



Impact of Collaborative Action Research on Self-Regulated Learning of Iranian AZFA Teachers

Maryam Pournorouz

PhD Candidate in Linguistics- Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Department of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, Shahid Beheshti University of Tehran, Tehran, Iran.

M_pournorouz@sbu.ac.ir

Negar Davari Ardakani*

Corresponding Author, Associate Professor, Department of Linguistics, Faculty of Letters and Humanities, Shahid Beheshti University of Tehran, Tehran, Iran

N_davari@sbu.ac.ir

Extended Abstract:

In this research, we seek to investigate the effect of collaborative action research on the self-regulated learning of Iranian AZFA teachers and find out that collaborative action research can help Iranian AZFA teachers to become self-regulated and lead to reforms in their teaching in a way that fits their situation and class .

Self-regulated learning is defined as an effective and constructive process through which learners can set their goals, monitor and control their cognition, motivation, and behavior (Pintrich, 2000: 453). Self-regulated learning is also a key element for success in most educational contexts (Hartley, & Bendixen, 2001: 23).

Collaborative action research is based on cooperation and sustainable dialogue between the stakeholders of teaching in different contexts, which is done in order to strengthen the studies about the teacher and his growth. This means that through participating in collaborative research, novice and experienced teachers strive to become active learners and create changes and growth (Levin & Rock, 2003: 136).

The statistical population of this research consisted of 19 female teachers and 1 male teacher with different teaching experience (from 4 months to 12 years). Convenience sampling method was used to select the statistical population. Participants were Iranian AZFA teachers in AZFA centers of various universities across Iran. The average age of the participants in this research was 35.75. Their major was teaching Persian language to non-Persian speakers, general linguistics and Persian language and literature. The demographic form of the participants was completed by them before starting the course. All of them participated in this project with full enthusiasm and had completed the consent form to participate in the research.

All stages of the current research were done virtually. Skype software was used as a platform for conducting action research courses. Due to the easy access of participants to WhatsApp software, a group was formed on WhatsApp and

***Cite this article:** Pournorouz, M. Davari Ardakani, N.(2023). Impact of Collaborative Action Research on Self-Regulated Learning of Iranian AZFA Teachers. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages* Vol. 11, No. 2 (Tome 24 - Special Issue on Linguistics and Language Teaching), October 2022, 269-291

DOI: 10.30479/jtpsol.2023.18506.1633

Received on: 07/03/2023

Accepted on: 10/06/2023



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

participants were added to this group. Meetings Coordination, sharing slides of action research online classes, educational materials and videos, introduction of books and key and additional resources for teaching Persian language were done in this group.

data collection was done using two tools: questionnaire and action research project. Yasim et al. (2009) self-regulated learning questionnaire was completed twice by the participants, before starting the course and at the end of the course. This 6-point Likert questionnaire contains 40 items related to 9 self-regulated learning dimensions: 1) goal setting, 2) intrinsic interest, 3) performance goal orientation, 4) mastery goal orientation, 5) self-instruction, 6) emotional control, 7) self-evaluation, 8) self-reaction, and 9) Help seeking. The validity of the questionnaire confirmed by the experts. Reliability for the entire questionnaire computed 0.76 using by Cronbach's alpha.

The action research project was done by participants. They were asked to reflect on their classes, and by identifying the problem, do a project in their class and report the result. Instructions were provided to guide the participants to carry out the project. The action research project sheet was adopted from Hong and Lawrence (2011)

Online 90-minute action research classes were held once a week in Skype platform for 6 months.

To analyze the data, First, through the Kolmogorff-Smirnov test, it was determined that the pre-test and post-test data were normally distributed. Then, the data were compared using SPSS version 26 software and through paired sample t-test to determine the effect of the action research course on the self-regulated learning dimensions of teachers.

the score of seven dimensions, including goal-setting, internal interest, performance goal orientation, mastery goal orientation, self-instruction, self-evaluation, self-reaction, and help seeking increased after conducting of Collaborative action research course, and this increase is statistically significant. The P value of these dimensions was smaller than 0.05; Therefore, conducting collaborative action research had a positive effect on these dimensions. The findings showed that collaborative action research can be used to improve teachers' self-regulated learning and their better performance. According to Monshi Toosi et al. (2011: 43), the more teachers improve their self-regulated learning skills, the more successful teachers they are in the opinion of their students. Also, the Pvalue of the emotional control dimension was larger than 0.05 (P value: 0.435). According to Ghanizadeh and Moafian (2001), in students' opinions, a successful teacher is one who has a higher emotional intelligence (Monshi Tousi, 2011: 43).

It is suggested that collaborative action research courses to be held in AZFA centers every week or every month ,so that the teachers in each center can collaborate together to solve the educational problems of their classes and also to integrate teaching methods and class management problems, especially in centers where, the classes are managed by a group of teachers. In addition, experienced teachers can share their experiences with novice teachers and help them in a successful teaching.

Keywords: Collaborative Action Research, Self- Regulated Learning, Iranian AZFA.



تأثیر اقدام پژوهی مشارکتی بر یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آزفا (پژوهشی)

مریم پورنوروز

دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه شهید بهشتی

M_pournorouz@sbu.ac.ir

نگار داوری اردکانی*

نویسندهٔ مسئول، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

N_davari@sbu.ac.ir

چکیده

اقدام‌پژوهی مشارکتی، به‌دنبال بهبود عملکرد، ارزیابی انتقادی و تأمل عمیق در عملکرد معلمان است. این تغییر و تحول، از طریق گفتگو و همکاری بین محققان و مدرسان افزایش می‌یابد و به‌طور کلی، به‌دنبال ایجاد ارتباط بین عملکرد کلاسی در سطح خرد و عملکرد اجتماعی در سطح کلان است (Locke et al., 2013, p.112). پژوهش حاضر، به‌دنبال مطالعه و بررسی اثربخشی اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آزفا (آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان) است تا تأثیر برگزاری دورهٔ اقدام‌پژوهی مشارکتی بر شاخص‌های ارزیابی یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آزفا مشخص شود. جامعهٔ آماری پژوهش؛ شامل ۲۰ مدرس ایرانی آزفا (۹۵٪ مدرس زن و ۵٪ مدرس مرد) از مراکز آزفای سراسر کشور است. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامهٔ Yeşim et al (2009) که شامل ۴۰ گویه در ارتباط با ۹ شاخص ارزیابی یادگیری خودتنظیمی و طرح اقدام‌پژوهی، استفاده شد. داده‌ها، با استفاده از نرم‌افزار SPSS، نسخهٔ ۲۶، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد؛ تفاوت معناداری بین اقدام‌پژوهی مشارکتی و یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آزفا وجود دارد و اجرای دورهٔ اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر همهٔ شاخص‌های ارزیابی یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آزفا، بجز شاخص ارزیابی کنترل عاطفی مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: اقدام‌پژوهی مشارکتی، یادگیری خودتنظیمی، مدرسان ایرانی آزفا.

*استناد: مریم پورنوروز، نگار داوری اردکانی. (۱۴۰۱)، تأثیر اقدام‌پژوهی مشارکتی بر یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آزفا، سال

یازدهم، شمارهٔ دوم (پیاپی ۲۴- ویژه نامه مقالات زبان‌شناسی و آموزش زبان)، پاییز و زمستان ۱۴۰۱، ۲۹۱-۲۶۹

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2023.18506.1633

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۱۶

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۱. مقدمه

یادگیری خودتنظیمی، دارای سنت طولانی است و در دو دهه اخیر، به موضوع مهمی در روان‌شناسی آموزشی تبدیل شده است (Panadero, 2017, p. 1). اصطلاح یادگیری خودتنظیمی، در دهه ۱۹۸۰ معرفی شد و بر استقلال و مسئولیت افراد برای به عهده گرفتن یادگیری‌شان تأکید داشت (Paris et al., 2003, p.5). یادگیری خودتنظیمی، مستلزم توانایی افراد در کنترل فعالانه و آگاهانه فرآیندهای یادگیری‌شان از نظر شناخت، انگیزه و رفتار است. این امر، نه تنها برای یادگیرندگان در قالب فردی؛ بلکه برای یادگیری در موقعیت‌های اجتماعی هم از اهمیت برخوردار است. یادگیری خودتنظیمی در کلاس درس، نه تنها برای دانش‌آموزان؛ بلکه برای مدرسان هم مفید است (De la Fuente et al., 2007, p.550). درک مفهوم یادگیری خودتنظیمی برای معلمان، از این جهت اهمیت دارد که آموزش، نیازمند حل مسأله و نوآوری است و یادگیری خودتنظیمی می‌تواند به توصیف روش‌های برخورد افراد با مشکلات، به کارگیری راهبردها، نظارت بر عملکرد و تفسیر برون‌داد تلاش‌هایشان کمک کند (Paris et al., 2003, p.7). Yeşim et al. (2009, p.345) نیز بیان می‌کنند، همان‌طور که خودتنظیمی به مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان در یادگیری کمک می‌کند، همچنین می‌تواند به معلمان در رشد حرفه‌ای‌شان یاری رساند. یادگیری خودتنظیمی، بر اساس مؤلفه‌های مختلف تشکیل دهنده آن به مدرسان کمک می‌کند تا با پیچیدگی‌های تدریس، رویارویی بهتری داشته باشند.

