

## بررسی اثربخشی ارزشیابی مستمر یادگیری در ادراکات حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانش آموزان \*

### The Effectiveness of Prolong Evaluation on the Students' Academic Self-Esteem and Academic Performance \*

Parvin Zarei, M.Sc. ✉

Yousef Adib, Ph.D.

Touraj Hashemi, Ph.D

Soheila Zamini, Ph.D.

پروین زارعی \*\*

دکتر یوسف ادیب \*\*

دکتر تورج هاشمی \*\*

دکتر سهیلا زمینی \*

#### Abstract

The purpose of study was to investigate effectiveness of prolong evaluation on academic self-esteem perceptions of the fifth grade students. 59 fifth grade girl students were randomly selected from Tabriz elementary schools. The Cooper Smith Self-Esteem Questionnaire and mean of academic performance were used to evaluate the desired variables. Analyzing of data showed that prolong evaluation has positive effects on the academic self-esteem as well as the academic performance. There was also positive relation between self-esteem perceptions and academic performance.

**Keywords:** prolong evaluation, self-esteem perceptions, academic performance.

#### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثر بخشی ارزشیابی مستمر یادگیری در ادراکات حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانش آموزان بوده است. در راستای هدف مذکور، ۵۹ نفر دانش آموز دختر پایه پنجم ابتدائی از مدارس شهر تبریز انتخاب شدند سپس به طور مستمر نحت ارزشیابی یادگیری قرار گرفتند. به تناوب اجرای ارزشیابی مستمر، متغیرهای وابسته (حرمت خود و عملکرد تحصیلی) نیز مورد اندازه گیری قرار گرفت. داده‌های بدست آمده با استفاده از روش تحلیل واریانس اندازه گیری‌های مکرر و آزمون معنی داری ضریب همبستگی پیرسون مورد تحلیل قرار گرفتند. تحلیل نتایج نشان داد: که ارزشیابی مستمر تأثیر مثبت بر ادراکات حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دارد و بین ادراکات خود ارزشمندی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت وجود دارد.

**کلیدواژه‌ها:** ارزشیابی مستمر، ادراکات حرمت

خود، عملکرد تحصیلی

\* Faculty of Education & Psychology University of Tabriz, I.R. Iran. ✉Email: zareiparvin@live.com, Tel:(+98)9143074500

\* دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۷/۲۵ تصویب نهایی: ۱۳۸۹/۱/۱۵  
\*\* دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز

## • مقدمه

از دیرباز در نظام‌های تعلیم و تربیت موضوع ارزشیابی عملکرد دانش‌آموزان مطرح بوده و هست. اهمیت این پدیده از آنجا ناشی می‌شود که در این نظام‌ها، فراگیری دانش و مهارت‌ها امری تدریجی و سلسله‌مراتبی پنداشته می‌شود. از طرفی، فرآیند تحصیل توانمندی‌های شناختی، عاطفی و روانی - حرکتی به گونه‌ای تدبیر می‌شود که فراگیران بتوانند متناسب با ظرفیت‌های خویش حرکت رو به رشد داشته باشند تا در این رهگذر، بسط پاره‌هایی از استعدادها محقق گردد و زمینه شکوفایی تدریجی سایر توانمندی‌ها مهیا شود. به عبارتی، امر یادگیری نظام‌دار، ماحصل اندیشه و خردورزی در خصوص ظرفیت‌ها و توانایی‌های فراگیران در یک فرآیند نوشونده‌ای است که گذشت زمان و کثرت تعامل‌های فراگیران، شرایط تحقق آن را مهیا می‌کند، از این رو متولیان امر، ناگزیر از بکارگیری روش‌ها و راهکارهایی هستند که بواسطه آنها بتوانند در خصوص تحقق یا عدم تحقق دانش و مهارت‌های متناسب با سن و مراحل تحصیل داوری کنند (شپرد، ۲۰۰۰).

متناسب با آنچه عنوان شد، چنین استنباط می‌شود که داوری ارزشی در خصوص عملکرد فراگیران، امری تدریجی و اجتناب‌ناپذیر است. با این حال، این پدیده علاوه بر تسهیل روند انتخاب افراد و قضاوت در خصوص عملکردها، اثرات تبعی نیز دارد، چرا که زمینه قضاوت افراد در خصوص ظرفیت‌ها و ناتوانی‌های خویش را نیز مهیا می‌کند. از این رو، چنین به نظر می‌رسد که ارزشیابی (قضاوت ارزشی) در همه انواع خویش، ادراکات افراد در خصوص توانایی‌ها و ناتوانیها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و لذا به طور ایجابی در تغییرات حرمت خود تحصیلی فراگیران نقش انکارناپذیر ایفا می‌کند. مبتنی بر استنباط به‌عمل آمده، می‌توان عنوان نمود که ارزشیابی عملکرد تحصیلی فراگیران، در یک فرآیند خطی و موازی، بازخوردهایی را برای ایشان مهیا می‌کند به نحوی که این عمل (بازخوردها) از یک طرف عملکرد آتی و از طرفی، ادراکات خود ارزشمندی (حرمت خود) فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این تأثیرات در یک چرخه ارتباطی، حلقه‌هایی از خود ارزشمندی و عملکرد مطلوب و یا خود تحقیری و عملکرد نامطلوب را بوجود می‌آورند (وادل، ۲۰۰۴).

از آنجا که «پدیده/ارزشیابی مستمر»<sup>۱</sup> (تکوینی) در سالهای اخیر در نظام تعلیم و تربیت جایگاه خودش را پیدا کرده است، لازم است اثرات این امر بر ادراکات «حرمت خود»<sup>۲</sup> تحصیلی و «عملکرد تحصیلی»<sup>۳</sup> فراگیران مورد بررسی قرار گیرد.

نظام‌های آموزشی از دیرباز به سازوکارهای متنوعی برای ارزشیابی فرآیندهای یادگیری - یاددهی متوسل می‌شوند تا در راستای بهره‌گیری از این سازوکارها، چگونگی و میزان تحقق یا عدم تحقق اهداف آموزشی را معین کنند (سیف، ۱۳۸۶).

