

بررسی تأثیر آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان

احسان کشت‌ورز کندازی^۱، عباس اناری نژاد^۲

پذیرش: ۹۸/۹/۱۴

دریافت: ۹۸/۷/۲۶

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان مرودشت انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان ابتدایی شهرستان مرودشت بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در مدارس محل خدمت خود مشغول به اجرای فرایند درس پژوهی بودند، همچنین معلمان غیردرس پژوهی که در برنامه درس پژوهی شرکت نکرده بودند نیز در این جامعه آماری قرار داشتند. حجم نمونه نیز با استفاده از فرمول کوکران، شامل ۱۶۰ نفر (۸۰ نفر در گروه آزمایش و ۸۰ نفر در گروه کنترل) بود. برای تعیین نمونه آماری این پژوهش، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. داده‌ها با استفاده از پرسش‌نامه استانداردهای توانمندسازی کنتاکی گردآوری شد. روایی ابزار توسط متخصصان و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد که مقدار این آزمون برای کل پرسش‌نامه برابر با ۰/۹۷ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین نمرات توانمندسازی معلمان شرکت کرده در فرایند درس پژوهی و معلمان شرکت نکرده در این فرایند تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که بین نمرات معلمان شرکت کرده و شرکت نکرده در فرایند درس پژوهی در استانداردهای طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، ایجاد و حفظ جو یادگیری، اجرا و انجام تدریس، سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری، ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش، همکاری بیشتر معلمان، فعالیت در جهت تقویت دانش محتوایی و تکنولوژی آموزشی تفاوت معناداری وجود دارد. از این رو می‌توان گفت که درس پژوهی می‌تواند منجر به توسعه توانمندی‌های معلمان شود.

کلیدواژه‌ها: درس پژوهی، معلمان ابتدایی، شهرستان مرودشت، توانمندسازی.

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد مرودشت، ایران، نویسنده مسؤل،

keshtvarzhsan@gmail.com

۲. عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، ایران.

مقدمه

افزایش تغییرات و گسترش مناسبات بین‌المللی چالش‌هایی را برای انسان ایجاد کرده که ضرورت به‌روزرسانی مداوم دانش و دانایی‌محوری را، به‌ویژه در نظام تعلیم و تربیت، گوشزد می‌کند. در جامعه دانایی‌محور، رکن اصلی و اساسی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آنها معلم قرار دارد (نیازآذری، اسماعیلی‌شاد و ربیعی، ۱۳۹۰). معلمان مهم‌ترین نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش محسوب می‌شوند (کشت‌ورز کندازی، ۱۳۹۷). جایگاه معلمان در همه دوره‌های تحصیلی به‌حدی است که بیشتر صاحب‌نظران، بازسازی و اصلاح آموزش و پرورش را بدون وجود معلمان، موفقیت‌آمیز نمی‌دانند (صافی، ۱۳۹۰). همان‌طور که روشن است معلمان در عمل، تنوع وسیعی از نقش‌ها را به عهده دارند؛ به عبارت دیگر، دامنه وظایف حرفه‌ای انجام‌شده توسط معلمان گسترده و فراگیر است؛ اما مهم‌تر از همه این است که ارتقاء یادگیری برای همه دانش‌آموزان در کانون و قلب نقش معلم قرار دارد (دسوس، ماندین، زامپا و ویرجین^۱، ۲۰۰۸).

معلمان در میان دست‌اندرکاران نظام آموزشی، به‌عنوان کارگزاران اصلی صحنه تعلیم و تربیت و در زمره مروجان علم و پرورندگان روح علمی به حساب می‌آیند. این قشر از جامعه فرهنگی به ضرورت و بر اساس نیازهای حرفه‌ای خود، باید با بینش علمی آشنا باشند و کم و بیش از نتایج آن بهره‌مند شوند. یکی از شروط لازم برای تحقق هدف‌های نظام تعلیم و تربیت، دخالت دادن معلمان در شناخت مشکلات فرایند یاددهی-یادگیری است. معلمان باید هم در محتوای خودشان اطلاعات زیادی داشته باشند و هم در دامنه وسیعی از رویکردهای تدریس برای تأمین نیازهای متعدد یادگیری هر دانش‌آموز دارای مهارت باشند؛ لذا باید به معلمان کمک کرد تا یاد بگیرند که به‌صورت هنرمندانه در کار دانش‌آموز مداخله کرده و دانش‌آموزان را برانگیزند. همه این‌ها آنچه را که دانش‌آموزان می‌توانند یاد بگیرند که انجام دهند، تحت تأثیر قرار می‌دهد (کشت‌ورز کندازی و اقبالیان نورانی‌زاده، ۱۳۹۷)؛ در حقیقت، توانمندسازی منابع انسانی کلید توسعه و پیشرفت سازمان‌های آموزشی در مواجهه با تغییرات جهانی است که از معلم به‌عنوان مهم‌ترین عامل تغییر در آموزش و پرورش یاد شده است. توانمندسازی شامل تلاشی هماهنگ در محیط آموزشی، برای افزایش انگیزه ذاتی معلمان است؛ به‌طوری که هر معلم، در بهترین حالت، مایل به دستیابی به آن است. توانمندسازی به‌عنوان یک فرایند، انگیزه درونی معلمان را

1. Dessus, Mandin, Zampa, Virginie

موجب می‌شود تا بهترین توانایی را کسب کنند و در دنیای مدرن امروز از اهمیت حیاتی برخوردار است (توماس^۱، ۲۰۱۷).

توانمندسازی به افراد اجازه می‌دهد دانش خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند، نقش خود را برای ارتقاء خالقیت در شغل افزایش دهند و در جست‌وجوی راه‌های خالقانه برای اصلاح خطاها و بازسازی فرایندهای کاری باشند (احمد، شهزاد، اسلم، باجوا و باهو^۲، ۲۰۱۶). توانمندسازی عملکرد شغلی را افزایش می‌دهد و یک گزینه مدیریت استراتژیک است که می‌تواند کارکنان را به کار و فعالیت فراتر از حد معمول تشویق کند و توانایی آنها را برای پاسخ سریع به خواسته‌های مشتری افزایش دهد. مهم‌تر از همه، توانمندسازی می‌تواند وابستگی کارکنان را به مشاغل خود افزایش دهد (چوی، گاه، آدام و تان^۳، ۲۰۱۶). توانمندسازی معلمان، دامنه‌ای متفاوت از توانمندسازی سایر مشارکت‌کنندگان محیط آموزشی یا کارکنانی که خارج از بخش آموزش فعالیت می‌کنند، دارد و با توجه به میزان توانایی آنان در مشارکت در فرایندهای تصمیم‌گیری مربوط به یادگیری و تدریس فراگیر مدرسه تعریف می‌شود (بالکار^۴، ۲۰۱۵).

لازمه موفقیت تلاش‌های انجام‌شده در زمینه بهسازی آموزش و پرورش، توانمندسازی و افزایش دانش و مهارت معلمان است؛ از این‌رو، در دهه گذشته، کانون بحث و گفت‌وگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، هرچه بیشتر متوجه توانمندسازی معلمان بوده است (ریچتر، کانتر، کلاسمون، لودکه و بایومرت^۵، ۲۰۱۱). دنیای متغیر امروز مستلزم آن است که معلمان در زمینه توانمندسازی، به‌صورت مداوم اطلاعات خود را به‌روز کنند. اهمیت کیفیت توانمندسازی به دلیل تشدید چالش‌های پیش روی معلمان در حرفه معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گانسر^۶، ۲۰۰۲). معلم از آن جهت مورد تأکید است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود و اهداف متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف در نهایت باید به‌واسطه او محقق شود. تعامل مستمر و چهره به چهره معلم با دانش‌آموزان، وی را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می‌دهد که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردار نیست (مهرمحمدی^۷، ۱۳۹۲). معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند

1. Thomas
2. Ahmed, Shahzad, Aslam, Bajwa & Bahoo
3. Choi, Goh, Adam & Tan
4. Balkar
5. Richter, Kunter, Klusmann, Ludtke and Baumert
6. Ganser
7. Mehrmohammadi

تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی هستند؛ بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکننده تغییر نیز محسوب می‌شوند. این وضعیت دوگانه معلمان، اصلاحات آموزشی، به‌عنوان یکی از عناصر اصلی و معجزه‌آسا، تغییرات، توانمندسازی معلمان را به حوزه‌ای در حال رشد و چالش‌برانگیز تبدیل نموده است (ویلگاس-ریمرس^۱، ۲۰۰۳)؛ اما آنچه در کانون این تلاش‌ها، به‌منظور شناخت توانمندسازی مشترک است یادگیری معلمان، یادگیری چگونه یاد گرفتن و انتقال دانش به عمل برای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان است (آوالس^۲، ۲۰۱۰).

