

القيَمُ الواردةُ في كتابِ 'نَتَعَلَّمُ الْعَرَبِيَّةَ' الَّذِي أُعِدَّ لِلطُّلَابِ الْمُؤَدِّ

The values contained in the book 'We Learn Arabic', which was prepared for Jewish students

أ.د/ هلال خيري مصاروة^١ ، أ.د/ مني أبو سيف^٢

١ جامعة النجاح ، نابلس ، فلسطين Email: hilalmsa@gmail.com

٢ جامعة النجاح ، نابلس ، فلسطين Email: monaanusaif@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2025/05/12 تاريخ القبول: 2025/08/10 تاريخ النشر: 2025/09/01

Doi:10.21608/gfsc.2025.384516.1078

مستخلص البحث:

تهدف الدّراسة إلى معرفة مدى توافر القيم بحسب تصنيف وايت (White) في سلسلة كتب "تدريس العربيّة" المكوّنة من ثلاثة أجزاء والمعدّة لتدريس اللّغة العربيّة في المدارس العبريّة للمرحلة الإعداديّة. كما تهدف إلى معرفة أنواع القيم المتضمّنة في كل قيمة رئيسية والمصنّفة بحسب وايت ومعرفة نسبة تكرار كلّ قيمة رئيسية ونسبة كلّ قيمة فرعيّة متضمّنة بها. تعتمد الدّراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال استخدام بطاقة تحليليّة مصنّفة بحسب تصنيف وايت للقيم، وذلك على عيّنة مكونة من سلسلة كتب "ندرس العربيّة" 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 (٤٧.٤%). كما بلغت أنواع القيم المتضمّنة في القيم الثماني الرئيسية نحو (٣٥) قيمة فرعيّة برزت من بينها القيم التي يركّز عليها منهاج تدريس العربيّة للمدارس العبريّة المعدّ للمرحلة الإعداديّة وخلصت النّتائج إلى مراعاة الكتاب للقيم التي يركّز عليها منهاج الكلمات المفتاحية: القِيَمُ الواردةُ ، 'اللغة العربيّة'.

المؤلف المرسل: أ.د/ هلال خيري مصاروة Email: hilalmsa@gmail.com

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.

Keyword: The values included are, Arabic language.

مقدمة:

للغة دور أساسي في بناء المجتمع وتجلي ثقافته، حضارته وهويته الخاصة. كما وتُعبّر قوّة اللغة عن تماسك المجتمع الناطق بها كونها وساطة التواصل بين الأفراد، ووسيلة للتفكير، والتعبير، والتعلّم (أمارة، ٢٠١٠: ٢٥-٢٧؛ مجادلة، ٢٠١٧: ١٥-١٨).

وأما اللغة العربية فتُعد من اللغات السامية، وتحتلّ مكاناً مرموقاً بين اللغات، من حيث انتشارها وعدد الناطقين بها. وتبرز أهمية اللغة العربية بأنّها ترتقي بتاريخ عريق وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالقرآن الكريم، كما وتمتاز بجزالة ألفاظها وثراء مفرداتها وسعة مداها وبيانها (اللبان، ٢٠١٦: ص٤٥-٤٨؛ أبو جراد، ٢٠١٧: ص٣٣-٣٦).

إنَّ المخزون الثقافي والحضاري الذي تحتويه اللغة العربية في ظل مكانتها الرفيعة، يجعلها مثيرة للاهتمام عند غير الناطقين بها، الأمر الذي يدعوهم لتعلّمها (اللاطي وآخرون، ٢٠١٩:ص٢١-٢٣)، قد تختلف الأسباب التي تحفّز العديد لتعلّم اللغة العربية من مختلف أنحاء العالم، من متعلّم إلى آخر، فقد يكون بعضهم مهتمًا بالثقافة والتراث العربي، وآخرون يتعلّمونها كجزء من عملهم الأكاديمي (fatihi,et.al,2019)، أما في اسرائيل فيعود تعلّم اللغة العربيّة إلى أسباب عديدة أبرزها على صعيد سياسيّ، إذ تعد لغة العدو عند الشعب الإسرائيليّ، وأخرى على صعيدٍ مدني كونها لغة رسميّة، قبل اقرار قانون القومية (חוק הלאום، 2018)، واختلاط الناطقين بها مع اليهود في مجالات

الحياة المختلفة (أبو الرُّب، ٢٠١١: ص٤٠-٤٢؛ أمانة، ص٣٧-٣٩٢٠١٠؛ ٧٦٦م، ص٥٢-٥٥ 2013).

لم يحظَ تدريس اللّغة العربيّة في المدارس اليهوديّة، منذ عام ١٩٠٠ حتى نهاية الثمانينيات بالاهتمام الكافي، بحيث كان موضوعاً اختياريّاً يدرس في المدارس اليهودية في المرحلة الابتدائية، والإعدادية والثانوية، إلى أن تم إصدار قرار عام ١٩٩٥ (٧٦٦م، ٢٠١١: ص٢-٣) بأنّ تدريس اللّغة العربيّة يُعدُّ إلزاميّاً في المرحلة الإعداديّة بحيث تدرس كلغة أجنبية أي لغة ثالثة، بحيث يختار الطالب اليهودي ما بين اللّغة العربيّة أو الفرنسيّة، واختياريّاً في المرحلة الإبتدائية والثانوية، (٧٦٦م، 2013 ص٦٠-٦٣؛ أبو الرُّب، ٢٠١١: ص٤٢-٤٤، فارس، ص٢٨-٣١ ٢٠٠١)

وضعت محتويات المناهج الدراسيّة اليهوديّة لتُظهر القوميّة والهويّة الصّهيونيّة وتعزّزها، واستبعاد الإنسان العربي من تاريخ فلسطين (أمانة، ٢٠١٠: ص٥١-٥٣). وتهميش اللّغة العربيّة في مناهج تدريس اللّغة العربيّة في الوسط اليهودي ما هو إلا هدف سياسي واقتصادي، يُضعف كتب اللّغة العربيّة التي 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 متحدثاً للغة العربيّة، من دون مراعات معرفة أساسات اللّغة العربيّة السّليمة، فضلاً عن ذلك، ركازة اللّغة والأخطاء في قواعد الكتابة، التي غالباً ما تظهر في كتب اللّغة العربيّة للطالب اليهودي (أبو الرُّب: ص٤٥-٤٨، ٢٠١١؛ ٧٦٦م، 2013: ص٦٧-٧٠) (أمانة، ص١٧-٢٠ ١٩٩٥).

وفي دراسة (hamidi & others, 2016, 88-91) أشاروا إلى أنّ سبب الضّعف الموجود في كتب اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها هو عدم وجود لجان كفاء لاختيار مواد المنهاج، ومن ثمّ ازدياد الفجوات التي تتعرض لها الكتب المختارة، فضلاً عن ذلك أنّ إعداد الكتب وتقييمها يتأثر بمواد منهاج اللغة الأم التي يتلقاها الطالب غير النّاطق بالعربية.

مشكلة الدراسة:

تعدّ كتب اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها الوعاء الثّقافي الذي يعكس المفاهيم، والأفكار، والقيم، والعادات، وصورة العربيّ، بحيث لا يمكن الفصل بين اللّغة

العربية وحضارتها (عبد الرحمن، ص: ٦٦-٦٨ ٢٠١٢)، أما أبناء اللغة العربية فهم يكتسبونها مباشرة من البيئة المحيطة بهم، الأمر الذي يجعل استخدامهم للغتهم مرئياً، قابلاً للاستعمال ضمن سياقات مختلفة، مما يجعل كتب اللغة العربية للناطقين بها، تختلف عن كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها، نظراً لالتقاء لغة الطالب واللغة العربية والثقافة والحضارة العربية التي سيتم تدريسها من خلال اختلاطها بثقافة الطالب غير الناطق بالعربية (الفوزان، ٢٠٠٧: ص ٣٣-٣٦)

أسئلة البحث

- ما مدى توافر القيم في سلسلة 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؟
- ونظراً لأهمية الكتب التدريسية فقد شغلت عملية التقييم حيزاً مهماً في عملية تطوير الكتب التدريسية، لمعرفة مدى ملاءمتها للمناهج وتحقيق أهدافه من أجل الارتقاء للأفضل (kandeel, 2018, 55-58). كما تخضع عملية تقويم الكتب لمعايير الجودة الشاملة التي يجب أن تتوفر في الكتب التدريسية، ومن خلال التقييم يتم معرفة مواطن القوة والضعف في الكتب التدريسية من أجل تحسين جودتها.
- أهداف الدراسة :

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

أهمية الدراسة:-

تكمن أهمية الدراسة في ارتباط اللغة بالقيم والثقافة، ارتباطاً وثيقاً، إذ تعد اللغة وعاء الثقافة بما فيها من قيم، وكون اللغة الثانية تعد وسيلة الاتصال والتفاعل بين الناطقين بها وغير الناطقين بها، يجعل من متعلم اللغة ينكشف على ثقافة أهلها (Decapua & Wintergerst, 2004, 47) وتعلم اللغة الأجنبية يُعزز الكفاءة الاتصالية

والتفاعل مع الناطقين بها ويطوّر مهارات التواصل بين الثقافات المختلفة من خلال المعرفة والممارسات (Sercu, 2010, 34: 36).

