



Comparison of Teaching-Learning Status of Teachers of Three Courses in Kalibar City Based on Assure Model¹

Ali Yari Ghaardaghlou², Mousa Piri^{3*}, Sirous Asadian⁴

(Received: 2022.10.04 - Accepted: 2023.03.11)

- 1- This article is extracted from the master's thesis of Ali Yari Ghoradaglou, who graduated from the curriculum planning, Azerbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
- 2- Master of Curriculum Planning, Faculty of Education & Psychology, Azerbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
- 3- Associate Professor of Curriculum Planning, Faculty of Education & Psychology, Azerbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
- *- Corresponding author: piri_moosa@yahoo.com.
- 4- Associate Professor of Curriculum Planning, Faculty of Education & Psychology, Azerbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

Abstract

The purpose of the present study was to compare the teaching status of teachers in primary, middle and high school in the Kalibar city based on the Assure model. The research method was a descriptive survey. The statistical population consisted of all teachers in all three courses (primary, middle and high school) in the city of Kalibar with 575 people, which were selected as a sample using the Krejcie & Morgan table. The tool used, was the questionnaire that had 29 questions. Specialists were used to determine the face and content validity, and to determine the reliability of the questionnaire, Cronbach's alpha coefficient was used, with the total reliability of the questionnaire equivalent to 0.913. descriptive statistics (mean, standard deviation, etc.) and Kruskal-Wallis's test were used for data analysis. The results showed that there is no significant difference between the teaching-learning status of teachers in all three courses in the Kalibar in the dimension of learners' analysis and the use of media and tools; But there is a difference in the statement of goals, selection of methods, media and tools, participation of learners, and evaluation and feedback. Finally, it can be said that the Assure model components have been somewhat considered in different courses, but in some of the components of this model there was a significant difference between the average, and in most of the components, elementary teachers were better.

Keywords: teaching-learning process, Assure, Teachers of triple courses



مقایسه وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلیر بر اساس مدل

آشور^۱

علی یاری قراداغلو^۲، موسی پیری^{۳*}، سیروس اسدیان^۴

(دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۱۲ - پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۰)

چکیده

هدف پژوهش حاضر مقایسه وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های تحصیلی سه‌گانه در شهر کلیر بر اساس مدل آشور بود. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره‌های سه‌گانه (ابتدایی، دوره اول و دوم متوسطه) شهر کلیر به تعداد ۵۷۵ نفر بود که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۲۳۱ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی به عنوان نمونه انتخاب شد. ابزار مورد استفاده، پرسشنامه‌ی ۲۹ سؤالی بود. جهت تعیین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه از نظر متخصصان و برای تعیین پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که پایایی کل پرسشنامه معادل با ۰/۹۱۳ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد و...)، آزمون کروسکال والیس استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان در دوره‌های تحصیلی سه‌گانه در شهر کلیر در بعد تحلیل فراگیران و به‌کارگیری رسانه و ابزارها وجود ندارد؛ اما در بعد بیان اهداف، انتخاب روش، رسانه و ابزارها، مشارکت‌دهی فراگیران و ارزشیابی و بازنگری تفاوت وجود دارد. در نهایت می‌توان گفت که مؤلفه‌های الگوی آشور در دروس مختلف تا حدودی مورد توجه قرار گرفته است، اما در برخی مؤلفه‌های این الگو بین میانگین‌ها تفاوت معناداری وجود دارد و در اکثر مؤلفه‌ها، معلمان ابتدایی وضعیت بهتری داشتند.

واژگان کلیدی: فرآیند یاددهی - یادگیری، آشور، معلمان دوره‌های سه‌گانه

۱- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد علی یاری قراداغلو فارغ‌التحصیل رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان می‌باشد.

۲- کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۳- دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

* نویسنده مسئول: piri_moosa@yahoo.com

۴- دانشیار برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

مقدمه

نقش بی‌بدیل معلم در عصر امروز که مولد دانش است روز به روز در حال افزایش است. این نقش، نقشی ممتاز و غیرقابل‌انکار است زیرا معلمی که در عصر دانش قرار می‌گیرد و بر اساس عقلانیت باید دانش خود را به دانش‌آموزان منتقل کند، باید شاگردی را با ابعاد تعریف شده تربیت کند و آموزش‌های مورد لازم را به او ارائه دهد. در این راستا، معلم مؤثر کسی است که می‌تواند محیطی غنی و محرک ایجاد کند یا محیطی را ایجاد کند که در آن یادگیری اتفاق بیفتد، لذا اثربخشی معلم صرفاً در ارائه خدمات کلاسی نیست و این امر به دلیل پیچیدگی فرآیند یاددهی-یادگیری و انتظارات و آرزوهای متفاوت فراگیران و ذینفعان آموزش است. در این راستا، طراحی مؤثر آموزشی کلید یادگیری موفقیت‌آمیز در بیشتر محیط‌های آموزشی رسمی است. طراحی آموزشی برای معلمان به عنوان یک منبع سازمان‌دهی شده از دستورالعمل‌ها عمل می‌کند که می‌تواند به معلمان کلاس کمک کند تا منابع موجود را برای بهبود کسب اهداف آموزشی توسط دانش‌آموزان یکپارچه کنند. بدیهی است که آموزش مؤثر و سودمند توسط معلم در عصر دانایی نیازمند طرح و برنامه است. طراحی آموزشی سعی می‌کند فرصت‌های مناسبی را برای یادگیری در اختیار فراگیران قرار دهد و با ایجاد تجربیات یادگیری معنادار، زمینه را برای یادگیری مؤثر ایجاد کند (آپینو و رتناواتی^۱، ۲۰۱۷). برای برآورده کردن این انتظارات و طراحی آموزشی مطلوب، معلمان اغلب از برنامه درسی از قبل تدوین شده با مواد آموزشی از جمله کتاب‌های درسی و طرح درس استفاده می‌کنند که به نوبه خود برای ارائه تجربیات یادگیری جدید مرتبط که مشارکت دانش‌آموزان و یادگیری با فناوری را افزایش می‌دهد، تطبیق می‌دهند (کیم و داوونی^۲، ۲۰۱۶). هاینینج و همکاران^۳ (۱۹۹۹) مدل آشور را برای راهنمایی معلمان در نحوه برنامه‌ریزی و ارائه دروسی که به طور مؤثر فناوری، رسانه و مواد را در تدریس کلاس درس ادغام می‌کند، معرفی کردند که این مدل از یک فرآیند طراحی سیستم آموزشی شش مرحله‌ای تشکیل شده است: ۱. فراگیران را تجزیه و تحلیل کنید، ۲. استانداردها و اهداف دولتی، ۳. استراتژی‌ها، فناوری، رسانه‌ها و مواد را انتخاب کنید، ۴. استفاده از فناوری، رسانه، و مواد، ۵. نیاز به مشارکت فراگیر ۶. ارزیابی و تجدیدنظر کنید (اسمالدینو و همکاران^۴، ۲۰۱۵). این مدل دارای اجزای کاملی است. بر اساس این مدل باید فراگیران را تجزیه و تحلیل کرد و هدف، رسانه و مطالب مورد استفاده را انتخاب و ارزیابی را بیان کرد. این مدل باعث بهبود فعالیت یادگیری و آسان شدن یادگیری و در نتیجه پیشرفت یادگیری خواهد شد (رایانتو و ساپریو، ۲۰۲۱).

