

ارتباط نقش معلم در ایجاد خلاقیت و شیوه های آموزش خلاقانه با دانش آموز محوری در کلاس

مصطفی حاجبی^۱

مدیر پژوهش سرای دانش آموزی اداره آموزش و پرورش، جزیره کیش

چکیده

یکی از مهم ترین پایه های کیفیت بخشی در آموزش، روش تدریس مناسب است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر به کارگیری روش های مختلف تدریس بر میزان خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام شد. پژوهش به روش نیمه تجربی انجام شد. جامعه ی آماری، دانش آموزان دوره متوسطه بودند که با روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار استفاده شده در این تحقیق پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) و آزمون محقق ساخته پیشرفت تحصیلی بود. به منظور آزمون فرضیه های تحقیق از روش مانوا و آنوا استفاده شد. یافته ها حاکی از آن بود که میزان خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با توجه به روش های مختلف تدریس متفاوت است. همچنین نتایج تحلیل داده ها نشان داد که پژوهش حاضر بستری مناسب برای تقویت روحیه خلاقیت دانش آموزان است و معلم نیز می تواند از طریق نوگرایی، انعطاف پذیری و بکارگیری مولفه های ارزشیابی زمینه را برای ابراز وجود دانش آموزان و افزایش اعتماد به نفس آن ها فراهم سازد و همچنین از طریق همگام ساختن آموزش با پرورش به آموزش خلاق و پرورش خلاقیت، کمک کند. لذا دانش آموزانی که با شیوه های تدریس جدید تر آموزش می بینند، پیشرفت تحصیلی و خلاقیت بالاتری خواهند داشت.

کلمات کلیدی: خلاقیت، شیوه های آموزش خلاقانه، صلاحیت های معلم

۱. مدیر پژوهش سرای دانش آموزی اداره آموزش و پرورش جزیره کیش - نویسنده مسئول



مقدمه

حسینی (۱۳۹۰) خلاقیت را مستلزم پرورش می‌داند و معتقد است که مدرسه می‌تواند عاملی موثر در رشد توانایی دانش‌آموزان باشد. بنابراین این معلمان هستند که به سبب ارتباط وسیعی که با دانش‌آموزان دارند، بیش از سایر عوامل می‌توانند نقش موثر در رشد خلاقیت دانش‌آموزان داشته باشند و نقش کلیدی را در تجربه‌های خلاق دانش‌آموزان ایفا کنند.

سیف (۱۳۹۰) معتقد است که تفکر واگرا و تفکر همگرا دو وجه عمده تفکر انسان هستند. تفاوت آنها در این است که در تفکر همگرا نتیجه تفکر از قبل معلوم است، یعنی همیشه یک جواب درست یا غلط وجود دارد، اما در تفکر واگرا جواب قطعی وجود ندارد و تعداد زیادی جواب احتمالی ممکن است موجود باشند که از نظر منطقی هر یک از آنها درست است.

خلاقیت عبارت است از اینکه، فرد فکری نو و متفاوت ارائه دهد که بتوان آن را با تولید یا خلق اثر نو و متفاوت ارزیابی کرد، اما باید دانست که هر خلاقیتی لزوماً به تولید اثر قابل مشاهده منجر نمی‌شود. بنابراین خلاقیت یک فرآیند ذهنی است که در فرد معینی و در یک زمان مشخص دیده می‌شود؛ فرایندی که در نتیجه آن، یک اثر جدید، اعم از ایده یا چیز نو و متفاوت تولید می‌شود (احمدی، ۱۳۹۱).

