

تفسیر و تحلیل متون زبان و ادبیات فارسی (دهخدا)

دوره ۱۵، شماره ۵۶، تابستان ۱۴۰۲، صص ۴۳۴-۴۵۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۳/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۴/۲۹

(مقاله پژوهشی)

DOI: [10.30495/dk.2022.1960536.2520](https://doi.org/10.30495/dk.2022.1960536.2520)

ارتقا سطح حرفه‌ای معلمان زبان با افزایش کفایت فردی 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 غیر حضوری طراحی شده برای کمک به ارتقا سطح حرفه‌ای آن‌ها از طریق افزایش کفایت فردی بوده است. شبکه‌های اجتماعی آنلاین فرصت‌های جدیدی را برای ارتقا سطح معلمان زبان از طریق مشارکت در بحث‌های غیرحضوری فراهم می‌کنند. بدین منظور تحقیق حاضر 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 فردی معلمان را افزایش می‌دهد که به نوبه خود به پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها کمک می‌کند. بر اساس نتایج، مشارکت در حلقه‌های بحث مشارکتی، حرفه‌ای و انتقادی نقش موثری بر مؤلفه کفایت فردی 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.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم، کنش انعکاسی، کفایت فردی، 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 مسؤول)

pmaftoon@gmail.com

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

pbirjandi@srbiau.ac.ir

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

siyyari@gmail.com

مقدمه

ارتقا حرفه‌ای مستمر معلمان دغدغه همیشگی آموزش بوده است. به منظور یافتن پاداش تدریس زبان، معلمان باید دانش، نقش‌ها و مسئولیت‌های خود را با گذشت زمان غنی کنند و سیستم‌های آموزشی، مدارس و موسسات نقش بزرگی در ارائه اهداف و فرصت‌های بلند مدت معلمان در طول زمان ایفا کنند.

این امر با ارتقا سطح فعالیت‌های تحت رهبری معلم مانند پژوهش، آموزش تأملی، و آموزش تیمی بهبود یافته است و از آنجایی که آموزش ضمن خدمت برای ارتقا سطح معلمان امری ضروری است و منجر به موفقیت بلندمدت برنامه‌هایی می‌شود که روی آن کار می‌کنند، این نکته که معلمان به فرصت‌های منظم برای به روز رسانی دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود نیاز دارند، یعنی فرصت‌های آن‌ها برای پیشرفت حرفه‌ای مورد توجه مجدد قرار گرفته است.

اخیراً، معلمان ایرانی زبان انگلیسی اشتیاق رو به رشدی برای پیشرفت حرفه‌ای خاص خود نشان داده‌اند، که در تلاش‌ها و فعالیت‌هایی مانند آموزش زبان مبتنی بر شبکه، انجام پژوهش‌های عملی، ژورنال‌نویسی، و استفاده از نتیجه به عنوان مبنایی برای تأمل انتقادی در شیوه‌های تدریس کاربردی است.

ارتقا سطح حرفه‌ای یک فرآیند پویا درازمدت است که همیشه ثابت بوده و تعیین آن توسط عوامل یکسان غیرممکن می‌باشد. فریمن ارتقا سطح حرفه‌ای را این گونه تعریف می‌کند: «استراتژی نفوذ و مداخله غیرمستقیم که بر روی جنبه‌های پیچیده و یکپارچه تدریس تأثیر می‌گذارد. این جنبه‌ها منحصر به فرد و شخصی هستند. هدف از ارتقا سطح حرفه‌ای آن است که معلم از طریق افزایش یا تغییر آگاهی، در تدریس خود تغییر مثبتی ایجاد کند» (فریمن، ۱۹۸۹: ۴۰).

به گفته ریچاردز و فارل، معلمان باید بتوانند در فعالیت‌هایی مانند مشارکت در خوداندیشی و ارزشیابی، پیشرفت دانش و مهارت‌های تخصصی در مورد بسیاری از جنبه‌های تدریس، گسترش پایگاه دانش خود در مورد تحقیق، تئوری و دیگر موارد شرکت کنند. مسائل مربوط به تدریس، بر عهده گرفتن نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید، مانند معلم ناظر یا راهنما، و همچنین محقق بودن، یا نویسنده نکات کاربردی، و توسعه روابط مشارکتی با معلمان دیگر است. بنابراین، معلمان می‌توانند نقش فعالی در ارتقا سطح حرفه‌ای خود ایفا کنند. این مسئولیت

مدارس و مدیران است که فرصت‌هایی را برای ادامه آموزش حرفه‌ای فراهم کنند و معلمان را به مشارکت در آن‌ها تشویق نمایند. و برای این که چنین فرصت‌هایی به وجود بیایند، نیاز به برنامه ریزی، حمایت و پاداش دارند.

