مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية
المجلد 41 العدد 1 (2025): 61- 86

Damascus University Journal of Educational and Psychological Sciences
Vo. 41 No. 1 (2025): 61-86

درجة توفر معايير جودة الكتاب المدرسي في كتابي التاريخ للصف الحادي عشر والدراسات الاجتماعية للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين بالكويت

عبد العزيز كردي الشمري*[1]

[1]* أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الكويت.
alshammari.abdulaziz@ku.edu.kw

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة توفر معايير الكتاب الجيد في كتاب التاريخ للصف الحادي عشر والدراسات الاجتماعية للصف التاسع من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين بالكويت. وتكونت عينة الدراسة من 408 معلم وموجه ورئيس قسم يمثلون 9,4% من المجتمع الأصل، منهم 210 فرد قاموا بتقييم كتاب التاريخ، و198 قاموا بتقييم كتاب الدراسات الاجتماعية. وتم جمع البيانات من خلال تصميم استبانة التقييم على رابط جوجل فورم، وتم توزيعها من خلال الايميل ووسائل التواصل الاجتماعي، لذلك حصل الباحث على عينة الدراسة بطريقة المعاينة المتاحة أو المتيسرة. وتم حساب صدق الاستبانة من خلال الصدق الظاهري وصدق التكوين الفرضي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، ثم تم حساب معامل ارتباط المفردة بالبعد وكانت جميع قيمه دالة عند مستوى أقل من 0.01، أما الثبات فقد تم حسابه بمعادلتي ألفا لـ "كرونباك"، وماكدونالد أوميجا، وكانت قيم مقبولة. وأسفرت نتائج الدراسة عن حصول بُعد وضوح العرض، ومحتوى الكتاب على متوسط نسبي في المستوى "مقبول" لكلا الكتابين، وجاء بُعد أسئلة التقويم في كتاب الصف الحادي عشر في مستوى "مقبول" بينما في كتاب الصف التاسع جاء في المستوى "جيد"، أما الإخراج الفني، فقد كان في مستوى "جيد" لكلا الكتابين، وحاز بُعد الصور والرسوم والخرائط على مستوى "جيد" لكلا الكتابين، وكانت المتوسط النسبي في مستوى "ممتاز" لبُعد "الكتابة والطباعة" في كلا الكتابين. وأوضحت نتائج تحليل التباين المتعدد MANOVA عدم وجود فروق دالة احصائيًا لتأثير اختلاف الجنس (ذكور – إناث)، والمؤهل الدراسي (بكالوريوس – ماجستير)، والوظيفية (معلم – موجه – رئيس قسم)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 – 10، 10 سنوات فأكثر) على تقييم أفراد العينة لكتابي التاريخ والدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التقييم، التقويم، كتاب التاريخ، كتاب الدراسات الاجتماعية، معايير الكتاب الجيد، الصف التاسع، الصف الحادي عشر.

تاريخ الإيداع: 2024/7/26
تاريخ القبول: 2024/10/14

حقوق النشر: جامعة دمشق – سورية، يحتفظ المؤلفون بحقوق النشر بموجب الترخيص CC BY-NC-SA 04

ISSN: 2789-6390 (online)
https://journal.damascusuniversity.edu.sy

The extent of the availability of the Quality Standards in Social Studies Textbook for Ninth Grade and History for Eleventh Grade in Kuwait: Perspectives of Teachers, Department Heads, and Supervisors

Abdulaziz Kurdi Alshammari *[1]
1* Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction, Kuwait University, Kuwait
alshammari.abdulaziz@ku.edu.kw

Received: 26/7/2024
Accepted: 14/10/2024

Copyright: Damascus University- Syria, The authors retain the copyright under a CC **BY- NC-SA**

Abstract:

The primary objective of this study was to assess the degree of the availability of the good textbook standards in Social Studies textbook for ninth grade and History for eleventh grade in Kuwait: perspectives of teachers, department heads, and supervisors. A convenient sample of 408 participants, including teachers, supervisors, and department heads, was recruited through a Google form link. Of these, 210 individuals assessed the History textbook, while 198 evaluated the Social Studies textbook. The questionnaire was distributed via email and social media. The questionnaire's validity was established through the face and factor analysis techniques, and reliability was assessed using Cronbach's Alpha and McDonald's Omega. The item-total correlation coefficient for all items was found to be significant at the 0.01 level. The results revealed that both textbooks achieved an "acceptable" level for the presentation of lessons and content subscales. In the case of the evaluation subscale, the 9th-grade textbook received an "acceptable" rating, while the 11th-grade textbook received a "good" rating. The format subscale achieved a "good" level for both textbooks. Similarly, the pictures, illustrations, and maps subscale were rated as "good" for both textbooks. The typing and printing of both textbooks received an "excellent" rating. Furthermore, the MANOVA analysis findings indicated no significant differences in the assessment of both textbooks based on gender, qualification, years of experience, or job type.

Key Words: Assessment, Evaluation, History Textbook, Social Studies Textbook, Textbook Standards, 9th Grade, 11th Grade.

المقدمة:

يُعَد الكتاب المدرسي أحد الوسائل المهمة لتحقيق الأهداف التربوية، كونه المصدر الأساسي الذي يعتمد عليه المعلم في تحضير دروسه، والطالب في استذكارها، لذلك فإن تقييم الكتاب المدرسي ينبغي أن يتم من خلاله فحص مدى إمكانية نجاح الكتاب في تحقيق الأهداف التعليمية المنصوص عليها في هذا الكتاب وخاصة بناء المواطن الصالح، ومن خلال مدى توافر الأسس والمعايير المتعلقة بالكتاب المدرسي الجيد (الخياط وكرم، 1994). والتقييم هو ركن أساسي من أركان المنهج الدراسي؛ لأنه يساعد على تشخيص أوجه القصور وتحديد العقبات والمعوقات بهدف التطوير والتحسين (المكاوي، 2000).

وغني عن البيان أن الكتاب المدرسي هو أداة التعلم والتعليم، والوسيلة الإجرائية التي بها يتم تحقيق نواتج التعلم المستهدفة، فهو الواقع التطبيقي لما يحتويه المنهج من أهداف ومحتوى (لالوش، 2011). وقد تناولت بعض الدراسات تقويم محتوى كتب التاريخ في ضوء مداخل التدريس الحديثة مثل المدخل الوظيفي، والتواصلي، والتكاملي (عدوان، ونعمان، 2022)، ودراسات أخرى حاولت الكشف عن مهارات التعلم الذاتي المتضمنة في كتاب التاريخ (ماهود، 2022).

وتعد المرحلة الثانوية مرحلة انتقالية مهمة في حياة المتعلم، لذلك فإن تقييم مناهجها وتشخيص ما يعتريها من أوجه قصور يعد أمرًا بالغ الأهمية، لأن هذه المرحلة هي الجسر الذي يعبر عليه الطالب إلى المرحلة الجامعية (محمد، 2021). ولذلك، أوصت بعض الدراسات مثل (الخياط وكرم، 1994؛ سليمان، 1996؛ محمد،2021) بضرورة إعادة النظر في صياغة أهداف تدريس التاريخ للمرحلة المتوسطة والثانوية، وضرورة مراعاة التكامل بين الأهداف المعرفية والمهارية والاجتماعية والوجدانية، وضرورة الاهتمام بالجوانب الفنية والشكل الخارجي والإخراج الفني للكتاب أثناء تأليف الكتب المدرسية، وضرورة تزويد كتب التاريخ والدراسات الاجتماعية بصور تفصيلية حديثة وملونة تتناسب مع أعمار الطلبة وتدعم المحتوى السردي للمعلومات، وتنويع الأنشطة الإثرائية، وتدعيم المحتوى بالإحصائيات والجداول والرسوم البيانية والتوضيحية، وتنويع أسئلة التقويم، والإكثار من الأنشطة التعليمية، وتنويع أساليب التقويم ليشمل أشكال مختلفة من الأداء مثل المشروعات والعروض الشفهية ودراسات الحالة.

ومرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت تُسمى بمرحلة التعليم المتوسط، وهي حلقة تتوسط بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي ومدتها تصل إلى أربع سنوات دراسية. وتتمثل أهم أهداف مرحلة التعليم الأساسي في الكويت في بناء المواطن الكويتي المؤمن بالقيم الدينية والمعتز بالثقافة الوطنية والعربية، وتحقيق التنمية الشاملة للطالب الكويتي في جميع جوانب شخصيته، وتنمية العقل الذي يتضمن التصحيح والتعلم الذاتي، والتأكيد على مبدأ التعليم المستمر مدى الحياة، وتنمية المتعلم القادر على انتاج وتوليد المعرفة. وجدير بالذكر أن تحقيق أهداف هذه المرحلة يُعد من أهم الأسس التي تسهم في التطوير والتنمية (نايف، 2020). ويقع على عاتق المعلمين تحقيق تلك الأهداف بالشكل المرغوب فيه. والدراسات الاجتماعية من أهم المواد الدراسية التي يتم تدريسها في المدارس بصفة عامة والمدارس الثانوية بشكل خاص. ولعل طبيعة الدراسات الاجتماعية كما هو مألوف تتكون من التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية. فالجغرافيا تبحث في العلاقة الكائنة بين الانسان والبيئة التي يعيش فيها، لذلك فهي علم ديناميكي متطور وليس ثابتًا، ولها شقان: الجغرافيا الطبيعية والجغرافيا البشرية. أما التاريخ فهو فرع من الدراسات الاجتماعية له ثقل كبير في المنهج المدرسي؛ لما له من قيمة تربوية ووظيفة حياتية بالنسبة للمتعلمين. وجدير بالذكر أن التاريخ والجغرافيا يتشابهان في كونهما ذات طبيعة ديناميكية (عبد المقصود، 2009). أما التربية الوطنية فهي التي تُعد الانسان للحياة اعدادًا منسجمًا مع قيم مجتمعه حتى يكون مواطنًا صالحًا يؤدي دوره كاملاً في خدمة نفسه ووطنه (خضر، 2014).

مشكلة الدراسة:

يُعد تقييم وتقويم الكتاب المدرسي من أهم جوانب التقويم التربوي، ويرجع ذلك لكونه الوعاء الذي يحوي المنهج الدراسي، وعليه يعتمد نجاح أو إخفاق عملية التدريس، ولقد أشارت عدة دراسات إلى وجود صعوبات يواجهها الطلبة في التعامل مع كتب التاريخ؛ إذ تتصف بعض موضوعاتها بالجمود، والغموض، والبعد عن حياة واهتمامات الطلبة وميولهم، فضلاً عن إطنابها في سرد العديد من الوقائع والاحداث التاريخية، مما قد يسهم في تكون اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحوها، ويقلل من دافعيتهم لتعلمها، فيتأثر بالضرورة معدل تحصيلهم فيها، وقد يعود ذلك جزئيًا إلى اتباع مطوري المناهج أساليبًا تقليدية في انتقاء موضوعات كتب التاريخ، وسوء تنظيم وتسلسل محتواها، وعدم جاذبيته لاهتمام الطلبة (عدوان، ونعمان، 2022).

ووفقًا لما ذكرته (ماهود، 2022)، فإن بعض المناهج تعاني من تركيزها على الحفظ والتلقين وتفتقر للمهارات التي تشجع المتعلم على البحث والاستنتاج والتفكير العميق، مما يلقي على عاتق وزارات التربية والتعليم مسؤولية مراجعة وتنقيح وتقويم مناهجها بغرض تطويرها كي تواكب الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي الذي يزداد يومًا عن الآخر. وجدير بالذكر أن الطالب إذا انتبه للعيوب والنقائص الموجودة في الكتاب المدرسي، فانه لا يثق في العملية التعليمية ويشك في جدواها؛ مما يؤثر سلبيًا على كل من المعلم والمتعلم (لالوش، 2011).

