

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة
الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة
النوع الاجتماعي من منظور عالمي

إعداد
حكمة فواز شاكر شبيطة

إشراف
الدكتورة علياء العسالي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في دراسات
المرأة بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

2016م

مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة
الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة
النوع الاجتماعي من منظور عالمي

إعداد

حكيمه فواز شاكر شبيطة

نوقشت هذه الأطروحة بتاريخ 2016/2/7م، وأجيزت.

أعضاء لجنة المناقشة

التاريخ

.....
.....
.....

.....
.....

.....
.....

1. د. علياء العسالي / مشرفاً ورئيساً

2. د. رجاء سويدان / ممتحناً خارجياً

3. د. عبد الكريم أيوب / ممتحناً داخلياً

الإهداء

إلى اللذين عشقوا الشهادة فكانت أرواحهم معها لفلسطين الحبيبة..... إلى من هم أكرم
مننا جميعا شهداء فلسطين.....

إلى روح الشهيد خالد أبو عمار

إلى كل الأسرى داخل المعتقلات الصهيونية..... أسرى الحرية.... الشهداء الأحياء

إلى رفيق عمري في السراء والضراء.... شمعة الحب المضيئة في حياتي....

الذي تحمل انشغالي عنة كثيرا.... ملهمي ومصدر أملتي الدائم.... الروح التي سلكت روحي....
زوجي الغالي....

إلى من علمني العطاء بلا انتظار....والذي الحبيب....

إلى من كان دعائها سر نجاحي.... وحنانها بلسم جراحي.... اغلبي الحباب.....أمي....

إلى الشمعات المضيئة في حياتي..... أبنائي اللذين تحملوا انشغالي عنهم.....

ثراء... معها... عمرو... ملك... لطيفه...سارة...

مع كل الحب

الشكر والتقدير

في مثل هذه اللحظات يقف اللسان شبه عاجز عن أداء الشكر لكل من يستحقه....
وتتبعثر الأحرف على حافة الحد الفاصل بينه اليوم الذي فيه كل هؤلاء الرفاق والغد الذي
تكون فيه وحدنا....

لذا فإن شعوري بأداء واجب الشكر العظيم لك لهم علي الكثير وفي مقدمة هؤلاء
جميع أساتذتي في جامعة النجاح الوطنية الذين وضعوني على بداية الطريق بعدما أناووها لي
واخص بالذمة الدكتور علياء العسالي عميد كلية العلوم التربوية وإعداد المعلمين
التي تكرمت بقبول الإشراف علي رسالتي فكانت نعم الموجهة والمشرفة والصديقة فلها مني كل
الشكر والامتنان والتقدير علي ما قدمته لي من نصح، ودون شك فإن توجيهاتها،
وملاحظاتها كانت ذات أثر كبير في إخراج الرسالة بالصورة المرجوة فكان لها الفضل في
نجاح هذا العمل وإنجازه وإخراجه علي هذه الصورة.

كما يسرني ان أقدم الشكر الجزيل إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة وذلك لتكرمهم
وتفضلهم بقبول مناقشة عملي المتواضع ما زادني فخراً واعتزازاً.

كما يسرني ان أقدم خالص شكري وعرفاني إلى الأستاذ سلامة عودة مشرف اللغة
العربية في مديرية التربية والتعليم - قلقيلية- الذي تفضل بتدقيق الرسالة لغوياً.

حكيمه شبيطة

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الأطروحة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة: حكمة فواز شكري حبيطة

Signature:

التوقيع: حكمة

Date:

التاريخ: ٢٠١٦/٩/٧

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
د	الشكر والتقدير
هـ	الإقرار
و	فهرس المحتويات
ط	فهرس الجداول
ي	فهرس الملاحق
ك	الملخص
1	الفصل الأول: مقدمة الدراسة وخلفيتها
2	مقدمة الدراسة
4	مشكلة الدراسة
5	أسئلة الدراسة
5	أهداف الدراسة
6	أهمية الدراسة
6	مصطلحات الدراسة
9	حدود الدراسة
10	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة
11	أولاً: الإطار النظري
11	النظرية النسوية الليبرالية: (liberal Feminism Theory)
12	مفهوم المنهاج
13	المفهوم التقليدي للمنهاج
14	المفهوم الحديث للمنهاج
14	أسس بناء المنهاج
15	الأساس الفلسفي
15	الأساس الاجتماعي
16	الأساس النفسي
16	الأساس المعرفي

الصفحة	الموضوع
17	المنهاج الفلسطيني ووثيقة الاستقلال
18	عناصر بناء المنهاج
19	الأهداف
20	المحتوى
21	الخبرات والأنشطة التعليمية
21	الطرق والوسائل والأساليب
22	تقويم المنهاج
22	المنهج الحلزوني
23	تحليل المحتوى
24	أهمية تحليل المحتوى
24	أهداف تحليل المحتوى
25	المؤثرات البصرية
25	الفرق بين مفهومي النوع الاجتماعي والجنس
26	أدوار النوع الاجتماعي
27	التعليم الفلسطيني والنوع الاجتماعي
27	المنهاج الحساس للنوع الاجتماعي
28	المرأة في المناهج الفلسطينية
30	تجارب دول في مجال حساسية المناهج للنوع الاجتماعي
30	1. تجربة جمهورية مالي
31	2. تجربة نيوزيلاند
33	3. تجربة سلوفينيا
34	سياسات واستراتيجيات النوع الاجتماعي على الصعيد العالمي
35	1. مؤتمر مكسيكوستي 1975
35	2. مؤتمر كوبنهاجن 1980
36	3. مؤتمر نيروبي 1985
36	4. مؤتمر بكين 1995
37	ثانياً: الدراسات السابقة
52	ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الصفحة	الموضوع
55	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
56	منهج الدراسة
56	مجتمع الدراسة
56	عينة الدراسة
57	أداة الدراسة
58	صدق الأداة
58	ثبات الأداة
58	إجراءات الدراسة
59	معييار التحليل
59	إجراءات التحليل
61	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
62	1. نتائج السؤال الأول
66	2. نتائج السؤال الثاني
68	3. نتائج السؤال الثالث
86	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
87	1- مناقشة السؤال الأول
91	2- مناقشة السؤال الثاني
93	3- مناقشة السؤال الثالث
97	التوصيات
98	المقترح
99	قائمة المصادر والمراجع
109	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

الصفحة	الجدول	الرقم
57	توزيع عينة الدراسة	جدول (1)
63	محاور تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف من السابع وحتى التاسع ومدى حساسيتها وحيادها للنوعين الاجتماعيين	جدول (2)
69	نتائج تحليل المحاور المستهدفة للصف السابع بجزأيه	جدول (3)
75	نتائج تحليل المحاور المستهدفة للصف الثامن بجزأيه	جدول (4)
80	نتائج تحليل المحاور المستهدفة للصف التاسع بجزأيه	جدول (5)

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق	الرقم
110	أسماء السادة المحكمين	ملحق (1)
111	استبانة التحليل	ملحق (2)

مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني
مع منظومة

النوع الاجتماعي من منظور عالمي

إعداد

حكمه فواز شاكر شبيطة

إشراف

الدكتورة علياء العسالي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي.

ولتحقيق أغراض الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وقد تم تطوير أداة الدراسة بحيث اشتملت على المحاور التالية (طبيعة عناوين الدروس، طبيعة موضوعات الدروس، طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب) طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس، المؤثرات البصرية، طبيعة المهن والأدوار للرجال والنساء) وقد وضع كل محور في جدول خاص كانت مستويات تحليله موزعة على "حساس للنوع الاجتماعي الذكوري، حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي، ومحايدين للنوعين الاجتماعيين"، تكون مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني للعام الدراسي 2014/2015، اشتملت عينة الدراسة على محتوى كتب المطالعة والنصوص من مقرر اللغة العربية للصفوف السابع والثامن والتاسع بجزأئها من المنهاج الفلسطيني، وقد استثنيت الدراسة دليل المعلم.

توصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها، ضعف فلسفة منظومة النوع الاجتماعي في محتوى الكتب المدرسية بالإضافة إلى التأكيد على الصورة النمطية التقليدية والتي تعزز الأدوار الثانوية للمرأة، كما ان محتوى الكتب المدرسية لم يراعي المنهج الحزوني ومبدأ التتابع وضعف التوازن في محتوى كتب الصفوف عينة الدراسة، وذلك فيما يتعلق بمدى توافق المحتوى مع منظومة النوع الاجتماعي وقد أوصت الدراسة بضرورة أن تسعى دائرة المناهج إلى تحقيق مبدأ

المساواة بين النوعين الاجتماعيين في محاورها كافة وعدم اقتصار المناهج على إعطاء المرأة الأدوار التقليدية التي لها علاقة بالدور الإنجابي وإهمال بقية الأدوار، بالإضافة إلى ضرورة مراعاة المنهج الحلزوني ومبدأ التتابع في تصميم أو تطوير الكتب المدرسية.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، اللغة العربية، المرحلة الأساسية العليا، المنهاج الفلسطيني، منظومة النوع الاجتماعي.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وخلفيتها

مقدمة الدراسة

أصبح مفهوم النوع الاجتماعي من المفاهيم الجدلية في العصر الحاضر؛ وذلك لما يمثله هذا المفهوم من أهمية تطل جميع مناحي الحياة؛ لأنه انطلق من مبدأ تحقيق المساواة بين النوعين من أجل إتاحة الفرص المتكافئة لكليهما، وذلك للمشاركة والتفاعل في شتى المجالات.

وقد سعت العديد من الدول العربية والعالمية لتبني هذا المفهوم؛ حيث أصبح يمثل حجر الأساس في العديد من الدراسات، إلا أن هذا المفهوم تعرض ولا يزال إلى العديد من الانتقادات مبررين ذلك أن هذا المصطلح هو مصطلح غربي ومعاد للإسلام، بالإضافة إلى ضرورة التعامل مع مفهوم النوع الاجتماعي بمنهجية علمية بالإضافة إلى معرفة التباينات في العلاقات القائمة بين النوعين الاجتماعيين وتحليلها والوقوف على أسبابها وأشكالها والعمل على إيجاد الطرق والوسائل لمعالجة هذه التباينات والاختلافات أو تعديل العلاقة بين النوعين وتطويرها من أجل توفير العدالة وتكافؤ الفرص، يقوم مفهوم النوع الاجتماعي على العديد من الأسس التي من أبرزها أن الأدوار المنوطة بشكل عام بالرجل والمرأة محددة بعوامل اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافية، أكثر منها عوامل بيولوجية، بالإضافة إلى إعادة توزيع الأدوار بين الرجل والمرأة في المجتمع من منطلق المشاركة وإتاحة الفرص المتكافئة وذلك لاكتشاف قدراتهم، ومواهبهم، لتمكينهم من اكتساب المعارف والمهارات الضرورية التي تفيدهم في القيام بأدوار ومهام جيدة تعود عليهم بالنفع وعلى المجتمع وبالتالي الإسهام في التنمية الشاملة والمستدامة (جردات ودغلس، 2008).

ولما كانت التربية أداة توجيه تسعى إلى تحقيق التكامل في شخصية المتعلم وهو الهدف الأساس للتربية والمعنى الحديث لها، من خلال سعيها إلى تطوير وتعديل سلوك المتعلم حتى يكون له دور فاعل في مجتمعة، لمساعدته على كسب المعرفة بما يؤهله للإسهام في خدمة نفسه ومجتمعه، وفق أحدث الأفكار التربوية وذلك بتطوير جميع عناصر العملية التربوية كالمعلم،

والمتعلم، والمنهاج التربوي، والكتاب المدرسي، وأساليب التقويم، والبيئة التعليمية وغيرها. ومن هنا أيضا يتضح دور المدرسة بوصفها مؤسسة تربوية وهي مصدر أساس من مصادر التعلم ليس داخل المدرسة فحسب بل خارجها أيضا (الجعافرة، 2009).

لهذا فإنه من الأهمية أن تعمل الحكومات على دمج النوع الاجتماعي في المؤسسات الحكومية ومن ضمنها المناهج المدرسية؛ لما تمثله هذه العملية من أهمية تعود بالنفع على الأفراد والجماعات داخل المجتمع الواحد؛ ولأنها تعمل على تحقيق المساواة بين النوعين الاجتماعيين وكما يعد وضع المناهج التربوية من أدق المسائل وأكثرها خطورة؛ لأن معناه تحديد وتعيين نوع الثقافة لأبناء الأمة، فإذا كانت المناهج جيدة صلح المجتمع وتطور، لما تمثله هذه المناهج من حلقة وصل بين الطالب والبيئة (بخيتان، 2006).

من خلال الاطلاع على المناهج المدرسية، نرى أنها أغفلت الدور الإيجابي الذي تقوم به المرأة إلى جانب الرجل، ولا يخفى في أن السبب الجوهري هو الرواسب السلبية من العادات والتقاليد التي أدت إلى تقليص دور المرأة وحددت المجالات التي يجب أن تظهر فيها، والتي تظهر دائما داخل المنزل والاعتناء بالأسرة وظهور المرأة دائما بالصورة النمطية، وهذا ما أدى إلى حدوث هذه الفجوة في المناهج المدرسية (ملك واليعقوب والكندري، 2004).

"لذلك تظل المناهج محورا أساسيا في العمل التربوي باعتباره الرسالة التي تضعها الوزارة، تحتضنها المدرسة وينفذها المعلم ويمثلها الطالب فكراً ومعتقداً وسلوكاً" (نور، 2013، ص 2).

ونظرا للأهمية التي يمثلها الكتاب المدرسي من خلال إسهامه في إكساب التلاميذ المهارات والمعارف والاتجاهات المناسبة؛ لأنه يعد من أهم أدوات تنفيذ المنهاج وعنصرا أساسيا في عمليتي التعليم والتعلم، لذلك يجب أن تتجه جهود التربويين ليس فقط في مجال تطوير وإنتاج المناهج وإنما يمتد ليشمل التقويم المستمر (علي الحسنات، 2011).

تحتل اللغة العربية مكانة متميزة بين المواد الدراسية الأخرى، كما أنها تأخذ الجزء الأكبر من الوقت المخصص للحصص المدرسية حيث إنها أداة مهمة لكسب المعارف المختلفة وهي من الوسائل المهمة للاتصال والتفاهم كما تعد واحدة من أهم أدوات دعم القومية والأكثر ارتباطاً بواقع حياة الأفراد وفي علاقتهم بالمجتمع ومشكلاته ومتغيراته (المحبوب، 2009). فهي تؤدي دوراً مهماً في تكوين شخصية المتعلم بالإضافة إلى أنها تدرس في المراحل والصفوف المدرسية كافة فليس الهدف من تدريس اللغة العربية تعليم القراءة والكتابة فحسب بل أيضاً الحفاظ على التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل (أبو عياش، 2006).

مشكلة الدراسة

نظراً للأهمية التي تحظى بها المدرسة كمؤسسة تنشئة اجتماعية لها تأثير واضح في سلوك الفرد، وبالتالي صقل شخصيته وإكسابه العادات الفكرية والاجتماعية التي تساعد على التكيف الصحيح في المجتمع بالإضافة إلى الاهتمام العالمي بتقويم المناهج والعمل على تعديلها بما يتوافق والرؤية العالمية.

فقد تبين إحساس الباحثة بمشكلة الدراسة من خلال مساق صورة المرأة في المناهج والذي تم تقديمه بصورة غير تقليدية فقد خصص جزء من المساق لعرض العديد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بصورة المرأة في المناهج المدرسية واستعراض النتائج التي توصلت لها هذه الدراسات والتي تراوحت في فترات زمنية مختلفة (الأغا، 2012) إلا أنه رغم التفاوت الزمني بينها تبين أنها لا زالت تعكس صورة نمطية وتقليدية للمرأة لا تتوافق مع التغيير الحاصل في حياة المرأة (أبو عياش، 2006) بالإضافة إلى اهتمام الباحثة بتحليل محتوى كتب الصفوف (سابع، وثامن، وتاسع) نظراً لطبيعة المرحلة ودور المنهج في ترسيخ المفاهيم المتعلقة بالنوع الاجتماعي، بالإضافة إلى تحليل محتوى كتب اللغة العربية لما تمثله هذه اللغة من أهمية كونها اللغة الأم كما أنها تحظى بالعدد الأكبر من الحصص المدرسية وهناك تنوع واضح في دروسها فهي مستقاة من مختلف المجالات.

فالمناهج الحالية والتي تعمل على الإبقاء على الصورة السلبية والنمطية التقليدية للمرأة والتي تمنع المرأة من المشاركة الفعالة في المجتمع (شتيوي، 2003)، من هنا زاد الاهتمام العالمي والعربي بإيضاح صورة المرأة في المناهج المدرسية ولفت نظر ذوي الاختصاص إلى العمل من أجل هذا الهدف، إذ تتمحور مشكلة الدراسة حول التعرف على مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:-

- 1- ما مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي؟
- 2- ما مدى التتابع الرأسي(الحلزوني) في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب للصفوف الثلاثة عينة الدراسة؟
- 3- ما مدى التوازن في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب عينة الدراسة بفصلها؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1- التعرف إلى مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي.
- 2- التعرف إلى مدى التتابع الرأسي(الحلزوني) في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب للصفوف الثلاثة عينة الدراسة.
- 3- التعرف إلى مدى التوازن في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب عينة الدراسة بفصلها.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في كونها:

- 1- تسلط الضوء على محتوى المناهج الفلسطينية من حيث مدى حساسيتها لمنظومة النوع الاجتماعي.
- 2- تسهم في إظهار مواطن القصور والضعف في محتوى كتب المنهاج الفلسطيني فيما يتعلق بمنظومة النوع الاجتماعي والعمل على سد الفجوة القائمة على أساس النوع الاجتماعي.
- 3- تزود ذوي الاختصاص بنتائج الدراسة على أمل أن تعمل هذه النتائج على تحسين العملية التعليمية التعلمية، ولفت نظرهم إلى الدور الذي تقوم به المرأة والذي لا يقل أهمية عن دور الرجل.

مصطلحات الدراسة

تحليل المحتوى: تعرف دائرة المعارف الدولية للعلوم الاجتماعية تحليل المحتوى على أنه: "أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون وسائل الاتصال المكتوبة أو المسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كما وكيفا" (طعيمة واخرون، 2008، ص71).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه العملية التي يتم من خلالها تجزئة محتوى كتب اللغة العربية للصفوف من الصف السابع إلى الصف التاسع ضمن المحاور الآتية: (عناوين الدروس، وموضوعات الدروس، والمؤثرات البصرية، وموضوعات التعبير الملحقة بالدروس، والمناقشة والتحليل للصف الثامن والتاسع، والفهم والاستيعاب للصف السابع، وطبيعة المهن الأدوار لكل من الرجل والمرأة) ومعرفة مدى توفيقها مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي.

المنهاج: "يعرف المنهاج بأنه كل الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء أكان خارج الصف أم داخله، فالمنهاج بمفهومه الواسع يمثل نظاماً فرعياً ضمن النظام

التربوي في المجتمع وهذا النظام هو كل مركب من مجموعة عناصر تتمثل في الأهداف التربوية والمحتوى والأنشطة والتقويم" (بحري، 2012، ص ص 13-18).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: بأنه المنهاج الذي عمدت إدارة المناهج الفلسطينية على تدريسه في العام الدراسي 2014/2015 للطلاب في الصفوف من (7-9) كما حددتها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

المنهج الحلزوني : يبحث المنهج الحلزوني في العلاقة الرأسية بين المفاهيم في أعمار مختلفة ولكن مع زيادة تعقيد، حيث يتم إدخال موضوعات في السنوات الأولى وإعادة النظر في سنوات لاحقة ولكن بمزيد من التفاصيل كما يركز على مبدأ الاستمرار والتتابع والتوسع الأفقي والرأسي وبشكل لولبي (Bentham,2011).

وتعرفه الباحثة إجرائيا: بأنه فحص التتابع الرأسي لعناصر التحليل وليس الأفقي.

أدوار النوع الاجتماعي: ويقصد بها الأدوار التي يقوم بها كل من النوعين الاجتماعيين وهي أدوار تشكلها الظروف الاجتماعية وليس الاختلاف البيولوجي" (UNIFEM,2000,P. II).

وقد عرفته الباحثة إجرائيا: بأنه الأدوار التي يقوم بها كل من النوعين (المهام والمسؤوليات) وتتحدد هذه الأدوار ضمن ثقافة المجتمع.

المرحلة الأساسية العليا: صفوف المرحلة الأساسية من الصف الخامس وحتى الصف العاشر (وزارة التربية والتعليم، 1998)

عرفتها الباحثة إجرائيا: بأنها المرحلة الدراسية الممتدة من الصف السابع حتى الصف التاسع الأساسي في المنهاج الفلسطيني للعام الدراسي 2014 / 2015.

النوع الاجتماعي: يقصد به المواصفات الحضارية والثقافية والاجتماعية التي يتصف بها أي من نوعي الجنس البشري، وتمثل هذه المواصفات نتاج عملية تاريخية معقدة كما تمثل حالات متغيرة وغير ثابتة بحكم متغيرات الزمان والمكان (طابع، 2005).

وقد عرفته الباحثة إجرائياً: بأنه العلاقات والأدوار الذي يحددها المجتمع لكل من الرجل والمرأة مسبقاً في ضوء موروثات اجتماعية ومنظومة ثقافية سائدة تضم مجموعه من العادات والتقاليد والقيم السائدة في مجتمع ما كما أنها تتصف بالتغير وعدم الثبات.

محتوى الكتب: هو العنصر الثاني من عناصر المنهج ويعرف بأنه المعرفة التي تشتمل على الحقائق والملاحظات والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والنظريات والمدرجات والمشاعر والأحاسيس والتصميمات والحلول التي يتم استخلاصها أو استنتاجها مما فهمه عقل الإنسان وإعادة بنائه وتنظيمه وترتيبه لنتائج الخبرة الحوية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ ونظريات (بحري، 2012، ص190).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه محتوى كتب اللغة العربية في المنهاج الفلسطيني من حيث (عناوين الدروس، وموضوعات الدروس، وموضوعات التعبير الملحقة بالدروس، والمؤثرات البصرية، المناقشة والتحليل للصف الثامن والتاسع، الفهم والاستيعاب للصف السابع، وتوزيع الأدوار والمهن للرجال والنساء).

المؤثرات البصرية: هي ما اشتملت عليه الكتب من صور وخرائط ورسوم وأشكال، كما أنها تعد من أهم الوسائل التي يستخدمها المعلم في توضيح الكثير من المعلومات، لأنها تعبر عن الأفكار والحقائق وهي تعد نوعاً من أنواع الوسائل البصرية التعبيرية التي تعرض في قاعة الدرس بغرض تعزيز مفهوم المادة النظرية (الجنابي، 2010).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها كل ما تحتوي عليه كتب اللغة العربية للصفوف من السابع ولغاية الصف التاسع الأساسية من صور وأشكال وخرائط وجداول.

وقد عرفت الباحثة منظومة النوع الاجتماعي تعريفاً إجرائياً: بأنها كل ما ينعكس على الطلبة من قيم واتجاهات حول مفهوم المساواة بين كلا النوعين الاجتماعيين في محتوى الكتب من 7-9 الأساسية بما يخدم مبدأ التنابع.

حدود الدراسة

المحدد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على تحليل محتوى كتب المطالعة والنصوص للغة العربية للصفوف (السابع والثامن والتاسع) من المنهاج الفلسطيني للعام الدراسي 2014/2015.

وهي موزعة على النحو الآتي:

- مقرر اللغة العربية للصف السابع هو كتابان بعنوان لغتنا الجميلة واحد للفصل الأول والثاني للفصل الثاني، حيث يتضمن الكتابان دروس المطالعة والقواعد ضمن وحدة واحدة، واقتصرت الدراسة على تحليل دروس المطالعة والنصوص.
 - مقرر اللغة العربية للصف الثامن وهو أربعة كتب؛ لكل فصل كتابان، الأول: المطالعة والنصوص، والثاني: العلوم اللغوية، بمجموع أربعة كتب واقتصرت الدراسة على تحليل محتوى كتب المطالعة والنصوص وهما كتابان لكل فصل كتاب.
 - مقرر اللغة العربية للصف التاسع وهو أربعة كتب لكل فصل كتابان، الأول: المطالعة والنصوص والثاني: العلوم اللغوية، بمجموع أربعة كتب، واقتصرت الدراسة على تحليل محتوى كتب المطالعة والنصوص، وهما كتابان لكل فصل كتاب.
- وقد حلت الدراسة كتاب الطالب وهي ستة كتب، ولم تتطرق إلي تحليل دليل المعلم والذي يعتبر ضمن مكونات المحتوى الدراسي.

المحدد الزماني: أعدت هذه الدراسة في العام الدراسي 2014/2015.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: الدراسات السابقة

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

اشتمل هذا الفصل على جانبين أولهما يتعلق بالإطار النظري الذي استند في بنائه على النظرية النسوية الليبرالية، وتطرق البحث إلى موضوع المناهج من حيث الأسس والمكونات والفلسفات بالإضافة إلى التطرق لصورة المرأة في المناهج المدرسية والنوع الاجتماعي وسياسات واستراتيجيات النوع الاجتماعي على الصعيد العالمي، من خلال عرض مجموعه من توصيات لمؤتمرات عالمية متعلقة بقضايا النوع، بالإضافة إلى عرض تجارب العديد من الدول في مجال حساسية المناهج للنوع الاجتماعي، أما الجانب الآخر فقد اشتمل على العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث وفي فترات زمنية متنوعة ومن مجتمعات متنوعة، ومن ثم التعليق عليها.

النظرية النسوية الليبرالية: (liberal Feminism Theory)

استند الإطار النظري على النظرية النسوية الليبرالية، لكونها تتأدى بالمساواة بين النوعين الاجتماعيين، ولا تفضل نوعاً على حساب نوع آخر، ولكونها تعد من أكثر النظريات النسوية اعتدالاً.

"الليبرالية (Liberalism) اشتقت الكلمة من (Liber) وهي كلمة لاتينية تعني الحر والليبرالية هي مذهب أو حركة وعي اجتماعي سياسي داخل المجتمع، تهدف إلى تحرير الإنسان بصفته فرداً أو جماعة من القيود السلطوية الثلاثة (السياسية والاقتصادية والثقافية)" (شوامرة، 2013، ص130).

كانت بداية ظهور النسوية الليبرالية في أوائل القرن الثامن عشر في أوروبا الغربية فترة الثورة الفرنسية والأمريكية والثورة ضد الإقطاع وعصر التنوير، وكانت السبب في إحداث

سلسلة من التغيرات الاجتماعية في جميع مجالات الحياة، حيث تسببت في كسر الأطر التقليدية والمطالبة بحق الملكية الفردية (حوسو، 2009).

رغم أن الفكر النسوي الليبرالي غربي النشأة إلا أنه وجد تربة خصبة له في الوطن العربي؛ لأنه ليس ببعيد عن الثقافة الدينية الإسلامية التي عدلت مكانة المرأة العربية عما كانت عليه قبل الإسلام، كما وجد الفكر الليبرالي الذي دعا لإشراك المرأة في الحياة السياسية مع الرجل تقبلاً من قبل التوجهات النسوية العربية الذي انبثق من نشاط النساء العربيات في مقاومة الاستعمار الأجنبي في البلدان العربية (نزال، 2007).

بدأت النسوية الليبرالية بالمناداة بالمساواة في الفرص في مؤسسات المجتمع المختلفة ومن بينها التعليم، بالإضافة إلى المساواة في الفرص، مما كان السبب في تسميتها بالنظرية المساواتية، ولوصفها تعد من أكثر النظريات اعتدالاً من ضمن النظريات النسوية حيث تؤكد على أن جميع الناس ذكوراً وإناً متساوون، ويجب عدم حرمان أي منهم من الفرص المتساوية في جميع المجالات (حوسو، 2009).

تعترف المرأة في الفكر النسوي الليبرالي بالفروقات البيولوجية البحتة بين الرجال والنساء فيما يتعلق بأدوارها المختلفة في عملية التناسل إلا أن هذه الفروقات بين النوعين لا تتعدى هذا الإطار البيولوجي، أما باقي الفروق فهي من صنع المجتمع والظروف التاريخية القابلة للتغيير (البدور، 2004).

مفهوم المنهاج

تعد المناهج المدرسية من أهم وسائل التعلم التي من خلالها يتم تحقيق الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها لذلك كانت هناك اتجاهات عديدة في تعريف المناهج المدرسية، فرغم التعريفات العديدة التي ظهرت للمنهاج إلا أنه سار جنباً إلى جنب مع مفهوم التربية وأهدافها عبر العصور مرتبطاً بالعوامل الاجتماعية والأيدولوجية كما تأثرت في العصر الحديث بعلم النفس ونظريات التعليم والتعلم (الضبعات، 2007)

أما من حيث تعريفات المنهاج فقد اختلفت وتعددت وفق رؤية الفلاسفة التربوية والتي اختلفت وتباينت في موقفها من بناء المنهاج وتقويمه، فبداية تعريف المنهاج والذي انحصر بوصفه الشيء الذي يتعلم في المدرسة من خلال العديد من الموضوعات والمحتوى، أو برنامج للدراسات ومجموعة من المواد تدرس من خلال سلسلة من المقررات الدراسية (الجعبري، 2010).