از دیدگاه (کویتسکی^۳، ۲۰۱۶)، توانمندسازی معلمان اغلب به‌عنوان سنگ‌زیربنای همه تلاش‌های اصلاح‌گرانه آموزشی شناخته می‌شود. برای ایجاد تغییرات سازمان‌یافته‌ای که در نهایت منجر به افزایش سطح کارایی دانش‌آموزان شود باید تمام معلمان در خلال عمر کاری خود به‌عنوان یک مسؤولیت شغلی، به توانمندسازی مؤثر، مستمر و مناسب بپردازند. توجه به این امر باعث می‌شود که معلمان پایه‌پای تغییرات اجتماعی پیش بروند و خود را با مقتضیات زمان تطبیق دهند. از نظر فضلی^۴ (۱۳۹۲)، توانمندسازی مؤثر، نگرش‌ها و مهارت‌های شغلی معلمان را ارتقاء می‌دهد تا آنها به‌طور منظم یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند و در نهایت تغییر مؤثری در کلاس درس ایجاد شود. توانمندسازی با کیفیت بالا، عنصری اصلی در هر طرح نوین برای ارتقاء سطح تعلیم و تربیت است (گوسکی^۵، ۲۰۰۹). توانمندسازی معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا این که بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند (همان، ۲۰۰۰). این تعریف دامنه وسیعی برای توانمندسازی معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توانمندسازی، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری توانمندسازی را مداخله‌ای کوتاه‌مدت نمی‌دانند؛ بلکه توانمندسازی معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در بر می‌گیرد (ریچتر و همکاران، ۲۰۱۱).

صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلفی برای تعریف و تعیین شاخص‌های توانمندسازی معلمان کوشیده‌اند (کاینند و گروسمنس^۶، ۲۰۱۶). یادگیری حرفه‌ای، مشارکت برای یادگیری و مهارت در فهم

1. Villegas-Reimers
2. Avalos
3. Cobitski; Cited in Department of Education Elementary Education
4. Fazli
5. Guskey
6. Kyndt, Grosemans

جمعی دانش‌آموزان را به‌عنوان مؤلفه‌های توانمندسازی معلم دانسته‌اند (دریل، جان و بری^۱، ۲۰۱۲) دانش موضوعی^۲، دانش تربیتی^۳ و دانش تربیتی موضوعی^۴ را سه عنصر اثرگذار در توانمندسازی معلمان تعیین کرده‌اند. در این بین، وزن دانش تربیتی موضوعی بیش از دو عنصر دیگر است. هانتلی^۵ (۲۰۰۸) سه مشخصه دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای؛ باب، برکلمنس، کورتاگن و وابلز^۶، (۲۰۰۵) پنج عامل دانش تخصصی، ارتباطات، سازمان‌دهی، پداگوژی و صلاحیت رفتاری؛ نادری، حاجیزاد، شریعت‌مداری و سیف‌نراقی (۱۳۹۰) مؤلفه‌های روش‌های تدریس و ارزشیابی، مؤلفه‌های روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی را برمی‌شمارند.

یک نمونه از فعالیت‌های مربوط به توانمندسازی معلمان، روشی است که ژاپنی‌ها در ابداع و به‌کارگیری آن پیش‌تاز محسوب می‌شوند و امروزه با نام درس پژوهی شناخته می‌شود. آنچه در ژاپن و برخی از کشورهای دیگر با نام درس پژوهی مورد استفاده قرار گرفته و هم‌اکنون نیز در جریان است، تلاشی در جهت بهبود فعالیت‌های آموزشی از طریق مشارکت با هم‌متایان و همکاران است. درس پژوهی^۷ به‌عنوان یکی از عناصر تأثیرگذار در امر کیفیت‌بخشی به آموزش و پرورش شناخته شده است. درس پژوهی الگوی عملی بازمینی مداوم الگوهای ذهنی و بازانديشی مشارکتی عمل کارگزاران آموزشی و الگویی مؤثر برای بهبود مستمر آموزش در مدرسه است (سرکارآرانی^۸، ۲۰۱۵). گروه‌های بررسی می‌کنند که چگونه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند و چه نوع تدریسی باعث تداوم یادگیری در آنها می‌شود؟ این طرح که در دنیا به نام کشور ژاپن شناخته شده، تلاش می‌کند از مدارس «سازمانی یادگیرنده»^۹ بسازد به‌گونه‌ای که معلمان در هسته‌های کوچک پژوهش، با درک عمیق‌تر در دانسته‌های خود، یادگیری معنادارتری در دانش‌آموزان ایجاد کنند. معلمان در این روش، خود را در چرخه بهبود تدریس که بر برنامه‌ریزی، مشاهده و اصلاح طرح درس متمرکز است، درگیر می‌کنند. زمانی که معلمان به تدریس مشغول‌اند، فرصت کمی برای چنین تمرکزی دارند. بررسی چگونگی تفکر و یادگیری

1. Driel, Jan and Berry
2. Thematic knowledge
3. Educational knowledge
4. Subjective educational knowledge
5. Huntly
6. Bob, Brekelmans, Korthagen, Wubbels
7. Lesson study
8. Sarkar Arani
9. learning organization

دانش‌آموزان بخشی از درس پژوهی است که در آن معلمان، بیشتر متوجه احساسات دانش‌آموزان می‌شوند (استیپانک^۱ و همکاران، ۲۰۰۷). گروه‌های درس پژوهی با کنکاش علمی و تبدیل دانش به دست‌آمده (بعد دانشی^۲)، به عمل تدریس (بعد مهارتی^۳)، در برابر وظیفه و جایگاه خود، احساس رضایت خاطر (بعد نگرشی^۴) پیدا می‌کنند (لويس و پری،^۵ ۲۰۰۶).

با ورود برنامه‌هایی مانند درس پژوهی به آموزش و پرورش در راستای تحول و نوآوری در نظام آموزشی کشور، می‌توان فاصله نظریه و عمل را در امر آموزش از بین برد، به طوری که دانش و علم معلمان در حیطه آموزش و تدریس بیشتر به صورت عملی در کلاس اجرا شود که این امر خود نیز باعث افزایش سطح کیفیت آموزشی می‌شود (فرناندز و یوشیدا^۶، ۲۰۰۴). پژوهشگران دریافته‌اند که در برنامه‌های مؤثر توانمندسازی، تجارب یادگیری معطوف به محتوایی خاص و روش تدریس، مرتبط با آموزش آن محتوا است؛ این برنامه‌ها حاوی تجارب یادگیری فعال برای معلمان هستند؛ آنها با فعالیت مشارکتی معلمان در گروه‌های یادگیری مرتبط هستند؛ تجربه یادگیری اولیه با آماده‌سازی مداوم، الگوسازی و بازخورد تأملی پشتیبانی می‌شود و فعالیت‌های آنها در واقعیت آموزش روزانه گنجانده می‌شود (دارلینگ-هاموند^۷ و همکاران، ۲۰۰۹). از آنجا که درس پژوهی نیز از ویژگی‌های فوق برخوردار است، برای توانمندسازی معلمان، روش مناسبی است. درس پژوهی به عنوان مدلی از سازمان یادگیرنده در نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف تا حدود زیادی توانسته است موفق عمل کند. درس پژوهی به کارگزاران آموزشی کمک می‌کند تا پیش‌فرض‌های ذهنی خود را بکاوند، مهارت‌های گفت‌وگو با خود و دیگران را ترویج کنند، از خود به عنوان آموزگار و دیگران بیاموزند، به بازاندیشی مستمر در رفتار خود بپردازند و با آزمون مداوم تجربه‌ها، بهسازی الگوهای ذهنی و تبدیل آنها به دانش حرفه‌ای و قابل دسترس برای همه، به نوآوری در آموزش، یادگیری برای غنی‌سازی یادگیری و آموزش برای یادگیری اثربخش یاری رسانند (سرکارآرانی، ۲۰۱۵). با توجه به مؤلفه‌های مطرح شده در زمینه

1. Stepanak
2. Knowledge dimension
3. Skillful dimension
4. Emotional dimension
5. Lewis & Perry
6. Fernandez and Yoshida
7. Darling-Hammond