در مدارس و مؤسسات در ایران، از معلمان زبان انتظار می‌رود که به روز باشند و به طور منظم مهارت‌های تدریس خود را بررسی و ارزیابی کنند. همچنین انتظار می‌رود که بیشتر مراکز آموزش زبان استانداردهای حرفه‌ای بالایی را حفظ و فرصت‌هایی را برای معلمان خود فراهم نمایند تا پیشرفت حرفه‌ای را دنبال و شرایطی را برای دستیابی به سطوح بالاتر یادگیری در بین دانش‌آموزان فراهم کنند.

اگرچه اعتقاد بر این است که پیشرفت حرفه‌ای معلمان می‌تواند نتیجه به کارگیری فلسفه‌های آموزشی متفاوت باشد، اما تفاوت‌هایی بین معلمان زبان تازه کار و با تجربه وجود دارد و همانطور که تسویی اشاره می‌کند، معلمان متخصص تفاوت‌هایی را در روش کار خود نشان می‌دهند (ر.ک: تسویی، ۲۰۰۳: ۲۴۵). آن‌ها آنچه را که انجام می‌دهند کاملاً درک می‌کنند. با این حال، برخی از معلمان پس از مدتی تدریس، موفق به بروز رسانی دانش و مهارت‌های خود نمی‌شوند یا ممکن است بین دانش و مهارت‌های معلم و آنچه مدرسه به آن نیاز دارد تناسب وجود نداشته باشد. برخی معتقدند که این وظیفه مدارس است که وسایل و شرایطی را فراهم کنند که معلمان بتوانند از طریق آن دانش و مهارت‌های مورد نیاز خود را کسب نمایند. ارتقا سطح حرفه‌ای فرآیندی است که در طول زمان اتفاق می‌افتد نه رویدادی که با آموزش رسمی یا تحصیلات تکمیلی شروع و پایان یابد و این فرآیند می‌تواند هم از طریق مراکز و هم از طریق معلمان از طریق تلاش‌های فردی خود مورد حمایت قرار گیرد.

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 بر اساس چندین عامل انتخاب شده‌اند که از آن می‌توان تمایل مدیران مؤسسات 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 شرکت کننده با محقق همکاری نکردند و مطالعه با ۱۸۴ شرکت کننده 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 پاره وقت و تمام وقت و تجربه تدریس در محدوده کمتر از یک سال تا بیش از بیست سال بودند. زبان اول تمامی شرکت کنندگان 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. شرکت کنندگان به طور داوطلبانه در این مطالعه شرکت کردند و ناشناس ماندن آن‌ها تضمین شد.

پیشینه تحقیق

در دهه‌های اخیر، فرآیند جهانی شدن استانداردهای بالاتری را برای زندگی و یادگیری به ارمغان آورده است و ساکنان دهکده جهانی برای بقا و موفقیت به دانش و مهارت بیشتری نیاز دارند. به این ترتیب، اهمیت آموزش قدرتمند در جامعه معاصر به طور فزاینده‌ای اهمیت پیدا می‌کند. بررسی جامع ادبیات گسترده در مورد این موضوع نشان می‌دهد که اگرچه تعداد زیادی مقاله و برخی کتاب در این رابطه منتشر شده است، مقدمه‌های عملی محدودی در زمینه ارتقا سطح حرفه‌ای در آموزش زبان و نقش کفایت فردی وجود دارد. کفایت فردی معلمان عبارت است از باور به توانایی فرد در مدیریت و سازماندهی اقدامات و اقدامات برای رسیدن به اهداف معین.

کوپر و بوید بر این باورند که مدل‌های سنتی ارتقا سطح حرفه‌ای معلمان اغلب اصول یادگیری بزرگسالان را نادیده می‌گیرند، که معتقدند آن‌ها از طریق مشارکت فعال یاد می‌گیرند و آن را با درک فعلی خود مرتبط می‌کنند (ر.ک: کوپر و بوید، ۱۹۹۸: ۵۸-۵۹). همانطور که مارکوا اشاره می‌کند، شایستگی فردی با تسلط بر خودسازی و رشد شخصی در چارچوب یک شغل، تمایل به رشد حرفه‌ای، ظرفیت برای حفظ خود، عدم تمایل به پیری در حرفه خود، توانایی سازماندهی فعالیت حرفه‌ای بدون تحت فشار قرار دادن و خسته کردن خود، بدون فشار بیش از حد و حتی با در نظر گرفتن تأثیر نشاط مطرح است (ر.ک: مارکوا، ۱۹۹۶: ۳۱۲). سهم

معلمان در یادگیری دانش‌آموزان، هدف اصلی آموزش زبان است و کفایت فردی آن‌ها ممکن است به کیفیت یادگیری و تدریس در کلاس‌های درس کمک کند. همچنین کمیسیون‌ها و کمیته‌های آموزشی همواره بر ضرورت ارتقا سطح حرفه‌ای معلمان برای تضمین کیفیت آموزش و در نتیجه تسلط زبان‌آموزان به زبان در فرآیند آموزش و یادگیری زبان که توسط تمامی مؤسسات آموزشی دنبال می‌شود، تاکید کرده‌اند.

