

Research Paper

The Relationship between Self-Management Strategies and Dimensions of Professional Development in Primary School Teachers

Mohammad Mehdi Azadi*¹, Mina Akhbari Azad*²

Received: 23/07/2025

Accepted: 02/09/2025

Pp:1-13

Abstract

The continuous professional development of teachers is a fundamental pillar for enhancing the quality of any educational system. While various external factors influencing this development have been studied, the role of internal capabilities, such as self-management, requires deeper investigation. The objective of this study was to investigate the relationship between self-management strategies and the professional development of primary school teachers. This research was a descriptive-correlational study. The statistical population included all male first-grade primary school teachers in District 1 of Shiraz during the 2024-2025 academic year. A sample of 214 teachers was selected through the census method and participated voluntarily. Data were collected using the Self-Management Strategies Questionnaire and the Teacher Professional Development Questionnaire. Data analysis was performed using Pearson correlation and path analysis. The results indicated a significant positive relationship between self-management and teacher professional development ($r=0.45$, $p<0.001$). Furthermore, path analysis confirmed that self-management has a significant direct effect on professional development ($\beta=0.38$, $p<0.001$). The model also showed that self-management accounts for a significant portion of the variance in professional development. The findings underscore the critical role of self-management as a predictor of professional development among teachers. It can be concluded that investing in the enhancement of teachers' self-management skills—such as goal setting, self-monitoring, and constructive thinking—is an effective strategy for promoting continuous learning and improving the quality of the educational system.

Keywords: Self-Management, Professional Development, Teacher Development, Self-Regulation, Primary School Teachers

Citation: Azadi, M., Akhbariazad, M.. (2025). The Relationship between Self-Management Strategies and Dimensions of Professional Development in Primary School Teachers. *Journal of ahsan Education, Vol 2 No 2, Pp1-13*

¹ - M.Sc. in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Shiraz, Iran (Corresponding Author) Email: mahdymahdy78@gmail.com

² - Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Islamic education, Shi.c., Islamic Azad University, Shiraz, Iran Email: minaakhbari@yahoo.com

Extended Abstract

Introduction:

The continuous professional development of teachers is a fundamental pillar for enhancing the quality of any educational system. While various external factors influencing this development have been studied, the role of internal capabilities, such as self-management, requires deeper investigation. Self-management, as the ability to consciously regulate one's behaviors, thoughts, and emotions, can empower teachers to take an active and purposeful role in their professional growth. This study, therefore, aimed to investigate the relationship between self-management strategies and the professional development of primary school teachers in Shiraz, Iran.

Goal:

The goal of the present study is to explain the relationship between self-management strategies and the professional development of primary school teachers. This research also aims to assess the direct predictive effect of self-management on teachers' professional growth activities.

Method:

This research was a descriptive-correlational study. The statistical population included all male first-grade primary school teachers in District 1 of Shiraz during the 2024-2025 academic year. A sample of 214 teachers was selected through the census method and participated voluntarily. Data were collected using the Self-Management Strategies Questionnaire (Walters et al., 1996; adapted by Molahosseini & Barkhordar, 2007) and the Teacher Professional Development Questionnaire (Neva, 2008). Data analysis was performed using Pearson correlation coefficient and path analysis in SPSS-22 and AMOS-22 software.

Findings:

The results indicated a significant positive relationship between self-management and teacher professional development ($r=0.45$, $p<0.001$). Furthermore, path analysis confirmed that self-management has a significant direct effect on professional development ($\beta=0.38$, $p<0.001$). This finding suggests that teachers with higher self-management skills are more likely to engage in activities that foster their professional growth. The model also showed that self-management accounts for a significant portion of the variance in professional development.

Conclusion:

The findings underscore the critical role of self-management as a predictor of professional development among teachers. It can be concluded that investing in the enhancement of teachers' self-management skills—such as goal setting, self-monitoring, and constructive thinking—is an effective strategy for promoting continuous learning and improving the quality of the educational system. Educational policymakers and school administrators should consider implementing training programs focused on these skills to foster a culture of self-directed professional growth.

رابطه‌ی راهبردهای خودمدیریتی با ابعاد توسعه‌ی حرفه‌ای در معلمان ابتدایی

محمد مهدی آزادی^۱ مینا اخباری آزاد^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۱

شماره صفحات: ۱۰

چکیده

مقدمه و هدف: توسعه حرفه‌ای مستمر معلمان، رکنی بنیادین برای ارتقای کیفیت در هر نظام آموزشی است. در حالی که عوامل بیرونی متعددی در این زمینه مطالعه شده‌اند، نقش توانمندی‌های درونی مانند خودمدیریتی نیازمند بررسی عمیق‌تری است. هدف از پژوهش حاضر، تبیین رابطه بین راهبردهای خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی بود.

روش شناسی پژوهش: این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مرد دوره اول ابتدایی ناحیه ۱ شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. با روش سرشماری، ۲۱۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه راهبردهای خودمدیریتی و پرسشنامه توسعه حرفه‌ای معلمان استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر انجام گرفت.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای معلمان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. ($r=0.45$, $p<0.001$) همچنین تحلیل مسیر تأیید کرد که خودمدیریتی دارای اثر مستقیم و معناداری بر توسعه حرفه‌ای است. ($B=0.38$, $p<0.001$) همچنین مدل نشان داد که خودمدیریتی بخش قابل توجهی از واریانس توسعه حرفه‌ای را تبیین می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش بر نقش کلیدی خودمدیریتی به عنوان یک پیش‌بین برای توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید دارد. می‌توان نتیجه گرفت که سرمایه‌گذاری بر تقویت مهارت‌های خودمدیریتی معلمان، از جمله هدف‌گذاری، خودنظارتی و تفکر سازنده، راهبردی مؤثر برای ترویج یادگیری مستمر و ارتقای کیفیت نظام آموزشی است.

