

**Receive Date:**  
13/9/2022

**Accept Date:**  
5/6/2023



**Research  
Article**

Vol.19, No.2, Serial 36

Autumn & Winter  
2022-23

pp.: 112-124

# The Effectiveness of Lesson Study Training on The Self- Efficacy of Primary School Teachers

DOI: 10.22070/TLR.2023.16807.1333

**Mahdi Ahmadi<sup>1</sup> , Mohammad Armand<sup>2\*</sup> , Ghodsi Ahghar<sup>3</sup>**

1. PhD student in the field of curriculum planning, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Islamic Azad University, Research Sciences Branch, Tehran, Iran

Email: m\_ahmadi419@yahoo.com

2. Associate professor in curriculum studies the research institute for research & development in humanities the organization for researching and composing university textbooks in the humanities (Samt), Tehran, Iran

Email: mohammadarmand@yahoo.com

3. Professor, Research Institute of Studies, Educational Research and Planning Organization, Tehran, Iran

Email: ahghar2004@yahoo.com

## Abstract

**Objective:** This research was conducted to study the effectiveness of the lesson study method on the self-efficacy of primary school teachers.

**Methodology:** The research method was quasi-experimental and pre-test-post-test design with two experimental groups and a control group. The statistical population included sixth grade teachers of primary schools in Tehran and the sample size included 60 teachers who were randomly selected and replaced in the experimental (30 people) and control (30 people) groups. The data collection tool included the job self-efficacy questionnaire (Riggs and Knight-1994). In the pre-test stage, the dependent variable (job self-efficacy questionnaire) was conducted on both experimental and control groups. Then, the independent variable (lesson study training) was implemented on the experimental group during 12 sessions of 90 minutes, and the control group did not receive any training. Then, in the post-test stage, the dependent variable (job self-efficacy questionnaire) was administered again for both groups (experiment and control). The validity of the questionnaire was checked and confirmed by experts. The total reliability of the job self-efficacy questionnaire according to Cronbach's alpha coefficient was 0.86 and the reliability coefficient of its sub-scales including individual self-efficacy beliefs was 0.86, individual outcome expectations were 0.88, collective efficacy beliefs were 0.88 and collective outcome expectations were 0.85. In order to analyze the data, descriptive statistics and inferential statistics (analysis of covariance test) were used in SPSS software version 22.

**Findings:** The analysis of covariance test showed that there is a significant difference in the pre-test scores of teachers' self-efficacy between the effect of the two experimental groups (lesson study training ) and the control group ( $P=0.000$  and  $F=28.678$ ), which means that the self-efficacy score in teachers who They have received the lesson study training, it has improved more.

**Conclusion:** Since lesson study training has an effect on teachers' self-efficacy, it is recommended to pay attention to lesson study training to grow and strengthen teachers' self-efficacy.

**Keywords:** lesson study training, self-efficacy, collective efficacy beliefs, individual self-efficacy beliefs, primary school teachers.

# اثر بخشی آموزش درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی

DOI: 10.22070/TLR.2023.16807.1333

مهدی احمدی<sup>۱</sup>، دکتر محمد آرمند<sup>۲\*</sup>، دکتر قدسی احقر<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دوره دکتری رشته برنامه ریزی درسی دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران.

Email: m\_ahmadi419@yahoo.com

۲. دانشیار پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی سازمان سمت (مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی) مدیر مسوول، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

Email: armand@samt.ac.ir

۳. استاد پژوهشگاه مطالعات، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش و پرورش، تهران، ایران.

Email: ahghar2004@yahoo.com

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۹، شماره ۲، پیاپی ۳۶  
پاییز و زمستان ۱۴۰۱  
صص: ۱۲۴-۱۱۲

### چکیده

**هدف:** این پژوهش به منظور مطالعه اثربخشی روش درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان ابتدایی انجام گرفته است.

**روش شناسی:** روش پژوهش، شبه تجربی و از نوع طرح پیش آزمون-پس آزمون با دو گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل معلمان کلاس ششم مدارس ابتدایی شهر تهران بود و حجم نمونه شامل ۶۰ معلم بودند که به طور تصادفی ساده انتخاب و در گروه های آزمایشی (۳۰) نفر و گواه (۳۰ نفر) جایگزین شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه خودکارآمدی شغلی (ریگز و نایت - ۱۹۹۴) بود. در مرحله پیش آزمون متغیر وابسته (پرسش نامه خودکارآمدی شغلی) روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. آنگاه متغیر مستقل (آموزش درس پژوهی) طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای روی گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. سپس در مرحله پس آزمون، متغیر وابسته مجدداً برای هر دو گروه (آزمایش و گواه) اجرا شد. روایی پرسشنامه از طریق متخصصان بررسی و تایید شد. پایایی کل پرسشنامه خودکارآمدی شغلی حسب ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و ضریب کرونباخ زیر مقیاس های باورهای خودکارآمدی فردی ۰/۸۶، انتظار پیامدهای فردی ۰/۸۸، باورهای کارآمدی جمعی ۰/۸۸ و انتظار پیامدهای جمعی ۰/۸۵ بودند. جهت تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس) در نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۲ استفاده شد.

**نتایج:** آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد نمرات پیش آزمون خودکارآمدی معلمان بین اثر دو گروه آزمایش (آموزش درس پژوهی) و گروه کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد ( $F=28/678$  و  $P=0/000$ )، این بدان معناست که نمره خودکارآمدی در معلمان که آموزش درس پژوهی را دریافت کرده‌اند، بهبود بیشتری یافته است.

**بحث و نتیجه گیری:** از آنجا که آموزش درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان تاثیر دارد، توصیه می شود به آموزش درس پژوهی برای رشد و تقویت خودکارآمدی معلمان توجه گردد.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش درس پژوهی، خودکارآمدی، خودکارآمدی جمعی، خودکارآمدی فردی، معلمان دوره ابتدایی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۵

### مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.19, No. 2, Serial 36

Autumn & Winter  
2022-23

pp.: 112-124

## مقدمه

آموزش به عنوان یک حرفه که اجازه استقلال را می‌دهد، اغلب منجر به احساس انزوا می‌شود از آنجایی که آموزش به عنوان حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود که امکان استقلال را فراهم می‌کند، اغلب منجر به احساس انزوا [۱]، و همچنین وضعیتی از شیوه‌های رقابتی و سلسله‌مراتبی می‌شود [۲] که که بسیاری از متخصصان آموزشی در محیط کار خود با آن مواجه هستند. چنین تلاش‌هایی ممکن است باعث فقدان انگیزه و مشارکت در اعمال رهبری آموزشی، اجتناب از سرمایه‌گذاری در رویکردهای آموزشی نوآورانه، و محدودیت یادگیری، محدودیت اختیارات و صلاحیت‌ها و خودشناسی حرفه‌ای شود [۳]. رویکرد توسعه حرفه‌ای درس پژوهی توسط تعداد فزاینده‌ای از محققان به عنوان یک مدل مناسب برای پرداختن به این مسائل نشان داده شده است [۴ و ۵ و ۶]. درس پژوهی، به عنوان شکلی از رویکرد توسعه حرفه‌ای پژوهش‌محور در نظر گرفته شده است که با باورهای خودکارآمدی همبستگی دارد [۷ و ۸]. درس پژوهی و خودکارآمدی با هم مرتبط هستند [۹ و ۱۰]، زیرا، در میان ویژگی‌های مختلف، درس پژوهی با انزوای سنتی در بین معلمان مقابله می‌کند [۲ و ۱۱] و معلمان در بحث‌های فعال شرکت می‌کنند و فرصت‌هایی برای خودارزیابی معلمان با تمرکز بر یادگیری دانش‌آموز به آنها ارائه می‌شود [۱۲]. با توجه به این زمینه، تعداد فزاینده‌ای از تحقیقات تأکید می‌کند که درس پژوهی می‌تواند تأثیر مثبتی نه تنها بر دانش معلمان، بلکه بر انگیزه، اجتماع حرفه‌ای و شیوه تدریس معلمان و پیشرفت دانش‌آموزان داشته باشد. [۱۳، ۱۴، ۱۵]. اخیراً، مطالعات متعددی ارزش شیوه‌های درس پژوهی را برای تقویت انگیزه و خودکارآمدی معلمان نشان داده‌اند. درس پژوهی بسیار بیشتر از همکاری و کمک بین معلمان، قابلیت ایجاد همکاری از پایین به بالا را دارد [۱۲ و ۱۵ و ۱۴]، که این امر ممکن است توانایی ادراک شده را در بین معلمان افزایش دهد و در نتیجه، هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان مفید است [۱۶]. درس پژوهی فرآیندی برای توسعه و اجرای یادگیری موثر کلاسی است که به نوآوری کمک می‌کند و رشد سریع حرفه‌ای معلمان را ترویج می‌کند [۱۷]. درس پژوهی شکلی از رویکرد توسعه حرفه‌ای معلمان است که در آن تحقیقات مشارکتی و فعال برای تحقق اهداف از پیش تعریف شده تدریس و یادگیری [۱۸] و بهبود مستمر شیوه تدریس معلمان [۱۹] استفاده می‌شود. پس از پذیرفته شدن درس پژوهی به عنوان یک رویکرد پایین به بالا [۲ و ۱۴]، درس پژوهی به عنوان جایگزینی برای رویکرد مرسوم توسعه حرفه‌ای معلمان (بالا به پایین) ارائه گردید. با مرور مطالعات