عرف محمد (2012) المنهاج بأنه مجموعة من المواد الدراسية أو محتوى المقرر أو ما يدرس رسمياً في الحصص المدرسية في المدرسة أو البرنامج المدرسي أو كل الخبرات التي يتلقاها التلميذ تحت إشراف المدرسة، بالإضافة إلى وصفه الخبرات التعليمية أو الأهداف أو الغايات التي نطمح إلى الوصول إليها، أو برنامج تخصص يرتبط بمهنة معينة، أو المفردات التي تقدم في مجال دراسي معين ويعتقد البعض ان المنهج خطة تربوية مرسومة.

المفهوم التقليدي للمنهاج

اختلفت الآراء حول المفهوم التقليدي للمنهاج، الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من التعريفات التي تنوعت تبعاً لتنوع الخلفيات المعرفية لأصحاب التعريفات، ومن أكثر التعريفات شيوعاً ما كتبه الهاشمي وعطية (2011) بأنه يمثل كل المقررات التي تقدمها المدرسة لتلاميذها أو المقررات التي تقدم في مجال دراسي واحد مثل منهاج اللغة العربية القومية ومنهاج العلوم ومنهاج الرياضيات أو برنامج تخصص يرتبط بمهنة معينة.

المنهج بمفهومه التقليدي مجموعة من المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ، بهدف إعدادهم للحياة وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها، وقد كانت هذه المعلومات والحقائق والمفاهيم تمثل المعرفة بجوانبها المختلفة، أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية ورياضية ولغوية وجغرافية وتاريخية وفلسفية ودينية (سعادة و ابراهيم، 2004).

المفهوم الحديث للمنهاج

المنهاج الحديث يمثل مجموعة الخبرات الملائمة والفعالة التي تخطط المدرسة ان يتعلمها الطلاب بأقصى ما تستطيعه قدراتهم "بغرض مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل في الجوانب العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية كافة مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويكفل تفاعلهم مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً لما يواجههم من مشكلات" (الحوامدة، 2011، ص267)، وذلك بصورة توازن بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع مع إشراف وإرشاد من المعلمين المؤهلين ومع إخضاع هذه الخبرات إلى تقييم مستمر مناسب بدلالة الأهداف التعليمية، فالمنهاج هو نظام تربوي، والنظام هو الكل المركب لعدد من العناصر، وكل عنصر له وظيفه محددة وترتبط بقوانين بحيث تشكل الكل المتكامل، وأي خلل في عنصر منها يؤدي إلى خلل في النظام كله (الدليمي والهاشمي، 2008).

أسس بناء المنهاج

يقصد بأسس المنهاج المدرسي: تلك المقومات أو الركائز الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية التي يجب مراعاتها عند البدء في عملية تخطيط المنهاج المدرسي أو بنائه أو تصميمه أو هندسته (سعادة وإبراهيم، 2004)، بالإضافة إلى وصفه الركيزة المهمة التي يقوم عليها المحتوى الذي يهدف بدوره إلى تنمية العمليات المعرفية وإكساب المهارات والقيم وثقافة المجتمع التي تحتاج دوماً إلى إعادة تركيب؛ ليكون المنهاج دائم الاتصال بهذه الثقافة وعلى صلة وثيقة بها (محمد، 2012).

يتوقف نجاح المنهاج أو فشله بمقدار مراعاة المخططين لهذه الأسس أثناء عملية التخطيط، وبقدر الجهود المبذولة عند تصميم المناهج الجديدة أو تقويم المناهج الحالية أو التطوير نحو الأفضل، إلا أنه رغم الجهود التي بذلت ولا تزال لم يكتب لأي منها النجاح، وذلك لأن المخططين لم يدرسوا فلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلمون بالإضافة إلى عدم مراعاة ظروف المجتمع وتقاليدته ومشكلاته وطموحاته، ولم يدركوا تأثير المدارس الفلسفية في المنهاج

ولم يدركوا طبيعة المعرفة الضرورية لكل منهاج من المناهج ومدى تعرضها للتغير والتطور ونوع المعايير التي يجب التنبه إليها عند اختيارها وتنظيمها (سعادة وإبراهيم، 2004).

لذا لابد من مراعاة أربعة أسس مهمة عند القيام بعملية تخطيط المنهج المدرسي أو تعديله أو تطويره أو تقويمه، وتتمثل هذه الأسس الأربعة في الأساس الفلسفي، الأساس المعرفي، الأساس الاجتماعي، الأساس النفسي، (الجبوري والسلطاني، 2013).

الأساس الفلسفي

يعتبر الأساس الفلسفي من أهم الأسس، لأن له دوراً كبيراً في تخطيط المنهج المدرسي وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية التعلّمية، وذلك لوجود علاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في الحياة، في حين تمثل التربية منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي؛ لأن التربية تُعد عملية إنسانية اجتماعية مهمة لا يستغني عنها الإنسان فرداً أو ضمن مجموعة (سعادة وإبراهيم، 2004).

يختلف الفلاسفة في تصنيف الفلسفات لكن التربويين عادة يتناولون الفلسفات الأكثر شيوعاً: الفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، والفلسفة البرجماتية، والفلسفة الوجودية (الجبوري، 2010).

الأساس المعرفي

تعد المعرفة من الأمور المهمة التي يقوم عليها المنهج المدرسي إلا أن هناك وجهتي نظر حول المعرفة حيث يعد مؤيدو الفكر التقليدي المعرفة هدفاً بحد ذاتها، ويسعى لتكريس الجهود كافة لتحقيق هذا الهدف، بينما يرى أصحاب الفكر الحديث أن المعرفة وسيلة لإعداد المتعلم للحياة عن طريق الخبرات والسعي لاكتسابها (الدليمي والهاشمي، 2008).

يقصد بالمعرفة المعلومات والحقائق والقوانين والمفاهيم التي ينظمها محتوى المنهاج من أجل تعليمها للطلبة وفق معايير تتصل بها من خلال وضوح الأسس وصياغتها على شكل مبادئ

محددة (طعيمة واخرون، 2008)، كما أنها مجموعة من المعتقدات والمعاني والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة محاولاته المنكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به، حيث من الممكن ان تكون المعرفة مباشرة أو غير مباشرة ومن الممكن أن تكون موضوعية وذاتية، تتلخص أهم مصادر الحصول على المعرفة في الحواس والعقل والحدس والتقاليد والوجود والوحي أو الإلهام (فرج، 2008)، لذلك نجد أن الأساس المعرفي يتمحور حول المعرفة نفسها وبمقدارها ومدى حدائتها وتمشيها مع الثورة المعرفية والتقنية العالمية.

الأساس الاجتماعي

تعد الأسس الاجتماعية للمناهج من الأسس المهمة في تصميم المناهج وتطويرها وتقويمها، فلا يكون المنهاج سليماً ما لم يُعبر تعبيراً صادقاً عن تطلعات المجتمع ويلبي حاجاته، وأن يكون أداة فعّالة من القدرة على التكيف ومواجهة التغيرات التي تطرأ على النظام الاجتماعي، يتصل بالأسس الاجتماعية للمنهج العديد من المعايير منها: وضوح الأسس الاجتماعية وصياغتها على شكل مبادئ محددة وتضمينها، مما يؤكد ان المنهاج وُضع لتلبية حاجات المجتمع بمظاهره الثقافية والحضارية والسياسية والاقتصادية كافة كما يجب أن تتضمن الأسس الاجتماعية ما يؤكد هوية المجتمع، وأن لا يتعارض مع تلك الهوية، وأن يؤكد الحرية والديمقراطية وحقوق الإنسان والمساواة بين جميع أفراد المجتمع بمختلف فئاته (الدليمي والهاشمي، 2008).

الأساس النفسي

هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات علم النفس وبحوثه فلا يمكن التوصل إلى مقترحات سليمة، فيما يتعلق بتطوير المناهج إلا على أساس سيكولوجية تعلم سليمة، بحيث تراعي أسس النمو السليمة وأسس التعلم ونظرياته في وضع المنهاج وتنفيذه (طعيمة واخرون، 2008).

تشتمل الأسس النفسية على الأطراف الثلاثة في العملية التعليمية، وهي المتعلم ومادة التعلم وعملية التعلم (الجبوري والسلطاني، 2013) تتصل بهذه الأسس العديد من المعايير منها

وضوح الأسس وتحديدها وصياغتها على شكل مبادئ محددة، وإبراز الأسس لضرورة مراعاة المناهج للفروق الفردية بين المتعلمين وبخاصة أعمارهم وقدراتهم وحاجاتهم وجنسهم، كذلك لا بد من تضمين الأسس ما يشير إلى ضرورة ارتباط المناهج بخبرات المتعلمين السابقة والحالية واللاحقة (الدليمي والهاشمي، 2008).

المنهاج الفلسطيني وثيقة الاستقلال

تستقي الأسس العامة للمناهج جذورها من المجتمع العربي الفلسطيني، وتستمد مبادئها من تراثه ودينه وقيمه وعاداته وتقاليده ووثيقة استقلال دولة فلسطين وطموح الشعب الفلسطيني تجاه المستقبل ودور التربية في المحافظة على هذا المجتمع واستمراره من جهة وتقديمه ورفاهيته من جهة أخرى (الإدارة العامة للمناهج، 1998)، وبنظرة إلى ما ورد في الخطط الفلسطينية للمناهج وبالمقارنة مع وثيقة الاستقلال ومع مشروع دستور دولة فلسطين والقانون الأساسي للسلطة الوطنية الفلسطينية، حيث صدرت خطة المنهاج الفلسطيني الأول عام (1998) وتم إقرارها من قبل اللجنة الفرعية لشؤون التعليم في المجلس التشريعي ما يجعلها وثيقة رسمية فلسطينية، حيث تضمن الفصل الأول للخطة (الأسس العامة للمناهج) بما يشمل الأسس الفكرية والوطنية، والاجتماعية، والمعرفية، والنفسية، بالإضافة إلى السياسة التربوية التي اتضح من خلالها أن البعد الديني هو المحدد لتوجهات المناهج بشأن المرأة إضافة إلى الأبعاد القومية والوطنية والإسلامية.

ولكن بالمقارنة مع وثيقة الاستقلال الصادرة عن المجلس الوطني الفلسطيني المنعقد في الجزائر في 15-11-1988 تبرز تناقضات أكثر من حيث اعتبار الأسس العامة للمناهج في وصف وثيقة الاستقلال المصدر الخامس من حيث ترتيب المناهج، فحين تبنت وثيقة الاستقلال الالتزام الصريح تجاه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان وما جاء في الاتفاقيات والقوانين الخاصة بالتميز والتي تعطي المرأة والرجل الحقوق والحريات الأساسية نفسها ولا يجوز التمييز بينهما وفق ما جاء في المؤتمرات التي بدأت بمؤتمر المكسيك (1975) ومؤتمر نيروبي (1985)، الذي كان شعاره المساواة والتنمية والسلام بالإضافة إلى ما جاء في المؤتمر العالمي لوزراء

التربية والتعليم الذي عقد في البرازيل عام(1992) الذي أكد على ضرورة الاهتمام بتعليم الفتيات والعمل على سد الفجوة في تعليم البنين والبنات والقضاء على أي مفهوم نمطي عن دور المرأة في مستويات التعليم وجميع أشكاله كافة (ابو الخير، 2005، رمزي، 2001، العسالي، 2008)، وهو ما افتقرت إليه الأسس العامة للمناهج وهو ما انعكس على حقوق المرأة وحرّياتها فلم تأت الأسس العامة على أي ذكر للمرأة بالإضافة إلى ما جاء في وثيقة الاستقلال في وصفها ملتزمة بمبادئ الأمم المتحدة وأهدافها، إلا أن الأسس العامة للمناهج قد أغفلت ذلك باستثناء ما جاء بهذا الخصوص بكلام عام لا يتضمن التزاما محددا بالإضافة إلى ذلك فهناك ما يعزز الفرق من خلال ما ورد في خطة المنهاج الفلسطيني عند الحديث عن النشاط الحر، فقد تمت الإشارة إلى تفعيل دور مجالس الآباء وليس مجالس الأهالي أو أي اسم يشمل المرأة في التسمية (سالم والطرطوط، 2008).

عناصر بناء المنهاج

يُخلط العديد من الباحثين بين مصطلح عناصر بناء المنهاج فمنهم من يطلق عليه مكونات أو عمليات المنهاج، وتارة أخرى يطلق مصطلح تصميم أو هندسة أو تطوير المنهاج، إلا أن مصطلح التصميم يعني وضع الأسس التربوية أو اقتراح مخطط عام لما سيكون عليه المنهج من حيث مكوناته المادية وعملياته وأبعاده وشكله وتقويمه، بالإضافة إلى العناصر البشرية المشتركة في تحديد الأهداف والعمليات والتقويم (محمد، 2012).

هناك اختلاف بين عناصر المنهاج في المفهوم التقليدي له والذي تتحدد عناصره من خلال المواد الدراسية التي يتم اختيارها في فروع المعرفة وتنظم الموضوعات فيه على أساس المادة أو على أساس التدرج من السهل إلى الصعب أو على أساس الترتيب الزمني للمعلومات (الهاشمي وعطية، 2011).

تمثل عناصر المنهاج الحديث سلسلة من الحلقات المتداخلة مما يصعب الحديث عن كل عنصر على حده، فهناك علاقة ترابط وتفاعل بين هذه العناصر يجب أن تؤخذ بعين

الاعتبار (سعادة وإبراهيم، 2004)، لذلك لا يمكن دراسة أي عنصر بمعزل عن بقية العناصر وفيما يأتي سيتم استعراض هذه العناصر بإيجاز.

الأهداف

تمثل الأهداف العنصر الأهم من عناصر بناء المنهاج، فهي مكون أساس من مكوناته، وذلك وفق المفهوم السلوكي للتعليم والتعلم والذي يعرفه (ثورندايك) بأنه ربط الخبرات المتعلمة وتنظيمها حتى تقود إلى نتائج مرضية (الضبيعات، 2007).

تُعرف الأهداف بأنها تغيير في سلوك المتعلم نتوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، وهذا هو الهدف التعليمي، وهي أهداف قصيرة المدى، تصاغ في عبارات أقل عمومية، تصف مخرجات تعليمية محددة، والذي يختلف عن الهدف التربوي الذي هو عبارة أو جملة تحدد سلوكاً مرغوباً يأمل المجتمع ظهوره لدى المتعلم نتيجة مروره بخبرات التعلم، وهي أهداف عامة بعيدة المدى، تُصاغ في عبارات تصف الغايات النهائية القصوى للتعليم (محمد، 2012).

والأهداف التربوية يجب أن تكون مستندة إلى فلسفة تربوية اجتماعية سليمة كما يجب أن تعبر عن احتياجات المجتمع الذي نعيش فيه والعلاقات المتبادلة بين أفراد ذلك المجتمع، بالإضافة إلى ذلك فإن الأهداف التربوية يجب أن تكون واقعية بمعنى أنه يمكن لها ان تتحقق في الظروف الحياتية الطبيعية الواقعية في المدرسة أو في المجال التعليمي، كما يجب على الأهداف أن تعالج المشكلات التي يعاني منها المجتمع، لأن الفرد لا يعيش بمعزل عن تلك المشكلات، بالإضافة إلى أنه يجب مراعاة صياغة الأهداف وفق أسس نفسية سليمة، وذلك من خلال اللجوء إلى الدراسات العلمية الدقيقة، كما يجب مشاركة المعنيين في العملية التعليمية من داخلها والمتمثلة في المدرس أو الموجه أو خبير في المجال التربوي ومن خارج العملية التعليمية مثل عضو من أعضاء المجتمع، أو أن يكون ولي أمر أحد الطلبة، وهذا يساعد في تحقيق الأهداف نظراً لتنوع الخبرات (السيد، 2013).

من أبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية ما يأتي:

- 1- النظريات الفلسفية والتربوية، حيث ترتبط فلسفة التربية بفلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع ديمقراطياً فإن التربية في هذا المجتمع تقوم على المبادئ الديمقراطية من احترام الفرد وحرية وتقدير شخصيته، وهذا يعطي الفرد الفرص المتكافئة في الحياة والتعليم (الدعيلج، 2007).
- 2- طبيعة المجتمع وثقافته بما فيها من تشريعات مقدسة، بالإضافة إلى العادات والتقاليد وما يؤمن بها المجتمع من قيم ومثل، وما يتضمنه من مبادئ واتجاهات، حيث من الصعب تعميم مادة تعليمية تحقق جميع الأهداف المنبثقة عن فلسفة هذا المجتمع (بحري، 2012).
- 3- حاجات الطلاب وميولهم واهتماماتهم، حيث يجب أن تراعي هذه الأهداف حاجات وميول واهتمامات وقدرات واستعدادات المتعلمين بالإضافة إلى طبيعة محتوى المقررات الدراسية المكونة للمنهج ككل (العدوان والحوامدة، 2011)، بالإضافة إلى متطلبات الحياة الاجتماعية ومقاصد المرحلة التعليمية ونمط التعليم والتعلم فيها، ونوع المؤسسة التعليمية (محمد، 2012).

المحتوى

وهو العنصر الثاني من عناصر المنهاج حيث يعد من أبرز مدخلات النظام وقد لاقى اهتماماً كبيراً لدى المعنيين ببناء المناهج من حيث نوعه واختياره وطريقة تنظيمه ومكوناته، كما يرتبط عنصر المحتوى بالعنصر الأول وهو الأهداف، لأنه تم اختياره من أجل تحقيق هذه الأهداف (الهاشمي وعطية، 2011).

يُعرف المحتوى بأنه المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم التي تعلم، وهي مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم والمصطلحات؛ لتحقيق أهداف المنهج فما فهمه عقل الإنسان وتبناه يتم تنظيمه وترتيبه لنتائج الخبرة التعليمية الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف ومفاهيم وتعميمات ومبادئ أو نظريات (الحوالدة وعيد، 2006).

هناك العديد من المعايير الواجب مراعاتها عند اختيار محتوى المنهاج أهمها: الصدق، وهو أن يكون المحتوى شاملاً على المعارف الصحيحة من الناحية العلمية، وان تلقى قبولا عقليا، وان تعكس الأهداف المراد تحقيقها، بالإضافة إلى الأهمية والدلالة، وهو المدى الذي يساعد الطلاب في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، بالإضافة إلى ملاءمة المحتوى لحاجات واهتمامات المتعلمين، وأن يكون المحتوى في متناول المتعلم وملائما لعمره الزمني والعقلي ومناسبا للمرحلة الدراسية التي وُضع من أجلها ومراعياً للفروق الفردية، كما يجب مراعاة محتوى المناهج للميراث الثقافي وقادراً على إعداد الطالب للحياة (محمد، 2012).

الخبرات والأنشطة التعليمية

يقصد بالأنشطة التعليمية الممارسات التعليمية التّعليمية التي يؤديها المتعلمين داخل البيئة المدرسية وخارجها، حيث تعد جزءاً من عملية التعلم المقصود، تقوم بإشراف المعلم وتوجيهه، وهي تساهم في بناء الخبرات واكتساب المهارات اللازمة، كما أنها تعد ركناً أساسياً من أركان المنهاج، وهي ضمن اتجاهات التعليم الفعال (الفرّاجي وأبو سل، 2006)، بالإضافة إلى ذلك فإن الأنشطة التعليمية تؤدي دوراً فاعلاً في العملية التربوية وتسعى لتحقيق العديد من الأهداف والإغراض، منها إثارة الدافعية للطلبة نحو التعلم وإغناء معلومات الطلبة وخبراتهم أثناء عملية التدريس وتطبيق ما تعلموه خارج الصف، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية، هناك مجموعة من الأسس التي يجب مراعاتها عند بناء الأنشطة التعليمية منها: أن تكون ذات أهداف محددة تسعى إلى تطبيقها، كما يجب أن تتناسب وأعمار الطلبة وتكون ذات علاقة باهتمامهم، ولا تشكل خطورة عليهم، ولا تسبب لهم التعب والإرهاق، وأن تُطبّق في الوقت والمكان المناسبين (امبو سعدي، 2008).

الطرق والوسائل والأساليب

تعرف الطريقة بأنها مجموعة من الإجراءات لتحقيق أهداف متوخاه تشتمل على أنشطة تعليمية تعليمية وتوظف كل مصادر التعلم المتاحة وتُعد وسيلة متقدمة للاتصال بالمتعلم والتفاعل

معه، وتعد مثيراً تعليمياً لسلوك المتعلم وتعمل على تنظيم النشاط المعرفي له، ووسيلة للابتكار والإبداع" (الجبوري والسلطاني، 2013، ص175)

كما تكمن أهمية طريقة التدريس في جوانب مهمة حيث تساعد الطريقة التدريسية المعلم في الوصول إلى أهدافه بوضوح ودون الحاجة إلى بذل الجهد مع الاحتفاظ بحيويته وطاقته لإفادة الآخرين واستغلال الوقت المتاح، كما تتيح للمتعلم إمكانية متابعة المادة الدراسية، وتوفير له فرصة أفضل للانتقال من فقرة إلى أخرى بوضوح، وتحقيق الاتصال الجيد بين المدرس والمتعلم، بالإضافة إلى مراعاة الفروق الفردية، كما تساعد في نقل المادة التعليمية وما احتوته من معارف معلومات واتجاهات ومهارات للمتعلمين، وتنمي شخصية المتعلم لكونها تقود إلى تعلم جيد وتساعد في تطوير مهارات الطلبة (الجبوري والسلطاني، 2013).

تقويم المنهاج

"التقويم هو العملية المتدرجة النامية المستمرة التي تتوسطها المدرسة للتحقق من مدى ملاءمة المحتوى وفعالية الطرائق والأنشطة والخبرات في تحقيق الأهداف ومعرفة مدى تحقق تلك الأهداف" (العسالي، 2004، ص10)، وقد تطور مفهوم التقويم في الفترة الماضية نتيجة لعدة عوامل من أهمها تأثر التقويم بالنظريات التربوية الحديثة (الجبوري، 2010)، كما يعتبر التقويم عملية تشخيص لجوانب التعلم المختلفة وعلاجها إلا أنه يجب أن يقوم على أسس ومبادئ منها: ارتباط التقويم بالأهداف المحددة سلفاً، وأن يكون التقويم شاملاً لعناصر المنهاج مراعيًا للفروقات الفردية بين الطلاب أو بين بيئات التعلم المختلفة بالإضافة إلى الصدق والثبات ومناسبته للإمكانات المادية والبشرية (محمد، 2012).

المنهج الحلزوني

يعد موضوع التعلم من الموضوعات التي حظيت ولا تزال على اهتمام العلماء والمفكرين والتربويين وهي أحد المفاهيم الأساسية في مجال علم النفس لذلك سعى العديد منهم إلى تفسير ظاهرة التعلم من حيث معرفة كيف يحدث وما مبادئه وقوانينه وما العوامل التي

تساعد على التعلم الجيد وما العوامل التي تعوقه؟ هذا ما جعلهم يقوموا بالعديد من التجارب في هذا المجال لذلك ظهر العديد من التصميمات والطرق لتسهيل عملية التعلم، لذلك رأى علماء النفس ان تطوير الفهم والاستيعاب يعتمد على قدرة الطالب على تحقيق الربط بين الخبرة الجديدة بالخبرات السابقة، ومن بين أشهر النظريات التي حظيت باهتمام مصممي المناهج هي نظرية برونر للتعليم والتعلم التي تنص على أنه يمكن أن ندرس أي موضوع لأي أحد عند أي عمر إذا قدم بطريقة فعالة ومناسب للمرحلة العقلية التي يمر بها الطالب (Bentham,2011)، كما وضعت نظرية برونر أمام مصممي المناهج تصورا لما يجب ان يكون عليه المنهج (الحلزوني) حيث تعد الطريقة الحلزونية في تصميم المناهج من أحدث التصميمات التي جاءت لتنظيم المنهج التعليمي وهو من التصميمات التي تتمركز حول المادة ويركز على مبدأ الاستمرار والتتابع كما يركز على تقدم المنهج، وفي كل مرة على مستوى أكثر عمقا واتساعا كلما انتقل المتعلم من مرحله لأخرى (طعمية واخرون، 2008)، كما أوصت العديد من الدراسات بضرورة مراعاة المبادئ الأساسية لنظرية " برونر" والتنظيم الحلزوني في إستراتيجية التعليم الذي يقضي بتقديم الدروس في البداية ثم يزداد التوسع فيه وتعميقها في دروس لاحقة حتى يتحقق مبدأ التتابع في التعلم (الهالول،2010) كما ترى هيلدا تابا أنه في ظل المنهاج الحلزوني من الممكن تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلى آخر مع مراعاة ان تتجاوز المستوى المطلوب الذي عولجت به من حيث الاتساع والعمق(الكسباني، 2010).

تحليل المحتوى

"تحليل المحتوى هو أسلوب أو أداة للبحث العلمي يمكن أن يستخدمها الباحثون في مجالات بحث متنوعة لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليلها من حيث شكلها ومحتواها تلبية لحاجات البحث"(الهاشمي وعطية،2011، ص144)، "وهو أسلوب يُستخدم بهدف الوصف الموضوعي للظاهرة أو تفسيرها من خلال تحليل كمي وكيفي يخضع للتنظيم والقياس والدقة والضبط، ويعتمد على تكرار ورود الأفكار الصريحة المعلنة أو الضمنية، يُستخدم أسلوب تحليل المحتوى في المجالات الإنسانية ويتميز بأنه يتصف بالموضوعية، لأن

نتائج التحليل لا تتأثر بآراء الباحث" (الجعافرة، 2008، ص 67)، وبالتالي فعملية تحليل المحتوى تعبر عن القدرة على تفكيك مادة ما (محتوى) إلى عناصرها المكونة لها حتى يتم التعرف على البناء التنظيمي لها بالإضافة إلى تحليل العلاقة بين الأجزاء المكونة لها (الجنابي، 2010).

أهمية تحليل المحتوى

يعد المحتوى من أهم مكونات المنهاج الدراسي وفيه تنظم مجموعة المعارف والمهارات على نحو معين يساعد في تحقيق الأهداف المخطط لها، تكمن أهمية تحليل المحتوى بالنسبة للمنهاج المدرسي في التعرف على مدى تمثيل المحتوى للمنهاج، كما تزود واضعيه باقتراحات للتطوير والتحسين كما تتبع أهمية تحليل محتوى الكتاب المدرسي في الكشف عن مواطن القوة والضعف فيه، والعمل على إثراء المحتوى، بالإضافة إلى أهميتها في زيادة فرصة نجاح المعلم في مهنته، وتحسين أدائه في المواقف الصفية وتعمل على تلبية احتياجات المتعلم ومراعاة قدراته وتحسين أداءه والتقليل من مبررات التسرب من عملية التدريس كما تساهم في جعل التعليم ذا معنى، وتحسين المخرجات التعليمية وكفاية التعليم (الحوالدة وعيد، 2006).

أهداف تحليل المحتوى

من أبرز أهداف تحليل المحتوى التعرف على حقيقة ماهية المحتوى، من أفكار وأحكام ومبادئ وقوانين وأخبار وقيم واتجاهات وخبرات ومهارات واستكشاف النتائج التعليمية العامة والخاصة التي يسعى واضعو المحتوى إلى تحقيقها، بالإضافة إلى بناء الاختبارات التحصيلية العامة للمتعلمين واستكشاف مواطن القوة والضعف في المحتوى الدراسي، كما تعمل على تسهيل عملية التدريس، كما يهدف تحليل المحتوى إلى بيان القيم والمعتقدات وبيان الدور الذي يقوم به كل من الرجل والمرأة وبيان الصورة التي تبرز من خلالها المرأة في محتوى الكتب المدرسية وذلك من خلال القيام بعملية تحليل المحتوى (الحوالدة وعيد، 2006).

المؤثرات البصرية

المؤثرات البصرية هي ما اشتملت عليه الكتب من صور وخرائط ورسوم وأشكال، كما أنها تعد من أهم الوسائل التي يستخدمها المعلم في توضيح الكثير من المعلومات، لأنها تعبر عن الأفكار والحقائق وهي تعد نوعاً من أنواع الوسائل البصرية التعبيرية التي تعرض في قاعة الدرس بغرض تعزيز مفهوم المادة النظرية لدى المتلقي وزيادة دافعيته ورغبته في التعلم أثناء الدرس أو أثناء مطالعة الكتب، حيث إنها تعد أهم من الكلمة إذا كان اختيارها موفقا من حيث الشكل والمضمون، فهي تفوق الوصف والتشبيه من حيث بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ (الجنابي، 2010).