با این حال، با گذشت زمان و وقوع تغییرات فرهنگی، اجتماعی و فن‌آوری، روشها و راهبردهای ارزشیابی دچار قبض و بسط شده‌اند. در این راستا، برخی از روشها منسوخ و روشهای نوینی جایگزین گردیده تا زمینه قضاوت‌های عینی و دقیق در خصوص اهداف آموزشی مهیا گردد (دی‌از، ۱۹۹۷). بر همین اساس، در چند سال اخیر، موضوع ارزشیابی‌های مستمر فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان، به عنوان یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران امور آموزشی و پرورشی جامعه درآمده است. در این مسئله که انجام ارزشیابی‌های مستمر امری ضروری است، جای شک و شبهه وجود ندارد، لکن بحث اساسی در این است که دلایل توجیهی وجود چنین فرآیندی در نظام آموزشی کنونی، از چنان تنوع و کثرتی برخوردار است که نمی‌توان به یک جمع‌بندی منطقی و معقول دست یافت. برخی از نظریه‌پردازان به نقش اطلاعاتی «ارزشیابی مستمر» (شپرد، ۲۰۰۰) تأکید دارند و در برخی تبیین‌های نظری به نقش تقویتی و تنبیهی این فرآیند (وادل، ۲۰۰۴) تأکید می‌شود و در بعضی دیگر به نقش بازخوردی آن (بلوم و همکاران، ۱۳۵۵). از سوی دیگر، برخی نظریات به کارکردهای روانشناختی (وان اورا، ۲۰۰۴) تأکید می‌کنند و برخی رویکردها نیز به نقش تخریبی آن (بلک و همکاران، ۱۹۹۸) اشاره نموده و مسیر نقد را در پیش گرفته‌اند به نحوی که منکر هر گونه ضرورت ارزشیابی‌اند. با این حال، در یک نگاه اجمالی و جامع، چنین به نظر می‌آید که ارزشیابی مستمر از فواید عملکردی، رفتاری و اصلاحی بیشتری برخوردار است و قادر است روند تحصیلی دانش‌آموزان را در مسیری معین و از پیش تعیین شده به پیش ببرد (اگن و کاوچک، ۲۰۰۱). با این حال، فواید روانشناختی، عاطفی و هیجانی این فعالیت (ارزشیابی مستمر) چندان مورد مذاقه پژوهشی قرار نگرفته است، چرا که در فرآیندهای آموزشی، مجال پرداختن به چنین مولفه‌هایی وجود ندارد و مربیان آموزشی، نه تنها

فرصت اندازه‌گیری اثرات روانشناختی ارزشیابی مستمر را ندارند، بلکه از ابزارهای مناسب در این راه برخوردار نبوده و یا اینکه تخصص لازم در این حوزه را ندارند.

در چند دهه اخیر، در فرآیند یادگیری-یاددهی، متغیرهای متعددی جایگزین شده است تا به واسطه به‌کارگیری و راه‌اندازی آن متغیرها، هم بازده‌های یادگیری-یاددهی بطور دقیق و عینی معین شود (سیف، ۱۳۸۶) و هم زمینه تغییر ادراکات دانش‌آموزان از خویشتن و توانمندیهایشان، حاصل گردد (بلک و همکاران، ۲۰۰۴). بر همین اساس، چنین پنداشته شده است که ارزشیابی مستمر قادر است این دو نقش را به نحو مطلوب عملی سازد. با این حال در اثربخشی این فرآیند (ارزشیابی مستمر)، نقاط مبهم زیادی وجود دارد، چرا که کثرت نقطه نظرات تربیتی و روانشناختی، حصول یک نتیجه روشن در این حوزه را با دشواری مواجه کرده است. با این وجود، چنین به نظر می‌آید که ارزشیابی مستمر، زمینه داوری دانش‌آموزان در خصوص توانمندیهای تحصیلی‌شان را مهیا می‌کنند (پالسون، ۱۹۹۴). با همه این اوصاف، هنوز شکافهای بزرگی بین نظریه و عمل وجود دارد و پر کردن تدریجی این شکافها جز از طریق انجام پژوهش‌های روشنگرانه و مدبرانه عملی نخواهد بود. از این رو لازم است برای روشن‌تر شدن ارتباط مستقیم بین ارزشیابی‌های بازخوردی (ارزشیابی تکوینی) و ادراکات حرمت خود دانش‌آموزان، طرح و پژوهشی نو و راهگشا تدبیر شود تا در راستای نتایج آن بتوان در خصوص ارتباطات مذکور، داوری کرد.

از طرفی در نظام‌های تعلیم و تربیت، به‌طور مستمر تلاش بر این است که همراه با بسط دانش و ظهور نظریه‌های نوین، زمینه عقلانی‌سازی روندهای اجرایی محقق شود. در این راستا، الگوهای نظری موجود بر اهمیت و نقش نظام‌های بازخوردی از طریق فرآیندهای ارزشیابی در تغییر ادراکات خود کارآمدی و خود ارزشمندی تأکید دارند ولی تأیید این اثرات در وجه عملی، نیازمند عینیت یافتن پژوهش‌هایی است که به وضوح وجود یا عدم وجود ارتباط بین این روندها و پدیده‌ها را نشان می‌دهند. از این رو، جا دارد تدبیر پژوهشی اندیشیده شود تا در راستای نتایج آن بتوان اثربخشی ارزشیابی مستمر و تکوینی در بروز تغییرات حرمت خود و ادراکات خود ارزشمندی را نشان داد.

علاوه بر این، امروزه بواسطه چالش‌های فرهنگی و اجتماعی و ظهور و بروز

مظاهر مدرنیته در عرصه‌های زندگی، ملاکهای خودارزیابی دستخوش تغییرات متنوع شده است. در اثر این تغییرات، سازوکارهای پیشین برای رسیدن به مفهومی از خود ارزشمندی، رنگ باخته است. از این رو، نظام‌های تعلیم و تربیت به ناچار بدنبال بازتعریف جایگاه و نقش روندهای آموزشی گذشته‌اند تا توجیهی عقلانی برای حضور آن روندها در فرآیندهای آموزشی، بیندیشند.

### ● روش

○ «جامعه» مورد مطالعه در این پژوهش عبارت از کلیه دانش‌آموزان پنجم ابتدائی شهر تبریز (۱۶۹۵۱ نفر) که در سال تحصیلی ۸۷-۸۶ مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب آزمودنی‌ها از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. در این راستا دو کلاس به تعداد ۶۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی از مناطق پنجگانه آموزش و پرورش شهر تبریز انتخاب شد و به لحاظ دستورالعمل اجرایی صادره از وزارت آموزش و پرورش در خصوص ارزشیابی مستمر و ضرورت اجرای همگانی آن در همه سطوح و پایه‌های آموزشی این ارزشیابی در ۷ هفته به صورت عملی و عینی بر اساس شیوه‌نامه تعیین شده از طرف وزارت آموزش و پرورش به اجرا درآمد. بعد از اجرای مستمر ارزشیابی‌ها اندازه‌های مربوط به متغیرهای وابسته (حرمت خود - عملکرد تحصیلی) با استفاده از ابزارهای معیار بدست آمد تا زمینه تحلیل آنها مهیا شود.