کارشناسان، خلاقیت را «توانایی نگاه جدید و متفاوت به یک موضوع» (ورتهایمر ۱۹۴۵) «فهم بهتر و سازماندهی شده» (کلی و راجرز ۱۹۶۵) «حدس زدن یا منظم کردن فرضیه‌ها» (تورنس ۱۹۶۵) «فهم ناخودآگاه و هدایت شونده به سوی بینش‌های جدید» «توردوریکاردز (۱۹۸۸) «تولید ایده‌های جدید و مفید» «آمیلی (۱۹۶۶) «تفکر جانبی در برابر تفکر عمودی» تعریف کرده‌اند (کایزر، ۱۹۶۸). هربت فوکس معتقد است که "فراگرد خلاقیت عبارت است از هر نوع فراگرد تفکری که مسئله‌ای را به طور مفید و بدیع حل

کند." و همچنین اریک فروم نیز معتقد است که "خلاقیت، توانایی دیدن و پاسخ دادن است" (رضاییان، ۱۳۸۵).

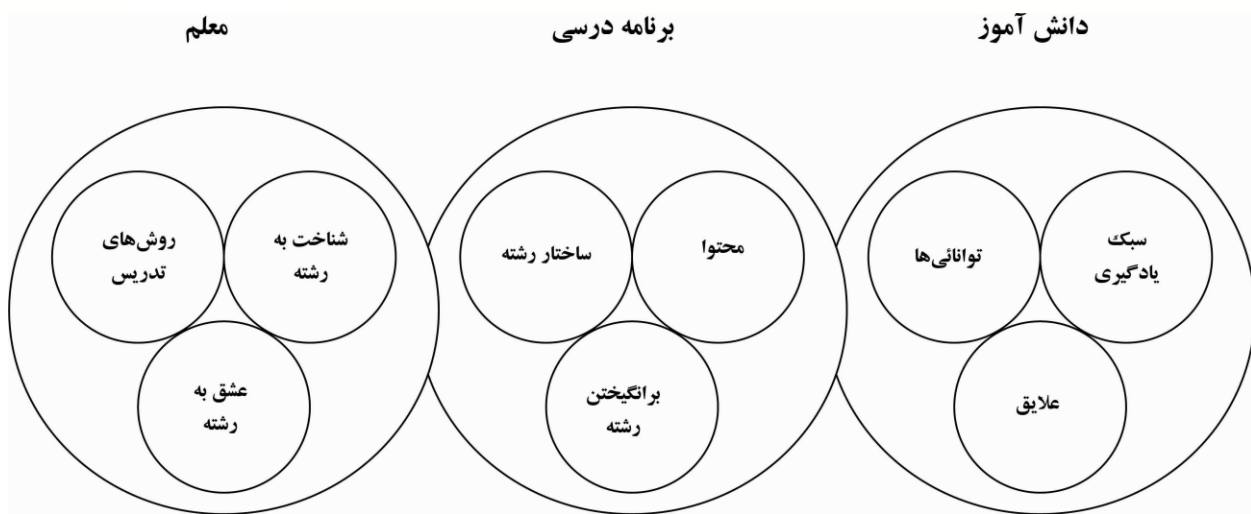
شعبانی (۱۳۹۲) بیان می‌کند که تدریس نیز همچون آموزش یک سلسله فعالیت‌های منظم، هدفدار و از پیش طراحی شده را در بر می‌گیرد که هدفش ایجاد شرایط مطلوب یادگیری از سوی معلم است و دارای ویژگی‌های خاص مانند طراحی منظم با توجه به موقعیت و امکانات، تعامل بین معلم و دانش‌آموز، ایجاد فرصت و تسهیل یادگیری است.

از نظر چراغ چشم (۱۳۸۶) نقش معلم در آموزش مهمترین عامل در امر یادگیری خلاق است و این معلمان هستند که محیط‌های یادگیری خوبی می‌سازند و لذا کیفیت کار معلم در راس امور مربوط به آموزش و یادگیری خلاق است به طوری که تدریس موثر همواره به مثابه عنصر حیاتی امور یادگیری است و معلم در کلاس درس نیز می‌تواند به مثابه مدیر کلاس خود باشد.

