

## ارزیابی شناخت معلمان از درس پژوهی و تبیین رابطه آن با توانمند سازی روانشناختی و عملکرد شغلی

آزاد الله کرمی<sup>۱</sup>

احسان طوفانی نژاد<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۹/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۸/۲۸

### چکیده

هدف این پژوهش ارزیابی شناخت از درس پژوهی و تبیین رابطه آن با توانمند سازی روانشناختی و عملکرد شغلی در معلمان دوره ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. روش انجام پژوهش توصیفی همبستگی و جامعه آماری آن تمام معلمان دوره ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی بود که ۱۶۵ نفر (۱۴۰ مرد و ۲۵ زن) از آنان بر اساس روش نمونه گیری طبقه‌ای تصادفی به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع آوری داده از پرسشنامه‌های محقق ساخته درس پژوهی (شهبلائی، ۱۳۹۳)، توانمند سازی روانشناختی (اسپریتزر، ۱۹۹۵) و عملکرد شغلی (پاترسون، ۱۹۹۲) استفاده شده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه‌ها مورد تایید اساتید صاحب نظر قرار گرفت و پایایی آنها به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۲ و ۰/۸۸ بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (تی تک نمونه‌ای، همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک راهه و تی مستقل) استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد شناخت معلمان از درس پژوهی مطلوب نمی باشد. همچنین بین شناخت از درس پژوهی با توانمند سازی روانشناختی و عملکرد شغلی آنها رابطه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تکمیلی نیز بیانگر آن است بین معلمان با مدارک تحصیلی کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد در متغیر شناخت از درس پژوهی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین وضعیت معلمان زن در میزان شناخت از درس پژوهی و عملکرد شغلی بهتر از معلمان مرد می باشد، ولی تفاوت دو گروه در متغیر توانمند سازی روانشناختی معنادار نمی باشد.

**کلید واژه ها:** معلم، درس پژوهی، توانمند سازی روانشناختی، عملکرد شغلی.

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

azad.a.karami@gmail.com

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری گروه تکنولوژی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

## مقدمه

توانمند سازی روان‌شناختی و عملکرد شغلی دو متغیر سازمانی هستند که اثر بسزایی در اثربخشی و موفقیت یک سازمان دارند. وجود سازمان‌های مناسب در هر جامعه‌ای که بتوانند با کارآمدی و اثربخشی از عهده‌ی وظایف خود برآیند از مهمترین وسایل دستیابی به پیشرفت و ترقی است. کارآمدی و اثربخشی در وظایف، عملکرد شغلی مطلوب را خلق می‌کنند، بنابراین سازمان‌ها برای نیل به کارآمدی و اثربخشی باید بر عواملی متمرکز شوند که موجبات توانمند سازی روان‌شناختی و عملکرد شغلی مطلوب را فراهم آورند (برزگر و محمدی، ۱۳۹۱).

مفهوم توانمندسازی نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ مطرح شد. تا دهه ۱۹۹۰ توانمندسازی نیروی انسانی را به معنی اقدامات و راهبردهای مدیریتی مانند تفویض اختیار و قدرت تصمیم‌گیری به رده‌های پایین‌تر سازمان می‌دانستند. این نوع نگاه به توانمندسازی را رویکرد مکانیکی نامیده‌اند. اما از دهه ۱۹۹۰ به بعد، نظریه‌پردازان و صاحب‌نظران روانشناسی سازمانی مفهوم جدیدی از توانمندسازی را ارائه کرده‌اند. بر این اساس توانمندسازی، دادن قدرت به افراد نیست، افراد به واسطه دانش و انگیزه خود صاحب قدرت هستند و در واقع توانمند سازی آزاد کردن این قدرت است. بر این اساس توانمند سازی کاری نیست که مدیران باید برای کارکنان انجام دهند، بلکه طرز تلقی کارکنان درباره نقش خویش در شغل و سازمان است (خالصی و همکاران، ۱۳۸۹: ۷۵). اسپریتزر<sup>۱</sup> با تمرکز بر رویکرد شناختی به دنبال توسعه‌ی یک شبکه قانونمند توانمند سازی در محیط کار بود. در مدل اسپریتزر توانمند سازی نه به عنوان نتیجه یک فرایند، بلکه به عنوان عاملی که از یک سو تحت تاثیر عوامل محیطی و سازمانی فردی قرار دارد و از طرف دیگر می‌تواند به عنوان عاملی موثر در اثربخشی سازمان عمل کند، نگریسته می‌شود (ضیایی و همکاران، ۱۳۸۷: ۷۲).

در آموزش و پرورش معلمانی که از توانمندسازی روان‌شناختی بهره مند باشند، زمان رویارویی با اهداف، احساسی مثبت گرایانه و تاثیرگذار خواهند داشت و اطمینان دارند که می‌توانند بر نتایج و پیامدهای راهبردی، اداری و عملیاتی شغل خود اثر بگذارند، رفتار این معلمان در جهت تحقق اهداف شغلی تفاوت ایجاد می‌کند، آنها اعتقاد راسخ خواهند داشت که با فعالیت‌های خود بر آنچه اتفاق می‌افتد تاثیر می‌گذارند و به کنترل فعالیت هایشان از طریق موانع محیط بیرونی بی‌اعتقادند و بر این باورند که خود می‌توانند موانع را کنترل نمایند و می‌کوشند به جای رفتار واکنشی در مقابل محیط، تسلط خود را بر آنچه می‌بینند حفظ کنند. معلمانی که سطح بالایی از توانمندسازی روان‌شناختی را تجربه می‌کنند، در پنج بعد شایستگی، موثر بودن، خودمختاری، معنی دار بودن و اعتماد کفایت لازم را خواهند داشت (رضایی جندانی، هویدا و سماواتیان، ۱۳۹۴: ۷۹). اسپریتزر (۱۹۹۵) در پژوهش خود

<sup>۱</sup> . Spreitzer

نشان داد بین توانمندسازی روانشناختی و عملکرد شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، عبارتی افرادی که سطح بالایی از توانمندسازی روانشناختی را تجربه می‌کنند، عملکرد شغلی بهتری خواهند داشت.