وبعض المقررات الدراسية لا تحقق نواتج التعلم الاجتماعية والوجدانية بالمستوى المرغوب فيه، وتركز بشدة على الأهداف المعرفية فقط، وبشكل أكثر تحديدًا يعاني مجال تدريس التاريخ من مشكلة مستمرة على مدار عقود وهي دمج المعلومات والحقائق التاريخية ضمن مجال الدراسات الاجتماعية، وهذا الدمج غير المُبرر قد أفقد مادة التاريخ طبيعتها الخاصة، ومكانتها في المنهج المدرسي، ومن ثم أضعف هذا الدمج من إمكانية تحقيق مادة التاريخ للأهداف المنشودة منه وخاصة في مجال المواطنة (الخياط وكرم، 1994). وفي نفس الصدد أشارت نتائج دراسة (محمد، 2021) أن كتب التاريخ التي يدرسها الطالب في المرحلة الثانوية تكاد تخلو من تنوع الأهداف المعرفية وفق مستويات تصنيف "بلوم" المختلفة، ومن ثم تفتقر إلى الأسئلة التي تقيس مستويات التفكير العليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب، وتركز فقط في أغلبها على مستويات دنيا مثل التذكر والفهم، بجانب غموض بعض أسئلة الكتاب، مما جعل الكتاب يفتقر إلى معايير ومواصفات التقويم الجيد. أما مناهج الدراسات الاجتماعية فهي من المناهج المهمة في المرحلة المتوسطة والثانوية لما لها من دور كبير في اعداد الطالب القادر على الانتماء لمجتمعه والمجتمعات العالمية، والمحافظ على قيمه ومبادئه الاسلامية وحضارتها العريقة في ضوء مبادئ وحضارات المجتمعات العالمية (قطاوي، 2007).

ومن المشكلات الموجودة في "**محتوى ولغة**" كتاب التاريخ في الذي يدرس للصف الأول المتوسط بدولة الكويت صعوبة لغة الكتاب وغموض بعض المصطلحات الواردة في النصوص التاريخية والمعاهدات، وافتقار الكتاب لعناصر التشويق والجذب لاستثارة دافعية الطلبة للتعلم، وطغيان أسلوب السرد النظري على محتوى الكتاب، وعدم مراعاة التسلسل التاريخي للأحداث، والاطناب والتكرار في بعض الأحداث التاريخية، وعدم ملاءمة محتوى الكتاب لطبيعة المرحلة النمائية والعمرية التي يمر بها الطلبة، وعدم وجود ترابط منطقي بين بعض المفاهيم والحقائق، ونقص الأدلة التوضيحية الداعمة للمحتوى المذكور (الخياط وكرم، 1994).

أما عن مشكلات التي تتعلق بـ "الخرائط والرسوم البيانية" في كتاب التاريخ، فقد تمثلت في قلة الوسائل التعليمية، وعدم وجود خرائط توضيحية أو رسوم بيانية واحصائيات داعمة للحقائق التاريخية، وندرة الصور والأشكال. وفيما يتعلق بمشكلات "الأسئلة وأنشطة التقويم"، فإن الكتاب يعاني من الافتقار إلى وسائل التقويم وعدم تنوع الأسئلة، وعدم وجود أسئلة تقويمية لكل وحدة على حدة، وعدم

مراعاة الأسئلة للفروق الفردية بين الطلبة، ووجود بعض أجزاء في المحتوى يصعب تقويمها من خلال الأسئلة المتوفرة في الكتاب (الخياط وكرم، 1994).

كما أنه ثمة ضعف في مطابقة كتاب التاريخ للصف الأول متوسط بالكويت لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد وخاصة فيما يتعلق بالإخراج الفني للغلاف، ومدى ملاءمة محتوى الكتاب للمرحلة النمائية والعمرية للطلبة، وضعف الترابط بين المفاهيم، ونقص الأنشطة التعليمية، وعدم تنوع وسائل التقويم (الخياط وكرم، 1994).

لذلك فقد بات من الضروري تدريب أساتذة التاريخ والدراسات الاجتماعية في مراكز القياس والتقويم المنتشرة بالجامعات على كيفية صياغة مستويات عليا من الأهداف المعرفية والوجدانية وكيفية تصميم أسئلة تقيس تلك الأهداف. كما أوصت دراسة (العنزي، 2006) بضرورة تطوير قائمة بالمعايير المعاصرة لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد وتقنينها، واستخدامها في تقييم الكتب وتطويرها. كما أكدت على ضرورة الاهتمام باستيفاء وتلبية جميع مواصفات عناصر الكتاب المدرسي باعتباره المرجع الأول لكل من الطالب والمعلم، ونادت أيضًا بضرورة توظيف التكنولوجيا الحديثة في تطوير وإخراج وتدريس الكتب المدرسية. وأوصت دراسة (سليمان، 1996) بضرورة تطوير كتابي التاريخ للثانوية العامة في ضوء مبادئ تفريد التعلم، وضرورة تعريف معلمي التاريخ بتلك المبادئ لمراعاتها أثناء التدريس.

وبناءً على ما سبق، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: إلى أي مدى تتوفر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتاب التاريخ للصف الحادي عشر وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع؟ **ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالين التاليين:**

سؤالي الدراسة:

1. ما درجة توفر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتاب التاريخ للصف الحادي عشر وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع؟
2. ما دلالة الفروق في درجة توفر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتاب التاريخ وكتاب الدراسات الاجتماعية تعزي لاختلاف الجنس (ذكور، إناث)، أو الوظيفة (معلم، رئيس قسم، موجه)، أو سنوات الخبرة، أو المؤهل الدراسي؟

الإطار النظري:

يُعد تقويم الكتاب المدرسي عملية ضرورية نظرًا لكونه أداة مهمة وينبغي أن تكون أداة صالحة فيد كل من المعلمين والمتعلمين، كما أن إعادة النظر في الكتب المدرسية ومراجعتها بشكل دوري وتنقيحها خطوة مهمة من خطوات عملية التقويم (الشهري، 2017؛ عليمات، 2006).

وتحقيق أهداف مراحل التعليم المختلفة ومنها مرحلة التعليم الأساسي يتم من خلال عدة مرتكزات، ومن بين هذه المرتكزات المنهج الدراسي، ويعتمد تحقيق غايات المنهج على توفر الكتب الدراسية الجيدة التي تتوافر فيها محددات ومعايير الكتاب المدرسي الجيد. وأشار تقرير التعليم للجميع (2014) إلى أن تحقيق أهداف التعليم في دولة الكويت أمر ذو أهمية قصوى وهو جزء لا يتجزأ من الخطط التنموية لدولة الكويت منذ تأسيسها (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014).

ولقد جاء في توصيات تقرير التعليم للجميع لدولة الكويت عام 2014 أنه من الأهمية بمكانة أن يتم الاستمرار في السياسة الحالية المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية التي تُدرس في جميع المراحل الدراسية وضمان التأكد من أن جميع المواد الدراسية تشحذ التفكير الموجه، وتخلق نوعًا من المعارف الواسعة لدى الطلبة، حتى يمكن تخريج أجيالاً من المتعلمين المبدعين فكريًا والمنتجين والقادرين على رفع مستوى الأداء في الاختبارات والدراسات الدولية مثل TIMSS وPRILS (وزارة التربية والتعليم العالي، 2014).

والمنهج ينطوي على مجموعة من الخبرات المدرسية التي تهيؤها المدرسة للمتعلمين داخلها أو خارجها وذلك بغرض مساعدتهم على النمو الشامل في جميع جوانب شخصيتهم بطريقة تؤدي إلى تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وليس من الأهداف التربوية أن يتم تدريب الطلبة على الحفظ والاستظهار، وإنما يسعى أي نظام تعليمي ناجح إلى تقديم مادة علمية وكتب دراسية تثير اهتمام المتعلمين وتتحدى تفكيرهم وتستنفر نشاطهم، وهذا كله ما ينبغي أن يتم التخطيط له وتضمينه داخل أي كتاب مدرسي تتوفر لفيه معايير جودة الكتاب المدرسي المطلوب تدريسه للطبة في المدارس (العدواني، 2018).

والكتاب المدرسي هو الأداة الأولى التي تعبر عن محتويات المنهج وتترجمه وتسعى نحو تحقيق أهدافه، فالكتاب المدرسي هو الذي يحدد ما سيتم تدريسه، وتعتمد العملية التعليمية في المدارس بشكل كبير على الكتاب المدرسي لتوجيه مسار التدريس والتعلم وطرائق التدريس، وأي خلل في أي ركن من تلك الأركان يؤدي إلى تعطيل عملية التواصل بين الطالب والمعلم وتكدير سير العملية التعليمية (العدواني، 2018).

وتتلخص أهمية الكتاب المدرسي في أنه مرجع مهم وليس وحيد لكل من الطالب والمعلم إلا أنه المرجع الأساس للمادة التعليمية الذي يجعل كل من المعلم والطالب يقف على أرض صلبة. ويؤدي دورًا مهمًا في كونه مادة للتدريس والتخطيط ومنهجًا للتفكير ومساعدًا للطالب على التعلم الذاتي والمستمر، ويسهم في تشكيل اتجاهات وقيم الطلبة لأن الكتاب المدرسي جزء لا غنى عنه في النظام التعليمي. والكتاب المدرسي لم يعد هو المصر الوحيد للمعرفة بل هو وسيلة لغاية أكبر وهي تدريب الطلبة على البحث عن المعرفة وبناء المعارف بأنفسهم والاستقلالية في اكتساب خبرات متنوعة وفريدة تتلاءم مع قدرات وميول كل طالب فيما يسمى بتفريد التعلم (العدواني، 2018).

وتُعد مادة الدراسات الاجتماعية مادة أساسية استقرت في المناهج المدرسية منذ زمن بعيد في جميع المراحل التعليمية، وتسعى إلى تربية الفرد الصالح والانسان الواعي المتميز إلى شعبه وأمته، المدرك لدوره الاجتماعي والسياسي والاقتصادي لكي يسهم في بناء مجتمعه وتطويره. ولقد زاد الاهتمام بمناهج الدراسات الاجتماعية في التخطيط والتصميم والبناء وذلك ناتج عن إدراك القائمين على العلمية التعليمية بأهميتها في بناء الشخصية المتكاملة للمتعلمين. ومناهج الدراسات الاجتماعية هي التي تزود المتعلمين بالمعلومات والحقائق حول بلده وطبيعة الحياة والعلاقات الاجتماعية بين أفراد مجتمعه والمجتمعات الاخرى، وزيادة معرفته ببيئته البشرية والطبيعية، كما تنمي لديه القدرة على التفكير السليم، وتكسب المتعلمين مهارة معالجة المعلومات وتحديد مصادر البيانات وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها وتقييمها (قطاوي، 2007).

أما التاريخ فهو أحد فروع الدراسات الاجتماعية ويحتل مكانة بارزة بين المقررات الدراسية، ويستمد تلك المكانة من طبيعته وأهميته بالنسبة للمجتمعات الانسانية، ودراسة أحداث وقضايا ومشكلات المجتمعات، وتتابع مادة التاريخ التغيرات والأحداث الجارية بالتحليل والتفسير للوقوف على أسبابها والنتائج المترتبة عليها. ومن أهداف تدريس مادة التاريخ أنه يضمن تكوين المواطن المزود بمعالم ومرجعيات وطنية مؤكدة تعكس قسمه الحضارية بصدق وتجعله يتصرف كفرد حر مسؤول، ومشارك فعلي في حياة مجتمعه، كما يهدف إلى تزويد الطلبة بدروس وعبر من الماضي وذلك لفهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، والقدرة على نقد وتحليل وتفسير الأحداث، كما يزيد من معارف الطلبة بالهوية الوطنية، وتعزيز درايته بالمعالم الجغرافية والتاريخية والثقافية. لذلك فإن دراسة التاريخ كمادة تعليمية أمر ذو أهمية قصوى لأي متعلم في أي مرحلة دراسية (قطاوي، 2007).

الدراسات السابقة:

دراسة (محمد، 2021) بعنوان "تقييم تدريبات كتاب التاريخ للسوابع الأدبية في موريتانيا حسب مجال بلوم المعرفي".