مبانی تحقیق

تربیت معلم

تربیت معلم برنامه‌ای است که با پیشرفت 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 پیشرفت وی برای توصیف راهبردهایی که معلمان توسط آن‌ها آموزش می‌بینند استفاده می‌شود (ر.ک: فریمن، ۱۹۸۹: ۲۷-۴۵).

تربیت معلم زبان

آموزش یک راهکار برای مداخله مستقیم توسط همکار برای کار بر روی جنبه‌های خاص تدریس معلم (ر.ک: همان) است. این رویکرد در واقع ماهیت تجویزی دارد (ر.ک: ریچاردز، ۱۹۹۸: ۸۶-۱۰۲). 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

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 (ر.ک: دیویی، ۱۹۳۳: ۱۰۷). 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: ۵۴-۶۸).

کفایت فردی مدرسین

کفایت فردی معلمان به باور آنان به ظرفیت فردی خود جهت سازماندهی و اجرای دوره‌های عملی مورد نیاز برای ایجاد دستاوردهای معین برمی‌گردد (ر.ک: بندورا، ۱۹۷۷: ۱۹۱-۲۱۵).

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 از ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین این است که مدرس از طریق افزایش یا تغییر آگاهی، تغییر ایجاد کند (ر.ک: فریمن، ۱۹۸۹: ۲۷-۴۵).

بحث

برای بالا بردن سطح حرفه‌ای آموزش زبان معلمان با در نظر گرفتن کفایت فردی از طریق مشارکت آنان در یک بستر غیرحضوری، پرداختن به مولفه‌هایی که در پی برشماریم ناگزیر می‌ماند، تا بتوان به نتیجه‌ای دلخواه رسید.

نظریه اجتماعی-فرهنگی و ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین زبان

همانطور که جانسون و گولومبک استدلال می‌کنند، نظریه اجتماعی-فرهنگی مریان، مدرسین را قادر می‌سازد تا جنبه‌های مهم فرآیندهای شناختی را در یادگیری مدرس ببینند (ر.ک: جانسون و گولومبک، ۲۰۰۳: ۷۲۹-۷۳۷). این به محققان علاقه‌مند به یادگیری این امکان را می‌دهد تا به نحوه شناخت مدرسین و چگونگی مفاهیم و عملکردهای مختلف در آگاهی آنها و اینکه چگونه این فعالیت درونی درک معلمان را از خود به عنوان معلم، دانش‌آموزان و فعالیت‌های تدریس تغییر می‌دهد، دست یابند. علاوه بر این، به آموزش دهندگان 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، آموزش دهندگان و مدرسین قادر خواهند بود جزییات 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 «فرآیند درونی‌سازی، انتقال یک فعالیت خارجی به یک «سطوح آگاهی» درونی از قبل موجود نیست، بلکه فرآیندی است که به مرور شکل می‌گیرد» (به نقل از 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 (ر.ک: والسینیر و ون در ویر، نقل شده در جانسون و گولومبک، ۲۰۰۳: ۷۲۹-۷۳۷). 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.

۳-۳ همکاری خارج از کلاس درس

به طور معمول، همانطور که ریچاردز و فارل معتقدند، یک گروه حمایتی شامل گروهی از مدرسین می‌شود که برای بحث در مورد اهداف، نگرانی‌ها، مشکلات و تجربیات همدیگر را ملاقات می‌کنند (ر.ک: ریچاردز و فارل، ۲۰۰۵: ۵۱). 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. هم‌زمان، «در یک گروه حمایتی، مدرسین همکاران خود را بهتر می‌شناسند و به جای اینکه به عنوان افرادی که جدا از یکدیگر کار می‌کنند باشند، به عنوان یک جامعه حرفه‌ای عمل می‌کنند» (همان). 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 فردی مدرسین

