النموذج البنائي للعلاقات بين التحصيل الدراسي والتقويم البنائي من وجهة نظر المعلمات والتوجهات الدافعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة

أ.د. زينب عبد العليم بدوي
كلية التربية بالإسماعيلية ــ جامعة قناة السويس
drzeinab59@yahoo.com
د. أكرم محمد الحجوج
وزارة التربية والتعليم العالي ـ فلسطين
akram101276@gmail.com

التقديم: 2021/2/15
القبول: 2021/4/4
النشر: 2022/3/15
Doi: https://doi.org/10.36473/ujhss.v61i1.1223

under a Creative Commons Attribution 4.0 International Licenses

المستخلص :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين التحصيل الدراسي والتقويم البنائي من وجهة نظر المعلمات والتوجهات الدافعية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة. وتكوّن مجتمع الدراسة من معلمات الصف العاشر الأساسي في مدارس مديريات التربية والتعليم خان يونس، وشرق خان يونس، ورفح، والبالغ عددهن (489) معلمة، كما تكوّن من طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظتي خان يونس ورفح للعام الدراسي (2019 – 2020م)، وبلغ عددهن (2337) طالبة. وتمّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد بلغ عدد أفراد العينة (200) معلمة من معلمات الصف العاشر، و(296) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي. وتمّ تطبيق مقياس التقويم البنائي على المعلمات إعداد الباحثين، ومقياس التوجهات الدافعية في التعلم على الطالبات إعداد زينب عبد العليم بدوي (2014)، وتم حساب الخواص السيكومترية للمقياسين من صدق وثبات. وحُدّد التحصيل الدراسي بمجموع الدرجات العام التي حصلت عليه طالبات الصف العاشر في اختبارات التحصيل المدرسية في جميع المقررات الدراسية نهاية الفصل الدراسي الأول 2019 ـ 2020م. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا لاستخدام المعلمات لأنشطة التقويم البنائي على التوجهات الدافعية في التعلم للطالبات، ووجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا لاستخدام المعلمات لأنشطة التقويم البنائي على التحصيل الدراسي للطالبات، ووجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا للتوجهات الدافعية في التعلم على التحصيل الدراسي للطالبات.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الدراسي، والتقويم البنائي، التوجهات الدافعية.

المقدمة:

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة في الدراسات والبحوث النفسية بتطوير أساليب التقويم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر؛ لذا يتطلب النظام التربوي وسائل للقياس والتقويم الحديثة التي تساعد على اتخاذ قرارات تربوية موضوعية بناء على أسس علمية، ويعتبر التقويم ركنًا أساسيًّا في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظرًا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابيًّا على الطالب والعملية التربوية، فأي محاولة لإصلاح التعليم لابد أن تشمل تطويرًا لفلسفة التقويم وطرقه؛ لذا يحظى التقويم التربوي باهتمام كبير من التربويين والباحثين لما له من أهمية في العملية التعليمية. ويعتبر التحصيل الدراسي محكًا مهمًا لدى الباحثين في مجال التربية وعلم النفس لتقويم العملية التعليمية، والهدف الأساسي الذى يسعى إلى تحقيقه النظام التربوي لكي تحقق التربية هدفها في التقويم الشامل للطلاب.

ولقد أُولي التحصيل الدراسي كظاهرة تربوية ونفسية اهتمامًا خاصًا وموضوعًا لبحوث ودراسات متعددة حيث إنّ بعض الجهود اتجهت إلى البحث عن المتغيرات الاجتماعية والدافعية المنبئة به.

واتفق كثير من الباحثين والعلماء (Kathleen& Jame, 2010) على أنّ التحصيل الدراسي قياس لأداء الطلاب في المدرسة من خلال الاختبارات أو ملاحظة المعلم للطلاب أو من خلال التقويم المستمر.

وتباينت أساليب التقويم وأدواته بتباين استراتيجيات التدريس وأهدافها، وبطريقة تعكس قدرتها على توفير البيانات الصادقة والدقيقة. فلم تعد النظرة التقليدية للتقويم – التي واكبت استراتيجيات التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والاستظهار لما اختزنه المتعلم في ذهنه من أجل حصوله على مركز نسبي متفوق بين أقرانه من معلومات تتناسب والمتطلبات الحالية والمستقبلية للتربية واحتياجاتها، فقد شهدت استراتيجيات التدريس تطورًا كبيرًا في مطلع القرن الحادي والعشرين وقد واكب ذلك تطورًا في أساليب التقويم وأدواته التي يستخدمها المعلم بصفة عامة، وتطلب ذلك التحول إلى أساليب ونُظم تنمي جميع جوانب الشخصية للمتعلم.

يعيش الإنسان حياته مدفوعاً نحو تحقيق أهدافه التى تبلور معنى الحياة، ومن ثم يمكن تفسير كثير من السلوك الإنسانى فى ضوء الدافعية، كما أن أداء الفرد وإقباله على أداء المهام المختلفة يكون مرهون بنوعية الدافعية لديه، ومن ثم فإن تباين سلوك المتعلمين فى الموقف الواحد أو المواقف المختلفة يكون سببه الدافعية.

تشير الدافعية للتعلم إلى حالة داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإنتباه للموقف التعليمى والإقبال عليه بنشاط موجه والإستمرارية فيه حتى يتحقق التعلم. وإنجاز الطلاب للمهام المختلفة مدفوع بكل من العوامل الداخلية والخارجية ، وتؤدى مستوى دافعية الفرد إلى إستمرار سلوكه للتعلم وتحديد الإختلافات الفردية بين الطلاب فى إنجاز المهام المختلفة وهذا ماأكدته دراسات (Weiner, 1998، Lepper, 2005 ، Kheironesa, et al., 2018).

ويعتمد أداء الطلاب على إنجاز مهام معينة على درجة دافعيته ، ومن ثم فإن الدافعية نتائجها مؤثرة فى جميع مجالات الحياة ، وتزداد أهمية هذا التأثير فى هذا العصر الذى يعود فيه فضل التقدم المتنامى بمعدلات كبيرة متلاحقة إلى الإنسان بما له من خصائص نفسية ، فتؤدى الدافعية فيها دوراً مؤثراً.

وأشارت بعض الدراسات مثال (Covington & Meller, 2001 ، Wang & Guthrie, 2004 ، Mnyandu, 2009 ، Alwan & Al-Attiyat, 2010) إلى أن التوجهات الدافعية تعد من أهم المتغيرات التى تؤثر فى عمليات التعلم ، فالطلاب أثناء عملية التعلم يقومون بعمل مايساعدهم على إستيعاب المعلومات ، حيث يعمل بعضهم بتأثير الدوافع الداخلية وتكون طاقاتهم نابعة من رغبتهم الذاتية فى إنجاز نشاطات معينة ، ويمكن أن تتأثر هذه النشاطات المدفوعة بدوافع داخلية ببعض الدوافع الخارجية التى تكون بمثابة طاقة تنبع من الرغبة فى ترك إنطباع حسن لدى الأخرين.

ومن ثُمّ فإن العالم يتجه الآن نحو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يتمحور حول الطالب ويجعله ينغمس في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة له، فيبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات، حيث يمارس فيه الطالب مهارات التفكير العليا؛ ليصبح قادرًا على حل المشكلات واتخاذ القرارات وذا قيمة في المجتمع (Simmons, 2002). وعلى الرغم من أهمية التعلم المعرفي في اكتساب الأنواع المختلفة من المعلومات والممارسات في الحياة اليومية، فإنها لم تنل الاهتمام الكافي من الباحثين.

مشكلة الدراسة:

تُركز التوجهات النفسية المعاصرة على أهمية البحث في استراتيجيات التعلم والتعليم، وأساليب التقويم التي تلائم كل استراتيجية ومن هنا حظي التقويم التربوي باهتمام كبير من التربويين والباحثين؛ لما له من أهمية في العملية التعليمية. وتبين من تفحص الإطار النظري بزوغ الاهتمام بالمنظومة التعليمية من أهداف وعمليتي التعليم والتعلم والتقويم لجودة العملية التعليمية.

وقد نبع إحساس الباحثين بمشكلة الدراسة الحالية من تفحص الدراسات السابقة مثال (Muhammad ، et al., 2013 McMillan،Lepper, 2005 ,2016) حيث أشارت إلى تدني مستوى طلبة المرحلة الأساسية العليا في التحصيل الدراسي والدافعية نحو التعلم، وتوصية العديد من الباحثين مثال (Halpern،Huitt 2003, 2004) بإجراء المزيد من البحوث في مجال التقويم البنائي، حيث إنّ ما يصنعه المعلم ليس كل ما يستقبله المتعلم لأنه من المعروف أن الفرد كمجهز للمعلومات يقوم بمعالجتها وفهمها وتخزينها في المخططات العقلية لديه، وهذا ما أوضحته نظرية التعلم المعرفية .

ويسعى الباحثان في سياق الدراسة الراهنة إلى تحديد أفضل نموذج بنائي للعلاقات بين المتغيرات محور الاهتمام والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية بين المتغيرات المستقلة (التقويم البنائى، والتوجهات الدافعية) والمتغير التابع (التحصيل الدراسى).

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤالين التالين:

1. ما أفضل نموذج بنائي في تحديد العلاقات والتأثيرات البنائية السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية بين التحصيل الدراسي كمتغير تابع والتوجهات الدافعية كمتغير وسيط والتقويم البنائي كمتغير مستقل؟
2. ما أفضل نموذج بنائي في تحديد العلاقات والتأثيرات البنائية السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية بين التحصيل الدراسي كمتغير تابع والتقويم البنائي كمتغير وسيط والتوجهات الدافعية كمتغير مستقل؟

فروض الدراسة :

1. توجد تأثيرات بنائية سببية مباشرة وغير مباشرة بين التحصيل الدراسي كمتغير تابع والتوجهات الدافعية كمتغير وسيط والتقويم البنائي كمتغير مستقل.
2. توجد تأثيرات بنائية سببية مباشرة وغير مباشرة بين التحصيل الدراسي كمتغير تابع والتقويم البنائي كمتغير وسيط والتوجهات الدافعية كمتغير مستقل.

أهداف الدراسة :

1. التعرف إلى أفضل نموذج بنائي في تحديد العلاقات والتأثيرات البنائية السببية المباشرة وغير المباشرة والكلية بين التحصيل الدراسي والتقويم البنائي والتوجهات الدافعية.
2. تفسير نتائج النموذج البنائي الأفضل بين متغيرات الدراسة في ضوء الإطار النظري للبحث.

3.التنبؤ في ضوء نتائج الدراسة بأنواع التقويم البنائي الفعالة؛ لإرشاد المعلمين بإعدادها واستخدامها مع الطلاب لتطوير العملية التعليمية.

أهمية الدراسة :

1.قد تفيد الدراسة في التعرف إلى النموذج البنائي الذى يفسر العلاقات بين متغيرات الدراسة مما يساعد المعلمين على فهم الأغراض التكوينية والختامية للتقويم وأهمية الترتيبات الخاصة بتقويم تعلم الطلاب.

2.قد تفيد الدراسة في معرفة واقع التقويم البنائي الذى يقوم به المعلمون، ومدى ملاءمته لقدرات الطلاب المختلفة.

3.قد تفيد في إعداد مقياس في التقويم البنائي يحدد واقع هذا النوع من التقويم، وقائم على الفروق الفردية بين الطلاب، ويشخص مواطن القوة والضعف للطلاب.