فالقراءة من خلال الصور ليست بالموضوع السهل فهي تتطلب مهارة تفوق مهارة قراءة الكلمة والجملة نظراً لما تتركه من أثر، كما أن استخدام الصورة والرمز في الكتابة لم تكن جديدة في محتوى الكتب المدرسية، وهي ليست حديثة، لأن أول الكتابة التي تعود لقرون مضت كانت من خلال الصور والرموز، وبما أن استخدام الصور في محتوى الكتب المدرسية من المفترض أن تهدف إلى تنمية الإدراك الحسي وتزيد من فاعلية دور كل من المعلم والمتعلم والمحتوى التربوي والموقف التعليمي والتعلمي داخل الصف وخارجه (الفراء، 2007)، فهذا يتطلب من القائمين على المناهج مراعاة أن تخدم هذه المؤثرات منظومة النوع الاجتماعي، وأن لا تقتصر على تجسيد الصورة النمطية للمرأة وخلق توازن يحقق المساواة في توزيع الأدوار لكلا النوعين الاجتماعيين، وهذا ما أوصت به دراسة قام بها كل من العسالي وأيوب (2014) والتي شددت فيها على ضرورة إعادة النظر في صياغة نوعية المؤثرات البصرية المستخدمة في محتوى الكتب المدرسية بطريقة تضمن عدم العشوائية وضعف المنهجية في توظيفها بتمثيل غير متوازن للنوعيين الاجتماعيين.

الفرق بين مفهومي النوع الاجتماعي والجنس

ترجع بداية استخدام مصطلح النوع الاجتماعي (الجندر) إلى سبعينيات القرن الماضي واستخدم لأول مرة من قبل (ازاوكلي) وزملائها وكان الهدف الأساسي هو وصف خصائص

الرجال والنساء المحددة اجتماعيا في مقابل الخصائص البيولوجية (إبراهيم، 2011) كما يعد النوع الاجتماعي من المفاهيم العصرية الحديثة حيث اختلف الكثير في ترجمة المفهوم إلى اللغة العربية الذي يشير إلى نوع من المساواة بين الرجل والمرأة في المجتمعات الإنسانية، تجدر الإشارة إلى أن هذا المفهوم يعني فيما يعنيه بأنه البعد الاجتماعي مقابل البعد البيولوجي له كما ان النوع الاجتماعي والذي يتم بنائه من خلال التنشئة الاجتماعية ويتم تغيره مع الزمن ويختلف من مجتمع إلى آخر بالاضافة إلى أنه يتأثر بالمعايير والاتجاهات الاجتماعية والقيم والعادات، أما مفهوم الجنس والذي يعني الاختلافات البيولوجية للأدوار والوظائف التي يصعب تغييرها (مفتاح، 2006)، والتي تتعلق بالإخصاب للرجل والحمل والولادة للمرأة، ولا تتغير بتغير الزمن حيث تبقى معه إلى حين مماته (ابو غزاله، 2007) وهذا هو الفارق بين مصطلح الجنس الذي يتحدث عن الفروق البيولوجية ومصطلح النوع الاجتماعي الذي يشير إلى الأدوار لكل من النوعين والهوية والكيان الإنساني الذي يتم تشكيله اجتماعيا.

أدوار النوع الاجتماعي

هو سلوك مكتسب في مجتمع ما يعني تصنيف للمهام والمسؤوليات تبعا للنوع، وهي أدوار تتشكل اجتماعيا ولا تبقى على حالها فهي مرتبطة بالتغيرات الاجتماعية والدينية والسياسية والثقافية في مجتمع ما، تختلف أدوار النوع الاجتماعي المنحصرة في أربعة أدوار هي الدور الإنجابي، الذي يتمثل في العناية بالأطفال وشؤون المنزل ويمثل الدور الرئيسي للغالبية العظمى من النساء في الدول النامية (ابو غزاله، 2007) والدور الإنتاجي ويتمثل في إنتاج السلع أو تقديم الخدمات مقابل الدخل أو الكفاف وربما يكون العمل الذي تؤديه المرأة في هذا الدور بأجر أو بغير أجر (جردات ودغلس، 2008)، أما الدور المجتمعي الثقافي فيشمل العمل التطوعي والنشاطات الاجتماعية والثقافية، ويؤدي إلى مكانة في المجتمع وفي السياسة أيضا، الدور السياسي وهو المشاركة في صنع القرار واتخاذ وعادة يكون هذا الدور مدفوع الأجر بالإضافة إلى ارتباط هذا الدور بالرجل وانحصار دور المرأة في الأعمال المكتبية (الهنداوي، 2006).

التعليم الفلسطيني والنوع الاجتماعي

التعليم حق إنساني وهو أساس المواطنة وأداة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية وأداة للديمقراطية، وهو عملية متجددة مستمرة هذا ما أقرته وزارة التربية والتعليم في خطة عام (1996،1998) والخطة الخمسية (1999،2003) وفي مسودة قانون التربية والتعليم الفلسطيني الذي انبثق عنه عدد من الأهداف العامة التي دعت إلى توفير فرص التعليم لمن هم في سن التعليم وتحسين نوعية التعليم من أجل إكساب الطلبة المهارات التقنية والفنية بالإضافة إلى تنمية القوى البشرية في التعليم النظامي وغير النظامي (ابوعواد، 2003).

من الملاحظ أن هذه المبادئ والأهداف لم تنطبق إلى بعد النوع الاجتماعي باعتباره محورياً أساسياً من محاورها بينما، ارتأت أن تتخذ سياسات محايدة (جندياً) على أن تأخذ بعد النوع الاجتماعي على المستوى التطبيقي جاءت غالبية التطبيقات محايدة (جندياً) وإن كان تأثيرها على الإناث غير مباشر مثل زيادة عدد المدرسين وتطوير المناهج، بالإضافة إلى أن بعضها تدخلت تدخلاً مباشراً لصالح الإناث مثل السماح للإناث المتزوجات بالعودة إلى المدارس وفتح فروع جديدة للفرع العلمي للفتيات وفتح المدارس في المناطق الريفية والنائية، إلا أن هناك بعض التمييز لم يزل قائماً وذلك في مجال ممارسة الأنشطة اللامنهجية وخاصة في المدارس المختلطة كإعطاء الأولوية في استخدام الملاعب الرياضية للذكور وحرمان الإناث من حقهن في ممارسة النشاط الرياضي، وذلك وفق رغبة الأهل في عدم اختلاط بناتهم مع الذكور (أبو عواد، 2003).

المنهاج الحساس للنوع الاجتماعي

تعرف الأمم المتحدة المنهاج الحساس للنوع الاجتماعي على أنه المنهاج الذي يخاطب الترتيبات التعليمية والتدريسية التي تؤثر في المناخ التعليمي والتربوي المحيط بالطالب كما يفحص هذا المنهاج الفهم لمفاهيم الأوثة والرجولة ودراسة البني الاجتماعية، فالمنهاج الحساس هو المنهاج الذي تم إنشاؤه بوعي وفهم ودراسة لمنهج شامل بين الجنسين ويفحص الفرص

ويعالج الخيارات بشأن تنظيم الفصول الدراسية وتنفيذها وتقييمها (Godlaneja & Mocha, 2012).

صدر عن المؤسسات الدولية والإقليمية العديد من القرارات والاتفاقيات والإعلانات المتعلقة بتعزيز مشاركة المرأة في مجالات الحياة المختلفة كافة وذلك من أجل تعزيز المساواة بين الجنسين (الكفري وحسين، 2011)؛ وذلك لأن موضوع المساواة يُعد أحد الدعامات الرئيسية للحياة الديمقراطية حيث يعد تحقيق العدل والمساواة بين فئات المجتمع كافة بما يضمن عدم سيطرة أي من مراكز القوى على باقي شرائح المجتمع (صبري، 2000).

المساواة "تعني ان لا يكون هناك تمايز أو اختلاف بين الأفراد على أساس الجنس وبصفه خاصة فيما يتعلق بتوزيع الموارد والعائدات وتوفير الخدمات والحقوق والواجبات" (مفتاح، 2006، ص14)، وهي حالة مفترضة بعد إقرار القوانين والقواعد التي تلغي التمييز ضد المرأة وتنص على المساواة بين النوعين، إلا أن هذه القوانين والقواعد لا تضمن بشكل تلقائي أن تستفيد منها النساء، في المقابل فإن الإنصاف عبارة عن مفهوم متصل بتوزيع العدالة، وإنصاف (الجندر) يتم من خلال تعديل الظروف الاجتماعية والتغلب عليها للسماح بالحصول العادل على الموارد والتحكم بها لكل من النساء والرجال على سبيل المثال فلا يوجد تحيز واضح ضد المرأة في سياسات التوظيف لدى الحكومة، لكن الأنماط الاجتماعية حول دور الرجل والمرأة يمكن ان تؤدي إلى تفضيل الذكور على الإناث في قبول طلبات التوظيف، حيث تقوم الحاجة إلى القوة الجسدية وعندما نتكلم عن الإنصاف نعني إعطاء فرص متساوية للذكور والإناث، ويعد الإنصاف وسيلة لتحقيق المساواة (مفتاح، 2006). وهذا يعكس مفهوم المساواة كما قصد به في هذا البحث.

المرأة في المناهج الفلسطينية

لما كان التعليم يلعب دوراً أساسياً في العملية التعليمية وفي نقل المفاهيم والاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع والعمل على تثبيتها في شخصيات المتعلمين كان من الضروري أن

تعمل المناهج المدرسية على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مكانة المرأة وضرورة مشاركتها في التنمية المستدامة لبلادها وتعديل النظرة التقليدية التي من الممكن ان تكون قد اكتسبتها من خلال البيئة والتنشئة الاجتماعية، لهذا يجب أن تخدم المناهج وتعزز النظرة إلى المرأة من خلال تعليم الأطفال وهم على مقاعد الدراسة قيم العدالة والمساواة في الحقوق والواجبات (حمودة، 2006).

فالمناهج المدرسية غالباً هي انعكاس لما يسود المجتمع من معتقدات وقيم ما جعلها تجسد النظرة النمطية للمرأة وهي مستمدة في أغلب الأحيان من الواقع الاجتماعي والثقافي مما جعل ظهور المرأة في المناهج المدرسية محصوراً في ثلاثة أشكال، الأول هو اتجاه المناهج للإحداث التاريخية للمرأة وكيف كانت تلعب دوراً مهماً في مختلف المجالات، وفي الشكل الثاني تعتمد المناهج إلى تقسيم الأدوار بين الرجل والمرأة، إلا أنها كانت تسعى إلى إلحاق الأدوار النمطية للمرأة وهي الاهتمام بشؤون البيت والأطفال، في الشكل الثالث الحديث عن التشريعات التي تتادي بحقوق المرأة وتعمل على إخراجها من الصورة النمطية التقليدية من خلال الدعوة إلى تحرير الإنسان رجل وامرأة وعدم التفرقة بينهما (محسن، 2008).

ومما أسهم في تعميق وترسيخ التجزئة بين أفراد الشعب الواحد أن المناهج التعليمية التي كانت سارية قبل قدوم السلطة الفلسطينية هي مناهج أردنية طبقت في مدارس الضفة الغربية ومناهج مصرية طبقت على قطاع غزة، كانت هذه المناهج تعتمد على الأسلوب التقليدي والتلقين، بسبب كونها أعدت منذ الستينيات دون تجديد أو تنقيح حيث كرّست النظرة التقليدية للمرأة، ولم تواكب التغييرات التي حصلت على أوضاع المرأة منذ زمن العشرينيات فكانت صورة المرأة في الكتب المدرسية على اختلاف الصفوف هي المرأة التي تطبخ والأب الذي يعمل، الأم تكوي ورباب تساعد في المطبخ الأب يقرأ الجريدة وباسم يلعب في الملعب، كما ركزت المناهج على صورة المرأة الممرضة التي تصنع المعجزات من خلال عملها وعطفها على المريض هذه هي الصور النمطية للمرأة التي تظل تراود ظل الأطفال من خلال المناهج والقصص والأساطير التي يتم روايتها وهي في الواقع سمات إنسانية ليست مرتبطة فقط بالنساء، مما يعكس لدى الطفل والطفلة صورة للمرأة من الصعب تغييرها في المستقبل، أما فيما يتعلق

بالتقسيم على أساس الأدوار الاجتماعية فيتم إعطاء الإناث حصصاً في التطريز والتدبير المنزلي والنسيج والحياكة والخياطة بالمقابل فكان المنهاج المهني للذكور يعتمد على دروس النجارة والحداثة والزراعة والتجارة (برنامج الامم المتحدة الإنمائي، 2001).

فعند قدوم السلطة الوطنية الفلسطينية تم تشكيل لجنة من الخبراء والخبيرات في جميع التخصصات للبدء في إعداد مناهج فلسطينية من خلال فريق لتطوير المناهج بمشاركة مجتمعية ومؤسسات أهلية خاصة، بالإضافة إلى ذلك فقد ضم هذا الفريق خبيرة بالنوع الاجتماعي لتعمل على تغيير الصورة النمطية والتقليدية للمرأة في المناهج ولضمان عدم التحيز لأي من الجنسين من خلال الصور والرسوم التوضيحية، فقد سعت وزارة التربية والتعليم إلى أن تولي قضايا المرأة في المناهج المدرسية مزيداً من الاهتمام وذلك من خلال الحرص على عدم التمييز بين النوعين الاجتماعيين في محتوى المناهج، وأن تكون قائمه على أساس المساواة والخروج بها من حيز النمطية وذلك بالتعاون مع المؤسسات الأهلية وخاصة النسوية بهدف تطوير مناهج قادرة على أن تعكس صورة ايجابية للمرأة من خلال إلقاء الضوء على القيادات النسائية البارزة وتوفير فرص متكافئة للجميع دون تمييز، والموازنة بين النوعين حيث استندت بعض هذه الدعوات إلى ما ورد في الأساس الاجتماعي من توفير فرص متكافئة للجميع دون تمييز (الاغيا، 2012).

تجارب دول في مجال حساسية المناهج للنوع الاجتماعي

هناك العديد من التجارب العالمية والإقليمية التي تناولت موضوع المناهج الحساسة للنوع الاجتماعي في مجالات حياتية مختلفة، أبرزها مجال التعليم وتتمثل بالاتي:

1. تجربة جمهورية مالي

بدأت جمهورية مالي في عام 2001 بتمويل من العديد من المؤسسات الدولية بمراجعة وتحسين وضع النوع الاجتماعي في مناهج المرحلة الأساسية الأولى، وقد تَكُون البرنامج من ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: بدأت بتقييم وضع النوع الاجتماعي في مناهج المرحلة الأساسية الأولى وبرامج إعداد المعلمين، وفي المرحلة الثانية: تم تنفيذ برنامج تدريب لتزويد العاملين في وزارة التربية والتعليم بالمهارات اللازمة لجعل مناهج التعليم الأساسي حساساً للنوع الاجتماعي (Marphatia, 2002)، وقد عمل البرنامج على زيادة وعي المجتمع المحلي بضرورة دمج موضوعات النوع الاجتماعي في سياسات الوزارات وبرامجها المختلفة وبخاصة وزارة التربية والتعليم (المستوى الكلى) لضمان تحقيق حساسية المناهج (على المستوى الجزئي)، وقد اهتم النموذج المستخدم بتطوير مفهوم النوع الاجتماعي في سياسات الوزارات المختلفة وبرامجها بخاصة وزارة التربية والتعليم وبرامج أعداد المعلمين ومستوى المدرسة والمنهاج بالإضافة إلى مهام المدرسة، وأهداف المدرسة، والمكونات التربوية، وأهداف التعلم، ومحتويات المنهاج، والمهام التكاملية، وأنشطة التعلم، وأساليب التدريس، وأساليب التقييم والمصادر التعليمية(العسالي وأيوب، 2014).

2. تجربة نيوزيلاند

صدر قانون التعليم الأساسي في عام 1877، وقد سمح القانون بتساوي فرص الأولاد والبنات للالتحاق بالتعليم الأساسي، وإن كان كلٌّ منهما يتلقى منهجاً يناسب طبيعة الأدوار المنوطة به. فاهتم المنهاج بتعليم الأولاد الرياضيات والعلوم، واهتم بتعليم الفتيات أساليب إدارة المنزل والخياطة، فقد نصّ قانون التدريب على الأعمال اليدوية والفنية الصادر عام 1900 م على ضرورة تقديم منهج يناسب كل نوع اجتماعي لمعاونته على أداء مهامه المنوطة به، فكانت المناهج الدراسية للفتيات تقتصر على اللغة الإنجليزية، الخياطة، الطبخ، عدا عن عدم التحاق كثير منهن بالجامعات، لأن ذلك يؤثر في صحتها وقوة إبصارها، ويضع ضغطاً لا داعي لها على أمهات الجيل القادم، وحتى عام 1970 كان لا يزال هناك استقطاب واضح في اختيار موضوع على مستوى رفيع، ثم جاءت الحركة النسوية ومعها سلسلة من التغييرات التشريعية (1972 قانون المساواة في الأجور، 1976 قانون الملكية الزوجية)، وفي عام 1977 تم إقرار تقرير جونسون بوجود تمييز ضد المرأة، وعلى الرغم من ذلك الإقرار، إلا أنه لم يتخذ أية إجراءات تتعلق بإزالة هذا التمييز (Bradstreet, 2009).

وقد ساعدت الحرب العالمية الأولى، وبعد تغييب الرجال في الحرب، على تمكين المرأة "مؤقتاً" للعمل في وظائف (ذكورية)، وقد انتهى ذلك الاتجاه بمجرد انتهاء الحرب إلا أن التوسع في بناء المدارس الثانوية المختلطة، في عام (1938)، خلق انطباعاً غير حقيقي في الاتجاه نحو مساواة النوعين الاجتماعيين، وقد بدأ التغيير عام 1939 مع وعد (بيتر فريزر)، رئيس الحكومة، بأن الحكومة سوف توفر التعليم بكافة مستوياته للمواطنين كافة في الريف والحضر، والأغنياء والفقراء. إلا أن تقرير (توماس) لعام (1944) أعاد النمطية إلى التعليم مرة أخرى من خلال العمل على توفير منهجين مختلفين، ومع بداية عام (1980)، كان النوعان الاجتماعيان يدرسان منهجين مختلفين في المدارس الثانوية، وقد بدأت أول عملية لمراجعة المناهج الدراسية في عام (1987)، وحيث أوصت لجنة المراجعة بإزالة أشكال التمييز كافة بين النوعين الاجتماعيين، وعلى التأسيس لمنهج قائم على التساوي والمساواة في المعاملة بينهما، كما توصل تقرير (بيكو) لعام (1988) إلى الاستنتاجات، نفسها إلا أن كلا التقريرين لم يعرفا المساواة بين النوعين الاجتماعيين، وقد تم نشر العديد من الدراسات والأبحاث بعد ذلك حول الموضوع نفسه، لدرجة أن بعض التقارير أوضحت أن المعلمين يولون اهتماماً أكبر بالطلاب الذكور عن الطالبات الإناث (العسالي واوب، 2014).

في عام (1989)، حدد ميثاق مدرسة تشارتر التزامهم بالعدالة والتنمية الفردية، وفي عام (1989)، أصدرت وزارة التربية والتعليم وثيقة إزالة التمييز بناء على النوع الاجتماعي والتعهد بتعديل الممارسات القائمة على التحيز حسب النوع في المدارس، وفي العام نفسه تم إنشاء مكتب مراجعة التعليم لمراقبة المدارس والتأكد من الوصول إلى نتائج مرضية فيما يتعلق بتحقيق المساواة وقد بدأت الحركات النسوية في التساؤل حول مدى ملاءمة هيكل المدارس الحالية لتحقيق وتيسير عملية التساوي، وفي عام (1992) فقط تم إلغاء قسم المرأة في وزارة التربية والتعليم مما عُد مؤشراً لالتزام الحكومة بالقضاء على الفوارق التعليمية بين الرجال والنساء، وقد جسّد كل من قانون شرعة الحقوق (1990) وقانون حقوق الإنسان (1993) المبادئ المهمة لحقوق الإنسان التي تشمل التحرر من التمييز، وقد دعم هذا الاتجاه التوقيع على اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل (1993) الذي نص على حق الطلاب في الحصول على

فرص تعليمية متساوية، في عام (1992)، تم نشر مناهج الرياضيات المطورة حيث ذكر في مقدمة الكتب إن هذا المنهاج هو "للجميع بصرف النظر عن النوع الاجتماعي" في عام (1993)، تم إطلاق إطار المنهاج الوطني الذي نص على أن تكون جميع المناهج غير متحيزة ضد المرأة وغير عنصرية ولا تمييزية، حيث توفر لجميع الطلاب فرصاً متساوية، كما نص الإطار على أن المنهاج يجب أن يستجيب إلى احتياجات الطلاب وخبراتهم واهتماماتهم وقيمتهم، ذكورا وإناثا ونص أيضاً على ضرورة تحليل العوائق التي تحول دون التعلم والإنجاز، وعلى تطوير وتنفيذ الاستراتيجيات التي تعالج احتياجات التعلم التي تم تحديدها من أجل التغلب على العوائق التي تحول دون تعلم الطلاب في عام (1994)، تم نشر منهاج العلوم، الذي كان يدعو إلى المساواة للجميع، وقد أظهر المنهاج درجة عالية من الحساسية للنوع الاجتماعي، بين الجنسين، اذ يقر ويشمل الاحتياجات والخبرات التعليمية للأنثى على قدم المساواة مع الذكور، سواء في مضمونه، أم في اللغة والأساليب والنهج، أم ممارسات التدريس، وتتابع ظهور المناهج الحساسة للنوع الاجتماعي، حيث ظهر منهج تكنولوجيا عام (1995)، ودراسات المناهج الاجتماعية عام (1997)، ومنهج التربية الصحية والبدنية عام (1999)،

.(Bradstreet, 2009).

3. تجربة سلوفينيا

كانت سلوفينيا تتبع المذهب الاشتراكي للاتحاد السوفيتي حتى سقوط سور برلين، ويتضمن الدستور السلوفيني التعليم المجاني لمواطنيه، والتعليم الأساسي إلزامي يتم تمويله من ميزانية الدولة.

ومنذ عام (1990)، أصبح النظام التعليمي في سلوفينيا يخضع إلى إعادة الهيكلة والتطوير وفقاً لمتطلبات الانضمام إلى السوق الأوروبية المشتركة، ولضمان أن يراعى النظام التعليمي حقوق الإنسان والمواطنة، فقد تشكلت لجان لدراسة محتوى المناهج ورسم الآليات المناسبة لتحقيق إصلاح النظام التعليمي، وخلق مناهج حساسة للنوع الاجتماعي، وقد اتخذت

عملية الإصلاح ثلاثة مراحل: وذلك كما ورد في دراسة (العسالي وأيوب، 2014)، المرحلة الأولى من (1990-1995) ، وكان التركيز فيها على إصلاح الهيكل التنظيمي بأكمله، بما في ذلك التمويل، وعلى تحديد أهداف جديدة للنظام التعليمي ككل ولكل من مستوياته على وجه الخصوص. وقد اختتمت هذه المرحلة في عام (1995)، مع صدور الكتاب الأبيض بشأن التعليم في جمهورية سلوفينيا وإدخال أربعة مشاريع قوانين تنظم مستويات الفرد من التعليم (رياض الأطفال، والابتدائية، والثانوية، وتعليم الكبار)، وقد صدرت هذه القوانين عام (1996)، في حين اعتمد بالفعل قانون التعليم العالي بحلول عام 1993.

في المرحلة الثانية التي بدأت من (1995 - 2000) حيث تم إنشاء المجلس الوطني للمناهج عام 1995 من أجل تقييم الموجود منها وقتها، ووضع الخطط لتغييرها فيما يتلاءم من متطلبات بناء المناهج الحديثة ومراعاتها لمبادئ حقوق الإنسان والمواطنة والمساواة بين الجنسين، وتمت مناقشة المقترحات للمناهج على نطاق واسع بين المعلمين والمجلس الوطني للمناهج قبل اعتمادها في عام 1998، وتم اعتماد المناهج الجديدة لجميع مراحل التعليم ما قبل الجامعي في عام 1998، وبدأ تنفيذها على مستوى المدارس عام 2000/1999.

بدأت المرحلة الثالثة للإصلاح في ديسمبر كانون الأول عام (1998، 2003) مع إنشاء لجنة وطنية للتقييم، وقد كانت مهمة اللجنة متابعة تطبيق المناهج الجديدة وتقييمها في ذات الوقت، بالإضافة إلى إجراء التعديلات المطلوبة على المناهج الجديدة والهيكل التنظيمية للمدارس وأثارها على معرفة الطلاب.

سياسات واستراتيجيات النوع الاجتماعي على الصعيد العالمي

تتضح أهمية توصيات المؤتمرات العالمية المتعلقة بقضايا المرأة في تأكيد ذاتها وتحسين مكانتها في المجتمع فعلى الرغم من سعي المرأة لتأكيد ذاتها إلا أنها تواجه بالرفض في الكثير من الأحيان وعدم القدرة على الخروج من السيطرة الذكورية (كشيك، 2010)، لذلك كان لزاماً ان ننوه إلى أهم المؤتمرات التي اهتمت بقضايا النوع الاجتماعي والتي بدأت بمؤتمر:

1. مؤتمر مكسيكوستي 1975

عُد عام 1975 عاماً مميزاً بالنسبة للمرأة إذ أعيد فيه تقييم مكانة المرأة في المجتمع الدولي من جهة وتقييم دورها البناء في بناء مجتمع إنساني يقوم على المساواة والتنمية حيث تم عقد مؤتمر المرأة العالمي في مكسيكو سيتي من 19 تموز إلى 2 آب 1975 الذي اعتمد خطة عمل عالمية تبنتها جميع الدول المنظمة في هيئة الأمم المتحدة، كي تضمن مزيداً من عملية اندماج المرأة في مختلف المرافق الحياتية وقد أعلن مؤتمر مكسيكو تسمية الفترة الواقعة بين 1976 و 1985 (عقد الأمم المتحدة للمرأة العالمية) يقينا منه أن هذا العقد قد يكون فترة زمنية كافية لتحقيق الأهداف أولاً ولتنفيذ الخطط الموضوعية لها في المجال التطبيقي ثانياً، أما أهداف العقد فهي المساواة والتنمية والسلام وقد صدر عن المؤتمر تفسيراً لمعنى هذه الأهداف الثلاثة وغاياتها فالمساواة لا تعني المساواة القانونية فقط، إنما تعني المساواة في الحقوق والمسؤوليات والفرص المتعلقة بإشراك المرأة في التنمية بوصفها مستفيدة وبوصفها فاعلة نشطة على حد سواء، أما الهدف الثاني من أهداف (عقد المرأة العالمية)، فهو التنمية وقد فسرها المؤتمر على أن المراد منها: التنمية الكاملة بما في ذلك الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها من أبعاد الحياة الإنسانية كذلك تنمية الموارد الاقتصادية وغيرها من الموارد المادية وأيضاً النمو الجسدي والأخلاقي والفكري والثقافي، أما الهدف الثالث من أهداف العقد فهو السلم وقد علق على تحقيق السلم أهمية كبرى إذ إنه لا يمكن أن تتحقق أي تنمية دون السلم والاستقرار، وبذلك يكون السلم شرطاً مسبقاً للتنمية وعلاوة على ذلك فلن يدوم السلم بدون تنمية ودون القضاء على وجوه عدم المساواة والتمييز على جميع المستويات (إبراهيم، 2011).

2. مؤتمر كوبنهاجن 1980

كان الهدف الأساسي من عقد المؤتمر هو ضمان سير خطة العمل العالمية التي تم الاتفاق عليها في مؤتمر مكسيكوستي لذلك ارتأت لجنة المتابعة إلى أن يتم عقد مؤتمر عالمي آخر في مدينة كوبنهاجن تحت شعار المؤتمر (الأمم المتحدة للمرأة العالمية المساواة، والتنمية، والسلم) والذي حضره ممثلون عن مئة وستين دولة وممثلين عن لجان إقليمية من مناطق مختلفة

بالإضافة إلى تسع وكالات متخصصة ومنظمات تابعة لهيئة الأمم المتحدة وغيرها من المؤسسات الوطنية الرسمية وغير الرسمية التي اشتركت في المؤتمر، وذلك من أجل استعراض التقدم المحرز في تنفيذ توصيات المؤتمر العالمي للسنة الدولية للمرأة وكذلك لتعديل البرامج المتعلقة بالنصف الثاني للعقد في ضوء الاقتراحات والبحوث الجديدة المقدمة من المؤتمر (إبراهيم، 2011).

