



Analyzing and Evaluating Professional Development of Iranian AZFA Teachers: Through Collaborative Action Research

Maryam Pournorouz

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

N_davari@sbu.ac.ir

Saasan Baleghizadeh

Associate Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Letters & Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

S_baleghizadeh@sbu.ac.ir

Abstract:

Action Research is a powerful tool in empowering teachers, enabling them to actively participate in professional learning in order to improve their performance. The present study was conducted with the aim of analyzing and evaluating the effectiveness of Collaborative Action Research on the professional development of Iranian AZFA teachers. It was a mixed-method study with a focus on Collaborative Action Research. 20 Iranian AZFA teachers were selected from AZFA centers across the country through Convenience sampling. The Skype platform was selected to hold online classes. Professional development online classes were held once a week for 90 minutes. This course started in May 2022 and lasted until October 2022. Participants participated in these classes and benefited from each other's experiences in solving educational and classroom problems. Data gathered using questionnaires, field notes, professional journals, reflective journals, Action research projects and "semi-structured" interviews. MAXQDA software was used to analyze qualitative data and SPSS version 26 software was used to analyze quantitative data. Quantitative and qualitative data analysis showed that Collaborative Action Research was effective in scientific awareness, cultural awareness, emotional development and metacognitive development of teachers, as well as changing the attitude of teachers towards the profession and participation in the Action Research project.

***Cite this article:** Pournorouz, Maryam. Davari Ardakani, Negar. Baleghizadeh, Saasan. Analyzing and Evaluating Professional Development of Iranian AZFA Teachers: Through Collaborative Action Research .*Vol. 12, No. 1 (Tome 25), April 2023,225-249.*

DOI: 10.30479/jtpsol.2024.19761.1656

Received on: 07/03/2022

Accepted on: 10/06/2023



© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

Introduction

An increasing amount of studies suggest that one way to improve teaching and learning is to involve teachers in doing research in their classrooms (Casanova, 1989; Darling-Hammond, 1996). Educational researchers claim that teachers who implement action research are better informed about their field (Bennett, 1993), begin to gain a better understanding of themselves as teachers, and as a result of engagement in action research, they'll make better decisions and choices on how to behave (Ogberg & McCutcheon, 1987).

According to Hendricks (2006), collaborative action research is a form of action research through which researchers work together to study and investigate educational problems in different educational contexts (Chou, 2010:2729).

The benefits of collaborative action research have been mentioned in several studies (Mitchell et al, 2009). Among the advantages of collaborative action research, the following can be mentioned:

- Develop their intellectual capacities (Balach & Syzmanski, 2003).
- Foster teachers' levels of self-efficacy and empowerment (Farrell, 2003).
- Support professional development (Capobianco & Joyal, 2008).
- Select and refine more efficient practices (Mitchell, Reilly, Bramwell, Solnosky & Lilly, 2004).
- Obviating burnout (Allan & Miller, 1990).

In this study, we seek to find out whether conducting collaborative action research affects the professional development of Iranian AZFA teachers and what effects they have.

Methodology

In order to conduct this study, a mixed method was used. 20 Iranian AZFA teachers from different AZFA centers in Iran, were selected through convenience sampling. The demographic form was completed by the participants before beginning the course. All the participants participated in this project with full enthusiasm, and to fulfill the ethical requirements in conducting this study, they all completed the consent form to participate in the research. Data were collected through questionnaires, professional journals, field notes, reflective journals, action research projects, and semi-structured interviews. All stages of this study were done virtually. Since all the participants had access to the WhatsApp software, this app was selected as a communicative tool to enhance interaction between the participants and the teacher educator. Coordination of meetings, sharing slides of online classes, educational materials and videos, and introduction of resources were

done in this group. The Skype platform was considered for conducting online classes. These classes were held once a week for 90 minutes. The action research course started in May 1401 and lasted until October 1401. Each session started with an introduction about the topic by the researcher and then the participants shared their experiences with the rest of the participants in the meeting. After each session, the participants completed the professional journal form. After completing the course, the participants completed the reflective journal form. All the participants had to conduct an action research project in their classes and provide a report on conducting it and the results to the researcher. At the end, a semi-structured interview was conducted on WhatsApp for 15-20 minutes.

Quantitative data was collected through Ayoubi (1393) teachers' professional development questionnaire. The participants completed this questionnaire once before and once after the course. The normality of the data was confirmed using the Skewness and Kurtosis. Therefore, Paired sample t-test was used to analyze the quantitative data. Qualitative data were collected through professional journals, reflective journals, field notes, action research projects and semi-structured interviews. These data were coded and analyzed using MAXQDA software. As a result of qualitative data analysis, finally, 7 main codes were extracted.

Results and Discussion

The results showed that implementing collaborative action research influenced teachers' metacognitive growth, emotional growth, expanding personal experiences in a practical way, scientific awareness, cultural awareness, teachers' attitudes towards their profession, and their attitudes towards participating in the action research project.

The participants stated that participating in this course had an impact on their metacognitive growth. Self-evaluation, creativity and intellectual growth, Having a new perspective and creating new methods for teaching different skills have been reported by the participants as a result of metacognitive growth. Self-confidence increase, motivation increase, and forming friendly relationships among teachers and also between teachers and Persian language learners were instances of emotional growth.

The participants stated that, as a result of participating in the collaborative action research, their knowledge improved practically and they performed better in the class. They were prepared to face probable problems. Their ability and effort to overcome weaknesses have been increased. They paid more attention to the learning of the students and continuously evaluated their learning. As a result of scientific

awareness, teachers' studies have been increased. They got familiar with different methods of teaching and different sources and books. The results showed that teachers' focus on the culture and nationality of Persian language learners in the class has increased. They were proud of their profession. Their interest in their profession increased and they paid more attention to the value of their jobs than before. Participants also reported that they became more familiar with research and its importance in the classroom, and their enthusiasm for conducting research in the classroom increased.

Conclusion

As mentioned above, in this research we seek to find out whether conducting collaborative action research has an effect on the professional development of Iranian AZFA teachers and what effects they have.

Based on the findings of this study, it can be concluded that conducting action research courses can lead to the professional development of Iranian AZFA teachers through scientific awareness, cultural awareness, emotional development and metacognitive development of teachers, as well as changing the attitude of teachers towards the profession and participation in the Action Research project. The finding of this study is consistent with Yigit & Bagececi (2017), Thamrin (2018), and Banegas et al (2013) who found that performing action research leads to teachers' professional development, and helps teachers to reflect on their classroom practices and evaluate their performance. Despite traditional teacher professional development programs consisting of short-term workshops where teachers are only considered as consumers, action research can be used as an efficient and effective professional development tool, by teachers in specific classroom situations. In addition, considering the limited number of AZFA centers as well as AZFA teachers and the limited resources for teaching, holding such courses is a great help to the teachers; Especially, in centers where classes are run by a group of teachers. If such courses are held every week or month, it will be very efficient in order to manage classrooms well and integrate the teaching methods.

Acknowledgment

We would like to express our gratitude to Imam Khomeini International University for providing financial support for this study.

Keywords: Collaborative Action Research, Teacher Professional development, Iranian AZFA Teachers.



تحلیل و ارزیابی رشد حرفه‌ای مدرسان ایرانی آزفا: از طریق اقدام‌پژوهی مشارکتی (پژوهشی)

مریم پورنوروز

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

M_pournorouz@sbu.ac.ir

نگار داوری اردکانی*

نویسنده مسئول، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

N_davari@sbu.ac.ir

ساسان بالغی‌زاده

دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

S_baleghizadeh@sbu.ac.ir

چکیده

اقدام‌پژوهی، ابزار قدرتمندی در توانمندسازی معلمان است و آنان را قادر می‌سازد؛ تا فعالانه در یادگیری حرفه‌ای، به‌منظور بهبود عملکردشان مشارکت کنند. پژوهش حاضر، با هدف تحلیل و ارزیابی اثربخشی اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر رشد حرفه‌ای مدرسان ایرانی آزفا انجام گرفت. این یک مطالعه، با روش آمیخته با تمرکز بر اقدام‌پژوهی مشارکتی بود. ۲۰ مدرس ایرانی آزفا از مراکز آزفای سراسر کشور، از طریق نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. پلتفرم اسکایپ برای برگزاری کلاس‌های آنلاین انتخاب شد. کلاس‌های آنلاین رشد حرفه‌ای، هفته‌ای یک‌بار و به‌مدت ۹۰ دقیقه برگزار شد. این دوره، در اردیبهشت ۱۴۰۱ شروع و تا مهر ۱۴۰۱ به طول انجامید. مشارکت‌کنندگان در این کلاس‌ها شرکت کردند و از تجارب یکدیگر در جهت حل مشکلات آموزشی و کلاسی بهره بردند. گردآوری داده‌ها، با استفاده از ابزارهای پرسش‌نامه، یادداشت‌های کلاسی، روزنگاشت حرفه‌ای (Professional journal)، روزنگاشت بازاندیشانه (Reflective journal)، پروژه اقدام‌پژوهی و مصاحبه نیمه‌ساختار یافته انجام گرفت. به‌منظور تحلیل داده‌های کیفی، از نرم‌افزار MAXQDA و تحلیل داده‌های کمی، از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. تحلیل داده‌های کمی و کیفی نشان داد؛ اقدام‌پژوهی مشارکتی بر هوشیاری علمی، هوشیاری فرهنگی، رشد عاطفی مدرسان و رشد فراشناختی مدرسان، همچنین، تغییر نگرش مدرسان، نسبت به حرفه و حضور در پروژه اقدام‌پژوهی اثربخش بود.