خلاقیت را می‌توان یک عامل اساسی در یادگیری دانش‌آموز در نظر گرفت. نظام آموزشی با فعال کردن یادگیری به پرورش خلاقیت پرداخته است. خلاقیت عامل ذهنی است که تحت تاثیر دو عامل است: عامل درونی که تحت تاثیر خصوصیات فردی انسان است و عامل بیرونی که به محیط و فرهنگ بستگی دارد و تحت تاثیر ابزار، شرایط و مکان است (موسوی و مقامی ، ۱۳۹۱).

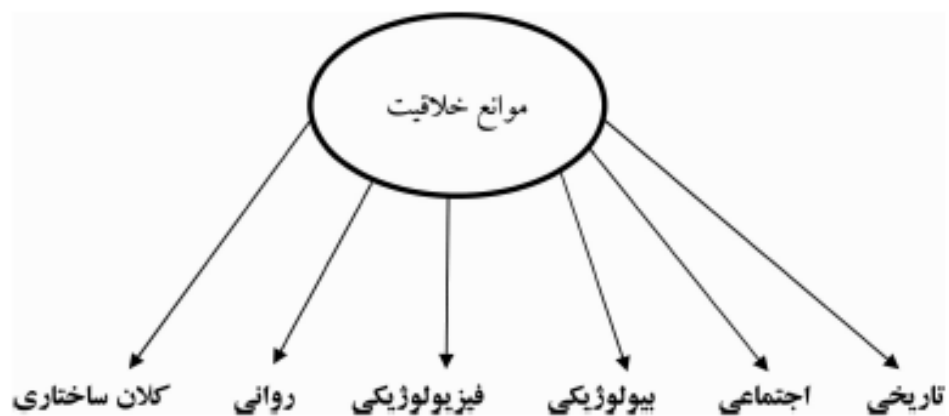
در زیر عوامل خلاقیت و موانع آنها توسط رنزولی و دوریس جی معرفی می‌شود.

رنزولی (۱۹۹۳) سه عنصر اصلی معلم، دانش آموز و برنامه درسی را از عناصر اصلی در خلاقیت می‌داند.



شکل شماره ۱: عوامل موثر در پرورش خلاقیت در مدرسه

دوریس جی (۱۹۹۳) موانع خلاقیت در انسان را بصورت زیر معرفی می‌کند.



شکل شماره ۲: موانع خلاقیت در انسان

روبرت جی استرنبرگ و لیندای اوهارا (۱۹۹۷) در بررسی‌های خود شش عامل را در خلاقیت افراد مؤثر دانسته‌اند:

۱. دانش: داشتن دانش پایه‌ای در زمینه‌ای محدود و کسب تجربه و تخصص در سالیان متمادی
 ۲. توانایی عقلانی: توانایی ارائه ایده خلاق از طریق تعریف مجدد و برقراری ارتباطات جدید در مسائل
 ۳. سبک فکری: افراد خلاق عموماً در مقابل روش ارائه شده از طرف سازمان و مدیریت ارشد، سبک فکری ابداعی را بر می‌گزینند.
 ۴. انگیزش: افراد خلاق عموماً برای به فعل در آوردن ایده‌های خود برانگیخته می‌شوند.
 ۵. شخصیت: افراد خلاق عموماً دارای ویژگی‌های شخصیتی مانند مسر بودن، مقاوم بودن در مقابل فشارهای بیرونی و داخلی و نیز مقاوم بودن در مقابل وسوسه وهم رنگ جماعت شدن هستند.
 ۶. محیط: افراد خلاق عموماً در داخل محیط‌های حمایتی بیشتر امکان ظهور می‌یابند.
- این محققان مشخص کردند که عمده‌ترین دلیل عدم کارایی برنامه‌های آموزش خلاقیت تاکید صرف این برنامه‌ها بر تفکر خلاق به عنوان یکی از شش منبع مؤثر در خلاقیت می‌باشد. جایی که سایر عوامل نیز تأثیر بسزایی در موفقیت و شکست برنامه‌های آموزشی خلاقیت ایفا می‌کنند.
- برخی از صاحب نظران بر این عقیده هستند که برای خلاق کردن آموزش و پرورش باید سراغ روش‌های پرورش خلاقیت رفت و آنها را به مدیران و معلمان آموزش داد تا آنها نیز دانش آموزان خود را خلاق کنند. ولی مسأله این است که هر روشی که دیروز خلاق بوده امروز کمتر خلاق است و هر روش خلاق



