مجلة جامعة الزيتونة الدولية للنشر العلمي
Zaytoonah University International Journal for Scientific Publishing
Issue N.33/ ISSN:2958-8537

العدد الثالث والثلاثون (33)
تاريخ 30 – 4 – 2025
(ص562 لـ ص601)

القِيَمُ الوارِدَةُ في كِتابِ 'نَتَعَلَّمُ العَرَبِيَّةَ' الَّذِي أُعِدَّ لِلطُّلابِ اليَهُود

The Values in the Book "We Learn Arabic", Prepared for Jewish Students

منى أبو سيف
Mona abu saif
كلية الدراسات العليا، طالبة دكتوراة في التعليم والتعلم،
جامعة النجاح الوطنية – نابلس
Monaabusaif@gmail.com

هلال مصاروة
Hilal masarwa
كلية الدراسات العليا، طالب دكتوراة في التعليم والتعلم،
جامعة النجاح الوطنية – نابلس
hilalmsa@gmail.com

الملخّص

تهدف الدّراسة إلى معرفة مدى توافر القيم حسب تصنيف وايت (White) في سلسلة كتب "تدريس العربيّة" المكوّنة من ثلاثة أجزاء والمعدّة لتدريس اللّغة العربيّة في المدارس العبريّة للمرحلة الإعداديّة في دولة إسرائيل. كما تهدف إلى معرفة أنواع القيم المتضمّنة في كل قيمة رئيسيّة والمصنّفة حسب وايت ومعرفة نسبة تكرار كلّ قيمة رئيسيّة ونسبة كلّ قيمة فرعيّة متضمّنة بها. تعتمد الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام بطاقة تحليليّة مصنّفة حسب تصنيف وايت للقيم، وذلك على عيّنة مكونة من سلسلة كتب "ندرس العربية" لتدريس العربيّة في المدارس العبريّة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ سلسلة كتب "تدريس العربيّة" تشتمل على جميع القيم الواردة في تصنيف وايت بنسب متفاوتة تحتلّ بها القيم الاجتماعيّة نسبة التّمثيل الأكبر والتي وصلت إلى (47.4%). كما وبلغت أنواع القيم المتضمّنة في القيم الثماني الرئيسيّة نحو (35) قيمة فرعيّة برزت من بينها القيم التي يركّز عليها منهاج تدريس العربيّة للمدارس العبريّة المعدّ للمرحلة الإعداديّة وخلصت النّتائج إلى مراعاة الكتاب للقيم التي يرتكّز عليها المنهاج.

Abstract

The present study aims to examine the values contained in the book "We Study Arabic", which is prepared for Jewish students in middle school. The research

adopts the descriptive and analytical approach through the use of a tool for content analysis, for a sample consisting of the book series "We Study Arabic". The results of the study showed that the books contain 35 values classified into eight value groups. The books focus on social values, so that they appeared a lot in the book. The results of the study also showed that the respect value is the most prominent and common value in the series of "Teaching Arabic" in its three parts, while the giving value is the lowest. The researcher recommends that the Ministry of Education distribute the values equally.

المقدمة:

للّغة دور أساسيّ في بناء المجتمع وتَجلّي ثقافته، حضارته وهُويَّتِه الخاصّة. كما وتُعبّر قوّة اللّغة عن تماسك المجتمع النّاطق بها كونها واسطة التّواصل بين الأفراد، ووسيلة للتّفكير، التّعبير، والتّعلّم (أمارة، 2010؛ مجادلة، 2017). أما اللّغة العربية فتُعتبر من اللّغات السّاميّة، وتحتَلُ مكانًا مرموقًا بين اللّغات، من حيث انتشارها وعدد النّاطقين بها. وتبرز أهمية اللّغة العربية بأنها ترتقي بتاريخٍ عريقٍ وترتبط ارتباطًا وثيقا بالقرآن الكريم، كما وتمتاز بجزالَة ألفاظها وثراءِ مفرداتها وِسعَة مَداها وبيانها (اللبان، 2016؛ أبو جراد، 2017).

إنَّ المخزون الثّقافيّ والحضاري الذي تحتويه اللّغة العربية في ظل مكانتها الرّفيعة، يجعلها مثيرة للاهتمام عند غير النّاطقين بها، الأمر الذي يدعوهم لتعلُّمها (اللاطي وآخرون، 2019)، قد تختلف الأسباب التي تحفز العديد لتَعَلّم اللّغة العربية من مختلف أنحاء العالم، من متعلّم إلى آخر، فقد يكون بعضهم مهتمًا بالثّقافة والتّراث العربي، وآخرون يتعلّمونها كجزء من عملهم الأكاديمي (el fatihi, 2019)، أما في اسرائيل فيعود تعلّم اللّغة العربيّة إلى أسباب عدّة أبرزها على صعيد سياسيّ، إذ تعتبرُ لغة العدو عند الشَّعب الإسرائيليّ، وأخرى على صعيدٍ مدني كونها لغة رسميّة، قبل اقرار قانون القومية (**חוק הלאום**، 2018)، واختلاط النّاطقين بها مع اليهود في مجالات الحياة المختلفة (أبو الرُّب، 2011؛ أمارة، 2010؛ **מנדל**، 2013).

لم يحظ تَدريس اللّغة العربيّة في المدارس اليهوديّة، منذ عام 1900 حتى نهاية الثمانينيات بالاهتمام الكافي، بحيث كان موضوعًا اختياريّا يدرّس في المدارس اليهودية في المرحلة الابتدائية، الإعدادية والثّانويّة، إلى أن تم اصدار قرار عام 1995 (**חוזר מנכ"ל**، 1995) بأنّ تدريس اللّغة العربيّة يُعدُّ إلزاميًّا في المرحلة الإعداديّة بحيث تدرس كلغة أجنبية أي لغة ثالثة، بحيث يختار الطالب اليهودي ما بين اللّغة العربية أو الفرنسية، واختياريّا في المرحلة الابتدائية والثّانوية، (**מנדל**، 2013؛ أبو الرّب، 2011، فارس، 2001)

وضعت محتويات المناهج الدراسيّة اليهوديّة لتُظهر وتعزّز القوميّة والهُويّة الصّهيونيّة، واستبعاد الإنسان العربي من تاريخ فلسطين (أمارة، 2010). وتهميش اللّغة العربيّة في مناهج تدريس اللّغة العربية للوسط اليهودي ما هو إلا هدف سياسي واقتصادي، يُضعف كتب اللّغة العربيّة الّتي تدرس في المدارس اليهوديّة، بحيث تعاني مادة المنهاج

من معاناة لغوية وفجوات، فينصبّ التركيز على تمكين الطالب اليهودي من المحادثة من خلال الإلمام بالحروف والمفردات التي تجعله متحدثا للغة العربية، دون مراعات معرفة أساسيات اللّغة العربيّة السّليمة، اضافة إلى ذلك، ركاكة اللّغة والأخطاء في قواعد الكتابة، التي غالبا ما تظهر في كتب اللّغة العربية للطالب اليهودي(أبو الرُّب، 2011؛ **מנדל**، 2013، أمارة، 1995).

وفي دراسة (hamidi &others, 2016) أشاروا إلى أنّ سبب الضّعف الموجود في كتب اللّغة العربية لغير النّاطقين بها هو عدم وجود لجان كفء لاختيار مواد المنهاج، وبالتالي ازدياد الفجوات التي تتعرض لها الكتب المختارة، اضافة الى ذلك أنّ إعداد الكتب وتقييمها يتأثر بمواد منهاج اللغة الأم التي يتلقاها الطالب غير النّاطق بالعربية.

تعدّ كتب اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها الوعاء الثّقافي الذي يعكس المفاهيم، الأفكار، القيم، العادات، وصورة العربيّ، بحيث لا يمكن الفصل بين اللّغة العربية وحضارتها (عبد الرحمن، 2012)، أما أبناء اللّغة العربيّة فهم يكتسبونها مباشرة من البيئة المحيطة بهم، الأمر الذي يجعل استخدامهم للغتهم مرنًا، قابلا للاستعمال ضمن سياقات مختلفة، مما يجعل كتب اللّغة العربية للنّاطقين بها، تختلف عن كتب اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها، نظرا لالتقاء لغة الطّالب واللّغة العربية والثقافة والحضارة العربية التي سيتم تدريسها من خلال اختلاطها بثقافة الطالب غير النّاطق بالعربية (الفوزان، 2007)

ونظرًا لأهمية الكتب التّدريسية فقد شغلت عمليّة التّقييم حيزًا مهمًا في عمليّة تطوير الكتب التّدريسية، لمعرفة مدى ملاءَمتها للمنهاج وتحقيق أهدافِهِ من أجل الارتقاء للأفضل (kandeel, 2018). كما تخضع عمليّة تقييم الكتب لمعايير الجودة الشّاملة التي يجب أن تتوفّر في الكتب التّدريسيّة، ومن خلال التّقييم يتم معرفة مواطن القوة والضّعف في الكتب التّدريسية من أجل تحسين جودتها (Hertiki, 2019; Richards, 2001).

يهدف البحث الحالي إلى الوقوف على القيم الواردة في كتاب "ندرس العربية" المعدّ للطلّاب اليهود في المرحلة الاعداديّة، كما ويهدف البحث الحالي إلى فحص مدى توافر قيم "مفتاح القلب" الوزارية المختارة لحصص التربية في المدارس.

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات كما هي في الواقع، من خلال القيام بوصفها وصفا دقيقا علميا، يعبر عنه تعبيرا كيفيا، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في تحديد نتائج البحث وقد تم اختيار هذا المنهج كونه الأنسب لموضوع البحث (عبيدات وآخرون، 1988؛ سيبوكر، 2019).

تكمن أهمية الدراسة في ارتباط اللّغة بالقيم والثّقافة، ارتباطا وثيقا، إذ تعد اللّغة وعاء الثقافة بما فيها من قيم، وكون اللّغة الثّانية تعد وسيلة الاتصال والتفاعل بين الناطقين بها وغير الناطقين بها، يجعل من متعلّم اللغة ينكشف على ثقافة أهلها (Decapua & Wintergerst, 2004)، وتعلّم اللّغة الأجنبية يعزز الكفاءة الاتصالية

والتّفاعل مع الناطقين بها ويطوّر مهارات التواصل بين الثقافات المختلفة من خلال المعرفة والممارسات (Sercu, 2010)

1. الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.1 اللّغة العربية ومكانتها

تعدُ اللّغة عنصرًا جوهريًّا، يعكسُ ثقافة وحضارة الشّعوب، بحيثُ تتصدّر اللّغة الأهميّة الكبرى في بناءِ المجتمعات، وترتبط ارتباطًا وثيقًا بالهويّة الفرديّ والجماعية الخاصّة لكلّ مجتمع (مجادلة، 2017؛ أمارة، 2010؛ Edwards, 1988; Feuerverger, 1989)، ويمكن القول إنّ اللّغة تميّز مجموعة النّاطقين بها عن غير النّاطقين بها بحيث تتم تصرفات الأفراد الشّخصية والاجتماعية من خلال اللّغة (امارة، 2010). وقد اعتبرت اللّغة رمزًا عرقيّا، كونها حملت الماضي بحضارته وثقافته وتعكس الحاضر والمستقبل باتجاهاته وطموحاته وغاياته (Bosch, 2000؛ أمارة 2010)، لذلك فإنّ الظروف السّياسية، التاريخية والاجتماعية ضرورية جدا لدراسة اللّغة وفهم مكانتها والأداءات التّي تقوم بها (أمارة، 2010).

حظيت اللّغة العربية وتعلّمها لغير النّاطقين بها بالاهتمام المتزايد مع مرور الزّمن في جميع أنحاء العالم، فقد أصبح اكتساب لغة أجنبية أمرا مهما ومنتشرا وعنصرا ضروريا في المناهج التعليمية في العديد من دول العالم (صبير، 2014؛ اللاطي وآخرون، 2019)، ويعود ذلك إلى أهمية اللّغة العربية ومكانتها وسعة انتشارها، وعدد المتحدثين بها، من مجموعة اللّغات السّامية، بحيث تعتبر اللّغة العربية من أقدم اللّغات التّي تطوّرت مع مرور الزّمن محافظة على زخم مفرداتها ودلالاتها وما تحمله من عمق وجمال وقوه، إضافة إلى كونها لغة القرآن الكريم، الأمر الذي يرفع من شأنها ويدفع غير النّاطقين بها دراستها واستكشاف معالمها وما تحتويه من حضارات وثقافات وقيم (اللبان، 2016؛ أبو جراد، 2017؛ el fatihi, 2019). وقد تتعدد الأسباب لتعلّم اللّغة العربية منها سياسية، كأن تكون لغة عدو أو منافس سياسي ومنها تجارية، اجتماعية، وقد تكون بهدف التواصل مع الآخرين وأسباب اخرى تتعلّق بغايات شخصية لمتعلّم اللّغة العربية (اللاطي وآخرون، 2019).