4.توجيه نظر المعلمين والمديرين بالمدارس إلى أهمية التقويم البنائي للطلاب في ضوء نظريات التعلم المعرفية التى تهتم بجميع جوانب الشخصية (المعرفية والمهارية والوجدانية)؛ ليناسب التطورات العالمية الحديثة.

حدود الدراسة :

تتمثل هذه الدراسة بالحدود التالية:

1. الحد الموضوعي :النموذج البنائي للعلاقات بين التحصيل الدراسي (فى جميع المواد التى تقوم الطالبات بدراستها حيث اعتمد على مجموع الدرجات العام لكل طالبة في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019 ـ 2020م)، والتقويم البنائي من وجهة نظر المعلمات (أعد الباحثان مقياس التقويم البنائى)، والتوجهات الدافعية (اعتمد على مقياس التوجهات الدافعية من إعداد زينب عبد العليم بدوي، 2014) لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بغزة.

2. الحد الزماني: أُجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2019 ـ 2020م.

3. الحد المكاني: أُجريت هذه الدراسة على معلمات وطالبات الصف العاشر الأساسي بمديريات التربية والتعليم خانيونس، وشرق خان يونس، ورفح بمحافظات بغزة (حيث تم تحديد مجتمع الدراسة كما هوموضح بالمتن وتم سحب عينة الدراسة منه بالطريقة الطبقية العشوائية).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التحصيل الدراسي:

التحصيل الدراسي هو مجموعة الخبرات المعرفية والمهارات التي يستطيع الطالب أن يستوعبها ويحفظها ويتذكرها عند الضرورة، مستخدمًا في ذلك عوامل متعددة كالفهم والانتباه والتسميع. ويرى أبو حطب (Abu Hatab, 1983) أن التحصيل الدراسي هو أكثر اتصال بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية. وعمومًا، فإنّ التحصيل الدراسي هو مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلاب عن كم المعارف والخبرات والمهارات التي اكتسبها في المواد الدراسية المختلفة في نهاية العام.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

تعددت العوامل المؤثرة في التحصيل بتعدد التوجهات النفسية، فقد تحولت الأهداف التعليمية التي تُعدُّ في ضوئها الاختبارات التحصيلية من الاتجاه السلوكي الذي يؤكد على صياغة هذه الأهداف بصورة قابلة للملاحظة والقياس إلى الاتجاه المعرفي الذى يهتم بالعمليات المعرفية التي تتم في ذهن المتعلم من انتباه وإدراك وتذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار أثناء أداء مهمة ما. وهكذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذى لمع في عقد الستينات ليحل محلها أهداف حول نتاجات التعلم والتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم. وهذه النتاجات تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم حيث يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتيًّا ويرى مقدار إنجازاته مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة. (Khalifa, 2014)

بالإضافة إلى بعض العوامل الأخرى المتعلقة بالمناخ المدرسي المحيط بالمتعلم. وسوف نتناول بعض العوامل ذات الصلة بالدراسة الحالية:

1.الانتباه **:**يُعدّ الانتباه Attention من العمليات المعرفية الأساسية في نظام تجهيز المعلومات الإنساني، وهو من العمليات التي تتوقف عليها كفاءة تجهيز المعلومات في العمليات المعرفية مثل التذكر، والفهم، والتفكير أثناء التعلم، وتبدو أهمية الانتباه في خضم المعلومات الوفيرة المستقبلة من البيئة عبر حواس المجهز الإنساني، ووجود حدود للحواس البشرية تقيد عملية استقبال جميع المعلومات الواردة من البيئة الخارجية؛ مما أدى الى ضرورة التركيز على مقدار محدود من المعلومات. ويُعدّ الانتباه ضروريًّا لأداء مهام التعلم الواقعية في الحياة اليومية؛ مما أدى إلى بزوغ مفهوم الانتباه الانتقائي الذى يشير الى القدرة على التركيز على معلومات معينة دون غيرها عند أداء المهام المختلفة أثناء عملية التعلم Badawi, 2008)).

2.عمليات التعلم المعرفي **:**تعبر عن العمليات المعرفية التي يعتمد عليها الفرد في تعلم المعارف الجديدة، ومن أهم هذه العمليات: التذكر، والفهم، والتفكير، وهذه العمليات عادة ما تكون متفاعلة حيث تعتمد كل منها على الأخرى. وتشير عملية التذكر إلى تخزين واسترجاع المعلومات من الذاكرة، في حين تعبر عملية الفهم عن الوعى بدلالات المعارف ومعانيها، كما تدل عملية التفكير على توظيف المعلومات واستخدامها في المواقف المختلفة (Badawi, 2008)).

3.المناخ المدرسي: إن العملية التربوية كغيرها من العمليات الاجتماعية الأخرى تنمو في بيئة طبيعية واجتماعية خاصة بها، فالبيئة بصفة عامة التي يعيشها الطالب في المدرسة وحجرة الدراسة تلعب دورًا مهمًا في التحصيل الدراسي، وذلك تبعًا لنوعية التأثير الذي تمارسه. تُعدُّ حجرة الدراسة بيئة مهمة للطلاب تؤثر في تعليمهم وتعلمهم من خلال التفاعل بين الطالب والمعلم وبين الطلاب بعضهم ببعض، فيمكن للمعلمين التأثير على دافعية الطلاب من خلال التدريس والتقييم والتغذية الراجعة (Taylor & Nolen, 2008). كما أن الاستراتيجيات المحفزة التي يختارها المعلمون ليست بسيطة، والأسئلة وبعض الاستراتيجيات المحفزة يمكن أن يكون لها آثار جانبية غير مقصودة، لا سيما بالنسبة لتدني تحصيل الطلاب (Taylor & Nolen, 2008: 81). فمن الضروري استكشاف تصورات المعلم لتحفيز الطلاب من خلال تقييم الفصول الدراسية ومشاركتهم في إجراءات التقييم.

ووفقًا لنظرية الدافع لديسي وريان، وريان وديسي (Ryan & Deci, 2000؛ Deci & Ryan), 2012 إن مشاركة الطلبة في النشاط بطبيعتها مثيرة للاهتمام أو المتعة إذا كانت ممارسات التقييم التي يستخدمها المعلمون تساعد الطلاب على الشعور بأن التعلم عملية ممتعة (وجعل التقييم حقيقي للطلاب)، ويكون الطلاب أكثر عرضة لتكوين الدوافع الداخلية في مقابل الدوافع الخارجية التي يشارك فيها الطلاب؛ لتحقيق غاية ما أي الحصول على مكافآت خارجية مثال الحصول على درجات، مدح المعلم، الوالدين، المكافآت أو العقوبة.

تضمنت ممارسات المعلمين اليومية لتقييم الفصول الدراسية التقييم البنائي والنهائي، وأُثبت أنّ التقييم البنائي له تأثير إيجابي على تعلم التلاميذ والدافعية والتحصيل الدراسي.

وأشار كل من ماكميلان وآخرين (McMillan ,.2010 et al,) إلى استمرار الحاجة إلى البحث في العلاقة بين التقويم البنائي والدافعية. كما وجد بريس وآخرون (Price, et al.., 2010) أنه لم يتم إجراء سوى القليل من الأبحاث في هذا المجال. ومن ثمّ فإن الدراسة الحالية تهتم بمعرفة العلاقات بين التقويم البنائي والتوجهات الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا.

التوجهات الدافعية :

تُعدّ الدافعية من العوامل المهمة التي تؤثر في سلوك الإنسان بصفة عامة وسلوك المتعلم على وجه الخصوص، وهى تلعب دورًا مهمًا في تنشيط وتوجيه السلوك نحو الأهداف التي يسعى الفرد إلى تحقيقها (Zimbardo, 1988). تعبر الدافعية عن التكوينات الفرضية التي تجعل الفرد يفضل نشاطًا على آخر (مثل أسلوب تعلم على آخر)، وتؤثر في قوة استجاباته السلوكية واستمرار السلوك الذى يعبر عن سلاسل الأفعال في اتجاه تحقيق الهدف.

ويُعرّف عدد من العلماء والباحثين (Weiner،Principino, 1997 , 1998) التوجهات الدافعية بأنها قوة داخلية تدفع الكائن الحى نحو نشاط ما فى اتجاه معين، يوجه نحو إشباع حاجة معينة يشعر بنقص فيها، ناتج عن خلل فى التوازن البيولوجى أو فى تنظيم الذاتى؛ بهدف خفض حالة التوتر لدى الفرد، وتستمر هذه القوة فى دفع الفرد وتوجيه سلوكه حتى تشبع رغبته.

وقد ظهرت بعض التوجهات النفسية الحديثة نسبيًّا لبعض الباحثين (Macher, 1984؛ Principino, 1997؛ Weiner , 1998) تؤكد على أن الدافعية ترتبط بنوع الأداء فالفرد الذى يكون لديه دافعية لانتقاء أسلوب تعلم ما قد لا يكون لديه نفس القدر من الدافعية عندما يؤدى مهمة ابتكارية. هذا من ناحية ومن الناحية الأخرى فقد صنفت هذه التوجهات الدافعية في ضوء أهداف المتعلمين من أداء المهمة واعتقاداتهم عن أهميتها إلى نوعين أساسيين هما:

1.التوجهات الدافعية الداخلية **The Intrinsic Motivational Orientations :**

تُعرّف بدوي (Badawi, 2014) الأفراد ذوو التوجهات الدافعية الداخلية يميلون إلى الاندماج في المهمة بسبب الاهتمام بالمهمة في حد ذاتها، والاستمتاع بالأداء فيها، والتحدي وحب الاستطلاع وتعلم الصعب والجديد من المعلومات، وهو ما يدل على أن أداء المهمة يُعدّ غاية في حد ذاته والفرد يحصل على الإشباع من خلال ما يؤديه بالفعل.

2.التوجهات الدافعية الخارجية **The Extrinsic Motivational Orientations:**

تُعرّف بدوي (Badawi, 2014) الأفراد ذوو التوجهات الدافعية الخارجية يميلون الى الاندماج في المهمة بهدف الحصول على المكافآت، والسعي نحو إرضاء الآخرين مثل المعلمين والآباء وتحقيق الذات. وأخذ الباحثان بتعريف زينب عبد العليم بدوي (2014) لمفهوم الدافعية الداخلية والخارجية؛ لأنهما استخدما مقياس التوجهات الدافعية من إعداداها.

وأكد بروكهارت ودوركين ((Brookhart & Durkin, 2003 أن الاختبارات التقليدية كانت مرتبطة بانخفاض الدافعية الداخلية للطلبة مقارنة بتقييمات الأداء؛ لأن

الاختبارات فشلت في الاستفادة من الدوافع الداخلية والخارجية. ونتيجة لذلك يتم تحفيز بعض الطلاب بأساليب التقويم البنائي؛ لتقليل الفجوة بين الطلاب المتفوقين والطلاب الأقل تحصيلًا.

شرح ستجنز (Stiggins, 2005) كيفية مساعدة الطلاب على تعلم التفكير والتعبير عن آرائهم عن طريق إشراكهم في التقييم لزيادة الحافز، وتتمثل إحدى الطرق الفعالة التي يمكن للمعلمين من خلالها التأثير في تحفيز الطلاب إشراكهم في عملية التقييم والتي يمكن تحقيقها بمختلف الطرق، فمثلاً يمكن للمعلمين إشراك الطلاب في تحديد أهداف التعلم أو الإنجاز. مثال: إذا لعب الطلاب دورًا صغيرًا في تحديد هدف (إنجاز التعلم)؛ يمكننا الحصول على فوائد تحفيزية كبيرة حيث تقع المسؤولية الرئيسة عن إعداد الأهداف التحصيلية على المعلم مسترشداً بالمناهج والمعايير ولكن يمكن للطلاب التعاون مع المعلم لتطوير نتائج التعلم الذاتي والأهداف الموجهة نحو مصالحهم بواسطة الانخراط في النتائج المرغوبة للتعلم، ويكتسب الطلاب الحافز للتعلم.