واژه‌های کلیدی: خودمدیریتی، توسعه حرفه‌ای، رشد معلمان، خودتنظیمی، معلمان ابتدایی.

استناد: آزادی، محمد مهدی،، اخباری آزاد، مینا. (۱۴۰۴). رابطه‌ی راهبردهای خودمدیریتی با ابعاد توسعه‌ی حرفه‌ای در معلمان ابتدایی. فصلنامه نواندیشی در آموزش و یادگیری، دوره ۲ شماره ۳، شماره صفحات ۱-۱۳

۱ - کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران پست الکترونیکی:

mahdymahdy78@gmail.com

۲ - استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران (نویسنده مسئول)

پست الکترونیکی: minaakhbari@yahoo.com

مقدمه

در قلب هر جامعه پویا و رو به رشد، یک نظام آموزشی کارآمد و تحول‌آفرین قرار دارد و در کانون این نظام، «معلم» به عنوان معمار اصلی اندیشه و شخصیت نسل آینده، نقشی بی‌بدیل ایفا می‌کند. عصر حاضر، که به درستی عصر دانش، فناوری و تغییرات شتابان نام گرفته است، هويت و کارکرد حرفه معلمی را به شکلی بنیادین دگرگون ساخته است. دیگر نمی‌توان معلم را صرفاً یک انتقال‌دهنده اطلاعات یا مجری یک برنامه درسی از پیش تعیین‌شده دانست؛ بلکه او امروز یک تسهیل‌گر یادگیری، یک راهنمای مسیر رشد فردی، یک پژوهشگر کنشگر در کلاس درس و یک الگوی فکری و اخلاقی برای دانش‌آموزان است. این تحول در نقش، مستلزم آن است که خود معلم، یک یادگیرنده مادام‌العمر باشد و به فرایندی مستمر، هدفمند و خودآگاهانه از رشد و بالندگی، موسوم به «توسعه حرفه‌ای»، متعهد باشد.

توسعه حرفه‌ای، چتری مفهومی است که مجموعه‌ای وسیع از فعالیت‌های رسمی و غیررسمی را در بر می‌گیرد؛ از دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی گرفته تا مشارکت فعال در جوامع یادگیری حرفه‌ای، مطالعه و پژوهش فردی، و مهم‌تر از همه، اقدام‌پژوهی و بازاندیشی مداوم در عمل (میرک) (Mirke, 2019). هدف غایی این فرایند، تنها به‌روزرسانی دانش موضوعی یا کسب یک مهارت پداگوژیک جدید نیست، بلکه ارتقای کل‌نگر کیفیت عملکرد معلم است تا در نهایت به بهبود پایدار و معنادار در یادگیری دانش‌آموزان منجر شود. این مهم، به ویژه در سال‌های ابتدایی خدمت، اهمیتی حیاتی دارد، چرا که کیفیت تجارب یک معلم تازه‌کار، نگرش و مسیر شغلی او را برای همیشه شکل می‌دهد. با وجود اجماع جهانی بر اهمیت توسعه حرفه‌ای، مدل‌های سنتی و رایج آن در بسیاری از نظام‌های آموزشی، از جمله ایران، با چالش‌های جدی و بنیادین روبرو هستند. این مدل‌ها که عمدتاً به صورت متمرکز، از بالا به پایین و در قالب رویدادهای کوتاه‌مدت و پراکنده اجرا می‌شوند، اغلب در ایجاد تغییری عمیق و پایدار در عملکردهای کلاسی معلمان ناکام می‌مانند (ون وین) (Van Veen, 2012). مشکل اصلی این رویکردها، منفعل در نظر گرفتن معلم به عنوان یک «دریافت‌کننده» صرف دانش است، در حالی که محتوای ارائه شده نیز غالباً با مسائل، نیازها و بافت واقعی و روزمره کلاس درس او ارتباطی ارگانیک ندارد (ماکوویک) (Makovec, 2018).

این گسست میان تئوری و عمل، به ویژه برای معلمان مبتدی، به پدیده‌ای دردناک موسوم به «شوک واقعیت»^۱ منجر می‌شود (کورکوران) (Corcoran, 1981). معلم جوان که با آرمان‌هایی از یک حرفه خلاق، پویا و خودمختار وارد مدرسه می‌شود، ناگهان خود را با واقعیت‌های سختی چون کلاس‌های پرجمعیت، دانش‌آموزان بی‌انگیزه یا مخمل، حجم بالای کاغذبازی‌های اداری و فشار بی‌امان برنامه درسی مواجه می‌بیند. این شوک گذار می‌تواند چنان فلج‌کننده باشد که معلم نتواند حتی مهارت‌هایی را که در دوران تربیت معلم آموخته است، به درستی در کلاس درس خود به کار گیرد. او احساس می‌کند «به اعماق زمین پرتاب شده است» و برای بقا، به جای تمرکز بر کیفیت عمیق آموزش، صرفاً برای ارائه حجم معینی از برنامه درسی تلاش می‌کند. در چنین شرایطی، حمایت و همکاری معلمان باتجربه و ایجاد یک «جامعه یادگیرنده» در مدرسه، نقشی حیاتی در عبور موفقیت‌آمیز از این بحران ایفا می‌کند (دی و سامونز) (Day & Sammons, 2016).