کلیدواژه‌ها

اقدام‌پژوهی مشارکتی، رشد حرفه‌ای مدرسان، مدرسان ایرانی آزفا.

* استناد: پورنوروز، مریم. داوری اردکانی، نگار. بالغی‌زاده، ساسان. تحلیل و ارزیابی رشد حرفه‌ای مدرسان ایرانی آزفا: از طریق اقدام‌پژوهی مشارکتی، سال دوازدهم، شماره اول (پیاپی ۲۵)، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ۲۴۹-۲۲۵.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2024.19761.1656

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۲۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۱۶

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)

۱. مقدمه

مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد؛ رشد حرفه‌ای در آموزش، اصطلاحی مبهم و پیچیده است و تعاریف متفاوتی دارد. برای بسیاری این اصطلاح، تداعی‌کنندهٔ روزها و کارگاه‌های پیش از خدمت است و برای برخی، اشاره به فرآیندهایی دارد که معلمان زیر نظر سرپرست و ناظر فعالیت می‌کنند (Diaz-Maggioli, 2003). Avalos (۲۰۱۱) رشد حرفه‌ای را به‌مثابهٔ یادگیری معلم می‌داند که دانش تئوری را در عمل به‌کار می‌گیرد. از دیرباز رشد حرفه‌ای، یک فرآیند خطی در نظر گرفته شده است که معلمان یک‌بار در کارگاه‌های روش تدریس شرکت می‌کنند و در نهایت راهبردهای جدید را در تدریس و کلاسشان به‌کار می‌برند (Bulter et al, 2004، Clarke & Hollingsworth, 2002). در این الگوها، معلمان به‌عنوان تکنسین عمل می‌کنند که به‌طور جداگانه، دانش بیرونی ارائه شده توسط پژوهش‌گران را به‌کار می‌گیرند (Bulter et al, 2004) و دانش و تدریس خود را شکل می‌دهند (Bulter et al, 2004، Clarke & Hollingsworth, 2002). علاوه بر کارگاه‌های آموزشی رسمی، یادگیری از همکاران یا تأمل در عملکردهای تدریس توسط این پژوهش‌گران مورد بررسی قرار می‌گیرد (Uwamariya & Mukamurera, 2005). جوامع حرفه‌ای همچنین می‌تواند بخشی از فرآیند رشد حرفه‌ای باشد و فرصت‌هایی را برای تأمل و تأمین اهداف مشترک فراهم آورد (Trigg & John, 2004 و Hamel, 2003). رشد حرفه‌ای انتقال بالا به پایین دانش محسوب نمی‌شود؛ بلکه فرآیند یادگیری فردی و جمعی است که با فرصت‌های متنوع، برای تأمل و تغییر عملکرد و نگرش مورد حمایت قرار می‌گیرد (Clarke & Hollingsworth, 2002 و Gusket & Sparks 2002). در چند دههٔ اخیر، تلاش‌های فراوانی در تغییر روش‌های سنتی انتقال محور رشد حرفه‌ای، به‌منظور توانمندسازی معلمان و تسهیل کنترل تصمیمات کلاسی، تجزیه و تحلیل چالش‌ها و همچنین داشتن نقش فعال‌تر، در بهبود عملکرد آموزشی صورت گرفته است (Smith & Sela, 2005). بررسی پژوهش‌های پیشین نیز بیانگر این است که یکی از روش‌های بهبود آموزش و یادگیری، شرکت دادن معلمان در انجام پژوهش‌ها در کلاس‌هایشان است (Darling-Hammond, 1989، Casanova, 1996، Herndon, 1994، Lieberman, 1995). برخی از پژوهش‌گران حوزهٔ آموزش، اقدام‌پژوهی را ابزاری مؤثر در رشد حرفه‌ای معلمان می‌دانند که منجر به تقویت پژوهش، تأمل و حل مسأله می‌شود (Casanova, 1989، Herndon, 1994). به اعتقاد آنان، معلمانی که اقدام‌پژوهی را در کلاس‌هایشان اجرا می‌کنند، نسبت به حوزهٔ کاری خود آگاه‌ترند (Bennett, 1993)، درک بهتری از خود به‌عنوان معلم دارند و تصمیمات و انتخابات بهتری می‌توانند داشته باشند (Ogberg & McCutcheon, 1987).

اقدام‌پژوهی، رویکردی در یادگیری حرفه‌ای معلمان است که با دگرگونی آموزش (Goodnough, 2008)، ادغام پژوهش و عملکرد (Potholm, 2009) و ارتقای باورهای خودکارآمدی معلمان (Moran, 2007) همراه است.

در این پژوهش، به‌دنبال آنیم تا دریابیم؛ اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی بر رشد حرفه‌ای مدرسان ایرانی آزا تأثیر دارد یا ندارد و اگر دارد، کیفیت این تأثیر چگونه است؟

۲. پیشینه پژوهش

Chou (۲۰۱۰) اثربخشی اقدام‌پژوهی مشارکتی را بر رشد حرفه‌ای مدرسان ابتدایی زبان انگلیسی در طول دوره رشد حرفه‌ای ضمن خدمت مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ برنامه رشد حرفه‌ای منجر به ارتقای دانش حرفه‌ای مدرسان شد. وی نتیجه‌گیری کرد که اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی به کارآموزان کمک کرد تا ایده‌های خود را به چالش بکشند و یافته‌های خودشان را مرور و نقد کنند. درنهایت منجر به تولید دانش و بهبود عملکردهای تدریس معلمان و تقویت احساس خودکارآمدی آنان در حرفه‌شان شد.

Yigit & Bagececi (۲۰۱۷) در پژوهش کیفی خود به‌دنبال بررسی دستاورد اقدام‌پژوهی در رشد حرفه‌ای معلمان بودند. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ معلمان همگی اتفاق نظر داشتند که اقدام‌پژوهی تأثیر مثبتی بر رشد حرفه‌ای آنان داشته است. معلمان به کمک اقدام‌پژوهی، به طراحی برنامه‌ها و نقد عملکرد خود پرداختند و پی به ضعف‌های خود بردند، سطح آگاهی آن‌ها از ابعاد مختلف روش‌های تدریس افزایش یافت و به‌دنبال یافتن راه‌حل‌های مختلف برای رفع مشکلات بودند. افزون بر این، آن‌ها معتقد بودند که رشد حرفه‌ای باید مستمر باشد. صائب و همکاران (۲۰۲۱) در پژوهشی به بررسی درک معلمان زبان انگلیسی از تأثیر اجرای اقدام‌پژوهی بر رشد حرفه‌ای آن‌ها، چالش‌ها و مشکلات معلمان در اجرای اقدام‌پژوهی و همچنین ساختارهای حمایتی موردنیاز در این زمینه پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد؛ اقدام‌پژوهی از طریق افزایش آگاهی معلمان، از نقششان به‌عنوان معلم و آگاهی از نیازهای دانش‌آموزان، فراهم کردن فرصت‌هایی برای خوداندیشی در روش، افزایش اعتماد به نفس حرفه‌ای، توسعه حس رهبری و استقلال، و ایجاد یک فضای کلاسی مثبت، منجر به رشد حرفه‌ای معلمان می‌شود. با این وجود، مشارکت‌کنندگان در طول اجرای اقدام‌پژوهی خود، با سه چالش عمده دست و پنجه نرم کردند: کمبود زمان، کمبود دانش پژوهشی دانشگاهی و عدم حمایت نهادی. درنتیجه با وجود برنامه‌های رشد حرفه‌ای موجود، اقدام‌پژوهی می‌تواند به‌عنوان یک ابزار رشد حرفه‌ای مقرون به‌صرفه و مؤثر، متناسب با شرایط آموزشی و مختصات کلاسی هر معلم عمل کند. در پایان نیز پیشنهادهایی مبنی بر ارتقای مشارکت در اقدام‌پژوهی در بافت‌های آموزش زبان آمده است.

Puspitasari et all (۲۰۲۱) در پژوهشی به‌دنبال یافتن پاسخ‌هایی برای پرسش‌های زیر بودند: (۱) چه عواملی معلمان را به ادامه انجام اقدام‌پژوهی ترغیب می‌کند؟ (۲) درک مدرسان زبان انگلیسی از اقدام‌پژوهی پایدار معلم بر اساس توانش آموزشی چگونه است؟ و (۳) درک مدرسان زبان انگلیسی از اقدام‌پژوهی پایدار معلم بر اساس توانش حرفه‌ای چگونه 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، دانش‌یادگیری مؤثر و توانایی اجرای آموزش تأملی افزایش یافت. از نظر توانش حرفه‌ای، معلمان احساس اعتمادبه‌نفس 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؛ جایی که آن‌ها می‌توانند عملکرد بهتری داشته باشند.

Dogan & Kirkgoz (۲۰۲۲)، در پژوهشی با هدف تقویت نگرش مدرسان زبان انگلیسی نسبت به رشد حرفه‌ای، باورهای خودکارآمدی و تفکر تأملی، با استفاده از روش آمیخته به مطالعه پرداختند. نتایج نشان داد؛ اقدام‌پژوهی منجر به تغییر مثبت در رشد حرفه‌ای مدرسان شد. اجرای اقدام‌پژوهی به مدرسان کمک کرد؛ تا پیچیدگی‌های آموزشی و یادگیری را با استفاده از مراحل اقدام‌پژوهی بپذیرند. مشارکت و همکاری موجب تسهیل تأمل، و تأمل موجب تسهیل مشارکت شد. همچنین مدرسان اظهار داشتند؛ اجرای اقدام‌پژوهی باعث عملکرد انتقادی آنان در شیوه تدریسشان شد.