وهناك دراسات تناولت العلاقة بين التحصيل الدراسي والدافعية، إذ حاولت دراسة كوفنجتون وميلر (Covington & Meller, 2001) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الدافعية الداخلية وكل من المكافآت الخارجية والإنجاز الأكاديمي، وذلك على عينة من طلبة جامعة الينوي الأمريكية، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والأداء الأكاديمي.

وتناولت دراسة ونج وجاثري (Wang & Guthrie, 2004) العلاقات البنائية والتأثيرات السببية المباشرة وغير المباشرة للدافعية الداخلية، والدافعية الخارجية، والتحصيل الدراسي في عملية الفهم لدى التلاميذ (الأمريكيين، والصينيين)، وتكونت عينة الدراسة من (187)، وباستخدام نموذج المعادلة البنائية أظهرت النتائج وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين جميع متغيرات البحث لدى المجموعتين مع اختلاف قيم معاملات الارتباط في كل منهما، ووجود تأثير إيجابي مباشر دال إحصائيًّا للدافعية الداخلية المقابلة لأهداف التمكن في عملية الفهم، كما وُجِدَ تأثير سلبي مباشر دال إحصائيًّا للدافعية الخارجية فى الفهم.

كما قام ليبر (Lepper, 2005) ببحث الفروق العمرية Age differences في الدافعية الداخلية وعلاقة الدافعية الداخلية بالأداء الأكاديمي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي، كما بينت الدراسة أن الدافعية الداخلية تنخفض لدى الطلبة بزيادة مستوى الصف الدراسي.

وتناولت دراسة منياندو (Mnyandu, 2009) العلاقة بين التوجهات الدافعية والأداء الأكاديمي، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (120) طالبًا جامعيًّا، وكانت من نتائج الدراسة أن الدافعية الداخلية والخارجية ترتبط ارتباطًا دالًا موجبًا بالأداء الأكاديمي.

وأكدت دراسة بيبي وجيورنق (Peipei & Guirong, 2009)) أنّ التلاميذ ذوي الدافعية العالية عادة ما يكون لديهم إنجاز في تعلم اللغة الإنجليزية على عكس التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة.

وهدفت دراسة العلوان، والعطيات (Alwan & Al-Attiyat ,2010) إلى تقصي العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بين الدافعية الداخلية والتحصيل الأكاديمي للطلبة، كما كشفت النتائج عن وجود فروق بين الطلبة مرتفعي التحصيل والطلبة متدني التحصيل في الدافعية الداخلية الأكاديمية لصالح الطلبة ذوي الدافعية الداخلية، وأخيرًا أشارت نتائج الدراسة إلى أنّه يُمكن التنبؤ بتحصيل الطلبة من خلال المعرفة بدافعيتهم الداخلية.

وهدفت دراسة أبي العلا (Abu Al-Ela, 2011) إلى التعرف على النموذج البنائي للعلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي، وذلك على عينة من طلبة الصف الأول الثانوي ببنها، وتوصلت النتائج إلى وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائيًّا لتوجهات الهدف بأبعاده كمتغيرات مستقلة على فعالية الذات، والاندماج المدرسي بأبعاده والتحصيل الأكاديمي كمتغيرات تابعة، مع اختلاف قيم التأثير.

كما أثبتت دراسة كورينسا وزملائه (Kheironesa, et al., 2018) أن استراتيجيات التعلم تؤثر في دافعية الإنجاز مباشرة وتؤثر في تنظيم الذات من خلال دافعية الإنجاز تأثيرًا غير مباشر كمتغير وسيط، وكذلك أساليب العزو تؤثر في تنظيم الذات تأثيرًا غير مباشر من خلال الدافعية مما يدل على أن العلاقات البنائية دالة بين أساليب العزو وتنظيم الذات.

التقويم البنائي :

يُعدّ التقويم عنصرًا أساسيًّا في المنظومة التعليمية، ويعتمد نجاح وقوة هذه المنظومة على دقة وجودة ما تخضع له عملية التقويم. وقد اقترن التقويم بالاختبارات لأنها الوسيلة الأكثر شيوعًا لوسائل التقويم رغم أنها تركز على المستويات الدنيا في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية من حفظ واستظهار للمعلومات وتهمل المستويات العليا من التفكير، مثل: التحليل والتقويم والابتكار لتصنيف بلوم الجديد (2001,Anderson, Krathwohl) فضلًا عن أنها تهمل أحيانًا جانبين مهمين المهاري والوجداني. ونظرًا لاهتمام العالم الآن بالنظرة التكاملية

في تقويم الطلاب كان لابد أن تتنوع أدوات التقويم حسب أغراضه وتعدد مجالاته، ومن خلال هذا المنظور الجديد تصبح الاختبارات التحصيلية أداة من ضمن أدوات التقويم، ولقد برز في الآونة الأخيرة الاهتمام بالتقويم نتيجة للتطور في نظريات التعليم والتعلم، فلم يعد التقويم تقويمًا منفصلًا عن العملية التعليمية، بل أصبح متلازمًا مع التدريس ومساندًا لتعلم الطالب، بحيث يعمل على توفير التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم، ويعالج الضعف لدى الطالب من خلال معرفة أوجه القصور لديه، بالإضافة إلى دوره الكبير في تطوير المناهج وتحديثها، وتطوير استراتيجيات التدريس والارتفاع بمستوى مهنة التعليم إلى المكانة التي تليق بها.

يلعب التقويم دورًا حيويًّا في عملية التعليم إذا كان المعلمون أكثر وعيًا بالمناهج الدراسية، فيمكنهم فهم الأغراض التكوينية والختامية للتقويم وأهمية الترتيبات الخاصة بتقويم تعلم الطلاب؛ لتحسين الجودة المستمرة في التعليم. ويُعرّف التقويم البنائي بأنه عملية منظمة تحدث أثناء التدريس، وهدفها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومعرفة مدى نمو الطالب وتوجيهه، وتشخيص نقاط الضعف لديه، ووضع خطة لمعالجته McMillan (,et al., 2013).

وأكد هيت (Huitt, 2003) أنّ ما يصنعه المعلم ليس كل ما يستقبله المتعلم لأنه من المعروف أن الفرد كمجهز للمعلومات يقوم بمعالجتها وفهمها وتخزينها في المخططات العقلية لديه، وهذا ما أوضحته نظرية التعلم المعرفية (Halpern, 004).

تعريف التقويم البنائي :

اتفق عد من العلماء والباحثين (صلاح الدين علام، 2 010، .,Eshun, et al 2006 Wiliam,،2014) على أن التقويم البنائى يُعرّف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم ، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ويمكن تعريفه إجرائياً على أنه عملية يقوم بها المعلم عند نهاية كل نشاط أو وحدة أو مقطع تعليمي للتأكد من مدى اكتساب المتعلم للمعارف وتحديد نقاط القوة والضعف. ويتمثل إجرائياً فى هذه الدراسة بالدرجة التى تحصل عليها الطالبة على مقياس التقويم البنائى.

ومن ثمّ فإنّ التركيز على هذا النوع من التقويم عملية ضرورية لما لها من تأثير على أداء كل من المعلم والمتعلم وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وما يصاحب ذلك من تغذية راجعة متبادلة، ومن هنا يجب على المعلم أن يكون على دراية بأهداف التقويم البنائي، مثل: التخطيط لأنشطة الدروس، ومعرفة الخبرات والمعلومات السابقة، ومعرفة مواطن القوة والضعف وتقديم العلاج المناسب، والحكم على مدى تحقيق الأهداف الإجرائية في ضوء

محك الإتقان، ومراعاة تقويم جميع جوانب شخصية الطلاب، واتخاذ قرار بانتقال الطالب إلى مستوى جديد (Allam, 2000).

وقد حظي هذا النوع من التقويم باهتمام كبير لما له من دور في نجاح وقوة العملية التعليمية عامة، وفي تحسين التعلم بصفة خاصة، فقد ركزت دراسات عربية وأجنبية على بحث العلاقة بين التقويم البنائي والتحصيل الأكاديمي، فقام محمد (Muhammad, 2016) بدراسة لتقصي أثر استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في التحصيل والتفكير الناقد في التربية الإسلامية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس ولصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية التدريس القائمة على استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في اختباري التحصيل والتفكير الناقد.

وأشارت نتائج دراسة كل من (Issawi, ؛ Waller, 2007؛Rashwan, 2006 Sabih, ؛Al-Ajami, 2012 ؛ 2009 Al-Takhainah & Abu Musa؛2007 Al-2016 ؛Al-Shehri, 2015 ؛Jabara, 2014 ؛ 2014Al-Matroudi,؛2014 Kandari, ؛Al-Qahtani, 2018) إلى وجود تأثير موجب لأساليب التقويم البنائي التي يستخدمها المعلمون على التحصيل الدراسي للطلبة.

تناولت بعض الدراسات العلاقة بين التقويم البنائي والتوجهات الدافعية، فقد أشارت نتائج دراسة ين (Yin, 2005) إلى فعالية التقويم التكويني في تنمية الدافع للإنجاز والتحصيل الدراسي والتغير المفاهيمي في مادة العلوم.

هدفت دراسة اعديلي (Edeli,2010) إلى تقصي أثر استخدام أساليب التقويم البديل (ملف إنجاز الطالب) في دافعية وتحصيل طلبة الصف الثالث في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار الرياضيات واللغة العربية والدافعية لصالح المجموعة التجريبية.

وقام إشن وزملاؤه (Eshun, et al., 2014) بدراسة لتقويم عملية التعلم باستخدام التقويم التكويني لدى طلاب كليات التربية في غانا، وكشفت نتائج الدراسة عن دور التقويم التكويني في تحفيز العلاقة بين المعلم والطالب، وزيادة الدافعية للتعلم، وتنمية المناقشات الصفية الفعالة.

وقد أظهرت نتائج دراسة حسانين، والشهري(Hassanein & Al-Shehri, 2016) فعالية استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في خفض قلق الاختبار وزيادة الدافع للإنجاز الأكاديمي.

الطريقة والأدوات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتبر طريقة في البحث عن الحاضر، وتهدف إلى تجهيز بيانات لإثبات فروض معينة تمهيدًا للإجابة على تساؤلات محددة ـ سلفًا ـ بدقة تتعلق بالظواهر الحالية، والأحداث الراهنة التي يمكن جمع المعلومات عنها في زمان إجراء البحث، وذلك باستخدام أدوات مقننة ومناسبة (Al-Agha, 1997, 73).

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من معلمات الصف العاشر الأساسي في مدارس مديريات التربية والتعليم خان يونس، وشرق خان يونس، ورفح، والبالغ عددهن (489) معلمة، كما تكوّن من طالبات الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظتي خان يونس ورفح للعام الدراسي (2019 – 2020م)، وبلغ عددهن (2337) طالبة.

عينة الدراسة

تصنف عينة الدراسة إلى:

1. عينة أدوات الدراسة: اشتقت عينة أدوات الدراسة بطريقة طبقية عشوائية من معلمات وطالبات الصف العاشر الأساسي في مدارس مديريات التربية والتعليم خان يونس، وشرق خان يونس، ورفح؛ بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية (مؤشرات الصدق والثبات) لمقياسي التقويم البنائي للمعلمين، ومقياس التوجهات الدافعية للطالبات، وكان قوام العينة الاستطلاعية (150) معلمة، و(150) طالبة.