عملکرد شغلی نیز از مقوله‌هایی است که همواره ذهن مدیران سازمان‌ها را به خود مشغول می‌دارد. بی تردید عملکرد کارکنان از مواردی است که می‌تواند بهره‌وری را تحت تاثیر قرار دهد، بر همین اساس شناسایی عواملی که بتواند عملکرد کارکنان را بهبود بخشد و در نتیجه بهره‌وری سازمانی را ارتقا دهد، از الزامات مدیریت منابع انسانی در هر سازمانی است (رضا، ۲۰۱۰). عملکرد شغلی یک سازه چند بعدی است که نشان دهنده چگونگی عملکرد کارکنان در شغل، میزان ابتکار عمل و تدابیر حل مسأله، روش‌های استفاده از منابع موجود و هم‌چنین استفاده از وقت و انرژی در انجام وظایف شغلی می‌باشد. به عبارتی، عملکرد شغلی مجموعه‌ای از الگوهای رفتاری و عملکردی شامل دانش، مهارت، شایستگی مدیریت، وجدان و توانایی‌های ادراکی در محیط شغلی است (راثمن<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). افزایش عملکرد شغلی با عوامل بسیاری از جمله انگیزش، توانایی، شناخت شغل، عوامل محیطی و سازمانی مختلف، کانون کنترل و ویژگی‌های شخصیتی در ارتباط است (قاسم زاده و همکاران، ۱۳۹۳: ۶۷). عملکرد را ارزش‌های کلی مورد انتظار سازمان از تکه‌های مجزای رفتاری تعریف می‌کنند که هر فرد در طول دوره‌های مشخص از زمان انجام می‌دهد (ماتاویدلو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳: ۴). باید گفت توسعه حرفه‌ای و بهبود عملکرد شغلی معلمان به عنوان مهم‌ترین نیروی انسانی در نظام تعلیم و تربیت، دارای اهمیت زیادی می‌باشد. تسهیل‌یابی دانش‌آموزان به عنوان هدف اصلی آموزش تحت تاثیر عملکرد شغلی معلمان است، عملکرد شغلی معلمان به صورت وظایفی تعریف می‌شود که توسط معلم در یک دوره زمانی خاص و در یک مدرسه برای دستیابی به اهداف سازمانی انجام می‌گیرد. عملکرد شغلی بالا بیانگر کیفیت تدریس و آموزش در یک مدرسه است (سلامت، سوسو و کمالو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳). به همین دلیل بسیاری از سازمان‌ها از جمله آموزش و پرورش راه‌حل مشکلات خود را افزایش قابلیت‌های شغلی کارکنان و اجرای برنامه‌های توانمندسازی تشخیص داده‌اند و سعی کرده‌اند زمینه توانمندسازی و بهبود عملکرد شغلی کارکنان خود را فراهم آورند.

یکی از روش‌های نوینی که در سال‌های اخیر برای تقویت حرفه‌ای کارکنان و معلمان در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار می‌گیرد درس پژوهی است. هر چند طی سال‌های اخیر استفاده از این روش در بسیاری از کشورها معمول گردیده است، ولی ریشه آن به سال ۱۸۷۰ در ژاپن بر می‌گردد.

<sup>۱</sup> . Rothmann

<sup>۲</sup> . Motowidlo

<sup>۳</sup> . Selamat, Samsu & Kamalu,

گردد(لی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱؛ ساتو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). برنامه و سیاست بسیاری از کشورها مخصوصاً ژاپن به منظور بهبود کیفیت آموزشی در سال‌های آغازین قرن بیست و یکم مبتنی بر توانمند سازی و حرفه‌ای کردن معلمان و غنی‌سازی فرآیند آموزش و یادگیری بر اساس این رویکرد است. در ژاپن مسنولیت اولیه بهبود فعالیت تدریس به عهده معلمان گذاشته شده است، کونای کنشیو<sup>۳</sup> کلمه‌ای است که برای توصیف فرآیند مستمر پرورش حرفه‌ای معلمان در مدرسه بکار می‌رود و معلمان ژاپنی همگامی که فعالیت آموزشی خود را آغاز می‌کنند در آن درگیر می‌شوند. کونای کنشیو که توسط معلمان اداره می‌شود، شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌های مختلف است که با هم فرآیند جامعی از بهسازی مدرسه را تشکیل می‌دهند. معلمان با هم در گروه‌های با پایه‌های تحصیلی مختلف یا موضوعات درسی متفاوت و نیز در کمیته‌های ویژه کار می‌کنند. فعالیت‌های این گروه‌های مختلف توسط یک برنامه بهسازی مدرسه که اهداف را تعیین و بر کوشش‌ها و پیشرفت‌های سالانه نظارت می‌کند هماهنگ می‌شود. یکی از رایج‌ترین بخش‌های کونای کنشیو مطالعه درس یا درس پژوهی<sup>۴</sup> (جوگیوکن کیو<sup>۵</sup>) است. اگر چه شکل درس پژوهی متفاوت است ولی به طور کلی مراحل زیر را شامل می‌شود(استیگلر و هیبرت<sup>۶</sup>، ۱۳۹۰: ۱۲۰).

مرحله اول: تبیین مساله؛ در مرحله اول مساله‌ای را که اعضای درس پژوه، علاقمند به حل آن هستند، یا در تدریس آن با مشکل مواجه هستند و یا دانش‌آموزان‌شان در یادگیری آن مشکل دارند، انتخاب می‌شود. این مساله می‌تواند یک سوال عمومی مثل نحوه برانگیختن علاقه دانش‌آموزان به ریاضی و یا یک سوال جزئی تر باشد.

مرحله دوم: برنامه ریزی درس؛ برای جستجوی راه حل‌های مساله انتخاب شده، معلمان برای برنامه ریزی و طراحی درس تشکیل جلسه می‌دهند و نهایتاً یک معلم درس را به عنوان بخشی از فرایند پژوهش تدریس خواهد کرد.

مرحله سوم: آموزش درس؛ در این مرحله یکی از معلمان اجرای طرح درس تهیه شده را به عهده می‌گیرد و تاریخی را برای اجرا تعیین می‌کنند، ولی تمامی اعضای گروه در آماده سازی آن مشارکت می‌کنند. در روز ارائه درس معلمان گروه کلاس‌های خود را برای مشاهده درسی که تدریس خواهد شد ترک می‌کنند.

