



هَدِيَّة GIFT

الجامعة الأردنية
كلية الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية

مور الشخمية في كتب القراءة للمرحلتين
الإعدادية والثانوية بدولة البحرين.

إعداد

عشمان إبراهيم علي هرمس

إشراف

الأستاذ الدكتور: عمر حسن الشيخ

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على
درجة الماجستير في التربية - تخصص المناهج -
بكلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية .

شوال / ١٤١٠

مايو / ١٩٩٠ م

بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى زوجتي، التي كانت ولا تزال، "منارا"

يفضيء لي في بحور البحث عن نور

العلم والمعرفة .

شكر وتقدير

بكل سرور ، أسجل شكري وتقديري ، لكل من أخذ بيدي وأهدني
في إنجاز هذه الدراسة .

بكل سرور ، أسجل شكري وتقديري وامتناني ، للأستاذ الدكتور
عمر حسن الشيخ ، الذي أهداه عليّ من كريم طباعه ، وأهدني - ولم
يخنّ عليّ - رغم مشاغله الجمّة ، ومهامه كعميد لكلية التربية - من
نفيس وقته ، فقد شهد معي غرس هذه الدراسة منذ كانت نبتة ، لتعدهد
سقايتها ، وكفلها برمايته ، حتى أبيضت ، وحان قطافها .

وبكل ودّ ، أسجل تقديري وامتناني ، إلى عضوي لجنة
المناقشة : الدكتورة الفاضلة نرجس حمدي ، والدكتور الفاضل يوسف
قطامي .. اللذين رافعا الدراسة منذ كانت مشروعا ، فمراها
بملاحظاتهما الثرية ، وتوجيهاتهما النيرة ... وبفعل ذلك هدت
بصماتهما جليّة على هذه الدراسة .

ولا يلوطني أن أسجل شكري للأخ صلاح جميل الذي بذل جهدا
كبيرا في طباعة هذه الرسالة وتنسيقها .

ودائما وأبدا ، الشكر لله العليّ التقدير الذي أهدني
الصبر والتوفيق ، والشكر لله الذي يستر لدراستي أساتذة أعلام
الفاضل ، لمست فيهم سعة العلم ، وحب العمل ، وفزارة العطاء .

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
إهداء	١
شكر وتقدير	٣
فهرس الجداول	هـ
فهرس الملاحق	و
الخلاصة	ز
الخلاصة باللغة الانجليزية	ط

الفصل الأول :

الدراسة : خلفيتها، مشكلتها، أهدافها وأهميتها :

١. المقدمة ١
٢. مشكلة الدراسة وأهدافها ١٢
٣. تعريفات الدراسة : ١٦
 - القيمة ١٦
 - كتب القراءة للمرحلتين ١٧
 - قيم الحداثة ١٧
 - صور الشخصية والشخصية الحديثة ١٨
٤. حدود الدراسة ٢٠
٥. أهمية الدراسة ٢١

الفصل الثاني :

- مراجعة أدب الدراسة ٢٣

المحتوى	الصفحة
---------	--------

الفصل الثالث :

طريقة الدراسة :

١. المادة التعليمية المحللة ، ووصف العينة ٣٨
٢. طريقة تحليل المحتوى ٤١
٣. اداة الدراسة ٤٢
٤. تصديق التحليل وشبائه ٤٢
٥. الطرق الإحصائية ٤٣

الفصل الرابع :

- تحليل البيانات والنتائج ٤٥

الفصل الخامس :

- مناقشة النتائج والتوصيات ٥٥

المراجع :

- المراجع العربية ٦٤
- المراجع الأجنبية ٧١

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١.	عدد موضوعات كتب القراءة في كل مجال	٣٩
٢.	عدد فقرات كتب القراءة في كل مجال	٤٠
٣.	حجم العينة المختارة من كتب القراءة في كل مجال	٤٠
٤.	النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين على الوحدات التي تتضمن قيما ، وعلى نوع القيم المتضمنة	٤٣
٥.	عدد الوحدات المحللة في كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية ، وعدد الوحدات التي اشتملت على قيم الحداثة ، ونسبها المئوية	٤٦
٦.	تكرارات قيم الحداثة ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلة الإعدادية	٤٧
٧.	معاملات الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتب القراءة للمرحلة الإعدادية	٥٠
٨.	تكرارات قيم الحداثة ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلة الثانوية	٥٢
٩.	معاملات الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتب القراءة للمرحلة الثانوية ، وفي كتب القراءة للمرحلتين	٥٣
١٠.	تكرارات القيم الأخرى ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية	٥٤

فهرس الملحق

رمز الملحق	عنوان الملحق
------------	--------------

1	مقياس قيم الحداثة لانكلس وسميث الذي طوره الشيخ والخطيب .
ب	وحدات المعنى التي عرضت على المحكمين لبيان نوع القيم التي تتضمنها .
ج	الأهداف العامة للتعليم، وأهداف المرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين .

الخلاصة

صور الشخصية في كتب القراءة للمرحلتين
الإعدادية والثانوية بدولة البحرين.

إعداد : عثمان إبراهيم هرمس

إشراف : الأستاذ الدكتور عمر حسن الشيخ

هدفت هذه الدراسة أولاً إلى تحديد درجة شيع قيم الحداثة
في كتب القراءة العربية للصفوف الإعدادية والثانوية ، وثانياً إلى
التعرف إلى صور الشخصية التي تتضمنها هذه الكتب .

وقد افترضت الدراسة أن كتب القراءة ، مثلها مثل سائر
الكتب المدرسية ، تعكس ، بوصفها ترجمة لمناهج اللغة العربية ،
ما في هذه المناهج من قيم .

وقد عرّفت قيم الحداثة بأنها مجموعة متلازمة متسقة من
القيم ، تسم الفرد بسمات شخصية مميزة ، وانها توجه سلوكه
المتميز ، وتحدد علاقته بنفسه وبالأخرين .

وللكشف عن القيم في الكتب ، استخدمت طريقة تحليل المحتوى،
وقد قسم المحتوى في الموضوعات التي شملها كل كتاب إلى عدد من
الفقرات . ثم اختيرت عينة عشوائية طبقية شكلت ٣٠ % من المحتوى ،
ومثلت مجالات المحتوى بشكل متناسب . كما استخدمت (تصنيف قيم
الحداثة) لانكلس وسميث الذي طوّره الشيخ والخطيب (١٩٨٥) .

ولتصديق التحليل وحساب ثباته ، استعانت الدراسة بمحكمين تم تعريفهما بتصنيف الحادثة السالف الذكر ، ودربا على التحليل ، ثم طلب إلى كل منهما - وبشكل مستقل عن الآخر - أن يحلل عينة عشوائية من الفقرات التي سبق للدراسة أن حللتها ، وقد لوحظ أن نتائج تحليلهما كانت متسقة مع نتائج تحليل الباحث .

وبعد مرور شهر ، تم تحليل العينة نفسها من قبل الباحث ، ولوحظ أن نتائج التحليلين كانت متطابقة .

وقد أظهر التحليل أن عدد وحدات المعنى التي تم تحليلها في كتب المرحلتين ، بلغ (٣٢٢٩) وحدة معنى ، وأن كتب القراءة للمرحلة الإعدادية قد اشتملت على (١٦١٠) وحدة معنى ، تضمنت (٤٢٩) قيمة ، من بينها (٢٩٢) قيمة من قيم الحادثة ، شكلت ما نسبته (١٨١٣٪) من جملة وحدات المعنى . أما كتب القراءة للمرحلة الثانوية فقد اشتملت على (١٦١٩) وحدة معنى ، تضمنت (٤٨٨) قيمة ، من بينها (٣٠٨) قيمة من قيم الحادثة ، شكلت ما نسبته (١٩٠٢٪) من جملة وحدات المعنى .

كما أظهر التحليل أن كتب القراءة للمرحلتين قد اشتملت على (١٠) قيم أخرى لم ترد ضمن قيم الحادثة الواردة في تصنيف الحادثة لانكلس وسميث.

وتقدمت الدراسة بعدة توصيات ، منها : أن يعاد النظر في محتويات الكتب ، وفي المناهج بصفة عامة ، لتصبح ذات أثر بارز في تكوين الشخصية الحديثة .

Abstract

Personality's images in reading textbooks
in intermediate and secondary grades
in Bahrain State

By: Othman Ebrahim Harmas

Supervisor: Professor Dr. Omar Hasan El-Shiekh

The study was planned to assess the extent of dominance of modernity values in reading textbooks of intermediate and secondary grades and to identify personality images embedded in these textbooks .

The study assumed that reading textbooks , being like other school textbooks a concrete translation of school curricula, reflect the values in these curricula.

The modernity values were defined as the syndrome of values characterizing modern societies and those living in it with definite personality traits. Modernity values are thus envisaged as a powerful force that influences individuals' behavior and their social interactions.

The method of content analysis was used to assess the dominance of values in reading textbooks ,the content of each textbooks was divided into units and random stratified sample of (30%) was selected representing proportionally all kinds of content . The modernity classification system of Inkeles and Smith was used .

The validity and the reliability of the content analysis were estimated using the appropriate technique.

The analysis revealed that only (18.13%) of the sample of meaning units taken from the intermediate reading textbooks and (19.02%) of the sample from the secondary reading textbooks were classified as units including modernity values .

In addition,the analysis revealed that intermediate and secondary reading_textbooks included values other those included in the modernity classification system of Inkeles and Smith.

On the basis of the above findings,several recommendations were offered such as need of revising textbooks and curricula to make them effective as tools for inculcating modernity values in students .

الفصل الاول

الدراسة : خلفيتها ، مشكلتها ، اهدافها واهميتها

المقدمة :

ثمة علاقة وثيقة بين الثقافة والشخصية ، فالثقافة هي صنعة الإنسان ، وحصيلة لنشاطه عبر الأجيال ، والشخصية الإنسانية وليدة هذه الثقافة ، التي "تطبع شخصيات الأفراد بطابعها بفضل ما يمتصونه من مجمل عناصرها ، وما يكتسبونه من عمومياتها ، من لغة وعادات ، واهداف ، واتجاهات ، وقيم .. " (الهيتي، ١٩٨٨: ٣٧) ، ومن هنا يختلف سلوك الأفراد ، وتختلف شخصياتهم باختلاف ثقافاتهم ، او تغييرها بين آن وآخر .

ويعد التغيير ضرورة حتمية لكل المجتمعات . بيد ان "أي مجتمع يسعى إلى التغيير لا يمكن أن ينجح في مسعاه بدون خلق الوعي بضرورة التغيير لدى افراده" (محشي ، ١٩٨٥) ، "فتغيير المجتمع ، وانتقاله من نمط إلى آخر ، يتطلب تغييرا سابقا أو موازيا في شخصيات افراده" (ابيض ، ١٩٨٤) .

وبمعنى آخر، لكي يتم الاطمئنان إلى حدوث التغيير في المجتمع ينبغي التأثير في قيم الأفراد واتجاهاتهم، حتى يعوا ضرورة التغيير، فيقبلوه، ويقدموا على التغيير. وعليه فإن اتجاهات الافرادالقيمية، كما يقول كاظم (١٩٦٣) "ينبغي أن تساير كل تغير، وان تتطور بالسرعة التي تسمح بحدوث التقدم والانطلاق".

وكيما يحدث التغير المطلوب ، او بعبارة أدق ، كيما يحدث التطور والتقدم في المجتمع ، لا بد من توجه المجتمع إلى التربية وإعادة توجيهها باستمرار . فللتربية دور يمكن أن تؤديه في هذا المجال ، بوصفها أداة رئيسة لنقل الثقافة وقيمها ، إلى الأفراد من أجل إعدادهم للقيام بالأدوار الاجتماعية المنشودة ، حتى غدت " التربية عملية تعليم وتعلم لأنماط متوقعة من السلوك الإنساني تسفر عن تشكيل الفرد وفق ما يريده مجتمعه من مواصفات ، فهي معنية بسلوك الفرد ، وتنميته وتغييره وفق احتياجات المجتمع " (عبدالقادر، ١٩٧٥) ليتمكن الفرد من التوافق مع معايير ذلك المجتمع .

والملاحظ أن المجتمعات تتحول كثيرا على التربية في تنمية شخصيات الأفراد ، وإعدادهم للمساهمة الفاعلة في المجتمع ، يضاف إلى ذلك ، أن كثيرا من المجتمعات ترى في التربية قوة للتخطيط والتوجيه والتطوير الاجتماعي ، فالتربية كما يقول صابر (١٩٨٧: ٧) "عملية مستقبلية ، وهي الأداة التي تعد أجيال اليوم لعالم الغد . ولهذا ، فإن المربين مدعوون لأن تكون عيونهم على الحاضر وعلى المستقبل ، يستشفون آفاقه ويسبرون مجاهله ، حتى تستبين لهم صور - ولو عامة - عن اتجاهات التغير والتطور في مجتمع الغد" .

وحتى تنجح التربية في تحقيق ما ينشده المجتمع ، كان لا بد للقائمين على عملية التربية من الاضطلاع بمهام عديدة منها :

١. وضع تصور واضح للتربية ، وتحديد الأهداف التعليمية ، وذلك أن وضع تصور واضح للتربية ، وتحديد أهدافها يوجهان عملية التربية منهجا واسلوبا وتقييما (أي يوجهانها من حيث

مدخلاتها) ، ويوفران المعايير التي يمكن بها الحكم على المخرجات التربوية .

ويحدد لبیب وزمیلاه (١٩٨٤ : ٢٤) المقصود بالتصور الواضح للتربية ، فيذكرون انه يتمثل في "وجود فلسفة تربوية واضحة تتسم بالاتساق والتكامل ، فيما يتعلق بعدد من القضايا الأساسية التي تتعلق بالتربية ، كالعلاقة بين التربية والتنمية الشاملة ، دور التربية في التغير الاجتماعي ، العلاقة بين الفرد والمجتمع ، والفرد والمعرفة ، والصورة المثالية للإنسان من حيث سلوكه وعلاقاته بالمؤسسات المختلفة ... إلخ" .

أما تحديد الأهداف التعليمية فعلية يحرض كثير من التربويين على بيان أهميتها ، لأنها كما يوضح (لبیب وزمیلاه) "تعد مدخلا رئيسا للمنهج لأنها تشكل وتحدد بصورة أساسية المكونات الأخرى له من محتوى ، طرق وأساليب تدريس ، وسائط وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم" .

٢. وضع المحتوى الملائم لتحقيق تلك الأهداف ، أي اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وتقديمه على نحو يتسق مع الأهداف التعليمية . "فإن كانت أهداف المنهج تتضمن أهدافا معرفية ونفس حركية ووجدانية ، فمن الطبيعي أن يتضمن محتوى المنهج خبرات تنتمي إلى هذه المجالات المختلفة" (لبیب وزمیلاه؛ ١٩٨٤: ٤٩) .

٣. تنظيم الحياة المدرسية على نحو يتسق أيضا مع التصور الموضوع للتربية ، ومع الأهداف المحددة لها . وهنا يبرز دور المدرسة "كإحدى أهم المؤسسات القادرة على تهيئة الطالب تهيئة فكرية وسلوكية ، وبالتالي ترسيخ أسس شخصيته المستقبلية"

(مخرو ، ١٩٨٥) ، كما يبرز دورها كبيئة اجتماعية "قادرة على التأثير في الأدوار الاجتماعية للطلاب في حياتهم المستقبلية" (Holsinger, 1972:26) فتستطيع أن "تعددهم ليقوموا بإحداث التغير ، وأن تعمل على تخفيف التوترات التي ترافقه" (أبيض ، ١٩٨٤) . فالحياة المدرسية كبيئة أوجدها المجتمع بهدف التربية ، يفترض أن توفر للطالب فرصا شخصية عديدة ، وأن تهيم له كذلك خبرات اجتماعية مريضة ، فبتلك الفرص الشخصية ، والخبرات الاجتماعية ، تنمو شخصيته . وقد أشارت بعض الدراسات إلى الصلة بين المدة التي يمكثها الطالب في الحياة المدرسية ومستوى حدائشه (Gunningham, 1972:52) وخلصت إلى القول بأن "المؤشرات المدرسية الحديثة تعد عاملا رئيسا في تحديد مستوى حداثة الطالب ، لأن سلوكاته الحديثة تزداد بزيادة تعليمه وتعرضه لمثل هذه المؤشرات الحديثة" (Inkeles , 1970 : 12,13; Holsinger, 1972:25; Klineberg, 1972:66) .

ويبدو مما سبق أن الأنظمة التربوية غدت مطالبة بالقيام بمهام جديدة ، ومنها كما يذكر الشيخ والخطيب (١٩٨٦) : " مهمة التحديث والإنماء والتطوير ، للإنسان والمجتمع على حد سواء ، باعتبار الأنظمة التربوية الحديثة أداة أساسية للتغير الاجتماعي ، أي لنقل المجتمعات من حالة السكونية الجامدة (أو ما يعرف بالاتباعية أو التقليدية) Traditionalism إلى حالة المجتمعات الحديثة التي تتسم بالدينامية والتغير والعقلانية " .

"ولأن التغير الاجتماعي المطلوب يتطلب قيما جديدة ، كان لابد من صياغة الأنظمة التربوية الحديثة في بنى تنظيمية جديدة تؤهل

القيم الجديدة وتؤسسها ، بحيث يسهل على الفرد من خلال المشاركة في تفاعلاتها ونشاطها والتعرض لتأثير برامجها وتنظيماتها تمثل الأدوار الجديدة وتعلم الأنماط والتوقعات السلوكية الجديدة ، فتكون له تلك "الشخصية الجديدة" القادرة على المشاركة الناشطة الفاعلة في عملية التحديث والإنماء" (الشيخ ، الخطيب، ١٩٨٦) .

وصفوة القول في هذا المجال إن التغير الاجتماعي من جهة ، والتغير الهائل السريع في حقول العلوم والمعرفة من جهة أخرى ، يحتاج إلى مناهج دراسية ، تساير هذا التغير (فخرو، ١٩٨٥) ، كي تتمكن هذه المناهج ، والأنظمة التربوية ككل من أداء المهمات المنوطة بها .

"ولكي تحقق الأنظمة التربوية الحديثة ما عول عليها في عملية التحديث والإنماء ، باعتبارها قوة تجديدية ، فقد تعين عليها - كما يقول الشيخ والخطيب ، ١٩٨٦ - أن تسهم في مجالين رئيسيين : أولا : في المجال المؤسسي ، فتعمل من خلال نشر المعرفة الحديثة والمهارات الفكرية والمهنية على تلبية الحاجات المؤسسية الحديثة من القدرات الإنسانية كما يتطلب ذلك بناء الدولة الحديثة ، وثانيا : في المجال النفسي الاجتماعي فتقوم بتكوين الإنسان تكوينا نفسيا اجتماعيا ملائما يسهل له قبول التغير الاجتماعي ، ويسر له المشاركة في عملية التحديث والإنماء بعقله ووجدانه . وهذه الوظيفة الأخيرة عرفت بوظيفة بناء الشخصية الحديثة " .

ويتضح مما ورد آنفا " أن دور المدرسة لا يقتصر فقط على إكساب الطلبة المعارف والمهارات التي يشتمل عليها المنهج التربوي المعلن عنه ، وإنما يمتد ليشمل المنهج التربوي الخفي

الذي تقدمه . وهذا المنهج الخفي قد يقدم للطالب نماذج شخصية حديثة من السلوك الاجتماعي ، فضلا عن قواعد للعمل والتنظيم والتفاعل مع الآخرين تنسجم مع ما يعرف بالسلوك الاجتماعي الحديث . ومن الواضح أن الطالب نتيجة لتعرضه لهذه النماذج والقواعد السلوكية الحديثة ، وبسبب ما تمارسه المدرسة من ثواب وعقاب وتعزيز ، يميل تدريجيا إلى محاكاة هذه النماذج وتمثلها ، كما يميل إلى تذوق القواعد السلوكية الحديثة ليصبح سلوكه وتصرفه اقرب ما يمكن إليها" (الشيخ، الخطيب ، ١٩٨٥) .

