

فصل‌نامه علمی تفسیر و تحلیل متون زبان و ادبیات فارسی (دهخدا)

دوره ۱۴، شماره ۵۱، بهار ۱۴۰۱، صص ۵۰۴-۵۲۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۱

(مقاله پژوهشی)

DOI: [10.30495/dk.2022.1950705.2419](https://doi.org/10.30495/dk.2022.1950705.2419)

ارتقا سطح حرفه‌ای معلمان زبان با افزایش کفایت جمعی از طریق همکاری آنان در یک

بستر غیر حضوری

آزاده ذاکری^۱، دکتر پرویز مفتون^۲، دکتر پرویز بیرجندی^۳، دکتر مسعود سیری^۴

چکیده

هدف از این مطالعه، بررسی تأثیر همکاری معلمان در یک بستر غیرحضوری طراحی شده برای کمک به ارتقا سطح حرفه‌ای آن‌ها از طریق افزایش کفایت جمعی بوده است. بدین منظور تحقیق کنونی تلاش دارد تا با در نظر گرفتن سهم خود در زمینه آموزش زبان، برای آماده‌سازی معلمان زبان در جهت ارتقا سطح حرفه‌ای آنان گام برداشته و بینش موثری ایجاد نماید. شرکت‌کنندگان تحت یک طرح شبه آزمایشی شامل سه مرحله پیش آزمون، مرحله آموزشی و پس آزمون قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که همکاری در شبکه‌های اجتماعی به طور قابل توجهی کفایت جمعی معلمان را افزایش می‌دهد که به نوبه خود به پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها کمک می‌کند. براساس نتایج، مشارکت در حلقه‌های بحث مشارکتی، حرفه‌ای و انتقادی نقش موثری بر مؤلفه کفایت جمعی در ارتقا سطح حرفه‌ای معلمان زبان دارد و جنسیت، سن و سطح تحصیلات معلمان به‌طور متفاوتی بر رشد حرفه‌ای آن‌ها تأثیر می‌گذارد. نتایج این مطالعه در چارچوب نظریه‌های اجتماعی- سازنده و فعالیت مورد بحث قرار می‌گیرد.

واژه‌های کلیدی: تربیت معلم، کنش انعکاسی، کفایت جمعی، ارتقا سطح حرفه‌ای، حلقه‌های

مشارکت غیرحضوری.

^۱ دانشجوی دکتری گروه آموزش زبان، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

zakeri.azadeh@gmail.com

^۲ دانشیار گروه آموزش زبان، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسؤل)

pmaftoon@gmail.com

^۳ استاد گروه آموزش زبان، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

pbirjand@srbiau.ac.ir

^۴ استادیار گروه آموزش زبان، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

siyyari@gmail.com



مقدمه

آموزش پسا‌روش، معلمان را در مرکز یادگیری و آموزش زبان قرار می‌دهد و برای باورها، تجربیات و دانش آنان ارزش قایل است. معلمان زبان، دارایی‌های با ارزشی برای حرفه آموزش زبان محسوب می‌شوند زیرا آن‌ها دارای تجربیات گسترده‌ای هستند که از گذشته آن‌ها به عنوان دانش‌آموز، همچنین تجربیات گذشته تدریس، دانش یک یا چند روش تدریس زبان در طول دوره آموزشی خود به عنوان معلم زبان، اعمال نظرات سایر معلمان و در نهایت تجربه آن‌ها به عنوان والدین یا سرپرست به دست آمده است.

ارزشی که به معلمان داده می‌شود باید قدردانی شود، زیرا این معلم است که هم فراگیران و هم زمینه‌های کلاسی خود را به بهترین شکل می‌شناسد و همچنین می‌تواند به وعده‌های پسا‌روش عمل کند. بنابراین، معلمان پسا‌روش تشویق می‌شوند تا با کسب تجربه براساس زمینه‌های کلاس درس و دانش از روش‌ها و رویکردهای دیگر، روش‌های خود را ایجاد کنند و توسعه دهند.

رشد حرفه‌ای و مستمر معلمان دغدغه همیشگی آموزش بوده است. بدین منظور معلمان باید دانش، نقش‌ها و مسئولیت‌های خود را با گذشت زمان غنی کنند و سیستم‌های آموزشی، مدارس و موسسات، نقش بزرگی در ارایه اهداف و فرصت‌های بلند مدت معلمان در طول زمان ایفا کنند. این امر با بهبود فعالیت‌های تحت رهبری معلمان مانند تحقیق عملی، آموزش تأملی و آموزش تیمی رشد بیشتری کرده است. از آنجایی که آموزش ضمن خدمت برای توسعه معلمان ضروری است که منجر به موفقیت بلندمدت برنامه‌هایی می‌شود که روی آنها کار می‌کنند، این نکته که معلمان به فرصت‌های منظم نیاز دارند تا دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود را به روز کنند پر واضح است.

اخیراً، مدرسان ایرانی زبان انگلیسی اشتیاق رو به رشدی برای پیشرفت حرفه‌ای خاص خود نشان داده‌اند که به وضوح در تلاش‌ها و فعالیت‌های آنان مانند آموزش زبان مبتنی بر شبکه، انجام اقدام پژوهشی، ژورنال‌نویسی و به‌کارگیری نتیجه به عنوان مبنایی برای تأمل انتقادی در مورد شیوه‌های تدریس مشهود است. ارتقا سطح حرفه‌ای معلمان به صورت مستمر، دغدغه همیشگی آموزش بوده است. به منظور یافتن لذت بخش بودن تدریس زبان، معلمان باید دانش، نقش‌ها و مسئولیت‌های خود را با گذشت زمان غنی سازند و سامانه‌های آموزشی، مدارس و

موسسات نقش بزرگی در ارایه اهداف و فرصت‌های بلند مدت معلمان در طول زمان ایفا می‌کنند.