بحران مدل‌های سنتی توسعه حرفه‌ای، با ظهور فناوری‌های دیجیتال و گسترش آموزش آنلاین، ابعاد تازه‌ای به خود گرفته است. این فضای جدید، اگرچه فرصت‌های بی‌نظیری از نظر دسترسی، انعطاف‌پذیری و همکاری از راه دور فراهم می‌کند، اما در عین حال، نیازمند ظرفیت‌ها و مهارت‌های جدیدی از سوی معلمان است (لای) (Lay, 2020). دیگر نمی‌توان تنها به برنامه‌های بیرونی متکی بود؛ معلم امروز باید بتواند در میان حجم عظیمی از اطلاعات، به شکلی هوشمندانه به جستجو، انتخاب و ارزیابی منابع پردازد و فرایند یادگیری خود را مستقلاً هدایت کند. این تحولات، اهمیت گذار از مدل‌های بیرونی و تجویزی به سمت توانمندسازی درونی و تقویت ظرفیت‌های روان‌شناختی معلمان را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

در این نقطه است که سازه روان‌شناختی «خودمدیریتی»^۲ به عنوان حلقه مفقوده و یک عامل کلیدی برای اثربخشی توسعه حرفه‌ای در قرن بیست و یکم، وارد میدان می‌شود (دی ووس و سون) (De Vos & Soens, 2008). خودمدیریتی، که ریشه در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (Bandura, 1997) و نظریه یادگیری خودتنظیمی زیمرمن (Zimmerman, 2000) دارد، یک فرایند فعال، آگاهانه و هدفمند است که

¹ Reality Shock

² Self-Management

طی آن، فرد کنترل و مسئولیت رفتارها، افکار و هیجانات خود را در راستای دستیابی به اهداف مشخص بر عهده می‌گیرد (اسروری و تجالا) (Asrori & Tjalla, 2018). این مفهوم، فراتر از مدیریت زمان، شامل مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری است:

- راهبردهای رفتاری: مانند تعیین اهداف مشخص و قابل اندازه‌گیری برای رشد حرفه‌ای، خودنظارتی مستمر بر عملکرد تدریس، و خودارزیابی صادقانه برای شناسایی نقاط قوت و ضعف.
- راهبردهای پاداش طبیعی: یعنی یافتن جنبه‌های ذاتی لذت‌بخش و معنادار در فرایند تدریس و یادگیری، به گونه‌ای که خود کار به منبع انگیزش تبدیل شود.
- راهبردهای الگوی فکری سازنده: شامل مدیریت گفتگوی درونی، به چالش کشیدن باورهای ناکارآمد و محدودکننده (مانند "من نمی‌توانم این روش جدید را یاد بگیرم") و تمرکز بر فرصت‌ها به جای تهدیدها.

معلمی که از مهارت‌های خودمدیریتی بالایی برخوردار است، عاملیت^۱ و کنترل بیشتری بر سرنوشت حرفه‌ای خود دارد. او منتظر ابلاغیه‌های اداری نمی‌ماند؛ بلکه خود فعالانه نیازهای یادگیری‌اش را تشخیص می‌دهد، به دنبال منابع معتبر می‌گردد، اهداف روشنی برای رشد خود تعیین می‌کند، و در مواجهه با شکست‌ها و چالش‌ها، استقامت و تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهد. این معلم، به جای آنکه محصول منفعل شرایط باشد، یک عامل فعال و تأثیرگذار بر شرایط خویش است و مسئولیت رشد خود را می‌پذیرد. این احساس مالکیت بر فرایند توسعه، خود به انگیزه‌ای قدرتمند برای یادگیری مستمر تبدیل می‌شود.

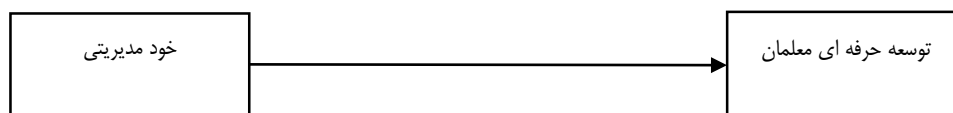
با وجود اهمیت نظری انکارناپذیر خودمدیریتی، شکاف قابل توجهی میان تئوری و پژوهش‌های تجربی، به‌ویژه در حوزه آموزش و پرورش، به چشم می‌خورد. ادبیات پژوهشی، اغلب بر نقش خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان متمرکز بوده و به شکلی شگفت‌آور، از بررسی نظام‌مند این سازه حیاتی در معلمان و ارتباط آن با توسعه حرفه‌ای ایشان غفلت کرده است.

این شکاف پژوهشی در بافت آموزشی ایران، با توجه به چالش‌های منحصر به فردی چون حجم بالای وظایف، فشارهای روانی و دغدغه‌های معیشتی که می‌تواند انرژی و انگیزه معلمان را برای پرداختن به رشد حرفه‌ای تحلیل ببرد، اهمیتی مضاعف می‌یابد. در چنین شرایطی، توانمندسازی معلمان با مهارت‌های درونی مانند خودمدیریتی، نه یک انتخاب لوکس، بلکه یک ضرورت استراتژیک برای حفظ کیفیت، پویایی و تاب‌آوری نظام آموزشی است. معلمی که بتواند خود را مدیریت کند، بهتر می‌تواند با استرس‌های شغلی مقابله کرده و با وجود تمام موانع، مسیر رشد خود را به شکلی مستقل و مؤثر دنبال نماید.