توانمندسازی و از طرفی ویژگی‌های درس پژوهی، به نظر می‌رسد این روش پژوهش بر توانمندسازی معلم تأثیرگذار باشد. نامداری پزمان، قربانیان، قنبری و بصیری^۱ (۱۳۹۶). در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که چون در برنامه درس پژوهی، تمرکز بر فرایند یاددهی-یادگیری است، ایجاد فرصت‌ها و جوّ یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان در هسته اصلی این برنامه قرار دارد که از مصادیق توانمندسازی است. حوریزاد^۲، (۱۳۸۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که درس پژوهی، پژوهشی است که بر چرخه یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی استوار است و به همکاری و مشارکت گروهی معلمان در فعالیت‌های یادگیری کمک می‌کند. خاکباز، فدایی و موسی‌پور^۳ (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان دادند که درس پژوهی می‌تواند به‌عنوان الگویی مطلوب در توانمندسازی معلمان مطرح گردد. پژوهش لیم، لی، سابتو و هارن^۴ (۲۰۱۶)؛ به نقل از بختیاری^۵ (۱۳۹۶) نشان داد درس پژوهی منجر به کاهش شکاف موفقیت در دروس ریاضی و علوم می‌شود؛ همچنین درس پژوهی از طریق گسترش دانش آموزگاران، ایجاد ارتباط مناسب و بهبود مواد آموزشی باعث ارتقاء کیفیت تدریس می‌شود. لویس^۶ (۲۰۰۲) به بررسی ده درس علوم در ژاپن پرداخت. او که به مدت ده سال به بررسی درس پژوهی در آمریکا پرداخته، بیان می‌کند درس پژوهی صرفاً تقلیدی از ژاپنی‌ها نیست، بلکه راهی برای توانمندسازی معلمان و بهبود یادگیری دانش‌آموزان است. ساگر^۷ (۱۹۹۲) اشاره می‌کند که معلمان نسبت به بسیاری از متخصصان در زمینه‌های خارج از آموزش و پرورش، منزوی‌تر هستند و از تعامل و همکاری با یکدیگر در سراسر روز لذت کمتری می‌برند؛ از این رو، یکی از روش‌هایی که به توانمندسازی معلمان و خارج شدن آنها از این انزوا کمک می‌کند، درس پژوهی است. تعامل بین معلمان، استفاده از تجارب معلمان باتجربه و همکاری و مشارکت فعال، کلید اصلی موفقیت در درس پژوهی است. بوزینسکی و هانسن^۸ (۲۰۱۰) در یک مطالعه موردی کیفی، پیامدهای توانمندسازی را مطالعه نموده‌اند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که توانمندسازی معلمان موجب افزایش دانش محتوایی آنان، استفاده از روش درس پژوهی در کلاس و بهبود نمرات دانش‌آموزان در آزمون‌های استاندارد می‌شود.

1. Namdari, Gorbaniyan, Ghanbari and Basiri
2. Hoorizad
3. Khakbaz, Fadaee and Mosapour
4. Lim, Lee, Saito, and Haron
5. Bakhtiari
6. Lewis
7. Sagor
8. Buczynski and Hansen

آگاهی از میزان تأثیر این برنامه بر هدف اصلی آن یعنی توانمندسازی، ضرورتی است که باید ارزیابی شود؛ از این رو، پژوهش حاضر در پی آن است تا مشخص کند آیا آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان و مؤلفه‌های آن شامل طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی آموزشی، ایجاد و حفظ جو یادگیری، اجرا و انجام تدریس، سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری، ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش، همکاری با همکاران، والدین و دیگران، فعالیت در جهت توانمندسازی، دانش محتوایی و تکنولوژی آموزشی معلمان آموزش و پرورش شهرستان مرودشت تأثیر داشته است؟ برای این منظور سؤال‌های پژوهشی زیر طراحی و بررسی شدند:

- آیا آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی بر طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی معلمان مجری درس پژوهی تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی به ایجاد و حفظ جو یادگیری در کلاس درس توسط معلمان مجری درس پژوهی تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی بر نحوه تدریس معلمان مجری تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی بر نحوه ارزیابی و انعکاس یادگیری توسط معلمان مجری درس پژوهی تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی بر نحوه ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش توسط معلمان مجری درس پژوهی تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی بر همکاری بیشتر معلمان مجری آن با سایر همکاران خود، والدین و دیگران، تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی بر فعالیت بیشتر در جهت توانمندسازی معلمان مجری، تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی بر دانش محتوایی معلمان مجری تأثیر دارد؟
- آیا آموزش درس پژوهی بر استفاده بهتر و بیشتر از تکنولوژی آموزشی توسط معلمان مجری درس پژوهی تأثیر دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، پژوهش کاربردی و از نظر روش، پژوهش یک طرح شبه‌آزمایشی، به شیوه پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. در این پژوهش برای جلوگیری از تبادل اطلاعات

بین گروه‌های کنترل و آزمایش، از مدرسه‌ای که گروه آزمایش در آن وجود داشت، گروه کنترل انتخاب نشد.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان مرد و زن مقطع ابتدایی شهرستان مرودشت که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در مدارس محل خدمت خود مشغول به اجرای فرایند درس پژوهی بودند و همچنین معلمان غیردرس پژوهی که در برنامه درسی پژوهی شرکت نکردند، بود. تعداد جامعه آماری ۲۷۴ نفر بوده است که از این تعداد ۱۷۲ نفر معلمان زن و ۱۰۲ نفر از معلمان مرد بودند که در ۵۴ تیم درس پژوهی فعالیت نمودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد که دلیل این انتخاب محدودیت‌های پژوهش از لحاظ شرایط خاص کنترل متغیرهای اثرگذار، مسائل اداری، رضایت آزمودنی‌ها و امکانات و افراد شرکت‌کننده در تدریس پژوهی بود. حجم نمونه مورد پژوهش با استفاده از فرمول کوکرال، شامل ۱۶۰ نفر (۸۰ نفر در گروه آزمایش و ۸۰ نفر در گروه کنترل) بود. تعداد ۸۰ نفر از معلمان شرکت‌کننده در برنامه درس پژوهی در قالب ۹ گروه طبق لیست و برنامه‌ریزی برای شرکت در کارگاه آموزش درس پژوهی از طریق اداره آموزش و پرورش معرفی شدند که به‌عنوان گروه آزمایش در پژوهش مشارکت داده شدند و تعداد ۸۰ نفر هم از معلمان غیردرس پژوهی که در فرایند درس پژوهی مشارکت نکرده بودند به‌عنوان گروه کنترل از مدارس مختلف سطح شهر به‌صورت تصادفی انتخاب شدند.

روش اجرا

این پژوهش یک متغیر مستقل (آموزش درس پژوهی) داشت که تأثیر آن بر توانمندسازی معلمان و مؤلفه‌های آن به‌عنوان متغیرهای وابسته بررسی شد. کل فرایند پژوهشی در چهار مرحله به شرح زیر اجرا شد:

مرحله آماده‌سازی: در این مرحله مقدمات اجرای آزمایش فراهم شد. در ابتدا با توجه به

هماهنگی‌های انجام گرفته با مراجعه به اتاق تکنولوژی و گروه‌های آموزشی اداره آموزش و پرورش شهرستان مرودشت و دریافت لیست اسامی شرکت‌کنندگان در درس پژوهی، نمونه آماری پژوهش (گروه آزمایش) انتخاب شد. سپس اقدام به فراهم نمودن زمینه‌های لازم برای اجرای یک دوره آموزشی ضمن خدمت ۱۸ ساعته برای نمونه آماری و تعیین مکان و زمان مناسب برای اجرای دوره شد. در ادامه با ارائه نامه رسمی از سوی مدیریت محترم آموزش و پرورش مرودشت، نمونه آماری

جهت شرکت در دوره آموزشی درس پژوهی دعوت شدند. همچنین در این مرحله گروه کنترل نیز با توجه به افرادی که در فرایند درس پژوهی شرکت نکرده بودند، انتخاب شدند.

مرحله پیش آزمون: در اولین جلسه اجرای دوره آموزشی، پیش آزمون از گروه آزمایش اخذ شد؛ این کار برای گروه کنترل نیز قبلاً انجام شده بود.

مرحله اجرا: طول اجرای دوره آموزشی درس پژوهی برای نمونه آماری ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود که طی دو هفته (روزهای پنج‌شنبه و جمعه) در یکی از مدارس مجهز به امکانات مناسب آموزشی و رفاهی برگزار شد. طی این جلسات با حضور یکی از مدرسان منطقه‌ای درس پژوهی (محقق)، شیوه‌نامه جشنواره درس پژوهی، چگونگی اجرا و انتخاب موضوع مناسب، تشریح کامل چگونگی گزارش‌نویسی و مستندسازی، بررسی فرم‌های داوری و سایر موارد لازم بررسی شد. سپس معلمان برای شروع فرایند درس پژوهی در گروه‌های سه تا شش نفره به مدارس محل کار خود رفتند. مدرس مربوطه (محقق) از طریق حضور مستمر در مدارس جهت کنترل کیفیت اجرای فرایند و ارائه راهنمایی‌های لازم، نظارت کاملی بر کار گروه‌ها داشت و اجرای درس پژوهی سه ماه به طول انجامید.

مرحله پس آزمون: پس از اجرای کامل فرایند درس پژوهی و ارائه گزارش‌های لازم، با هماهنگی مدیریت محترم اداره آموزش و پرورش شهرستان، اقدامات لازم جهت اجرای پس آزمون از گروه‌های آزمایش و کنترل انجام شد.