### ○ ابزار

در این پژوهش برای اندازه‌گیری متغیرهای وابسته (حرمت خود، عملکرد تحصیلی) دانش‌آموزان از «سیاهه حرمت خود کوپراسمیت» و آزمون عملکرد تحصیلی محقق ساخته استفاده شد.

□ الف: سیاهه حرمت خود کوپراسمیت (SEI)<sup>۴</sup> این سیاهه توسط کوپراسمیت در سال ۱۹۶۷ ساخته شد، «سیاهه حرمت خود» شامل ۵۸ سوال است که احساسات، عقاید یا واکنشهای فرد را توصیف می‌کند و آزمودنی باید به این سوالات با علامت گذاری در گزینه‌های «بلی» یا «خیر» پاسخ دهد. سوالات هر یک از این مقیاسها عبارتند از: «مقیاس عمومی» ۲۶ سوال، «مقیاس اجتماعی» ۸ ماده، «مقیاس خانوادگی» ۸ سوال، «مقیاس آموزشگاهی» ۸ سوال و «مقیاس دروغ سنجی» ۸ سوال. نمرات خرده مقیاسها و

همچنین نمره کل، امکان مشخص کردن زمینه ای را که در آن افراد واجد تصویر مثبتی از خود هستند، فراهم می سازند (کوپراسمیت ۱۹۶۷).

به منظور برآورد ضریب اعتبار سیاهه در ایران، شکرکن و نیسی (۱۳۶۴) در تحقیقی بازآزمایی بر روی دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی به ترتیب ضرایب ۰/۹۰ و ۰/۹۲ را گزارش کرده‌اند. /اسمیت و همکاران در سال ۱۹۸۳، ابزارهای سنجش خود را که دارای اساس نظری روشن می باشد با استفاده از روش تحلیل عوامل توسعه بخشیده اند. سیاهه‌ای که در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفته است از اعتبار و روایی بالایی برخوردار است. این سیاهه واجد ضریب بین فرهنگی است چرا که روی دانشجویان انگلیسی و دانش آموزان انگلیسی و دانشجویان عرب اجرا شده است و شکل گیری آن بر اساس این سه جامعه است. این سیاهه به دو تن از کارشناسان داده شد و اساتید، روایی آن را برای سنجش متغیرهای مزبور مورد تأیید قرار دادند.

ضرایب «اعتبار» و همسانی درونی (ضریب آلفای کرانباخ) مقیاس حرمت خود کوپراسمیت توسط /براهیمی قوام (۱۳۶۹) بر روی نمونه‌ای از دانش آموزان  $Alpha = 0/82$  گزارش شده است. بعد از ۶ هفته ضریب همسانی درونی و بازآزمایی این مقیاس بسیار رضایت بخش گزارش شده است. برای بررسی «اعتبار» این سیاهه پورشافعی (۱۳۷۰) از روش دو نیمه کردن استفاده نمود. به این ترتیب که سیاهه را در یک گروه ۳۰ نفری از آزمودنیها اجرا و سپس بین امتیازات بدست آمده از نیمه زوج و فرد ضریب همبستگی پیرسون را محاسبه کرد و مقدار ضریب بدست آمده را از طریق روش اسپیرمن- براون تصحیح کرد. میزان ضریب اعتبار بدست آمده با این روش برابر با ۰/۸۳ بود که از نظر آماری معنی دار است.

□ ب: عملکرد تحصیلی، منظور از عملکرد تحصیلی، عبارت است از بازده‌های یادگیری دانش آموزان در فرآیند آموزش که با استفاده از آزمون عملکرد تحصیلی محقق ساخته مورد اندازه گیری قرار گرفت.

#### ● یافته‌ها

○ الف) اثرات ارزشیابی مستمر بر حرمت خود (ادراکات خود ارزشمندی) دانش آموزان. داده‌های توصیفی در ارتباط با حرمت خود در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱- شاخص‌های مرکزی و پراکنندگی حرمت خود دانش آموزان

تعداد	انحراف معیار	میانگین	عامل درون گروهی
۵۹	۵/۵۰۰۰	۲۸/۳۰۵۱	حرمت خود ۱
۵۹	۴/۶۹۹۴	۳۲/۳۲۲۰	حرمت خود ۲
۵۹	۴/۰۹۶۷	۳۵/۸۹۸۳	حرمت خود ۳
۵۹	۳/۸۳۷۳	۳۹/۳۸۹۸	حرمت خود ۴
۵۹	۳/۵۹۷۸	۴۳/۴۹۱۵	حرمت خود ۵
۵۹	۳/۱۸۴۱	۴۶/۶۱۰۲	حرمت خود ۶
۵۹	۲/۴۶۷۷	۴۹/۲۵۴۲	حرمت خود ۷

نگاهی مکرر استفاده نمودیم که برون داده‌های مربوط به این روش تحلیلی، در جدول ۲ درج شده است:

جهت بررسی اثرات ارزشیابی مستمر بر حرمت خود دانش آموزان از روش تحلیل واریانس اندازه گیریهای مکرر استفاده نمودیم که نتایج مربوط به این روش در جدول ۲ و ۳ درج شده است. همانگونه که جدول ۲ نشان می دهد اثرات ارزشیابی مستمر بر حرمت خود دانش آموزان در مراحل هفت گانه اندازه -گیری، با  $F=۲۶۷/۰۵$  در سطح  $p<۰/۰۰۱$  معنی دار است. از این رو چنین استنباط می شود که ارزشیابی مستمر بر حرمت خود دانش آموزان تاثیر مثبت داشته است.

جدول ۲- تحلیل واریانس اندازه گیریهای مکرر حرمت خود دانش آموزان

اثرات	مقدار شاخص	F	درجه آزادی	خطای استاندارد	سطح معنی دار	ضریب Eta
پیلایی	۰/۹۶۸	۲۶۷/۰۵۶	۶/۰۰۰	۵۳/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۶۸
ویلکس	۰/۰۳۲	۲۶۷/۰۵۶	۶/۰۰۰	۵۳/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۶۸
هتلینگ	۳۰/۲۳۳	۲۶۷/۰۵۶	۶/۰۰۰	۵۳/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۶۸
ریشه روی	۳۰/۲۳۳	۲۶۷/۰۵۶	۶/۰۰۰	۵۳/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۹۶۸

مندرجات جدول ۳، اثرات ارزشیابی‌های مستمر در اندازه‌های حرمت خود تحصیلی دانش آموزان را در مراحل هفت گانه نشان می دهد. چنانچه ملاحظه می شود اثرات ارزشیابی مستمر در حرمت خود دانش آموزان در مراحل هفت گانه (مقایسه اندازه‌های مراحل ششگانه با مرحله نهایی) از نظر آماری معنی دار است، چرا که اندازه‌های  $F(۲۳۱/۰۸۸, ۶۱۵/۳۴۵, ۱۲۵۶/۹۴۱, ۱۴۲۷/۷۹۷, ۱۵۷۷/۹۹۶, ۱۵۰۰/۵۳۱)$  در سطح  $p<۰/۰۰۱$  معنی دار است.