مرحله چهارم: ارزشیابی درس و انعکاس تاثیر آن؛ در این مرحله که بلافاصله پس از اجرا آغاز می‌شود ابتدا به معلم مجری اجازه داده می‌شود قبل از همه صحبت کند و نظر خود را درباره اجرا و

1. Lee

2. Sato

3. kounaikenshuu

4. Lessen study

5. jugyou kenkyuu

6. Stigler and Hiebert

مسائل عمده آن اعلام کند. در واقع خوداندیشی کرده و درباره اجرای بهتر در فرایندی دیگر بیندیشد. سپس معلمان دیگر گروه از دیدگاه انتقادی درباره بخش‌هایی از تدریس که به نظر آنها مشکل داشته است، صحبت می‌کنند.

مرحله پنجم: تجدید نظر در درس؛ در این مرحله با توجه به مشاهدات و یادداشت‌های معلمان، واکنش‌های دانش‌آموزان و نظرات معلم مجری، طرح درس تجدید نظر می‌شود. در واقع در این مرحله بر اساس شواهد دقیقی که در کلاس به دست آمده است، ممکن است روش تدریس، فعالیت‌ها، سوال‌ها، مسایل مطرح شده، مواد و رسانه‌های انتخاب شده یا همه اجزای درس را تغییر دهند، تا در دور بعد تدریس، نتایج بهتری عاید شود.

مرحله ششم: آموزش درس تجدید نظر شده؛ طرح درس تجدید نظر شده، در کلاس دیگری و توسط همان معلم یا به معلم دیگری اجرا می‌شود، بقیه اعضای گروه به کلاس درس دعوت می‌شوند.

مرحله هفتم: ارزشیابی و بازاندیشی؛ در این مرحله معمولاً همه اعضای شورا در یک جلسه طولانی شرکت می‌کنند، گاهی یک فرد متخصص از خارج از مدرسه برای شرکت در جلسه دعوت می‌شود. چه چیزی از درس پژوهی و اجرای آن آموخته شد؟ این سوال که در این مرحله در جلسه درس پژوهی مطرح می‌شود.

مرحله هشتم: سهیم شدن در نتایج؛ مستند سازی از فرایند درس پژوهی مثل گزارش‌ها، نوارهای ویدیویی، عکس‌ها، صورت جلسه‌ها، یادداشت‌ها و نقطه نظرات دانش‌آموزان، نتایج و دستاوردها، همه و همه می‌تواند به صورت کتاب منتشر شود و برای مسئولان در سطوح مختلف و میهمانان شرکت کننده در گروه ارسال شود.

درس پژوهی به گسترش فرهنگ یادگیری در مدرسه یاری می‌رساند، و محیطی را فراهم می‌سازد تا معلمان از یکدیگر بیاموزند، دانش حرفه‌ای خود را ارتقا دهند، به بازبینی و بازاندیشی در رفتار آموزشی و تربیتی خود پردازند و بیش از پیش به نیازها و نحوه تعامل با دانش‌آموزان توجه کنند (سرکارآرانی، ۱۳۹۰). در چند سال اخیر برخی از متخصصان و پژوهشگران در سرتاسر دنیا به بررسی تاثیر درس پژوهی بر متغیرهای کلیدی تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، برای مثال بین سال‌های ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۴ در آمریکا ۳۲ ایالت، ۱۵۰ گروه مطالعاتی، ۳۳۵ مدرسه و ۲۳۰۰ معلم درگیر درس پژوهی بوده‌اند (چوکشی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴: ۵). استفان توینگ<sup>۲</sup> نامزد حزب اقلیت انگلیس<sup>۳</sup> معتقد است سیستم آموزشی انگلیس کارایی لازم را نداشته و این کشور برای بهبود شیوه کار مدارس خود، باید از ژاپن بیاموزد، وی بشدت روش درس پژوهی را مناسب شرایط کشورش می‌داند (ریچاردسون<sup>۴</sup>، ۲۰۱۲). هر

<sup>۱</sup> . Chokshi

<sup>۲</sup> . Stephen Twigg

<sup>۳</sup> . shadow minister

<sup>۴</sup> . Richardson

چند حجم مطالعات انجام شده در داخل کشور ناچیز است، ولی نتایج آنان قابل توجه و درخور تامل است که در ادامه به تعدادی از آنها اشاره خواهد شد.

خاکباز و همکاران (۱۳۸۷) در تحقیقی به بررسی تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی پرداختند نتایج حاصل از تحلیل داده‌های آنان نشان داد که درس پژوهی می‌تواند به عنوان الگویی مطلوب در توسعه حرفه‌ای معلمان مطرح گردد. گرچه استفاده از درس پژوهی با مشکلات و موانع اجرایی مواجه است اما برای هر یک از آنها راه‌حلهایی را می‌توان ذکر کرد.

حوریزاد (۱۳۸۹) تأثیر درس پژوهی خلاقیت محور بر توسعه توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان و یادگیری رفتار خلاق معلمان و دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که درس پژوهی، موجب رشد مهارت و توانمندی حرفه‌ای معلمان در بکارگیری خلاق برای غنی سازی فرهنگ آموزش می‌شود.

سرکارآرانی (۱۳۹۰) درس پژوهی را الگویی برای بهسازی توانایی حرفه‌ای معلمان و روشی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه می‌داند. به زعم وی درس پژوهی به معلمان فرصت می‌دهد تا روابط خود را با یکدیگر و با دانش‌آموزان بهبود بخشند و به همکاری با پژوهشگران آموزشی برای حمایت سیستماتیک از تفکر انتقادی، بازبینی و بازاندیشی در اندیشه و عمل آموزشی تشویق شوند.

نتایج پژوهش حبیب زاده (۱۳۹۳) درباره اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان نشان می‌دهد که درس پژوهی موجب تقویت خودکارآمدی تصویری معلمان در عوامل مدیریت کلاس درس، فعال کردن دانش‌آموزان و استفاده از راهبردهای آموزشی می‌شود.

عرفانی و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی اثربخشی دوره‌های آموزش درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی پرداختند، نتایج پژوهش آنان نشان داد میانگین رتبه کاربرد نظریه‌های یادگیری، فراهم آوری فرصت‌های یادگیری، نگرش به نقش شیوه‌های صحیح ارزشیابی، نگرش به استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی، انگیزه کاری معلمان و مدیریت کلاس درس افرادی که دوره‌های آموزش درس پژوهی را دیده بودند از دیگران بیشتر بود.