کفایت فردی به عنوان «باورهای افراد در مورد توانایی‌های خود برای اعمال کنترل بر سطح عملکرد خود و رویدادها» تعریف می‌شود (ر.ک: بندورا، ۱۹۹۳: ۱۱۷-۱۴۸). کفایت فردی مدرسین به باور آنان به توانایی‌های فردی برای سازماندهی و اجرای دوره‌های عملی مورد نیاز برای ایجاد دستاوردهای معین اشاره دارد (ر.ک: بندورا، ۱۹۹۵: ۱۹۹۷). بندورا استدلال کرد که «باورهای کفایت فردی پایه و اساس عاملیت انسان است. تا زمانی که مردم باور نداشته باشند که می‌توانند نتایج دلخواه خود را به دست آورند و با اعمال کفایت فردی از نتایج زیان آور جلوگیری کنند، انگیزه کمی برای عمل یا استقامت در مواجهه با مشکلات دارند. هر عامل دیگری که ممکن است به عنوان راهنما و محرک عمل کند، ریشه در این باور اصلی دارد که فرد قدرت ایجاد تأثیرات را با اعمال کفایت فردی خود دارد» (بندورا، ۲۰۰۱: ۱۰).

سه چارچوب مفهومی برای درک کفایت فردی معلمان وجود دارد: یکی مطالعات رند (Rand Studies) مبتنی بر نظریه یادگیری اجتماعی راتر (۱۹۶۶) است. نظریه دیگری که در نظریه یادگیری اجتماعی ایجاد شده است، نظریه اسناد است (هایدر، ۱۹۵۸) و سومین نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۲۰۰۱) و ساختار کفایت فردی آن است.

پرسشنامه

به منظور بررسی تأثیر کفایت فردی بر ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین زبان انگلیسی، پرسشنامه ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین ابداع شده توسط محقق بر اساس دورنیئی (۲۰۰۳) تهیه و مورد استفاده قرار گرفت. در حمایت از استفاده از پرسشنامه‌ها، دورنیئی اظهار می‌دارد که «جاذبه اصلی پرسشنامه‌ها در کارایی بی سابقه آنها از نظر (الف) زمان محقق، (ب) تلاش محقق و (ج) منابع مالی نهفته است» (دورنیئی، 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 روش شناختی مرتبط با مطالعات ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین 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. *گاه‌علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*

روش

به دلیل ماهیت مطالعه حاضر، آموزش شامل ۹ جلسه دو ساعته بر اساس پرسشنامه ارتقا سطح حرفه‌ای ابداع شده که اطلاعات پس‌زمینه‌ای را در مورد چارچوب ارتقا سطح حرفه‌ای و کفایت فردی ارائه می‌دهد. همه مؤلفه‌ها و مؤلفه‌های فرعی مربوط به آن‌ها شامل تمام ده اصل آموزشی در تمرین آموزش انتقادی است که توسط شور شناسایی شده است (ر.ک: شور، ۱۹۹۳: ۲۵-۳۵). 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، ارتقا سطح 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 جزییات موضوعات نظری و عملی تأمل کنند و درباره آنها صحبت کنند. محافل بحث دو نوع بود:

۴۴۳

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 زبان آموزان، 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 دانش آموزان خود را در کلاس‌های درس در نظر گرفتند. برخی از شرکت‌کنندگان به طور تصادفی انتخاب شدند تا موضوعی را بر اساس 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 غیرارزیابی‌کننده 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: ۱-۲۱).

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 فردی و ارتقا سطح حرفه‌ای تغییر داده اس . برای هر جلسه، معلمان موظف بودند موضوعی را تهیه کنند و بر اساس آنچه روی آن کار کرده‌اند، 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 فردی 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)
Self-efficacy-pre test	3.0462	86	.49461	0.05284	-14.596	85	.000
Self-efficacy-post test	3.7964		0.19762	0.02131			
pretest-post test	-.75023		.47667	.05140			

با توجه به نتایج جدول، سطح معناداری کمتر از ۰/۰۱ است، بنابراین بین کفایت فردی در هر دو پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد، زیرا میانگین پس آزمون ۳/۷۹ بیشتر از میانگین است. پیش آزمون که ۳/۰۴ است. بنابراین، نشان می‌دهد که سطح مؤلفه کفایت فردی به‌طور معنی‌داری افزایش یافته است ($P < 0.01$, $t(85) = -14.59$).