ويلاحظ في ضوء ما سبق ، أن الحديث عن الدور الجديد للمدرسة ، وعن تطوير الأنظمة التربوية ، يقود إلى الاهتمام بكل مكونات المنهج : الأهداف ، المحتوى ، طرق وأساليب التدريس ، الوسائل والأنشطة التعليمية ، وأساليب التقويم . ومن الطبيعي أن تنال مهمة تحديد الأهداف واختيارها النصيب الأوفر من ذاك الاهتمام لأنها المنطلق الأساسي في تصميم المنهج وتخطيطه . وحينما يتجه التفكير إلى تحديد الأهداف واختيارها ، فإنما ينصب الاهتمام على موضوع القيم ، وذلك لأن الاهتمام باختيار الأهداف هو اهتمام باختيار القيم التي تنطوي عليها الأهداف ، بل أن "الأهداف هي في حقيقتها قيم أساسية يلجأ إليها المربون لتبرير قيم أدنى منها" (فينكس ، ١٩٨٢ : ٤٥٢) " وما دام الإنسان يفضل ويستحسن ويرجع فهو يتجه نحو القيم ، أو بالأحرى يهتدي بهدى القيم في سلوكه (دياب ، ١٩٨٠ : ٢٣) .

ويشير بروبيكر إلى ذلك بقوله : "إن كل قرار يتخذه المربون يكاد أن ينطوي على بعض الأمور القيمية، سواء أكان ذلك بصورة مباشرة أم بصورة غير مباشرة. وبيان الإنسان لأهدافه التربوية هو في الوقت

ذاته بيان لقيمه التربوية" (بروبيكر ، ١٩٦٧ : ١٧٧) .

وإذا كان الاهتمام باختيار الأهداف اهتماما باختيار القيم ، فلا بد أن يكون أيضا اهتماما بنمط الشخصية الذي يطمح إلى تكوينه بالعمليات والمضامين التربوية المختارة . ومن هنا تبرز العلاقة وثيقة بين ما يطمح إليه على شكل أهداف وقيم ، وبين ما يقدم ويضمن في محتوى المناهج . ويوضح لبیب وزمیلاه (١٩٨٤ : ٢٣) هذه العلاقة في قولهم : "إن المنهج منظومة لمضمون التعليم ، ترمي إلى إكساب التلاميذ معارف ومهارات واتجاهات قيمية ، وبالتالي إلى تعديل سلوكهم على نحو معين . ولذلك فهناك عملية اختيار لمخرجات معينة يسعى النظام التعليمي - ومن ثم المنهج - إلى تحقيقها . وبعبارة أبسط هناك تصور معين لما يجب أن يكون عليه التلاميذ بعد إنجائهم مرحلة دراسية معينة أو مرورهم بمواقف تعليمية محددة" .

وكلما وضح التصور لما يجب أن يكون عليه التلاميذ مستقبلا ، سهلت العناية باختيار المحتوى الملأئم لهم ، فاختيار المحتوى ينبغي ألا يكون مجرد تجميع لمواد لا يربط بينها رابط بقدر ما هو انتقاء وفق تفضيلات قيمية .

ويؤكد فينكس (١٩٨٢ : ١٠٥) هذا المعنى حين يقول : "إن اختيار ما يجب تعلمه يتطلب مبدأ التفضيل ، إذ يجب أن يكون هناك مقياس لمعرفة الموضوعات الأكثر أهمية من غيرها ، والموضوعات التي يمكن أن يضحى بها والموضوعات التي تتضح ضرورتها المطلقة" .

وفي هذا الصدد يتجلى بوضوح توجه الأنظمة التربوية ، ويتضح مسارها . فعندما تشرف هذه الأنظمة على العملية التربوية ، وترسم سياستها ، وتحدد أهدافها ، فهي إنما تفاضل ، وتتخذ موقفا ،

فالتربية كما يقول (سيفر ، ١٩٨٧ : ١٤٢) "ليست بالعامل المحايد ، ولذلك جرى تكييفها وتوجيهها في كل المجتمعات". ومن هنا يختلف التربويون في تعريفهم لمعنى التربية ، فهذا المعنى ، كما يقرر (التل ، ١٩٨٧ : ٣٦) "محدد بالفلسفة - أو ما يقوم مقامها - التي يؤمن بها هؤلاء التربويون ، ولذلك فإن الصيغ المختلفة لمعنى التربية ، والتي يحفل بها الأدب التربوي ، توضح الاختلافات بين المفكرين في نظرتهم للتربية ومعناها " ، ولذلك فليس بالأمر المستغرب أن تتباين محتويات المناهج الدراسية تبعاً لتباين فلسفة التربية لدى واضعيها ، خاصة وأن "فلسفة التربية هي التي تحدد الأهداف العامة للتربية ، وبالتالي هي التي تحدد وسائلها ووسائلها وأدواتها" (التل ، ١٩٨٧ : ٤٦).

وإذا كانت المناهج الدراسية "تتضمن تنظيمات من المعرفة متصلة ببنية المجتمع أو تنظيمه الاجتماعي ، وبايديولوجية الذين يصنعون القرارات المنهجية ، فهي من هذه الناحية تعكس تعريفا اجتماعيا للتربية ، وهي إن صح التعبير تكوينات اجتماعية (Social Constructions) تستهدف توزيع نماذج معينة من الحقيقة والوعي على الأفراد بغية تاطيرهم أو قولبتهم إدراكيا وفكريا وجدانيا وفق ايديولوجية النظام الاجتماعي" (الشيخ ، الخطيب ، ١٩٨٦) . وعليه فتعرض الأفراد لتلك التكوينات الاجتماعية له دور كبير في تكوين قيمهم واتجاهاتهم وعاداتهم وأنماط سلوكهم ، وبالتالي تكوين شخصياتهم .

ومما يجدر ذكره أن سعي المناهج الدراسية إلى تكوين شخصيات الطلبة ، لا يعني أن تكون شخصياتهم متطابقة تماما . فمهمة المناهج " أن تقدم بيئة ثقافية تهيم أسباب النمو للشخصية من خلال

تكوين مجموعة من الأنماط القيمية التي يتميز بها الأفراد ، وبذلك تكون شخصية كل فرد صورة لثقافته التي ترعرع في أحضانها إلى حد كبير " (الهيبي ، ١٩٨٨ : ٣٩) ، ونتيجة لأن "الثقافة تشتمل على عناصر قيمية ذات طابع عام ومشارك ، وتنتشر بين الأفراد ، وتتسم عادة بقدر أكبر من الثبات" (أحمد ، ١٩٨٢) ، فإن "التفاعل المستمر والدايم بين جميع أفراد المجتمع يؤدي كما يقول (وصفى ، ١٩٨١ : ٥٥) إلى تشابه شخصياتهم في عناصرها الأساسية . بيد أن هذا التشابه لا يصل إلى حد التطابق ، لأن عملية تكوين الشخصية عملية تكامل للخبرة التي تستمد من تفاعل الفرد مع بيئته . ولذلك فإن الأفراد يكتسبون خبرات مختلفة حتى في البيئات المتشابهة ، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى أن تكون شخصياتهم مختلفة" . ويشير (وصفى ، ١٩٨١ : ٤٨) إلى "اتفاق الأنثروبولوجيين على وجود الاختلافات والفروق الفردية في شخصيات أفراد المجتمع الواحد ، واتفاقهم على وجود تعدد لأشكال الشخصية في المجتمع الواحد . علاوة على اتفاقهم على أن العناصر المشتركة في شخصيات أعضاء المجتمع الواحد تكون معا صيغة كلية متكاملة يمكن أن تسمى الشكل الرئيسي للشخصية " .

وصفوة القول ، فإنه لا ينبغي النظر إلى أن وظيفة المنهاج تنحصر في تقديم معرفة للطلبة وكفى ، فالمعرفة كما يقول فخرو (١٩٨٥) "ينبغي أن يصاحبها تنمية سلوكية وعقلية وجدانية ، تؤكد الموضوعية في التفكير ، والقدرة على تنظيم الحقائق ورؤية ترابطها، وتنمى القدرة على الثقة بالذات، وتقاوم الفكر التسلطي، والغيبى ، وتكسر من التساؤل والتفتيش عن الحقيقة" ، بل يجب النظر إلى أن وظيفة المنهاج تتجاوز تقديم المعرفة إلى نشر القيم والاتجاهات التي تسهم في تكوين الشخصية ، "فالأنظمة التربوية كما

يقول الشيخ والخطيب (١٩٨٦) : من أهم العوامل التي تفضي إلى تحديث الشخصية " . وقد ذهب (انكلس ، ١٩٧٠ ، هولسنجر ، ١٩٧٢) إلى اعتبار " الأنظمة التربوية واحدة من أهم المصادر التي تحدد صفات الأفراد في المجتمعات الحديثة " . ويتفق معهما (الشيخ والخطيب ، ١٩٨٦) في ذلك فيعتبران " الأنظمة التربوية واحدة من أكثر الأدوات القوية لغرس القيم والاتجاهات وأنماط السلوك الحديثة " .

وعليه ، فإن المناهج الدراسية بما تنطوي عليه مضامينها من خبرات تعليمية " تعد أداة رئيسة لتمثل القيم وتكوين الشخصية ، ومن هنا يمكن القول : إن تحليل المضمون المنهجي يفيد في الكشف عن القيم التي يراد للناشئة تمثيلها ، لأن المنهج من خلال مضمونه قد يعمل على إيهام الفرد وتخليله ، وقد يعمل على تنويره بواقعه ، وبالتالي توعيته للسيطرة عليه " (طنطش ، ١٩٨٤ : ٦) .

وحيثما تنشأ الرغبة في دراسة المنهج الدراسي وتحليله ، فإن الاهتمام يتمحور حول الكتاب المدرسي ، حيث " ينظر إليه على أنه تعبير عن المنهج الدراسي (الغنام ، ١٩٦١) ، " وأنه وسيلة رئيسة من وسائل تنفيذه " (دمعة وزميله ، ١٩٨٢ : ٥١) .

ومما يدل على ذلك " أن السلطات التعليمية كلما فكرت في تحسين المنهج مادة وطريقة ، لجأت إلى أن تضع في أيدي المدرسين والطلبة كتباً مدرسية أحسن إعداداً واختياراً ، وهي كلما قررت الأخذ بنظرية أو وجهة نظر تربوية حديثة لجأت إلى توفير كتب جديدة تكون ترجمة لهذه النظرية أو وجهة النظر الحديثة " (الغنام ، ١٩٦١) .

وعلى الرغم من أن " الكتاب المدرسي لم يعد كما كان في الماضي الأساس الأول في عملية التعلم والتعليم ، إلا أنه لا يزال

إلى يومنا هذا أداة رئيسة في عملية التدريس ، وعنصرا جوهريا في العملية التعليمية لا يمكن الاستغناء عنه " (دمعة وزميله ، ١٩٨٢: ٦) .

وإذا كان للكتاب المدرسي هذه المكانة من المنهج ، فيمكن التركيز عليه والاستعانة بتحليله إذا ما أريد التأكد من جدوى ما يقدمه المنهج ، على اعتبار أن " الكتاب المدرسي يفصل ويطبق أهداف المنهج " (دمعة وزميله ، ١٩٨٢: ٥١) ومن أجل ذلك انصب الاهتمام في هذه الدراسة على الكتب المدرسية .

ونتيجة لأهمية كتب القراءة لدى الدارسين ، فقد اهتم بها العديد من الباحثين، وركزوا اهتمامهم على تحليل مضمونها، وإبراز ما فيه من اتجاهات قيمة. ومن هذه الدراسات مثلا: دراسة (الحمداي ، ١٩٦٠)؛ دراسة (الخطيب ، ١٩٧٤)؛ دراسة (سليمان ، ١٩٧٥)؛ دراسة (طوالبه ، ١٩٧٥)؛ وغيرها من الدراسات التي ستعرض أثناء مراجعة أدب الدراسة .

على الرغم مما يكتنف عملية التعرف إلى القيم واختيارها من صعوبة ، إلا أنها تبدو الشغل الشاغل للكثيرين من علماء النفس والاجتماع والتربية . ولذلك فقد استقطب موضوع القيم اهتمام التربويين ، واحتل حيزا هاما من تفكير المشتغلين بالمناهج ، فسعوا إلى تضمينها في أهدافهم التربوية ، ومحتويات مناهجهم الدراسية .

وعلى الرغم مما يلاحظ من وفرة الدراسات التي جرت في هذا المجال في كثير من البلدان ، فإن ما يسترعي الانتباه أن موضوع القيم - وخاصة في المناهج الدراسية - لم يحظ باهتمام ملحوظ من قبل الباحثين في دولة البحرين ، ويؤكد ذلك ندرة الدراسات المحلية في هذا المجال ، وهو أمر يستدعي الوقوف عنده ومناقشته ، خاصة وأن العاملين في التربية يفترض فيهم ، ويترتب عليهم أن يكونوا فاعلا موضوعيا لقيم المتعلمين ، لأن هذا الفهم ضروري للمربين إذا ما أرادوا أن يتعرفوا إلى أثر المناهج التي يضعونها عن طريق القيم التي تتضمنها" (أبيش، ١٩٨٤: ٩٦؛ Gordon, 1979) .

وندرة الدراسات المحلية في مجال القيم لا يعني بالضرورة ندرة الدراسات التي تناولت تحليل بعض الكتب المدرسية ، بيد أن أغلب الدراسات التي حللت الكتب قصدت إلى النظر إليها بصورة إجمالية ، بهدف التعرف إلى أمور تتعلق بانقرائية المادة التي تحملها تلك الكتب ، أو لوصف الكتب من حيث أغلفتها ونوعية ورقها وصورها ورسومها .. إلخ ، أو لدراسة الكتب من حيث كيفية تنظيم

محتواها وأسلوب عرضها ونوعية أسسها ووسائل التقويم الأخرى التي تتضمنها .

وإذا ما تعرضت بعض الدراسات إلى ما في الكتب من قيم ، فإن تعرضها يكون هامشيا غير موجه أساسا للقيم ، أو غير مستفيد ومستثمر للنتائج التي يتم التوصل إليها في هذا الخصوص .

أما الدراسات التي حاولت التعرف إلى ما تتضمنه المناهج من قيم تدعو إلى تحديث الشخصية فهي قليلة جدا ، لا في البحرين فقط ، بل في العديد من البلدان العربية ، على الرغم من حاجة المجتمعات العربية إلى هذا النوع من الدراسات والبحوث ، فكثير من البلدان العربية - ومن بينها البحرين - تسعى منذ عهد ليس بقريب إلى اللحاق بركب الثورة العلمية التقنية ، كما أنها " تسعى منذ استقلالها ، ولا تزال ، إلى بناء مجتمعاتها وتحديثها . وبناء هذه المجتمعات وتحديثها ، يتطلب نمطا معيناً من الشخصية ، أو عقلا إنمائيا محركا " (طنطش ، ١٩٨٤ : ٨) .

وفي هذا الصدد يميز بعض الباحثين بين التحديث Modernization والحدائشة Modernism) ، فيصفون التحديث بأنه " انتقال ضروري من حالة تقليدية ماضية ، إلى حالة مستقبلية " (Klineberg, 1972 : 66) (Holsinger, 1972 : 25) ، وأنه " عملية يتأثر بمقتضاها المجتمع ، فينتقل من نمط اجتماعي تقليدي ، إلى نمط اجتماعي صناعي ، يتميز بالقابلية للتغير والتعديل " (Enkeles, 1968 : 139) ، عبد القادر ، ١٩٧٧ : ١٠٠ ، عفيفي ، ١٩٧٩ : ٤٧٢) . وتسعى عملية التحديث هذه ، إلى " التوجه لمعالجة القضايا بعقلانية ، وتقويمها بنظرة شمولية ، وليست خصوصية ، وترتبط ارتباطا وثيقا بنشر المعرفة العلمية والوسائل والمهارات الفنية في المجتمع " (Singh, 1986 : 61) ، " ويتطلب

هذا التحديث تفاعلا ديمقراطيا بين قيادة سياسية - إدارية عقلانية
 متسلحة بالعلم والمعرفة الحديثة ، عميقة النزعة الإنسانية ،
 وملتزمة بصالح المجتمع وتوفير المنافع والخيرات له ، وشعب متنور
 بالمعرفة ، متحرر من الوهم والعجز وضيق الإدراك وفساد التفكير ،
 قادر على المشاركة في الحياة العامة بحرية وإرادة فاعلة" (الشيخ،
 ١٩٨٢) ، أما الحداثة ، فتوصف بانها "مجموعة من الاتجاهات والقيم
 وأساليب العمل ذات الصلة ، التي تمنحها المؤسسات في المجتمع
 الحديث للأفراد" (Holsinger, 1972: 25) ، وانها "ما تتمتع به
 الشخصية من خصائص وسمات نفسية تساهم وتيسر من عملية التحديث"
 (Inkeles, 1974؛ عبد القادر ، ١٩٧٧ ، ١٠٠) ، ومعنى ذلك بتعبير
 آخر ، أن "التحديث عملية ، أما الحداثة فهي الناتج النهائي لحالة
 الأفراد الذين يتعرضون لهذه العملية" (Inkeles, 1974; Holsinger, 1972)
 (25) . ولذلك يحرص العديد من رجال التربية العرب على ضرورة
 امتلاك الاتجاهات والقيم الحديثة ، ويشيرون إلى "أهمية تنمية الشخصية
 الحديثة ، وإعطائها الأولوية على غيرها ، وينادون بضرورة إعادة
 تخطيط التربية لتنمية هذه الشخصية" (الشيخ والخطيب ، ١٩٨٥) ، إذا
 ما أريد للمجتمع أن يأخذ بالتحديث ، وفي هذا الصدد فإن إجراء
 الدراسات والبحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية في رأي
 (أبيض ، ١٩٨٤ : ٤٩) "لا يقل أهمية من الاغتراف من مشاهل العلوم
 والتكنولوجيا" .

ولعل هذه الندرة في الدراسات التي تبحث في موضوع القيم
 في دولة البحرين ، مما يحفز على البحث ، ويستدعي النظر في
 المناهج الدراسية ، وخاصة في مجتمع ، كالمجتمع البحريني ، الذي
 شهد - ومنذ عهد بعيد - اتصالا بكثير من المجتمعات الأخرى ، وهبت

عليه منذ وقت مبكر نسبات من رياح التغيير الاجتماعي ، التي تشهدها المنطقة العربية ككل ، نتيجة لاحتكاكه - المباشر أو غير المباشر - بثقافات هذه المجتمعات . والتغيير الاجتماعي كما يقول كاظم (١٩٧٠) "يؤدي بالتدريج إلى تحويل بعض القيم التي كانت وظيفية ، أي كانت تؤدي وظيفة بكفاءة معينة ، إلى قيم غير ذات موضوع ، كما يؤدي بالضرورة إلى بروز وتأكيد قيم جديدة تستجيب للحاجات الجديدة وتحققها بدرجة أكبر ، وهذا ما يسمى بالتجديد القيمي المستمر " .

وتأسيسا على ما سبق ، بدت الحاجة ماسة للتعرف إلى نوع القيم التي تقدم في المناهج الدراسية في دولة البحرين ، خاصة وأن "التعرف إلى القيم يسهم في توضيح الاتجاه الذي يسير فيه المجتمع ، ويحدد الصورة التي سيكون عليها في المستقبل القريب على الأقل " (أبيش ، ١٩٨٤) ، ومن هنا نجم الإحساس بالمشكلة بشكل ملح ، وفي شكل محدد ، وهو الكشف عن القيم التي تقدمها الكتب المدرسية للطلبة في دولة البحرين .

ومما يزيد من إلحاح المشكلة ، الرغبة في إكمال ما لم تكمله دراسات سابقة في هذا الخصوص حيث أن كثيرا من الدراسات التي تم الاطلاع عليها في بلدان مختلفة ، قد اهتمت بإبراز القيم في المناهج وتصنيفها تحت منظومات قيمية ، واكتفت بذلك . ولذلك تبيعت الرغبة في أن تتجاوز هذه الدراسة هذا الحد ، وأن تسعى إلى النظر فيما إن كانت هذه القيم قيم حداثه ، تجاري روح العصر ، وتسهم في تكوين الشخصية الحديثة للفرد ، بحيث يكون قادرا على التعايش والتعامل مع حياته ومجتمعه ، في الحاضر والمستقبل بنجاح وثقة .