قبلی، چندین اصل از آموزش درس پژوهی را مفهوم سازی می‌شود که رویکردهای مرسوم را به چالش می‌کشد [۲۰]. اصطلاح خودکارآمدی نیز برای توصیف باورهای یک معلم در مورد ظرفیت آنها برای انجام برخی وظایف معلم به روشی که اهداف آموزشی معین را برآورده کند، اطلاق می‌شود [۲۱]. در مقابل، کارآمدی جمعی معلمان با هدف نشان دادن باورهای معلم در مورد ظرفیت همه افراد درگیر در یک مدرسه یا نظام آموزشی - به عنوان مثال همه معلمان در یک مدرسه - برای اجرای تدریس به گونه‌ای است که نتایج با کیفیتی برای همه دانش‌آموزان ایجاد کند [۲۲]. بدین ترتیب، کارآمدی جمعی به ظرفیت معلم برای ارزیابی ظرفیت کل کارکنان آموزشی برای ایجاد تأثیر مثبت بر دانش‌آموزان مدرسه اشاره دارد [۲۳]. بسیاری از تحقیقات فعلی موجود در این زمینه با هدف تعریف و اندازه‌گیری این مفاهیم، با تمرکز خاص اخیر بر مقایسه ابعاد و اندازه‌گیری شباهت‌های بین این دو مفهوم انجام شده است [۲۴]. راهبردهای اصلاحات آموزشی از رویکردهای بالا به پایین که در آن مدارس صرفاً ابتکارات و سیستم‌هایی با کنترل مرکزی و کاملاً تعریف شده را اجرا می‌کنند تا رویکردهای پایین به بالا که مدارس و معلمان را قادر می‌سازد تا در زمینه‌های خود مبتکر باشند را شامل می‌شود [۲۵]. این رویکردها بر این فرض استوارند که با توصیف آنچه معلمان و دانش‌آموزان می‌توانند از طریق نوآوری‌های تجویز شده انجام دهند و افزایش رقابت بین مدارس، معلمان و دانش‌آموزان، امکان افزایش کیفیت آموزش و یادگیری وجود دارد [۲۵] و با این حال، در شرایطی که معلمان قادر به تصمیم‌گیری حرفه‌ای نیستند، و اصلاحات آموزشی، عامل حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای معلمان را به مخاطره می‌اندازد، به سختی می‌توان به کیفیت‌های مطلوب معلمان دست یافت. در این زمینه شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد انگیزه‌های معلمان، خودکارآمدی جمعی و رضایت شغلی آنان کاهش می‌یابد [۲۶]. در نتیجه، دستورالعمل‌ها و چارچوب‌های سطح ملی یا استانی همراه با سازوکارهای حمایتی اجرا می‌شوند تا اطمینان حاصل شود که ظرفیت سطح محلی مدارس و معلمان برای مشارکت، یادگیری و واکنش به چنین تغییراتی ارزشمند است [۲۷]. درک و واکنش معلمان به تغییر نقش مهمی در پیاده‌سازی و موفقیت تلاش‌های اصلاحی دارد [۲۸]. در زمینه‌های اصلاحی، نوآوری و توسعه دانش نه تنها به مهارت‌ها و قابلیت‌های معلمان وابسته است، بلکه به باورهای کارآمدی حرفه‌ای، انگیزه‌ها و زمینه مدرسه نیز بستگی دارد [۲۷]. باورهای کارآمدی در نظریه شناختی اجتماعی جای می‌گیرند، که در آن انسان‌ها از طریق اشکال مختلف عاملیت،

هنجاری و رفتاری مدرسه را تشکیل می دهد تقویت یا تضعیف کرد [۲۳]. سطوح بالای کارآمدی جمعی معلمان اغلب باعث می شود که معلمان در مدرسه به آسانی اهداف چالش برانگیز را بپذیرند، تلاش سازمانی قوی و پشتکارانه را اتخاذ کنند که منجر به موفقیت بیشتر دانش آموزان می شود [۳۰]. ادراک معلمان از خودکارآمدی فردی و کارآمدی جمعی به عنوان سازه های متفاوت اما مرتبط تلقی می شوند که به طور منظم با هم تعامل دارند [۲۱]. تفکیک این سازه ها دشوار است زیرا هم کارآمدی فردی و هم کارآمدی جمعی تحت تأثیر چهار منبع کلیدی اطلاعات یعنی تجارب متبحرانه، تجربیات جانشینی، ترغیب اجتماعی و حالت های عاطفی هستند [۲۴]. اگرچه خودکارآمدی و کارآمدی جمعی متفاوت هستند، اما بین هر دو سازه همبستگی وجود دارد [۲۱]. فرهنگ مدرسه ای که با سطوح بالای کارآمدی جمعی معلمان مشخص می شود، احتمالاً تأثیر قوی تری بر ادراک فردی معلمان از خودکارآمدی دارد. احساس قوی از کارآمدی جمعی، خودکارآمدی فردی را افزایش می دهد در حالی که باورهای جمعی ضعیف تر از کارآمدی، باورهای خودکارآمدی معلمان را تضعیف می کند [۲۳]. مدارس با سطوح بالای کارآمدی فردی و جمعی اغلب سطوح بالایی از آموزش و یادگیری مؤثر را نیز نشان می دهند که منجر به نتایج آموزشی موفق می شود [۳۱]. اگرچه خودکارآمدی جمعی ادراک شده در مدرسه بر ادراک فردی از خودکارآمدی تأثیر دارد، اما این بدان معنا نیست که عضویت در گروهی که با سطوح بالای کارآمدی جمعی تعریف شده است، به طور خودکار منجر به افزایش خودکارآمدی برای همه معلمان گروه می شود [۲۱].

سوال اساسی در تحقیق حاضر این است که آیا آموزش درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی اثربخش می باشد؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، شبه تجربی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش درس پژوهی شامل برنامه جلسات مداخله آموزش درس پژوهی دوره ابتدایی را دریافت نمود. و گروه گواه هیچگونه برنامه آموزش درس پژوهی دریافت ننمود.