امروزی نیز فردا ممکن است غیر خلاق باشد. بنابراین باید کارکنان آموزش ببینند که چگونه روش خلاق بیافرینند و در برخورد با تعلیم و تربیت دانش آموزان از خود خلاقیت و نوآوری نشان دهند. مدیر و معلم باید خلاقیت را به عنوان یک استعداد عمومی در نظر گرفته و تلاش کنند با ایجاد فرصت های برابر جهت استفاده تمام دانش آموزان آنان را به سوی عملکرد آموزشی انعطاف پذیر، سیال و غیر تکراری هدایت کنند. باید کلاسی به وجود آید که در آن ایده های متفاوت و متنوع آفریده شود و یادگیری لذت بخش و پایدار از طریق بارش سؤال ، طرح مسائل نوین و پاسخ های تازه شکل گیرد. بنابراین مدرسه که هدفش پاسخگویی به مقتضیات اجتماعی ، اخلاقی و انتقادی جامعه است باید متناسب با این گونه تحولات دگرگونی را بپذیرد و با شرایط جدید سازگار شود. تغییر در ساختار مدرسه و رفتن به سمت مدرسه محوری از طریق: برنامه نویسی ، بودجه بندی ، تجهیزات آموزشی ، روش های نوین یاددهی - یادگیری ، ارزشیابی پیشرفت تحصیلی ، اتخاذ روش های تربیتی و آموزشی ، توجه به مشارکت مردمی و مدیریت مشارکتی ، تغییر در برنامه های آموزشی به منظور توسعه همه جانبه و رشد دانش آموزان از الزامات نوآوری آموزشی است. برنامه های آموزشی همیشه سنگین تر و آهسته تر از علوم و تکنولوژی حرکت می کنند و تا برنامه ای مورد تصویب و قبول قرار گیرد ، کهنه شده و نیازهای جدیدی مطرح می شود. موفقیت در نوآوری در گرو قبول باور و هماهنگی همه عوامل دست اندر کار مدرسه است. مدیر نوآور باید در سه بعد دانایی ، توانایی و خلاقیت مهارت داشته باشد. دانایی مدیر به مهارت های سه گانه ادراکی ، انسانی و فنی او اشاره دارد . توانایی مدیر به توانایی جسمی ، روانی ، عاطفی و عقلی به ذهنی توجه دارد و خلاقیت مدیر ذهنیت فلسفی و پژوهش خواهی و نوآوری را در بر می گیرد (استنبرگ و اوهارا ۱۹۹۷).

روش پژوهش

پژوهش به روش نیمه تجربی انجام شد. جامعه ی آماری، دانش آموزان دوره متوسطه دوم بودند که با روش های نمونه گیری تصادفی، تعداد ۱۳۵ نفر نمونه انتخاب شدند. ابزار استفاده شده در این تحقیق پرسشنامه خلاقیت عابدی و آزمون محقق ساخته پیشرفت تحصیلی بود این پرسشنامه دارای ۶۰ ماده بود و از ضریب پایایی معادل ۰/۸۳. در روش باز آزمایی برخوردار بوده است. سولات این آزمون سه گزینه ای بود که گزینه ها بصورت تصادفی و غیر منظم سه سطح بالا متوسط و پایین خلاقیت را در چهار خرده آزمون سیالی، بساط، ابتکار و انعطاف پذیری می سنجد. به منظور آزمودن فرضیه های تحقیق از روش مانوا و آنوا استفاده شد.