اللغة العربية ومكانتها

تعدّ اللغة عنصراً جوهرياً، يعكسُ ثقافة وحضارة الشعوب، بحيثُ تتصدّر اللغة الأهميّة الكبرى في بناء المجتمعات، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بالهويّة الفرديّة والجماعية الخاصّة لكلّ مجتمع (مجادلة، ٢٠١٧؛ أمارة، ٢٠١٠؛ Edwards، ص١١٢-١٤ 1989; Feuerverger, 1988)، ويمكن القول إنّ اللغة تميّز مجموعة الناطقين بها عن غير الناطقين بها بحيث تتم تصرفات الأفراد الشّخصية والاجتماعية من خلال اللغة (أما، ٢٠١٠: ص٢٤-٢٧). وقد أُعتبرت اللغة رمزاً عرقيّاً، كونها حملت الماضي بحضارته وثقافته وتعكس الحاضر والمستقبل باتجاهاته وطموحاته وغاياته (Bosch, 2000؛ أمارة: ص٤١-٤٤ ٢٠١٠)، لذلك فإنّ الظروف السّياسية، والتاريخية والاجتماعية ضرورية جداً لدراسة اللغة وفهم مكانتها والأداءات التي تقوم بها (أما، ٢٠١٠ ص ٢٩).

حظيت اللغة العربية وتعلّمها لغير الناطقين بها بالاهتمام المتزايد مع مرور الزمن في جميع أنحاء العالم، فقد أصبح اكتساب لغة أجنبية أمراً مهماً ومنتشراً وعنصراً ضرورياً في المناهج التعليمية في العديد من دول العالم (صبير، ٢٠١٤؛ اللاطي وآخرون، ٢٠١٩: ص١٧-٢٥).

ويعود ذلك إلى أهمية اللغة العربية ومكانتها وسعة انتشارها، وعدد المتحدثين بها، من مجموعة اللّغات السّامية، بحيث تعدّ اللغة العربية من أقدم اللّغات التي تطوّرت مع مرور الزمن محافظة على زخم مفرداتها ودلالاتها وما تحمله من عمق وجمال وقوه، فضلاً عن كونها لغة القرآن الكريم، الأمر الذي يرفع من شأنها ويدفع غير الناطقين بها لدراستها واستكشاف معالمها وما تحتويه من حضارات وثقافات وقيم (اللبان، ص٤٤-٤٦ ٢٠١٦؛ أبو جراد، ص٣٢-٣٤ ٢٠١٧؛ : el fatihi, 98:100 2019). وقد تتعدّد الأسباب لتعلّم اللغة العربية منها سياسية، كأن تكون لغة عدو أو منافس سياسي ومنها تجارية، اجتماعية، وقد تكون بهدف التواصل مع الآخرين وأسباب أخرى تتعلّق بغايات شخصية لتعلّم اللغة العربية (اللاتي وآخرون، ص٢٢-٢٥ ٢٠١٩).

واقع اللغة العربية في إسرائيل

تواجه اللغة العربية مجموعة من التّحدّيات، التي ظهرت لأسباب سياسية، فالعلاقة بين اليهود والعرب في إسرائيل علاقة صراعية، وتزداد معه الفجوات الاجتماعية، السّياسية والفكرية (Fen olser & others, 2002: ص ١٣٢-١٣٤)، كما وتعاني اللغة العربية في ظل الوضع السّياسي للقومية العربية، من التهميش، وهشاشة الهوية إثر تزامنها مع اللغة العبرية (هيفاء، ص: ٥١-٥٣ ٢٠١٧)، التي تعدّ اللغة الرّسمية الوحيدة في إسرائيل، بعد أن كانت حتى عام ٢٠١٨ اللغة العربية اللغة الرّسمية الثانية بعد العبرية (أبو الرّب، ٢٠١١: ٢٦١٨؛ 2006؛ ٢٦٦٧، 2013: ص ٧٢-٧٤)، حتى صدور قانون القومية (٢٠١٨) الذي جعل من اللغة العبرية اللغة الرّسمية الوحيدة في إسرائيل، الأمر الذي أثار على مكانة اللغة والقومية والهوية العربية، كما وتواجه اللغة العربية تحديات جمة من حيث، التّعليم، بحيث تتأثر عملية التّعليم من العنصرية الصّهيونية، والاستقصاء. ونظرًا إلى كون المناهج التّعليميّة تتأثر بسياسة الدّولة، فإن الكتب التّعليميّة تتأثر بالمثل، كونها وسيلة لتحقيق أهداف المنهاج مما يضعف الكتب التّعليميّة المعتمدة في المدارس اليهودية (أبو الرّب، ٢٠١١؛ أمارة، ص: ٥٨-٦٠ ٢٠١٠)، كنتيجة لعدم مشاركة المواطنين العرب في صنع القرارات ورسم السياسة التربوية وصياغة المناهج المخصصة للتّعليم العربي (ميعاري، ٢٠١٤: ص ٢٤-٢٦).

ينعكس تأثر اللغة العربية من سياسة استقصاء وتنحية الهوية العربية واللغة العربية، من خلال تدريس اللغة العربية للطلّاب اليهود، إذ يعدّ الزاميا في المرحلة الاعدادية لتعلّم لغة ثالثة بعد الانجليزية، وعلى الطّالب الاختيار بين اللّغتين العربية أو الفرنسية لتعلّمها كلغة ثالثة (٢٦٦٧، 2013؛ ٢٦٧٦ ٢٠١٨، 2014)، وعلى الرّغم من أنّ نسبة كبيرة من اليهود عاشوا في البلدان العربية ويعرفون اللغة العربية، إلّا أنّ الصّراع العربي اليهودي أثار على رغبة الطّلاب اليهود في اختيار اللغة العربية لتعلّمها كلغة ثالثة، وجعل من الاحتكاك بين العرب واليهود محدودا، إذ اقتصر على أماكن العمل، والأماكن الحكومية والجامعات (أبو الرّب، ٢٠١١؛ أمارة، ١٩٩٥؛ ٢٦٦٧، ص: ٧٢-٧٤ 2013).

تدريس اللغة العربية في اسرئيل

لقد ارتبطت قضية تعليم اللغة العربية في المدارس اليهودية بالعلاقة المتزعزعة بين العرب واليهود على مر الزمن، والنزاعات المتواصلة، التي تعود إلى بداية التّاريخ

الصَّهْيُونِي بَعْدَ عَامِ ١٩٠٠ م، فَاللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ أَصْبَحَتْ لُغَةً ثَانِيَةً فِي إِسْرَائِيلَ بَعْدَ أَنْ كَانَتْ اللُّغَةُ الرَّسْمِيَّةُ لِلْعَرَبِ قَبْلَ الْاِحْتِلَالِ الصَّهْيُونِيِّ لِفَلَسْطِينَ، إِذْ بَعْدَ أَنْ كَانَتْ الْمَسِيطَرَةُ غَدَتْ مَهْمَشَةً وَلَمْ تَحْظَ بِالاهْتِمَامِ الْكَافِ مِنْ جَانِبِ الْيَهُودِ فِي إِسْرَائِيلَ، وَهَذَا مَا يَجْعَلُ مِنَ الْعَرَبِ فِي إِسْرَائِيلَ يِعَانُونَ وَيَعِيشُونَ فِي صِرَاعٍ لِلتَّمَسُّكِ بِهَوِيَّتِهِمُ الْمُرْتَبِطَةَ بِلُغَتِهِمُ الَّتِي تَعَدُّ اللُّغَةَ الْأُمَّ لِلْعَرَبِ فِي إِسْرَائِيلَ فَتَرِيطُهُمْ لُغَتِهِمُ بِالْقَوْمِيَّةِ الْعَرَبِيَّةِ الَّتِي تَحْوِي تَارِيخَهُمْ وَحَضَارَتَهُمْ، وَكِيَانَهُمُ الْعَرَبِي (أَبُو الرَّبِّ، ٢٠١١:ص٤٦-٤٨؛ أَمَارَةٌ ١٩٩٥:ص١٦-١٨).

وَبِالنَّظَرِ إِلَى عِلَاقَةِ الْعَرَبِ وَالْيَهُودِ فِي إِسْرَائِيلَ وَتَدْرِيسِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ ظَهَرَ مَعْضَلَةٌ خَلَفَتْ آرَاءَ كَثِيرَةٍ بَيْنَ مُؤَيِّدٍ وَمُعَارِضٍ، وَانْقَسَمَتِ الْآرَاءُ إِلَى تَيَارَانٍ، الْأَوَّلُ دَعَا إِلَى وَجُوبِ التَّعَايُشِ بَيْنَ الْعَرَبِ وَالْيَهُودِ كَوْنِ الْعَرَبِيَّةِ وَالْعِبْرِيَّةِ تَنْتَمِيَانِ إِلَى لُغَاتِ الشُّعُوبِ السَّامِيَّةِ، وَمِنْ ثَمَّ دَعَا أَصْحَابُ هَذَا التَّيَّارِ بِالدَّمَجِ بَيْنَ الْعَرَبِ وَالْيَهُودِ، وَأَمَّا التَّيَّارُ الثَّانِي فَقَدْ دَعَا إِلَى الْانْفِصَالِ وَعَدَمِ الدَّمَجِ الْحَضَارِيِّ بَيْنَ الْقَوْمِيَّتَيْنِ الْعَرَبِيَّةِ وَالْيَهُودِيَّةِ، وَعَدَمُ ضَرُورَةِ تَعَلُّمِ الْعَرَبِيَّةِ لِلْيَهُودِ لِعَدَمِ وَجُودِ مَا هُوَ مُشْتَرَكٌ بَيْنَ الطَّرْفَيْنِ، كَمَا وَتَعَلَّمَ اللُّغَةَ الْعَرَبِيَّةَ بِالنِّسْبَةِ لِهَذَا التَّيَّارِ أَمْرٌ يَعْزِزُ الْقَوْمِيَّةَ الصَّهْيُونِيَّةَ وَيُضْمِنُ سَيْطَرَةَ الْيَهُودِ عَلَى الْعَرَبِ وَاضْعَافَ الْقَوْمِيَّةِ الْعَرَبِيَّةِ كَوْنِ الْعَرَبِ فِي إِسْرَائِيلَ أَقْلِيَّةً (أَبُو الرَّبِّ، ٢٠١١:ص٥٥-٥٦؛ أَمَارَةٌ ١٩٩٥:ص١٧-١٩).