1- Apino & Retnawati

2- Kim & Downey

3- Heinich & et al

4- Smaldino & et al

مدل آشور از جمله مدل‌های یادگیرنده - محور است. آموزش یادگیرنده- محور بدان معنی است که فراگیران و عملکرد آن‌ها نقطه تمرکز تمام فعالیت‌های آموزش و یادگیری هستند. در برخی شرایط، به فراگیران نیز ممکن است فرصت داده شود اهداف خود و یا روش‌های یادگیری را انتخاب کنند. این تغییر در چشم‌انداز از آموزش به یادگیری نشان‌دهنده یک تغییر الگوواره با قدرت بسیار زیاد در هنگام برنامه‌ریزی برای محیط‌های آموزشی مؤثر است (اسد و همکاران^۱، ۲۰۱۴). در این مدل یادگیرندگان نقش منفعلی در یادگیری ندارند بلکه باید به‌طور فعال در جریان یادگیری شرکت کرده، با محیط و همسالان خود تعامل برقرار کنند. همچنین این الگو سبک‌های مختلف یادگیری همه دانش‌آموزان را به رسمیت می‌شناسد (دریکوندی و خزائی، ۱۳۹۵). این مدل تلاش دارد تا روش‌های فعال را در تدریس جایگزین نماید، چراکه استفاده از روش‌های فعال تدریس و تجهیز کردن معلمان با روش‌های مناسب و فعال یاددهی - یادگیری از کارهای مهم و ضروری در تعلیم و تربیت است (مهروز و همکاران، ۱۳۹۴). انتخاب و به‌کارگیری روش‌های تدریس مناسب به‌قدری مهم و باارزش است که نظریه‌پردازان برنامه درسی معتقدند که روش تدریس از جمله مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی و از مراحل مهم طراحی آموزشی محسوب می‌شود و با استفاده از آن می‌توان به اهداف نظام آموزشی دست یافت (دریکوندی و خزائی، ۱۳۹۵). هر چند بسیاری از الگوهای طراحی آموزشی از فناوری برای فعالیت‌های آموزشی استفاده می‌کنند، مدل آشور (تجزیه و تحلیل یادگیرندگان، بیان استانداردها و اهداف، انتخاب راهبردها، رسانه و مواد، به‌کارگیری تکنولوژی، مشارکت یادگیرنده، ارزیابی و تجدیدنظر) در خط مقدم قرار دارد (کاراکیس و همکاران^۲، ۲۰۱۶). الگوی آشور بر انتخاب و ساخت بهترین ابزارهای چندرسانه‌ای برای کمک به تحقق اهداف آموزشی دقیق و در موقعیت‌های آموزش واقعی تمرکز دارد. همچنین یادگیرندگان را به تعامل و مشارکت تشویق می‌کند (چن و چونگ^۳، ۲۰۱۱). به اعتقاد مگاوا^۴ (۲۰۰۶) الگوی آشور راحت‌ترین الگو برای یکپارچه‌سازی و ادغام نظریه-های فناوری آموزش و پژوهش در عمل است. ضمناً ارزشیابی معلمان با توجه به مدل طراحی آموزش آشور، می‌تواند در زمینه طراحی آموزش راهگشا باشد، زیرا ارزشیابی آموزشی یکی از روش‌های سنجش و ارتقای کیفی برنامه‌ها و فعالیت‌های آموزشی معلمان است و با استفاده از نتایج ارزشیابی آموزشی قادر به تعیین نقاط قوت و ضعف عملکرد معلم و با تقویت جوانب خواهیم بود. از جنبه‌های مثبت و رفع نواقص و نقاط ضعف عملکرد آموزشی، باید از راهکارهای مناسب در ایجاد تحول و اصلاح امور آموزشی استفاده کرد و ارزیابی عملکرد مدرسان می‌تواند در راستای ارتقای کیفیت تدریسشان مؤثر واقع شود (ریگی، ۱۳۹۲).

