين لعملية التقويم. والتخطيط لعملية التقويم وتجنب العشوائية في العمل كي لا تضيع الجهود والإمكانات والوقت سدى. مرعي والحيلة(2007: 76)

الأسس التي تراعى عند عملية التقويم: حتى تكون عملية التقويم أكثر موضوعية، وبعداً عن التقديرات الذاتية للمقوم، يجب مراعاة الأسس التالية عند التقويم، مدى مساهمتها في تشجيع التفكير الناقد. وصحة الحقائق والمعلومات التي تعرضها الوسيلة، ومطابقة الوسيلة للواقع، وجدة المعلومات والوسيلة، ومساهمتها في توضيح الأفكار، ومناسبتها من حيث المعلومات لمستوى التلاميذ، ومناسبتها من حيث اللغة لمستوى التلاميذ، وجودة الوسيلة من الناحية الفنية، ووضوح القراءة، ووضوح الصورة أو الصوت أو اللون أو الإضاءة، والتناسق، والتنظيم، ومناسبة التكاليف، وقابليتها للتعديل والتطوير، ومناسبتها للاستخدام في البيئة التعليمية، وتوفر عنصر الأمان سلامة (2005: 73).

ينطلق التطوير من مبررات عدة، لعل من أهمها وجود قصور معين في المناهج الدراسية الحالية ممثلاً في عدم تحديد فلسفة تربوية واضحة للمنهج، ووجود خلط شائع في تحديد وصياغة المنهج، ووجود أخطاء معينة في محتوى المقررات الدراسية، وظهور قصور في الوسائل التعليمية المستعان بها في المنهج، وعدم كفاية النشاط التعليمي التعلمي بالنسبة للمنهج، ووجود قصور في برنامج التقويم، وضعف كفايات أداء المعلم، ووجود معوقات إدارية. هذا بالإضافة إلى تطوير الأسس نفسها التي ينطلق منها المنهج ممثلة في كل من المجتمع والمعرفة، وكذلك التوقعات المستقبلية التي تبرر تطوير المنهج بالشكل الذي يتلاءم معها. سعادة وإبراهيم (2004: 235)

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

تعد اللغة العربية أوضح خصائص الجنس البشري تميزا له مما سواه من الأجناس الأخرى وهي في حد ذاتها ليست مجرد نظام لتوليد الأصوات الناقلة للمعنى فهي مرآة للعقل وأداة التفكير ووعاء المعرفة في المجتمعات الإنسانية، فاللغة لا تدرس بوصفها غاية في ذاتها بل هي وسيلة لبلوغ غاية أكبر ألا وهي تربية الأجيال وإعدادها إعدادا يتناسب مع ظروف الحياة وتطورها ومما دفع الباحث لدراسة تقويم منهج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي أن منهج اللغة العربية في هذه المرحلة منهج جديد في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية، ورغم جودة هذا المنهاج إلا أنه تبين غياب الأسس التي عليها تم اختيار منهج اللغة العربية خاصة الأهداف التعليمية بشقيها العام والخاص فضلاً أن هذا المنهاج يعمل على إيجاد طلبة تقليديين وليس بمبدعين. ومن هذا المنطلق يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي:

ما مدى تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل؟

ويتفرع عن هذا التساؤل ما يلي:

س1: ما درجة استجابة معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل على مجالات الاستبانة؟

س2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى الجنس؟

س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى المؤهل العلمي؟

س4: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى سنوات الخبرة؟

س5: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى للتخصص؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة إلى معرفة:

1. تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل في ضوء المجالات التالية: الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب، والأهداف، محتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة في عرض المادة، ووسائل التقويم تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة، ومدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها.
2. معرفة الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في كل من متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي، الجنس، سنوات الخبرة، التخصص).

**حدود الدراسة:**

تقتصر حدود الدراسة على:

تقويم منهاج اللغة العربية الفلسطيني الجديد للصف العاشر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2013–2014م) وبالنتائج التي أسفرت عنها الدراسة وفقاً للأداة المستخدمة.