مدرسان، از نظر شخصی به‌منظور درک خود به‌عنوان معلم و حفظ انگیزه خود، نیاز به یادگیری خودتنظیمی دارند (Cardelle-Elawar et al., 2007, P.585). آن‌ها در حرفه‌شان نیاز دارند، جمعیت متنوعی از دانش‌آموزان را مدیریت کنند، وظایف و اهداف مختلفی را دنبال کنند و از ابزار، روش‌ها و مفاهیم متنوعی بهره ببرند. در این سناریوی متغیر و پیچیده، آن‌ها مجبور هستند، پیوسته انگیزه، حس هدف، تعهد، رضایت و اثربخشی خودشان را پرورش دهند. از دیدگاه اجتماعی نیز مدرسان، برای درک نیازهای دانش‌آموزانشان، حفظ و حمایت از یادگیری و رشد رابطه‌ای، برانگیختن روش تفکر و خلاقیت آنان، نیاز به یادگیری خودتنظیمی دارند. افزون بر این، انطباق‌پذیری، ابتکار و نوآفرینی برای مدرسان، به‌منظور مقابله با موقعیت‌های متنوعی که در کلاس با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند و سازگاری با بازبینی‌های مکرر برنامه درسی که با توجه به تغییرات سریع فناوریانه و فرهنگی رخ می‌دهد، ضروری است (Bolhuis et al., 2001, p.840).

مفهوم و اصطلاح رایج دیگری که همراه با مفهوم یادگیری خودتنظیمی در این پژوهش مورد استفاده قرار می‌گیرد، اقدام‌پژوهی است که گرچه به‌طور گسترده مورد استفاده قرار گرفته است؛ اما در پژوهش‌های زبان دوم، توافق چندانی بر سر تعریف آن نیست (Mackey et al., 2005, p.216). اقدام‌پژوهی، معمولاً به پژوهشی

اطلاق می‌شود که توسط مربیان در موقعیت‌های خود به‌منظور پیشرفت عملکردشان و بهبود یادگیری دانش‌آموزان انجام می‌شود (Fox et al., 2007, p.49).

مطابق با نظر Burns et al (2012)، اجرای اقدام‌پژوهی می‌تواند به محققان هم در برطرف کردن مشکل و هم طرح مسأله کمک کند. منظور از طرح مسأله، اینست که اقدام‌پژوهی نباید تنها به‌عنوان ابزاری کارآمد برای حل مشکلات آموزشی از آغاز پژوهش مورد استفاده قرار گیرد؛ بلکه همچنین به‌عنوان روشی برای ایجاد رویکردهای فکری متفاوت و بهبود عملکرد به‌کار رود (Burns, 2015, p.10). بنابراین، معلم - محقق موظف است تا مشکل کلاسی را شناسایی کرده و سپس با دقت در عملکردهای آموزشی، تأمل، برنامه‌ریزی، عمل، بازاندیشی و اقدام به برنامه‌ریزی مجدد کند (Dikilitas et al., 2017, p.3). نقش اولیه اقدام‌پژوهی، اثرگذاری بر رشد حرفه‌ای، از طریق آگاهی، دانش، عملکرد و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی است (Dikilitas et al., 2017, p.8).

در این پژوهش، به دنبال آنیم تا تأثیر اقدام‌پژوهی مشارکتی^۱ بر یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آزا را بررسی کنیم و دریابیم، آیا اقدام‌پژوهی مشارکتی می‌تواند به مدرسان ایرانی آزا کمک کند تا خودکارآمد شوند و منجر به اصلاحاتی در آموزش آنان شود؛ به‌گونه‌ای که متناسب با موقعیت و کلاس خودشان باشد.

۲. چهارچوب نظری

در این بخش، به معرفی چهارچوب نظری می‌پردازیم که شامل دو بخش است: در بخش اول، به تعریف یادگیری خودتنظیمی، یادگیرندگان خودکارآمد و مشخصات آنان و در بخش دوم، به تعریف اقدام‌پژوهی مشارکتی، ویژگی‌ها و مزایای آن اشاره شده است.

۲.۱. یادگیری خودتنظیمی

اصطلاح یادگیری خودتنظیمی، در دهه ۱۹۸۰ معرفی شد و بر استقلال و مسئولیت افراد برای به‌عهده گرفتن یادگیری‌شان تأکید داشت. خودتنظیمی، به‌عنوان یک مفهوم، بیشتر تحت تأثیر کار Bandura (1989) بوده است. Schunk (2005, p. 85)، Pintrich (2000) را به‌عنوان بنیان‌گذار دیگر یادگیری خودتنظیمی در حوزه آموزش در نظر گرفت. Pintrich (2000) در تنظیم یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان چهارچوب مفهومی نقش مؤثری داشت. مدل Pintrich (2000) شامل سه اصل پایه است: (۱) یادگیرندگان در هر دو مدل، شرکت‌کنندگان سازنده و فعال در یادگیری هستند و نه دریافت‌کنندگان منفعل. (۲) یادگیرندگان، نظراتی درباره انتخاب/ کنترل جهت یادگیری/ فعالیت‌های موردنیاز در فرایند دارند. (۳) یادگیرندگان، نیازمند هدف و

^۱Collaborative Action Research

یا ملاکی برای عملکرد به‌منظور دستیابی به دستورالعمل، راهنمای نمره‌دهی و مدل هستند (Schunk, 2005, p.87).

یادگیری خودتنظیمی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین توانایی‌های یادگیری مستمر است (Ifenthaler, 2012, p.38). یادگیری خودتنظیمی همچنین عنصری کلیدی برای موفقیت در اکثر محیط‌های آموزشی است (Hartley et al., 2001, p.23). یادگیری خودتنظیمی، به‌عنوان یک فرایند مؤثر و سازنده تعریف می‌شود که از طریق آن، یادگیرندگان می‌توانند اهداف خود را تنظیم کرده، بر شناخت، انگیزه و رفتار خود نظارت داشته و آن‌ها را کنترل کنند (Pintrich, 2000, p.453). یادگیری خودتنظیمی، اشاره به توانایی یادگیرنده در کنترل فرایند یادگیری دارد. Zimmerman (2000, p. 14). یادگیری خودتنظیمی را این‌گونه تعریف می‌کند: افکار، احساسات و اقدامات خودساخته که به‌طور چرخه‌ای به منظور دستیابی به اهداف شخصی اصلاح و تعدیل می‌شوند. Pintrich (2004, p. 88- 387) چهار فرض برای یادگیری خودتنظیمی در نظر می‌گیرد: (۱) یادگیرندگان، شرکت‌کنندگان فعال در یادگیری هستند که با ترکیب دانش پیشین خود، با دانش موجود در محیط به ساخت معنا می‌پردازند؛ (۲) یادگیرندگان، قادر به کنترل و تنظیم افکار، انگیزه و رفتار و در برخی موارد، محیط هستند؛ (۳) یادگیرندگان، پیشرفت را در جهت دستیابی به اهداف مقایسه می‌کنند و این مقایسه، آن‌ها را از وضعیت پیشرفت در هدف مطلع می‌کند و (۴) ساز و کارهای خودتنظیمی، واسطه بین فرد، موقعیت و موفقیت است. یادگیرندگان خودکارآمد هدف‌گذاری می‌کنند و سپس راهبردهای مؤثر در دستیابی به آن اهداف را انتخاب می‌کنند. آن‌ها بر پیشرفتشان در دستیابی به اهداف، نظارت کرده و سپس تأثیر به‌کارگیری راهبردهایشان را ارزیابی می‌کنند. از آنجایی که شرایط یادگیری، دائم در حال تغییر است، یادگیرنده خودکارآمد، خودش را با شرایط جدید وفق می‌دهد، اهداف را اصلاح می‌کند و برای تحقق آن اهداف، دست به انتخاب‌های ماهرانه می‌زند (Hadwin et al., 2001, p.477).

مطالعات پیشین، بیانگر این هستند که یادگیری خودتنظیمی، مهارتی اساسی برای موفقیت در محیط‌های یادگیری مبتنی بر رایانه است (Adeyinka et al., 2010, p.1804). Hacker et al. (2009) معتقدند؛ یادگیرندگان، بنا بر دلایلی، همیشه در یادگیری خودتنظیمی موفق نیستند؛ ازجمله این دلایل، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: به کار نبردن راهبرد خوب و مؤثر (Pressley et al., 2006)، و نبود موفقیت در کنترل فرایند فراشناختی. از این رو، تقویت توانایی یادگیری خودتنظیمی، تبدیل به مسأله مهمی در حوزه پژوهش و عملکرد آموزشی شده است (Zheng, 2016, p.188). محیط‌های یادگیری، مبتنی بر رایانه به یادگیرندگان در تقویت توانایی‌های یادگیری خودتنظیمی کمک می‌کنند. مطابق نظر Winters ؛ Lajoie et al., 2006 et al., 2008، محیط‌های یادگیری مبتنی بر رایانه فرصت‌های مهمی برای یادگیری خودتنظیمی و درجه بالایی از کنترل یادگیرنده را فراهم می‌کنند. محیط‌های یادگیری مبتنی بر رایانه، از طریق ارائه چندگانه

اطلاعات به یادگیرندگان در تعریف فعالیت‌ها، هدف‌گذاری، اجرای فنون و اصلاح فراشناخت کمک می‌کنند (Zheng, 2016, p.188).