نتایج پژوهش‌های مختلف نشانگر آن است که استفاده از این مدل دارای نقاط مثبت زیادی در فرآیند یاددهی-یادگیری است. برای مثال مقامی و همکاران (۱۳۹۹) اشاره کردند که چندرسانه‌ای آموزشی مبتنی

1- Asad & et al
 2- Karakis & et al
 3- Chen & Chung
 4- Megaw

بر الگوی آشور بر مؤلفه‌های جو انگیزشی درک شده و مؤلفه‌های بهزیستی ذهنی تأثیر دارد. دریکوندی و خزائی (۱۳۹۵) نیز چنین نتیجه گرفتند دانش‌آموزانی که با استفاده از الگوی آشور آموزش دیده‌اند یادگیری و انگیزش پیشرفتشان نسبت به دانش‌آموزانی که به شیوه سنتی آموزش دیده‌اند، بیشتر است. همچنین رایانتو و ساپریو^۱ (۲۰۲۱) نیز چنین نتیجه گرفتند که استفاده از مدل آشور به عنوان یکی از روش‌های مؤثر در طراحی آموزشی برای استفاده معلمان در جهت بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری است. در خصوص میزان کاربرد این مدل نیز سبحانی‌نژاد و سربازیان اسفندآباد (۱۳۹۷) چنین نتیجه گرفتند که میانگین عملکرد معلمان مقطع ابتدایی در ابعاد: انتخاب روش‌ها، رسانه‌ها و مواد آموزشی و تحلیل ویژگی‌های دانش‌آموزان کمتر از حد متوسط است و میزان رسانه و مواد آموزشی مورد استفاده در فرآیند تدریس نیز متوسط است، درحالی‌که از نظر بیان اهداف آموزشی، مشارکت کلاسی دانش‌آموزان و ارزشیابی آموزشی در فرآیند تدریس بالاتر از حد متوسط بوده است.

معلمان به عنوان عاملان اصلی تغییر در نظام آموزشی تلقی می‌شوند و از طریق آن‌هاست که تأثیرات مهم در نظام آموزشی به وقوع می‌پیوندد (صفری و همکاران، ۱۳۹۸). از جمله مباحثی که معلم نقش اساسی در آن ایفا می‌کند، فرآیند یاددهی - یادگیری است. نقش معلم در فرآیند یاددهی - یادگیری امروز «یاریگر فراگیری» است. معلم دیگر صرفاً یک انتقال‌دهنده اطلاعات نیست بلکه معلم «رهبر آموزشی» است. ویژگی معلم از «فرزانه در صحنه بودن» به «فرزانه راهنما» تبدیل شده است. معلم باید توانایی‌های «جست‌وجوگری و پرسشگری و پژوهشگری دانش‌آموزان را تقویت کند. به همین دلیل نیازمند کسب دانش و مهارت جدید است و باید خود نیز دائماً در حال یادگیری باشد. معلمان در دوره‌های مختلف میزان مختلفی از درگیری در فرآیند یاددهی - یادگیری را تجربه می‌کنند که این میزان طبیعتاً با توجه به دوره، میزان ساعات تدریس، سابقه، تحصیلات و... متفاوت است. همچنین با توجه به اینکه استفاده از طراحی آموزشی در فرآیند یاددهی - یادگیری از جمله ارکان اصلی این فرآیند می‌باشد و همچنین استفاده از مدل آشور به عنوان مدلی مطلوب در طراحی آموزش توسط معلمان در دوره‌های سه‌گانه حائز اهمیت فراوانی است و تحقیقات مرتبط نیز در این زمینه وجود ندارد؛ پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این مسئله است که وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبهر بر اساس مدل آشور چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی از نوع پیمایشی است و با توجه به استفاده از ابزار پرسش‌نامه، به لحاظ روش گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات میدانی محسوب می‌شود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان دوره‌های سه‌گانه (ابتدایی، اول متوسطه و دوم متوسطه) شهر کلبهر به تعداد ۵۷۵ نفر، ۳۰۷ ابتدایی، ۱۲۷ اول متوسطه و ۱۴۱ دوم متوسطه می‌باشد. برای تعیین حجم نمونه از

1- Rayanto & Supriyo

جدول کرجسی مورگان استفاده شد که بر اساس این جدول برای ۵۷۵ نفر، ۲۳۱ نفر به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. بعد از تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی برای نمونه‌گیری استفاده شد، بدین صورت که به تناسب تعداد معلمان در دوره‌های سه‌گانه در جامعه آماری، نمونه‌های موردنظر نیز با همان نسبت انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه ۲۹ سؤالی برگرفته از پژوهش کیم و داوونی (۲۰۱۶) بر اساس مدل آشور بود که در طیف پنج درجه‌ای لیکرت می‌باشد و وضعیت یاددهی- یادگیری را در ابعاد شش‌گانه تحلیل فراگیران، بیان اهداف، انتخاب روش، رسانه و ابزارها، به کارگیری رسانه و ابزارها، مشارکت‌دهی فراگیران و ارزشیابی و بازنگری مورد بررسی قرار می‌دهد. رویی ابزار مورد استفاده در این پژوهش از طریق رویی صوری و محتوایی و توسط اساتید و متخصصان این حوزه به دست آمد و به لحاظ صوری و محتوایی مورد تأیید قرار گرفت و جهت سنجش پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل پرسشنامه ۰/۹۱۳ برآورد شد. پس از گردآوری داده‌ها برای توصیف و تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، واریانس و...) و در آمار استنباطی با توجه به نرمال نبودن توزیع داده‌ها از آزمون کروسکال والیس برای پاسخ به سؤالات پژوهش استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های این تحقیق از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی داده‌های جمع‌آوری شده تحلیل می‌گردد تا امکان پاسخ به سؤالات تحقیق مطرح‌شده، فراهم آید. در ادامه نتایج داده‌های توصیفی حاصل از پرسشنامه در جدول ۱ آمده است.

جدول شماره (۱) آماره‌های توصیفی مؤلفه‌های مورد مطالعه

Table No. 1

Descriptive statistics of the studied components

متغیرها Variables	حداقل Minimum	حداکثر Maximum	میانگین Mean	انحراف استاندارد Standard Deviation	واریانس Variance
تحلیل فراگیران Analysis of learners	14	29	8.23	23.3	41.10
بیان اهداف Statement of goals	4	15	73.11	23.2	39.1
انتخاب روش، رسانه و ابزارها Selection of methods, media and tools	10	20	16.72	2.25	5.06
به کارگیری رسانه و ابزارها Using media and tools	2	10	6.52	1.76	3.09
مشارکت‌دهی فراگیران Participation of learners	27	45	38.41	4.03	16.25
ارزشیابی و بازخورد Evaluation and feedback	13	25	21.48	2.49	6.21
کل پرسشنامه The whole	85	139	118.66	12.48	155.69

طبق اطلاعات جدول (۱) ملاحظه می‌شود که میانگین کل وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان ۱۱۸/۶۶ با انحراف استاندارد ۱۱/۴۸ می‌باشد. بیشترین میانگین مربوط به مشارکت‌دهی فراگیران با ۳۸/۴۱ و کمترین میانگین مربوط به بعد به کارگیری رسانه و ابزارها با میانگین ۶/۵۲ بود. جهت انتخاب آزمون آماری مناسب برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده لازم است تا توزیع داده‌های متغیرها به لحاظ نرمال بودن پراکندگی آنان مورد ارزیابی قرار گیرد. بدین منظور از آزمون اسمیرنوف کولموگروف استفاده شد.