2. العينة الأساسية :اختيرت عينة الدراسة الأساسية بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع معلمات وطالبات الصف العاشر الأساسي بالمدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم ـ خان يونس، وشرق خان يونس، ورفح، (للعام الدراسي 2019 ـ 2020م)، حيث تمّ تطبيق مقياس التقويم البنائي على عينة قوامها (200) معلمة من معلمات الصف العاشر الأساسي أي ما نسبته (59.8%) من حجم مجتمع الدراسة بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية. وتم تطبيق مقياس التوجهات الدافعية على عينة قوامها (296) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي أي ما نسبته (13.5%) من حجم المجتمع بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية. وتمّ الحصول على الدرجات النهائية لتحصيل هؤلاء الطالبات في نهاية الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2019 ـ 2020م.

أدوات الدراسة:

استخدم في الدراسة الحالية مجموعة من الأدوات، كما يلي:

- مقياس التقويم البنائي (إعداد الباحثين).
- مقياس التوجهات الدافعية في التعلم إعداد زينب عبد العليم بدوي (Zainab Abdel-Alim Badawi, 2014).
- التحصيل الدراسي ويُحدَّد بمجموع الدرجات العام الذي تحصل عليه طالبات الصف العاشر في اختبارات التحصيل المدرسية في جميع المقررات الدراسية نهاية الفصل الدراسي الأول 2019 ـ 2020م.

1)مقياس التقويم البنائي: إعداد الباحثين

أُعدّ مقياس التقويم التكويني في ضوء الإطار النظري للبحث والمقاييس التي أُعدت سابقًا في هذا المجال وفيما يلى خطوات إعداد المقياس:

1. تحديد المفهوم الإجرائي للتقويم البنائي وهو (مجموعة من إجراءات التقييم الرسمية وغير الرسمية التي يجريها المعلمون أثناء عملية التعلم من أجل تعديل أنشطة التعليم والتعلم لتحسين تحصيل الطلاب) في ضوء استعراض الإطار النظري، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولت موضوع التقويم البنائي مما ساعد على التحديد المبدئي لبنود المقياس.
2. الاطلاع على بعض المقاييس ذات الصلة بموضوع التقويم، ومنها:

- مقياس الاستخدام المتعدد لأساليب التقويم إعداد فارح، وطعبلي 2018) Farah & Tabali,) وتكوّن المقياس من (27) فقرة موزعة على ستة أساليب من أساليب التقويم، وهي: الملاحظة والأداء والمشاريع والواجبات المنزلية وملف الإنجاز والاختبار.
- مقياس ممارسة التقويم التربوي إعداد علة، والود (Alah & Walad, 2017) وتكوّن المقياس من (50) فقرة موزعة على بعدين، هما: بعد استراتيجيات التقويم التربوي ويتكون من (30) فقرة، وبعد صعوبات التطبيق ويتكون من (20) فقرة.
- استبانة ممارسة أساليب وأدوات التقويم إعداد جبارة (Jabara, 2014) وتكوّنت الاستبانة من (16) مفردة صممت بناء على مقياس ليكرت الخماسي.

وعلى الرغم من وجود العديد من المقاييس التي اهتمت بموضوع التقويم إلا أنه يُؤخذ عليها أنها اهتمت بأساليب التقويم وأدواته التي يستخدمها المعلم بصفة عامة سواء كان قبل البدء في التعلم الجديد أو أثنائه أو في نهايته. وتمت الاستفادة عند بناء مقياس التقويم البنائي للمعلمين من إيجابيات مقاييس أنواع التقويم بصفة عامة في الدراسات السابقة، ولتلافي سلبيات مقاييس التقويم آنفة الذكر؛ تمّ بناء مقياس التقويم البنائي للمعلمين في ضوء أهداف الدراسة الحالية.

الهدف من المقياس :يهدف هذا المقياس إلى التعرف إلى أنشطة واستراتيجيات التقويم البنائي التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم للطلبة داخل الغرف الصفية.

وصف المقياس :تكوّن المقياس في صورته الأولية من (34) مفردة، وتتحدد استجابات المعلمين على المقياس وفقًا لمقياس متصل متدرج من ثلاثة مستويات، وهي (نعم، أحيانًا، لا) وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثى، ويحصل المعلم على ثلاث درجات عند الإجابة بـ (نعم)، ودرجتين عند الإجابة بـ (أحيانًا)، بينما يحصل على درجة واحدة عند الإجابة بـ (لا)، ويتمُّ حساب الدرجة الكلية للمفحوص بجمع درجاته في الفئات الثلاث للمقياس والذي تتراوح درجاته بين (34 ـ 102) درجة، تشير الدرجة الأقل من 51 إلى عدم استخدام المعلمين الحد الأدنى من أنشطة واستراتيجيات التقويم البنائي أثناء عملية التعليم والتعلم داخل الغرف الصفية (هي الدرجة المناظرة للدرجة الأقل من 1.49 وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي)، بينما تشير الدرجة 85 فأكثر إلى استخدام المعلمين أكبر عدد من أنشطة واستراتيجيات التقويم البنائي أثناء عملية التعليم والتعلم داخل الغرف الصفية (هي الدرجة المناظرة للدرجة 2.5 وفقًا لمقياس ليكرت الثلاثي).

2)مقياس التوجهات الدافعية في التعلم: إعداد زينب عبد العليم بدوي (Zainab Abdel-Alim Badawi, 2014).

اعتمدت الدراسة الحالية في قياس التوجهات الدافعية على مقياس التوجهات الدافعية في التعلم الذي أعدته زينب عبد العليم بدوي (2014)، وقد وقع الاختيار على هذا المقياس؛ لأنه يتناسب مع الهدف من الدراسة الحالية، إضافة إلى أنه يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة.

الهدف من المقياس :يهدف هذا المقياس إلى قياس التوجهات الدافعية كما تتمثل في الميكانيزمات الداخلية التي تجعل الفرد يُفضل نشاطًا في التعلم على الآخر، وتصنف التوجهات الدافعية التي يسعى المقياس إلى قياسها إلى نوعين، هما: التوجهات الدافعية الداخلية، والتوجهات الدافعية الخارجية .

وصف المقياس :تكوّن المقياس من بعدين أساسيين، هما: التوجه الدافعي الداخلي، والتوجه الدافعي الخارجي، وقد تكوّن المقياس في مجمله من (42) مفردة، وضع أمام كل مفردة من مفردات المقياس أربعة بدائل للإجابة يختار المفحوص إحداها، وهذه البدائل هي: تنطبق تمامًا، تنطبق كثيرًا، تنطبق أحيانًا، لا تنطبق تمامًا، والمفردات التي تقيس التوجهات الدافعية الداخلية عددها (21) مفردة، وهي المفردات التي تكون أرقامها فردية (1، 3، 5، 7، 9، .....، 41)، والمفردات التي تقيس التوجهات الدافعية الداخلية عددها (21) مفردة، وهي المفردات التي تكون أرقامها زوجية (2، 4، 6، 8، 10، .....، 42).

الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

تمّ تقدير مؤشرات الصدق والثبات لمقياس التقويم البنائي بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية (150) معلمة، ومقياس التوجهات الدافعية بعد تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية (150) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي وكانت النتائج كما يلي:

أولًا: مقياس التقويم البنائي (إعداد الباحثين):

1.صدق مقياس التقويم البنائي:

1. الصدق العاملي **:**تمّ حساب الصدق العاملي لمقياس التقويم البنائي عن طريق التحليل العاملي التوكيدي على العينة الاستطلاعية (150)، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، حيث وقعت جميع مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit في المدى المثالي لكل مؤشر، كما هو موضح بجدول (1).

جدول (1) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس التقويم البنائي

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة	قيمة المؤشر في الدراسة
x^2	أن تكون غير دالة	(صفر)	445.47
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي **RMR**	(صفر) إلى (0.1)	كلما اقترب من (صفر)	0.062

بلغت قيمة مؤشر مربع كاي= 445.47 χ^2 وهي قيمة إذا ما قسمت على قيمة درجات الحرية)527) فإن المؤشر يكون جيدًا ويدل على حسن مطابقة (χ^2/df = 0.845)، ويلاحظ من جدول (1) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة. كما كانت تشبعات معظم المفردات كمتغيرات مشاهدة طبقًا لنتائج التحليل العاملي تشبعات مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05) كما في جدول (2).

جدول (2) تشبعات مفردات مقياس التقويم البنائي وفقًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي

مفردات المقياس	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	مفردات المقياس	التشبع بالعامل الكامن الواحد	الخطأ المعياري	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية
1	0.287	0.090	3.17**	**18**	0.300	0.090	3.32**
2	0.197	0.091	2.15*	**19**	0.290	0.090	3.21**
3	0.288	0.090	3.19**	**20**	0.373	0.089	4.18**
4	0.318	0.089	3.53**	**21**	0.313	0.090	3.48**
5	0.243	0.090	2.67**	**22**	0.356	0.089	3.99**
6	0.273	0.090	3.01*	**23**	0.409	0.088	4.63**
7	0.384	0.088	4.32**	**24**	0.277	0.090	3.07**
8	0.285	0.090	3.15**	**25**	0.324	0.089	3.61**
9	0.319	0.089	3.55**	**26**	0.300	0.090	3.33**
10	0.349	0.089	3.90**	**27**	0.253	0.090	2.79**
11	0.268	0.090	2.95**	**28**	0.261	0.090	2.88**
12	0.444	0.087	5.08**	**29**	0.292	0.090	3.24**
13	0.368	0.089	4.13**	**30**	0.303	0.090	3.36**
14	0.433	0.087	4.93**	**31**	0.263	0.090	2.90**
15	0.284	0.090	3.15**	**32**	0.236	0.091	2.59**
16	0.235	0.091	2.58*	**33**	0.176	0.091	1.92
17	0.410	0.088	4.64**	**34**	0.320	0.089	3.56**

(*) دالة إحصائيًا عند مستوى 0.05 (**) دالة إحصائيًا عند مستوى 0.0

يوضح الجدول (2) تشبع مقياس التقويم البنائي بتشبع 33 مفردة من مفرداته 34 على عامل كامن واحد، ولم يكن للمفردة رقم 33 (تتوفر الراحة والطمأنينة النفسية للطلبة) أي تشبع دال إحصائيًّا على العامل الكامن، وبالتالي تم حذفها من المقياس. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن دلالة اختبار "ت" لمفردات مقياس التقويم البنائي وذلك لارتفاع قيم اختبار "ت" عن "1.96"، وهذا يؤكد على صدق التحليل العاملي التوكيدي للمقياس.