۲.۱.۱. یادگیرندگان خودکارآمد و مشخصات آنان

به‌طور کلی، می‌توان یادگیرندگان را به اندازه‌ای که از نظر فراشناختی، انگیزشی، رفتاری و موقعیتی در فرایند یادگیری فعال هستند، خودکارآمد نامید (Zimmerman, 1990, p.329). از جمله مشخصاتی که یادگیرندگان خودکارآمد را از دیگر یادگیرندگان متمایز می‌کند، عبارتند از:

- آشنایی با چگونگی استفاده از مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی؛ مانند تکرار، شرح و سازمان‌دهی که به آن‌ها در انتقال، سازمان‌دهی، شرح و بازیابی اطلاعات کمک می‌کند.
- آشنایی با روش برنامه‌ریزی، کنترل و جهت‌دهی فرایندهای ذهنی، در جهت دستیابی به اهداف شخصی.
- باورهای انگیزشی و عواطف انطباقی؛ مانند حس بالای خودکارآمدی آکادمیک، هدف‌گذاری برای یادگیری، گسترش عواطف مثبت نسبت به فعالیت‌ها، همچنین توانایی کنترل، اصلاح و مطابقت آن‌ها با مقتضیات فعالیت‌ها و موقعیت‌های خاص یادگیری.
- برنامه‌ریزی و کنترل زمان در انجام فعالیت‌ها و دانش چگونگی ایجاد محیط‌های یادگیری مطلوب (یافتن مکان مناسب برای مطالعه یا کمک گرفتن از معلمان و همکلاسی‌ها، به هنگام برخورد با مشکلات (Corno, 1989؛ Zimmerman, 1994؛ Winne, 1998).
- تلاش برای مشارکت در کنترل و تنظیم فعالیت‌های آکادمیک و ساختار کلاسی (Montalvo, 2004).
- به‌طور خلاصه، افرادی که در یادگیری خودکارآمد هستند، خودشان را نماینده رفتارشان می‌دانند. آن‌ها معتقدند که یادگیری، یک فرایند پویاست. آن‌ها دارای انگیزه درونی هستند و از راهبردهایی استفاده می‌کنند که آن‌ها را در دستیابی به نتایج موردانتظار توانمند می‌سازد (Montalvo, 2004).

۲.۲. تعریف، ویژگی‌ها و مزایای اقدام‌پژوهی مشارکتی

طبق نظر Hendrix (2006)، اقدام‌پژوهی مشارکتی، صورتی از اقدام‌پژوهی است که از طریق آن، محققان در بافت‌های آموزشی مختلف، به‌منظور مطالعه و بررسی مشکلات آموزشی، با یکدیگر همکاری می‌کنند (Chou, 2010, p.2729). در اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر خلاف اقدام‌پژوهی فردی، بیش از یک محقق، با پرسش‌ها و مشکلات مشابه، طی فرایندی تعاملی با یکدیگر همکاری می‌کنند. محققانی که یک جامعه حرفه‌ای را شکل می‌دهند، برای تقویت درک، از طریق مشارکت و همکاری، مسائل موقعیتی را از دیدگاه‌های فردی حل و فصل می‌کنند (Dikilitas et al., 2017, p.36).

اقدام‌پژوهی مشارکتی، مبتنی بر همکاری و گفتگوی پایدار میان ذینفعان آموزش در موقعیت‌های مختلف است که به منظور تقویت مطالعات دربارهٔ معلم و به‌دنبال آن رشد او صورت می‌گیرد. منظور این است؛ از طریق شرکت در پژوهش مشارکتی، معلمان تازه‌کار و باتجربه برای تبدیل شدن به یادگیرندگانی فعال و ایجاد تغییرات و رشد تلاش می‌کنند (Levin, 2003, p.136). Mitchell et al. (2009, p. 4)، هدف اصلی اقدام‌پژوهی مشارکتی را گسترش درک مشکلات، مسائل و عملکرد معلمان در موقعیت‌های واقعی، از بین بردن شکاف بین نظریه و عملکرد بیان کرده‌اند. با این وجود، در قلب اقدام‌پژوهی معلم یا اقدام‌پژوهی مشارکتی بین دانشگاہیان و معلمان، خواه تازه‌کار، خواه باتجربه، تعهدی برای رشد آموزشی وجود دارد. Kemmis et al (۲۰۰۵, p. 566- 569) مشخصه‌های کلیدی اقدام‌پژوهی مشارکتی را این‌گونه معرفی می‌کنند:

- فرایندی اجتماعی است که بر روابط متقابل بین افراد و محیط اجتماعی آن‌ها تمرکز دارد.
- اساساً مشارکتی است؛ جایی که شرکت‌کنندگان، روی خودشان کار می‌کنند؛ ارتباط بین دانش، هویت، عاملیت و عملکرد را بررسی می‌کنند.
- کاربردی و مشارکتی است.
- رهایی‌بخش است. منظور این است که افراد را در برطرف کردن محدودیت‌های بی‌اساس، بی‌نتیجه، ناعادلانه و ساختارهای اجتماعی نامطلوبی کمک می‌کند که باعث محدودیت خودآموزی و خودمختاری آن‌ها می‌شود.
- بازخوردی است؛ بدین معنی که هدف پژوهش ایجاد تغییر در جهان برای بهتر شدن عملکرد، دانش عملکرد، ساختارهای اجتماعی و رسانهٔ اجتماعی (آنچه که ساختارهای گفتمانی^۱ نامیده می‌شود) است.
- به‌دنبال دگرگونی نظریه و عملکرد است و این دو را به هم وابسته می‌داند.
- در مطالعات متعددی، به مزایای اقدام‌پژوهی مشارکتی اشاره شده است؛ از جمله مزایای اقدام‌پژوهی مشارکتی، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد (Mitchell et al., 2009, p. 345- 346):
- کمک به معلمان پیش از خدمت و معلمان ضمن خدمت، برای توسعهٔ توانایی‌های فکری خود (Balach et al., 2003).
- کمک به معلمان مبتدی، برای ایجاد حس هویت به‌عنوان متخصصان موضوعی در مدارس (Burn, 2007).
- افزایش سطوح خودکارآمدی/ خودبسندهی معلمان و احساس توانمندسازی (Farrell, 2003).

^۱ Discourse Structures

- حمایت از رشد حرفه‌ای (Capobianco et al., 2008).
- انتخاب و اصلاح شیوه‌های کارآمدتر (Mitchell et al., 2004).
- برطرف کردن افسردگی شغلی (Allan et al., 1990).
- ایجاد ارتباط بین مربی - کارآموز (Lvin et al., 2003).
- اقدام‌پژوهی مشارکتی، به‌منظور ایجاد ارتباط موفق بین معلمان پیش از خدمت، با معلمان ضمن خدمت و با هدف غلبه بر چالش‌های روزمره کلاسی، در تربیت معلم ادغام شده است (Burn et al., 2007).

۳. پیشینه پژوهش

Guvenc (2010) در مطالعه‌ای، به بررسی تأثیر یادگیری مشارکتی و روزنگاشت‌های یادگیرانه^۱ بر یادگیری خودتنظیمی دانشجو - معلمان پرداخت. داده‌ها، از طریق نسخه ترکی پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی، برای یادگیری گردآوری شد. ۸۴ دانشجو (۵۲ دختر و ۳۲ پسر) در این پژوهش شرکت داشتند. روش شبه‌آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون^۲ برای گروه کنترل به کار گرفته شد. هر دو گروه با استفاده از یادگیری مشارکتی، آموزش داده شدند. گروه آزمایشی تأملات خود را در مجلات یادگیری نوشتند. نتایج پژوهش نشان داد که بین گروه‌های آزمایشی و کنترل تفاوت وجود دارد و دانشجویان گروه آزمایشی، به میزان بیشتری تحت تأثیر خودکارآمدی یادگیری، عملکرد، سازمان‌دهی، تفکر انتقادی و ابعاد راهبردهای کنترل فراشناختی یادگیری خودتنظیمی^۳ قرار گرفتند.

Banegas et al (2012) با هدف بهبود فرصت‌های یادگیری زبان‌آموزان و احیای آموزش زبان انگلیسی در بافت آموزشی خودشان، به مطالعه و بررسی شیوه‌های تدریسشان با استفاده از اقدام‌پژوهی مشارکتی پرداختند. یادگیری زبان آمیخته با محتوا در کلاس‌هایشان از طریق توسعه مطالب، اجرا و ارزیابی شد. با وجود این که این تجربه، زمان‌بر و مستلزم تلاش‌های هماهنگ بود، رشد قابل توجهی در حرفه‌شان مشاهده شد. آنان با همکاری یکدیگر و با توسعه دانش جدید، شیوه آموزش زبان انگلیسی را تغییر دادند. انگیزه و استقلال معلمان افزایش یافت و رشد حرفه‌ای آنان، تأثیر مثبتی بر یادگیرندگان و افزایش انگیزه آنان برای یادگیری زبان انگلیسی داشت.