جدول شماره (۲) آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای بررسی توزیع نرمال مقادیر متغیرها

Table No. 2

Kolmogorov-Smirnov test to check the normal distribution of variable values

متغیرها Variables	آزمون Test	سطح معنی‌داری Significance level
تحلیل فراگیران Analysis of learners	0.164	0.000
بیان اهداف Statement of goals	0.158	0.000
انتخاب روش، رسانه و ابزارها Selection of methods, media and tools	0.189	0.000
به کارگیری رسانه و ابزارها Using media and tools	0.158	0.000
مشارکت‌دهی فراگیران Participation of learners	0.096	0.000
ارزشیابی و بازخورد Evaluation and feedback	0.202	0.000
کل پرسشنامه The whole	0.120	0.000

طبق اطلاعات جدول (۲) ملاحظه می‌شود که سطح معنی‌داری آزمون فوق در کلیه‌ی ابعاد کمتر از ۰/۰۵ می‌باشد یعنی اختلافی بین توزیع داده‌ای با نرمال وجود دارد. در نتیجه آزمون‌های ناپارامتری (آزمون کروسکال والیس) استفاده شده برای همه ابعاد در این تحقیق مناسب می‌باشد. سؤال پژوهش: وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلپیر در ابعاد شش‌گانه مدل آشور متفاوت است؟

جدول شماره (۳) میانگین و میانگین رتبه وضعیت یاددهی- یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبر در ابعاد شش‌گانه مدل آشور

Table No. 3

The mean and average rating of the teaching-learning status of the teachers of the three courses in the city of Kalibar in the six dimensions of the Assure model

تحلیل فراگیران Analysis of learners				
دوره Course	تعداد Number	میانگین رتبه Mean rank	رتبه Rank	میانگین Mean
ابتدایی Elementary school	133	1233.44	1	24.27
اول متوسطه Middle school	51	109.07	2	23.80
دوم متوسطه High school	57	106.14	3	22.77
کروسکال والیس Kruskal Wallis				
درجه آزادی Degrees of freedom				
سطح معناداری Significance level				
3/372				
2				
0/185				
بیان اهداف Statement of goals				
دوره Course	تعداد Number	میانگین رتبه Mean rank	رتبه Rank	میانگین Mean
ابتدایی Elementary school	133	126.43	1	12.10
اول متوسطه Middle school	51	98.03	3	11.05
دوم متوسطه High school	57	109.57	2	11.50
کروسکال والیس Kruskal Wallis				
درجه آزادی Degrees of freedom				
سطح معناداری Significance level				
7.412				
2				
0.025				
انتخاب روش، رسانه و ابزارها Selecting methods, media and materials				
دوره Course	تعداد Number	میانگین رتبه Mean rank	رتبه Rank	میانگین Mean
ابتدایی Elementary school	133	119.54	2	16.90
اول متوسطه Middle school	51	96.42	3	16.13
دوم متوسطه High school	57	125.88	1	16.84
کروسکال والیس Kruskal Wallis				
درجه آزادی Degrees of freedom				
سطح معناداری Significance level				
4.146				
2				
0.046				
به‌کارگیری رسانه و ابزارها Utilize media and materials				
دوره Course	تعداد Number	میانگین رتبه Mean rank	رتبه Rank	میانگین Mean
ابتدایی Elementary school	133	117.45	2	6.60
اول متوسطه Middle school	51	129.70	1	6.82
دوم متوسطه High school	57	61.100	3	6.08
کروسکال والیس Kruskal Wallis				
درجه آزادی Degrees of freedom				
سطح معناداری Significance level				
37.411				
2				
0.067				

مشارکت‌دهی فراگیران learner participation				
دوره	تعداد	میانگین رتبه	رتبه	میانگین
Course	Number	Mean rank	Rank	Mean
ابتدایی Elementary school	133	127.67	1	39.14
اول متوسطه Middle school	51	105.98	2	38.86
دوم متوسطه High school	57	99.79	3	37.31
کروسکال والیس Kruskal Wallis		8.318		
درجه آزادی Degrees of freedom		2		
سطح معناداری Significance level		0.016		
ارزیابی و بازنگری Evaluate and revise				
دوره	تعداد	میانگین رتبه	رتبه	میانگین
Course	Number	Mean rank	Rank	Mean
ابتدایی Elementary school	133	130.26	1	21.97
اول متوسطه Middle school	51	97.35	3	20.49
دوم متوسطه High school	57	101.90	2	21.29
کروسکال والیس Kruskal Wallis		12.481		
درجه آزادی Degrees of freedom		2		
سطح معناداری Significance level		0.002		

بر اساس یافته‌های جدول (۳)، معلوم می‌شود که تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلیبر در بعد تحلیل فراگیران وجود ندارد، چون سطح معناداری آزمون کروسکال والیس بیشتر از ۰/۰۵ است و می‌توان چنین نتیجه گرفت که فرض صفر مبنی بر برابری میانگین تحلیل فراگیران در دوره‌های سه‌گانه تأیید می‌شود. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که میانگین تحلیل فراگیران در دوره‌های سه‌گانه تحصیلی متفاوت نیست.