3. مؤتمر نيروبي 1985

عقد مؤتمر نيروبي في كينيا بعد مرور عشر سنوات من دخول خطة العمل العالمية ووضعا قيد التنفيذ وكان الهدف من المؤتمر هو استعراض التقدم المحرز ودراسة العقبات والمعوقات التي حالت دون تنفيذها في جميع بلدان العالم.

وقد ارتأت اللجنة التحضيرية للمؤتمر أنه "لا يمكن أن تكون هناك مساواة حقيقية حيث دون المساواة الحقيقية لا يمكن أن تكون تنمية حقيقية، لذلك لا يمكن فصل القضايا المقتصرة ظاهريا على المرأة عن القضايا الأوسع نطاقا وأن العقبات التي تقف دون إحقاق المساواة بين الرجل والمرأة على الصعيد العالمي هي عقبات متداخلة ومتشابكة محليا وإقليمياً ودولياً" (إبراهيم، 2011، ص 49).

4. مؤتمر بكين 1995

عقد هذا المؤتمر من أجل تحقيق المساواة الإيجابية بين الرجل والمرأة وتحسين أوضاعها وتعزيز حقوقها الإنسانية، فكان الهدف الأساسي للمؤتمر هي العمل من أجل المساواة والتنمية والسلام ومضاعفة الجهود الرامية إلى تحقيق أهداف إستراتيجيات نيروبي (إبراهيم، 2011)

من الملامح العامة لمؤتمرات المرأة من الجانب التربوي هو حصولها على جميع حقوقها الأساسية بما لا يخالف العادات والتقاليد للدول المشاركة في المؤتمرات ومنها الدول العربية بالإضافة إلى اعتبار التعليم حقاً أساسياً لكيان المرأة من أجل العمل على تحقيق محو

أمنيتها، وأن يعمل الجميع على مساعدتها، وإن تتضافر الجهود في المؤتمرات كافة نحو تحقيق حاجات المرأة والاهتمام بنساء العالم الثالث، بما يضمن نشر فكرة الحق بمضمونه التربوي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي وعلى الأصعدة كافة، كما تعد التربية ومؤسساتها البيئة الرئيسية لإكساب التلميذات المفاهيم والممارسات التي تتادي بها مؤتمرات المرأة، وكذلك لأهميتها في عملية التنشئة الاجتماعية بغض النظر عن الجنس (كشيك، 2010)

ثانياً: الدراسات السابقة

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي تناولت صورة المرأة في المناهج الدراسية، حيث سلطت هذه الدراسات الضوء على أهمية تحسين وضع المرأة في المناهج المدرسية وأهمية مراعاة منظومة النوع الاجتماعي في المناهج المدرسية من خلال عرض نتائجها ولفت نظر ذوي الاختصاص إلى عدم التحيز للنوع الاجتماعي الذكوري وقد قامت الباحثة باستعراض الدراسات السابقة بناءً على تقاطعها مع الدراسة الحالية ومتغيراتها.

هدفت دراسة العسالي وأيوب (2014) إلى معرفة مدى مراعاة محتوى كتب المرحلة الأساسية الأولى من 1-4 لمباحث اللغة العربية والعلوم والتربية المدنية والتربية الوطنية في المناهج الفلسطينية للعام الدراسي (2012-2013) لمنظومة النوع الاجتماعي، اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وقد شملت عينة الدراسة مناهج اللغة العربية والعلوم والتربية المدنية والتربية الوطنية من الصف الأول الأساسي حتى الصف الرابع الأساسي في المنهاج الفلسطيني حيث قام الباحثان ببناء استبانة كأداة تحليل لمحتوى كتب المناهج المدرسية الفلسطينية للصفوف من 1-4 الأساسية، وقد تضمنت هذه الاستبانة عدة محاور مستهدفة في الدراسة منها (عناوين الدروس، طبيعة موضوعات الدروس، طبيعة المؤثرات البصرية)، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها التوزيع غير المتوازن بين النوعين في محتويات الكتب المستهدفة في التحليل وضعف فلسفة منظومة النوع الاجتماعي فيها، أوصت الدراسة بضرورة الحرص على تطوير المناهج الحالية بعناصرها المختلفة بما يخدم منظومة النوع الاجتماعي

وبشكل واضح وممنهج، والعمل على زيادة مشاركة النساء في فرق إعداد أو تطوير كتب المناهج المدرسية والحرص المستمر على تأهيل المعلمين في قضايا ومبادئ النوع الاجتماعي.

هدفت دراسة الأغا(2012) إلى التعرف إلى صورة المرأة وكيفية تناولها في محتوى كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، بالإضافة إلى تقديم تصور مقترح لتعزيز تلك الصورة، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، أعدت الباحثة أداة الدراسة وهي قائمة خاصة بمكونات صورة المرأة، في ضوء هذه القائمة وبعد التحقق من ثباتها، قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب المطالعة والنصوص للصفوف (الثامن والتاسع والعاشر) تحليلاً كمياً وكيفياً وكشفت نتائج التحليل بشكل عام عن تركيز المحتوى على عرض الأدوار الاجتماعية والأسرية وشكل هذا المحور النسبة الأعلى بين المكونات الخاصة بصورة المرأة، وكشفت تلك النتائج عن عدم تضمين محتوى الكتب للعديد من أدوار المرأة بشكل عام، والاهتمام بدرجة أقل بالأدوار السياسية والوطنية والمهنية للمرأة الفلسطينية المعاصرة، وعدم التركيز على حقوق المرأة وقضاياها، وقد أوصت الباحثة بضرورة التركيز على الأدوار المختلفة للمرأة، وعدم حصرها في الدور الاجتماعي والأسري، والاهتمام بشكل أكبر بالأدوار السياسية والوطنية، والأدوار المهنية للمرأة الفلسطينية المعاصرة، والتركيز على حقوق وقضايا المرأة.

هدفت دراسة أبو عياش (2006) إلى التعرف على صورة المرأة في المناهج الفلسطينية وأدوار ومفاهيم النوع الاجتماعي كما تعرضها مناهج اللغة العربية من خلال التحليل الكمي والنوعي للصور والمؤثرات البصرية في هذا المنهاج ومحتواه، وتم استخدام التحليل النوعي والكمي في دراسة مدى العدالة في تمثيل النوع الاجتماعي، وذلك من خلال تحديد عينة الدراسة المتمثلة بمقرر اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا (الأول، والثاني، والثالث، والرابع) بجزأيه الأول والثاني، وبواقع ثمانية أجزاء لكل مرحلة، وفي ضوء التحليل توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج التي أظهرت الصورة النمطية والتقليدية للمرأة وارتبط عمل المرأة والفتاة بالمهن الإنسانية والعاطفية، كما أظهرت تلك النتائج نمطية الصورة التي تقلل من ثقة الفتاة بنفسها، وأنه ما زال هناك فجوة واسعة بين النظرة التقليدية للمرأة وبين التجديد في السياسات

تجاهها، وهذه الازدواجية تعمق الهوة بين المرأة والمجتمع ويعوق دورها وأداءها في التغيير والوعي الاجتماعي لدى المرأة والمجتمع ككل، ما يضعف مشاركتها في القيمة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية.

هدفت دراسة العسالي (2006) إلى التعرف إلى صورة المرأة وكيفية تناولها في كتب التربية المدنية لصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في المنهاج الفلسطيني، حيث تم تحليل المحتوى من صور ومفاهيم ورسوم وأنشطة وتقويم للتعرف إلى صورة المرأة في الأسرة، وفي العمل، وفي التربية والتعليم، وفي المشاركة السياسية، وفي توزيع المهن لتبيان مدى تمثيلها بالمقارنة مع الرجل، وأظهرت نتائج الدراسة أن المرأة كانت ممثلة ولكن بشكل غير ممنهج وعشوائي في كتب التربية المدنية للصف السابع وحتى التاسع الأساسي وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بنوعية تمثيل المرأة وإخراجها من حيز النمطية، وبضرورة حرص القائمين على المناهج على مراعاة توزيع المهن بعدالة بين الرجل والمرأة بما يتماشى وواقع المجتمع إلى حد ما.

تناولت دراسة عساف، والفار و ابو غوش (2011) سياسات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المرتبطة بالنوع الاجتماعي، وانعكاساتها في الكتب المدرسية، وبرامج إعداد المعلمين والمعلمات قبل الخدمة وأثناءها، وقد هدفت الدراسة بشكل عام وصّف سياسات وزارة التربية والتعليم المتعلقة بالنوع الاجتماعي وتحليلها ورصد مدى انعكاس ذلك على الكتب المدرسية والتدريب من خلال تحليل محتوى الكتب المدرسية لصفوف الرابع والسادس والعاشر لمرحلة اللغة العربية والعلوم والتربية المدنية والوطنية والتاريخ، وكان من أهدافها تعريف السياسات التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم العالي وكليات التربية في مجال النوع الاجتماعي، ومعرفة صورة المرأة والرجل في الكتب المدرسية من حيث السمات والأدوار والمهن والقيم، ومعرفة وجهات نظر المعلمين والمعلمات في السياسات التربوية المرتبطة بالنوع الاجتماعي من حيث تطبيقها في الميدان، أظهرت نتائج الدراسة وجود انسجام في صورة الرجل والمرأة في السمات والأدوار والمهن والقيم مع نصوص الكتب المدرسية الحالية، مع عدم كفاية النصوص لمعالجة القضايا العصرية المرتبطة بعدم التمييز وتغيير الصور النمطية لكل من الرجل والمرأة.

هدفت دراسة العسالي (2008) إلى التعرف إلى كيفية تناول صورة المرأة في المنهاج الفلسطيني من خلال أداة تحليل المحتوى لعدة أجزاء من الكتب الدراسية من المنهاج الفلسطيني، وهي كتب التربية المدنية واللغة العربية ولمراحل عمرية متعددة، وقد تناول التحليل المحتويات من صور ومفاهيم ورسوم وأنشطة وتقويم للتعرف إلى صورة المرأة في الأسرة، وفي العمل لتبيان مدى تمثيلها بالمقارنة مع الرجل، وأظهرت نتائج الدراسة أن المرأة كانت ممثلة ولكن بشكل عشوائي في المنهاج الفلسطيني، وقد أوصت الدراسة بضرورة إخراج المرأة من حيز النمطية، وبضرورة حرص القائمين على المناهج على مراعاة توزيع المهن بعدالة بين الرجل والمرأة بما يتماشى مع واقع المجتمع الفلسطيني.

هدفت دراسة الجرباوي (2002) إلى التعرف على نماذج التمييز ضد المرأة من خلال التحليل النوعي والكمي لمضمون كل من كتب العلوم والتربية المدنية والرياضيات واللغة العربية لكل من الصف الأول والصف السادس الأساسي، كذلك للتحقيق حول مدى انتهاج وزارة التربية والتعليم الفلسطينية سياسة الحد من مظاهر التمييز ضد المرأة في تلك الكتب مقارنة مع الكتب الأردنية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التمييز ضد المرأة في المناهج الفلسطينية في وضع أسوأ مقارنة مع المنهاج الأردني، وأن هناك تحسناً في التحليل اللغوي في مجال واحد فقط في المنهاج الفلسطيني، وهو استخدام الأفعال الحيادية في التمرينات والأنشطة والتجارب وأن هذا موجود في بعض الكتب وبطريقة غير ممنهجة، وكان من أهم توصيات الدراسة، ضرورة تكثيف تدريب الكوادر المشاركة في الأعداد والتأليف للكتب والمتابعين والمدققين والمراجعين لكتب المناهج، لضمان التخفيف من حدة التمييز في الكتب قيد الإعداد إضافة إلى إعادة النظر في المقررات الدراسية لتعديل كل ما يشير إلى أي دلائل تمييزية ضد المرأة، على أن يكون مترافقاً مع إضافة نص صريح في الأسس الفكرية والاجتماعية التي اعتمدها المنهاج الفلسطيني في خطته.

هدفت دراسة عمران (2008) إلى مناقشة صورة المرأة في مناهج التعليم في السعودية من خلال دراسة تحليلية لمضمون بعض المقررات الدراسية حيث تناولت مقرر القراءة

والأنثييد والتعبير والسلوك ومقرر التاريخ لجميع المراحل (بنين وبنات) ومقررات المطالعة والنصوص الأدبية والحديث والفقہ في المرحلتين المتوسطة والثانوية، بالإضافة إلى مقرر الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية ومقرر الاقتصاد المنزلي (بنات) ومقرر التربية الوطنية (بنين)، بالإضافة إلى ملاحظة الأساليب التربوية ووسائل الضبط المستخدمة فعليا من الهيئة الإدارية والتعليمية في مدارس البنات وملاحظة أنواع الطرق التدريسية والأنشطة الموجهة للمتعلّقات واسر المتعلّقات، وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي لمضمون المقررات الدراسية التي تعرض موضوع المرأة وأظهرت النتائج ان هناك مجموعة من المعوقات التي تقف حائلا لنهوض المرأة في المجتمع كما إن عدم الوعي بمكانة المرأة وحقوقها يولد عند المرأة شعوراً بالإحباط والسلبية وربما الدونية، فإنه يولد عند الرجل شعوراً بالاستعلاء وربما الاستبعاد أو على أقل تقدير شعور بعدم التقدير والازدراء.

هدفت دراسة ملك اليعقوب والكندري (2004) إلى التعرف على مدى ظهور صورة المرأة من صور وعبارات واردة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت مقارنة بصورة الرجل وقد اقتصرت الدراسة على تحليل كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية والبالغ عددها أربعة عشر كتاباً مع الاطلاع على كتاب المعلم للصفوف الأربعة، وقد اعتمد الباحثون منهج تحليل المحتوى وذلك من ناحيتي الكم والكيف، وقد توصلت الدراسة إلى أن كفة الذكور كانت تحظى باهتمام شديد وبرز واضح كماً وكيفاً منذ الصف الأول وحتى نهاية المرحلة بالإضافة إلى ظهور النساء والفتيات في الصور والعبارات الواردة في الكتب مقارنة بالذكور لا تتجاوز الثلث كما تدل الصور والكلمات على إبراز عمل المرأة وأدوارها الايجابية ولكن في دوائر محددة تنحصر في البيت ووزارتي الصحة والتربية وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستعانة بذوي الخبرة والاختصاص في أصول التربية الاجتماعية والمنظمات غير الحكومية في مجال حقوق الإنسان، لإعداد الكتب المدرسية وكذلك عمل دراسة نقدية تحليلية لجميع المناهج الدراسية بهدف تقييمها في ضوء حقوق المرأة وواجباتها في الحياة المدنية بعيداً عن ضغوطات الموروثات العربية المتمتة والعادات الغربية المستوردة.

هدفت دراسة طابع (2005) إلى معرفة أدوار النوع الاجتماعي المتضمنة في عينة من كتب التعليم الأساسي شملت (22) كتاباً في مواد اللغة العربية والعلوم والتاريخ والجغرافيا والعلوم الاجتماعية في الجمهورية اليمنية اتبع الباحث منهج تحليل المحتوى واستخدم مفهوم دور النوع الاجتماعي كما ورد في الإستراتيجية الوطنية للنوع الاجتماعي أساساً للتحليل، تشير نتائج الدراسة إلى أن أدوار النوع الاجتماعي هي في الأغلب أدوار للنوع الاجتماعي الذكوري، ويستدل على ذلك من عدد الصور والرسوم والمساحة بالسنتيمتر المربع الذي خصص الجزء الأكبر منها للرجال والفتيان، أما الخطاب اللغوي التعليمي فموجه وبدرجة كبيرة إلى النوع الاجتماعي الذكوري إلا في حالات نادرة جداً يتوجه فيها الخطاب إلى النوع الاجتماعي الأنثوي، وكان من أبرز ما أوصى به الباحث أن يراعي مؤلفو الكتب المدرسية تضمين الكتب أدواراً غير تقليدية للفتاة والمرأة، وأن يبرز المؤلفون أدواراً تتحلى فيها المرأة بقيم إيجابية كالإبداع والقيادية والإنتاجية والعطاء العلمي، كذلك أن تدرس بدائل للخطاب اللغوي يتفق فيها متخصصون في اللغة وتربويون بحيث تستخدم صيغ لغوية تخاطب النوعين الاجتماعيين.

هدفت دراسة المعمرى (2009) إلى الكشف عن مفردات صورة المرأة المتضمنة في محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف من الخامس إلى العاشر الأساسي في سلطنة عمان، وللإجابة عن أسئلة الدراسة، أعدت الباحثة قائمة بمفردات صورة المرأة التي ينبغي توافرها في محتوى تلك الكتب، قامت الباحثة بتحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية بالصفوف من الخامس إلى العاشر، لحصر مفردات صورة المرأة الصريحة والضمنية التي وردت في ذلك المحتوى، وقد اعتمدت الباحثة الفكرة وحدة للتحليل، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها انه لم تتوزع مفردات صورة المرأة توزيعاً متوازناً في كتب الصفوف الستة، حيث بلغ عدد تكرارات مفردات صورة المرأة في محتوى كتاب الصف الخامس 55 تكراراً، والسادس 19 تكراراً، والسابع 26 تكراراً، والثامن 9 تكرارات، والتاسع 49 تكراراً، والعاشر 8 تكرارات، وفي ضوء هذه النتائج توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات كان من أهمها، ضرورة العرض المتوازن لصورة المرأة عبر الكتب الدراسية، والاهتمام بإبراز تلك الصورة في العديد من المجالات.

هدفت دراسة الهذلي (2011) إلى التعرف إلى صورة المرأة في كتب اللغة الإنجليزية القديمة والمطورة للمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية، اشتمل مجتمع البحث على كتب اللغة الإنجليزية في المناهج المطورة للمرحلة المتوسطة من التعليم السعودي وقد اختارت الباحثة عينة من الكتب عددها (15) كتاباً قبل وبعد التطوير وقد تضمنت عينة البحث كتب النشاط التابعة لكل كتاب، استخدمت الباحثة منهج التحليل الكمي والكيفي والمقارنة بين الكتب القديمة والحديثة، توصلت إلى نتائج أهمها ان لم يكن هناك اهتمام بصورة المرأة في الكتب عينة البحث حيث ظهرت المرأة بالصورة النمطية التقليدية، إلا أنه وبالمقارنة بين الكتب القديمة والمطورة نجد أن صورة المرأة قد تحسنت قليلاً عن السابق وقد أوصت الباحثة بضرورة وضع خطة محددة منظمة لتوزيع ظهور المرأة في كتب اللغة الإنجليزية ومراعاة أن يكون هذا الظهور مدروساً وليس شكلياً فقط بما قد يسيء إلى صورة المرأة أكثر من إفادتها.

هدفت دراسة خورشيد وآخرون (Kurshid & Others, 2010) إلى تحديد تمثيل صورة المرأة في الكتب المقررة للغة الإنجليزية والأوردية للمرحلة الثانوية في باكستان حيث اشتملت عينة الدراسة على كتب اللغة الإنجليزية والأوردية المقررين للصفين التاسع والعاشر، ويبلغ عددهم أربعة كتب، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم تحليل الكتب كماً وكيفاً وأعدوا لهذا الغرض قائمة شملت عدداً من المحاور منها: الشخصيات الواردة في المحتوى (ذكور ١ إناث) موضوع الدرس، المهن المسندة للشخصيات حسب الجنس، وكذلك الحال بالنسبة للأنشطة، والصورة النمطية من خلال الصفات الشخصية للذكور والإناث، أظهرت نتائج الدراسة أن تمثيل المرأة جاء بصورة متدنية، وتنسب الأعمال الجليلة والكبرى للرجل الذي يظهر عادة في صور القوة والسيادة، على عكس المرأة التي تأتي صورتها كشخصية تابعة، وفي مهن وأنشطة محدده.

هدفت دراسة السرابي (2010) إلى التعرف إلى صورة المرأة في الكتب المدرسية الأردنية، ومقارنة الدور الذي تحمله المرأة مقارنة بالرجل، اشتملت عينة الدراسة على الكتب المدرسية الأردنية الآتية: اللغة العربية، والتربية الوطنية والمدنية، والتربية الاجتماعية، والعلوم،

والرياضيات للصفين الأول والسادس الأساسيين استخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوى، وقامت بالتحليل النوعي والكمي، أظهرت النتائج أن صورة المرأة تابعة بالدرجة الأولى مقارنة بصورة الرجل التي تبدو مستقلة، واحتلت المرأة الوظائف التقليدية المحددة بينما احتل الرجل الوظائف الرئيسية المتعددة، وتجاهلت الأعمال الأدبية والعلمية والفلسفية والبطولية للمرأة في حين ظهر دور الرجل واضحاً في هذه المجالات، ولم يتم تفعيل اللغة بصورة (جندرية) محايدة ومنهجية كما تكررت أسماء وصور المرأة بنسب أقل من أسماء وصور الرجل، أوصت الباحثة بتفعيل دور النظام التعليمي في تعزيز الصورة الإيجابية للمرأة ومكانتها في الأسرة والمجتمع، ودورها في التنمية الاجتماعية وتمثيلها في جميع المؤسسات لتزيل مظهر التمييز بين الجنسين مع مراعاة الأولويات وضمان مشاركة كلا الجنسين في القطاعين الخاص والعام.

هدفت دراسة الناجي والرفاعي (2011) إلى استكشاف صورة المرأة في المضمون التربوي في مراحل التعليم الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية، وكان مجتمع الدراسة هو نفسه عينتها ويتكون من جميع كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية حيث اعتمدت هذه الدراسة على تحليل كمي وكيفي، استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية للإجابة عن أسئلة الدراسة، كان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الأدوار التي جاءت فيها المرأة: دور الأم والفتاه والأخت والتلميذة والمرأة والمعلمة والطبيبة والزوجة والجدة والممرضة، وأما المجالات فقد ظهرت بها المرأة حيث جاءت مرتبة كما يأتي: الديني والتاريخي والتعليمي والتقليدي والمهني والأسري والأخلاقي، وقد أوصت الدراسة بضرورة التوازن في المضمون التربوي عند التعرض لرسالة المرأة بين دورها الأسري وبين عملها ومساهمتها في الأنشطة المدنية، كذلك تضمن المناهج الدراسية مفاهيم صحيحة لموقع ومكانة المرأة في المجتمع وأن تؤكد هذه المناهج على حقوق المرأة وذلك بما يتماشى مع المتغيرات العالمية والإقليمية المؤثرة في أوضاع المجتمع السعودي وبخاصة فيما يتعلق بالمرأة.

هدفت دراسة حمدان (2010، Hamdan) إلى استكشاف معاملة المؤلفين في فرص العمل المنسوبة إلى شخصيات من الذكور والإناث. تم إجراء تحليل محتوى الكتب الدراسية

للمراحل من الأول ولغاية التاسع الأساسي في المملكة الأردنية، تم اختيار (9) كتب من مقررات اللغة الانجليزية كلغة أجنبية، وقد تم تحليل المحادثات والقطع والنشاطات على مستوى كل كلمة وجملة وتم حساب التكرارات، وقد أشارت النتائج إلى أن الكتب المدرسية تعكس تحيزاً ثقافياً سائداً بين الجنسين، في حين يمارس الذكور مجموعة متنوعة من الوظائف ويجري تصويرهم على أنهم شخصيات فعالة والمهيمنة في سوق العمل، وتظهر الإناث ممارسة للأعمال التقليدية وقد أوصت الدراسة أن تؤخذ هذه النتيجة في الاعتبار عند إعداد الطبقات الجديدة من الكتب المدرسية.

هدفت دراسة شتيوي (2003) إلى التعرف على كيفية عرض الأدوار (الجندرية) في الكتب المدرسية في المرحلة الأساسية بالأردن والتعرف على حجم الأدوار (الجندرية) الموجودة في الكتب المدرسية وتقسيمها وطبيعتها وأيضاً التعرف على الصورة النمطية للذكور والإناث التي تعكسها الكتب المدرسية، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة فقد تم اختيار عينة شاملة لكل المواد التي تدرس في منهاج المرحلة الأساسية ولكل المواد وقد بلغ العدد الإجمالي لعينة الكتب 96 كتاباً. وقد تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى أو المضمون وقد خلصت الدراسة إلى أن الكتب المدرسية ما تزال تعرض صورة تقليدية للمرأة في الأردن وبشكل غير متوازن وبدرجة أقل من الواقع الذي وصلت إليه المرأة فيه، وقد أوصت الدراسة بضرورة التغيير في المناهج والكتب المدرسية للقضاء على التحيز الجنسي في الكتب المدرسية وإعادة صياغة الأدوار الموجودة في الكتب المدرسية، من أجل تحقيق أهداف الإستراتيجية الوطنية للمرأة تماشياً مع الاتفاقيات الدولية الخاصة بالمرأة، وأن تعرض الكتب المدرسية صوراً للمرأة بشكل متوازن، وبدرجة توازي الواقع الذي وصلت إليه المرأة في الأردن.

هدفت دراسة ناكامورا (Nakamura، 2002) إلى الكشف عن صورة المرأة في كتب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في اليابان وتكونت عينة الدراسة من القصص الواردة في كتب اللغة الإنجليزية للمدارس الثانوية في اليابان واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وعمدت إلى التحليل الكمي والكيفي لمحتوى الكتب من منظور الحركة النسوية المعاصرة

وأعدت قائمة خاصة لدراسة مدى تمثيل ووضوح صورة الرجل مقارنة بصورة المرأة في القصص الواردة في محتوى الكتب، وأظهرت نتائج الدراسة تركيز القصص الواردة في المحتوى على صورة الرجل بشكل بارز، ويظهر في تلك القصص متسا بصفات المغامرة والقوة والحنان والطموح والانجاز، بينما تظهر المرأة خائفة وغير جديرة بالثقة وحزينة، وبالنسبة للقصص التي من الممكن ان تشجع المساواة بين الجنسين فإن هناك خمس قصص فقط تظهر فيها المرأة تتحدى الصعاب وتقوم بأدوار غير تقليدية.

هدفت دراسة جاكى وكولنس (Jackie & Collins، 2010) إلى التحقق من مدى انعكاس الوعي الحادث مؤخرا فيما يتعلق بمسألة (الجنس) النوع الاجتماعي فيما يتعلق بمحتوى كتب اللغة الإنجليزية، تم إجراء المقارنة بين عشرة كتب مقررة في مناهج اللغة الانجليزية للمرحلة المتوسطة في استراليا وعشرة كتب مثيلة في هونج كونج، حيث تم اختيار ثلاثة فصول من كل كتاب بشكل عشوائي، اتبع الباحثان منهج تحليل المحتوى، وتم إعداد قائمة لحصر التكرارات المتعلقة بما يلي (الشخصيات، والأدوار، والمهن، والضمان)، لم تُظهر نتائج الدراسة فروقا بين مجموعتي الكتب الصادرة في هونج كونج أو استراليا فيما يتعلق بارتباط المرأة بالأدوار النمطية التقليدية، وبظهورها متسمة بصفات الضعف والشخصية الأكثر سلبية مقارنة بالرجل.

هدفت دراسة شومان (Schoeman، 2009) إلى معرفة إذا ما كانت كتب التاريخ الصادرة بعد عام 1994 (عام إنهاء حقبة التمييز العنصري في جنوب إفريقيا) تعكس المبادرة الخاصة بمساواة النوع الاجتماعي الصادرة عام 1994 تكونت عينة الدراسة من مجموعة مكونة من أربعة معلمين، وثلاث معلمات، من القائمين على تدريس كتب التاريخ للصف العاشر، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وقامت بإجراء مقابلات مع عينة الدراسة، واستطلاع آرائهم حول قضايا النوع الاجتماعي في كتب التاريخ، ثم عرضت قائمة على عينة الدراسة، وتشكلت تلك القائمة من ثلاثة جداول تدور حول المحاور التالية: تمثيل النوع الاجتماعي في الكتب بما في ذلك الصور، المقاطع المخصصة للنساء، المشاركة في التأليف، الصورة النمطية للمرأة، الشخصيات الواردة في محتوى الكتب، المشاركة في الأنشطة، توصلت الباحثة إلى نتيجة تفيد أنه بالرغم من المبادرة

السابقة فقد احتفظ الرجل بدوره التاريخي في عينة الكتب المذكورة، وترى الباحثة أنه بالرغم من أن الرجل له دور أكثر وضوحاً وحضوراً من المرأة في تاريخ جنوب أفريقيا، فإن هناك فرصة لتضمين الأنشطة اليومية الاعتيادية التي يبدو دور المرأة واضحاً فيها أو يمكن تضمين دورها كشريك في صنع القرار مع الرجل.