- وانطلاقاً من هذه الرغبة برز الهدف الذي أريد لهذه الدراسة أن تحققه ، وهو التعرف إلى صور الشخصية التي تقدمها كتب القراءة ، والتأكد من أنها تتضمن صورة للشخصية الحديثة المطلوبة . وبعبارة أدق ، فإن هذه الدراسة قد سعت إلى تحقيق ثلاثة أهداف رئيسة هي :
- ١ . الكشف عن أنماط القيم الواردة في كتب القراءة العربية المقررة لطلبة المرحلتين الإعدادية والثانوية بمدارس البحرين .
 - ٢ . تحديد درجة شيوع قيم الحداثة في تلك الكتب .
 - ٣ . التعرف إلى صور الشخصية التي تنطوي عليها تلك الكتب .

وقد رُئي أن تحقق تلك الأهداف يتم عن طريق الإجابة عن

السؤالين التاليين :

س١ : ما القيم المقدمة في كتب القراءة العربية للمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ؟ وما درجة شيوع قيم

الحداثة بينها ؟

س٢ : هل صور الشخصية التي تنطوي عليها كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية ، تتضمن صورة للشخصية الحديثة كما تعرفها هذه الدراسة ؟

تعريفات الدراسة :

* القيمة : للقيم تعريفات عديدة ، وتصنيفات متنوعة ، تختلف باختلاف واضعيها في أهدافهم وأيديولوجياتهم ، إلا أن المقصود بالقيمة في هذه الدراسة " أنها مفهوم يشير إلى هدف أو معيار حكم يكون تحصيله مرغوباً فيه ، والهدف يعني أي شيء يطمح إليه الإنسان ذاتياً بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، كالطعام أو غيره . أما معيار

الحكم فإنه يعني أي معيار اصطلاحي يحكم به على الإنسان ، كالصدق ، والإخلاص ... إلخ (الهييتي ، ١٩٧٨ : ١٥) .

* كتب القراءة للمرحلتين : المرحلة الإعدادية هي المرحلة التي

تعقب المرحلة الابتدائية المكونة من ست سنوات دراسية من الالتحاق
بالمدرسة ، وهي تتألف من ثلاث سنوات ، أما المرحلة الثانوية ،
فتتألف من ثلاث سنوات بعد المرحلة الإعدادية مباشرة . أما كتب
القراءة للمرحلتين ، فيقصد بها كتب القراءة الستة التي
قررت وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين تدريسها بمدارس
المرحلتين الإعدادية والثانوية .

* قيم الحداثة : هي "مجموعة متلازمة متسقة من القيم ، تسم الفرد

بسمات شخصية مميزة ، وهي حين الأخذ بها توجه سلوكه المتميز ،
وتحدد علاقته بنفسه وبالأخرين" (الشيخ والخطيب، ١٩٨٥، ١٩٨٦) ، فتجعله
قادرا على التوافق مع نفسه والتعامل مع غيره ، بثقة ونجاح ، في
حاضره ومستقبله .

وقد "صنف (انكليز وسميث) قيم الحداثة إلى نوعين ، النوع
التحليلي (Analytic) وهي قيم أو صفات شخصية يحتمل أن يتمثلها
الفرد نتيجة لمشاركته في المؤسسات الانتاجية الحديثة ، ويبلغ
عددها (١٢) قيمة ، والنوع المجالي (Thematic) ويبلغ عددها سبع
قيم ، كل قيمة منها ترتبط بمجال اجتماعي يفترض أنه يتأثر بعملية
التحديث والإنماء تأثرا بالغا" (الشيخ والخطيب ١٩٨٥ ، ١٩٨٦)
(لاحظ الملحق ١) .

صور الشخصية والشخصية الحديثة :

لقد أجريت دراسات عديدة من أجل التعرف إلى أنماط الشخصية أو السمات الشخصية الأكثر شيوعاً في مجتمع ما ، وذلك بهدف الوصول إلى تقديم صورة مؤلفة ، لذلك المجتمع من تلك السمات (سالم ، ١٩٨١ : ٦٩) وعلى ضوء تلك السمات يوصف المجتمع بأنه مجتمع قبلي أو زراعي أو صناعي ، اتكالي أو مستقل ، منفتح أو غير منفتح تقليدي أو حديث ... إلخ .

وفي هذه الدراسة تم رصد صور الشخصية المقدمة في كتب القراءة للتعرف إلى أنماط الشخصية التي تؤكدتها هذه الكتب ، فإن اتسمت الشخصية التي تبرزها وتؤكدتها الكتب بقيم الحداثة اعتبرت شخصية حديثة . ويشير (الشيخ والخطيب ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٦) إلى "ملامح الشخصية الحديثة ، كما حددها إنكلس وسميث (Inkeles & Smith) ، ووصفها بأربعة محاور أساسية ينطوي كل محور منها على عدد من قيم الحداثة ، ومع أن هذه المحاور مستقلة تقريبا عن بعضها إلا أنها تتألف معا في منظومة لتشكل الشخصية الحديثة " .

أما المحاور الأربعة فيعرضها (الشيخ والخطيب) على النحو

التالي :

١. " الشخصية الحديثة مواطنة مشاركة ناشطة وفعالة : فهي ذات انتماء إلى الدولة ومؤسساتها ، وتظهر اهتماما شديدا بالقضايا والشؤون العامة المحلية والوطنية وحتى العالمية ، وهي لا تعزل نفسها عن النشاط السياسي والاجتماعي ، بل تشارك مشاركة فعالة في الحياة السياسية والتنظيمات الاجتماعية ،

وهي على صلة دائمة بالأحداث والقضايا تتبع أخبارها ومجرياتها في وسائل الإعلام المتاحة .

٢. الشخصية الحديثة ذات احساس مميز بفاعليتها وكفايتها : فهي تؤمن بقدرتها على تغيير حياتها وحياة الجماعة التي تنتمي إليها إما بمفردها أو بالتعاون مع الآخرين ، كما تثق بقدرتها على صنع مستقبلها ، وهي تقدر الوقت حق قدره وتلتزم التخطيط في أعمالها ، وهي ترفض السلبية والانزواء والقدرية ، وتؤمن عوضا من ذلك بالسببية وتأخذ بالعقلانية ، وهي تقدر الفرد كفردية متميزة جديرة بالاعتبار والاحترام .

٣. الشخصية الحديثة تتميز بدرجة عالية من الاستقلالية والتصرف الذاتي في علاقاتها الاجتماعية ، وخصوصا مع مصادر السلطة التقليدية ولا سيما فيما يتعلق بشؤونها الشخصية : فهي تأخذ بنصائح المسؤولين وتوجيهاتهم بعد تفحصها وتفهمها ، ولا تابه لضغوط القرابة أو العائلة أو الأقارب أو الأصدقاء ، وهي في قراراتها وأعمالها تستند إلى ضميرها الاجتماعي ، وتفضل الصالح العام على الصالح الفردي متخطية بذلك حدود الطبقة الاجتماعية أو العائلة .

٤. الشخصية الحديثة شخصية متفتحة تقبل التغيير وتتطلع إليه وتتفاعل به ، وهي مرنة فكريا : فهي تهتم بالتجديدات ولا سيما الفنية منها وتقبل على استخدامها ، وهي مستقبلية في نظرتها لا ماضوية ، وهي تؤمن بالعلم والتكنولوجيا وتعمل على دعمها اجتماعيا : ماديا ومعنويا ، وهي تثق بالآخرين وتتعاون معهم ، وهي تؤمن بحقوق المرأة في العمل والاجتماع " (الشيخ والخطيب ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٦) .

سعت هذه الدراسة إلى البحث عن صور الشخصية في كتب القراءة ، وفي هذا الصدد ينبغي مراعاة الملاحظات التالية :

أولاً : لدراسة الشخصية وتحديد صورها ، مصادر شتى منها : الكتب المدرسية ، المأثورات الشعبية ، المطبوعات الإعلامية ... إلخ . وتركز هذه الدراسة اهتمامها على الكتب المدرسية ، وبالتحديد على كتب القراءة ، لأنها تتميز عن غيرها من الكتب المدرسية بأنها عامة في موضوعاتها ، وحافلة بموضوعات متنوعة ، تشمل معارف وعلوم متنوعة ، فضلاً عن أنها متميزة باحتوائها على الكثير من القيم .

ثانياً : الكتب المدرسية عديدة ، لكن هذه الدراسة تركز فقط على كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية ، وذلك لإمكانية اهتمام الكتب في هاتين المرحلتين بغرس القيم والاتجاهات وأنماط السلوك لدى الطلبة أكثر من اهتمامها بتعليم المهارات القرائية كما هو الشأن في كتب المرحلة الابتدائية .

ثالثاً : تكتفي هذه الدراسة بمجرد التعرف إلى القيم الواردة في كتب القراءة للمرحلتين ، أما موضوع توصيل هذه القيم للطلبة ، ودرجة تمثيل الطلبة لهذه القيم ، فإنه موضوع يترك لدراسات أخرى .

رابعاً : للقيم تعريفات وتصنيفات عديدة ، ولكن هذه الدراسة تعنى أساساً بمنظومة قيم الحداثة ، وهي التي ينطوي عليها نموذج الشخصية الحديثة كما عرفها انكلس وسميث .

وإذا كان بعض المفكرين العرب ، كما يقول (الشيخ والخطيب، ١٩٨٦) "يرون أن مفهوم الشخصية الحديثة خاص بالثقافة الغربية ، ويربطون بينه وبين التفرنج والاعترا ب الثقافى ، ولما كان هذا المفهوم كما عرضه انكلس وسميث ، يركز على العقل والفاعلية الاجتماعية والاقتصادية ، وينطوي على قيم تتعارض مع جانب الإيمان". فينبغي ملاحظة أن مفهوم "الشخصية الحديثة" الذي تتبناه هذه الدراسة مرتبط بجانبها الأول أي جانب الفاعلية الاجتماعية الاقتصادية ، ولا يتعرض من قريب أو بعيد للجانب الثاني ، أي جانب الإيمان .

أهمية الدراسة :

سعت الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى كتب القراءة لمعرفة ما يقدم للطلبة من قيم من خلال تلك الكتب .

وتنبع أهمية هذه الدراسة من كون الدراسات التي أجريت حول موضوعها لا تزال قليلة في دولة البحرين . فهي تتناول بالتحليل كتباً لا يبدو أنها حللت من قبل بقصد التعرف إلى القيم التي تطرحها .

ومما يضاف على هذه الدراسة أهمية خاصة ، أنها لم تكتف بتحديد القيم الواردة في الكتب التي أخضعت للتحليل بقصد وصفها أو تصنيفها فقط ، وإنما سعت أيضاً إلى التعرف إلى وجود قيم حديثة في تلك الكتب .

ومما يعزز من أهمية هذه الدراسة أنها حاولت تحديد صور الشخصية التي تتضمنها تلك الكتب .

ولذلك يترتجى من هذه الدراسة أن تتمكن من التعرف إلى ما إذا كانت المناهج الدراسية ، والموضوعات التي يتضمنها محتواها، تسهم في تكوين الشخصية الحديثة التي يحتاج إليها المجتمع البحريني الذي يسعى إلى البناء والتحديث .

ولعلها تستثير دراسات أخرى ، فتسعى إلى التعرف إلى الاتجاهات القيمة في الكتب الأخرى المقررة على الطلبة في كل المراحل الدراسية بدولة البحرين .

الفصل الثاني

مراجعة أدب الدراسة

تصدت لموضوع القيم دراسات غير قليلة ، فقد نال هذا الموضوع اهتمام الباحثين في كثير من بلدان العالم . بيد أن الاهتمام بموضوع القيم يبدو قليلاً لدى الباحثين والدارسين في البحرين .

وقد وجد أن الدراسات التي تم الاطلاع عليها في موضوع الدراسة الحالية تتمحور في مجالين : الأول ، ويضم دراسات هدفت إلى استقصاء أثر بعض العوامل أو المؤسسات في تغيير الاتجاهات القيمية لدى الأفراد . والثاني ، ويشتمل على دراسات اهتمت بتحليل محتوى بعض الوسائط التعليمية المقدمة للناشئة ، كالكتب المدرسية والقصص ، وصحافة الأطفال وغيرها ، وذلك بقصد التعرف إلى اتجاهاتها القيمية ، أو التعرف إلى أنماط الشخصية السائدة أو المفضلة فيها .

ولذلك روي أن تعرض الدراسات التي أستفيد منها في كلا المجالين ، على أن تدرج الدراسات ضمن كل مجال ، مرتبة حسب الخصائص التي تشترك فيها ، كتشابهها في الأهداف ، أو اشتراكها في الأخذ بتصنيف معين ، أو نحو ذلك .

ومن بين الدراسات التي هدفت إلى التعرف إلى القيم ، والتغيرات التي طرأت عليها ، دراسة (كاظم) في مصر ، سنة ١٩٥٧ ،

حيث قام بدراسة على عينة من طلبة الجامعة ، بهدف التعرف إلى قيمهم ، كما قام في سنة ١٩٦٢ ، بدراسة ثانية على عينة مماثلة ، لمعرفة قيم الطلبة في تلك السنة ، وإجراء مقارنة مع نتائج دراسته الأولى .

وقد قام الباحث في الدراستين بتحليل محتوى السير الذاتية التي كتبها الطلبة ، مستخدماً تصنيف وايت (White) للقيم ، الذي قام بترجمته وتطويره . وقد أظهرت نتائج الدراستين "وجود تغير في أهمية القيم بين عيني ١٩٥٧ و ١٩٦٢ ، أرجعه الباحث إلى عامل الزمن" (كاظم ، ١٩٦٢) .

ومن هذه الدراسات أيضاً ، دراسة (بكر) في العراق سنة ١٩٧٥ ، وقد سعى إلى "التعرف إلى قيم طلبة الثانوية وطلبة الجامعة وتحديد الفروق في القيم بينهم ، وذلك لمعرفة دور التعليم الجامعي في التغييرات التي تحدث في قيم الطلبة .

ومثلما قام (كاظم) بتحليل السير الذاتية للطلبة ، قام (بكر) بتحليل إجابات الطلبة على استفتاء مفتوح تألف من عشرة أسئلة ، كانت الإجابة عليها حرة غير مقيدة ، مستخدماً كذلك تصنيف وايت للقيم الذي طوره (كاظم) ، وقد أظهرت نتائجه تفوق طلبة الجامعة في مجموعة القيم الذاتية ، وتفوق طلبة الثانوية في القيم الاجتماعية والمعرفية " (الهيتي ، ١٩٧٨ : ٢٣) .

ومن الدراسات التي ركزت على قيم طلبة الجامعة ، باستخدام مقياس آخر ، دراسات (هنا ، ١٩٥٩) التي استخدمت مقياس (البورت وفرنون ولندزي Allport, Vernon & Lindzey) الذي يصنف القيم في ست منظومات

هي : الدينية الأخلاقية ، النظرية ، الاقتصادية ، الجمالية ، السياسية ، والاجتماعية .

وقد قام (هنا) - بعد أن ترجم المقياس وطوره - بتطبيقه على عينة من طلاب وطالبات بعض الجامعات المصرية بقصد التعرف إلى قيمهم . ثم أعقب دراسته بدراستين مقارنة ، قارن في إحداهما بين القيم السائدة في المجتمعين المصري والأمريكي . وقارن في الأخرى بين الفروق في القيم بين الجنسين في كل من مصر والولايات المتحدة الأمريكية . وقد أرجع الباحث أسباب ما نجم من اختلافات في قيم عيناته إلى العوامل الاجتماعية والثقافية (هنا ، ١٩٥٩) .

ومن الدراسات التي اهتمت بالمقارنة بين الاتجاهات القيمية وأخذت بالمقياس نفسه ، دراسة (عبد القادر) في الكويت سنة ١٩٧٥ ، وقد هدفت إلى معرفة العلاقة بين القيم التربوية والاتجاه نحو التعليم في الأسرة الكويتية والأسرة البحرينية ، ولعلها من أولى الدراسات التي تعقد مقارنة بين الأسرتين الكويتية والبحرينية للتعرف إلى القيم السائدة لديهما .

وقد خلصت هذه الدراسة إلى استنتاج فحواه " أن مجموعة القيم المتعلقة بتربية النشء في المجتمع البحريني لا تعضد أو تدعم قيمة التعليم " (عبد القادر ، ١٩٧٥) .

ومن ضمن الدراسات التي أخذت كذلك بهذا المقياس ، دراسة (العمرى) وزملائه في الأردن ، سنة ١٩٨٣ ، التي هدفت إلى التعرف إلى المنظومة القيمية لطلبة جامعة اليرموك ، وركزت بشكل خاص على التعرف إلى مدى إسهام الجامعة في شرح التباين بين القيم لدى الطلبة . وقد دلت نتائج الدراسة على " أن هنالك مصدرين

مشاركين للتباين بين قيم الطالب الجامعي والمجالات الأخرى (المجال الشخصي والمجال الأسري والمجال المدرسي). عكس المصدر الأول أثر جنس الطالب وعمره وتخصصه في المدرسة الثانوية في قيمه النظرية والاجتماعية والجمالية . وعكس المصدر الثاني أثر تخصص الطالب في الجامعة ومكان إقامته في قيمه النظرية والاجتماعية والدينية" (العمرى وزملاؤه ، ١٩٨٣).

وهناك دراسة (عيسى وحنورة) سنة ١٩٨٧ ، وقد سعت إلى مقارنة قيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين ، وقد استخدمت هذه الدراسة تحليل محتوى السير الذاتية معتمدة على تصنيف وايت ، ومتشابهة في ذلك مع دراستي (كاظم) المشار إليهما سابقاً . بيد أنها تختلف عنهما في كونها تقارن بين قيم الشباب لدى عينتين من شعبين مختلفين ، وفي نفس الحقبة الزمنية (عيسى وحنورة ، ١٩٨٧).

وهناك أيضاً دراسة بيرسون (Berson, 1979) ، وقد هدفت إلى استقصاء أثر منهج توجه قيم في النمو الخلقي لدى طلبة الجامعة . وقد اعتمدت الدراسة نظرية (لورانس كولبرج L.Kohlberg) للحكم الأخلاقي لمعرفة تأثير المنهج على سلوك الطلبة الذين تعرضوا لمقابلتين : إحداهما في بداية السنة الجامعية ، والأخرى في نهايتها . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن تأثير المنهج على النمو الخلقي للطلبة محدود جداً ، وأن هذا التأثير يقتصر على بعض الطلبة فقط (Berson, 1979).

وهناك دراسات لم تكتف بالتعرف إلى اتجاهات الأفراد وقيمتهم فقط ، بل سعت إلى معرفة إن كانت هذه الاتجاهات والقيم تتسم

بالحدائثة . ومن هذه الدراسات ، دراسة (إنكلس وسميث Inkeles & Smith, 1979) ، وفيها تم عرض مجموعة من الاتجاهات والمظاهر المترابطة التي افترض أنها تميز الشخصية الحديثة عن الشخصية التقليدية ، ادرجت في مقياس كلي للحدائثة (Overall Modernization) ، يتكون من ١١٩ عبارة ، ويشمل الكثير من اتجاهات التحديث . وطبق هذا المقياس على عينة قوامها ستة آلاف فرد ، من ستة مجتمعات . واشتتت الدراسة أن هذه الاتجاهات والمظاهر قد صادفت تدعيما امبيريقيا ، وانها ليست اساسية فقط لأي عملية تحديث ، بل انها ضرورية لاستمرارها وتطورها (عبد القادر ، ١٩٧٧) .

ومن ذلك ايضا دراسة (عبد القادر ، ١٩٧٧) ، وهدفت إلى معرفة العلاقة بين مظاهر التحديث وبعض المتغيرات كالتعليم ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي ، لدى عينة من الطلبة الجامعيين وغير الجامعيين . وقد ركز الباحث على مجموعة محددة من المظاهر التي يفترض انها ضرورية لعملية التحديث ، وتعتبر من الملامح المميزة لشخصية الإنسان المتحضر . وقد استخلص هذه المظاهر من نتائج الدراسات التي لها علاقة بالتحديث ، ومن أهمها دراسات إنكلس وسميث (Inkeles & Smith, 1966; 1969) . وتوصل في نتائجه إلى بيان دور التنشئة الاجتماعية كعامل من عوامل التحديث . كما اشار إلى أن " الجامعة تشكل المناخ المناسب الذي يساعد الفرد على اكتساب مظاهر التحديث ، وأن بإمكانها كمؤسسة حضارية أن تساعد على تكوين الإنسان المتحضر ، بالشمول ، والسرعة التي يقتضيها العصر " (عبد القادر ، ١٩٧٧) .