۳. چهارچوب نظری

در این بخش، به معرفی چهارچوب نظری پرداختیم که شامل دو بخش است: در بخش اول، به تعریف اقدام‌پژوهی مشارکتی و مزایای آن و در بخش دوم، به تعریف رشد حرفه‌ای مدرسان اشاره شده است.

۳.۱. اقدام‌پژوهی مشارکتی

اقدام‌پژوهی مشارکتی، صورتی از اقدام‌پژوهی است که از طریق آن، پژوهش‌گران در بافت‌های آموزشی مختلف، برای مطالعه و بررسی مسائل آموزشی، با یکدیگر همکاری می‌کنند (Hendrix, 2006). در اقدام‌پژوهی مشارکتی، برخلاف اقدام‌پژوهی فردی، بیش از یک پژوهش‌گر، با پرسش‌ها و مشکلات مشابه، در یک فرآیند تعاملی با یکدیگر همکاری می‌کنند (Chou, ۲۰۱۰: ۲۷۲۹). اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر اساس همکاری و گفتگوی پایدار میان ذی‌نفعان آموزش در بافت‌های مختلف است که برای تقویت مطالعات درباره معلمان و همچنین رشد آنان انجام می‌شود. منظور این است؛ با مشارکت در پژوهش مشارکتی، معلمان مبتدی و باتجربه برای تبدیل شدن به یادگیرندگانی فعال، ایجاد تغییرات و رشد تلاش می‌کنند (Levin, ۲۰۰۳: ۱۴۶). اقدام‌پژوهی مشارکتی به دنبال گسترش درک مشکلات، مسائل و عملکرد معلمان در موقعیت‌های واقعی، از بین بردن شکاف بین نظریه و عملکرد است (Mitchel et al, ۲۰۰۹: ۴). در مطالعات متعددی، به مزایای اقدام‌پژوهی مشارکتی اشاره شده است. از جمله مزایای اقدام‌پژوهی مشارکتی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- کمک به معلمان پیش از خدمت و معلمان ضمن خدمت برای توسعه توانایی‌های فکری خود (Balach & Szymanski, ۲۰۰۳).

- افزایش سطوح خودکارآمدی معلمان و احساس توانمندسازی (Farrell, ۲۰۰۳).
- حمایت از رشد حرفه‌ای (Capobianco & Joyal, ۲۰۰۸).
- انتخاب و اصلاح شیوه‌های کارآمدتر (Solnosky & Lilly, Mitchell et al, ۲۰۰۴).
- برطرف کردن افسردگی شغلی (Allan & Miller, ۱۹۹۰).

۳.۱.۱. رشد حرفه‌ای مدرسان

بررسی پژوهش‌های انجام‌گرفته نشان می‌دهد؛ رشد حرفه‌ای در آموزش، مفهوم مبهمی دارد و تعریف‌های زیادی برای آن‌ها در نظر گرفته شده است. رشد حرفه‌ای، در مفهومی گسترده، اشاره به پیشرفت فرد در نقش حرفه‌ای خود دارد. در مفهوم خاص، منظور از رشد معلم، رشد حرفه‌ای اوست که از طریق کسب تجربه بیشتر و بررسی منظم آموزش خود حاصل می‌شود (Glottthorn, ۱۹۹۵: ۴۱).

در آموزش عالی، همانند دیگر بخش‌های آموزش، هدف از رشد حرفه‌ای معلمان، ارائه یک رویکرد جامع، مستمر و فشرده، به‌منظور بهبود اثربخشی معلمان است (Deardon, ۲۰۱۴) و این به نوبه خود، موفقیت دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند. برخی از پژوهش‌های انجام‌گرفته، بیانگر وجود هم‌بستگی قوی بین آموزش و تربیت معلمان و موفقیت دانش‌آموزان است (Darling-Hammond, ۱۹۹۸؛ Diaz-Maggioli, ۲۰۰۴ و Sparks, ۲۰۰۲). رشد حرفه‌ای به‌عنوان یک روش، بسیار اهمیت پیدا کرده است. از این جهت که موفقیت معلمان را در تطبیق اهداف آموزشی‌شان با نیازهای یادگیری دانش‌آموزان‌شان تضمین می‌کند. در ارتباط با معلمان زبان، رشد حرفه‌ای معلمان را توانمند می‌سازد؛ تا در گسترش توانش زبانی و درک فرهنگ مرتبط با آن زبان به دانش‌آموزان کمک کنند. رشد حرفه‌ای به‌طور خاص بر نحوه ایجاد هویت حرفه‌ای معلمان در تعامل مستمر با یادگیرندگان تمرکز می‌کند که از طریق تأمل در اقدامات کلاسی‌شان و اصلاح آن‌ها به‌منظور تأمین نیازهای آشکار یا پنهان یادگیری انجام می‌گیرد. هدف نهایی رشد حرفه‌ای، بهبود آموزش مؤثر است که منجر به افزایش یادگیری دانش‌آموزان می‌شود.

۴. روش شناسی پژوهش

۴.۱. مشارکت‌کنندگان

۲۰ مدرس ایرانی از مراکز آرفای دانشگاه‌های مختلف ایران در این پژوهش شرکت کردند. روش نمونه‌گیری در دسترس، به‌منظور انتخاب جامعه آماری استفاده شد. مشارکت‌کنندگان از طریق اطلاعیه در بستر مجازی اینستاگرام، گروه‌های آموزشی تلگرام، واتساپ و همچنین معرفی از طریق همکاران انتخاب شدند. آنان مدرسان ایرانی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در مراکز آرفای دانشگاه‌های مختلف در سراسر ایران؛ از جمله شهید بهشتی تهران، علامه طباطبایی تهران، الزهراء تهران، کالج پزشکی تهران، بین‌المللی قزوین، اصفهان، بوعلی سینا

همدان، رازی کرمانشاه، مازندران، شهید چمران اهواز و بجنورد مشغول بودند. رشته تحصیلی آنان، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، زبان‌شناسی همگانی و زبان و ادبیات فارسی بود. فرم مشخصات توسط مشارکت‌کنندگان، قبل از شروع دوره تکمیل شد. همه آنان با اشتیاق و رضایت کامل در این پروژه شرکت داشتند و به‌منظور برآوردن ملاحظات اخلاقی در اجرای پژوهش‌های کیفی، همگی فرم رضایت شرکت در پژوهش را که شامل اطلاعاتی درباره اهداف پژوهش، نحوه اجرای پژوهش و گردآوری داده‌ها بود، تکمیل کرده بودند. باوجود این که در ابتدا ۲۸ مدرس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با رضایت کامل پذیرفته بودند؛ تمام‌وقت در دوره شرکت داشته داشتند، ۸ نفر از آنان موفق به حضور تمام‌وقت در دوره نشدند. از این‌رو، داده‌های جمع‌آوری‌شده از آنان در گزارش نهایی ذکر نشد.

۱.۱.۴. ابزارهای گردآوری داده‌ها

در اجرای این پژوهش، روش آمیخته (Mixed Method) به کار رفت. پژوهش با روش آمیخته را ترکیب رویکردهای کمی و کیفی در تمامی مراحل مطالعه؛ شامل تدوین پرسش‌های پژوهش، روش‌های جمع‌آوری داده و روش پژوهش، تحلیل نتایج و ارجاعات نهایی یا در بخشی از مطالعه (پرسش‌های کیفی و داده‌های کمی) تعریف می‌کنند (اری^۱ و همکاران، ۲۰۱۰: ۵۶۰). رویکردهای روش آمیخته در پژوهش‌های آموزشی، کاربردی و متداول هستند. به کارگیری منابع مختلف داده و ترکیب چندین روش، منجر به افزایش اعتبار و مقبولیت طرح مطالعه می‌شود. داده‌ها از طریق پرسش‌نامه، روزنگاشت حرفه‌ای، یادداشت‌های کلاسی، روزنگاشت‌های بازاندیشانه، پروژه اقدام‌پژوهی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد.

پرسش‌نامه رشد حرفه‌ای

برای ارزیابی رشد حرفه‌ای مدرسان، از پرسش‌نامه ایوبی (۱۳۹۳) انتخاب شد. این پرسش‌نامه ۵ لیکرتی، در پژوهش‌های پیشین، استفاده و کارایی آن تأیید شده است و پایایی و روایی آن قابل قبول بوده است. به‌منظور انطباق بیشتر با موضوع مورد بررسی، برخی تغییرات جزئی اعمال شد و سپس، نمونه اولیه شامل ۲۰ پرسش‌نامه پیش‌آزمون شد و با استفاده از داده‌های حاصل از این پرسش‌نامه‌ها، میزان ضریب آلفای کرونباخ آن ۰٫۹۶ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول آن است. روایی صوری پرسش‌نامه نیز از طریق چند تن از اساتید، مورد تأیید قرار گرفت.

روزنگاشت حرفه‌ای

در پایان هر جلسه، از مشارکت‌کنندگان خواسته شده بود؛ تا نظرات خود را در ارتباط با دوره و کلاس‌های آنلاین اقدام‌پژوهی در قالب یک پاراگراف صد واژه‌ای بنویسند. بدین منظور، جهت هدایت مدرسان در بیان نظراتشان،

¹ Ary

فرم روزنگاشت حرفه‌ای در اختیار آنان قرار گرفت. این فرم شامل نکاتی بود که مشارکت‌کنندگان به هنگام تکمیل آن باید در نظر می‌گرفتند. این نکات شامل کاربردی بودن دوره، کلاس‌های آنلاین اقدام‌پژوهی و رشد حرفه‌ای، مطالب مورد استفاده در دوره و کلاس‌های آنلاین اقدام‌پژوهی، میزان مشارکت مدرسان در کلاس‌های آنلاین، مزایا و معایب دوره آنلاین، نظم و سازمان‌دهی کلاس‌ها و میزان پیشرفت پروژه اقدام‌پژوهی بود.