1.1.1 واقع اللّغة العربية في إسرائيل

تواجه اللّغة العربية مجموعة من التّحدّيات، التّي ظهرت لأسباب سياسية، فالعلاقة بين اليهود والعرب في إسرائيل علاقة صراعية، وتزداد معه الفجوات الاجتماعية، السّياسية والفكرية (Fen olser & others, 2002)، كما وتعاني اللّغة العربية في ظل الوضع السّياسي للقومية العربية، من التهميش، وهشاشة الهوية إثر تزاحمها مع اللّغة العبرية (هيفاء، 2017)، التّي تعتبر اللّغة الرّسمية الوحيدة في إسرائيل، بعد أن كانت حتى عام 2018 اللّغة العربية اللغة الرّسمية الثانية بعد العبرية (أبو الرّب، 2011؛ סואן ודבי، 2006؛ מנדל، 2013)، حتى صدور قانون القومية (2018) الذي جعل من اللّغة العبرية اللّغة الرّسمية الوحيدة في إسرائيل، الأمر الذّي أثر على مكانة اللّغة والقومية والهوية العربية، كما وتواجه اللّغة العربية تحديات جمة من حيث، التّعليم، بحيث تتأثر

العملية التّعليم من العنصرية الصّهيونية، والاستقصاء. ونظرًا إلى كون المناهج التعليميّة تتأثر بسياسة الدّولة، فإن الكتب التّعليمة تتأثّر بالمثل، كونها وسيلة لتحقيق أهداف المنهاج مما يضعف الكتب التّعليمية المعتمدة في المدارس اليهودية (أبو الرّب، 2011؛ أمارة، 2010)، كنتيجة لعدم مشاركة المواطنين العرب في صنع القرارات ورسم السياسة التربوية وصياغة المناهج المخصصة للتعليم العربي (ميعاري، 2014).

ينعكس تأثّر اللّغة العربية من سياسة استقصاء وتنحية الهوية العربية واللّغة العربية، من خلال تدريس اللّغة العربية للطلّاب اليهود، إذ يعد الزاميا في المرحلة الاعدادية تعلّم لغة ثالثة بعد الانجليزية، وعلى الطّالب الاختيار بين اللّغتين العربية أو الفرنسية لتعلّمها كلغة ثالثة (מנדל، 2013؛ משרד החינוך، 2014,2018)، وعلى الرّغم من أنّ نسبة كبيرة من اليهود عاشوا في البلدان العربية ويعرفون اللّغة العربية، إلا أنَّ الصّراع العربي اليهودي أثر على رغبة الطّلاب اليهود في اختيار اللّغة العربية لتعلّمها كلغة ثالثة، وجعل من الاحتكاك بين العرب واليهود محدودا، إذ اقتصر على أماكن العمل، الأماكن الحكومية والجامعات (أبو الرّب، 2011؛ أمارة، 1995؛ מנדל، 2013).

1.1.1.1 تدريس اللغة العربية في اسرائيل

لقد ارتبطت قضية تعليم اللّغة العربية في المدارس اليهودية بالعلاقة المتزعزعة بين العرب واليهود على مر الزمن، والنزاعات المتواصلة، التّي تعود إلى بداية التّاريخ الصّهيوني بعد عام 1900م، فاللّغة العربية أصبحت لغة ثانية في إسرائيل بعد أن كانت اللّغة الرّسمية للعرب قبل الاحتلال الصهيوني لفلسطين، إذ بعد أن كانت المسيطرة غدت مهمشة ولم تحظ بالاهتمام الكاف من قبل اليهود في إسرائيل، وهذا ما يجعل من العرب في إسرائيل يعانون ويعيشون في صراع للتّمسك بهويتهم المرتبطة بلغتهم التّي تعدّ اللّغة الأم للعرب في إسرائيل فتربطهم لغتهم بالقومية العربية التّي تحوي تاريخهم وحضارتهم، وكيانهم العربي (أبو الرّب، 2011؛ أمارة 1995).

وبالنظر إلى علاقة العرب واليهود في إسرائيل وتدريس اللّغة العربية ظهر معضلة خلّفت آراء كثيرة بين مؤيد ومعارض، وانقسمت الآراء إلى تياران، الأول دعا إلى وجوب التّعايش بين العرب واليهود كون العربية والعبرية تنتميان إلى لغات الشّعوب السّامية، وبالتالي دعا أصحاب هذا التّيار بالدمج بين العرب واليهود، أما التّيار الثّاني فقد دعا إلى الانفصال وعدم الدّمج الحضاري بين القوميتين العربية واليهودية، وعدم ضرورة تعلّم العربية لليهود لعدم وجود ما هو مشترك بين الطرفين، كما وتعلم اللّغة العربية بالنسبة لهذا التّيار أمر يعزز القومية الصهيونية ويضمن سيطرة اليهود على العرب واضعاف القومية العربية كون العرب في إسرائيل أقلية (أبو الرّب، 2011؛ أمارة، 1995).

بقيت اللّغة العربية موضوعا اختياريا للطّلاب اليهود حتى أواخر الثمانينات من القرن الماضي، حتى صدر قانون تحويل اللّغة العربية مادة إلزامية من الصّف السّابع حتى التّاسع، واختيارية في المرحلة الابتدائية والثانوية (نافون،

1988؛ أمارة، 1995)، وكنتيجة للأوضاع السّياسية وسياسة تهميش الهوية العربية قلت رغبة الطّلاب اليهود في اختيار تعلّم اللّغة العربية في مدارسهم (أبو الرّب، 2011؛ **דובינר**، 2011؛ ميعاري، 2017).

إنّ تعليم اللّغة العربية في المدارس اليهودية ما زال بحاجة إلى إعادة النّظر، إذ توجد فجوة بين ما تقدمه وزارة التّربية والتّعليم وبين واقع اللّغة العربية وتدريسها في المدارس اليهودية، لأن المادة التّي يشملها المنهاج ينتابها ضبابية ونقص، ويعود ذلك إلى الغايات السّياسية، التّي لم تقصد تقديم اللّغة العربية الصحيحة في منهج علمي موضوعي، بل تقصدت التّركيز على معرفة الطّلب اليهودي للغة عدوهم والتعرف إلى اللّغة بشطل سطحي، بهدف أن يتمكن الطّالب اليهودي من الإلمام بالحروف وبعض المفردات التي تجعله قادرا على التّحدث بالعربية (أبو الرّب، 2011؛ **יוני**، 2013).

كما وتضمن المنهاج تعليم بعض القواعد الكتابية الخاطئة، كالهمزات مثلا، إضافة إلى أنّ واضعي المنهاج لم يعتمدوا اللّغة المعيارية (الفصحى) في العبارات والنّصوص جميعها، لذا يمكن وصف اللّغة المستعملة في نصوص المنهاج إلى أنها أقرب إلى لغة الصّحافة اليومية (أبو الرّب، 2011).

1.1.1.2 مناهج تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية

تُعَدُّ المناهج التّعليمية من أهم الأسس الّتي يرتكز عليها جهاز التّربية والتّعليم داخل كل مجتمع (فضل الله، 2016؛ kandeel, 2018؛ soori & others, 2011)، بحيث تعتمدها المؤسّسات التّعليمية بُغية تذويت القيم والمبادئ المجتمعيّة وتحقيق أهدافه. كما وتعكس المناهج ثقافة المجتمع وميزات افراده، مما يُشكل صعوبَةً في عملية بناء المناهج، لتتلاءم مع حاجات الفرد وصقل شخصيته والأهداف المراد تحقيقها؛ لذا على المناهج أن تشمل مواد تعليمية، طرائق وأساليب تدريس وتقويم تواكب تطورات العصر (عتيق، 2017؛ أبو الرُّب، 2011).

إنّ منهاج اللّغة العربية الموضوع للطالب اليهودي في إسرائيل هو وسيلة لتعريف الطّالب بما يلزمه من مفردات في حياته عند تواصله مع المواطن العربي، واحتكاكه بالمجتمع العربي في مجالات عدة كالعمل والجامعات وغيرها سواء في إسرائيل أو خارجها، لذلك يتوجب عليه معرفة الحروف العربية وبعض القواعد اللغوية، وممارسة القراءة والكتابة، ضمن المحتوى الذّي يعكس الحضارة والثقافة والقيم العربية ويطلع من خلالها على الأمور الاجتماعية والدّينية والسياسية العربية، وتحسين صورة العرب وتوضيح العلاقة بين العرب واليهود، بعد أن تم تشويهها أمام الطّالب اليهودي الذي تأثر بعوامل كثيرة (**דדי קומם**، 2013؛ أمارة، 1995)

قد خصصت وزارة التّربية والتّعليم منهاجا يخص المدارس الحكومية وآخر يخص المدارس المتدنية، كون اهتماما الطّرفين لتعلّم اللّغة العربية مختلفة، إذ يهتم المتدينون اليهود بتعلّم الحضارة والتراث العربي ولغة القرآن الكريم لتسنى لهم التّعامل مع المواطنين العرب بإدراك ووعي كبيرين (أبو الرّب، 2011).

يهدف منهاج اللّغة العربية في المدارس اليهودية في المرحلة الاعدادية، إلى إنشاء علاقات مشتركة بين العرب واليهود في إسرائيل وتعزيز لغة التواصل بين الطرفين بحيث يطلع الطّالب اليهودي على ثقافة وحضارة وتراث اللّغة العربية ويتعرف إلى معالم الدينية والسياسية والاجتماعية بشكل عام، كما ويهدف المنهاج الى تعزيز الدّافعية إلى تعلّم اللّغة العربية، وتنمية مهارات اللغة المختلفة، وتنشئة طالب يجيد استخدام اللّغة العربية، قادرا على التّحدث بها وقراءتها واكتساب مفرداتها، ومن أجل تحقيق هذه الرؤيا، يتم تخصيص عدد ساعات معينة لكل مرحلة عمرية على حدى، بحيث تمنح كل مرحلة دراسية عدد ساعات تختلف عن الأخرى (משרד חינוך، 2011)

ومن المبادئ المهمة في تعليم اللّغة العربية في المدارس اليهودية، أن تدرس اللّغة المعيارية كونها تتناسب مع الطّلاب غير النّاطقين بها، (لأنّ اللّغة المحكية متعددة اللهجات ويصعب استخدامها وتخلق البلبلة للطّالب غير النّاطق بالعربية). إضافة إلى أن المنهاج تراعي التّدرج في عملية اكساب الطّالب الحروف، المفردات، النحو والصّرف، القراءة والكتابة. أما النّصوص فاختيار موضوعاتها يتناسب مع حاجات الطّالب وقدراته ليشمل مادة معرفية تتمشى مع الأحداث والظروف ومتطلبات العصر، فتعزز من خلالها فهم الطالب الحروف والمفردات التي اكتسبها (أبو الرّب، 2011؛ משרד חינוך، 2011).

تناولت النّصوص في كتب اللّغة العربية للطّلاب اليهود محاور عدة منها الجانب الاجتماعي والعلاقات بين أفراد المجتمع والعلاقات الانسانية، والمناسبات والأعياد وغيرها، والجانب الدّيني، الذي ظهر من خلال ذكر شخصيات، مفردات، قصصة، أماكن، وانواع الديانات، وقد تطرق المنهاج أيضا إلى جوانب سياسية من خلال ذكر شخصيات، أحداث، ومواقف وصور (أبو الرّب، 2011).

التّصور الفكري العام لمناهج تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية

يرى واضعوا المنهاج أنّ اللّغة العربية وتعلمها يعدّ وسيلة لانشاء جسر التواصل بين الطلّاب اليهود والناطقين باللغة العربية، لمعرفة ثقافتهم، بحيث يركز المنهاج على تعزيز الاهتمام بدراسة اللغة العربية، كيفية استخدامها، وتطوير مهارات الاتصال، وتطوير مهارات الخطابة والكتابة، واكتساب مفردات، اكساب مهارة القراءة وفهم المقروء، وتطوير الاستماع وفهم المسموع، وتطوير مهارة التعبير الشفهي، كما ويهدف واضعي المنهاج إلى التعرف إلى العالم العربي، والديانات المختلفة (משרד החינוך، 2011).