جدول ۳- تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر اثرات ارزشیابی مستمر بر حرمت خود دانش آموزان

منابع خطا	مراحل آزمون ... مراحل آزمون	مجموع جذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی دار	ضریب Eta
عامل درون گروهی	آزمون مرحله ۱ در برابر مرحله ۷	۲۵۸۹۳/۱۵۳	۱	۲۵۸۹۳/۱۵۳	۱۵۰۰/۵۳۱	۰/۰۰۱	۰/۹۶۳
	آزمون مرحله ۲ در برابر مرحله ۷	۱۶۹۱۵/۲۷۱	۱	۱۶۹۱۵/۲۷۱	۱۵۷۷/۹۹۶	۰/۰۰۱	۰/۹۶۵
	آزمون مرحله ۳ در برابر مرحله ۷	۱۰۵۲۴/۴۷۵	۱	۱۰۵۲۴/۴۷۵	۱۴۲۷/۷۹۷	۰/۰۰۱	۰/۹۶۱
	آزمون مرحله ۴ در برابر مرحله ۷	۵۷۴۱/۰۸۵	۱	۵۷۴۱/۰۸۵	۱۲۵۶/۹۴۱	۰/۰۰۱	۰/۹۵۶
	آزمون مرحله ۵ در برابر مرحله ۷	۱۹۵۹/۳۲۲	۱	۱۹۵۹/۳۲۲	۶۱۵/۳۴۵	۰/۰۰۱	۰/۹۱۴
	آزمون مرحله ۶ در برابر مرحله ۷	۴۱۲/۴۷۵	۱	۴۱۲/۴۷۵	۲۳۱/۰۸۸	۰/۰۰۱	۰/۷۹۹
خطا	آزمون مرحله ۱ در برابر مرحله ۷	۱۰۰۰/۸۴۷	۵۸	۱۷/۲۵۶			
	آزمون مرحله ۲ در برابر مرحله ۷	۶۲۱/۷۲۹	۵۸	۱۰/۷۱۹			
	آزمون مرحله ۳ در برابر مرحله ۷	۴۲۷/۵۲۵	۵۸	۷/۳۷۱			
	آزمون مرحله ۴ در برابر مرحله ۷	۲۶۴/۹۱۵	۵۸	۴/۵۶۸			
	آزمون مرحله ۵ در برابر مرحله ۷	۱۸۴/۶۷۸	۵۸	۳/۱۸۴			
	آزمون مرحله ۶ در برابر مرحله ۷	۱۰۳/۵۲۵	۵۸	۱/۷۸۵			

○ ب) اثرات ارزشیابی مستمر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان شاخص های توصیفی متغیر عملکرد تحصیلی در جدول ۴ نشان داده شده است. با نگاهی به این جدول نشان می دهد که میانگین عملکرد تحصیلی دانش آموزان در اندازه گیری های هفت گانه با گذشت زمان و تداوم اندازه گیری ها سیر صعودی داشته است. در همین راستا اندازه های پراکندگی (انحراف معیار) نمرات عملکرد تحصیلی، کوچکتر شده است و نشان می دهد که نمرات دانش آموزان به هم نزدیک شده است.

جدول ۴- شاخص های مرکزی و پراکندگی عملکرد تحصیلی دانش آموزان

عامل درون گروهی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
عملکرد ۱	۱۵/۰۴۲۴	۱/۴۸۶۴	۵۹
عملکرد ۲	۱۶/۵۹۳۲	۱/۱۷۶۲	۵۹
عملکرد ۳	۱۷/۰۱۶۹	۰/۷۹۸۵	۵۹
عملکرد ۴	۱۷/۴۳۲۲	۰/۶۶۶۰	۵۹
عملکرد ۵	۱۷/۸۷۲۹	۰/۶۲۰۰	۵۹
عملکرد ۶	۱۸/۱۱۰۲	۰/۵۶۵۳	۵۹
عملکرد ۷	۱۸/۵۸۴۷	۰/۴۸۳۸	۵۹

در تحلیل اثرات ارزشیابی مستمر در عملکرد تحصیلی دانش آموزان از روش تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر استفاده شده است که برون دادهای مربوط به این روش در جدول های ۵ و ۶ درج شده است.



جدول ۵- تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر عملکرد تحصیلی دانش آموزان

اثرات	مقدار شاخص	F	درجه آزادی	خطای معیار	سطح معنی داری	ضریب Eta
پیلایی	۰/۹۳۹	۱۳۵/۱۰۵	۶/۰۰۰	۵۳/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۳۹
ویلیکس	۰/۰۶۱	۱۳۵/۱۰۵	۶/۰۰۰	۵۳/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۳۹
هتلینگ	۱۵/۳۹۵	۱۳۵/۱۰۵	۶/۰۰۰	۵۳/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۳۹
ریشه روی	۱۵/۳۹۵	۱۳۵/۱۰۵	۶/۰۰۰	۵۳/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۳۹

همانگونه که مندرجات جدول ۵ نشان می دهد، اثرات ارزشیابی مستمر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مراحل هفتگانه اندازه گیری، با  $F=135/1$  در سطح  $(p<0/001)$  معنی دار است. از این رو نتیجه می شود که ارزشیابی مستمر بر عملکرد - تحصیلی دانش آموزان تاثیر مثبت دارد.

جدول ۶- تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر اثرات ارزشیابی مستمر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان

منابع خطا	مراحل آزمون ... مراحل آزمون	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	سطح معنی دار	ضریب Eta
عامل درون گروهی	آزمون مرحله ۱ در برابر آزمون مرحله ۷	۷۴۰/۳۵۶	۱	۷۴۰/۳۵۶	۴۷۹/۰۱۳	۰/۰۰۱	۰/۸۹۲
	آزمون مرحله ۲ در برابر آزمون مرحله ۷	۲۳۴/۰۰۴	۱	۲۳۴/۰۰۴	۲۵۷/۳۱۴	۰/۰۰۱	۰/۸۱۶
	آزمون مرحله ۳ در برابر آزمون مرحله ۷	۱۴۵/۰۲۱	۱	۱۴۵/۰۲۱	۴۰۵/۷۷۵	۰/۰۰۱	۰/۸۷۵
	آزمون مرحله ۴ در برابر آزمون مرحله ۷	۷۸/۳۷۳	۱	۷۸/۳۷۳	۳۷۴/۸۳۲	۰/۰۰۱	۰/۸۶۶
	آزمون مرحله ۵ در برابر آزمون مرحله ۷	۲۹/۸۹۸	۱	۲۹/۸۹۸	۲۰۱/۶۰۰	۰/۰۰۱	۰/۷۷۷
	آزمون مرحله ۶ در برابر آزمون مرحله ۷	۱۳/۲۸۸	۱	۱۳/۲۸۸	۱۳۴/۹۳۲	۰/۰۰۱	۰/۶۹۹
خطا	آزمون مرحله ۱ در برابر آزمون مرحله ۷	۸۹/۶۴۴	۵۸	۱/۵۴۶			
	آزمون مرحله ۲ در برابر آزمون مرحله ۷	۵۲/۷۴۶	۵۸	۰/۹۰۹			
	آزمون مرحله ۳ در برابر آزمون مرحله ۷	۲۰/۷۲۹	۵۸	۰/۳۵۷			
	آزمون مرحله ۴ در برابر آزمون مرحله ۷	۱۲/۱۲۷	۵۸	۰/۲۰۹			
	آزمون مرحله ۵ در برابر آزمون مرحله ۷	۸/۶۰۲	۵۸	۰/۱۴۸			
	آزمون مرحله ۶ در برابر آزمون مرحله ۷	۵/۷۱۲	۵۸	۹/۸۴۸ E-۰۲			

همانگونه که مندرجات جدول ۶ نشان می دهد، اثرات ارزشیابی های مستمر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مراحل هفتگانه (مقایسه اندازه های مراحل ششگانه با مرحله نهایی) از نظر آماری معنی دار است، چرا که اندازه های  $F(479/013, 257/314, 405/775, 374/832, 201/600, 134/932)$  در سطح  $p<0/001$  معنی دار است.  $(0)$  رابطه ادراکات حرمت خود با عملکرد تحصیلی برای تحلیل ادراکات خود ارزشمندی (حرمت خود تحصیلی) و عملکرد تحصیلی از آزمون معنی داری ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفتیم که نتایج این آزمون در جدول ۷ درج شده است.

جدول ۷- آزمون معنی داری ضریب همبستگی حرمت خود - عملکرد تحصیلی

متغیر	عملکرد تحصیلی	سطح معنی داری
حرمت خود	$r=0/34$ $N=59$	$0/01$ $22=0/11$

مندرجات جدول ۷ نشان می دهد که همبستگی بین حرمت خود و عملکرد تحصیلی دانش آموزان ( $r=0/34$ ) در سطح  $p<0/01$  معنی دار است. علاوه بر این با توجه به ضریب تعیین ( $R^2=0/11$ ) چنین استنباط می شود که ۱۱ درصد از تغییرات عملکرد تحصیلی دانش آموزان به وسیله ادراکات حرمت خود دانش آموزان تعیین می شود.

○ برای بررسی اثرات بلندمدت ارزشیابی مستمر بر ادراکات حرمت خود دانش آموزان از مقایسه های زوجی میانگین حرمت خود دانش آموزان در مراحل هفتگانه اندازه گیری استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول ۸ درج شده است. مندرجات این جدول نشان می دهد که تفاوت اندازه های حرمت خود دانش آموزان در کلیه مراحل اندازه گیری از نظر آماری معنی دار است و بررسی دقیق تر نشان می دهد که با گذشت زمان و تداوم اجرای متغیر مستقل (ارزشیابی مستمر) میزان حرمت خود دانش آموزان به طور معنی دار تحت تاثیر قرار گرفته و افزایش پیدا کرده است از این رو می توان نتیجه گرفت که ارزشیابی مستمر تاثیرات مثبت و پایدار بر حرمت خود دانش آموزان دارد.

جدول ۸- مقایسه های جفتی میانگین های حرمت خود دانش آموزان در مراحل هفت گانه

مرحله آزمون	مرحله آزمون	تفاوت میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری	حد پایین	حد بالا		
۱	۲	-۴/۰۱۷*	۰/۱۹۹	۰/۰۰۱	-۴/۴۱۵	-۳/۶۱۹		
	۳	-۷/۵۹۳*	۰/۲۹۲	۰/۰۰۱	-۸/۱۷۸	-۷/۰۰۸		
	۴	-۱۱/۰۸۵*	۰/۳۴۵	۰/۰۰۱	-۱۱/۷۷۵	-۱۰/۳۹۵		
	۵	-۱۵/۱۸۶*	۰/۴۵۶	۰/۰۰۱	-۱۶/۰۹۹	-۱۴/۲۷۴		
	۶	-۱۸/۳۰۵*	۰/۴۹۸	۰/۰۰۱	-۱۹/۳۰۲	-۱۴/۳۰۸		
	۷	-۲۰/۹۴۹*	۰/۵۴۱	۰/۰۰۱	-۲۲/۰۳۲	-۱۹/۸۶۷		
	۲	۳	-۳/۵۷۶*	۰/۱۴۳	۰/۰۰۱	-۳/۶۸۶۳	-۳/۲۸۹	
۴		-۷/۰۶۸*	۰/۲۱۹	۰/۰۰۱	-۷/۵۰۶	-۶/۶۳۰		
۵		-۱۱/۱۶۹*	۰/۳۷۹	۰/۰۰۱	-۱۱/۹۲۹	-۱۰/۴۱۰		
۶		-۱۴/۲۸۸*	۰/۴۰۰	۰/۰۰۱	-۱۵/۰۸۹	-۱۳/۴۸۷		
۷		-۱۶/۹۳۲*	۰/۴۲۶	۰/۰۰۱	-۱۷/۷۸۵	-۱۶/۰۷۹		
۳		۴	-۳/۴۹۲*	۰/۱۴۰	۰/۰۰۱	-۳/۷۷۱	-۳/۲۱۲	
		۵	-۷/۵۹۳*	۰/۳۱۳	۰/۰۰۱	-۸/۲۱۹	-۶/۹۶۸	
	۶	-۱۰/۷۱۲*	۰/۳۲۳	۰/۰۰۱	-۱۱/۳۵۹	-۱۰/۰۶۴		
	۷	-۱۳/۳۵۶*	۰/۳۵۳	۰/۰۰۱	۱۴/۰۶۳	-۱۲/۶۴۸		
	۴	۵	-۴/۱۰۲*	۰/۲۱۷	۰/۰۰۱	-۴/۵۳۶	-۳/۶۶۷	
		۶	-۷/۲۲۰*	۰/۲۳۸	۰/۰۰۱	-۷/۶۹۷	-۶/۷۴۴	
		۷	-۹/۸۶۴*	۰/۲۷۸	۰/۰۰۱	-۱۰/۴۲۱	-۹/۳۰۷	
۵		۶	-۳/۱۱۹*	۰/۱۲۱	۰/۰۰۱	-۳/۳۶۱	-۲/۸۷۶	
		۷	-۵/۷۶۳*	۰/۲۳۲	۰/۰۰۱	-۶/۲۲۸	-۵/۲۹۸	
		۶	۷	-۲/۶۴۴*	۰/۱۷۴	۰/۰۰۱	-۲/۹۹۲	-۲/۲۹۶

○ ه) بررسی اثرات بلند مدت ارزشیابی مستمر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان در راستای بررسی اثرات بلند مدت ارزشیابی مستمر بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان از مقایسه‌های زوجی میانگین عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مراحل هفتگانه اندازه گیری استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول ۹ درج شده است.