بنابراین، این پژوهش با هدف پر کردن این شکاف تحقیقاتی شکل گرفته است. مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که آیا راهبردهای خودمدیریتی، به عنوان یک متغیر روان‌شناختی بنیادین، می‌تواند به صورت مستقیم و معنادار، میزان مشارکت و موفقیت معلمان را در فعالیت‌ها و ابعاد مختلف توسعه حرفه‌ای پیش‌بینی کند؟ به عبارت دیگر، آیا معلمانی که در مدیریت خود توانمندتر هستند، در مسیر رشد و بالندگی حرفه‌ای خود نیز موفق‌تر عمل می‌کنند؟ پاسخ علمی و مبتنی بر شواهد به این پرسش، می‌تواند مبنایی محکم برای بازنگری در سیاست‌های توسعه حرفه‌ای و طراحی برنامه‌های توانمندسازی نوین و معلم-محور در نظام آموزش و پرورش کشور فراهم آورد.

فرضیه‌ها:

- خودمدیریتی بر توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان در مدارس پسرانه دوره‌ی اول ابتدایی ناحیه ۱ شهرستان شیراز اثر مستقیم و معناداری دارد.
- در نمودار زیر مدل مفهومی پژوهش ارائه شده که در آن به خوبی رابطه‌ی بین متغیرها تبیین شده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی

¹ Agency

مبانی نظری

پژوهش حاضر بر دو ستون مفهومی اصلی استوار است: «توسعه حرفه‌ای» به عنوان متغیر ملاک و «خودمدیریتی» به عنوان متغیر پیش‌بین. در این بخش، به تشریح چارچوب‌های نظری کلیدی هر یک از این سازه‌ها پرداخته می‌شود.

چارچوب نظری توسعه حرفه‌ای

توسعه حرفه‌ای معلمان، به فرایندها و فعالیت‌هایی اطلاق می‌شود که برای ارتقای دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای مربیان طراحی شده‌اند تا آن‌ها بتوانند به نوبه خود، یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند (برانداو، 2024). پژوهش‌های نوین، مدل‌های سنتی و رویدادمحور توسعه حرفه‌ای را به چالش کشیده و بر اثربخشی مدل‌های فرایندمحور، مستمر و مبتنی بر عمل تأکید می‌کنند. بر اساس یک چارچوب نظری جامع و به‌روز، توسعه حرفه‌ای مؤثر باید چهار هدف کلیدی را دنبال کند: ۱) ایجاد بینش جدید در معلم نسبت به فرایندهای تدریس و یادگیری، ۲) ایجاد انگیزه برای تغییر و به‌کارگیری آن بینش‌ها، ۳) توسعه تکنیک‌های عملی برای پیاده‌سازی تغییرات در کلاس درس، و ۴) کمک به جاسازی و نهادینه کردن این تکنیک‌ها در عملکرد روزمره معلم.

برای دستیابی به این اهداف، مکانیسم‌های علی مشخصی شناسایی شده‌اند. برای مثال، مدیریت بار شناختی معلمان و بازیابی مداوم مطالب به ایجاد بینش عمیق‌تر کمک می‌کند. از سوی دیگر، انگیزه از طریق تعیین اهداف صریح، ارائه شواهد معتبر از پژوهش‌ها و تقویت مثبت رفتارها افزایش می‌یابد. در نهایت، توسعه تکنیک‌های عملی نیازمند مکانیسم‌هایی چون مدل‌سازی رفتار توسط مربیان، ارائه بازخورد مشخص و فراهم آوردن فرصت‌های متعدد برای تمرین است. این چارچوب نظری نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای یک فرایند پیچیده و چندبعدی است که موفقیت آن به طراحی هوشمندانه و فعال‌سازی ظرفیت‌های درونی خود معلم وابسته است (سیمز، 2025).

چارچوب نظری خودمدیریتی

مفهوم خودمدیریتی در بستر تحولات دنیای کار معنای عمیق‌تری می‌یابد. گذار از مدل‌های شغلی سنتی و ایستا به سمت «مشاغل متغیر»^۱ که در آن مسیر شغلی توسط خود فرد و ارزش‌هایش هدایت می‌شود و نه سازمان، اهمیت مدیریت فعالانه مسیر شغلی توسط فرد را دوچندان کرده است (هال، 1994). در این پارادایم جدید، کارکنان، از جمله معلمان، باید برای حفظ مزیت رقابتی و رشد مداوم، خود مسئولیت توسعه شایستگی‌هایشان را بر عهده بگیرند.

مبانی نظری خودمدیریتی عمیقاً در دو نظریه ریشه دارد. نخست، نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، که بر عاملیت انسانی^۲ تأکید دارد؛ این دیدگاه بیان می‌کند که انسان‌ها صرفاً محصول محیط خود نیستند، بلکه به صورت فعال در شکل‌دهی به سرنوشت خود نقش دارند. خودمدیریتی تجلی عملی همین عاملیت است. دوم، نظریه تنظیم عمل^۳ است که افراد را به عنوان عاملان فعالی در نظر می‌گیرد که به صورت آگاهانه اهدافی را تعیین می‌کنند، برای رسیدن به آن برنامه‌ریزی می‌کنند، برنامه‌ها را از طریق رفتارها اجرا کرده، بر نتایج نظارت می‌کنند و از بازخوردها برای اصلاح و تنظیم اقدامات بعدی خود بهره می‌گیرند (زاکر و فرس، 2018). از این منظر، معلم خودمدیر، به طور مداوم در حال طی کردن یک چرخه هدف‌گذاری، اجرا، نظارت و بازنگری در مسیر رشد حرفه‌ای خویش است و این دقیقاً همان فرایندی است که اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را تضمین می‌کند.