1.2 كتب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

يُعد الكتاب التّعليمي أداة قيمة تحقق أهداف المنهاج، ومرجع رئيسي في العمليّة التّعليمية، بحيث يكون موردًا فعالًا يشمل المحتوى، التّدريبات، مهارات، طرائق وأساليب التّدريس، كما ويعزز من التّعليم الفعّال (kandeel, 2018). يوفر الكتاب التّدريسي الوقت على المعلمين من أجل إعداد وتحضير الدروس (guyen, 2015)، وبما أن كلًّا من المعلم والطّالب يعتمد إلى حدّ كبير على الكتاب التّدريسي، بحيث يُعد الوسيط بين المعلّم والمتعلّم؛ لذلك يجب اختيار الكتاب التّعليمي الذي من شأنه المساهمة في نجاح العمليّة التّعليمية (الحداد، 2017).

تحتل الكتب التدريسية مكانة مهمة في جهاز التّربية والتّعليم، بحيث تساهم في نماء وتطوير عمليّة التّعليم والتّعلم لاشتمالها على المحتوى، التّدريبات، مهارات، طرائق وأساليب التّدريس، الّتي تحقق أهداف المنهاج (Lodhi & others, 2019; nguyen, 2015). وتعد الكتب المدرسيّة وسيلة سهلة متوفرة لكلّ من الطّالب والمعلم لإثراء العملية التّعليمة (اللبان، 2016).

وكون الكتب التّعليمية تُمثل الوسيلة الأسمى لتحقيق أهداف المنهاج في جميع المواد التّعليمية، فإن جودة الكتاب التّعليمي تحدّد مدى تحقيق أهداف المنهاج، الذّي يعد مرآة للقيم، الحضارة والمبادئ المجتمعية (فضل الله، 2016)، لذلك، تشغل الكتب التّعليمية حيّزًا كبيرًا في عملية التّعليم والتّعلم، لأنها من الموارد الهامة للمعلمين في مساعدة المتعلمين في جميع المواد التّعليمية (soori & others, 2011).

الكتب التّعليمية هي مكوّن رئيسي في معظم دروس اللّغة الأجنبية لغير النّطقين بها. كما أنها توفر الأسس المهمة لمحتوى الدّروس وتوازن المهارات التي يتم تدريسها بمختلف اللّغات الأجنبية، بحيث تمكّن الطّلاب من المشاركيها. في حالات أخرى، قد تكون الكتب التّعليمية المكمل الأول لتعليمات وأرشادات المعلّم، بحيث يكون المورد الرّئيسي للمتعلمين للخوض في مجالات اللّغة، بغض النّظر عن المواد التّي يدرّسها المعلّم بنفسه (Richards, 2001).

تكمن أهمية كتب تدريس اللّغة لغير النّاطقين بها في كونها تعزز من دافعية المتعلمين لاكتساب لغة جديدة، بحيث أن الكتاب يُعد موردا مهما، يشتمل مواد مثيرة لإهتمام متعلمي اللّغة غير النّاطقين بها (hamidi & others, 2016).

1.2.2 كتب اللغة العربية المعتمدة في المدارس اليهودية

أعدت كتب اللّغة العربية في المدارس اليهودية من أجل تحقيق أهداف المنهاج المقرر من قبل وزارة التّربية والتّعليم، بحيث وضعت لتخدم الطّلاب في المراحل المختلفة، لتسهيل عملية اكتساب اللّغة العربية ومهاراتها (משרד חינוך، 2011). ومن ضمن الكتب والمعتمدة، كتاب "ندرس العربية" الذي صدر سنة 2013. بحيث تم اختياره من قبل الباحثة لتحليل المح والقيم ضمن متطلبات البحث.

1.4 القيم في كتب تدريس اللغة العربية لغير النّاطقين.

تُعدّ القيم مجموعة من المعايير التّي تتسم بالثّبات والاستقرار النّسبي، والتّي يُعتزّ بالتّمسك بها، والتّي يسعى المربون لغرسها في وجدان الطلاب، من خلال المنهج المدرسي، وتمثل النّموذج الذي يجب أن يلتزم به النشء تحقيقا للأهداف التّعليمية المنشودة، وتوضيح علاقة الفرد بربه وحياته، وتحديد موقفه من بيئته الإنسانية والمادية وتنظيم سلوكه وافعاله (بربخ، 2002). وعرّفها (النّاجي والرواجفة 2002)، بأنّها " مجموعة من الأحكام التّفضيلية التّي يكتسبها الطّالب من خلال تفاعله مع البيئة التّعليمية، وهي ثابتة نسبيا ومستمرة وتحكم سلوكيات الطّالب، اهتماماته واتجاهاته.

ويمكن تعريف القيمة على أنها اعتقاد أو فكرة أو حكم عالمي، وموقف بين الناس يحدد كون سلوك أو موقف أو حدث معين مرغوبا أم لا (Karatay, 2011; Kalish & Collier, 1981).

وتعتبر القيم من أهم الأمور التي يرتكز عليها المجتمع، إن لم تكن أهم أهدافه ووظائفه، بحيث يحكم النظام القيمي توجهات المجتمع وسلوكيات أفراده، ويضمن له شخصية تميزه عن غيره من المجتمعات، وتجعله قادرا على مواجهة التحديات والتغيرات والتعامل معها في إطار من القيم التي تشكل هوية المجتمع وثقافته (السليم، 2015؛ Kalish & Collier, 1981).

تقوي القيم الرّوابط الأخلاقية الاجتماعية بين أفراد المجتمع مما يعزز من نماء المجتمع، ويساهم في تكوين حالة اجتماعية نفسية سليمة، ينعكس أثرها على أفراد ذلك المجتمع وأسرهم، ومن شأن هذه الحالة أن ترفع نسبة الوعي لديهم وتزيد من إحساسهم بالمسؤولية تجاه الآخرين في مجتمعهم، وتعمل على توجيه سلوك الفرد وضبطه، وتنظيم علاقاته في المجتمع وسط الجماعة، وإيجاد التوافق النفسي والاجتماعي للأفراد، وتوجه الفرد ماهية التواصل والتّعامل مع افراد مجتمعه في نواح حياتية مختلفة. (Hilliard, 2014؛ Hasani, 2015)

تُكتسب القيم من خلال تنشئة الافراد الاجتماعية، من خلال الأحداث والمواقف التي يمرون بها في مراحل حياتهم العمرية، وقد وحازت القيم على أهمية كبيرة لدى الفلاسفة والمفكرين كونها موضوعا على درجة كبيرة من الأهمية والتّعقيد، ومجالا رحبا لتعدد الآراء (Kalish & Collier, 1981).

تُعدّ البيئة الاجتماعية والثّقافية، الدّين، العائلة والتّربية، المدرسة، المجتمع وخبرة الفرد، من أبرز العوامل التي تبني القيم وتكونها عند الفرد، وتنميها روافد أخرى لتكون عاملا لاكتساب القيم، كالميول والاحتياجات والاتجاهات، واسلوب الحياة، العادات والتّقاليد (عبد الدّائم، 1989).

إنّ الأفراد يعيدون تشكيل أحكامهم وتفضيل معتقداتهم وأفكارهم أثناء تعلّمهم أشياء جديدة خلال عملية تعلّم القيم والمعرفة وما يدور حولهم من أدوار اجتماعية، وبالتالي فأن القيم غير متوارثة من جيل لآخر وإنما تتطور وتتكون بتغير الظروف والمعارف والمستجدات، وتتأثر بالدعم الاجتماعي، بحيث تبدأ نهضة الأمم من خلال منظومة القيم التي يذوّتها المجتمع في نفوس أبنائه، باعتبارها تحوي معايير الحكم على الأحداث والسّلوكيات والغايات (karatay, 2011; hedayati, 2019).

تُعد التّربية من أبرز العوامل التي تساهم في بلورة القيم من خلال النُّظم التّربوية ومناهجها، بحيث تكون القيم مركبا واعتبارا ومعيارا أساسيا في عملية إعداد المنهاج وصياغة أهدافه، واختيار المحتوى، وسبل تحقيق الأهداف المنشودة، من خلال الكتاب المدرسي الذي الوعاء الثقافي، الذي يشتمل على القيم، الاتجاهات، الحقائق، المفاهيم والمبادئ (أبو الرّب، 2011؛ طعيمة، 2007).

تعتبر المدارس من مصدرا مهما للمعرفة والتطور الفكري، ونماء شخصية الفرد، واكتساب القيم التي تدرس من خلال محتوى المنهاج المقرر، فالطفل يتلقى التربية للقيم منذ الصغر في بيئته العائلية والمجتمع المحيط به ومن ثم عند دخوله للمدرسة تتسع دائرة المعرفة لديه ومعها يكتسب القيم (Karatay, 2011; Hilliard, 2014).

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية تسعى إلى تربية الطالب وتعليمه، وتؤدي وظائف اجتماعية هامة، اضافة الى كونها مؤسسة تعليمية تُكسب المعارف والمهارات في شتى المواضيع، وبالتالي هناك حاجة لأن يحصل تفاعلا ناجعا بين المدرسة والمجتمع، بحيث تعتبر المدرسة جزءا لا يتجزء من هذا المجتمع، تتأثر به ويؤثر بها، وهي من أهم مصادر التنشئة والتّفاعل الاجتماعي والانساني، وأكثر ما يحدد قيمة الانسان هي قيمه، فبمقدار ما ترتقي القيم نحو الحياة بتناغم مع قوانين الطبيعة، ترتقي قيمة الانسان، (وزارة التّربية والتّعليم، 2012).

يعد تعليم القيم في المدارس من الأمور التي شغلت حيزا مهما في منهاج التعليم في مختلف المجتمعات، بحيث من المهم أن يركز النظام التّربوي التعليمي على اكساب القيم والمبادئ وغرسها في نفوس الطلبة المتعلمين، التي ستكون الموجه المهم لسلوك الطالب وانخراطه في مجتمعه، فيتجنب مخاطر التّصرف بعشوائية واندفاع دون الرّجوع الى قاعدة قيمية يستند إليها (Spratt, 2013; Koc, 2016).

عملت المدارس على تعزيز التربية للقيم، من خلال تخطيط برامج تدعم التربية للقيم. مستخدمة الفعاليات الاجتماعية الانسانية، وما يمكنها من وسائل، كما وتم توظيف محتوى المنهاج ليساهم في اكساب الطّالب القيم، وذلك من خلال النصوص والمهارات، والتدريبات، (العبد الله، 2010؛ وزارة التربية والتّعليم، 2012).

حظي موضوع القيم بالاهتمام الكبير من قبل وزارة التربية والتّعليم في إسرائيل، واعتبرت القيم معيارا مهما لوضع المنهاج واهدافه والوسائل التي تحقق أهداف المنهاج وأهمها الكتب التعليمية (أبو الرّب، 2011). وظهر هذا الاهتمام أيضا من خلال وضع برنامج عمل سنوي يُطبق في المدارس العربية واليهودية ورياض الأطفال، وقد سمّي ببرنامج "مفتاح القلب" وهو عبارة عن وحدات تعليمية تعزز القيم من خلال قصص، فعاليات، وسائل تعليمية تمرر في حصة التربية، وقد تم اختيار 10 قيم متداولة، حسب تقويم سنوي، بحيث تمرر كل قيمة في شهر معين. أما هذه القيم فهي: الإشراك والمشاركة، المشاركة الاجتماعية، الاختلاف، أدارة الصّراعات، المسؤولية، العطاء، التجانس والتّمايز، الاحترام، العمل ضمن طاقم، الأمن والأمان (وزارة التّربية والتّعليم 2012).

يحظى الكتاب المدرسي بأهمية كبرى كونه وسيلة يرتكز عليها المنهاج في تحقيق أهدافه، لتعزيز وإكساب القيم للطّالب، من خلال محتواه، وما يتضمنه من تدريبات ومهارات (Hilliard, 2014)، كما وتكمن أهمية الكتاب في دوره الفعّال في تنشئة الطالب على القيم وتنميتها، لمساعدة الطّالب على مواجهة كل ما يدور حوله في بيئته ومجتمعه، وصقل شخصيته وتزويده بأدوات المعرفة وأساسياتها بما تحمله من قيم من خلال مهارات اللّغة التي تعتمد بمحتواها على القيم التي يحملها المجتمع وثقافته (Spratt, 2013; Koc, 2016).

يمكّن الكتاب المدرسي المتعلّم من الوصول إلى أقصى ما يمكن من إبراز طاقاته والكشف عن قدراته، وتنمية ما لديه من استعداد ومواهب، فهو يشمل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تسعى النظم التربوية إلى تنشئة جيل من الأفراد عليه؛ لذا يعد من المصادر المهمة في زرع القيم وتشكيل الاتجاهات والسلوكيات المرغوب بها (الرومي، 2012)، فيساهم الكتاب المدرسي في زيادة الإمكانات التي تؤدي إلى غرس القيم من خلال ما تتضمنه من حقائق وقيم وسلوكيات، باستخدام طرائق وأساليب تدريس تظهر وتعزز القيم في الكتب (السليم، 2015؛ Osbeck et al. 2018).