این امر با بهبود فعالیت‌های تحت رهبری معلمان مانند اقدامات پژوهش محور، آموزش انعکاسی، آموزش تیمی و آموزش ضمن خدمت تغییر چشمگیری کرده است. از آنجایی که آموزش ضمن خدمت برای توسعه حرفه‌ای معلمان امری ضروری است و منجر به موفقیت بلندمدت برنامه‌هایی می‌شود که روی آنها کار می‌کنند، این نکته که معلمان به فرصت‌های منظم برای به روز رسانی دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود نیاز دارند، یعنی فرصت‌های آن‌ها برای ارتقا سطح حرفه‌ای خود، مورد توجه مجدد قرار گرفته است. ارتقا سطح حرفه‌ای یک فرآیند پویا و بلند مدت است و ممکن است از طریق درک و تخصص در سطوح آموزشی و سازمانی توسعه یابد.

اگرچه اعتقاد بر این است که پیشرفت حرفه‌ای معلمان می‌تواند نتیجه به کارگیری فلسفه‌های آموزشی متفاوت باشد، اما همواره تفاوت‌هایی بین معلمان زبان مبتدی و با تجربه مشاهده شده است.

پیشینه تحقیق

مطالعاتی که تاکنون در زمینه ارتقا سطح حرفه‌ای انجام شده است، میزان تأثیر مؤلفه‌های مشخص شده اثربخشی کفایت جمعی بر رشد حرفه‌ای مدرسین زبان در ایران را نشان نمی‌دهد. بنابراین، با توجه به اینکه هیچ تحقیق کمی در مورد ماهیت توسعه آموزشی انجام نشده است، محقق حاضر معتقد است که این متغیر را می‌توان کمی‌سازی کرد و یک گزارش عینی از آن ارایه داد. لازم به ذکر است که اکثر مطالعات مربوط به شایستگی آموزشی معلمان صرفاً به بررسی سه یا چهار مؤلفه پرداخته است. به عنوان مثال، برخی از مطالعات (به عنوان مثال، توماس، ۱۹۸۷: ۳۳-۴۳) تنها به مؤلفه‌های مدیریت، آموزش، آماده‌سازی و ارزیابی محدود می‌شوند و برخی (مانند اپلگرن و گیرتز، ۲۰۱۰: ۲۵-۴۰) فقط به نگرش، دانش و مهارت محدود می‌شوند. بنابراین، هیچ مطالعه‌ای را نمی‌توان یافت که کفایت جمعی و ارتقا سطح حرفه‌ای را به یکباره در نظر گرفته باشد.

روش تحقیق

از آنجایی که در پژوهش حاضر، ترکیب دو رویکرد کیفی و کمی به کار رفته است، گروه‌های

مختلف شرکت‌کنندگان مورد تحقیق قرار گرفته‌اند. پژوهش در موسسه زبان میلاد، موسسه زبان دروازه ملل، دانشگاه آزاد کرج، دانشگاه آزاد سمنان، دانشگاه آزاد تاکستان، موسسه زبان نگار و دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات انجام شده است. این مدارس و دانشکده‌های زبان براساس چندین عامل انتخاب شده‌اند که از آن می‌توان تمایل مدیران موسسات زبان و معلمان و استادان زبان انگلیسی را برشمرد. در این مطالعه در مجموع ۲۰۳ معلم زبان انگلیسی حضور داشتند که به صورت تصادفی انتخاب شدند. اما ۱۹ شرکت‌کننده با محقق همکاری نکردند و مطالعه با ۱۸۴ شرکت‌کننده ادامه یافت.

شرکت‌کنندگان شامل مرد و زن از سنین زیر ۲۵ تا بالای ۶۰ سال، با مدارک تحصیلی دیپلم دبیرستان، لیسانس، کارشناسی ارشد و دکترا، با وضعیت پاره‌وقت و تمام وقت و تجربه تدریس در محدوده کمتر از یک سال تا بیش از بیست سال بودند. زبان اول تمامی شرکت‌کنندگان فارسی بود.

گروه کنترل شامل ۹۸ مدرس بود که به طور تصادفی انتخاب شدند. گروه آموزش شامل ۸۶ مدرس زبان انگلیسی بود. گروه بعدی شامل ۱۰ مدرس انگلیسی مرد و زن بود که به طور تصادفی برای بررسی ادراک معلمان از رشد حرفه‌ای انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به طور داوطلبانه در این مطالعه شرکت کردند و ناشناس ماندن آن‌ها تضمین شد.

مبانی تحقیق

تربیت معلم

تربیت معلم برنامه‌ای است که با توسعه مهارت و شایستگی معلم مرتبط است و معلم را قادر و توانمند می‌سازد تا نیازهای حرفه را برآورده کند و با چالش‌های موجود در آن مواجه شود. با این حال، در فرآیند کلی آموزش معلمان زبان، می‌توان بین دو کارکرد، یعنی آموزش و توسعه، تمایز عملیاتی قایل شد. بنابراین، اصطلاح آموزش به عنوان یک اصطلاح عمومی‌تر، فراگیر و برتر حفظ می‌شود، در حالی که تربیت معلم و توسعه معلم برای توصیف راهبردهایی که معلمان توسط آنها آموزش می‌بینند استفاده می‌شود (رک: فریمن، ۱۹۸۹: ۲۷-۴۵).

تربیت معلم زبان

آموزش یک راهکار برای مداخله مستقیم توسط همکار برای کار بر روی جنبه‌های خاص تدریس معلم (فریمن، ۱۹۸۹) است. این رویکرد در واقع ماهیت تجویزی دارد (ریچاردز، ۱۹۹۸)

به این معنا که برنامه‌های تربیت معلم زبان اساساً مبتنی بر تئوری و از بالا به پایین هستند و محتوای برنامه‌های تربیت معلم زبان، یعنی اهداف و موضوعاتی که برنامه به آن می‌پردازد، عموماً توسط مربی معلم از پیش تعیین شده است.