سوال تحقیق ۲

آیا وضعیت استخدامی معلمان زبان و داشتن سال‌ها تجربه به عنوان معلم، بر رشد حرفه‌ای آنها در گروه‌های کنترل و آموزش تأثیر می‌گذارد؟
برای پاسخ به بخش اول سؤال فوق، یعنی اینکه آیا وضعیت استخدامی معلمان بر رشد حرفه‌ای آنها تأثیر می‌گذارد، از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج در جدول زیر برای شرکت کنندگان در گروه کنترل ارائه شده است:

جدول آزمون تی مستقل برای تفاوت وضعیت استخدامی معلمان در گروه کنترل

	Employment Status	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Professional Development-pre test	full time	54	2.9813	0.5631	0.07663
	part time	44	2.9339	0.5355	0.08073
Levene's Test for Equality of Variances			t-test for Equality of Means		
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
0.032	0.858	0.424	96	0.673	0.04743

بر اساس نتایج جدول فوق، مقدار آماره لون معنی‌دار نیست، بنابراین فرض همگنی واریانس برقرار می‌شود ($F = 0.032$, $P > 0.05$) از سوی دیگر، آماره t معنی‌دار نبود ($t = 0.858$, $P > 0.05$). بنابراین تفاوت معنی‌داری بین میانگین نمره PD دو گروه تمام وقت و پاره وقت در گروه کنترل وجود ندارد.

با توجه به تفاوت معنی دار آماری بین وضعیت استخدامی معلمان زبان و پیشرفت حرفه‌ای آنها در گروه آموزش، برای پاسخ به این سوال یک آزمون تی نمونه مستقل انجام شد. نتایج در جدول زیر ارائه شده است:

وضعیت استخدامی معلمان و پیشرفت حرفه‌ای آنها در گروه آموزش

	EmploymentStatus	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Professional Development-pre test	full time	42	2.875	0.500	0.0772
	part time	44	3.069	0.466	0.0703
Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means			
F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
0.004	0.949	-1.86	84	0.066	-0.1939

با توجه به نتایج جدول فوق، مقدار آماره لون معنی دار نیست، بنابراین فرضیه همگنی واریانس برقرار می‌شود ($F = 0.004, P > 0.05$)، از سوی دیگر، آماره t معنی دار نبود ($t = -1.860, P > 0.05$)، بنابراین تفاوت معنی داری بین میانگین نمره PD تمام وقت و پاره وقت در گروه آموزش وجود ندارد.

بخش دوم سوال تحقیق دوم مربوط به تفاوت معنادار آماری بین تجربه معلمان زبان به عنوان معلم و پیشرفت حرفه‌ای آنها در گروه کنترل بود. به منظور روشن شدن تفاوت بین تجربه معلمان زبان به عنوان معلم و پیشرفت حرفه‌ای آنها از ANOVA یک طرفه استفاده شد. نتایج در جدول زیر ارائه شده است:

ANOVA یک طرفه برای تجربه معلمان و ارتقا سطح حرفه‌ای آنان

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
first year	8	2.5863	0.28345	2.26	3.17
1-2 year	32	2.5825	0.44329	1.35	3.65
3-5 year	26	3.1542	0.48233	1.78	3.96
6-10 year	7	3.0514	0.45765	2.48	3.74
11-15 year	18	3.2361	0.41314	2.17	3.96
16-20 year	3	3.7533	0.74929	3.22	4.61
over 20 years	4	3.4675	0.37924	3.04	3.83
Total	98	2.96	0.54857	1.35	4.61

ANOVA یک طرفه برای تجربه معلمان میان دو گروه و بین گروه‌ها

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11.008	6	1.835	9.182	0.00
Within Groups	18.183	91	0.2		
Total	29.191	97			

با توجه به نتایج جدول ANOVA فوق، مقدار آماره F معنی دار است، بنابراین حداقل یکی از گروه‌ها با گروه‌های دیگر تفاوت معناداری دارد ($F = 9.182, P < 0.01$). با توجه به نتایج Post Hoc بر اساس آزمون توکی، این نتیجه حاصل می‌شود که بین میانگین نمره PD گروه کنترل (در حالت پیش آزمون) در دو گروه یک ساله سابقه تدریس و سابقه تدریس تفاوت معناداری وجود ندارد. یک تا دو سال؛ با این حال، هر دو به طور قابل توجهی با گروه‌های دیگر با تجربه تدریس ۳ سال یا بیشتر متفاوت هستند. از سوی دیگر، بین سه گروه ۳ تا ۵ سال، ۶ تا ۱۰ سال و ۱۱ تا ۱۵ سال تفاوت معناداری وجود ندارد، اما هر سه با گروه ۱۶ تا ۲۰ سال از نظر آماری تفاوت معناداری دارند. بین گروه ۱۱ تا ۱۵ سال سابقه با بیش از ۲۰ سال تفاوت آماری معنی داری وجود ندارد و به نظر می‌رسد آزمودنی‌هایی با بیش از ۲۰ سال سابقه تدریس دارای کاهش نمره سطح حرفه‌ای معلمان باشند.