موضوع القيم شغل حيزا من كتب تدريس اللّغة العربية لليهود وقد ظهر ذلك في الاهداف التي وضعت في المنهاج المعد لتعليم الطّلاب اليهود، والتّصور الفكري الذي يركز على اكساب القيم وتعزيزها، الأمر الذي يساعد في صقل شخصية الطالب ويسهّل عملية انخراطه في المجتمع، ويحدد سلوكه وطريقة تواصله مع مجتمعه (وزارة التربية والتعليم، 2016).

أما تصنيفات القيم فقد تعددت التقسيمات، باختلاف الآراء الفكرية وتعددها، بحيث صنفت إلى، قيم اجتماعية، تربوية، انسانية، اقتصادية، علمية، دينية، أخلاقية، جمالية (ذياب، 1980).

من التّصنيفات الشائعة للقيم تصنيف (Spranger, 1914) الذي صنّف القيم من حيث المحتوى إلى ستة أنماط: أولا، القيم النّظرية، ويعبر عنها باهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة، فيتخذ اتجاها معرفيّا من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها، ويتميّز الأشخاص الذين تسودهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية. ثانيا: القيم الاقتصادية، ويقصد بها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع، وهو في سبيل هذا الهدف يتخذ من العالم المحيط به، وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها في ضوء الانتاج والتسويق واستهلاك البضائع واستثمار الأموال. ثالثا: القيم الجمالية، ويعبر عنها من اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو جميل من ناحية الشّكل، لذا فهو ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير على أساس التّكوين والتّنسيق والتزافق الشكلي. رابعا: القيم الاجتماعية، ويقصد بها اهتمام الفرد بالآخرين ويسعى إلى مساعدتهم وابداء المعاونة متى ما تطلب الأمر ذلك. خامسا: القيم السّياسية، ويقصد بها اهتما الفرد وغيره للحصول على القوة. سادسا: القيم الدّينية، يهتم حامل هذه القيم في معرفة ما وراء هذا العالم الظّاهري، وأصل الانسان ومصيره والطبيعة الانسانية، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه (ذياب، 1980؛ بكر، 1083).

تنقسم القيم من حيث المقصد إلى قسمين، وهما: قيم وسائلية وقيم غائية، وتنقسم القيم على أساس بعد الشّدّة إلى ثلاثة مستويات، وهي: القيم الملزمة، القيم التّفضيلية والقيم المثالية. كما انها تنقسم على أساس العمومية من حيث شيوعها وانتشارها إلى قسمين: قيم عامة وقيم خاصة. وتصنف على أساس الوضوح إلى: القيم الظاهرة الصّريحة والقيم الضّمنية. وتندرج القيم العابرة والقيم الدّائمة تحت تصنيف القيم حسب دوامها (المالكي، 2018؛ الدّباغ، 2012).

وقد صنّف (White, 1951) القيم إلى 8 مجموعات قيمية، وهي: القيم الأخلاقية، الاجتماعية، الجمالية، الترويحية، البيئية، الذاتية، العملية، المعرفية. وقد عرّف White القيم على أنها "مصطلح يضم كلّا من الأهداف ومعايير الحكم والهدف هو الشيء الذي يطمح له الإنسان ومعايير الحكم هي ما يحكم به الانسان كالصّدق والإخلاص" (Albert, 1956).

يقصد بالقيم الأخلاقية القيم التي يُحتكم إليها لتقدير قيمة الأفعال، والنتائج في علاقتها بالفرد والجماعة (White, 1951). فتشمل القيم الأخلاقية كافة جوانب النّشاط الإنساني، وتفاعله مع بيئته، تصرفاته وسلوكه التي تنظم علاقته بالله والكون والمجتمع، على أن تكون صادرة عن حرية، ارادة وقصد. تعدّ الأخلاق القاعدة الأساسية لبناء المجتمع، فتؤسس الأخلاق منطومة من القوانين والأحكام التي تحكم المجتمع، وتقوده نحو الصّلاح والتّقدّم والنّهضة، وتحميه من الضياع، فالأخلاث كالدّستور الذي يقيم سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم (محمد، 2012؛ Katılmış, 2017).

تعتبر القيم الاجتماعية مجموعة من العادات التي يتأثر بها الإنسان، وتصبح جزءا من سلوكيّاته وتصرّفاته في تعامله الشّخصي والاجتماعي، سواءا مع أهله أو أقربائه أو زملائه، كما وتعدّ القيم الاجتماعية الخصائص أو الصّفات المرغوب فيها من الجماعة والتي تحددها الثّقافة القائمة، مثل التّسامح والحق، وهي أداة اجتماعية للحفاظ على النّظام الاجتماعي والاستقرار بالمجتمع. لذلك تعتبر القيم الاجتماعية من الرّكائز المهمة لبناء المجتمعات (White,1951 ؛Dezheng, 2017).

القيم الجمالية هي مجموعة القيم التي تكون موجودة لدى بعض الأشخاص، فيما يتعلق بحبّهم للشيء الجميل المتوافق، أو حب الفنون على اختلاف أنواعها، وحب الاحتراع والابتكار (ياسر وخلف، 2013). كما وتتصل القيم الجمالية بادراك الاتساق والتوازن في مكونات الحياة، وترجمة هذا الادراك إلى سلوك جمالي في حياة الانسان، وتعبر عن اهتمام الفرد بكل ما هو جميل ومتناسق، ومن أهمها إدراك الجمال وتأمله وتذوقه، حب الطّبيعة والبيئة والاهتمام بالمظهر الخارجي، الاهتمام بالصحة ومقاومة المرض، والاستمتاع بأوقات الفراغ (أبو شريعة، 2015؛ white,1951)

يعتبر اكتساب القيم البيئية موجّها لسلوك الفرد نحو حماية البيئة وصيانتها، وتعتبر القيم البيئية عبارة عن أحكام ومعايير تحكم سلوكيات الأفراد نحو البيئة الطّبيعية لتحقيق التّكيف والتوافق معها، وهي نتاج اجتماعي يكتسبه الفرد من الخبرات، التنشئة الاجتماعية، البيئة الثّقافية (ابريعم، 2018؛ white,1951).

القيم الترويحية تعني المبادئ والمعايير التي تتعلق بشخصية الفرد وسلوكه الذي ينعكس في حركاته وتصرفاته، والقدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار المناسب، والمحافظة على الجمال، وهي القيم التي يشعر الفرد من خلالها بالرّاحة فيمارس هواياته ويشعر بالسّعادة (Katılmış, 2017, White, 2015).

تُعبّر القيم المعرفية عن اهتمام الفرد بالتعلّم والمعرفة، كمعرفة الحقائق العلمية وكل ما يتعلق في مساعدة الفرد على اكتساب المعرفة، بحيث تدعم نظرة الفرد إلى التعلّم واحترام العلماء والعالم المعرفي، ويدفعه لخوض التجارب واكتساب المهارات وبلورة شخصيته وطلبه للعلم، فيساعده على زيادة القدرة على التفكير الناقد والابتكاري وحل المشكلات، وادارة حياته والتشجيع على طلب العلم والمعرفة (أبو شريعة، 2015؛ Katılmış, 2017؛

ومن الدّراسات التي بحثت في القيم المتضمنة في كتب تدريس اللّغة دراسة الشديفات (2016) التي كشفت عن القيم المتضمنة في كتب اللغة الانجليزية للصفين الثّامن والتّاسع الأساسيين في الأردن، إذ أشارت إلى أن مجال القيم العلمية ومجال القيم الدّينية جاء في المرتبة الأولى، وتلاهما مجال القيم الاقتصادية والسّياسية في المرتبة الثّالثة، أما المرتبة السّادسة فقط كانت لمجال الق يم الوطنية.

أما دراسة عبد الله (2010) فقد هدفت إلى معرفة القيم المتضمنة في كتب "لغتنا العربية" للصفوف الثّلاثة الأولى في الأردن، ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية المعدلة، وفي ضوء تحليل محتوى هذه الكتب اشارت النتائج الى التركيز على بعض القيم الفرعية، مثل حرية التّعبير والرأي، واهمال بعض القيم الفرعية مثل: رعاية الوالدين وغيرها، وجاء مستوى انسجامها مع منظومة القيم العربية الاسلامية المعدلة بدرجة جيدة.

وقد هدفت دراسة (Dezheng, 2017) إلى تصوير القيم الاجتماعية في اللغة الإنجليزية ككتاب مدرسي للغات الأجنبية في هونغ كونغ، وذلك باعتماد مقاربة سيميائية اجتماعية، حيث تعتبر القيم الاجتماعية في الكتب المدرسية بمثابة فئات الدلالية التي يتم إنشاؤها بواسطة موارد خطابية سيميائية معقدة، وتقوم بتطوير إطار واضح لنمذجة القيم المحددة وكيفية بناء القيم، وأشارت النتائج إلى أن الكتب المدرسية تهتم بالقيم الاجتماعية أكثر منه من القيم التي تكون على الصّعيد الشّخصي.

أما دراسة (Eyyuuml, 2013)، فهدفت إلى معرفة مدى اكساب القيم في النّصوص السّردية في كتب التّعليم الثّانوي، وتحديد ما إذا كان يمكن استخدام النّصوص السّردية في الكتب المدرسية التركية المستخدمة في التعليم الثانوي في نقل القيمة أثناء تدريس اللغة التركية. من خلال استعراض القيم المنصوص عليها في البرنامج التّعليمي لدورة العلوم الاجتماعية، مثل إيلاء أهمية لوحدة الأسرة، والحرية، والمعرفة العلمية، والاجتهاد، والتّعاون، والحساسية، والصّدق، والجمالية، والتسامح، والضيافة، والاهتمام بالصحة، والاحترام، والحب، المسؤولية، النظافة، حب الوطن، قيم الخير. أظهرت نتائج الدّراسة أنّ النّصوص السّردية في الكتب المدرسية للعينة المبحوثة غنية بالقيم مثل الاجتهاد والحساسية والحب، إلا أن هناك نقصًا في قيم معينة مثل السلام والتسامح والإنصاف والحرية والنظافة والضيافة.

هدفت دراسة (Istianah, 2015) إلى معرفة القيم الإنسانية التي يتم الترويج لها في كتب اللغة الانجليزية التّدريسية الالكترونية للمرحلة الثّانوية في أندونيسيا، وكيف يتم تمثيل مواقف الكتاب لإظهار القيم الإنسانية. لأنّ ما يقدمه الكتاب يؤثر في مواقف الطلاب تجاه بعض الأمور، وبناء شخصياتهم وتمكنهم من التعبير عن أنفسهم.

وقد بينت نتائج الدّراسة أنّ الكتاب يبرز ثلاث قيم وهي: احترام الآخرين والطبيعة والقضايا الاجتماعية، أما القيمة التي حصلت على النسبة الأعلى فقد كانت قيمة احترام الآخرين.

أما دراسة خلف وياسر (2013)، فقد هدفت إلى معرفة مدى تضمين كتاب العلوم للصف السادس للقيم وفق تصنيف (White)، الذي صنف القيم إلى ثمان مجموعات قيمية. بحيث أشارت النّتائج إلى القيم المعرفية حصل على أعلى نسبة بينما القيم الترويحية حصلت على النسب الأدنى.

1.5 النظرية التي يعتمد عليها البحث

تعتمد الدّراسة الحالية على النّظرية البراجماتية التي تبحث في المناهج وكتب التّدريس والتي يريد أحد روادها (dewey,1998) بناء مناهج تربوية على أساس الاجتماعية الجديدة وينطر إلى المدرسة على أنّها أول مؤسسة اجتماعية، وهي صورة الحياة الجماعية التي تساعد على تحقيق غايات المجتمع، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية يتم التدريب فيها عن طريق الخبرة والشعور بالمسؤولية، لأنها تعتمد في مبادئها على الطفل، وتركز على نفسيته واستعداداته، كما تقوم باكسابه عادات ومهارات تناسب المجتمع الذي يعيش فيه، كما يرى ديوي أن يكون المنهج مرنا وهادفا وقابلا للتغيير، وأن يعطي الطالب عددا ممكنا من البدائل لحل المشكلات.

2. طريقة البحث

2.1 أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى الوقوف على القيم الواردة في كتاب "ندرس العربية" المعدّ للطلّاب اليهود في المرحلة الاعداديّة.