ابزار سنجش

پرسش‌نامه استاندارد توانمندسازی معلمان: برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه استاندارد «توانمندسازی معلمان» استفاده شد که ۴۷ سؤال و نه مؤلفه را مورد سنجش قرار می‌دهد و برای سنجش هر یک از مؤلفه‌ها از عبارات مختلفی در دسته‌های جداگانه استفاده شده است. شیوه نمره‌گذاری پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت، از پنج مقیاس خیلی کم (۱)، کم (۲)، متوسط (۳)، زیاد (۴) و خیلی زیاد (۵) تدوین شده است. این پرسش‌نامه در ایالت کنتاکی آمریکا توسط گروه استانداردهای توانمندسازی آموزشی^۱، برای ارائه گواهی توانمندسازی به معلمان ابتدایی، در ژوئن ۱۹۹۳ طراحی شده و تاکنون بارها مورد بازبینی و تجدید نظر قرار گرفته است (مقیمی و رمضان^۲، ۱۳۹۱). مؤلفه‌های این

1. Kentucky Education Professional Standards Board
2. Moghimi and Ramezan

پرسش نامه عبارت‌اند از طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی شامل ۶ گویه، ایجاد و حفظ جو یادگیری شامل ۶ گویه، اجرا و انجام تدریس شامل ۱۱ گویه، سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری شامل ۳ گویه، ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش شامل ۳ گویه، همکاری معلمان شامل ۳ گویه، فعالیت در جهت توانمندسازی شامل ۳ گویه، دانش محتوایی شامل ۳ گویه و تکنولوژی آموزشی شامل ۹ گویه. در پژوهش حاضر، روایی پرسش‌نامه توسط سه نفر از استادان صاحب‌نظر دانشگاه فرهنگیان شیراز مورد بررسی قرار گرفت. همچنین، پایایی پرسش‌نامه نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، بررسی و برای هر یک از مؤلفه‌های طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، ایجاد و حفظ جو یادگیری، اجرا و انجام تدریس، سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری، ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش، همکاری معلمان، فعالیت در جهت توانمندسازی، دانش محتوایی و تکنولوژی آموزشی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۲، ۰/۹۰، ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۸۴ و ۰/۹۱ به دست آمد. ضریب پایایی کل پرسش‌نامه نیز ۰/۹۷ به دست آمد. در این پژوهش، داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویرایش ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در بخش آمار توصیفی، از آماره‌های میانگین و انحراف استاندارد و در قسمت آمار استنباطی برای تحلیل سؤالات، از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱، شاخص‌های توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد.

جدول (۱): میانگین و انحراف معیار متغیر توانمندسازی معلمان و مؤلفه‌های آن در گروه‌های مورد مطالعه

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
توانمندسازی	پیش‌آزمون	۴۵	۱۸۰/۹۳	۲۱/۹۲	۱۳۳	۲۲۴
		۴۵	۱۷۲/۶۰	۱۲/۹۱	۱۴۷	۲۱۱
	پس‌آزمون	۴۵	۲۱۳/۶۹	۱۳/۶۳	۱۶۶	۲۲۹
		۴۵	۱۷۵/۱۸	۱۲/۱۸	۱۴۶	۲۱۱
طرح‌ریزی و برنامه‌ریزی آموزشی	پیش‌آزمون	۴۵	۲۲/۶۲	۳/۱۴	۱۵	۲۹
		۴۵	۲۱/۸۹	۲/۶۰	۱۹	۲۹
	پس‌آزمون	۴۵	۲۶/۷۸	۲/۱۴	۲۳	۳۰

۲۹	۱۹	۲/۴۹	۲۱/۹۳	۴۵	کنترل		
۳۰	۱۷	۲/۹۹	۲۴/۲۷	۴۵	آزمایش	پیش آزمون	ایجاد و حفظ جو یادگیری
۲۸	۲۰	۱/۸۹	۲۲/۹۸	۴۵	کنترل		
۳۰	۲۱	۲/۲۴	۲۷/۵۸	۴۵	آزمایش	پس آزمون	
۲۸	۱۸	۱/۹۵	۲۳/۱۸	۴۵	کنترل		
۵۴	۳۱	۵/۸۶	۴۳	۴۵	آزمایش	پیش آزمون	اجرا و انجام تدریس
۵۰	۳۵	۲/۴۶	۴۰/۹۵	۴۵	کنترل		
۵۵	۳۷	۲/۶۴	۵۰/۱۱	۴۵	آزمایش	پس آزمون	
۵۰	۳۵	۲/۲۶	۴۱/۷۶	۴۵	کنترل		
۱۵	۶	۱/۹۲	۱۱/۷۶	۴۵	آزمایش	پیش آزمون	سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری
۱۴	۹	۱/۱۸	۱۱/۰۲	۴۵	کنترل		
۱۵	۱۰	۱/۱۵	۱۴/۰۴	۴۵	آزمایش	پس آزمون	
۱۴	۹	۱/۲۸	۱۰/۸۹	۴۵	کنترل		
۱۴	۸	۱/۶۸	۱۱/۴۰	۴۵	آزمایش	پیش آزمون	ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش
۱۵	۸	۱/۱۸	۱۰/۸۰	۴۵	کنترل		
۱۵	۱۰	۱/۲۵	۱۳/۶۲	۴۵	آزمایش	پس آزمون	
۱۵	۸	۱/۱۲	۱۱/۰۹	۴۵	کنترل		
۱۵	۸	۱/۸۹	۱۱/۸۹	۴۵	آزمایش	پیش آزمون	همکاری با همکاران، والدین و دیگران
۱۴	۹	۱/۱۲	۱۰/۹۸	۴۵	کنترل		
۱۵	۱۱	۱/۳۴	۱۳/۴۴	۴۵	آزمایش	پس آزمون	
۱۴	۹	۱/۰۷	۱۰/۹۳	۴۵	کنترل		
۱۵	۹	۱/۷۴	۱۲/۳۸	۴۵	آزمایش	پیش آزمون	فعالیت در جهت توانمندسازی
۱۳	۱۰	۰/۸۱	۱۱/۲۰	۴۵	کنترل		
۱۵	۱۰	۱/۲۵	۱۳/۹۳	۴۵	آزمایش	پس آزمون	
۱۳	۱۰	۰/۷۹	۱۱/۵۱	۴۵	کنترل		
۱۴	۶	۲/۰۸	۱۰/۲۴	۴۵	آزمایش	پیش آزمون	دانش محتوایی
۱۴	۹	۱/۳۴	۹/۸۹	۴۵	کنترل		
۱۵	۹	۱/۳۶	۱۳/۳۳	۴۵	آزمایش	پس آزمون	
۱۴	۹	۱/۳۸	۱۰/۳۶	۴۵	کنترل		

تکنولوژی آموزشی	پیش آزمون	آزمایش	۴۵	۳۳/۳۸	۶/۲۶	۲۰	۴۵
		کنترل	۴۵	۳۲/۸۹	۳/۶۹	۲۳	۴۲
	پس آزمون	آزمایش	۴۵	۴۰/۸۴	۲/۸۹	۳۳	۴۵
		کنترل	۴۵	۳۳/۵۳	۳/۶۳	۲۲	۴۱

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار متغیر توانمندسازی در پیش‌آزمون گروه آزمایش ۱۸۰/۹۳ و ۲۱/۹۲ و در گروه کنترل ۱۷۲/۶۰ و ۱۲/۹۱ به‌دست آمده است؛ همچنین میانگین و انحراف معیار پس‌آزمون گروه آزمایش ۲۱۳/۶۹ و ۱۳/۶۳ و گروه کنترل ۱۷۵/۱۸ و ۱۲/۱۸ به‌دست آمد؛ به‌عبارت دیگر، گروه آموزش نسبت به گروه کنترل بعد از دریافت مداخله و در مرحله پس‌آزمون از توانمندی بالاتری برخوردار است. میانگین و انحراف معیار مربوط به مؤلفه‌های توانمندسازی معلمان نیز نشان می‌دهد که معلمان گروه آزمایش در مقایسه با معلمان گروه کنترل در پس‌آزمون اجرا شده دارای میانگین بالاتری هستند.

سؤال: آیا آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان تأثیر دارد؟

برای بررسی تأثیر آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان از تحلیل کوواریانس تک متغیره (ANCOVA) استفاده شد. متغیر مستقل این سؤال، گروه (آزمایش و کنترل) و متغیر وابسته نمره پس‌آزمون توانمندسازی معلمان، همچنین کووریت (هم‌پراش) نیز نمره پیش‌آزمون توانمندسازی معلمان در نظر گرفته شد. پیش از انجام تحلیل کوواریانس از برآورده شدن پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع متغیر وابسته، نبود داده‌های پرت و همگنی واریانس متغیر وابسته در داخل گروه‌ها اطمینان حاصل شد. آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس متغیر وابسته ($F=۰/۶۲۵$) به‌دست آمده است که از لحاظ آماری معنادار نیست ($p>۰/۰۵$)؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که فرض همگنی واریانس متغیر وابسته در داخل گروه‌ها رعایت شده است.