وهناك دراسات للشيخ والخطيب سنة ١٩٨٥ وسنة ١٩٨٦ ، نزعتا إلى " استقصاء الأثر الذي تسهم به الجامعة في إكساب طلبتها اتجاهات

الحداثية ، وبالتالي تنمية الشخصية الحديثة لديهم ، متبنياتين مقياساً مستمداً من مفهوم (انكلس وسميث) عن اتجاهات الحداثية والشخصية الحديثة" (الشيخ ، الخطيب ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٦).

وقد هدفت الدراسة الأولى للشيخ والخطيب ، سنة ١٩٨٥ ، إلى "تحديد درجة شيوع اتجاهات الحداثية عند طلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية ، وعينت بتقديم خريطة وصفية تفصيلية لتمثل هؤلاء الطلبة لاتجاهات الحداثية بحسب تصنيف انكلس وسميث لها . وأشارت نتائج الدراسة إلى أن "هنالك نسبة بالغة من الطلبة تختلف باختلاف التخصص الدراسي أظهرت أنها تمثلت معظم اتجاهات الحداثية . وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى أن هنالك بعض الاتجاهات الهامة التي تشكل ركناً أساسياً في الشخصية الحديثة لا يبدو أن الطلبة قد تمثلوها لأسباب غير معروفة تماماً . كما أشارت إلى أن تمثل اتجاهات الحداثية لا يتم بنسق واحد أو على نحو متوازن ، فهو على بعض الاتجاهات أكبر منه على اتجاهات أخرى" (الشيخ ، الخطيب ١٩٨٥).

أما الدراسة الثانية للشيخ والخطيب ١٩٨٦ ، فقد هدفت إلى التعرف إلى الأثر الذي تسهم به الجامعة الأردنية في تنمية الشخصية الحديثة ، واتجاهات الحداثية التي تنطوي عليها . وبشكل محدد حاولت تحديد تأثير الخبرة الجامعية التي يتعرض لها الطلبة أثناء دراستهم الجامعية في اتجاهاتهم نحو الحداثية ، وتحديد تأثير التخصص الدراسي الجامعي في التغير الذي قد يصيب اتجاهاتهم نحو الحداثية . وقد خلصت إلى نتائج هامة ، من بينها نتيجة فحواها أن دور الجامعة الأردنية في تنمية اتجاهات الحداثية عند طلبتها دور محدود غير متوازن ، حيث تتسبب الخبرة الجامعية التي يتعرض

لها الطلبة اثناء دراستهم الجامعية بزيادة ضئيلة في مستوى اتجاهاتهم نحو الحداثة عند طلبة التخصصات العلمية او المهنية دون غيرهم ، ويقتصر على بعض الاتجاهات دون غيرها ، كان الجامعة ذات فاعلية من هذه الناحية في بعض الاتجاهات ، وبعض التخصصات " (الشيخ ، الخطيب ، ١٩٨٦) .

ومثل دراستي الشيخ والخطيب ١٩٨٥ ، ١٩٨٦ ، هناك دراسة العيسى ، ١٩٨٠ في قطر ، حيث استخدمت المقياس نفسه (مقياس انكسار وسميث للحداثة . وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى دور المصنع في تحديث اتجاهات الأفراد وقيمهم ، ولذلك تم اختيار عينتين طبقيتين إحداهما تتكون من عمال يعملون في قطاعات صناعية ، والأخرى تتكون ممن لا يعملون في مجال الصناعة ، بهدف مقارنة إن كان العمل في المصنع يكسب الفرد اتجاهات وقيما وأنماطا سلوكية تختلف عن الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية التي تكتسب في قطاعات غير صناعية . وقد اظهرت نتائج الدراسة أن "العامل في المجال الصناعي (شركات النفط) لا يتميز - في اتجاهات وقيم الحداثة - عن العمال الآخرين في قطاعات غير صناعية . وبالتالي فإن العمل الصناعي لم يؤد دورا 'فعالا' في تحديث اتجاهات الأفراد وقيمهم بالصورة المتوقعة " (العيسى ، ١٩٨٠) .

أما الدراسات التي اهتمت بتحليل محتوى بعض الوسائط التعليمية المقدمة للناشئة ، كالكتب المدرسية ، والقصص ، وصحافة الأطفال ، فمنها دراسة (طوالبة) سنة ١٩٧٥ ، وكان هدفها التعرف إلى القيم التي تتضمنها كتب المطالعة للمدارس الابتدائية في كل من الأردن و(إسرائيل) ، وعقد مقارنة بين القيم فيها . وقد اختارت الباحثة بطريقة عشوائية (١٦٠) موضوعا تمثل نسبة (٢٥%) من مجموع

موضوعات تلك الكتب ، وحللت مضمونها وفقاً لتصنيفين للقيم، الأول : تصنيف وايت ، والذي ترجمه كاظم ، والثاني : تصنيف جايلد ، بوتر ، وليفين (Child, Potter, & Levine) .

وقد اظهرت نتائج دراستهما أن "الاتجاه القيمي في كتب المطالعة الإسرائيلية يقف على النقيض من موقف الاتجاه القيمي في كتب المطالعة العربية" (طوالبة، ١٩٧٥) .

ومثلما هدفت دراسة (طوالبة) إلى التعرف إلى القيم في الكتب العراقية ، سعت دراسة أخرى تشبهها إلى حد كبير ، إلى التعرف إلى القيم في الكتب الأردنية ، وتلك هي دراسة (أبو اسنينة) في الأردن سنة ١٩٧٦ ، التي سعت إلى الهدف نفسه (التعرف إلى القيم المتضمنة في الكتب في كل من الأردن وإسرائيل) كما أنها اتبعت التصنيف نفسه ، واعتمدت الأسلوب نفسه في التحليل .

ومن ضمن الفروق بين الدراستين اختلافهما في مجالهما ، ففي حين كانت كتب المطالعة العربية للمدارس الابتدائية في كل من الأردن وإسرائيل هي مجال دراسة (طوالبة) اتخذت (أبو سنيينة) من كتب التربية الوطنية المقررة للطلبة العرب واليهود في فلسطين مجالاً لدراستها .

وشمة فرق آخر بينهما ، وهو أن طوالبة اعتمدت في دراستها أسلوب العينة العشوائية التي اختارتها من موضوعات كتب المرحلة الابتدائية في كل من الأردن وإسرائيل ، بينما لجأت (أبو اسنينة) - نتيجة لتحليلها كتابين فقط - إلى تحليل جميع الموضوعات الواردة في الكتابين والتي بلغ عددها (٧٦) موضوعاً اشتملت على (٣٠٦) صفحات .

ومن نتائج هذه الدراسة أن " إسرائيل تعمل على تكوين ميول واتجاهات عند الطلبة العرب واليهود لقبول الواقع عن طريق تزويدهم بالمعلومات عنها من حيث أصولها التاريخية في المنطقة ، وتقدمها الحضاري بين أمم الأرض ، وتأكيد حقها التاريخي والحضاري في فلسطين" (أبو اسنيّة ، ١٩٧٦) .

وشبيه بتلك الدراسات التي أخذت (بتصنيف وايت)، دراسات أخرى ركزت على تصنيف كلكهوهن (F.Kluckhohn). ومنها دراسة (الحمداني) في العراق سنة ١٩٦٠ ، حيث قام "بتحليل محتوى كتب القراءة للعام الدراسي ١٩٥٨/٥٧ في المدارس العراقية للكشف عن الاتجاهات القيمة فيها . مستهدفاً معرفة العلاقة المفضلة بين الإنسان والطبيعة ، والعلاقة المفضلة بين الإنسان والإنسان ، ونمط الشخصية المفضل . ولعل أبرز ما توصل إليه من نتائج هو استنتاجه أن " الكتب التي حللها تفتقر إلى التنظيم المنهجي في القيم" (الهييتي ، ١٩٧٨) .

وعلى النهج نفسه الذي سارت عليه دراسة (الحمداني) ، سارت دراسة (الخطيب) في العراق أيضاً ، سنة ١٩٧٤ ، حيث قامت بتحليل كتب المطالعة المقررة للتدريس في المدارس الابتدائية العراقية للعام ١٩٧٢/٧١ ، وقد هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة بين ما تظهره هذه الكتب من اتجاهات قيمة ، وبين ما أظهرته نتائج التحليل التي توصلت إليها دراسة (الحمداني) سنة ١٩٦٠ ، ولذلك فقد عمدت الدراسة إلى استخدام التصنيف نفسه ، ووحدات التحليل نفسها المستخدمة في دراسة الحمداني ، كما التزمت بالاستثناءات نفسها .

وعلى الرغم من إشارة دراسة (الخطيب) إلى حدوث تحولات في القيم تنسجم مع التحولات التي طرأت على العراق في الفترة من ١٩٥٧ إلى ١٩٧٢ ، إلا أن الكتب التي تم تحليلها لا تؤكد ذلك ، فكتب المطالعة للعام الدراسي ١٩٥٨/١٩٥٧ تؤكد على المستقبل ، بينما كتب المطالعة للعام الدراسي ١٩٧٢/١٩٧١ تؤكد على الماضي (الهييتي ، ١٩٧٨) .

وهناك دراسة - كالدراستين السابقتين - تبنت تصنيف كلكهوهن ، هي دراسة (سليمان) ١٩٧٥ التي عقدت مقارنة بين كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في فترتين زمنيتين ، فترة ما قبل ثورة ١٩٥٢ في مصر ، وفترة ما بعدها ، وذلك بهدف معرفة التغييرات التي طرأت على القيم بعد الثورة . وقد توصل في نتائجه إلى أن "الثورة لم تحدث تغييراً كبيراً في القيم . وأن مؤلفي الكتب تعوزهم الخطة المحددة الهادفة إلى تغيير القيم" (سليمان، ١٩٧٥) .

ولعل أبرز ما يمكن أن يؤخذ على دراسات (الحمداني والخطيب وسليمان) استبعادها لكثير من المقالات الموجودة في الكتب التي أخضعت للتحليل فدراسة (الحمداني ، ١٩٦٠) ودراسة (الخطيب ، ١٩٧٤) استبعدتا كتاب الصف الأول الابتدائي ، وقامتا باستثناء المقالات الوصفية ، والشعر ، ومقالات وقصص الفكاهة . ودراسة (سليمان ١٩٧٥) استبعدت الموضوعات المحتوية على أحداث تاريخية ، أو معلومات جغرافية ، أو نصوص دينية ، واكتفت بتحليل القصص فقط . وكل هذه الاستثناءات تبدو دون مبرر ، إذ تغطي وكأن هذه الموضوعات المستثناة لا تتضمن أي اتجاهات قيمية .

وهناك دراسة تشبه الدراسة السابقة من حيث تحليلها لمضمون الكتب المدرسية بقصد التعرف إلى صفات الشخصيات الموجودة بها . والدراسة المقصودة هي : دراسة (كاست ١٩٦٧ Gast) التي هدفت إلى التعرف إلى الصفات التي تسبغ على شخصيات الأقليات الأمريكية ، كما تظهر في القصص المقدمة للأطفال . وقد حلت الدراسة محتوى عينة تكونت من (٤٢) قصة ، اختيرت من بين كتب المطالعة الابتدائية التي كانت مستخدمة خلال الفترة من ١٩٤٥ - ١٩٦٢ . وكانت معايير اختيار القصة هي : تضمنها لموقف يمثل الحياة الأمريكية ، وظهور شخصيات من الأقليات تقوم بأدوار في القصة . واستخدم الباحث في تحليله ، وحدتين تحليليتين هما : وحدة الشخصية (أخذاً في الاعتبار الشخصيات الرئيسية والثانوية في القصة) ، ووحدة الموضوع التي استخدمها في التحقق من دلالات المفاهيم المطروحة في القصة . وأشارت النتائج إلى أن الأقليات لا زالت تصور في القصص على أنها تنتمي إلى طبقات اجتماعية واقتصادية دنيا ، وأن هناك اختلافاً في درجة تقبل الأمريكيين البيض لهذه الأقليات . وأن كتب المطالعة تصف المنتمين إلى هذه الأقليات بأنهم سعداء بمكانتهم الاجتماعية ، فيما عدا الزوج الذين يظهرون وهم يتطلعون إلى مكانة اجتماعية عليا . كما أن الكتب تصور أفراد هذه الأقليات وهم متمسكون بحضارتهم الخاصة ، وفخورون بها (الميتي ، ١٩٧٨ : ٣٤) .

ويتضح من كل الدراسات التي تم عرضها أنها قد اعتمدت تصنيفاً جاهزاً للقيم ، مثل تصنيف وايت ، أو تصنيف البورت وزملائه ، أو تصنيف كلكهوهن . لكن شمة دراسات أخرى عمدت إلى دراسة القيم من دون الأخذ بتصنيف معين ، ومن هذه الدراسات : دراسة (الحمداني وقاسم ، ١٩٦٩) ، التي ركزت على كتب المرحلة الابتدائية

في السودان ، فحللت محتواها بغرض دراسة الاتجاه القيمي فيها ، وكما ذكر سابقاً فقد تم اشتقاق القيم من تلك الكتب من غير اعتماد تصنيف جاهز للقيم . وقد أشارت نتائج الدراسة إلى "انعدام التخطيط في بث القيم ، حيث ظهر أن هناك تناقضاً في الدعوة للقيم ، وذلك بالتأكيد على قيمة معينة ، وعلى نقيضها. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عجز الكتب عن إيصال قيم واضحة إلى الطلبة" (الحمداني ، قاسم ، ١٩٦٩) .

وهناك دراسات حللت المحتوى بهدف التعرف إلى الشخصية ، ومن هذه الدراسات ، دراسة (حلمي) سنة ١٩٦٩ ، التي سعت إلى معرفة الشخصية العربية والإسرائيلية من خلال تحليل مضمون الكتب المدرسية لتلاميذ المدارس الابتدائية . وقد أظهرت النتائج تحيزاً واضحاً للشخصية الإسرائيلية ، وأظهرت العرب قوماً يحيون حياة بدوية ، وليس هناك إشارة إلى وجود أي تمدين لديهم. (عبدالرحمن ، ١٩٨٢ : ٥١) .

وهناك دراسة (كلاّب) في لبنان سنة ١٩٨٣ ، وقامت بتحليل كتب القراءة العربية في المرحلة الابتدائية بهدف التعرف إلى صورة المرأة كما تقدم في تلك الكتب . وقد أظهرت الدراسة بأن الهوية المتفردة والشخصية للمرأة غير موجودة ، فالمرأة تبدو من خلال رموز وتصنيفات ، لا من خلال وجودها كشخص إنساني حقيقي. وأن الأدوار المخصصة للمرأة في تلك الكتب تظهر وضعها في المجتمع الشرقي التقليدي ، فدورها كأم يحصر وظيفتها في التربية البيتية والتغذية والترتيب ، وعالمها هو عالم البيت ، وأعمالها يدوية لا ذهنية ، لأن الأعمال الفكرية خاصة بالرجال ، واتخاذ القرارات الأساسية في حياتها من عمل الرجل ، ولا تكون صاحبة القرار إلا في مجال أعمال البيت والاستهلاك اليومي (كلاّب ، ١٩٨٣) .

ثم هناك بعد ذلك دراسة (طنطش) في الأردن ، سنة ١٩٨٤ ،
وتبدو استفادتها واضحة من دراستي (الشيخ والخطيب ، ١٩٨٦، ٨٥) من
خلال استعانتهما بمقياس الحداثة ، وتعريفات الدراسة عن مفاهيم
الحداثة ، والشخصية الحديثة .

وتختلف هذه الدراسة عن دراستي (الشيخ والخطيب) في مجال
الدراسة ، حيث هدفت إلى التعرف إلى الشخصية التي تؤكدتها النصوص
في كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في الأردن . ويلاحظ أن
الدراسة ركزت على مرحلة تعليمية واحدة فقط هي المرحلة الإعدادية
المكونة من ثلاث صفوف ، وتصدت لتحديد نوع واحد من القيم ، هي قيم
الحداثة المتضمنة في نصوص كتب اللغة العربية ، وهي ثلاثة كتب فقط ،
وهذا ما جعل هدف الدراسة أكثر تحديداً ومجالها أكثر حصرًا .

ومن ضمن الدراسات التي اهتمت بالقيم المقدمة في قراءات
وقصص الأطفال ، دراسة ديجارمس ومولر (Decharms & Moeller) عام ١٩٦٢ ،
حيث تم تحليل عينة من مطالعات الأطفال المخصصة للصف الرابع
الابتدائي في المدارس الأمريكية خلال الفترة من (١٨٠٠ - ١٩٥٠) ،
بحسباً عن قيم التحصيل ، والالتزام للجماعة ، والتوجيه الأخلاقي
الذي قدمته الكتب خلال تلك الفترة . وللحصول على عينة البحث
لجأ الباحثان إلى تقسيم المدة بين (١٨٠٠ - ١٩٥٠) إلى فترات
زمنية ، طول كل منها ٢٠ سنة . ثم اختاروا أربعة كتب - وبصورة
عشوائية - من كل فترة ، وقد تم اختيار (٢٥) صفحة من كل كتاب ،
وبشكل عشوائي أيضاً . وبلغ مجموع الصفحات التي حلت (٢٣٧٥) صفحة .

وقد اشارت النتائج إلى زيادة مستمرة في التأكيد على قيمة التحصيل ابتداء من عام ١٨٠٠ حتى عام ١٨٩٠ ثم ما لبث التأكيد عليها أن هبط وبشكل سريع بعد ذلك العام . بينما أظهرت قيمة الانتماء زيادة مستمرة منذ عام ١٨٠٠ حتى عام ١٩٥٠ ، في حين لوحظ هبوط مستمر في التأكيد على القيم الخلقية والدينية (الهييتي ، ١٩٧٨ : ٣٣) .

أما دراسة (جايلد ، بوتر ، وليفين) سنة ١٩٤٦ ، التي أخذت دراسة (طوالبة) منها نفس التصنيف ، فقد قامت بتحليل محتوى عدد من الكتب المدرسية المخصصة للصف الثالث الابتدائي ، في الفترة ما بين عامي ١٩٣٠ و ١٩٤٦ . وتم التركيز في الدراسة على تحليل القصص التي يعتقد أن محتواها يؤثر في سلوك الأطفال . وقد اشارت النتائج إلى أن الكتب تشجع الاندماج ، الإدراك ، المساعدة ، التحصيل ، التقرير ، النشاط ، الخيال ، النظام ، السيطرة . في حين لا تشجع العدوان ، التذكر ، والانعزال (الهييتي ، ١٩٧٨ : ٣٢) .

وهناك دراسة (عوض ، ٨٣) وقد هدفت إلى التعرف إلى القيم السائدة في قصص الأطفال المنشورة من قبل كتاب أردنيين في المدة بين (١٩٥٠ - ١٩٨٠) ، على ضوء القيم المطلوبة في المجتمع الأردني التي اقترتها لجنة القيم والاتجاهات في وزارة التربية والتعليم الأردنية عام ١٩٨٠ . وقد تبين من نتائج الدراسة أن "قيمة الارتباط بالأرض والوطن احتلت المرتبة الأولى بين جميع القيم ، وأن مقياس القيم والاتجاهات الذي اقترته وزارة التربية والتعليم لم يستوعب كثيراً من القيم المتضمنة في قصص الأطفال التي تم تحليلها " (عوض ، ١٩٨٣) .

وكذلك دراسة (شحاتة ١٩٨٥) في مصر ، وقد هدفت إلى التعرف إلى القيم المتضمنة في عينة من القصص المتداولة بين الأطفال والتي تصدر عن دار المعارف المصرية ، وتم تحليل محتوى تلك القصص باستخدام قائمة بالقيم اللازمة للأطفال . وقد أشارت الدراسة في نتائجها إلى أن "القيم التي تتضمنها القصص التي تم تحليلها ، لا تختلف كثيراً" باختلاف المؤلفين ، حيث اتفق على القيم التربوية المتضمنة في هذه القصص أكثر من (٥٠٪) من المؤلفين ، ومعنى ذلك - كما يرى الباحث - أن المؤلفين على وعي بالقيم التربوية المنشودة لتربية الأطفال " (شحاتة ، ١٩٨٥) .