در مرحله بعد، تعیین کردیم که آیا بین تجربه معلمان زبان به عنوان معلم و پیشرفت حرفه‌ای آنها در گروه آموزش تفاوت آماری معناداری وجود دارد یا خیر. ANOVA یک راه برای پاسخ به سوال انجام شد. نتایج در زیر ارائه شده است:

تجربه معلمان و پیشرفت حرفه‌ای آنها در گروه آموزش

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
first year	15	3.573	0.232	3.22	4.09
1-2 years	22	3.744	0.168	3.26	4.04
3-5 years	11	3.771	0.230	3.35	4.13
6-10 years	13	3.810	0.102	3.52	3.91
11-15 years	11	3.851	0.150	3.61	4.09
16-20 years	9	3.769	0.183	3.57	4
over 20 years	5	3.654	0.196	3.35	3.83
Total	86	3.739	0.198	3.22	4.13

ANOVA یک طرفه برای تجربه معلمان بین دو گروه و بین گروه‌ها

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	0.674	6	0.112	3.356	0.005
Within Groups	2.645	79	0.033		
Total	3.32	85			

با توجه به نتایج جدول ANOVA فوق، مقدار آماره F به طور معنی‌داری به دست می‌آید، بنابراین حداقل یکی از گروه‌ها با گروه‌های دیگر تفاوت معنی‌داری دارد ($F = 3.356$, $P < 0.01$). با توجه به نتایج تعقیبی بر اساس آزمون توکی، این نتیجه حاصل می‌شود که میانگین نمره سطح حرفه‌ای معلمان آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایشی در گروه‌های ۱ تا ۲ سال، ۳ تا ۵ سال، ۶ تا ۱۰ سال، ۱۱ تا ۱۵ و ۱۶ تا ۲۰ سال تفاوت قابل توجهی با یکدیگر ندارند. همچنین با توجه به نتایج جدول زیر (زیرمجموعه‌های همگن) کاملاً مشهود است که تنها دو کلاس از دروس در سال اول تدریس و بین ۱۱ تا ۱۵ سال دارای میانگین متفاوتی با سایر کلاس‌ها و در سایر کلاس‌ها هستند، تفاوت معنی‌داری با یکدیگر ندارند.

زیر مجموعه‌های همگن، تجربه معلمان و ارتقا سطح حرفه‌ای

Variable : Experience	N	Subset for alpha = 0.05	
		1	2
first year	15	3.5727	
over 20 years	5	3.6540	3.6540
1-2 years	22	3.7441	3.7441
16-20 years	9	3.7689	3.7689
3-5 years	11	3.7709	3.7709
6-10 years	13	3.8100	3.8100
11-15 years	11		3.8509
Sig.		.063	.197

نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر ارتقای رشد حرفه‌ای معلمان زبان را در سه سطح ترسیم، اجرا و ارزیابی مورد بررسی قرار می‌دهد با این امید که الزامات بسیار مورد نیاز عصر حاضر، اهداف مبتنی بر علم روز را برآورده سازد. ضروری به نظر می‌رسد که با برشمردن برخی از محدودیت‌های اصلی وابسته به زمینه تحقیق نیاز به انجام تحقیقات بعدی در بسترهای دیگر را برجسته سازیم. اول از همه، در غیاب هیچ ابزار معتبری برای سنجش پیشرفت حرفه‌ای معلمان زبان، محقق فعلی باید ارتقا سطح حرفه‌ای را عملیاتی می‌کرد و ابزار جدیدی برای اندازه‌گیری آن ایجاد

می‌کرد، زیرا پس از بررسی‌های انجام شده تقریباً هیچ ابزار دیگری برای اندازه‌گیری سطح پیشرفت حرفه‌ای معلمان زبان وجود ندارد.

محدودیت دوم مربوط به معلمان زبان، یعنی نمونه پژوهشی است که در مراحل اجرا و ارزیابی مطالعه شرکت کردند. در ابتدا، ۲۰۳ معلم زبان بودند که موافقت کردند در این مطالعه شرکت کنند، اما ۱۹ نفر از آنها به دلایل شخصی در ابتدای مطالعه منصرف شدند.

پژوهش حاضر با هدف طراحی، اجرا و ارزیابی تأثیر کفایت فردی معلمان بر رشد حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی انجام شد. هدف محقق فعلی در واقع طراحی و اجرای برنامه‌ای با پتانسیل ایجاد تغییرات موثر در معلمان زبان شرکت کننده بود که با تغییر قابل توجهی در سطح پیشرفت حرفه‌ای آن‌ها ثابت شد. یافته‌های این تحقیق دارای مفاهیم نظری و آموزشی برای آموزش معلمان زبان است.