کنش انعکاسی

دیویی (۱۹۳۳) کنش انعکاسی را می‌توان به عنوان رفتاری تعریف کرد که شامل بررسی فعال، مداوم و دقیق هر عقیده یا عملی با توجه به دلایل حمایت‌کننده آن و پیامدهای بعدی است که منجر به آن می‌شود. بر این اساس، کنش انعکاسی شامل راهی برای پاسخ به مشکلات است، یعنی اجرای راه‌حل‌ها پس از فکر کردن به مشکلات. در رابطه با آموزش، معلمان متفکر به طور فعال در مورد تدریس خود و زمینه‌های آموزشی، اجتماعی و سیاسی که تدریس آن‌ها در آن زمینه‌سازی می‌شود، تأمل می‌کنند (ر.ک: گرانت و زایشنر، ۱۹۸۴).

کفایت جمعی مدرسین

این مفهوم به عنوان باور مشترک گروه به توانایی‌های مشترک برای سازماندهی و اجرای دوره‌های مورد نیاز برای تولید سطوح معینی از دستاوردها تعریف می‌شود (بندورا، ۲۰۰۱: ۱-۲۶).

ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین

این مفهوم به عنوان «استراتژی نفوذ و مداخله غیرمستقیم که بر روی جنبه‌های پیچیده و یکپارچه آموزش کار می‌کند تعریف می‌شود. این جنبه‌ها منحصر به فرد و فردی هستند. هدف توسعه این است که مدرس از طریق افزایش یا تغییر آگاهی، تغییر ایجاد کند» (فریمن، ۱۹۸۹).

بحث

برای بالا بردن سطح حرفه‌ای آموزش زبان آموزگاران با روش کفایت جمعی با روش همکاری آنان در یک بستر غیر حضوری، پرداختن به مولفه‌هایی که در پی بر شماریم ناگزیر می‌ماند، تا بتوان به نتیجه ای دلخواه رسید.

نظریه اجتماعی-فرهنگی و ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین زبان

همانطور که جانسون و گولومبک (۲۰۰۳: ۷۲۹-۷۳۷) استدلال می‌کنند، نظریه اجتماعی-فرهنگی مربیان، مدرسین را قادر می‌سازد تا جنبه‌های مهم فرآیندهای شناختی را در یادگیری مدرس ببینند. این به محققان علاقه‌مند به یادگیری این امکان را می‌دهد تا به نحوه شناخت

مدرسين و چگونگی مفاهيم و عملکردهای مختلف در آگاهی آن‌ها و اینکه چگونه این فعالیت درونی درک معلمان را از خود به عنوان معلم، دانش آموزان و فعالیت‌های تدریس تغییر می‌دهد، دست یابند. علاوه بر این، به آموزش‌دهندگان به مدرسین این امکان را می‌دهد تا بررسی کنند چگونه ابزارهای مختلف برای ایجاد فضایی که در آن معلمان می‌توانند درک فعلی خود را آشکار نمایند کار کنند و سپس درک خود را مجدداً مفهوم‌سازی و زمینه‌سازی نمایند و راه‌های جدیدی برای مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با تدریس ایجاد کنند.

همانطور که جانسون و گولومبک بیان می‌کنند، ظرفیت دیدگاه اجتماعی-فرهنگی در مورد یادگیری مدرسین، زمینه آموزش را برای معلم زبان دوم هموار می‌سازد تا فراتر از توصیف‌های ساده از یادگیری معلم به عنوان کار تجربی حرکت کند و به آن اجازه می‌دهد تا پیچیدگی ذاتی آن تجربیات را ردیابی کند و قابل مشاهده سازد. با ثبت این فرآیند متغیر، آموزش‌دهندگان و مدرسین قادر خواهند بود جزئیات غنی از چگونگی ظهور و ایجاد یادگیری معلمان را در محیط‌ها و شرایط کارشان دریابند.

تئوری فعالیت و ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین زبان

طبق گفته لئونتیف (به نقل از جانسون و گولومبک، ۲۰۰۳)، « فرآیند درونی‌سازی، انتقال یک فعالیت خارجی به یک «سطوح آگاهی» درونی از قبل موجود نیست، بلکه فرآیندی است که به مرور شکل می‌گیرد» (جانسون و گولومبک، ۲۰۰۳: ۷۳۱). بنابراین، تصور ویگوتسکی از رشد شناختی بالاتر این است که این فرآیند شامل تغییر خود و فعالیت است نه صرفاً جایگزینی مهارت‌ها (والسینیر و ون در ویر، نقل شده در جانسون و گولومبک، ۲۰۰۳). برای مدرسین زبان، این فرآیند درونی‌سازی ممکن است در نحوه درک جنبه‌های شیوه‌های تدریس خود، و همچنین در شیوه‌های واقعی که در طول آموزش کلاس درس انجام می‌دهند، ظاهر شود.

همکاری خارج از کلاس درس

به طور معمول، همانطور که ریچاردز و فارل (۲۰۰۵) معتقدند، یک گروه حمایتی شامل گروهی از مدرسین می‌شود که برای بحث در مورد اهداف، نگرانی‌ها، مشکلات و تجربیات همدیگر را ملاقات می‌کنند. این گروه مکانی امن را فراهم می‌کند که در آن مدرسین می‌توانند در فعالیت‌هایی مانند همکاری در توسعه برنامه و مفاد درسی و همچنین بررسی، برنامه‌ریزی و انجام فعالیت‌هایی مانند مربیگری همکار، آموزش تیمی اقدام پژوهشی و مشاهده کلاس درس

شرکت کنند. هم زمان، «در یک گروه حمایتی، مدرسین همکاران خود را بهتر می‌شناسند و به جای اینکه به عنوان افرادی که جدا از یکدیگر کار می‌کنند، به عنوان یک جامعه حرفه‌ای عمل می‌کنند» (ریچاردز و فاول، ۲۰۰۵: ۵۱). یک گروه ممکن است زمینه‌ای را ایجاد کند که می‌تواند به کانون جلسه کارکنان تبدیل شود.

آنچه در مورد گروه‌های حمایت از مدرسین اهمیت دارد این است که تفاهم از طریق گفتگو ایجاد می‌شود. این موضوع صرفاً به اشتراک‌گذاری و انتقال اطلاعات نیست، و در عوض از طریق استدلال، درک، شفاف‌سازی و تفسیر از طریق گفتگوی خودجوش با سایر متخصصان ساخته می‌شود (ر.ک: مان، ۲۰۰۵: ۱۰۳-۱۱۸).