Ghonsouli et al (2013) ارتباط بین حس خودکارآمدی مدرسان زبان انگلیسی و یادگیری خودتنظیمی آنان را مورد بررسی قرار دادند. آن دو، همچنین به بررسی ارتباط بین یادگیری خودتنظیمی و سابقه تدریس،

^۱ Learning Journals

^۲ Quasi Pre-Test/ Post-Test Txperimental Design

^۳ Metacognitive Control Strategy Dimensions of Self-Regulated Learning

سن و جنسیت نیز پرداختند. ۹۲ مدرس زبان انگلیسی، از ۶ مؤسسه زبان انگلیسی در مشهد در این مطالعه مشارکت داشتند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از دو پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی معلمان Yeşim et al (2009) و حس خودکارآمدی معلمان Tschannen-Moran et al (2001) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ ارتباط مهمی بین باورهای خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی مدرسان وجود دارد و در میان شاخص‌های یادگیری خودتنظیمی، شاخص‌های هدف‌گذاری، مهارت‌محوری بیشترین همبستگی را با حس خودکارآمدی مدرسان داشت. افزون بر این، همبستگی بین یادگیری خودتنظیمی مدرسان، سابقه تدریس و سن آنان یافت شد؛ اما هیچ همبستگی بین یادگیری خودتنظیمی مدرسان و جنسیت آنان وجود نداشت.

Mukrim (2017) در پژوهشی به بررسی دیدگاه‌های معلمان زبان انگلیسی دوره متوسطه شرکت‌کننده در پروژه‌های اقدام‌پژوهی مشارکتی، به مدت یک ترم در مدارس اندونزی پرداخته است. وی در این پژوهش به دنبال یافتن نحوه اثربخشی مشارکت معلمان در پروژه‌های اقدام‌پژوهی مشارکتی بر شیوه تدریس آن‌ها و درک آنان از حمایت‌های مدرسه و محقق بوده است. داده‌ها در این مطالعه موردی، کیفی چندگانه از طریق مصاحبه‌های دقیق، مشاهده، اسناد و مدارک، گردآوری شده و با استفاده از رویکرد استقرایی تحلیل گردیده است. نتایج حاصل از مطالعه نشان می‌دهد که مشارکت معلمان در اقدام‌پژوهی مشارکتی، تأثیر معناداری بر شیوه آموزشی و دانش‌آموزان آن‌ها دارد. این مطالعه، منجر به تحقق ارتقای مشارکت معلمان در اقدام‌پژوهی از طریق شیوه مشارکتی می‌شود. همچنین نشان می‌دهد که اقدام‌پژوهی مشارکتی می‌تواند محرک رشد حرفه‌ای برای معلمانی باشد که بر رشد آموزشی و شخصی آن‌ها اثرگذار است.

Yigit et al (2017) در پژوهش کیفی خود، به دنبال بررسی دستاورد اقدام‌پژوهی در رشد حرفه‌ای معلمان بودند. از این رو، گروهی از معلمان؛ متشکل از ۶ معلم از مدرسه دولتی، برای شرکت در دوره‌های اقدام‌پژوهی در این پژوهش انتخاب شدند. جمع‌آوری داده‌ها، از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و با استفاده از گوگل داکس، ایمیل و گزارش کتبی انجام شد. داده‌های جمع‌آوری شده، از طریق تحلیل محتوا مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ معلمان همگی اتفاق نظر داشتند که اقدام‌پژوهی، تأثیر مثبتی بر رشد حرفه‌ای آنان داشته است. به عنوان مثال؛ معلمان به کمک اقدام‌پژوهی، به طراحی برنامه‌ها و نقد عملکرد خود پرداختند و به ضعف‌های خود پی بردند. اقدام‌پژوهی، منجر به افزایش سطح آگاهی آن‌ها از ابعاد مختلف روش‌های تدریس شد و آن‌ها معتقد بودند که رشد حرفه‌ای باید مستمر باشد. از آنجایی که اقدام‌پژوهی، راه‌حلی برای مشکلات ارائه می‌دهد؛ در نتیجه این پژوهش، معلمان به دنبال یافتن راه‌حل‌های مختلف برای رفع مشکلات بودند. همچنین معلمان اتفاق نظر داشتند که ارتباط آنان با دانش‌آموزان‌شان بهبود پیدا کرده است.

Yuan et al (2017) به بررسی ساختار هویتی معلمان زبان چینی، از طریق اقدام‌پژوهی پرداختند. با همکاری اساتید دانشگاه، ۱۵ معلم انگلیسی از مدارس مختلف پکن، در این مطالعه شرکت کردند. با آموزش مبانی نظری و عملی اقدام‌پژوهی، شرکت‌کنندگان به حل مسأله، طراحی و اجرای اقدام‌پژوهی برای اصلاح شیوه خود پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد که اجرای اقدام‌پژوهی در چهار حوزه اصلی، بر تغییر هویت اثر گذاشت: درک در مورد پژوهش، شیوه تدریس، همکاری و مشارکت با همکاران و رشد حرفه‌ای پایدار.

Puspitasari et al (2021) در پژوهشی به دنبال یافتن پاسخ‌هایی برای پرسش‌های زیر بودند: (۱) چه عواملی معلمان را به ادامه انجام اقدام‌پژوهی وا می‌دارد؟، (۲) درک مدرسان زبان انگلیسی از اقدام‌پژوهی پایدار بر اساس توانش آموزشی چگونه است؟ و (۳) درک مدرسان زبان انگلیسی، از اقدام‌پژوهی پایدار بر اساس توانش حرفه‌ای چگونه است؟ این مطالعه کیفی، چهارچوب سیدمن را برای انجام مصاحبه‌های دقیق با پنج معلم انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی به کار گرفته است. نتایج نشان داد که انگیزه و باور خودکارآمدی، حمایت‌های نهادی و همکاری با دانشگاهیان/ دانشگاه‌ها برای مشارکت پایدار در پژوهش، ضروری است. از نظر آموزشی، آگاهی معلمان از ویژگی‌های دانش‌آموزان، دانش یادگیری مؤثر و توانایی اجرای آموزش تأملی افزایش یافت. از نظر توانش حرفه‌ای، آن‌ها احساس اعتماد به نفس زیادی داشتند و قادر به انتشار مطالب بیشتری بودند. این مطالعه نشان می‌دهد؛ اقدام‌پژوهی معلم، مدلی از رشد حرفه‌ای معلم است که قادر به توسعه مهارت حرفه‌ای معلمان است و آن‌ها می‌توانند عملکرد بهتری داشته باشند.

Mazlounian et al (2018)، در پژوهش مروری خود، به بررسی نقش راهبردهای خودتنظیمی و کاربردی آن در خودکارآمدی^۱ پرداختند. این مطالعه، به بررسی ارتباط خودتنظیمی و خودکارآمدی، اثربخشی خودتنظیمی بر خودکارآمدی و تعریف‌های این متغیرها از طریق مرور پژوهش‌های پیشین و مبانی نظری در این خصوص می‌پردازد. به‌طور کلی نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که افراد دارای مهارت خودتنظیمی، به دلیل بهره‌گیری از راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی، موفقیت‌های بیشتری را کسب می‌کنند و در نتیجه تجربه‌های موفقیت‌آمیز، خودکارآمدی افزایش می‌یابد. افراد با خودکارآمدی بالا، به دلیل باور توانمندی‌های خود، در برابر مشکلات، تلاش بیشتری می‌کنند. بنابراین، پیشنهاد داده‌اند؛ مسئولان و برنامه‌ریزان درسی آموزش عالی، به‌منظور آموزش خودتنظیمی و پرورش خودکارآمدی دانش‌آموزان و دانشجویان، محتوای آموزشی برای خودتنظیمی در برنامه‌های درسی بگنجانند و به مدرسان نیز آموزش‌های لازم در این زمینه ارائه شود.

¹ Self- Efficacy

۴. روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری این پژوهش، شامل ۱۹ مدرس زن و ۱ مدرس مرد (۹۵٪ مدرس زن و ۵٪ مدرس مرد)^۱ با پیشینه تدریس متفاوت (از ۴ ماه تا ۱۲ سال) بود. روش نمونه‌گیری در دسترس به‌منظور انتخاب جامعه آماری استفاده شد. شرکت‌کنندگان، مدرسان ایرانی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آرفای دانشگاه‌های مختلف از سراسر ایران بودند. این مراکز عبارتند از: شهید بهشتی، علامه طباطبایی، الزهرا، کالج پزشکی تهران، بین‌المللی امام خمینی (ره)، اصفهان، بوعلی سینا، رازی، مازندران، شهید چمران و بجنورد. رده سنی شرکت‌کنندگان در این پژوهش، ۲۲-۵۰ سال (میانگین سنی ۳۵٫۷۵) بود و رشته تحصیلی آنان، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، زبان‌شناسی همگانی و زبان و ادبیات فارسی بود. فرم مشخصات شرکت‌کنندگان، توسط آن‌ها قبل از شروع دوره، تکمیل شد. همگی با اشتیاق و رضایت کامل در این طرح شرکت داشتند و فرم رضایت شرکت در پژوهش را کامل کرده بودند.