روش شناسی پژوهش

این بخش به تشریح دقیق طرح پژوهش، جامعه آماری و فرایند نمونه‌گیری، ابزارهای مورد استفاده برای گردآوری داده‌ها و در نهایت، روش‌های آماری به کار رفته برای تجزیه و تحلیل داده‌ها می‌پردازد.

طرح و ماهیت پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد. هدف تحقیقات کاربردی، حل یک مسئله واقعی و پاسخ به یک نیاز عملی در یک زمینه مشخص است. در این مطالعه نیز، هدف نهایی، ارائه شواهد علمی برای بهبود فرایندهای توسعه حرفه‌ای معلمان از

¹ Protean Careers

² Human Agency

³ Action Regulation Theory

طریق تمرکز بر ظرفیت‌های درونی مانند خودمدیریتی است؛ نتایجی که می‌تواند به صورت مستقیم توسط سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس و خود معلمان به کار گرفته شود.

از منظر روش اجرا، این مطالعه از طرح توصیفی-همبستگی بهره می‌برد. این طرح دو جنبه اساسی دارد:

- جنبه توصیفی: در این بخش، پژوهش به دنبال ترسیم تصویری دقیق و منظم از وضعیت موجود متغیرهای خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای در میان جامعه آماری مورد مطالعه است. به عبارت دیگر، هدف این است که مشخص شود معلمان تا چه اندازه از راهبردهای خودمدیریتی استفاده می‌کنند و وضعیت توسعه حرفه‌ای آنان در ابعاد مختلف چگونه است.

- جنبه همبستگی: در این بخش، هدف، تعیین وجود، جهت و شدت رابطه بین متغیرها در شرایط طبیعی و بدون هرگونه دستکاری یا مداخله از سوی پژوهشگر است. این پژوهش به طور مشخص، رابطه بین خودمدیریتی (متغیر پیش‌بین) و توسعه حرفه‌ای (متغیر ملاک) را مورد واکاوی قرار می‌دهد. لازم به ذکر است که طرح همبستگی قادر به استنتاج روابط علی و معلولی قطعی نیست، اما می‌تواند پیش‌بینی‌های قدرتمندی از یک متغیر بر اساس متغیر دیگر ارائه دهد.

برای تحلیل نهایی و آزمون فرضیه، از تکنیک آماری پیشرفته مدل‌یابی معادلات ساختاری^۱، به طور مشخص تحلیل مسیر^۲، استفاده شد. انتخاب این روش به دلیل توانایی آن در آزمون یک مدل نظری کامل، بررسی همزمان روابط متعدد و برآورد ضرایب مسیر برای تعیین قدرت اثرگذاری متغیر پیش‌بین بر متغیر ملاک است.

جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و فرایند گردآوری داده‌ها

جامعه آماری این پژوهش را کلیه معلمان مرد شاغل در مدارس دولتی دوره اول ابتدایی (پایه‌های اول تا سوم) در ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهر شیراز تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به خدمت بودند. بر اساس آمار دریافتی از اداره آموزش و پرورش، حجم این جامعه ۲۴۹ نفر بود.

با توجه به محدود بودن و در دسترس بودن کل اعضای جامعه آماری، از روش نمونه‌گیری سرشماری^۳ استفاده گردید. مزیت اصلی این روش نسبت به روش‌های نمونه‌گیری احتمالی، حذف کامل خطای نمونه‌گیری و افزایش اعتبار بیرونی نتایج برای کل جامعه هدف است؛ به این معنا که یافته‌ها با اطمینان بالا قابل تعمیم به تمامی معلمان مرد دوره اول ابتدایی ناحیه ۱ شیراز می‌باشند.

فرایند گردآوری داده‌ها طی چند مرحله دقیق و منظم صورت گرفت:

۱. اخذ مجوزهای رسمی: در ابتدا، هماهنگی‌های لازم با مسئولان اداره آموزش و پرورش ناحیه ۱ شیراز انجام و مجوزهای ضروری برای اجرای پژوهش دریافت شد.

۲. طراحی پرسشنامه آنلاین: مجموعه پرسشنامه‌های تحقیق در قالب یک پکیج واحد از طریق سامانه نظرسنجی آنلاین «پرس‌لاین» طراحی گردید تا فرایند پاسخ‌دهی برای معلمان تسهیل شود.

۳. اطلاع‌رسانی و جلب مشارکت: از طریق اتوماسیون اداری و تماس با مدیران مدارس، اهداف پژوهش به اطلاع معلمان رسانده شد. در این مرحله، بر ماهیت داوطلبانه بودن مشارکت، محرمانگی کامل اطلاعات و اهمیت علمی پژوهش تأکید گردید.

۴. توزیع و جمع‌آوری: لینک پرسشنامه برای تمامی ۲۴۹ معلم عضو جامعه آماری ارسال شد. در نهایت، پس از حذف پرسشنامه‌های ناقص و داده‌های پرت شناسایی شده (۱۶ مورد)، تعداد ۲۱۴ پرسشنامه تکمیل شده و معتبر به عنوان نمونه نهایی برای تحلیل آماری در نظر گرفته شد.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

برای سنجش متغیرهای پژوهش، از دو پرسشنامه استاندارد با روایی و پایایی تأیید شده استفاده شد:

۱. پرسشنامه راهبردهای خودمدیریتی: این پرسشنامه که توسط والتز (Walters, 1996) طراحی شده و روایی و پایایی آن در جامعه ایرانی توسط ملاحسینی و برخوردار (۲۰۰۷) به خوبی سنجیده شده است، ابزار اصلی سنجش متغیر پیش‌بین بود. این پرسشنامه شامل ۱۸

¹ Structural Equation Modeling

² Path Analysis

³ Census

گویه است که پاسخ‌دهنده نظر خود را بر روی یک طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) مشخص می‌کند. ابزار مذکور سه زیرمقیاس اصلی خودمدیریتی را می‌سنجد: «راهبرد رفتاری» (مانند برنامه‌ریزی و خودنظارتی)، «راهبرد پاداش طبیعی» (یافتن جذابیت در کار) و «راهبرد الگوی فکری سازنده» (مانند گفتگوی درونی مثبت). پایایی این ابزار در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰,۸۳، محاسبه گردید که پایایی بسیار خوبی محسوب می‌شود.