جدول (۲): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت نمرات توانمندسازی در گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری (sig)
کووریت	۱۲۲۷/۰۴	۱	۱۲۲۷/۰۴	۷/۹۲۶	۰/۰۰۶
بین گروه	۳۴۳۵۴/۶۳۹	۱	۳۴۳۵۴/۶۳۹	۲۲۱/۹۰۳	۰/۰۰۱
خطا	۱۳۴۶۹/۱۸	۸۷	۱۵۴/۸۱۸		
کل	۳۴۵۰۴۵۵	۹۰			

جدول ۱، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت نمرات توانمندسازی در گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار F برای اثر کووریت برابر با ۷/۹۲۶ و معنادار ($P < ۰/۰۱$) و مقدار F برای تأثیر درس پژوهی برابر با ۲۲۱/۹۰۳ و معنادار ($P < ۰/۰۰۱$) به‌دست آمده است؛ از این رو، می‌توان گفت که توانمندسازی قبلی (پیش‌آزمون) بر نمرات پس‌آزمون دارای تأثیر است؛ همچنین، درس پژوهی دارای اثر معناداری بر توانمندسازی معلمان بوده است.

جدول (۳): نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت نمرات مؤلفه‌های توانمندسازی در گروه‌های آزمایش و کنترل

مؤلفه	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	F	معناداری (sig)
طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی	کووریت	۲۳/۸۱	۱	۲۳/۸۱	۴/۵۷۵	۰/۰۳۵
	بین گروه	۵۴۸/۲۰۱	۱	۵۴۸/۲۰۱	۱۰۵/۳۳۸	۰/۰۰۱
	خطا	۴۵۲/۷۶۸	۸۷	۵/۲۰۴		
ایجاد و حفظ جو یادگیری	کووریت	۶/۲۵۷	۱	۶/۲۵۷	۱/۴۲۸	۰/۲۳۵
	بین گروه	۴۳۳/۸۱۲	۱	۴۳۳/۸۱۲	۹۸/۹۸۲	۰/۰۰۱
	خطا	۳۸۱/۲۹۹	۸۷	۴/۳۸۳		
نحوه اجرا و انجام تدریس	کووریت	۶۹/۹۹۲	۱	۶۹/۹۹۲	۶/۲۲۱	۰/۰۱۵
	بین گروه	۱۶۴۰/۸۱۴	۱	۱۶۴۰/۸۱۴	۱۴۵/۸۴۸	۰/۰۰۱
	خطا	۹۷۸/۷۶۳	۸۷	۱۱/۲۵		
نحوه سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری	کووریت	۱/۳۵۶	۱	۱/۳۵۶	۰/۹۱۴	۰/۳۴۲
	بین گروه	۲۲۰/۲۹۵	۱	۲۲۰/۲۹۵	۱۴۸/۵۷۱	۰/۰۰۱
	خطا	۱۲۹	۸۷	۱/۴۸۳		

۰/۰۰۱	۱۱/۲۳۲	۱۴/۲۴	۱	۱۴/۲۰۴	کوریث	نحوه ارزیابی و انعکاس یادگیری
۰/۰۰۱	۱۲۴/۲۱۵	۱۵۷/۰۸	۱	۱۵۷/۰۸	بین گروه	
		۱/۲۶۵	۸۷	۱۱۰/۰۱۸	خطا	
۰/۸۳	۰/۰۴۶	۰/۰۶۹	۱	۰/۰۶۹	کوریث	همکاری بیشتر معلمان مجری با سایرین
۰/۰۰۱	۸۸/۵۶۱	۱۳۲/۱۷۱	۱	۱۳۲/۱۷۱	بین گروه	
		۱/۴۹۲	۸۷	۱۲۹/۸۴۲	خطا	
۰/۰۰۹	۷/۲۰۲	۷/۳۴۳	۱	۷/۳۴۳	کوریث	فعالیت بیشتر در زمینه توانمندسازی
۰/۰۰۱	۱۳۴/۱۹۲	۱۳۲/۷۷۷	۱	۱۳۴/۷۷۷	بین گروه	
		۱/۰۲	۸۷	۸۸/۷۰۱	خطا	
۰/۳۸۱	۰/۷۷۷	۱/۷۴۲	۱	۱/۷۴۲	کوریث	دانش محتوایی معلمان
۰/۰۰۱	۱۰۶/۰۴۶	۲۰۰/۹۲۶	۱	۲۰۰/۹۲۶	بین گروه	
		۱/۸۹۵	۸۷	۱۶۴/۸۳۹	خطا	
۰/۰۲۷	۵/۰۵۱	۵۲/۰۸۴	۱	۵۲/۰۸۴	کوریث	استفاده بهتر و بیشتر از تکنولوژی آموزشی
۰/۰۰۱	۱۱۸/۷۱۸	۱۲۲۴/۰۵۷	۱	۱۲۲۴/۰۵۷	بین گروه	
		۱۰/۳۱۱	۸۷	۸۹۷/۰۲۷	خطا	

سوال: آیا آموزش درس پژوهی در مؤلفه‌های طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، نحوه اجرا و انجام تدریس، نحوه ارزیابی و انعکاس یادگیری، فعالیت بیشتر در زمینه توانمندسازی و استفاده بهتر و بیشتر از تکنولوژی آموزشی، موثر بوده است؟

جدول ۳، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس برای بررسی تفاوت نمرات مؤلفه‌های توانمندسازی در گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود اثر کوریث در مؤلفه‌های طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی، نحوه اجرا و انجام تدریس، نحوه ارزیابی و انعکاس یادگیری، فعالیت بیشتر در زمینه توانمندسازی و استفاده بهتر و بیشتر از تکنولوژی آموزشی معنادار بوده است ($P < 0/01$). همچنین، درس پژوهی بر تمام مؤلفه‌های توانمندسازی معلمان دارای تأثیر معناداری است ($P < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در توانمندسازی بیشتر بود. معناداری این آزمون نشان داد که آموزش درس پژوهی بر توانمندسازی معلمان تأثیر داشته است. این یافته‌ها با نتایج

پژوهش‌های لیم و همکاران (۲۰۱۱)، السون و همکاران (۲۰۱۱)، کرافورد^۱ (۲۰۱۱)، لویس (۲۰۰۶)، لویس و همکاران (۲۰۰۲)، معروفی^۲ (۱۳۹۵) و خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) همسو می‌باشد. چنانچه السون و همکاران (۲۰۱۱) اشاره می‌کنند درس پژوهی ساختار مناسبی را برای توانمندسازی معلمان ارائه می‌دهد و از کاربرد این روش در مدارس حمایت می‌کند. معلمان از طریق درس پژوهی می‌توانند به حل مسائل یادگیری و تدریس بپردازند و دانش‌ها و مهارت‌های خود را توسعه دهند. در جریان درس پژوهی، معلمان با یکدیگر جهت تدوین طرح درس، اجرا و تحلیل نتایج آن در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان همکاری و مشارکت می‌کنند. گروه‌های درس پژوهی بررسی می‌کنند که دانش‌آموزان چگونه یاد می‌گیرند و تدریس چه چیزی به تجارب یادگیری آنها می‌افزاید. تحقیقات آنها موجب آگاهی در خصوص این موضوع می‌شود که چه انگیزه و علایقی در دانش‌آموزان باعث تداوم حضور و یادگیری آنها در کلاس می‌شود. درس پژوهی، همچنین زمینه‌ای را به منظور بررسی محتوای برنامه درسی ارائه می‌دهد (استپاناک^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). لیم و همکاران (۲۰۱۱) اشاره می‌کنند که معلمان به‌طور کلی در مورد درس پژوهی نگرش مثبتی دارند و با شرکت در پروژه‌های درس پژوهی در مدارس موافق هستند و ۲۹ درصد از معلمان پژوهش آنها، به شدت موافق بودند که درس پژوهی به آنها فرصتی برای یادگیری از همکاران و پیشرفت حرفه‌ای ارائه می‌دهد. به عقیده لویس و همکاران (۲۰۰۲)، درس پژوهی قادر به ایجاد حدود هفت مسیر اصلی برای توانمندسازی معلم است: افزایش دانش در موضوع، افزایش دانش موردنیاز برای آموزش، افزایش توانایی مشاهده دانش‌آموزان، شبکه همکاران قوی‌تر، اتصال قوی‌تر فعالیت‌های روزانه به اهداف بلندمدت، انگیزه قوی‌تر و حس اثربخشی و بهبود کیفیت طرح درس‌های موجود؛ بنابراین، با توجه به این که در توانمندسازی معلمان این انتظار وجود دارد که آنها بتوانند دانش کسب‌شده را به کار بندند تا در حوزه تخصصی خود حداکثر بهره‌وری را داشته باشند، درس پژوهی به معلمان کمک می‌کند تا یاد بگیرند که چگونه تجارب شخصی و گروهی را با نظرهای علمی گره بزنند و در قالب دانش کاربردی برای یافتن راه‌حل مناسب و ارائه شیوه‌های تدریس پویا در حوزه عمل تخصصی خود به کار بندند. از این رو، اجرای فرایند درس پژوهی در شهرستان مرودشت توانسته است بر توانمندسازی معلمان این شهرستان اثرگذار باشد.