هدفت دراسة الكندري وبدر (2008) إلى التعرف على الوظائف التي تقوم بها المرأة في المنزل وخارجه ومدى تسلسل ظهور المرأة في صور ورسومات وعبارات واردة في محتوى كتب العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت وذلك مقارنة بصور الذكور، ومن أجل ذلك قام الباحثان بتحليل الصور والكلمات وتقويم مدلولاتها في عملية تربية المرأة، وقام الباحثان أيضاً بتتبع أعداد المشاركين (الذكور والإناث) في تأليف وإعداد الكتب المذكورة وعلاوة على منهج تحليل المحتوى قام الباحثان بمقابلات ميدانية مع عدد من المعلمين وصناع القرار من الجنسين تشير نتائج الدراسة إلى أن كتب الرياضيات تعاني كذلك من إبعاد العنصر النسائي من المشاركة في عملية التأليف، أما صور الأنثى فلا تتجاوز حضورها 45% من مجموع الصور ولم تبرز الكتب الدراسية المرأة في تنوع مهني كما هو الحال مع الرجل الذي يظهر في كتب العلوم وهو يمارس عشرات المهن، وقد أوصت الدراسة بضرورة اشتراك المرأة بعدد أكبر في عملية إعداد وتأليف واختيار موضوعات الكتب الدراسية، والعمل على تغيير الصورة الذهنية النمطية للأنثى، وتقديم وظائف المرأة المجتمعية بصورة فاعلة.

هدفت دراسة الجبوري (2011) إلى التعرف إلى صورة المرأة في المناهج الدراسية العراقية عبر تفحص الصورة في كتاب القراءة للصف الأول، اتبع البحث في تحقيق أهداف الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على صورة المرأة في وسائل الاتصال الجماهيري، وتوصيف صورة المرأة في كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي، باستعمال أداة تحليل المضمون، توصلت الباحثة إلى ضعف تمثيل الأنثى في كتاب القراءة الموجه لتلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي وقد ظهرت النساء في مهن لم تتجاوز التصنيف الجنساني، تجنب القائمين على وضع المنهج تكريس صورة المرأة ربة البيت وهي الصورة النمطية عن المرأة في معظم وسائل

الاتصال الثقافي، ما أدى إلى غموض وضمور في حضور المرأة عنواناً وامتناً ورسمياً بالإضافة إلى ضعف ظهور المرأة العاملة في كتاب القراءة للصف الأول الابتدائي مقارنة بالرجل الذي استحوذ على نسبة 83% من المهن مقابل 17% للنساء، أن دور الكتاب المدرسي يحتم بث روح المبادرة والتغيير عند الأجيال وليس إعادة إنتاج العلاقات والأدوار الاجتماعية التقليدية ودعمها وجعلها الصورة والخيار.

هدفت دراسة **يانج (Yang, 2011)** إلى معرفة ما إذا كانت الصورة النمطية والتحيز الجنسي ما يزال سائداً في سلسلة كتب اللغة الإنجليزية، حلت الدراسة محتوى كتب اللغة الإنجليزية الصادرة حديثاً والمخصصة للصف الأول الابتدائي في هونج كونج، استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى، قد أوضحت النتائج أن كلاً من الذكور والإناث ممثلين بشكل متساوٍ في المحتوى، وكذلك الحال عند الحديث عن المشاركة في الأنشطة، وتبدو صورة الإناث أكثر وضوحاً في الرسوم التوضيحية، وبالرغم من أنه يتم ذكر أسماء الذكور أولاً في الجمل التي يرد فيها أسماء لكلا الجنسين فإن تلك الكتب تخلصت مما كان سائداً في الكتب السابقة من هيمنة الأدوار الذكورية، أوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات أخرى على كتب المرحلة الابتدائية وإجراء مقابلات مع مؤلفي الكتب للوصول إلى استنتاجات والتأكد من أن مؤلفي الكتب المعاصرين أكثر وعياً فيما يتعلق بتجنب التمييز والتحيز الجنسي في المحتوى أو الرسوم التوضيحية الواردة في الكتب المدرسية.

هدفت دراسة **جودلانجا وموكا (Godlaneja & Mocha, 2012)** إلى الكشف عن مدى استجابة المناهج وحساسيتها لقضايا النوع الاجتماعي في زمبابوي من حيث طبيعة محتوى الكتب المدرسية وطرق التدريس، ومدى رصد كتب التاريخ والأدب وغيرها لنظرية البطل والبطلة في نصوصها ومدى رصد دور كل من الرجل والمرأة من خلال هذه المناهج، تم تحليل نص الوثائق التعليمية في زمبابوي للمرحلة الثانوية لمواد الإنجليزي والرياضيات، والتاريخ واستخدمت المقابلات المتعمقة لتكامل البيانات التي تم جمعها من خلال تحليل الخطاب في المناهج التعليمية، أظهرت المناهج المدرسية في زمبابوي صوراً نمطية للنساء قد تكون ظهرت

دون وعي ومنهجية إلا أنها تعزز الصور الدونية للمرأة بالإضافة إلى ظهور واضح للذكور وإغفال للمرأة، وأظهر تحليل محتوى كتب التاريخ إعطاء الرجال مكانة بارزة في تاريخ زيمبابوي، أما نتائج المقابلات المعمقة فقد أكدت على أن المناهج الدراسية في زيمبابوي تعزز الفوارق بين الجنسين والتي تعزز سيطرة الذكور على حساب الإناث، وقد أوصت الدراسة بضمن مخاطبة احتياجات الأفراد الحساسة للنوع الاجتماعي ويعالج على أعلى مستوى بالإضافة إلى إدماج الوعي بمفهوم النوع الاجتماعي في مرحلة ما قبل وأثناء الخدمة، وتدريب المعلمين.

هدف دراسة اميني و بيرانديج (Amini & Birandiji, 2012) إلى الكشف عن مدى التحيز القائم على أساس النوع الاجتماعي في الكتب المعدة لتدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في إيران حيث اقتصر عينة الدراسة على كتب اللغة الإنجليزية للصفين الثاني والثالث الثانوي كما اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى الكتب، ولهذا الغرض أعدّ الباحث قائمة مكونة من خمسة محاور شملت: ظهور الذكور والإناث في النصوص والرسوم، ترتيب تقديم الذكور والإناث في الجمل، استخدام صيغة المذكر للحديث عن الذكور والإناث معاً، المهن التي يمارسها كلا الجنسين، وكذلك الأنشطة الواردة في النصوص أو عبر الرسوم التوضيحية، أظهرت نتائج الدراسة أن التحيز لا يزال ظاهراً بوضوح في تلك الكتب، ويتضح هذا في النسبة المتدنية لظهور النساء في النصوص والرسوم، وتقديم كتابة أسماء أو ضمائر الذكور على الإناث في الجمل، يظهر التحيز بشكل أوضح في المهن والوظائف المسندة للمرأة في المحتوى الذي يدور حول عملها بالتعليم أو التمريض، وكذلك الأنشطة التي تخصص نسبة ضئيلة منها للنساء.

هدفت دراسة أسين (Esen, 2007) إلى تحليل الكتب الصادرة في تركيا في إطار عملية الإصلاح التربوي، وذلك في ضوء تمثيل النوع الاجتماعي في تلك الكتب، حيث تشكلت عينة الدراسة من (13) كتاباً من كتب اللغة التركية واللغة الإنجليزية وكتب الدراسات الحيوية والدراسات الاجتماعية، استخدمت الباحثة المنهج التحليلي بشقيه الكمي والكيفي، حيث أعدت

الباحثة جداول تضمنت المحاور: الأدوار التقليدية للنساء، واشتراك الرجال في العناية بالأطفال، والنساء والرجال في أماكن العمل، نساء في أماكن خارج العمل والمنزل: الشارع - السوق - الحدائق - السينما.....، رجال يؤديون مهام منزلية، نساء ورجال في مواقع السلطة، وبعد تحليل الكتب في ضوء تلك المحاور، قامت الباحثة بالتحليل الكيفي الذي تطرق إلى بعض النقاط التي لم يتضمنها التحليل الكمي ومنها: عدم المساواة في الأدوار الاجتماعية، السيطرة الأبوية في المنزل، والتمييز بين الجنسين في ممارسة الأنشطة، أوضحت نتائج الدراسة أن الكتب المعدة حديثاً لا تختلف عن سابقتها فيما يتعلق بقضايا النوع الاجتماعي، وأن تلك الكتب لا تتضمن القيم المتعلقة بمساواة النوع الاجتماعي، وتفتقد إلى غرس الوعي لدى الطلبة بتلك القضايا.

هدفت دراسة الخالدي (2004) إلى استقصاء دور المنهاج المدرسي المطبق في العام الدراسي (2003، 2004) في تمكين المرأة الأردنية، تألفت عينة الدراسة من (23) فرداً يمثلون عدد من التيارات الفكرية في الأردن، وشملت الدراسة الكتب المدرسية المطبقة في العام الدراسي (2003، 2004)، استخدمت الباحثة أسلوب المقابلة شبه المقننة وتحليل البيانات المتجمعة من المقابلات، وقامت بتحليل الكتب لمعرفة الأدوار التي ظهرت بها المرأة، والمهن التي تعمل بها، وعلاقتها بالآخرين، أظهرت النتائج أن وثائق المناهج للمباحث وكتبها المدرسية لا تشمل وعباً بالثقافة الجنسية التي تسعى لتخليص المرأة من نظرتها الدونية لذاتها وتعزيز حسها بالكفاية الذاتية وأن اختيار موضوعات المحتوى التعليمي لم يكن اختياراً يلبي حاجات الفتيات، وإن أجزاء النصوص في المناهج التي شملتها هذه الدراسة لا تعكس ترجمة منظمة في مستويات تخطيط وبناء المنهاج لما يرد أحياناً في المناهج وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتضمين المناهج الدراسية مزيداً من الأدوار المعاصرة للمرأة التي تعكس الواقع الحالي، ودور المرأة في المجتمع بشكل عام.

هدفت دراسة فرج (2006) إلى التعرف على الخصائص والصفات والأدوار والمكانة الخاصة بالمرأة كما يطرحها كتاب التاريخ في مصر، هذا بالإضافة إلى التعرف على حقوق المرأة في المواثيق والداستير الدولية والمحلية والتعرف على الصورة المقدمة عن المرأة في مضمون

كتاب التاريخ في ضوء إشكاليات المرأة، اشتملت عينة الدراسة على كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي في جمهورية مصر العربية، استخدمت الباحثة المنهج التاريخي والوصفي التحليلي، كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الباحثة غياب صورة المرأة الفرعونية في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي، وأن الكتاب لم يكن موضوعياً، لأنه لم يوضح أدوار المرأة ومكانتها ومدى مشاركتها في بناء الحضارة المصرية القديمة، واكتفى ببعض الإشارات البسيطة وقد أوصت الدراسة بالمراجعة الشاملة للمناهج الدراسية في مختلف المراحل بالتحليل والتقييم، والعمل على إدراج قضايا المرأة في المناهج الدراسية وربطها بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية التي تتحقق من خلال المشاركة الفعالة للرجل والمرأة لمصلحة التطوير، والعمل على تضمين المناهج الدراسية بالإنجازات التي حققتها المرأة، والعمل على تمثيلها بنسبة عادلة بشكل يتلاءم مع صورتها ومكانتها.

هدفت دراسة محمد (2001) إلى التعرف إلى صورة المرأة والطفل كما يمكن قراءتها في الأمثال الشعبية، حتى يمكن تحديد ما يميز مكانة المرأة كزوجة أو أم أو غير ذلك من خلال المثل الشعبي، والتعرف على مدى اهتمام مقررات القراءة في المرحلة الإعدادية بقضايا المرأة والطفل، شملت عينة الدراسة الدروس المتضمنة في كتب القراءة للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية في جمهورية مصر العربية، استخدمت الباحثة منهج تحليل المحتوى، وأعدت بطاقة للتحليل لعرض معدلات تكرار كل فئة من فئات التحليل وحساب النسبة المئوية، أظهرت نتائج التحليل أن كتب القراءة بالمرحلة الإعدادية لم تتناول قضايا المرأة أو تبرز أدوارها بالقدر الكافي الذي يتناسب ومنزلتها في المجتمع، واقتصر تناول كتب القراءة على الأم التي تتصف بالحنان والعطف على أولادها، وبذلك فأدوار المرأة محدودة وهذا ما عابه البعض على المناهج التي تعكس صورة المرأة والتميز غير المبرر بين الجنسين، والأدوار المحددة للمرأة التي تجعلها أسيرة الأعمال المنزلية أو بعض الأعمال التقليدية، أوصت الدراسة بتعزيز حضور المرأة وبيان أدوارها في المناهج، وإجراء دراسات تتناول صورة المرأة والطفل في مقررات اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والثانوية.

هدفت دراسة العسالي وسويدان (2012) إلى الوقوف على مدى مراعاة محتوى المناهج الفلسطينية لأبعاد مفهوم المواطنة وانعكاساتها على السلم الاجتماعي، وذلك من خلال

تحليل المحتوى بناء على معايير عالمية وإقليمية ومحلية، اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى مناهج اللغة العربية والتربية المدنية والتربية الإسلامية للصفوف من السابع وحتى التاسع الأساسية بما فيها من رسوم ونصوص وأنشطة وتقويم، أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى الكتب قد تناول مفهوم وأبعاد السلم الاجتماعي ودور المواطنة الصالحة في بنائه ولكن بشكل غير ممنهج وعشوائي وركز على بعض المؤشرات وأهمل أخرى، وتناول مؤشرات في صف ولم يراع ضرورة حلزونيها في الصفوف التي تتبعها كما انه لم يحقق التكاملية الأفقية في الموضوعات المختلفة بالشكل الكافي، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببناء المناهج في ضوء المنهج الحلزوني مع مراعاة مصفوفة المدى والتتابع بالإضافة إلى مراعاة التوازن من بين الحقوق والواجبات في المناهج بشكل عام.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة أن هناك اهتماماً واضحاً بقضايا النوع الاجتماعي فقد تناولت الدراسات السابقة في عدد من الدول مثل: اليمن، فلسطين، الكويت، الأردن، السعودية، إيران، مصر، تركيا والباكستان وغيرها.

وفي فترات زمنية مختلفة من عام 2001 وحتى عام 2014 قد تناولت الدراسات كتب ومراحل دراسية مختلفة فبعضها استعرض صورة المرأة في كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا وكانت نتائجها متشابهة من حيث وجود تمييز واضح تجاه المرأة وإسناد أدوار تقليدية وظهور المرأة بصورة نمطية وتجاهل دورها الحقيقي باستثناء دراسة واحدة هي دراسة عساف، والفار وابو غوش (2011).

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة

1- على حد علم الباحثة تعد هذه الدراسة هي الأولى على مستوى الوطن التي هدفت إلى التعرف على مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي.

2- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة محمد(2001) ودراسة شتيوي (2003) ودراسة الناجي والرفاعي(2011) في استخدام وحدات التحليل عن طريق مجموع التكرارات وحساب النسب المئوية.

3- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي والتحليل الكمي والكيفي وقد تم استخدام هذا المنهج في الدراسات كافة باستثناء دراسة فرج (2006) والذي أضاف المنهج التاريخي إلى المنهج الوصفي التحليلي ودراسة شومان(2009) ودراسة جودلانجا وموكا(2012) التي استخدم فيهما بالإضافة إلى المنهج الوصفي التحليلي المقابلة المعمقة.

4- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عينة الدراسة من حيث الكتب المستهدفة وهي محتوى كتب اللغة العربية(مطالعة ونصوص) للصفوف من السابع إلى التاسع الأساسي في المنهاج الفلسطيني.

5- اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة محمد (2001) ودراسة ناكامورا(2002) ودراسة ملك(2004) ودراسة العسالي(2006) ودراسة أبو عياش(2006) ودراسة عمران(2008) ودراسة خورشيد(2010) ودراسة السرابي(2010) ودراسة يانج (2011) ودراسة الهذلي(2011) ودراسة الجبوري (2011) ودراسة الناجي والرفاعي(2011) ودراسة الأغا (2012) في الهدف الرئيس حيث هدفت هذه الدراسات إلى التعرف على صورة المرأة في المناهج المدرسية بينما هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى توافق محتوى الكتب عينة الدراسة مع منظومة النوع الاجتماعي وهذا يتفق مع دراسة العسالي وأيوب (2014) والتي هدفت إلى معرفة مدى مراعاة محتوى كتب المرحلة الأساسية الأولى في المنهاج الفلسطيني لمنظومة النوع الاجتماعي إلا أنها اختلفت عن الدراسة الحالية في العينة المستهدفة.

6- أوجه التشابه والاختلاف للدراسة الحالية والدراسات السابقة من حيث المكان، فقد تشابهت مع دراسة العسالي(2006) و(2008) ودراسة أبو عياش(2006) ودراسة الأغا(2012)

و دراسة العسالي وأيوب(2014) والتي طبقت على المنهاج الفلسطيني مع اختلاف عينة الكتب المستهدفة واختلفت مع دراسة محمد(2001) ودراسة فرج(2005) حيث طبقنا في جمهورية مصر ودراسة ناكامورا(2002) في اليابان ودراسة شتيوي (2003) ودراسة الخالدي(2004) ودراسة السرابي(2010) في الأردن ودراسة ملك وآخرون(2004) ودراسة الكندري وبدر(2008) في الكويت ودراسة طابع(2005) في اليمن ودراسة شومان (2009) في جنوب إفريقيا ودراسة المعمري(2009) في سلطنة عمان ودراسة جاكوي وكولنس (2010) في استراليا ودراسة خورشيد وآخرون(2010) في الباكستان ودراسة يانج(2011) في هونج كونج ودراسة الهذلي(2011) ودراسة الناجي والرفاعي(2011) في المملكة العربية السعودية ودراسة الجبوري(2011) في العراق ودراسة أميني وبيرانديج(2012) في إيران ودراسة جودلانجا وموكا(2012) في زمبابوي.

وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

ما يلي:

- 1- اختيار المنهج الوصفي التحليلي ومنهج تحليل المحتوى.
- 2- تحديد مجتمع وعينة الدراسة.
- 3- تطوير أداة الدراسة بما يتوافق مع الدراسة الحالية وتحديد بعض محاور الدراسة المراد تحليلها.
- 4- تحديد بعض المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالدراسة.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداة الدراسة

صدق الأداة

ثبات الأداة

إجراءات الدراسة

معيّار التحليل

إجراءات التحليل

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً مفصلاً للمنهج الذي اتبعته الباحثة، ووصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها وتطوير الأداة، والتحقق من مدى صدق الأداة وثباتها ووصفاً للمحاور المستهدفة في التحليل والطريقة المتبعة في تحليل هذه المحاور.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ذلك، لمناسبته لأغراض الدراسة، وهو المنهج القائم على الوصف والدراسة والتحليل لمحتوى الكتب عينة الدراسة وذلك بهدف التعرف إلى مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني للعام الدراسي 2014/2015.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على محتوى كتب المطالعة والنصوص من مقرر اللغة العربية للصفوف السابع والثامن والتاسع بجزئها من المنهاج الفلسطيني للعام الدراسي 2014/2015 (كتاب الطالب) وهي:

- كتاب لغتنا العربية للصف السابع بجزأيه.
- كتاب المطالعة والنصوص للصف الثامن بجزأيه
- كتاب المطالعة والنصوص للصف التاسع بجزأيه.

وقد توزعت الدروس في الكتب المستهدفة كما ورد في الجدول (1)

جدول (1) جدول توزيع عينة الدراسة

المجموع	الفصل الثاني	الفصل الأول	الصف
20	10	10	السابع
30	15	15	الثامن
30	15	15	التاسع

أداة الدراسة

قامت الباحثة بالاطلاع على العديد من المراجع المتعلقة بالمناهج المدرسية، بالإضافة إلى الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بصورة المرأة في المناهج وتجارب العديد من الدول في مجال حساسية المناهج للنوع الاجتماعي بالإضافة إلى التعرض لقضايا المرأة في توصيات المؤتمرات العالمية وقد تم تطوير الأداة عن بحث مقدم لتحليل محتوى كتب (1-4) بحيث اشتملت على المحاور التالية:

1- طبعة عناوين الدروس.

2- طبعة موضوعات الدروس.

3- طبعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب).

4- طبعة موضوعات التعبير الملحقه بالدروس.

5- المؤثرات البصرية.

6- طبعة المهن للرجال والنساء.

7- طبعة الأدوار للرجال والنساء.

وقد وضع كل محور في جدول خاص كانت مستويات تحليله موزعة على "حساس للنوع الاجتماعي الذكوري، وحساس للنوع الاجتماعي الأنثوي، ومحايد للنوعين الاجتماعيين" (العسالي وأيوب، 2014) مع مراعاة مبدأ التتابع الرأسي.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من السادة المحكمين الذين أبدوا آرائهم واقتراحاتهم وقد قامت الباحثة بإخراج الأداة بصورتها النهائية في ضوء الاقتراحات المقدمة منهم والملحق (1) قائمة بأسماء المحكمين.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة أعطيت عينه من الكتاب نفسه لثلاثة باحثين في هذا المجال من أجل التأكد من ثبات الأداة وذلك بعد الاطلاع على أداة الدراسة ومناقشة المحاور المراد تحليلها ثم انفرد كل باحث للقيام بتحليل المادة موضوع الدراسة، ومن ثم تم أخذ النقاط المشتركة كمؤشر على ثبات الأداة حيث بلغت نسبة ثبات الأداة 7،8% وهي نسبة ثبات جيدة لأغراض الدراسة.

إجراءات الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة وفقاً للخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات ذات العلاقة بطبيعة مشكلة الدراسة الحالية.
- تطوير أداة الدراسة وإخراجها بالصورة النهائية.
- تحديد مجتمع الدراسة ومن ثم تحديد العينة المستهدفة.
- تحديد المحاور المشمولة بالتحليل.
- استخراج النتائج من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية.
- مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة.
- الخروج بالتوصيات المناسبة.

معيار التحليل

تمت عملية التحليل وفق المعيار الآتي:

1- **حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي:** تم اعتبار المحور حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي، إذا أسس على المساواة بين النوعين في الحقوق والواجبات وأوضح حق المرأة في التعليم والعمل وممارسة حقوقها السياسية والاجتماعية بصورة مساوية للرجل ولم تظهر المرأة بصورة نمطية تقليديه.

2- **حساس للنوع الاجتماعي الذكوري:** تم اعتبار المحور حساس للنوع الاجتماعي الذكوري إذا كان هناك تحيز لصالح النوع الاجتماعي الذكوري على حساب النوع الاجتماعي الأنثوي من حيث عدم المساواة بين النوعين وإظهار الصورة التقليدية للمرأة وعدم ممارستها لكافة حقوقها السياسية والاجتماعية.

3- **محايد للنوعين الاجتماعيين:** تم اعتبار المحور محايد للنوعين الاجتماعيين إذا كان غير ذي طابع بشري ولم يشر إلى أي من النوعين الاجتماعيين باستثناء محور الأدوار والذي تم فيه اعتبار الأدوار المحايدة للنوعين الاجتماعيين إذا كانت تشير إلى كل من النوعين.

إجراءات التحليل

تمت عملية التحليل وفق الخطوات الآتية:

1- عناوين الدروس: قامت الباحثة بعملية تحليل العناوين بشكل أفقي بمعنى تحليل عناوين الدروس عينة الدراسة بشكل كامل، باعتبار العناوين هي أول محور من محاور التحليل وذلك بهدف الدقة والموضوعية وقد اتبعت الباحثة هذا المنهج في محاور التحليل كافة.

وقد قرأت الباحث العناوين بشكل دقيق ومن ثم قامت بوضع إشارة خاصة لكل عنوان حسب حساسيته للنوع الاجتماعي الأنثوي أو الذكوري أو حياديته للنوعين الاجتماعيين، وبعد ذلك تفريغ نتائج التحليل في الجدول المخصص لذلك.

2- موضوعات الدروس: قامت الباحثة بقراءة الدروس قراءة متأنية ودقيقة وذلك بهدف الوصول إلى تحليل دقيق للفئة التي يندرج تحتها موضوع الدرس وقد وضعت علامات خاصة لكل موضوع وبعد ذلك التفريغ مباشرة في الجدول المخصص لذلك.

3- طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب): بعد الاطلاع على موضوعات المناقشة والتحليل أو الفهم والاستيعاب وهي في كلا الحالتين الأسئلة الملحقة بالدروس وقد اعتبرت الباحثة الفروع أسئلة منفردة وذلك من أجل توخي الدقة ووضع علامات خاصة تم تفريغها في الجداول المخصصة لها، ولم تنطرق الباحثة إلى لغة الأسئلة والتي كانت محايدة في الأسئلة كافة.

4- طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس: قامت الباحثة بقراءة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس قراءة دقيقة وقد تم تصنيفها بوضع إشارات خاصة لكل فئة وتفرغها مباشرة في الجدول المخصص لها بناءً على حساسيتها للنوع الاجتماعي الأنثوي أو الذكوري أو حيادها للنوعين الاجتماعيين.

5- المؤثرات البصرية: قامت الباحثة بالاطلاع الدقيق على المؤثرات البصرية كافة الملحقة بالدروس ووضع إشارات خاصة للمؤثرات الحساسة للذكور وإشارات خاصة للمؤثرات الحساسة للإناث وأخرى للمحايدة للنوعين.

6- طبيعة المهن والأدوار للرجال والنساء: أعادت الباحثة قراءة الدروس مرة ثانية من أجل تحليل المهن والأدوار لكلا النوعين الاجتماعيين وقد تم وضع علامات مخصصة للمهن الذكورية وعلامات خاصة للمهن الأنثوية، وكذلك إشارات خاصة للأدوار الذكورية وأخرى للأدوار الأنثوية وتفرغها بعد ذلك في الجدول المعد لها.

7- التحليل الكمي وذلك بالعمل على عد التكرارات ووضعها في الجداول المخصصة لهذا الغرض وحساب النسب المئوية ثم تحليل المحتوى تحليلًا نوعياً.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وأسئلتها.

1. نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول والرئيس تم تحليل محتوى كتب اللغة العربية بأجزائها للصفوف من السابع وحتى التاسع في ضوء المحاور المستهدفة لفحص مدى حساسيتها للنوعين الاجتماعيين في ضوء السؤال الآتي ما مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي؟ والجدول (2) يوضح هذه المحاور وتكرارات حساسيتها وحياديتها للنوعين الاجتماعيين.

جدول (2) محاور تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف من السابع وحتى التاسع ومدى حساسيتها وحيادها للتوعين الاجتماعيين:

المجموع	حساس للتوع			المجموع			حساس للتوع			المجموع	محايد للتوعين الاجتماعيين			العنصر
	التاسع	الثامن	السابع	التاسع	الثامن	السابع	التاسع	الثامن	السابع		التاسع	الثامن	السابع	
16	5	7	4	13	5	5	3	51	20	18	13	13	طبيعة عناوين الدروس	
33	12	11	10	18	6	9	3	29	12	10	7	7	طبيعة موضوع الدرس	
487	183	204	100	178	70	76	32	800	377	260	163	163	طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب)	
20	13	0	7	8	4	0	4	18	6	0	12	12	المؤثرات البصرية	
13	4	3	6	6	1	2	3	29	10	6	13	13	طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس	
252	100	93	59	121	43	53	25	32	8	14	10	10	طبيعة الأوار للنساء والرجال	
224	92	93	39	19	9	7	3	0	0	0	0	0	طبيعة المهن للنساء والرجال	
1045	409	411	225	363	138	152	73	959	433	308	218	218	المجموع	

يتضح من خلال الجدول (2) ومن خلال التحليل لكافة المحاور المستهدفة وللكتب كافة عينة البحث ان هناك فجوة لا تزال قائمة في محتوى المناهج المدرسية، فقد بلغت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين للصف السابع (218) تكراراً وللصف الثامن(308) تكراراً وللصف التاسع(433) تكراراً بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي للمحاور المستهدفة كافة للصف السابع (73) تكراراً وللصف الثامن(152) تكراراً وللصف التاسع(138) تكراراً أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فقد بلغت للصف السابع(225) تكراراً وللصف الثامن(411) تكراراً وللصف التاسع(409) تكراراً والنقاط التالية توضح نتائج التحليل للمحاور المستهدفة في محتوى الكتب للصفوف الثلاثة.

1- طبيعة عناوين الدروس

يتضح من التحليل بان طبيعة عناوين الدروس كانت -في مجملها- محايدة للنوعين الاجتماعيين، فقد بلغ تكرار عناوين الدروس المحايدة في الكتب الثلاثة (السابع، والثامن، والتاسع) واحد وخمسين تكراراً (51) أما العناوين الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي فقد كانت (13) تكراراً أما العناوين الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فقد بلغت (16) تكراراً.