**مصطلحات الدراسة:**

**التقويم:** عرفه مرعي والحيلة (2007: 97) بأنه تقدير مدى ملائمة أو صلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة. ويعرفه الدليمي والوائلي (2003: 49) بأنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة.ويعرفه العزاوي (18: 2008) عملية شاملة تتضمن اصدار حكم معين في ضوئه يتم التطوير والتحسين. ويعرفه سعادة وإبراهيم (2004: 350) بأنه إصدار حكم على الأفكار والأعمال والأنشطة وطرق التدريس وغيرها من الأمور التربوية المتعددة. ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه إصدار حكم بالسلب أو الإيجاب مع معالجة وفقا للأداة المستخدمة في الدراسة.

**المنهج:** عرفه اللقاني والجمل (2003: 298) مجموعة متنوعة من الخبرات التي يتم تشكيلها والتي يتم إتاحة الفرص للمتعلم للمرور بها، ويعرفه إبراهيم(2000: 9) بأنه سلسلة من المواقف التعليمية التعلمية المخططة. إبراهيم (2000: 9) ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه عبارة عن الأهداف والمحتوى والأساليب والأنشطة والتقويم.

**المنهج المدرسي:** اللقاني والجمل (2003: 303) بأنه ذلك المنهج الذي يضم بعض الحقائق والمفاهيم في إطار تخصصي معرفي واحد، ويتبنى الباحث هذا التعريف.

**الدراسات السابقة:**

حظيت الدراسات التقويمية في شتى المجالات بأهمية من قبل الباحث والمشتغلين في العلوم التربوية خاصةً في كتابة اللغة العربية ولعل من أبرزها ما تيسر الاطلاع عليه ما يلي:

دراسة **محمد واخرون(2013):** هدفت هذه الدراسة لتحليل كتب اللغة العربية وتقويمها في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بولاية الخرطوم محافظة بحرى. محلية شرق النيل و اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي و تكون مجتمع

الدراسة من معلمي و معلمات مرحلة التعليم الأساسي، و قد بلغ عدد أفراد مجتمع عينة الدراسة (1080) معلما و معلمة وقد صممت استبانة لجمع البيانات، و قد ظهرت نتائج منها إن مناهج الحلقة الثانية واضحة و شاملة و مرتبطة بأهداف التربية السودانية، و تقيس الأهداف الموضوعة لها، و من الممكن استخدام وسائل تعليمية متعددة و متنوعة في تدريس مناهج اللغة العربية الحلقة الثانية و طرق التدريس المستخدمة متنوعة و مرتبطة بأهداف محتوى مناهج اللغة العربية، وأن الإخراج الفني لكتب اللغة العربية المذكورة ملائم، و أن معلمي اللغة العربية يستخدمون أساليب متنوعة في تقويم مناهج اللغة العربية للحلقة الثانية.

دراسة **أبو عنزة (2009):** والتي تناولت تقويم كتاب اللغة العربية بهدف التعرف على تقويم كتاب اللغة العربية "المطالعة والأدب والنقد" للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة. مستخدماً استبانة من إعداد الباحث بغرض جمع المعلومات وأسفرت عن نتائج منها: أن أفضل معايير الكتاب عند المعلمين هو الإخراج الفني للكتاب وتليه طريقة عرض المادة ومن ثم المادة المعروضة وأخيراً خصوصيات مادة اللغة العربية، كما أسفرت نتائج الدراسة وجود فروق في كل من الإخراج الفني والمادة المعروضة لصالح المعلمات في حين بين عدم وجود فروق في متغير الخبرة.

**أما دراسة الشخشير (2005):** فقد تناولت تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، مستخدماً استبانة لجمع المعلومات وقد أسفرت نتائجه عن أن الكتاب تقديره التقويمي كان مرتفعاً جداً ولا يوجد فروق بين متوسط استجابات الأفراد تعزى لمتغيرات النوع والتحصيل العلمي باستثناء وجود فروق بين استجابات الأفراد لصالح صغير الخبرة.

**كما تناولت جرار (2004):** تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية مستخدماً استبانة وقد أسفرت بعض النتائج عن أن أفضل مجالات الكتاب عند المعلمين والمشرفين على حد سواء هو الشكل والإخراج الفني للكتاب في حين جاء في المرتبة الثانية الأشكال والرسوم يليه اللغة من ثم طريقة العرض وبعد ذلك الأمثلة وأخيراً المحتوى وأوضحت الدراسة وجود فروق تعزى لمتغير الجنس والخبرة لأكثر من 15 سنة، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين والمعلمات للتحصيل العلمي في مجالات الشكل والإخراج الفني للكتاب، واللغة والأشكال والرسوم، ووجود فروق على مجالات العرض والأسئلة والمحتوى.