یادداشت‌های کلاسی

بخشی از داده‌های این پژوهش، از طریق مشاهده‌های پژوهشگر در طول کلاس‌های آنلاین و بعد از آن و همچنین واکنش‌های پژوهشگر، نسبت به گفت‌وگوهایش با مشارکت‌کنندگان گردآوری شد.

روز نگاشت بازاندیشانه

در پایان دوره، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد؛ گزارشی از رشد حرفه‌ای خودشان را حداقل در دو صفحه بنویسند. برای اطمینان از دریافت پاسخ‌های دقیق و مرتبط و جهت دادن به مدرسان برای نگارش روز انگاشت بازاندیشانه، فهرستی از پرسش‌ها در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. با این وجود، چند مورد از روزنگاشت‌های بازاندیشانه که در آن‌ها به طور کامل به موارد خواسته شده، اشاره نشده بود و نیازمند ویرایش بود، دوباره برای انجام برخی اصلاحات به مدرسان برگردانده شد.

پروژه اقدام‌پژوهی

هریک از مشارکت‌کنندگان باید یک پروژه اقدام‌پژوهی را در کلاس‌های خود اجرا می‌کردند و گزارشی از اجرای این پروژه و نتایج حاصل در اختیار پژوهشگر قرار می‌دادند. بدین منظور، هر یک از مشارکت‌کنندگان در کلاس خود، پروژه اقدام‌پژوهی را اجرا کردند و گزارش هر جلسه از اجرای آن را به پژوهشگر تحویل دادند. از مشارکت‌کنندگان خواسته شده بود، گزارشی حداقل از شش جلسه از اجرای اقدام‌پژوهی را تهیه و در اختیار پژوهشگر قرار دهند. گزارش هر جلسه، شامل اطلاعاتی درباره بابت (موقعیت مکانی و زمانی) کلاس، مشخصات فارسی‌آموزان، مسأله مورد بررسی، راهکار انتخاب شده و دلیل انتخاب آن، روش کار، تمرینات انجام شده در آن جلسه، نمونه‌هایی از عملکرد فارسی‌آموزان و میزان رضایت مدرس از جلسه بود.

مصاحبه نیمه ساختاریافته

در این مطالعه، در پایان دوره و بعد از اتمام اجرای پروژه اقدام‌پژوهی توسط مدرسان، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته پایان باز انجام گرفت. مصاحبه به صورت تماس تصویری در نرم‌افزار واتس‌آپ انجام شد. طی این مصاحبه که ۱۵ تا ۲۰ دقیقه به طول انجامید، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا نظرات خودشان را درباره دوره اقدام‌پژوهی، رشد حرفه‌ای مدرسان در طول این دوره، مزایا و معایب دوره آنلاین و پروژه اقدام‌پژوهی بیان کنند.

۴.۱.۱.۱. روش انجام پژوهش

تمامی مراحل این پژوهش به صورت مجازی انجام گرفت. به دلیل دسترسی همه مشارکت‌کنندگان به نرم‌افزار واتس‌آپ، گروهی تحت عنوان اقدام‌پژوهی ایجاد شد. مشارکت‌کنندگان به این گروه افزوده شدند. هماهنگی جلسات، به اشتراک‌گذاری اسلایدهای کلاس‌های آنلاین، مطالب و ویدیوهای آموزشی، معرفی کتاب‌ها و منابع در این گروه انجام می‌گرفت. پلتفرم اسکایپ به منظور برگزاری کلاس‌های آنلاین انتخاب شد. این کلاس‌ها، هفته‌ای یک‌بار به مدت ۹۰ دقیقه برگزار می‌شد. این دوره، در اردیبهشت ۱۴۰۱ شروع و تا مهر ۱۴۰۱ به طول انجامید. مطالبی که در کلاس‌های آنلاین در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت، از طریق گفت‌وگو با متخصصان حوزه آموزش انتخاب شده بود. مباحث مطرح شده را در جدول (۱) می‌توانید مشاهده کنید.

جدول ۱: مباحث مطرح شده در جلسات آنلاین اقدام‌پژوهی

موضوعات مطرح شده در کلاس‌های آنلاین اقدام‌پژوهی	تعداد جلسات
معرفی پروژه	۱
معرفی اقدام‌پژوهی مشارکتی و رشد حرفه‌ای مدرسان	۱
اهمیت پژوهش در آموزش	۱
واژه	۲
دستور	۳
مهارت نوشتن	۳
مهارت صحبت کردن	۲
مهارت شنیدن	۲
مهارت خواندن	۲
طرح درس	۲
مدیریت کلاسی	۲

قبل از شروع جلسه، موضوع مورد بحث همراه با پرسش‌هایی در جهت هدایت بحث کلاسی در گروه واتس‌آپ در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. هر جلسه با مقدمه‌ای در ارتباط با موضوع مورد بحث توسط پژوهشگر شروع شد و در ادامه مشارکت‌کنندگان، تجربیات خودشان را با بقیه افراد حاضر در جلسه به اشتراک گذاشتند و در جهت حل مسائل آموزشی و کلاسی با ارائه تجربیات و نظرات خود با همدیگر گفت‌وگو کردند. همکاری صمیمانه و صادقانه‌ای میان مشارکت‌کنندگان وجود داشت و هریک از آنان در ارتباط با مشکلاتی که در کلاس داشت، صحبت کرد؛ بقیه نیز با ارائه نظرات و تجارب خود سعی در حل مسائل و یاری رساندن به آن مشارکت‌کننده را داشتند. همچنین پژوهشگر، ویدیوهای آموزشی کوتاه و یا مطالب مفیدی را که در ارتباط با موضوع بحث بود، با مشارکت‌کنندگان به اشتراک گذاشت. بعد از پایان هر جلسه، مشارکت‌کنندگان فرم روزنگاشت حرفه‌ای را تکمیل کردند. فرم روزنگاشت بازاندیشانه، بعد از اتمام دوره، توسط مشارکت‌کنندگان تکمیل شد. هریک از

مشارکت‌کنندگان، یک پروژه اقدام‌پژوهی را در کلاس‌های خود اجرا کرد و گزارشی از اجرای آن و نتایج حاصل در اختیار پژوهش‌گر قرار داد. بعد از اجرای پروژه‌های اقدام‌پژوهی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته در واتس‌آپ، به صورت تماس ویدیویی به مدت ۱۵-۲۰ دقیقه انجام شد.

۵. تفسیر داده‌ها

پرسش‌نامه‌ها، داده‌های کمی این پژوهش بودند. مشارکت‌کنندگان، یک‌بار پیش و یک‌بار پس از برگزاری دوره، این پرسش‌نامه را تکمیل کردند. چولگی^۱ و کشیدگی^۲ داده‌ها برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها انجام شد. مطابق با جورج و مالری^۳ (۲۰۱۰)، در صورتی که چولگی و کشیدگی داده‌ها در بازه -۲ تا ۲ قرار بگیرد، توزیع داده‌ها نرمال است. با توجه به جدول (۲)، برای داده‌های پیش‌آزمون، چولگی و کشیدگی در بازه -۳۶۱ تا -۴۵۴ و برای داده‌های پس‌آزمون در بازه -۱۹۹ تا -۹۰۶ قرار دارد. بنابراین، می‌توان گفت: توزیع داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال است.

جدول ۲: کشیدگی و چولگی داده‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون

	چولگی Statistic	کشیدگی Statistic
پیش‌آزمون	-۰.۳۶۱	-۰.۴۵۴
پس‌آزمون	-۰.۱۹۹	-۰.۹۰۶

با توجه به نرمال بودن داده‌ها، برای مقایسه رشد حرفه‌ای مدرسان زن و مرد ایرانی آرفا، پیش از شروع دوره اقدام‌پژوهی و پس از پایان آن، از آزمون t زوجی استفاده شد. جدول (۳) نتایج آزمون t زوجی رشد حرفه‌ای مدرسان را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج آزمون t زوجی رشد حرفه‌ای مدرسان

متغیر	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	t	P value
رشد حرفه‌ای	پیش‌آزمون	۱۶۳٫۶	۲۵٫۰۹۸۵۴	-۳٫۱۵۵	۰۰۰۰
	پس‌آزمون	۱۷۵٫۵	۱۸٫۳۷۴۷۵		

چنانچه در جدول (۳) مشاهده شد؛ نمره رشد حرفه‌ای مدرسان، پیش از برگزاری دوره اقدام‌پژوهی مشارکتی ۱۶۳٫۶ و پس از برگزاری دوره، ۱۷۵٫۵ است. بنابراین، نمره رشد حرفه‌ای مدرسان، پس از برگزاری دوره، افزایش

^۱ Skewness

^۲ Kurtosis

^۳ George & Mallery

یافته است و همچنین مقدار P value این شاخص، کوچک‌تر از ۰,۰۵ است. بنابراین، اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر رشد حرفه‌ای مدرسان تأثیر مثبتی داشته است.

