

البحوث والدراسات

تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت في ضوء آراء معلمي وموجهي مادة اللغة العربية

د. نوال عبدالكريم عثمان التويجري

مستشار للشؤون التعليمية - إدارة التعليم الخاص

منطقة الجهراء التعليمية - وزارة التربية - دولة الكويت

nawal246@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تقويم منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين لمادة اللغة العربية في مدارس دولة الكويت، والكشف عن مواطن القوة ونقاط الضعف في المنهج، والوقوف على مقترحاتهم الرامية إلى تحسين بناء المنهج وتطويره.

قامت الباحثة بتصميم استبانة استناداً إلى معايير تقويم المنهج والأدب التربوي السابق. وتتكون الأداة من (50) عبارة، وتغطي المجالات الآتية: الأهداف، والمحتوى، والمهارات اللغوية، ولغة الكتاب، والرسومات والصور، ودليل المعلم. وعلى أثر التأكد من ثبات الأداة وصدقها بالطرق المناسبة، عمدت الباحثة إلى تطبيقها على (268) معلماً، و (45) موجهاً للغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت.

وقد بينت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين والموجهين لمجالات الاستبانة وعباراتها كانت في المستوى المرتفع بوجه عام، غير أن المعلمين والموجهين قدموا عدداً من المقترحات المهمة لتطوير المنهج، وأبرزها المواءمة بين محتوى المنهج وعمر التلميذ، وخبراته السابقة؛ ودمج كتب اللغة العربية في كتاب واحد؛ وإعادة النظر في الطريقة الصوتية؛ والانتقال إلى الطريقة التوليفية في عرض المحتوى. وفي ضوء ذلك، ترى الباحثة أن على معدي المناهج التعليمية دراسة مقترحات المعلمين والموجهين، والإفادة منها في مراجعة منهج اللغة العربية، وتطويره بما يتسق مع المستجدات التربوية، والتحديات المستقبلية.

Evaluation of the Enhanced Arabic Curriculum for the First Elementary Grade by Teachers and Instructors of Arabic in Kuwait

Nawal Abdul Kareem Al-Tuwaijry

Consultant - AlJahra Educational Foundation - Kuwait

Abstract

The purpose of the study was to assess the enhanced Arabic curriculum for the first elementary grade from the point of view of teachers and educational instructors of the subject of Arabic in Kuwait, in order to reveal curriculum strengths and weaknesses, and to address their suggestions for curriculum improvement. To achieve this, the author developed a 50-item questionnaire, based on standards of school curriculum evaluation and previous literature. Items of questionnaire covered the following six domains: Objectives, content, linguistic skills, language of the book, drawings and images and teacher's guide. Adequate methods were used to assess validity and reliability of the questionnaire. The developed tool, then, was administered to (268) teachers and (45) instructors of Arabic. Overall, the results of study showed high ratings of the questionnaire items and domains by teachers and instructors. A number of suggestions, however, were presented, most importantly, aligning the curriculum content to pupil's age and experience; integrating the books of Arabic for the first grade in one book; reconsidering the vocal method; and moving to the analysis-synthesis method of content presentation. Based on these findings, the author recommends that curriculum developers should consider teachers' and instructors' suggestions to enhance the Arabic curriculum in line with educational innovations and future challenges.

مقدمة:

إن مواجهة التحديات الثقافية والاجتماعية التي يفرضها عصر الثورة المعلوماتية على حقل التربية في القرن الحادي والعشرين تتطلب العمل على التحديث المستمر للمنهج المدرسي، فالانفتاح الإعلامي والثقافي الهائل يجب أن يواكبه منهج يقوم بتوعية الفرد والمجتمع بالفرز النقدي والاختيار الدقيق للمعلومة، وتحليل طوفان المعلومات بأسلوب ناقد، وتنمية الإحساس الجمالي لدى التلميذ، والقدرة على التعلم الذاتي المستمر، ومواجهة المواقف الجديدة بعقلية منفتحة (قاسم ومحمود، 2011).

ولما كانت اللغة العربية، كغيرها من اللغات، أداة التفكير، ووسيلة الاتصال بين أفراد المجتمع، والوعاء الذي يحوي خبراتهم، ويعبر عن ثقافتهم، فإن تطوير منهج اللغة العربية، خصوصاً في المرحلة الابتدائية الدنيا، يكتسب أهمية استثنائية، ذلك أن المرحلة الابتدائية تعتبر البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال، فهي التي تعدّ الطفل لمتابعة بقية المراحل بشكل فعال وناجح، حيث تزوّده بأساسيات التعلم، وتمكنه من اللغة العربية قراءة وكتابة كأساس لتعلم شتى أنواع العلوم والمعارف، ومثل هذا التصور يجعل اللغة العربية محوراً مركزياً في البناء الشامل للإنسان العربي (زاير، 2014).

ويعتبر الكتاب حاضنة المنهج المدرسي، وعلى الأخص في المرحلة الابتدائية، فمن خلاله يتعلم الطفل، باعتباره محور العملية التربوية، كيف يعبر بلغة سليمة عن أفكاره ومشاعره، وعن كل جديد في حياته، وكيف يكتب عن الأحداث والخبرات التي تدرج ضمن نطاق إدراكه، وكيف يتقن فنون الاتصال الشفوي من استماع وحديث، والطفل بذلك لم يعد متلقياً سلبياً للغة، وإنما هو من ينشئ هذه اللغة في ضوء معايير لغوية فصيحة، ويسير على هدي تلك المعايير (الجبوري، 2013؛ الموسوي، 2014).

إن للكتاب المدرسي دوراً محورياً وفعالاً في تحقيق أهداف المنهاج، فهو يزود المنهاج بمادة تعليمية كبيرة من خلال تقديمه لخبرة ذات مستوى في المحتوى، والتي يمتلكها القليل من المعلمين، كما يزود المعلمين والطلبة بشيء من الأمان من خلال توضيحه للمادة التعليمية التي سيتم تدريسها خلال العام الدراسي مسبقاً (طعيمة والناقة، 2005؛ طلافحة، 2013). وتزداد أهمية الكتاب المدرسي حينما يكون مجاله اللغة العربية، وخصوصاً في المرحلة الابتدائية الدنيا، فهي إضافة إلى كونها مادة تعليمية رئيسة، تعدّ وسيلة لدراسة المساقات الأخرى. وتأتي أهمية كتاب اللغة العربية من أهمية اللغة نفسها، فاللغة هي الوسيلة الأساسية للتخاطب بين بني البشر. واللغة العربية هي لغة القرآن الكريم، لغة العلم والمعرفة والأدب والفن، وقد أضحت لغة قومية تجسد تراث الأمة العربية جمعاء، ومن هنا تنبع ضرورة الاهتمام بإستراتيجيات تعليمها للتلاميذ من خلال الكتاب المدرسي (الحيلة ومرعي، 2009).

ونظراً لأهمية الكتاب المدرسي، سعى بعض التربويين (الحامد، 2001؛ الحوامدة، 2011) إلى تحديد أسس الكتاب الجيد، وتشمل الأساس المعرفي، ويُقصد به مراعاة الكتاب لطبيعة بناء المادة العلمية، وطريقة تأليفه وإخراجه ومتابعته وتقويمه؛ والأساس الاجتماعي، ويُقصد به صلة الكتاب الوثيقة بثقافة المجتمع، وكذلك الأساس المعرفي والنفسي والفلسفي.

ويرى باحثون آخرون (الكندري، 1991؛ أبو زهرة، 2009؛ Leung & Andrews, 2012) أن مواصفات الكتاب المدرسي الجيد تتحدد ضمن أربعة مجالات أساسية، حيث يتعلق المجال الأول بكفاءة المؤلف وسمعته العلمية؛ ويتصل المجال الثاني بمادة الكتاب ومحتواه، إذ يشترط أن تكون مادة الكتاب ممثلة لمفردات المنهاج، وتسهم في تحقيق أهدافه؛ ويرتبط المجال الثالث بلغة الكتاب، إذ يشترط أن تكون اللغة واضحة ومناسبة لمستوى التلاميذ اللغوي، وكذلك بالنسبة لمستوى مقروئية النصوص القرائية. ويتعلق المجال الرابع بشكل الكتاب وإخراجه، إذ يشترط أن يكون حسن المظهر، ومتين التجليد، وخالياً من الأخطاء اللغوية والطباعية.

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة التربية في دولة الكويت على صعيد إعداد الكتب المدرسية بما يتوافق مع معايير جودة التعليم، ومتطلبات البيئة المدرسية وتحدياتها، إلا أن محتوى بعض الكتب المقررة على التلاميذ في إطار المنهج المطور للمرحلة الابتدائية يحتاج إلى مزيد من المراجعة في ضوء المستجدات التربوية، ومعايير جودة المنهج المدرسي، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الراهنة.

مشكلة الدراسة:

لقد خضع منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، طوال السنوات الماضية، لعملية تطوير وتعديل شامل بناءً على توصيات لجنة تقويم المنهج المطور للغة العربية للصف الأول الابتدائي في دولة الكويت للعام الدراسي 2009/2010، والتي صدر قرار بتشكيلها في 3/11/2008. وتتكون اللجنة من عددٍ من الأساتذة المختصين في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

وعلى أثر التجريب والتعديل، أصبح منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي، والذي صدرت طبعته الأولى عام 2012، يتكون من عنصرين: أربعة أجزاء (كتب دراسية) متتابعة، وتضم الكتب بين ثناياها ست حكايات، ويعقب كل حكاية مجموعة من الدروس؛ بالإضافة إلى دليل المعلم (الروضان وآخرون، 2011/2012). وقد قام بتأليف الكتب عدد من الأساتذة المختصين بجامعة الكويت ووزارة التربية، وذلك في ضوء الاتجاهات والأسس التربوية الحديثة لتدريس اللغة العربية.