2.ثبات مقياس التقويم البنائي :Reliability

1. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Alpha: - Method Kronbakh

تمّ التحقق من ثبات مقياس التقويم البنائي على عينة الدراسة الاستطلاعية (150) معلمة، بحساب ألفا كرونباخ لمقياس التقويم البنائي بعد استبعاد درجة كل مفردة، وكانت النتائج كما بالجدول التالي

جدول (3) قيم ألفا لمقياس التقويم البنائي بعد استبعاد درجة كل مفردة

رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة
1	0.721	12	0.709	23	0.706
2	0.719	13	0.713	24	0.706
3	0.721	14	0.710	25	0.709
4	0.720	15	0.719	26	0.704
5	0.721	16	0.720	27	0.720
6	0.718	17	0.702	28	0.721
7	0.714	18	0.209	29	0.716
8	0.716	19	0.720	30	0.719
9	0.716	20	0.708	31	0.699
10	0.717	21	0.716	32	0.719
11	0.720	22	0.714	33	0.706
عدد أفراد العينة (ن = 150) / قيمة معامل الثبات للمقياس ككل = 0.723 المفردات = 33					

يتضح من جدول (3) عند مقارنة قيمة ألفا بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية لمقياس التقويم البنائي أنّ قيمة ألفا الكلية للمقياس تساوي (0.723)، وبالتالي لم يتم حذف أيّ من مفردات المقياس.

ثانيًا: مقياس التوجهات الدافعية في التعلم إعداد زينب عبد العليم بدوي Zainab Abdel-Alim) Badawi, 2014):

1.صدق مقياس التوجهات الدافعية في التعلم:

1. الصدق العاملي: تمّ حساب الصدق العاملي لمقياس التوجهات الدافعية في التعلم عن طريق التحليل العاملي التوكيدي على العينة الاستطلاعية (150)، وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة، حيث وقعت جميع مؤشرات حسن المطابقة Goodness of Fit في المدى المثالي لكل مؤشر، كما هو موضح بجدول (4).

جدول (4) مؤشرات حسن المطابقة لنموذج التحليل العاملي لمقياس التوجهات الدافعية في التعلم

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	قيمة المؤشر التي تشير إلى أفضل مطابقة	قيمة المؤشر في الدراسة
x^2	أن تكون غير دالة	(صفر)	837.78
مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي **RMR**	(صفر) إلى (0.1)	كلما اقترب من (صفر)	0.074
مؤشر جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب **RMSEA**	(صفر) إلى (0.1)	كلما اقترب من (صفر)	0.020
مؤشر المطابقة المعياري **NFI**	(صفر) إلى (1)	كلما اقترب من (1)	0.689
مؤشر المطابقة غير المعياري **NNFI**	(صفر) إلى (1)	كلما اقترب من (1)	0.907
مؤشر المطابقة المقاربة **CFI**	(صفر) إلى (1)	كلما اقترب من (1)	0.915

بلغت قيمة مؤشر مربع كاي χ^2 = 837.78 وهي قيمة إذا ما قسمت على قيمة درجات الحرية (818) فإن المؤشر يكون جيدًا ويدل على حسن مطابقة ((χ^2/df = 1.02)، يتضح من جدول (4) أن جميع مؤشرات حسن المطابقة قد وقعت في المدى المثالي لكل مؤشر مما يشير إلى مطابقة النموذج للبيانات مطابقة جيدة. كما كانت تشبعات جميع

المفردات كمتغيرات مشاهدة طبقًا لنتائج التحليل العاملي تشبعات مرتفعة ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01) و (0.05) كما في جدول (5).

جدول (5) تشبعات مفردات مقياس التوجهات الدافعية وفقًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي

البعد	م	التشبع بالعامل	الخطأ المعياري	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية	البعد	م	التشبع بالعامل	الخطأ المعياري	قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية
	1	0.229	0.089	2.56*		2	0.441	0.086	5.13**
	3	0.420	0.086	4.87**		4	0.402	0.087	4.61**
	5	0.334	0.087	3.81**		6	0.382	0.085	4.47**
	7	0.482	0.085	5.64**		8	0.433	0.085	5.10**
	9	0.339	0.087	3.87**		10	0.283	0.088	3.19**
	11	0.429	0.086	4.98**		12	0.304	0.088	3.44**
	13	0.542	0.082	6.55**		14	0.228	0.089	2.55*
	15	0.287	0.088	3.24**		16	0.246	0.088	2.78**
	17	0.299	0.088	3.39**		18	0.351	0.087	4.00**
	19	0.324	0.087	3.69**		20	0.359	0.087	4.10**
	21	0.377	0.087	4.34**		22	0.314	0.087	3.59**
	23	0.404	0.085	4.72**		24	0.363	0.087	4.15**
	25	0.196	0.089	2.19*		26	0.424	0.085	4.96**
	27	0.221	0.089	2.47*		28	0.452	0.086	5.26**
	29	0.294	0.087	3.35**		30	0.404	0.086	4.65**
	31	0.486	0.084	5.75**		32	0.268	0.088	3.04**
	33	0.301	0.087	3.44**		34	0.216	0.089	2.42*
	35	0.289	0.088	3.26**		36	0.270	0.088	3.06**
	37	0.408	0.086	4.72**		38	0.483	0.085	5.68**
	39	0.214	0.089	2.40*		40	0.423	0.086	4.90**
	41	0.379	0.086	4.39**		42	0.301	0.088	3.41**

(*) دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.05 (**) دالة إحصائيًّا عند مستوى 0.01

يوضح الجدول (5) تشبع مقياس التوجهات الدافعية في التعلم بتشبع جميع مفرداته (42) على عاملين كامنين وهما التوجه الدافعي الداخلي في التعلم، والتوجه الدافعي الخارجي في التعلم، وبالتالي لم يتم حذف أيّ من مفرداته. وقد أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن دلالة اختبار "ت" لمفردات مقياس التوجهات الدافعية وذلك لارتفاع قيم اختبار "ت" عن "1.96"، وهذا يؤكد على صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التوجهات الدافعية في التعلم في البيئة الفلسطينية، مما يسمح بتطبيقه على طلبة المدارس الفلسطينية.

2.ثبات مقياس التوجهات الدافعية **Reliability:**

1. الثبات بطريقة ألفا كرونباخ **Alpha: - Method Kronbakh**

تمّ التحقق من ثبات مقياس التوجهات الدافعية في التعلم على عينة الدراسة الاستطلاعية (150) معلمة، بحساب ألفا كرونباخ لمقياس التوجهات الدافعية في التعلم بعد استبعاد درجة كل مفردة، وكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول (6) قيم ألفا لمقياس التوجهات الدافعية في التعلم بعد استبعاد درجة كل مفردة

رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة
1	0.816	15	0.815	29	0.820
2	0.716	16	0.810	30	0.813
3	0.815	17	0.815	31	0.816
4	0.812	18	0.812	32	0.210
5	0.816	19	0.816	33	0.821
6	0.809	20	0.814	34	0.814
7	0.817	21	0.816	35	0.816
8	0.809	22	0.810	36	0.811
9	0.816	23	0.816	37	0.816
10	0.810	24	0.809	38	0.813
11	0.816	25	0.815	39	0.815

رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة	رقم المفردة	ألفا بعد حذف المفردة
12	0.814	26	0.815	40	0.812
13	0.816	27	0.816	41	0.820
14	0.811	28	0.814	42	0.814
عدد أفراد العينة (ن = 150) / قيمة معامل الثبات للمقياس ككل = 0.816 عدد المفردات = 42					

يتضح من جدول (6) عند مقارنة قيمة ألفا بعد حذف كل مفردة بقيمة ألفا الكلية لمقياس التوجهات الدافعية في التعلم أنّ قيمة ألفا الكلية للمقياس تساوي (0.816)، وبالتالي ضرورة حذف المفردات (7، 29، 33، 41) من مقياس التوجهات الدافعية في التعلم وذلك لأنّ قيمة ألفا زادت عن قيمة ألفا الكلية (0.816)، ثُمّ تَمّ حساب معامل الثبات لمقياس التوجهات الدافعية في التعلم ككل بعد حذف المفردات (7، 29، 33، 41) وكانت قيمة معامل ألفا (0.833).

وهكذا يتكون المقياس في صورته النهائية بعد حساب الصدق والثبات على البيئة الفلسطينية من (38) مفردة موزعة على بعدين أساسيين هما:

- التوجه الدافعي الداخلي في التعلم: يتكون هذا البعد من (17) مفردة، وهي المفردات أرقام (1، 3، 5، 9، 11، 13، 15، 17، 19، 21، 23، 25، 27، 31، 35، 37، 39).
- التوجه الدافعي الخارجي في التعلم: يتكون هذا البعد من (21) مفردة، وهي المفردات أرقام (2، 6، 8، 10، 12، 14، 18، 20، 22، 24، 28، 30، 32، 36، 38، 40، 42).

المعالجة الإحصائية:

حُللت البيانات باستخدام برنامج SPSS لإجراء التحليلات الإحصائية، مثل حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والالتواء. وكذلك باستخدام برنامج الليزرال LISREL 8.80وهو برنامج إحصائي يمكّن الباحث من اختيار نماذج بنائية خطية متدرجة والحصول على علاقات سببية بين العديد من العوامل والمتغيرات (الصياد، 1985). حيث تمّ استخدام الأسلوب الإحصائي نمذجة المعادلة البنائية Structural Equation Modeling في الدراسة الحالية، وهي نمط مفترض للعلاقات الخطية المباشرة وغير المباشرة بين مجموعة من المتغيرات الكامنة والمشاهدة .(MacCallum & Austin, 2000) وترى بايرن ((Byrne, 1998, 9 أن هذا المدخل SEMيتضمن إجراءين هما:

تمثيل العلاقات السببية من خلال سلسلة المعادلات البنائية، ونمذجة هذه المعادلات البنائية بشكل تصويري (رسم) حتى يُمكن التصور الذهني لنظرية البحث بوضوح. وتقوم فكرة النمذجة على أساس المطابقة بين النموذج النظري (الفرضي) والبيانات المجمعة من القياس، بالاستناد لمجموعة من المحكات (مؤشرات) حسن المطابقة: Godness of Fit Indices، وتشمل المؤشرات التالية:

1. مربع كاي والذي ينبغي أن يكون أصغر ما يمكن (قيمة غير دالة).
2. مؤشر حسن المطابقة .GFI, Goodness of Fit Index
3. مؤشر حسن المطابقة المعدل AGFI. Goodness of Fit Index Ajusted,
4. مؤشر المطابقة النسبي RFI, Relatif Fit Index.
5. مؤشر المطابقة المقارن .CFI, Conparative Fit Index
6. مؤشر المطابقة المعياري .NFI, Normative Fit Index
7. مؤشر الجذر التربيعي لخطأ الاقتراب RMSEA, Root Mean Square Error of Proximative.
8. مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR, Root Mean Square Residuel (Hox & Bechger, 1999).

وذكر عامر (Amer,2682018 ,) حدود القطع المُوصى بها في تقويم نموذج SEM.