ودراسة (الهييتي) في العراق سنة ١٩٧٨ ، وهدفت إلى التعرف إلى التغييرات القيمية التي حصلت في صحافة الأطفال في العراق خلال سنوات إصدارها . وقد لجأ الهييتي إلى تحليل محتوى عينة من صحف الأطفال التي تصدرها وزارة الثقافة والفنون مقدارها (٨٠٩) صفحات، وتم اختيارها بطريقة عشوائية من بين الصفحات الصالحة للتحليل . وعلى الرغم من إشارته إلى تغير بعض القيم بمرور الزمن أشارت نتائجه النهائية إلى أن التغير في نظام القيم المبتثثة من قبل صحافة الأطفال لم يكن جذرياً (الهييتي ، ١٩٧٨) .

ثم دراسة (عبد الباقي) سنة ١٩٨٥ في مصر ، وهي كدراسة الهييتي هدفت إلى استخلاص إطار قيمي للطفل من خلال ما يقدم له في الصحف ، واتبعت كذلك تصنيف وايت للقيم ، إضافة إلى (تصنيف البورت وزملائه) ، ولكنها ركزت على تحليل محتوى صفحات مختارة عشوائياً من صحيفة واحدة فقط ، وقد أشارت نتائج التحليل إلى " أن الصفحات التي تم تحليلها لم تتجاهل أيًا من حاجات الطفل وانها كانت شرية ، شاملة ، ومنوعة " (عبد الباقي ، ١٩٨٥) .

الفصل الثالث

طريقة الدراسة

أولاً : المادة التعليمية المحللة ، ووصف العينة :

تكونت المادة التي أخضعت للتحليل في هذه الدراسة من موضوعات كتب القراءة الستة التي قررت وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين تدريسها بمدارسها الإعدادية والثانوية .

وقد تضمنت هذه الكتب ١٩٦ موضوعاً ، منها ٤٠ موضوعاً في كتاب القراءة للصف الأول الإعدادي ، ٤٢ موضوعاً في كتاب القراءة للصف الثاني الإعدادي ، ٢٤ موضوعاً في كتاب القراءة للصف الثالث الإعدادي ، ٣١ موضوعاً في كتاب القراءة للصف الأول الثانوي ، ٢٦ موضوعاً في كتاب القراءة للصف الثاني الثانوي ، و ٣٣ موضوعاً في كتاب القراءة للصف الثالث الثانوي .

وتبين من قراءة موضوعات هذه الكتب أنها متنوعة ، وتدور

حول المجالات التالية :

- المجال الديني : وضم موضوعات اشتملت على نصوص دينية من القرآن الكريم ، أو الحديث النبوي الشريف ، أو موضوعات تحدثت عن الإسلام والمسلمين .
- المجال الأدبي : وضم موضوعات تناولت ألوان الأدب : الشعر والنثر ، عرضت بفن من فنونه : القصيدة ، القصة ، الأقصوصة ، المسرحية ... إلخ .

- المجال العلمي : وضم موضوعات عن العلم والعلماء ، العرب وغير العرب ، وعن النهضة العلمية المعاصرة ، وأحدث ما توصلت إليه من مبتكرات .
- المجال الوطني القومي : وضم موضوعات تحدثت عن الوطن الصغير (البحرين) ، أو موضوعات عن الوطن العربي الكبير من الخليج إلى المحيط ، أو موضوعات عن الأمة الإسلامية بأكملها .
- مجال الثقافة العامة : وضم موضوعات لها صلة بالفكر والثقافة والمعارف العامة .

ويبين الجدول (١) عدد موضوعات الكتب التي تم حصرها ضمن المجالات السابقة .

الجدول ١ : عدد موضوعات كتب القراءة الواردة في كل مجال .

المجالات						
المجموع	الثقافي	وطني قومي	علمي	أدبي	ديني	الكتاب
٤٠	٦	١٣	٥	٧	٩	الأول الإعدادي
٤٢	٦	١٠	٥	٨	١٣	الثاني الإعدادي
٢٤	٤	٦	٥	٤	٥	الثالث الإعدادي
٣١	٥	٦	٤	٩	٧	الأول الثانوي
٢٦	٤	٤	٥	٩	٤	الثاني الثانوي
٣٣	٣	٤	٧	١٠	٩	الثالث الثانوي
١٩٦	٢٨	٤٣	٣١	٤٧	٤٧	المجموع

وبعد حصر الموضوعات تم تقسيمها إلى عدد من الفقرات ، وقد بلغ مجموع الفقرات (٨٥٣) فقرة ، منها ١٤٥ فقرة في كتاب القراءة للأول الإعدادي ، ١٦٢ فقرة في كتاب القراءة للثاني الإعدادي ، ١١٥ فقرة في كتاب القراءة للثالث الإعدادي ، ١٢١ فقرة في كتاب

القراءة للاول الثانوي ، ١٧٥ فقرة في كتاب القراءة للثاني الثانوي ، و ١٣٥ فقرة في كتاب القراءة للثالث الثانوي .

والجدول (٢) يوضح عدد فقرات كتب القراءة في كل مجال .

الجدول ٢ : عدد فقرات كتب القراءة في كل مجال

المجالات						
الكتاب	ديني	ادبي	علمي	وطني قومي	ثقافي	مجموع الفقرات
الاول الإعدادي	٣٠	٢٨	٢٦	٣٤	٢٧	١٤٥
الثاني الإعدادي	٣٧	٣٢	٢٩	٣٤	٣٠	١٦٢
الثالث الإعدادي	٢٤	٢٢	٢٣	٢٤	٢٢	١١٥
الاول الثانوي	٢٦	٢٧	٢١	٢٤	٢٣	١٢١
الثاني الثانوي	٣٤	٣٩	٣٥	٣٤	٣٣	١٧٥
الثالث الثانوي	٢٩	٣١	٢٧	٢٥	٢٣	١٣٥
المجموع	١٨٠	١٧٩	١٦١	١٧٥	١٥٨	٨٥٣

وقد تألفت عينة التحليل من (٣٠ ٪) من عدد الفقرات السابقة ، بعد أن تم ترقيم هذه الفقرات ضمن كل مجال ، ثم اختيار منها العينة المطلوبة بطريقة عشوائية طبقية ، باستخدام الجداول العشوائية . والجدول (٣) يبين حجم العينة المختارة ضمن كل مجال .

الجدول ٣ : حجم العينة المختارة من كتب القراءة في كل مجال

عدد فقرات كل مجال						
الكتاب	ديني	ادبي	علمي	وطني قومي	ثقافي	المجموع
الاول الإعدادي	٩	٨	٨	١١	٨	٤٤
الثاني الإعدادي	١١	١٠	٩	١٠	٩	٤٩
الثالث الإعدادي	٧	٧	٧	٧	٧	٣٥
الاول الثانوي	٨	٨	٦	٧	٧	٣٦
الثاني الثانوي	١٠	١٢	١١	١٠	١٠	٥٣
الثالث الثانوي	٩	٩	٨	٨	٧	٤١
المجموع	٥٤	٥٤	٤٩	٥٣	٤٨	٢٥٨

ثانياً : طريقة تحليل المحتوى :

منهج التحليل الذي اتبعته هذه الدراسة هو منهج تحليل المحتوى الذي يقوم على تقسيم الموضوع إلى فقرات ، وتقسيم الفقرات إلى وحدات أصغر ، كالفكرة (Theme) أو الجملة أو الكلمة أو نحو ذلك .

ولذلك قسمت كل فقرة إلى وحدات كاملة المعنى ، حيث اعتبرت وحدة المعنى هي وحدة للتحليل . ويقصد بوحدة المعنى في هذه الدراسة كل جملة تامة تعطى معنى كاملاً . والمعلوم أن " الجملة التامة - كما يعرفها اللغويون العرب - هي الوحدة الكلامية المكتملة اكتمالاً نحوياً ، وقد تتألف من كلمة واحدة ، أو مجموعة من الكلمات ، يتصل بعضها ببعض اتصالاً نحوياً ، وتؤدي معنى كاملاً . أما الجملة غير التامة فتتكون من مجموعة من الكلمات التي لا تؤدي معنى كاملاً " (وهبة والمهندس ، ١٩٨٤ : ١٣٧) .

وبعد أن حددت وحدات المعنى ، فُلحِصت للتأكد من اشتغالها على أي توجه قيمي ، في ضوء مجموعة من التعريفات التي وصفت القيم بأنها : " تكوينات فرضية لا يمكن ملاحظتها مباشرة ، وإنما يمكن الاستدلال عليها من خلال التعبير اللفظي ، والسلوك الظاهري ، سواء كان شخصياً أم اجتماعياً ، وسواء كان لفظياً أو غير لفظي " (جبريل ، ١٩٨٧) ، وأنها " مفاهيم لما يعتبر مرغوباً أو غير مرغوب من الأهداف ومعايير الحكم " (كاظم ، ١٩٧٠ ، الهيبي ، ١٩٧٨ : ١٥) وأنها " اهتمامات أو اتجاهات معينة حيال أشياء أو مواقف أو أشخاص " (سوييف ، ١٩٧٥ : ٣٤٦) ، وأنها " تفضيلات لجوانب معينة من الحياة " (جبريل ، ١٩٨٧) .

وفي إطار التعريفات السابقة حددت وحدات المعنى التي تضمنت توجهات قيمية ، فإن تبين أن وحدة المعنى تعبر عن هدف مرغوب أو غير مرغوب ، أو عن تفضيل أو اهتمام أو اتجاه أو حكم أو رأي ، حيال شخص أو شيء أو موقف ، اختيرت هذه الوحدة وحلت لمعرفة إن كانت تنطوي على أي من قيم الحداثة ، وإن لم تتضمن ما يشير إلى ذلك ، استبعدت .

أداة الدراسة :

رات الدراسة أن تعتمد نظاماً تصنيفياً قادراً على تحديد قيم الحداثة ، ولذلك تبنت نظاماً قيمياً يحدد ملامح الشخصية الحديثة ، ويمكن من الوقوف على دور كتب القراءة في بناء هذا النمط من الشخصية الفاعلة اجتماعياً (طنطش ، ١٩٨٤ : ٩) .

إن النظام التصنيفي الذي أخذت به هذه الدراسة هو مقياس طوره (الشيخ والخطيب) للبيئة العربية في دراستيهما عامي ١٩٨٥ ، ١٩٨٦ ، عن المقياس الذي وضعه انكلس وسميث (لاحظ الملحق ١) .

تصديق التحليل وثباته :

نظراً لأن صدق تحليل المحتوى يعتمد على هدف الدراسة ، وبما أن الهدف العام للدراسة هو الوصف ، وطالما أن هناك اتفاقاً على مادة التحليل ، والتزاماً بالمقياس ، وبتعريفات الدراسة ، فيمكن الاطمئنان إلى الحصول على درجة كافية من صدق التحليل (عبد الرحمن ، ١٩٨٢ : ٢٧٠) ، ولحساب ثبات التحليل ، اختيرت مجموعة من وحدات المعنى المحللة ، وعرضت على محكمين ، تم تعريفهما بهدف الدراسة ، وبتعريفاتها ، وبمقياس الحداثة لانكلس

وسميث ، وبعد أن دربا على التحليل ، طلب من كل منهما - وبشكل مستقل عن الآخر - أن يحلل هذه الوحدات ، لتحديد إن كانت تتضمن توجهات قيمية ، ولبيان نوع القيم التي تتضمنها . وبمقارنة نتائج التحليل التي توصل إليها كلا المحللين بنتائج الدراسة لوحظ أنها متسقة . وإذا أعطي تحليل الدراسة الرقم (١) ، وتحليل المحكم الأول الرقم (٢) ، وتحليل المحكم الثاني الرقم (٣) ، فيمكن ملاحظة نسب الاتفاق بين المحللين كما تظهر في الجدول (٤) .

الجدول ٤ : النسبة المئوية للاتفاق بين المحللين على الوحدات التي تتضمن قيما ، وعلى نوع القيم المتضمنة .

نسبة الاتفاق		
على الوحدات التي تتضمن قيما	على نوع القيم	
٢/١	% ٩٤	% ٩٤
٣/١	% ٨٩	% ٨٣
٣/٢	% ٩٤	% ٨٨

ثم أعادت الدراسة تحليل مجموعة وحدات المعنى التي حللتها من قبل ، بعد مضي شهر على التحليل الأول ، فأتضح أن نتائج التحليلين كانت متطابقة تماما ، إذ كانت نسبة الاتفاق على الوحدات التي تحمل قيما ١٠٠ % ، ونسبة الاتفاق على نوع القيم المتضمنة ١٠٠ % . كذلك .

الطرق الإحصائية :

تم استخدام بعض الطرق الإحصائية التي تتطلبها الدراسة ،

مثل :

- رصد البيانات في جداول تبين عدد الموضوعات ومجالاتها في كل كتاب ، ومجموع الفقرات ضمن كل مجال ، ثم حجم العينة

المختارة من كل كتاب .

- تفريغ النتائج في جداول تكرارية تبين عدد قيم الحادثة ،
والقيم الأخرى التي تنطوي عليها الكتب .
- حساب النسب المئوية لتكرارات قيم الحادثة ، والقيم الأخرى في
الكتب .
- حساب معامل الارتباط الترتيبي لرتب قيم الحادثة في كل كتاب ،
وفي كل مرحلة ، باستخدام معادلة سبيرمان للرتب
Spearman rank correlation coefficient (الحالة التي تتكرر
فيها عدة قيم بالرتب نفسها) .

الفصل الرابع

تحليل البيانات والنتائج

سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى صور الشخصية التي تنطوي عليها كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ، من خلال التعرف إلى أنماط القيم الواردة فيها، والتعرف إلى درجة شيوع قيم الحداثة بينها ، وصولاً إلى معرفة التوجه القيمي لتلك الكتب: أهو توجه ماضوي ، يتوقف عند الماضي ، ولا يتجاوزه ، ويكتفي بإمتداحه ؟ ... أم هو توجه معاصر ، ينزع إلى المستقبل ويأخذ بالحداثة ؟

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة ، تم تحليل محتويات الكتب ، من خلال عينة اختيرت من كل كتاب بطريقة عشوائية طبقية . واتضح من التحليل أن وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل ، تضمنت نوعين من القيم : قيماً سميت (قيم الحداثة) ، طبقاً للتصنيف المستخدم في الدراسة ، وقيماً أخرى لم ترد ضمن مقياس الحداثة .

ويظهر الجدول (٥) عدد وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل في كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية ، وعدد الوحدات التي تضمنت قيماً في كل كتاب ، وعدد قيم الحداثة ، ونسبها المئوية .

الجدول ٥ : عدد الوحدات المحللة في كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية ، وعدد قيم الحداثة ، ونسبها المئوية .

الكتاب	عدد وحدات المعنى التي تم تحليلها	عدد الوحدات التي اشتملت على قيم	عدد الوحدات التي اشتملت على قيم الحداثة	% لقيم الحداثة
الأول الإعدادي	٥٦٢	١٥٩	١٠٤	١٨ر٥٠%
الثاني الإعدادي	٦٣١	١٤٧	٨٩	١٤ر١٠%
الثالث الإعدادي	٤١٧	١٢٣	٩٩	٢٣ر٧٤%
المرحلة الإعدادية	١٦١٠	٤٢٩	٢٩٢	١٨ر١٣%
الأول الثانوي	٤٥٩	١٥٧	١٠٨	٢٣ر٥٢%
الثاني الثانوي	٦٧٣	١٨٥	١٠٣	١٥ر٣٠%
الثالث الثانوي	٤٨٧	١٤٦	٩٧	١٩ر٩١%
المرحلة الثانوية	١٦١٩	٤٨٨	٣٠٨	١٩ر٠٢%
الإعدادية + الثانوية	٣٢٢٩	٩١٧	٦٠٠	١٨ر٥٨%

ويتضح من الجدول (٥) أن عدد وحدات المعنى التي تم تحليلها في كتب المرحلتين ، بلغ (٣٢٢٩) وحدة معنى ، وأن هذه الوحدات اشتملت على (٦٠٠) قيمة من قيم الحداثة ، بنسبة (١٨ر٥٨%).

ويتبين من الجدول أن عدد وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل في كتب القراءة للمرحلة الإعدادية ، بلغ (١٦١٠) وحدة معنى ، وأن عدد وحدات المعنى التي تضمنت قيما ، بلغ (٤٢٩) قيمة ، بينما بلغ مجموع قيم الحداثة (٢٩٢) قيمة ، بنسبة (١٨ر١٣%) من جملة وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل .

كما يتبين من الجدول أن عدد وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل في كتب القراءة للمرحلة الثانوية بلغ (١٦١٩) وحدة معنى ،

تضمنت (٤٨٨) قيمة ، من بينها (٣٠٨) من قيم الحداثة ، بنسبة (١٩.٢%) من جملة وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل .

ويظهر الجدول (٦) تكرارات قيم الحداثة ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلة الإعدادية .

الجدول ٦ : تكرارات قيم الحداثة ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلة الإعدادية .

=====										
الرقم	القيمة	الاول			الثاني			الثالث		
		الإعدادي%			الإعدادي %			الإعدادي%		
		عدد وحدات			عدد وحدات			عدد وحدات		
		المعنى(٥٦٢)			المعنى(٦٣١)			المعنى(٤١٧)		

١	الخبرة الجديدة	٥	٢	٣	١٠	٠.٦٢				
٢	التغير الاجتماعي	٥	٤	٥	١٤	٠.٨٦				
٣	نمو الرأي	٤	٥	٥	١٤	٠.٨٦				
٤	المعلومات	٨	٩	٧	٢٤	١.٤٩				
٥	الزمن والوقت	٦	٧	٤	١٧	١.٠٥				
٦	الفاعلية	٥	٣	٧	١٥	٠.٩٣				
٧	التخطيط	٧	٤	٦	١٧	١.٠٥				
٨	الثقة	٤	٣	٦	١٣	٠.٨٠				
٩	المهارات الفنية	٥	٣	٤	١٢	٠.٧٤				
١٠	الطموح التربوي والمهني	٥	٤	٣	١٢	٠.٧٤				
١١	كرامة الفرد	٦	٧	٤	١٧	١.٠٥				
١٢	التفاؤل	٥	٥	٥	١٥	٠.٩٣				
١٣	القراءة والعائلة	٣	٢	١	٦	٠.٣٧				
١٤	حقوق المرأة	٤	١	٦	١١	٠.٦٨				
١٥	المشاركة العامة	٩	٩	٨	٢٦	١.٦١				
١٦	المواطنة	١٠	٨	١٢	٣٠	١.٨٦				
١٧	الانتماء القومي	١١	١٠	١٠	٣١	١.٩٢				
١٨	الاستهلاك	٢	٣	٣	٨	٠.٤٩				
١٩	الطبقة الاجتماعية	—	—	—	—	—				

المجموع										
		١٠.٤	١٨.٥٠ %	٨٩	١٤.٠ %	٩٩	٢٣.٧٤ %	٢٩٢	١٨.١٣ %	
=====										

ويتضح من الجدول (٦) أن وحدات المعنى التي حلت من

كتاب القراءة لأول الإعدادي ، قد بلغت (٥٦٢) وحدة معنى ، وأن هذه

الوحدات تضمنت ثماني عشرة قيمة من قيم الحادثة التسع عشرة الموجودة بالتصنيف المستخدم في الدراسة . وأن مجموع تكرارات هذه القيم بلغ (١٠٤) تكرارات ، بنسبة (١٨٥٠٪) من جملة وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل .

ويظهر الجدول أن القيم التي نالت أعلى التكرارات هي : قيمة "الانتماء القومي" ، وبلغ مجموع تكراراتها (١١) تكرارات ، أعقبها قيمة "المواطنة" ، ونالت (١٠) تكرارات ، ثم قيمة "المشاركة العامة" ، وحصلت على (٩) تكرارات .