تناولت الدراسة تقييم كتاب التاريخ للثانوية العامة في دولة موريتانيا وما يتضمنه من أسئلة في ضوء مستويات الأهداف في تصنيف "بلوم"، وأوضحت نتائجها أن الأسئلة التي تقيس مستويات الأهداف المختلفة ركزت في مجملها على أدنى مستويات الأهداف وهما التذكر والفهم بنسبة وصلت إلى 88%، يليهما مستوى التقويم بنسبة بلغت 8%، ثم مستوى التحليل بنسبة وصلت إلى 4%، اما عن مستوى التركيب ومستوى التطبيق فكانت نسبة الأسئلة صفر%، مما يشير إلى ضعف تركيز ممارسات تقييم التعلم على أسئلة تقيس مهارات التفكير العليا.

دراسة (محمد، 2019) بعنوان: "تقويم كتاب الوجيز في تاريخ أسيا الحديث والمُعاصر من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ في جامعة بغداد".

هدفت إلى تقويم كتاب تاريخ أسيا الحديث والمعاصر من وجهة نظر 72 من الطلبة بكلية التربية، جامعة بغداد. وأسفرت النتائج عن تباين نسبة الموافقة على جودة أجزاء الكتاب، حيث حصل مجال الأنشطة على نسبة موافقة ورضا من الطلبة بلغت 81%، والاعداد والتأليف 81% تقريبًا، ووضوح الأهداف العامة للكتاب 79,7%، ومحتوى الكتاب 76,5%، والإخراج الفني 75%، ومقدمة الكتاب 74%.

دراسة الشهري (2017) بعنوان: تقويم كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات في ضوء معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات في ضوء معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج في المملكة العربية السعودية. وتوصلت نتائجها إلى أن درجة تحقق معايير الكتاب المدرسي الجيد كانت بدرجة ضعيفة بصفة عامة. وأوصت الدراسة بضرورة تحديد أهداف في بداية كل درس وبداية كل وحدة. كما أكدت على ضرورة الاهتمام بتضمين الصور والأشكال التعليمية المناسبة في كتاب الطالب، وكتاب الأنشطة مما يثير اهتمام المتعلم ويزيد من استيعابه لمحتوى المقرر.

دراسة (كمال الدين، وفارح، 2016) بعنوان: "تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين". المجلة الجزائرية للطفولة والتنمية. 4(3)، 49- 64.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، ومعرفة مدى توفر المعايير العالمية للكتاب المدرسي من حيث الشكل والمحتوى وأساليب التقويم. وأسفرت نتائج الدراسة عن توفر معايير الكتاب الجيد بدرجة متوسطة في كتابي السنتين الثالثة والرابعة من حيث الشكل والمحتوى وأساليب التقويم، أما الكتاب المدرسي للسنة الخامسة فتتوفر فيه معايير جودة الكتاب المدرسي بدرجة عالية.

دراسة (الشمري، ومصطفى، 2014) بعنوان: "تقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين.

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين. وتوصلت أهم نتائجها إلى أن أهم جوانب القوة في الكتاب تمثلت في وجود مقدمة موجزة في بداية كل فصل تعطي نبذة مختصرة عن محتوى

الفصل، وخلوه من الأخطاء المطبعية، وانتهاء كل فصل بعدد كاف من الأسئلة التقويمية، وكانت أنشطة الكتاب مشجعة للطلبة على البحث في مصادر المعرفة، ولكن تمثلت جوانب الضعف في عدم وجود أساليب مقترحة للتدريس، أو ارشادات عامة، ولم تتوفر في الكتاب قائمة بالخرائط والصور المستخدمة فيه، كما ان الخرائط المستخدمة لم تتوفر فيها العناصر الأساسية للخريطة.

دراسة (العنزي، 2006) بعنوان: " تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع المتوسط في الكويت في ضوء المعايير المعاصرة ".

هدفت إلى تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع بدولة الكويت في ضوء المعايير المعاصرة المتوقع توفرها في الكتاب المدرسي الجيد، وفعالية الكتاب في دمج الطلبة في أنشطته ومحتواه. وأسفرت نتائجها عن الكتاب المدرسي لا يشجع الطلبة على الاندماج مع محتواه والتفاعل مع أنشطته، وحقق بُعد الإخراج الفني للكتاب المرتبة الأولى في تحقيقه لمعايير المنشودة، في حين جاء بُعد تحقيق الأهداف التعليمية في المرتبة السابعة. كما افتقرت فصول الكتاب لوجود مقدمة أو أهداف فرعية في بداية كل فصل توجه كل من الطالب والمعلم إلى نواتج التعلم المستهدفة منه، ولوحظ ضعف تركيز الكتاب على اكتساب المهارات والقيم والاتجاهات مقارنةً بتركيزه المفرط على الحقائق والمفاهيم والمصطلحات النظرية، كما كانت طريقة عرض المحتوى لا تشجع الطلبة على التعلم الذاتي، ولا تجعله يماس أسلوب البحث والاستقصاء، ومن ثم لا يشجع الطلبة على الاندماج والمشاركة الفعّالة مع أنشطة الكتاب، وضعف مراعاة الكتاب للفروق الفردية بين الطلبة، وضعف استخدام أدوات التقويم البديل وتركيزه فقط على أسئلة الورقة والقلم التي تركزت في معظمها على المستويات الدنيا من تصنيف "بلوم" كالمعرفة والتذكر مع إهمال المستويات العليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب. أما عن الوسائل والأنشطة التعليمية فقد كانت مُثرية ومرتبطة بالمحتوى، كما توفرت في الكتاب خرائط ملونة وحديثة وداعمة للمحتوى.

دراسة (سليمان، 1996) بعنوان: " تقييم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء المواصفات المرغوبة في الكتاب الجيد".

قامت بتقييم كتابي التاريخ اللذان يُدرسّان للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء بعض المواصفات المرغوبة في الكتاب المدرسي الجيد، وبشكل أكثر تحديدًا مبادئ تفريد التعلم. وتكونت عينة الدراسة من 116 معلم ومعلمة، وهو ما نسبته 96% من المجتمع الأصل المكون من 121 معلم ومعلمة. وأسفرت نتائج تحليل المحتوى عن تضمين الكتابين لحوالي 21 معيار بشكل كامل من معايير تفريد التعلم من أصل 66 معيار، و18 معيار بشكل جزئي، وافتقار هذين الكتابين إلى 27 مبدأ. كما أوضحت نتائج استبانة المعلمين أن 9 مبادئ لتفريد التعلم تتوفر بشكل متوسط في الكتابين، و40 مبدأ موجودين بدرجة قليلة، و18 مبدأ موجودين بدرجة قليلة جدًا.

دراسة (الخياط وكرم، 1994) بعنوان: " تقويم كتاب تاريخ الكويت للصف الأول المتوسط بدولة الكويت: دراسة تحليلية".

هدفت إلى تقييم كتاب التاريخ للصف الأول بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت من حيث تحقيقه للأهداف التعليمية، وتلبيته لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد، كما سعت إلى تحديد المشكلات التي تواجه تدريس هذا الكتاب ومقترحات تطويره من وجهة نظر 220 من معلمي ومعلمات مادة الاجتماعيات. وأشارت نتائجها إلى أن كتاب التاريخ يحقق الأهداف المعرفية المنشودة بدرجة مرتفعة، ولكنه لا يحقق الأهداف الوجدانية، والاجتماعية، والمهارية بالمستوى المرغوب فيه. وتمثلت أهم جوانب القصور في عدم مطابقة الكتاب لمواصفات الكتاب الجيد، وصعوبة اللغة المستخدمة في بعض المفاهيم والتعبيرات الواردة فيه.

دراسة (Roberts, 2014) وهي بعنوان A Review of Social Studies Textbook Content Analyses Since 2002

وهي بعنوان: "دراسة نظرية لمراجعة لدراسات تحليل المحتوى التي تناولت كتب لكتب الدراسات الاجتماعية منذ عام 2002".

هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة دراسات تحليل المحتوى التي تناولت كتب لكتب الدراسات الاجتماعية منذ عام 2002. ففي عام 1993 قامت Rahima Wade بدراسة حول تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية ووجدت أن الباحثين قد اعتمدوا كثيرًا على مفاهيم وأراء شخصية حول موضوعات الدراسات الاجتماعية، وأخفقوا في الاستشهاد بمصادر تؤكد ادعاءاتهم. وأكدت أيضًا أن الدراسات لم تقم بالتحقق من ثبات المقدرين ولم تستخدم أساليب كمية في جمع البيانات. وفي كثير من الحالات، قام المؤلفون بمقارنة الكتب المدرسية بغيرها من الكتب الأخرى وليس بمعايير الكتاب الجيد، كما لم تتناول الدراسات جميع الكتب التي يتم تدريسها في قسم محدد. وبناءً على تلك النتائج، شككت الدراسة في فعالية تحليل المحتوى في تحسين تعليم الدراسات الاجتماعية. والدراسة الحالية هي دراسة لإعادة اختبار نتائج دراسة Rahima Wade وتم اختيار عينة عشوائية من دراسات تحليل المحتوى المنشورة فيما بين عامي 2002 و2012، وأوضحت النتائج اختلاف طفيف عن النتائج المذكورة السابقة. وأوصت الدراسة الباحثين المقبلين على دراسات تحليل المحتوى بضرورة أن تكون تلك الدراسات مرتبطة بالممارسات الصفية من خلال تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية مقابل معايير الكتاب الجيد، وتحليل كل الكتاب وليس جزء منه، وتزويد الطلبة أفكار عن الدروس تدور حول اهتمامات الطلبة.

دراسة (Chu, 2017). Twenty Years of Social Studies Textbook Content Analysis: Still "Decidedly Disappointing"?

وهي بعنوان: "عشرون عامًا من تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية: هل مازالت مخيبة للآمال؟".

هدفت هذه الدراسة إلى مراجعة 29 دراسة تناولت تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية المنشورة فيما بين عامي 1994، 2016 في ثلاث مجلات رائدة في الدراسات الاجتماعية. وأسفرت نتائجها عن أن دراسات تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية كانت غامضة في أساليب اختيار العينات، وفي التحقق من شروط الصدق والثبات، وتشفير البيانات وجمعها واجراءات تحليل البيانات. وتلك المشكلات المنهجية في هذه الدراسات تشكك في نتائجها. وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة دراسات تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية وتغيير طرق جمع وتحليل البيانات بها حتى تكون مناسبة لتحسين ممارسات التدريس والتعليم في ميدان الدراسات الاجتماعية. وخلصت الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام كتب الدراسات الاجتماعية بشكل ناقد لتزويد الطلبة بخبرات تعلم فريدة وداعمة.

دراسة (Aybek & Aslan, 2016).

An Analysis of the Units "I'm Learning my Past" and "The Place where We Live" in the Social Studies Textbook Related to Critical Thinking Standards

وهي بعنوان: " تحليل وحدتين من وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية وهما "المكان الذي أعيش فيه" ووحدة "أتعلم عن الماضي" للصف الرابع الابتدائي في ضوء معايير التفكير الناقد".

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل وحدتين من وحدات كتاب الدراسات الاجتماعية وهما "المكان الذي أعيش فيه" ووحدة "أتعلم عن الماضي" للصف الرابع الابتدائي وذلك في ضوء توافر مهارات ومعايير التفكير الناقد (الوضوح، والدقة، والملاءمة، والأهمية، والكفاية، والعمق والتوسع، والاتساق). واستخدمت الدراسة منهج تحليل الوثائق. وأشارت النتائج إلى أن أنشطة الكتاب تتوافق مع معايير التفكير الناقد الخاصة بالوضوح والدقة والاهمية والملاءمة والكفاية بدرجة عالية، وتوفر فيها بشكل جزئي معايير العمق

والاتساع والاتساق والدقة. وأوصت الدراسة بضرورة ترتيب أنشطة الكتاب المدرسي بشكل يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلبة التي هي من أهم أهداف العملية التعليمية، وأن يشارك في اعداد الكتب المدرسية خبراء من الجامعة ومن أساتذة علم النفس التربوي، ومن المعلمين، حتى يمكن تيسير عملية استيعاب الطلبة واكتسابهم لمهارات التفكير الناقد.