بَقِيَتْ اللُّغَةُ الْعَرَبِيَّةُ مَوْضُوعًا اخْتِيَارِيًّا لِلطُّلَابِ الْيَهُودِ حَتَّى أَوَاخِرِ الثَّمَانِينَاتِ مِنَ الْقَرْنِ الْمَاضِي، حَتَّى صَدَرَ قَانُونُ تَحْوِيلِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ إِلَى مَادَّةٍ إلْزَامِيَّةٍ مِنَ الصَّفِّ السَّابِعِ حَتَّى التَّاسِعِ، وَاخْتِيَارِيَّةٍ فِي الْمَرْحَلَةِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ وَالثَّانَوِيَّةِ (نَافُون، ١٩٨٨؛ أَمَارَةٌ، ص٢٧-٢٩ ١٩٩٥)، وَكَنْتِجَةُ لِلْأَوْضَاعِ السِّيَاسِيَّةِ وَسِيَاسَةِ تَهْمِيشِ الْهَوِيَّةِ الْعَرَبِيَّةِ قَلَّتْ رَغْبَةُ الطُّلَابِ الْيَهُودِ فِي اخْتِيَارِ تَعَلُّمِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي مَدَارِسِهِمْ (أَبُو الرَّبِّ، ٢٠١١؛ ٢٠١٦، 2011: مِيْعَارِي، ٢٠١٧:ص١٤-١٦).

إِنَّ تَعْلِيمَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ فِي الْمَدَارِسِ الْيَهُودِيَّةِ مَا زَالَ بِحَاجَةٍ إِلَى إِعَادَةِ النَّظَرِ، إِذْ تَوْجَدُ فَجْوَةٌ بَيْنَ مَا تَقْدُمُهُ وَزَارَةُ التَّرْبِيَةِ وَالتَّعْلِيمِ وَبَيْنَ وَاقِعِ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ وَتَدْرِيسِهَا فِي الْمَدَارِسِ الْيَهُودِيَّةِ، لِأَنَّ الْمَادَّةَ الَّتِي يَشْمَلُهَا الْمَنْهَاجُ يَنْتَابُهَا ضُبَابِيَّةٌ وَنَقْصٌ، وَيَعُودُ ذَلِكَ إِلَى الْغَايَاتِ السِّيَاسِيَّةِ، الَّتِي لَمْ تَقْصِدْ تَقْدِيمَ اللُّغَةِ الْعَرَبِيَّةِ الصَّحِيحَةَ فِي مَنْهَجٍ عِلْمِيٍّ مَوْضُوعِيٍّ، بَلْ تَقْصِدَتْ التَّرْكِيزَ عَلَى مَعْرِفَةِ الطَّالِبِ الْيَهُودِيِّ لَلُّغَةِ عَدُوِّهِمُ وَالتَّعَرُّفِ إِلَى اللُّغَةِ بِشَكْلِ سَطْعِيٍّ، يَهْدَفُ أَنْ يَتِمَكَّنَ الطَّالِبُ الْيَهُودِيُّ مِنَ الْإِلْمَامِ بِالْحُرُوفِ وَبَعْضِ

المفردات التي تجعله قادراً على التحدث بالعربية (أبو الرّب، ٢٠١١: ٦٦، ص: ٤٦-٤٨ (2013).

كما وتضمن المنهاج تعليم بعض القواعد الكتابية الخاطئة، كالهزات على سبيل المثال، فضلاً عن أنّ واضعي المنهاج لم يعتمدوا اللغة المعيارية (الفصحى) في العبارات والنصوص جميعها، لذا يمكن وصف اللغة المستعملة في نصوص المنهاج إلى أنها أقرب إلى لغة الصحافة اليومية (أبو الرّب، ٢٠١١: ص: ٤٦-٤٨).

مناهج تدريس اللغة العربية في المدارس اليهودية

تُعَدُّ المناهج التعليمية من أهم الأسس التي يركز عليها جهاز التربية والتعليم داخل كل مجتمع (فضل الله، ٢٠١٦: ص: ١٨-٢٠: ص: ٥٣-٥٦، 2018 soori & others, 2011: ص: ١٠٦٣-١٠٦٥)، بحيث تعتمد على المؤسسات التعليمية بغية تذويت القيم والمبادئ المجتمعية وتحقيق أهدافه. كما وتعكس المناهج ثقافة المجتمع وميزات أفرادها، مما يُشكل صعوبةً 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، ٢٠١٧: أبو الرّب، ص: ٤٥-٤٧ (٢٠١١).

إنّ منهاج اللغة العربية الموضوع للطلاب اليهودي في إسرائيل هو وسيلة لتعريف الطالب بما يلزمه من مفردات في حياته عند تواصله مع المواطن العربي، واحتكاكه بالمجتمع العربي في مجالات عديدة كالعمل والجامعات وغيرها سواء في إسرائيل أو خارجها، لذلك يتوجب عليه معرفة الحروف العربية وبعض القواعد اللغوية، وممارسة القراءة والكتابة، ضمن المحتوى الذي يعكس الحضارة والثقافة والقيم العربية ويطلع من خلالها على الأمور الاجتماعية والدينية والسياسية العربية، وتحسين صورة العرب وتوضيح العلاقة بين العرب واليهود، بعد أن تم تشويهها أمام الطالب اليهودي الذي تأثر بعوامل كثيرة (١٩٩٥ ٧٢-٧٠: ص: ٢٠١٣، ٥٦١٦٧: 2013؛ أمارة، ص: ٧٠-٧٢ (١٩٩٥) لقد خصصت وزارة التربية والتعليم منهاجاً يخص المدارس الحكومية وآخر يخص المدارس الدينية، كون اهتمامات الطرفين لتعلّم اللغة العربية مختلفة، إذ يهتم المتدينون اليهود بتعلّم الحضارة والتراث العربي ولغة القرآن الكريم لتسنى لهم التعامل مع المواطنين العرب بإدراك ووعي كبيرين (أبو الرّب، ص: ٣٠-٣٢ (٢٠١١).

يهدف منهاج اللّغة العربيّة في المدارس اليهودية في المرحلة الاعدادية، إلى إنشاء علاقات مشتركة بين العرب واليهود في إسرائيل وتعزيز لغة التواصل بين الطرفين بحيث يطلع الطّالِب اليهودي على ثقافة وحضارة وتراث اللّغة العربيّة ويتعرف إلى المعالم الدينية والسياسية والاجتماعية بشكل عام، كما ويهدف المنهاج إلى تعزيز الدّافعية إلى تعلّم اللّغة العربيّة، وتنمية مهارات اللّغة المختلفة، وتنشئة طالب يجيد استخدام اللّغة العربيّة، قادراً على التّحدث بها وقراءتها واكتساب مفرداتها، ومن أجل تحقيق هذه الرّؤيا، يتم تخصيص عدد ساعات معينة لكل مرحلة عمرية على حده، بحيث تمنح كل مرحلة دراسية عدد ساعات تختلف عن الأخرى (٦٦٧/٢٦٦٧، ص: ١٨-٢٠ ٢٠١١).

ومن المبادئ المهمة في تعليم اللّغة العربيّة في المدارس اليهودية، أن تدرس اللّغة المعيارية كونها تتناسب مع الطّالِب غير النّاطقين بها، (لأنّ اللّغة المحكية متعددة اللهجات ويصعب استخدامها وتخلق البلبلة للطّالِب غير النّاطق بالعربيّة). فضلاً عن أن المنهاج تراعي التّدرج في عملية اكتساب الطّالِب الحروف، والمفردات، والنحو والصّرف، والقراءة والكتابة. وأما النّصوص فاختيار موضوعاتها يتناسب مع حاجات الطّالِب وقدراته ليشمل مادة معرفية تتماشى مع الأحداث والظروف ومتطلبات العصر، فتعزز من خلالها فهم الطالِب الحروف والمفردات التي اكتسبها (أبو الرّب، ٢٠١١: ٦٦٧/٢٦٦٧، "ص ٥-٧ ٢٠١١).

تناولت النّصوص في كتب اللّغة العربيّة للطّالِب اليهود محاور عديدة منها الجانب الاجتماعي والعلاقات بين أفراد المجتمع والعلاقات الانسانية، والمناسبات والأعياد وغيرها، والجانب الدّيني، الذي ظهر من خلال ذكر شخصيات، ومفردات، وقصص، وأماكن، وأنواع الديانات، وقد تطرّق المنهاج أيضاً إلى جوانب سياسية من خلال ذكر شخصيات، وأحداث، ومواقف وصور (أبو الرّب، ص: ١٨-٢٠ ٢٠١١).

التّصور الفكري العام لمنهاج تعليم اللّغة العربيّة في المدارس اليهودية

يرى واضعوا المنهاج أنّ اللّغة العربيّة وتعلمها يعدّ وسيلة لإنشاء جسر التواصل بين الطّالِب اليهود والناطقين باللّغة العربيّة، لمعرفة ثقافتهم، بحيث يركز المنهاج على تعزيز الاهتمام بدراسة اللّغة العربيّة، وكيفية استخدامها، وتطوير مهارات الاتصال، وتطوير مهارات الخطابة والكتابة، واكتساب مفردات، واكتساب 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:ص ٤-٥).