همچنین تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلیبر در بعد بیان اهداف وجود دارد، چون سطح معناداری آزمون کروسکال والیس کمتر از ۰/۰۵ است و می‌توان چنین نتیجه گرفت که فرض صفر مبنی بر برابری میانگین بیان اهداف در دوره‌های سه‌گانه رد می‌شود. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که میانگین بیان اهداف در دوره‌های سه‌گانه تحصیلی متفاوت است. برای اینکه ببینیم در کدام گروه میانگین تحلیل فراگیران بیشتر و در کدام یک از گروه‌ها کمتر است می‌توان به میانگین رتبه‌ها در جدول مربوطه مراجعه نمود. نتایج نشان می‌دهد که میانگین رتبه در دوره ابتدایی بیشتر از اول و دوم متوسطه است، بدین صورت که میانگین رتبه دوره ابتدایی ۱۲۶/۴۳، میانگین رتبه دوره اول متوسطه ۹۸/۰۳ و میانگین رتبه دوره دوم متوسطه ۱۰۹/۵۷ می‌باشد. ضمناً تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلیبر در بعد انتخاب روش، رسانه و ابزارها وجود دارد، چون سطح معناداری آزمون کروسکال والیس کمتر از ۰/۰۵ است و می‌توان نتیجه گرفت که

فرض صفر مبنی بر برابری میانگین انتخاب روش، رسانه و ابزارها در دوره‌های سه‌گانه رد می‌شود. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که میانگین انتخاب روش، رسانه و ابزارها در دوره‌های سه‌گانه تحصیلی متفاوت است. برای اینکه ببینیم در کدام گروه میانگین انتخاب روش، رسانه و ابزارها بیشتر و در کدام یک از گروه‌ها کمتر است می‌توان به میانگین رتبه‌ها در جدول مربوطه مراجعه نمود. نتایج نشان می‌دهد که میانگین رتبه در دوره دوم متوسطه بیشتر از دوره ابتدایی و اول متوسطه است، بدین صورت که میانگین رتبه دوره دوم متوسطه $125/88$ ، میانگین رتبه دوره ابتدایی $119/54$ و میانگین رتبه دوره اول متوسطه $96/88$ می‌باشد. تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلیبر در بعد به کارگیری رسانه و ابزارها وجود ندارد، چون سطح معناداری آزمون کروسکال والیس بیشتر از $0/05$ است و می‌توان چنین نتیجه گرفت که فرض صفر مبنی بر برابری میانگین به کارگیری رسانه و ابزارها در دوره‌های سه‌گانه تأیید می‌شود. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که میانگین به کارگیری رسانه و ابزارها در دوره‌های سه‌گانه تحصیلی متفاوت نیست. تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلیبر در بعد مشارکت‌دهی فراگیران وجود دارد، چون سطح معناداری آزمون کروسکال والیس کمتر از $0/05$ است و می‌توان چنین نتیجه گرفت که فرض صفر مبنی بر برابری میانگین مشارکت‌دهی فراگیران در دوره‌های سه‌گانه رد می‌شود. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که میانگین مشارکت‌دهی فراگیران در دوره‌های سه‌گانه تحصیلی متفاوت است. برای اینکه ببینیم در کدام گروه میانگین مشارکت‌دهی فراگیران بیشتر و در کدام یک از گروه‌ها کمتر است می‌توان به میانگین رتبه‌ها در جدول مربوطه مراجعه نمود. نتایج نشان می‌دهد که میانگین رتبه در دوره ابتدایی بیشتر از دوره اول و دوم متوسطه است، بدین صورت که میانگین رتبه دوره ابتدایی $127/67$ ، میانگین رتبه دوره اول متوسطه $105/98$ و میانگین رتبه دوره دوم متوسطه $99/79$ هست. تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلیبر در بعد ارزیابی و بازنگری وجود دارد، چون سطح معناداری آزمون کروسکال والیس کمتر از $0/05$ است و می‌توان چنین نتیجه گرفت که فرض صفر مبنی بر برابری میانگین ارزیابی و بازنگری در دوره‌های سه‌گانه رد می‌شود. به عبارت دیگر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان گفت که میانگین ارزیابی و بازنگری در دوره‌های سه‌گانه تحصیلی متفاوت است. برای اینکه ببینیم در کدام گروه میانگین ارزیابی و بازنگری بیشتر و در کدام یک از گروه‌ها کمتر است می‌توان به میانگین رتبه‌ها در جدول مربوطه مراجعه نمود. نتایج نشان می‌دهد که میانگین رتبه در دوره ابتدایی بیشتر از دوره اول و دوم متوسطه است، بدین صورت که میانگین رتبه دوره ابتدایی $130/26$ ، میانگین رتبه دوره اول متوسطه $97/35$ و میانگین رتبه دوره دوم متوسطه $101/90$ می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبر بر اساس مدل آشور می‌باشد. در این راستا، رایانتو و ساپریو^۱ (۲۰۲۱) بیان می‌دارد که استفاده از مدل آشور به عنوان یکی از روش‌های مؤثر در طراحی آموزشی برای استفاده معلمان در جهت بهبود فرآیند یاددهی - یادگیری است. در این زمینه نتایج پژوهش بیانگر آن بود که تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبر در بعد تحلیل فراگیران وجود ندارد. در تبیین این یافته پژوهش می‌توان گفت که در مؤلفه تحلیل فراگیران، معلم ویژگی‌های دانش آموزان را تجزیه و تحلیل می‌کند. داده‌های جمع‌آوری شده در مورد ویژگی‌های عمومی دانش‌آموزان مانند سن، شایستگی‌های تحصیلی، جنسیت، علایق، دانش قبلی و سبک‌های یادگیری به معلم در تصمیم‌گیری و انتخاب راهبردها و منابع در سایر مراحل مدل کمک می‌کند (باتیر و سادی^۲، ۲۰۲۱).