داده‌های کیفی جمع‌آوری شده، از طریق روزنگاشت حرفه‌ای، روزنگاشت بازاندیشانه، یادداشت‌های کلاسی، پروژه اقدام‌پژوهی و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نظریه داده‌بنیاد^۱ در این مرحله، از مطالعه به کار گرفته شد. داده‌های جمع‌آوری شده، از منابعی که در بالا ذکر شد، کدگذاری شد و سپس به صورت استقرایی برای استخراج مفاهیم مورد تحلیل قرار گرفت. کدگذاری در سه مرحله و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA 2020 انجام گرفت: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی. با مطالعه دقیق داده‌ها توسط پژوهش‌گر، مفاهیم و کدها به ترتیب استخراج شدند. کدگذاری به شرح زیر بود:

(۱) کدگذاری باز^۲:

در کدگذاری باز، داده‌ها شکسته شده و به بخش‌های مجزا تقسیم و با دقت بررسی می‌شوند و از نظر شباهت‌ها و تفاوت‌ها با هم مقایسه می‌شوند. وقایع، اشیا، و کنش‌ها/برهم‌کنش‌ها که ذاتاً از لحاظ مفهومی، مشابه یا از لحاظ معنایی به هم مرتبط هستند، ذیل مفاهیم انتزاعی‌تر به نام «مقوله‌ها» گروه‌بندی می‌شوند. در این مرحله، ۲۰ کد ایجاد شد: مسئولیت‌پذیرتر شدن (توجه بیشتر به شناسایی و کشف مشکلات آموزشی و مشکلات تک تک فارسی‌آموزان و تلاش در جهت رفع آن‌ها)، شکل‌گیری بیشتر هویت حرفه‌ای، افزایش علاقه به حرفه، توجه بیشتر به ارزش شغلی، ایجاد اشتیاق به پژوهش در کلاس، آشنایی با مزیت‌های پژوهش، افزایش اعتماد به نفس مدرسان، افزایش انگیزه مدرسان، شکل‌گیری ارتباط دوستانه و نزدیک بین مدرس و فارسی‌آموزان، شکل‌گیری ارتباط دوستانه بین مدرسان، کمک به عملکرد بهتر در کلاس (بهبود دانش عملی مدرسان)، ارتقای مهارت مدیریت کلاس، عملکرد بهتر در موقعیت‌های بحرانی در کلاس، آمادگی برای مواجهه با مشکلات احتمالی، افزایش مطالعه و رجوع به منابع و مطالعه آن‌ها، تقویت آموخته‌های مدرسان، ارتقای دانش تدریس و یادگیری و آشنایی با روش‌های جدید تدریس مهارت‌ها، آشنایی با و استفاده از منابع مختلف و روزآمد، خود ارزیابی (ایجاد تفکر و بازبینی نسبت به تجربه قبلی)، ایجاد خلاقیت و رشد فکری. برخی از کدها، در مرحله بعدی، حذف، اصلاح و طبقه‌بندی شدند؛ به طوری که در پایان، به فهرستی از مفاهیم اصلی دست یافتیم.

(۲) کدگذاری محوری^۳:

پس از کدگذاری باز، نوبت به کدگذاری محوری می‌رسد. این فرآیند، برای برقراری ارتباط میان مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها به کار گرفته می‌شود و امکان پدیدار شدن چارچوبی مفهومی را فراهم می‌سازد. در این مرحله،

^۱ Grounded Theory

^۲ Open Coding

^۳ Axial Coding

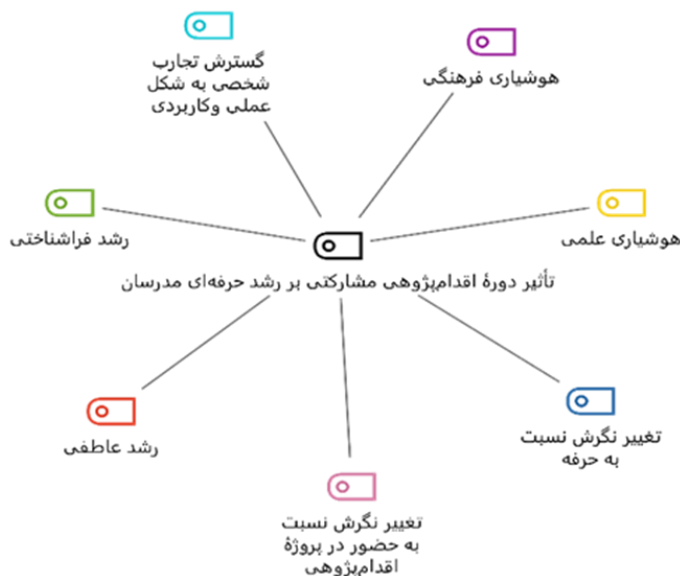
از طریق ارتباط‌های موضوعی، ۷ مفهوم اصلی مشخص شدند: رشد فراشناختی، رشد عاطفی، تغییر نگرش نسبت به حرفه، تغییر نگرش نسبت به حضور در پروژه اقدام‌پژوهی، گسترش تجارب شخصی به صورت عملی و کاربردی، هوشیاری فرهنگی و هوشیاری علمی.

(۳) کدگذاری انتخابی^۱:

کدگذاری انتخابی، فرآیند ادغام و اصلاح نظریه است. در طول ادغام، مقوله‌ها، حول مفهوم مرکزی سازمان-دهی می‌شوند.

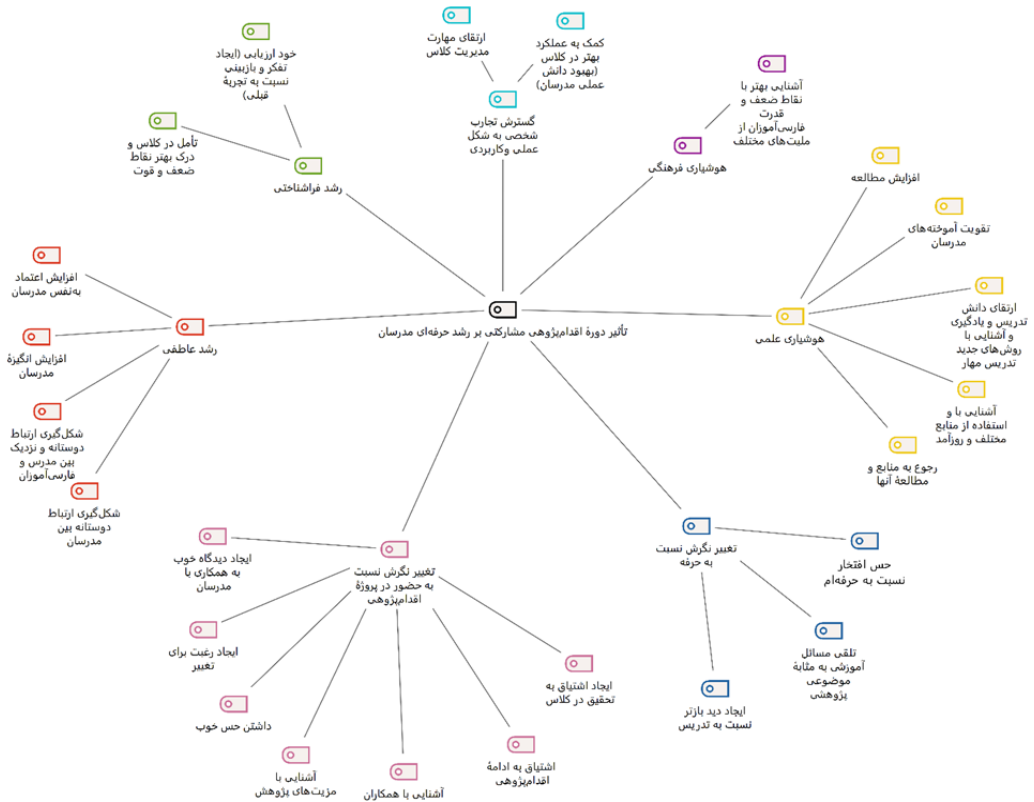
نتایج حاصل از کدگذاری، داده‌های کیفی را در تصویر (۱) می‌بینید. همان‌طور که مشاهده می‌شود؛ اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی، از طریق رشد فراشناختی، رشد عاطفی، تغییر نگرش نسبت به حرفه و حضور در پروژه اقدام‌پژوهی، گسترش تجارب شخصی به صورت عملی و کاربردی، هوشیاری فرهنگی و هوشیاری علمی بر رشد حرفه‌ای معلمان اثر می‌گذارد.

تصویر ۱: رشد حرفه‌ای مدرسان ایرانی آفا از طریق اقدام‌پژوهی مشارکتی



¹ Selective Coding

تصویر ۲: کدهای اصلی همراه با کدهای فرعی



در تصویر (۲)، جزئیات چگونگی اثربخشی اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی، بر رشد حرفه‌ای مدرسان ایرانی آرفا نمایش داده شده است که اینجا به تفصیل به آن می‌پردازیم و نمونه‌هایی از نظرات شرکت‌کنندگان را می‌بینیم.

۵.۱. تغییر نگرش مدرسان نسبت به حرفه

مشارکت‌کنندگان گزارش کردند؛ پس از شرکت در این دوره، دید بازتری نسبت به تدریس پیدا کردند. هویت حرفه‌ای آنان بیشتر شکل گرفت. آنان مسائل آموزشی را به‌مثابه موضوعی آموزشی تلقی کردند. حس افتخار نسبت به حرفه‌شان داشتند. علاقه‌شان نسبت به حرفه‌شان افزایش یافت و بیشتر از قبل، به ارزش شغلی خود توجه داشتند.

معلم ۱۹: پس از شرکت در این دوره، احساس می‌کنم که به لحاظ حرفه‌ای، رشد چشم‌گیری داشته‌ام. نگاهی عمیق‌تر به کلاس‌هایم پیدا کردم و ارزش شغلی را که به آن مشغولم، بیش از پیش احساس می‌کنم. خیلی به معلم بودن خودم افتخار کردم. خوشحال بودم که معلم هستم و عشقم به تدریس زبان، به‌ویژه زبان فارسی بیشتر شد. چون حس کردم کار هنری انجام می‌دهم و یک تخصص ویژه است (مصاحبه).