ويُعدّ كتاب «العربية لغتنا» للصف الأول الابتدائي، والذي تم تطبيقه في المدارس الكويتية في مطلع العام الدراسي 2009/2010، نتاج عمل لجنة تقويم المنهج المطور للغة العربية. وقد تم تنظيم الكتاب بحيث يبدأ بتهيئة الطفل، وتدريبه على الإمساك بالقلم، وتيسير دخوله إلى القراءة والكتابة، ليتم الانتقال بعدئذٍ إلى الحكاية، حيث يتألف المنهج من (6) حكايات موزعة على الكتب (الأجزاء) الأربعة للمنهج، ويتراوح عدد الدروس المصاحبة للحكاية بين 6 - 7 دروس، إذ يحمل كل درس عنواناً محدداً، ويعتبر هذا العنوان المحور الأساسي الذي تدور حوله التدريبات اللغوية التي تشكل محتوى الدرس.

غير أن الباحثة - في أثناء عملها بمركز تطوير المناهج بوزارة التربية، وكذلك في مجال الإشراف التربوي على عددٍ من المدارس الابتدائية، وفي سياق الحديث مع أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية - لمست عدداً من الصعوبات التعليمية التي يعاني منها تلاميذ الصف الأول الابتدائي بالذات عند دراسة منهج اللغة العربية. ويمكن تلخيص أهم الصعوبات

التعليمية في النقاط الآتية:

- عدم تركيز المنهج الدراسي على إتقان التلميذ لمهارات القراءة والكتابة في الممارسة اللغوية.
- طول وتشعب المنهج الدراسي، وعدم ملاءمته للمرحلة العمرية للتلميذ، ولقدراته واهتماماته.
- صعوبة بعض الألفاظ والمفردات والتراكيب اللغوية الواردة في الكتاب نطقاً وكتابةً وقراءةً.
- طول الحكاية، وكثرة الدروس المندرجة تحت كل حكاية، وكثافة التدريبات اللغوية وتكررها.
- إهمال التدرج في تدريس الحروف الهجائية، والبداية بقراءة الحكاية، دون استعداد الطفل لذلك.
- التوسع في عرض الحروف، وعدم التركيز على تعليم الطالب كيفية كتابة جملة لغوية مفيدة.
- عدم الموازنة بين عدد الحروف المقرّر تدريسها في الفصل، والزمن المقرّر لتدريس الكتاب.

وعلى خلفية هذه الصعوبات، برزت الحاجة إلى تحديد مدى انسجام محتوى منهج اللغة العربية المطور للصف الأول الابتدائي مع الأسس التربوية الحديثة لتدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ ومدى إسهام المحتوى والأنشطة والتدريبات المتضمنة في المنهج في تشكيل الحصيلة اللغوية لدى التلميذ، وتنمية مهارات اللغة الأساسية لديه، وكذلك مهارات التفكير اللغوي.

وفي ضوء ما تقدّم، تتمثل مشكلة الدراسة في تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت من منظور المعلمين والموجهين التربويين. ويمكن صياغة المشكلة في السؤالين الآتيين:

1. ما مستوى التقديرات التقويمية للمعلمين والموجهين لكل من مجالات اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت في ضوء معايير جودة المنهج المدرسي؟
2. ما أهم نقاط القوة والضعف بمنهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في الكويت من منظور المعلمين والموجهين؟ وما مقترحاتهم لتحسين بناء المنهج وتطويره؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد مستوى تقديرات معلّمي وموجهي مادة اللغة العربية لمجالات منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في دولة الكويت في ضوء معايير جودة المنهج المدرسي.
2. رصد أهم نقاط القوة والضعف في منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في دولة الكويت من منظور المعلمين والموجهين التربويين، وتحديد مقترحاتهم الخاصة بتحسين المنهج وتطويره.
3. تحديد مقترحات معلّمي اللغة العربية، وموجهي مادة اللغة العربية، الخاصة

بتحسين بناء منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في دولة الكويت، وتطويره في ضوء المستجدات التربوية.

أهمية الدراسة:

1. تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية تقويم كتاب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية لما في ذلك من منافع عملية ملموسة على صعيد إصدار الأحكام حول محتوى المنهج، وأنشطته، واتخاذ القرارات المتعلقة بتطوير المنهج في ضوء المستجدات التربوية الحديثة، وتحسين عمليات تنفيذه (شحاتة، 2004).
2. تكتسب الدراسة أهميتها من واقع أنها تستقصي آراء المعلمين الذي يقومون بتدريس كتاب «العربية لغتنا»، مما يجعل آرائهم ذات أهمية بالغة في تقديم التغذية الراجعة المطلوبة لتحسينه في المستقبل. كما أن الكتاب يعد مصدراً أساسياً للمعرفة؛ لذا يجب أن يتسم بمواصفات مميزة لتحقيق ما يؤمل منه تحقيقه.
3. يضيف هذا البحث إلى المكتبة العربية أداة جديدة لتقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، حيث إن هذه الأداة يمكن أن يستفيد منها المسؤولون في وزارة التربية، إلى جانب الموجهين والمشرفين التربويين، وكذلك معلمو ومعلمات اللغة العربية في دولة الكويت، وفي دول مجلس التعاون الأخرى.
4. تأمل الباحثة أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تسليط المزيد من الضوء على مشكلات المنهج المدرسي في المرحلة الابتدائية، وأن تكون الدراسة مكملة للدراسات السابقة التي تناولت بالتحليل قضايا مهمة في منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية بالكويت (الكندري، 1991؛ الحميدي، 2012).
5. تختص هذه الدراسة بتقويم كتاب «العربية لغتنا» للصف الأول الابتدائي، وبحسب معلومات الباحثة واطلاعاتها، لم يتم تقويم الكتاب على الرغم من مرور خمس سنوات على صدوره وتدريسه في المدارس الابتدائية، وعلى الرغم من ملاحظات معلمي وموجهي مادة اللغة العربية، وكذلك أولياء أمور التلاميذ، على الكتاب المذكور.
6. تُعتبر هذه الدراسة، في حدود علم الباحثة، الأولى من نوعها، من حيث تقويم منهج الصف الأول الابتدائي من منظور المعلمين والموجهين التربويين معاً، وفق معايير موضوعية، فيما اقتصرت الدراسات السابقة المماثلة لها على مرنّيات المعلمين فقط (الجعافرة، 1993؛ السميري، 1999؛ الآغا، 2002).

محدّدات الدراسة:

1. الحدود البشرية: تقتصر النتائج في الدراسة الحالية على معلّمي المرحلة الابتدائية وموجهي مادة اللغة العربية في دولة الكويت، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2013/2014.
2. الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على تحليل محتوى كتب اللغة العربية المقررة على تلاميذ الأول الابتدائي، والمطبّقة في مدارس التعليم العام بالكويت للعام الدراسي 2013/2014، وفي إطار مجالات وفقرات قائمة تقويم منهج اللغة العربية، والتي تم تطويرها في الدراسة الراهنة. وتتحدد إمكانية تعميم نتائج

الدراسة بمدى صدق أدواتها وثباتها في البيئة الكويتية.

مصطلحات الدراسة:

المنهج المدرسي: يعرف سعادة وإبراهيم (1997) المنهج بأنه «مخطط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهدافٍ ومحتوى، وخبراتٍ تعليمية، وتدرّيس، وتقويم، مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ومتعرفية، مرتبطة بالمتعلم ومجتمعه، ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها، بقصد الإسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم» (ص: 72). ويذكر الكندري (2009) أن مصطلح المنهج يشير إلى «كل الخبرات المقصودة التي يمرّ بها التلاميذ تحت إشراف وتوجيه المدرسة» (ص: 13).

وفي البحث الراهن، تعرّف الباحثة المنهج المدرسي إجرائياً بأنه «مجال الدراسة في مادة اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بدولة الكويت، حيث يتألف المنهج من الكتاب المدرسي المقرر رسمياً على التلاميذ؛ ودليل المعلم، وهو كتيّب يهتدي به المعلم في أثناء تدرّيس المادة».

معايير تقويم المنهج المدرسي: المؤشرات التي يتم من خلالها «التحقّق من مدى صلاحية المنهج بكل أبعاده، ومدى تحقيقه للأهداف التي وُضع من أجلها» (اللقاني والجمل، 1999: 104).

وفي الدراسة الراهنة، يُقصد بهذا المصطلح إجرائياً «المجالات التي تقيسها استبانة تقويم منهج اللغة العربية، وهي: الأهداف، والمحتوى، والمهارات اللغوية، ولغة الكتاب، والرسومات، ودليل المعلم».

المرحلة الابتدائية: هي إحدى مراحل التعليم العام في دولة الكويت، ومدة المرحلة خمس سنوات، من الصف الأول وحتى الصف الخامس، وتعتبر أساساً للمرحلة الإعدادية التي تليها مباشرة.

الدراسات السابقة:

أجرت سامية البسيوني (2001) دراسةً استهدفت تحديد درجة مقروئية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مصر، واستخدمت الباحثة عدّة أدوات لبناء معادلة انقراطية كتب اللغة العربية لصفوف الثالث والرابع والخامس من المرحلة الابتدائية. وكان من أبرز نتائج الدراسة أن متوسط طول الجملة من أكثر المتغيّرات اللغوية تأثيراً في تحديد مدى صعوبة القراءة في المرحلة الابتدائية، وكذلك كانت بقية المتغيّرات بالترتيب نفسه، حيث جاء عامل نسبة الجمل الاسمية في المرتبة الثانية، يليه نسبة الجمل الفعلية كنالت أكثر العوامل تأثيراً على انقراطية النص، ثم نسبة الكلمات الشائعة.