أما القيم التي حصلت على أدنى التكرارات فهي : قيمة "القرباة والعائلة" ، ونالت (٣) تكرارات ، ثم قيمة "الاستهلاك" ، بتكرار واحد فقط . أما القيمة التاسعة عشرة في التصنيف المستخدم ، وهي قيمة "الطبقة الاجتماعية" ، فلم تحظ بأي تكرار .

ويشير الجدول (٦) إلى أن وحدات المعنى التي حلت من كتاب القراءة للثاني الإعدادي ، قد بلغت (٦٣١) وحدة معنى ، وأن هذه الوحدات تضمنت ثماني عشرة قيمة من قيم الحادثة الموجودة بالتصنيف المستخدم في الدراسة ، وأن مجموع تكرارات هذه القيم بلغ (٨٩) تكرارات ، بنسبة (١٤١٠٪) من جملة وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل .

ويلاحظ من الجدول أن القيم التي نالت أعلى التكرارات هي : قيمة "الانتماء القومي" ولها (١٠) تكرارات ، وبعدها "المعلومات" ، و"المشاركة العامة" ولكل قيمة منهما (٩) تكرارات .

أما القيم التي احتلت المراتب الأخيرة بحصولها على أدنى التكرارات فهي : "الخبرة الجديدة" و"القراءة والعائلة" ، ولكل قيمة منهما تكراران ، ثم قيمة "حقوق المرأة" ولها تكرار واحد فقط .
أما القيمة التي لم تحظ بأي تكرار ، فهي قيمة " الطبقة الاجتماعية " .

ويتضح من الجدول (٦) أيضا ، أن وحدات المعنى التي حلت من كتاب القراءة للثالث الإعدادي قد بلغت (٤١٧) وحدة معنى ، وأن هذه الوحدات تضمنت ثمانى عشرة قيمة من قيم الحداثة الموجودة بالتصنيف المستخدم في الدراسة ، وأن مجموع تكرارات هذه القيم بلغ (٩٩) تكرارا ، بنسبة (٢٣٫٧٤٪) من جملة وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل .

ويتضح من الجدول أن القيم التي نالت أعلى التكرارات هي : قيمة "المواطنة" ، ونالت (١٢) تكرارا ، ثم قيمة "الانتماء القومي" ، ونالت (١٠) تكرارات ، ثم قيمة "المشاركة العامة" ، ولها (٨) تكرارات .

أما القيم التي حصلت على أدنى التكرارات فهي قيم : "الخبرة الجديدة" ، و "الطموح التربوي والمهني" ، و"الاستهلاك" ، ولكل قيمة منها (٣) تكرارات ، ثم قيمة "القراءة والعائلة" ، ولها تكرار واحد فقط .

أما قيمة " الطبقة الاجتماعية " ، فلم تنل أي تكرار .
ويشير الجدول (٧) إلى معاملات الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتب المرحلة الإعدادية . ويتضح من الجدول (٧) أن معامل الارتباط

بين رتب قيم الحداثة في كتابي الأول والثاني الإعداديين قد بلغ (٠.٨١) ، وأن معامل الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتابي الأول والثالث الإعداديين قد بلغ (٠.٦٤) ، وأن معامل الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتابي الثاني والثالث الإعداديين قد بلغ (٠.٥٥) .

الجدول ٧ : معاملات الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتب المرحلة الإعدادية .

الرتب	معامل الارتباط
الأول / الثاني	٠.٨١
الأول / الثالث	٠.٦٤
الثاني / الثالث	٠.٥٥

أما الجدول (٨) فيحدد قيم الحداثة ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلة الثانوية . ويبين الجدول أيضاً أن وحدات المعنى التي حلت من كتاب القراءة للأول الثانوي قد بلغت (٤٥٩) وحدة معنى ، وأن هذه الوحدات تضمنت ثمانى عشرة قيمة من قيم الحداثة التسع عشرة الموجودة بالتصنيف المستخدم في الدراسة . وأن مجموع تكرارات هذه القيم بلغ (١٠٨) تكرارات ، بنسبة (٢٣.٥٢٪) من جملة وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل .

ويظهر الجدول أن القيم التي نالت أعلى التكرارات هي : قيمة "الانتماء القومي" ، ونالت (١٣) تكرارات ، تلتها قيمة "المعلومات" ، ونالت (١٠) تكرارات ، ثم قيمة "الطموح التربوي والمهني" ، وحصلت على (٩) تكرارات .

أما القيم التي حصلت على أدنى التكرارات فهي : "نمو الرأي" ، و"المهارات الفنية" ، ولكل واحدة منهما (٣) تكرارات ، ثم قيمة "الاستهلاك" ، بتكرار واحد فقط .

أما قيمة "الطبقة الاجتماعية" ، فلم تحظ بأي تكرار .

ويبين الجدول (٨) أيضاً ، أن وحدات المعنى التي حلت من كتاب القراءة للثاني الثانوي قد بلغت (٦٧٣) وحدة معنى ، وأن هذه الوحدات تضمنت ثمانى عشرة قيمة من قيم الحداثة التسع عشرة الموجودة بالتصنيف المستخدم في الدراسة . وأن مجموع تكرارات هذه القيم بلغ (١٠٣) تكرارات ، بنسبة (١٥٣٠٪) من جملة وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل .

ويتضح من الجدول أن القيم التي نالت أعلى التكرارات هي : قيمة "المعلومات" ، ونالت (١٢) تكراراً ، تلتها قيمة "الانتماء القومي" ، ولها (١١) تكراراً ، وبعدها قيمة "حقوق المرأة" ، وحصلت على (١٠) تكرارات .

أما القيم التي حصلت على أدنى التكرارات فهي : قيمة "الفاعلية" ، وقيمة "القرابة والعائلة" ، ولكل منهما (٣) تكرارات ، ثم قيمة "الثقة" ، وقيمة "التفاؤل" ، ولكل واحدة منهما تكراران . أما قيمة "الطبقة الاجتماعية" ، فلم تنل أي تكرار .

ويتضح من الجدول (٨) أن وحدات المعنى التي حلت من كتاب القراءة للثالث الثانوي قد بلغت (٤٨٧) وحدة معنى ، وأن هذه الوحدات تضمنت ثمانى عشرة قيمة من قيم الحداثة التسع عشرة الموجودة بالتصنيف المستخدم في الدراسة . وأن مجموع تكرارات هذه القيم بلغ (٩٧) تكراراً ، بنسبة (١٩٩١٪) من جملة وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل .

ويبدو من الجدول (٨) أن القيم التي نالت أعلى التكرارات هي : قيمة "الانتماء القومي" ، ونالت (١٢) تكراراً ، وبعدها قيمة "الاستهلاك" ، ونالت (١١) تكراراً ، ثم قيمة "المشاركة العامة" ، وحصلت على (٩) تكرارات .

أما القيم التي حلت في نهاية الجدول من حيث مجموع تكراراتها ، فهي قيم : "الثقة" ، و"المهارات الفنية" ، و"كرامة الفرد" ، و"القراءة والعائلة" ، ونالت كل قيمة منها (٣) تكرارات ، ثم قيمة "التغير الاجتماعي" ، وحصلت على تكرارين ، ثم قيمة "حقوق المرأة" بتكرار واحد فقط . أما قيمة "الطبقة الاجتماعية" ، فلم تحظ بأي تكرار .

الجدول ٨ : تكرارات قيم الحداثة ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلة الثانوية .

الرقم	القيمة	الأول الثنائي %	الثاني الثنائي %	الثالث الثنائي %	المجموع %
عدد وحدات المعنى (٤٥٩) عدد وحدات المعنى (٦٧٣) عدد وحدات المعنى (٤٨٧)					
١	الخبرة الجديدة	٤	٤	٤	١٢ ٠.٧٤
٢	التغير الاجتماعي	٦	٥	٢	١٣ ٠.٨٠
٣	نمو الرأي	٣	٨	٥	١٦ ٠.٩٨
٤	المعلومات	١٠	١٢	٨	٣٠ ١.٨٥
٥	الزمن والوقت	٧	٦	٥	١٨ ١.١١
٦	الفاعلية	٨	٣	٥	١٦ ٠.٩٨
٧	التخطيط	٦	٦	٤	١٦ ٠.٩٨
٨	الثقة	٤	٢	٣	٩ ٠.٥٥
٩	المهارات الفنية	٣	٤	٣	١٠ ٠.٦١
١٠	الطموح التربوي والمهني	٩	٤	٦	١٩ ١.١٧
١١	كرامة الفرد	٥	٦	٣	١٤ ٠.٨٦
١٢	التفاؤل	٤	٢	٦	١٢ ٠.٧٤
١٣	القراءة والعائلة	٦	٣	٣	١٢ ٠.٧٤
١٤	حقوق المرأة	٧	١٠	١	١٨ ١.١١
١٥	المشاركة العامة	٥	٥	٩	١٩ ١.١٧
١٦	المواطنة	٦	٧	٧	٢٠ ١.٢٣
١٧	الانتماء القومي	١٣	١١	١٢	٣٦ ٢.٢٢
١٨	الاستهلاك	٢	٥	١١	١٨ ١.١١
١٩	الطبقة الاجتماعية	—	—	—	— —
المجموع					
		١٠.٨	٢٣.٥٢ %	١٠.٣	١٥.٣٠ %
		٩٧	١٩.٩١ %	٣٠.٨	١٩.٠٢ %

ويشير الجدول (٩) إلى معاملات الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتب المرحلة الثانوية وفي كتب المرحلتين . ويتضح من الجدول أن معامل الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتابي الأول والثاني الثانويين قد بلغ (٠.٣٩) ، وأن معامل الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتابي الأول والثالث الثانويين قد بلغ (٠.١٨) ، وأن معامل الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتابي الثاني والثالث الثانويين قد بلغ (٠.٢٦) . كما يتضح من الجدول أن معامل الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتب المرحلتين الإعدادية والثانوية قد بلغت (٠.٥٧) .

الجدول ٩ : معاملات الارتباط بين رتب قيم الحداثة في كتب المرحلة الثانوية ، وفي كتب المرحلتين .

=====	
الرتب	معامل الارتباط

الأول / الثاني	٠.٣٩
الأول / الثالث	٠.١٨
الثاني / الثالث	٠.٢٦

الإعدادي / الثانوي	٠.٥٧
=====	

أما الجدول (١٠) ، فيشير إلى تكرارات القيم الأخرى ، ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية .

الجدول ١٠ : تكرارات القيم الأخرى ونسبها المئوية في كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية .

الرقم	القيمة	تكرارات المرحلة الإعدادية		تكرارات المرحلة الثانوية		مجموع %
		%		%		
١	الإيمان والتدين	٢٥		٢١		٤٦
٢	الصحة والسلامة	١٩		٢٥		٤٤
٣	الشجاعة والتصميم	١٥		٢٠		٣٥
٤	محبة الناس	١٥		١٩		٣٤
٥	الجمال	١٣		٢٠		٣٣
٦	المرح	١٢		١٩		٣١
٧	الصدق والصراحة	١١		١٦		٢٧
٨	المظهر	١١		١٤		٢٥
٩	التواضع	٨		١٥		٢٣
١٠	الكرم والعطاء	٨		١١		١٩
المجموع		١٣٧	%٤٢٤	١٨٠	%٥٥٧	٣١٧
						%٩٨١

ويتضح من الجدول (١٠) أن وحدات المعنى التي أخضعت للتحليل في كتب القراءة للمرحلتين ، اشتملت على (١٠) قيم أخرى ، لم ترد ضمن قيم الحداثة الواردة في "مقياس انكس وسميث" المستخدم في هذه الدراسة .

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى صور الشخصية التي تنطوي عليها كتب القراءة للمرحلتين الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ، من خلال التعرف إلى أنماط القيم الواردة فيها ، وكذلك التعرف إلى درجة شيوع قيم الحداثة بينها .

ولأجل تحقيق الاهداف المذكورة عمدت الدراسة إلى حصر موضوعات الكتب ، ثم قسمتها إلى فقرات ، واختير من هذه الفقرات بالطريقة العشوائية التطبيقية ، ثم جرى تحليل محتواها .

وقد اظهر التحليل أن محتويات كتب القراءة التي اخضعت للتحليل قد انطوت على (١٨) قيمة ، من قيم مقياس الحداثة المستخدم في هذه الدراسة . وللهذه الاولى قد تبعث هذه النتيجة على التفاؤل ، وتدفع إلى التصور أن محتويات الكتب توجه دارسيها نحو الحداثة ، بيد أن هذا التصور سرعان ما يتلاشى إذا ما علم أن النسبة المئوية الكلية لهذه القيم بلغت (١٨,٥٨%) فقط من مجموع وحدات المعنى التي اخضعت للتحليل .

كما اظهر التحليل أن نسبة قيم الحداثة ، على قلتها ، متقاربة في كتب المرحلتين ، فأكثر التكرارات التي نالتها أغلب القيم تراوحت بين (٣ - ٧) تكرارات ، ويوجد عدد محدود من القيم التي نالت أكثر من (١٠) تكرارات ، ومنها "الانتماء القومي" ،

"والمواطنة" . مما يعني أن المؤلفين يحاولون حث الطلبة على الارتباط بالوطن ، والانتماء للأمة العربية ، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة توصلت إليها دراسة (عوض ، ٨٣) وأشارت إلى أن "قيمة الارتباط بالأرض والوطن احتلت المرتبة الأولى بين جميع القيم" . ويبدو أن المؤلفين يسعون بذلك إلى تحقيق هدف معلن ، يهدف إلى "ترسيخ شعور التلاميذ بالانتماء إلى بلدهم ، مع تعميق مفاهيم القومية العربية ، وترسيخ اعتزازهم بوطنهم العربي الكبير ، واعتزازهم بالانتماء للامتين العربية والإسلامية" (دليل نظم التعليم ، ١٩٨٧ : ٣٧ ، التعليم في البحرين ، ١٩٨٥ : ٤٧) .

ويبدو من قلة التكرارات أن بعض قيم الحداثة فقط قد نالت الاهتمام ، ففي حين أن أفراد أي مجتمع يسعى إلى التحديث بحاجة ماسة إلى التمسك بالقيم الحديثة وتمثلها ، ويأتي في مقدمة هذه القيم : "الخبرة الجديدة" ، "نمو الرأي" ، "تقدير الزمن والوقت" ، "التخطيط" ، "المشاركة العامة" ، "المواطنة" ، "والانتماء القومي" .

وهذه الحاجة إلى القيم الحديثة تستدعي نشرها في كل الوسائط التعليمية المقدمة للناشئة ، وتأكيد وجودها بكثرة ، حتى يصل شيوعها في هذه الوسائط إلى درجة التشبع .

وإذا ما أخذ في الاعتبار أن من أهداف هذه الدراسة التعرف إلى درجة شيوع قيم الحداثة في الكتب ، وأن تحقيق هذا الهدف يقتضي تحديد نسبة معيارية لدرجة الشيوع ، فينبغي ألا يُتوقع أن تحتل القيم - وهي تمثل بعداً واحداً من أبعاد المحتوى - نسبة أكبر بكثير من النسبة المخصصة للبعدين المعرفي والمهاري في المحتوى ، ولذلك فإن النسبة التي تتراوح ما بين (٢٥% - ٣٠%)

تبدو مناسبة لتحديد درجة شيوع القيم ، خاصة وأن أحد الباحثين قد أكد ذلك حين أشار إلى أن "النسبة المحددة للشيوع هي ٢٥% فأكثر ، مستندا' إلى عديد من البحوث العربية والأجنبية التي أخذت بهذه النسبة " (الناقعة ، ١٩٨٦) .

وتأسيسا' على ما تقدم ، يمكن اعتبار نسبة (١٨٥٨٪) نسبة قليلة ، تدل على عدم شيوع قيم الحداثة في الكتب ، وتشير إلى أن وحدات المعنى التي تم تحليلها غير مشبعة بقيم الحداثة .

وتلتقي هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (طنطش ، ١٩٨٤) التي أشارت إلى أن درجة تشبع الكتب التي حللتها بالقيم محدودة .

وتشير قلة تكرارات قيم الحداثة في الكتب إلى قلة الإهتمام بهذه القيم ، وهذا ما يدفع إلى التساؤل حول نمط القيم الذي يشيع في كل كتاب ، وترتيب القيم في جميع الكتب ، فالمتوقع أن تعرض القيم في الكتب بشكل مرتب ، متدرج ، ليساند كل كتاب ما قبله ، ويمهد لما بعده ، على نحو يؤثر بالتدرج في تشكيل منظومة قيمية لدى الطالب تسهم في بناء شخصيته ، لا سيما وأن "أي شخصية إنما تتميز بمنظومة القيم التي تحتضنها ، إذ تتحدد تصرفات الشخصية وأنماط أفعالها وعاداتها من منظومة القيم التي تعتنقها" (الشيخ ، ١٩٨٢) .

غير أن النظر إلى تكرارات القيم قد أظهرت غير ذلك ، فقد تضمن كتاب الثالث الإعدادي النسبة الأعلى من تكرارات قيم الحداثة بين كتب المرحلة الإعدادية ، وتضمن كتاب الثاني الإعدادي النسبة الأدنى . أما كتب المرحلة الثانوية ، فقد تضمن كتاب الأول الثانوي

النسبة الأعلى من تكرارات قيم الحادثة ، وتضمن كتاب الثاني الثانوي النسبة الأدنى . وفي ذلك إشارة إلى عدم التوازن في عرض قيم الحادثة في الكتب التي تم تحليلها .

ويشير معامل الارتباط بين رتب القيم في كتب كل مرحلة على انفراد ، أو بين رتب القيم في كتب المرحلتين معا' ، إلى وجود التذبذب في تقديم القيم ، مما يعني أن القيم لم تدرج في جميع الكتب بشكل واضح مطرد ، وأن الكتب لا تعضد بعضها في نشر القيم . وهذه النتيجة قد تدعو إلى الاعتقاد بأن تقديم هذه القيم لا يسير ضمن خطة قيمية شاملة ، تأخذ في اعتبارها التكامل القيمي بين كل الكتب .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات توصلت إلى أن الكتب تفتقر إلى التنظيم المنهجي في نشر القيم ، وأنها لا توازن بين القيم (الحمداني ، ١٩٦٠ ، الحمداني وقاسم ، ١٩٦٩ ، طنطش ، ١٩٨٤) .

وبناء على ما تقدم ، يمكن أن يلاحظ أن التوجه القيمي للكتب ، غير واضح ، ولا يكاد يبين . وأن السمات المرتبطة بالشخصية - من خلال تكرارات القيم - لا تشير إلى وجود صورة واضحة لشخصية مطلوبة تسعى الكتب إلى تكوينها . أو تشير - على الأرجح - إلى أن الصورة التي تحددها الكتب هي صورة لشخصية لا تتمتع بقيم الحادثة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أشارت إلى عدم قدرة بعض المؤسسات على إيصال قيم الحادثة إلى الأفراد ، رغم الدور المتوقع أن تضطلع به بعض المؤسسات الصناعية أو التعليمية لنشر

القيم أو تغييرها وتطويرها (العيسى ، ١٩٨٠ ، طنطش ، ١٩٨٤ ، الشيخ والخطيب ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٦) .

وكل ما سبق يدفع إلى القول ، إن واضعي الكتب لم يأخذوا كثيراً بقيم الحداثة في كتبهم ، ولم يستثمروا كتبهم في تقديم منظومات قيمية حديثة يمكنها أن تسهم في بناء شخصية الطالب . خاصة وأن نتائج بعض الدراسات قد أكدت أن الخبرات التعليمية - ومنها الكتب - يمكن أن تؤثر في تشكيل أو تغيير منظومة الاتجاهات والقيم لدى الطلبة (العمرى وزملاؤه ، ١٩٨٣) .

وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحمداي وقاسم ، ١٩٦٩) التي أشارت إلى أن مؤلفي الكتب التي حللتها دراستهما ، لم يستغلوا الكتب كأداة لتطوير المجتمع ، ولم يسهلوا في تحويله إلى الاتجاه المطلوب .