تعقيب على الدراسات السابقة

اتضح من عرض الدراسات السابقة أنها تناولت تقييم الكتاب المدرسي وبالتحديد كتاب التاريخ، وكتاب الدراسات الاجتماعية، وتراوحت فيما بين المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية، واختلفت هذه الدراسات في أدوات تحليل المحتوى، وفي المعايير التي تبنتها للحكم على مدى توفر جودة الكتاب المدرسي. وأفاد الباحث من تلك الدراسات في كتابة المشكلة وفي الإطار النظري. وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها تناولت كتابين من الكتب المدرسية المقررة على مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. معرفة درجة توفر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع؟
2. معرفة درجة توفر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتاب التاريخ للصف الحادي عشر؟
3. معرفة تأثير اختلاف الجنس (ذكور، إناث)، أو الوظيفة (معلم، رئيس قسم، موجه)، أو سنوات الخبرة، أو المؤهل الدراسي على تقييم المعلمين والموجهين ورؤساء الأقسام لدرجة توفر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتاب التاريخ للصف الحادي عشر، وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية البحث من أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ فكتب التاريخ في هذه المرحلة المهمة من حياة الشباب الكويتي لها أهمية خاصة في تشكيل وعيهم في شتى مجالات الحياة، فمن المؤمل إذا كان الكتاب المدرسي كتاب جيد، ويتضمن مواصفات الكتاب المرغوب فيها، فسوف يكون له أثر بالغ في صقل معارف وشخصيات الطلبة. ومن المحتمل أن تكون مراجعة وتقويم الكتب الدراسية خطوة مهمة على طريق التطوير وتحقق معايير الجودة في التعليم. كما يُرجى من نتائج البحث أن تكون لها أهمية تطبيقه كونه تم فيه تقنين أداة تقييم كتابي الدراسات الاجتماعية للصف التاسع والتاريخ للصف الحادي عشر بالكويت من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام والموجهين.

محددات الدراسة:

- **محددات موضوعية:** تقييم كتابي التاريخ والدراسات الاجتماعية.
- **محددات زمانية:** تم تطبيق الاستبانة في فصلي الربيع 2023.
- **محددات مكانية:** تم توزيع الاستبانة على أفراد العينة بجميع المحافظات الست بدولة الكويت.
- **محددات بشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية والتاريخ بدولة الكويت.

مصطلحات الدراسة:

كتاب التاريخ: الكتاب المدرسي المقرر على طلبة الصف الحادي عشر بدولة الكويت وهو صادر عن قطاع البحوث التربوية والمناهج إدارة تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم الكويتية، وقد صدرت الطبعة الأولى له عام 2007 والطبعة الثانية له عام 2016.

كتاب الدراسات الاجتماعية: الكتاب المدرسي المقرر على طلبة الصف التاسع بدولة الكويت وهو صادر عن قطاع البحوث التربوية والمناهج إدارة تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم الكويتية، وقد صدرت الطبعة الأولى له عام 2019 والطبعة الثانية له عام 2023.

المنهج والإجراءات:

المجتمع والعينة:

يتكون المجتمع الأصل لدراسة الحالية من كافة معلمي الاجتماعيات بدولة الكويت والبالغ عددهم 4351 حسب الإحصائية المنشورة على موقع وزراه التربية الكويتية (وزارة التربية، 2023)، أما عينة الدراسة الحالية فقد تم اختيارهم بطريقة العينة المتيسرة أو عينة كرة الثلج؛ حيث تم توزيع الاستبانة عليهم من خلال رابط جوجل فورم في محافظات الكويت الست عبر وسائل التواصل الاجتماعي وعبر الايميل، ووردت للباحث 408 استجابات مكتملة يمثلون 9,4% من المجتمع الأصل، وهي نسبة مقبولة في البحوث التربوية والنفسية. 210 فرد قاموا بتقييم كتاب التاريخ للصف الحادي عشر، و198 قاموا بتقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع، والتفاصيل الديموجرافية لأفراد العينة موضحة في جدول 1.

الجدول (1): توزيع العينة وفق المتغيرات الديموجرافية، *ن = 408*

الفئة	عينة كتاب التاريخ	عينة كتاب الدراسات الاجتماعية	مجموع (%)
الجنس			
ذكور	20	30	50 (12.3%)
إناث	190	168	358 (87.7%)
المؤهل الدراسي			
بكالوريوس / ليسانس	199	182	381 (93.4%)
ماجستير	11	16	27 (6.6%)
سنوات الخبرة			
أقل من 5 سنوات	85	38	123 (30.1%)
من 5 – 10 سنوات	68	81	149 (36.5)
أكثر من 10 سنوات	57	79	136 (33.3%)
الوظيفة			
معلم	172	161	333 (81.6%)
موجه أو رئيس قسم	38	37	75 (18.4%)
المجموع	210	198	408 (100%)

أداة الدراسة:

استبانة تقييم الكتاب المدرسي:

أعد هذه الاستبانة (العدواني، 2018) بهدف قياس مدى توفر مواصفات الكتاب المدرسي الجيد في كتب التاريخ والدراسات الاجتماعية. وتكونت الاستبانة من 86 مفردة موزعة على ستة أبعاد وهي: محتوى الكتاب، ووسائل الايضاح، والتقويم، والأنشطة، والمعينات على استخدام الكتاب، وشكل الكتاب، والإخراج الفني. وقام المؤلف بالتحقق من صدقها وثباتها في البيئة اليمنية، كما تم التحقق من صدقها وثباتها في البيئة الكويتية كما سيأتي ذكره في إجراءات الدراسة الحالية. وتم اختيار هذه الأداة نظرًا لأنها اداة شاملة وعباراتها واضحة ومحددة بدقة، ويسهل على المعلم المستجيب الإجابة عنها مباشرة. وقد التزم الباحث الحالي بالأبعاد الواردة في الاستبانة ولم يتم إضافة أبعاد أخرى إليها بالرغم من كونها لا تحتوي على أبعاد تتناول كل من الأهداف والتنظيم واللغة.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

يعد التحقق من صدق محتوى الاستبانات الذي يتم حسابه من خلال أراء المحكمين والخبراء أمرًا مهمًا؛ لأن الاستدلالات التي تأتي من نتائج تم جمع بيانتها باستخدام أدوات قياس لم يتم التحقق من صدق محتواها تكون مشكوك فيها، حتى ولو كانت هذه الأدوات تتسم بمؤشرات مُرضية لأنواع الصدق الأخرى (Yusoff, 2019; Haynes, et al., 1995). لذلك تم عرض الاستبانة على خمسة من الأساتذة المحكمين وهم د. مطلق العنزي قسم التخطيط والإدارة التربوية، د. كوثر الحبيب، ود. أميمة السويحل، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الكويت، ود. باسم الشديفات، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أل البيت بالأردن، ود. عبد الجبار الشهري، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود. وقد تم تنفيذ جميع ملاحظات المحكمين بما فيها تغييرات طفيفة في أسماء الأبعاد لتتلاءم مع مضمون المفردات وذلك قبل تطبيق الاستبانة بصورتها النهائية على أفراد العينة.

صدق التكوين الفرضي (التحليل العاملي الاستكشافي)

قبل إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، تم التحقق من افتراضات اللازمة لاستخدامه، وهما محك كايزر وماير وأولكن Kaiser-Meyer-Olkin لكفاية العينة لاستخدام التحليل العاملي الاستكشافي (عبد السميع، 2020)، وكانت قيمته 0,921 وهي أعلي من المحك الذي جاء ذكره في (تيغرة، 2012) حيث أوضح أنه إذا وصلت قيمته 0,8 فتدل على مستوى جيد. كما كانت قيمة اختبار بارتلت (13397,805) Bartlett's test of Sphericity وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى أقل من 0.01، مما يؤكد أن مصفوفة العلاقات بين المتغيرات ليست مصفوفة الوحدة، أي أنها ليست خالية من الحد الأدنى من العلاقات بين المفردات التي تقيس السمة الكامنة، حيث إن مصفوفة الوحدة تعني أنه لا توجد بنية عاملية (عبد السميع، 2020).

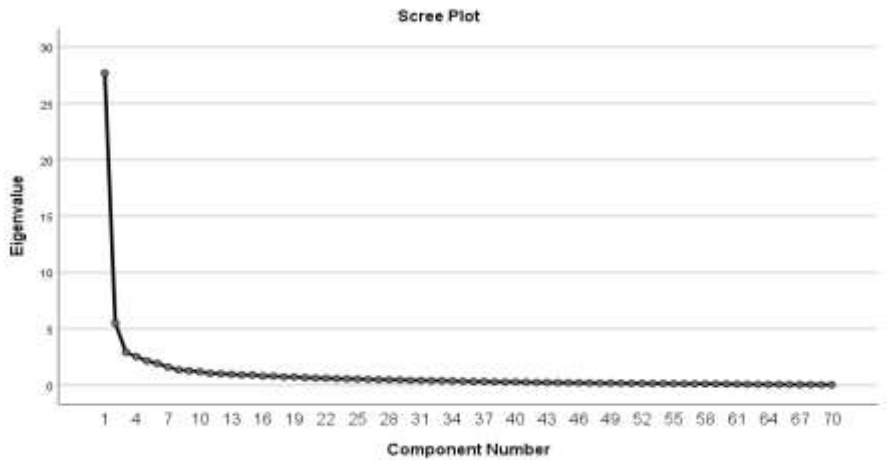
وباستخدام برنامج SPSS تم تحليل بيانات 214 معلم وموجه ورئيس قسم، حيث تم إجراء أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي لتحديد طبيعة البنية العاملية لاستبانة تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية وكتاب التاريخ. وتم تنفيذ التحليل العاملي لبيانات الاستبانة باستخدام طريقة المكونات الأساسية Principal Component Analysis، والتدوير المتعامد بطريقة الفاريماكس (Dilbeck, Varimax (2017، نظرًا لأنها تعطى نتائج دقيقة عن حجم التباين العاملي (نسبة التباين العاملية) لكل عامل؛ وتم قبول العوامل التي لها جذر كامن يساوى أو أكبر من 2، وقبول المفردات داخل العامل التي لها تشبع يساوى أو أكبر من 0.40.

وفي ضوء المحكات سالفة الذكر، تم حذف 16 مفردة تشبعت على أكثر من عامل وهي المفردات أرقام (21، 22، 36، 48، 52، 55، 57، 58، 50، 51، 53، 56، 68، 70، 38، 76)، وذلك للحصول على عوامل أكثر نقاءً ومفردات متجانسة عامليًا، ولضمان نقاء هذه العوامل، قام الباحث بإعادة التحليل العاملي مرة أخرى لاستجابات العينة على 70 مفردة متبقية بعد الحذف، فنتج عن إعادة التحليل ظهور ستة عوامل نقية تمامًا، وهكذا أصبح عدد عبارات الاستبانة 70 مفردة، وجدول 2 يوضح مصفوفة العوامل بعد التدوير المائل وحذف التشبعات الأقل من المحك المذكور، وجدول 1 يوضح العوامل بعد التدوير، وجذورها الكامنة، ونسب تباينها، والنسبة التراكمية للتباين المُفسر.

الجدول (1): الجذور الكامنة والتباين والنسبة التراكمية للتباين المُفسر لمفردات الاستبانة

العوامل	الجذر الكامن	نسبة التباين	النسبة التراكمية للتباين المُفسر
الأول	7,691	39,559	39,559
الثاني	5,508	7,868	47,427
الثالث	2,927	4,181	51,608
الرابع	2,533	3,619	55,226
الخامس	2,161	3,088	58,314
السادس	1,930	2,757	61,071

يتضح من جدول 1 أن العامل الأول "**وضوح العرض**" استطاع تفسير 39,559% من النسبة الكلية للتباين المُفسر، والعامل الثاني "**محتوى الكتاب**" 7,868%، والعامل الثالث "**أسئلة التقويم**" 4,181%، والعامل الرابع " **الإخراج الفني** " 3,619%، والعامل الخامس " **الكتابة والطباعة** " 3,088%، والعامل السادس "**الصور والرسوم والخرائط**" 2,757%. وهكذا وصلت النسبة التراكمية الكلية للتباين المُفسر إلى 61,071%، وهي نسبة مقبولة في البحوث التربوية والإنسانية وفقا للمحك الذي حدده (Hinkin, 1998).