جدول (8) حدود القطع المُوصى بها في تقويم نموذج **SEM**

المؤشر		مطابقة جيدة	مطابقة مقبولة
المؤشرات المطلقة	$\chi 2$	$0 \leq \chi 2 \leq 2df$	$2df < \chi 2 \leq 3df$
	$\chi 2/df$	$0 \leq \chi 2/df \leq 2$	$2 < \chi 2/df \leq 3$
	RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.06$	$0.06 < RMSEA \leq 0.08$
	SRMR	$0.08 \geq SRMR \geq 0$	$1.00 \geq SRMR < 0.08$
	GFI	$1.00 \geq GFI \geq 0.95$	$0.95 > GFI \geq 0.90$
	AGFI	$1.00 \geq AGFI \geq 0.90$	$0.90 > AGFI \geq 0.85$
المؤشرات المتزايدة	NFI	$1.00 \geq NFI \geq 0.95$	$0.95 > NFI \geq 0.90$
	NNFI	$1.00 \geq NNFI \geq 0.95$	$0.95 > NNFI \geq 0.90$
	CFI	$1.00 \geq CFI \geq 0.95$	$0.95 > CFI \geq 0.90$
	RNI	$1.00 \geq RNI \geq 0.95$	$0.95 > RNI \geq 0.90$
	IFI	$1.00 \geq IFI \geq 0.95$	$0.95 > IFI \geq 0.90$
مؤشرات البساطة	AIC	القيمة الأدنى أفضل مطابقة	
	ECVI	القيمة الأدنى أفضل مطابقة	
	PGFI, PNFI	القيمة الكبرى أفضل مطابقة	

نتائج الدراسة:

تمّ حساب مؤشرات الإحصاء الوصفي كالمتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري ومعامل الالتواء لمتغيرات الدراسة؛ للتحقق من اعتدالية توزيع البيانات، وفيما يلي قيم هذه المؤشرات في جدول (7):

جدول (7) نتائج الإحصاء الوصفى لمتغيرات الدراسة (ن= 150)

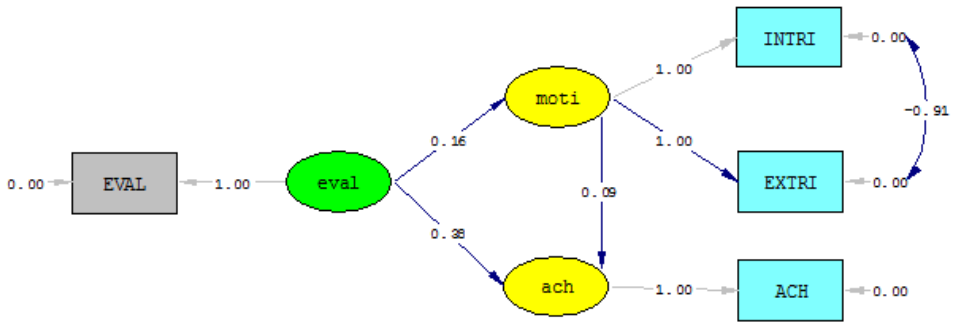
المتغيرات	المتوسط	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء
التقويم البنائي	86.00	86.00	5.818	-0.403
التوجهات الدافعية	111.65	112.00	6.399	0.183
التحصيل الدراسي	957.75	1001.00	138.78	0.939-

يتضح من الجدول (7) أنّ التوزيع التكراري لمتغيرات الدراسة يقترب من الاعتدالية حيث إنّ قيم المتوسط تقترب من قيم الوسيط لجميع المتغيرات، وتراوحت قيم معاملات الالتواء بين (–0.939 ، 0.183)، مما يدلُّ على أنّ هذه المتغيرات تتوزع توزيعًا اعتداليًّا إلى حد كبير على عينة الدراسة. ويُمكن عرض نتائج الدراسة كما يلي:

نتائج التحقق من الفرض الأول:

نص الفرض على ما يلي: "توجد تأثيرات بنائية سببية مباشرة وغير مباشرة بين التحصيل الدراسي كمتغير تابع والتوجهات الدافعية كمتغير وسيط والتقويم البنائي كمتغير مستقل".

سعى الباحثان إلى اختبار فرض النموذج الأول باستخدام برنامج الليزرل 8.80 Lisrel، وكانت النتائج كما بالشكل التالي:



لمابقة

Chi-Square=0.21, df=2, P-value=0.90099, RMSEA=0.000

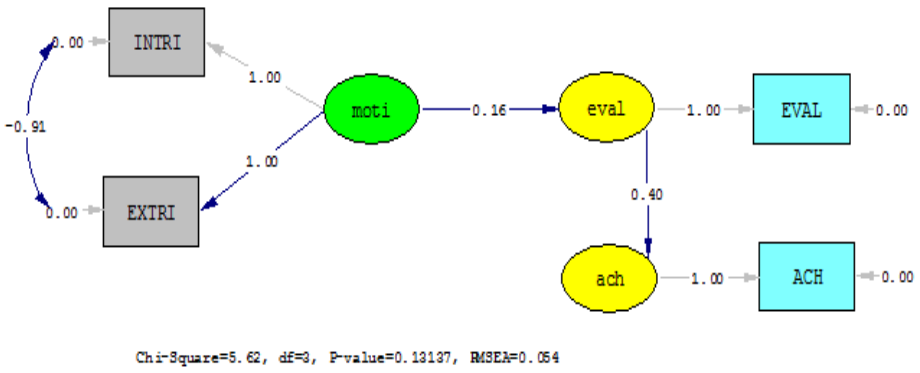
المؤشر	RMSEA	RMR	NFI	NNFI	CFI	IFI	GFI	x^2
القيم	0.000	0.008	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	0.21

يتبين من جدول (9) أن قيمة مؤشر x^2 غير دالة إحصائيًا، وقيم بقية المؤشرات وقعت في المدى المثالي لكل منها، إذ كانت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEA تساوي 0.000، وقيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR تساوي 0.008، وكذلك قيم باقي المؤشرات تساوي 1.00، مما يشير إلى مطابقة النموذج النظري المقترح للبيانات مطابقة جيدة.

نتائج التحقق من الفرض الثاني:

نص الفرض على ما يلي: "توجد تأثيرات بنائية سببية مباشرة وغير مباشرة بين التحصيل الدراسي كمتغير تابع والتقويم البنائي كمتغير وسيط والتوجهات الدافعية كمتغير مستقل".

سعى الباحثان إلى اختبار فرض النموذج الثاني باستخدام برنامج الليزرل 8.80 Lisrel، وكانت النتائج كما بالشكل التالي:



مطابقة

GoodNess of Fit، حيث كانت قيم مؤشرات حسن المطابقة كالتالي:

جدول (10) قيم مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الثاني المقترح

المؤشر	RMSEA	RMR	NFI	NNFI	CFI	IFI	GFI	x^2
القيم	0.054	0.041	0.93	0.93	0.96	0.96	0.99	5.62

يتبين من جدول (10) أن قيمة مؤشر x^2 غير دالة إحصائيًا، وقيم بقية المؤشرات كانت مقبولة، إذ كانت قيمة مؤشر جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب RMSEAتساوي 0.054، وقيمة مؤشر جذر متوسط مربعات البواقي RMR تساوي 0.041، وكذلك قيم باقي المؤشرات اقتربت من 1.00، مما يشير إلى مطابقة النموذج النظري المقترح للبيانات مطابقة جيدة.

اختيار النموذج الأفضل من النموذجين اللذين تمّ اختبارهما:

لاختيار النموذج البنائي الأفضل تمّ الاعتماد على المقارنة بين هذه النماذج في ضوء معايير الافتقار فضلاً عن مؤشرات حسن المطابقة التي أُشير إليها عند اختبار الفروض، وكانت قيم مؤشرات معايير الافتقار للنموذجين المقترحين كما هو في جدول (11).

جدول (11) قيم مؤشرات معايير الافتقار للنموذجين المقترحين

المؤشر	المدى المثالي للمؤشر	القيم المناظرة للنموذج المشبع	قيمة المؤشر في النموذج (1)	قيمة المؤشر في النموذج (2)
معيار معلومات أكيك AIC	أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	20.00	16.21	19.62
اتساق معلومات أكيك CAIC	أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	66.90	53.73	52.46
مؤشر الصدق الزائف ECVI	أقل من أو تساوي نظيرتها للنموذج المشبع	0.068	0.061	0.067

يتضح من جدول (11) عند المقارنة بين مؤشرات معايير الافتقار بين النموذجين المقترحين، أنّ قيمة معيار معلومات أكيك AIC للنموذج الأول تساوي 16.21 وهي أصغر من القيمة المناظرة للنموذج المشبع 20.00، ومن قيمة معيار معلومات أكيك AIC للنموذج الثاني 19.62، كما كانت قيمة اتساق معلومات أكيك CAIC للنموذج الأول تساوي 53.73، وقيمة اتساق معلومات أكيك CAIC للنموذج الثاني تساوي 52.46 وهي أصغر من القيمة المناظرة للنموذج المشبع 66.90، وكانت قيمة مؤشر الصدق الزائف ECVI للنموذج الأول تساوي 0.061 وهي أصغر من القيمة المناظرة للنموذج المشبع 0.068، ومن قيمة مؤشر الصدق الزائف ECVI للنموذج الثاني 0.067، مما يشير إلى وجود دليل كافٍ أن النموذج الأفضل هو النموذج الأول، إستناداً إلى مؤشرات حسن المطابقة السابقة الذكر.

عرض وتفسير نتائج النموذج الأول:

يمكن عرض نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للنموذج الأول كما بالجدول التالي:

جدول (12) نتائج التأثيرات المباشرة وغير المباشرة والكلية للتقويم البنائى والتوجهات الدافعية في التحصيل

المتغير الكامن	نوع التأثير	التوجهات الدافعية في التعلم			التحصيل الدراسي		
		التأثير	الخطأ	(ت)	التأثير	الخطأ	(ت)
التقويم البنائي	مباشر	0.16	0.042	3.75**	0.38	0.053	**7.20
	غير مباشر	.....	.....	.....	0.02	0.01	1.98*
	كلي	0.16	0.042	3.75**	0.40	0.050	**7.47
التوجهات الدافعية في التعلم	مباشر	.....	.....	.....	0.09	0.040	2.33*
	كلي	.....	.....	.....	0.09	0.040	2.33*

(*)دالة عند مستوى دلالة 0.05 حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تساوي 1.96

(**)دالة عند مستوى دلالة 0.01 حيث قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$) تساوي 2.58

يتضح من جدول (12) ما يلي:

1) وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا للتقويم البنائي على التوجهات الدافعية في التعلم للطالبات.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية الدافع لديسي وريان، وريان وديسي (Ryan & Deci, 2000؛Deci & Ryan , 2012) إذ إن مشاركة الطلبة في النشاط بطبيعتها مثيرة للاهتمام أو المتعة إذا كانت ممارسات التقييم التي يستخدمها المعلمون تساعد الطلاب على الشعور بأن التعلم عملية ممتعة (وجعل التقييم حقيقي للطلاب)، ويكون الطلاب أكثر عرضة لتكوين الدوافع. وفي هذا السياق يؤكد هيت (Huitt, 2003) أن ما يصنعه المعلم ليس كل ما يستقبله المتعلم لأنه من المعروف أن الفرد كمجهز للمعلومات يقوم بمعالجتها وفهمها وتخزينها في المخططات العقلية لديه، وهذا ما أوضحته نظرية التعلم المعرفية التي تركز على أن التعلم يجب أن يشمل جميع جوانب شخصية المتعلم (Halpern، 2004). كما أن التقويم عملية ضرورية لما لها من تأثير على أداء كل من المعلم والمتعلم وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية وما يصاحب ذلك من تغذية راجعة متبادلة، ومن هنا يجب على المعلم أن يكون على دراية بأهداف التقويم البنائي، مثل: التخطيط لأنشطة الدروس، ومعرفة

الخبرات والمعلومات السابقة، ومعرفة مواطن القوة والضعف وتقديم العلاج المناسب، والحكم على مدى تحقيق الأهداف الإجرائية في ضوء محك الإتقان، ومراعاة تقويم جميع جوانب شخصية الطلاب، واتخاذ قرار بانتقال الطالب إلى مستوى جديد. وهذا يؤدى إلى زيادة دافعية الطلبة مما يؤثر بدوره في عملية التقويم البنائي. وهذا يتفق مع ما شرحه ستجنز (2005,Stiggins) عن كيفية مساعدة الطلاب على تعلم التفكير والتعبير عن آرائهم عن طريق إشراكهم في التقييم لزيادة الحافز. ويتفق أيضًا مع ما أكد عليه بروكهارت ودوركين ((Brookhart & Durkin, 2003 أن الاختبارات التقليدية كانت مرتبطة بانخفاض الدافعية الداخلية للطلبة مقارنة بتقييمات الأداء؛ لأن الاختبارات فشلت في الاستفادة من الدوافع الداخلية والخارجية. ونتيجة لذلك يتم تحفيز بعض الطلاب بأساليب التقويم البنائي؛ لتقليل الفجوة بين الطلاب المتفوقين والطلاب الأقل تحصيلًا. وهذا يتفق مع نتائج دراسة إشن وزملاؤه (Eshun, et al., 2014) التي كشفت عن دور التقويم التكويني في تحفيز العلاقة بين الطالبات بعضهم وبعض وبين الطالبات والمعلمات، وزيادة الدافعية للتعلم، وتنمية المناقشات الصفية الفعالة.