تمامی مراحل پژوهش حاضر، به‌صورت مجازی انجام شد. بدین منظور، نرم‌افزار اسکایپ به‌عنوان پلتفرم، جهت برگزاری دوره‌های اقدام‌پژوهی انتخاب شد. به‌دلیل دسترسی راحت شرکت‌کنندگان به نرم‌افزار واتس‌آپ، گروهی هم در واتس‌آپ تشکیل شد و شرکت‌کنندگان به این گروه اضافه شدند. هماهنگی جلسات، به اشتراک‌گذاری اسلایدهای کلاس‌های آنلاین اقدام‌پژوهی، مطالب و ویدیوهای آموزشی، معرفی کتاب‌ها و منابع کلیدی و تکمیلی برای آموزش زبان فارسی در این گروه انجام می‌گرفت.

در پژوهش حاضر، جمع‌آوری داده‌ها، با استفاده از دو ابزار پرسش‌نامه و طرح اقدام‌پژوهی صورت گرفت. پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی یسیم و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شد. این پرسش‌نامه لیکرت، ۶ امتیازی؛ شامل ۴۰ گویه مربوط به ۹ شاخص یادگیری خودتنظیمی است: (۱) هدف‌گذاری^۲، (۲) علاقه ذاتی^۳، (۳) عملکردمحوری^۴، (۴) مهارت‌محوری^۵، (۵) خودرهنمودی^۶، (۶) کنترل عاطفی^۷، (۷) خودارزیابی^۸، (۸) واکنش به

^۱ لازم به ذکر است، در ابتدای دوره، ۲۸ مدرس ایرانی آرفا حضور داشتند. هشت نفر از شرکت‌کنندگان به دلایل مختلف از جمله مشغله کاری، نداشتن زمان کافی برای شرکت در دوره و انجام پروژه‌های اقدام‌پژوهی، و ... موفق به حضور تمام‌وقت در دوره نشدند، از این رو، داده‌های جمع‌آوری شده از آنان در گزارش نهایی ذکر نشد.

^۲ Convenience Sampling

^۳ Goal Setting

^۴ Intrinsic Interest

^۵ Performance Goal Orientation

^۶ Mastery Goal Orientation

^۷ Self- Instruction

^۸ Emotional Control

^۹ Self- Evaluation

خود^۱، و ۹) درخواست کمک^۲. در این پرسش‌نامه، برای ارزیابی هریک از شاخص‌های هدف‌گذاری، علاقه ذاتی، عملکردمحوری، کنترل عاطفی ۵ گویه برای مهارت‌محوری، خودرهنمودی، خودارزیابی، واکنش به خود ۴ گویه و برای درخواست کمک، ۳ گویه وجود دارد. این پرسش‌نامه به فارسی ترجمه شد. روایی پرسشنامه ترجمه شده از سوی چند تن از اساتید حوزه آموزش زبان، بررسی و تأیید شد. پایایی برای کل پرسش‌نامه، با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰.۷۶، به دست آمد.

در جدول ۱، شاخص‌های یادگیری خودتنظیمی یسیم و همکاران (۲۰۰۹) همراه با تعریف آمده است.

جدول ۱: ابعاد یادگیری خودتنظیمی Yesim et al (2009) به همراه تعریف

شماره	شاخص‌های یادگیری خودتنظیمی	تعریف
۱	هدف‌گذاری	فرآیند تعیین اهداف به‌منظور هدایت اقدامات حین آموزش
۲	علاقه ذاتی	باورهای مربوط به علاقه به این حرفه
۳	عملکردمحوری	اهدافی که باید به‌عنوان یک معلم، بهتر از دیگران انجام شود و اجبار دیگران به باور توانایی دیگران.
۴	مهارت‌محوری	اهدافی برای بهبود توانایی در آموزش و تسلط بر فرآیند تدریس در برابر استانداردهای خودتنظیم‌شده.
۵	خودآموزی	فرآیند نظارت بر عملکرد خود فرد در آموزش و ایجاد تغییرات آموزشی در صورت لزوم
۶	کنترل عاطفی	راهبردهایی برای کنترل و تنظیم عواطف ^۳ ، خلق و خو ^۴ و هیجانات ^۵
۷	خودارزیابی	فرآیند ارزیابی عملکرد فعلی تدریس، از طریق مقایسه با اهداف از پیش تعیین شده و عملکرد پیشین
۸	واکنش به خود	پاسخ‌های مؤثر پس از انجام تدریس
۹	درخواست کمک	کمک گرفتن از دیگران، به‌منظور حل مشکلات پیش آمده حین فرآیند تدریس

ابزار دیگر مورد استفاده در این پژوهش، طرح اقدام‌پژوهی بود و از شرکت‌کنندگان خواسته شد، در کلاس‌هایشان تأمل کنند و با شناسایی مسأله، طرحی در کلاسشان انجام دهند و نتیجه آن را گزارش دهند. راهنمایی‌های لازم، جهت هدایت شرکت‌کنندگان برای انجام طرح در اختیارشان گذاشته شد.

¹ Self- Reaction

² Help Seeking

³ Affect

⁴ Mood

⁵ Emotion

کلاس‌های آنلاین، اقدام‌پژوهی ۹۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای یک‌بار در پلتفرم اسکایپ برگزار می‌شد. پیش از شروع دوره اقدام‌پژوهی، پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی یسیم و همکاران (۲۰۰۹) توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد. موضوعات متنوعی در جلسات اقدام‌پژوهی مشارکتی مطرح شد که در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: مباحث مطرح شده در کلاس‌های آنلاین اقدام‌پژوهی

تعداد جلسات	موضوعات
۱	معرفی طرح
۱	معرفی اقدام‌پژوهی مشارکتی
۱	معرفی یادگیری خودتنظیمی
۱	اهمیت پژوهش در آموزش
۲	واژه
۳	دستور
۳	مهارت نوشتن
۲	مهارت صحبت کردن
۲	مهارت شنیدن
۲	مهارت خواندن
۲	طرح درس
۲	مدیریت کلاسی

قبل از شروع جلسه، موضوع مورد بحث همراه با پرسش‌هایی در جهت هدایت بحث کلاسی در گروه واتساپ در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌گرفت. هر جلسه، با مقدمه‌ای در ارتباط با موضوع مورد بحث توسط پژوهشگر شروع می‌شد و در ادامه، شرکت‌کنندگان با توجه به پرسش‌هایی که از قبل در اختیارشان قرار گرفته بود، تجربیات خودشان را با یکدیگر به اشتراک می‌گذاشتند و در جهت حل مسائل آموزشی و کلاسی با همدیگر گفت و گو می‌کردند. هریک از شرکت‌کنندگان باید یک طرح اقدام‌پژوهی را در کلاس‌های خود اجرا می‌کردند و نتایج حاصل از آن را در اختیار پژوهشگر قرار می‌دادند. پس از پایان دوره اقدام‌پژوهی و اجرای طرح، دوباره پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی Yesim et al` (2009) توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد. این پژوهش، در اردیبهشت ۱۴۰۱ آغاز شد و تا مهر ۱۴۰۱ (شش ماه) به طول انجامید.

۵. تفسیر داده‌ها

ابتدا از طریق آزمون کلموگورف - اسمیرنوف، مشخص شد؛ داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌طور نرمال توزیع شده‌اند. سپس داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و از طریق تحلیل زوجی مقایسه شد تا تأثیر دوره اقدام‌پژوهی بر شاخص‌های یادگیری خودتنظیمی مدرسان مشخص شود. در این بخش، به تفسیر نتایج حاصل از آزمون T زوجی برای هر یک از شاخص‌های یادگیری خودتنظیمی می‌پردازیم.

جدول ۳: نتایج آزمون t زوجی شاخص‌های یادگیری خودتنظیمی

متغیر	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	t	P value
هدف‌گذاری	پیش‌آزمون	۲۴،۱۵	۲،۷۹۶۱۴	-۵،۶۵۴	۰۰۰۰
	پس‌آزمون	۲۶،۹۵	۱،۹۸۶۱۴		
علاقه درونی	پیش‌آزمون	۲۵،۹	۲،۵۵۲۶	-۸،۱۵۶	۰۰۰۰
	پس‌آزمون	۲۹،۶	۲،۲۸۰۳۵		
عملکردمحوری	پیش‌آزمون	۱۸،۳	۵،۵۷۳۴۳	-۶،۸۸۸	۰۰۰۰
	پس‌آزمون	۲۱،۸۵	۴،۸۰۴۳۳		
مهارت‌محوری	پیش‌آزمون	۲۰،۳۵	۲،۱۵۸۸۳	-۱۱،۸۷۷	۰۰۰۰
	پس‌آزمون	۲۳،۸۵	۲،۳۲۳۲۲		
خودرهنمودی	پیش‌آزمون	۲۰،۴	۲،۱۱۲۶۲	-۲،۱۰۰	۰،۰۴۹
	پس‌آزمون	۲۱،۳	۱،۶۸۸۹۷		
کنترل عاطفی	پیش‌آزمون	۲۳،۸۵	۴،۱۸۳۶۱	-۷،۹۷	۰،۴۳۵
	پس‌آزمون	۲۴،۵	۳،۸۵۹۳۷		
خودارزیابی	پیش‌آزمون	۱۷،۹۵	۲،۳۲۷۷۵	-۱۰،۱۴۶	۰،۰۰۰
	پس‌آزمون	۲۳،۲	۲،۱۶۶۷۳		
واکنش به خود	پیش‌آزمون	۱۲،۶۵	۲،۹۹۶۰۵	-۸،۰۹۰	۰،۰۰۰
	پس‌آزمون	۱۵،۷۵	۲،۶۵۳۲۰		
درخواست کمک	پیش‌آزمون	۱۶،۵	۲،۰۹۰۰۸۰	-۷،۱۱۲	۰،۰۰۰
	پس‌آزمون	۱۹،۶۵	۱،۵۹۸۵۲		

^۱ به‌منظور بررسی اثربخشی اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی بر یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آرفا، پرسش‌نامه یادگیری خودتنظیمی Yesim et al، یک‌بار پیش از برگزاری دوره و یک‌بار پس از برگزاری دوره، توسط مدرسان ایرانی آرفای حاضر در دوره تکمیل شد.