ومن جانب آخر ، فإن هذه النتيجة لا تتناسب مع تطلعات المجتمع البحريني الذي يسعى إلى التحديث ، ولا تنسجم مع الأهداف المعلنة للتربية والتعليم في البحرين ، والتي تدعو إلى "تنمية القيم والاتجاهات الخاصة بالعمل والانتاج ، وتسعى إلى تزويد الطالب بالقيم السليمة ، والاتجاهات العلمية ، وأساليب التفكير الحديثة ، وطرق مواجهة الحياة العصرية وحل مشكلاتها" (تحسين التعليم ، ١٩٨٥ : ١) ، وتهدف إلى تمكين الطالب "من الاسهام في التقدم العلمي والتكنولوجي ، والاستفادة من ثمارهما ، مع تأكيد استقلاليتته وإنسانيته ، وانفتاحه على الثقافات الإنسانية الأخرى ، والانتفاع بتجاربيها" (دليل نظم التعليم، ١٩٨٧: ٣٨) (لاحظ الملحق ج) .

وتؤكد هذه النتيجة ما ذهبت إليه بعض الدراسات من أن المربين قد يبدون اهتماماً ملحوظاً ، من الناحية النظرية ، بنوع من القيم ، فيشيرون إلى تضمينها في أهدافهم التربوية العامة ، ولكنهم عند التطبيق يغفلون أو يتغافلون عنها (طوالبة ، ١٩٧٥ ؛ العمري وزملاؤه ، ١٩٨٣ ؛ طنطش ، ١٩٨٤) .

وإستناداً إلى هذه النتيجة يمكن القول إنه إذا كان المجتمع البحريني يعّول في عملية التحديث والإنماء التي يسعى إليها على النظام التربوي ، وإذا كان النظام التربوي يتطلع إلى "تطوير المناهج الدراسية لتتمشى والحاجات المتجددة للفرد والمجتمع" ، ويطمح إلى تجديد نوعية التعليم وتحسين مستواه ليتناسب مع حاجات المتعلمين ، ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلاد" (تحسين التعليم ، ١٩٨٥ : ٢) ، وإذا كان واضعو الكتب "يهدفون إلى تقديم كتب جديدة في كل شيء ، لتواكب النهضة الشاملة التي يتهيأ لها الطلاب في هذه المرحلة " (كتاب الأول الإعدادي : ٥ ، كتاب الثاني الإعدادي : ٥) ، ويعنون بصفة خاصة "بما يعكس نشاط البيئة البحرينية وتطلعاتها المستقبلية (كتاب الثالث الثانوي : ٥) ، فمن الممكن أن تتداعى إلى ذهن عدة تساؤلات ، منها : هل الكتب - وهي وسيلة المناهج الدراسية - تعكس تطلعات التربويين وطموحاتهم ؟ وهل الكتب - ومن بينها كتب القراءة - تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المعلنة ؟ وبمعنى أوضح : هل محتوى هذه الكتب يسهم في "تهيئة الطالب تهيئة فكرية وسلوكية تساعد في ترسيخ شخصيته المستقبلية" (فخرو ، ١٩٨٥) ؟

وهل محتوى هذه الكتب يمكن الطالب من الإسهام في التقدم العلمي والتكنولوجي ، والاستفادة من ثمارها ، مع تأكيد استقلاليته

وإنسانيته ، وانفتاحه على الثقافات الأخرى ، والانتفاع بتجاربه ؟ وهل محتوى هذه الكتب يزوده بالقيم السليمة ، والاتجاهات العلمية ، وأساليب التفكير الحديثة ، وطرق مواجهة الحياة العصرية وحل مشكلاتها ؟ وبعبارة أخرى : هل يسهم محتوى هذه الكتب في تحديث الأفراد ، وبناء الشخصية الحديثة الفاعلة ؟

إن واقع الكتب التي تم تحليلها لا يكشف عن ذلك ، فقد أوضح التحليل أن قيم الحداثة قد وردت بصورة متناثرة في تلك الكتب ، وبنسبة قليلة جداً . فهل هذه النسبة من قيم الحداثة كفيلة بأن يمثلها الطالب ؟ وهل تستطيع هذه النسبة القليلة - متى ما تمثلها الطالب - أن تكون منه إنساناً حديثاً ، يتمتع بنمط الشخصية الحديثة ؟

وإزاء هذه القلة المتناثرة من قيم الحداثة يمكن القول إن الكتب لا تسهم في تكوين الشخصية الحديثة التي يحتاج إليها المجتمع البحريني الذي يسعى إلى البناء والتحديث . وانطلاقاً مما سبق ، يمكن أن يرد هذا التساؤل : إن كانت المؤسسات الصناعية (العيسى ، ١٩٨٠) ، والمؤسسات التعليمية ممثلة بالجامعة (الشيخ والخطيب ، ١٩٨٥ ، ١٩٨٦) ، والمناهج متمثلة في الكتب المدرسية (طنطش ، ١٩٨٤ ، الدراسة الحالية) ، إن كانت كل هذه المؤسسات والأجهزة ، لا تسهم بدور كبير في تنمية قيم الحداثة ، وتنمية الشخصية الحديثة . وأغلبها يقوم بدور محدود غير متوازن في هذا الخصوص ، فهل يترك الأمر هكذا على غاربه دون وقفة تأمل ؟ ألا يستدعي ذلك إجراء البحوث والدراسات للوقوف على الأسباب ؟

وبصرف النظر عما أوردته هذه الدراسة من ملاحظات ، فخلل من المناسب أن يُنظر إلى نتائج الدراسة ضمن حدودها ، فإذا ما أريد التعرف إلى صور الشخصية التي تقدمها كتب المرحلتين الإعدادية والثانوية ، أو بمعنى آخر : إذا ما أريد تعميم نتائج هذه الدراسة لمعرفة صور الشخصية التي تبرزها المناهج بصورة عامة ، فلا بد من مراعاة أن الدراسة الحالية لم تسع إلى تحليل كل كتب المرحلتين ، بل ركزت على كتب القراءة فقط . كما أنها هدمت إلى التعرف إلى ما في كتب القراءة من قيم حديثة من الجانب النظري ، من دون التوجه إلى معرفة درجة تمثل الطلبة لهذه القيم . كما أنها حاولت التعرف إلى القيم الموجودة في الكتب ، أو بمعنى آخر : حاولت التعرف إلى ما هو واقع ، ولم تتجاوز ذلك إلى التطلعات المنشودة من الكتب .

وانطلاقاً مما سبق ، تقترح الدراسة الحالية إجراء دراسات تهتم بما يلي :

- معرفة أنماط القيم والاتجاهات الواردة ، في أغلب الكتب المدرسية الأخرى .
- تحديد القيم والاتجاهات الواجب توفرها في كل كتاب مدرسي ، أو أي كتاب موجه للناشئة ، ومن ثم وضع نموذج مقترح للقيم المنشودة لكل مستوى عمري ، أو مرحلة دراسية .
- معرفة أثر التدريس في اكتساب الطلبة للقيم والاتجاهات الواردة في الكتب ، ودرجة تمثلهم لها .
- محاولة التوصل إلى معايير لمعرفة الموضوعات الأكثر أهمية من غيرها ، والموضوعات التي يمكن أن يضحى بها .
- التعرف إلى أنسب السبل لغرس أو تنمية القيم المرغوبة .

- معرفة مدى الاتساق والتكامل بين الكتب المدرسية ، وإسهامها بصورة مجتمعة في إبراز صورة الشخصية التي تسعى المناهج إلى تحقيقها .

وانسجاماً مع تلك الاقتراحات ، تتقدم الدراسة بالتوصيات التالية :

- أن تتوجه الجهود إلى إعادة النظر في محتويات الكتب ، وفي المناهج بصفة عامة ، بحيث تصبح ذات أثر بارز في تكوين الشخصية الحديثة .
- أن تتوفر لواضعي الكتب المدرسية قوائم بالقيم المنشودة لطلاب كل مرحلة ، كي يهتدوا بها أثناء تنفيذهم لهذه الكتب ، حتى يتحقق التكامل في التوجيه القيمي للكتب .
- أن يؤخذ بعين الاعتبار ، وبصورة جدية ، آراء المدرسين وأولياء الأمور ، في مضامين الكتب ، وخاصة توجهاتها القيمية ، أثناء التخطيط لهذه الكتب ، وعند تأليفها .
- أن تعتمد مجموعة من قيم الحداثة ، ويتم التأكيد عليها بشكل علمي ، مدروس ، في المناهج الدراسية ، وفي برامج كل المؤسسات الإعلامية والتربوية ، ذات التأثير على الأفراد ، كالصحافة والإذاعة المسموعة والمرئية .

المراجع

- المراجع العربية :

اولاً : الكتب :
=====

- بروبيكر ، جون. س : الفلسفات الحديثة للتربية ، ترجمة : نعيم الرفاعي ، ج١ ، المطبعة التعاونية ، دمشق ، ١٩٦٧ .
- التل ، سعيد : مقدمة في التربية السياسية لأقطار الوطن العربي دار اللواء للصحافة والنشر ، عمان ، ١٩٨٧ .
- دمة ، نجيب إبراهيم ، ومحمد منير مرسى : الكتاب المدرسي ومدى ملائمته لعمليات التعلم والتعليم في المرحلة الابتدائية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٢ .
- دياب ، فوزية : القيم والعادات الاجتماعية ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ، ١٩٨٠ .
- سويف ، مصطفى : مقدمة لعلم النفس الاجتماعي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٥ .
- عبد الرحمن ، عواطف ، وزميلاتها : تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية ، القاهرة ، ١٩٨٢ .
- عفيفي ، محمد الهادي : في أصول التربية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٩ .
- فينكس ، فيليب هـ : فلسفة التربية ، ترجمة : محمد لبيب النجحي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٥ .

- لبيب ، رشدي، وزميله : المنهم منظومة لمحتوى التعليم ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨٤ .
- الهيتي ، هادي نعمان : ثقافة الأطفال ، عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٨٨ .
- وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم التوثيق التربوي: التعليم في البحرين بين التطوير والتجديد ، إعداد : انيسة المسقطي ، فائقة الصالح ، ١٩٨٥ .
- وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم التوثيق التربوي : تحسين التعليم الثانوي في البحرين : السياسات والأهداف ، والبنى ، والمضامين ، والأساليب ، ١٩٨٥ .
- وزارة التربية والتعليم ، مركز المعلومات والتوثيق ، قسم التوثيق التربوي: دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين، إعداد : مريم السليطي ، انيسة المسقطي ، ١٩٨٧ .
- وصفي، عاطف : الثقافة والشخصية، الشخصية ومحدداتها الثقافية ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ١٩٨١ .
- وهبة ، مجدي والمهندس ، كامل : معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب، مكتبة لبنان ، بيروت ، الطبعة الثانية، ١٩٨٤ .
- ثانياً : البحوث والدراسات والمقالات :
=====
- أبيض ، ملكة : الثقافة وقيم الشباب، منشورات وزارة الثقافة ، دمشق ، ١٩٨٤ .

- أحمد ، سمير نعيم : "انساق القيم الاجتماعية : ملامحها وظروف تشكلها وتغيرها في مصر". مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، الكويت : العدد الثاني ، السنة العاشرة ، ١٩٨٢ .
- الحمداني ، موفق وقاسم ، عون الشريف: كتب المطالعة في المدارس الأولية في السودان، نقد وتحليل ، شعبة أبحاث السودان ، جامعة الخرطوم ، ١٩٦٩ .
- جبريل ، فاروق السعيد: "صراع القيم بين الآباء والأبناء ، وعلاقته بالغتراب الأبناء" ، مجلة كلية التربية بالمنصورة ، مصر ، العدد الثامن ، فبراير ١٩٨٧ .
- سالم ، نادية : "الشخصية القومية المصرية من واقع تحليل مضمون الأمثال الشعبية" ، المجلة الاجتماعية القومية ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ، العدد الثالث ، ١٩٨١ .
- سليمان ، ميخائيل وديع: القيم والتطور الاجتماعي ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ١٩٧٥ .
- الشيخ ، عمر: "مشكلة الجامعة في الوطن العربي ، تحليل تاريخي اجتماعي" ، المجلة العربية للتربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس : العدد ٢ ، ١٩٨٢ .
- الشيخ ، عمر والخطيب ، جهاد : "اتجاهات الحداثة عند طلبة السنة الرابعة في الجامعة الأردنية" ، المجلة العربية للعلوم الإنسانية ، جامعة الكويت ، الكويت : العدد ١٨ ، ١٩٨٥ .

- _____ : "دور الجامعة الأردنية في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها"، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت : العدد ٤، شتاء ١٩٨٦.
- _____ عبد القادر ، محمود : "الاتجاه نحو التعليم وعلاقته بالقيم التربوية السائدة في الأسرة الكويتية والبحرينية (دراسة مقارنة في التنشئة الاجتماعية)"، مجلة كلية الآداب والتربية، جامعة الكويت ، الكويت : العدد ٧ ، ١٩٧٥ .
- _____ : موقع المظاهر النفسية للتحديث بين دوافع وسمات الشخصية "دراسة عاملية عن المتغيرات النفسية للتحديث وعلاقتها ببعض دوافع وسمات الشخصية" في : دراسات في دوافع الإنجاز وسيكولوجية التحديث للشباب الجامعي، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٧ .
- _____ العمري ، خالد وزميله : "المنظومة القيمية لطلبة جامعة اليرموك : دراسة الارتباطات القانونية لبعض العوامل المؤثرة فيها"، مجلة أبحاث اليرموك، الأردن : العدد الأول ، ١٩٨٥ .
- _____ العيسى ، جهينة سلطان : "تأثير صناعة النفط على تحديث اتجاهات وقيم العمال ، دراسة ميدانية"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، الكويت : العدد ٢٢ ، أبريل ١٩٨٠ .
- _____ عيسى ، حسن أحمد وحنورة ، مصري عبد الحميد : "دراسة مقارنة لقيم الشباب لدى مجموعتين من طلاب الجامعة الكويتيين والمصريين"، مجلة العلوم الاجتماعية، الكويت : العدد الأول، ١٩٨٧ .

- كاظم ، محمد إبراهيم : تطورات في قيم الطلبة ، دراسة تربوية
تتبعية لقيم الطلاب في خمس سنوات ، مكتبة الأنجلو المصرية ،
 القاهرة ، ١٩٦٢ .
- : " التطوير القيمي وتنمية المجتمعات ... " ،
المجلة الاجتماعية القومية ، المركز القومي للبحوث الاجتماعية
 والجنائية ، العدد ٧ ، ١٩٧٠ .
- كلاب ، إلهام : صورة المرأة في الكتب المدرسية في لبنان ، معهد
 الدراسات النسائية في العالم العربي ، كلية بيروت الجامعية
 بيروت ، ١٩٨٣ .
- الناقة ، محمود كامل : " اخطاء في عرض ونقد الأخطاء النحوية " .
دراسات تربوية ، المجلد ٢ ، الجزء ٥ ، القاهرة ، ١٩٨٦ .
- هنا ، عطية محمود : " دراسات حضارية مقارنة في القيم " ،
في لويس كامل مليكة (محرر) : قراءات في علم النفس الاجتماعي في
البلاد العربية ، ١٥ ، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر
 القاهرة ، ١٩٧٣ .
- الهيتي ، خلف نصار : القيم السائدة في صحافة الاطفال العراقية
 بغداد ، ١٩٧٨ .

ثالثاً : الرسائل العلمية :
 =====

- ابو اسنينة ، عونية : دراسة مقارنة للقيم في كتاب التربية
الوطنية للطلبة العرب واليهود في فلسطين ، كلية التربية ،
 الجامعة الاردنية ، عمان ، ١٩٧٦ ، "رسالة ماجستير غير منشورة" .

- طنطش ، عزمية إسحاق : قيم الحداثة والشخصية الحديثة في كتب اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية عمان ، ١٩٨٤ ، "رسالة ماجستير غير منشورة".
- طوالبة ، عائشة حسين : دراسة مقارنة للقيم في كتب المطالعة العربية في إسرائيل والأردن ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، بغداد ، ١٩٧٥ ، "رسالة ماجستير غير منشورة".
- عوض ، عايذة صالح : دراسة تحليلية للقيم السائدة في قصص الأطفال المنشورة من قبل أردنيين في المدة ما بين ٩٥٠-١٩٨٠ على ضوء القيم المطلوبة في المجتمع الأردني التي أقرتها لجنة القيم والاتجاهات في وزارة التربية والتعليم الأردنية عام ١٩٨٠ ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية ، عمان ، ١٩٨٢ ، "رسالة ماجستير غير منشورة".

رابعاً : المؤتمرات والندوات : =====

- سيفر ، برسلاف : احتمالات تطور التربية على المدى البعيد في : آفاكوف ، ر.م : مستقبل التربية وتربية المستقبل - التقرير النهائي والوثائق لحلقة دراسية عقدها المعهد الدولي للتخطيط التربوي ، باريس من ٢٣ - ٢٦ أكتوبر ١٩٧٨ ، ترجمة : صادق إبراهيم عودة ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، ١٩٨٧ .
- شحاته ، حسن : "القيم التربوية في قصص الأطفال ، الحلقة الدراسية الاقليمية حول القيم التربوية في ثقافة الطفل ، ٣٠ نوفمبر - ٤ ديسمبر ١٩٨٥" ، في شحاته : قراءات الأطفال ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، الطبعة الاولى ، ١٩٨٩ .

- صابر ، محي الدين : "تقديم لمستقبل التربية..." ، في آفاكوف
ر.م: مستقبل التربية وتربية المستقبل .مرجع سابق .
- عبد الباقي ، سلوى : "القيم التربوية في أدب الأطفال ، الحلقة
الدراسية الاقليمية حول القيم التربوية في ثقافة الطفل ..." ،
في شحاته :قراءات الأطفال ، مرجع سابق .
- الغنام ، محمد أحمد : "تقويم الكتاب المدرسي" ، المؤتمر
الثقافي العربي الخامس ، الرباط ، يوليو ، ١٩٦١ .
- فخرو ، علي محمد : "تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي" ،
بحوث ومناقشات الندوة الفكرية . مركز دراسات الوحدة العربية
 بالتعاون مع مؤسسة عبد الحميد شومان ، بيروت : الطبعة الأولى
١٩٨٥ .
- محشي ، خليل : "تهيئة الإنسان العربي للعطاء العلمي..." ، مرجع
سابق .

References:

-
- _ Berson , Robert Julius : Ethics and Education in the freshman year : impact and implications of an Experimental value oriented curriculum , Dissertation abstracts international ,Vol. 40 , No.5,Columbia University Teachers College,1979.
 - _ Gordon,Maxie Sylvester:The role of values in higher Education:An exploratory study,Dissertation abstracts International,Vol.40,No3,Michigan State University,1979.
 - _ Gunningham,Inke:The relationship between modernity of students in a puerto Rican High School and their Acadmic performance,peers and parents.Apaper presented at the 67th Annual meeting of the American sociological association (ASA) , New Orleans , Louisiana (La.) August 28, 1972. In Education and individual modernity in developing countries, printed in the Netherlands,1979.
 - _ Holsinger,B.Donald:The Elementary school as madernizer: A Brazilian Study , A paper presented at the 67th Annual meeting of ASA , New Orleans,La.,August 28,1972,In Education and individual modernity in developing countries,printed in the Netherlands,1974.

References:

-
- _ Berson , Robert Julius : Ethics and Education in the freshman year : impact and implications of an Experimental value oriented curriculum , Dissertation abstracts international , Vol. 40 , No.5, Columbia University Teachers College, 1979.

 - _ Gordon, Maxie Sylvester: The role of values in higher Education: An exploratory study, Dissertation abstracts International, Vol. 40, No3, Michigan State University, 1979.

 - _ Gunningham, Inke: The relationship between modernity of students in a puerto Rican High School and their Academic performance, peers and parents. A paper presented at the 67th Annual meeting of the American sociological association (ASA) , New Orleans , Louisiana (La.) August 28, 1972. In Education and individual modernity in developing countries, printed in the Netherlands, 1979.

 - _ Holsinger, B. Donald: The Elementary school as modernizer: A Brazilian Study , A paper presented at the 67th Annual meeting of ASA , New Orleans, La., August 28, 1972, In Education and individual modernity in developing countries, printed in the Netherlands, 1974.