كتب تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها

يُعد الكتاب التّعليمي أداة قيمة تحقق أهداف المنهاج، ومرجع أساسي في العملية التّعليمية، بحيث يكون مورداً فعالاً يشمل المحتوى، والتّدرّيات، ومهارات، وطرائق التّدرّيس وأساليبه، كما يعزز من التّعليم الفعّال (kandeel, 2018). يوفر الكتاب التّدرّيسي الوقت على المعلمين من أجل إعداد الدروس وتحضيرها (guyen, 2015)، وبما أن كلّاً من المعلم والطّالب يعتمد إلى حدّ كبير على الكتاب التّدرّيسي، بحيث يُعد الوسيط بين المعلّم والمتعلّم؛ لذلك يجب اختيار الكتاب التّعليمي الذي من شأنه المساهمة في نجاح العملية التّعليمية (الحداد،:ص ٣١-٣٣ ٢٠١٧).

تحتل الكتب التدرّسية مكانة مهمة في جهاز التّربية والتّعليم، بحيث تساهم في نماء - وتطور - عملية التّعليم والتّعلّم لاشتمالها على المحتوى، والتّدرّيات، ومهارات، وطرائق التّدرّيس وأساليبه، التي تحقق أهداف المنهاج (Lodhi & others, 2019; (nguyen, 2015). وتعد الكتب المدرسيّة وسيلة سهلة متوفرة لكلّ من الطّالب والمعلم لإثراء العملية التّعليمية (اللبان، :ص ٢٢-٢٤ ٢٠١٦).

وكون الكتب التّعليمية تُمثل الوسيلة الأسّى لتحقيق أهداف المنهاج في جميع المواد التّعليمية، فإنّ جودة الكتاب التّعليمي تحدّد مدى تحقيق أهداف المنهاج، الذي يعدّ مرآة للقيم، الحضارة والمبادئ المجتمعية (فضل الله، ٢٠١٦:ص ٥٢-٥٥)، لذلك، تشغل الكتب التّعليمية حيزاً كبيراً في عملية التّعليم والتّعلّم، لأنّها من الموارد المهمة للمعلمين في مساعدة المتعلمين في جميع المواد التّعليمية (soori & others, 2011).

الكتب التّعليمية هي مكوّن أساسي في معظم دروس اللّغة الأجنبيّة لغير النّاطقين بها. كما أنّها توفر الأسس المهمة لمحتوى الدّروس وتوازن المهارات التي يتم تدريسها بمختلف اللّغات الأجنبيّة، بحيث تمكّن الطّالّاب من المشاركة في حالات أخرى، قد تكون الكتب التّعليمية المكمل الأول لتعليمات وأرشادات المعلّم، بحيث يكون المورد الاساسي للمتعلمين للخوض في مجالات اللّغة، بغض النّظر عن المواد التي يدرّسها المعلّم بنفسه (Richards, 2001:ص ٢٥١-٢٥٣).

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 الناطقين بها (hamidi & others, 2016:ص١٠٦٤-١٠٦٥).

كتب اللغة العربية المعتمدة في المدارس اليهودية

أعدت كتب اللّغة العربية في المدارس اليهودية من أجل تحقيق أهداف المنهاج المقرر من جانب وزارة التّربية والتّعليم، بحيث وضعت لتخدم الطّلاب في المراحل المختلفة، لتسهيل عملية اكتساب اللّغة العربية ومهاراتها (777 777، 2011:ص٤-٥). ومن ضمن الكتب والمعتمدة، كتاب "ندرس العربية" الذي صدر سنة ٢٠١٣. بحيث تم اختياره من جانب الباحثة لتحليل القيم ضمن متطلبات البحث.

القيم في كتب تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها .

تُعدّ القيم مجموعة من المعايير التي تتسم بالثّبات والاستقرار النسبي، والتي يُعتبَر بالتّمسك بها، والتي يسعى المربون لغرسها في وجدان الطلاب، من خلال المنهج المدرسي، وتمثل الأتمودج الذي يجب أن يلتزم به النشء تحقيقا للأهداف التّعليمية المنشودة، وتوضيح علاقة الفرد بربه وحياته، وتحديد موقفه من بيئته الإنسانية والمادية وتنظيم سلوكه وفعاله (بريخ، ص٥٢-٥٥ ٢٠٠٢). وعزفها (النّاجي والرواجفة ٢٠٠٢:ص١٦-١٨)، بأنّها "مجموعة من الأحكام التّفضيلية التي 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).

وتعد القيم من أهم الأمور التي يركز عليها المجتمع، إن لم تكن أهم أهدافه ووظائفه، بحيث يحكم النظام القيمي توجهات المجتمع وسلوكيات أفرادها، 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، ٢٠١٥: Kalish & Collier, 1981).

تقوي القيم الروابط الأخلاقية الاجتماعية بين أفراد المجتمع مما يعزز من نماء المجتمع، ويساهم في تكوين حالة اجتماعية نفسية سليمة، ينعكس أثرها على أفراد ذلك المجتمع وأسره، 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 والتعامل 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 حازت القيم على أهمية كبيرة لدى الفلاسفة والمفكرين كونها موضوعا على درجة كبيرة من الأهمية والتعقيد، ومجالا رحبا لتعدد الآراء (Kalish & Collier, 1981).

تُعدّ البيئة الاجتماعية والثقافية، والدين، والعائلة والتربية، والمدرسة، والمجتمع وخبرة الفرد، من أبرز العوامل التي تبني القيم وتكونها عند الفرد، وتنميتها روافد أخرى لتكون عاملا لاكتساب القيم، كالميل والاحتياجات والاتجاهات، واسلوب الحياة، والعادات والتقاليد (عبد الدائم، ص: ٣٨-٤٠ ١٩٨٩).

إنّ الأفراد يعيدون تشكيل أحكامهم وتفضيل معتقداتهم وأفكارهم في أثناء تعلّمهم أشياء جديدة خلال عملية تعلّم القيم والمعرفة وما يدور حولهم من أدوار اجتماعية، ومن ثم فإن 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 يدوّتها المجتمع في نفوس أبنائه، باعتبارها تحوي معايير الحكم على الأحداث والسلوكيات والغايات (hedayati, 2019; karatay, 2011).

تُعدّ التربية من أبرز العوامل التي تساهم في بلورة القيم من خلال النظم التربوية 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، ص: ٥٤-٥٦ ٢٠١١؛ طعيمة، ٢٠٠٧: ص ٥٨-٦٠).

تعد 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).

تعد المدرسة مؤسسة تربوية تسعى إلى تربية الطالب وتعليمه، وتؤدي وظائف اجتماعية مهمة، فضلا عن كونها مؤسسة تعليمية تُكسب المعارف والمهارات في شتى المواضيع، ومن ثم هناك حاجة لأن يحصل تفاعلا ناجعا بين المدرسة والمجتمع، بحيث تعد المدرسة جزءا لا يتجزأ من هذا المجتمع، تتأثر به ويؤثر بها، وهي من أهم مصادر التنشئة والتفاعل الاجتماعي والانساني، وأكثر ما يحدد قيمة الانسان هي قيمه، فبمقدار ما ترتقي القيم نحو الحياة بتناغم مع قوانين الطبيعة، ترتقي قيمة الانسان، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

يعد تعليم القيم في المدارس من الأمور التي شغلت حيزا مهما في منهاج التعليم في مختلف المجتمعات، بحيث من المهم أن يركز النظام التربوي التعليمي على اكساب القيم والمبادئ وغرسها في نفوس الطلبة المتعلمين، التي ستكون الموجه المهم لسلوك الطالب وانخراطه في مجتمعه، فيجتنب مخاطر التصرف بعشوائية واندفاع من دون الرجوع 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 الطالب القيم، وذلك من خلال النصوص والمهارات، والتدريبات، (العبد الله، ٢٠١٠؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢).

حظي موضوع القيم بالاهتمام الكبير من قبل وزارة التربية والتعليم في إسرائيل، واعتبرت القيم معيارا مهما لوضع المنهاج واهدافه والوسائل التي تحقق أهداف المنهاج وأهمها الكتب التعليمية (أبو الرب، ٢٠١١). وظهر هذا الاهتمام أيضا من خلال وضع برنامج عمل سنوي يُطبق في المدارس العربية واليهودية ورياض الأطفال، وقد سمي ببرنامج "مفتاح القلب" وهو عبارة عن وحدات تعليمية تعزز القيم من خلال قصص، وفعاليات، ووسائل تعليمية تمرر في حصة التربية، وقد تم اختيار ١٠ قيم متداولة، بحسب تقويم سنوي، بحيث تمرر كل قيمة في شهر معين. وأما هذه القيم فهي:

الإشراك والمشاركة، المشاركة الاجتماعية، والاختلاف، وإدارة الصّراعات، والمسؤولية، والعطاء، والتجانس والتّمايز، والاحترام، والعمل ضمن طاقم، والأمن والأمان (وزارة التّربية والتّعليم ٢٠١٢).

يحظى الكتاب المدرسي بأهمية كبرى كونه وسيلة يركز 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).