کفایت جمعی مدرسین

گذار و گذارد کفایت جمعی را اینگونه تعریف می‌کنند: «ادراک مدرسین در یک دانشگاه مبنی بر اینکه دانشکده به عنوان یک کل می‌تواند دوره‌های عملی مورد نیاز برای تأثیر مثبت بر دانش‌آموزان را سازماندهی و اجرا کند» (گذار و گذارد، ۲۰۰۱: ۸۰۹). به عبارت دیگر، کفایت جمعی، باورهای اعضای گروه در مورد قابلیت عملکرد یک سیستم اجتماعی به عنوان یک کل است. تحقیق در مورد باورهای کفایت جمعی تأکید می‌کند که مدرسین نه تنها دارای ادراکات کفایت فردی هستند، بلکه باورهایی در مورد توانایی مشترک یک مکان آموزشی به عنوان یک کل را نیز دارند.

همچنین گذارد و گذارد (۲۰۰۱) بر این باورند که تدریس معمولاً در یک زمینه گروهی انجام می‌شود. مدرسین باید به عنوان یک گروه برای تغییر زندگی دانش‌آموزان خود با یکدیگر همکاری کنند. بنابراین بافت اجتماعی مکان آموزشی مهم است. کفایت مدرسین که در سطح گروهی قرار گرفته می‌شود، کفایت جمعی مدرسین نامیده می‌شود.

اگرچه کفایت جمعی و کفایت فردی متمایز به نظر می‌رسند، اما از لحاظ نظری به هم مرتبط هستند. چارچوب نظری زیر بنای کفایت فردی و جمعی، نظریه شناختی اجتماعی بندورا (ر.ک: بندورا، ۲۰۰۱: ۱-۲۶) است. فرض اصلی نظریه شناخت اجتماعی عاملیت است. در این راستا، نظریه شناخت اجتماعی تصدیق می‌کند که عاملیت شخصی در درون شبکه‌ای از تأثیرات اجتماعی عمل می‌کند و بنابراین این نظریه عاملیت انسان را به عاملیت جمعی ارتقا می‌دهد.

پرسشنامه

به منظور بررسی تأثیر کفایت جمعی بر ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین زبان انگلیسی، پرسشنامه ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین ابداع شده توسط محقق براساس دورنیی (۲۰۰۳) تهیه و مورد استفاده قرار گرفت. در حمایت از استفاده از پرسشنامه‌ها، دورنیی اظهار می‌دارد که «جاذبه اصلی پرسشنامه‌ها در کارایی بی‌سابقه آنها از نظر (الف) زمان محقق، (ب) تلاش محقق و (ج) منابع مالی نهفته است» (دورنیی، ۲۰۱۰: ۶).

به منظور شناخت و توسعه مؤلفه‌های ارتقا سطح حرفه‌ای در بین مدرسین زبان انگلیسی، از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت استفاده شد که به صورت ۱ (نادرست)، ۲ (به ندرت درست)، ۳ (تا حدودی درست) ۴ (تقریباً درست) و ۵ (همیشه درست است) می‌باشد. همچنین برای بررسی ادراک سطح حرفه‌ای مدرسین انگلیسی ایرانی از پرسشنامه ساخته شده توسط محقق استفاده شد.

مصاحبه

به‌عنوان شکلی از تفسیرهای شفاهی کیفی، به نظر می‌رسد که مصاحبه رایج‌ترین روش مورد استفاده باشد (ر.ک: سانگ، ۲۰۱۵: ۲۶۳-۲۷۵) مصاحبه با ۱۰ مدرس زبان انگلیسی به صورت تصادفی از تعداد کل شرکت‌کنندگان در پژوهش انجام شد. این یک مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که هدف آن دستیابی به اطلاعات بیشتر از طریق سوالات از پیش تعیین شده بود. پاسخ مدرسین به سوالات مصاحبه در شفاف‌سازی نتایج به دست آمده بسیار مفید بود. برای مصاحبه، ۱۰ شرکت‌کننده شامل ۵ مرد و ۵ زن، از بین ۱۸۴ معلم گروه آزمایش انتخاب شدند. در یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای ۱۰ سوال تشریحی از آنها پرسیده شد و تمامی مکالمات با آنها به صورت صوتی ضبط شد.

مشاهده

یکی از مشکلات روش‌شناختی مرتبط با مطالعات ارتقا سطح حرفه‌ای مدرس این است که جمع‌آوری داده‌های دقیق و کامل در مورد این موضوع ممکن است آسان نباشد (ر.ک: کاگان، ۱۹۹۲: ۶۵-۹۰). با این حال، تعداد فزاینده‌ای از مطالعات، مشاهده را به عنوان یک استراتژی جمع‌آوری داده‌ها اتخاذ کرده‌اند (به عنوان مثال، بورگ ۲۰۰۵؛ فارل و لیم، ۲۰۰۵: ۱-۱۳). بنابراین، این تحقیق از مثلث‌سازی داده‌ها از منابع چندگانه برای کشف اطلاعاتی که مدرسین

زبان انگلیسی ممکن است بیان نکنند و یا جهت اطمینان از تفسیر معتبر یافته‌های تحقیق که منجر به گسترش و تعمیق درک و دانش از ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین، به ویژه از منظر کفایت جمعی می‌شود، استفاده کرد.

روش

به دلیل ماهیت مطالعه حاضر، آموزش شامل ۹ جلسه دو ساعته براساس پرسشنامه ارتقا سطح حرفه‌ای ابداع شده که اطلاعات پس‌زمینه‌ای را در مورد چارچوب توسعه حرفه‌ای و کفایت جمعی ارائه می‌دهد. همه مؤلفه‌ها و مؤلفه‌های فرعی مربوط به آن‌ها شامل تمام ده اصل آموزشی در تمرین آموزش انتقادی است که توسط شور (۱۹۳۵) شناسایی شده است. اجزاء به هم مرتبط بودند و با هم یک کل را ایجاد می‌کردند. به این ترتیب، برای اینکه پیشرفت حرفه‌ای در یک زمینه خاص آموزش مدرسین به ثمر بنشیند، باید به همه مؤلفه‌ها اهمیت داده شود. در غیر این صورت، توسعه حرفه‌ای کارکرد مناسبی ندارد.