جدول ۹- مقایسه‌های جفتی میانگین در عملکرد ناثیر دانش آموزان در مراحل هفتگانه

مرحله آزمون	مرحله آزمون	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار	سطح معنی‌داری	حد پایین	حد بالا
۲	۱	* -۱/۵۵۱	۰/۱۰۶	۰/۰۰۱	-۱/۷۶۳	-۱/۳۳۹
۳		* -۱/۹۷۵	۰/۱۳۴	۰/۰۰۱	-۲/۳۴۱	-۱/۷۰۷
۴		* -۲/۳۹۰	۰/۱۴۶	۰/۰۰۱	-۲/۶۸۱	-۲/۰۹۸
۵		* -۲/۸۳۱	۰/۱۴۲	۰/۰۰۱	-۳/۱۱۵	-۲/۵۴۶
۶		* -۳/۰۶۸	۰/۱۴۳	۰/۰۰۱	-۳/۳۵۵	-۲/۷۸۱
۷		* -۳/۵۴۲	۰/۱۶۲	۰/۰۰۱	-۳/۸۶۶	-۳/۲۱۸
۳		۲	* -۰/۴۲۴	۰/۰۶۷	۰/۰۰۱	-۰/۵۵۸
۴	* -۰/۸۳۹		۰/۰۹۷	۰/۰۰۱	-۱/۰۳۳	-۰/۶۴۵
۵	* -۱/۲۸۰		۰/۱۱۰	۰/۰۰۱	-۱/۵۰۰	-۱/۰۵۹
۶	* -۱/۵۱۷		۰/۱۱۵	۰/۰۰۱	-۱/۷۴۸	-۱/۲۸۶
۷	* -۱/۹۹۲		۰/۱۲۴	۰/۰۰۱	-۲/۲۴۰	-۱/۷۴۳
۴	۳	* -۰/۴۱۵	۰/۰۵۰	۰/۰۰۱	-۰/۵۱۵	-۰/۳۱۵
۵		* -۰/۸۵۶	۰/۰۶۶	۰/۰۰۱	-۰/۹۸۹	-۰/۷۲۳
۶		* -۱/۰۹۳	۰/۰۷۴	۰/۰۰۱	-۱/۳۴۱	-۰/۹۴۵
۷		* -۱/۵۶۸	۰/۰۷۸	۰/۰۰۱	-۱/۷۲۴	-۱/۴۱۲
۵	۴	* -۰/۴۴۱	۰/۰۴۵	۰/۰۰۱	-۰/۵۳۱	-۰/۳۵۰
۶		* -۰/۶۷۸	۰/۰۵۵	۰/۰۰۱	-۰/۷۸۷	-۰/۵۶۸
۷		* -۱/۱۵۳	۰/۰۶۰	۰/۰۰۱	-۱/۲۷۲	-۱/۰۳۳
۶	۵	* -۰/۲۳۷	۰/۰۳۵	۰/۰۰۱	-۰/۳۰۷	-۰/۱۶۷
۷		* -۰/۷۱۲	۰/۰۵۰	۰/۰۰۱	-۰/۸۱۲	-۰/۶۱۲
۷	۶	* -۰/۴۷۵	۰/۰۴۱	۰/۰۰۱	-۰/۵۵۶	-۰/۳۹۳

مندرجات این جدول نشان می دهد که تفاوت اندازه‌های عملکرد تحصیلی دانش آموزان در کلیه مراحل اندازه گیری از نظر آماری معنی دار است و بررسی دقیق تر نشان می دهد که با گذشت زمان و تداوم اجرای متغیر مستقل (ارزشیابی مستمر) میزان

عملکرد تحصیلی دانش آموزان به طور معنی دار تحت تاثیر قرار گرفته و افزایش یافته است. از این رو می توان نتیجه گرفت که ارزشیابی مستمر تاثیر مثبت و پایدار بر میزان عملکرد تحصیلی دانش آموزان داشته است

### ● بحث و نتیجه گیری

○ در آیین نامه امتحانات عنوان شده است که کشف و پرورش استعداد و علایق یادگیرندگان از اهداف مهم بشمار می آید و برای نیل به این هدف، هدایت و راهنمایی یادگیرندگان، تاکید خاصی بر ارزشیابی شده است. به تعبیری دیگر، هدف از فرآیند ارزشیابی، کشف موانع یادگیری دانش آموزان بوده و هست و نه با ایجاد اضطراب و کاهش اعتماد به نفس و حرمت خود که منجر به از دست دادن کارآیی و توانمندیهای یادگیرندگان می شود. از این رو فرآیند ارزشیابی باید بگونه ای اعمال شود که بازخوردهای درست را برای بهبود بخشیدن و اصلاح فرآیند یادگیری یا آموزش در اختیار یادگیرندگان و معلمان قرار دهد.

○ در این تحقیق، تاثیر ارزشیابی مستمر بر حرمت خود و پیشرفت تحصیلی مورد تایید قرار گرفته است. نتایج پژوهش نشان داد که اثرات ارزشیابی مستمر در حرمت خود دانش آموزان مثبت و معنادار می باشد.

○ نوع ارزش یابی که از دانش آموز انجام می شود و پسخوراندی که به وی ارایه می شود، در شکل گیری خود پنداشت و سطح حرمت خود دانش آموز تاثیر به سزایی در پیشرفت تحصیلی وی دارد و این عوامل به صورت تسلسلی به هم وابسته اند و بر هم تاثیر می گذارند. به همین دلیل ما نیازمند نوعی نظام ارزش یابی هستیم که به هر دانش آموز به دیده حرمت نگاه کند و موهبت های طبیعی و انسانی او را بسیار بیشتر از ارزش یابی سنتی نشان دهد و بازخوردی مثبت و تکالیفی رشد دهنده به او ارایه کند و باور داشته باشد که هر دانش آموز قابلیت رشد و پیشرفت مداوم را دارد (رستگار، ۱۳۸۲).