توجه معلمان به ویژگی‌های فراگیران در هر سه دوره تحصیلی از جمله الزامات مهم در جهت دستیابی به اهداف آموزشی است. فراگیران با ظرفیت‌های متفاوت در نظام آموزشی در هر سه دوره وجود دارند و لذا همه معلمان در این سه دوره توجه به ویژگی‌های فراگیران را محور اصلی فعالیت خود قرار دادند. چنانچه مدل^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان «تأثیر مدل آشور بر پیشرفت دانش‌آموزان متوسطه اول در اصول زیست‌شناسی» چنین نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان گروه آزمایشی که بر اساس مدل آشور آموزش می‌بینند نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل که به روش سنتی تدریس می‌شوند، برتری دارند.

همچنین یافته‌ها نشانگر آن بود که تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبر در بعد بیان اهداف وجود دارد و میانگین رتبه در دوره ابتدایی بیشتر از اول و دوم متوسطه است. یافته‌های پژوهش حاضر تا حدی با نتیجه پژوهش سبحانی‌نژاد و سربازیان اسفندآباد (۱۳۹۷) در ارتباط با وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره ابتدایی ناهمسو است، چراکه میانگین به دست آمده برای این مؤلفه در دوره ابتدایی بیشتر از حد متوسط است، در صورتی که در پژوهش مذکور میانگین این مؤلفه در دوره ابتدایی پایین‌تر از حد متوسط گزارش شده است. بیان اهداف یادگیری، رفتارهای هدف، شرایط عملکرد قابل قبول و میزان تسلط از جمله عناصر اصلی در بیان اهداف آموزشی توسط معلمان است. در این مرحله، اهداف یادگیری به صورت رفتاری مشخص و بیان می‌شوند (اوزدلیک^۴، ۲۰۱۸). با توجه به این که نوشتن طرح درس از جمله ضروریات نظام آموزشی در دوره ابتدایی برای معلمان است و یکی از اجزای اصلی نوشتن طرح درس، بیان اهداف آموزشی در قالب اهداف کلی، جزئی و رفتاری است، لذا میانگین این مؤلفه

1- Rayanto & Supriyo

2- Batir & Sadi

3- Model

4- Özdilek

در معلمان ابتدایی نسبت به دو دوره دیگر که نوشتن طرح درس و بیان اهداف آموزشی در قالب مکتوب مرسوم نیست، زیاد می‌باشد.

در بخش دیگری، نتایج نشانگر آن بود که تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی- یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبهر در بعد انتخاب روش، رسانه و ابزارها وجود دارد و میانگین رتبه در دوره دوم متوسطه بیشتر از دوره ابتدایی و اول متوسطه است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که با گسترش روزافزون ابزارها و رسانه‌های آموزشی به‌ویژه در حیطه چندرسانه‌ای لزوم انتخاب این ابزارها بیشتر از قبل احساس می‌شود. چندرسانه‌ای ترکیبی از بیش از یک نوع رسانه مانند متن (الفبایی یا عددی)، نمادها، تصاویر، صدا، ویدئو و انیمیشن‌ها است که معمولاً به کمک فناوری به‌منظور افزایش درک یا حفظ کردن می‌باشد (گوئان و همکاران، ۱، ۲۰۱۸). با انتخاب این ابزارها، از آموزش سنتی-شفاهی با استفاده از تصاویر ایستا و پویا در قالب فناوری تجسم برای بیان و درک بهتر پشتیبانی می‌شود (آلمداق و کاگیلتای، ۲، ۲۰۱۸). فناوری چندرسانه‌ای دارای ویژگی‌هایی مانند یکپارچگی، تنوع و تعامل است که افراد را قادر می‌سازد اطلاعات یا ایده‌های خود را با عناصر دیجیتال و چاپی ارتباط برقرار کنند. عناصر دیجیتال و چاپ در این زمینه به برنامه‌ها یا ابزارهای مبتنی بر چندرسانه‌ای اشاره دارد که به‌منظور ارائه اطلاعات به مردم برای درک بهتر مفاهیم استفاده می‌شود (عبدالرحمان و همکاران، ۳، ۲۰۲۰). به نظر می‌رسد انتخاب ابزارهای آموزشی با توجه به ماهیت دروس در دوره دوم متوسطه وضعیت بهتری داشت و احتمالاً معلمان این دوره تحصیلی به علت تخصصی بودن تدریسشان، در انتخاب ابزارها توجه ویژه‌ای نسبت به سایر دوره‌ها دارند. همچنین یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی- یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبهر در بعد به‌کارگیری رسانه و ابزارها وجود ندارد. نتایج پژوهش حاضر تا حدی با نتیجه پژوهش سبحانی‌نژاد و سربازیان اسفندآباد (۱۳۹۷) در ارتباط با وضعیت یاددهی- یادگیری معلمان دوره ابتدایی همسو است، چراکه میانگین به‌دست‌آمده برای این مؤلفه در دوره ابتدایی در حد متوسط است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که منابع و ابزارهای یادگیری دیجیتالی یا چندرسانه‌ای به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از عناصر رسانه‌ای مختلف که از پردازش اطلاعات پشتیبانی می‌کنند، با بازنمایی ذهنی به‌خوبی کنار بیایند. اطلاعاتی که از محتوا و گاه فعالیت‌های آموزشی تشکیل شده است، با استفاده از ترکیب متن، تصویر، ویدئو و صدا توسط منابع یادگیری دیجیتال ارائه می‌شود و لذا باید در به‌کارگیری ابزارهای مناسب نهایت دقت را به عمل آورد (اوزدلیک، ۲۰۱۸).