وسعت دراسة الأغا (2002) الكشف عن درجة الارتباط بين محتوى كتاب القراءة العربية للصف الأول الابتدائي بفلسطين وأهداف التربية ثنائياً اللغة. قام الباحث ببناء قائمة الأهداف، وتضمّنت (58) هدفاً تم توزيعها على المجالات الآتية: مهارات الاستماع، والمحادثّة، والقراءة، والكتابة، والمعارف، والقيم؛ كما صمّم أداة لتحليل المحتوى. وبيّنت

النتائج أن مهارات الكتابة احتلت المرتبة الأولى بنسبة (36.6%)؛ وجاءت مهارات القراءة في المرتبة الثانية (29.4%)؛ ومهارات الاستماع – بالمرتبة الرابعة (8.2%)؛ أما مهارات المحادثة فحلت في المرتبة الأخيرة (2.8%). وأوصت الدراسة الجهات المعنية بمراعاة مبدئي التوازن والشمول عند تحديد نسب توزيع المهارات والمعارف والقيم في كتب اللغة العربية.

وهدفت دراسة (Zorbaz, 2007) إلى تحديد مستوى الانقرائية وتنوع طول الكلمة والجملة للقصص المقررة بمستويات صفوف مختلفة من المرحلة الابتدائية في تركيا. وقد بينت النتائج أن نصوص القصص في الكتب المقررة بالمرحلة الابتدائية لا تتغير في طول الكلمة والجملة في مستويات الصف، وكان الفارق الوحيد في مستوى طول الجملة والانقرائية في الصف السادس. وبشكل عام، فإن مستويات الانقرائية لقصص الكتب المقررة في اللغة التركية كانت مقبولة.

وتوخت دراسة مناصرة (2008) الكشف عن مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي بالأردن لمتطلبات التعليم الصوتي، حيث أعد الباحث استمارة لتحليل المحتوى، واعتمدت الصفحة وحدة للتحليل. وكشفت النتائج عن أن نسبة الصفحات التي شغلتها التدريبات الصوتية بلغت (2.8%)، ويستغرق تنفيذها نحو (2.35) دقيقة. وقد غلب على التدريبات الطلب من الطلبة إعطاء كلمات تتضمن صوتاً محدداً في أول الكلمة، وبهذا خلا الكتاب من عدة أنواع من التدريبات الصوتية المركزية لضمان تعليم صوتي جيد، كتدريبات التجزؤ الصوتي وترتيب الأصوات وعددها في الكلمة.

واقترحت دراسة الحريشي (2009) معياراً لتقويم جودة كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. ويتضمن المعيار المجالات الآتية: مقدمة الكتاب، وأهداف الكتاب، والمادة العلمية وطرق عرضها، والأنشطة والوسائل، والتقويم، والإخراج الفني. وعلى خلفيّة المعيار المقترح، قامت الباحثة ببناء استبانة تتألف من (85) فقرة، وتم تطبيقها على معلّّات اللغة العربية. وأبرزت نتائج الدراسة مواطن الضعف في الكتاب، وتم طرح التوصيات الكفيلة بتلافيها في المستقبل.

تعقيب على الدراسات السابقة:

1. إن معظم الدراسات السابقة نَحَتْ باتجاه تقويم كتاب، وليس منهج مادة اللغة العربية، وذلك وفقاً لمعايير محددة، كالأهداف، والمحتوى، ولغة الكتاب، والرسومات والصور، والإخراج الفني. لذا تم التركيز في هذه الدراسة على تقويم منهج اللغة العربية، باعتبار أن المنهج لا يُختزل في الكتاب المدرسي فقط.
2. لاحظت الباحثة قصوراً شديداً في تقويم كتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي تحديداً، وبناءً على ذلك تم التركيز في الدراسة الحالية على تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي من منظور معلّمي المادة، والموجهين التربويين للمادة.
3. استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، واختيار المنهجية المناسبة لدراستها، وبناء أدوات الدراسة، والتحقق من ثباتها وصدقها، وتحليل

نتائج الدراسة وتفسيرها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي كأنسب منهج لبحث مشكلة الدراسة، لأن أسلوب البحث الوصفي هو أحد أشكال التحليل والتفسير والعلمي المنظم لوصف مشكلة محدّدة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات عن المشكلة، وتصنيفها وتحليلها نوعياً (الفتلي، 2014).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من المعلمين الذين يقومون بتدريس منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالمدارس الحكومية في العام الدراسي 2013/2014، وبواقع (268) معلماً من الجنسين، أي ما نسبته (30.66%) من إجمالي معلمي الصف الأول الابتدائي بالكويت، وعددهم (874) معلماً.

كما تم اختيار عينة عشوائية أخرى من رؤساء الأقسام والمشرفين والموجهين لمادة اللغة العربية للأول الابتدائي في المدارس الحكومية بالكويت في العام الدراسي 2013/2014، وبواقع (45) فرداً. ويمثل هذا العدد (57.69%) من المجتمع الأصلي للبحث، والذي يضم (78) شخصاً.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير استبانة لغرض تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في الكويت. ولغرض بناء الأداة المستهدفة، استندت الباحثة إلى مراجع تربوية عديدة لاشتقاق العبارات التي تضمنتها الأداة، واتبعت الخطوات الآتية (الخليلي، 2012: 227 - 229):

أولاً - تحديد الهدف من الاستبانة:

استهدفت الاستبانة تقويم منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، وتمشياً مع أهداف الدراسة، تم تصميم الاستبانة على خلفية الأدب التربوي الخاص بإعداد أدوات التقويم، وتطبيقها على أفراد العينة المستهدفة، وتحليل النتائج، وتقديم مقترحات لتحسين المنهج الدراسي وتطويره.

ثانياً - تحديد أقسام الاستبانة:

تتكوّن الاستبانة من ثلاثة أجزاء رئيسية، وهي:

1. مجالات (معايير) تقويم المنهج المدرسي في مادة اللغة العربية.
2. نواحي القوة، ومواطن الضعف، في المنهج المدرسي.
3. المقترحات الرامية إلى تحسين بناء المنهج المدرسي وتطويره.

ولغرض تحديد المجالات (المعايير) التي يفترض قياسها في استبانة تقويم منهج اللغة

العربية للصف الأول الابتدائي، اعتمدت الباحثة على مصادر مختلفة، وتتمثل فيما يلي:

1. معايير تقويم المنهج المدرسي (فتح الله، 2007؛ الحريشي، 2009؛ Agodini & Harris, 2011).
 2. الدراسات السابقة ذات العلاقة بتقويم مناهج اللغة العربية في عدد من الدول العربية استناداً إلى معايير مختلفة، وباستخدام أدوات عديدة ومتنوعة (الناجي، 1998؛ السميوي، 1999؛ جلو، 2009).
 3. اللقاءات الحوارية والمناقشات الهادفة التي أجرتها الباحثة، بحكم وظيفتها الإدارية في مجال الاستشارات التعليمية، مع معلّمي ومعلّمات اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، ومع رؤساء الأقسام وموجهي ومشرفي مادة اللغة العربية بوزارة التربية، وأيضاً مع أولياء أمور تلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي، وذلك لغرض تحديد المجالات الواجب تقويمها في المنهج، بحسب درجة أهمية كل منها.
- وفي ضوء ما تقدّم، حددت الباحثة محاور (مجالات) الاستبانة على النحو الآتي:
1. الأهداف: ويُعنى هذا المجال بالتحقق من مدى انسجام أهداف منهج اللغة العربية مع الأسس التربوية الحديثة لتدريسها، ومدى شمولية الأهداف، ووضوحها، ودقتها، وإمكانية تحقيقها.
 2. المحتوى: ويختص هذا المحور بتعرّف مدى ملاءمة محتوى منهج اللغة العربية مع الأهداف، ومدى إسهامه في تشكيل الحصيلة اللغوية لدى التلميذ، ومراعاته لعمره وبيئته المحلية.
 3. المهارات اللغوية: مدى مساهمة المحتوى في تنمية الفنون اللغوية (القراءة، الكتابة، التحدّث، الاستماع)، ومهارات التفكير اللغوي (الفهم، الاستنتاج، الربط بين السبب والنتيجة،... إلخ)، لدى التلميذ.
 4. لغة الكتاب: مدى فصاحة الألفاظ والتراكيب اللغوية وبساطتها، وخلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعية، وملاءمة الألفاظ لعمر التلميذ وخبرته السابقة، وغيرها.
 5. الرسومات والصور: مدى ملاءمة وجاذبية الغلاف والرسومات والصور المدرجة في الكتاب للتلميذ.
 6. دليل المعلم: ويرتبط هذا المجال بمدى اشتمال الدليل على إستراتيجيات فعالة للتلميذ، وتقديم طرق تدريس، ووسائل تعليمية تساهم في دمج الخبرات اللغوية للتلميذ مع خبرات تعليمية أخرى.

ثالثاً - صياغة بنود الاستبانة:

كتبت الباحثة مجموعة من البنود في كل من مجالات التقويم السابقة، متوخّيةً وضوح المعنى، ودقة المطلب، في أثناء صياغة الفقرة، كما راعت أن تعكس صيغة العبارة مضمون المحور التي تنتمي إليه، وأن تحتوي العبارة على فكرة واحدة فقط. وبالنتيجة، احتوت الاستبانة في صيغتها الأولية على (66) بنداً. وتم وضع تدرّج خماسي أمام كل مفردة

يعكس مستوى توافر عنصر التقويم في كل مجال للمنهج المدرسي، كما يلي: مرتفع جداً (5)، مرتفع (4)، متوسط (3)، ضعيف (2)، غير متوفر (1).