۲. پرسشنامه توسعه حرفه‌ای معلمان: برای سنجش متغیر ملاک، از پرسشنامه جامع و معتبر نوا (Neva, 2008) استفاده شد. این ابزار با ۳۰ گویه و طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت، شش بعد کلیدی توسعه حرفه‌ای را پوشش می‌دهد: آموزش (نیازسنجی و شرکت در دوره‌ها)، کار تیمی (همکاری و اشتراک تجارب)، مهارت سازمانی (مانند مدیریت زمان و استرس)، توسعه مسیر شغلی (استقلال و پذیرش مسئولیت)، توسعه روابط بین‌فردی (مانند استفاده از مربی‌گری) و ارتباطات (تبادل اطلاعات در سازمان). ضریب پایایی این ابزار در پژوهش حاضر از طریق آلفای کرونباخ ۰,۸۱، به دست آمد که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد بالای آن برای اهداف تحقیق است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از گردآوری و ورود داده‌ها به نرم‌افزار، فرایند تحلیل در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-22 و AMOS-22 انجام گرفت.

- آمار توصیفی: در این سطح، از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مانند میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه برای توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه و وضعیت کلی متغیرهای پژوهش استفاده شد.
- آمار استنباطی: این بخش شامل دو مرحله اصلی بود:

۱. بررسی پیش‌فرض‌های آماری: پیش از تحلیل مدل، به منظور اطمینان از صحت و اعتبار نتایج، پیش‌فرض‌های کلیدی تحلیل‌های چندمتغیره به دقت بررسی شد. این موارد شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها (با آزمون کلموگروف-اسمیرنوف)، عدم وجود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین (با شاخص‌های VIF و Tolerance) و خطی بودن رابطه بین متغیرها بود.

۲. آزمون فرضیه: برای آزمون فرضیه اصلی پژوهش، ابتدا ماتریس همبستگی متغیرها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد تا رابطه اولیه بین آن‌ها سنجیده شود. سپس، برای آزمون مدل علی و تعیین قدرت اثر مستقیم خودمدیریتی بر توسعه حرفه‌ای، از تحلیل مسیر در نرم‌افزار AMOS استفاده گردید. برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها از طریق شاخص‌های نیکویی برازش متعددی نظیر کای دو بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، شاخص توکر-لویس (TLI) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ارزیابی شد.

یافته‌ها

در این بخش، نتایج به‌دست‌آمده از تجزیه و تحلیل آماری داده‌های پژوهش به صورت جامع و در دو بخش اصلی و مجزا ارائه می‌گردد. بخش نخست به تحلیل‌های توصیفی اختصاص دارد که در آن، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه و وضعیت کلی متغیرهای اصلی پژوهش به تفصیل تشریح می‌شود. این بخش به منظور ارائه یک تصویر دقیق از جامعه مورد مطالعه و درک اولیه از توزیع داده‌ها طراحی شده است. بخش دوم به تحلیل‌های استنباطی می‌پردازد که هسته اصلی این فصل را تشکیل می‌دهد. در این بخش، ابتدا نتایج حاصل از بررسی پیش‌فرض‌های آماری به منظور تأیید اعتبار تحلیل‌های بعدی گزارش می‌گردد. سپس، یافته‌های مربوط به آزمون فرضیه اصلی پژوهش با استفاده از روش‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر به صورت دقیق و با تفاسیر کامل ارائه خواهد شد تا رابطه بین متغیرهای خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای به شکلی عمیق مورد واکاوی قرار گیرد.

یافته‌های توصیفی :

تحلیل‌های توصیفی به منظور خلاصه‌سازی، طبقه‌بندی و درک ویژگی‌های بنیادین داده‌های گردآوری‌شده انجام شد. این تحلیل‌ها شامل بررسی مشخصات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان و همچنین توصیف آماری متغیرهای کلیدی پژوهش است.

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه

نمونه‌نهایی این پژوهش شامل ۲۱۴ نفر از معلمان مرد شاغل در مدارس ابتدایی دوره اول ناحیه ۱ شیراز بود. تحلیل داده‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که میانگین سنی این معلمان ۴۱،۰۷ سال با انحراف استاندارد ۷،۴۷ می‌باشد. همچنین، میانگین سابقه خدمت آنان در آموزش و پرورش ۱۲،۷۵ سال با انحراف استاندارد ۵،۳۳ بود. این آمار نشان می‌دهد که جامعه مورد مطالعه عمدتاً از معلمان باتجربه و در میانه مسیر شغلی خود تشکیل شده است. این سطح از تجربه حرفه‌ای، به پاسخ‌های آنان در مورد متغیرهایی چون توسعه حرفه‌ای و خودمدیریتی، عمق و اعتبار بیشتری می‌بخشد، زیرا این پاسخ‌ها مبتنی بر سال‌ها تجربه عملی و بازناندیشی در محیط واقعی کلاس درس است.