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود؛ نمره هفت شاخص از کل هشت شاخص؛ شامل هدف‌گذاری، علاقه درونی، عملکردمحوری، مهارت‌محوری، خودرهنمودی، خودارزیابی، واکنش به خود و درخواست کمک پس از اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی که در پس‌آزمون هم منعکس شده، افزایش یافته است و این افزایش، از نظر آماری معنادار است. مقدار P value این شاخص‌ها، کوچک‌تر از ۰۰۵٫۰ است. بنابراین، جدول ۳ نشان می‌دهد؛ اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر این شاخص‌ها تأثیر مثبتی داشته است.

یکی از مباحث این دوره، طرح درس بود. برخی از شرکت‌کنندگان با سابقه تدریس بالا، به دلیل تکراری بودن منابع تدریس شده، اهمیت خاصی برای طرح درس قائل نبودند و برخی نیز چون در ابتدای تدریس خود بودند، آشنایی زیادی با آن نداشتند و حتی شکایت داشتند که کلاس‌ها برخی اوقات، برای فارسی‌آموزان خسته‌کننده و یکنواخت است. در جدول ۳، شاهد تأثیر مثبت اجرای دوره اقدام‌پژوهی مشارکتی بر شاخص هدف‌گذاری بودیم (p value: .000). و شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که پس از اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی، می‌توانند زمان را بهتر مدیریت کنند و به اهداف از پیش تعیین شده دست یابند.

یکی دیگر از شاخص‌هایی که در این پژوهش، تحت تأثیر مثبت اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی قرار گرفت، علاقه درونی بود (p value: .000). در این پژوهش، شرکت‌کنندگان بیان کردند؛ حس خوبی از شرکت در دوره اقدام‌پژوهی مشارکتی داشتند. نگرششان نسبت به حرفه معلمی تغییر کرد. اعتماد به نفس و انگیزه آنان افزایش یافت، ارتباط دوستانه و نزدیک بین مدرس و فارسی‌آموزان شکل گرفت.

شاهد ارتقای شاخص‌های مهارت‌محوری و عملکردمحوری مدرسان بودیم. بیشتر شرکت‌کنندگان بیان کردند که با حضور در دوره اقدام‌پژوهی مشارکتی، شاهد رشد حرفه‌ای خود بودند. با استفاده از تجارب مدرسان دیگر، روش تدریس خود را تغییر داده و با بهره‌گیری از بهترین منابع و روش‌های تدریس، به نتایج بسیار خوبی در کلاسشان دست یافتند.

برگزاری اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر شاخص خودرهنمودی شرکت‌کنندگان نیز تأثیر داشت (p value: 0.049). و همان‌طور که شرکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ مسئولیت‌پذیرتر شدند و میزان مطالعه آنان افزایش یافت. برخی از شرکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ به دلیل سابقه بالای تدریس، توجهی به اهمیت مطالعه در حوزه آموزش نداشتند؛ در صورتی که در پایان دوره، قبل از هر جلسه مطالعه می‌کردند. برخی از اصطلاحات که در دوره به کار می‌رفت، برای برخی از مدرسان تازگی داشت و همین امر، آن‌ها را به مطالعه زیاد و افزایش آگاهی و اطلاعاتشان در حوزه تدریس تشویق می‌کرد.

در این پژوهش، اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی بر شاخص‌های خودارزیابی و واکنش به خود نیز تأثیر مثبتی داشت (p value: .000) و شرکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ با تأمل در کلاس، بهتر به نقاط ضعف و قوت

خودشان پی بردند و برای رفع مشکلات آموزشی تلاش کردند. اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی بر شاخص درخواست کمک نیز تأثیر داشت (p value: .000). همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، با وجود این که نمره کنترل عاطفی شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون افزایش یافته است، اما مقدار Pvalue بزرگتر از ۰,۰۵ است (P value :۰,۴۳۵). بنابراین، اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی بر شاخص کنترل عاطفی تأثیری نداشته است.

۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف بررسی اثربخشی برگزاری دوره اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر یادگیری خودتنظیمی مدرسان ایرانی آرفا انجام شد. نمره هفت شاخص از کل هشت شاخص؛ شامل هدف‌گذاری، علاقه درونی، عملکردمحوری، مهارت‌محوری، خودرهنمودی، خودارزیابی، واکنش به خود و درخواست کمک پس از اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی افزایش یافت و این افزایش از نظر آماری معنادار بود؛ بنابراین اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی بر این شاخص‌ها تأثیر مثبتی داشت.

شرکت‌کنندگان اظهار داشتند که پس از اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی، می‌توانند زمان را بهتر مدیریت کنند و به اهداف از پیش تعیین شده دست یابند. Bulter (2007) معتقد است؛ فن هدف‌گذاری موضوعی بسیار آشنا در محیط‌های کاری است. با این وجود، در مطالعات مرتبط با آموزش برجسته نشده است. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند؛ اگر معلمان اهداف درسی و کلاسی خودشان را به‌صورت عینی مشخص کنند، منجر به رشد حرفه‌ای و اثربخشی بیشتر آموزشی آنان خواهد شد (Camp, 2017, p.61).

یافته‌های این پژوهش، همسو با یافته‌های Yigit et al (2017)؛ Banegas (2009) و Puspitasari et al (2021) است که به ترتیب اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی را باعث بهبود ارتباط معلمان با دانش‌آموزان، افزایش انگیزه، استقلال معلمان و افزایش اعتماد به‌نفس آنان می‌دانند که این موارد می‌تواند باعث افزایش علاقه درونی معلم نسبت به حرفه‌اش شود.

نتایج این پژوهش، همچنین همسو با یافته‌های Yigit et al (2017)؛ Puspitasari et al (2021)، Mukrim (2017) و Thamrin (2018) است که به ترتیب اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی را باعث افزایش سطح آگاهی از ابعاد مختلف روش‌های تدریس، توسعه مهارت حرفه‌ای معلمان، عملکرد بهتر آن‌ها و تأثیر مثبت بر عملکرد تدریس مدرسان می‌دانند؛ همان‌گونه که در این پژوهش، بهبود در عملکرد تدریس مدرسان مشاهده شد.

Safari et al (2016)، یکی از موانع رشد حرفه‌ای در بعد فردی را مقاومت معلمان در یادگیری از همتایان می‌دانند. این پژوهش نشان داد؛ اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی، باعث از بین بردن این مقاومت و افزایش همکاری

و مشارکت بین معلمان می‌گردد؛ اما در پژوهش حاضر، مدرسان اظهار داشتند که مشارکت در جلسات، رفته رفته افزایش یافت و شرکت‌کنندگان دوستانه تجارب خود را با یکدیگر در جهت حل مشکلات به اشتراک گذاشتند و حتی برخی از آنان در کلاس‌های یکدیگر شرکت کردند و این همسو با یافته‌های Yuan et al (2017) ؛ Mukrim (2017) است که معتقدند؛ اجرای اقدام‌پژوهی منجر به ارتقای مشارکت میان مدرسان می‌شود.