وبالإضافة إلى ذلك، تضمنت الاستبانة ثلاثة أسئلة مفتوحة تطلب من المستجيب تحديد نقاط القوة، وجوانب الضعف، في المنهج المدرسي لمادة اللغة العربية، وطرح مقترحاته الذاتية لتطوير المنهج.

رابعاً - التحقق من صدق الاستبانة:

بعد أن أعدت الباحثة الصورة الأولية للأداة، ارتأت التأكد من صدقها الظاهري، حيث أوضح عبيدات وعدس وعبد الحق (2004: 164) أن الصدق الظاهري في الاستبانة يوجد حيث تشير فقراتها إلى ارتباطها بالسلوك المقاس، وحين تكون فقراته سهلة الاستخدام، إلا أن الصدق الظاهري ليس صدقاً حقيقياً، فلا مناص إذن من اللجوء إلى طريقة أخرى لحساب صدق الأداة المطورة في الدراسة الراهنة.

ولذا فقد عرضت الباحثة الاستبانة على عشرة من المختصين في التقويم التربوي واللغة العربية من أساتذة الجامعة، والمختصين في مناهج اللغة العربية بوزارة التربية، بقصد التحقق من أن أداة الدراسة تقيس فعلاً ما وضعت لأجله. وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم في درجة انتماء العبارات للمحور المعني، وتحديد درجة وضوح البنود، ودقة صياغتها، وترابطها، وتوافقها مع طبيعة المجال الذي تقيسه.

وحيث إن الباحثة اعتمدت نسبة الاتفاق (80%) محكاً لإدراج العبارة ضمن بنود الاستبانة، فقد تم اختيار العبارات التي أجمع عليها ثمانية محكمين على الأقل، وبهذا تم اختيار البنود التي تستوفي الشرط المذكور في كل محور من المحاور المستهدفة، وحذف البنود التي لا تستوفيه، وعددها (11) بنوداً، وبالنتيجة تقلص عدد عبارات الاستبانة إلى (55) بنوداً.

خامساً - إعداد الصيغة النهائية للاستبانة:

على أثر التحقق من الصدق الظاهري للقائمة، قامت الباحثة بتجريبها على (15) معلماً، و (15) موجهاً في المدارس الابتدائية بالكويت، وذلك للتأكد من وضوح التعليمات والأسئلة، وتحديد متوسط زمن تطبيق الأداة، حيث تبين أن التعليمات واضحة، والأسئلة واضحة ومحددة المطلب. وللتحقق من مدى تجانس عبارات المحور، تم احتساب معاملات الارتباط بين درجة العبارة في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي له، حيث تراوحت بين (0.62 - 0.81). وفي ضوء نتائج التطبيق، تم استبعاد (5) عبارات، والتي تبين فيها أن معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية غير دالة إحصائياً، وبالنتيجة باتت الاستبانة تحتوي في شكلها النهائي على (50) فقرة. كما تم استخدام معادلة كرونباخ - ألفا لحساب ثبات الاستبانة (علام، 2002: 165)، وتبين أن معامل ثبات الاستبانة يساوي 0.85، أما معاملات ثبات المجالات، فتراوحت بين 0.76 - 0.92، وهذه القيم تعكس نسبة عالية من ثبات الاتساق الداخلي، حيث تعبر عن تجانس العبارات وترابطها في كل من المحاور الستة.

المعالجة الإحصائية: استخدمت الباحثة المتوسطات، والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط، لحساب ثبات الاستبانة. كما استعانت بالحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات.

عرض نتائج الدراسة:

أولاً - عرض نتائج السؤال الأول:

ينصّ السؤال الأول على ما يأتي: «ما مستوى التقديرات التقويمية للمعلّمين والموجّهين لكل من مجالات منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالكويت في ضوء معايير جودة المنهج المدرسي؟».

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تطبيق استبانة تقويم المنهج على أفراد العينة، ورصد متوسطات تقديرات المعلّمين والموجّهين التربويين لكل مجال، ولكل عبارة فيها، وتدوين النتائج في الجدول (1).

ويتبيّن من الجدول رقم (1) أن مجال (الرسومات والصور) نال أعلى متوسط تقدير من المعلّمين والموجّهين (3.99)، يليه مجال (المهارات اللغوية) (3.70)، فمجال لغة الكتاب (3.49)، يليه المحتوى (3.35)، فلدليل المعلم (14.3)، وأخيراً مجال (الأهداف) بمتوسط تقدير قدره (3.12).

ولتحديد مستوى التقدير التقويمي لاستجابات أفراد العينة، اعتمدت الباحثة المحكّات التالية لتقديرات أفراد العينة، حيث يعتبر التقدير مرتفعاً إذا زاد متوسط العبارة عن (3.67) ومتوسطاً إذا تراوحت قيمة المتوسط بين (3.22 - 3.67)، ومنخفضاً - إذا قلت قيمة المتوسط عن (3.22).

جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (ع)
لتقديرات أفراد العينة لعبارات استبانة تقويم المنهج

العينة كلها		الموجهون		المعلمون		نص العبارة	المجال الأول: الأهداف
ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط		
0.81	3.12						
0.67	3.50	0.65	3.50	0.76	3.50	1	انسجام أهداف منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية مع الاتجاهات والأسس التربوية الحديثة لتدريسها للتلاميذ
0.79	3.36	0.73	3.29	0.93	3.50	2	شمولية الأهداف التعليمية للمنهج لمجالات التعلم
0.85	3.18	0.92	3.07	0.74	3.38	3	وضوح الأهداف التعليمية ودقتها وقابليتها للقياس والتقويم
1.00	2.95	0.96	3.00	0.35	2.88	4	مراعاة الأهداف للخصائص العمرية والنمائية للتلاميذ
0.79	2.95	1.21	3.21	0.53	2.50	5	إمكانية تحقيق الأهداف في ضوء الإمكانيات المتاحة بالمدرسة
0.69	2.77	0.77	2.86	0.52	2.63	6	ملاءمة أهداف المنهج لحاجات التلاميذ وميولهم
0.71	3.35						المجال الثاني: المحتوى
0.61	4.23	0.61	4.29	0.64	4.13	7	اهتمام المحتوى بتنمية الحس الوطني والاجتماعي لدى التلاميذ

0.87	4.10	0.73	4.07	1.13	4.13	8	تنمية المحتوى للقيم التربوية والأخلاقية والدينية عند التلاميذ
1.10	3.82	0.93	3.64	1.36	4.13	9	تنمية المحتوى للسلوك والعادات الاجتماعية الحسنة لدى التلميذ
.67	3.55	0.93	3.36	1.36	3.88	10	تهيئة الطفل للحوار الشفوي بلغة ميسرة عبر القراءة والكتابة
10.1	3.55	0.74	3.64	0.52	3.37	11	ملاءمة محتوى الكتاب لتعلم اللغة العربية بمدخل الحكاية
85.0	3.18	0.65	3.50	0.92	2.62	12	ملاءمة محتوى الكتاب المدرسي لبيئة التلميذ المحليّة
01.1	3.18	0.91	3.29	1.20	3.00	13	تقديم المحتوى لأنشطة تعمق الفهم وتشجّع التلاميذ على التفكير
1.15	3.09	1.27	3.07	0.99	3.13	14	كفاية عدد الحصص الدراسية المقررة لتغطية المحتوى
0.87	3.09	0.83	3.07	99.0	3.13	15	جعل اللغة أداة للتفكير والاتصال لدى التلميذ
0.72	3.05	0.61	2.71	0.52	3.63	16	مراعاة الأنشطة للفروق الفردية في التعلم بين التلاميذ
0.72	3.05	0.70	2.79	0.53	3.50	17	تضمين أنشطة تمنح التلاميذ الفرصة للعمل التعاوني
0.67	3.05	0.78	3.00	1.25	3.13	18	انسجام المحتوى مع أهداف اللغة العربية للمرحلة الابتدائية
0.76	3.00	0.80	3.21	0.52	2.62	19	إسهام المحتوى في تشكيل الحصيلة اللغوية عند التلميذ وتنميتها
0.93	3.00	0.92	2.93	0.99	3.13	20	مراعاة المحتوى لعمر التلميذ وخبراته الحياتية السابقة
0.52	3.70					المجال الثالث: المهارات اللغوية	
1- مساهمة المحتوى في تنمية للمهارات اللغوية الآتية عند التلميذ:							
0.79	3.95	0.66	3.86	0.99	4.13	21	مهارة الاستماع
0.88	3.73	0.76	3.50	0.99	4.13	22	مهارة القراءة
0.73	3.59	0.85	3.50	0.46	3.75	23	مهارة الكتابة
0.67	3.55	0.76	3.50	0.52	3.63	24	مهارة التحدّث
العينة كلها		الموجهون		المعلمون		نص العبارة	
ع	المتوسط	ع	المتوسط	ع	المتوسط		
2- إسهام المحتوى في تنمية مهارات التفكير اللغوي الآتية لدى التلميذ:							
0.64	4.14	0.62	3.93	0.53	4.50	25	تركيب كلمات جديدة قراءة وكتابة من أصوات الحروف المجردة
0.79	3.95	0.83	3.71	0.52	4.83	26	تعرف أسماء الحروف الهجائية بتعرف أصواتها القصيرة والطويلة
0.64	3.73	0.70	3.78	0.52	3.63	27	فهم محتوى النص (الحكاية / القصة) قراءة أو استماعاً
0.73	3.64	0.76	3.57	0.71	3.75	28	الربط بين الأسباب والنتائج في الحكاية المقروءة أو المسموعة
0.58	3.64	0.65	3.57	0.46	3.75	29	استخدام الحروف والكلمات الجديدة في جمل مفيدة شفهيًا
0.67	3.59	0.76	3.50	0.46	3.75	30	استنتاج الدرس المأمول من الحكاية المقروءة أو المسموعة
0.74	3.50	0.85	3.57	0.52	3.38	31	إبداء الرأي الشخصي في الحكاية المقروءة أو المسموعة
0.60	3.45	0.63	3.36	0.52	3.63	32	التذوق الجمالي والفني للنص اللغوي أو الحكاية المقروءة