يمكن 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، ص: ٢٧- ٢٩ ٢٠١٢)، فيساهم الكتاب المدرسي في زيادة الإمكانيات التي تؤدي إلى غرس القيم من خلال ما تتضمنه من حقائق وقيم وسلوكيات، باستخدام طرائق وأساليب تدريس تظهر وتعزز القيم في الكتب (السليم، ٢٠١٥؛ Osbeck et al. 2018).
موضوع القيم شغل حيزاً 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، ٢٠١٦).

أما تصنيفات القيم فقد تعددت التقسيمات، باختلاف الآراء الفكرية وتعددتها، بحيث صُنفت إلى، قيم اجتماعية، وتربوية، وإنسانية، واقتصادية، وعلمية، ودينية، وأخلاقية، وجمالية (ذياب، ١٩٨٠: ص ٤١-٤٤).

من التّصنيفات الشائعة للقيم تصنيف (Spranger, 1914) الذي صنّف القيم من حيث المحتوى إلى ستة أنماط: أولاً، القيم النّظرية، ويعبر عنها باهتمام الفرد وميله

إلى اكتشاف الحقيقة، فيتخذ اتجاهها معرفيًا من العالم المحيط به، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها، ويتميّز الأشخاص الذين تسودهم هذه القيمة بنظرة موضوعية نقدية معرفية تنظيمية. ثانياً: 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. ثالثاً: القيم الجمالية، ويعبر عنها من اهتمام الفرد وميله إلى كل ما هو جميل من ناحية الشكل، لذا فهو ينظر إلى العالم المحيط به نظرة تقدير على أساس التكوين والتنسيق والتوافق الشكلي. رابعاً: القيم الاجتماعية، ويقصد بها اهتمام الفرد بالآخرين ويسعى إلى مساعدتهم وابداء المعاونة متى ما تطلب الأمر ذلك. خامساً: القيم السياسية، ويقصد بها اهتمام الفرد وغيره للحصول على القوة. سادساً: القيم الدينية، يهتم حامل هذه القيم في معرفة ما وراء هذا العالم الظاهري، وأصل الانسان ومصيره والطبيعة الانسانية، ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه (ذياب، ١٩٨٠، بكر، ص٥٨-٦٠ ١٠٨٣).

تنقسم القيم من حيث المقصد إلى قسمين، وهما: قيم وسائلية وقيم غائية، وتنقسم القيم على أساس بعد الشدة إلى ثلاثة مستويات، وهي: القيم الملزمة، القيم التفضيلية والقيم المثالية. كما انها تنقسم على أساس العمومية من حيث شيوعتها وانتشارها إلى قسمين: قيم عامة وقيم خاصة. وتصنف على أساس الوضوح إلى: القيم الظاهرة الصريحة والقيم الضمنية. وتندرج القيم العابرة والقيم الدائمة تحت تصنيف القيم بحسب دوامها (المالكي، ٢٠١٨، ص٢٤-٢٦؛ الدباغ، ص١٤-١٦ ٢٠١٢).

وقد صنف (White, 1951) القيم إلى ٨ مجموعات قيمية، وهي: القيم الأخلاقية، والاجتماعية، والجمالية، والترويقية، والبيئية، والذاتية، والعملية، والمعرفية. وقد عرف White القيم على أنها "مصطلح يضم كلاً من الأهداف ومعايير الحكم والهدف هو الشيء الذي يطمح له الإنسان ومعايير الحكم هي ما يحكم به الانسان كالصدق 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 النشاط الإنساني، وتفاعله مع بيئته، وتصرفاته وسلوكه التي تنظم علاقته بالله والكون

والمجتمع، على أن تكون صادرة عن حرية، إرادة وقصد. تعدّ الأخلاق القاعدة الرئيسية لبناء المجتمع، فتؤسس الأخلاق منظومة من القوانين والأحكام التي تحكم المجتمع، وتقوده نحو الصّلاح والتّقدّم والتّهضة، وتحميه من الضياع، فالأخلاق كالدستور الذي يقيم سلوكيات الأفراد وتصرفاتهم (محمد، ٢٠١٢؛ Katılmış, 2017).

تعد القيم الاجتماعية مجموعة من العادات التي يتأثر بها الإنسان، وتصبح جزءاً من سلوكياته وتصرفاته في تعامله الشّخصي والاجتماعي، سواءً مع أهله أو أقربائه أو زملائه، كما وتعدّ القيم الاجتماعية الخصائص أو الصّفات المرغوب فيها من الجماعة والتي تحددها الثقافة القائمة، مثل التسامح والحق، وهي أداة اجتماعية للحفاظ على النّظام الاجتماعي والاستقرار بالمجتمع. لذلك تعدّ القيم الاجتماعية من الركائز المهمة لبناء المجتمعات (Dezheng, 2017؛ White, 1951).

القيم الجمالية هي مجموعة القيم التي تكون موجودة لدى بعض الأشخاص، فيما يتعلق بحبهم للشيء الجميل المتوافق، أو حب الفنون على اختلاف أنواعها، وحب الاختراع والابتكار (ياسر وخلف، ٢٠١٣: ص٥٥-٥٦). كما وتتصل القيم الجمالية بإدراك الاتساق والتوازن في مكونات الحياة، وترجمة هذا الإدراك إلى سلوك جمالي في حياة الإنسان، وتعبر عن اهتمام الفرد بكل ما هو جميل ومتناسق، ومن أهمها إدراك الجمال وتأمله وتذوقه، حب الطّبيعة والبيئة والاهتمام بالمظهر الخارجى، والاهتمام بالصّحة ومقاومة المرض، والاستمتاع بأوقات الفراغ (أبو شريعة، ٢٠١٥؛ white, 1951).

يعد اكتساب القيم البيئية موجّهاً لسلوك الفرد نحو حماية البيئة وصيانتها، وتعدّ 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، ٢٠١٨؛ white, 1951).

القيم الترويحوية 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 بالراحة 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، وإدارة حياته والتشجيع على طلب العلم والمعرفة (أبو شريعة، ٢٠١٥: Katılmış, 2017)؛

ومن الدراسات التي بحثت في القيم المتضمنة في كتب تدريس اللغة دراسة الشديفات (٢٠١٦:ص٤٧-٤٩) التي كشفت عن القيم المتضمنة في كتب اللغة الانجليزية للصفين الثامن والتاسع الأساسي في الأردن، إذ أشارت إلى أن مجال القيم العلمية ومجال القيم الدينية جاء في المرتبة الأولى، وتلاههما مجال القيم الاقتصادية والسياسية في المرتبة الثالثة، وأما المرتبة السادسة فقط كانت لمجال القي الوطنية.

أما دراسة عبد الله (ص٤٤-٤٦-٢٠١٠) فقد هدفت إلى معرفة القيم المتضمنة في كتب "لغتنا العربية" للصفوف الثلاثة 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 التعبير والرأي، وإهمال بعض القيم الفرعية مثل: رعاية الوالدين وغيرها، وجاء مستوى انسجامها مع منظومة القيم العربية الإسلامية المعدلة بدرجة جيدة.

وقد هدفت دراسة (Dezheng, 2017) إلى تصوير القيم الاجتماعية في اللغة الإنجليزية ككتاب مدرسي للغات الأجنبية في هونغ كونغ، وذلك باعتماد مقارنة سيميائية اجتماعية، حيث تعد القيم الاجتماعية في الكتب المدرسية بمثابة فئات الدلالية التي يتم إنشاؤها بوساطة 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 الصعيد الشخصي.

أما دراسة (Eyyuuml, 2013)، فهدفت إلى معرفة مدى اكساب القيم في النصوص السردية في كتب التعليم الثانوي، وتحديد فيما إذا كان يمكن استخدام النصوص السردية في الكتب المدرسية التركية المستخدمة في التعليم الثانوي في نقل القيمة في أثناء تدريس اللغة التركية. من خلال استعراض القيم المنصوص عليها في البرنامج التعليمي لدورة العلوم الاجتماعية، مثل إيلاء أهمية لوحدة الأسرة، والحرية، والمعرفة العلمية، والاجتهاد، والتعاون، والحساسية، والصّدق، والجمالية،

والتسامح ، والضيافة ، والاهتمام بالصحة ، والاحترام ، والحب ، والمسؤولية ، والنظافة ، وحب الوطن ، وقيم الخير. وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ النّصوص السّردية في الكتب المدرسية للعينّة المبحوثة غنية بالقيم مثل الاجتهاد والحساسية والحب، إلّا أنّ هناك نقصاً 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 التّدرسية 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، وأما القيمة التي حصلت على النسبة الأعلى فقد كانت قيمة احترام الآخرين.

أما دراسة خلف وياسر (٢٤-٢٧ ٢٠١٣)، فقد هدفت إلى معرفة مدى تضمين كتاب العلوم للصف السادس للقيم وفق تصنيف (White)، الذي صنف القيم إلى ثمان مجموعات قيمية. بحيث أشارت التّائج إلى القيم المعرفية حصل على أعلى نسبة بينما القيم الترويحية حصلت على النسب الأدنى.

النظرية التي يعتمد عليها البحث

تعتمد الدّراسة الحالية على النّظرية البراجماتية التي تبحث في المناهج وكتب التّدرّس والتي يريد أحد روادها (dewey,1998) بناء مناهج تربوية على أساس الاجتماعية الجديدة وينظر 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، لأنّها 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 مرناً وهادفاً وقابلاً للتغيير، وأن يعطي الطالب عدداً ممكناً من البدائل لحل المشكلات.