2.2 أسئلة البحث

– ما مدى توافر القيم في سلسة كتاب "تدريس العربية" للطلاب اليهود؟

– ما هي القيم الواردة في كل مجموعة من مجموعات القيم المصنفة وفق تصنيف "white"في سلسلة كتاب "تدريس العربية" للطلاب اليهود؟

– ما نسبة تكرار القيم الواردة في كل مجموعة من مجموعات القيم المصنفة وفق تصنيف "white"في سلسلة كتاب "تدريس العربية" للطلاب اليهود؟

2.3 منهج البحث

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات كما هي في الواقع، من خلال القيام بوصفها وصفا دقيقا علميا، يعبر عنه تعبيرا كيفيا، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية لها دلائل وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع أطر محددة للمشكلة، ويتم استخدام ذلك في تحديد نتائج البحث وقد تم اختيار هذا المنهج كونه الأنسب لموضوع البحث (عبيدات وآخرون، 1988؛ سيبوكر، 2019)

2.4 حقل البحث والعينة

يُعدّ كتاب "ندرس العربية- "לומדים ערבית" (ברוש، 2012) عينة البحث الحالي، وقد تم اختياره من قبل الباحثة بشكل عشوائي بعد الاطلاع على مجموعة كتب اللّغة العربية المصادق عليها والمعتمدة في المدارس اليهودية، ومن الكتب المعدّة لتعلّم اللّغة العربية أيضا كتاب "يا سلام" (ולסטרה ואליאס، 2010) وهو عبارة جزء واحد، مكون من 169 صفحة. وكتاب "اللّغة باب الحضارة" (ולסטרה، 2004). أما كتاب "ندرس العربية" يعد من الكتب الجديدة نسبيا مقارنة مع الكتب الاخرى، وهو عبارة عن ثلاثة أجزاء. كما ويركز الكتاب الأول على تعلّم الحروف واكتساب مفردات جديدة وتدريبات تراعي مهارات القراءة والكتابة، أما الكتاب الثّاني والثالث، فتحتوي على نصوص ويليها تدريبات في تشمل النحو والصرف والتعبير وفهم المقروء والمسموع، وهذا يخدم متطلبات البحث الحالي

2.4.1 توصيف كتاب "ندرُس العربية"

كتاب " ندرس العربية" هو كتاب مكون من ثلاثة أجزاء وكل جزء مُعدّ لمرحلة دراسية، فالأول للصّف السّابع، والثاني للصّف الثّامن والثالث للصّف التّاسع. وقد أصدر الكتاب سنة 2013 للمؤلف "חזי ברוש"، وتم تدقيقه لغوية على يد "נעמי אביב- ויסבלט"، أما الاخراج الفني فقد قام به "ענת גרוסמן ורוסלן בוצמן".

يسعى الكتاب إلى إكساب الطلاب للغة العربية بطرق متنوعة بحيث يساعد الطالب على امتلاك مهارات التّحدث، الكتابة والقراءة للغة العربية، من خلال التعرف إلى شخصيات، الدّين، التّاريخ وثقافة مختلفة عن الثقافة العبرية.

يتكون الجزء الأول من 266 صفحة، مقسما إلى سبعة فصول وفي كل فصل تناول مجموعة من الحروف وموضوع واحد كالعائلة والمدرسة والسفر وغيرها. ركز الكتاب في الجزء الأول على تعلّم الحروف العربية، والمقاطع وتحليل وتركيب كلمات، واكتساب مفردات جديدة، من خلال أسئلة وتدريبات متنوعة. أما الكتاب الثّاني فتكون من 184 صفحة مقسمة إلى ستة فصول تحتوي على مضامين مختلفة كالعائلة، الأصدقاء، معالم، مناسبات وشخصيات. واشتمل على نصوص في فهم المقروء تتناسب مع معرفة الطّلاب السابقة في الكتاب الأول، والتدرج بمستوى التدريبات، ومهارات اللّغة، ثم يليه الجزء الثالث المكون من 181 صفحة مقسمة لستة فصول بحيث اشتمل على نصوص أكثر عمقا من الكتاب الثاني تتناسب مع المرحلة الدراسية، وفهم المقروء، النحو والصرف، قواعد الكتاب والتعبير الشفوي والكتابي.

2.5 طريقة جمع المعطيات

بداية العمل كانت بعد أن تم اختيار الموضوع وتحديد المتغيّرات، ثمّ الاطّلاع على أدبيات البحث والمادة النّظرية التي تتلاءم مع موضوع البحث، من خلال البحث في الدّراسات السّابقة. ثمّ تمّ اختيار سلسلة كتب "ندرس

العربية" من مجموعة كتب اللّغة العربية للطّلاب اليهود، وبعدها الاطّلاع على محتوى الكتب بشكل عام، ثم قامت الباحثة باعداد بطاقة تحليل للقيم المتضمنة في كتاب "ندرس العربية"، وذلك بعد الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السّابقة، وقد شملت هذه البطاقة تصنيفات القيم وفق تصنيف white، والتي سيتم فحص مدى توافرها في سلسلة الكتاب، بحيث يتم التحليل وفقها من خلال تتبع المفردات في محتوى النّصوص والأسئلة والتّدريبات. ثم الإنتقال إلى مرحلة التحليل وصياغة النتائج والاستنتاجات ليكتمل البحث بكتابة التّوصيات.

2.6 أدوات البحث

أداة البحث هي بطاقة تحليلية، تم بناؤها بالاعتماد على مادة نظرية ودراسات سابقة، منها دراسة شديفات (2016) ودراسة عبد الله (2010) ودراسة (خلف وياسر، 2013)، ودراسة (Gebregeorgis,2017) وهي بطاقة تحليل القيم المتضمنة في سلسلة كتاب "ندرس العربية". تقسم الأداة إلى 8 مجموعات قيمية وفقا لتصنيف (white, 1951) وهي: قيم أخلاقية، اجتماعية، ذاتية، ترويحية، جسمانية، عملية، معرفية، بيئية. وتتضمن كل مجموعة على عدد من القيم، بحيث يتم فحص مدى توافرها في المحتوى من خلال المفردات، العبارات، الأحداث، والسّلوك المتبع للشّخصيات أو ما ترمز محتوى الكتاب، والأسئلة والتّدريبات، ويتم من خلال الأداة فحص تكرار القيم المجملة المتضمنة في الكتاب وتصنيفها بحسب تصنيف (white)، وتكرار القيم الموجودة في كل مجموعة من تصنيفات white واستخراج تكرار القيم المتضمنة في سلسلة كتاب "ندرس العربية" لمعرفة مدى توافرها.

3 النتائج

لفحص **سؤال البحث الأول** "ما مدى توافر مجموعات القيم المتضمنة في سلسلة كتاب "تدريس العربية" وفق تصنيف "white" تم احتساب نسبة تكرار كل فئة من فئات القيم التي جاءت في الكتاب بأجزائه الثلاثة.

جدول رقم 1: تكرار ونسبة مجموعات القيم المتضمنة في كتاب "تدريس العربية"

المعيار	التكرار	النسبة المئوية %
القيم الأخلاقية	10	12.8
القيم الاجتماعية	37	47.4
القيم الذاتية	11	14.1
القيم الترويحية	5	6.4
القيم الجسمانية	3	3.8
القيم العملية	6	7.7
القيم المعرفية	3	3.8
القيم البيئية	3	3.8
المجموع	78	100

يظهر جدول رقم 1 أن الكتاب حقق 78 تكرارا موزعة على ثمان مجموعات رئيسية من القيم. حيث ان القيم الاجتماعية (47.4%) اكثر شيوعا في كتاب "تدريس العربية" مقارنة بمجموعات القيم الأخرى.

لفحص **سؤال البحث الثّاني** "ما هي القيم الواردة في كل مجموعة من مجموعات القيم المصنفة وفق تصنيف "white"في سلسلة كتاب "تدريس العربية"؟" **والسؤال الثّالث** "ما نسبة تكرار القيم الواردة في كل مجموعة من مجموعات القيم المصنّفة وفق تصنيف "white" في سلسلة كتاب "تدريس العربية"؟" تم احتساب نسبة تكرار كل قيمة جاءت في الكتاب بأجزائه الثلاثة. (انظر جدول رقم 4).

	جدول رقم 2: تكرار ونسبة القيم في كتاب "ندريس العربية"		
	المعيار	التكرار	النسبة المئوية %
القيم الاخلاقية	احترام القوانين	4	0.22
	الاخلاق	4	0.22
	الايمان	15	0.82
	التواضع	1	0.05
	الصدق والامانة	3	0.16
	العدل	1	0.05
القيم الاجتماعية	إدارة الصراعات	9	0.49
	الامن والأمان	23	1.25
	الاحترام	289	15.75
	الاختلاف	38	2.07
	الاشراك والمشاركة	56	3.05
	التجانس والتمايز	8	0.44
	الترابط الاسري	14	0.76
	التعاون	6	0.33
	التقدير	3	0.16
	الصداقة	37	2.02
	العطاء	7	0.38
	العمل ضمن طاقم	14	0.76
	المحبة	6	0.33
	المشاركة الاجتماعية	69	3.76
القيم الذاتية	احترام الذات	1	0.05
	احترام الوقت	10	0.54

	جدول رقم 2: تكرار ونسبة القيم في كتاب "ندريس العربية"		
	المعيار	التكرار	النسبة المئوية %
	الحرص	2	0.11
	القناعة	1	0.05
	الكرامة	1	0.05
	المسؤولية	9	0.49
	الوفاء	1	0.05
القيم الترويحية	الجمال	7	0.38
	المرح والسعادة	25	1.36
القيم الجسمانية	الصحة	7	0.38
القيم العملية	الارادة	15	0.82
	العلم	5	0.27
	العمل	7	0.38
القيم المعرفية	المعرفة	1136	61.91
القيم البيئية	المحافظة على البيئة	1	0.05

يظهر جدول رقم 2 أنّ الكتاب حقق 6 قيم ضمن القيم الأخلاقية، وهي: احترام القوانين، الاخلاق، الايمان، التواضع، الصدق والامانة والعدل حيث الأكثر شيوعا ضمن هذه المجموعة هي قيمة الايمان (0.82%). كما ان هنالك 14 قيمة تندرج ضمن مجموعة القيم الاجتماعية، وهي: إدارة الصراعات، الأمن والأمان، الاحترام، الاختلاف، الإشراك والمشاركة، التّجانس والتّمايز، التّرابط الأسري، التعاون، التقدير، الصداقة، العطاء، العمل ضمن طاقم، المحبة، المشاركة الاجتماعية، إذ ظهرت فيها قيمة الاحترام أكثر شيوعا 15.75%. بالنسبة لمجموعة القيم الذاتية فقد اندرجت ضمنها 7 قيم مختلفة منها: احترام الذّات، احترام الوقت، الحرص، القناعة، الكرامة، المسؤولية، الوفاء، والأكثر شيوعا فيها كانت قيمة المسؤولية (0.49%). أما مجموعة القيم الترويحية فقد ضمّت قيمتي الجمال والمرح والسّعادة، والأكثر شيوعا فيها كانت قيمة المرح 1.36%. اما مجموعات القيم الجسمانية، المعرفية والبيئية فقد ضمت كل منها قيمة واحدة على التّوالي الصحة، المعرفة والمحافظة على البيئة. أخيرا مجموعة القيم العملية فقد ضمت 3 قيم مختلفة الأكثر شيوعا بها كانت قيمة الإرادة بنسبة (0.82%).

4. نقاش النّتائج

تهدف الدّراسة الحليّة إلى معرفة مدى توافر القيم حسب تصنيف وايت (White) في سلسلة كتب "تدريس العربيّة" المكوّنة من ثلاثة أجزاء والمعدّة لتدريس اللّغة العربيّة في المدارس العبريّة للمرحلة الإعداديّة في دولة إسرائيل.

كما تهدف إلى معرفة أنواع القيم المتضمّنة في كل قيمة رئيسيّة والمصنّفة حسب وايت ومعرفة نسبة تكرار كلّ قيمة رئيسيّة ونسبة كلّ قيمة فرعيّة متضمّنة بها.