2) وجود تأثير موجب مباشر وغير مباشر وكلي دال إحصائيًا للتقويم البنائي على التحصيل الدراسي للطالبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما برز في الآونة الأخيرة من الاهتمام بالتقويم نتيجة للتطور في نظريات التعليم والتعلم، فلم يعد التقويم تقويمًا منفصلًا عن العملية التعليمية، بل أصبح متلازمًا مع التدريس ومساندًا لتعلم الطلبة، بحيث يعمل على توفير التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم، ويعالج الضعف لدى الطلبة من خلال معرفة أوجه القصور لديهم، بالإضافة إلى دوره الكبير في تطوير المناهج وتحديثها، وتطوير استراتيجيات التدريس والارتفاع بمستوى مهنة التعليم إلى المكانة التي تليق بها. بالإضافة إلى ما أوضحه مقياس التقويم البنائي من قيام المعلمين بمهام عديدة داخل حجرة الدراسة، مثل: استخدام أدوات متعددة في تقويم الطلبة، وتقويم الجوانب المختلفة للطلبة (معرفي، مهاري، وجداني)، والاتفاق مع الطلبة على معايير الأداء المنشودة، واستخدام أنشطة تنمي مهارات التفكير العليا عند الطلبة وغيرها من المهام والأساليب والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون داخل حجرة الدراسة التي أوضحها مقياس التقويم البنائي. وهذا يتفق مع نتائج دراسات (Al-Takhainah & Issawi, 2007؛ Waller, 2007؛Rashwan, 2006 2009 Abu Musa؛ Al-Ajami, 2012؛ Sabih, 2014؛ Al-Matroudi, 2014 ؛ 2014 Jabara,؛ Al-Shehri, 2015؛ Al-Kandari, 2016؛ Al-Qahtani,). 2018

3) وجود تأثير موجب مباشر وكلي دال إحصائيًا للتوجهات الدافعية في التعلم على التحصيل الدراسي للطالبات.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن التوجهات النفسية الحديثة نسبيًا لبعض الباحثين (Macher, 1984؛ Principino, 1997؛ Weiner , 1998) تؤكد على أن الدافعية ترتبط بنوع الأداء فالفرد الذى يكون لديه دافعية لانتقاء أسلوب تعلم ما قد لا يكون لديه نفس القدر من الدافعية عندما يؤدى مهمة ابتكارية، بالإضافة إلى أنّ الأفراد ذوي التوجهات الدافعية يميلون إلى الاندماج في المهمة بسبب الاهتمام بالمهمة في حد ذاتها، والاستمتاع بالأداء فيها، والتحدي وحب الاستطلاع وتعلم الصعب والجديد من المعلومات. وهو ما يدل على أنّ أداء المهمة يعتبر غاية في حد ذاته والفرد يحصل على الإشباع من خلال ما يؤديه بالفعل. هذا بالإضافة إلى ما أوضحه مقياس التقويم البنائي الذي أعده الباحثان حيث أكد على ما يقوم به المعلمون من تحديد لمستوى الطلبة من تعليم سابق قبل بداية المقر، وعلاج الصعوبات التي تقابل الطلبة أثناء تعلم المعرفة الجديدة، وتقديم أنشطة إثرائية للمعرفة السابقة للطلبة للحفاظ على تفاعلهم مع المعلم ليلحق بهم الطلبة متدني التحصيل، وتقديم أنشطة علاجية لمساعدة الطلبة متدني التحصيل لإتقان المعرفة الجديدة، وتحديد الطلبة الذين بحاجة إلى مساعدة إضافية كل ذلك أدى إلى تأثير التوجهات الدافعية في تحصيل الطالبات ، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (Covington & Peipei & Guirong, ؛ Mnyandu, 2009؛ Lepper, 2005؛Meller, 2001 2010Alwan & Al-Attiyat ,).؛2009

التوصيات :

في ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. توجيه انتباه القائمين على العملية التعليمية إلى أهمية الأدوار التي تلعبها كل من التوجهات الدافعية في التعلم، واستراتيجيات التقويم البنائي في تحقيق أداء أكاديمي مرتفع لدى الطلاب.
2. عمل دورات تدريبية للمعلمين لتوظيف التقويم البنائي بفاعلية في الغرفة الصفية؛ لما له من أثر كبير على نواتج التعلم، وخاصة التحصيل الدراسي.
3. إعداد دورات تدريبية للمعلمين على كيفية إعداد التقويم البنائى والتأكيد على استخدام إستراتيجيات التعلم الحديثة فى ضوء نظرية التعلم المعرفية التي تركز على أن التعلم يجب أن يشمل جميع جوانب شخصية المتعلم.
4. إجراء المزيد من الدراسات واختبار العديد من النماذج البنائية لإدخال متغيرات اجتماعية ودافعية ونفسية معرفية من شأنها أن تفسر التحصيل الأكاديمي.

المصادر:

1. أبو العلا، مسعد ربيع (2011). نمذجة العلاقات بين توجهات الهدف وفعالية الذات والاندماج المدرسي والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية ـ جامعة المنوفية، 26(1): 257–302.
2. أبو حطب، فؤاد (1983). علم النفس التربوي. ط.2، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
3. اعديلي، نداء حسن (2010). أثر استخدام أساليب التقويم البديل (ملف إنجاز الطالب) في دافعية وتحصيل طلبة الصف الثالث في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الهاشمية، الأردن.
4. الأغا، إحسان (1997). البحث التربوي عناصره ـ مناهجه ـ أدواته. ط.2، غزة: مطبعة الرنتيسي.
5. بدوي، زينب عبد العليم (2008). التنبؤ من تشابه المثيرات وكثافتها ومستويات التشفير بالانتباه البصري والتعرف على الفروق في استراتيجياته، مجلة الإرشاد النفسي، كلية التربية ـ جامعة عين شمس، (25): 139–213.
6. بدوي، زينب عبد العليم (2014). مقياس التوجهات الدافعية في التعلم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
7. التخاينة، بهجت حمد وأبو موسى، مفيد (2009). أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني المحوسب في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة واتجاهاتهم نحوها، دراسات في المناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (145): 116–132.
8. جبارة، كوثر سلامة (2014). العلاقة بين أسلوب التقويم والتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية بجامعة حائل، مجلة التربية، كلية التربية ـ جامعة الأزهر، (160): 324–345.
9. حسانين، حسن شوقي والشهري، محمد بن علي (2016). فعالية استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في خفض قل الاختبار والدوافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطالب/ المعلم للرياضيات بجامعة نجران، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 19(7): 34–54.
10. خليفة، عبد السلام الشيباني (2014). الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطويره، شبكة الإنترنت. متوفر على الموقع: (http:// search.mandumah.com/ Record/ 666574)
11. رشوان، أحمد محمد (2006). فاعلية استخدام التقويم البنائي في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات ما قبل التدريس لدى

الطلاب المعلمين بكلية الشريعة، حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، (7): 442-479.

12. الشهري، ظافر بن فراج (2015). أثر التقويم التكويني في تدريس مقرر استخدام الحاسوب في التعليم على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلاب المستوى الرابع بكلية الشريعة وأصول الدين، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (57): 73-94.
13. صبيح، أماني ضرار (2014). مقارنة بين طريقتي التقويم التكويني والاعتيادي في التحصيل والاتجاهات في مساق الإحصاء لدى طلبة الدبلوم المتوسط في كلية الزرقاء الجامعية، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، 6(20): 181-207.
14. الصياد، عبد العاطي (1985). النماذج الإحصائية في البحث التربوي والنفسي والعربي بين ما هو قائم وما يجب أن يكون ـ دراسة تقويمية للواقع الإحصائي للنماذج الإحصائية، رسالة الخليج العربي، .252-211 :(16)
15. عامر، عبد الناصر السيد (2018). نمذجة المعادلة البنائية للعلوم النفسية والاجتماعية "الأسس والتطبيقات والقضايا". الجزء الأول، الرياض: دار جامعة نايف للنشر.
16. العجمي، عبد الله بلية حمد (2012). أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب الصف السابع في مادة اللغة العربية، مجلة الطفولة والتربية، جامعة الإسكندرية، 4(11): 69-102.
17. علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي. القاهرة: دار الفكر العربي.
18. علام، صلاح الدين (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. الأردن: دار المسيرة.
19. علة، عيشة والود، نوري (2017). درجة ممارسة أساليب التقويم في المجال التربوي من وجهة نظر أساتذة التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي ـ دراسة ميدانية بالجلفة، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، جامعة الجلفة، الجزائر، 10(1): 220-239.
20. العلوان، أحمد فلاح والعطيات، خالد عبد الرحمن (2010). العلاقة بين الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة معان في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، 18(2): 683- 717.

21. عيسوي، شعبان حفني (2007). فاعلية إستراتيجيتي التقويم التكويني التعاوني والفردي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، 22(3): 290– 357.
22. فارح، عبد اللطيف وطعبلي، محمد الطاهر (2018).صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الجزائر، 7(2): 197–217.
23. القحطاني، حمد بن محمد (2018). أثر استخدام أساليب التقويم البنائي على التحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (19): 66–97.
24. الكندري، يوسف محمد حسن (2016). أثر استخدام أساليب التقويم التكويني على التحصيل والاتجاه نحو التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، (173): 149–181.
25. محمد، عمار سالم (2016). أثر استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في التحصيل والتفكير الناقد في التربية الإسلامية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
26. المطرودي، خالد إبراهيم (2104). أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ وبقاء أثره في مقرر التجويد لتلاميذ الصف السدس الابتدائي، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية ـ جامعة الملك سعود، 26(2): 455–476.

References:

- Abu Al-Ela, Massad Rabih (2011). Modeling the relationships between goal orientations, self-efficacy, school integration and academic achievement among a sample of high school students, *Journal of Psychological and Educational Research*, College of Education - Menoufia University, 26 (1): 257-302.
- Abu Hatab, Fouad (1983). *Educational Psychology*. 2nd ed., Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Al-Agha, Ihsan (1997). *Educational research: its elements - methods - tools*. 2nd ed., Gaza: Al-Rantisi Press.
- Alah, Aisha & Walad, Nuri (2017). The degree of practice of evaluation methods in the educational field from the viewpoint of teachers of primary, intermediate and secondary education - Field study in Djelfa, *Journal of the Development of Social Sciences*, University of Djelfa, Algeria, 10 (1): 220-239.