منهج البحث

يعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي وهو طريقة لدراسة الظواهر أو المشكلات كما هي في الواقع، من خلال القيام بوصفها وصفاً دقيقاً علمياً، يعبر عنه تعبيراً كيفياً، 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، ١٩٨٨؛ سيبوكر، ٢٠١٩)

حقل البحث والعينة

يُعدّ كتاب "ندرس العربية- "לומדים ערבית" (ברושה، 2012) عينة البحث الحالي، وقد تم اختياره من جانب الباحثة بشكل عشوائي بعد الاطلاع على مجموعة كتب اللغة العربية المصادق عليها والمعتمدة في المدارس اليهودية، ومن الكتب المعدة لتعلّم اللغة العربية أيضاً كتاب "يا سلام" (גלסטרה ואליאס، 2010) وهو عبارة جزء واحد، مكون من ١٦٩ صفحة. وكتاب "اللغة باب الحضارة" (גלסטרה، 2004). وأما كتاب "ندرس العربية" يعد من الكتب الجديدة نسبياً مقارنة مع الكتب الأخرى، وهو عبارة عن ثلاثة أجزاء. كما ويركز الكتاب الأول على تعلّم الحروف واكتساب مفردات جديدة وتدريب تراعي مهارات القراءة والكتابة، وأما الكتاب الثاني والثالث، فتحتوي على نصوص ويلمها تدريبات في تشمل النحو والصرف والتعبير وفهم المقروء والمسموع، وهذا يخدم متطلبات البحث الحالي.

توصيف كتاب "ندرس 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 ٢٠١٣ للمؤلف "חזי ברושה"، وتم تدقيقه لغوية على يد "גלמרי אביב-ויסבלוט"، أما الإخراج الفني فقد قام به "לانت 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 ٢٦٦ 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 الثاني فتكون من ١٨٤ صفحة مقسمة إلى ستة فصول تحتوي على مضامين مختلفة كالعائلة، الأصدقاء، معالم، مناسبات وشخصيات. واشتمل على نصوص في فهم المقروء تناسب مع معرفة الطّلاب السابقة في الكتاب الأول، والتدرج بمستوى التدريبات، ومهارات اللّغة، ثم يليه الجزء الثالث المكون من ١٨١ صفحة مقسمة لستة فصول بحيث اشتمل على نصوص أكثر عمقا من الكتاب الثاني تناسب مع المرحلة الدراسية، وفهم المقروء، والنحو والصرف، وقواعد الكتاب والتعبير الشفوي والكتابي.

طريقة جمع المعطيات

بداية العمل كانت بعد أن تم اختيار الموضوع وتحديد المتغيرات، ثم الاطلاع على أدبيات البحث والمادة النظرية التي تتلاءم مع موضوع البحث، من خلال البحث في الدّراسات السّابقة. ثم تمّ اختيار سلسلة كتب "ندرس العربية" من مجموعة كتب اللّغة العربية للطّلاب اليهود، وبعدها الاطلاع 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 على وفق تصنيف white، والتي سيتم فحص مدى توافرها في سلسلة الكتاب، بحيث يتم التحليل وفقها من خلال تتبع المفردات في لمحتوى النّصوص والأسئلة والتّدريبات. ثم الانتقال إلى مرحلة التحليل وصياغة النتائج والاستنتاجات ليكتمل البحث بكتابة التّوصيات.

أدوات البحث

أداة البحث هي بطاقة تحليلية، تم بناؤها بالاعتماد على مادة نظرية ودراسات سابقة، منها دراسة شديفات (٢٠١٦) ودراسة عبد الله (٢٠١٠) ودراسة (خلف وياسر، ٢٠١٣)، ودراسة (Gebregeorgis, 2017) وهي بطاقة تحليل القيم المتضمنة في سلسلة كتب "ندرس العربية". تقسم الأداة إلى ٨ مجموعات قيمية على وفق تصنيف (white, 1951) وهي: قيم أخلاقية، واجتماعية، وذاتية، وترويحية، وجسمانية، وعملية،

القيّم الواردة في كتاب 'نَتَعَلَّمُ الْعَرَبِيَّةُ' الَّذِي أُعِدَّ لِلطُّلَابِ الْمُؤَدِّينَ

ومعرفية، وبيئية. وتتضمن كل مجموعة على عدد من القيم، بحيث يتم فحص مدى توافرها في المحتوى من خلال المفردات، والعبارات، والأحداث، والسلوك المتبع للشخصيات أو ما ترمز محتوى الكتاب، والأسئلة والتدريبات، ويتم من خلال الأداة فحص تكرار القيم المجملّة 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

النتائج

لفحص سؤال البحث الأول "ما مدى توافر مجموعات القيم المتضمنة في سلسلة كتاب "ندرس العربية" على وفق تصنيف "white" تم احتساب نسبة تكرار كل فئة من فئات القيم التي جاءت في الكتاب بأجزائه الثلاثة. (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١: تكرار ونسبة مجموعات القيم المتضمنة في كتاب "ندرس

العربية"

المعيار	التكرار	النسبة المئوية %
القيم الأخلاقية	١٠	١٢.٨
القيم الاجتماعية	٣٧	٤٧.٤
القيم الذاتية	١١	١٤.١
القيم الترويقية	٥	٦.٤
القيم الجسمانية	٣	٣.٨
القيم العملية	٦	٧.٧
القيم المعرفية	٣	٣.٨
القيم البيئية	٣	٣.٨
المجموع	٧٨	١٠٠

يظهر جدول رقم ١ أن الكتاب حقق ٧٨ تكراراً موزعة على ثمان مجموعات رئيسية من القيم. حيث أن القيم الاجتماعية (٤٧.٤%) أكثر شيوعاً في كتاب "ندرس العربية" مقارنة بمجموعات القيم الأخرى.

لفحص سؤال البحث الثاني "ما هي القيم الواردة في كل مجموعة من مجموعات القيم

المصنفة وفق تصنيف "white" في سلسلة كتاب "تدريس العربية"؟" والسؤال الثالث "ما نسبة تكرار القيم الواردة في كل مجموعة من مجموعات القيم المصنفة على وفق تصنيف "white" في سلسلة كتاب "تدريس العربية"؟" تم احتساب نسبة تكرار كل قيمة جاءت في الكتاب بأجزائه الثلاثة. (انظر جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢: تكرار ونسبة القيم في كتاب "تدريس العربية"

النسبة المئوية %	التكرار	المعيار	
0.22	٤	احترام القوانين	القيم الاخلاقية
٠.٢٢	٤	الاخلاق	
٠.٨٢	١٥	الايمان	
٠.٠٥	١	التواضع	
٠.١٦	٣	الصدق والامانة	
٠.٠٥	١	العدل	
٠.٤٩	٩	إدارة الصراعات	القيم الاجتماعية
١.٢٥	٢٣	الامن والأمان	
١٥.٧٥	٢٨٩	الاحترام	
٢.٠٧	٣٨	الاختلاف	
٣.٠٥	٥٦	الاشراك والمشاركة	
٠.٤٤	٨	التجانس والتمايز	
٠.٧٦	١٤	الترابط الاسري	
٠.٣٣	٦	التعاون	
٠.١٦	٣	التقدير	
٢.٠٢	٣٧	الصدقة	
٠.٣٨	٧	العطاء	
٠.٧٦	١٤	العمل ضمن طاقم	
٠.٣٣	٦	المحبة	
٣.٧٦	٦٩	المشاركة الاجتماعية	
٠.٠٥	١	احترام الذات	القيم الذاتية
٠.٥٤	١٠	احترام الوقت	
٠.١١	٢	الحرص	
٠.٠٥	١	القناعة	

القيم الواردة في كتاب 'نَتَعَلَّمُ الْعَرَبِيَّةَ' الَّذِي أُعِدَّ لِلطُّلَابِ الْمُؤَدِّينَ

٠.٠٥	١	الكرامة	
٠.٤٩	٩	المسؤولية	
٠.٠٥	١	الوفاء	
٠.٣٨	٧	الجمال	القيم الترويحوية
١.٣٦	٢٥	المرح والسعادة	القيم الجسمانية
٠.٣٨	٧	الصحة	
٠.٨٢	١٥	الارادة	
٠.٢٧	٥	العلم	القيم العملية
٠.٣٨	٧	العمل	
٦١.٩١	١١٣٦	المعرفة	
٠.٠٥	١	المحافظة على البيئة	القيم البيئية

يظهر جدول رقم ٢ أنَّ الكتاب حقق ٦ قيم ضمن القيم الأخلاقية، وهي: احترام القوانين، والأخلاق، والإيمان، والتواضع، والصدق والأمانة والعدل حيث الأكثر شيوعاً ضمن هذه المجموعة هي قيمة الإيمان (٠.٨٢٪). كما أن هنالك ١٤ قيمة تندرج ضمن مجموعة القيم الاجتماعية، وهي: إدارة الصراعات، والأمن والأمان، والاحترام، والاختلاف، والإشراك والمشاركة، والتجانس والتمايز، والترابط الأسري، والتعاون، والتقدير، والصدقة، والعطاء، العمل ضمن طاقم، المحبة، المشاركة الاجتماعية، إذ ظهرت فيها قيمة الاحترام أكثر شيوعاً ١٥.٧٥٪. بالنسبة لمجموعة القيم الذاتية فقد اندرجت ضمنها ٧ قيم مختلفة منها: احترام الذات، واحترام الوقت، والحرص، والقناعة، والكرامة، والمسؤولية، والوفاء، والأكثر شيوعاً فيها كانت قيمة المسؤولية (٠.٤٩٪). أما مجموعة القيم الترويحوية فقد ضمت قيمتي الجمال والمرح والسعادة، والأكثر شيوعاً فيها كانت قيمة المرح ١.٣٦٪. أما مجموعات القيم الجسمانية، والمعرفية والبيئية فقد ضمت كل منها قيمة واحدة على التوالي الصحة، المعرفة والمحافظة على البيئة. أخيراً مجموعة القيم العملية فقد ضمت ٣ قيم مختلفة الأكثر شيوعاً بها كانت قيمة الإرادة بنسبة (٠.٨٢٪).