الشكل 1 الرسم البياني للعوامل المستخلصة من تحليل المكونات الأساسية

الجدول (2): تشبعات مفردات الاستبانة على أبعادها الست، ن = 214

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
.31	0.765	.4	0.682	.44	0.715	.81	0.831	.64	0.770	.72	0.768
.29	0.748	.7	0.670	.46	0.657	.83	0.796	.62	0.764	.73	0.712
.30	0.747	.9	0.650	.42	0.656	.80	0.769	.61	0.763	.74	0.640
.32	0.745	.5	0.636	.41	0.641	.82	0.760	.65	0.747	.71	0.624
.28	0.744	.1	0.622	.39	0.633	.79	0.749	.63	0.745	.75	0.512
.33	0.710	.15	0.617	.47	0.621	.84	0.702	.60	0.674	.23	0.412
.35	0.688	.3	0.616	.49	0.590	.86	0.675	.66	0.623		
.34	0.653	.8	0.616	.45	0.589	.85	0.671	.67	0.599		
.27	0.620	.11	0.615	.40	0.585	.78	0.617	.69	0.530		
.25	0.570	.14	0.605	.20	0.550	.77	0.537				
.26	0.520	.13	0.695	.43	0.522						
.24	0.515	.6	0.589	.37	0.499						
.54	0.466	.10	0.582	.19	0.465						
		.12	0.576	.59	0.461						
		.2	0.557								
		.18	0.538								
		.16	0.497								
		.17	0.475								

يتضح من جدول 2 أن كل عبارة تشبعت على عامل واحد فقط من العوامل الستة للاستبانة، وبقيمة تشبع عالية؛ حيث تراوحت قيم معامل الصدق العاملي فيما بين 0.412 و0.765، وتراوحت قيم الشيوع (الاشتراكيات) فيما بين 0.362 و0.812، ومن ثم فقد تم الحصول على ستة عوامل على درجة عالية من النقاء، وأصبحت الاستبانة في صورة جيدة مكونة من 70 مفردة. وجدول 1 يوضح هذه العوامل وجذورها الكامنة ونسب تباينها والنسبة التراكمية للتباين المُفَسَر.

الجدول (3): توزيع المفردات على الأبعاد بعد نتائج التحليل العاملي الاستكشافي

#	اسم البُعد	أرقام المفردات	العدد
.1	وضوح العرض	24، 25، 26، 27، 28، 29، 30، 31، 32، 33، 34، 35، 54	13
.2	محتوى الكتاب	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18	18
.3	أسئلة التقويم	19، 20، 37، 39، 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 49، 59	14
.4	الإخراج الفني	77، 78، 79، 80، 81، 82، 83، 84، 85، 86	10
.5	الكتابة والطباعة	60، 61، 62، 63، 64، 65، 66، 67، 69	9
.6	الصور والرسوم والخرائط	23، 71، 72، 73، 74، 75	6
	العدد الكلي للمفردات		70

ثبات الأداة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلتي ألفا وماكدونالد أوميجا نظرًا لأن معامل أوميجا أكثر دقة مقارنةً بمعامل ألفا (Cho, 2016; Padilla & Divers, 2016; Green & Yang, 2009; Cho & Kim, 2015)، حيث إن معامل ألفا يعطي قيمة ثبات مبالغ فيها (عبد السميع، 2017). لذلك تم حساب هذين المعاملين للتأكد من اتصاف درجات الاستبانة بقدر مقبول من الثبات.

الجدول (4): معاملات ثبات ألفا لكرونباخ وماكدونالد أوميجا لأبعاد الاستبانة والأخطاء المعيارية وفترات الثقة

#	اسم البُعد	المعامل	الثبات	الخطأ المعياري	حد أدنى للثقة	حد أعلى للثقة
.1	وضوح العرض	أوميجا	0.946	0.008	0.927	0.958
		ألفا	0.946	0.008	0.929	0.958
.2	محتوى الكتاب	أوميجا	0.931	0.008	0.915	0.944
		ألفا	0.932	0.007	0.917	0.945
.3	أسئلة التقويم	أوميجا	0.925	0.011	0.898	0.942
		ألفا	0.926	0.010	0.904	0.943
.4	الإخراج الفني	أوميجا	0.940	0.009	0.921	0.956
		ألفا	0.941	0.008	0.923	0.954
.5	الكتابة والطباعة	أوميجا	0.935	0.010	0.915	0.952
		ألفا	0.937	0.009	0.918	0.952
.6	الصور والرسوم والخرائط	أوميجا	0.884	0.016	0.848	0.912
		ألفا	0.878	0.017	0.840	0.905

يتضح من جدول 4 ضيق المسافة بين حدي الثقة الأدنى والأعلى، وانخفاض قيم الخطأ المعياري في كلا المعاملين وارتفاع قيم الثبات أيضًا لكليهما، مما يعطي مؤشر على تمتع درجات الاستبانة بقدر مقبول من الثبات في الدراسة الحالية.

وجدير بالذكر أنه قيمة الثبات كلما زادت عن 0.70، كانت قيمة مرتفعة كما هو وارد في بعض الدراسات الأجنبية مثل (Cronbach, 1947; Cortina, 1993; De Oliveira *et al*., 2015; Khalaf and Abulela, 2021)، حيث أوضحت نتائج تلك الدراسات أن قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي تعُد قيمة مقبولة إذا كانت $\geq 0,70$

الجدول (5): معامل الارتباط بين المفردة والبعد

المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع	المفردة	التشبع
.31	0.813	.4	0.675	.44	0.767	.81	0.844	.64	0.848	.72	0.881
.29	0.812	.7	0.747	.46	0.779	.83	0.822	.62	0.815	.73	0.879
.30	0.798	.9	0.784	.42	0.734	.80	0.837	.61	0.777	.74	0.841
.32	0.809	.5	0.653	.41	0.759	.82	0.806	.65	0.871	.71	0.772
.28	0.829	.1	0.657	.39	0.777	.79	0.849	.63	0.834	.75	0.724
.33	0.791	.15	0.743	.47	0.737	.84	0.822	.60	0.744	.23	0.881
.35	0.796	.3	0.582	.49	0.738	.86	0.749	.66	0.814		
.34	0.809	.8	0.741	.45	0.649	.85	0.810	.67	0.845		
.27	0.756	.11	0.757	.40	0.739	.78	0.790	.69	0.782		
.25	0.772	.14	0.730	.20	0.765	.77	0.702				
.26	0.708	.13	0.737	.43	0.713						
.24	0.744	.6	0.729	.37	0.681						
.54	0.715	.10	0.715	.19	0.716						
		.12	0.744	.59	0.607						
		.2	0.501								
		.18	0.739								
		.16	0.673								
		.17	0.700								

** دال عند مستوى 0.01

نتائج الدراسة:

نتيجة السؤال الأول:

ما درجة توفر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتاب التاريخ للصف الحادي عشر وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الوزن النسبي لمتوسط استجابات عينة الدراسة عن كل بعد من أبعاد الاستبانة والحكم على مستواها باستخدام كل من المعادلة والمحك المذكورين في (عبد الوهاب، 2014، 327). كما تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لمفردات كل بعد، والحكم على رتبة المتوسط من خلال المعيار الوارد في (العبري وآخرون، 2021) للحكم على مستوى متوسط العبارات: منخفض جدًا (1,00 – 1,80)، منخفض (1,81– 2,60)، متوسط (2,61 – 3,40)، مرتفع (3,41 – 4,20)، مرتفع جدًا (4,21 – 5,00).

$$\text{الوزن النسبي للمتوسط} = \frac{\text{المتوسط}}{\text{عددالمفردات} \times \text{قيمةأكبراستجابة}} \times 100$$

الجدول (6): الوزن النسبي لمتوسطات أبعاد الاستبانة لتقييم كتاب التاريخ للصف الحادي عشر

#	البُعد	المتوسط	الوزن النسبي للمتوسط	المستوى
.1	وضوح العرض	49.11	75.55	مقبول
.2	محتوى الكتاب	70.48	78.31	مقبول
.3	أسئلة التقويم	54.21	77.45	مقبول
.4	الإخراج الفني	41.96	83.91	جيد
.5	الكتابة والطباعة	42.04	93.42	ممتاز
.6	الصور والرسوم والخرائط	23.93	79.76	جيد

اقترح المحكمون النسب التالية (70% – 79% = مقبول)، (80% – 89% = جيد)، (90% – 100 = ممتاز) للحكم على قيمة المتوسط النسبي لمعايير الكتاب المدرسي الجيد.

يتضح من جدول 6 الخاص بكتاب التاريخ للصف الحادي عشر أن ثلاثة أبعاد (وضوح العرض، ومحتوى الكتاب، وأسئلة التقويم) جاءت في المستوى "**مقبول**"، وبعدين (الإخراج الفني، والكتابة والطباعة) وقعا في المستوى "جيد"، بينما بُعد واحد وهو "**الإخراج الفني**" قد فقط حصل على مستوى "**ممتاز**". مما يدل على أن الكتاب بحاجة إلى مراجعة وتنقيح فيما يتعلق بخمسة أبعاد.

الجدول (7): الوزن النسبي لمتوسطات أبعاد الاستبانة لتقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع

#	البُعد	المتوسط	الوزن النسبي للمتوسط	المستوى
.1	وضوح العرض	48.99	75.38	مقبول
.2	محتوى الكتاب	69.54	77.26	مقبول
.3	أسئلة التقويم	61.36	87.66	جيد
.4	الإخراج الفني	41.42	82.85	جيد
.5	الكتابة والطباعة	41.47	92.76	ممتاز
.6	الصور والرسوم والخرائط	24.18	80.61	جيد

اقترح المحكمون النسب التالية (70% – 79% = مقبول)، (80% – 89% = جيد)، (90% – 100 = ممتاز) للحكم على قيمة المتوسط النسبي لمعايير الكتاب المدرسي الجيد.

يتضح من جدول 7 الخاص بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع أن بُعدين (وضوح العرض، ومحتوى الكتاب) جاءا في المستوى "**مقبول**"، وثلاثة أبعاد (أسئلة التقويم، والإخراج الفني، والصور والرسوم الخرائط) جاءوا في المستوى "جيد"، بينما بُعد واحد فقط وهو "**الإخراج الفني**" قد حصل على مستوى "**ممتاز**". مما يدل على أن الكتاب بحاجة إلى مراجعة وتنقيح فيما يتعلق بخمسة أبعاد أيضًا.

نتيجة السؤال الثاني:

هل توجد فروق دالة احصائيًا في درجة توفر معايير الكتاب المدرسي الجيد في كتاب التاريخ وكتاب الدراسات الاجتماعية تعزي لاختلاف الجنس (ذكور، إناث)، أو الوظيفة (معلم، رئيس قسم، موجه)، أو سنوات الخبرة، أو المؤهل الدراسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين المتعدد Multiple Multivariate ANOVA، وقبل عرض نتائج تحليل التباين المتعدد، تم ايجاد قيم معامل Wilks' Lambda للفروق الذي تعد دلالته مؤشرًا على وجود تأثير للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة، وكانت جميعها غير دالة احصائيًا كما في جدولي 8، 9، ونتائج تحليل التباين للمتغيرات التابعة المتعددة موضحة في جدولي 10، 11.