تأثیر عمده بر فعالیت های فرد اعمال می کنند. در رابطه با عاملیت فردی کارآمدی، تأثیر به چیزی نسبت داده می شود که فرد قادر به کنترل مستقیم است، در حالی که عاملیت جمعی کارآمدی به مجموعه ای شامل تجمع دانش، مهارت ها، منابع و اقدامات برای شکل دادن به پیامدهای آینده اشاره دارد [۲۲]. توجه به این نکته حائز اهمیت است که باورهای کارآمدی، قضاوت های شخصی در مورد توانایی یک فرد یا جمع هستند و لزوماً ارزیابی دقیقی از چنین قابلیت هایی نیستند [۲۹]. در بافت اصلاحات آموزشی، درک ادراکات و واکنش های متنوعی که معلمان باید نسبت به تغییر آن ها داشته باشند، مهم است [۲۸]. رفتارهای یک فرد یا سازمان برای تغییر شدیداً تحت تأثیر دو نوع کارآمدی متمایز کارآمدی فردی و جمعی است. خودکارآمدی برای اعمال کنترل و دستیابی به عاملیت محوری است. اگر افراد به توانایی های خود برای موفقیت ایمان داشته باشند، احتمال بیشتری برای تصمیم گیری و اقدام دارند [۲۳]. این باورها به افراد کمک می کند تا در موقعیت های دشوار پشتکار داشته باشند، در حالی که برای اهداف شخصی تلاش می کنند و به فرد کمک می کنند تا دلایل موفقیت و شکست را به آنچه تجربه می کنند نسبت دهند [۲۲].

دریافت زمینه مدرسه، خودکارآمدی معلمان را می توان به عنوان باورهای فردی معلم در توانایی خود برای برنامه ریزی، سازماندهی و انجام فعالیت هایی که برای دستیابی به اهداف آموزشی مورد نیاز است، تصور کرد [۲۱]. ادراکات معلمان از خودکارآمدی مختص به وظیفه است و تحت تأثیر تقاضاهای موقعیتی است، به این معنی که معلمان ممکن است سطوح خودکارآمدی را در تمام حوزه ها یا زمینه های آموزشی به طور یکسان درک نکنند. این ادراکات تأثیر کلی بر سرمایه گذاری، زمان و تلاش معلمان در نوآوری یا تغییر عملکرد آموزشی، اهداف و آرزوهای آینده دارند [۲۹]. با این حال، معلمان نه تنها ادراکی از کارآمدی خود دارند، بلکه در مورد توانایی جمعی گروهی از معلمان که با آنها کار می کنند نیز درک دارند. این ادراکات گروهی به عنوان یک ویژگی سازمانی ظاهر می شوند که به آن خودکارآمدی جمعی می گویند [۲۹]. کارآمدی جمعی یک ویژگی در سطح گروهی است که از تعامل بین اعضای مختلف گروه، وظایف مرتبط، سطوح تلاش، افکار مشترک، سطوح استرس و سطوح موفقیت حاصل می شود [۳۰]. کارآمدی جمعی معلمان شامل ادراکات معلمان در یک مدرسه است که قادر آموزشی می توانند روند اقدامات لازم برای تأثیر مثبت بر دانش آموزان را سازماندهی و اجرا کنند. باورهای یک معلم در مورد توانایی های خود را می توان با درک توانایی جمعی گروه که محیط

## جامعه آماری، نمونه، روش نمونه گیری و تحلیل داده ها

ابتدایی منطقه ۶ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود. حجم نمونه طبق فرمول کوکران در سطح اطمینان ۹۵٪ به شرح ذیل تعیین شد.

جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه معلمان پایه ششم

$$n = \frac{N \cdot t^2 \cdot s^2}{N \cdot d^2 + t^2 \cdot s^2} = \frac{65 \cdot (1.96)^2 \cdot (0.5)^2}{65 \cdot (0.05)^2 + (1.96)^2 \cdot (0.5)^2} = \frac{62/426}{1.1228} = 55/59$$

بالا و رشته تحصیلی علوم تربیتی بود و ملاک خروج عدم تمایل به شرکت در پژوهش انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گروه گواه (۳۰ نفر) جایگزین شدند. در مرحله پیش آزمون متغیر وابسته (پرسش نامه خودکارآمدی) روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. آنگاه متغیر مستقل (آموزش درس پژوهی) طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای روی گروه آزمایش اجرا شد و گروه گواه، هیچ گونه آموزشی را دریافت نکرد. سپس در مرحله پس آزمون متغیر وابسته (پرسشنامه خودکارآمدی) دوباره روی هر دو گروه (آزمایش و گواه) اجرا شد. ابزار پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی شغلی (JSEQ) بود که مشتمل است بر چهار بعد از خودکارآمدی شغلی که عبارتند از: باورهای خودکارآمدی فردی، انتظار پیامدهای فردی، باورهای کارآمدی جمعی و انتظارات پیامدهای جمعی که گویه های آن به شرح زیر است:

n = حجم یا اندازه نمونه

N = حجم یا اندازه تقریبی جامعه مادر

t = مقدار t جدول برای سطح اطمینان مورد نظر (این مقدار برای آزمودن فرضیه دو سویه در سطح اطمینان ۹۵ درصد یا با ۵ درصد خطا پذیری برابر با ۱/۹۶ است).

d = میزان دقت احتمالی یا دامنه خطای قابل قبول در گزینش نمونه است.

S2 = واریانس صفت یا متغیر مورد مطالعه است که طبق تحقیقات انجام شده برابر با ۰/۵ برآورد می گردد. جهت تعمیم پذیری بیشتر و جلوگیری از افت در نمونه، حجم نمونه به ۶۰ نفر افزایش یافت.

### روش اجرای پژوهش بدین صورت بود:

به منظور اجرای این مطالعه، تعداد ۶۰ نفر از معلمان پایه ششم ابتدایی به صورت تصادفی ساده طبق ملاک های ورود حداقل سه سال سابقه خدمت، مدرک تحصیلی فوق دیپلم به

جدول ۱. پرسشنامه خود کار آمدی شغلی و سوال های خرده مقیاس های آن

شماره سؤالات	خرده مقیاس	خرده مقیاس متغیر
۱ تا ۱۰	باورهای خود کارآمدی فردی	خودکارآمدی شغلی
۱۱ تا ۱۸	انتظار پیامدهای فردی	
۱۹ تا ۲۵	باورهای کارآمدی جمعی	
۲۶ تا ۳۱	انتظارات پیامدهای جمعی	

فردی ۰/۸۸ ، باورهای کارآمدی جمعی ۰/۸۸ و انتظار پیامدهای جمعی ۰/۸۵ بودند. جهت تحلیل داده ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کوواریانس) نرم افزار اس پی اس نسخه ۲۲ استفاده شد.

روایی پرسشنامه از طریق متخصصان بررسی و تایید شد. پایایی کل پرسشنامه ی خودکارآمدی شغلی حسب ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و ضریب پایایی زیر مقیاس های آن شامل باورهای خودکارآمدی فردی ۰/۸۶، انتظار پیامدهای

جدول ۲. برنامه جلسات مداخله آموزش درس پژوهی به دوره ابتدایی

جلسه	موضوع	زمان
اول	فرهنگ آموزش - رشد حرفه ای معلمان - روش های عمده ی رشد حرفه ای معلمان - پژوهش در آموزش و پرورش	۹۰ دقیقه
دوم	چگونه پژوهش را به سطح مدرسه ببریم؟ برای پژوهش در مدرسه باید به تحقق مدرسه پژوهنده و یادگیرنده فکر کنیم! مدرسه ی پژوهنده محل تلاقی اشکال مختلف پژوهش آموزشی برای بهبود تدریس و یادگیری پژوهش های مدرسه ای: اقدام پژوهی - پژوهش های دانشگاهی - درس پژوهی - پژوهش های دانش آموزی	۹۰ دقیقه
سوم	درس پژوهی: چرا؟ ضرورت و اهمیت پژوهش های کلاسی برای اثربخشی تدریس در کلاس درس - نقش معلم در تغییر و تحولات آموزش و پرورش - راهکار ۵/۲ سند تحول بنیادین و تأکید بر توانمندسازی معلمان - تحرک در مدرسه با تأکید بر معلم به عنوان موتور محرکه	۹۰ دقیقه