مناقشة النتائج:-

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة مدى توافر القيم بحسب تصنيف وايت (White) في سلسلة كتب "تدريس العربية" المكونة من ثلاثة أجزاء والمعدة لتدريس اللغة العربية في المدارس العبرية للمرحلة الإعدادية .. كما تهدف إلى معرفة أنواع القيم

المتضمنة في كل قيمة رئيسية والمصنفة بحسب وايت ومعرفة نسبة تكرار كل قيمة أساسية ونسبة كل قيمة فرعية متضمنة بها.

يفحص سؤال البحث الأول مدى توافر القيم بحسب تصنيف وايت في سلسلة كتب "تدريس العربية"، والتي صنّفها وايت إلى ثمانية مجموعات قيمية رئيسية (الأخلاقية، الاجتماعية، الذاتية، التروحية، الجسمانية، العلمية، المعرفية والبيئية)، تشتق عنها قيم فرعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ سلسلة كتب "تدريس العربية" تشتمل على جميع القيم الواردة في تصنيف وايت بنسب متفاوتة تحتلّ بها القيم الاجتماعية نسبة التمثيل الأكبر والتي وصلت إلى (٤٧.٤%). تتوافق هذه النتيجة مع أهداف التعليم الرسمي لإسرائيل الذي يركّز على القيم الاجتماعية بفروعها المختلفة حيث تهتم الأهداف القيمية إلى تربية المواطن على حبّ الإنسان والبلاد، وتهتم بزرع قيمة الاحترام المتبادل للأفراد وأبناء الأسرة وللهوية الفردية الثقافية واللغة، وقد تمّ الإعلان عن هذه القيم التي تتبناها الدولة في وثيقة إعلان قيام إسرائيل الذي نصّ على تبني غرس القيم الديمقراطية، الاحترام وثقافة واتجاهات الآخر، والتربية القائمة على السعي للسلام والتسامح في العلاقات بين الأفراد والشعوب (ميعاري، ٢٠١٤: ٣١٤-٣١٥). كما وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة دويكات (Dweikat، ١٩٨٤). وآخرون (٢٠١٦) والتي هدفت إلى استكشاف القيم الثقافية في كتب تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، حيث توصّلت نتائج الدراسة أنّ القيم الثقافية جاءت الأعلى من بين القيم المفحوصة، وقد ارتبطت النتائج بتركيز الكتاب على القيم الثقافية المرتبطة بالثقافة الأمريكية عامّة ونجد بذلك أنّ الدراسات قد أظهرت تركيز المناهج على القيم المتبناة من جانب المعنيين في وزارة التعليم والتي تعبر من خلالها عن مبادئها وأفكارها العامة، وتظهر انعكاس الفلسفة الايدولوجية العامة للدولة من خلال زرعها في الكتب الدراسية التي تعد أحد الموجهات الفكرية الرئيسية التي يستندوا عليها لغرس مبادئها بين مواطنيها. بينما جاءت كلّ من القيم الجسمانية، المعرفية والبيئية في المرتبة الأخيرة بنسبة (٣.٨%) من النسبة الكلية للقيم المتواجدة في جميع أجزاء السلسلة بواقع ٣ مرات تكرار لكل قيمة. في النّظر إلى الأهداف التي يقوم عليها منهاج تدريس العربية لمحدثي العبرية نجد أنّ الخطّة تبين أنّ الموجه الرئيس نحو تدريس العربية للطلّاب اليهود ينبع من كون ٢٠% من سكّان الدولة هم من محدثي العربية كما أنّ طبيعة

موقع الدولة الجغرافي والذي تحدّد فيه الدّول العربيّة الحدود الأرضيّة معهم ، تجعل من تعلّم العربيّة في قائمة اهتماماتهم ، 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، والفهم، والقراءة، والكتابة 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 الاجتماعيّة الناجحة تتحقق من خلال اكسابه القيم الاجتماعيّة المتعارف عليها في العالم العربيّ (תוכנית הלימודים בערבית לכיתות ז"ב). كما يظهر نتيجة القيم الجسمانيّة المتدنيّة يفسّرها عدم تركيز المنهاج على هذه القيم ذلك أنّ أهدافه تمكين المتعلّم اليهوديّ من تحقيق عمليّة التّواصل عبر اللّغة وتمكينه من إدراك بيئته عبر القيم وكشفه على القيم الاجتماعيّة والبيئة الثقافيّة لمُتحدّثي 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 بالتركيز على قيمة المعرفة، ولكن على الرّغم من ذلك 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.

وأما بالنسبة لسؤالَي البحث الثّاني والثّالث اللذان هدفا إلى معرفة أنواع القيم المتضمّنة في كل قيمة رئيسه والمصنّفة بحسب آيت ومعرفة نسبة تكرار كلّ قيمة رئيسه ونسبة كلّ قيمة فرعيّة متضمّنة بها، فنجد أنّ النتائج قد أظهرت أنّ القيم الأخلاقيّة قد تضمّنت ستّة أنواع (احترام القوانين، والأخلاق، والإيمان، والتّواضع، والصّدق والأمانة، والعدل)، وجاءت قيمة الايمان الأعلى من بين القيم الأخلاقيّة ونسبتها (٨٢%) من مجمل أنواع القيم التي تندرج تحت القيم الأخلاقيّة وتعزو الباحثة هذه النتيجة لما أظهرته نتائج دراسة منصور (٢٠١٨)، وهي دراسة محلّية تبحث

موضوعة التّدين في مناهج وكتب التّعليم في إسرائيل، والتي تؤكّد أنّ الكتب التّعليميّة عبارة عن أداة يتم فرضها من خلالها الأفكار الايدولوجيّة وتفسّر واقع التّعليم الذي يصبو نحو تحولات 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 بأنموذجات من الكتب التي تخدم الأفكار المتعلّقة بالدّين. ويفسّر منصور أنّ قانون التّعليم الرّسمي يرنو إلى تربية الإنسان من خلال ترسيخ قيم المحبّة واحترام الأفراد، والعائلة، والهويّة والثقافة وتعليم التّورا وتاريخ الشّعب اليهودي، والممعن في مجموع ما ورد فإنه يجد أنّها تصبّ في خدمة زرع قيم الدّين اليهودي لارتباطها به. ويضيف منصور في عرضه لموقف وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل لظاهرة التّدين في الكتب بأنّها 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 منظمات يهوديّة أرثوذكسيّة متماهية مع الصهيونيّة الدينيّة والمربطة 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، ٢٠١٨).

وفي النّظر إلى القيم الاجتماعيّة فإننا نجد أنّها قد تضمّنت أربعة عشر نوعًا (إدارة الصّراعات، والأمن والأمان، والاحترام، والاختلاف، والاشراك والمشاركة، التجانس والتّمايز، والتّرباط الأسري، والتّعاون، والتّقدير، والصّداقة، والعطاء، والعمل ضمن طاقم، والمحبّة، والمشاركة الاجتماعيّة) وحازت بذلك قيمة الاحترام على نسبة التّمثيل الأكبر بنسبة (١٥.٧٥%) ووصلت مجمل المفردات أو الجّمل التي تمثّل هذه قيمة الاحترام إلى (٢٨٩) مفردة وجملة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التّربية والتّعليم بترسيخ قيمة الاحترام لدى الطّلاب، فنجد أنّها أحد القيم التي تدرّس في دروس التّربية

الاجتماعيّة وتعدّ من المجالات المهمّة التي تعنى بتنمية الجوانب العاطفيّة والوجدانيّة لدى الطّالِب بغيّة بناء جيل صالح، وقد ظهر هذا الاهتمام من خلال تدريس هذه القيمة بدروس التّربية ضمن برنامج يطلق عليه اسم "مفتاح القلب" استنادًا إلى النّواة الاجتماعيّة-القيميّة على وفق معايير 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، ٢٠١٢). 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 الوزارة والمذكورة في إعلان قيام إسرائيل (תוכנית הלימודים בערבית לכיתות ٢-٦)، 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.

بالنسبة للقيم الذاتيّة فقد تضمّنت سبعة أنواع (احترام الذات، احترام الوقت، الحرص، القناعة، الكرامة، المسؤوليّة والوفاء) وقد وصلت كلّ من قيمة المسؤوليّة واحترام الوقت في المرتبة الأولى شيوعاً بين القيم التّابعة للقيم الذاتيّة، وتعرّض 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، ٢٠١٢؛ תוכנית הלימודים בערבית לכיתות ٢-٦؛ מגילת העצמאות، 1948)، أمّا بالنسبة لقيمة المسؤوليّة فهي أيضًا من القيم التي تركّز عليها وزارة التّربية والتّعليم في إسرائيل حيث نجد أنّها واحدة من القيم التي تدرّس في برنامج مفتاح القلب في المدارس الابتدائيّة، وتهتمّ بذلك بإظهار الطّالِب الاهتمام في مجالاته المختلفة (الشّخصي، والاجتماعي، والتّعليمي) وتطبيقاته الفعليّة في المجتمع وأن يأخذ على عاتقه المسؤوليّة الفرديّة والجماعيّة والمشاركة الاجتماعيّة، وفي التّطرّف إلى التّحليل الذي قامت به الباحثة للمفردات نجد أنّ العبارات الدّالة على قيمة المسؤوليّة تتوافق مع الأطر التي حدّتها وزارة التّربية والتّعليم (برنامج مفتاح القلب-لحصّة التّربية-وزارة التّربية والتّعليم، ٢٠١٢)، ونجد بذلك أنّ

المعدّين اهتمّوا بتحقيق مطالب المنهاج في المجال القيمي المتعلّق في قيمة المسؤولية من خلال تدريس اللّغة في الكتاب.