- Inkeles, Alex: Social change in Soviet Russia, Russian research center studies (57), Harvard University press, Cambridge, Massachusetts, 1968.
- Inkeles, Alex and Donald B. Holsinger : Education and individual modernity in developing countries, printed in the Netherlands, 1974.
- Klineberg, L. Stephen: Parents , schools and modernity: An exploratory investigation of sex differences in the Attitudinal development of Tunisian Adolescents. A paper presented at 67th Annual meeting of ASA, New Orleans, La. August 28, 1972 , In Education and individual modernity in developing countries, printed in the Netherlands, 1974.
- Singh, Yogendra: Modernization of Indian Tradition, Rawat publications , Jaipur, India, 1986.

الملحق (1)

مقياس قيم الحداثة لانكلس وسميث الذي طوره الشيخ والخطيب .

قيم الحداثة : هي مجموعة متلازمة متسقة من القيم ، تسم الفرد بسمات شخصية مميزة ، وهي حين الأخذ بها توجه سلوكه المتميز ، وتحدد علاقته بنفسه وبالأخرين ، فتجعله قادراً على التوافق مع نفسه ، والتعامل مع غيره ، بثقة ونجاح ، في حاضره ومستقبله .

وقد صنف (انكلس وسميث) قيم الحداثة إلى نوعين ، النوع التحليلي (Analytic) وهي قيم او صفات شخصية يحتمل أن يتمثلها الفرد نتيجة لمشاركته في المؤسسات الإنتاجية الحديثة ، ويبلغ عددها (١٢) قيمة ، والنوع المجالي (Thematic) ويبلغ عددها سبع قيم ، كل قيمة منها ترتبط بمجال اجتماعي يفترض أنه يتأثر بعملية التحديث والإنماء تأثراً بالغاً .

وفيما يلي تعريف بقيم الحداثة من النوعين :

(1) النوع التحليلي :

١ . الخبرة الجديدة (Experience) : وتشير هذه القيمة إلى موقف الفرد من الخبرة كفكرة جديدة او ممارسة جديدة من حيث توجهه إليها واخذه بها او الابتعاد عنها ورفضها . فإذا أبدى الفرد قبولا للخبرات الجديدة كان سلوكه حديثاً ، أما إذا رفضها اعتبر سلوكه تقليدياً .

٢ . التغير الاجتماعي (Change) : وتشير هذه القيمة إلى موقف الفرد من التغيرات الاجتماعية الحاصلة ، فإذا أبدى قبولا لها وتوجه إلى الاستفادة من الفرص التي توفرها كان سلوكه ايجابيا حديثا ، أما إذا عارضها ولم يتوجه إلى الاستفادة من فرصها كان سلوكه سلبيا ' تقليديا ' .

٣ . نمو الرأي (Growth Of Opinion) : وتشير هذه القيمة إلى موقف الفرد من تعدد الآراء ووجهات النظر حول القضايا والمشكلات الاجتماعية من حيث وعيه لها وتسامحه او تفاضيه عنها وتشبثه برأي او وجهة نظر معينة . فإذا أبدى تسامحا نحو تعدد الآراء كان سلوكه حديثا ' أما إذا تشبث بوجهة نظر معينة متجاهلا الآراء الأخرى كان سلوكه تقليديا ' .

٤ . المعلومات (Information) : تعني توجه الفرد إلى اكتساب الحقائق والمعلومات التي يبني عليها آراءه ، او انصرافه عنها فإذا أظهر اهتماما ' بالمعلومات ذات الصلة وسعى إلى اكتسابها كان سلوكه حديثا ' أما إذا أظهر عزوفا ' عنها كان سلوكه تقليديا ' .

٥ . الزمن والوقت (Time) : ويقصد بذلك موقف الفرد من الزمن والوقت فإذا أبدى اهتماما ' بالحاضر والمستقبل وحافظ على الوقت وقدره حق قدره كان سلوكه حديثا ، أما إذا أبدى تعلقا بالماضي ومال إلى تجاهل الوقت وعدم المحافظة عليه كان سلوكه تقليديا .

٦ . الفاعلية (Efficacy) : وتعني نظرة الفرد إلى ذاته من

حيث قدرته على التحكم بأفعاله وما تتمخض عنه من نتائج . فإذا أظهر الفرد إيماناً بقدرته على السيطرة على أفعاله كان سلوكه حديثاً ، أما إذا أظهر عجزاً حياً واستسلم لها كان سلوكه تقليدياً .

٧ . التخطيط (Planning) : ويقصد به موقف الفرد من تنفيذ

الأعمال الخاصة به أو الأعمال العامة من حيث ضرورة التفكير بها والتهيؤ لها مسبقاً ، أو عدم التحوط لها ومجرد التفكير بها عند وقوعها ، فإذا آمن الفرد بضرورة الاستعداد للعمل والتنبؤ بنتائج المتوقعة كان سلوكه حديثاً ، أما إذا أظهر عدم اكتراث بها إلا عند وقوعها كان سلوكه تقليدياً .

٨ . الثقة (Trust) : وتعني موقف الفرد من الآخرين والعالم

الذي يعيش فيه من حيث مناسبة الركون إليهما والاعتماد عليهما . فإذا أظهر الفرد شعوراً بأن الآخرين من حوله جديرون بالثقة كان سلوكه حديثاً ، أما إذا أظهر شكاً في ذلك ورأى أنه لا يصح الاعتماد عليهم كان سلوكه تقليدياً .

٩ . المهارات الفنية (Thechnical Skills) : وتشير هذه

القيمة إلى موقف القبول أو الرفض من المهارات الحديثة وإلى مناسبة أو عدم مناسبة اعتمادها أساساً لتوزيع الجوائز الاجتماعية - الاقتصادية . فإذا أظهر تفضيلاً لها ورأى مناسبة اعتمادها أساساً للعدل الاجتماعي كان سلوكه حديثاً ، أما إذا عبر عن تمسكه

بالمهارات الفنية التقليدية وراى أن المهارات الحديثة يجب أن لا تشكل أساس العدل الاجتماعي كان سلوكه تقليديا .

١٠. الطموح التربوي والمهني (Vocational , Educational Aspiration)

و تشير هذه القيمة إلى موقف الفرد من التعليم والفرص المهنية التي يتيحها التغير الاجتماعي فإذا أظهر حماسا' للتعليم والمهن الجديدة وشجع أبناءه وأقاربه عليهما كان سلوكه حديثا' ، أما إذا تمسك بمصادر المعرفة والمهارات والمهن التقليدية كان سلوكه تقليديا' .

١١. كرامة الفرد (Dignity) : وتشير هذه القيمة إلى موقف

الفرد من الآخرين من حيث احترامه لهم وتقديره لظروفهم وعواطفهم ودوافعهم وإنسانيتهم . فإذا أظهر في تعامله معهم ما ينم عن وعي بإنسانيتهم ودافع عن إنسانيتهم كان سلوكه حديثا' ، أما إذا تعامل معهم متجاهلا' لإنسانيتهم ولم يتوجه للحد مما تتعرض له إنسانيتهم من قهر وإذلال كان سلوكه تقليديا' .

١٢. التفاؤل (Optimism) : ويقصد به نظرة الفرد إلى أعماله

وأعمال الآخرين من حيث نفعها أو ضررها له وللمجتمع . فإذا أظهر اطمئنانا للتغير الذي يشهده وراى فيه الخير له وللمجتمع كان سلوكه حديثا' ، أما إذا تشامم مما يجري حوله من تغيرات وراى فيها ضرا' على نفسه وعلى المجتمع كان سلوكه تقليديا .

١٣. القرباة والعائلة (Kinship & Family) : ويقصد به درجة

ارتباط الفرد بالعائلة والقرباة وولائه لهما
وتفضيلهما في قراراته واعتباراته الاجتماعية . فإذا
أظهر تمسكاً بقربائه وعائلته وفضلهما من دون
استحقاقية كان سلوكه تقليدياً ، أما إذا أظهر تمسكاً
بالاستحقاقية والعدل الاجتماعي كان سلوكه حديثاً .

١٤. حقوق المرأة (Woman's Rights) : ويقصد بها نظرة الفرد

إلى إنسانية المرأة ومكانتها الاجتماعية . فإذا أيد
حقوق المرأة في الأجر والتعليم والعمل واختيار شريك
الحياة كان سلوكه حديثاً ، أما إذا أظهر رفضاً لمساواة
المرأة بالرجل في ذلك كان سلوكه تقليدياً .

١٥. المشاركة العامة (Civic Participation) : وتعني نظرة

الفرد إلى الاهتمام بالحياة العامة والمشاركة فيها .
فإذا اهتم بشؤون الحياة العامة متجاوزاً حدود
القرباة والعائلة ومال إلى المشاركة في النشاط
الاجتماعي والسياسي كان سلوكه حديثاً ، أما إذا اهتم
فقط بشؤونه الخاصة أو انعزل عن الحياة العامة كان
سلوكه تقليدياً .

١٦. المواطنة (Citizenship) : وتشير هذه القيمة إلى موقف

الفرد من حقوق الآخرين وواجباتهم التي يمنحها القانون
لهم ومن السلطة الحكومية من حيث طاعتها أو عصيانها .
فإذا مال إلى الأخذ بمواقف السلطة الحكومية وتمسك
بحقوق المواطن وواجباته كان سلوكه حديثاً ، أما إذا

تجاهل مواقف السلطة وحقوق المواطن وواجباته مفضلا عليها مصلحته ومصالح قرابته كان سلوكه تقليديا .

١٧. الانتماء القومي (National Affiliation) : وتشير هذه

القيمة إلى موقف الفرد من القادة القوميين من حيث تعاطفه معهم وتعلقه بأرائهم وميله للدفاع عنهم . فإذا أظهر ولاء لهم كان سلوكه حديثا ، أما إذا لم يظهر اهتماما بالقادة القوميين كان سلوكه تقليديا .

١٨. الاستهلاك (Consumption) : ويقصد بها موقف الفرد من

الانفاق المالي لتحسين ظروف معيشته . فإذا توجه الفرد إلى اقتناء المنتجات الاستهلاكية بتعقل كان سلوكه حديثا، أما إذا أظهر عزوفا عن ذلك كان سلوكه تقليديا .

١٩. الطبقة الاجتماعية (Social Stratification) : ويقصد

بها موقف الفرد من الحراك الاجتماعي والامتيازات الاجتماعية التي ينبغي أن تكون للآخرين . فإذا أظهر الفرد تمكنا بطبقة الاجتماعية واعتبر الانتماء إليها معيار الحصول على الامتيازات الاجتماعية في العمل والمهنة والتعليم والزواج كان سلوكه تقليديا ، أما إذا اعتبر أن مهارات الآخرين وأعمالهم فقط هي التي ينبغي أن تحدد مكانتهم الاجتماعية كان سلوكه حديثا .

الملحق (ب)

وحدات المعنى التي عرضت على المحكمين لبيان نوع القيم التي تتضمنها .

=====

القيمة	وحدات المعنى
--------	--------------

=====

نمو الرأي - جمع عمر اصحاب الرأي من قادة الامة في المدينة ، لينظروا في الامر. ولم يلتبس عمر الرأي عند اهل الحنكة والخبرة وكفى بل كان يلتبس عند اهل الحدة والنشاط ممن يناقضون اولئك في التفكير والشعور فباب المشورة مفتوح لكل إنسان .

المواطنة - فيا وطني سلمت مع المعالي على الدنيا ، ودام بك افتخاري.

التخطيط - قبل الرماة تملأ الكناشن .

الصحة والسلامة - إذا تناولت اكلة دسمة ، فينبغي أن تنتظر ساعة على الأقل قبل أن تقرأ ، كي لا يصعد إلى رأسك الدم الذي يلزم بقاءه في المعدة للمساعدة على الهضم.

=====
وحدات المعنى القيمة
=====

— إن قومي قوم الشريف قديما' الانتماء القومي

وحديثا أبوة وجدودا

ملكوا الأرض قبل أن تملك الأرض

وقادوا في حاضيتها الجنودا

— إذا نصرتهم عليهم فلا تقتلوا شيئا' ولا كرامة الفرد

امراة ولا طفلا، وستمرون على اقوام في

الصوامع ، رهبان ترهبوا لله ، فدعوههم

وما انفردوا إليه ، وارفضوه لانفسهم .

— غدا' سنعود والأجيال تصفي التفاؤل

إلى وقع الخطأ عند الإياب

أجل ستعود آلاف الضحايا

ضحايا الظلم تفتح كل باب

— حاول ما استطعت أن تتعرف خصائص الفاعلية

نفسك ، وأن تتبين كوامن مواهبك .

القيمة	وحدات المعنى
--------	--------------

حقوق المرأة

- الأم هي حجر الأسرة الكريم ، منه
تنشأ ، وفي كنفه تتربى ، والأم
هي عقل الأسرة المشارك ، ومعين
الأسرة الذي لا ينضب من الخلال ،
والصفات الخيرة .

التخطيط .

- المثل العربي " أن ترد الماء بماء
أكبر " يعني أنه من الأفضل للمسافر
- مثلاً - أن يصحب معه الماء ولو كان
في طريق سفره موضع ماء ، فإن ذلك
أضمن لنفسه .

المظهر

- الحسن ينقص حصنه برشاشة الثياب
وعدم بهجة الملابس ، والقبيح يزداد
بذلك قبحاً ، والوجه الصبيح يزداد
حسناً بالحلل الفاخرة ، والدميم
تزول بها بعض دمايته .

الصحة والسلامة

- صح الرسول الكريم مفاهيم الصحة
وسلامة البدن والتداوي الصحيح ،
ومن أقواله (ص) : " المعدة بيت الداء ،
والحمية رأس الدواء " .

القيمة

القرابة والعائلة

الزمن و الوقت

التواضع

الكرم والعطاء

نمو الرأي

=====

وحدات المعنى	القيمة
--------------	--------

=====

— أكرم عشيرتك ، فإنهم جناحك الذي به تطير
وأصلك الذي إليه تصير ، ويدك التي بها
تصول .

— قال عليه الصلاة والسلام : " لا تتزوج الأيتام
حتى تستأمر ، ولا البكر حتى تستأذن " .

— إذا أحسن المرم الفراس فإنه
لعمرك يجنى أطيب الثمرات

القيمة	وحدات المعنى
--------	--------------

— اكرم عشيرتك ، فإنهم جناحك الذي به تطير
واصلك الذي إليه تصير ، ويدك التي بها
تصول .

— قال عليه الصلاة والسلام : " لا تتزوج الايتم
حتى تستامر ، ولا البكر حتى تستاذن " .

— إذا أحسن المرء الفراش فإنه
لعمرك يجنى أطيب الثمرات

الملحق (ج)

الاهداف العامة للتعليم واهداف المرحلتين الإعدادية والثانوية

بدولة البحرين .

يسعى نظام التربية والتعليم في البحرين نحو تحقيق
"الاهداف التربوية والاسس العامة للمناهج " المضمنة في الوثيقة
الصادرة من المؤتمر العام السابع لوزراء التربية والتعليم
والمعارف بدول الخليج العربية ويعمل على وجه الخصوص على تحقيق
(١)
الاهداف الآتية :

- مساعدة الفرد على النمو نموا متكاملا روحيا وجسميا وعقليا
وخلقيا واجتماعيا-لاقصى ما توفه له طاقاته وإمكاناته مع
مراعاة الفروق الفردية وتنمية نواحي الابداع عند الموهوبين ،
وإتاحة فرص النمو للمتخلفين والمعوقين ضمن حدود إمكاناتهم .
- إتاحة الفرصة لكل فرد لتنمية استعداداته وقدراته ومهاراته
واتجاهاته لإعدادة لحياة العمل ، ولمساعدته على رفع مستواه
الاجتماعي والثقافي والاقتصادي .
- تنمية قدرة الفرد على التفسير العلمي وإصدار الاحكام السليمة .
- ترسيخ العقيدة الاسلامية وتأكيد دورها في تكامل شخصية الفرد
وتماسك الاسرة ووحدة المجتمع وتعاونته ، وإبراز دور الاسلام
كمناهج شامل للحياة ، وصلاحيته لكل زمان ومكان ، وقدرته على
مسايرة متطلبات العصر .

(١) وزارة التربية والتعليم ، البحرين : دليل نظم التعليم في
المؤسسات التعليمية المختلفة في البحرين ، ١٩٨٧ ، ص ٣٨ .

- تعميق الاعتزاز بالانتماء للأمتين العربية والإسلامية ، على أساس الإدراك الواعي بإصالة الفكر العربي الإسلامي ودوره التاريخي في تطور الحضارة الإنسانية وتقدم العلوم والفنون ، وعلى أساس الوعي بإمكانات ومقومات الأمة العربية وقدراتها في تحقيق التقدم والوحدة .
- إدراك الروابط الوثيقة التي تجمع أقطار دول الخليج العربي ومتطلبات تنميتها والتحديات التي تواجهها ، والجهود التي تبذل لتحقيق التعاون والتكامل بينها ، ودورها في تحقيق تطلعات الأمتين العربية والإسلامية .
- تمكين الفرد من الإسهام في التقدم العلمي والتكنولوجي ، والاستفادة من ثمارها ، مع تأكيد استقلاليتها وإنسانيتها . والانفتاح على الثقافات الإنسانية الأخرى والارتفاع بتجاربها .
- تمكين الفرد من الاستفادة من استثمار أوقات فراغه بتشجيعه على مزاولة العمل الاجتماعي التطوعي والنشاط الثقافي والعلمي والرياضي ، والاستمتاع بالفنون والآداب .
- تمكين المجتمع من تحقيق التقدم الاقتصادي والاجتماعي ، وذلك بتوفير ما يحتاجه من قوى عاملة وطنية ماهرة قادرة على العمل والانتاج كما وكيفا .
- المساهمة في تكوين المجتمع المتعلم وتحقيق التقدم الثقافي وذلك بتوفير فرص التعليم والتعلم الذاتي لجميع المواطنين صفارا وكبارا ، ذكورا وإناثا ، وفقا لنظام التعليم النظامي وخارجه .
- تنمية الوعي بخصائص البيئة والتراث الإنساني وسبل المحافظة عليها واستثمارها .

- تنمية مفاهيم التعاون والتضامن الدولي على أساس من العدل والمساواة والاحترام المتبادل بين جميع الدول والشعوب .
(١)
 - تهدف المرحلة الإعدادية إلى ما يلي :
 - تدعيم تنمية التلاميذ جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا وقوميا وتزويدهم بقسط أكبر من الثقافة العامة والعملية مما يجعلهم مواطنين صالحين ومستنيرين .
 - توفير الدراسات والوسائل اللازمة للكشف عن ميول التلاميذ وقدراتهم ومواهبهم وتنميتها بما يمكنهم من مواصلة الدراسة في المرحلة الثانوية بأنواعها المختلفة كل حسب قدراته وإمكاناته وميوله أو الدخول مباشرة إلى الحياة العامة .
 - اكساب التلاميذ العادات والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التعلم الذاتي ومن تنمية ميولهم ومواهبهم وقدراتهم الخاصة .
 - تنمية القيم والاتجاهات الخاصة بالعمل والانتاج واحترام العمل اليدوي والشعور بأهمية المهن والحرف وتقدير أصحابها .
 - ويهدف التعليم الثانوي بجميع أنواعه إلى ما يلي :
 - الارتقاء بمستوى الأعداد العام للطلاب جسميا وعقليا وخلقيا واجتماعيا وقوميا بما يجعلهم أفرادا ناضجين ومواطنين صالحين ومستنيرين .
 - تزويد الطلاب بما يحتاجونه من معارف وخبرات في العلوم والآداب والفنون بما يمكنهم من مواصلة دراستهم بمرحلة التعليم العالي والجامعي .
 - أعداد الطلاب لممارسة الحياة العامة وذلك عن طريق تزويدهم بالقيم السليمة والاتجاهات العلمية وأساليب التفكير الحديثة وطرق مواجهة الحياة العصرية وحل مشكلاتها ، وبما يمكنهم بعد أعداد مهني قصير أو طويل أن يكونوا أفرادا عاملين منتجين .
-
- (١) وزارة التربية والتعليم ، البحرين : تحسين التعليم الثانوي في البحرين ، ١٩٨٥ ، ص ١ .