	چستی؟ درس پژوهی به عنوان چرخه ای که یادگیری گروهی - کیفی - مشارکتی و مداوم برآن استوار است - مؤلفه های مهم درس پژوهی (فرهنگ حرفه ای شدن معلم، توجه به پژوهش مشارکتی، یادگیری تجارب دیگران، ارزیابی از رفتار آموزش دیگران، معلم به عنوان آموزشگر موفق (نقشه - عمل - مشاهده) اهمیت خرد جمعی)	
چهارم	تیین مراحل درس پژوهی: تشکیل تیم - تشخیص مسأله - برنامه ریزی برای تدریس - اجرای تدریس اولیه - ارزیابی از تدریس اولیه - اصلاح طرح درس - اجرای تدریس دوم - بازبینی تدریس دوم - تکمیل گزارش نهایی و مستند سازی و به اشتراک گذاری	۹۰ دقیقه
پنجم	شرایط و چگونگی تشخیص و تبیین مسأله	۹۰ دقیقه
ششم	برنامه ریزی برای تدریس	۹۰ دقیقه
هفتم	تشکیل تیم و تمرین گام های اول و دوم	۹۰ دقیقه
هشتم	اجرای تدریس اول: روش های تدریس - نقش مشاهدهگران	۹۰ دقیقه
نهم	اجرای یکی از طرح های تدریس در کلاس توسط یکی از تیم ها	۹۰ دقیقه
دهم	ارزیابی تدریس اول - تجدیدنظر طرح درس و اصلاح آن - اجرای تدریس اصلاح شده - ارزیابی مجدد - تدوین گزارش نهایی و به اشتراک گذاری تجارب	۹۰ دقیقه
یازدهم	نمایش فیلمی از اجرای گام های درس پژوهی در شرایط واقعی	۹۰ دقیقه
دوازدهم	تشکیل تیم و انجام گام های ۹ گانه توسط همکاران	۹۰ دقیقه

## یافته‌ها

### الف: توصیف داده ها

جدول شماره ۳ وضعیت نمرات خودکارآمدی معلمان در دومرحله ی قبل و بعد از آموزش درس پژوهی را نشان می دهد.

اطلاعات جدول ۳ نشان می دهد در گروه آزمایش در همه ابعاد و خرده مقیاس های خودکارآمدی شاهد افزایش نمرات

در مرحله پس آزمون هستیم بنحوی که میانگین کلی پیش آزمون خودکارآمدی معلمان (۱۰۷/۱۷) و میانگین پس آزمون آن (۱۲۳/۱۳) می باشد. ولی در گروه کنترل ابعاد و خرده مقیاسهای خودکارآمدی در مرحله پس آزمون تغییرچندانی نیافته و میانگین پیش آزمون خودکارآمدی معلمان (۱۰۸/۹۷) و میانگین پس آزمون آن (۱۱۱/۷۳) می باشد. بدین ترتیب در اثر آموزش درس پژوهی، خودکارآمدی معلمان آموزش دیده افزایش یافته است.

جدول ۳. میانگین نمرات خودکارآمدی معلمان گروه آزمایش و گواه در مراحل پیش آزمون، پس آزمون

مرحله	خرده مقیاس	آزمایش		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون	باورهای خود کارآمدی فردی	۳۴/۲	۲/۳	۳۳/۸	۲/۱
	انتظار پیامدهای فردی	۲۶/۲	۱/۷	۲۵/۸	۲/۱
	باورهای کارآمدی جمعی	۲۶/۳	۱/۹	۲۴/۸	۲/۳
	انتظارهای پیامدهای جمعی	۱۳/۹	۲/۲	۱۴/۲	۲/۱
	کل خودکارآمدی شغلی	۱۰۷/۲	۱۳/۶	۱۰۹/۰	۱۶/۹
پس آزمون	باورهای خود کارآمدی فردی	۴۰/۷	۱/۰	۳۳/۸	۲/۱
	انتظار پیامدهای فردی	۳۵/۳	۱/۴	۲۵/۸	۲/۱
	باورهای کارآمدی جمعی	۳۵/۰	۱/۴	۲۴/۸	۲/۳
	انتظارهای پیامدهای جمعی	۱۹/۷	۱/۴	۱۴/۲	۲/۱
	کل خودکارآمدی شغلی	۱۲۳/۱	۱۱/۸	۱۱/۷	۱۷/۱

آزمون آن (۱۲۳/۱۳) می باشد. ولی در گروه کنترل ابعاد و خرده مقیاسهای خودکارآمدی در مرحله پس آزمون تغییرچندانی نیافته و میانگین پیش آزمون خودکارآمدی معلمان (۱۰۸/۹۷) و میانگین پس آزمون آن (۱۱۱/۷۳) می -

اطلاعات جدول ۳ نشان می دهد در گروه آزمایش در همه ابعاد و خرده مقیاسهای خودکارآمدی شاهد افزایش نمرات در مرحله پس آزمون هستیم بنحوی که میانگین کلی پیش آزمون خودکارآمدی معلمان (۱۰۷/۱۷) و میانگین پس

برای نشان دادن رعایت مفروضه های همسانی ماتریس های واریانس- کوواریانس از آزمون باکس استفاده شده است. در خودکارآمدی برای پیش آزمون  $p = 0.057 > 0.05$  و  $f = 5/8$  و  $m = 18/8$  برای پس آزمون  $p = 0.061 > 0.05$  و  $f = 8/12$  و  $m = 27/3$  محاسبه شد. میزان معناداری آزمون ام باکس از  $(0.05)$  بیشتر است. بنابراین می توان نتیجه گرفت که ماتریس واریانس- کوواریانس ها همگن هستند. برای تعیین همگونی واریانس از آزمون همگونی واریانس های لوین استفاده شد.

#### همگونی واریانس ها

جدول ۴. نتیجه آزمون لوین همگنی واریانس ها (در پس آزمون)

آزمون های همگنی واریانس متغیرهای پژوهشی	مقدار F	DF 1	DF 2	معناداری (SIG)
باورهای خودکارآمدی فردی	۱/۶	۱	۵۸	۰/۲
انتظار پیامدهای فردی	۱/۱	۱	۵۸	۰/۰۸
باورهای کارآمدی جمعی	۱/۰۵	۱	۵۸	۰/۰۷
انتظارهای پیامدهای جمعی	۱/۲	۱	۵۸	۰/۲۷
خودکارآمدی معلمان	۰/۲۲۸	۱	۵۸	۰/۶۳

آزمون نمرات خودکارآمدی معلمان دارای واریانس برابری هستند. به این ترتیب شرط دیگر اجرای آزمون کوواریانس برقرار است.

#### همگونی ضرایب رگرسیونی

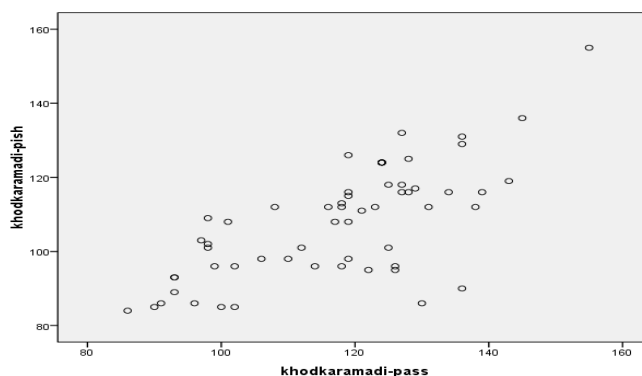
بر اساس نتایج گزارش شده در جدول ۴ و آزمون لوین محاسبه شده در مورد هیچ یک از ابعاد خودکارآمدی با توجه به میزان  $f$  در خودکارآمدی معلمان در پس آزمون گروه آزمایش و کنترل، این مقدار در بین گروهها معنادار نیست ( $p > 0.05$ ) یعنی نمرات گروههای پژوهش در پس

جدول ۵. نتایج لامبدای ویلکس محاسبه شده برای بررسی همگنی رگرسیون خودکارآمدی معلمان

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری (P)
خودکارآمدی معلمان	پیش آزمون*گروه	۶۸۴/۵۴۸	۱	۶۸۴/۵۴۸	۱/۲۳۹	۰/۱۵۴

عبارتی شیب خط رگرسیون بین متغیر همپراش و وابسته در سطوح مختلف متغیر مستقل (گروه کنترل و آزمایش) در متغیر خودکارآمدی معلمان یکسان است.