○ از نتایج تحقیقات انجام شده و این تحقیق چنین استنباط می شود که، بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در نتیجه ارزشیابی تکوینی سبب به وجود آمدن نگرش مثبت می شود (بلوم و همکاران ۱۳۵۵) و بیشترین تاثیر را در بهداشت

روحی و روانی دانش آموزان می گذارد و روی علاقه و حرمت خود دانش آموزان نیز موثر است (مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳) و همچنین شواهد پژوهشی نشان می دهند که بازخورد اسنادی بر کارآمدی شخصی (مک گی، ۱۹۹۶) تاثیر مثبت دارد. یافته های پژوهشی (وان اورا، ۲۰۰۴، فونتاناو فرناندز، ۱۹۹۴، حویزوی، ۱۳۷۴، محمدی، ۱۳۸۴ و یانگ، ۲۰۰۰) با یافته های پژوهش حاضر همسو بوده و حاکی از آنند که ارزشیابی مستمر بر ادراکات حرمت خود دانش آموزان دارد.

○ از یافته های پژوهش های انجام شده و این پژوهش چنین بر می آید که ارزشیابی مستمر (تکوینی) به دلیل ویژگی های خاص از جمله فراهم آوردن بازخورد طی مراحل آموزش، سبب پیشرفت تحصیلی، بهبود و تعمیق بخشیدن به یادگیری می شود (بلک و ویلیام، ۱۹۸۸؛ فرانچز و همکاران، ۱۹۸۵؛ حقیقی، ۱۳۸۴). همچنین بهره گیری از ارزشیابی مستمر (تکوینی) سبب حضور جدی و فعال دانش آموزان در کلاس و - پیشرفت تحصیلی آنها می شود (سپاسی، ۱۳۷۳). علاوه بر این شواهد پژوهشی نشان می دهد که سنجش شخصی و سنجش همسالان بر عملکرد تحصیلی دانش آموزان در گروه های سنی و دروس مختلف تاثیر مثبت و پایدار دارد (فونتاناو فرناندز، ۱۹۹۴؛ یانگ، ۲۰۰۰). از طرفی نتایج پژوهش حاضر با یافته های پژوهشی (مرتضایی نژاد، ۱۳۸۳؛ سیف، ۱۳۸۲؛ کلکر، ۲۰۰۳؛ یادگارزاده، ۱۳۸۳؛ سپاسی، ۱۳۷۳؛ حیدری، ۱۳۷۵؛ کرد، ۱۳۸۱؛ نوو، ۱۹۹۵؛ وان اورا، ۲۰۰۴؛ وادل، ۲۰۰۴؛ شادمهر، ۱۳۵۹) همسویی داشته و حاکی از آنند که ارزشیابی مستمر زمینه دریافت بازخوردهای مثبت را در طی فرآیند آموزش برای یادگیرندگان فراهم می کند و موجبات پیشرفت تحصیلی آنها را مهیا می - کند.

○ علاوه بر این نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین ادراکات حرمت خود تحصیلی دانش آموزان و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. در این راستا اسمیت (۱۹۹۰، به نقل از فاتحی خشکناب، ۱۳۸۲) بیان می کند که حرمت خود سهم به سزایی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد، چرا که این پدیده موجب برانگیختگی دانش آموزان برای یادگیری امور تحصیلی آنان می شود.

○ برای این که کودکان و نوجوانان بتوانند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توانمندی های بالقوه خود بهره مند شوند، می بایست از نگرش مثبت نسبت به خود و

محیط اطراف و انگیزه‌های غنی برای یادگیری و تلاش برخوردار باشند (عظیمی، ۱۳۶۳). یافته‌های این پژوهش با نتایج پژوهشگران دیگر (پورکی، ۱۹۷۰؛ جوزف، ۱۹۹۲؛ پورشافعی، ۱۳۷۰؛ محمدی، ۱۳۸۴؛ بیانگرد، ۱۳۷۰؛ نویدی، ۱۳۷۳؛ پاپ و مک‌هال، ۱۹۸۸؛ گورنی، ۱۹۸۸؛ واینر، ۱۹۷۷؛ این سان سونگ، ۱۹۸۳ و یوسفی، ۱۳۷۴؛ شکرکن و نیسی، ۱۳۷۳؛ کوپر اسمیت، ۱۹۶۹؛ گیل‌داسا به نقل از یوسفی، ۱۳۷۴ و فیتچ، فرانکل و همکاران به نقل از بارون، ۱۹۹۱) همسویی دارد.

○ یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که ارزشیابی مستمر، اثرات بلند مدت بر ادراکات خود ارزشمندی دارد.

○ چنین به نظر می‌رسد نمرات سطح پائین که نشان دهنده عدم تأیید معلم از فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان است اگر تکرار شوند منجر به ایجاد مفهوم خود یا خودپنداشت منفی در دانش‌آموزان خواهد شد. شکست پی در پی به یک دور باطل می‌انجامد: شکست منجر می‌شود به انگیزه و انتظارات کمتر، انگیزه و انتظارات کمتر منجر می‌شود به کوشش کمتر و کوشش کمتر منجر می‌شود به شکست بیشتر. نمرات ضعیفی که دانش‌آموزان دریافت می‌کنند اغلب از سوی آنها به عنوان تنبیه تعبیر می‌شود. اما تنبیه برای چه؟ دانش‌آموزی که به تصور خودش زحمت می‌کشد، مرتباً به مدرسه می‌آید، و در امتحانات کوشش لازم را از خود نشان می‌دهد، بعد از دریافت نمرات ضعیف به این باور می‌رسند که این رفتارها هستند که مستوجب تنبیه‌اند، نهایتاً به کلی از مدرسه دلزده شده و از صحنه تحصیلات خارج می‌شوند (سیف، ۱۳۸۰).

○ علاوه بر این نتایج پژوهش بیانگر این بود که ارزشیابی مستمر، اثرات بلند مدت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد. اگر یادگیرنده معتقد باشد که در گذشته، در یادگیری مطالب مشابه با مطلب جدید موفق بوده است با علاقه‌مندی به مطلب جدید برخورد خواهد کرد. اما اگر به این اعتقاد رسیده باشد که یادگیری مطلب جدید نیز مانند مطالب مشابه گذشته منجر به شکست خواهد شد، علاقه‌ای نسبت به یادگیری آن مطلب از خود نشان نخواهد داد. این عواطف مثبت و منفی ابتدا مشخص و محدود به موضوعهای خاص آموزشی بوده، اما با افزایش تجارب گسترش یافته تا آنجا که تمام درسهای آموزشگاه را دربر می‌گیرد. (سیف، ۱۳۸۰). در این رابطه (به نقل از سیف، ۱۳۸۰) می‌گوید اگر روند کسب تجربه مثبت یا منفی در آموزشگاه ادامه یابد

چنین نتیجه خواهد داد که دانش آموز به طور کلی نسبت به تواناییهای خود در رابطه با پیشرفت آموزشی و فعالیت های خارج از آموزشگاه به مفهوم ثابتی از تواناییهای خود دست می باید که سبک زندگی آینده و حتی سلامت روانی او را تحت تأثیر قرار می دهد.