در بخش دیگری از تحقیق، نتایج نشان داد که تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی- یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبهر در بعد مشارکت‌دهی فراگیران وجود دارد و میانگین رتبه در دوره ابتدایی بیشتر

1- Guan et al

2- Alemdag and Cagiltay

3- Abdulrahman & et al

از دوره اول و دوم متوسطه است. مشارکت دانش‌آموز شامل اعتماد به نفس و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز است. ماهیت همکلاسی‌ها نقش مهمی در تشویق مشارکت دانش‌آموزان دارد (پاد و اشتون^۱، ۲۰۲۱). مربیان باید بتوانند راهبردهای آموزشی آینده را تدوین کنند که مشارکت دانش‌آموزان را در زمینه آموزش عالی ارتقا دهد (مصطفی و همکاران^۲، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان زمانی که در فرآیند یادگیری شرکت می‌کنند به بهترین شکل یاد می‌گیرند، و یادگیری معنادار زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان درگیر شوند (کاگیلتای و همکاران^۳، ۲۰۱۹). در این مؤلفه دانش‌آموزان به‌طور فعال از مواد استفاده می‌کنند و تکالیف را تکمیل می‌کنند و مشارکت فعال آن‌ها برجسته می‌شود. با توجه به اینکه دوره ابتدایی از دوره‌های حساس در جهت تقویت بنیه تحصیلی دانش‌آموزان است، لذا مشارکت بیشتر فراگیران را در فرآیند یاددهی-یادگیری می‌طلبد، بنابراین میانگین توجه به این مؤلفه در بین معلمان دوره ابتدایی بیشتر از سایر دوره‌هاست.

علاوه بر این؛ یافته‌ها حاکی از این بود که تفاوت معناداری بین وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبر در بعد ارزیابی و بازنگری وجود دارد و میانگین رتبه در دوره ابتدایی بیشتر از دوره اول و دوم متوسطه است. در تبیین این یافته می‌توان گفت سنجش و ارزشیابی جزئی جدایی‌ناپذیر از فرآیند یاددهی یادگیری محسوب می‌گردد که از آن طریق می‌توان، میزان مسیر طی شده تا رسیدن به اهداف آموزشی را مشاهده نمود. به عبارتی یکی از مهم‌ترین فعالیت‌هایی است که در جریان جاری تعلیم و تربیت و به دور از هرگونه شرایط نگران‌کننده، اضطراب‌آور و تنش‌زا، انتظار می‌رود که اتفاق افتد. کل فرآیند آموزشی با پاسخ به سؤالاتی مانند "آیا دانش‌آموزان به اهداف آموزشی دست یافتند؟" آیا رسانه‌ها/مواد بر اساس هدف موردنظرشان استفاده می‌شوند؟ درگیر است. در این راستا فرآیندهای آموزشی با توجه به نتایج ارزیابی مورد بازنگری قرار می‌گیرند (باتیر و سادی، ۲۰۲۱). ارزشیابی در فرآیند آموزش در دوره ابتدایی نقش مهمی ایفا می‌کند و در هر مرحله معلم باید آموزش را از جایی شروع کند که دانش‌آموزان از نظر مهارت، نگرش و دانش در آنجا قرار دارند. این نوع ارزشیابی بازخورد مناسبی به معلم می‌دهد تا بتواند فعالیت‌هایی طراحی کند که با دانش، نگرش و مهارت‌های شاگردان متناسب باشد. به‌طور طبیعی عملکرد دانش‌آموزان در فعالیت‌های گوناگون یکسان نیست، به این دلیل معلم باید به‌طور منظم دانش‌آموزان را در فعالیت‌های گوناگون زیر نظر بگیرد تا عواملی را که مانع پیشرفت آنان است شناسایی کند.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نیز بود. از آن جمله می‌توان به محدود بودن جامعه آماری پژوهش به معلمان دوره‌های سه‌گانه شهر کلبر مانع از تعمیم نتایج پژوهش به سایر شهرها شد، همچنین از آنجایی که داده‌های پژوهش حاضر از طریق خود اظهاری معلمان گردآوری شدند، که ممکن است آمیخته بودن این نظرات به تعصبات و قضاوت‌ها صحت نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار دهد. بر اساس نتایج

1- Puad & et al

2- Mustafa & et al

3- Cagiltay & et al

حاصله، پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های آموزشی شناخت ویژگی‌های دانش آموزان و نحوه تحلیل رفتار فراگیران با حضور کارشناسان و متخصصین حوزه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی برگزار شود، آموزش‌های ضمن خدمت برای معلمان دوره‌های اول و دوم متوسطه در راستای نحوه تبیین اهداف آموزشی، مهارت طرح درس‌نویسی و روزآمدی در زمینه روش‌های نوین تدریس و ارزشیابی برگزار شود، برای معلمان دوره‌های ابتدایی و اول متوسطه نحوه تولید محتوای الکترونیکی جذاب، پویا و کاربردی و استفاده از رسانه‌ها و ابزارهای مختلف آموزش داده شود، آموزش به‌کارگیری رسانه‌ها و ابزارهای مختلف برای آموزش در همه دوره‌ها به‌طور مستمر انجام شود و معلمان دوره‌های اول و دوم متوسطه در آموزش دروس، مشارکت فراگیران را مدنظر قرار دهند و از روش‌های فعال تدریس استفاده نمایند، جشنواره طرح درس نویسی و اجرای آن و معرفی نفرات برتر در مراسم رسمی برای معلمان دوره‌های اول و دوم متوسطه برگزار گردد.

References

منابع

- دریکوندی، زهرا و خزائی، آذر. (۱۳۹۵). اثربخشی طراحی آموزشی مبتنی بر الگوی آشور بر یادگیری و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان. *فناوری برنامه درسی*، ۱(۱)، ۸۹-۷۷.
- ریگی، عاطفه. (۱۳۹۲). *مقایسه ارزیابی عملکرد معلمان از طریق داده‌های صوتی تصویری با سایر روش‌های موجود ارزیابی عملکرد تدریس*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه کردستان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی رشته علوم تربیتی.
- سبحانی نژاد، مهدی و سربازیان اسفندآباد، رقیه. (۱۳۹۷). *ارزشیابی وضعیت یاددهی - یادگیری معلمان دوره ابتدایی شهر یزد بر اساس مدل آشور و ویژگی‌های جمعیت شناختی. مطالعات برنامه درسی*، ۱۳(۴۸)، ۸۴-۶۳.
- صفری، اکرم، عبدالهی، بیژن و صبوری، فاطمه. (۱۳۹۸). همکاری بین معلمان مدرسه و ارتقای کیفیت فرآیند یاددهی - یادگیری. *فصلنامه مدیریت مدرسه*، ۷(۳)، ۱۹۳-۱۸۰.
- مقامی، حمیدرضا، رجبیان ده زیره، مریم و شریفاتی، سکینه. (۱۳۹۹). تأثیر چندرسانه‌ای آموزشی مبتنی بر الگوی آشور بر جو انگیزشی درک شده و بهزیستی ذهنی دانشجویان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۵)، ۱۲۷-۱۰۷.
- مهرورز، محبوبه، علی‌آبادی، خدیجه، عبدلی، سمانه و مرادی، مهسا. (۱۳۹۴). *مقایسه تأثیر روش آموزش مبتنی بر الگوی طراحی آموزشی دیک و کری و الگوی طراحی آموزشی بایبی بر انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۵(۱۰)، ۳۰-۱۱.
- Abdulrahaman, M. D., Faruk, N., Oloyede, A. A., Surajudeen-Bakinde, N. T., Olawoyin, L. A., Mejabi, O. V., ... & Azeez, A. L. (2020). Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review. *Heliyon*, 6(11): e05312.