همانطوری که در جدول ۵ نشان داده شده است، براساس نتایج حاصل از آزمون تاثیرات بین آزمودنی ها، فرضیه همگنی شیب رگرسیون معنادار نیست. ( $p > 0.05$ ) یا به



نمودار ۱. مفروضه هم خطی و نمودار مربوطه (پراکنش)

بنابراین مجوز استفاده از مدل تحلیل کوواریانس چند متغیره برای داده های تحقیق وجود دارد.

جدول ۶. نتایج آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری بین گروهی خودکارآمدی شغلی معلمان

منبع تغییرات	زیر مقیاسها	مجموع مجذورات	DF	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
گروه	باورهای خود کارآمدی فردی	۵۴۰/۲۷۳	۱	۵۴۰/۳۷۲	۳۰۳/۱۴۱	۰/۰۰۱
	انتظار پیامدهای فردی	۱۰۹۷/۶۴۶	۱	۱۰۹۷/۶۴۴	۵۹۴/۵۷۴	۰/۰۰۱
	باورهای کارآمدی جمعی	۱۱۳۲/۳۰۹	۱	۱۱۳۲/۳۰۹	۴۶۷/۴۹۹	۰/۰۰۱
	انتظارهای پیامدهای جمعی	۳۹۹/۱۵۶	۱	۳۹۹/۱۵۶	۱۷۰/۸۹۴	۰/۰۰۱
	خودکارآمدی معلمان	۲۲۳۵/۶۳۲	۱	۲۲۳۵/۶۳۲	۱۲۴/۹۹۴	۰/۰۰۱
خطا	باورهای خود کارآمدی فردی	۹۴/۴۵۹	۵۳	۱/۷۸۲		
	انتظار پیامدهای فردی	۹۱/۸۴۳	۵۳	۱/۸۴۶		
	باورهای کارآمدی جمعی	۱۲۸/۳۶۹	۵۳	۲/۴۲۲		
	انتظارهای پیامدهای جمعی	۱۲۳/۷۹۲	۵۳	۲/۳۳۶		
	خودکارآمدی معلمان	۴۷۴۰/۶۴۶	۵۳	۸۹/۴۴۶		
کل	باورهای خود کارآمدی فردی	۸۴۰۴۶	۶۰			
	انتظار پیامدهای فردی	۵۷۵۳۵	۶۰			
	باورهای کارآمدی جمعی	۵۵۴۸۱	۶۰			
	انتظارهای پیامدهای جمعی	۱۷۹۱۸	۶۰			
	خودکارآمدی معلمان	۸۴۱۹۳۴	۶۰			

در مرحله پس آزمون، متغیر وابسته مجدداً برای هر دو گروه (آزمایش و گواه) اجرا شد.

در پاسخ به سوال اساسی پژوهشی مبنی بر این که "آیا آموزش درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی اثربخش می باشد؟" می توان بیان نمود:

تحلیل داده های پژوهش نشان داد نمرات کل خودکارآمدی در معلمانی که آموزش درس پژوهی را دریافت کرده اند، بهبود بیشتری پیدا کرده است. نتایج مطالعه حاضر نشان داد در گروه آزمایش در همه ابعاد و خرده مقیاسهای خودکارآمدی، نمرات معلمان در مرحله پس آزمون افزایش یافته است. در مجموع نتایج یافته های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش درس پژوهی تأثیر زیادی بر توسعه خودکارآمدی معلم دارد.

نتیجه پژوهش حاضر با نتایج پژوهش های [۳۲]، [۳۳]، [۳۴]، [۳۵]، [۵]، [۳۶]، [۴]، [۶]، [۳۷]، [۳۸]، [۳۹]، [۴۰]، [۴۱]، [۴۲]، [۴۳] مبنی بر اثربخشی مثبت آموزش درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان همسو می باشد.

مطالعه میچل<sup>۱</sup> [۳۲] نشان داد، اثربخشی خودکارآمدی جمعی معلمان از طریق همکاری در طول آموزش درس پژوهی، منجر به توانایی بیشتری برای رسیدگی به مشکلات و نقاط ضعف در یک درس و ایجاد بهبودها ایجاد شد. معلمان

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می شود پس از تعدیل نمرات پیش آزمون نمره کلی خودکارآمدی معلمان بین اثر دو گروه آزمایش (آموزش درس پژوهی) و گروه کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد ( $F=124/9$  و  $P=0/001$ )، این بدان معناست که نمرات خودکارآمدی در معلمانی که آموزش درس پژوهی را دریافت کرده اند، بهبود بیشتری پیدا کرده است.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، شبه تجربی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. هدف از پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش درس پژوهی بر خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی شهر تهران بود. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای آموزش درس پژوهی شامل برنامه جلسات مداخله آموزش درس پژوهی دوره ابتدایی را دریافت نمود. و گروه گواه هیچگونه برنامه آموزش درس پژوهی دریافت ننمود. در مرحله پیش آزمون متغیر وابسته (پرسش نامه خودکارآمدی شغلی) روی هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. آنگاه متغیر مستقل (آموزش درس پژوهی) طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه ای روی گروه آزمایش اجرا شد و گروه کنترل هیچ گونه آموزشی دریافت نکرد. سپس

<sup>1</sup> Mitchell, D. L.



خودکارآمدی معلم، استفاده شد آنها تفاوت‌های بین گروهی معنی‌داری را از نظر اثربخشی در مشارکت دانش‌آموز و تفاوت‌های درون گروهی قابل توجهی در گروه مداخله از نظر استقلال معلم و حمایت مدیر گروه مدرسه و همچنین خودکارآمدی تمام معلمان یافتند [۳۴]. مطالعه حاضر با نبخشی از نتایج مطالعه شیپر و همکاران [۳۴] همسو می باشد که درس پژوهی را با تأثیر مثبت بر جو مدرسه و خودکارآمدی معلم مرتبط می کند. خودکارآمدی معلمان در اجرای شیوه‌های فراگیر درس پژوهی، خطرپذیری آموزشی را تشویق کرد. این امر به ویژه در زمینه مدارس ابتدایی انگلیسی بروز نمود، جایی که بسیاری از معلمان احساس می کنند که دارای نظارت ذره بینی و توجه شدید به جزئیات کاری هستند و نمی توانند چیزهای جدید را امتحان کنند.

مطالعه چانی<sup>۲</sup> [۳۸] نشان داد کارآمدی جمعی معلمان در راهبردهای آموزشی بیش از کارآمدی جمعی در مدیریت کلاس درس تحت تأثیر مشارکت در اجتماع های یادگیری حرفه ای قرار دارد. مطالعه رایان و هندری<sup>۳</sup> [۳۹] نشان داد خودکارآمدی جمعی معلمان یا باورهای فردی معلمان در مورد موفقیت مدرسه آنها زمانی تقویت می شود که همه این منابع در یک فرهنگ مشارکتی و کل مدرسه ترکیب شوند که در آن معلمان با احساس امنیت، شیوه های جدید و مؤثر تدریس را امتحان کنند. کاراکابی و همکاران<sup>۴</sup> [۴۰] و لیو و هالینگر<sup>۵</sup> [۴۱] نیز استدلال کردند که کارآمدی جمعی معلمان برای یادگیری حرفه ای معلمان مفید است. کاراکابی و همکاران<sup>۶</sup> [۴۰] بیان کردند که ظرفیت جمعی مدرسه فرصت های بیشتری را برای معلمان فراهم می کند تا در یادگیری حرفه ای شرکت کنند. علاوه بر این، باورهای خودکارآمدی جمعی یا خودکارآمدی فردی یک «مسیر» مهم است که از طریق آن رهبری آموزشی از یادگیری حرفه ای معلمان حمایت می کند [۴۰ و ۴۱]. مطالعه هانای<sup>۷</sup> [۵] نشان داد درس پژوهی یک برنامه بالقوه قدرتمند برای حمایت از رشد و توسعه معلمان در شرایط مناسب و همچنین بهبود نتایج دانش آموزان است. همچنین وسیله ای برای تغییر فضای یک مدرسه و توسعه خودکارآمدی معلمان حرفه ای است.