2- طبيعة موضوعات الدروس

يتضح من التحليل بأن طبيعة موضوعات الدروس المحايدة للنوعين الاجتماعيين قد بلغت (29) تكراراً بينما كانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (33) تكراراً أما الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي فقد كانت (18) تكراراً أما حيث تبين من خلال تحليل موضوعات الدروس للكتب عينة البحث ان هنالك ستة دروس فقط كانت الأنثى هي محور تلك القصة أو ذلك الدرس، وهم قصة أم موسى وهو الدرس الثامن من الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف الثامن والدرس الرابع عشر من الجزء الأول من كتاب الصف الثامن حمل عنوان ذاكرة المكان، وهو قصة للكاتبة ليانة بدر تصور فيه ذكريات طفولتها مع بعض التفاصيل، والدرس الخامس من الجزء الثاني من كتاب اللغة العربية للصف السابع وحمل عنوان

هدى شعراي، والدرس السابع من الجزء الأول للكتاب نفسه وهي قصة بائعة الكبريت، والدرس الثالث من كتاب اللغة العربية هو قصة وصية أم لابنتها والدرس الثالث عشر من كتاب اللغة العربية من الجزء الثاني للصف التاسع حمل عنوان بنت الشاطئ، ماعدا ذلك فقد كانت الموضوعات الحساس للنوع الاجتماعي الأنثوي هي قصائد شعرية اقتصر ظهور المرأة بالاشتراك مع الرجل وليست هي محور الدرس.

3- طبيعة موضوعات المناقشة التحليل (الفهم الاستيعاب)

يتضح من التحليل بان طبيعة موضوعات أسئلة الدروس والتي حملت عنوان المناقشة والتحليل للصف الثامن والتاسع والفهم الاستيعاب للصف السابع كانت - في مجملها- محايدة للنوعين الاجتماعيين، فقد بلغ مجموع الأسئلة المحايدة (800) تكرار أما الأسئلة الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي فقد كانت (178) تكراراً بينما بلغت الأسئلة الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (487) تكراراً.

4- طبيعة المؤثرات البصرية

يتضح من التحليل بان طبيعة المؤثرات البصرية الملحقة بالدروس وجود تقارب في التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين والتي بلغت (18) تكرار والتكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري والتي بلغت (20) تكراراً فيما كانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (8) تكرارات وهي الأقل من مجموع التكرارات.

5- طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس

يتضح من التحليل بأن طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس - في مجملها- محايدة للنوعين الاجتماعيين فقد بلغ مجموعها للكتب كافة (سابع، وثامن، وتاسع) (48) موضوعاً حيث بلغت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين (29) تكراراً والحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (6) تكرارات فيما كانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (13) تكراراً.

6- طبيعة الأدوار للنساء للرجال

يتضح من خلال التحليل ان التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين بلغت (32) تكراراً فيما كانت الأدوار التي أسندت للرجل هي ضعف الأدوار التي أسندت للمرأة حيث بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (121) تكراراً بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الذكوري (252) تكراراً.

7- طبيعة المهن للنساء للرجال

يتضح من خلال التحليل لطبيعة المهن أنها كانت حساسة للنوع الاجتماعي الذكوري بعدد تكرارات يفوق كثيراً المهن الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي، فقد بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (19) تكراراً فقط، فيما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (224) تكراراً.

2. نتائج السؤال الثاني

ما مدى التتابع الرأسي(الحلزوني) في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب للصفوف الثلاث عينة الدراسة؟

تبين من خلال تحليل محتوى الكتب الثلاثة عينة الدراسة وهي كتب اللغة العربية للصفوف (سابع، وثامن، وتاسع) بفصلها الأول والثاني أنها لم تراعي التتابع الرأسي في إظهار قضايا النوع الاجتماعي كما هو موضح في الجدول رقم (2) فظهور التتابع الرأسي(الحلزوني)، في بعض محاور التحليل، وعدم ظهورها في البعض الآخر دليل واضح على العشوائية وعدم التخطيط المسبق وعدم إتباع منهجية علمية في إعداد المناهج المدرسية.

في موضوع الحياد للنوعين الاجتماعيين للصفوف (سابع، ثامن، تاسع) في محور عناوين الدروس كانت التكرارات (13، 18، 20)، أما محور موضوعات الدروس فكانت (7، 10، 12) والمناقشة والتحليل كانت (163، 260، 377)، فيما يتعلق بالجزء الآخر من محاور

التحليل فكانت عشوائية ففي محور المؤثرات البصرية للصفوف (سابع، وثامن، وتاسع) كانت (12، 0، 6)، ومحور طبيعة موضوعات التعبير (13، 6، 10).

فيما يتعلق بحساسية المحاور المستهدفة للنوع الاجتماعي الأنثوي في الصفوف (سابع، وثامن، وتاسع) فكانت في محور طبيعة المهن للرجال والنساء (3، 7، 9) على التوالي وهو المثال الوحيد الذي اتبع فيه المنهج الحلزوني والذي يتسع مع تتابع الصفوف أما باقي المحاور فهي أيضا عشوائية، فعلى سبيل المثال في محور موضوعات الدروس في الصف السابع كانت الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (3) تكرارات، في الصف الثامن (9) تكرارات، أما في الصف التاسع بلغت (6) تكرارات أما في محور المؤثرات البصرية فقد كانت في الصف السابع (4) تكرارات وفي الصف الثامن لم يظهر أي من هذه المؤثرات في فصلي الكتاب أما في الصف التاسع فقد كانت (4) تكرارات وهذا أيضا ما ظهر في المحاور المستهدفة كافة في التحليل.

فيما يتعلق بحساسية المحاور المستهدفة في التحليل للنوع الاجتماعي الذكوري كانت بعض المحاور تظهر التتابع الرأسي أو (الحلزوني) والبعض الآخر من المحاور تظهر العشوائية وعدم التخطيط، فعلى سبيل المثال في محور طبيعة موضوعات الدروس فقد كانت (سابع، وثامن، وتاسع) (10، 11، 12)، تكراراً أيضا في محور الأدوار فقد كانت (59، 93، 100) تكراراً أما باقي المحاور فهي أيضا عشوائية ففي محور عناوين الدروس في الصف السابع كانت (4) تكرارات، في الثامن كانت (7) تكرارات، في التاسع كانت (5) تكرارات كذلك في محور المؤثرات البصرية في السابع كانت (7) تكرارات في الثامن كانت (0) في التاسع كانت (13) تكراراً.

من خلال الأمثلة التي تم طرحها في إجابة السؤال الثاني والذي تم توضيحه من خلال الجدول رقم (2) ومن خلال عرض الأمثلة فليس هناك خطة ممنهجة ومدرسة في تناول قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب المدرسية.

3. نتائج السؤال الثالث

تمت عملية التحليل لمحتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة بفصليتها الأول والثاني

في ضوء السؤال الآتي:

ما مدى التوازن في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب عينة الدراسة بفصليتها؟

جدول (3) نتائج تحليل المحاور المستهدفة للصف السابع بجزأيه

النسبة المئوية لمجموع التكرارات	حساس للنوع الاجتماعي الذكوري			النسبة المئوية لمجموع التكرارات			حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي			النسبة المئوية لمجموع التكرارات			العنصر
	مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول	مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول	مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول	مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الأول	مجموع التكرارات	
%20	4	2	2	3	2	1	3	2	1	13	6	7	طبيعة عناوين الدروس
%50	10	4	6	3	2	1	3	2	1	7	4	3	طبيعة موضوع الدرس
%33.8	100	65	35	32	23	9	32	23	9	163	63	100	طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب)
%30.4	7	3	4	4	2	2	4	2	2	12	6	6	المؤثرات البصرية
%27	6	3	3	3	2	1	3	2	1	13	8	5	طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس
%63	59	36	23	25	18	7	25	18	7	10	5	5	طبيعة الأدوار للنساء والرجال
%93	39	20	19	3	2	1	3	2	1	0	0	0	طبيعة المهن للنساء والرجال

1- طبيعة عناوين الدروس

يتضح من خلال التحليل وكما هو موضح في الجدول رقم(3) بان طبيعة عناوين دروس اللغة العربية للصف السابع بجزأيه كانت -في مجملها- محايدة للنوع الاجتماعي، تبين من خلال التحليل ان التكرارات المحايدة كانت (7) تكرارات للفصل الأول و(6) تكرارات للفصل الثاني بمجموع (13) تكرار أي ما نسبته (65%) من مجموع الدروس وذلك يعود إلى ان مجمل الموضوعات التي تطرح في كتب اللغة العربية هي موضوعات لها خصوصيتها لكونها منتقاه من مختلف ميادين الحياه، أما العناوين الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي فقد بلغ عدد التكرارات (1) تكرار للفصل الأول و(2) تكرار للفصل الثاني بمجموع (3) تكرارات أي ما نسبته (15%) من نسبة العناوين وهي الدروس(السابع من الجزء الأول من الكتاب والذي حمل عنوان بائعة الكبريت والدرس الخامس من الجزء الثاني من الكتاب والذي حمل عنوان هدى شعراوي والدرس السادس من الجزء الثاني من الكتاب والذي حمل عنوان مسرحية عنتره وعبلة)، أما فيما يتعلق بالعناوين الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فقد بلغ عدد التكرارات (2) للفصل الأول و(2) للفصل الثاني بمجموع (4) تكرارات أي ما نسبته (20%) من مجموع النسب وهي الدروس(الثالث من الجزء الأول والذي حمل عنوان رجال في الشمس والدرس الثامن من الجزء الأول والذي حمل عنوان عمرو بن العاص والدرس الثالث من الجزء الثاني والذي حمل عنوان الغريب والدرس الثامن من الجزء الثاني وحمل عنوان أحمد زويل.

2- طبيعة موضوعات الدروس

يتضح من خلال التحليل لمحور موضوعات الدروس كما هو موضح في الجدول رقم (3) أن التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين بلغت (3) تكرارات للفصل الأول و(4) تكرارات للفصل لثاني بمجموع (7) تكرارات أي ما نسبته(35%) أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي وهي الأقل من مجموع التكرارات (1) للفصل الأول و(2) للفصل الثاني بمجموع (3) تكرارات أي ما نسبته (15%) من مجموع النسب فيما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري وهي النسبة الأعلى من مجموع التكرارات فقد بلغت للفصل الأول

(6) وللفصل الثاني (4) تكرارات بمجموع (10) تكرارات أي ما نسبته (50%) فقد اقتصرت الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي على (3) موضوعات كان الدرس الأول هو قصة مترجمة لجان كريستيان أندرسون وترجمها عيسى الناعوري وهي قصة فتاه تبيع الكبريت، تناول الدرس الثاني حياة الناشطة "هدى شعراوي" وهي ناشطة مصرية دعت إلى تحرير المرأة وقد تناول الدرس مراحل حياتها ابتداء من مولدها ونشأتها مروراً بمنجزاتها حتى نهاية حياتها، أما الدرس الثالث فهو جزء من قصة لأحمد شوقي وهو حوار بين عبلة وأبيها وعمها فقد دافعت عبلة عن وجهة نظرها في زواجها من عنتره من خلال ذكر صفاته وليس أدل على هذا من أن المرأة تدافع عن حقها في اختيار زوجها، وإن كان هذا الموقف لا يعمم، لكن ومن خلال التحليل لموضوعات الدروس تبين ان هناك فجوه في طرح الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي والنوع الاجتماعي الذكوري، فقد تبين أن الموضوعات القيمة وذات الأهمية هي حساسة للنوع الاجتماعي الذكوري، مثل درس "الألعاب الأولمبية" والتي لم يأت فيها على ذكر النساء فقد اقتصر الحديث فيها على الذكور، بالإضافة إلى درس "فضل العرب على العالم" والذي ذكر فيه العديد من علماء العرب وقد ورد درس عن العالم "أحمد زويل" كما تحدث درس حمل عنوان "الشباب عماد الوطن" مع ان لفظ الشباب هو للذكور والإناث إلا أنه من خلال القراءة المتأنية تبين أن المقصود هم الذكور، كما تود الباحثة توضيح السبب في كون العناوين المحايدة كانت هي الأعلى من حيث مجموع التكرارات والنسبة حيث اتضح من خلال التحليل أن العناوين تكون محايدة للنوعين الاجتماعيين أما الموضوعات فتركز على النوع الاجتماعي الذكوري.

بالإضافة إلى الأمثلة التي ذكرت سابقاً عند طرح درس المعاجم والشباب عماد الوطن والألعاب الأولمبية وفضل العرب على العالم فقد تم اعتبار هذه العناوين محايدة لكلا النوعين الاجتماعيين، ولكن عند تحليل محور موضوعات الدروس اتضح ان الموضوعات حساسة للنوع الاجتماعي الذكوري، وهذا هو سبب كون حصول العناوين المحايدة على النسبة الأعلى من التكرارات فيما حصول الذكور على النسبة الأعلى من الموضوعات.

3- طبيعة موضوعات المناقشة التحليل (الفهم الاستيعاب)

يتضح من خلال التحليل للأسئلة الواردة وكما هو موضح في الجدول رقم (3) في الكتاب والتي حملت عنوان الفهم والاستيعاب والتي بلغت (275) سؤالاً موزعه على دروس الكتاب بفصليه فقد بلغت التكرارات المحايد للنوعين الاجتماعيين (100) تكراراً للفصل الأول و (63) تكراراً للفصل الثاني بمجموع (163) تكراراً أي ما نسبته (52.2%) من مجموع الأسئلة (%). أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي فقد بلغت (9) تكرارات للفصل الأول و (23) تكراراً للفصل الثاني بمجموع (32) تكراراً أي ما نسبته (10.8%) بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (35) تكراراً للفصل الأول و (75) تكراراً للفصل الثاني بمجموع (100) تكراراً أي ما نسبته (33.8%) من مجموع النسب مع التنويه إلى أن التحليل لم يتطرق إلى لغة الأسئلة والتي كانت في جميع الأسئلة هي لغة محايدة لأنها أتت بضمير المتكلم، والتحليل تضمن موضوعات الأسئلة بالإضافة إلى أنه تم تحليل فروع الأسئلة كافة وقد تبين من خلال التحليل ان هناك تبايناً في نتائج التحليل وهذا التباين يظهر الفجوة القائمة بين النوعين الاجتماعيين فلم يكن هناك أي نوع من التوازن في توزيع الأسئلة.

4- طبيعة المؤثرات البصرية

يتضح من خلال التحليل لمحور المؤثرات البصرية الملحقة بالدروس وكما هو موضح في الجدول رقم (3) ان مجموع التكرارات بلغت (23) تضمنت الصور والرسوم والإيماءات كان منها ضمن نتائج التحليل (12) صورة محايدة للنوعين الاجتماعيين موزعه على فصلي الكتاب (6) تكرارات للفصل الأول و (6) تكرارات للفصل الثاني أي ما نسبته (52.1%) من مجموع النسب بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (4) تكرارات (2) منها للفصل الأول و (2) للفصل الثاني أي بنسبة (17.3%) من مجموع النسب أما المؤثرات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فقد بلغت التكرارات (7) تكرارات (4) للفصل الأول و (3) للفصل الثاني أي ما نسبته (30.4%) من مجموع النسب فقد ظهر من المؤثرات البصرية الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي صورة تظهر مجموعة من اللاعبين الذكور والإناث، وهذا يدل على قدرة المرأة على المشاركة في مجال الألعاب الرياضية وأنها ليست مقتصرة على الذكور.

5- طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس

يتضح من خلال التحليل وكما هو موضح في الجدول رقم(3) أن موضوعات التعبير والتي بلغت (22) موضوعاً تبين أن (13) موضوعاً منها محايدة للنوعين الاجتماعيين (5) للفصل الأول و(8) للفصل الثاني أي ما نسبته (59%) من مجموع النسب وان(3) موضوعات منها حساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي(1) للفصل الأول و(2) للفصل الثاني أي ما نسبته (14%) من مجموع النسب بينما كانت (6) موضوعات حساسة للنوع الاجتماعي الذكوري(3) للفصل الأول و(3) للفصل الثاني أي ما نسبته (27%) من مجموع النسب بينما.

6- طبيعة الأدوار للنساء والرجال

أما فيما يتعلق بنتائج تحليل الأدوار فقد اتضح من خلال التحليل أن مجموع الأدوار الواردة في الكتاب هي (94) تكراراً، بلغت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين (10) تكرارات (5) للفصل الأول و(5) للفصل الثاني أي ما نسبته(11%) من مجموع النسب أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (25) تكراراً منها(7) للفصل الأول من الكتاب و(18) للفصل الثاني أي ما نسبته (27%) بينما كان مجموع التكرارات الحساسة للنوع الذكوري (59) تكراراً موزعه على فصلي الكتاب (23) للفصل الأول و(36) للفصل الثاني أي ما نسبته(63%) من مجموع النسب وقد تبين من خلال التحليل لمحور الأدوار أنه تم إسناد الأدوار النمطية التقليدية للمرأة مثل (أم، ابنة، جدة، زوجة، امرأة)، ولم تحصل المرأة على أي دور سوى هذه الأدوار والتي وردت في الدروس كافة وقد تم استثناء(الصفات وأبو فلان وأم فلان) ولم تدخل في تحليل محور الأدوار.

7- طبيعة المهن للنساء والرجال

يتضح من خلال التحليل للمهن الواردة في الكتاب وكما هو موضح في الجدول رقم (3) أن النسبة الأعلى من هذه المهن كانت حساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فقد بلغت مجموع التكرارات الخاصة بالمهن الذكورية (39) مهنة (19) منها للفصل الأول و(20) للفصل الثاني

أي ما نسبته (93%) من مجموع النسب بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (3) مهن (1) للفصل الأول و(2) للفصل الثاني أي ما نسبته (7%) من مجموع النسب، ولم تظهر أي مهنة للمرأة كطبيبة أو عالمة وذلك على العكس من المهن الذكورية التي استحوذت على النصيب الأكبر من مجموع المهن ما بين مؤرخ وعالم ومؤلف ورئيس ومهندس ومفتش وفيلسوف وكاتب.

جدول (4) نتائج تحليل المحاور المستهدفة للصف الثامن بجزأيه

النسبة المئوية لمجموع التكرارات	حساس للنوع الاجتماعي الذكوري			النسبة المئوية لمجموع التكرارات	حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي			النسبة المئوية لمجموع التكرارات	محايد للنوعين الاجتماعيين			العنصر
	مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول		مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول		مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول	
23.3%	7	5	2	5	3	2	18	7	11	11	11	طبيعة عناوين الدروس
36.6%	11	7	4	9	4	5	10	4	6	6	6	طبيعة موضوع الدرس
37.7%	204	124	80	76	37	39	260	124	136	136	136	طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب)
0%	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	المؤثرات البصرية
827.2%	3	0	3	2	2	0	6	3	3	3	3	طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس
61%	104	42	62	53	25	28	14	1	13	13	13	طبيعة الأموار للنساء والرجال
93%	93	54	39	7	2	5	0	0	0	0	0	طبيعة المهن للنساء والرجال

1- طبيعة عناوين الدروس

يتضح من خلال التحليل وكما هو موضح في الجدول رقم (4) بأن طبيعة عناوين دروس اللغة العربية للصف الثامن بجزأيه كانت -في مجملها- محايدة للنوعين الاجتماعيين بمجموع (18) تكراراً موزعه على فصلي الكتاب (11) تكراراً للفصل الأول و(7) تكرارات للفصل الثاني أي بنسبة(60%) من مجموع النسب كما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (5) تكرارات (2) للفصل الأول و(3) للفصل الثاني أي ما نسبته (16.6%) من مجموع النسب فيما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (7) تكرارات (2) منها للفصل الأول و(5) للفصل الثاني أي ما نسبته (23.3%) من مجموع النسب.

2- طبيعة موضوعات الدروس

يتضح من خلال التحليل لمحور موضوعات الدروس كما هو موضح في الجدول رقم(4) أن التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين بلغت (10) تكرارات (6) للفصل الأول و(4) للفصل الثاني أي ما نسبته (33.3%) من مجموع النسب فيما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي فقد بلغت (9) تكرارات (5) للفصل الأول و(4) للفصل الثاني أي ما نسبته (30%) من مجموع النسب أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (11) تكرار(4) للفصل الأول و(7) للفصل الثاني أي ما نسبته (36.6%) من مجموع النسب وقد تبين من خلال التحليل لمحور موضوعات الدروس ان هناك تقارباً في توزيع الموضوعات بين النوعين الاجتماعيين، فعلى سبيل المثال فقد وردت المرأة بصورة بعيدة عن النمطية في بعض الدروس ففي درس "أم موسى" وهي قصة تروي لنا بطولة من بطولات المرأة في القرآن الكريم، حيث وصف الدرس بطولة وجرأة وقوة أم سيدنا موسى عليه السلام الأمر الذي أدى إلى أن تطيع الأمر الإلهي في وضع ابنها موسى وهو رضيع في تابوت وتلقيه في النهر بالإضافة إلى درس خطبة عائشة رضي الله عنها في رثاء أبيها أبي بكر، حيث بينت أن موهبة الإلقاء والخطابة ليست مقتصرة على الرجال، بل إن النساء في القدم ومنذ عهد الرسول كنّ يمتلكن هذه الموهبة.

3- طبيعة موضوعات المناقشة التحليل (الفهم الاستيعاب)

يتضح من خلال التحليل للأسئلة الواردة وكما هو موضح في الجدول رقم (4) في الكتاب والتي حملت عنوان المناقشة والتحليل والتي بلغت (540) سؤالاً فقد بلغت التكرارات المحايد للنوعين الاجتماعيين (260) تكراراً (136) للفصل الأول و(124) للفصل الثاني أي ما نسبته (48.1%) بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي فقد بلغت (76) تكراراً موزعه على فصلي الكتاب (39) للفصل الأول و(37) للفصل الثاني أي ما نسبته (14%) من مجموع النسب أما التكرارات الحساسة للنوع الذكوري (204) تكراراً (80) منها للفصل الأول و(124) للفصل الثاني أي ما نسبته (37.7%) مع التنويه إلى ان التحليل لم يتطرق إلى لغة الأسئلة والتي كانت في جميع الأسئلة هي لغة محايدة، لأنها أتت بضمير المتكلم والتحليل تضمن موضوعات الأسئلة بالإضافة إلى انه تم تحليل فروع الأسئلة كافة، وقد تبين من خلال التحليل ان هناك تبايناً في نتائج التحليل وهذا التباين يظهر الفجوة القائمة بين النوعين الاجتماعيين.

4- طبيعة المؤثرات البصرية

يتضح من خلال التحليل لمحور المؤثرات البصرية الملحقة بالدروس وكما هو موضح في الجدول رقم (4) أن هذا المحور من محاور التحليل غير موجود أي أن التكرار (0) والنسبة المئوية (0%) فقد تم تجاهل إرفاق الصور والرسوم في الكتاب بجزئية رغم ما تحمله الصورة من تأثير في الطلاب فلا ينكر أحد ما تحمل الصورة من أهمية في نفس المتلقي فالكثير من المعرفة تأتي عن طريق النظر فللصورة أهمية بالغة في إشراك الحواس وتنمية القدرة الإبداعية وزيادة فاعلية العملية التعليمية، كما تعمل على استثارة اهتمام المتعلم وتجعله أكثر استعداداً لتقبل المادة المعرفية فهي ليست بالموضوع السهل، لأنها تتطلب مهارة تفوق مهارة قراءة الكلمة والجملة نظراً لما تتركه من اثر.

5- طبيعة موضوعات التعبير الملحق بالدروس

يتضح من خلال تحليل محور موضوعات التعبير الملحقة بالدروس وكما يوضح الجدول رقم (4) والتي بلغت (11) موضوعاً أن (6) موضوعات منها كانت محايدة للنوعين الاجتماعيين

موزعه بالتساوي على فصلي الكتاب (3) تكرارات لكل فصل أي بنسبة (54.5%) أما الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي بلغت (2) في الفصل الثاني من الكتاب فقط أي بنسبة (18.1%) وكانت نسبة الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (27.2%) أي بتكرار بلغ (3) موضوعات، و جميعها في الفصل الأول من الكتاب فيما خلا الفصل الثاني من موضوعات التعبير الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري من مجموع النسب، من الواضح أن هناك منطقيّة في توزيع موضوعات التعبير بين النوعين الاجتماعيين إلا ان هناك فجوة واضحة في إعداد المناهج بسبب إهمال موضوعات التعبير وأهميتها في تنمية فن الكتابة عند الفئة المستهدفة من المنهاج فليس من المنطق وضع (11) موضوعاً تعبير فقط وتوزيعها على دروس الكتاب.

6- طبيعة الأدوار للنساء والرجال

أما فيما يتعلق بتوزيع الأدوار فقد بلغت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين فقد بلغت (14) منها (13) تكراراً للفصل الأول و(1) للفصل الثاني بما نسبته (8%) من مجموع النسب، أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي فقد بلغت (53) دوراً منها (28) للفصل الأول و(25) للفصل الثاني بما نسبته (31%) فيما كانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (104) منها (62) للفصل الأول و(42) للفصل الثاني أي بنسبة (61%) من مجموع النسب.

ومن خلال الأدوار المسندة بالمرأة في محتوى الكتب ومن خلال المحاور المستهدفة في التحليل، فقد تبين ان هذه الأدوار تعمل على تعزيز الدور الإنجابي من خلال الصورة النمطية للمرأة كأم وزوجة وسلفه ووالده وابنه وأخت وأرملة وعروس، ما يعزز الصورة النمطية التقليدية للمرأة.

7- طبيعة المهن للنساء والرجال

يتضح من خلال التحليل للمهن الواردة في الكتاب وكما هو موضح في الجدول رقم(4) أن النسبة الأعلى من هذه المهن كانت حساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فقد بلغت مجموع

التكرارات الخاصة بالمهن الذكورية (93) مهنة موزعه على فصلي الكتاب (39) للفصل الأول و(54) للفصل الثاني، أي ما نسبته (93%) من مجموع النسب بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (7) مهن، إذ كان (5) مهن منها في الفصل الأول و(2) للفصل الثاني أي ما نسبته (7%) من مجموع النسب حيث ظهرت المرأة على سبيل المثال بمهنة معلمة، وكاتبة ولم تظهر بأي من المهن التي تتطلب قدرات ومهارات عقلية كالمهن التي أسندت للرجل والذي ظهر في(93) مهنة تنوعت بين (طبيب ومؤرخ وعالم وخليفة وشرطي وأديب وحاكم وجندي ووزير ومؤلف وصياد ورئيس ونحات وعداء ومعلم وجراح وأستاذ) حيث تظهر الفجوة القائمة في محتوى الكتب من خلال توزيع المهن بين النوعين الاجتماعيين.

جدول (5) نتائج تحليل المحاور المستهدفة للصف التاسع بجزأيه

النسبة المئوية لمجموع التكرارات	حساس للنوع الاجتماعي الذكوري			النسبة المئوية لمجموع التكرارات			حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي			النسبة المئوية لمجموع التكرارات	محايد للنوعين الاجتماعيين			العنصر
	مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول	مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول	مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول		مجموع التكرارات	تكرارات الفصل الثاني	تكرارات الفصل الأول	
%16.6	5	2	3	5	2	3	5	2	3	%66.6	20	11	9	طبيعة عناوين الدروس
%40	12	5	7	6	4	2	6	4	2	%40	12	6	6	طبيعة موضوع الدرس
%30.3	183	94	89	70	35	35	70	35	35	%62.5	377	194	183	طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب)
%56.5	13	13	0	4	4	0	4	4	0	%26	6	3	3	المؤثرات البصرية
%26.6	4	2	2	1	1	0	1	1	0	%66	10	5	5	طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس
%66	100	38	62	43	21	22	43	21	22	%5	8	5	3	طبيعة الأدوار للنساء والرجال
%91	92	52	40	9	6	3	9	6	3	%0	0	0	0	طبيعة المهن للنساء والرجال

1- طبيعة عناوين الدروس

يتضح من خلال التحليل وكما هو موضح في الجدول رقم(5) بان طبيعة عناوين دروس اللغة العربية للصف التاسع جزأيه كانت - في مجملها- محايدة للنوع الاجتماعي فقد بلغت التكرارات المحايدة (20) تكراراً، (9) تكرارات منها للفصل الأول و(11) تكراراً للفصل الثاني أي بنسبة(66.6%) من مجموع النسب فيما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (5) تكرارات،(2) للفصل الأول و(3) تكرارات للفصل الثاني أي مانسبته (16.6%) من مجموع النسب كما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (5) تكرارات، (3) تكرارات للفصل الأول و(2) للفصل الثاني أي ما نسبته (16.6%) من مجموع النسب فيما حيث أظهرت نتائج التحليل لمحور عناوين الدروس أن هناك تساوياً في عدد الدروس الحساسة لكلا النوعين الاجتماعيين، وأن النسبة الأعلى من مجموع التكرارات هي محايدة للنوعين الاجتماعيين ويعزى السبب في ذلك إلى أن دروس اللغة العربية هي مستقاة من مختلف ميادين الحياة فقد تكون دينية أو تاريخية أو علمية أو جغرافية أو رياضية فهي في مجملها تعمل على غرس قيم ومبادئ أخلاقية وعادات وتقاليد وهذا هو سبب وصف العناوين في مجملها محايدة للنوعين الاجتماعيين.