1. Crawford
2. Marofi
3. Stepanak

نتیجه دیگر پژوهش نیز نشان داد میانگین گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی بیشتر بود. معناداری آزمون نشان داد درس پژوهی بر طراحی و برنامه‌ریزی آموزشی معلمان تأثیر دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های کرافورد (۲۰۱۱)، لوییس (۲۰۰۶)، لوییس و همکاران (۲۰۰۲) و خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) همسو در نظر گرفت. با توجه به آنچه در مبانی نظری اشاره شده، معلمان از طریق درس پژوهی می‌توانند به حل مسائل یادگیری و تدریس پردازند و دانش‌ها و مهارت‌های خود را توسعه دهند. در جریان درس پژوهی، معلمان با یکدیگر جهت تدوین طرح درس، اجرا و تحلیل نتایج آن در جهت بهبود یادگیری دانش‌آموزان همکاری و مشارکت می‌کنند. گروه‌های درس پژوهی بررسی می‌کنند که دانش‌آموزان چگونه یاد می‌گیرند و تدریس چه چیزی به تجارب یادگیری آنان می‌افزاید (معروفی، ۱۳۹۵)؛ در واقع، معلمی که در برنامه درس پژوهی مشارکت می‌کند، سعی می‌کند برنامه آموزشی خود را به گونه‌ای طراحی کند که توانایی دانش‌آموزان را برای به‌کارگیری دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های تفکر توسعه دهد؛ مهارت‌ها، فرایندهای تفکر و محتوای دروس مختلف را ادغام کند؛ در برنامه آموزشی خود سعی می‌کند دانش‌آموزان را به چالش بکشد، تحریک کند و آماده نگه دارد؛ محیط فیزیکی کلاس را با توجه به آن برنامه آموزشی که می‌خواهد اجرا کند آماده می‌کند؛ راهبردهای مناسب ارزیابی را مورد استفاده قرار می‌دهد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در ایجاد و حفظ جوّ یادگیری معلمان تفاوت معناداری وجود دارد و درس پژوهی بر ایجاد و حفظ جوّ یادگیری معلمان تأثیر دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های نامداری‌پژمان و همکاران (۱۳۹۶)، عرفانی^۱ و دیگران (۱۳۹۶)، سرکارآرانی و ماتوبا^۲ (۲۰۰۶) و سرکارآرانی (۲۰۰۶) همسو در نظر گرفت. نتایج پژوهش نامداری‌پژمان و همکاران (۱۳۹۶)، نشان داد که معلمان درس پژوه در فراهم‌آوری جوّ و فرصت‌های یادگیری میانگین بیشتری نسبت به معلمان غیر درس پژوه به‌دست آورده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که معلم درس پژوه دارای استانداردهای توانمندسازی، سعی می‌کند با دانش‌آموزان خود ارتباط برقرار کند و فضای چالش‌انگیز و حمایتی و مثبتی را فراهم آورد؛ استانداردهای تعاملات متقابل در کلاس درس را مبتنی بر احترام متقابل ایجاد کند؛ مواد و تجهیزات لازم را برای یادگیری بهتر فراهم سازد؛ از پرسشگری گروهی و فردی حمایت نموده و دانش‌آموزان را در این زمینه برانگیزاند و تشویق کند؛ با استفاده از فنون

1. Erfani
2. Sarkar Arani and Matoba

مدیریت کلاسی که خودکنترلی و خودنظم‌دهی را پرورش می‌دهند، تمایلات و خواسته‌های دانش‌آموزان را در جهت دریافت و پذیرش بازخورد مثبت و منفی ارتقاء دهد.

همچنین نتایج نشان داد بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در نحوه اجرا و انجام تدریس معلمان تفاوت معناداری وجود دارد و درس پژوهی بر نحوه اجرا و انجام تدریس معلمان تأثیر دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های کرافورد (۲۰۱۱)، لویس (۲۰۰۶)، لویس و همکاران (۲۰۰۲)، خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) و نامداری‌پژمان و همکاران (۱۳۹۶) همسو دانست. ایجاد فرصت و جو برای یادگیری به مقدار زمان و شرایطی اشاره دارد که به تدریس و یادگیری موضوعات درسی خاص (مانند ریاضیات و علوم) یا جنبه‌ای خاص از یک موضوع درسی (مانند مفاهیم ریاضی، محاسبات عددی و حل مسأله) اختصاص داده شده است. چون در برنامه درس پژوهی، تمرکز بر فرایند یاددهی-یادگیری است، ایجاد فرصت‌ها و جو یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان در هسته اصلی این برنامه قرار دارد که از مصادیق توانمندسازی است. معلم درس پژوه در جریان تدریس از استراتژی‌های یادگیری و آموزشی چندگانه که برای سطح توسعه دانش‌آموزان مناسب است، استفاده می‌کند و دانش‌آموزان را در تجربیات یادگیری مشارکتی و فردی درگیر می‌سازد؛ یادگیری را با دانش اولیه، تجربیات و زمینه‌های خانوادگی و فرهنگی دانش‌آموزان مرتبط می‌کند؛ در فرایند یادگیری تسهیلات و شرایطی را فراهم می‌کند که تنوع و تفاوت‌ها در میان دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد؛ مهارت‌های عضویت در تیم و روابط متقابل شخصی را به دانش‌آموزان تعلیم می‌دهد و بین یادگیری با خواسته‌های دانش‌آموزان برای نقش‌های آینده ارتباط برقرار می‌کند.

همچنین، بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در نحوه سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری توسط معلمان تفاوت معناداری وجود داشت. درس پژوهی بر نحوه سنجش و برقراری ارتباط با نتایج یادگیری توسط معلمان تأثیر دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های عرفانی و دیگران (۱۳۹۶) و خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) همسو در نظر گرفت. فرناندز و چوکسکی^۱ (۲۰۰۸) استدلال می‌کنند که درس پژوهی می‌تواند ارزیابی‌های مفیدی از عملکرد دانش‌آموزان ارائه دهد که این آموزش را تحت تأثیر قرار می‌دهد و بخش مهمی از ارزیابی چرخه یادگیری محسوب می‌شود. در واقع، معلم درس پژوه از ارزیابی‌های چندگانه و منابع و اطلاعات مختلف استفاده می‌کند؛ تدارک مناسبی برای فرآیندهای

1. Fernandez and Chokski

ارزیابی به عمل می‌آورد، به گونه‌ای که تنوع اجتماعی، فرهنگی و فیزیکی را لحاظ می‌کند؛ ارزیابی صحیحی از عملکرد دانش‌آموزان با توجه به معیار و راهنمای نمره‌دهی متناسب با برنامه ارزیابی مدرسه به عمل می‌آورد؛ شرایطی را برای ارتقاء خودارزیابی دانش‌آموزان با استفاده از معیارهای تعیین‌شده و تمرکز بر آنچه که دانش‌آموزان برای انجام نیاز دارند برای نیل به عملکرد بعدی فراهم می‌کند؛ و به جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل منظم داده‌های ارزیابی و به‌روز نگه‌داشتن اسناد مربوط به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور مناسب می‌پردازد.

بین نمرات گروه آزمایش و کنترل در نحوه ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش توسط معلمان تفاوت معناداری وجود داشت. درس پژوهی بر نحوه ارزیابی و انعکاس یادگیری و آموزش توسط معلمان تأثیر دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های عرفانی و دیگران (۱۳۹۶) و خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) همسو دانست. درس پژوهی پژوهش مشارکتی معلمان در مدرسه و کلاس درس برای بهسازی مستمر آموزش، غنی‌سازی یادگیری و پرورش توانمندسازی معلمان است. این پژوهش، پژوهشی است که بر چرخه یادگیری گروهی، کیفی، مشارکتی و مداوم کارگزاران آموزشی شامل «تبیین مسأله»، «طراحی»، «عمل»، «بازاندیشی» و «بازبینی یافته‌ها» استوار است. در این روش، معلمان در ابتدا مسائل آموزشی مدرسه را از طریق مطالعات آسیب‌شناسی بالینی بررسی کرده و سؤالات پژوهش در کلاس درس را تبیین نموده، سپس طرحی برای انجام پژوهش مشارکتی در آموزش پیشنهاد می‌کنند و آنگاه آن را به اجرا گذارده و سپس به ارزیابی و بازبینی فرایند عمل می‌پردازند (هوریزاد، ۲۰۱۰). معلم درس پژوهی، ارزیابی‌های صحیح، تجزیه و تحلیل و اثربخشی تدریس و ایجاد تغییرات مناسب برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان را به شکل مناسب فراهم می‌کند.