۵.۲. تغییر نگرش مدرسان نسبت به حضور در دوره اقدام پژوهی

مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ پس از شرکت در این دوره، با پژوهش و اهمیت آن در کلاس بیشتر آشنا شده‌اند و اشتیاق آنان برای پژوهش، افزایش یافته است. معصومی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۱) به گسترش روحیه کاوش‌گرانه معلمان اشاره کردند و معتقدند؛ عملکرد مطلوب معلمان، مستلزم توانایی‌های پژوهش‌گرانه آنان در بررسی رویدادهای آموزشی صورت گرفته، برای پیش‌بینی مستمر برون‌دادهای تدریس است. همه مشارکت‌کنندگان اتفاق نظر داشتند که به این دوره حس خوبی داشتند و علاقه‌مند و مشتاق به ادامه جلسات اقدام‌پژوهی بودند. قبل از برگزاری دوره، تنها دو نفر از مشارکت‌کنندگان، با مفهوم اقدام‌پژوهی آشنا بودند و بقیه بدون شناخت قبلی، در این دوره شرکت کردند. آنان اظهار داشتند؛ پس از برگزاری چند جلسه، مشارکت‌کنندگان با یکدیگر آشنا شده و مشارکتشان رفته‌رفته افزایش یافت. آنان تجاربشان را با یکدیگر به اشتراک گذاشتند، در جهت کمک به درک ساده‌تر مطالب و رفع مشکلات موجود در کلاس‌ها با همدیگر گفت‌وگو کردند و این امر در رشد حرفه‌ای آنان اثرگذار بود. افزون بر این، باعث ایجاد دیدگاه خوب به همکاری با مدرسان، بها دادن به امر مشورت با همکاران و به اشتراک‌گذاری تجارب شد. مشارکت‌کنندگان پس از شرکت در این دوره، ترغیب به ایجاد تغییر شدند.

معلم ۹: یاد گرفتم، چگونه از پژوهش برای به‌دست آوردن ایده‌های ارزشمند درباره تدریس در کلاس‌هایم استفاده کنم (روزنگاشت بازاندیشانه).

پژوهش‌گر: برخی تجارب و بازی‌ها برای مدرسان، جذاب بود و بار اولی بود که درباره آن می‌شنیدند و این برای من لذت‌بخش بود که این جلسات و دوره، برایشان مفید و سودمند بوده است (یادداشت کلاسی).

معلم ۱۰: تجارب دوستان، خوب و شیرین بود و صحبت کردیم و بسیار لذت بردم از دوره‌هایی که داشتیم و من هر هفته منتظر بودم، تا جلسه شروع شود و با شور و اشتیاق زیادی در جلسات شرکت می‌کردم (مصاحبه).

معلم ۵: برای من چیزی فراتر از به اشتراک گذاشتن تجربیات بود. معمولاً قبل از شروع جلسه، با توجه به پرسش‌هایی که مطرح می‌شد، مطالبی را جستجو می‌کردم، روش‌های جدید را یادداشت می‌کردم و در جلسه به آن‌ها اشاره می‌کردم. همین موضوع، باعث پژوهش بیشتر و تمرکز بر آن مهارت می‌شد (روزنگاشت بازاندیشانه).

همان‌طور که دهقان و همکاران (۲۰۱۵) اشاره کرده‌اند، بیشتر معلمان تمایلی برای به اشتراک‌گذاری تجاربشان با همکاران خود ندارند. این پژوهش نشان داد؛ مشارکت در دوره اقدام‌پژوهی مشارکتی، فرصتی را برای مدرسان ایرانی آزا به ارمغان می‌آورد؛ تا بتوانند تجارب خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و با کمک یکدیگر، جهت رفع مشکلات موجود در کلاس و مشکلات آموزشی تلاش کنند. معصومی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعه خود به اهمیت توسعه هم‌افزایی اشاره کردند و معتقدند؛ یکی از عوامل توسعه‌دهنده توانمندی‌های

معلمان، اجتماع‌های یادگیری معلمان است که منجر به ایجاد کنش‌های معنادار و تخصصی‌تر بین آنان در حوزه‌های تدریس و چگونگی اجرای بهینه آن در کلاس می‌شود. مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ با حضور در این دوره، تعامل میان همکاران افزایش یافت. آنان گزارش دادند، علاوه بر تعامل و همکاری در جلسات آنلاین اقدام‌پژوهی، برای حل مسائل آموزشی، با دیگر مدرسان در ارتباط بودند و حتی در کلاس‌های یکدیگر شرکت کردند. این امر در حل مسائل آموزشی، بهبود عملکرد در کلاس و رشد حرفه‌ای آنان اثرگذار بود. این یافته، هم‌سو با یافته‌های (۲۰۱۳) Banegas et al، (۲۰۱۰) Chou، (۲۰۱۸) Thamrin، (۲۰۱۷) Yuan & Burns و شیدایی و همکاران (۲۰۱۷) است که اجرای اقدام‌پژوهی مشارکتی در بهبود عملکرد معلمان، رشد حرفه‌ای آنان و همچنین افزایش مشارکت و تعامل معلمان با همدیگر مؤثر است.

۵.۳. گسترش تجارب شخصی به شکل عملی و کاربردی

مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ پس از شرکت در دوره اقدام‌پژوهی مشارکتی، دانش عملی آنان بهبود پیدا کرد و عملکرد بهتری در کلاس داشتند. مهارت مدیریت کلاسی‌شان ارتقا پیدا کرد، در موقعیت‌های بحرانی در کلاس عملکرد بهتری داشتند و برای مواجهه با مشکلات احتمالی، آمادگی پیدا کردند. توانایی و تلاش آنان در جهت رفع ضعف‌ها افزایش یافت. توجه بیشتری به یادگیری فارسی آموزان داشتند و پیوسته یادگیری آنان را مورد ارزیابی قرار دادند.

معلم ۵: در جلسه مدیریت کلاس، مدرسان به روش‌هایی اشاره داشتند و سعی کرده‌اند، زبان آموزان مشکل‌ساز را به نحوی به کلاس برگردانند. من همیشه از این دست زبان‌آموزان داشته‌ام؛ اما هیچ‌وقت به این صورت برای آن‌ها تلاش نکرده‌ام. شاید به دلیل شلوغ بودن کلاس‌هایم بوده است. در بعضی از موارد، آن‌ها را بعد از چند بار اخطار و اهمیت ندادن آن‌ها، رها کرده‌ام؛ حتی گاهی آن‌ها را در کلاس نادیده گرفته‌ام. این جلسه برای من زنگ خطری بود که روشم را اصلاح کنم (روزنگاشت بازاندیشانه).

معلم ۱۹: شرکت در این دوره، بسیار بسیار در مدیریت کلاسی من اثرگذار بود. تجاربی که در کلاس داشتیم را با هم بحث می‌کردیم و زبان‌آموزانم جلوی چشمم می‌آمدند که کاش اینجا چنین برخوردی می‌کردم یا باید فلان کار را کنم؛ یعنی من دقیقاً به معنای واقعی کلمه، مشکلاتم را در مورد مدیریت کلاسی شناسایی کردم و در راستای بهبودشان قدم برداشتم. واقعاً تأثیر داشت. این را به عین و به جد می‌گویم. این‌که چطور می‌شود با بچه‌های شلوغ یا کسانی که می‌خواهند نظم کلاس را بر هم بزنند، کسانی که قصد تلف کردن زمان کلاس را دارند، کسانی که از انجام فعالیت می‌خواهند شانه خالی کنند؛ این‌که تقلب می‌کنند یا زبان‌آموزان خجالتی برخورد کرد، واقعاً در جهت بهبود و تغییر رویه من در مدیریت کلاس‌هایم، تأثیر بسزایی داشت (مصاحبه).

۵.۴. هوشیاری علمی

یکی دیگر از مفاهیمی که استخراج شد، هوشیاری علمی بود که شامل مفاهیم افزایش مطالعه، رجوع به منابع و مطالعه آن‌ها، تقویت آموخته‌های مدرسان، ارتقای دانش تدریس و یادگیری، آشنایی با روش‌های جدید تدریس مهارت‌ها و آشنایی با و استفاده از منابع مختلف و روزآمد بود.

معلم ۶: این دوره به من کمک کرد که بیش‌تر به اهمیت به‌روز بودن خودم پی ببرم و همیشه در حال مطالعه و جست‌وجوی بهترین و کارآمدترین روش‌های تدریس باشم. همچنین این‌که تنها به منابعی که مرکز در اختیارم قرار داده، اکتفا نکنم و از منابع کاربردی دیگر هم استفاده کنم (مصاحبه).

معلم ۱۱: یاد گرفتم؛ همیشه بر اساس نیاز کلاس و سطح و نیاز زبان‌آموزان، سعی کنم که محتوای آموزشی را به آن‌ها ارائه دهم و بتوانم بر اساس روش‌های نوین و روش‌هایی که در واقع جدید هستند، جست‌جو کنم و یا در منابع مختلف مطالعه کنم و حالا هر آنچه را که می‌خواهم آموزش دهم، به بهترین شکل به زبان‌آموزان ارائه دهم (مصاحبه).