**وتناول طموس (2002):** دراسة تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث مستخدما استبانه لتقويم مجالات الكتاب ومقياسا للاتجاهات نحو التحديث وأسفرت النتائج أن الإخراج الفني للكتاب كان أحسنها وجاء بعدها في المرتبة الثانية خصوصيات مادة اللغة العربية يليها المادة المعروضة وطريقة عرض المادة كما أسفرت نتائج الدراسة عن اتجاهات المعلمين نحو تعديل المادة كانت ايجابية.

**أما الزهراني (2002):** فقد هدفت دراسته إلى تقويم تدريبات كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات النحو المناسبة للتلاميذ مستخدما أسلوبا من أساليب تحليل المحتوى، وكذلك بطاقة احتوت عددا من مهارات النحو.

وأسفرت نتائج الدراسة عن غلبة التكرار على تدريبات الكتاب ولا يوفر تنويع وشمول وتكامل وكذلك لم ترابح مهارات النحو في المرحلة المتوسط وأن تدريبات موضوعاتها راعت قياس وتحليل من المهارات.

**وقام اعمر (2001):** بدراسة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في دولة قطر مستخدما استبانه وبطاقة تحليل محتوى أمثلة الكتاب وأسفرت بعض النتائج عدم توفر عناصر المحتوى للكتاب المدرسي. وأن المرتبة الأولى كانت لأسئلة المجال المعرفي وغيرها على التوالي المجال الانفعالي والمجال النفس حركي.

**وفي الدراسة التي أجراها عامر (2000):** بعنوان تقويم كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة. مستخدماً في ذلك استبانة لجمع المعلومات، وأسفرت النتائج أن تقدير المعلمين التقويمي نسبة أعلى من تقديرات الطلبة التقويمية.

**في حين تناول عمر (2000):** دراسة الانقرائية في مادة اللغة العربية للصف السابع من المرحلة الأساسية في محافظات غزة. مستخدما الاختبارات التحصيلة والاستبانة الخاصة بالمعلمين وأسفرت بعض النتائج أن الانقرائية في كتاب القراءة جاءت متخصصة وهذا من خلال ما استجابة عنه المعلمين عندما وزعت عليهم الاستبانة وكذلك من خلال اختبارات الطلبة التحصيلية.

**وتعقيباً على الدراسات السابقة** فقد استفادة الباحث منها سواء من حيث الإجراءات المنهجية أو من حيث العينات أو من تباين واتفاق النتائج مع اختلاف المرحلة العمرية ولا ندعي أننا تناولنا دراسة هذا الموضوع من جميع الأبعاد وفي كافة المراحل العمرية فما زال الباب مفتوحا للإخوة الباحث لدراسة هذا الموضوع من عدة جوانب أخرى.

**إجراءات الدراسة**

**منهج الدراسة:** قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي باعتباره المنهج الذي يقوم بوصف الظاهرة ودراستها وجمع البيانات والمعلومات الدقيقة ولملائمتها امثل هذه الدراسة.

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل

**عينة الدراسة:**

تم استخدام عينة قوامها (119) معلماً ومعلمة اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية بناءً على متغير الجنس، وتمثل عينة الدراسة ما نسبته (10%) من مجتمع الدراسة، والجدول التالي يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة.

**الجدول رقم (1) يوضح خصائص العينة حسب المتغيرات موضع الدراسة**

| المتغيرات | | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | 56 | %47 |
| | أنثى | 63 | %53 |
| المؤهل العلمي | دبلوم | 27 | %22.6 |
| | بكالوريوس | 69 | %57.9 |
| | دراسات عليا | 23 | %19.3 |
| سنوات الخبرة | أقل أو يساوي خمس سنوات | 32 | %27 |
| | 6 – 10سنوات | 51 | %43 |
| | أكثر من 10 سنوات | 36 | %30 |
| التخصص | اللغة العربية | 88 | %74 |
| | غير ذلك | 31 | %26 |

يتضح من الجدول رقم (1) أن (53%) من المعلمين كانوا من الإناث في حين شكل الذكور ما نسبته (47%) من إجمالي العينة، أما فيما يتعلق بالمؤهل العلمي فقد شكل حملة البكالوريوس من المعلمين النسبة الأعلى حيث بلغت(57.9%)، وكانت أعلى نسبة لسنوات الخبرة عند أصحاب الخبرة التي تتراوح ما بين 6 – 10 سنوات، وأخيرا فيما يتعلق بالتخصص فإن أعلى نسبة كانت لتخصص اللغة العربية.