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد در گروه آزمایش در همه ابعاد و خرده مقیاسهای خودکارآمدی، نمرات معلمان

اظهار داشتند که مشارکت در درس پژوهی به آنها به عنوان عوامل رشد خود، اعتماد به نفس بیشتری می بخشد و کمک آنها به یادگیری یکدیگر را تقویت می کند. همچنین کارشناسان محتوای درس پژوهی تأثیر مثبتی بر تعامل بین معلمان مشارکت کننده داشتند.

نتایج مطالعه شیپر و همکاران<sup>۱</sup> [۴] نشان می دهد که تفاوت‌های بین گروهی معنی‌دار از نظر اثربخشی در مشارکت دانش‌آموز معنی‌دار بود و تفاوت‌های درون گروهی در گروه مداخله از نظر استقلال معلم و حمایت از سوی مدیر گروه مدرسه و همچنین خودکارآمدی تمام معلمان معنادار است. این مطالعه می تواند از رهبران مدرسه‌ای که مایلند شیوه‌های درس پژوهی را به منظور ترویج فرهنگ حرفه‌ای مدرسه در مدارس خود اجرا، حفظ یا ارتقا دهند، حمایت کند. شیپر و همکاران [۴] نشان دادند معلمان انتظار می رود که به طیف وسیعی از نیازهای متنوع دانش آموزان رسیدگی کنند اما معلمان همیشه احساس نمی کنند که قادرند یا فاقد مهارت برای برآوردن این انتظارات بالا هستند [۴]. درس پژوهی با شیوه های خود به به این انتظارات پاسخ می دهد. بحث‌های معلمان از فرصت‌هایی برای انعکاس و یادگیری جمعی، ایجاد دانش و مهارت‌های لازم برای تدریس مؤثر ناشی می شود. درس پژوهی، سازوکارهایی را ارائه می دهد که ممکن است همکاری حرفه‌ای، زمینه‌ای و حمایت‌کننده اجتماعی را ترویج کند که این امر می تواند معلمان را برای مشارکت در تحقیق و ترویج یادگیری و توسعه حرفه‌ای ترغیب کند، و باعث تغییر عملکرد پایداران شود [۴۴].

مطالعه هانای [۵] نشان داد فراهم کردن فرصتی برای معلمان در فضای مثبت مدرسه برای تأمل در عملکرد خود و تعیین راه حل های مشترک در مشارکت با معلمان دیگر به عنوان عاملی است که به بهبود کلی در خودکارآمدی معلم کمک می کند. فرصتی برای تأمل در مورد شیوه درس پژوهی آنها و تأثیر آن بر یادگیرندگان و یادگیری، با سرمایه تصمیم گیری برای اعمال تغییرات در آموزش برای بهبود نتایج دانش آموزان، کارایی خود را برای اجرای شیوه های تدریس افزایش داد [۵].

در مطالعه شیپر و همکاران [۳۴] از یک طرح شبه تجربی برای تحلیل چگونگی تأثیرگذاری مشارکت در درس پژوهی بر ادراک معلمان از فرهنگ و شرایط مدرسه حرفه‌ای و همچنین

<sup>1</sup> Schipper, T. et al

<sup>2</sup> Chaney, K. S.

<sup>3</sup> Ryan, M., & Hendry, G. D.

<sup>4</sup> Karacabey, M. F et al

<sup>5</sup> Liu, S., & Hallinger, P.

<sup>6</sup> Karacabey, M. F et al

<sup>7</sup> Hannay, J.

تجربه تفاوت معناداری وجود دارد.

در تبیین کلی یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت: در مدرسه ای که معلمان آن از خودکارآمدی جمعی بالایی برخوردارند، معلمان در امر درس پژوهی، انتظارات بالاتری را در خود به وجود می‌آورند و در نتیجه به منظور دستیابی به موفقیت، بیشتر تلاش میکنند و بالعکس، در مدرسه ای که خودکارآمدی جمعی معلمان، پایین است، کمتر احتمال دارد که معلمان برای استقامت در برابر ناملازمات و دشواری‌های امر درس پژوهی، از جانب همکارانشان تحت فشار قرار گیرند و از انتظارات گروه، تأثیر پذیرند. باورهای خودکارآمدی فردی و جمعی بر تعامل افراد با دنیای اطرافشان و همچنین عملکرد آنها تأثیر می‌گذارد. در صورتی که فردی با باور قوی از خودکارآمدی فردی، تلاش بیشتری برای رسیدن به اهدافش خواهد کرد و در عین حال کسب موفقیت‌های بیشتری را تجربه خواهد کرد. به همین ترتیب، باورهای خودکارآمدی جمعی نیز می‌توانند منجر به بهبود فعالیت گروهی و آموزشی شوند. باورهای خودکارآمدی فردی معلمان به میزان اعتماد آنها به توانایی آنها در آموزش مؤثر درس پژوهی و تسهیل یادگیری دانش آموزان اشاره دارد. این شامل اعتماد آنها به دانش و مهارت‌ها و همچنین توانایی آنها در ایجاد انگیزه و مشارکت در دانش آموزان است. انتظارات جمعی از معلمان به اهداف یا نتایج مشترکی اشاره دارد که معلمان انتظار دارند در نتیجه تلاش‌های جمعی خود در امر درس پژوهی به آن دست یابند. این شامل مواردی مانند بهبود فرهنگ مدرسه، افزایش موفقیت دانش آموزان و همکاری بهتر بین معلمان است. انتظار پیامدهای فردی معلمان به اهداف یا نتایج شخصی اشاره دارد که معلمان انتظار دارند در نتیجه تلاش‌های آموزشی در درس پژوهی خود به آن دست یابند. انتظار پیامدهای فردی معلمان شامل مواردی مانند افزایش پیشرفت دانش آموز، بهبود رفتار دانش آموز و افزایش رضایت شغلی معلمان است. از آنجا که خودکارآمدی جمعی معلمان با خودکارآمدی فردی رابطه مستقیمی دارد لذا افزایش نمرات معلمان در سازه خودکارآمدی جمعی ارتباط تنگاتنگی با افزایش دیگر ابعاد و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی معلمان دارد. لذا درس پژوهی به عنوان یک روش توسعه حرفه‌ای اغلب برای حمایت از همکاری معلمان و رشد حرفه‌ای استفاده می‌شود. در طول درس پژوهی، معلمان با یکدیگر کار می‌کنند تا یک درس معینی را برنامه‌ریزی و تدریس کنند، تدریس یکدیگر را

در مرحله پس از آزمون افزایش یافته است. بنابراین بین ابعاد و خرده مقیاسهای خودکارآمدی و نمرات معلمان در مرحله پس از آزمون آموزش درس پژوهی همبستگی معناداری وجود دارد و نمرات مؤلفه باورهای خودکارآمدی جمعی معلمان و مؤلفه باورهای خودکارآمدی فردی معلمان با دریافت آموزش درس پژوهی افزایش یافته است. ولی در گروه گواه، ابعاد و خرده مقیاسهای خودکارآمدی در مرحله پس از آزمون تغییر چندانی نیافته است. بدین ترتیب در اثر آموزش درس پژوهی، خودکارآمدی معلمان آموزش دیده افزایش یافته است. به عنوان نمونه در مطالعه حاضر، نمرات باورهای خودکارآمدی جمعی معلمان در گروه آزمایش تغییر چشمگیری یافته است. این امر نشان می‌دهد باورهای معلمان در مورد خودکارآمدی آنان در مشارکت جمعی دانش آموزان و خودکارآمدی فردی در مدیریت کلاس ارتباط معنی‌داری با شیوه تدریس و آموزش‌های درس پژوهی آنان داشته است. همچنین از لحاظ نقش تعدیل‌گر متغیر جنسیت، تفاوت معناداری مشاهده نشد. زیرا در پژوهش حاضر، ۹۵ درصد نمونه آماری معلمان زن بودند

نتیجه مطالعه حاضر با نتایج پژوهش‌های میه‌یلوویچ<sup>۱</sup> [۱۳]، و بارپولیس<sup>۲</sup> [۴۵] و دمیرکل<sup>۳</sup> [۴۶]، ناهمسو می‌باشد.