۵.۵. هوشیاری فرهنگی

مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ با شرکت در این دوره، توجهشان به فرهنگ و ملیت فارسی‌آموزان در کلاس افزایش یافته است. درک زبان تنها شامل دانش دستوری، واجی و واژگانی نیست؛ بلکه دانش فرهنگی را نیز در برمی‌گیرد. در همه زبان‌ها، تفاوت‌هایی از نظر نقطه سکوت، لحن صدا، موضوع مناسب مکالمه و حتی کارگفت‌ها (عذرخواهی، شکایت، امتناع و ...) وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت؛ زبان بخشی از فرهنگ و فرهنگ، بخشی از زبان است (Brown، ۱۹۹۴: ۱۶۴). کاربرد زبان مرتبط با ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی است. بنابراین، زبان یک پدیده اجتماعی و فرهنگی قلمداد می‌شود. از آنجایی که هر فرهنگی، هنجارهای فرهنگی خاص خود را برای گفت‌وگو دارد و این هنجارها از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت است؛ می‌تواند منجر به مشکلات ارتباطی در میان افرادی شود که آگاه به تفاوت‌های فرهنگی نیستند. به‌منظور حل مشکلات ارتباطی در کلاس‌های یادگیری زبان و یادگیری مؤثر زبان، ضروری است که فراگیران فرهنگ هدف را بیاموزند و معلمان نیز باید به این امر توجه کافی داشته باشند و دانش فرهنگی خود را ارتقا دهند.

معلم ۱۶: مقایسه برنامه‌ریزی آموزشی در مراکز مختلف، مقایسه منابع آموزشی در مراکز مختلف و توجه به ملیت زبان‌آموزان و مقایسه فرهنگ‌های کشورهای مختلف؛ ازجمله دستاوردهای این دوره بود (روزنگاشت بازاندیشانه).

۵.۶. رشد فراشناختی

مفهوم رشد فراشناختی، شامل چند مفهوم فرعی بود که عبارتند از: خودارزیابی (ایجاد تفکر و بازبینی نسبت به تجربه قبلی)، ایجاد خلاقیت و رشد فکری، ایجاد دیدگاه جدید و خلق روش‌های جدید برای آموزش مهارت‌های مختلف. مدرسان حاضر در دوره بیان کردند؛ با شرکت در این دوره، به ارزیابی عملکرد خود توجه بیشتری داشتند و با تأمل در کلاس به نقاط ضعف و قدرت خود پی بردند. مسئولیت‌پذیرتر شدند، توجه بیشتری به شناسایی و کشف مشکلات فارسی آموزان و مشکلات آموزشی داشتند و در جهت رفع آن‌ها تلاش بیشتری داشتند. روش‌های جدید، برای آموزش مهارت‌های مختلف خلق کردند و تدریس هدفمندتری داشتند.

معلم ۱۹: این پژوهش به من کمک کرد؛ تا بتوانم خلاقیت بیشتری در کلاس‌هایم به کار ببرم و راهبردهای بیشتری برای فرآیند تدریس در زمینه‌های خاص، پیش روی من قرار داد. (روز نگاشت بازاندیشانه)

معلم ۱۲: در خلال انجام این پژوهش، این خود بازبینی، مسئله‌یابی، تلاش برای پیدا کردن راهکار مناسب و حل مسئله، به‌طور ناخودآگاه باعث شد که روی جزء جزء آنچه در کلاس می‌گذرد، دقیق‌تر شوم. اهدافم که از قبل مشخص بود، حالا می‌توانستم گره‌های ذهنی‌ام را هم باز کنم و برای حل مشکلاتی که به چشم می‌دیدم یا حس می‌کردم، تلاش کنم. طبعاً این موارد روی خیلی مسائل تأثیر مثبتی می‌گذارد؛ از جمله مدیریت کلاسی که از کلاس و آنچه در کلاس می‌گذرد، جدا نیست. (روز نگاشت بازاندیشانه).

معلم ۹: درست نمی‌دانم، در نتیجه چه گفتمانی از اعضای گروه، ایده‌ای به ذهنم رسید، برای تصویب طرحی در راستای آموزش که در ذهنم داشتم؛ در نتیجه می‌توانم بگویم بارش فکری هم محصول این جلسات می‌تواند باشد، بالفعل شدن قوه خلاقیت و ایده‌پردازی. (روزنگاشت بازاندیشانه)

در حوزه آموزش و یادگیری، هدف نهایی، یادگیری بهتر دانش‌آموزان با کمک آموزش مؤثر معلمان است. فراشناخت، نقش مهمی در این فرآیند ایفا می‌کند (Perfect & Schwartz، ۲۰۲۰). Hartman (۲۰۰۱) استدلال کرد؛ «آموزش با فراشناخت» روشی برای به حداکثر رساندن اثربخشی آموزشی است. در دهه گذشته، اتفاق نظر فزاینده‌ای وجود داشت؛ مبنی بر این که فراشناخت در یادگیری موفق (McCormick، ۲۰۰۳) و تدریس کارآمد اهمیت دارد (Ben-David and Orion، ۲۰۱۳؛ Fathima et al، ۲۰۱۴). معصومی‌نژاد و همکاران (۱۴۰۱) اظهار داشتند؛ اجرای ایده‌های نوآورانه در تدریس، مستلزم آگاهی معلمان از راهبردهای فراشناختی، به‌عنوان مهارتی است که بتواند به هدایت مؤثر فعالیت‌های آنان کمک کند. مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ شرکت در این دوره، بر رشد فراشناختی آنان اثرگذار بوده است. خودارزیابی (ایجاد تفکر و بازبینی نسبت به تجربه قبلی)، ایجاد خلاقیت و رشد فکری، ایجاد دیدگاه جدید و خلق روش‌های جدید برای آموزش مهارت‌های مختلف، مواردی بودند که مشارکت‌کنندگان گزارش دادند. این یافته، هم‌سو با Bradley-Levine (۲۰۰۹)؛ Yigit et al (۲۰۰۷)، Sakirgil (۲۰۱۴) و Dogan & Kirkgoz (۲۰۲۲) است که معتقدند؛ از طریق اجرای اقدام‌پژوهی، معلمان به ارزیابی و نقد عملکرد آموزشی خود می‌پردازند و به نقاط ضعف و قوت

خود پی می‌برند. Balach et al (۲۰۰۴) نیز اجرای اقدام‌پژوهی را در توسعه توانایی‌های فکری معلمان مؤثر می‌داند.

۵. ۷. رشد عاطفی

مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند؛ اعتماد به نفس و انگیزه آنان افزایش یافت. ارتباط دوستانه و نزدیک بین مدرسان و فارسی‌آموزان و همچنین بین مدرسان شکل گرفت. این یافته‌ها همسو با Bradley-Levine (۲۰۰۹)، Banegas (۲۰۱۳)، Burns & Rochsantiningasih (۲۰۰۶)، Puspitasari et al (۲۰۲۱) و صائب و همکاران (۲۰۲۱) است که اجرای اقدام‌پژوهی، منجر به افزایش اعتماد به نفس و انگیزه معلمان می‌شود. Yigit and Bagssesi (۲۰۱۷). در مطالعه خود به بهبود ارتباط بین معلمان و دانش‌آموزان در نتیجه اجرای اقدام‌پژوهی اشاره کردند.

معلم ۱۹: فارسی‌آموزان با من دوست شدند، ارتباطمان نزدیک‌تر شد. چون سعی کردم، به آن‌ها انگیزه بدهم و آن‌ها را ترغیب به یادگیری کنم. فارسی‌آموزانم گفتند؛ چون معلم خودمان را دوست داریم، عاشق زبان فارسی هم شدیم (پروژه).

معلم ۲: یکی از جالب‌ترین و مهم‌ترین اتفاقاتی که برایم روی داد این‌که در کلاس‌هایم گاهی مشکلاتی پیش می‌آمد؛ مثلاً گاهی اوقات حس می‌کردم، مطالبی را فارسی‌آموزان متوجه نشده‌اند، خسته‌اند یا گوش نمی‌دهند، نگرانم می‌کرد که شاید من معلم ناتوانی هستم. برایم جالب بود، وقتی که یکی از مدرسان به این مورد اشاره کرد و دانستم که یک‌سری از مشکلات، فقط خاص من نیست و در کلاس، سایر همکاران نیز پیش می‌آید یا این‌که اگر فارسی‌آموزی بعضی رفتارها را از خود نشان می‌دهد، در کلاس سایر همکارانم نیز همین رفتارها به چشم می‌خورد. این مسأله، اعتماد به نفسی به من داد و متوجه شدم، این اتفاق نه‌تنها در کلاس من؛ بلکه در کلاس همکارانم نیز وجود دارد و هم این‌که یاد گرفتم، چطور با آن‌ها برخورد کنم و مطالبی که برای تدریس انواع مهارت‌ها یاد گرفتم، راهکارهای متنوعی که برای آموزش وجود دارد؛ این‌که چطور درس را برای فارسی‌آموزان لذت‌بخش‌تر کنیم (مصاحبه).

هوش عاطفی معلم، منجر به ایجاد محیط کلاسی عالی می‌شود که به‌طور مستقیم، با عملکرد معلم و همچنین یادگیری دانش‌آموزان مرتبط است (Labarees, ۲۰۰۰). Gu et al (۲۰۰۷) اظهار داشتند؛ هوش عاطفی، معلمان را قادر می‌سازد تا احساسات خود را کنترل کنند و این کنترل، از طریق هوش عاطفی، وظایف شغلی آنان را از نظر کیفی و کمی ارتقا می‌دهد و درنهایت، منجر به تمرکز معلمان بر نیازهای آموزشی دانش‌آموزانشان می‌شود. معلمی، یکی از پراسترس‌ترین شغل‌ها است؛ زیرا کنترل احساسات معلم، یادگیری، کیفیت تعاملات اجتماعی و موفقیت علمی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Zurita-Ortega, ۲۰۲۰). احساسات مثبت در کلاس، منجر به افزایش انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان و ایجاد محیط یادگیری مؤثرتر شده

است (Bani-Melhem et al, ۲۰۲۰؛ Blaik Hourani et al, ۲۰۲۱). امروزه، دانش‌آموزان سواد اجتماعی، احساسی و فناوریانه بالایی دارند، بنابراین، مربیان آنان نیاز است، پیوسته هوش عاطفی خودشان را در تطبیق با نیازهای دانش‌آموزانشان گسترش دهند (Khasawneh, ۲۰۱۸؛ Aritzeta et al, ۲۰۱۶).