2- طبيعة موضوعات الدروس

يتضح من خلال التحليل لمحور موضوعات الدروس كما هو موضح في الجدول رقم(5) أن التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين بلغت (12) تكراراً موزعه على فصلي الكتاب بواقع (6) تكرارات لكل فصل أي ما نسبته (40%) من مجموع النسب فيما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (6) تكرارات،(2) منها للفصل الأول و(4) للفصل الثاني أي ما نسبته (20%) أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فقد بلغت (12) تكرار موزعه على فصلي الكتاب،(7) تكرارات للفصل الأول، و(5) تكرارات للفصل الثاني أي ما نسبته (40%) من مجموع النسب، فمن خلال التحليل اتضح أن الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي لم تعط المرأة أي نوع من المساواة، ومن خلال عرض

الموضوعات تبين ان أربعة موضوعات كانت قصائد شعرية، قصيدتان نظمتا عن الأم، الأولى للشاعر الفلسطيني عز الدين المناصرة حملت عنوان لا ترحلي لا ترحلي، وفيها يخاطب الشاعر أمه ويطلب من عائلته الانغراس في الأرض وعدم مغادرتها، والثانية للشاعر الفلسطيني محمود درويش استحضر فيها الشاعر أمه التي أحبها حبا ملاً قلبه فخلع عليها دلالات عديدة فهي الأم البيولوجية ذات الحضن الدافئ، فيما تحدثت قصيدة أخرى تسببت في مصرع صاحبها وقد نظمها من أجل الحصول على فرصة للزواج من أميرة تدعى دعد اشترطت على المتقدم للزواج منها أن ينظم فيها الشعر الجميل أما قصيدة الشاعر الشريف الرضي فيصور فيها لوعة الحب الصادق الوفي، وهذه النصوص الشعرية التي ظهرت فيها المرأة لم تصور المرأة في أعمال أدبية أو علمية إلا في درس واحد هو الدرس الثالث عشر من الجزء الثاني من الكتاب والذي حمل عنوان بنت الشاطئ ويصور من خلاله سيرة حياة الاستاذة الجامعية عائشة عبد الرحمن بنت الشاطئ.

3- طبيعة موضوعات المناقشة التحليل (الفهم الاستيعاب)

يتضح من خلال التحليل للأسئلة الواردة وكما هو موضح في الجدول رقم(5) في الكتاب والتي حملت عنوان المناقشة والتحليل والتي بلغت(603) سؤالاً موزعه على دروس الكتاب بفصليه فقد بلغت التكرارات المحايد للنوعين الاجتماعيين (377) تكراراً (183) منها للفصل الأول و(194) للفصل الثاني أي ما نسبته (62.5%) بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (70) تكراراً موزعه بالتساوي على فصلي الكتاب(35) لكل فصل أي ما نسبته (11.6%) من مجموع النسب فيما كانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري(183) تكراراً، منها (89) للفصل الأول و(94) للفصل الثاني أي ما نسبته (30.3%) ، مع التنويه إلى ان التحليل لم يتطرق إلى لغة الأسئلة والتي كانت في جميع الأسئلة هي لغة محايدة، لأنها أنتت بضمير المتكلم والتحليل تضمن موضوعات الأسئلة بالإضافة إلى أنه تم تحليل فروع الأسئلة كافة وقد تبين من خلال التحليل ان هناك تبايناً في نتائج التحليل وهذا التباين يظهر الفجوة القائمة بين النوعين الاجتماعيين.

4- طبيعة المؤثرات البصرية

يتضح من خلال التحليل لمحور المؤثرات البصرية الملحقة بالدروس وكما هو موضح في الجدول رقم(5) أن مجموع التكرارات بلغت (23) تضمنت الصور والرسوم والإيماءات كان منها ضمن نتائج التحليل (6) صورة محايدة للنوعين الاجتماعيين موزعه على فصلي الكتاب بالتساوي (3) تكرارات لكل فصل أي ما نسبته (26%) من مجموع النسب أما المؤثرات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (4) تكرارات في الفصل الثاني من الكتاب فيما لم يتضمن الفصل الأول أي تكرار أي بنسبة (17.3%) من مجموع النسب بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (13) تكرار في الفصل الثاني من الكتاب فقط، أي ما نسبته (56.5%) من مجموع فمن خلال تحليل المؤثرات البصرية كافة تبين ان هناك تفاوتاً في توزيعها بين الذكور والإناث حيث كانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري ثلاثة أضعاف المؤثرات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي وهذا مؤشر على أن واضعي المناهج لم يكونوا قريبين ولو قليلاً من تنفيذ ما هو مطلوب من وجهة نظر النوع الاجتماعي، ومن تحقيق مبدأ التوازن بين النوعين الاجتماعيين وأن كان هذا ممكن التنفيذ إذا توافر قرار سياسي وقناعه لدى مؤلفي الكتب.

ولا أعلم إذا كان مصممو المناهج يدركون ما تلعبه هذه المؤثرات من دور في بناء شخصية المتعلم، وخاصة إذا كانت تراعي التوازن بين النوعين الاجتماعيين في عرض الصور وبما أن استخدام الصور في محتوى الكتب المدرسية من المفترض أن تهدف إلى تنمية الإدراك الحسي ويزيد من فاعلية دور كل من المعلم والمتعلم والمحتوى والموقف التعليمي والتعلمي داخل الصف وخارجه، فهذا يتطلب من القائمين على المناهج مراعاة أن تخدم هذه المؤثرات منظومة النوع الاجتماعي.

5- طبيعة موضوعات التعبير الملحق بالدروس

يتضح من خلال تحليل محور موضوعات التعبير الملحقة بالدروس وكما يوضح الجدول رقم(5) والتي بلغت (15) موضوعاً موزعه على دروس الكتاب أن (10) موضوعات منها

كانت محايدة للنوعين الاجتماعيين بعدد تكرارات (5) لكل فصل من فصول الكتاب أي بنسبة (66.6%) أما الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي بلغت (1) تكرار في الفصل الثاني من الكتاب أي بنسبة (6.6%) من مجموع النسب فلم يرد النوع الاجتماعي الأنثوي إلا في موضوع واحد وهو التعبير الملحق بالدرس الثالث عشر من الجزء الثاني من الكتاب وهو حين طلب الكتابة عن إحدى الشخصيات النسائية في المجال العلمي أو الأدبي وكانت نسبة الموضوعات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (26.6%) أي بتكرار بلغ (4) موضوعات موزعه أيضا بالتساوي على فصلي الكتاب وقد اتضح من خلال التحليل أن النسبة الأعلى لموضوعات التعبير كانت محايدة للنوعين الاجتماعيين.

6- طبيعة الأدوار للنساء والرجال

أما فيما يتعلق بتوزيع الأدوار فقد بلغت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين (8) تكرارات، (3) في الفصل الأول و (5) في الفصل الثاني بما نسبته (5%) من مجموع النسب فيما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (43) تكرار منها (22) تكراراً في الفصل الأول و (21) تكراراً في الفصل الثاني بما نسبته (28%)، بينما بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (100) منها (62) في الفصل الأول من الكتاب و (38) في الفصل الثاني منه أي بنسبة (66%) من مجموع النسب.

7- طبيعة والمهن للنساء والرجال

يتضح من خلال التحليل للمهن الواردة في محتوى الكتاب وكما هو موضح في الجدول رقم (5) أن النسبة الأعلى من هذه المهن كانت حساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فقد بلغت مجموع التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي (9) مهن (3) تكرارات في الفصل الأول و (6) تكرارات في الفصل الثاني أي ما نسبته (9%) من مجموع النسب فيما بلغت التكرارات الخاصة بالمهن الذكورية (92) مهنة (40) منها في الفصل الأول من الكتاب و (52) في الفصل الثاني منه أي ما نسبته (91%) من مجموع النسب حيث اقتصررت المهن التي ألحقت بالمرأة

على (مربية، وخادمة، أستاذة، وباحثة، ومفكرة، وأديبة، وعالمة، ومعلمه) أما المهن التي ألحقت بالرجل والحاصلة على العدد الأكبر من التكرارات مثل (فقيه، وعالم، وفنان، وخليفة، وكاتب، وقاض، وأمير، ورئيس، وتاجر، ومستشار، ومؤرخ، ومهندس، ومهني، ومفكر).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من خلال التحليل للمحاور المستهدفة من الدراسة بالإضافة إلى التوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

1- مناقشة السؤال الأول

ما مدى توافق محتوى كتب اللغة العربية لصفوف المرحلة الأساسية العليا في المنهاج الفلسطيني مع منظومة النوع الاجتماعي من منظور عالمي؟

للإجابة عن سؤال الدراسة تم تحليل المحاور المستهدفة كافة في عينة الدراسة وتم حساب التكرارات والنسب المئوية وقد تبين من خلال عملية التحليل وكما أشار الجدول (2) والتي اظهرت ضعفا في فلسفة منظومة النوع الاجتماعي في محتوى الكتب المدرسية بالإضافة إلى التأكيد على الصورة النمطية التقليدية والتي تعزز الأدوار الثانوية للمرأة كما أنها لم تعكس الصورة الحقيقية للمرأة في المجتمع الفلسطيني التي تقوم فيه بأدوار لا تقل أهمية عن دور الرجل واتضح ذلك من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد بلغت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي لمحور عناوين الدروس وللصفوف كافة عينة الدراسة (13) تكراراً بينما كانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري (16) تكراراً فيما بلغت التكرارات المحايدة للنوع الاجتماعي (51) تكراراً أما محور طبيعة موضوعات الدروس فكان للإناث (18) تكراراً وللذكور (33) تكراراً والمحايد (29) تكراراً فيما يتعلق بطبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب) فالتكرارات الحساسة للإناث (178) وللذكور (487) والمحايد للنوعيين الاجتماعيين (800) فيما يتعلق بمحور المؤثرات البصرية فكانت للإناث (8) وللذكور (20) والمحايد (18) أما محور طبيعة موضوعات التعبير الملحقة بالدروس فكانت للإناث (6) وللذكور (13) والمحايد (29) فيما يتعلق بمحور طبيعة الأدوار فكانت للإناث (121) تكراراً وللذكور (252) تكراراً والمحايد (32) تكراراً فيما كان محور المهن لكل من النوعين الاجتماعيين فكانت للإناث (19) تكراراً وللذكور (224) تكراراً.

يتضح من خلال العرض السابق لنتائج السؤال الأول أن هناك تحيزاً واضحاً في المحاور المستهدفة كافة للنوع الاجتماعي الذكوري على حساب النوع الاجتماعي الأنثوي، بالإضافة إلى ظهور المرأة بمهن أقل أهمية من المهن التي يمارسها الرجل ما يدل على أن محتوى الكتب المدرسية لا يزال يعكس النظرة التقليدية للمرأة، وهذا إن دل على شيء فهو ضعف الاهتمام بتحسين صورة المرأة في المناهج وإهمال الدور الذي من الممكن أن تقوم به المرأة، فرغم الاهتمام العالمي بالسعي لتحسين صورة المرأة بشكل عام في مجالات الحياة كافة وذلك من خلال المؤتمرات العالمية التي أكدت على العمل الجاد بهدف النهوض بقضايا المرأة على المستوى المحلي والعالمي.

وقد تعزو الباحثة قلة الاهتمام بالعمل على تحسين صورة المرأة في محتوى الكتب المدرسية أسوة بالرجل إلى التشكيك شبه الدائم بقدرات المرأة مقارنة بالرجل، بالإضافة إلى عدم وجود قرار سياسي من أعلى المستويات وأن يكون هناك إجماع من قبل جميع المعنيين وذلك من أجل نقل القرار إلى حيز التنفيذ.

فلما كان التعليم أداة توجيه تعمل على نقل القيم والاتجاهات من جيل إلى جيل فمن المفترض أن يراعي محتوى الكتب المدرسية الاتجاهات الإيجابية لتعزيز صورة المرأة وضرورة أن تكون المرأة شريكة للرجل في القضايا كافة بالإضافة إلى تعليم الطلاب والطالبات أسس المساواة وعدم تفضيل نوع على حساب نوع آخر.

فيما يتعلق بالتكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين فتعزو الباحثة السبب في العدد الكبير من التكرارات المحايدة وخاصة في محور عناوين الدروس التي كانت النسبة الأعلى منها محايدة للنوعين الاجتماعيين إلى أن مقرر اللغة العربية له وضع خاص، لأنه مؤسس على أن يخدم قضايا متنوعة وفي مختلف مجالات الحياة.

فقد اتضح من خلال التحليل وعرض الدراسات السابقة والتي اختلفت من حيث الزمان والمكان أن النتائج كانت متشابهة في التأكيد على الصورة النمطية والتقليدية في الدول التي من المفترض أنها حاملة للواء الحرية والديمقراطية والمساواة.

اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة محمد (2001) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أدوار المرأة محدودة جدا وهذا ما عابه البعض على المناهج التي تعكس صورة المرأة والتمييز غير المبرر بين الجنسين.

واتفقت مع دراسة ناكامورا (2002) حيث أظهرت نتائج الدراسة تركيز القصص الواردة في المحتوى على صورة الرجل بشكل بارز واتصافه بصفات القوة على عكس صورة المرأة، ومع دراسة الجرباوي (2002) والتي أظهرت أن التمييز ضد المرأة في المناهج الفلسطينية في وضع أسوأ مقارنة مع المنهاج الأردني، كما اتفقت النتيجة مع دراسة طابع (2005) التي أشارت إلى أن أدوار النوع الاجتماعي هي في الأغلب أدوار للنوع الاجتماعي الذكوري، ويستدل على ذلك من عدد الصور والرسوم والمساحة بالسنتيمتر المربع الذي خصص الجزء الأكبر منها للرجال والفتيان.

كما اتفقت النتيجة مع دراسة فرج (2006) والتي توصلت إلى غياب صورة المرأة الفرعونية في كتاب التاريخ للصف الأول الثانوي، وأن الكتاب لم يكن موضوعياً؛ لأنه لم يوضح أدوار المرأة ومكانتها ومدى مشاركتها في بناء الحضارة المصرية القديمة، واكتفى ببعض الإشارات البسيطة التي حجت دور المرأة في إطار الأسرة فقط، واتفقت مع دراسة أبو عياش (2006) والتي أظهرت في نتائجها الصورة النمطية والتقليدية للمرأة وارتبط عمل المرأة والفتاة بالمهن الإنسانية والعاطفية، واتفقت مع دراسة أسين (2007) والتي أوضحت نتائجها أن الكتب المعدة حديثاً لا تختلف عن سابقتها فيما يتعلق بقضايا النوع الاجتماعي، وأن تلك الكتب لا تتضمن القيم المتعلقة بمساواة النوع الاجتماعي، وتفتقد إلى غرس الوعي لدى الطلبة بتلك القضايا واتفقت مع دراسة الكندري وبدر (2008) حيث كان من أهم نتائجها أن الكتب الدراسية لم تبرز المرأة في تنوع مهني كما هو الحال مع الرجل الذي يظهر في كتب العلوم وهو يمارس عشرات المهن، كما اتفقت مع دراسة شومان (2009) حيث توصلت الباحثة إلى نتيجة تفيد أن الرجل احتفظ بدوره التاريخي في عينة الكتب المذكورة واتفقت مع دراسة جاكوي وكولنس (2010) حيث لم تُظهر نتائج الدراسة فروقاً بين مجموعتي الكتب الصادرة في هونج

كونج أو استراليا فيما يتعلق بارتباط المرأة بالأدوار النمطية التقليدية، ومع دراسة حمدان (2010) وقد أشارت النتائج إلى أن الكتب المدرسية تعكس تحيزاً ثقافياً سائداً بين الجنسين في حين يمارس الذكور مجموعة متنوعة من الوظائف ويجري تصويرهم على أنهم شخصيات فعالة والمهيمنة في سوق العمل، وتظهر الإناث ممارسة للأعمال التقليدية واتفقت مع دراسة خورشيد وآخرون (2010) التي أظهرت أن تمثيل المرأة جاء بصورة متدنية، وتنسب الأعمال الجلية والكبرى للرجل الذي يظهر عادة في صور القوة والسيادة، على عكس المرأة التي تأتي صورتها كشخصية تابعة، وفي مهن وأنشطة محدده.

كما اتفقت النتيجة مع دراسة السرابي (2010) حيث أظهرت النتائج المرأة تابعة بالدرجة الأولى مقارنة بصورة الرجل التي تبدو مستقلة، واحتلت المرأة الوظائف التقليدية المحددة بينما احتل الرجل الوظائف الرئيسة المتعددة، وتجاهلت الأعمال الأدبية والعلمية والفلسفية والبطولية للمرأة في حين ظهر دور الرجل واضحاً في هذه المجالات واتفقت مع دراسة الهذلي (2011) التي توصلت إلى نتائج أهمها أنه لم يكن هناك اهتمام بصورة المرأة في الكتب عينة البحث حيث ظهرت المرأة بالصورة النمطية التقليدية واتفقت مع دراسة الجبوري (2011) التي توصلت إلى ضعف تمثيل الأنثى في كتاب القراءة الموجه لتلاميذ وتلميذات الصف الأول الابتدائي، مقارنة بالذكر وقد كشف التحليل عن هوة واسعة بين تمثيل الرجل والأنثى وقد ظهرت النساء في مهن لم تتجاوز التصنيف الجنساني للعمل واتفقت مع دراسة الناجي والرفاعي (2011) والتي كان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أن الأدوار التي جاءت فيها المرأة هي الأدوار التقليدية.

واتفقت النتيجة مع دراسة الأغا (2012) والتي كشفت نتائج التحليل بشكل عام عن تركيز المحتوى على عرض الأدوار الاجتماعية والأسرية وشكّل هذا المحور النسبة الأعلى بين المكونات الخاصة بصورة المرأة، وكشفت تلك النتائج عن عدم تضمين محتوى الكتب للعديد من أدوار المرأة بشكل عام، والاهتمام بدرجة أقل بالأدوار السياسية والوطنية والمهنية للمرأة الفلسطينية المعاصرة، وعدم التركيز على حقوق المرأة وقضاياها، كما اتفقت مع دراسة جودلانجا وموكا (2012) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن المناهج المدرسية في زيمبابوي تعكس صوراً نمطية للنساء قد تكون

ظهرت دون وعي ومنهجية إلا أنها تعزز الصور الدونية للمرأة، واتفقت مع دراسة اميني وبيرانديج (2012) والتي أظهرت نتائجها أن التحيز لا يزال ظاهراً بوضوح في تلك الكتب، ويتضح هذا في النسبة المتدنية لظهور النساء في النصوص والرسوم.

اختلفت هذه النتيجة مع دراسة يانج (2011) والتي أوضحت النتائج أن كلاً من الذكور والإناث ممثلين بشكل متساوٍ في المحتوى، وكذلك الحال عند الحديث عن المشاركة في الأنشطة، وتبدو صورة الإناث أكثر وضوحاً في الرسوم التوضيحية ومع دراسة عساف، والفار وأبو غوش (2011) والتي أظهرت وجود بعض الأمور الإيجابية والسلبية فيما يتعلق بسياسات كليات التربية فيما يتعلق بمجال النوع الاجتماعي، كما أظهرت وجود انسجام في صورة الرجل والمرأة في السمات والأدوار والمهن والقيم مع نصوص الكتب المدرسية الحالية.

2- مناقشة السؤال الثاني

ما مدى التتابع الرأسي (الحلزوني) في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب للصفوف الثلاثة عينة الدراسة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة وبعد التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول رقم (2) أن محتوى الكتب المدرسية لم تراعى المنهج الحلزوني ومبدأ التتابع في بعض المحاور المستهدفة من التحليل ومراعاتها في البعض الآخر وأن هناك تبايناً في التكرارات.

يتضح ذلك من عدد التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي في بعض محاور التحليل فكانت تكرارات طبيعة موضوع الدرس للصف السابع (3) وللصف الثامن (9) وللصف التاسع (6) وكانت التكرارات المتعلقة بطبيعة موضوعات التعبير للصف السابع (3) وللصف الثامن (2) وللصف التاسع (1) بينما كانت التكرارات المتعلقة بطبيعة المؤثرات البصرية للصف السابع (4) وللصف الثامن (0) وللصف التاسع (4).

فيما يتعلق بالتكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فكانت مراعية لمبدأ التتابع في بعض محاورها كمحور طبيعة موضوعات الدروس فقد بلغت التكرارات للصف السابع

(10) وللصف الثامن(11) وللصف التاسع (12) ولم تراعي مبدأ التتابع في البعض الآخر والحاصل على العدد الأكثر من محاور التحليل كمحور طبيعة عناوين الدروس والبالغة للصف السابع (4) وللصف الثامن(7) وللصف التاسع(5) كذلك محور المؤثرات البصرية للصف السابع(7) وللصف الثامن(0) وللصف التاسع(13) وكانت النتيجة ذاتها في محاور التحليل كافة.

فيما يتعلق بالتكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين فكانت النتيجة ذاتها في عدم مراعاة المنهج الحلزوني ومبدأ التتابع في بعض محاور التحليل ومراعاتها في البعض الآخر فعلى سبيل المثال كانت التكرارات لمحور موضوعات التعبير للصف السابع (13) وللصف الثامن(6) وللصف التاسع(10) بينما كانت التكرارات لمحور طبيعة موضوعات الدروس للصف السابع (7) وللصف الثامن(10) وللصف التاسع (12).

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف إدراك الأهمية التي يحظى بها المنهج الحلزوني وعدم وضع آلية لتقديم المحتوى بشكل متدرج على مدار سنوات الدراسة كما تركز المناهج المدرسية على كم المعرفة دون التركيز على التوسع فيها، بالإضافة إلى وجوب التركيز من قبل واضعي المناهج على ثقافة المجتمع وفلسفته وهو العامل الأهم والذي لم يحظ بالاهتمام الكافي بالإضافة إلى ذلك فلعل من أهم الأسباب التي تجعل المناهج غير قادرة على تقديم رسالتها المقررة هو الوضع الذي تعيشه السلطة الوطنية تحت الاحتلال، بالإضافة إلى قلة الاهتمام بقضايا المرأة وتجاهل الدور الذي قامت به ولا تزال على مدار التاريخ.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الخالدي (2004) والتي أظهرت النتائج أن موضوعات المحتوى التعليمي لم يكن اختياراً يلبي حاجات الفتيات ولم تقدم الموضوعات المتعلقة بالمرأة بشكل مضطرد، يبدأ بحلقة تعليمية يتم التوسع فيها إلى حلقات تالية، بل إن هناك انقطاعاً وتناقضاً في الموضوعات المطروحة في النطاق التعليمي حول المرأة، وإن أجزاء النصوص في المناهج التي شملتها هذه الدراسة لا تعكس ترجمة منظمة في مستويات تخطيط وبناء المنهاج كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة العسالي وسويدان (2012)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن محتوى

الكتب لم يراع ضرورة حلزونيته في الصفوف التي تتبعها، كما أنه لم يحقق التكاملية الأفقية في الموضوعات المختلفة بالشكل الكافي.

3- مناقشة السؤال الثالث

ما مدى التوازن في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب عينة الدراسة بفصلها؟

للإجابة عن سؤال الدراسة وبعد تحليل المحاور المستهدفة وللصفوف كافة عينة الدراسة بفصلها الأول والثاني وضمن محاور التحليل التي توزعت على مستويات (حساس للنوع الاجتماعي الذكوري وحساس للنوع الاجتماعي الأنثوي ومحايدين للنوعين الاجتماعيين) والتي أظهرت ضعف التوازن بين الفصل الأول والثاني من محتوى الكتب عينة الدراسة، وكانت التكرارات والنسب المئوية عشوائية وغير ممنهجة، وذلك فيما يتعلق بمدى توافق هذا المحتوى مع منظومة النوع الاجتماعي وهذا ما تم توضيحه في الجداول (3، 4، 5) وذلك بالرغم من وجود توازناً مقبولاً إلى حد ما بين فصلي الكتاب في بعض المحاور ووجود تبايناً بين البعض الآخر.

فكانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف السابع لمحور طبيعة موضوعات الدروس للفصل الأول (1) وللصف الثاني (2) ومحور المؤثرات البصرية للفصل الأول (2) وللصف الثاني (2) كذلك لمحور طبيعة المهن للفصل الأول (1) وللصف الثاني (2) وهذا يعد توازناً مقبولاً في عرض قضايا النوع الاجتماعي، بينما كانت التكرارات المتعلقة بطبيعة الأدوار للفصل الأول (7) وللصف الثاني (18) كذلك فيما يتعلق بطبيعة موضوعات الفهم والاستيعاب (المناقشة والتحليل) فكانت للفصل الأول (9) وللصف الثاني (23).

أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فكانت لمحور طبيعة موضوعات الدروس للفصل الأول (6) وللصف الثاني (4) كذلك لمحور المؤثرات البصرية للفصل الأول (4) وللصف الثاني (3) بالإضافة إلى طبيعة المهن فكانت للفصل الأول (19) وللصف الثاني (20)

فيما كانت تكرارات الفصل الأول لمحور موضوعات التعبير (3) تكرارات لكل فصل أما التكرارات المتعلقة بطبيعة موضوعات الفهم والاستيعاب فكانت للفصل الأول (35) وللـفصل الثاني (65).

فيما كانت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين لمحور طبيعة موضوعات الدروس للفصل الأول (7) وللـفصل الثاني (6) وكانت لمحور المؤثرات البصرية للفصل الأول والثاني موزعة بالتساوي وهي (6) تكرارات لكل فصل أما طبيعة موضوعات الفهم والاستيعاب فكانت للفصل الأول (100) وللـفصل الثاني (63) تكراراً.

يتضح من خلال العرض السابق أن هناك تبايناً في تكرارات الفصل الأول والثاني لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف السابع في المحاور المستهدفة فقد كان أدنى تبايناً للتكرارات بين فصلي الكتاب والحساس للنوع الاجتماعي الأنثوي هو في محور المؤثرات البصرية فيما كان أعلى تبايناً للتكرارات هو لمحور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب) كذلك لمحور طبيعة الأدوار، أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فكان أدنى تبايناً لمحور طبيعة عناوين الدروس وكذلك لمحور طبيعة موضوعات التعبير فيما كان أعلى تبايناً لمحور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب) ولمحور طبيعة الأدوار، أما التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين فقد كان أدنى تبايناً لمحور المؤثرات البصرية فيما كان أعلى تبايناً لمحور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب).

فيما يتعلق بالتكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي في محتوى كتاب الصف الثامن بفصلية الأول والثاني فكانت لمحور طبيعة عناوين الدروس للفصل الأول (2) وللثاني (3) ولمحور طبيعة موضوع الدرس للفصل الأول (5) وللثاني (4) ولمحور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل للفصل الأول (39) وللثاني (37) ولمحور طبيعة الأدوار للفصل الأول (28) وللـفصل الثاني (25) ولمحور طبيعة المهن للفصل الأول (5) وللـفصل الثاني (2).

أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري لمحور طبيعة عناوين الدروس للفصل الأول (2) وللثاني (5) ولمحور طبيعة موضوع الدرس للفصل الأول (4) وللثاني (7) ولمحور

طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل للفصل الأول (80) وللثاني(124) ولمحور طبيعة الأدوار للفصل الأول (62) وللثاني(42) ولمحور طبيعة المهن للفصل الأول (39) وللثاني(54).

فيما كانت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين لمحور طبيعة عناوين الدروس للفصل الأول (11) وللثاني (7) ولمحور طبيعة موضوع الدرس للفصل الأول (6) وللثاني(4) ولمحور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل للفصل الأول (136) وللثاني(124) ولمحور طبيعة الأدوار للفصل الأول (13) وللثاني(1)، بينما كان محور المؤثرات البصرية غائب بشكل كلي في كافة مستويات التحليل ولم يظهر أي منها في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن بجزأيه.

يتضح من خلال العرض السابق أن هناك تبايناً في تكرارات الفصل الأول والثاني لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن في المحاور المستهدفة فقد كان أدنى تبايناً للتكرارات بين فصلي الكتاب والحساس للنوع الاجتماعي الأنثوي هو في محور طبيعة عناوين الدروس فيما كان أعلى تبايناً للتكرارات هو لمحور طبيعة المهن أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فكان أدنى تبايناً لمحور طبيعة عناوين الدروس فيما كان أعلى تبايناً لمحور طبيعة الأدوار فيما كانت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين فقد كان أدنى تبايناً هو لمحور طبيعة موضوعات الدروس فيما كان أعلى تبايناً لمحور طبيعة الأدوار.