الجدول (8): قيمة المعامل الاحصائي Wilks' Lambda لتحليل التباين المتعدد لكتاب التاريخ للصف الحادي عشر

البُعد	Wilks' Lambda	ف	الدلالة
الجنس (ذكور – إناث)	0.965	1.17	0.326
المؤهل الدراسي	0.980	0.652	0.689
الوظيفة	0.961	1.31	0.255
سنوات الخبرة	0.903	1.67	0.069

يتضح من جدول 8 أن جميع قيم إحصاءه Wilks' Lambda وقيم ف للمتغيرات المستقلة غير دالة احصائيًا في جميع أبعاد الاستبانة لكتاب التاريخ للصف الحادي عشر، وسوف يتم عرض نتائج تحليل التباين المتعدد بشكل أكثر تفصيلاً في جدول 10.

الجدول (9): قيمة المعامل الاحصائي Wilks' Lambda لتحليل التباين المتعدد لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع

البُعد	Wilks' Lambda	ف	الدلالة
الجنس (ذكور – إناث)	0.970	0.932	0.473
المؤهل الدراسي	0.957	1.34	0.241
الوظيفة	0.925	2.40	0.030
سنوات الخبرة	0.947	0.822	0.628

يتضح من جدول 9 أن جميع قيم المعامل الاحصائي Wilks' Lambda وقيم ف للمتغيرات المستقلة غير دالة احصائيًا فيما عدا متغير الوظيفة حيث كانت قيمة ف دالة احصائيًا عند مستوى أقل من 0.05، وسوف يتم عرض النتائج التفصيلية لتحليل التباين المتعدد في جدول 11.

الجدول (10): تحليل التباين المتعدد لتأثير الجنس والوظيفة والخبرة، والمؤهل لكتاب التاريخ

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	وضوح العرض	14.370	1	14.370	0.114	0.735
	محتوى الكتاب	43.169	1	43.169	0.255	٦١٤،٠
	أسئلة التقويم	1.450	1	1.450	0.013	٩٠٨،٠
	الإخراج الفني	39.114	1	39.114	0.569	٤٤١،٠
	الكتابة والطباعة	34.069	1	34.069	0.570	٤٥١،٠
	الصور والرسوم	12.047	1	12.047	0.468	٤٩٥،٠
المؤهل الدراسي	وضوح العرض	١٤٩.١	1	٠٥٣،١٤٩	١٨٧،١	٢٧٧،٠
	محتوى الكتاب	٥٧.١٤٤	1	١٤٤،٥٧	٣٣٧،٠	٥٦٢،٠
	أسئلة التقويم	٣٦.٣٨	1	٣٧٥،٣٦	٣٣٣،٠	٥٦٥،٠
	الإخراج الفني	٤.٠٠	1	٠٠٤،٤	٠٦١،٠	٨٠٥،0
	الكتابة والطباعة	٢٢.٧٠	1	٧٠٣،٢٢	٣٨٠،٠	٥٣٨،٠
	الصور والرسوم	٠.٢٣	1	٢٢٩،٠	٠٠٩،٠	٩٢٥،٠
الوظيفة	وضوح العرض	٠.٠١٤	١	٠١٤،٠	٠٠٠،٠	٩٩٢،٠
	محتوى الكتاب	١٢٥.٥٧٧	١	٥٧٧،١٢٥	٧٤٠،٠	٣٩١،٠
	أسئلة التقويم	٨٢.٠١٣	١	٠١٣،٨٢	٧٥٠،٠	٣٨٧،٠
	الإخراج الفني	١١٩.٠٨٣	١	٠٨٣،١١٩	٨١٤،١	١٨٠،٠
	الكتابة والطباعة	١٢٩.٤٦٨	١	٤٦٨،١٢٩	١٦٥،٢	١٤٣،٠
	الصور والرسوم	٢٤.٨٥٨	١	٨٥٨،٢٤	٩٦٥،٠	٣٢٧،٠
سنوات الخبرة	وضوح العرض	٧٢٧،٣٢٢	2	٣٦٤،١٦١	٢٨٥،١	٢٧٩،٠
	محتوى الكتاب	٧٢٨،١١٢٠	2	٣٦٤،٥٦٠	٣٠٤،٣	٠٣٩،٠
	أسئلة التقويم	١٢٨،١٨٩	2	٥٦٤،٩٤	٨٦٥،٠	٤٢٣،٠
	الإخراج الفني	٥٦٢،١٤٣	2	٧٨١،٧١	٠٩٤،١	٣٣٧،٠
	الكتابة والطباعة	٧٩١،٨٧	2	٨٩٦،٤٣	٧٣٤،٠	٤٨١،٠
	الصور والرسوم	٣١٦،٣١	2	٦٥٨،١٥	٦٠٨،٠	٥٤٥،٠

الجدول (10): تحليل التباين المتعدد لتأثير الجنس والوظيفة والخبرة، والمؤهل لكتاب التاريخ

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الخطأ	وضوح العرض	٢٧٦،٢٤٧٣٠	١٩٧	٥٣٤،١٢٥		
	محتوى الكتاب	٨٤٥،٣٣٤٠٨	١٩٧	٥٨٨،١٦٩		
	أسئلة التقويم	٨٢٣،٢١٥٣٧	١٩٧	٣٢٩،١٠٩		
	الإخراج الفني	٧٦٤،١٢٩٣١	١٩٧	٦٤٣،٦٥		
	الكتابة والطباعة	١٤٣،١١٧٨٠	١٩٧	٧٩٨،٥٩		
	الصور والرسوم	٨٧٢،٥٠٧٢	١٩٧	٧٥١،٢٥		
الكلي	وضوح العرض	٥٣٢١٤٩	210			
	محتوى الكتاب	١٠٧٨٤٧٣	210			
	أسئلة التقويم	٦٣٩٦٤١	210			
	الإخراج الفني	٣٨٣٢٠٧	210			
	الكتابة والطباعة	٣٨٣٣٧٤	210			
	الصور والرسوم	١٢٥٤٤٧	210			

يتضح من جدول 10 أن متغير الوظيفة الذي كان دالًا في قيمة المعامل الاحصائي Wilks' Lambda لم يكن دالة احصائيًا عند فحص نتائج تحليل التباين المتعدد.

الجدول (11): تحليل التباين المتعدد لتأثير الجنس والوظيفة والخبرة والمؤهل لكتاب الدراسات الاجتماعية

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الجنس	وضوح العرض	٧٦١،١١٩	١	٧٦١،١١٩	٠٣٨،١	٣١٠،٠
	محتوى الكتاب	٢٦٠،٢٤٦	١	٢٦٠،٢٤٦	٢٥٠،١	٢٦٥،٠
	أسئلة التقويم	٨٠٠،٤٤٨	١	٨٠٠،٤٤٨	٧٥٨،٢	٠٩٨،٠
	الإخراج الفني	٠١٧،٠	١	٠١٧،٠	٠٠٠،٠	٩٨٨،٠
	الكتابة والطباعة	٥١٦،١	١	٥١٦،١	٠٢٣،٠	٨٧٩،٠
	الصور والرسوم	٥٧٨،٤٩	١	٥٧٨،٤٩	٧٧٤،١	١٨٥،٠
المؤهل الدراسي	وضوح العرض	٨٧٧،٣٦٠	١	٨٧٧،٣٦٠	١٢٩،٣	٠٧٩،٠
	محتوى الكتاب	٢٣٢،١٢٦٩	١	٢٣٢،١٢٦٩	٤٤٢،٦	٠١٢،٠
	أسئلة التقويم	٧٧٢،٧١٢	١	٧٧٢،٧١٢	٣٨٠،٤	٠٣٨،٠
	الإخراج الفني	٧٢١،١٦١	١	٧٢١،١٦١	١٩٠،٢	١٤١،٠
	الكتابة والطباعة	٦٣٨،٣١١	١	٦٣٨،٣١١	٧٩٩،٤	٠٣٠،٠
	الصور والرسوم	٥٩٨،٦٥	١	٥٩٨،٦٥	٣٤٨،٢	١٢٧،٠
الوظيفة	وضوح العرض	٩٢٣،٧٠	١	٩٢٣،٧٠	٦١٥،٠	٤٣٤،٠
	محتوى الكتاب	٠٨٠،١٧٨	١	٠٨٠،١٧٨	٩٠٤،٠	٣٤٣،٠
	أسئلة التقويم	٨٣٦،٢٠٠	١	٨٣٦،٢٠٠	٢٣٤،١	٢٦٨،٠
	الإخراج الفني	٦٦٩،٣٢	١	٦٦٩،٣٢	٤٤٢،٠	٥٠٧،٠
	الكتابة والطباعة	١٤٨،٢٦	١	١٤٨،٢٦	٤٠٣،٠	٥٢٧،٠
	الصور والرسوم	٧٩٦،٤٣	١	٧٩٦،٤٣	٥٦٧،١	٢١٢،٠
سنوات الخبرة	وضوح العرض	٣٥٣،٢٩	2	٦٧٦،١٤	١٢٧،٠	٨٨١،٠
	محتوى الكتاب	٩٠١،١٢	2	٤٥٠،٦	٠٣٣،٠	٩٦٨،٠
	أسئلة التقويم	١٧٨،٨٤	2	٠٨٩،٤٢	٢٥٩،٠	٧٧٢،٠
	الإخراج الفني	٢٥٨،١٦٩	2	٦٢٩،٨٤	١٤٦،١	٣٢٠،٠
	الكتابة والطباعة	٩٠٦،٤٦	2	٤٥٣،٢٣	٣٦١،٠	٦٩٧،٠
	الصور والرسوم	٦٠٠،٦٠	2	٣٠٠،٣٠	٠٨٤،١	٣٤٠،٠

يتضح من جدول السابق عدم وجود فروق دالة احصائيًا في جميع أبعاد الاستبانة بالرغم من وجود دلالة للمعامل الاحصائي Wilk's Lambda لمتغير الوظيفة.

الجدول (11): تحليل التباين المتعدد لتأثير الجنس والوظيفة والخبرة والمؤهل لكتاب الدراسات الاجتماعية

البُعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة
الخطأ	وضوح العرض	٢،٢١١٠٦	183	٣،١١٥		
	محتوى الكتاب	٧،٣٦٠٥٤	183	197,0		
	أسئلة التقويم	٣،٢٩٧٨٠	183	٧،١٦٢		
	الإخراج الفني	٢،١٣٥١١	183	٨،٧٣		
	الكتابة والطباعة	٦،١١٨٨٤	183	٩،٦٤		
	الصور والرسوم	٣،٥١١٣	183	٩،٢٧		
الكلي	وضوح العرض	٤٩٧٤٦٧	198			
	محتوى الكتاب	٩٩٦٧٦٠	198			
	أسئلة التقويم	٧٧٧٣٦٢	198			
	الإخراج الفني	٣٥٤٠٨٤	198			
	الكتابة والطباعة	٣٥٧٩٤٧	198			
	الصور والرسوم	١٢١٢١٨	198			

مناقشة نتائج السؤال الأول:

أسفرت النتائج عن أن قيمة المتوسط النسبي لبُعد "**الإخراج الفني**" في الكتابين بلغت 82,85 لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع و 83,91 لكتاب التاريخ للصف الحادي عشر، وهي قيم متقاربة، وتقع في المستوى "**جيد**"، وهذا يدل على أن الكتابين مازالا يحتاجان، من وجهة نظر أفراد العينة، إلى الاهتمام بجودة الإخراج الفني لهما من حيث تصميم الغلاف الخارجي، واستخدام أنماط مختلفة من اللون، والخط، والورق الذي يتصف بالمتانة والجاذبية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد، 2019) التي حصل فيها بُعد الإخراج الفني على نسبة مئوية بلغت 75%. وعلى صعيد آخر، تختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة نتائج دراسة (العنزي، 2006) التي حصل فيها وحقق بُعد الإخراج الفني للكتاب المرتبة الأولى في تحقيقه لمعايير المنشودة في الكتاب المدرسي الجيد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جاسم، 2013) التي وجدت أن بُعد "**الإخراج الفني**" قد حصل على متوسط نسبي بلغت قيمته 100%. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد، 2019) التي بلغت فيها قيمة المتوسط النسبي لبُعد "**الإخراج الفني**" 75%.