0.79		3.49				المجال الرابع: لغة الكتاب	
0.87	3.91	0.80	3.79	0.99	4.13	33	خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعية
0.55	3.73	0.63	3.64	0.35	3.88	34	توظيف المفردات في النص والتدريبات وتكررها في عدّة سياقات
0.79	3.64	0.85	3.57	0.71	3.75	35	حدائفة الألفاظ والتراكيب وتكرارها في سياقات مختلفة
0.61	3.21	0.58	3.17	0.71	3.25	36	فصاحة الألفاظ والتراكيب وبساطتها
0.72	2.95	0.77	2.85	0.64	3.13	37	ملاءمة الألفاظ لعمر التلميذ وخبراته السابقة
0.46		3.99				المجال الخامس: الرسومات والصور	
0.83	4.14	0.86	3.86	0.52	4.62	38	جاذبية الغلاف والرسومات المستخدمة في الكتاب للتلميذ
0.65	4.05	0.43	3.79	0.76	4.50	39	ملاءمة عدد الرسومات والصور وحجمها لعمر التلميذ
0.72	3.95	0.70	3.79	0.71	4.25	40	انسجام مكان الصورة في الكتاب مع الأهداف المرجوة منها
0.73	3.82	0.75	3.64	0.64	4.13	41	قدرة الرسومات والصور على التعبير الواضح عن المادة التعليمية
0.48		3.14				المجال السادس: دليل المعلم	
0.58	3.64	0.51	3.57	0.71	3.75	42	اشتمال الدليل على المواد التعليمية اللازمة للتدريس والتعلم
1.00	3.64	0.94	3.57	1.16	3.75	43	تضمن الدليل قائمةً بالتدريبات المرجو ممارستها ووسائل تحقيقها
0.50	3.59	0.52	3.50	0.46	3.57	44	تقديم معلومات كافية حول محتوى المنهج وتطبيق الأنشطة
0.86	3.55	0.70	3.21	0.83	4.13	45	تضمن الدليل قائمةً بمهارات التفكير اللغوي ووسائل تدريسها
0.67	3.50	0.75	3.36	0.46	3.75	46	اشتمال الدليل على إستراتيجيات فعالة للمعلم والتلاميذ
0.74	3.45	0.76	3.43	0.76	3.50	47	اشتمال الدليل على أساليب حديثة لتدريس المهارات اللغوية للتلاميذ
0.50	3.41	0.51	3.57	0.35	3.13	48	عرض أساليب لكيفية تدريب التلاميذ على حل الأنشطة اللغوية
0.85	3.36	1.00	3.29	0.53	3.50	49	عرض أساليب لتقويم أداء التلميذ في الأنشطة والتدريبات اللغوية
0.66	3.18	0.73	3.07	0.52	3.38	50	تقديم طرق تدريس تدمج الخبرات اللغوية مع خبرات مواد أخرى
19.92	2.95	18.58	3.43	22.18	3.61	المتوسط العام	

واستناداً إلى هذه المحكّات، فإن العبارات التي حازت على تقييماتٍ مرتفعةٍ من أفراد العينة هي:

مجال المحتوى: «اهتمام المحتوى بتنمية الحس الوطني لدى التلاميذ» (4.23)، «تنمية المحتوى للقيم التربوية والأخلاقية» (4.10)، «تنمية المحتوى للعادات الاجتماعية الحسنة للتلميذ» (3.82).

مجال المهارات اللغوية: «تركيب كلمات جديدة قراءةً وكتابةً من أصوات الحروف

المجرّدة» (4.14)، مساهمة المحتوى في تنمية «مهارّة الاستماع» (3.95) و «مهارّة القراءة» (3.73)، «فهم محتوى النصّ قراءةً أو استماعاً» (3.73)، «تعرفّ أسماء الحروف الهجائية بتعرفّ أصواتها» (3.59).

مجال لغة الكتاب: حازت على تقديرات مرتفعة العبارة «خلو الكتاب من الأخطاء اللغوية والمطبعيّة» (3.91) وكذلك العبارة «توظيف المفردات في النصّ والتدريبات وتكرّرها في عدّة سياقات» (3.73).

مجال الرسومات والصور: نالت جميع عبارات هذا المجال تقديرات مرتفعةً (أكبر من 3.67). أما العبارات التي حصلت على تقديرات منخفضة من قبل المعلمين والموجهين التربويين فهي:

مجال الأهداف: «وضوح الأهداف التعليمية ودقتها وقابليتها للقياس والتقويم» (3.18)، «مراعاة الأهداف للخصائص العمرية والنمائية للتلاميذ» (2.95)، «إمكانية تحقيق الأهداف في ضوء الإمكانيات المتاحة بالمدرسة» (2.95)، «ملاءمة أهداف المنهج لحاجات التلاميذ وميولهم» (2.77).

مجال المحتوى: «ملاءمة محتوى الكتاب لبيئة التلميذ المحليّة» (3.18)، «تقديم المحتوى لأنشطة تعمّق الفهم» (3.18)، «كفاية عدد الحصص» (3.09)، «مراعاة المحتوى لعمر التلميذ» (3.00).

مجال لغة الكتاب: «فصاحة الألفاظ وبساطتها» (3.21)، «ملاءمة الألفاظ لعمر التلميذ» (2.95).

مجال دليل المعلم: «تقديم طرق تدريس تدمج الخبرات اللغوية مع خبرات مواد أخرى» (3.18).

ثانياً - عرض نتائج السؤال الثاني:

ينصّ السؤال الثاني على الآتي: «ما أهم نقاط القوة والضعف بمنهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في الكويت من منظور المعلمين والموجهين؟ وما مقترحاتهم لتحسين بناء المنهج وتطويره؟»

وللإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل إجابات المعلمين والموجهين، وترتيبها تنازلياً بحسب تكرّرها، ومن ثم تحديد نقاط القوة والضعف الأساسية في المنهج، وتدوينها في الجدول رقم (2).

وبناءً على نقاط الضعف التي تم رصدها، قدّم المعلمون عدّة مقترحات لتطوير المنهج، وأهمها:

1. إرساء الأساس اللغوي للتلميذ من خلال دراسة الحروف الهجائية، حيث يتم البدء بتدريس الحرف بشكل بصري وكتابي، والتعرف على الأصوات، ثم تركيب كلمات بسيطة ومعقدة منها، فتركيب الجمل.
2. إعداد خطة شاملة لإتقان الحروف الهجائية كاملة، وذلك عن طريق تناول الحروف

- بأصواتها القصيرة والطويلة من الدرس الأول، كأن يتم البدء من الحروف غير المنقطة التي يسهل كتابتها، وتركيب كلمات منها، ثم الحروف المنقطة، تليها المقاطع المشددة، بهدف تهيئة التلميذ للصف الثاني.
3. الانتقال في تدريس الحروف الهجائية من الكل إلى الجزء، وتدريب التلميذ على تركيب كلمات جديدة مفهومة قراءةً وكتابةً عبر التصور البصري، حتى يتعرف نطق الحرف بالأصوات وشكل الحركات.
4. تدريب التلميذ على معرفة أسماء جميع الحروف الهجائية بأصواتها، حتى يستطيع حفظها وكتابتها.
5. التقليل من عدد الأحرف في كل كلمة بالكتاب، بحيث لا يزيد عدد الأحرف في الكلمة عن أربعة.
6. جعل الألفاظ المستخدمة في الكتاب أكثر سهولةً، وبما يتوافق مع عمر التلميذ وحاجاته التعليمية.
7. زيادة عدد الصور المعبرة عن الحروف، والمستقاة من بيئة التلميذ، لحفزه على التعبير الشفوي عنها.
8. ربط محتوى الحكايات والدروس ببيئة التلميذ، والتقليل من عدد التدريبات اللغوية المصاحبة للدرس.
9. تحقيق الموازنة بين محتوى الكتاب وخطة منهج اللغة العربية.
10. تقليل عدد كتب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي إلى اثنين فقط.
- وفي المقابل، قدّم الموجهون التربويون المقترحات التالية لتحسين بناء منهج اللغة العربية:
1. العودة إلى الطريقة الجزئية قبل الكلية في تعلم اللغة، وذلك عن طريق تدريس الحروف الأبجدية وتحفيظها للتلاميذ، ثم الاهتمام بتعليم الكلمات، وإعطاء حصة كاملة للتدريب على الخط.