یافته‌ها نشان می‌دهد؛ می‌توان از اقدام‌پژوهی مشارکتی در جهت ارتقای یادگیری خودتنظیمی مدرسان و عملکرد بهتر آن‌ها بهره برد. طبق نظر Monshi Tousi et al (2011, p. 43)، هرچه بیشتر معلمان مهارت‌های یادگیری خودتنظیمی خود را ارتقا دهند، از نظر دانش‌آموزانشان، معلمان موفق‌تری هستند. اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر شاخص کنترل عاطفی شرکت‌کنندگان تأثیری نداشت. al Mazlounian et (2019, p. 5) آن‌ها معتقدند؛ آموزش شیوه‌های کنترل خود و هیجانات، مدیریت عواطف و روش اثرگذاری بر دیگران، به‌ویژه در شغل مهمی، همچون معلمی مورد توجه قرار نگرفته یا کمتر بدان پرداخته شده است. همچنین، طبق نظر Chin (1992)، در برنامه‌های آموزشی کمتر به هوش هیجانی پرداخته شده است (Mazlounian, 2019, p. 5). مطابق با نظر Wu et al (2019) در سال‌های اخیر، احساسات جزو جدانشدنی زندگی حرفه‌ای معلمان بوده است. احساسات معلمان، مرتبط با دانش‌آموزان و یادگیری آن‌ها، خود معلمان و آموزش، همچنین مؤلفه‌های موقعیتی؛ مانند، روابط همکارانه، حمایت مدیر، انتظارات والدین، سیاست‌های آموزشی بوده است (Burić et al., 2020, p.2). Chen (2019) معتقد است؛ هرچند ممکن است احساسات معلمان، ناشی از عواملی در مدرسه (همکاران و مدیریت و ...)، جامعه (والدین) و از سطح اجتماعی (فرهنگ و سیاست و ...) باشد، احساسات برخاسته از آموزش و تعامل با دانش‌آموزان، شایع‌ترین آنان است (Burić et al., 2020, p.2). معلمان، تقریباً اغلب اوقات، احساسات مختلفی؛ مانند خوشحالی، رضایت، غرور، عشق، خشم، خستگی، ناامیدی، اضطراب، شرمندگی یا بی‌حوصلگی را حین تدریس و تعامل با دانش‌آموزان تجربه می‌کنند که ناشی از موقعیت‌ها و اتفاقات متنوع کلاسی است. به‌عنوان مثال؛ تخطی دانش‌آموزان از قوانین کلاس، یا رفتار گستاخانه نسبت به دانش‌آموزان دیگر ممکن است، باعث خشم معلمان شود. طبق نظر Kokkinos (2007)، تدریس حرفه‌ای احساسی با درجه بالایی از استرس و فرسودگی شغلی است. بنابراین، آگاهی از مدیریت احساسات می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم بر رفاه شغلی و زندگی احساسی مدرسان تأثیر بگذارد. مدرسان می‌توانند راهبردهای متمرکز بر احساس را برای تنظیم لذت، خشم و اضطراب حین تدریس تمرین کنند (heidarnejad et al., 2017, p. 95). طبق نظر Ghanizadeh et al (2009)، از نظر دانش‌آموزان، معلمی موفق است که هوش عاطفی بالاتری دارد (Monshi Tousi et al, 2011, p. 43). با توجه به مطالبی که در بالا ذکر شد، احساسات معلمان، ناشی از عوامل مختلفی است و توانایی کنترل این

احساسات، مهارت‌زبانی را می‌طلبد و این امر نیازمند گذر زمان، آگاهی و تجربه بیشتر است و تنها با شرکت در یک دوره کوتاه‌مدت اقدام پژوهی، نمی‌توان به این مهارت دست یافت. پیشنهاد می‌شود؛ در دوره‌های تربیت معلم، برنامه‌های سواد عاطفی گنجانده شود.

پیشنهاد می‌شود؛ دوره‌های اقدام پژوهی مشارکتی در مراکز آزا، به صورت هفتگی یا ماهانه برگزار شود تا مدرسان هر مرکز بتوانند با هم‌فکری یکدیگر، در جهت حل مسائل آموزشی کلاس‌هایشان و همچنین برای یکپارچه کردن شیوه‌های تدریس و مسائل مدیریتی کلاس، به خصوص در مراکزی که کلاس‌ها توسط گروهی از معلمان اداره می‌شود، تلاش و همکاری کنند. افزون بر این، مدرسان با تجربه می‌توانند تجارب خود را با مدرسان تازه‌کار به اشتراک بگذارند و به آنان در تدریس موفق یاری رسانند.

فهرست منابع:

- جعفرطباطبایی، سمانه سادات؛ بنی‌جمالی شکوه‌السادات؛ احدی، حسن و خامسان، احمد. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند. *مراقبت‌های نوین*، دوره ۹، شماره ۴ (پیاپی ۳۶)، صص ۲۹۲-۳۰۰.
- صفری، اکرم؛ عبدالهی، بیژن؛ نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم و زین‌آبادی، حسن‌رضا. (۲۰۱۷). واکاوی موانع رشد حرفه‌ای همکارانه معلمان در مدارس: پژوهشی آمیخته. *School administration*، دوره ۵، شماره ۱، صص ۲۳-۴۹.
- علی بخشی، سیده زهرا و حسین، زارع. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، دوره ۴، شماره ۳ (پیاپی ۱۵)، صص ۶۹-۸۰.
- غنی‌زاده، افسانه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین خودتنظیمی و تفکر انتقادی معلمان زبان انگلیسی. *فناوری آموزش (فناوری و آموزش)*، دوره ۵، شماره ۳، صص ۲۲۰-۲۱۳.
- مظلومیان، سعید؛ رحیمی، منصور. (۱۳۹۹). نقش راهبردهای خودتنظیمی و کاربرد آن در خودکارآمدی دانشجویان در آموزش عالی. *نخستین کنفرانس ملی علوم شناخت و تعلیم و تربیت*. دانشگاه پیام نور استان فارس.
- مظلومیان، سعید؛ مرادی، محمد. (۱۳۹۷). احساسات معلم در کلاس. *کنفرانس ملی دستاوردهای نوین جهان در تعلیم و تربیت، روان‌شناسی، حقوق و مطالعات فرهنگی - اجتماعی*. خوی.

References:

- Adeyinka, T., & Mutula, S. (2010). A proposed model for evaluating the success of Alibakhshi. S.Z., Zare, H. (2010). Effect of teaching self-regulated learning and study skills on the academic achievement of university students. *Journal of Applied Psychology*. Vol.4, No. 3 (15). 69- 80. [In Persian]
- Bolhuis, S., & Voeten, M.J.M. (2001). Toward self-directed learning in secondary
- Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, 1650.

- Burns, A.** (2015a). Renewing classroom practice through collaborative action research. In K. Dikilitas, R. Smith, & W. Trotman (Eds.), *Teacher-researchers in action* (pp. 9-17). IATEFL: Faversham.
- Burns, A., & Richards, J. C. (Eds.).** (2012). *The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching*. Cambridge University Press.
- Camp, H.** (2017). Goal setting as teacher development practice. *International journal of teaching and learning in higher education*, 29(1), 61-72.
- Capa-Aydin, Y., Sungur, S., & Uzuntiryaki, E.** (2009). Teacher self-regulation: Examining a multidimensional construct. *Educational Psychology*, 29(3), 345-356.
- Cardelle-Elawar, M., Irwin, L., & Sanz de Acedo Lizarraga, M.L.** (2007). A cross cultural analysis of motivational factors that influence teacher identity. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 565-592.
- Chou, C. H.** (2010). Investigating the effects of incorporating collaborative action research into an in-service teacher training program. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2728-2734.
- De la Fuente, J., & Justicia, F.** (2007). The DEDEPRO model of Regulated teaching and learning: recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5, 535-564 .
- Dignath-van Ewijk, C., & van der Werf, G.** (2012). What teachers think about self-regulated learning: Investigating teacher beliefs and teacher behavior of enhancing students' self-regulation. *Education Research International*, 2012.
- Dikilitas, K., & Griffiths, C.** (2017). *Developing language teacher autonomy through action research*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Ghanizadeh, A.** (2011). An Investigation into the Relationship Between Self-Regulated and Critical Thinking Among Iranian EFL Teachers. *Journal of Technology & Education*, Vol. 5. No. 3. 213- 220. [In Persian]
- Guvenc, H.** (2010). The Effects of Cooperative Learning and Learning Journals on Teacher Candidates' Self-Regulated Learning. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1477-1487.
- Hartley, K., & Bendixen, L. D.** (2001). Educational research in the Internet age: Examining the role of individual characteristics. *Educational researcher*, 30(9), 22-26.
- Heydarnejad, T., Hosseini Fatemi, A., & Ghonsooly, B.** (2017). Emotions and self-regulation: A case of Iranian EFL high school and private language institute teachers. *International Journal of Educational Investigations*, 4(4), 82-100.
- Ifenthaler, D.** (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(1), 38-52.
- Jafar Tabatabaee, S., Banijamali, Sh., Ahadi, H., Khamosan, A.** (1391). Effects of teaching self-regulatory learning strategies on academic achievement and anxiety of psychology students at the Islamic Azad University of Birjand. *Modern Care*. Volume 9, Number 4 (Serial 36), pp. 292-300. [In Persian]

- Kemmis, S., & McTaggart, R.** (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In *The Sage Handbook of Qualitative Research*, edited by N. Denzin and Y. Lincoln, 559-604. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kokkinos, C. M.** (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British journal of educational psychology*, 77(1), 229-243.
- Levin, B. B., & Rock, T. C.** (2003). The effects of collaborative action research on pre-service and experienced teacher partners in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, 54, 135-149.
- Locke, T., Alcorn, N., & O'Neill, J.** (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1), 107-123.
- Mackey, A., & Gass, S. M.** (2005). *Second language research*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Association.
- Mazlounian, S. & Moradi, M.** (2018). Teachers Emotions in the Classroom. National conference of new achievements of the world in education, psychology, law and cultural-social studies. Khoy. [In Persian]
- Mazlounian, S. & Rahimi, M.** (2020). The role of self-regulation strategies and its application in students' self-efficacy in higher education. The first national conference of cognitive science and education. Payam Noor University of Fars Province. [In Persian]
- Mitchell, S. N., Reilly, R.C, Logue, M.E.** (2009). Benefits of Collaborative Action Research for the Begginer Teacher. *Teaching and Teacher Education* 25.(۳۴۹-۳۴۴)
- Moafian, F., & Ghanizadeh, A.** (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' emotional intelligence and their self-efficacy in Language Institutes. *System*, 37(4), 708-718.
- Monshi Toussi, M. T., Boori, A. A., & Ghanizadeh, A.** (2011). The role of EFL teachers' self-regulation in effective teaching. *World Journal of Education*, 1(2), 39-48.
- Mukrim.** (2017). English Teachers Doing Collaborative Action Research (CAR): A Case Study of Indonesian EFL teachers. *PERTANIKA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE AND HUMANITIES*, 25, 199-216.
- Özdemir, A., & Ahmet, Ö. N. A. L.** (2021). An Investigation into Pre-Service Teachers' Self-Regulated Online Learning Perceptions. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(2), 143-159.
- Panadero, E.** (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422). doi:10.3389/fpsyg.2017.00422.
- Paris, Scott G. & Winograd, Peter.** (2003). *The Role of Self-Regulated Learning in Contextual Teaching: Principals and Practices for Teacher Preparation*. Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.
- Pintrich P. R.** (2004) A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review* 16(4): 385-407.