جدول ۱. آزمون آنوا، مقایسه خلاقیت بین دانش آموزان و روش های تدریس

منبع متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	اف محاسباتی	سطح معناداری
بین گروهی	۱۰۴۴۰۶/۸۲	۳	۳۶۴۵۲/۵۴		
درون گروهی	۵۵۰۳/۵۰۵	۲۶۶	۲۰/۲۴۰	۱۷۳۲/۱۹۰	۰/۰۰۰
کل	۱۰۹۹۱۰/۳۲۵	۲۶۹	-		

نتایج جدول ۱ نشان می دهد که میزان خلاقیت با توجه به روش های مختلف تدریس متفاوت است. جدول شماره ۲

نشان می دهد که کدام روش ها تاثیر گذارتر هستند.

جدول ۲. آزمون تعقیبی توکی برای شناسایی روش های تدریس در خلاقیت

روش های تدریس	تعداد	اول	دوم	سوم	چهارم
مشارکت گروهی	۳۰	۹۴/۴۳	-	-	-
نمایش علمی	۳۰	-	۹۰/۳۶	-	-
پرسش شفاهی	۳۰	-	-	۸۶/۱۲	-
سنتی	۴۵	-	-	-	۴۸/۳

نتایج جدول ۲ نشان می دهد که میزان خلاقیت با توجه به روش مشارکت گروهی بیشتر از سایر روش ها است و روش سنتی در مرحله آخر یادگیری قرار دارد.

جدول ۳. آزمون آنوا، مقایسه سیالی بین دانش آموزان و روش های تدریس

منبع متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	اف محاسباتی	سطح معناداری
بین گروهی	۶۴۱۲/۷۱۴	۳	۲۲۶۴/۵۰۵		
درون گروهی	۷۴۲/۵	۲۶۶	۲/۷۱۲	۷۹۲/۷۳۴	۰/۰۰۰
کل	۷۱۵۵/۲۱۴	۲۶۹	-		

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که میزان سیالی با توجه به روش های مختلف تدریس متفاوت است. جدول شماره ۴ نشان می دهد که کدام روش های تدریس تاثیر گذارتر هستند.

جدول ۴. آزمون تعقیبی توکی برای شناسایی روش های تدریس در افزایش سیالی دانش آموزان

روش های تدریس	تعداد	اول	دوم	سوم	چهارم
مشارکت گروهی	۳۰	۲۵/۵۵	-	-	-
نمایش علمی	۳۰	-	۲۴/۶۰	-	-
پرسش شفاهی	۳۰	-	-	۲۳/۴۲	-
سنتی	۴۵	-	-	-	۱۵/۱۲

نتایج جدول ۴ نشان می دهد که میزان قابلیت سیالی دانش آموزان با توجه به روش مشارکت گروهی بیشتر از سایر روش ها است و روش سنتی در مرحله یادگیری قرار دارد.

جدول ۵. آزمون آنوا، مقایسه پیشرفت تحصیلی بین دانش آموزان و روش های تدریس

منبع متغیرها	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	اف محاسباتی	سطح معناداری
بین گروهی	۲۳۵/۴۴	۳	۷۵/۰۱۲		
درون گروهی	۶۷۰/۸۱۰	۲۶۶	۲/۵۱۲	۲۹/۱۳۴	۰/۰۰۰
کل	۹۰۶/۲۵	۲۶۹	-		

نتایج جدول ۵ نشان می دهد که میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با توجه به روش های مختلف تدریس متفاوت است. جدول شماره ۶ نشان می دهد که کدام روش های تدریس تاثیر گذارتر هستند.

جدول ۶. آزمون تعقیبی توکی برای شناسایی روش های تدریس در افزایش سیالی دانش آموزان

روش های تدریس					
برترین روش های تدریس در سطح $a=0/01$					
تعداد	اول	دوم	سوم	چهارم	
۳۰	۱۷/۴۲	-	-	-	مشارکت گروهی
۳۰	-	۱۶/۶۲	-	-	نمایش علمی
۳۰	-	-	۱۶/۶۰	-	پرسش شفاهی
۴۵	-	-	-	۱۵/۱۲	سنتی

نتایج جدول ۶ نشان می دهد که میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با توجه به روش مشارکت گروهی بیشتر از سایر روش ها است و روش سنتی در مرحله آخر یادگیری قرار دارد.