أما عن بُعد "**أسئلة التقويم**"، فقد بغت قيمة المتوسط النسبي له على 87,66% لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع، و 77,45% لكتاب التاريخ للصف الحادي عشر، وبالرغم من كونها نسبة مرتفعة للصف التاسع مستوى "**جيد جدًا**"، إلا أنها كانت في المستوى "**مقبول**" للصف الحادي عشر، مما يشير إلى حاجة الكتابين إلى تضمين بعض الأسئلة التي تقيس مستويات مختلفة من الأهداف المعرفية التي تركز على التطبيق العملي للمعارف والمعلومات، والتحليل والتركيب والتقويم والابتكار أو التجديد، خاصة في ظل توفر المستحدثات التكنولوجية وتقنيات الذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي، والواقع المُعزز. وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة (العنزي، 2006) التي انتقدت كتاب الدراسات الاجتماعية بسبب تركيزه المفرط على قياس نواتج التعلم في

المستويات الدنيا من تصنيف "بلوم" كالمعرفة والتذكر مع إهمال المستويات العليا مثل التطبيق والتحليل والتركيب. وتتناقض هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جاسم، 2013) التي بلغ فيها المتوسط النسبي لبُعد "التقويم" 100%، وهذه النتيجة قد تبدو غريبة لأن الكمال في العلوم التربوية والنفسية أمرًا غير وارد، وخاصة فيما يتعلق بممارسات التقويم، فهو عملية معقدة، وتتشابك فيها كثير من العوامل التي يصعب معها الموافقة أو الرفض بنسبة 100%.

وجاءت قيمة المتوسط النسبي لبُعد "**محتوى الكتاب**" بنسبة 77,26% لكتاب الصف التاسع، و78,31% لكتاب الصف الحادي عشر، ووقعت في المستوى المقبول، مما يعني أن الكتابان مازالا في حاجة إلى ارتباطهما بشكل أقوى بحاجات وحياة وميول الطلبة، كما أن عرض موضوعات الكتابين يحتاجان إلى مراعاة التسلسل المنطقي والترتيب الانسيابي للدروس والوحدات، كما ينبغي أن يؤخذ في الاعتبار الترتيب الزمني للأحداث التاريخية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (محمد، 2019) التي أوضحت نتائجها أن مراعاة المستويات المعرفية والتسلسل المنطقي لعرض الأحداث التاريخية يجعل الطلبة أكثر اندماجًا مع محتوى الكتاب وأكثر قدرة على تفسير تلك الاحداث والتفاعل معها . وتتناقض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (جاسم، 2013) التي حصل فيها بُعد "**المحتوى**" على نسبة موافقة بلغت 83,33% مما يبرز أنه يتصف بمعايير الجودة المرغوبة في الكتاب المدرسي.

أما عن بُعد "**الكتابة والطباعة**" فقد بلغت قيمتي المتوسط النسبي لكتاب التاريخ 93.42% ولكتاب الدراسات الاجتماعية 92.76%، وتأتي هاتين النسبتين في المستوى "**الممتاز**"، وقد يرجع ذلك إلى أن الكتابين تمت طباعتهما بطريقة مناسبة للتلاميذ ومناسبة من حيث حجم الكتاب، وطوله، وشكل الخطوط المستخدمة في الكتابة، ووضوح الطباعة، وملاءمة المسافات بين الأسطر، ووضح وتمييز العناوين الرئيسة وتمييزها عن الفقرات الشارحة لها.

وفيما يتعلق ببُعد "**الصور والرسوم والخرائط**"، فقد كانت قيتي المتوسط النسبي لكتاب التاريخ للصف الحادي عشر 79,76% ولكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع 80,61 وهي قيم متقاربة جدًا، وتقع في مستوى "جيد"، وبالرغم من أن الكتابين يحتويان على قدر معقول من الصور والرسوم التوضيحية والخرائط، إلا أن استجابات أفراد العينة توحي بأهمية زيادة تحسين مستوى تلك الصور وجودتها ودقتها ووضوحها. ولا شك أن الصور والرسوم التوضيحية والخرائط تخاطب حاسة البصر لدى المتعلم، وجدير بالذكر أن الحبرات والمفاهيم التي يكتسبها الطالب من خلال حاسة البصر تعينه على الفهم والاستيعاب للمعارف اللفظية التاريخية لما للعرض المرئي للمعلومات دور مهم في عملية تدريس التاريخ (الجزار، 1994)، وبالرغم من ذلك، فإن بعض المعلمين يهملون توظيف الصور والرسوم أثناء التدريس نظرًا لعدم امتلاكهم للكفايات اللازمة لذلك (الفجال، 1992 في الجزار، 1994). فالطلبة تتذكر ما تراه اكثر مما تسمعه أو تقرأه (بخولة، بناجي، 2021).

وفيما يتعلق ببُعد "**وضوح العرض**"، فكانت قيمة المتوسط النسبي له في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع 75,38% وعلى نفس الوتيرة في كتاب التاريخ للصف الحادي عشر كانت قيمته 75,55%، وهاتين النسبتين متشابهتان إلى حد كبير، وتقعان في مستوى "**مقبول**"، مما يعنى ضعف مستوى رضا أفراد العينة عن طريقة عرض الكتابين من حيث كون طريقة العرض قد لا تشجع الطلبة على القراءة والبحث في محتويات الكتاب، والارتباط الضعيف بين موضوعات الكتاب والأنشطة، وضعف الارتباطات البينية في المحتوى مع مواد دراسية أخرى، وقلة توفر وسائل الايضاح ومعينات الفهم والاستيعاب، مما يتطلب إعادة النظر في طرق عرض الموضوعات والدروس في الكتابين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جاسم، 2013) التي وجدت أن بُعد "عرض

الكتاب" قد حصل على متوسط نسبي قيمته 33,33% وهي نسبة أقل بكثير من المحك المعتمد للجودة مما يؤكد افتقار الكتاب إلى الجودة في أسلوب العرض.

وبصفةٍ عامة، تتناقض نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (موسى، 2017) التي وجدت أن مستوى تقييم المعلمين والمشرفين لكتاب التاريخ للصف الثاني الثانوي بالأردن جاء مرتفعًا، بينما تتفق معها في عدم وجود فروق دالة احصائيًا تُعزى إلى متغيرات المسمى الوظيفي، والمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخبرة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: لمعرفة دلالة الفروق في تقييم المعلمين لكتابي التاريخ والدراسات الاجتماعية، تم أولًا فحص قيم المعامل الاحصائي Wilks' lambda التي هي أحد نتائج تحليل التباين المتعدد وتعبر عن نسبة التباين في المتغيرات التابعة (وضوح العرض، ومحتوى الكتاب، وأسئلة التقويم، والإخراج الفني، والكتابة والطباعة، والصور والرسوم والخرائط) التي تفسرها المتغيرات المستقلة (الجنس: ذكور، وإناث، الوظيفة: معلم، موجه، رئيس قسم، وسنوات الخبرة، والمؤهل الدراسي). ومن مميزات اختيار هذا المعامل أنه لا يتأثر بانتهاك افتراض اعتدالية توزيع البيانات أو تساوي التباين، ولا يتأثر كثيرًا بحجم العينة.

وكانت قيم هذا المعامل الاحصائي غير دالة احصائيًا لكتاب التاريخ للصف الحادي عشر، ولكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع فيما عدا متغير الوظيفة، حيث كانت قيمته 0.925 وهي دالة احصائيًا عند مستوى أقل من 0.05، مما يعطي مؤشر أولي عن وجود فروق في تقييم الكتاب ترجع إلى اختلاف الوظيفة؛ أي أن المعلمين يختلفون عن الموجهين ورؤساء الأقسام في تقييمهم لكتاب الدراسات الاجتماعية.

ولم تكن قيمة المعامل الاحصائي Wilks' Lambda دالة لتأثيرات المتغيرات المستقلة على جميع أبعاد استبانة تقييم كتاب التاريخ، حيث كانت قيمة Wilks' Lambda 0.903 ومستوى دلالتها 0.069، وبذلك فهي غير دالة احصائيًا. ولكن كانت نتائج تحليل التباين المتعدد بها فروق في تقييم بُعد "محتوى الكتاب" تُعزى إلى اختلاف سنوات الخبرة، حيث كانت قيمة ف 3,304 ومستوى دلالتها 0.039 أي انها دالة عند مستوى أقل من 0.05. ولكن هذه الفروق لم تكن فروق جوهرية لأنه من خلال فحص المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لتأثير المتغير المستقل "**سنوات الخبرة**" على المتغير التابع وهو تقييم بُعد "**محتوى الكتاب**"، اتضح أن متوسط الفرق بين ذوي أقل من خمس سنوات خبرة وذوي أكثر من 10 سنوات بلغ 3,82، و −0.65 على الترتيب، ومستوي الدلالة بلغ 0.199، و0.958 مما يعني عدم دلالة تلك الفروق.

وبالنسبة لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع، بكانت قيم المعامل الاحصائي Wilks' Lambda وقيم ف للمتغيرات المستقلة غير دالة احصائيًا فيما عدا متغير الوظيفة حيث كانت قيمة ف دالة احصائيًا عند مستوى أقل من 0.05. وكانت قيم ف لبُعد "**محتوى الكتاب**" 6,442، وبُعد "أسئلة التقويم" 4,380، وبعد "**الكتابة والطباعة**" 4,779، وهي قيم دالة عند مستوى أقل من 0.05. ولكن ومن خلال فحص المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لتأثير المتغير المستقل "المؤهل الدراسي" على المتغيرات التابعة: "محتوى الكتاب"، "أسئلة التقويم"، و"الكتابة والطباعة" اتضح أن متوسط الفرق بين الحاصلين على البكالوريوس وحاملي الماجستير بلغ 6.98، و6.08، و2.06 على الترتيب، ومستوي الدلالة بلغ 0.084، و0.098، و0.374 مما يعني عدم دلالة تلك الفروق. ويمكن تفسير عدم دلالة تلك الفروق إلى أن المعلمين والموجهين ورؤساء الأقسام سواء ذكورًا كانوا أم إناثًا يعملون في بيئة واحدة وهي بيئة المدارس، ويشغلهم موضوعات مشتركة وهي مدى صلاحية وملاءمة الكتاب المدرسي وأشطته وأسئلته وأهدافه ومحتواه لطلبة الصفوف التي يدرس لها تلك الكتب. وتتفق هذه النتائج جزئيًا مع نتائج دراسة (العنزي، 2011) التي لم تجد فروقًا دالة

احصائيًا في تقييم المعلمين لكتاب التاريخ تُعزى إلى جنس المعلم، ولكن تختلف معها جزئيًا في كونها وجدت فروق في تقييم كتاب التاريخ تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة حيث كانت تلك الفروق لصالح المعلمين ذوي سنوات خبرة تتراوح فيما بين 6 إلى 10 سنوات. وتتفق نتائج الدراسة الحالية جزئيًا مع نتائج دراسة (لالوش، 2011) التي توصلت إلى عدم توفر المعايير العالمية لجودة الكتاب المدرسي في كتب التاريخ التي تُدرس في الجزائر في المرحلة المتوسطة، كما لا يتوفر بها تطابق واتساق بين المفاهيم التي أقرتها وزارة التربية والتعليم والمفاهيم المتضمنة تلك في الكتب، إضافةً إلى أن الكتب لا تنعكس فيها كفايات التعليم المنشودة من المتعلمين في تلك المرحلة. كما تتفق هذه النتيجة مع إحدى نتائج دراسة (عدوان، ونعمان، 2022) التي لم تجد فروق بين الجنسين في تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب التاريخ في ضوء المدخل الوظيفي والتواصلي، والتكاملي، وأوصت بضرورة توظيف هذه المداخل أثناء تطوير كتب التاريخ.