لوئیس، پری و موراتا (۲۰۰۳) رابطه بین درس پژوهی و توسعه دانش حرفه‌ای معلمان را بررسی کردند، به زعم آنان توانایی در دانش موضوعی، تقویت مهارت تدریس و انگیزش نسبت به ورود دانش به حوزه عمل سه منبع اصلی دانش حرفه‌ای معلمان هستند که از طریق درس پژوهی ارتقاء می‌یابند.

متانلوک<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی نگرش معلمان و دانش‌آموزان نسبت به اجرای درس پژوهی را بررسی کردند، نتایج پژوهش آنان نشان داد هم معلمان و هم دانش‌آموزان نگرش مثبتی

<sup>۱</sup> . Lewis, Perry & Murata

<sup>۲</sup> . Matanluk

نسبت به اجرای این روش دارند. نتایج همچنین نشان داد اجرای درس پژوهی باعث تغییر دیدگاه معلمان نسبت به پدagoژی معمول و فعالیت بیشتر فراگیران در جریان یادگیری شده است.

دودی<sup>۱</sup> (۲۰۱۳) در تحقیق خود نشان داد معلمانی که در دوره‌های درس پژوهی شرکت می‌کنند، و یا از آموزش‌های آن بهره‌مند شده‌اند، ضمن فراهم آوری منابع اطلاعاتی جانبی برای دیگر معلمان، به آنها کمک می‌کنند تا مسائل آموزشی را بهتر حل نمایند.

نامی، مرنندی و ستوده (نما ۲۰۱۶) رشد حرفه‌ای معلمان با استفاده از درس پژوهی را مورد بررسی قرار دادند، نتایج پژوهش آنان نشان داد بهره‌گیری از درس پژوهی باعث می‌شود دانش از فناوری، دانش آموزش با استفاده از فناوری، دانش از اشتباهات فناورانه و اعتماد به نفس در استفاده از فناوری معلمان بهبود یابد.

چانگ<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۷) نقش درس پژوهی در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را بررسی کردند، نتایج نشان داد درس پژوهی موجب بهبود یادگیری و اصلاح و افزایش عملکرد ریاضی دانش‌آموزان می‌شود.

امروزه، پژوهش عملی و کاربردی در به اجرا درآوردن برنامه‌های درسی بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته است. یکی از دغدغه‌های کارگزاران و سیاستگذاران آموزشی و مجریان برنامه‌های درسی گسترش پژوهش به ویژه پژوهش مشارکتی درون مدرسه و کلاس است. درس پژوهی در واقع روش پژوهشی مشارکتی معلمان در کلاس درس است که از آن به عنوان سودمندترین، کاربردی‌ترین و مؤثرترین برنامه‌پرورش حرفه‌ای معلمان در مدارس ژاپن یاد شده است. در درس پژوهی بیش از اینکه معلمان مبانی نظری آموزش و یادگیری را بیاموزند، مهارت‌های علمی و کاربردی مربوط به فرآیند یاددهی - یادگیری، ارزیابی روش‌های تدریس، خودارزیابی و فعالیت‌های آموزشی را می‌آموزند (بهرامی هیدجی و مرسلی، ۱۳۹۱).

سازمان‌های پژوهشی، درس پژوهی را در سطوح ملی جهت کاوش ایده‌های جدید در خصوص برنامه‌های درسی و یادگیری اجرا می‌کنند، درس پژوهی به عنوان روشی تحقیقی - عملیاتی فواید متعددی برای نظام آموزشی دارد که مهمترین آن افزایش خودکارآمدی معلمان، توانمندسازی آنان، یادگیری از طریق دوستان منتقد، کاهش کج فهمی‌های دانش‌آموزان و بهبود فرآیند یاددهی یادگیری آنان می‌باشد (عرفانی و همکاران، ۱۳۹۵). نظر به اهمیت وضعیت شناخت معلمان از درس پژوهی و بررسی رابطه آن با متغیرهای تاثیرگذار در محیط‌های آموزشی، و از آنجا که پژوهشی در ایران با ترکیب متغیرهای پژوهش پیش رو یافت نشد، این پژوهش با هدف ارزیابی شناخت معلمان دوره ابتدایی از درس پژوهی و تبیین رابطه آن با توانمند سازی روانشناختی و عملکرد شغلی انجام

1. Dudley

2. Chong

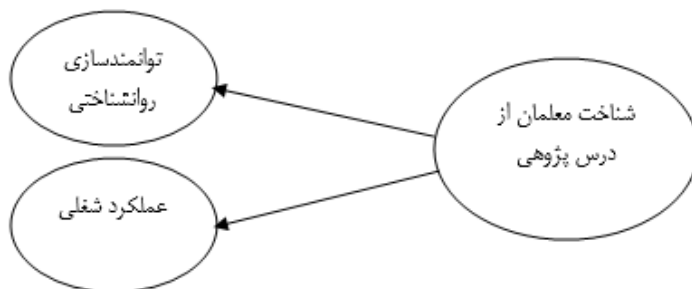
یافته است که در راستای این هدف کلی یک سوال و دو فرضیه مطابق آنچه در ادامه خواهد آمد، مدنظر بوده است.

سوال پژوهش: میزان شناخت معلمان ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی از درس پژوهی چگونه ارزیابی می‌شود؟

فرضیه اول: بین شناخت معلمان دوره ابتدایی از درس پژوهی و توانمندسازی روانشناختی رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه دوم: بین شناخت معلمان دوره ابتدایی از درس پژوهی و عملکرد شغلی رابطه معناداری وجود دارد.