### یادداشت ها

- |                         |                                       |
|-------------------------|---------------------------------------|
| 1- formative evaluation | 2- self- esteem                       |
| 3- academic performance | 4- Cooper Smith Self-Esteem Inventory |

### منابع

- ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۶۹). بررسی میزان اضطراب و حرمت خود در دانش آموزان مورد سوءاستفاده جنسی نواحی سه گانه شهرستان اهواز. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- بلوم، اس. بی؛ هستینگز، ت. ج؛ ماداوس، اف. ج. (۱۳۵۵). راهنمای ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی مجموعی از آموخته های دانش آموزان ترجمه ابراهیم کاظمی. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۷۰). بررسی رابطه بین مفاهیم منبع کنترل، حرمت خود و پیشرفت تحصیلی سال سوم دبیرستانهای شهر تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- پورشافعی، هادی. (۱۳۷۰) بررسی رابطه حرمت خود با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال سوم دوره متوسطه شهرستان قائن. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران.
- حقیقی، فهیمه السادات. (۱۳۸۴). نقش ارزشیابی مستمر در تعمیق یادگیری دانش آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال ۱۴-۱۳۸۳. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- حویزوی، عبدالامام. (۱۳۷۴). تاثیر سطوح پاداش و پسخوراند بر عملکرد و علاقه به درس ریاضی در دانش آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان سوسنگرد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- حیدری، شعبان. (۱۳۷۵). تاثیر ارزشیابی تکوینی بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستانهای نظام جدید منطقه فریدون کنار در سال تحصیلی ۷۵-۷۴. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- رستگار، طاهره. (۱۳۸۲). ارزش یابی در خدمت آموزش، تهران: مؤسسه فرهنگی منادی تربیت.
- سپاسی، حسین. (۱۳۷۳). مقایسه تاثیر ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران. دوره: سوم، شماره ۱ ص ۵۰-۳۹.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روانشناسی پرورشی نوین، تهران، دوران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۰). روانشناسی تربیتی (ویراست پنجم). تهران: آگاه.

- شادمهر، علی. (۱۳۵۹). *تاثیر ارزشیابی مرحله ای، اطلاع از نتایج، رقابت، تقویت در یادگیری*. پایان نامه کارشناسی ارشد، مدرسه عالی تلویزیون.
- شکرکن، حسین، نیسی، عبدالکاسم. (۱۳۷۳). *ارتباط پیشرفت تحصیلی و حرمت خود دانش آموزان دبیرستانی نجف آباد مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران*. سال اول، شماره ۱.
- عظیمی، سیروس. (۱۳۶۳). *روان شناسی کودک*، تهران: انتشارات دهخدا.
- فاتحی خشکتاب، لایلا. (۱۳۸۲). *بررسی ارتباط حرمت خود و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شاهد*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- کرد، بهمن. (۱۳۸۱). *بررسی تاثیر باز خورد در ارزشیابی تکوینی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم تجربی دانش آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهرستان بوکان*؛ پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- محمدی، فرزانه. (۱۳۸۴). *بررسی تاثیر ارزشیابی توصیفی بر حرمت خود دانش آموزان پایه سوم ابتدایی شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا.
- نویدی تازه کند، احد. (۱۳۷۳). *بررسی رابطه بین خودپنداری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پسران دبستانی شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- یادگار زاده، غلامرضا. (۱۳۸۳). *بررسی مشکلات روش های ارزشیابی تکوینی رایج در مدارس ابتدایی استان همدان و ارائه راهبردهایی برای بهبود آن*. طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان همدان.
- یوسفی، رضا. (۱۳۷۴). *مقایسه حرمت خود دو گروه دانش آموزان موفق و ناموفق دبیرستانی شهرستان اردبیل و شیوه های بالا بردن حرمت خود در گروه های ناموفق*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- Baron, R.A. (1991). *Social psychology*, Sixth edition. Boston, Allen & Bacon.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86, 8-21.
- Black, P.J. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*: 5, 7-73.
- Carool, J. B. (1963). A model of school lerning, *Teachers College Record*, 64, 223-233.
- Cooper Smith, S. (1967) *The antecedents of self – esteem*. Freeman & Company Sanfrancisco.
- Diez, M.E. (1997). Assessment as a lever in education redorm. *Phi Kappa phi Journal – National Forum*, 77, 27 – 30.
- Eggen, P, & Kauchak, D. (2001). *Educational psychology*. (5th ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Fontana, D., & Fernandez, M. (1994). Improvements in mathematics
- Frunchs, L.R, et al (1985). Effects of curriculum based measurment and consultation on theacher planning and student achievement in mathematics operation. *Educational Research Journal* 28, 617 – 641
- Gag, N. L., & Berliner, D. C. (1992). *Educational psychology* (5th ed) Hopwell, N. J: Houghton Milflin.
- Gurney, P.W. (1988). *Self- esteem in children with special education need*. Routledge.



- In Sun Sung & Hattle ,E.J.(1983). Relation between self-concept and achievement. *Journal of Research Personality*: 19.
- Kelcker, B.M. (2003) Formative classroom assessment using cooperative groups: Vygotsky and random assignment *Journal of Instructional Psychology*.
- McGee, S.J. (1996). *The effect of goal setting and attributional feedback on self- efficacy for writing and writing achievement*. Doctoral Dissertation, Florida International University.
- Nevo, D. (1995).*School-based evaluation: A dialogue for School Improvement*, London: Pergamon Publication.
- Paulson,F.L.(1994). *Student led portfolio conferences*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 377241).
- Pope,A.W.& McHale,W.E.(1988). *Self- esteem enhancement with children and Adolescents*, Copyright by Permon press.
- Shepard, L. A (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*, center for study of evaluation, standards and student testing California university, Losangles
- Van Evera, W.C. (2004). *Achievement and motivation in the middle school science classroom: The effects of formative assessment feedback*. Doctoral Dissertation, George Maason University.
- Waddel, C. A. (2004). *The effect of negotiated written feedback within formative assessment on fourth – grade students motivation and goal orientations*. Doctoral Dissertation, University of Missouri – Saint Louis.
- Young, E. A. (2000). *Enhancing student writing by teaching self- assessment strategies that incorporate the criteria of good writting*. Doctoral Dissertation, Rutgers the State U. of N.J - New Brunswick and U. M. D. N. J.