۶. نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان نتیجه‌گیری کرد؛ اجرای دوره‌های اقدام‌پژوهی می‌تواند منجر به رشد حرفه‌ای مدرسان ایرانی آزفا شود. با وجود برنامه‌های سنتی رشد حرفه‌ای معلمان که شامل کارگاه‌های آموزشی کوتاه‌مدت است و در آن معلمان تنها به‌عنوان مصرف‌کننده در نظر گرفته می‌شوند، اقدام‌پژوهی می‌تواند به‌عنوان ابزاری کارآمد و مؤثر در رشد حرفه‌ای، توسط معلمان در موقعیت‌های خاص کلاسشان به‌کار گرفته شود. افزون بر این، با توجه به تعداد محدود مراکز آزفا و همچنین مدرسان آزفا و محدودیت منابع راهنمای تدریس، برگزاری چنین دوره‌هایی، کمک شایانی به معلمان می‌کند؛ به‌ویژه در مراکزی که کلاس‌ها توسط گروهی از مدرسان اداره می‌شود. اگر چنین دوره‌هایی به‌صورت هفتگی و یا ماهانه در مراکز آزفا برگزار شود، در جهت یکپارچه کردن شیوه تدریس و همچنین مدیریت کلاسی بسیار کارآمد خواهد بود.

فهرست منابع:

شاهولی، کامران، مکرمتی، فاطمه، بویری، نادیا، صحرانورد، نازنین. (۱۳۹۵). تأثیر اقدام‌پژوهی بر مهارت‌های یادگیری مداوم در جهت توسعه حرفه‌ای معلمان، هشتمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران، دانشگاه شهید چمران اهواز.

معصومی نژاد، رضا؛ مددلو، قهرمان؛ بابائی، زهرا؛ معصومی نژاد، یاسمن و لامعی، عطیه. (۱۴۰۱). شناسایی چارچوب تدریس پژوهی در راستای بهبود اجرای برنامه‌های درسی در دوره ابتدایی. تدریس پژوهی. شماره چهارم.

Reference:

- Aritzeta A., Balluerka N., Gorostiaga A., Alonso-Arbiol I., Haranburu M., Gartzia L.** (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance. *Eur. J. Educ. Psychol.* 2016;9:1–8. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.11.001. [CrossRef] [Google Scholar]
- Avalos, B. (2011).** Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20 .
- Banegas, D. L.** (2016). Teachers develop CLIL materials in Argentina: A workshop experience. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 9 .(۱)
- Bani-Melhem S., Abukhait R.M., Mohd Shamsudin F.** (2020). Does job stress affect innovative behaviors? Evidence from Dubai five-star hotels. *J. Hum. Resour. Hosp. Tour.* 344–367. doi: 10.1080/15332845.2020.1737769 .
- Bennett, C. K.** (1993). Teacher-researchers: All dressed up and no place to go. *Educational Leadership*, 51(2), 69-70.

- Blaik Hourani R., Litz D., Parkman S.** (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educ. Manag. Adm. Leadersh.* 493–517. doi: 10.1177/1741143220913552.
- Bradley-Levine, J., Smith, J., & Carr, K.** (2009). The Role of Action Research in Empowering Teachers to Change Their Practice. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 3.(۳)
- BROWN, H.D.** (1994). “Principles of Language Learning and Teaching”. The USA: Prentice Hall Regents.
- Burns, A. & Rochsantiningasih, D.** (2006). Conducting action research in Indonesia: Illustrations and implications. *Indonesian Journal of Language Teaching*, 2(1), 21-35.
- Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B.** (2004). Collaboration and Self-Regulation in Teachers Professional Development. *Teaching and Teacher Education*. 20: 435–455
- Casanova, V.** (1989). Research and practice: We can integrate them. *NEA Today*, 7(6), 44-49.
- 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.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H.** (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and teacher education*, 18, 947–967.
- Cochran- Smith, M & Lytle, S. L.** (2001). Beyond Certainty: Taking an Inquiry Stance on Practice. In: Lieberman, A., Miller, L. (Eds.), *Teachers Aught in the Action: Professional Development that Matters*. New York: Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L.** (1996). The right to learn and the advancement of teaching: Research, policy, and practice for democratic education. *Educational Researcher*, 25(6), 5-17.
- Dehghan, F., & Sahragard, R.** (2015). Iranian EFL teachers' views on action research and its application in their classrooms: A case study. *Journal of teacher education and educators*, 4(1), 39-52.
- Desimone, L.M.** (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38 (3), 181–199.
- Diaz-Maggioli, G. H.** (2003). Professional development for language teachers. *Eric Digest*. Retrieved from <http://www.cal.org/resources/digest/0303diaz.html>.
- Dikilitas, K., & Griffiths, C.** (2017). *Developing language teacher autonomy through action research*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Dogan, C., & Kirkgoz, Y.** (2022). Promoting Continuous Professional Development of English Teachers through Action Research. *International Journal of Educational Reform*, 10567879211062224.
- Ganser, T.** (2000). An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers. In: *NASSP Bulletin*, 84 (618), 6- 12.
- Glotthorn, A.** (1995). Teacher development. In Anderson, L. (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 41-46). Pergamon Press, London: England.
- Gu, Q., & Day, C.** (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.

- Hamel, C.** (2003). *L'émergence d'une communauté professionnelle d'apprentissage et son accompagnement en réseau*. M.A. essay, Québec: Université Laval.
- Hartman, H. J.** (Ed.). (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
- Hendricks, C.** (2013). *Improving schools through action research: A reflective practice approach* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Herndon, K.** (1994, April). Facilitating teachers' professional growth through action research. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- 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.
- Khassawneh O.** (2018). Ph.D. Thesis. University of Gloucestershire; Gloucester, England. An Evaluation of the Relationship Between Human Resource Practices and Service Quality: An Empirical Investigation in the Canadian Hotel Industry. [Google Scholar]
- Knight, P.** (2002). A systemic approach to professional development: Learning as practice. *Teaching and teacher education*, 18, 229-241.
- Labaree, D. F.** (2000). On the Nature of Teaching and Teacher Education Difficult Practices that Look Easy. *Journal of teacher education*, 51(3), 228-233.
- 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.
- Levin, M.** (1999). Action research paradigms. In D.J. Greenwood (Ed.), *Action research: From practice to writing in an international action research development program* (pp. 25-37). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lieberman, A.** (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.
- Locke, T., Alcorn, N., & O'Neill, J.** (2013). Ethical issues in collaborative action research. *Educational Action Research*, 21(1), 107-123.
- Masouinejad, R., Madadlou, Gh., Babaei, Z., Masouinejad, Y., & Lamei, A.** (2023). Identifying the Lesson Study Framework in order to Improve the Implementation of Curricula in Elementary School. *Journal of Research in Teaching*. Vol 10. No 4. [In Persian]
- McDonough, K.** (2006). Action research and the professional development of graduate teaching assistants. *The Modern Language Journal*, 6, 33-47.
- Mitchell, S. N., Reilly, R., Bramwell, F. G., Lilly, F., & Solnosky, A.** (2004). Friendship and choosing groupmates: Preferences for teacher-selected vs. student-selected groupings in high school science classes. *Journal of Instructional Psychology*, 31.(1)
- Mitchell, S. N., Reilly, R.C, Logue, M.E.** (2009). Benefits of Collaborative Action Research for the Begginer Teacher. *Teaching and Teacher Education* 25.(۳۴۴-۳۴۹)
- Ogberg, A., & McCutcheon, G.** (1987). Teachers' experiences doing action research. *Peabody Journal of Education*, 64(2), 116-127.
- 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.

- Saeb, F., Nejadansari, D., & Moinzadeh, A.** (2021). The Impact of Action Research on Teacher Professional Development: Perspectives from Iranian EFL Teachers. *Teaching English Language*, 15(2), 265-297.
- Shahvali, K., Makramati, F., Boveiry, N., Sahranavard, N.** (1395). The Impact of Action Research on Continuous Learning Skills for Teacher Professional Development. The Eighth Conference of Iran Philosophy Association of Education and Training, Shahid Chamran University of Ahvaz. [In Persian]
- Smith, K. & Sela, O.** (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28, 293-310 .
- Thamrin, M.** (2018). Collaborative Action Research as a Means of Professional Development for English Teachers in Indonesia (Doctoral dissertation, University of Leeds).
- Triggs, P., & John, P.** (2004). From transaction to transformation: Information and communication technology, Professional development and the formation of communities of practice. *Journal of computer assisted learning*, 20(6), 426-439 .
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J.** (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Walling, B. & Lewis, M.** (2000). Development of Professional Identity among Professional Development School Pre-Service Teachers: Longitudinal and Comparative Analysis. In: *Action Teacher Education*, 22 (2A), 63-72.
- Wong, J and Bautista, A.** (2018). How do teachers define the notion of professional development? The case of primary music teachers, *Professional Development in Education*, 44:4, 539-556, DOI: 10.1080/19415257.2017.1369450 .
- Yigit, C., & Bageci, 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.