أمّا القيم التّروحيّة فقد تضمّنت نوعين من القيم (الجمال والمرح والسّعادة) وقد حازت قيمة المرح والسّعادة على نسبة التّمثيل الأكبر بين القيم التّروحيّة، ونجد أنّ هذه النتيجة تتوافق مع نتائج دراسة الفرحان والكبسي (٢٠١٥)، والتي توصّلت إلى أنّ ممارسات القيم التّروحيّة لها تأثيرًا نفسيًا إيجابيًا على الطّلاب، كما وتوصّلت نتائج دراستهما إلى أنّ هذه الأنشطة تُكسب الطّلاب قيم ومهارات اجتماعيّة مختلفة وهو ما يتوافق مع طبيعة الدّراسة الحاليّة.

بالنسبة للقيم الجسمانيّة فقد اشتملت على نوع واحد من القيم وهي الصّحة وكانت نسبتها العامّة من بين توزيع النّسب الكلّي على مجمل أنواع القيم (٠.٣٨%) وهي نسبة ضعيفة جدًّا، كما وتضمّنت القيم العمليّة على ثلاثة أنواع (الإرادة، والعلم، والعمل) وجاءت جميعها بنسب منخفضة من بين مجمل أنواع القيم وتحتلّ بها قيمة الإرادة على نسبة (٠.٨٢%) وهي نسبة التّمثيل الأكبر من بين أنواع القيم العمليّة. كما تضمّنت أيضًا القيم البيئيّة على نوع واحد من (المحافظة على البيئة) ونسبة تمثيلها فقط (٠.٠٥%) وهي نسبة منخفضة جدًّا 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 لغالبية القيم التي يركّز عليها المنهاج.

التوصيات

يُستدلّ من عرض النّتائج ومناقشتها والتي اقتصرّت على عينة مكونة من سلسلة كتاب "ندرس العربيّة" أنّ هناك ضرورة لعرض بعض التوصيات:

✓ يوصى بإجراء دراسة مستقبلية تشمل نفس موضوع البحث على عينة أكبر من

عينة البحث الحالي للتأكّد من النّتائج التي تم التّوصل إليها.

✓ مراعاة التّوازن القيمي التّربوي في المنهاج من جانب 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.

المراجع

المراجع العربية

- ابرييم. (٢٠١٨). دور الأسرة في تنمية القيم البيئية لدى الأبناء. مجلة جامعة بابل، ٢٦(٩)، ٤٠٩-٤٢١.
- أبو الرُّب، ح. (٢٠١١). تعليم اللّغة العربية في المدارس اليهودية في اسرائيل (منهاج المرحلة الاعدادية أنموذجًا). مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ٢٢، ٣٢٥-٣٥٩.
- أبو جراد، خ. (٢٠١٧). تقويم مقرر اللغة العربية للصف الثالث مرحلة الأساس في ضوء الأهداف التربوية العامة من وجهة نظر المعلمين بدولة فلسطين. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- أبو شريعة، ع. ٢٠١٥. القيم الإسلامية المنتشرة في محتوى كتب اللّغة العربية بمركز اللّغات بالجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا: الكتاب الأساسي الأول التّموذجي: دراسة تحليلية تقويمية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٦٨، ٢١-٤٨.
- أمارة، م. (٢٠١٠). اللغة العربية في اسرائيل سياقات وتحديات. دراسات: المركز العربي للحقوق والسياسات، دار الفكر-الاردن.
- بريخ، أ. (٢٠٠٠). القيم المتضمنة في كتابي القراءة للصّفين العاشر والحادي عشر بمحافظة غزة. الجامعة الاسلامية:غزة.
- بكر، ع. (١٩٨٣). فلسفة التربية الاسلامية في الحديث الشريف، ط١، مصر، دار الفكر العربي.
- الحديدي، ع. قاسم، م. الحجوري، ص. شيخ، أ. (٢٠١٧). معايير تعليم اللّغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى. الرياض: دار وجوه.
- خلف، ك. القيم المتضمنة في كتاب مبادي العلوم للصف السادس الابتدائي وفق تصنيف "white". مجلة القادسية للعلوم الانسانية، ١٤. ٢٧٧.
- الدّباغ، م. (٢٠١٢). تصنيفات القيم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع٨٩، ١٨٩-٢٠٥.
- ذياب، ف. (١٩٨٨). القيم والعادات الاجتماعية. القاهرة، دار الكتاب العربي.

- الرومي، ع. (٢٠١٢). تحليل القيم المتضمنة في كتاب لغتي الخالدة للصف الأول المتوسط وتقويم التدريس المعلمين إياها، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- السليم، بشار. (٢٠١٥). القيم التربوية المتضمنة بالأناشيد الواردة في كتب لغتنا العربية لصفوف المرحلة الأساسية الأولى في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية، مجلد ٤٢، عدد ٢.
- سيبوك، إ. (٢٠١٩). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الانسانية. جامعة قاصدي مرباح، ع١٦، ٤٣-٥٤.
- الشديفات، ع. (٢٠١٦). القيم المتضمنة في كتب اللغة الانجليزية للصفين الثامن والتاسع الاساسيين في الأردن.مجلة دراسات وأبحاث، ع٢٣، ١٧٦-١٩٦.
- طعيمة، ر. (٢٠٠٧). العربية للناطقين بغيرها. مجلة تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ع٤٤.
- طعيمة، ر. الناقة، م. (١٩٨٣). الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى.
- العبد الله، م. (٢٠١٠). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الاسلامية المعدلة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢ (١١)، ١٧٩-٢٠٤.
- عبد الدائم، ع. (١٩٨٩). التربية والقيم الانسانية في عصر الثقافة والمال، المستقبل العربي، ٢٠ (٢٣٠)، ٦٤-٨٠.
- عبد الرحمن، ت. (٢٠١٢). 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. (٢٠١٠). القيم المتضمنة في كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الاولى في الاردن ومدى انسجامها مع منظومة القيم العربية الاسلامية المعدلة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١١ (٢)، ١٧٩-٢٠٥.

- عتيق، أ. (٢٠١٧). تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين. دراسات: جامعة النجاح.
- علي، ع. (٢٠١٧). معايير تجديدية في تقويم المحتوى الثقافي في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها: دراسة تحليلية. مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، ١١(١)، ٨٨-١٠١.
- عميرة، م. (١٩٩٠). الثقافة الإسلامية في كتب تعليم العربية لغير الناطقين بها. المعهد العالمي للفكر الاسلامي وجمعية الدراسات والبحوث الاسلامية، ١، ٣٠١-٣٢٦.
- فارس، ف. (٢٠٠١). اللغة العبرية. مؤسسة الرسالة.
- فضل الله، م. (٢٠١٦). دور المعلم في تطوير المناهج في ضوء أسلوب النظم. مجلة القراءة والمعرفة، ١٧١، ٨٣-١١٢.
- الفوزان، ع. (٢٠٠٧). إعداد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- الكبسي، ع، الفرحان، و. (٢٠١٥). أثر استخدام الأنشطة الترويجية في اكتساب المهارات الاجتماعية.
- اللاطي، ي، العدوي، غ، الدايات، ن. (٢٠١٩). المحتوى الثقافي لنصوص القراءة في كتاب (القطيرات السوداء) لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، المستوى B2 نموذجاً. Tishreen University Journal-Arts and Humanities Sciences Series، ٤١(٤).
- اللبان، ف. (٢٠١٦). 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، ٢٥، ٢٦٩-٢٩٢.
- المالكي، ز. (٢٠١٨). القيم التربوية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الأول الثانوية بالملكة العربية السعودية دراسة تحليلية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مج ٩، عدد ١.
- مجادلة، ه. (٢٠١٧). الاستثمار اللغوي الفلسطيني في ظل الثنائية وهشاشة الهوية اللغوية. المؤتمر الدولي الخامس للغة العربية، ١٦٠-١٧٠.

- منصور، ج. (٢٠١٨). التّدين في مناهج وكتب التّعليم في إسرائيل. المركز الفلسطيني للأبحاث والسياسات والدراسات الاستراتيجية-مسارات.
- ميعاري، م. (٢٠١٤) مناهج التّعليم العربي في إسرائيل. المجلس التربوي العربي ولجنة متابعة التعليم العربي.
- النّاجي، خ. (٢٠٠٢). دراسة تحليلية للقيم المتضمّنة في كتاب العلوم العامة للصّف الثّامن الأساس في الأردن. مجلة كلية التربية، ١٩، ١٠.
- النّاقة، س. (١٩٩٥). أسس اعداد مواد تعليم اللّغة العربية وتأليفها. الرباط: منشورات المنظمة الاسلامية.
- هندي، ص. (١٩٩٩). تخطيط المنهج وتطويره.(ط٣).عمان: دار الفكر.
- وزارة التّربية والتعليم، (٢٠١٢). برنامج مفتاح القلب-لحصّة التّربية. قسم التّعليم الابتدائي: وحدة التّربية للحياة في المجتمع.

المراجع العربية

- ברוש, ח. (2012). לומדים ערבית. מטח.
- דובנר, 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. במתון 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 ה"ב לשעות חינוך.

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