**أداة الدراسة:**

قام الباحث باستخدام استبانة (مصطفى، 2003) لقياس مدى تقويم منهاج اللغة العربية (الفلسطيني الجديد) للصف العاشر الأساسي مع إجراء بعض التعديلات وحذف بعضها وإضافة فقرات أخرى.

**تصحيح الاستبانة:**

عبارات الاستبانة حسب خمسة أوزان، عالية جداً وتعطى (5) درجات، وعالية (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، ومنخفضة (درجتان)، ومنخفضة جداً (درجة واحدة)، وهذا يعني أن الدرجة العليا للاستبانة (400) والدرجة الدنيا (80) درجة.

**صدق و ثبات المقاييس:**

للتأكد والتحقق من صدق وثبات الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية بلغ عددهم (34) معلما ومعلمة خارج العينة الأصلية، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون للاتساق الداخلي من خلال ارتباط جميع الفقرات مع الدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط (0.83) ويشير ذلك إلى أن جميع هذه الارتباطات دالة إحصائيا، وفيما يتعلق بحساب الثبات فقد تم حسابه عن طريق استخراج معامل ألفا كرونباخ، حيث كانت قيمة ألفا (0.78).

**مفتاح التصحيح**

| المدى | التقدير |
|---|---|
| 1 – 1.8 | منخفضة جداً |
| 1.8 – 2.6 | منخفضة |
| 2.6 – 3.4 | متوسطة |
| 3.4 – 4.2 | عالية |
| 4.2 – 5 | عالية جداً |

**نتائج الدراسة**

**نتائج السؤال الأول والذي ينص على:**

س1: ما درجة استجابة معلمي ومعلمات اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل على مجالات الاستبانة؟

ولمعرفة درجة استجابات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة تم استخراج النسب والمتوسطات الحسابية، حيث كانت درجاتهم على المجالات كما يلي:

**الجدول رقم (2) يوضح درجات عينة الدراسة على مجالات الاستبانة**

| المجال | الوسط الحسابي الكلي | **الدرجة** |
|---|---|---|
| الشكل العام للكتاب | 3.12 | **متوسطة** |
| مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها | **3.08** | **متوسطة** |
| مقدمة الكتاب | 2.96 | **متوسطة** |
| وسائل التقويم في الكتاب | 2.94 | **متوسطة** |
| الأهداف | 2.87 | **متوسطة** |
| محتوى الكتاب | 2.43 | **منخفضة** |
| تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الايجابية | 2.18 | **منخفضة** |
| الأساليب المستخدمة في عرض المادة | **2.16** | **منخفضة** |

فقد تبين من خلال الجدول رقم (2)على أن مجال الشكل العام للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.12) وهي قيمة متوسطة وهذا ما اكدته دراسة كل من أبو عنزة (2009) وجرار (2004)

وطموس (2002) يليه مجال مدى ملائمة الأنشطة وإمكانية تطبيقها إذ بلغت قيمة المتوسط الحسابي (3.08) وهي قيمة متوسطة وجاءت في المرتبة الثالثة مقدمة الكتاب بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.96) وهي قيمة متوسطة ومن ثم تبعها في المرتبة الرابعة وسائل التقويم في الكتاب حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.94) وهذا ما اختلف مع دراسة عمر (2000) والتي كان من نتائجها أن درجة تحقق المعايير في منهج اللغة العربية كان أعلى في التقويم من الطريقة والمحتوى وأخيرا جاءت في المرتبة الخامسة الأهداف بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.87) وهي قيمة متوسطة في حين جاءت كل من محتوى الكتاب و تنمية مادة الكتاب للاتجاهات الايجابية و الأساليب المستخدمة في عرض المادة ذات قيم منخفضة فمحتوى الكتاب بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.43) وهذا ما اتفق مع دراسة عمر (2000) في المحتوى، وبالنسبة لتنمية مادة الكتاب للاتجاهات الايجابية فقد بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.18) وأخيرا الأساليب المستخدمة في عرض المادة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (2.16) وهذا ما اتفق مع دراسة جرار (2004) واختلف مع دراسة أبو عنزة (2009) وطموس (2002) في طريقة عرض المادة.