- Alemdag, E., & Cagiltay, K. (2018). A systematic review of eye tracking research on multimedia learning. *Computers & Education*, 125, 413-428.
- Altun, S., Yabaş, D., & Nayman, H. B. (2021). Teachers' Experiences on Instructional Design Based Professional Development: A Narrative Inquiry. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(1): 35-50.
- Apino, E., & Retnawati, H. (2017). Developing instructional design to improve mathematical higher order thinking skills of students. In *Journal of Physics: Conference Series*. 812(1): IOP Publishing.
- Asad, E. M. M., Hassan, R. B., & Sherwani, E. F. (2014). Instructional models for enhancing the performance of students and workforce during educational training. *Academy Arena*, 6(3): 27-31.
- Batir, Z., & Sadi, Ö. (2021). A Science Module Designed Based on the Assure Model: Potential Energy. *Journal of Inquiry Based Activities*, 11(2): 111-124.
- Cagiltay, K., Cakir, H., Karasu, N., Islim, O. F., & Cicek, F. (2019). Use of educational technology in special education: Perceptions of teachers. *Participatory Educational Research*, 6(2): 189-205.
- Chen, C. Y., & Chung, W. L. (2011). Research on the learning effects of multimedia assisted instruction on Mandarin vocabulary for Vietnamese students: A preliminary study involving e-learning system. *Educational Research and Reviews*, 6(17): 919-927.
- Derikvandi, Z., & Khazaei, A. (2016). The effectiveness of educational design based on the Ashur model on learning and motivating students' progress. *Curriculum Technology*, 1(1): 77-89. [In Persian]
- Guan, N., Song, J., & Li, D. (2018). On the advantages of computer multimedia-aided English teaching. *Procedia computer science*, 131, 727-732. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.04.317>
- Heinich, R., Molenda, M., Russell, J., & Smaldino, S. (1999). *Instructional media and technologies for learning*. (6th ed.) Upper Saddle River, NJ: Prince Hall.
- Karakis, H., Karamete, A., & Okcu, A. (2016). The Effects of a Computer-Assisted Teaching Material, Designed According to the ASSURE Instructional Design and the ARCS Model of Motivation, on Students' Achievement Levels in a Mathematics Lesson and Their Resulting Attitudes. *European Journal of Contemporary Education*, 15(1): 105-113.
- Kim, D., & Downey, S. (2016). Examining the Use of the ASSURE Model by K-12 Teachers. *Computers in the Schools*, 33(3): 153-168.
- Maghami, H., Rajabian Deh Zireh, M., & Sharifati, S. (2019). The effect of educational multimedia based on the Assure model on the perceived motivational atmosphere and mental well-being of students. *Two Quarterly Journals of Cognitive Strategies in Learning*, 8(15): 107-127. [In Persian].
- Megaw, A. E. (2006). *Deconstructing the Heinich, Molenda, Russell, and Smaldino instructional design model*.

- Mehrvarz, M., Aliabadi, Kh., Abdoli, S. & Moradi, M. (2014). Comparison of the effect of teaching methods based on Dick and Carey's educational design model and Bybee's educational design model on students' motivation and learning. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 5(10): 11-30. [In Persian].
- Mustafa, M. B., Nordin, M. B., & Razzaq, A. B. A. (2020). Structural Equation Modelling Using AMOS: Confirmatory Factor Analysis for Taskload of Special Education Integration Program Teachers. *Univers. J. Educ. Res*, 8(1): 127-133.
- Özdilek, Z. (2018). *ASSURE modeline dayalı fen öğretimi [Science education based on the ASSURE model]*. In O. Karamustafaoğlu, Ö. Tezel, & U. Sarı (Eds.), *Güncel yaklaşım ve yöntemlerle etkinlik destekli fen öğretimi [Activity supported science education with current approaches and methods]* (pp. 401-424). Pegem Akademi.
- Puad, L. M. A. Z., & Ashton, K. (2021). Teachers' views on classroom-based assessment: an exploratory study at an Islamic boarding school in Indonesia. *Asia Pacific Journal of Education*, 41(2): 253-265.
- Rayanto, Y. H., & Supriyo, S. (2021). Teaching Classroom Management Subjects Through the Implementation of Assure Model Instructional Design. *ELT Worldwide: Journal of English Language Teaching*, 8(2): 403-408.
- Rigi, A. (2012). *Comparison of evaluation of teachers' performance through audio-visual data with other existing methods of teaching performance evaluation*, master's thesis in the field of educational sciences, educational planning, University of Kurdistan, faculty of literature and humanities, field of educational sciences. [In Persian].
- Safari, A., Abdollahi, B., & Sabouri, F. (2018). Cooperation between school teachers and improving the quality of the teaching-learning process. *School Management Quarterly*, 7(3), 180-193. [In Persian].
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L., Russell, J. D., & Mims, C. (2015). *Instructional technology and media for learning (10th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Sobhaninejad, M., & Sarbazian Esfandabad, R. (2017). Evaluation of the teaching-learning situation of primary school teachers in Yazd based on the Assure model and demographic characteristics. *Curriculum Studies*, 13(48): 63-84. [In Persian].