شکل ۱ مدل مفهومی تحقیق را نشان می‌دهد:



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

### روش شناسی پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، از نوع تحقیقات کاربردی می‌باشد و از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات و داده‌ها یک تحقیق توصیفی همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمام معلمان دوره ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود. با توجه به اینکه در این پژوهش هر دو جنس مورد بررسی قرار گرفتند از نمونه گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شد تا نسبت افراد جامعه در نمونه نیز رعایت شود. حجم جامعه آماری ۲۵۰ نفر (۲۲۱ مرد و ۲۹ زن) بود، که براساس



جدول مورگان ۱۶۵ نفر (۱۴۰ مرد و ۲۵ زن) به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه ها بین آنان توزیع و جمع آوری گردید.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی خصوصیات جمعیت شناختی پاسخگویان

۲۵	زن	جنسیت
۱۴۰	مرد	
۳۲	کاردانی	تحصیلات
۹۸	کارشناسی	
۳۵	کارشناسی ارشد	

پرسشنامه درس پژوهی: این پرسشنامه توسط شهلائی (۱۳۹۳) طراحی شد، که تغییراتی در آن اعمال شده و روایی و پایایی آن مجدداً مورد بررسی قرار گرفت. پرسشنامه مشتمل بر ۱۵ سوال در طیف لیکرت پنج درجه ای (خیلی کم تا خیلی زیاد) می‌باشد. شهلائی (۱۳۹۳) روایی و پایایی آن را مناسب گزارش کرد. در پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تایید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/76$  بدست آمد.

پرسشنامه توانمند سازی روانشناختی اسپریتزر<sup>۱</sup> (PEQ): در این پژوهش برای سنجش توانمندسازی روانشناختی از پرسشنامه‌ای که توسط اسپریتزر (۱۹۹۰) تدوین شده است استفاده شد، این پرسشنامه مشتمل بر ۱۲ گویه بود که چهار مؤلفه معنی‌داری، شایستگی، مؤثر بودن و داشتن حق انتخاب را مورد سنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌های فراگیران به هر کدام از گویه‌های این پرسشنامه بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای شامل کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم ثبت گردید. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تایید متخصصان قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/82$  بدست آمد.

پرسشنامه عملکرد شغلی پاترسون<sup>۲</sup>: پرسشنامه ۱۵ سؤالی عملکرد شغلی توسط پاترسون (۱۹۹۰) تهیه و تدوین گردیده و توسط شکرکن و راشدی در ایران ترجمه شده است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (هیچ وقت = ۱ تا همیشه = ۵) پاسخ داده شد. روایی صوری و محتوایی و پایایی این ابزار قبلاً توسط شکرکن و راشدی مورد تایید قرار گرفته بود (به نقل از جهانی و همکاران، ۱۳۹۴). در این پژوهش نیز روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تایید اساتید و متخصصان قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ  $0/88$  بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۱۶ استفاده و از آمار توصیفی (میانگین، فراوانی) و آمار استنباطی (تی تک نمونه‌ای، همبستگی پیرسون، تحلیل واریانس یک راهه و تی مستقل) استفاده شد.

<sup>۱</sup> . Spreitzer

<sup>۲</sup> . Paterson

## یافته‌های پژوهش

جدول ۲. نتایج آزمون تی تک نمونه‌ای برای ارزیابی شناخت معلمان از درس پژوهی

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	DF	Sig
شناخت از درس پژوهی	۱۶۵	۳۷/۰۶	۵/۳۱	-۱۹/۱۶	۱۶۴	۰/۰۱

بر اساس مقدار تی و سطح معناداری مشاهده شده در جدول ۲، و با توجه به اینکه میانگین مشاهده شده کوچکتر از میانگین فرضی یا همان نقطه برش پرسشنامه (۴۵) می‌باشد، با ۰/۹۹ اطمینان می‌توان گفت وضعیت شناخت معلمان ابتدایی از درس پژوهی مطلوب ارزیابی نمی‌شود.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار و همبستگی متقابل متغیرهای مورد بررسی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۲	۳
شناخت از درس پژوهی	۳۷/۰۶	۵/۳۱	۳۰**	۲۶**
توانمندسازی روانشناختی	۴۸/۲۱	۷/۴۶	-	۲۸**
عملکرد شغلی	۶۷/۴۱	۵/۹۵	-	-

$P < 0.05$  \*  $P < 0.01$  \*\*

جدول ۳ میانگین‌ها، انحراف معیار و همبستگی‌های متقابل برای شناخت از درس پژوهی، توانمندسازی روانشناختی و عملکرد شغلی را نمایش می‌دهد. همانطور که در جدول مشاهده می‌شود، ضریب همبستگی شناخت از درس پژوهی با توانمندسازی روانشناختی ۰/۳۰ و با عملکرد شغلی ۰/۲۶ می‌باشد. همچنین ضریب همبستگی توانمندسازی روانشناختی با عملکرد شغلی ۰/۲۸ می‌باشد، بنابراین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه شناخت از درس پژوهی با توانمندسازی روانشناختی و عملکرد شغلی مثبت و معنادار می‌باشد. همچنین با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت رابطه توانمندسازی روانشناختی با عملکرد شغلی مثبت و معنادار است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک راهه مقایسه سطح تحصیلات معلمان در متغیر شناخت از درس پژوهی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig
سطح واریانس بین گروهی		۹۷/۸۴	۲	۴۸/۹۲	۱/۷۴	۰/۱۷۸

تحصیلات	واریانس درون گروهی	۴۵۴۰/۴۲	۱۶۲	۲۸/۰۲
واریانس کل		۴۶۳۸/۲۶	۱۶۲	

نتایج جدول نشان داد که مقدار  $F$  برابر با  $(۱/۷۴)$  و سطح معناداری  $۰/۱۷۸$  می باشد، لذا می توان گفت بین معلمان با مدارک تحصیلی کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد در متغیر شناخت از درس پژوهی تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۵. آزمون تی مستقل برای مقایسه متغیرهای مورد بررسی در معلمان مرد و زن

متغیر	گروه ها	میانگین	انحراف معیار	T	DF	Sig
شناخت از درس پژوهی	مرد	۳۶/۳۸	۴/۵۷	-۴/۰۷	۱۶۳	۰/۰۰۱
	زن	۴۰/۸۸	۷/۳۶			
توانمندسازی روانشناختی	مرد	۴۷/۷۷	۷/۳۵	-۱/۸۳	۱۶۳	۰/۰۷
	زن	۵۰/۷۲	۷/۶۳			
عملکرد شغلی	مرد	۶۶/۹۲	۵/۵۶	-۲/۵۳	۱۶۳	۰/۰۱۲
	زن	۷۰/۱۶	۷/۳۳			

همانطور که در جدول بالا مشاهده می شود سطح معناداری مشاهده شده برای تفاوت معلمان مرد و زن در متغیرهای شناخت از درس پژوهی و عملکرد شغلی معنادار بوده و تفاوت میانگین ها نشان می دهد وضعیت معلمان زن در میزان شناخت از درس پژوهی و عملکرد شغلی بهتر می باشد، ولی تفاوت دو گروه در متغیر توانمندسازی روانشناختی معنادار نمی باشد.