یافته‌های میه‌یلوویچ [۱۳]، حاکی از آن است که در نمرات کل خودکارآمدی معلمان بین گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود ندارد، اما در شایستگی خود گزارشی برای تدریس مؤثر درس‌های ریاضی و توانایی در به دست آوردن و انگیزه نگه داشتن دانش آموزان تفاوت معنی‌داری وجود داشت. مطالعه بارپولیس [۴۵] روابط بالقوه بین خودکارآمدی معلم و کارآمدی جمعی و تفاوت در خودکارآمدی فردی و خودکارآمدی جمعی آنان را بر اساس تجربه تدریس، تجزیه و تحلیل کرد. نتایج وی نشان داد داده‌های خودکارآمدی معلم و خودکارآمدی جمعی معلم دو سازه مجزا بودند. بنابراین، تلاش برای افزایش خودکارآمدی معلمان ممکن است لزوماً منجر به افزایش کارایی جمعی آنها در تدریس ریاضیات ابتدایی نشود. در نتیجه تحقیق دمیرکل [۴۶] نیز مشخص شد که بین سطح خودکارآمدی حرفه‌ای معلمان ابتدایی و ادراک کارآمدی جمعی آنها رابطه ضعیفی وجود دارد. علاوه بر این، در حالی که خودکارآمدی حرفه‌ای و کارآمدی جمعی معلمان بر اساس متغیر جنسیت تفاوت معنی‌داری نشان نمی‌دهد، مشاهده شد که بر اساس متغیر

<sup>1</sup> Mihajlović, A.

<sup>2</sup> Barpoulis, K. M

<sup>3</sup> DEMIRKOL, M.

آموزان بسیار مهم است. لذا تأثیر مشارکت در آموزش درس پژوهی بر باورهای خودکارآمدی جمعی و فردی معلمان، در این مطالعه چشمگیر است. واضح است که ویژگی‌های درس پژوهی، مانند تمرکز واضح بر یادگیری دانش‌آموزان و برنامه‌های مشارکتی، معلمان را قادر می‌سازد تا نسبت به توانایی‌های خود برای مشارکت دادن همه دانش‌آموزان در کلاس‌هایشان اعتماد به نفس بیشتری داشته باشند.

### محدودیت‌ها

- نتایج پژوهش حاضر، در مورد معلمان مقطع ابتدایی به دست آمده است و تعمیم آن به مقاطع اول و دوم متوسطه باید با احتیاط انجام شود.
- محافظه کاری معلمان: با توجه به اینکه این اطمینان به معلمان داده شد که مشخصات آنان کاملاً محرمانه می‌باشد و بعد از اتمام پژوهش اطلاعات مرتبط معدوم خواهد شد ممکن است در بعضی موارد آنان در مصاحبه خود محافظه کاری نمایند.
- محدودیت درجنسیت: حجم نمونه‌های گنجانده شده در مطالعه ۹۵ درصد شامل معلمان زن جامعه بود که به عنوان یک محدودیت و عدم تعادل جنسیتی بشمار می‌رود.

### پیشنهادات

- مطالعه حاضر بر معلمان در آموزش ابتدایی شهر تهران متمرکز شد، اما با گسترش شیوه‌های درس پژوهی به سایر محیط‌های آموزشی که هنوز نسبتاً مورد بررسی قرار نگرفته است، این ممکن است زمینه تحقیقاتی مهمی را نیز تشکیل می‌دهند. به طور خاص، آموزش اولیه معلمان نقش تعیین‌کنندگی دارد، از آنجایی که این زمینه مسئول آموزش نسل جدیدی از معلمان است که در آنها می‌توانند به این روش یادگیری حرفه‌ای مشارکتی مستمر عادت کنند، این زمینه برای بررسی فزاینده در تحقیقات آینده بسیار مرتبط است.
- در حالی که انتظار می‌رود معلمان به طیف گسترده‌ای از نیازهای آموزشی دانش‌آموزان پاسخ دهند، به نظر می‌رسد اکثر معلمان آموزش ابتدایی در ایران فاقد مهارت‌های لازم برای رفع این نیازها هستند. برگزار ی کارگاه‌های آموزشی درس پژوهی برای رفع این نقیصه در نومعلمان ابتدایی موثر است. از این امر می‌توان چندین پیامد برای سیاست

مشاهده کنند، و در مورد نتایج تدریس فکر کنند. همبستگی بین درس پژوهی و این باورها و انتظارات این است که درس پژوهی می‌تواند به توسعه باورهای خودکارآمدی جمعی و انتظارات پیامدهای جمعی در بین معلمان کمک کند. با همکاری معلمان مدارس با یکدیگر برای برنامه ریزی و تدریس یک درس، معلمان می‌توانند اعتماد به نفس خود را در توانایی خود برای همکاری و دستیابی به نتایج مثبت برای دانش‌آموزان خود ایجاد کنند.

به طور کلی، هرچقدر باورهای خودکارآمدی معلمان قوی‌تر باشد، عملکرد و تأثیر مثبت معلم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان خود بیشتر خواهد بود. باورهای خودکارآمدی معلمان، تأثیر بسیار قوی بر عملکرد و انگیزه دانش‌آموزان دارد. معلمان با خودکارآمدی بالا، در شیوه درس پژوهی، به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزانشان اعتقاد دارند و به این باور می‌رسند که می‌توانند در دانش‌آموزانشان تأثیر مثبت بگذارند. به علاوه، این معلمان با هدف گذاری صحیح و برنامه ریزی دقیق، برای دانش‌آموزان خود انگیزه تحصیلی و اعتماد به نفس بیشتری ایجاد می‌کنند. این رویکرد، می‌تواند به پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند، زیرا با افزایش انگیزه و اعتماد به نفس دانش‌آموز، پایداری تحصیلی و به دست آوردن موفقیت‌های بیشتر ممکن می‌شود. با آموزش درس پژوهی، معلمان به بهترین شیوه ممکن به دانش‌آموزان خود درس می‌دهند و می‌توانند در برابر مسائل مختلف پژوهشی در مدرسه یا جامعه بهتر مقابله کنند. باورهای فردی معلمان به شیوه‌های تدریس، نحوه برخورد با دانش‌آموزان، نحوه سازماندهی کلاس درس و موارد دیگر، همه می‌تواند بر کیفیت آموزش درس پژوهی تأثیر بگذارد. برای اینکه کیفیت درس پژوهی به حداکثر برسد، باید باورهای فردی معلمان را بررسی و باورهای شایع واقعی را بهبود دهیم. معلمان با خودکارآمدی فردی می‌توانند در کلاس درس پژوهی موثرتر باشند، زیرا خود را قادر می‌دانند و به این ترتیب هم به خودشان و هم به دانش‌آموزان خود باور بیشتری دارند. خودکارآمدی جمعی معلمان به معنی باور همه معلمان به قدرت و توانایی مشترک‌شان برای تحقق مأموریت تدریس و اهداف آموزشی درس پژوهی است. این باورها ممکن است بر اساس تجربیات گذشته، دانش و مهارت‌های تدریس موثر، اعتماد به نفس و اعتقاد به توانایی‌های فردی و جمعی باشد. معلم با توجه به رفتارها، نگرش و روش‌های آموزشی درس پژوهی، می‌تواند باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان را تقویت کند و به افزایش میزان موفقیت آنان در تحصیلات کمک کند. از این رو، توجه به باورهای خودکارآمدی جمعی و فردی معلمان و نقش آنها در پیشرفت تحصیلی دانش