فعالیت‌های اجتماعی در حلقه‌های گفتگوی مشارکتی حرفه‌ای و انتقادی مشترک در ترکیب با کنفرانس‌های مشترک پس از آن و شرکت در محافل مشاهدات معلمان و حلقه‌های بازگویی خاطرات معلمان در مطالعه حاضر، برای معلمان زبان مفید بود. برای موثر ساختن چنین فعالیت‌هایی در بستر غیرحضور، معلمان زبان باید به طور فعال، در گفتمان حرفه‌ای انتقادی و جمعی شرکت کنند، تا جایی که بتوانند باورهای خود را در مورد عملکرد خود از طریق مذاکره و تعامل با سایر اعضای حلقه بیان، تأمل و بازسازی کنند. در واقع این جنبه ساخت‌گرای اجتماعی یادگیری است که منجر به یادگیری معلمان زبان در طول دوره آموزشی و در نتیجه تدریس بهتر می‌شود.

بر اساس بینش‌های به‌دست‌آمده از تحقیقات فعلی در مورد فرآیند سطح حرفه‌ای معلمان زبان، مفاهیم زیر را می‌توان برای معلمان زبان، مربیان معلم و سیاست‌گذاران پیشنهاد کرد:

۱. معلمان زبان باید با کمال میل گروه معلمین را تشکیل دهند و در آن بتوانند با یکدیگر تجربیات خود را به اشتراک گذاشته و باورهای یادگیری/تدریس زبان، شخصیت و شیوه‌های آموزشی خود را در فضایی مشارکتی، بدون استرس و به طور انسانی بازسازی کنند.

۲. مربیان معلمان زبان باید در اجتماعات معلمان شرکت کنند و فعالیت‌های مختلف را برای معلمان زبان فراهم کنند تا آن‌ها قبل، در طول و بعد از تمرین خود در معرض گفتمان تفسیری قرار گیرند و فعالانه درگیر آن شوند.

۳ مربیان معلمان زبان همچنین باید فرصت‌های فراوان و محیط‌های حمایتی و بدون استرس را برای معلمان زبان فراهم کنند تا بتوانند اضطراب‌ها و نگرانی‌های خود را نه تنها در مورد یادگیری و آموزش زبان، بلکه در مورد عوامل اجتماعی و فرهنگی بیان کرده و با هم به اشتراک بگذارند.

اگرچه برخی از محققان (به عنوان مثال، هاوکینز و نورتون، ۲۰۰۹ و سایرین) تمام تلاش خود را برای پرداختن به جستجوی پسا روش قرن بیست و یکم برای آموزش انتقادی معلمان زبان انجام داده‌اند، آن‌ها از ارایه کلیات در رابطه با مدیریت کفایت فردی که منجر به ارتقا سطح حرفه‌ای می‌شود و از طریق آن می‌توان فرآیند پویای حرفه‌ای بودن معلم زبان (چه قبل از خدمت و چه در حین خدمت) را ردیابی کرد، فراتر نرفته‌اند.

در همین حال، تا آنجا که محقق می‌داند، به ندرت مطالعاتی با هدف افزایش کفایت فردی معلمان برای ارتقا سطح حرفه‌ای آنان، به‌ویژه معلمان زبان انگلیسی، در ایران انجام شده است. بنابراین، مطالعه حاضر سرنخ توسعه حرفه‌ای را در تلاش برای تحقق وعده‌های پسا روش ارائه می‌دهد.

این تحقیق به صورت بالقوه به هر دو جنبه نظری و عملی در زمینه توسعه حرفه‌ای معلم زبان بر اساس آموزش معلمان زبان پرداخته است. این مطالعه همچنین پیشنهاد می‌کند که هر مولفه از ارتقا سطح حرفه‌ای مدرسین می‌تواند به تنهایی نقش موثری در پرورش سطح قابل توجهی از پیشرفت در معلمان زبان داشته باشد و به عنوان یک کاتالیزور برای فرآیندهای رشد به آن‌ها کمک کند. اکنون می‌توان این یافته‌ها را در میان معلمان زبان در زمینه‌های دیگر تدریس زبان آزمایش کرد. علاوه بر این، این مطالعه بر رابطه نزدیک بین معلمان زبان در هر مولفه از ارتقا سطح حرفه‌ای در طول فرآیند اجرای آن تأکید می‌کند. به عبارت دیگر، برای تشویق ارتقا سطح حرفه‌ای معلم زبان، معلمان زبان باید برای فعالیت‌های خاصی آماده شوند، مانند یادگیری نحوه گوش دادن به یکدیگر، شرکت در فعالیت‌های یادگیری جمعی، مشاهده کلاس‌های درس یکدیگر، و رشد نگرش‌های یادگیری خودراهبری قوی‌تر.