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش پیش روی به منظور ارزیابی شناخت از درس پژوهی و تبیین رابطه آن با توانمند سازی روانشناختی و عملکرد شغلی در معلمان دوره ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ انجام شد، نتایج در رابطه با سوال پژوهشی بیانگر آن است که شناخت معلمان از درس پژوهی مطلوب نمی باشد. با توجه به اینکه معلمان در دوره های تحصیلی قبل از اشتغال واحد مشخصی تحت عنوان درس پژوهی ندارند، باید گفت شناخت از درس پژوهی نیازمند دوره های آموزشی منسجم و بهره گیری از مدرسان خبره و یا پژوهشگرانی است که در این زمینه به صورت تخصصی فعالیت داشته باشند، متأسفانه دوره های آموزشی ضمن خدمت که برای ارتقای سطح علمی فرهنگیان در نظر گرفته می شود کارایی لازم را نداشته و عموم معلمان بیش از آنکه انگیزه درونی جهت کسب معلومات در این زمینه را داشته باشند، به امید گرفتن امتیاز و باز شدن راه های پیشرفت، در این دوره ها شرکت می کنند، بدون آنکه کوله بار علمی شان سنگین شده باشد. از طرفی صرف آگاهی

موضوعی از درس پژوهی نمی تواند چاره کار باشد، چرا که درس پژوهی از جمله مهارت هایی است که باید توسط معلمان اجرا شود و آنها در حین اجرا با کم و کاست آن آشنا شده و در جهت رفع نواقص و بهبود آگاهی خود تلاش کنند. این در حالی است که سیستم آموزشی کشور ما در عمل زمان و مکانی برای اجرای این روش توسط معلمان علاقمند در نظر نگرفته است.

نتایج حاصل از بررسی فرضیه اول نشان داد بین شناخت معلمان دوره ابتدایی از درس پژوهی و توانمند سازی روانشناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته ها با مطالعات حبیب زاده (۱۳۹۳)، خاکباز و همکاران (۱۳۸۷)، دودلی (۲۰۱۳) و لوئیس و همکاران (۲۰۰۳) همسو می باشد.

در تبیین این نتیجه باید گفت معلمانی که با درس پژوهی آشنایی دارند، و آن را در مدرسه اجرا می کنند در مورد مسائل مهم آموزشی نه به صورت آنی و در طول درس بلکه با بررسی دقیق و برنامه ریزی قبل از درس تصمیم می گیرند. این معلمان با استفاده از تکنیک های درس پژوهی می توانند درباره نحوه پاسخگویی احتمالی دانش آموزان به مسائل چالش برانگیز و اینکه کدام جواب ها را چگونه و به چه نحوی وارد بحث کنند، به برنامه ریزی می پردازند، بنابراین آنها بدون تضعیف حالت عدم اطمینان بحثی غنی را رهبری می کنند (استیگلر و هیبرت، ۱۳۹۰). از طرفی درس پژوهی باعث ایجاد و تقویت احساس اقتدار و حرفه ای بودن در بین معلمان می شود و خود تعیین گری و کنترل آن ها بر جریان آموزش را ارتقاء می بخشد. وقتی معلمان در یک موقعیت حمایتی نظیر درس پژوهی فعالیت می کنند برای انجام فعالیت هایی که منجر به بهبود و اصلاح آموزش و یادگیری می شود احساس توانایی بیشتری می کنند (اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸).

نتایج حاصل از بررسی فرضیه دوم نیز نشان داد بین شناخت معلمان دوره ابتدایی از درس پژوهی و عملکرد شغلی آنها رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. هر چند پژوهشی که به صورت مستقیم رابطه این دو متغیر و یا اثر علی آنها را بررسی کرده باشد یافت نشد، این نتیجه به صورت غیر مستقیم با یافته های حبیب زاده (۱۳۹۳)، متانلوک و همکاران (۲۰۱۳) و لوئیس و همکاران (۲۰۰۳) همسو می باشد.

در تبیین این نتیجه می توان گفت وقتی معلمانی که با درس پژوهی آشنایی دارند در کلاس همکاران دیگر شرکت می کنند یا فیلم کلاس آن ها را مشاهده می کنند؛ از دو جهت بر بهبود عملکرد شغلی آن ها در مدیریت کلاس تأثیر می گذارد. از یک جهت فنون و روش هایی که در اداره کلاس به کار می گرفته اند و درباره صحت آن ها شک داشته اند وقتی توسط همکاران شان مورد استفاده قرار می گیرند، در استفاده از آن روش ها و فنون تقویت شده و از آن به بعد با اطمینان از آن ها استفاده می کنند. از جهت دیگر ممکن است با فنون و روش های جدیدی آشنا شوند یا روش