بحث و نتیجه گیری

در روش سنتی محور اصلی در کلاس درس معلم است، ولی در روش خلاق، دانش آموزان محور اصلی هستند و با ابهامات دست و پنجه نرم می کنند. در روش سنتی دانش آموزان به سوالات پاسخ کلیشه ای می دهند حتی ممکن است که پاسخ ها از طریق معلم به آنها داده شود ولی در روش خلاق، دانش آموزان نظریات متعددی دارند و به نتیجه ی مشخص و مطلوب می رسند (حسینی، ۱۳۹۰).

اولین مؤلفه یک کلاس درس با محیط گرم و بهره وری بالا، چیدمان مناسب است. صندلی ها باید به گونه ای چیده شوند که معلم بتواند با تمام دانش آموزان ارتباط چشمی برقرار کند و از طرفی به جای اینکه دانش

آموزان فقط به کار فردی محدود شوند باید بتوانند با بقیه اعضای گروه خود به خوبی ارتباط برقرار کنند و حتی با کمک سایر همکلاسی هایشان در گروه های دیگر نیز مطالب درسی را فراگیرند.

در این روش که از پتانسیل دانش آموزان استفاده می شود، وظیفه معلم «رفع اشکال» است و دانش آموزان در صورت داشتن سوال می توانند از سایر گروه های نیز بپرسند.

نتایج تحقیق نشان می دهد که نمره ارزشیابی دانش آموز باید به صورت سنجش واقعی خود در قالب مثبت یک (+1)، خنثی و منفی یک (-1) تعریف شود. برای هر دانش آموز یک نمودار پیشرفت طراحی شده و او مسیر خود را به سمت موفقیت انتخاب می کند. با هر نمره مثبت مسیر نمودار به صورت صعودی حرکت می کند و در صورت نمره خنثی بصورت مستقیم و با دریافت نمره منفی این مسیر بصورت نزولی حرکت می کند. دانش آموزانی که نمره منفی دریافت می کنند می توانند با گرفتن نمره مثبت، آن نمره منفی را خنثی کنند. تقسیم نمرات مستمر در کلاس لازم است بر اساس تنوع مولفه ها باشد که در زیر به آن اشاره شده است.

بخشی از نمره ارزشیابی مستمر هر نوبت شامل **فعالیت های کلاسی ، پرسش ، کار گروهی، و امتحان شفاهی** است.

بخش دیگر از نمره به **حل کتاب کار یا تمرین اختصاص می یابد.**

بخشی از نمره به **نمودار پیشرفت دانش آموز اختصاص داده می شود.**

بخشی دیگر نیز به **حضور و غیاب دانش آموزان** تعلق می گیرد. مطالعات نشان می دهد که دانش آموزان وقتی در کلاس درس حاضر باشند می توانند مطالب را بهتر یاد بگیرند.

بخشی از نمره نیز به **اقدامات پرورشی و پرورش اخلاق دانش آموزان** در محیط مدرسه اختصاص داده شده است از قبیل: مناسبت های اجرایی مدرسه، اجرای طرح های همیاران معلم و مشاور، شرکت در زنگ آشوچی



(تمیز کردن مدرسه، مراقبت از کلاس ها، وسایل مدرسه و احترام و کمک به همیار مدرسه) شرکت در مسابقات و آزمون ها و سایر اقدامات متناسب با برنامه سالانه که در هر مدرسه اختصاص می یابد.

بخشی از نمره هم به **امتحانات کتبی** که بصورت ماهانه گرفته می شود، اختصاص می یابد.