از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا حلقه‌های گفتگوی مشارکتی، حرفه‌ای و انتقادی آنلاین تشکیل دهند که در آن بتوانند از طریق تعدادی از فعالیت‌ها درباره جزئیات موضوعات نظری و عملی تأمل کنند و درباره آنها صحبت کنند. محافل بحث دو نوع بود:

۱. دایره مسائل نظری و مرتبط با زبان که در آن اعضای حلقه گفتگوی مشارکتی نیاز به خواندن مقالات و فصول کتاب قبلاً انتخاب شده داشتند، به عنوان مثال، مسایل مربوط به آموزش تأملی، آموزش چهار مهارت زبان، آموزش به زبان‌آموزان، بازخورد اصلاحی، تفکر انتقادی و غیره، و در جلسات منظم خود، محتوای خود را همراه با برداشت‌های خود با سایر اعضای حلقه مورد بحث قرار دادند. این نوع فعالیت تلاش می‌کرد تا از طریق آشنایی مدرسین با نظریه‌های آموخته‌شده از پژوهش و مجموعه ادبیات موجود، منبعی برای جنبه نظری رشد معلم، تمرین تأملی و انتقادی معلمان شاغل فراهم کند تا آن‌ها در نهایت بتوانند راه خود را به سمت آگاهی انتقادی هموار کنند.

۲. حلقه بحث در مورد مسایل عملی که در آن مدرسین زبان نیاز به تبادل تجربیات خود از شیوه‌های تدریس خود برای دریافت مشاوره/ بازخورد بیشتر داشتند. اعضا آنچه را که خود و سایر اعضای حلقه در کلاس‌های درس انجام می‌دادند تجزیه و تحلیل و ارزیابی کردند. آنها همچنین در مورد نقاط قوت و ضعف تمرینات خود به عنوان معلم زبان و ناهماهنگی‌ها و تناقضاتی

که در کلاس‌های درس آن‌ها رخ می‌داد بحث کردند.

علاوه بر این، اعضای حلقه گفتگوی مشارکتی درباره فلسفه تدریس خود و روش‌هایی که بر تمرین روزمره آنها تأثیر می‌گذارد، بحث کردند. آنها همچنین در مورد راه‌های موجود صحبت کردند. آن‌ها نیازها، سبک‌های یادگیری و ترجیحات دانش‌آموزان خود را در کلاس‌های درس در نظر گرفتند. برخی از شرکت‌کنندگان به طور تصادفی انتخاب شدند تا موضوعی را براساس آموخته‌های خود آموزش دهند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد آنچه را که در کلاس‌های خود درک کرده‌اند، اجرا کنند، سپس در مورد مسایل مثبت و منفی که در کلاس‌ها با آن‌ها مواجه می‌شوند، یادداشت‌برداری کنند که منجر به بینش‌های جدیدی شود. در همین حال از آنها خواسته شد تا کلاس‌های همکاران خود را مشاهده کرده و یادداشت‌های خود را نگه دارند.

همچنین از آن‌ها خواسته شد که یادداشت‌های روزانه معلمان را بنویسند که به گزارش کتبی مداوم مشاهدات، تأملات و سایر افکار اشاره کند و سپس آنها را با کلاس به اشتراک گذارند. دو نوع یادداشت روزانه معلمان وجود دارد:

۱. یادداشت‌های روزانه معلمان از شیوه‌های همسالان که در آن یکی از اعضای دایره یک سوابق کتبی غیرارزیابی کننده از رویدادهای کلاس درس و مشاهداتی که او انجام می‌دهد نگه می‌دارد. در واقع، بدون چنین سابقه‌ای، معلم اغلب به خاطر نمی‌آورد که در طول یک درس چه اتفاقی افتاده است و نمی‌تواند از تجربه تدریس موفق و گاهی ناموفق به عنوان منبعی برای یادگیری بیشتر استفاده کند (ر.ک: ریچاردز و فارل، ۲۰۰۵).

۲. یادداشت‌های روزانه خودارزیابی معلم که در آن معلم به طور منظم می‌نویسد که چگونه مشاهدات کلاس‌های دیگر و شرکت در حلقه بحث‌های عملی و نظری نگرش و تمرین آموزشی آنها را به سمت کفایت جمعی و ارتقا سطح حرفه‌ای تغییر داده است.

برای هر جلسه، معلمان موظف بودند موضوعی را تهیه کنند و براساس آنچه روی آن کار کرده اند، بحثی داشته باشند. از آن‌ها خواسته شد که هفته‌ای یک بار در کانالی از مدرسین شرکت کنند که شیوه‌های خوب را به اشتراک می‌گذارند و در مورد تأثیر فعالیت‌های ارتقا سطح خود گزارش دهند. به آن‌ها گفته شد که یک ماه پس از اتمام جلسات آموزشی آن‌ها تحت نظر خواهند بود.

سوالات تحقیق

از آنجایی که پرسشنامه را محقق ساخته بود، نرمال بودن داده‌های به دست آمده باید تعیین می‌شد. نتایج نشان داد که داده‌ها توزیع نرمال را نشان می‌دهند و بنابراین از آزمون‌های پارامتریک برای تجزیه و تحلیل نتایج استفاده شد.

سوال تحقیق ۱

اولین سوال تحقیقی که در تحقیق مطرح شد به شرح زیر بود:
آیا مشارکت در حلقه‌های بحث مشارکتی، حرفه‌ای و انتقادی، مؤلفه کفایت جمعی را در ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین زبان افزایش می‌دهد؟
داده‌های مورد نیاز برای این سوال از پرسشنامه ارتقا سطح حرفه‌ای به دست آمده که قبل و بعد از آموزش تحقیقاتی در اختیار معلمان زبان قرار گرفته است. سپس از آزمون تی زوجی استفاده شد و نتایج در جدول زیر شرح داده شده است.