معلمان مجری درس پژوهی در همکاری با همکاران، والدین و دیگران نمرات بالاتری کسب کرده‌اند که نتایج اثربخشی درس پژوهی بر این مؤلفه، توانمندسازی معلمان را نشان داد. این یافته را می‌توان با نتایج تحقیقات لیم و همکاران (۲۰۱۱)، السون و همکاران (۲۰۱۱)، کرافورد (۲۰۱۱)، لویس (۲۰۰۶)، لویس و همکاران (۲۰۰۲)، معروفی (۱۳۹۵) و خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) همسو دانست. گوسکی (۲۰۰۹) ادعا می‌کند که به‌منظور بهبود توانمندسازی، مریان باید با پژوهشگران مشارکت فعال داشته باشد و خودشان هم به انجام پژوهش‌ها مبادرت ورزند. معلمان پژوهشگر، معلمان فکوری هستند که همواره در پی حل مسائل هستند. بسیاری از معلمان به‌تنهایی قادر به ارتقاء توانمندی خود نیستند؛ مسائل تدریس را نمی‌شناسند؛ نمی‌توانند مسائلشان را در تدریس حل کنند؛ هرگاه با سؤالی مواجه می‌شوند،

جرات پرسیدن سؤال از همکاران‌شان را ندارند، چون می‌ترسند که به بی‌سوادی متهم شوند؛ از مشاهده کلاس و تدریس خود توسط دیگران نگران می‌شوند؛ از تعامل با سایر معلمان نیز به‌منظور حل مسائل تدریس، هراس دارند.

درس پژوهی بر فعالیت در جهت توانمندسازی معلمان تأثیر دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های لیم و همکاران، (۲۰۱۱)، السون و همکاران (۲۰۱۱)، کرافورد (۲۰۱۱)، لویس (۲۰۰۶)، لویس و همکاران (۲۰۰۲)، سرکارآرانی (۲۰۰۶)، معروفی (۱۳۹۵) و خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) همسو دانست. سرکارآرانی (۲۰۰۴)، نشان می‌دهد که درس پژوهی به گسترش فرهنگ یادگیری در مدارس یاری می‌رساند و محیطی فراهم می‌سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند؛ دانش حرفه‌ای خود را ارتقاء دهند؛ در رفتار خود بازاندیشی کنند و در تحول مستمر آموزش مشارکت کنند. درس پژوهی به گسترش ارزش‌های گفت‌وگوی میان خود و دیگران، به رسمیت شناختن گرایش‌های مختلف و تنوع قابلیت‌های افراد، تأکید بیشتر بر خودگردانی امور، خود پایداری تغییر، خود بازاندیشی عمل و خودآموزی و ترویج فرصت‌های اختیار و مسؤولیت برابر در مدارس کمک می‌کند (سرکارآرانی، ۲۰۰۷).

درس پژوهی بر دانش محتوایی معلمان مجری تأثیر دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های کرافورد (۲۰۱۱)، بوزینسکی و هانسن (۲۰۱۰)، معروفی (۱۳۹۵) و خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) همسو در نظر گرفت. بوزینسکی و هانسن (۲۰۱۰) نشان دادند که توانمندسازی معلمان موجب افزایش دانش محتوایی آنها، استفاده از روش تدریس مبتنی بر پژوهش در کلاس درس و بهبود یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. موراتا^۱ (۲۰۱۱)، نیز ادعا می‌کند که درس پژوهی در ژاپن به‌طور مؤثر، نظریه را به عمل متصل کرده و معلمان را قادر ساخته درک عمیق‌تری از محتوا و تفکر دانش‌آموزان به دست آورند. در واقع، معلم درس پژوه دانش آکادمیک و کنونی را در حوزه‌ای که مدرک آن را دریافت نموده، برای بهبود دانش و عملکرد دانش‌آموزان در این حوزه‌ها به نمایش می‌گذارد و دیدگاه جهانی چندفرهنگی را در ارائه مطالب مورد توجه قرار می‌دهد.

در نهایت نیز نتایج پژوهش نشان داد درس پژوهی بر استفاده بهتر و بیشتر از تکنولوژی آموزشی توسط معلمان تأثیر دارد. این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های نامداری‌پژمان و همکاران (۱۳۹۶)، عرفانی و دیگران (۱۳۹۶) و خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) همسو دانست. درس پژوهی همچون روشی

1. Murata

فعال، در معلم انگیزه کافی ایجاد می‌کند و با رویکردی جمعی روش‌های صحیح استفاده از این گونه تکنولوژی‌ها را می‌آموزد. درس پژوهی، با ایجاد ظرفیت‌هایی مناسب می‌تواند کاربرد تکنولوژی آموزشی را رواج دهد و در مواردی نیز به خلاقیت و تولید رسانه‌ها و وسایل کمک آموزشی جدید منتهی شود (نامداری پژمان و همکاران، ۱۳۹۶).

هر پژوهشی با توجه به نتایجی که دارد دارای محدودیت‌هایی نیز است. از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم امکان کنترل برخی از متغیرهای مداخله‌گر مانند تاریخچه (برنامه‌های همزمان و ...) اشاره کرد. همچنین تعمیم یافته‌های این پژوهش به سایر استان‌های کشور به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، آموزشی، اقتصادی و اجتماعی باید با احتیاط انجام شود. ابزار این پژوهش پرسش‌نامه‌های خود گزارشی است که این نوع ابزار، تعمیم‌پذیری یافته‌ها را با مشکل مواجه می‌سازد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر که نشان داد درس پژوهی بر توانمندسازی و مؤلفه‌های آن در معلمان تأثیرگذار است، پیشنهاد می‌شود دوره‌های درس پژوهی برای همه معلمان شهرستان مرودشت برگزار شود تا بتوانند به بهبود فرایند یاددهی و یادگیری کمک کنند. همچنین برگزاری همایش سالانه درس پژوهی با حضور گروه‌های فعال درس پژوهی سراسر کشور، به نحو فزاینده‌ای باعث انتقال تجارب و دانش در زمینه درس پژوهی می‌شود و باعث غنی‌تر شدن آن در سنوات آتی خواهد شد. به معلمان پیشنهاد می‌شود به تدریج درهای کلاس درس خود را بر روی همکاران خود بگشایند؛ آنها را به مشاهده فرایند تدریس خود دعوت کنند؛ پس از تدریس، با آنها درباره کلاس درس و روش تدریس خود گفت‌وگو کنند، در تجربه‌های یکدیگر برای بهسازی تدریس سهیم شوند و با همین کار گامی در جهت توانمندسازی بردارند.

منابع

- حوریزاد، بهمن. (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر درس پژوهی خلاقیت‌محور بر توسعه توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان و یادگیری رفتار خلاق معلمان و دانش‌آموزان». *فصل‌نامه فرهنگ مشاوره*، ۹(۱)، ۷۵-۹۲.
- خاکباز، عظیمه سادات؛ محمدرضا فدایی، و نعمت‌الله موسی‌پور. (۱۳۸۷). «تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی». *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، شماره ۹۴، ص ۱۲۳-۱۴۶.
- سرکارآرانی، محمدرضا. (۱۳۷۸). «پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس: تجربه ژاپن در پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه». *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، سال پانزدهم، شماره ۳، ص ۶۱-۷۸.
- _____ (۱۳۷۸). «درس پژوهی هسته تحول در آموزش و پرورش (قسمت دوم)» *مجله رشد مدیریت مدرسه*، دوره ششم، شماره هفتم، ص ۱۰-۱۱.

_____ (۱۳۸۷). «پژوهش مشارکتی معلمان در کلاس درس». فصل‌نامه تعلیم و تربیت. سال پانزدهم، شماره ۳.

_____ (۱۳۹۴). «درس پژوهی: ایده‌ای جهانی برای به‌سازی آموزش و غنی‌سازی یادگیری». تهران: مرآت.

صافی، احمد (۱۳۹۰). آموزش و پرورش ابتدایی، راهنمایی تحصیلی و متوسطه. تهران: سمت.
کشت‌ورز کندازی، احسان. (۱۳۹۷). تعلیم و تربیت آینده با توجه به اسناد بالادستی. شیراز: انتشارات تخت جمشید.
کشت‌ورز کندازی، احسان و پریسا اقبالیان نورانی‌زاده، (۱۳۹۷). «واکاوی نقش دانشگاه فرهنگیان در رابطه با تربیت معلمان خلاق؛ با توجه به اسناد بالادستی». فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، دوره زمستان، شماره ۳۶، صفحه: ۱۲۱-۱۰۷.

مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۲). «برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران». دوفصل‌نامه نظریه و عمل در برنامه درسی، شماره ۱، سال اول، بهار و تابستان.

نادری، عزت‌الله و دیگران. (۱۳۹۰). «بررسی و مقایسه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان دروس علوم پایه و علوم انسانی در دوره راهنمایی». فصل‌نامه تحقیقات مدیریت آموزشی، زمستان ۱۳۹۰، شماره ۶، صفحه: ۹۶-۷۵.

نامداری‌پژمان، مهدی و دیگران. (۱۳۹۶). «اثربخشی برنامه درس پژوهی بر مهارت‌های حرفه‌ای معلمان شاغل در آموزش و پرورش استثنایی استان همدان». رویکردهای نوین آموزشی، سال دوازدهم بهار و تابستان ۱۳۹۶. شماره ۱ (پیاپی ۲۵)، صفحه: ۷۴-۴۶.

نیاز آذری، کیومرث؛ بهرننگ اسماعیلی شاد و معجد ربیعی. (۱۳۹۰). سیاست‌گذاری و فرایند خط‌مشی عمومی در نظام آموزشی. قائم‌شهر: مهرالنبی.

Ahmed, F., Shahzad, K., Aslam, H., Bajwa, S. U., & Bahoo, R. (2016). The role of collaborative culture in knowledge sharing and creativity among employees. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences (PJCSS)*, 10(2), 335-358.

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.

Bakhtiari, A. (2016). *Teaching or studying: the method of improving culture and teaching and teaching*. Tehran: Avaye noor Publications. (In Persian).

Balkar, B. (2015). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(3), 205-225.

Bob, K., Brekelmans, M., Korthagen, F., and Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 2 (2), 157-176.

- Buczynski, S., and Hansen, C. B. (2010). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 599-607.
- Choi, S. L., Goh, C. F., Adam, M. B. H., & Tan, O. K. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Human resources for health*, 14(1), 73.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., and Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- Department of Education, Department of Education Elementary Education (2016). *A Guide to the Lessons Learned in Tehran*, Ministry of Education, and Cultural-Educational Institution. (In Persian).
- Dessus, Philippe. Mandin, Sonia, Zampa, Virginie (2008) *What is teaching? Cognitive based tutoring principles for the design of a learning environment*, In S.Tazi & K.
- Driel, V., Jan, H., and Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, (1)4, 26-28.
- Erfani, N. Shobeiri, M. Sahabat Anvar, S., and Mashayekhi, M. (2016). The Effectiveness of Curriculum Curriculum on the Knowledge and Skill Teaching of Primary Teachers. *Research in Curriculum Development*, 13 (20), 200-191. (In Persian).
- Fazli, R. (2012). Teaching Opportunities Teaching Lesson, Elementary Education *Growth Monthly*. 16 (9), 6-3. (In Persian).
- Fernandez, C., and Yoshida, M. (2004). *Lesson Study: A Japanese Approach to Improving Mathematics Teaching and Learning*. Lawrence Erlbaum Associates (LEA), Publishers. London.
- Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, 84(618), 6-12.
- Guskey, T. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8 (3/4), 381-391.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T., (2009). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational Horizons*, 87 (4), 224-233.
- Hoorizad, B. (2010). Investigating the impact of creativity-based study on the development of teachers' professional abilities and the learning of creative

- behavior of teachers and students. *Quarterly Journal of Consultative Culture*, 9 (1), 92-75. (In Persian).
- Huntly, H. (2008). Teachers' work: Beginning teachers' conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Khakbaz, A. S., Fedayee, M. R., and Musopour, N. (2008). The Impact of Study on the Professional Development of Mathematical Teachers. *Quarterly Journal of Education*, 94, 146-123. (In Persian).
- Kyndt, E., Gijbels, D., and Grosemans, I. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 201, 1-40.
- Lewis, C. C. (2002). Does Lesson Study Have Future in the United States? *Nagoya Journal of Education and Human Development*. 1(1), 1-23.
- Lewis, C. C., Perry, R., and Murata, A. (2003). *Lesson Study and Teacher's Knowledge Development: Collaborative Critique of a Research Model and Methods*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago. (Available on: www.eric.ed.gov).
- Lim, C., Lee, C., Saito, E., and Haron, S. (2011). Taking stock of Lesson Study as a platform for teacher development in Singapore. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (4), 353-365.
- Marofi, Y. (2015). Lesson Study, a new approach in the professional development of teachers. *Journal of Educational Sciences*, Shahid Chamran University, Ahvaz, 6 (1), 66-39. (In Persian).
- Mehrmohammadi, M. (2012). *Reflection of the Teaching Process-Learning and Teaching of Tehran Teacher*: Modares Publishing. (In Persian).
- Moghimi, S. M., and Ramazdan, M. (2011). *Management Research*. Twelfth Volume, rahdan Publishing, Tehran. (In Persian).
- Murata, A. (2011). *Introduction: Conceptual overview of lesson study*. In Hart, L., Alston, A., and Murata, A. (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics education* (1-12). New York, NY: Springer.
- Naderi, E., Hajizad, M., Shariatmadari, A., and Seif Naraghi, M. (2010). Study and comparison of professional skills of teachers of basic science courses and humanities in the guidance period of Behshahr city to provide methods for improving these skills. *Scientific-Research Journal of Educational Management Research*, 2 (2), 96-75. (In Persian).
- Namdari, P. M., Gorbaniyan, P., Ghanbari, P., and Basiri, I. (2017). The effectiveness of curriculum program on the professional skills of teachers working in exceptional education in Hamedan province. *New Educational Approaches*, 12 (2), 74-46. (In Persian)

- Olson, J. C., White, P., and Sparrow, L. (2011). *Influences of lesson study on teachers' mathematics pedagogy*. In Hart, L. C., Alston, A., and Murata, A. (Eds.), *Lesson study research and practice in mathematics in education*. New York, NY: Springer.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., and Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116-126.
- Sagor, R. (1992). *How to conduct collaborative action research*. Alexandria, VA: ASCD.
- Sarkar Arani, M. R. (2004). *Transnational Learning: The Integration of Jugyou Kenkyuu into Iranian Teacher Training*. Online Submission.
- Sarkar Arani, M. R. (2006). *Into the Desire of Learning: The Manifestations of Life and Thoughts Mohammad Reza Sarkararani*, Tehran: Andesheh Verzan Publications. (In Persian)
- Sarkar Arani, M. R. (2006). *Transnational Learning: The Integration of Jugyou Kenkyuu into Iranian Teacher Training*. Online Submission.
- Sarkar Arani, M. R. (2007). *Inevitable and universal educational reform*, online community. (In Persian).
- Sarkar Arani, M. R. (2015). *Study Paper: A Global Idea to Improve Learning and Learning Enrichment*, Tehran: Merat Publishing. (In Persian)
- Sarkar Arani, M. R., and Matoba, M. (2006). Challenges in Japanese teachers' professional development: A focus on an alternative perspective. *Comparative Education in Teacher Training*, 4, 107-115.
- Stepanak, J., APPLE, G., Lyong, M., Mangan M. T., and Mitchell, M. (2010). *Leading the curriculum*. (Translated by Reza Saki and Dariush Madani). Allawi's wisdom (Original publication date: 2007).
- Thomas, S. (2017). *Teacher Empowerment: A Focused Ethnographic Study in Brunei Darussalam*. *The Qualitative Report*, 22(1), 47-72.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

The Effect of Lesson Studies on Teacher Empowerment

Ehsan Keshtvarz Kondazi¹, Abbas Anari Nejad²

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of teaching research courses on empowerment of primary school teachers in Marvdasht. The statistical population of the study consisted of all elementary teachers in Marvdasht city who were either conducting the research process in their schools of work in the academic year 2018-2019. The sample size was 160 (80 in the experimental group and 80 in the control group) using Cochran formula. To determine the statistical sample of the study, available sampling method was used. Data were collected using Kentucky Empowerment Standards Questionnaire. The validity of the instrument was evaluated by experts and its reliability was assessed using Cronbach's alpha(0.97). Descriptive and inferential statistics were used for data analysis. The results showed that there is a significant difference between the empowerment scores of the teachers who participated in the research process and those teachers in control group. The results also showed that there is significant difference between the scores of the experimental and the control groups in the areas such as: standards of educational planning, creating and maintaining learning atmosphere, teaching performance, measuring and communicating with learning outcomes, assessment and reflection of learning, greater teacher engagement, and activities to enhance content knowledge and educational technology. Therefore, it can be said that the study can lead to the improvement of teachers' abilities.

Keywords: Primary school teachers, Marvdasht city, Empowerment.

1. Master's student, Department of Psychology, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, Iran, Corresponding Author, keshtvarzehsan@gmail.com.

2. Faculty member of Farhangian University, Iran.