- Al-Ajami, Abdullah Beliya Hamad (2012). The Effect of Using the Formative Assessment Strategy on the Development of Academic Achievement of Seventh-Grade Students in the Arabic Language Subject, *Journal of Childhood and Education*, Alexandria University, 4 (11): 69-102.
- Al-Kandari, Yusef Muhammad Hassan (2016). The Impact of Using Formative Assessment Methods on Achievement and Attitude Toward Learning for Pupils with Learning Difficulties in Elementary Level in the State of Kuwait, *Reading and Knowledge Journal*, Ain Shams University, (173): 149-181.
- Allam, Saladin (2000). *Educational and psychological measurement and evaluation*. Cairo: The Arab Thought House.
- Allam, Saladin (2010). *Measurement and evaluation in the teaching process*. Jordan: Al- Messiera House.
- Al-Matroudi, Khaled Ibrahim (2104). The effect of using astrategy structural evaluation on students' achievement and the survival of its impact on the decision of Tajweed for students grade one-sixth primary, *Journal of Educational Sciences*, College of Education, King Saud University, 26 (2): 455-476.
- Al-Qahtani, Hamad bin Muhammad (2018). The effect of using formative evaluation methods on academic achievement in the science course of intermediate school students, *International Journal of Educational and Psychological Sciences*, Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, (19): 66-97.
- Al-Sayyad, Abd al-Ati (1985). Statistical models in educational, psychological and Arab research between what exists and what should be - an evaluation study of the statistical reality of statistical models, *Arab Gulf Message*, (16): 211-252.
- Al-Shehri, Dhafer Bin Farraj (2015). The Impact of Formative Assessment in Teaching the Course on Using Computer in Education on Achievement and Retention of Learning among Fourth-Level Students of the College of Sharia and Fundamentals of Religion, *Arab Studies in Education and Psychology*, Arab Educators Association, 57: 73-94.
- Al-Takhainah, Bahjat Hamad & Abu Musa, Moufid (2009). The effect of using a computerized formative assessment strategy on educational students 'achievement at the Arab Open University and their attitudes towards it. *Studies in curricula and teaching methods*, Ain Shams University, (145): 116-132.
- Alwan, Ahmad Falah & Al-Attiyat, Khaled Abdel-Rahman (2010). The relationship between academic internal motivation and academic achievement among a sample of tenth grade students in

Ma'an, Jordan, *Journal of the Islamic University (Humanities Series)*, 18 (2): 683-717.

- Amer, Abdel Nasser El-Sayed (2018). *Modeling the structural equation for the psychological and social sciences "Foundations, applications, and issues"*. Part One, Riyadh: Naif University Publishing House.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. A. (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing*: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman.
- Badawi, Zainab Abdel-Alim (2008). Predicting the similarity of stimuli, their intensity, and coding levels, by visual attention and identifying the differences in its strategies, *Journal of Psychological Counseling*, Faculty of Education - Ain Shams University, (25): 139-213.
- Badawi, Zainab Abdel-Alim (2014). *A measure of motivational attitudes in learning*. Cairo: The Modern Book House.
- Brookhart, S. M. & Durkin, D. T. (2003). Classroom assessment, student motivation, and achievement in high school social studies classes. *Applied Measurement in Education*, 16(1): 27-54.
- Byrne, B.M. (1998). Structural equation modeling with Lisrel, prelis and simplis: Basic concepts, applications and programming, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Covington, M. & Meller, K. (2001). Intrinsic versus extrinsic motivation: an approach / a voidance reformulation. *Educational Psychology Review*, 13(2): 157-176.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). *Motivation, personality, and development with embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan (Eds.), The Oxford handbook of human motivation, (pp85 - 107). New York: Oxford University Press.
- Edeli, Hassan (2010). The Effect of Using Alternative Assessment Methods (Student Achievement File) on the Motivation and Achievement of Third Grade Students in the Basic Education Stage, *Unpublished Master Thesis*, The Hashemite University, Jordan.
- Eshun, I., Bordoh, A., Bassaw, T. K. & Mensah, M. F. (2014). Evaluation of social studies students learning using formative assessment in selected colleges of education in Ghana. *British Journal of Education*, 2(1): 39- 48.
- Farah, Abdel-Latif and Tabali, Mohamed El-Taher (2018). Difficulties of applying continuous evaluation in primary education from the teachers' point of view, *Journal of*

Psychological and Educational Sciences, Shahid Hama Lakhdar University, Algeria, 7 (2): 197-217.

- Halpern, D .F. (2004). *Sex differences in cognitive abilities*. 3rd ed., Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hassanein, Hassan Shawki & Al-Shehri, Muhammad bin Ali (2016). The effectiveness of using the electronic formative assessment in reducing test reduction and the motivations for academic achievement of the student / teacher of mathematics at Najran University, *Journal of Mathematics Education*, Egyptian Association for Mathematics Education, 19 (7): 34-54.
- Hox, J. & Bechger, T. (1999). *Introduction Structural Equation Modeling*. Family Science Review, (11): 354-373.
- Issawi, Shaaban Hefni (2007). The Effectiveness of the Two Strategies of Cooperative and Individual Formative Assessment in the Development of Achievement and the Attitude Toward Mathematics for Middle School Students, *Journal of Psychological and Educational Research*, College of Education, Menoufia University, 22 (3): 290-357.
- Jabara, Kawthar Salameh (2014). The relationship between evaluation method and academic achievement among students of the College of Education at the University of Hebron, *Journal of Education*, College of Education - Al-Azhar University, (160): 324-345.
- Kathleen, M. & James, H.)2010). *Formative assessment techniques to support student motivation and achievement*. Heldref publications.
- Khalifa, Abdul Salam Al Shaibani (2014). *Contemporary trends in educational calendar and their role in developing it*, the Internet. Available at: (http: // search.mandumah.com/ Record 666574).
- Kheironesa, S., Mohammad, K. F. & Bahram, M. (2018). The structural model of educational self-regulation based on learning strategies and attributional styles by the mediator of achievement Motivation among secondary high school students in Sari in 2017-2018. *International Clinical Neuroscience Journal*, 5(3): 92-97.
- Lepper, M. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations between self - rated motivation and memory performance. Scandinavian. *Journal of psychology*, 46(4): 323- 330.
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of structural equation modeling in psychological research. *Annual Review of Psychology*, (51): 201-226.
- Macher, M. (1984). *Meaning and motivation: toward a theory of personal investment*. In R. Ames & C. Ames (Eds.), Research on

motivation in education: Student motivation, (1): 115-194. New York: Academic press.

- McMillan, J. H., Cohen, J., Abrams, L., Cauley, K., Pannozzo, G. & Hearn, J. (2010). *Understanding secondary teachers' formative assessment practices and their relationship to student motivation*. Retrieved from http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507712.
- McMillan, J. H., Venable, J. C. & Varier, D. (2013). Studies of the effect of formative assessment on student achievement: So much more is needed. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(2): 1-15.
- Mnyandu, P. T. (2009). The relations between self determination, achievement motivation academic achievement. *M. A thesis*, University of South Africa.
- Muhammad, Ammar Salem (2016). The Effect of Using the Electronic Formative Assessment on Achievement and Critical Thinking in Islamic Education for Higher Basic Stage Students in Jordan, *Unpublished Master Thesis*, Al al-Bayt University, Jordan.
- Peipei, L. & Guirong, P.(2009). *The relationship between motivation and achievement a survey of the study motivation of English Majors in Qingdao Agricultural University*. www.Ccsenetor/ joural.html, 2(1).
- Price, M., Handley, K., Millar, J & O' Donovan, B. (2010). Feedback all that effort, but what is the effect. *Assessment &Evaluation in Higher Education*, 35(3), 277-282.
- Principino, P. E. (1997). Motivational orientations, persistence levels and learning style preferences of high school students. *Dissertation Abstracts International*, 58 (3), 753 - 760.
- Rashwan, Ahmed Mohamed (2006). The Effectiveness of Using Formative Assessment in Teaching the Methodology of Teaching Sharia Sciences course in the Development of Cognitive Achievement and Pre-Teaching Skills for Student Teachers in the College of Sharia, *Yearbook of the Girls' College of Arts, Sciences and Education*, College of Girls, Ain Shams University, (7): 442-479.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, (55), 68 - 78.
- Sabih, Amani Dirar (2014). A comparison between formative and regular evaluation methods in achievement and trends in statistics course for intermediate diploma students at Zarqa University College, *Journal of Childhood and Education*, Alexandria University, 6 (20): 181-207.

- Simmons, H. (2002). *"School self-evaluation in a democracy", school-based evaluation in D.* Nevo (ed.), school-based evaluation: An International Perspective, JAI Press, Oxford, 17 - 34.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. 5th ed., Upper Saddle River, N.J: Merrill/Prentice Hall.
- Taylor, C. S. & Nolen, S. B. (2008). *Classroom assessment: Supporting teaching and learning in real classrooms*. 2nd ed., New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Waller, S. G. (2007*). The impact of formative assessment data to improve classroom instruction and 3rd grade achievement in mathematics, reading, and language arts utilizing the renaissance learning assessment system*. a thesis submitted to fulfillment of the requirements for the degree of Doctor.Union University. U.S.A.
- Wang, J. & Guthrie, J. (2004). Modeling the effects intrinsic motivation, a mount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(32): 162-186.
- Weiner, B. (1998). *Principles of theory of student motivation and their application within an attributional framework*. In R. Ames & C. Ames (Eds.), Research on motivation in education: Student motivation, (10): 15-38, New York: Academic press.
- Wiliam, D. (2006). Formative assessment: getting the focus right. *Educational Assessment*, (11): 283–289.
- Yin, Y. (2005). The influence of formative assessment on student motivation, achievement and conceptual change. Diss. Abs. Int, *PhD*, Stanford University, U.S.A.
- Zimbardo, P. G. (1988). *Psychology and life*. 2nd ed., America: Harper Collins Publishers, U.S.A.

The Structural Model of the Relationships between the Academic Achievement and the Structural Evaluation from Female Teachers' Perspective and the Motivational Trends among the 10th Grade Female Students in Gaza

Zeinab Abd EL- Aleem Badawy
Suez Canal University . Egypt
drzelnab59@yahoo.com
Akram Mohammad El-Hujuj
Ministry of Education & Higher Education . Palestine
akram101276@gmail.com

Abstract

The current study aimed at identifying the best structural model for the relationship between the academic achievement and the structural evaluation from female teachers' perspective, and the motivational trends among the 10th. grade students in Gaza. The sample of the study consisted of (489) 10th. grade female teachers in the directorates of Khan Younis, East Khan Younis and Rafah, and the 10th. grade female students in governmental schools of the Ministry of Education in Khan Younis and Rafah governorates for the scholastic year (2019-2020) numbered (2337) female student. The study sample was chosen by random stratified method, and the number of the sample reached (200) teachers from the tenth grade, and (296) students from the 10th. grade. The structural evaluation scale was applied to female teachers prepared by the two researchers, and the motivational trends scale in learning was prepared by Zainab Abdel-Alim Badawi (2014), and the psychometric properties of the two scales were calculated for validity and reliability. Academic achievement was determined by the total number of grades obtained by the 10th. grade students in school achievement tests in all academic subjects at the end of the first semester 2019-2020.

The study reached the following results: the existence of a positive, direct, and total effect, statistically significant of the teachers' use of structural evaluation activities on the motivational trends of learning on the students, and the existence of a positive direct, indirect and total effect, statistically significant of the teachers' use of structural evaluation activities on the academic achievement of the students, as well as the existence of a positive direct and total effect, statistically significant of the motivational trends in learning on the academic achievement of female students.

***Keywords**: Academic Achievement, Structural Evaluation, Motivational Trends.*