يفحص سؤال البحث الأوّل مدى توافر القيم حسب تصنيف وايت في سلسلة كتب "تدريس العربيّة"، والتي صنّفها وايت إلى ثمانية مجموعات قيميّة رئيسيّة (الأخلاقيّة، الاجتماعيّة، الذّاتيّة، الترويحيّة، الجسمانيّة، العلميّة، المعرفيّة والبيئيّة)، تشتقّ عنها قيم فرعيّة. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ سلسلة كتب "تدريس العربيّة" تشتمل على جميع القيم الواردة في تصنيف وايت بنسب متفاوتة تحتلّ بها القيم الاجتماعيّة نسبة التّمثيل الأكبر والتي وصلت إلى (47.4%). تتوافق هذه النتيجة مع أهداف التّعليم الرّسمي لدولة إسرائيل الذي يركّز على القيم الاجتماعيّة بفروعها المختلفة حيث تهتم الأهداف القيميّة إلى تربية المواطن على حبّ الإنسان والبلاد، وتهتم بزرع قيمة الاحترام المتبادل للأفراد وأبناء الأسرة وللهويّة الفرديّة الثقافيّة واللّغة، وقد تمّ الإعلان عن هذه القيم التي تتبناها الدّولة في وثيقة إعلان قيام دولة إسرائيل الذي نصّ على تبنّي غرس القيم الديموقراطيّة، الاحترام وثقافة واتجاهات الآخر، والتّربية القائمة على السّعي للسّلام والتّسامح في العلاقات بين الأفراد والشّعوب (ميعاري، 2014؛ **מגילת העצמאות**، 1948). كما وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دويكات Dweikat وآخرون (2016) والتي هدفت إلى استكشاف القيم الثّقافيّة في كتب تدريس اللّغة الانجليزيّة كلغة أجنبيّة، حيث توصّلت نتائج الدّراسة أنّ القيم الثقافيّة جاءت الأعلى من بين القيم المفحوصة، وقد ارتبطت النتائج بتركيز الكتاب على القيم الثقافيّة المرتبطة بالثقافة الامريكيّة عامّة ونجد بذلك أنّ الدّراستين قد أظهرتا تركيز المناهج على القيم المتبناه من قبل الدّولة والتي تعتبّر من خلالها عن مبادئها وأفكارها العامّة، وتظهر انعكاس الفلسفة الايدولوجيّة العامّة للدّولة من خلال زرعها في الكتب الدّراسيّة التي تعتبر أحد الموجّهات الفكريّة الرئيسيّة التي تستند عليها الدّولة لغرس مبادئها بين مواطنيها. بينما جاءت كلّ من القيم الجسمانيّة، المعرفيّة والبيئيّة في المرتبة الأخيرة بنسبة (3.8%) من النّسبة الكليّة للقيم المتواجدة في جميع أجزاء السّلسلة بواقع 3 مرات تكرار لكل قيمة. في النّظر إلى الأهداف التي يقوم عليها منهاج تدريس العربيّة لمتحدّثي العبريّة نجد أنّ الخطّة تبيّن أنّ الموجّه الرئيس نحو تدريس العربيّة للطّلاب اليهود ينبع من كون 20% من سكّان الدّولة هم من متحدّثي العربيّة كما أنّ طبيعة موقع الدّولة الجغرافيّ والذي تحدّ فيه الدّول العربيّة الحدود الأرضيّة مع الدّولة، تجعل من تعلّم العربيّة في قائمة اهتمامات الدّولة، وبذلك يركّز المنهاج على تدريس اللّغة لجعل الطالب يتمكّن من ممارستها وفهمها عند اجراء المحادثات أو قراءة النّصوص المختلفة وينص المنهاج بذلك على تنمية مهارات اللّغة (الاستماع، الفهم، القراءة، الكتابة والتّعبير)، ويركّز على تشجيع الطّلاب على التّعبير الشّفوي في مختلف اطر التّواصل، كما وتركّز الأهداف في المجال القيميّ على المعرفة، والقيم الاجتماعيّة، ذلك أنّ قيمة المعرفة تمكّن الطّالب من إدراك البيئة التي سيمارس بها هذه اللّغة، كما وأنّ قيمة التّواصل من خلال العلاقات الاجتماعية الناجحة تتحقق من خلال اكسابه القيم الاجتماعيّة المتعارف عليها في العالم العربيّ (תוכנית הלימודים בערבית לכיתות ז-

י"ב). كما يظهر فإن نتيجة القيم الجسمانيّة المتدنيّة يفسّرها عدم تركيز المنهاج على هذه القيم ذلك أنّ أهدافه الأساسيّة تمكين المتعلّم اليهوديّ من تحقيق عمليّة التّواصل عبر اللّغة وتمكينه من إدراك بيئته عبر القيم وكشفه على القيم الاجتماعيّة والبيئة الثقافيّة لمتحدّثي العربيّة، وتأتي هذه النتيجة أيضًا متوافقة مع النسبة المتدنية للقيمة البيئية التي تهتم بالمحافظة على البيئة وجوانبها المختلفة، كما وتأتي متناقضة فقط مع قيمة المعرفة التي ركّز عليها المنهاج بشكل كبير. ولكن بموجب تحليل الباحثة فقد حاولت أن تبحث عن جمل أو مفردات مصاغة في الكتاب تعبّر عن القيمة المختارة، فقد تمّ تقصّي القيم من خلال تحليل المفردات في الكتاب، ولم تجد الباحثة بذلك مفردات وجمل صريحة تهتم بالتّركيز على قيمة المعرفة، ولكن على الرّغم من ذلك فإننا في النّظر إلى السّلسة عامّة نجد أنّ كل المعلومات التي تذكر بمختلف الموضوعات هي عمليًا تركّز على قيمة المعرفة وتعمل على توسيع المعرفة لدى الطالب وهذا يتوافق مع مبادئ المنهاج.

أمّا بالنّسبة لسؤاليّ البحث الثّاني والثّالث اللذان هدفا إلى معرفة أنواع القيم المتضمّنة في كل قيمة رئيسيّة والمصنّفة حسب وايت ومعرفة نسبة تكرار كلّ قيمة رئيسيّة ونسبة كلّ قيمة فرعيّة متضمّنة بها، فنجد أنّ النتائج قد أظهرت أنّ القيم الأخلاقيّة قد تضمّنت ستّة أنواع (احترام القوانين، الأخلاق، الإيمان، التّواضع، الصّدق والأمانة، العدل)، وجاءت قيمة الايمان الأعلى من بين القيم الأخلاقيّة ونسبتها (82%) من مجمل أنواع القيم التي تندرج تحت القيم الأخلاقيّة وتعزو الباحثة هذه النتيجة لما أظهرته نتائج دراسة منصور (2018)، وهي دراسة محليّة تبحث موضوعة التّدين في مناهج وكتب التّعليم في إسرائيل، والتي تؤكّد أنّ الكتب التّعليميّة عبارة عن أداة تفرض الدّولة من خلالها أفكارها الايدولوجيّة وتفسّر واقع التّعليم الذي يصبو نحو تحوّلات متقصّدة في الدّين من خلال نصوص ذات توجّهات دينيّة صرفة أو غير مباشرة، ونجد منصور يكشف من خلال كتابه عن جمعيّات تعمل في خدمة التّدين في المدارس الحكوميّة الرّسميّة ويأتي بنماذج من الكتب التي تخدم الأفكار المتعلّقة بالدّين. ويفسّر منصور أنّ قانون التّعليم الرّسمي يرنو إلى تربية الإنسان من خلال ترسيخ قيم المحبّة واحترام الأفراد، العائلة، الهويّة والثقافة وتعليم التّوراة وتاريخ الشّعب اليهوديّ، والممعن في مجموع ما ورد فإنه يجد أنّها تصبّ في خدمة زرع قيم الدّين اليهوديّ لارتباطها به. ويضيف منصور في عرضه لموقف وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل لظاهرة التّدين في الكتب بأنها قامت بتخصيص لجنة للقيام بمراجعة الكتب على أثر احتاج أهالي الطّلاب العلمانيين في المدارس والذين قاموا بتأسيس منصّة احتجاجيّة أطلق عليها "المنتدى العلماني" بهدف مواجهة ظاهرة التّدين في الكتب التّعليميّة في المدارس اليهوديّة. وعلى الرّغم من ذلك نجد أنّ وزارة التّربية تحوّل مبالغ طائلة لصالح منظّمات يهوديّة أرثوذكسيّة متماهية مع الصهيونيّة الدينيّة والمرتبطة بشكل مباشر بأحزاب متديّنة في الحكومة الاسرائيليّة وتتضح المعادلة في خدمة المصالح المشتركة في الحكومة والتي تكشف علاقات تعاونيّة بين وزارة التّعليم والمنظمات التي تحمل في باطنها عقيدة دينيّة ظاهرة تعمل على تعزيز الهويّة الدينيّة اليهوديّة وفرض ملامح الإيمان ودثر ملامح العلمانيّة من المجتمع الإسرائيلي، وتظهر نتيجة تحليل الكتاب لتتوافق مع هذه الأفكار والمبادئ خاصّة وأنّ

الكتاب المعتمد في الدّراسة من الكتب التي يتم التّدريس بها في المدارس العلمانيّة والمدارس المتديّنة في إسرائيل (منصور، 2018).

وفي النّظر إلى القيم الاجتماعيّة فإننا نجد أنّها قد تضمّنت أربعة عشر نوعًا (إدارة الصّراعات، الأمن والأمان، الاحترام، الاختلاف، الاشراك والمشاركة، التجانس والتّمايز، التّرابط الأسري، التّعاون، التّقدير، الصّداقة، العطاء، العمل ضمن طاقم، المحبّة، المشاركة الاجتماعيّة) وحازت بذلك قيمة الاحترام على نسبة التّمثيل الأكبر بنسبة (15.75%) ووصلت مجمل المفردات أو الجّمل التي تمثّل هذه قيمة الاحترام إلى (289) مفردة وجملة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التّربية والتّعليم بترسيخ قيمة الاحترام لدى الطّلاب، فنجد أنّها أحد القيم الّتي تدرّس في دروس التّربية الاجتماعيّة وتعدّ من المجالات المهمّة التي تعنى بتنمية الجوانب العاطفيّة والوجدانيّة لدى الطّالب بغية بناء جيل صالح، وقد ظهر هذا الاهتمام من خلال تدريس هذه القيمة بدروس التّربية ضمن برنامج يطلق عليه اسم "مفتاح القلب" استنادًا إلى النواة الاجتماعيّة–القيميّة ووفقًا لمعايير المناخ المدرسيّ، وتشتمل بذلك قيمة الاحترام على ممارسة تطبيق الاحترام في مختلف الأصعدة والأزمنة، احترام الآخر وقدراته ورأيه ورغباته وجسمه واحترام الاختلاف في الدّين والثّقافة (برنامج مفتاح القلب–لحصّة التّربية–وزارة التّربية والتّعليم، 2012). كما ويركّز منهاج تدريس العربيّة في المدارس العبريّة والمخصص لطلاب المرحلة الإعداديّة على قيمة الاحترام والذي والمستند كما ذكر سابقًا على الأهداف العامّة للمنهاج والأهداف العامّة للتنشئة الاجتماعيّة التي تقوم عليها مبادئ الدّولة والمذكورة في إعلان قيام دولة إسرائيل (תוכנית הלימודים בערבית לכיתות ז-י"ב)، وهو ما يتوافق مع النتيجة التي حصلنا عليها والتي تركّز على قيمة الاحترام وتظهر أنّه تمت مراعاة مبادئ المنهاج في الجانب القيمي المتعلق بتعزيز قيمة الاحترام.

بالنّسبة للقيم الذّاتيّة فقد تضمّنت سبعة أنواع (احترام الذّات، احترام الوقت، الحرص، القناعة، الكرامة، المسؤوليّة والوفاء) وقد وصلت كلّ من قيمة المسؤوليّة واحترام الوقت في المرتبة الأولى شيوعا بين القيم التّابعة للقيم الذاتيّة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة فيما يتعلّق بالاحترام لما جاء في منهاج اللّغة العربيّة للمدارس العبريّة والمبادئ العامّة للمنهاج والبرامج التي تتبناها الدّولة لتعزيز قيمة الاحترام (برنامج مفتاح القلب–لحصّة التّربية–وزارة التّربية والتّعليم، 2012؛ תוכנית הלימודים בערבית לכיתות ז-י"ב؛ מגילת העצמאות، 1948)، أمّا بالنّسبة لقيمة المسؤوليّة فهي أيضًا من القيم الّتي تركّز عليها وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل حيث نجد أنها واحدة من القيم الّتي تدّرس في برنامج مفتاح القلب في المدارس الابتدائيّة، وتهتم بذلك بإظهار الطّالب الاهتمام في مجالاته المختلفة (الشّخصي، الاجتماعيّ، التّعليمي) وتطبيقاته الفعليّة في المجتمع وأن يأخذ على عاتقه المسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة والمشاركة الاجتماعيّة، وفي النّظر إلى التّحليل الذي قامت به الباحثة للمفردات نجد أنّ العبارات الدّالة على قيمة المسؤوليّة تتوافق مع الأطر التي حددتها وزارة التّربية والتّعليم (برنامج مفتاح القلب–لحصّة التّربية–

وزارة التّربية والتّعليم، 2012)، ونجد بذلك أنّ المعدّين اهتمّوا بتحقيق مطالب المنهاج في المجال القيمي المتعلّق في قيمة المسؤوليّة من خلال تدريس اللّغة في الكتاب.