جدول (2) مواطن القوة ونقاط الضع الأساسية في منهج اللغة العربية
من منظور المعلمين والموجهين

المجال	المعلمون	الموجهون التربويون
مواطن القوة في منهج اللغة العربية		
المحتوى	<p>التدريبات اللغوية شاملة ومتنوعة. الدروس ملائمة لبيئة التلميذ. طريقة عرض المنهج مناسبة (تبدأ من الكل وصولاً إلى الجزء).</p> <p>التدريب على أشكال الحروف في أول الكلام ووسطه وآخره.</p> <p>أسلوب الحكاية (والانتقال منها إلى الدرس) جذاب ومثير للتلميذ.</p> <p>تكريس حب الوطن وغرس قيم الانتماء لدى الطفل.</p> <p>المنهج شامل وملائم لعمر التلاميذ وحاجاتهم التعليمية.</p> <p>يساهم المنهج في تشكيل الحصيلة اللغوية للتلميذ.</p> <p>يُنمي السلوك الحسن والعادات الاجتماعية الحميدة لدى التلميذ.</p> <p>ينسجم المنهج مع الأسس التربوية الحديثة لتصميم المناهج.</p> <p>يراعي المنهج الخصائص النمائية للتلاميذ والفروق الفردية بينهم.</p> <p>يتناسب محتوى المنهج مع المرحلة النمائية والعمرية للتلميذ.</p> <p>يتم تعريف التلميذ منذ الدروس الأولى بالكلمات المرتبطة ببيئته المحلية.</p> <p>يتم التركيز على فنون اللغة العربية.</p>	<p>السير وفق الطريقة الكلية في المنهج بدءاً بالجملة (الكل) ثم الجزء (الكلمة)، فـصوت الحرف (الكل)، وصولاً إلى رمز الحرف (الجزء)، مما يعين التلميذ على القراءة والكتابة.</p> <p>الاعتماد على أسلوب الحكاية يجعل محتوى الكتاب المدرسي مشوقاً وممتعاً بالنسبة للتلميذ.</p> <p>احتواء المنهج على تدريبات كثيرة ومتنوعة بعد كل درس يمكن أن ينمي الثروة اللغوية لدى التلميذ.</p> <p>توزيع الحروف الهجائية يسهل معرفة الحروف وتراكيب الكلمات والألفاظ.</p> <p>يتم تعزيز القيم والعادات السلوكية من خلال الحكايات الجذابة والممتعة.</p> <p>المنهج مناسب لمستوى أعمار المتعلمين وخصائصهم العمرية.</p> <p>تنوع الموضوعات بحيث تناسب التلميذ والتلميذة (قصة عمر- قصة جمانة) وتنوع المجالات (العقيدة: دروس المسجد، الوطن: حكاية علمي)</p> <p>تنوع أسئلة التقويم على الدروس.</p> <p>الترج من الجزء لكل في تناول الحروف ثم تركيب الكلمات.</p>
المهارات اللغوية	<p>التسلسل البسيط والمناسب في عرض المهارات الهجائية.</p> <p>المنهج متكامل من حيث مهارات اللغة والتدرج في عرضها، ومناسب للفئة العمرية.</p>	<p>التدرج في عرض المهارات (من السهل للأصعب) والاهتمام بتنميتها.</p> <p>التكامل بين فنون اللغة (القراءة والكتابة والتحدث الاستماع) من خلال الربط بين الحكايات والدروس والتدريبات اللغوية.</p>
لغة الكتاب	<p>الألفاظ سهلة ومعبرة عن مضمون الدروس وجذابة للتلميذ.</p>	<p>استخدام لغة عربية ميسرة بعيدة عن الألفاظ المعقدة.</p>
الرسومات والصور	<p>الألوان والرسومات جذابة وواضحة ومعبرة عن الدرس.</p> <p>الشكل العام للكتاب يجذب انتباه الطالب، والتنسيق والإخراج جميل.</p> <p>استخدام أسلوب القصة الملونة يعزز التصور البصري لدى التلميذ.</p>	<p>ارتباط دروس الكتاب ورسوماته ببيئة التلميذ، مما ييسر ترابط الأفكار في ذهنه ومخيلته ويعينه على فهم المقروء.</p> <p>الاهتمام بمراحل التصور البصري لدى التلميذ وربطها ببيئة التلميذ مما يسهل عليه تعرفها والتفاعل معها.</p>

نقاط الضعف في منهج اللغة العربية		
المجال	المعلمون	الموجهون التربويون
المحتوى	<p>عدم إعطاء وقت كاف لتعليم الحروف والكلمات وصعوبة الألفاظ.</p> <p>التدريبات كثيرة وطويلة ومرهقة.</p> <p>كثافة الدروس في المنهج، مما يجعل التلميذ يميل إلى الملل بسرعة.</p> <p>عدم مراعاة توزيع الحروف على المنهج وعدم تناولها من أول درس.</p> <p>وجود أربعة كتب على مدار العام مما يؤدي إلى تشتت التلاميذ.</p> <p>عدم تمكين التلميذ من إتقان الحروف وأصواتها ومدودها وبعض الكلمات البسيطة قبل البدء بدراسة الكتاب.</p> <p>الانتقال من الكل إلى الجزء لا يؤهل التلميذ للقراءة والكتابة بصورة سريعة.</p> <ul style="list-style-type: none"> لا يوجد ربط بين الأسباب والنتائج في الحكايات مما يجعلها غير هادفة. المحتوى طويل ومرهق للتلميذ والمعلم، ولا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. استخدام الطريقة الكلية يؤدي إلى ضعف تراكمي لدى التلميذ. بعض كلمات الدروس غير مناسبة (الهمزة المنطرفة، كلمة بيضاء، الخ). المنهج يناسب الطالب المتفوق فقط. التركيز على القراءة البصرية بدلاً من التهجئة. عدم تدريس الحروف وإرجاء ذلك إلى حين تهيئة الطفل للحوار الشفوي. يحفظ التلميذ كلمات قليلة بالتصور البصري (وليس من خلال الإدراك العقلي من خلال مهارة التفكير الدقيق والمعرفة العلمية). وجود بعض الأخطاء المطبعية في الكتاب. 	<p>الانتقال من الكل إلى الجزء في الدروس التأسيسية الأولى يخالف مبادئ تعلم اللغة العربية.</p> <p>المنهج غير مناسب لوضع أساس لغوي متين للتلميذ بالمرحلة الابتدائية بسبب وجود مفردات صعبة، وسوء توزيع الحروف في الموضوعات.</p> <p>تجريد الكلمات في محتوى المنهج لا يناسب المرحلة العمرية للتلميذ.</p> <p>افتقار خطة المنهج للتدريبات اللغوية المخططة، وعدم توافق الخطة الزمنية للمنهج مع عدد الحصص المقررة لتدريس المادة، وكثافة الحروف المراد إتقانها في الفصل الدراسي الأول.</p> <ul style="list-style-type: none"> تعدد كتب اللغة العربية، وتشعب الدروس، يوجد جواً من القلق والرغبة لدى التلاميذ وأولياء أمورهم. رتابة الحكايات وعدم ربط الأحداث بما يشاهد الطالب في بيئته المحلية. اختلاف محتوى بعض الدروس عن الحكاية ذات الصلة (الحكاية الخامسة) وافتقار الحكاية الأولى لكلمات مركبة نظراً لقلة الحروف التي تناولتها الدروس. عناوين احكايات لا تتلاءم مع بيئة المجتمع الكويتي (أمل فراشة بيضاء). التركيز على الكلمة، وقلة التدريبات الموجهة للتدريب على رسم الحرف. أسلوب القصص يناسب شخصية البنات أكثر من شخصية الولد. لا يوجد انسجام بين تدريس الحروف خلال الفترات الأربعة لتدريس الكتاب. تكرر بعض التدريبات بنفس الطريقة ونفس أسلوب العرض.
المهارات اللغوية	<ul style="list-style-type: none"> عدم تهيئة الطفل للحوار الشفوي بلغة مبسطة عن طريق تنمية مهارات القراءة والكتابة لديه منذ الدرس الأول. استخدام الكلمات قبل أسماء الحروف الهجائية، وتجريد الحروف في ظل غيابها يعيق تشكل المهارات اللغوية. 	<p>عدم التركيز على تدريب التلميذ على القراءة والكتابة، وطغيان مهارة الاستماع على مهارة الكتابة.</p> <ul style="list-style-type: none"> صعوبة قياس مستوى إتقان التلميذ للمهارة بسبب كثرة التدريبات، وحاجته إلى إتقان مهارتي القراءة والكتابة.
الرسومات والصور	<p>بعض الرسومات لا تتوافق مع مراحل التصور البصري لدى التلميذ.</p> <p>قلة الصور والرسومات التي تعبر بصدق عن بيئة الطالب المحلية.</p>	<p>الاعتماد على التصور البصري يجعل التلميذ ينطق الكلمات بصورة خاطئة.</p> <p>قلة الصور المعبرة عن المهارات اللغوية (الاستماع والقراءة والتحدث).</p>

2. المزاجية بين الطريقة الكلية والجزئية في تدريس اللغة حتى يتم مراعاة المستويات التعليمية المختلفة.
3. السير في خطين لتعلم اللغة من خلال الكلمات المحفوظة: التصور البصري مع الاهتمام بالتركيب والتفكير لأصوات الحروف، مما سيجنب الطالب الاهتمام بالحفظ، ويمنحه المجال للتركيب والتحليل.
4. التركيز على إتقان الحروف الهجائية وحفظها كاملة في الفصل الأول، من خلال تركيب كلمات بسيطة من الحروف التي درسها التلميذ، والتركيز على الطريقة الجزئية، وترك المدود بأنواعها (القصيرة والطويلة) مع المقطع الساكن والمشدود

- للصف الثاني الابتدائي.
5. السرعة في تناول الحروف الهجائية مبكراً، حيث يتم تدريس الحروف، والتركيز على أصواتها ومواضعها، ثم تأتي القراءة والإملاء، مع مراعاة عدم تأخير عمليتي التركيب وتجريد الحروف.
 6. تقليل عدد الحروف الهجائية بحيث لا يتم تدريس أكثر من حرف واحد خلال حصة دراسية واحدة.
 7. التركيز على تركيب كلمات لتكوين جمل مفيدة (إعطاء تدريبات لغوية في الفصل الثاني لتقوية مهارة القراءة)، مع تجنب استخدام الكلمات الصعبة والمعقدة بالنسبة للتلميذ.
 8. توفير كراسة ملحقة للتدريب على رسم الحروف والمهارات الأخرى (المدود والمقطع الساكن).
 9. إعادة توزيع المهارات (الحروف بأصواتها القصيرة والطويلة والمقطع الساكن) بصورة تلائم مستوى التلاميذ وفهمهم، والتركيز على المهارات الهجائية بعد كل درس (المدود ثم المقاطع الساكنة والمشدودة).
 10. استخدام كتاب واحد في كل فصل دراسي، مع تقليل عدد التدريبات اللغوية، وتنويعها.