<sup>1</sup>. Smite

هایی که استفاده می‌کرده اند پالایش کنند. به هر حال مشارکت در گروه های درس پژوهی توانایی معلمان در مدیریت کلاس را افزایش می‌دهد (حبیب زاده، ۱۳۹۳). اعتقاد بر آن است که عملکرد شغلی دو مؤلفه را در بر می‌گیرد، مؤلفه اول عملکرد وظیفه‌ای است که نیازمندی‌ها و الزامات شغلی را منعکس می‌کند و مؤلفه دوم عملکرد زمینه‌ای است که فعالیت‌های تعریف نشده و نامشخص نظیر، کار تیمی و حمایتی را در بر می‌گیرد (زارعی و همکاران، ۱۳۸۵). مطالعات نشان می‌دهد عملکرد شغلی با بهره‌وری و کار تیمی رابطه مستقیمی دارد. این متغیر همچنین ارتباطات، همکاری و کمک‌های بین فردی را افزایش داده و مشارکت کارکنان در مسائل مرتبط با سازمان را ارتقاء می‌بخشد (کاسترو و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). با توجه به اینکه معلمانی که شناخت کافی از درس پژوهی دارند روحیه مشارکتی قوی در انجام فعالیت‌ها نیز خواهند داشت نتایج بررسی فرضیه دوم منطقی می‌نمایند. درس پژوهی الگویی برای بهسازی توانایی حرفه‌ای معلمان و روشی برای تولید دانش حرفه‌ای در مدرسه است و به معلمان فرصت می‌دهد تا روابط خود را با یکدیگر و با دانش آموزان بهبود بخشند و به همکاری با پژوهشگران آموزشی برای حمایت سیستماتیک از تفکر انتقادی، بازبینی و بازاندیشی در اندیشه و عمل آموزشی تشویق شوند. درس پژوهی بیش از نگاه سنتی به ارزشیابی عملکرد معلمان، بر فرآیند آموزش و یادگیری و طراحی و سازماندهی گفتمان اثربخش در کلاس درس برای بهسازی آموزش متمرکز است. در این فرآیند بیشتر توجه و علاقه به نیاز و عملکرد دانش‌آموزان در کلاس درس می‌شود و معلمان هم کارگزار آموزشی و هم پژوهشگر آموزشی هستند و به استناد این آگاهی خود را به منزله یادگیرنده، پژوهشگر و تصمیم‌گیر باور دارند. افزون بر این از طریق بهسازی گفتمان در کلاس درس و تمرین نحوه طراحی و سازماندهی آن، به گسترش یادگیری مشارکتی در کلاس درس و حمایت از آن تأکید می‌کنند (سرکارآرانی، ۱۳۹۰). درس پژوهی باعث می‌شود معلمان با یکدیگر گفتگو کنند، از تجربه‌های خود و دیگران بیاموزند و به بهبود آموزش به طور مشارکتی کمک کنند؛ فضای روانی بهتری برای کار در مدرسه فراهم آورند و شوق یادگیری را در خود به وجود آورند (سرکارآرانی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۶). آگاهی از درس پژوهی و شرکت در دوره‌های آن نه تنها زمینه‌ای برای راهنمایی و آموزش معلمان تلقی می‌شود بلکه آزمایشگاهی برای توسعه حرفه‌ای و آزمایش تکنیک‌های آموزشی نوین فراهم می‌آورد.

نتایج تکمیلی پژوهش نیز بیانگر آن است بین معلمان با مدارک تحصیلی کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد در متغیر شناخت از درس پژوهی تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین وضعیت معلمان زن در میزان شناخت از درس پژوهی و عملکرد شغلی بهتر از معلمان مرد می‌باشد، ولی تفاوت دو گروه در متغیر توانمندسازی روانشناختی معنادار نمی‌باشد. عدم تفاوت معلمان با مدارک

<sup>۱</sup> . Castro et al

<sup>۲</sup> . Sarkararani

مختلف تحصیلی در زمینه درس پژوهی می‌تواند به دلایل مختلفی باشد، از جمله آنکه متاسفانه در دانشگاه‌های کشور نه به صورت تئوری و نه به صورت عملی به این مهم پرداخته نمی‌شود. از طرفی نتایج تحقیقات نشان می‌دهد زنان در مقایسه با مردان از همکاری گروهی بیش تری برخوردارند (احمدی و روستا، ۱۳۹۰)، و این خود می‌تواند دلیلی در عملکرد بهتر معلمان زن در مقایسه با معلمان مرد در متغیرهای شناخت از درس پژوهی و عملکرد شغلی باشد.

در انتها بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که آموزش‌های لازم در زمینه درس پژوهی داده شود و طی دوره‌های آموزشی نحوه طراحی، اجرا و ارزشیابی درس پژوهی برای آنان تشریح شود، برگزاری همایش درس پژوهشی در آموزش و پرورش مناطق می‌تواند راهکاری برای آشنایی معلمان با درس پژوهی باشد. اختصاص امتیاز ویژه به معلمانی که در کلاس هایشان از درس پژوهی استفاده می‌کنند، می‌تواند عاملی انگیزه بخش برای بهره‌گیری از درس پژوهی در کلاس‌های درس باشد. به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود طی تحقیقاتی عوامل تاثیر گذار بر توانمند سازی روان شناختی و عملکرد شغلی معلمان را شناسایی کرده و جهت ارتقای آن برنامه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت اجرا کنند. مهمترین محدودیت‌های پژوهش حاضر محدود بودن جامعه آماری به معلمان مقطع ابتدایی در شهرستان ثلاث باباجانی بود، بنابراین باید در تعمیم نتایج به معلمان دیگر مقاطع و معلمان شهرستان‌های دیگر احتیاط کرد. همچنین استفاده صرف از پرسشنامه و عدم استفاده از دیگر روش‌های گردآوری داده‌ها مثل مشاهده و مصاحبه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد.