أمّا القيم التّرويحيّة فقد تضمّنت نوعين من القيم (الجمال والمرح والسّعادة) وقد حازت قيمة المرح والسّعادة على نسبة التّمثيل الأكبر بين القيم الترويحيّة، ونجد أنّ هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة الفرحان والكبسي (2015)، والتي توصّلت إلى أنّ ممارسات القيم التّرويحيّة لها تأثيرًا نفسيّا إيجابيّا على الطّلاب، كما وتوصّلت نتائج دراستهما إلى أنّ هذه الأنشطة تُكسب الطّلاب قيم ومهارات اجتماعيّة مختلفة وهو ما يتوافق مع طبيعة الدّراسة الحاليّة.

بالنّسبة للقيم الجسمانيّة فقد اشتملت على نوع واحد من القيم وهي الصّحة وكانت نسبتها العامّة من بين توزيع النّسب الكليّ على مجمل أنواع القيم (0.38%) وهي نسبة ضعيفة جدًّا، كما وتضمّنت القيم العمليّة على ثلاثة أنواع (الإرادة، العلم، العمل) وجاءت جميعها بنسب منخفضة من بين مجمل أنواع القيم وتحتلّ بها قيمة الإرادة على نسبة (0.82%) وهي نسبة التّمثيل الأكبر من بين أنواع القيم العمليّة. كما تضمّنت أيضًا القيم البيئيّة على نوع واحد من (المحافظة على البيئة) ونسبة تمثيلها فقط (0.05%) وهي نسبة منخفضة جدًا وتعزو الباحثة هذه النّتائج التي تشير إلى عدم تركيز الكتاب على القيم الجسمانيّة والعمليّة والبيئيّة إلى ما أوردناه مسبقًا من أنّ المنهاج لا يركّز بشكل مباشر على هذه الأنواع من القيم وهي قيم غير متضمّنة في مشروع مفتاح القلب، ولم يتمّ ذكرها بشكل مباشر في منهاج تدريس العربيّة للمدارس العربيّة. وتخلص النّتائج بذلك إلى مراعاة الكتاب لغالبيّة القيم التي يرتكز عليها المنهاج.

5. التوصيات

يُستدلّ من عرض النّتائج ومناقشتها والتي اقتصرت على عينة مكونة من سلسلة كتاب "ندرس العربية" أن هناك ضرورة لعرض بعض التوصيات:

1. يوصى بإجراء دراسة مستقبلية تشمل نفس موضوع البحث على عينة أكبر من عينة البحث الحالي للتأكد من النتائج التي تم التّوصل إليها.
2. مراعاة التّوازن القيمي التّربوي في المنهاج من قبل وزارة التربية والتّعليم، بما يتلائم مع أهمية تنشئة الفرد في المجتمع والبيئة المحيطة به، بحيث يتم التركيز على القيم التي تعزز من شخصية الفرد ذاته قبل التطرق لقيمه المجتمعية.

6. المراجع

المراجع العربية

ابريعم. (2018). دور الأسرة في تنمية القيم البيئية لدى الأبناء. *مجلة جامعة بابل*، (9)26، 409-421.

أبو الرُّب، ح. (2011). تعليم اللّغة العربية في المدارس اليهودية في اسرائيل (منهاج المرحلة الاعدادية نموذجًا). *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات*، 22، 325-359.

أبو جراد، خ. (2017). تقويم مقرر اللغة العربية للصف الثالث مرحلة الأساس في ضوء الأهداف التربوية العامة من وجهة نظر المعلمين بدولة فلسطين. *جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا*.

أبو شريعة، ع. 2015. القيم الإسلامية المنتشرة في محتوى كتب اللّغة العربية بمركز اللّغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: الكتاب الأساسي الأول النّموذجي: دراسة تحليلية تقويمية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 168، 21-48.

أمارة، م. (2010). اللغة العربية في اسرائيل سياقات وتحديات. *دراسات: المركز العربي للحقوق والسياسات*، دار الفكر-الاردن.

بريخ، أ. (2000). القيم المتضمنة في كتابي القراءة للصّفين العاشر والحادي عشر بمحافظة غزة. الجامعة الاسلامية:غزة.

بكر، ع. (1983). فلسفة التربية الاسلامية في الحديث الشريف، ط1، مصر، دار الفكر العربي.

الحديبي، ع. قاسم، م. الحجوري، ص. شيخ، أ. (2017). معايير تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى. الرياض: دار وجوه.

خلف، ك. القيم المتضمنة في كتاب مبادي العلوم للصف السادس الابتدائي وفق تصنيف "white". *مجلة القادسية للعلوم الانسانية*، ع1. 277.

الدّباغ، م. (2012). تصنيفات القيم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ع89، 189-205.

ذياب، ف. (1988). القيم والعادات الاجتماعية. القاهرة، دار الكتاب العربي.

الرومي، ع. (2012). تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم التدريس المعلمين إياها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

السليم، بشار. (2015). *القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن*، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد 42، عدد 2.

سيبوكر، إ. (2019). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الانسانية. *جامعة قاصدي مرباح*، ع16، 43-54.

الشديفات، ع. (2016). القيم المتضمنة في كتب اللّغة الانجليزية للصفين الثامن والتاسع الاساسيين في الأردن.*مجلة دراسات وأبحاث*، ع23، 176-196.

طعيمة، ر. (2007). العربية للنّاطقين بغيرها. *مجلة تعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها*، ع4.

طعيمة، ر. النّاقة، م. (1983). الكتاب الأساسي لتعليم اللّغة العربية لغير النّاطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى.

العبد الله، م. (2010). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثّلاثة الأولى في الأردن ومدى انسجامهتا مع منظومة القيم العربية الاسلامية المعدلة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 2 (11)، 179-204.

عبد الدّائم، ع. (1989). التربية والقيم الانسانية في عصر الثقافة والمال، *المستقبل العربي*، 20(230)، 64-80.

عبد الرحمن، ت. (2012). معايير المحتوى الثقافي في تقويم كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية لآراء الخبراء في ماليزيا. *المؤتمر العالمي الأول لطلاب الدراسات العليا بالجامعة الاسلامية العالمية بماليزيا*.

عبد الله، م. (2010). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثّلاثة الاولى في الاردن ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الاسلامية المعدلة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 11(2)، 179-205.

عتيق، أ. (2017). تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين. *دراسات: جامعة النجاح*.

علي، ع. (2017). معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير النّاطقين بها: دراسة تحليلية. مجلة اللسان الدولية للدراسات اللّغوية والأدبية، 1(1)، 88-101.

عمايرة، م. (1990). الثّقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير النّاطقين بها. المعهد العالمي للفكر الاسلامي وجمعية الدّراسات والبحوث الاسلامية، 1، 301-326.

فارس، ف. (2001). اللغة العبرية. مؤسسة الرّسالة.

فضل الله، م. (2016). دور المعلم في تطوير المناهج في ضوء أسلوب النظم. *مجلة القراءة والمعرفة*، 171، 83-112.

الفوزان، ع. (2007). إعداد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

الكبسي، ع.، الفرحان، و. (2015). أثر استخدام الأنشطة الترويحية في اكتساب المهارات الاجتماعيّة.

اللاطي، ي، العدوي، غ، الدايات، ن. (2019). المحتوى الثّقافي لنصوص القراءة في كتاب (القطيرات السوداء) لتعليم اللغة العربية للنّاطقين بغيرها، المستوى B2 نموذجاً. *Tishreen University Journal- Arts and Humanities Sciences Series*، *41*(4).

اللبان، ف. (2016). تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية*، 25، 269-292.

المالكي، ز. (2018). القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوية بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية، *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، مج 9، عدد 1.

مجادلة، هـ. (2017). الاستثمار اللّغوي الفلسطيني في ظل الثنائية وهشاشة الهُوية اللّغوية. المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، 160-170.

منصور، ج. (2018). التّدين في مناهج وكتب التّعليم في إسرائيل. المركز الفلسطيني للأبحاث والسياسات والدراسات الاستراتيجية–مسارات.

ميعاري، م. (2014) مناهج التّعليم العربي في إسرائيل. *المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة التعليم العربي*.

النّاجي، خ. (2002). دراسة تحليلية للقيم المتضمّنة في كتاب العلوم العامة للصّف الثّامن الأساسي في الأردن. *مجلة كلية التربية*، 19، 10.

النّاقة، س. (1995). أسس اعداد مواد تعليم اللّغة العربية وتأليفها. الرباط: منشورات المنظمة الاسلامية.

هندي، ص. (1999). تخطيط المنهج وتطويره.(ط3).عمان: دار الفكر.

وزارة التّربية والتعليم، (2012). برنامج مفتاح القلب–لحصّة التّربية. قسم التّعليم الابتدائيّ: وحدة التّربية للحياة في المجتمع.

المراجع العبرية

ברוש، ח. (2012). לומדים ערבית. מטח.

דובינר، ד. (2011). התנאים הנדרשים לרכישת שפות והוראתן. סקירה מדעית מוגשת ל'יזמה למחקר יישומי בחינוך'.

חוק הלאום (2018)- https://fs.knesset.gov.il/20/law/20_lsr_504220.pdf

יוני، מ. (2013). حول العربية والعرب في إسرائيل، العدد العدد الثاني: اللغة العربية في اسرائيل: بين صراع قومي وواقع. במת ון ליר، ירושלים.

ישראל הממשלה הזמנית- מגילת העצמאות. (14.5.1948). עיתון רשמי: מס 1 תל אביב. שחזר

משרד החינוך. (2011). לשון ערבית לכיתות ז – י"ב לבתי ספר העבריים، משרד החינוך: האגף לתכנון ולפיתוח תכניות לימודים.

משרד החינוך. (2012). תכנית מפתח הל"ב לשעות חינוך.

משרד החינוך. (2018). תוכנית הלימודים הלמידים בעברת לכיתות ז-י"ב לבית הספר העל יסודי הממלכתי והממלכתי –דתי. ירושלים.

סואן، ד ודבי،ע. (2002). ערבית – למה מה؟ עמדות תלמידים כלפי הערבית ונכונותם ללמוד את הספה. החינוך וסביבו: שנתן סמינר הקיבוצים، 28، 193- 206.

קומם، ד. (2013). הספה כגשר תרבותי -

المراجع الانجليزية

Albert, E. M. (1956). The classification of values: a method and illustration. *American Anthropologist*, *58*(2), 221-248.

Alsrhid, A. M. M. (2013). Difficulties face by foreign students in learning arabic language programs for non-native speakers (Evaluation Study). *Learning*, *4*(2), 160-170.

Bosch, B. (2000). Ethnicity markers in Afrikaans. *International journal of the Sociology of Language,* 144: 51-58.

Decapua, A., & Wintergerst, A. (2004). Crossing cultures in the language classroom. Ann Arbor, MI: Michigan University Press.

Dewey, J. (1998). *The essential Dewey: Pragmatism, education, democracy* (Vol. 1). Indiana University Press.

Dezheng, W. (2017). Infusing moral education into English language teaching: an ontogenetic analysis of social values in EFL textbooks in Hong Kong, Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education.

Dweikat, K. A., & Shbeitah, G. (2016). Investigating the Cultural Values in EFL Textbooks A Case Study of NorthStar Intermediate Textbook. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*, *21*(1).

Edwards, J. (1988). Bilingualism, education and identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9(1): 10-203.

Eyyuuml, M. (2013). Analysis of narrative texts in secondary school textbooks in terms of values education. Educational Research and Reviews, 8(8), 361-366.

Fen Olser, H., Pamela, A., Chester, C. (2002). "Conflict Unending: Intractable Conflicts and the Challenge of Mediation" (Presented at the ISA, 2002).

Feuerverger, G. (1989). Jewish- Canadian and non- native language learning: A social psychological study. *Journal of Multilungual and Multicultural Development*, 10(4): 57-327

Fosnot, C. T. (2013). Constructivism: Theory, perspectives, and practice. Teachers College Press.

Gebregeorgis, M. Y. (2017). Peace values in language textbooks: the case of English for Ethiopia Student Textbook. Journal of Peace Education, 14(1), 54-68.

Hamidi, H., Bagheri, M., Sarinavaee, M., & Seyyedpour, A. (2016). Evaluation of two general English textbooks: New interchange 2 vs. four corners 3. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(2), 345-351.