وتختلف هذه النتيجة أيضًا مع إحدى نتائج دراسة (عدوان، ونعمان، 2022) التي وجدت فروق دالة احصائيًا بين فئات سنوات الخبرة المختلفة في تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب التاريخ؛ حيث كانت الفروق بينهم دالة احصائيًا لصالح ذوي سنوات الخبرة الأكبر وهم (6 – 10) سنوات، و(10 – فما أكثر). كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع النتيجة الإجمالية لدراسة مشعان (2019) التي وجدت مستوى تقييم المعلمين لكتاب التاريخ للصف الثاني المتوسط في العراق كان متوسطًا، ومن وجهة نظر المشرفين كان مرتفعًا، كما تتفق معها في عدم وجود فروق بين المعلمين والمشرفين في تقييمهم لجودة كتاب التاريخ.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج البحث، تمت صياغة بعض التوصيات كما يلي: إعادة النظر في محتوى وطريقة عرض موضوعات كتاب التاريخ للصف الحادي عشر وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع. وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في رفع كفاءة وجودة الكتب المدرسية وتحديدًا كتب التاريخ. والاهتمام بمواصفات الصور والرسوم والخرائط المتضمنة في كتاب التاريخ للصف الحادي عشر وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع، وكذلك بالإخراج الفني للكتابين. وضرورة تنويع أسئلة التقويم، وتوزيعها على مختلف أنواعه: مبدئي، تكويني، ختامي، وتوظيف أدوات التقويم البديل، والتقليل من أسئلة الحفظ ولاستظهار، والتركيز على الجانب الأدائي. وتدريب المعلمين على طرق توظيف أدوات التقويم البديل في تقييم التعلم في مناهج التاريخ والدراسات الاجتماعية. ويقترح الباحث **إجراء دراسات حول** فعّالية توظيف تقنيات الواقع المُعزز والافتراضي في تدريس مقرر التاريخ لطلبة الثانوية العامة وأثره في تعميق الهوية الوطنية. **و**دراسة مستعرضة لمشكلات تدريس الدراسات الاجتماعية عبر صفوف التعليم الأساسي من وجهة نظر الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور. **و**تطوير مقررات التاريخ والدراسات الاجتماعية على المستوى الوطني في ضوء أهداف التنمية المستدامة ورؤية الكويت 2040.

حدود الدراسة (أوجه قصور):

لم تستخدم الدراسة الحالية أسلوب تحليل المحتوى أو المقابلات الشخصية المقننة مع فئات العينة المختلفة، واعتمدت فقط أسلوب الاستبانة في جمع البيانات، لذلك فمن المتوقع في الدراسات المستقبلية استخدام المنهج المختلط، وغلبت على عينة البحث سيادة أحد الجنسين وهن الإناث، لذلك ينبغي أن تؤخذ نتائج هذه الدراسة بحذر؛ فلا يصلح تعميمها على الذكور، أما طريقة المعاينة فهي أهم أوجه القصور في الدراسة الحالية وهي أسلوب المعاينة المتاحة، ولا يخفى على أحد أن بهذا النوع من العينات تحيز ملحوظ يضيق معه مجال تعميم النتائج لأن العينة غير عشوائية.

المراجع:

1. بخولة، بن الدين، بناجي، حياة (2021). دور الصورة التعليمية في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة الواحات للبحوث والدراسات، 14**(3)، 644 – 660. https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/2
2. تيغرة، أمحمد بوزيان (2012). **التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي: مفاهيمهما ومنهجيتهما بتوظيف حزمة SPSS وليزرل LISREL**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمّان.
3. جاسم، علي محسن (2013). تقويم كتاب التاريخ للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة. **رسالة ماجستير**، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، العراق.
4. الجزار، نجفة قطب (1994). تقويم مهارة قراءة الصور المتضمنة في كتاب التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، 29، 34 – 56.
5. خضر، فخري رشيد (2014). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمّان.
6. الخياط، عبد الكريم عبد الله، وكرم، إبراهيم محمد (1994). تقويم كتاب تاريخ الكويت للصف الأول المتوسط بدولة الكويت: دراسة تحليلية. **المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 9**(33)، 163– 211.
7. سليمان، صباح زيد (1996). تقييم كتب التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء المواصفات المرغوبة في الكتاب الجيد. **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة اليرموك. الأردن.
8. الشمري، هناء خضير، ومصطفى، لهيب عبد الوهاب، (2014). تقويم كتاب التاريخ للصف الخامس الأدبي من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين. **مجلة الأستاذ، 2**(211)، 113– 140.
9. الشهري، منار بنت محمد صالح (2017). تقويم كتاب التاريخ في المرحلة الثانوية بنظام المقررات في ضوء معايير جودة الكتب بالمشروع الشامل لتطوير المناهج. **مجلة كلية التربية جامعة الأزهر**، 174، 787– 832.
10. عبد السميع، محمد عبد الهادي (2017). تأثير عدد فئات الاستجابة وعدد المشاركين على دقة قيم معاملي ألفا وأوميجا في تقدير ثبات درجات المقياس النفسي. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، 27**(96)، 317– 384.
11. عبد السميع، محمد عبد الهادي (2020). تأثير عدد فئات الاستجابة على افتراضات ومخرجات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لبنود أدوات القياس في البحوث النفسية. **المجلة التربوية، كلية التربية– جامعة سوهاج**، 76، 1151–1222.
12. عبد السميع، محمد عبد الهادي (2020). تأثير عدد فئات الاستجابة على افتراضات ومخرجات التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي لبنود أدوات القياس في البحوث النفسية. **المجلة التربوية – جامعة سوهاج**، 76، 1152 – 1222.
13. عبد المقصود، محمد اسماعيل (2009). استراتيجيات تدريس الدراسات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية. الاسكندرية.
14. عبد الوهاب، محمد محمود (2021). تقييم إجراءات القياس النفسي في تقارير البحوث التربوية العربية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين،22**(1)، 119 – 162.
15. العبري، خلف مرهون، نصر، مروة حمدي، كاظم، علي مهدي، وإمام، محمود محمد، المهدي، ياسر فتحي، وإسماعيل، عمر هاشم، البراشدية، حفيظة سليمان (2021). العوامل المؤثرة في العزوف عن مهنة التدريس من وجهة نظر الطلبة بسلطنة عُمان: دراسة متعددة التصاميم. **مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 15**(3)، 467–481.

16. عدوان، حميد رجا، ونعمان، رويده الزين (2022). تقويم كتاب التاريخ للصف الرابع الأدبي وفق المداخل الحديثة في التعليم (العراق/الأنبار أنموذجًا). أوراق ثقافية: **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية** 4(20)، 109- 126.

17. العدواني، خالد مطهر (2018). **الكتاب المدرسي: مفهومه، وظيفته، أهميته، استخدامه، تأليفه، ومشكلاته**. مدارس الابداع الحديثة، صنعاء.

18. عليمات، عبير راشد (2006). **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية: كتب التربية الاجتماعية والوطنية**. دار الحامد. عمّان.

19. العنزي، زهوة سلامة (2011). تقويم كتاب التاريخ للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمنطقة تبوك. **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن.

20. العنزي، عبد الرحمن طرقي (2006). تقييم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف التاسع المتوسط في الكويت في ضوء المعايير المعاصرة. **رسالة ماجستير**، جامعة عمان العربية، الأردن.

21. كمال الدين، العقون، وفارح، بوزيد محمد (2016). تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ لمرحلة التعليم الابتدائي من وجهة نظر المعلمين. **المجلة الجزائرية للطفولة والتنمية، 4**(3)، 49- 64.

22. لالوش، صليحة (2011)؟ تقويم الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط وفق المقاربة بالكفاءات. **مجلة الباحث، 4**، 39 – 66.

23. ماهود، رشا علوان (2022). تقويم كتاب التاريخ للصف الرابع الأدبي في ضوء مهارات التعلم المتمركز حول الذات. **مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية واللغات، 3**(23)، 74 – 104.

24. محمد، أحمد سالم (2021). تقييم تدريبات كتاب التاريخ للسوابع الأدبية في موريتانيا حسب مجال بلوم المعرفي. **مجلة الدراسات التاريخية والاجتماعية**، 53، 432- 459.

25. محمد، أحمد هاشم (2019). تقويم كتاب الوجيز في تاريخ أسيا الحديث والمُعاصر من وجهة نظر طلبة قسم التاريخ في جامعة بغداد. **مجلة كلية التربية للبنات**، جامعة بغداد، 30(1)، 66 – 89.

26. مشعان، هند عبد الغفور (2019). تقويم كتاب التاريخ للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر مدرسي المبحث والمشرفين المتخصصين في العراق. **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمّان العربية، الأردن.

27. قطاوي، محمد ابراهيم (2007). **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمّان.

28. المكاوي، محمد أشرف (2000). **أساسيات المناهج**، دار النشر الدولي، الرياض.

29. موسى، إبراهيم أحمد (2017). تقويم كتاب تاريخ الأردن في ضوء المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في العاصمة عمّان. **رسالة ماجستير**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية، الأردن.

30. نايف، نايف فايد (2020). دور الإدارة التعليمية والمدرسية في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي بدولة الكويت. **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، 13، 1- 24.

31. وزارة التربية (2023). عدد الهيئة التعليمية.
https://eservices.moe.edu.kw/app/dashboard/dashboard_tis.xhtml#teacher1

32. وزارة التربية والتعليم العالي (2014). تقرير التعليم للجميع. وزارة التربية والتعليم العالي.

33. Aybek, B., & Aslan, S. (2016). An analysis of the units "I'm learning my past" and "the place where we live" in the social studies textbook related to critical thinking standards. Eurasian Journal of Educational Research, 65, 35-54 10.14689/ejer.2016.65.03
34. Cho, E. (2016). Making reliability reliable: A systematic approach to reliability coefficients. *Organizational Research Methods*, *19*(4), 651-682. https://doi.org/10.1177/1094428116656239
35. Cho, E., & Kim, S. (2015). Cronbach's coefficient alpha: Well−known but poorly understood. *Organizational Research Methods*, *18*(2), 207-230. https://doi.org/10.1177/1094428114555994
36. Chu, Y. (2017). Twenty Years of Social Studies Textbook Content Analysis: Still "Decidedly Disappointing"? *The Social Studies*, *108*(6), 229–241. https://doi.org/10.1080/00377996.2017.1360240
37. Cortina, J. M. (1993). What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98–104. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98
38. Cronbach, L. J. (1947). Test reliability: its meaning and determination. Psychometrika. 12(1), 1–16. https://doi.org/10.1007/BF02289289
39. De Oliveira, I. R., Seixas, C., Osório, F. L., Crippa, J. A. S., De Abreu, J. N., Menezes, I. G., ... & Wenzel, A. (2015). Evaluation of the psychometric properties of the Cognitive Distortions Questionnaire (CD-Quest) in a sample of undergraduate students. I*nnovations in Clinical Neuroscience, 12*(7-8), 20 – 27 https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4558787/
40. Dilbeck, K. (2017). Factor analysis: varimax rotation. In *The SAGE Encyclopedia of Communication Research Methods* (Vol. 4, pp. 532-533). SAGE Publications, Inc https://doi.org/10.4135/9781483381411
41. Green, S. B., & Yang, Y. (2009). Commentary on coefficient alpha: A cautionary tale. *Psychometrika, 74*(1), 121-135. https://doi.org/10.1007/S11336-008-9098-4
42. Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment, 7*(3), 238–247. https://doi.org/10.1037/1040-3590.7.3.238
43. Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 1, 104 -121 . http://dx.doi.org/10.1177/109442819800100106
44. Khalaf, M. A., & Abulela, M. A. (2021). The academic buoyancy scale: Measurement invariance across culture and gender in Egyptian and Omani undergraduates. *European Journal of Educational Research, 10*(4), 2121-2131. https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.2121
45. Padilla, M. A., & Divers, J. (2016). A comparison of composite reliability estimators: coefficient omega confidence intervals in the current literature. *Educational and Psychological Measurement, 76*(3), 436-453. https://doi.org/10.1177/0013164415593776
46. Roberts, S.L. (2014), "A Review of Social Studies Textbook Content Analyses Since 2002", *Social Studies Research and Practice*, Vol. 9 No. 3, pp. 51-65. https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2014-B0004
47. Yusoff, M. S. B. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. *Education in Medicine Journal*, *11*(2), 49 https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6