**نتائج السؤال الثاني والذي ينص على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى الجنس؟

تم استخدام اختبار "ت" (T–Test) لبيان الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى الجنس.

**الجدول رقم (3) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (t.Test) للفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى الجنس**

| الجنس | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة " ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 56 | 3.12 | 0.83 | 55 | 1.79 | 0.003 |
| إناث | 63 | 3.37 | 0.69 | 62 | | |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (3) وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى الجنس ولكن هذه الفروق طفيفة لا تصل إلى مستوى الدلالة وهذا ما أكدته دراسة جرار واختلفت مع دراسة الشخشير (2005).

**نتائج السؤال الثالث والذي ينص على:**

س3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى المؤهل العلمي؟

الجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمؤهل العلمي.

**الجدول رقم (4) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى المؤهل العلمي**

| المعدل التراكمي | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| دبلوم | 27 | 2.09 | 0.66 |
| بكالوريوس | 69 | 2.17 | 0.56 |
| دراسات عليا | 23 | 3.15 | 0.37 |

وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى المؤهل العلمي.

**الجدول رقم (5) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان الفروق في متوسطات درجات في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى المؤهل العلمي**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة "ف" المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 2.698 | 2 | 1.349 | 2.274 | 0.015 |
| داخل المجموعات | 68.799 | 116 | 0.593 | | |
| المجموع | 71.497 | 118 | | | |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (5) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى المؤهل العلمي.

**نتائج السؤال الرابع والذي ينص على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر تعزى إلى سنوات الخبرة؟

الجدول التالي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لسنوات الخبرة.

**الجدول رقم (6) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى سنوات الخبرة**

| المعدل التراكمي | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| أقل أو يساوي خمس سنوات | 32 | 2.71 | 0.62 |
| 6 – 10سنوات | 51 | 2.56 | 0.17 |
| أكثر من 10 سنوات | 36 | 2.49 | 0.28 |

وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى سنوات الخبرة.

**الجدول رقم (7) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لبيان الفروق في متوسطات درجات في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى سنوات الخبرة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة"ف" المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | 6.251 | 3 | 2.08 | 2.44 | 0.000 |
| داخل المجموعات | 98.63 | 115 | 0.85 | | |
| المجموع | 104.881 | 118 | | | |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (7) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى سنوات الخبرة، وهذا ما أكدته دراسة أبو عنزة (2009) واختلفت مع دراسة الشخشير (2005).

**نتائج السؤال الخامس والذي ينص على:**

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى التخصص؟

تم استخدام اختبار "ت" (T–Test) لبيان الفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى التخصص.

**الجدول رقم (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت (T.Test) للفروق في متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى التخصص.**

| الجنس | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة " ت" | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اللغة العربية | 88 | 3.18 | 0.63 | 87 | 1.58 | 0.000 |
| غير ذلك | 31 | 3.25 | 0.57 | 30 | | |

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (8) عدم وجود فروق بين متوسطات درجات لمعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر يعزى إلى التخصص.

**التوصيات:**

1. دراسة إمكانية إدخال التعليم الذاتي كأسلوب للتعليم مع مراعاة اهتمامات التلاميذ وميولهم واكتسابهم مهارات البحث والاستقصاء.
2. دراسة إمكانية تدريب التلاميذ على استخدام الوسائل تكنولوجيا المعلومات بكفاءة حتى نتمكن من ملاحقة التطور السريع والمتنامي في العلم.
3. معرفة أبعاد الطرق والأساليب التي تساعد التلاميذ المتفوقين دراسياً والمبدعين على تنمية مواهبهم.
4. دراسة أساليب وطرق متعددة للتدريس تعتمد على فاعلية التلاميذ ودورهم الرئيس والمحوري في المناقشة وأثاره الأسئلة وممارسة الأنشطة بأنفسهم للتوصل إلى الحقائق والمفاهيم العلمية.
5. تنوع طرائق التقويم تعتمد على الفهم والتحليل والتفسير بقدر أكبر مما تعتمد على الحفظ والاسترجاع والرقي بمستوى التعليم.
6. تطوير المناهج بما يتلاءم والحداثة والمعاصرة ومتطلباتها.
7. تطوير دروس اللغة العربية بحيث تكون شاملة للمناقشة والكتابة وأسلوب الفهم والتعبير.
8. ان الطبعة التي خصصتها وزارة التربية والتعليم غير مجلدة بمجلد مقوي ولا بد فيه أن يكون مجلد بجلد مقوى لأن التلاميذ يكثرون من استخدامه باعتباره مرجعاً أساسياً فليست الغاية من ذلك الرفاهية والترف وإنما الحفاظ عليه.