جدول نتایج آزمون تی نمونه‌های زوجی برای اثربخشی جمعی

| | Mean | N | Std. Deviation | Std. Error Mean | t | df | Sig. (2-tailed) |
|-------------------------------|--------|----|----------------|-----------------|--------|----|-----------------|
| Collective Efficacy-pre test | 2.9277 | 86 | 0.57161 | 0.06164 | | | |
| Collective Efficacy-post test | 3.7006 | | 0.28637 | 0.03088 | | | |
| pretest-post test | -0.773 | | 0.52099 | 0.05618 | -13.76 | 85 | .000 |

با توجه به نتایج جدول فوق، سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین بین کفایت جمعی در پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معنی‌داری وجود دارد، زیرا میانگین پس آزمون ۳/۷۰ بیشتر از میانگین است. با توجه به مقدار پیش آزمون که ۲/۹۳ است، مقدار مولفه کارایی جمعی به طور معنی‌داری افزایش یافته است $t(85) = -13.76$ ، $(p < 0.01)$.

سوال تحقیق ۲

آیا جنسیت، سن و سطح تحصیلات رسمی معلمان زبان بر ارتقا سطح حرفه‌ای آنها در گروه کنترل و آموزش تأثیر می‌گذارد؟
ابتدا، بررسی کردیم که آیا تفاوت آماری معناداری بین جنسیت معلمان زبان و پیشرفت حرفه‌ای آنها در گروه کنترل وجود دارد یا خیر.

برای پاسخ به این سوال از آزمون تی مستقل نمونه استفاده شد. نتایج در جدول زیر شرح داده شده است.

جدول آزمون تی مستقل برای جنسیت معلمان در گروه کنترل

| | Gender | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|--------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| Professional Development-pre test | female | 39 | 2.6218 | 0.50175 | 0.0803 |
| | male | 59 | 3.1836 | 0.4589 | 0.0597 |
| Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | |
| F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference |
| 0.001 | 0.984 | -5.715 | 96 | 0 | -0.5618 |

با توجه به نتایج به دست آمده، برای عدم معنی داری آزمون لون، فرض همگنی واریانس‌ها بین دو گروه تأیید می‌شود. زنان و مردان تفاوت قابل توجهی با یکدیگر دارند. از آنجایی که میانگین گروه مرد ۳/۱۸۳ بیشتر از میانگین گروه زن ۲/۶۲ است، نتیجه این است که گروه مردان دارای نمرات پیشرفت حرفه‌ای به طور معنی داری بالاتر است ($t(5/715) = 0.01 < p$).

ما همچنین بررسی کردیم که آیا تفاوت آماری معنی داری بین جنسیت معلمان زبان و پیشرفت حرفه‌ای آنها در گروه آموزش وجود دارد یا خیر. برای آزمون این فرضیه از آزمون تی نمونه مستقل استفاده شد. نتایج در جدول زیر شرح داده شده است:

جدول آزمون تی نمونه مستقل برای جنسیت معلمان و رشد حرفه‌ای آنها در گروه آموزش

| | Gender | N | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean |
|---|--------|------------------------------|--------|-----------------|-----------------|
| Professional Development-pre test | female | 35 | 2.8997 | 0.44026 | 0.07442 |
| | male | 51 | 3.0257 | 0.51943 | 0.07273 |
| Levene's Test for Equality of Variances | | t-test for Equality of Means | | | |
| F | Sig. | T | df | Sig. (2-tailed) | Mean Difference |

| | | | | | |
|-------|-------|--------|----|-------|----------|
| 1.575 | 0.213 | -1.174 | 84 | 0.244 | -0.12597 |
|-------|-------|--------|----|-------|----------|

از آنجایی که ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین ماهیت پیچیده‌ای دارد و یافتن ساختار آن دشوار است، ما مثلث‌سازی را با جمع‌آوری داده‌ها از منابع متعدد اجرا کردیم. با رویکرد کمی مبتنی بر پرسشنامه همراه با رویکرد کیفی با استفاده از مصاحبه و مشاهده، دقت و وضوح را از طریق استفاده از تجزیه و تحلیل آماری آرایه دادیم.

نتیجه‌گیری

مطالعات متعددی در مورد رشد حرفه‌ای معلمان انجام شده است. با این حال، هیچ مطالعه‌ای تأثیر مشارکت آنلاین در حلقه‌های گفتگوی مشارکتی، حرفه‌ای و انتقادی را بر رشد حرفه‌ای مدرسین زبان در ارتباط با خودکارآمدی آن‌ها بررسی نکرده است. نتایج مطالعه حاضر با ادبیات مرتبط مطابقت دارد که به وضوح نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلمان چند بعدی است. هدف از فعالیت‌ها در حلقه مسایل عملی ایجاد فرصت‌هایی برای شرکت‌کنندگان بود تا نظرات و تجربیات خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند. اعضای حلقه‌های گفتگوی مشارکتی تشویق شدند تا در فعالیت‌های طرح مسئله و حل مسئله که هم برای توسعه و هم برای انتقاد آنها ضروری است شرکت کنند. تبادل نظر در نهایت راه را برای پیشرفت حرفه‌ای اعضای این حلقه هموار کرد.

یکی دیگر از مزایای حلقه‌های بحث، همانطور که فریره (۱۹۹۸: ۱۰۰-۱۰۱) نشان می‌دهد، علاوه بر ایجاد آمادگی به گفتگو، کمک به شرکت‌کنندگان برای بهبود دو ویژگی اساسی عملکرد انتقادی خود بود، یعنی اینکه چگونه گوش کنند و به آنچه دیگران می‌دانند احترام بگذارند. دلیلش این است که در چنین موقعیت‌هایی، صحبت کردن با «به» که یک اقتدارگرایی جهان است، با صحبت کردن با «با» جایگزین می‌شود که بخشی از بینش دموکراتیک است.

هدف از فعالیت‌ها در دایره مسایل نظری و مرتبط با زبان، فراهم کردن فرصت‌ها برای جنبه نظری رشد معلم زبان، تمرین تأملی و انتقاد از تمرین معلمان زبان از طریق آشنایی معلمان با نظریه‌های آموخته‌شده از تحقیقات موجود بود.