با اجرای این روش اضطراب و نگرانی نسبت به امتحان به پایین سطح خود می رسد و دانش آموزان در صورت موفق نبودن در یک امتحان فرصت جبران را در امتحانات پیش رو خواهند داشت.

ویژگی خیلی بارز طرح، این است که دبیر بر اساس یک امتحان و یا سلیقه شخصی نمره مستمر را به دانش آموز نمی دهد و برعکس این خود دانش آموز است که با تلاش سعی می کند تا نمره دلخواه را کسب کند.

یافته ها حاکی از آن بود که میزان خلاقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان با توجه به روش های مختلف تدریس متفاوت است. همچنین نتایج تحلیل داده ها نشان داد که پژوهش بستری مناسب برای تقویت روحیه خلاقیت بود، و معلمان نیز می توانند از طریق نوگرایی و انعطاف پذیری و بکارگیری مولفه های ارزشیابی دانش آموز محور به استناد دستورالعمل شماره ۱۰/۴۷/۲۳۱۹ مورخ ۱۳۹۰/۵/۹ وزارت آموزش و پرورش زمینه را برای ابراز وجود دانش آموزان، افزایش اعتماد به نفس در آنان و همگام ساختن آموزش با پرورش، فراهم کنند و به آموزش خلاق و پرورش خلاقیت کمک کنند.

در نتیجه این شخصیت معلم و روش تدریس اوست که تأثیر به سزایی در ایجاد خلاقیت دانش آموزان دارد. معلمی که کلاس درس پویا دارد، آموزش خود را با سوالاتی مطرح می کند که منجر به تفکر در دانش آموز می شود و به جای اینکه شرایط را برای انتقال اطلاعات فراهم کند آنان را در موقعیتی قرار می دهد تا خود در جستجوی اطلاعات باشند. پژوهش حاضر نشان داد که روش های تدریس فعال باعث پرورش خلاقیت

می شوند در حالی که در روش های تدریس غیر فعال که بر پایه معلم محوری است، نقش خلاقیت در دانش آموزان کم رنگ تر است.

منابع

احمدی، امینه. (۱۳۹۱). روش های تدریس پیشرفته، انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب
تبریزی، غلامرضا؛ وطن خواه، مرضیه. (۱۳۸۷). عناصر کلیدی رشد نبوغ در کودکان، نشر صیانت، چاپ
دوم

جوینده، وحیده و نفیسه کلانتری، (۱۳۹۳). تحلیلی بر روش های تدریس در پرورش خلاقیت، نخستین
همایش ملی علوم تربیتی و روان شناسی، مردودشت، شرکت اندیشه سازان مبتکر جوان
حسینی، افضل السادات. (۱۳۹۰). یادگیری خلاق کلاس خلاق شیوه های عملی در پرورش خلاقیت، انتشارات
مدرسه، چاپ پنجم

چراغ چشم، عباس. (۱۳۸۱). بررسی تاثیر شیوه های تدریس مبتنی بر تکنیک های خلاقیت در آموزش و
یادگیری دانش سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). آموزان، فصل نامه تعلیم و تربیت، سال سوم، شماره ۵
شعبانی، حسن. (۱۳۸۶). مهارت های آموزشی و پرورشی، انتشارات سمت، جلد اول

کنجی، حمزه؛ پاشا شرفی، حسن؛ میر هاشمی، مالک. (۱۳۸۴). اثر بارش مغزی در افزایش خلاقیت دانش
آموزان، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ۲۱، شماره ۱

گلکاری، سمیه و همکاران (۱۳۹۲). تاثیر برنامه ی درسی مبتنی بر وبلاگ بر خلاقیت دانش آموزان متوسطه،
نشریه علمی پژوهشی فناوری آموزش. شماره ۴، جلد ۷

نورمحمدی، معصومه و یدالله خرم آبادی، (۱۳۹۳). بررسی تاثیر خلاقیت در آموزش و تعلیم و تربیت دانش
آموزان با تاکید بر شیوه های تدریس، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی،

مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهر اروند، مرکز راهکارهای دستیابی به توسعه

پایدار

Black, P. & Wiliam, D. (۱۹۹۸b). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, ۸۰(۲), ۱۳۹-۱۴۸.