مناقشة نتائج الدراسة:

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى أن مجالات منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي قد جاءت، بشكل عام، في المستوى المرتفع (المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة = 2.95)، حسب المستويات المعتمدة في الدراسة، وأن تقديرات المعلمين والموجهين التقويمية لفقرات المجالات الستة لمنهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي، كانت في المستوى المرتفع بالنسبة لمجال (الرسومات والصور) ومجال (المهارات اللغوية)، وفقاً للمعايير التي حددتها الدراسة، إذ لم يقل متوسط تقدير أيٍّ منهما، عند إجراء اختبار (Z) بدلالة إحصائية ($P < 0.05$) عن محك القوة المعتمد في الدراسة. كما أن التقديرات لبقية مجالات المنهج المدرسي جاءت في المستوى المتوسط، حيث تراوحت قيمة المتوسط بين (3.12) كأدنى قيمة لمجال (الأهداف)، و (3.49) كأعلى قيمة لمجال (لغة الكتاب).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن المنهج المدرسي أحد نتائج خطة التطوير التربوي في الكويت، وكذلك إلى الألية الجديدة التي تم إتباعها في إعداد الكتب المدرسية، وهي الأخذ بطريقة المشروع المتكامل، والتي تتضمن قيام فريق للإشراف على إعداد كتاب المادة الواحدة، بحيث يضم مختصين في مختلف المجالات، مع مشاركة الجامعات بطريقة مباشرة في عملية إعداد الكتب المدرسية في شخوص كوادرها العلمية المشهود لها بالكفاءة والخبرة. كما أن هذه النتيجة تعدّ ثمرة الالتزام بالمبادئ الأساسية المتبعة في تأليف الكتب المدرسية في ضوء إستراتيجية تطوير التربية في الكويت، والتي أكدت على ضرورة المراجعة الشاملة للمناهج، مع التأكيد على أساسيات المعرفة بعيداً عن الحشو والتفصيلات، والتركيز على تنمية الألفة مع أسلوب التفكير العلمي في الحياة (وزار التربية، 1999: 67).

وسيتم مناقشة نتائج تقديرات المعلمين والموجهين لفقرات كل مجال بصورة منفردة،

كما يأتي:

المجال الأول: الأهداف:

أوضحت نتائج الدراسة أن أحد مكامن الضعف في الكتاب المدرسي للغة العربية، من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، يتلخص في ضعف ارتباط أهداف منهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية مع الاتجاهات والأسس التربوية الحديثة لتدريسها للتلاميذ، وعدم شمولية الأهداف التعليمية للمنهج لمجالات التعلم، وعدم وضوح الأهداف التعليمية وقابليتها للقياس، بالإضافة إلى عدم مراعاتها للأهداف للخصائص العمرية والنمائية للتلاميذ، وعدم إمكانية تحقيقها في ضوء إمكانيات المدرسة.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأن أهداف تدريس اللغة العربية لم تكن دائماً مصوغاً صياغةً سلوكيةً واضحةً قابلةً للقياس، ولم تكن منسجمةً على ما يقوم به التلميذ، وإنما ما يقوم به المعلم، على الرغم من أن وثيقة الإستراتيجية المستقبلية لتطوير التربية في دولة الكويت حتى عام 2025 أكدت على ضرورة «أن تقوم المناهج في تصميمها على الكفايات المستهدفة في المتعلم، وأن يُعنى في صياغة أهدافها على المنحى السلوكي بما يخدم التعلم الذاتي ومتطلباته» (وزارة التربية، 1999: 68). وللتغلب على هذه المشكلة، ترى الباحثة وجود حاجة لبناء أهداف تربوية معيارية للغة العربية في الصف الأول الابتدائي تواكب المستجدات التربوية، والتحديات المستقبلية (أبو المجد، 2000: 142؛ جلو، 2009: 257).

المجال الثاني: المحتوى:

أوضحت نتائج الدراسة أن أحد مواطن القوة في الكتاب المدرسي للغة العربية، كما يراه المعلمون والموجهون التربويون، يتمثل في مساهمته في بناء الذخيرة اللغوية لدى تلميذ الأول الابتدائي، غير أن محتوى المنهج لا ينسجم مع أهداف اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، ولا يراعي عمر التلميذ وخبراته الحياتية السابقة، ومن ثم فإن إسهامه لا يزال محدوداً في تشكيل الحصيلة اللغوية عند التلميذ، وتهيئته للحوار الشفوي بلغة ميسرة عبر القراءة والكتابة. كما أن المحتوى غير ملائم لتعلم اللغة العربية بمدخل الحكاية، وغير مناسب لبيئة التلميذ المحلية. لذا يلزم إعادة هيكلة المحتوى التعليمي، باعتباره أحد المحاور الرئيسية في خطة التطوير التربوي بالكويت، والاهتمام بزيادة عدد الحصص المقررة لتغطيته.

المجال الثالث: المهارات اللغوية:

بيّنت نتائج الدراسة أن الاهتمام بتنمية مهارتي الاستماع والقراءة لدى التلميذ يعتبر أحد نقاط القوة في الكتاب المدرسي، مما يعني التركيز على مهارة حسن الفهم من خلال فني الاستماع والقراءة، وهو ما يتم التأكيد عليه في مناهج تعليم اللغات الحديثة، تجسداً للمقولة الشهيرة للمفكر واللغوي الكبير ابن خلدون: «السمع أبو الملكات اللسانية» (ابن خلدون، 1978: 46). غير أن مساهمة المنهج في تنمية مهارتي الكتابة والتحدث لا تزال دون المستويات العليا المتوقعة، على الرغم من أن القدرة على التعبير عن النفس لا بد أن

تنمو لدى التلميذ في السنوات الأولى للتعليم، ولا مناص من أن يأخذ فكره شكلاً مميزاً قبل استخدامه في الاتصال المنطوق أو المكتوب. كما أن إسهام محتوى المنهج في الربط بين الأسباب والنتائج في الحكاية المقروءة أو المسموعة، واستنتاج الدرس المأمول منها، وإبداء الرأي الشخصي فيها، وكذلك استخدام الحروف والكلمات الجديدة في جمل مفيدة شفهيًا، والتذوق الجمالي والفني للنص اللغوي، كل ذلك لا يزال بحاجة إلى إعادة نظر كي يكون أكثر قوة، وذلك لأهميته الكبيرة في العملية التعليمية.

المجال الرابع: لغة الكتاب:

أظهرت نتائج الدراسة أن أحد مواطن القوة في الكتاب المدرسي قيد الدراسة يتمثل في خلوة من الأخطاء اللغوية والمطبعية، وقدرته على توظيف المفردات في النصوص والتدريبات اللغوية. غير أن إحدى نقاط الضعف في كتاب اللغة العربية تتجسد في عدم حداثة الألفاظ والتراكيب المستخدمة فيه، وافتقارها إلى الفصاحة والبساطة، ناهيك عن عدم ملاءمتها لعمر التلميذ وخبراته السابقة، من وجهة نظر معلّم وموجهي اللغة العربية، مما يطرح الحاجة إلى أن يتم عرض المحتوى بأسلوب مشوق للتلميذ، وأن تستخدم في عرض المعلومات اللغة السليمة السهلة، والجمل القصيرة الواضحة بالنسبة للتلميذ.

المجال الخامس: الرسومات والصور:

بيّنت نتائج الدراسة أن جميع فقرات هذا المجال كانت نقاط قوة في الكتاب المدرسي، مما يعني أن الإخراج الفني للكتاب تميّز بجاذبية الغلاف والرسومات، وملاءمة عدد الرسومات والصور وحجمها لعمر التلميذ، وانسجام مكان الصورة في الكتاب مع الأهداف المرجوة منها، وقدرة الرسومات والصور على التعبير الواضح عن المادة التعليمية. وعلى الرغم من أهمية الرسومات والصور في كافة الصفوف التعليمية، إلا أنها تزداد أهمية لدى تلميذ الصف الأول الابتدائي لما لهذه المرحلة العمرية من خصائص متميزة، وللاثر البالغ الذي تتركه الصورة الجميلة في نفسية التلميذ، ودورها في تحفيزه على التعلم.

المجال السادس: دليل المعلم:

أوضحت نتائج الدراسة أن أحد نقاط الضعف في الكتاب المدرسي للغة العربية، برأي المعلمين والموجهين التربويين، تكمن في عدم اشتغال دليل المعلم على إستراتيجيات فعالة للمعلم والتلاميذ، وعلى المواد والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذها. وبناءً على ذلك، تعتقد الباحثة بوجوب إعادة النظر في محتوى دليل المعلم، ورفده بأساليب فاعلة لتدريس المهارات اللغوية للتلاميذ يمكن أن تساهم في دمج الخبرات التعليمية للتلميذ مع خبراته في المساقات الأخرى، وبطرائق حديثة لتدريب التلاميذ على حل الأنشطة.

مقترحات المعلمين والموجهين لتحسين منهج اللغة العربية:

إن نتائج الدراسة تطرح أمام معدي مناهج المرحلة التعليمية الأولى في دولة الكويت عدداً من التصورات والأفكار المهمة لدى المعلمين والموجهين التربويين بشأن منهج اللغة العربية، وأهمها:

أولاً - دمج كتب اللغة العربية الأربعة للصف الأول الابتدائي في كتاب واحد، حيث نوّه المختصون في مناهج تعليم اللغة العربية منذ فترةٍ طويلةٍ بأهمية هذا التوجّه، حيث ذكر مذكور (1994) أنه في السنوات الأولى من المدرسة الابتدائية «يكون لمنهج فنون اللغة العربية كتاب واحد يتعلم التلميذ من خلاله مهارات التهجّي، مثل: التعرف على الكلمات والحروف والجمل، وكذلك مهارات الفهم والمناقشة والكتابة والترقيم والاستماع والتحدث والحوار، ومهارات الجمال في الخط» (ص: 45).