Hasani, M. (2015). "The Moral Experience of Agents of Public and Official Education in Elementary School." [Tajarobe tarbiate akhlaghie kargozaran nezam tarbiat rasmi va omoomi dar dore ebtedayi.] Quarterly Journal of Educational Innovation 14 (56): 7–37.

Hedayati, N. (2019). Values and morality in Iranian schools.

Hertiki, H. (2019). Evaluating the English Textbook for Young Learners. *JET ADI BUANA*, *4*(1), 25-34.

Hilliard, A. D. (2014). A critical examination of representation and culture in four English language textbooks. Language Education in Asia, 5(2), 238-252.

Istianah, A. (2015). Humanistic values in english electronic school textbook for senior high school. *Language circle*, p 73.

Kalish R, & Collier K. (1981). Exploring human values. California: Brooks/co/e publishing company.

Karatay, H. (2011). "Transfer of Values in the Turkish and Western Children's Literary Works: Character Education in Turkey". Educ. Res. Rev. 6(6):472-480.

Katılmış, A. (2017). Values education as perceived by social studies teachers in objective and practice dimensions. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *17*(4).

Koc, K., and C. A. Buzzelli. (2016). "Turkish Teachers' Accounts of Moral Dilemmas in Early Childhood Settings." Journal of Early Childhood Research 14 (1): 28–42.

Lodhi, M. A., Farman, H., Ullah, I., Gul, A., Tahira, F., & Saleem, S. (2019). Evaluation of English Textbook of Intermediate Class from Students' Perspectives. *English Language Teaching*, *12*(3), 26-36.

Nguyen, C. T. (2015). An evaluation of textbook English 6: A case study from secondary schools in the Mekong delta provinces of vitnam, department of English language and linguistics, *thesis submitted to the university of Sheffield for the degree of doctor of philosophy*

Richards, J. C. (2001). The role of textbooks in a language program. RELC Guidelines, 23(2), 12-16.

Sercu, L. (2010). Assessing intercultural competence: More questions than answers. In A. Paran & L. Sercu (Eds), Testing the untestable in language education (pp. 17-34). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Spränger, E. (1914). Types of Men (Lebensformen; Halle (Saale): Niemeyer; translation by PJW Pigors; New York: Stechert Company (1928).

Spolsky, B., & Shohamy, E. G. (1999). *The languages of Israel: Policy, ideology, and practice* (Vol. 17). Multilingual Matters.

Spratt. J. (2013). "Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice." European Journal of Special Needs Education 28 (2): 119–135.

Steffe, L. P., & Gale, J. E. (Eds.). (1995). Constructivism in education. Psychology Press.

• White, R. (1956). Analysis: A quantitative Method for describing Qualitative data (The Journal Social Psychology), Vol, pp 351.

7. الملاحق

ملحق رقم 1

نموذج

بطاقة تحليل القيم المتضمّنة في كتاب "לומדים ערבית"

جدول تكرار القيم في كتاب "ندرس العربية" الجزء الأول

التّصنيف	القيمة	التّكرار
قيم أخلاقية	الايمان	5
	الأخلاق	2
قيم اجتماعية	المشاركة الاجتماعية	37
	الاختلاف	23
	الاشراك والمشاركة	37
	الاحترام	167
	الصّداقة	14
	الترابط الاسري	4
	العمل ضمن طاقم	-
	الأمن والأمان	-
	العطاء	2
	التّجانس والتّمايز	-
	إدارة الصراعات	-
قيم ذاتية	المسؤولية	5
	احترام الوقت	5
قيم ترويحية	المرح	10
قيم جسمانية	-	-
قيم عملية	الإصرار والاجتهاد	2
	العمل	7
قيم معرفية	المعرفة	402
قيم بيئية	-	-

ZIU JORNAL
مجلة جامعة الزيتونة

ملحق رقم 2

نموذج

بطاقة تحليل المفردات الدّالة على القيم مع عدد تكرارها

(الجزء الأول)

القيمة	المفردات الدّالة/ الفعل الدّال/ التّعابير الدّالة (مع عدد التكرار)				
المشاركة الاجتماعية	سلّموا على زملائكم (4)	تعارف (ما اسمك؟) (7)	من أين أنت؟ (9)	كيف حالك؟ (8)	هل أنت تلميذ جديد
	كيف حال الوالد والوالدة	"كيف عرفت انه عيدي؟ من كامل"	حيّوا زملاءكم	شكرا لكم على هذه الزيارة	المشاركة في ارشاد الاشخاص على طريق (2)
	دعوة للمشاركة بوجبة الافطار في رمضان	ادعوا زملاءكم للحفلة			
الاختلاف	عربي/ يهودي (4)	يهودي/ مسلم (2) درزي/ مسيحي بدوي (3)	اولاد/بنات (2)	تلميذ/ تلميذة	عربي مسيحي/ عربي مسلم
	يهودي/ درزي	نحبك كثيرا (قيلت لطالب عربي)	صديقي مسلم	أحب الاكل العربي	أحب أن ادرس العربية
	ران يحب اللغة العربية	أحب هذه اللغة	والدي يعرف العربية	العربي يدرس العبرية واليهودي يدرس العربية	
المسؤولية	من زرع حصد				
الاحترام	تشرفنا (10)	الحمد لله (10)	السلام عليكم (9)	شكرا (12)	أهلا وسهلا (10)
	أهلا (13)	مرحبا (7)	عليكم السلام (9)	عفوا (3)	صباح الخير (7)
	صباح النّور (4)	مساء الخير (6)	مساء النور	نهارك سعيد (2)	نهارك أسعد (2)

	تفضل (4)	كل سنة وانت طيب	عيد سعيد (2)	وانت طيب	لا شكر على واجب

ملحق رقم 3

FREQUENCIES VARIABLES=التصنيف
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created		03-DEC-2020 11:59:20
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	78
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=التصنيف /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.03

Statistics

التصنيف

N	Valid	78
	Missing	0

التصنيف

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	اخلاقية	10	12.8	12.8	12.8
	اجتماعية	37	47.4	47.4	60.3
	ذاتية	11	14.1	14.1	74.4
	ترويحية	5	6.4	6.4	80.8
	جسمانية	3	3.8	3.8	84.6
	عملية	6	7.7	7.7	92.3
	معرفية	3	3.8	3.8	96.2
	بيئية	3	3.8	3.8	100.0
	Total	78	100.0	100.0	

SORT CASES BY الكتاب.

SPLIT FILE LAYERED BY الكتاب.

FREQUENCIES VARIABLES=التصنيف
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created		03-DEC-2020 11:59:54
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	الكتاب
	N of Rows in Working Data File	78

Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=التصنيف /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.00
	Elapsed Time	00:00:00.04

Statistics

التصنيف

جزء1	N	Valid	21
		Missing	0
جزء2	N	Valid	25
		Missing	0
جزء3	N	Valid	32
		Missing	0

التصنيف

الكتاب			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
جزء1	Valid	اخلاقية	2	9.5	9.5	9.5
		اجتماعية	11	52.4	52.4	61.9
		ذاتية	2	9.5	9.5	71.4
		ترويحية	1	4.8	4.8	76.2

	جسمانية	1	4.8	4.8	81.0
	عملية	2	9.5	9.5	90.5
	معرفية	1	4.8	4.8	95.2
	بيئية	1	4.8	4.8	100.0
	Total	21	100.0	100.0	
	اخلاقية	2	8.0	8.0	8.0
	اجتماعية	13	52.0	52.0	60.0
	ذاتية	3	12.0	12.0	72.0
	ترويحية	2	8.0	8.0	80.0
جزء2 Valid	جسمانية	1	4.0	4.0	84.0
	عملية	2	8.0	8.0	92.0
	معرفية	1	4.0	4.0	96.0
	بيئية	1	4.0	4.0	100.0
	Total	25	100.0	100.0	
	اخلاقية	6	18.8	18.8	18.8
	اجتماعية	13	40.6	40.6	59.4
	ذاتية	6	18.8	18.8	78.1
	ترويحية	2	6.3	6.3	84.4
جزء3 Valid	جسمانية	1	3.1	3.1	87.5
	عملية	2	6.3	6.3	93.8
	معرفية	1	3.1	3.1	96.9
	بيئية	1	3.1	3.1	100.0
	Total	32	100.0	100.0	

Notes

Output Created	03-DEC-2020 12:00:57
Comments	

Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>
	Split File	<none>
	N of Rows in Working Data File	78
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=القيمة /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.06

SORT CASES BY التصنيف.

SPLIT FILE LAYERED BY التصنيف.

FREQUENCIES VARIABLES=القيمة
/ORDER=ANALYSIS.

Frequencies

Notes

Output Created		03-DEC-2020 12:01:47
Comments		
Input	Active Dataset	DataSet1
	Filter	<none>
	Weight	<none>

	Split File	التصنيف
	N of Rows in Working Data File	78
Missing Value Handling	Definition of Missing	User-defined missing values are treated as missing.
	Cases Used	Statistics are based on all cases with valid data.
Syntax		FREQUENCIES VARIABLES=القيمة /ORDER=ANALYSIS.
Resources	Processor Time	00:00:00.02
	Elapsed Time	00:00:00.04

Statistics

القيمة

اخلاقية	N	Valid	10
		Missing	0
اجتماعية	N	Valid	37
		Missing	0
ذاتية	N	Valid	11
		Missing	0
ترويحية	N	Valid	5
		Missing	0
جسمانية	N	Valid	3
		Missing	0
عملية	N	Valid	6
		Missing	0
معرفية	N	Valid	3

		Missing	0
بيئية	N	Valid	3
		Missing	0

القيمة

التصنيف		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
اخلاقية Valid	احترام القوانين	1	10.0	10.0	10.0
	الأخلاق	1	10.0	10.0	20.0
	الاخلاق	1	10.0	10.0	30.0
	الايمان	3	30.0	30.0	60.0
	التواضع	1	10.0	10.0	70.0
	الصّدق	1	10.0	10.0	80.0
	الصدق والامانة	1	10.0	10.0	90.0
	العدل	1	10.0	10.0	100.0
	Total	10	100.0	100.0	
اجتماعية Valid		1	2.7	2.7	2.7
	إدارة الصراعات	1	2.7	2.7	5.4
	ادارة الصراعات	2	5.4	5.4	10.8
	الأمن والأمان	2	5.4	5.4	16.2
	الأمن والامان	1	2.7	2.7	18.9
	الاحترام	3	8.1	8.1	27.0
	الاختلاف	3	8.1	8.1	35.1
	الاشراك والمشاركة	3	8.1	8.1	43.2
	التجانس والتمايز	2	5.4	5.4	51.4
	التّجانس والتّمايز	1	2.7	2.7	45.9
	الترابط الاسري	1	2.7	2.7	59.5
	التّرابط الاسري	2	5.4	5.4	56.8

		التعاون	1	2.7	2.7	62.2
		التقدير	1	2.7	2.7	64.9
		الصّداقة	3	8.1	8.1	73.0
		العطاء	3	8.1	8.1	81.1
		العمل ضمن طاقم	3	8.1	8.1	89.2
		المحبة	1	2.7	2.7	91.9
		المشاركة الاجتماعية	3	8.1	8.1	100.0
		Total	37	100.0	100.0	
ذاتية	Valid		1	9.1	9.1	9.1
		احترام الذات	1	9.1	9.1	18.2
		احترام الوقت	2	18.2	18.2	36.4
		الحرص	1	9.1	9.1	45.5
		القناعة	1	9.1	9.1	54.5
		الكرامة	1	9.1	9.1	63.6
		المسؤولية	3	27.3	27.3	90.9
		الوفاء	1	9.1	9.1	100.0
		Total	11	100.0	100.0	
ترويحية	Valid	الجمال	2	40.0	40.0	40.0
		المرح	2	40.0	40.0	80.0
		المرح والسعادة	1	20.0	20.0	100.0
		Total	5	100.0	100.0	
جسمانية	Valid	-	1	33.3	33.3	33.3
		الصحة	1	33.3	33.3	100.0
		الصّحة	1	33.3	33.3	66.7
		Total	3	100.0	100.0	
عملية	Valid	الإرادة والإصرار	1	16.7	16.7	16.7
		الإصرار والاجتهاد	1	16.7	16.7	33.3

		الارادة والاصرار	1	16.7	16.7	50.0
		العلم	2	33.3	33.3	83.3
		العمل	1	16.7	16.7	100.0
		Total	6	100.0	100.0	
معرفية	Valid	المعرفة	3	100.0	100.0	100.0
بيئية	Valid	-	2	66.7	66.7	66.7
		المحافظة على البيئة	1	33.3	33.3	100.0
		Total	3	100.0	100.0	