Black, P., & Wiliam, D. (۲۰۰۶). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. ۸۱-۱۰۰). London: Sage.

Black, P., Harrison C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (۲۰۰۴). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom [Electronic version]*. Phi Delta Kappan, ۸۶, ۹-۲۱.

Black, P. J. & Wiliam, D. (۱۹۹۸). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: principals Policy and Practice*, ۵, ۷-۷۳.

Boston C. (۲۰۰۲). The Concept of Formative Assessment. Practical Assessment, *Research and Evaluation*, ۸ (۹), ۱-۵.

Carol. P. (۲۰۰۷). Continuous Quality Improvement. Integration best Practice into teacher education. *The journal of education management*, ۲۱۱(۹).

Dunkin. M. (۱۹۹۸). *In Service education of teacher in teaching encyclopedia of teacher education*. Dunkin of pxford pergaman.

Gardner, H. (۱۹۹۳). *Creating Minds : An Anatomy Of Creativity seen Thought The Lives of Freud , Einstein , Picasso , Stravinsky , Eliot , Graham and Ghandi* . New York : Harper Collins .

Goldfinch, J. & Hughes, M. (۲۰۰۷). 'Skills, learning styles and success of first-year undergraduates', *Active Learning in Higher Education*, ۸(۳), ۲۵۹-۲۷۳.

Hargreaves, E. (۲۰۰۵). Assessment for learning? Thinking outside the (black) box, *Cambridge Journal of Education*, ۳۵(۲), ۲۱۳-۲۲۴.



Harrison, C. (۲۰۱۳). Collaborative action research as a tool for generating formative feedback on teachers' classroom assessment practice: the KREST project. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, ۱۹(۲), ۲۰۲-۲۱۳.

Hattie, J. (۲۰۰۹). Visible learning: *A synthesis of over ۸۰۰ meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, J. (۲۰۱۲). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

Lorna, E. (۲۰۰۳). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand oaks; CA: Corwin Press

Lynch, D., Greer A. G., Larsen L. C., Cummings, D. M., Harriett, B. S., Dreyfus, K. S., & Clay, M. C. (۲۰۰۳). Descriptive Metaevaluation: Case Study of an Interdisciplinary Curriculum. *Evaluation and the Health Professions*, ۲۶ (۴): ۴۴۷-۴۶۱.

Mehmood, T., Hussain, T. & Khalid, m. (۲۰۱۲). Impact of formative assessment on academic achievement of secondary school students, *international journal of business and social science*, ۳(۱۷).

McLaughlin, M., & Overturf, B. J. (۲۰۱۳). The Common Core: Teaching K-۵ students to meet the Reading Standards. Newark, DE: *International Reading Association*.

McLaughlin, M., & Overturf, B.J. (۲۰۱۳). The Common Core: Teaching students in grades ۶-۱۲ to meet the Reading Standards. Newark, DE: *International Reading Association*.

McMillan, J. H., Abrames, L., Caulry, K., PannoZZo, C., & Hearn, J. (۲۰۱۰). *Understanding Secondary Teachers' Formative Assessment Practices and Their Relationship to Student Motivation*. Virginia Commonwealth University.

McMillan, J. H. (۲۰۰۷). Formative classroom assessment: The key to improving student achievement. In J.H. McMillan (Ed), *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice*. New York: Teachers College Press.



Miller, D. & F. Lavin (۲۰۰۷). But now I feel I want to give it a try: Formative assessment self-esteem and a sense of competence, *Curriculum Journal*, ۱۸(۱), ۳-۲۵.

Nicol, D. J. & Macfarlane-Dick, D. (۲۰۰۶). 'Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice', *Studies in Higher Education*, ۳۱(۲), ۱۹۹-۲۱۸.