ثانياً - إعادة النظر في الطريقة الصوتية، فمع أن هذه الطريقة تساهم في طبيعة اللغة العربية كلغة صوتية إلى حد بعيد، وتزوّد الطفل بمفاتيح القراءة، وهي الحروف، فيسهل عليه النطق بأيّ كلمة جديدة، لما تحقّقه من ربط مباشر بين الصوت ورمز الحرف المكتوب وتربية للأذن والعين واليد معاً، إلا أنها فيها الكثير من العيوب، من حيث «البدء بالأجزاء، وتعويد الطفل البطء في القراءة، وعدم الاهتمام بالمعنى». كما أن هذه الطريقة قد «تهدم وحدة الكلمة، لأنها تعتمد على المقاطع، وتترك عادات غير حميدة لدى الأطفال في النطق» (صومان، 2009: 98). لذا ترى الباحثة ضرورة التفكير في استخدام الطريقة التوليفية في بناء المنهج، لأنها تجمع بين مزايا الطريقتين، التركيبية والتحليلية، وتقوم على أساس إدراك الكل، وعلى الجملة بصفاتها وحدة المعنى الكلية، والكلمة بصفاتها الوحدة المعنوية الصغرى. والقراءة، من منظور هذه الطريقة، تبرز بوصفها عملية التقاط بصري للرموز المكتوبة، وترجمتها إلى أصوات ومعانٍ.

ثالثاً - استغلال القصة (الحكاية) لفهم اللغة وإتقان فنونها، وتعتقد الباحثة أن ذلك يمكن أن يتم عن طريق تعليم الطفل كيفية استعمال الكلمات الجديدة المارة في القصة، وهذا التعليم يستند إلى ما تعلمه من محادثة في البيت مع تصحيح بعض الألفاظ وتقويمها. ويمكن أن يتم ذلك أيضاً من خلال تعليم الطفل تأليف جملة قصيرة ما أمكن تدور حول الوصف أو الأمر بعمل ما بلغة صحيحة مع تنويع الأساليب حول الكلمة، واستعمال مشتقاتها وحالاتها في مواضع من القصة. ومن الأهمية أن يُترك الطفل ينطق بلغته الطبيعية من دون مقاطعة، حتى لا تنقطع سلسلة أفكاره، ولا يُعاق نموّه اللغوي (طعيمة، 2000).

وإذا كان الهدف من تعليم اللغة هو تدريب التلميذ على الاتصال اللغوي الواضح السليم، فإن للتدريبات والأنشطة اللغوية دوراً بارزاً في تحقيق ذلك، لما لها من أهمية بالغة في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى التلميذ، وصقل تفكيره وحسه اللغوي، وتسريع قدرته على إتقان فنون اللغة ومهاراتها المختلفة. ومن المهم في هذا السياق أن يكون النشاط اللغوي هادفاً، وواضحاً، ومرتبطاً بالمحتوى، وملتصقاً ببيئة الطالب، ويصبّ في تنمية المهارات اللغوية بما يحقّق أهداف منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة، توصي الباحثة الجهات المعنية في وزارة التربية بالكويت بدراسة مقترحات المعلمين والموجهين التربويين دراسة متأنية ودقيقة، والاستفادة منها في تطوير منهج اللغة العربية للصف الأول الابتدائي في ضوء التوجهات التربوية الحديثة، والتحديات المستقبلية. كما تقترح إجراء دراسة مماثلة على بقية صفوف المرحلة الابتدائية في الكويت، وفي دول مجلس التعاون الخليجي.

المراجع:

المراجع العربية:

- الأغا، ممتاز (2002). تحليل محتوى كتابي القراءة العربية والقراءة الإنجليزية للصف الأول الابتدائي بفلسطين في ضوء أهداف التربية ثنائية اللغة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة: فلسطين.
- ابن خلدون، عبدالرحمن بن محمد (1978). مقدمة ابن خلدون. بيروت: دار القلم.
- أبو زهرة، محمد (2009). مستوى مقروئية النصوص القرائية في كتاب اللغة العربية المقرر على تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ملخصات المؤتمر العلمي الحادي والعشرين بعنوان (تطوير المناهج بين الأصالة والمعاصرة)، مصر، المجلد الثالث، 812 – 862.
- أبو المجد، منال مختار (2000). مواصفات تصميم الكتاب المدرسي في اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. تكنولوجيا التعليم 10 (4)، 795 – 798، مصر.
- البسيوني، سامية علي (2001). قياس بعض جوانب انقراية كتب اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الجبوري، عمران جاسم (2013). المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الرضوان.
- الجعافرة، عبدالسلام (1993). دراسة تقييمية لكتاب «لغتنا العربية» للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- جلو، باسلة (2009). بناء أهداف تربوية معيارية للغة العربية في الصف الأول الابتدائي في الجمهورية العربية السورية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 7 (1)، 230 – 260.
- الحامد، محمد (2001). المواصفات العامة للكتاب المدرسي. السعودية: وزارة المعارف.
- الحريشي، منيرة (2009). معيار مقترح لتقويم جودة كتاب قواعد اللغة العربية للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. العلوم التربوية، 17 (3)، 133 – 174، مصر.
- الحميدي، حامد عبدالله (2012). دراسة تحليلية لمحتوى منهج القراءة في كتب اللغة العربية بالصفوف الأربعة بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت في ضوء قيم المواطنة. المجلة التربوية، 26 (102)، 93 – 143. جامعة الكويت.
- الحوامدة، محمد فؤاد (2011). درجة تمثيل كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن للأسس العقديّة والفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية للمنهاج. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 3 (1)، 257 – 302. السعودية.
- الحيلة، محمد محمود ومرعي، توفيق أحمد (2009). المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها وعناصرها وعملياتها (ط6). عمان: دار المسيرة.
- الخليلي، خليل يوسف (2012). أساسيات البحث العلمي التربوي. دبي: دار القلم.
- الروضان، عائشة والجعفر، علي ونصير، إبراهيم وخضر، محمد والمطيري، نورية ومحمد، أبو الفتوح، والعميري، هدى والعنزي، نورة وبوقريص، إيمان (2011/2012). «العربية لغتنا» للصف الأول بالمرحلة الابتدائية (ج1). دولة الكويت: وزارة التربية، قطاع البحوث التربوية والمناهج، إدارة تطوير المناهج.
- زاير، سعد علي (2014). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها. عمان: دار صفاء.
- سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله (1997). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة

الفلاح.

السميري، لطيفة صالح (1999). تحليل محتوى كتاب تعليم القراءة والكتابة للصف الأول الابتدائي للبنات في المملكة العربية السعودية وتقويمه في ضوء معايير الخبرة التربوية. رسالة الخليج العربي، 19 (69)، 105 – 161.

شحاتة، حسن (2004). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

صومان، أحمد (2009). أساليب تدريس اللغة العربية. عمان: دار زهران.

طعيمة، رشدي (2000). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها - تطويرها - تقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي وأحمد والناقعة، محمود كامل (2005). تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والإستراتيجيات. الخرطوم: منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.

طلافحة، حامد (2013). المناهج: تخطيطها - تطويرها - تنفيذها. عمان: دار الرضوان.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد (2004). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه (ط3). عمان: دار الفكر.

علاّم، صلاح الدين محمود (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.

فتح الله، مندور (2007). تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية. رسالة الخليج العربي، 28 (104)، 59 – 131.

الفتلي، حسين (2014). أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية. عمان: دار صفاء.

قاسم، مجدي عبدالوهاب ومحمود، حسين بشير (2011). تفعيل جودة التعليم في القرن الحادي والعشرين: مدخل حل المشكلات. القاهرة: دار الفكر العربي.

الكندري، عبدالله عبدالرحمن (1991). قياس انقراثة كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الكندري، عبدالله عبدالرحمن (2009). منهجية البحث التربوي. الكويت: الدار الأكاديمية للنشر.

اللقاني، أحمد والجمال، علي (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس (ط2). القاهرة: عالم الكتب.

مدكور، علي أحمد (1994). تصوّر مقترح لمنهج اللغة العربية في مراحل التعليم العام. العلوم التربوية، 2 (2)، 30 – 59، مصر.

مناصرة، يوسف عثمان (2008). مدى مراعاة كتاب اللغة العربية للصف الأول الأساسي في الأردن لمتطلبات التعليم الصوتي. مجلة بحوث التربية النوعية، 13، 250 – 266، مصر.

الموسوي، نجم (2014). دراسات تربوية في طرائق تدريس اللغة العربية. عمان: دار الرضوان.

الناجي، حسن علي (1998). آراء المعلمين في جنوبي الأردن في كتاب «لغتنا العربية» للصف الرابع الأساسي. مؤتة للدراسات والبحوث، 13 (4)، 135 – 167.

وزارة التربية (1999). إستراتيجية مستقبلية أولية لتطوير التربية في دولة الكويت حتى عام 2025. دولة الكويت: وزارة التربية.

المراجع الأجنبية:

Agodini, R., & Harris, B. (2011). Curriculum matters: Evidence from a randomized control trial of four elementary school math curricula. (ERIC Document Reproduction Service No. ED528687).

Leung, C. Y., & Andrews, S. (2012). The mediating role of textbooks in high-stakes assessment reform. *ELT Journal*, 66 (3), 356-365.

Zorbaz, K. Z. (2007). An evaluation of the word-sentence lengths and readability levels of tales on Turkish textbooks. *Journal of Theory and Practice in Education*, 3(1), 87-101.