- Pintrich, P. R.** (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic
- Puspitasari, Y., Widiati, U., Marhaban, S., Sulisty, T., & Rofiqoh, R.** (2021). The sustainable impacts of teacher action research on EFL teachers in Indonesia. *Studies in English Language and Education*, 8(3), 952-971.
- Safari, A., Abdolahi, B. Nsve- ebrahim, A. and Zinabadi, H.** (2017). Investigating The Obstacles of Collaborative Professional Development of Teachers in Schools: A Mixed Method Study. *Journal of School Administration*, Vol 5, No 1, 23- 49. [In Persian]
schools: what do teachers do?, *Teaching and Teacher Education*, 17, 837-855.
- Schunk, D. H.** (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Vrieling-Teunter, E., Stijnen, S., & Bastiaens, T.** (2021). Promoting Student Teachers' Self-Regulated Learning in the Workplace. *Vocations and Learning*, 14(2), 223-242.
- Yigit, C., & Bagececi, B.** (2017). Teachers' Opinions Regarding the Usage of Action Research in Professional Development. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 243-252.
- Yuan, R., & Burns, A.** (2017). Teacher identity development through action research: A Chinese experience. *Teachers and Teaching*, 23(6), 729-749.
- Zheng, L.** (2016). The effectiveness of self-regulated learning scaffolds on academic performance in computer-based learning environments: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 17, 187-202.
- Zimmerman, B.** (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview, *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B.J.** (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (Eds.): *Handbook of self-regulation*, (pp. 13-39), New York: Academic Press.

پیوست

کاملاً مخالفم	بسیار مخالفم	تا حدی موافقم	تا حدی مخالفم	بسیار مخالفم	کاملاً موافقم	
						بخش اول
						۱ در حین آماده‌سازی کلاس‌ها، اهدافی را که دانش‌آموزان باید به آن دست یابند، مد نظر قرار می‌دهم.
						۲ در کلاس برای هر بخش از تدریس، زمان‌بندی دارم.
						۳ وقتی همه چیز طبق برنامه پیش می‌رود، از خودم قدردانی می‌کنم.
						۴ وقتی احساس موفقیت می‌کنم، تشویق می‌شوم بیشتر مطالعه کنم.
						۵ وقتی با مشکلی مواجه می‌شوم، آرامش خودم را حفظ می‌کنم.
						۶ در حین آماده‌سازی کلاس‌ها، در مورد راهبرد آموزشی متناسب با موضوع تصمیم می‌گیرم.
						۷ وقتی مشکلی در کلاس پیش می‌آید، ابتدا سعی می‌کنم آرامش خودم را حفظ کنم.
						۸ اگر راهبردهایی که استفاده کردم جواب نداد، از راهبردهای جایگزین استفاده می‌کنم.
						۹ وقتی در حرفه‌ام مورد ارزیابی منفی قرار می‌گیرم، ناراحت می‌شوم.
						۱۰ در حین آماده‌سازی کلاس‌ها، مشخصات دانش‌آموز (مانند دانش قبلی، سطح رشد) را در نظر می‌گیرم.
						۱۱ از اشتباهاتم در کلاس درس می‌گیرم.
						۱۲ وقتی در موقعیتی احساس بدی دارم، سعی می‌کنم مثبت فکر کنم.
						۱۳ وقتی با مشکلاتی مواجه می‌شوم که نمی‌توانم آن‌ها را حل کنم، از همکارانم کمک می‌گیرم.
						۱۴ در حین آموزش، به حالات چهره دانش‌آموزان توجه می‌کنم.
						۱۵ در پایان آموزش، سعی می‌کنم مشخص کنم که آیا به اهدافم رسیده‌ام یا خیر.
						۱۶ در حین آماده‌سازی کلاس‌ها، در مواقع نیاز، از همکارانم کمک می‌گیرم.
						۱۷ فهمیدن اینکه موفق نیستم، مرا نگران می‌کند.
						۱۸ قبل از آموزش، در مورد نحوه ارزیابی شاگردانم تصمیم می‌گیرم.
						۱۹ در طول آموزش، راهبردهای آموزشی خود را با نیازهای دانش‌آموزان تطبیق می‌دهم.
						۲۰ تجربیات مثبت و منفی خود را پس از آموزش با همکارانم در میان می‌گذارم.
						۲۱ هنگام آماده‌کردن کلاس‌ها، منابع موجود را در نظر می‌گیرم.
						۲۲ من از بازخورد دانش‌آموزان برای بهبود آموزش خود استفاده می‌کنم.
						۲۳ در حین آماده‌سازی کلاس‌ها، نیازهای دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرم.

						وقتی با مشکلی مواجه می‌شوم، نفس عمیقی می‌کشم.	۲۴
						هنگام ارزیابی خودم در پایان آموزش، عملکرد خود را با سال‌های قبل مقایسه می‌کنم.	۲۵
						وقتی مشکلی در حین آموزش رخ می‌دهد، وحشت نمی‌کنم.	۲۶
					بخش دوم	از شماره ۲۸ تا ۳۶ به این پرسش پاسخ دهید. چرا مهم است که معلم موفقی باشیم؟	
						برای گرفتن ترفیع	۲۷
						برای بهبود یادگیری دانش‌آموزان	۲۸
						از نظر حرفه‌ای خودم را راضی کنم.	۲۹
						قدردانی از والدین	۳۰
						مورد محبت شاگردانم باشم.	۳۱
						برای تقویت اقتدارم.	۳۲
						برای رشد خودم.	۳۳
						رضایت مدیران مدارس.	۳۴
						دانش‌آموزانم را برای زندگی بهتر آماده کنم.	۳۵
						بخش سوم	
						من حرفه معلمی را دوست دارم.	۳۶
						دیدن یادگیری دانش‌آموزانم، باعث خوشحالی من می‌شود.	۳۷
						من به کار معلمی افتخار می‌کنم.	۳۸
						من از کودکی به حرفه معلمی علاقه داشتم.	۳۹
						من با اشتیاق در کلاس‌ها شرکت می‌کنم.	۴۰

1	While preparing classes, I identify goals to be achieved by students.
2	I direct myself to use time effectively.
3	I appreciate myself when everything goes according to the plan.
4	Realizing that I am successful encourages me to study more.
5	I stay calm when faced with a problem.
6	While preparing classes, I decide on the instructional strategy appropriate for the topic.
7	When a problem occurs in class, I first try to calm down.
8	If the strategies I used do not work, I utilize alternative strategies.
9	I get upset when I am negatively evaluated in my profession.
10	While preparing classes, I take student characteristics (e.g. Prior knowledge, developmental level) into consideration.
11	I learn from the mistakes I made in class.
12	When I feel bad in a situation, I try to think positive.
13	I ask for help from my colleagues when I encounter problems that I cannot solve.
14	I pay attention to students' facial expressions during instruction.
15	At the end of instruction, I try to determine whether I have met my goals or not.
16	While preparing classes, I get help from my colleagues when needed.
17	Realizing that I am not successful worries me.
18	Before instruction, I decide on how to assess my students.
19	During instruction, I adapt my instructional strategies based on students' needs.
20	I discuss my positive and negative experiences with my colleagues after instruction.
21	While preparing classes, I take available resources into consideration.
22	I use student feedback to improve my instruction.
23	While I am preparing classes, I take students' needs into account.
24	When I encounter a problem, I take a deep breath.
25	While evaluating myself at the end of instruction, I compare my performance against previous years.
26	I do not panic when a problem occurs during instruction.
Part 2	Why is it important to be a successful teacher?
27	to get promotion
28	to improve student learning
29	to satisfy myself professionally
30	to get appreciation from parents
31	to be loved by my students
32	to strengthen my authority
33	to develop myself
34	to please school principals
35	to better prepare my students for life
Part 3	
36	I like teaching profession.
37	It makes me happy to see my students learn
38	I am proud of working as a teacher.
39	I have been interested in teaching profession since my childhood
40	I attend classes enthusiastically.