- 9- Calkins L, Wiens P, Parker J, Tschinkel R. Teacher Motivation and Self-Efficacy: How do Specific Motivations for Entering Teaching Relate to Teacher Self-Efficacy?. *Journal of Education*. 2023 Jan 6:00220574221142300.
- 10- Sibbald T. The relationship between lesson study and self-efficacy. *School Science and Mathematics*. 2009 Dec;109(8):450-60.
- 11- Hervas G. Lesson study as a faculty development initiative in higher education: A systematic review. *AERA open*. 2021 Jan;7:2332858420982564.
- 12- Mon CC, Dali MH, Sam LC. Implementation of Lesson Study as an Innovative Professional Development Model among Malaysian School Teachers. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 2016;13(1):83-111.
- 13- Mihajlović A. Increasing pre-service kindergarten teachers' mathematics teaching efficacy through lesson study. *The New Educational Review*. 2019;55:89-99.
- 14- Uştuk Ö, Çomoğlu İ. Reflexive professional development in reflective practice: what lesson study can offer. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. 2021 Apr 29;10(3):260-73.
- 15- Cajkler W, Wood P. Lesson study and pedagogic literacy in initial teacher education: Challenging reductive models. *British Journal of Educational Studies*. 2016 Oct 1;64(4):503-21.
- 16- Perera HN, John JE. Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. *Contemporary Educational Psychology*. 2020 Apr 1;61:101842.
- 17- Dudley, P., Xu, H., Vermunt, J. D., & Lang, J. (2019). Empirical evidence of the impact of lesson study on students' achievement, teachers' professional learning and on institutional and system evolution. *European Journal of education*, 54(2), 202-217.
- 18- Takahashi A, McDougal T. Collaborative lesson research: Maximizing the impact of lesson study. *Zdm*. 2016 Jul;48:513-26.
- 19- Norwich B. Making sense of international variations in lesson study and lesson study-like practices: An exploratory and conceptual perspective. *International journal for lesson and learning studies*. 2018 Jul 1;7(3):201-16.
- 20- Fujii T. Designing and adapting tasks in lesson planning: A critical process of lesson study. *Theory and Practice of Lesson Study in Mathematics: An International Perspective*. 2019:681-704.

گذاری آموزشی استخراج کرد.

- آموزش درس پژوهی به عنوان بخشی از برنامه های ضمن خدمت نومعلمان ابتدایی و برنامه های درسی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد تا مهارت های حرفه ای معلمان ابتدایی افزایش یابد.
- حجم نمونه های بزرگتر و تعادل جنسیتی معلمان مرد و زن که به محققان امکان می دهد تجزیه و تحلیل های بیشتری را برای بررسی نقش تعدلگر جنسیتی در مدارس ، تیم های درس پژوهی و ویژگی های جمعیت شناختی پیشینه معلمان انجام داد.

## منابع

- 1- Chizhik EW, Chizhik AW, Close C, Gallego M. Developing student teachers' teaching self-efficacy through Shared Mentoring in Learning Environments (SMILE). *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2018 Mar 5.
- 2- Calvo A, Braga Blanco GM, Fueyo A. The potential of Lesson Study Project as a tool for dealing with dilemmas in university teaching. *International Journal for Lesson and Learning Studies*. 2018 Apr 9;7(2):124-35.
- 3- Rosário P, Polydoro SA. *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2012.
- 4- Schipper T, Goei SL, de Vries S, van Veen K. Developing teachers' self-efficacy and adaptive teaching behaviour through lesson study. *International journal of educational research*. 2018 Mar 1;88:109-20.
- 5- Hannay J. *Lessons from Lesson Study: Exploring School Climate, Teacher Learning and Teacher Self-Efficacy in an Inner London Primary School*.
- 6- Bowers JR. *Supporting Teacher and Student Competency with Scientific Practices Through Lesson Study* (Doctoral dissertation, Wright State University).2019.
- 7- Akiba M, Murata A, Howard CC, Wilkinson B. Lesson study design features for supporting collaborative teacher learning. *Teaching and Teacher Education*. 2019 Jan 1;77:352-65.
- 8- Khokhotva O, Elexpuru Albizuri I. Teachers' educational beliefs change through lesson study: Implications for school culture. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. 2020 Oct 17;9(4):317-31.

- 33- Schipper TM, de Vries S, Goei SL, van Veen K. Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional development in education*. 2020 Jan 1;46(1):112-29.
- 34- Schipper TM, van der Lans RM, de Vries S, Goei SL, van Veen K. Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and teacher education*. 2020 Feb 1;88:102961.
- 35- Pan HL, Chen WY. The Leverage for Principals to Promote Teacher Professional Learning: Analyzing a Mediated-effects Model Regarding the Impact of Principal Leadership for Learning on Lesson Study. *Bulletin of Educational Research*. 2018 Sep 1;64(3):79-121.
- 36- Schipper T, Malinen OP, Goei SL, de Vries S, van Veen K. Examining teacher self-efficacy in the context of Lesson Study practice. *InEARLI 2017*. 2017.
- 37- Agyei E, Darko Agyei D, Benning I. In-service mathematics teachers' preparedness, knowledge, skills, and self-efficacy beliefs of using technology in lesson delivery. *Cogent Education*. 2022 Dec 31;9(1):2135851.
- 38- Chaney KS. The Effect of Embedded Professional Learning Communities on Teacher Self-Efficacy and Collective Efficacy in PLC Model Schools (Doctoral dissertation, University of Arkansas at Little Rock).
- 39- Ryan M, Hendry GD. Sources of teacher efficacy in teaching reading: success, sharing, and support. *The Australian Journal of Language and Literacy*. 2022 Dec 12:1-4.
- 40- Karacabey MF, Bellibaş MŞ, Adams D. Principal leadership and teacher professional learning in Turkish schools: Examining the mediating effects of collective teacher efficacy and teacher trust. *Educational studies*. 2022 Mar 4;48(2):253-72.
- 41- Liu S, Hallinger P. Principal instructional leadership, teacher self-efficacy, and teacher professional learning in China: Testing a mediated-effects model. *Educational administration quarterly*. 2018 Oct;54(4):501-28.
- ۴۲- حبیب زاده، عباس. اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان. دست‌آورد‌های روان‌شناختی؛ ۱۳۹۳، ۲۱(۲): ۱۶۸-۱۴۵.
- 21- Skaalvik EM, Skaalvik S. Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*. 2010 May 1;26(4):1059-69.
- 22- Bandura A. On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*. 2012 Jan;38(1):9-44.
- 23- Goddard RD, Goddard YL. A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*. 2001 Oct 1;17(7):807-18.
- 24- Malinen OP, Savolainen H. The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*. 2016 Nov 1;60:144-52.
- 25- Fullan M. The new meaning of educational change. Teachers college press; 2015 Nov 30.
- 26- Day C. Teachers' worlds and work: Understanding complexity, building quality. Taylor & Francis; 2017 Jul 14.
- 27- Pietarinen J, Pyhältö K, Soini T. Large-scale curriculum reform in Finland—exploring the interrelation between implementation strategy, the function of the reform, and curriculum coherence. *The Curriculum Journal*. 2017 Jan 2;28(1):22-40.
- 28- Donnell LA, Gettinger M. Elementary school teachers' acceptability of school reform: Contribution of belief congruence, self-efficacy, and professional development. *Teaching and teacher education*. 2015 Oct 1;51:47-57.
- 29- Goddard RD, Hoy WK, Hoy AW. Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational researcher*. 2004 Apr;33(3):3-13.
- 30- Goddard RD, Hoy WK, Hoy AW. Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research journal*. 2000;37(2):479-507.
- 31- Chong WH, Ong MY. The mediating role of collective teacher efficacy beliefs in the relationship between school climate and teacher self-efficacy across mainstream and special needs schools. *InAsia-Pacific perspectives on teacher self-efficacy 2016 Jan 1* (pp. 19-35). Brill.
- 32- Mitchell DL. The influence of lesson study on teacher practice: A case study (Doctoral dissertation, California State Polytechnic University, Pomona). 2017.

۴۳- سلیمی، حسن. تاثیر آموزش درس پژوهی بر خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت معلمان ابتدایی شهرستان بوکان در سال تحصیلی ۹۴-۹۵. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه. ۱۳۹۵.

44- Edwards SG. Promoting and sustaining Lesson Study as a form of effective professional learning: an investigation of the practices enacted by teacher, school and system leaders (Doctoral dissertation, University of Brighton).2022.

45- Barpoulis KM. Elementary Math Teacher Collaboration Practices: Relationship to Self-Efficacy and Collective Efficacy (Doctoral dissertation, Manhattanville College).2023.

46- DEMIRKOL M. The Relationship Between Self-Efficacy and Collective Efficacy Perceptions of Primary Teachers. International Online Journal of Educational Sciences. 2023 Mar 1;15(1).