نیاز به تأکید است که این مطالعه، تلاشی برای ترسیم، پیاده‌سازی و ارزیابی پیشرفت حرفه‌ای معلمان زبان، مطمئناً طیفی از مسائل را بر جای گذاشته است که نیاز به تحقیق بیشتر دارد. این مطالعه بینشی را برای آموزش معلمان زبان انگلیسی به امید پرورش ارتقا سطح مورد نیاز در

معلمان زبان ایجاد می‌کند. با توجه به سؤالات تحقیقی که در مطالعه حاضر به آن‌ها پرداخته شده است، تحقیقات عمیق تری در مورد باورهای معلمان زبان و شناخت معلمان زبان مورد نیاز خواهد بود تا زمینه‌های دیگری مانند رابطه بین کفایت فردی بر رشد حرفه‌ای معلمان زبان را کشف کرد.

۴۵۱

بر اساس نتایج به دست آمده افزایش کفایت فردی منجر به ارتقا سطح حرفه‌ای معلمان زبان می‌شود و این در حالی است که مطمئناً مسایل زیادی در مورد پیشرفت سطح حرفه‌ای معلمان زبان ناشناخته باقی مانده است. مطالعه حاضر برای معلمان زبان شرکت‌کننده الهام‌بخش بود تا از طریق بررسی مداوم باورها و عملکردهای خود و با کمک هر یک از مولفه‌های ارتقا سطح حرفه‌ای پویا، دوره آموزشی خود را تغییر دهند.

Latin References

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. doi:10.1037/0033-295X.84.2.191.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148. doi:10.1207/s15326985ep2802_3.

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527692.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

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>.

Cooper, C., Boyd, J. (1998). Creating sustained professional growth through collaborative reflection. In C. M. Brody & N. Davidson (Eds.), *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches* (pp. 26-49). Albany: State University of New York Press.

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*. Lawrence Erlbaum Associations: Mahwah.

Dörnyei, Z. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). Routledge. doi:10.4324/9780203864739

Edge, J. (1992). Cooperative development. *ELT Journal*, 46(1), 62-70.

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*, 23(1), 27-45. doi:10.2307/3587506

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

Grant, C. A., Zeichner, K. M. (1984). *On becoming a reflective teacher*. In Grant, C. A. (Ed.), *Preparing for reflective teaching* (pp. 54-68). Allyn and Bacon.

Hawkins, M., Norton, B. (2009). Critical language teacher education. In A. Burns & J. Richards (Eds.), *Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 30-39). Cambridge: CUP.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley. doi:10.1037/10628-000

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.

Markova, A. K. (1996). Psychology of Professionalism. *International Humanity Fund Knowledge*, 312-322.

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: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511667237.

Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28. doi:10.1037/h0092976

Shor, I. (1993). Education is politics: Paulo Freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Eds.), *Paulo Freire: A critical encounter* (pp. 25-35). New York: Routledge.

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

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, LA.

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education Journal*, 23, 944-956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003.

Tsui, A. B. M. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524698.



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

Volume 15, Number 56, Summer 2023, pp. 434-454

Date of receipt: 7/6/2022, Date of acceptance: 20/7/2022

(Research Article)

DOI: [10.30495/dk.2022.1960536.2520](https://doi.org/10.30495/dk.2022.1960536.2520)

The Effect of Online Participation in Collaborative, Professional and Critical Discussion Circles on Self-efficacy Component of Language Teachers' Professional Development

Azadeh Zakeri¹, Dr. Parviz Maftoon², Dr. Parviz Birjandi³, Dr. Masood Siyyari⁴

Abstract

Following postmethod pedagogy, the spotlight has turned on language teachers. This means that their beliefs, experiences, and knowledge have been valued because it is the language teacher who knows both her learners and her classroom contexts best and can also fulfill postmethod promises. However, how can the field of language teaching come up with much-needed professional development, self-efficacious teachers who can have their own contextualized praxis? As such, and as a possible contribution to the field of TESOL, the purpose of the present study is to provide insights into the promotion of professional development for teachers. Online social networks provide new opportunities for language teachers' life-long development through participation in collaborative, professional and critical discussions. The purpose of the study was to see whether participation in collaborative, professional and critical discussion circles enhance self-efficacy component of language teachers' professional development, and whether language teachers' experience as a teacher and employment status affect this development. A professional development questionnaire was devised quantitatively and qualitatively through the delineation of the essential components of teachers' self-efficacy. Then, language teachers underwent a quasi-experimental design consisting of three phases of a pretest, an educational treatment phase, and a posttest. The findings showed significant changes in the self-efficacy component of professional development.

Keywords: Self-Efficacy, Professional Development, Online Participation Circles, Experience, Employment Status.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

¹ . Ph.D. student, Department of Language Education, Science and Research Unit, Islamic Azad University, Tehran, Iran. zakeri.azadeh@gmail.com

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

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

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