فيما يتعلق بمحتوى كتاب اللغة العربية للصف التاسع بجزأيه فكانت التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي للفصل الأول لمحور عناوين الدروس (3) وللثاني(2) ولمحور طبيعة موضوع الدرس للفصل الأول (2) وللثاني(4) أما محور المؤثرات البصرية فلم يأتي على ذكره في الفصل الأول وكانت تكرارات الفصل الثاني(4) ولمحور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل للفصل الأول (35) وللثاني(35) ولمحور طبيعة الأدوار للفصل الأول (22) وللثاني(21) ولمحور طبيعة المهن للفصل الأول (3) وللثاني (6) ولمحور المؤثرات البصرية للفصل الأول (0) وللثاني(4).

أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري للفصل الأول لمحور عناوين الدروس (3) وللـفصل الثاني(2) ولمحور طبيعة موضوع الدرس للفصل الأول (7) وللثاني(5) ولمحور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل للفصل الأول (89) وللثاني(94) ولمحور طبيعة الأدوار للفصل الأول (62) وللـفصل الثاني(38) ولمحور طبيعة المهـن للفصل الأول (40) وللـفصل الثاني(52) ولمحور المؤثرات البصرية للفصل الأول (0) وللـفصل الثاني(13).

فيما كانت التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين لمحور طبيعة عناوين الدروس للفصل الأول (9) وللثاني (11) ولمحور طبيعة موضوع الدرس للفصل الأول (6) وللثاني(6) ولمحور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل للفصل الأول (183) وللثاني(194) ولمحور طبيعة الأدوار للفصل الأول (3) وللـفصل الثاني(5).

يتضح من خلال العرض السابق أن هناك تبايناً في تكرارات الفصل الأول والثاني لمحتوى كتاب اللغة العربية للصف التاسع في المحاور المستهدفة فقد كان أدنى تبايناً للتكرارات بين فصلي الكتاب والحساس للنوع الاجتماعي الأنثوي هو في محور طبيعة موضوعات المناقشة والتحليل (الفهم والاستيعاب) فيما كان أعلى تبايناً للتكرارات هو لمحور المؤثرات البصرية أما التكرارات الحساسة للنوع الاجتماعي الذكوري فكان أدنى تبايناً لمحور طبيعة موضوعات التعبير فيما كان أعلى تبايناً لمحور طبيعة المؤثرات البصرية أما التكرارات المحايدة للنوعين الاجتماعيين فقد كانت مقبولة في محاور التحليل كافة وفيها توازناً من الممكن قبوله.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف فلسفة منظومة النوع الاجتماعي وإلى ضعف شمول ووضوح المفاهيم الواردة في محتوى المناهج المدرسية، بالإضافة إلى ضعف معرفة الهيئات التدريسية بمصطلح النوع الاجتماعي، وهذا يرجع ربما لقلّة وعي وزارة التربية بأهمية هذا المفهوم وانحصاره في أروقة المكتب دون الخروج لتنفيذه على أرض الواقع، بالإضافة إلى عدم وجود تخطيط مسبق لإعداد محتوى كتب المناهج المدرسية التي تحقق الأهداف كافة التي أعدت من أجلها والقائمة على ضرورة التوازن في عرضها ومراعاة تحسين صورة المرأة

وتعزيز القضايا المتعلقة بها مما جعل ظهور المرأة في محتوى الكتب عينة الدراسة بشكل غير متوازن فيما بين الفصل الأول والثاني من محتوى الكتب للصفوف المستهدفة.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شتيوي (2003) والتي توصلت إلى أن الكتب المدرسية لا تزال تعرض صورة تقليدية للمرأة في الأردن وبشكل غير متوازن وبدرجة أقل من الواقع الذي وصلت إليه المرأة، واتفقت مع دراسة ملك وآخرون (2004) والتي توصلت إلى أن كفة الذكور كانت تحظى باهتمام شديد وبروز واضح كما وكيفاً منذ الصف الأول وحتى نهاية المرحلة، مع الصف الرابع فقدت الكتب التوازن المطلوب في مواطن عديدة وأماكن مهمة كما اتفقت مع دراسة العسالي (2006) والتي أظهرت نتائجها أن المرأة كانت ممثلة ولكن بشكل غير ممنهج وعشوائي في كتب التربية المدنية للصف السابع وحتى التاسع الأساسي و مع دراسة العسالي (2008) التي أظهرت نتائجها أن المرأة كانت ممثلة ولكن بشكل عشوائي وغير ممنهج في المنهاج الفلسطيني كما اتفقت مع دراسة المعمرى (2009) ودراسة الناجي والرفاعي (2011) والتي كان من أبرز نتائجها أنه لم تتوزع مفردات صورة المرأة توزيعاً متوازناً في كتب الصفوف الستة، كما اتفقت النتيجة مع دراسة العسالي وأيوب (2014) وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها التوزيع غير المتوازن بين النوعين في محتويات الكتب المستهدفة في التحليل وضعف فلسفة منظومة النوع الاجتماعي فيها.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة فقد أوصت الباحثة بما يأتي:

1- ضرورة مراعاة مبدأ المساواة بين النوعين الاجتماعيين في محتوى الكتب وفي محاورها كافة.

2- عدم التركيز في محتوى الكتب على إعطاء المرأة الأدوار التقليدية التي لها علاقة بالدور الإنجابي وإهمال بقية الأدوار.

- 3- عدم اقتصار المواقف البطولية في محتوى الكتب المدرسية على الرجال فقط، فلا يخلو التاريخ من نساء قمن بمواقف بطولية لا تقل شأنًا عن مواقف الرجال.
- 4- ضرورة مراعاة محتوى كتب المناهج التغير الحاصل في حياة المرأة والتغلب على العادات والتقاليد التي تُكرس الأدوار النمطية للمرأة.
- 5- الأخذ بعين الاعتبار النتائج التي توصلت لها الدراسات كافة المتعلقة بتحسين صورة المرأة في المناهج التي دعت إلى إعادة النظر فيها، لأنها تعمل على تعزيز النظرة التقليدية للمرأة.
- 6- إعادة النظر في المؤثرات البصرية بحيث تراعي منظومة النوع الاجتماعي.
- 7- توزيع المهن والأدوار الواردة في محتوى الكتب بشكل متساو وعدم تركيزها على نوع وحرمان النوع الآخر.
- 8- مراعاة المنهج الحلزوني ومبدأ التتابع في تصميم أو تطوير محتوى كتب اللغة العربية للصفوف من السابع وحتى التاسع الأساسي.
- 9- ضرورة مراعاة التوازن في قضايا النوع الاجتماعي في محتوى الكتب بفصلها.

المقترح

تقترح الباحثة ما يأتي: العمل على إعادة النظر في محتوى الكتب المدرسية للمباحث الأخرى بهدف تجنب نقاط الضعف فيها، العمل على علاجها بالإضافة إلى تعزيز دور المرأة والتركيز على قضاياها بما يتوافق مع منظومة النوع الاجتماعي في المناهج المدرسية.

قائمة المصادر والمراجع

- إبراهيم، اوجامع: ادماج مقاربة النوع الاجتماعي في ميزانية الدولة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة ابو بكر بالقايد. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية. 2011.
- أبو الخير، خالد علي: *تخلفنا الحضاري في مجال التعليم الإعلام والقضايا الاجتماعية ودوره في تشكيل مهامنا للواقع الإعلامي*، مجلة مركز وبحوث دراسات المدينة المنورة. ع 12. مج 3. 2005.
- أبو عواد، نداء: *التعليم والنوع الاجتماعي في الأراضي الفلسطينية في ظل السلطة الفلسطينية*. جامعة بير زيت، معهد دراسات المرأة، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. 2003.
- أبو عياش، إسرائ: *صورة المرأة في المناهج الفلسطينية*، مجلة الدراسات الفلسطينية. ع 65. مج 17. رام الله. فلسطين. 2006.
- أبو غزاله، هيفاء: *الكاشف في الجندر والتنمية حقيقة مرجعية*، صندوق الامم المتحدة الانمائي للتنمية. المكتب الاقليمي للدول العربية. 2007.
- الاغا، سناء: *صورة المرأة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا في فلسطين*، دراسة تحليلية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر. قسم المناهج وطرق التدريس. 2012.
- امبو سعدي، عبد الله بن خميس: *أسس بناء الأنشطة التعليمية وخطواته*، ع 46. سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم. 2008.
- بحري، منى يونس: *المنهج التربوي (أسسه وتحليله)*. ط 1. عمان. الأردن: دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع. 2012.

- بخيتان، صفاء: تقييم منهاج العلوم الفلسطيني الجديد للمرحلة الأساسية من وجهة نظر
مشرقي ومعلمي المدارس الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية. (رسالة
ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. 2006.
- البدور، طروب جمال: الادوار الجندرية التي يكتسبها الشباب في الاسرة الاردنية، دراسة
ميدانية في مدينة الطفيلة. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الاردنية. الاردن.
2004.
- الجبوري، إرادة: صورة المرأة في الكتب المدرسية: دراسة تحليلية للصورة في كتاب القراءة
للفصل أول ابتدائي. جامعة بغداد. العدد 14. كلية الأعلام. 2011.
- الجبوري، السلطاني؛ عمران جاسم، حمزة هاشم: المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. ط1.
عمان، بابل، الأردن، العراق: دار الرضوان للنشر والتوزيع. 2013.
- الجبراوي، تقيده: المرأة في المناهج الفلسطينية، مجلة دراسات وتقارير حول وضعية المرأة
الفلسطينية. رام الله. فلسطين. 2002.
- جردات ودغلس؛ فواز، عائشة: رسالة المعلم، تجارب تربية ناجحة، الإطار المرجعي لمفاهيم
النوع الاجتماعي في المناهج والكتب المدرسية. مج45. 2008.
- الجعافرة، خضراء: تحليل القيم في محتوى كتابي اللغة العربية للفصل التاسع الأساسي في
الأردن، المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها. المجلد(4). العدد(3). 2008.
- الجعافرة، خضراء: دراسة تحليلية لأسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس
والسابع في الأردن. العدد4 المجلد 10. كلية العلوم التربوية. جامعة مؤتة. 2009.
- الجعبري، ماهر: المناهج الدراسية، فلسفتها، بنائها، تقويمها. عمان، الأردن: دار اليازوري
العلمية للنشر والتوزيع. 2010.

الجنابي، عبد الرزاق شنين: *دراسة تحليلية للصور والأشكال والجداول والمخططات في كتب الكيمياء للمرحلة الإعدادية في العراق في ضوء معايير محددة للتقنيات التربوية*، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية. ع2. مج9. 2010.

حمود، رفيقة: *صورة المرأة في بعض المناهج الدراسية، دراسة قومية. تعزيز صورة المرأة في المناهج الدراسية العربية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. تونس. 2006.*

الحوامدة، محمد فؤاد: *درجة تمثيل كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن للأسس العقديّة والفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية للمناهج*، مج3. كلية اربد الجامعية. البلقاء التطبيقية. الاردن. 2011.

حوسو، عصمت محمد: *الجندر، الابعاد الاجتماعية والثقافية، فلسطين: دار الشروق للنشر والتوزيع. 2009.*

الخالدي، نسيمه: *دور المنهاج المدرسي في تمكين المرأة الأردنية. (رسالة ماجستير غير منشورة). عمان. الجامعة الأردنية. 2004.*

الخالدة، عيد؛ ناصر احمد، يحيى إسماعيل: *تحليل المحتوى في مناهج التربية الإسلامية. ط1. عمان. الأردن: دار وائل للطباعة والنشر. 2006.*

الدعيلج، إبراهيم بن عبد العزيز: *المناهج (المكونات، الأسس، التنظيمات، التطوير). ط1. مصر: دار القاهرة. 2007.*

الدليمي، الهاشمي؛ طه حسين، عبد الرحمن: *المناهج بين التقليد والتجديد. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع. 2008.*

الرفاعي والناجي؛ طلال، حسن: *صورة المرأة في كتب اللغة العربية و المواد الاجتماعية في مرحلتي التعليم الابتدائي و المتوسط في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة دمشق. ع1+2، مج 27. كلية العلوم التربوية. جامعة مؤتة. 2011.*

- رمزي، ناهد: **المرأة والإعلام في عالم متغير**. القاهرة، مصر: الدار المصرية اللبنانية. 2001.
- سالم، الرطروط؛ وليد، إيمان: **حقوق المرأة بين الديمقراطية-الليبرالية وكتب التربية الإسلامية**، مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية. 2008.
- السرابي، سهام محمد: **صورة المرأة في الكتب المدرسية الأردنية**، مجلة جامعة دمشق. 1. مج26. كلية العلوم التربوية. جامعة الإسراء الخاصة. الأردن. 2010.
- سعادة، إبراهيم؛ جودت احمد، عبد الله محمد: **المنهج المدرسي المعاصر**. ط4. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون. 2004.
- السيد، نبيل: **معايير اختيار الأهداف**. جامعة المدينة العالمية، ماليزيا. 2013.
<http://vb.medi.u.edu.my/showthread.php>
- شتيوي، موسى: **الأدوار الجندرية في الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية في الأردن**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. العدد1، المجلد 2003. 30.
- شوامرة، نادر: **الاتجاهات نحو تحرر المرأة وعلاقتها بالرضا الوظيفي وتقدير الذات والرضا الزواجي لدى الفلسطيني**. (رسالة دكتوراة غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة تونس. مكتبة جامعة النجاح. 2013.
- صبري، خوله: **المساواة في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين**. النرويج: نادبة للطباعة والنشر والإعلان والتوزيع. 2000.
- الضبعات، زكريا إسماعيل: **المناهج أسسها ومكوناتها**. عمان: الفكر للطباعة والنشر. 2007.
- طابع، أنيس: **أدوار النوع الاجتماعي والقيم المتصلة بها في كتب التعليم الأساس في الجمهورية اليمنية**. كلية التربية. جامعة عدن. 2005.
- طعيمة، رشدي؛ وآخرون: **المنهج المدرسي المعاصر: أسسه، بنائه، تنظيماته، تطويره**، الطبعة الثانية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2008.

العدوان، الحوامدة؛ زيد سليمان، محمد فؤاد: تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. ط2. عمان: دار الميسرة للطباعة والنشر. 2011.

عساف، سعيد؛ الفار، شهناز؛ أبو غوش، حنان: سياسات وزارة التربية والتعليم العالي المرتبطة بالانوع الاجتماعي، وانعكاسها في: الكتب المدرسية، وبرامج إعداد المعلمين والمعلمات قبل الخدمة وأثنائها. (بحث غير منشور). وزارة التربية والتعليم. فلسطين. 2011.

العسالي وأيوب، علياء، عبد الكريم: تحليل منظومة النوع الاجتماعي في محتوى كتب المناهج الفلسطينية للصفوف من الأول وحتى الرابع الأساسية، نحو تطوير المناهج الفلسطينية من اجل المساواة. اتحاد المؤسسات الأهلية للتنمية بالشراكة مع مؤسسة روزا لوكسمبورغ. 2014.

العسالي، سويدان؛ علياء، رجاء: مراجعة نقدية لمحتوى كتب المناهج الفلسطينية في ضوء مفهوم المواطنة واثرة على السلم الاجتماعي، مؤتمر كلية الشريعة الدولي الثاني بعنوان (السلم الاجتماعي من منظور اسلامي: كلية الشريعة. جامعة النجاح الوطنية. فلسطين. 2012.

العسالي، علياء: صورة المرأة في المناهج الفلسطينية. تونس: مركز كوثر لدراسات المرأة. منظمة الاسكوا. 2008.

العسالي، علياء: صورة المرأة في كتب التربية المدنية لصفوف السابع والثامن والتاسع الأساسي في المنهاج الفلسطيني، مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية، المجلد 20، العدد 3. 2006.

العسالي، علياء: صورة المرأة في منهاج التربية المدنية من الصف الاول وحتى السادس الأساسي، مجلة تسامح، ع (5)، ص 104-126. 2004.

http://www.amanjordan.org/aman_studies/wmprint.php?ArtID=606

علي الحسنات، حسن عبد ربه: *تحليل الأسئلة التقويمية في مبحث اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية*، مجلة كلية التربية، ط 145، ع1. جامعة الأزهر. 2011.

عمران، سمير بن سليمان: *المرأة في منهاج التعليم*، أبو ريشة، زليخة، اللغة الغائبة، نحو لغة غير جندرية، مركز دراسات المرأة. عمان. 2008.

الفراء، إسماعيل صالح: *مهاراة قراءة الصورة بوصفها وسيلة تعليمية تعليمية (دراسة ميدانية)*. مقدم لمؤتمر فيلادلفيا الدولي الثاني عشر، المؤتمر العلمي لكلية الآداب والفنون ثقافة الصورة". جامعة القدس المفتوحة. منطقة خان يونس التعليمية. 2007.

الفراجي، أبو سل؛ هادي احمد، موسى عبد الكريم: *الأنشطة والمهارات التعليمية*. ط1. عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. 2006.

فرج، إلهام: *صورة المرأة في منهج التاريخ بالصف الأول الثانوي: دراسة تقويمية*، مجلة القراءة والمعرفة. ع5. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة/كلية التربية. جامعة عين شمس. 2006.

فرج، عبد اللطيف حسين: *تخطيط المناهج وصياغتها*. ط1. المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى: الحامد للنشر والتوزيع. 2008.

الكسباني، محمد السيد: *المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع. 2010.

كشيك، منى يوسف: *القضايا التربوية في المؤتمرات العالمية المتخصصة في المرأة*، رؤية مستقبلية: دار الكتاب الجامعي. العين. الامارات العربية المتحدة. 2010.

الكفري، حسين؛ صالح، خديجة: *واقع التميز في سوق العمل الفلسطينية من منظور النوع الاجتماعي نحو مستقبل يضمن المساواة بين الجنسين*. هولندا: نادية للطباعة للنشر والإعلان والتوزيع. 2011.

الكندري، لطيفة ؛ ملك، بدر: *وظائف المرأة وصورتها في كتب العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت*، مجلة العلوم التربوية (جامعة القاهرة، معهد الدراسات التربوية). العدد الرابع. 2008.

المبادرة الفلسطينية لتعميق الحوار العالمي والديمقراطية (مفتاح)، رام الله. فلسطين. الطبعة الأولى بالتعاون مع صندوق الأمم المتحدة للسكان، (اليونيفيم). 2006.

المحبوب، شافي فهد: *تحليل محتوى كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت في ضوء مفاهيم حقوق الإنسان اللازمة*، مج15. كلية التربية الإسلامية. الكويت. 2009.

محسن، أحمد ظافر: *صورة المرأة النمطية في المناهج الدراسية اللببية بين الواقع والطموح*، مجلة الجامعة المغربية. العدد السادس. جامعة الفاتح. طرابلس. ليبيا. 2008.

محمد، طاهر عبد الهادي: *أسس المناهج المعاصرة*. عمان: دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة. 2012.

محمد، هدى: *صورة المرأة والطفل بين الموروثات الشعبية ومقررات اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية*، مجلة الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، العدد 1. 2001.

مركز المرأة للإرشاد القانوني والاجتماعي. *تقرير حول وضعية المرأة الفلسطينية بالاستناد إلى اتفاقية القضاء على كافة أشكال التمييز ضد المرأة*، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. القدس. فلسطين. 2001.

المعمري، خولة: *صورة المرأة في كتب الدراسات الاجتماعية للصفوف (5-10) من التعليم الأساسي في سلطنة عمان*. (رسالة ماجستير غير منشورة). عمان. كلية التربية. جامعة السلطان. 2009.

ملك، اليعقوب، الكندري؛ بدر، علي، لطيفة: *صورة المرأة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت*. مؤتمر حقوق الإنسان..التحديد..التبديد..رؤي تربوية. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة. القاهرة. 2004.

نزال، رياض ابراهيم: العوامل السياسية والاجتماعية المؤثرة على الدور القيادي للمرأة في المؤسسات الاهلية والحكومية في محافظة رام الله والبيرة. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القدس. فلسطين. 2007.

نور، زهرة: تحليل وتقويم محتوى كتاب العلوم العمة للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين. 2013.

الهاشمي، عطية؛ عبد الرحمن، محسن علي: تحليل مضمون المناهج المدرسية. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع. 2011.

الهالول، اسماعيل: واقع أداء المعلم الأساسي والمساند لبعض المقررات الدراسية في ضوء نظرية برونر "البنية المعرفية من وجهة نظر المتعلمين بمحافظة مدارس شمال غزة، مجلة جامعة الاقصى. العدد الرابع عشر. 2010.

الهدلي، هدى مطر: صورة المرأة في كتب اللغة الانجليزية القديمة والمطورة للمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية، مجلة رابطة التربية الحديثة. ع9. جامعة الملك سعود، عمادة الدراسات العليا. 2011.

الهنداوي، رند: النوع الاجتماعي(الجندر) نشاطات الوزارة والمنظمات التربوية (وزارة التربية والتعليم رسالة المعلم، ع4. مج44. 2006.

وزارة التربية والتعليم: خطة المنهاج الفلسطيني الأول. الإدارة العامة للمناهج، مركز تطوير المناهج. اليونسكو: مطبعة المعارف. مكتبة بلدية نابلس. 1998.

اليونيفيم (unifem) مفهوم النوع الاجتماعي، الوحدة الأولى، صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، مكتب غرب آسيا، عمان. 2000.

Amini, M., Birandji, P: ***Gender Bias in The Iranian High School EFL Textbooks, English Language Teaching***, Vol. 5, No. 2. 2012.

Bentham, Susan: ***A Teaching Assistant 's Guide to Child Development and Psychology in the classroom***, 2nd ed. London and New York. 2011.

Bradstreet, Anne: ***“Gender Equity in the New Zealand Curriculum: A change in focus”***. Faculty of Education, University of Auckland. 2009 .

Esen, Y: ***Sexism In School Textbooks, Journal For Critical Education Policy Studies***, Vol. 5, No. 2. 2007.

Full text online at www.mrcad.org

Godlaneja & Mocha: ***About the University of gender In educational curricula Zimbabwe: Opportunities and Challenges***. Faculty of Literature and Education. Department of Languages and Media Studies. University of Zimbabwe. 2012.

Hamdan, Sameer: ***Montgomery Center for Research in Child & Adolescent Development, English-language Textbooks Reflect Gender Bias A Case Study in Jordan***. 2010.

Jackie, F.K, Collins, P: ***Construction of Gender: A Comparison of Australian and Hong Kong English Language Textbooks, Journal of Gender Studies***, Vol. 19. No. 2 .2010.

Kurshid, K, Gilani, I. Alis: " *A Study of The Representation of Female Image In The Textbook of English and Urdu at Secondary School Level*", **Pakistan Journal of Social Science**, Vol. 30. No.2. 2010.

Marphatia, Akanksha A :**Report on Gender and Curriculum Workshop: Integrating Gender into the Level I Basic Education Curriculum in the Republic of Mali** :Final Report. Development Alternatives, Inc. 2002.

NakaMura, N, **Images of Women in High School EFL Textbook, Paper Presented In Proceeding of Jalt Shizuoka Conference**, Japan Association For Language Teaching, Japan. 2002.

Schoeman, S: *The Representation of Women In a Sample of Post- 1994 South African School History Textbooks*, **South African Journal of Education**, Vol. 29, No. 4. 2009.

Yang, Chi:**Gender Stereotyping and Gender Discourse in a Hong Kong Primary English Textbook Series**.Virtual Library, Retrieved from . (2011). www.biblotecavirtualut.sugam.edu.

الملاحق

ملحق (1) أسماء السادة المحكمين

ملحق (2) استبانة التحليل

ملحق (1) أسماء المحكمين

الرقم	المحكم	التخصص	مكان العمل
1	الدكتور بلال أبو عيدة	مناهج وطرق تدريس	جامعة النجاح الوطنية
2	الدكتور عبد الكريم أيوب	قياس وتقويم	جامعة النجاح الوطنية
3	الدكتور زاهر الجوهر حنني	أساليب تدريس لغة عربية	جامعة القدس المفتوحة
4	الدكتور فاخر الخليلي	توجيه وإرشاد	جامعة النجاح الوطنية
5	أ. محمد طه	أساليب تدريس لغة عربية	وكالة الغوث
6	الدكتورة رجاء سويدان	مناهج وطرق تدريس	جامعة الاستقلال

ملحق (2) استبانة التحليل

استمارة تقييم مدى حساسية المناهج الفلسطينية للصفوف من السابع الى التاسع لقضايا

الجنس النوعي.

اللغة العربية: كتاب الطالب

1- طبعة عناوين الدروس

الدرس	عنوان الدرس	حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي	حساس للنوع الاجتماعي الذكوري	محايد للتوعين الاجتماعيين	التعليق

2- طبعة موضوع الدرس

الدرس	موضوع الدرس	حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي	حساس للنوع الاجتماعي الذكوري	محايد للتوعين الاجتماعيين	التعليق

3- طبيعة موضوع التعبير الملحقة بالدرس

التعليق	محايد للتوعين الاجتماعيين	حساس للنوع الاجتماعي الذكوري	حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي	موضوع التعبير	الدرس

4- طبيعة موضوعات أختبر نفسك (التدريبات)

التعليق	محايد للتوعين الاجتماعيين	حساس للنوع الاجتماعي الذكوري	حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي	أختبر نفسك	الدرس

5- تكرارات المؤثرات البصرية

التعليق	محايد للتوعين الاجتماعيين	المؤثرات البصرية حساسة للنوع الاجتماعي الذكوري	المؤثرات البصرية حساسة للنوع الاجتماعي الأنثوي	عنوان الدرس	الدرس

6- تكرارات المهن للمرأة و الرجل

التعليق	محايد	مهنة الرجل	مهنة المرأة	عنوان الدرس	الدرس

7- تكرارات ادوار المرأة والرجل

الدرس	عنوان الدرس	دور المرأة	دور الرجل	محايد	التعليق

1- حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي: تم اعتبار المحور حساس للنوع الاجتماعي الأنثوي إذا أسس على المساواة بين الجنسين في الحقوق والواجبات وأوضح حق المرأة في التعليم والعمل وممارسة حقوقها السياسية والاجتماعية بصورة مساوية للرجل ولم تظهر المرأة بصورة نمطية تقليديه.

2- حساس للنوع الاجتماعي الذكوري: تم اعتبار المحور حساس للنوع الاجتماعي الذكوري إذا كان هناك تحيز لصالح النوع الاجتماعي الذكوري على حساب النوع الاجتماعي الأنثوي من حيث عدم المساواة بين النوعين وإظهار الصورة التقليدية للمرأة وعدم ممارستها لكافة حقوقها السياسية والاجتماعية.

3- محايد للنوعين الاجتماعيين: تم اعتبار المحور محايد للنوعين الاجتماعيين إذا كان غير ذي طابع بشري ولم يشر إلى أي من النوعين الاجتماعيين باستثناء محور الأدوار والذي تم فيه اعتبار الأدوار المحايدة للنوعين الاجتماعيين إذا كانت تشير إلى كل من النوعين.

**An-Najah National University
Faculty of Graduates Studies**

**Investigating the degree of conformity between
the content of the higher basic Arabic
textbooks in the Palestinian curriculum and
the Gender Robrics from a world perspective**

**By
Hekmah Fawaz Shbitah**

**Supervision
Dr. Alia Assali**

**This thesis is Submitted in partial Fulfillment of the Requirements
for the degree of Master of Study of Women in the Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine
2015**

Investigating the degree of conformity between the content of the higher basic Arabic textbooks in the Palestinian curriculum and the Gender Robrics from a world perspective

**By
Hekmah Fawaz Shbitah
Supervision
Dr. Alia Assali**

Abstract

This study aims to investigate how much the content of Arabic textbooks for the higher basic grades reflect Gender robrics from a global perspective.

To achieve the goals of this study, the researcher followed the analyt;2ical descriptive methodology, The study is based on different headings (the nature of titles lessons, the nature of the topics dealt with, the main issues used for discussion, reading and comprehension), writing topics, visual tools, and what roles and careers both men and women have.

Each topic was put in a separate table which was built on three different levels: sensitive to make gender, sensitive to female gender and sensitive to both. All the data was taken from the Palestinian textbooks curriculum for the scholastic year 2014/ 2015 The study is built on data taken from seventh, eighth and ninth grades for the whole scholastic year. The study excluded the teacher guidance, The study pointed significantly to many results and most importantly was the issue of gender. Those textbooks show an emphasis on the conventional stereotypical role a woman has in the Palestinian community, Other roles which are as important as men roles weren't considered. The content of the textbooks

didn't consider the spiral curriculum which represents the principle of sequence and balance between the two genders at the end of the study, the researcher recommended that the Palestinian curriculum has to follow the spiral aspect and to focus on balance when women are mentioned in the textbooks, The roles women play in the Palestinian community are as important as the roles taken by men and for this reason social gender must be taken more seriously in our curricula.

key words: Content Analysis, Arabic Language, Palestinian curriculum, Higher Basic stage, Gender Robrics.