**قائمة المراجع:**

القرآن الكريم

1. إبراهيم، زكريا (بدون تاريخ): مشكلة الفن. القاهرة: مكتبة مصر.
2. إبراهيم، مجدي عزيز (2000): موسوعة المناهج التربوية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. أبو حويج، مروان (2006): المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها عناصرها أسسها وعملياتها. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
4. أبو عنزة، يوسف عوض عبد الرحمن (2009): "دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة". رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية. غزة فلسطين.
5. أبو لبدة، سبع (2008): مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، المملكة الاردنية الهاشمية، عمان، دار الفكر، ط1.

6. أعمر، أكرم محمد (2001): "تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث الثانوي في دولة الكويت". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا–السودان.
7. جرار، نعيم محمود صادق (2004): "تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والمشرفين في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية". رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس– القاهرة. وجامعة الأقصى–غزة.
8. جميل حمداوي (1997): السيميوطيقا والعنونة، الكويت، عالم الفكر، مج25.
9. الدليمي، طه علي حسين والوائلي، سعادة عبد الكريم عباس (2003): اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها. عمان: دار الشروق.
10. الراجحي، عبده (2004): علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية. مصر: دار المعرفة الجامعية.
11. سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2004): المنهج المدرسي المعاصر. ط1. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
12. سلامة، عبد الحافظ محمد (2005): الوسائل التعليمية والمنهج. ط2. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
13. شحات، منى محمد (2004): الكتاب المدرسي دراسة سميولوجية "مقرر اللغة العربية للمرحلة الثانوي نموذجا". "مؤتمر علم اللغة 17–18 فبراير. جامعة القاهرة. كلية دار العلوم".
14. الشخشير، محمود (2005): "تقويم كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية لمحافظة نابلس". مجلة جامعة النجاح للأبحاث ب (العوم الإنسانية). عمادة البحث العلمي. جامعة النجاح الوطنية– نابلس. مج20.ع1. سنة 2006م.
15. شوق، محمود أحمد (2001): الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية. القاهرة: دار الفكر العربي.
16. طعيمة، رشدي أحمد (2003): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.
17. طموس، رجاء الدين حسن (2002): "تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية–عزة.
18. الطيطي، محمد حمد (2002): الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
19. عامر، نادية (2000): "دراسة تقويمية لكتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في فلسطين من وجهة نظر المعلمين والطلبة". مجلة النجاح. جامعة النجاح – نابلس.
20. عبد الله، حسام (2003): طرق تدريس التاريخ لجميع المراحل الدراسية. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
21. عبد الواسع، عبد الوهاب (بدون تاريخ): العليم في المملكة العربية السعودية. بيروت: دار الكتاب العربي.
22. عبيد، ماجدة السيد (2000): الوسائل التعليمية في التربية الخاصة. ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
23. عصر، حسني عبد الباري (1999): تشويه العقل العربي وهموم التربية اللغوي. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
24. عطية، محسن علي (2006): الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، عمان: دار الشروق.

25. العزواي، رحيم (2008): المنهل في العلوم التربوية القياس والتقويم في العملية التدريسية، المملكة الأردنية الهاشمية، دار دجلة، ط1.
26. عمر، أمين عمر (2000): "الانقرائية في مادة اللغة العربية للصف السابع من المرحلة الأساسية في محافظات غزة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر–غزة.
27. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004): كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم. عمان: دار الشروق.
28. اللقاني، أحمد حسين (2002): المناهج بين النظرية والتطبيق. ط4. مصر: عالم الكتب.
29. اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (2003): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط3، القاهرة: عالم الكتب.
30. محمد، بدرية واخرون (2013): تحليل تقويم كتبة اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم– محلية شرق النيل مجلة العلوم الانسانية مجلد 14 عدد 2.
31. مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2007): المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
32. مصطفى، خالد مصطفى محمد (2003): "تقويم كتاب العلوم العامة للصف السادس الأساسي "المنهاج الفلسطيني" من وجهة نظر معلمي العلوم للصف السادس الأساسي في مديريات التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين". رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.