هنگامی که به جای ارزیابی، به کلاس همدیگر مراجعه می‌کنیم و همدیگر را در عمل می‌بینیم نه تنها مستقیماً به عنوان کارآموز یاد می‌گیریم، بلکه خودمان نیز تحت تأثیر شیوه‌های تدریس خود قرار می‌گیریم. علاوه بر این، هنگامی که ما را مشاهده می‌کنند، ما را نیز تحت تأثیر قرار

می‌دهند. این به این دلیل است که نوع دانشی که معلمان آن را مفیدتر و مؤثرتر می‌دانند ناشی از فضای دوستی غیررسمی است که در چارچوبی منتقل می‌شود که در آن معلمان می‌توانند نظرات خود را به اشتراک بگذارند. مشکلات و ارایه حمایت متقابل ممکن می‌گردد. به این ترتیب، بازدیدها، مسیر ارزشمندی را برای پیشرفت ارایه می‌دهد.

بازدید از کلاس درس همکاران و سپس جلسات پس از بازدید با هدف کمک به معلمان برای تأمل در مورد شیوه‌های تدریس دیگران و (مقایسه آن‌ها با) شیوه‌های تدریس خود بود. در کل فرآیند تلاش شد تا آگاهی از طریق تجزیه و تحلیل دقیق آن عمل آموزشی در جلسات پس از بازدید، افزایش یابد. همکاران عملاً دیدند که چگونه بدنه دانشی که معلم بازدید شده در طول دوره آموزشی انباشته کرده بود در عمل خود را نشان داد و این اتحاد عمل و اندیشه بسیار مهم است.

در مشاهده فعالیت‌های کلاسی معلم و به دنبال آن بحث همه اعضا در فضایی دموکراتیک، و گفت‌وگویی انتقادی و عاطفی درگیر شدند. در واقع، کل فرآیند، آگاهی یا کنجکاوی معرفتی اعضای حلقه را برانگیخت تا خودکارآمدی و کارآمدی جمعی آنها را افزایش دهد که منجر به توسعه حرفه‌ای می‌شود.

رویکرد ساخت‌گرای اجتماعی به یادگیری معلم کمک می‌کند. برای تحقق این امر، همانطور که جانسون و گولومبک (۲۰۰۳) ادعا می‌کنند، مربیان معلم زبان نیاز به توسعه فعالیت‌ها برای افزایش آگاهی دارند. در فرآیند مذاکره چند جانبه با همکاران و مربیان معلم، معلمان زبان پیش‌فرض‌های خود را در مورد یادگیری و آموزش انگلیسی به اشتراک می‌گذارند، در مورد نگرش خود فکر می‌کنند، و تغییراتی را در شیوه‌های تدریس خود ایجاد می‌کنند. چنین فرآیندهای گفتگوی دموکراتیک و تولید معانی به معلمان زبان کمک می‌کند تا تعیین کنند که در یک محیط یادگیری چه چیزی بهتر نتیجه می‌دهد و یا به عبارت دیگر، به آن‌ها در فرآیند ادغام تئوری و عمل به نفع آموزش کمک خواهد کرد که منجر به رشد حرفه‌ای و تغییر اجتماعی آن‌ها شود.

منابع

کتاب‌ها

اپلگرن، کارین و گیرتز، بیرگیتا (۲۰۱۰) شایستگی آموزشی: کلید توسعه و کیفیت آموزشی

در آموزش عالی، در ویرایش اول آسا ریگارد، کارین اپلگرن و توماس اولسون، دیدگاه سوئدی در مورد صلاحیت آموزشی، استکهلم: دانشگاه اوپسالا.

توماس، اندرو (۱۹۸۷) صلاحیت معلم زبان و آموزش معلم زبان، در ویرایش اول راجر باورز، آموزش معلمان زبان: یک برنامه یکپارچه برای آموزش معلمان، لندن: انتشارات مدرن انگلیسی.

دورنیثی، زولتان (۲۰۰۳) پرسشنامه در تحقیق زبان دوم: ساخت، مدیریت و پردازش، نیوجرسی: مهوه.

دورنیثی، زولتان (۲۰۱۰) پرسشنامه در تحقیق زبان دوم: ساخت، مدیریت و پردازش، ویرایش دوم، لندن: راتلج. doi:10.4324/9780203864739

دیویی، جان (۱۹۳۳) چگونه فکر می‌کنیم: بیان مجدد رابطه تفکر بازتابی با فرآیند آموزشی، چاپ دوم، بوستون: دی سی هلث اند کو.

ریچاردز، جک سی (۱۹۹۸) فراتر از آموزش، کمبریج: انتشارات دانشگاه کمبریج.

ریچاردز، جک سی، فارل، توماس (۲۰۰۵) رشد حرفه‌ای مدرسین زبان: استراتژی‌هایی برای

یادگیری معلم، کمبریج: انتشارات دانشگاه کمبریج. doi:10.1017/CBO9780511667237

سانگ، سان یونگ (۲۰۱۵) باورهای معلمان در مورد یادگیری و آموزش زبان، در ویرایش

اول مارتا بیگلو و جوهانا انسرکانانن، کتاب راتلج زبانشناسی آموزشی، نیویورک: تیلور و فرانسیس.

شور، آیرا (۱۹۹۳) آموزش، سیاست است: آموزش انتقادی پائولو فریره، در ویرایش اول

پیتر مک لارن و پیتر لئونارد، پائولو فریره: یک برخورد انتقادی، نیویورک: راتلج.

doi:10.4324/9780203420263_chapter_2

فریره، پائولو (۱۹۹۸) آموزش آزادی: اخلاق، دموکراسی و شجاعت مدنی، آکسفورد: رومن

و لیتفیلد.

گرانث، کارل، زایشنر، کنیث (۱۹۸۴) در مورد تبدیل شدن به یک معلم متفکر، در ویرایش

اول کارل گرانث، آماده سازی برای آموزش تأملی، بوستون: آلین و بیکن.