## کتابنامه

- احمدی، سیروس و لهراست، روستا. (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای فرهنگ کار زنان و مردان. *جامعه‌شناسی زنان*. سال دوم، شماره ۲، ص ۵۸-۳۹.
- استیگلر، جیمز و هیبرت، جیمز. (۱۳۹۰). *شکاف آموزشی*. (ترجمه محمد رضا سرکارآرانی و علی رضا مقدم). انتشارات مدرسه. چاپ چهارم.
- برزگر، مرضیه و محمدی، نرجس. (۱۳۹۱). *بررسی تعیین رابطه بین توانمندسازی با عملکرد شغلی*. اولین همایش منطقه‌ای پژوهش‌ها و راهکاری نوین در حسابداری و مدیریت. تنکابن.
- بهرامی، هیدجی، علی و مرسلی، صغری. (۱۳۹۱). درس پژوهی، شیوه‌ای نو در طراحی اجرایی برنامه‌های درسی. *رشد تکنولوژی آموزشی*. شماره ۳، دوره ۲۸، ۴۶-۴۲.
- جهانی، سجاد؛ حسنی، محمد و قاسم زاده، ابوالفضل. (۱۳۹۴). نقش پاسخگویی بر رضایت و عملکرد شغلی: آزمون اثر میانجی رفتار شهروندی و شهرت. *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*. سال اول، شماره ۳، ص ۱۶۲-۱۳۹.
- حبیب زاده، عباس. (۱۳۹۳). اثربخشی درس پژوهی بر خودکارآمدی تصویری معلمان. *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*. دوره ۴، سال ۲۱، شماره ۲، ص ۱۶۸-۱۴۵.
- حوریزاد، بهمن (۱۳۸۹). بررسی تاثیر درس پژوهی خلاقیت محور بر توسعه توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان و یادگیری رفتار خلاق معلمان و دانش آموزان. *فصلنامه فرهنگ مشاوره*. سال اول، شماره ۱، ۹۲-۷۵.
- خاکباز، عظیمه سادات؛ فدایی، محمدرضا و موسی پور نعمت اله. (۱۳۸۷). تأثیر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*. دوره ۲۴، شماره ۲، ص ۱۶۴-۱۲۳.
- خالصی، نادر؛ قادری، اعظم؛ خوشکام، معصومه؛ برهانی نژاد، وحید رضا و طرسکی، مهدی. (۱۳۸۹). رابطه ی رفتار شهروندی سازمانی و توانمندسازی کارکنان در مراکز بهداشت دانشگاه علوم پزشکی تهران: ۱۳۸۸. *مدیریت سلامت*. ۱۱۳(۴۲). ص ۸۳-۷۶.
- رضایی جندانی، محبوبه؛ هویدا، رضا و سماواتیان، حسین. (۱۳۹۴). پیش بینی ابعاد توانمندسازی روانشناختی با استفاده از مولفه‌های سرمایه روانشناختی در معلمان مدارس ابتدایی شهر اصفهان. *دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*. سال شانزدهم، شماره ۱، ۸۷-۷۸.
- زارعی، متین حسن؛ جندقی، غلام رضا و توره، ناصر. (۱۳۸۵). شناخت عوامل شهروندی سازمانی و بررسی ارتباط آن با عملکرد. *مجله ی فرهنگ مدیریت*. شماره ۱۲، ص ۶۳-۳۱.
- سرکارآرانی، محمد رضا. (۱۳۹۰). درس پژوهی الگویی برای بهسازی گفتمان ریاضی در کلاس درس: مطالعه موردی درس ریاضی دبیرستان فوقی شیما. *تعلیم و تربیت*. سال بیست و هفتم، شماره ۱، ص ۶۱-۳۵.

شهلائی، هما (۱۳۹۳). *بررسی وضعیت برنامه‌های درس پژوهی در مدارس ابتدایی و ارائه ی راهکارهای سازنده در جهت بهبود آن*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

ضیایی، محمد صادق؛ نرگسیان، عباس و آیبیغی اصفهانی، سعید. (۱۳۸۷). نقش رهبری معنوی در توانمندسازی کارکنان دانشگاه تهران. *نشریه مدیریت دولتی*. دوره ۱، شماره ۱. ص ۸۶-۶۷.

عرفانی، نصراله؛ شبیری، سید محمد؛ صحابت انور، سعید و مشایخی، مصطفی. (۱۳۹۵). اثربخشی دوره‌های آموزش درس پژوهی بر دانش و مهارت تدریس معلمان دوره ابتدایی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*. سال سیزدهم، دوره ۲، شماره ۲۱. ۲۰۰-۱۹۱.

قاسم زاده، ابوالفضل؛ حسنی، محمد؛ ژاله، حسن نژاد و جدی الوارعلیا، ابراهیم. (۱۳۹۳). نقش تعاملی وجدان و جو روانشناختی در عملکرد شغلی و رفتار شهروندی سازمانی. *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*. سال اول، شماره ۲. ص ۸۲-۶۳.

Castro & Armario and Ruiz (2004). The influence of employee OCB customer loyalty. *Journal of Service Industry Management*, 15(1), 27-53.

Chokshi, S. (2004), "Timeline of U.S. Lesson Study," compiled for NAS/NRC's Board on International Comparative Studies in Education commissioned report "Impact of Lesson Study", available: [www.tc.columbia.edu/lessonstudy/timeline.html](http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/timeline.html), [accessed 15 Nov 2012].

Chong, J. S. Y., Han, S. H., Abdullah, N. A., Chong, M. S. F., Widjaja, W., & Shahrill, M. (2017). Utilizing Lesson Study in Improving Year 12 Students' Learning and Performance in Mathematics. *Mathematics Education Trends and Research*, 1, 1-8.

Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and teacher education*, 34, 107-121.

Khatib, J., malshe, A., & Abdulkader, M. (2008). Perception of unethical negotiation tactics: A comparative study of us and Saudi managers. *International Business Review*, 17 (1), 78-102.

Lee, K. E. C. (2011). *The global spread of lesson study*. Keynote address presented at the International Conference of the World Association of Lesson Studies Tokyo, Japan.

Lewis, C. C., Perry, R., & 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



Matanluk, K., Johari, K., & Matanluk, O. (2013). The perception of teachers and students toward lesson study implementation at rural school of Sabah: A pilot study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 245-250.

Motowidlo, J.S. (2003). Job Performance, Handbook of Psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, 12: 39-55.

Nami, F., Marandi, S. S., & Sotoudeh nama, E. (2016). CALL teacher professional growth through lesson study practice: an investigation into EFL teachers' perceptions. *Computer Assisted Language Learning*, 29(4), 658-682.

Raza, S. A. (2010). *Relationship between organizational climate and performance of teachers in public and private colleges of Punjab*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Arid Agriculture University Graduate School.

Richardson, H. (2012) 'England's schools should learn from Japan, says Twigg', BBC News, 14 May 2012, available: <http://www.bbc.co.uk/news/education-18057883>.

Rothmann, S., Scholtz, P. E., Rothmann, J. C., Fourie, M. (2002). *The Relationship between Individual Variables and Work-Related Outcomes*. International Council for Small Business, 47th World Conference, San Juan, Puerto Rico.

Sarkar Arani, M. (2006). *Transnational Learning: The Integration of Jygyou Kenkyuu into Iranian Teacher Training*. In M. Matoba, K. Krawford. , & M.R. Sarkar Arani (Eds), Lesson Study: International Perspectives on Policy and Practice (pp.37-75), China: Educational Science Publishing House.

Sato, M. (2008). *Japanese lesson studies: looking back and looking forward*. Paper presented at the annual conference of the World Association of Lesson Studies, Hong Kong Institute of Education, Dec 2008.

Selamat, N., Samsu, N. Z., & Kamalu, N. S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational research*, 2(1), 71-82.

Smite, R. R. (2008). *Lesson study: professional development for empowering teachers and improving classroom practice (Electronic version)*. Unpublished Doctoral Dissertation, Florida State University.

Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.