مقالات

- بندورا، آلبرت. (۲۰۰۱). نظریه شناختی اجتماعی: دیدگاه عاملی. مجله بررسی سالانه روانشناسی، (۵۲)، ۱-۲۶. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- بورگ، میکایلا. (۲۰۰۵). مطالعه موردی رشد در تفکر آموزشی یک معلم پیش از خدمت. مجله تسلی ایی جی، (۹)، ۱-۳۰.
- جانسون، کارن، گلوبک، پائولا. (۲۰۰۳). «دیدن» آموزش یادگیری. فصلنامه تسلی، (۳۷)، (۴)، ۷۳۷-۷۲۹.
- فارل، توماس، لیم، پو چو پاتریشیا. (۲۰۰۵). مفاهیم آموزش دستور زبان: مطالعه موردی از باورهای معلمان و شیوه های کلاس درس. مجله تسلی ایی جی، (۲)، ۹-۱۳.
- فریمن، دونالد. (۱۹۸۹). آموزش، رشد و تصمیم گیری معلم: مدلی از آموزش و استراتژی های مرتبط برای آموزش معلمان زبان. فصلنامه تسلی، (۱)، ۲۱-۴۵. doi:10.2307/3587506
- کاگان، دونا (۱۹۹۲) پیامدهای تحقیق بر باورهای معلمان. مجله روانشناس تربیتی، (۱)، ۲۷-۹۰. doi: 10.3102/00346543060003419
- گدارد، راجر، گدارد، ایوان. (۲۰۰۱). تحلیل چندسطحی رابطه معلم و کفایت جمعی در مدارس شهری. مجله آموزش تدریس و تدریس، (۱۷)، ۸۰۷-۸۱۸. doi:10.1016/S0742-051X(01)00032-4
- مان، استیو. (۲۰۰۵). ارتقا سطح حرفه‌ای مدرس زبان، مجله آموزش زبان، (۳۸)، ۱۱۸-۱۰۳. doi:10.1017/S0261444805002867

Latin References

- Apelgren, K., & Giertz, B. (2010). **Pedagogical competence: A key to pedagogical development and quality in higher education.** In A. Ryegard, K. Apelgren, & T. Olsson (Eds.), *A Swedish perspective on pedagogical competence*. 25-40. Uppsala University.
- Bandura, A. (2001). **Social cognitive theory: An agentic perspective.** *Annual Psychological Review*, 52, 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Borg, M. (2005). **A case study of the development in pedagogic thinking of a pre-service teacher.** *TESL-EJ*, 9, 1-30. Retrieved from <http://tesl-ej.org/ej34/a5.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process* (2nd ed.). D.C. Health and Co.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing.* Mahwah.
- Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. doi:10.4324/9780203864739

Farrell, T. S. C., & Lim, P. C. P. (2005). **Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices.** *TESL-EJ*, 9(2), 1-13.

Freeman, D. (1989). **Teacher training, development, and decision making: A model of teaching and related strategies for language teacher education.** *TESOL Quarterly*, 23(1), 27-45. doi:10.2307/3587506

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage.* Rowman & Littlefield.

Goddard, R. D., & Goddard, Y. L. (2001). **A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools.** *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818. doi:10.1016/S0742-051X(01)00032-4

Grant, C. A., & Zeichner, K. M. (1984). **On becoming a reflective teacher.** In Grant, C. A. (Ed.), *Preparing for reflective teaching.* Allyn and Bacon.

Johnson, K. E., & Golombek, P. R. (2003). **"Seeing" teaching learning.** *TESOL Quarterly*, 37(4), 729-737.

Kagan, D. (1992). **Implications of research on teacher beliefs.** *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. doi: 10.3102/00346543060003419

Mann, S. (2005). **The language teacher's development.** *Language Teaching*, 38, 103-118. doi:10.1017/S0261444805002867

Richards, J. C. (1998). *Beyond training.* Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Farrell, T. S. C. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning.* Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667237

Shor, I. (1993). **Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy.** In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter.* 25-35. Routledge. doi:10.4324/9780203420263_chapter_2

Song, S. Y. (2015). **Teachers' beliefs about language learning and teaching.** In M. Bigelow & J. Ennser-Kananen (Eds.), *The Routledge handbook of educational linguistics.* 263-275. Taylor & Francis.

Thomas, A. L. (1987). **Language teacher competence and language teacher education.** In R. Bower (Ed.), *Language teacher education: An integrated program for ELT teacher training; ELT Document 15.* 33-43. Modern English Publications.

Scientific Quarterly of Interpretation and Analysis of Persian Language and Literature Texts
(Dehkhoda)

Volume 14, Number 51, Spring 2022, pp. 504-521

Date of receipt: 25/1/2022, Date of acceptance: 2/3/2022

(Research Article)

DOI: [10.30495/dk.2022.1950705.2419](https://doi.org/10.30495/dk.2022.1950705.2419)

۵۲۱

Language Teachers' Professional Development through Enhanced Collective Efficacy by Collaboration in an Online Platform

Azadeh Zakeri¹, Parviz Maftoon², Parviz Birjandi³, Masood Siyyari⁴

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the effect of teachers' collaboration in an online platform designed to assist in their professional development by enhancing their collective efficacy. As such, and as a possible contribution to the field of language teachers' education, the purpose of the present study is to provide insights into the promotion of professional development for teachers. The participants underwent a quasi-experimental design consisting of three phases of a pretest, an educational treatment phase, and a posttest. The findings showed that collaboration in the social networking medium significantly increased teachers' collective efficacy which in turn contributed to their professional development. According to the results, participation in collaborative, professional and critical discussion circles enhanced collective efficacy component of language teachers' professional development, and that teachers' gender, age, and level of education differentially affected their professional development. The results of the study are discussed within the social-constructivist and activity theories.

Keywords: teacher education, reflective teaching, collective efficacy, professional development, online participation circles.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹ . PhD Student, Department of Language Education, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. zakeri.azadeh@gmail.com

² . Associate Professor, Department of Language Education, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. (Corresponding Author) pmaftoon@gmail.com

³ . Professor, Department of Language Education, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. pbirjandi@srbiau.ac.ir

⁴ . Assistant Professor, Department of Language Education, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. siyyari@gmail.com