توصیف آماری متغیرهای اصلی پژوهش

به منظور درک وضعیت کلی متغیرهای خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای در میان نمونه مورد مطالعه، شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف استاندارد، دامنه نمرات، چولگی و کشیدگی برای هر متغیر و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن محاسبه گردید که نتایج کامل آن در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و مؤلفه‌های آن‌ها (N=214)

خودمدیریتی (کل)	۷۴/۱۸	۶/۹۰	۴۸	۹۰	۱/۲۵	۰/۴۷
-راهبرد رفتاری	۲۴/۵۲	۲/۸۰	۱۶	۳۰	۰/۲۸	-۰/۱۹
-راهبرد پاداش طبیعی	۱۶/۵۹	۱/۹۱	۸	۲۰	۱/۶۰	-۰/۶۸
-راهبرد الگوی فکری سازنده	۳۳/۰۴	۳/۶۵	۲۲	۴۰	۰/۱۷	-۰/۲۶
توسعه حرفه‌ای (کل)	۱۱۵/۷۰	۱۹/۹۸	۵۸	۱۵۰	-۰/۰۲	-۰/۳۷
-آموزش	۱۸/۰۹	۴/۸۸	۵	۲۵	-۰/۶۰	-۰/۴۳
-کار تیمی	۲۰/۲۸	۳/۷۸	۵	۲۵	۱/۱۷	-۰/۹۹
-مهارت سازمانی	۲۳/۲۲	۴/۵۳	۹	۳۰	۰/۹۳	-۰/۸۴

بررسی دقیق جدول ۱، اطلاعات ارزشمندی را در مورد وضعیت متغیرها آشکار می‌سازد. میانگین نمره کل خودمدیریتی (۷۴،۱۸) از حداکثر نمره (۹۰) به طور قابل ملاحظه‌ای بالاتر از نقطه میانی نظری مقیاس (۵۴) قرار دارد. این یافته حاکی از آن است که معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، به طور کلی، سطح بالایی از توانایی مدیریت و کنترل بر رفتارها، افکار و هیجانات خود را در محیط کار گزارش کرده‌اند. تحلیل مؤلفه‌های آن نشان می‌دهد که «راهبرد الگوی فکری سازنده» (با میانگین ۳۳،۰۴ از ۴۰) از وضعیت مطلوب‌تری برخوردار است که بیانگر

توانایی بالای معلمان در استفاده از گفتگوی درونی مثبت و بازسازی شناختی چالش‌هاست. پس از آن، «راهبرد رفتاری» (با میانگین ۲۴,۵۲ از ۳۰) قرار دارد که نشان‌دهنده مهارت خوب آنان در برنامه‌ریزی، هدف‌گذاری و خودنظارتی است.

در مورد متغیر توسعه حرفه‌ای نیز، میانگین نمره کل (۱۱۵,۷۰ از حداکثر نمره ۱۵۰) بیانگر نگرش مثبت و مشارکت بالای معلمان در فعالیت‌های مرتبط با رشد و بالندگی شغلی است. تحلیل ابعاد شش‌گانه آن نشان می‌دهد که بعد «مهارت سازمانی» (با میانگین ۲۳,۲۲ از ۳۰) بالاترین نمره را کسب کرده که نشان‌دهنده توانمندی خوب معلمان در زمینه‌هایی چون مدیریت زمان و استرس است. پس از آن، ابعاد «کار تیمی» (با میانگین ۲۰,۲۸ از ۲۵) و «توسعه مسیر شغلی» قرار دارند که بر اهمیت همکاری بین فردی و داشتن استقلال و برنامه شغلی در میان این گروه از معلمان تأکید دارد.

از منظر آماری، مقادیر چولگی و کشیدگی برای تمامی متغیرها در بازه قابل قبول (بین +۲ و -۲) قرار دارد. این موضوع نشان می‌دهد که توزیع نمرات هر یک از متغیرها به منحنی نرمال نزدیک است و این پیش‌فرض مهم برای استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک، برقرار می‌باشد.

یافته‌های استنباطی:

در این بخش، ابتدا نتایج بررسی پیش‌فرض‌های آماری لازم برای تحلیل‌های استنباطی ارائه شده و سپس، فرضیه اصلی پژوهش از طریق تحلیل‌های همبستگی و تحلیل مسیر مورد آزمون و تفسیر عمیق قرار می‌گیرد.

بررسی پیش‌فرض‌های آماری

قبل از انجام تحلیل‌های استنباطی اصلی، مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌های آماری به دقت مورد بررسی قرار گرفت تا از صحت، اعتبار و پایایی نتایج اطمینان کامل حاصل شود:

- **نرمال بودن توزیع داده‌ها:** این پیش‌فرض که یکی از پایه‌های اصلی آزمون‌های پارامتریک محسوب می‌شود، با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و همچنین بررسی شاخص‌های چولگی و کشیدگی ارزیابی شد. نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای هیچ‌یک از متغیرهای اصلی پژوهش در سطح ۰,۰۵ معنادار نبود. ($p > 0.05$) این امر، همراه با قرار داشتن شاخص‌های چولگی و کشیدگی در بازه استاندارد، تأیید می‌کند که توزیع داده‌ها به طور قابل قبولی از یک منحنی نرمال پیروی می‌کند و استفاده از تحلیل‌های پارامتریک مجاز است.
- **خطی بودن رابطه:** از آنجا که تحلیل‌های همبستگی و رگرسیون بر فرض وجود رابطه خطی بین متغیرها استوارند، این موضوع از طریق بررسی نمودارهای پراکندگی و آزمون‌های مربوطه سنجیده شد. نتایج نشان داد که یک روند خطی واضح و معنادار بین خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای وجود دارد که این پیش‌فرض را نیز تأیید می‌کند.
- **عدم وجود هم‌خطی چندگانه:** به منظور اطمینان از اینکه متغیرهای پیش‌بین (در مدل‌های پیچیده‌تر) به طور مستقل عمل می‌کنند و همبستگی شدید با یکدیگر ندارند، این پیش‌فرض با محاسبه شاخص‌های عامل تورم واریانس (VIF) و عامل تحمل (Tolerance) بررسی شد. نتایج نشان داد که مقادیر VIF به طور قابل توجهی کمتر از ۱۰ و مقادیر Tolerance بالاتر از ۰,۱ بودند، که بیانگر عدم وجود مشکل هم‌خطی است.

تحلیل رابطه و آزمون فرضیه اصلی

برای آزمون فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر وجود رابطه بین خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای، از دو روش آماری مکمل و متوالی استفاده شد:

- **تحلیل همبستگی پیرسون:** در گام نخست، برای سنجش نوع، جهت و شدت رابطه دومتغیری، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. نتایج این تحلیل (مندرج در جدول ۲) نشان داد که بین خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای معلمان، رابطه مثبت، مستقیم و از نظر آماری کاملاً معنادار وجود دارد. ($r = 0.45, p < 0.001$) مقدار ۰,۴۵ نشان‌دهنده یک همبستگی با شدت متوسط است. مثبت بودن ضریب بدین معناست که با افزایش نمرات خودمدیریتی، نمرات توسعه حرفه‌ای نیز تمایل به افزایش دارد. سطح معناداری بسیار پایین (کمتر از ۰,۰۰۱) نیز نشان می‌دهد که احتمال تصادفی بودن این رابطه کمتر از ۰,۱ درصد است و بنابراین، می‌توان با اطمینان بسیار بالا این رابطه را به کل جامعه آماری تعمیم داد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

۱	۱	توسعه حرفه‌ای
۰/۴۵	۱	خودمدیریتی

تحلیل مسیر: در گام دوم، برای بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی و آزمون مدل مفهومی پژوهش، از تحلیل مسیر که شکلی از مدل‌یابی معادلات ساختاری است، استفاده شد. این روش به ما امکان می‌دهد تا اثر مستقیم یک متغیر بر متغیر دیگر را به صورت یک ضریب استاندارد شده برآورد کنیم. نتایج این تحلیل در جدول ۳ خلاصه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل مسیر برای پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای بر اساس خودمدیریتی

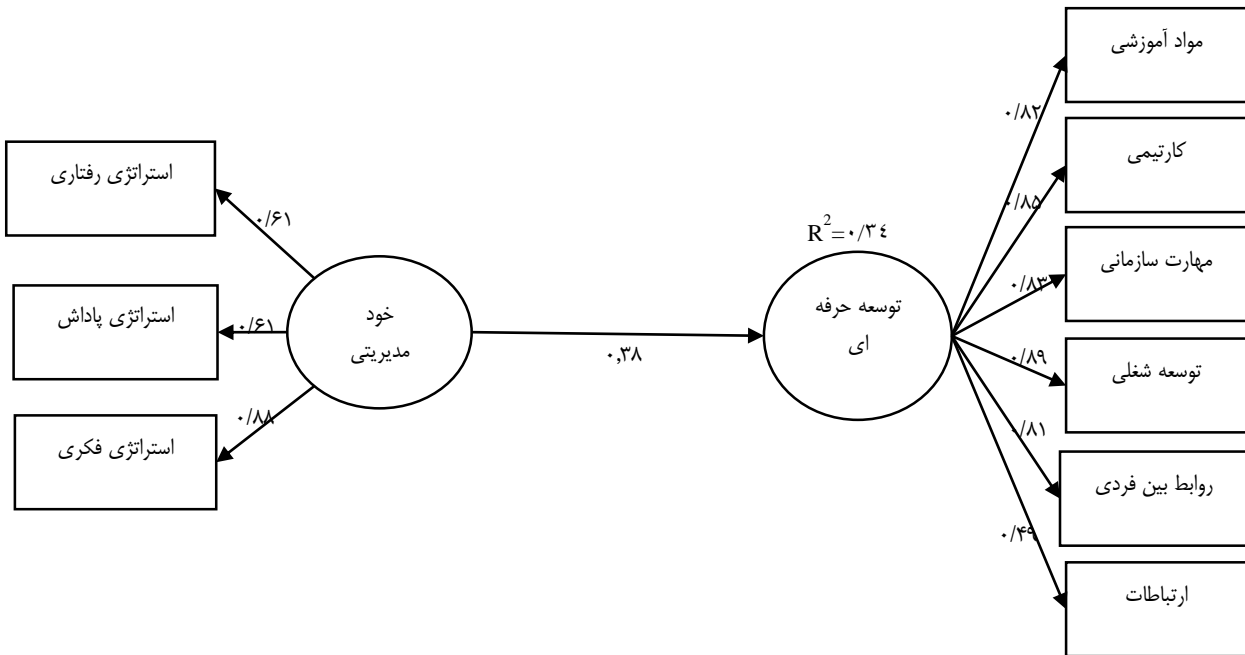
خودمدیریتی ← توسعه حرفه‌ای	۰/۴۷	۰/۳۸	۰/۰۰۱
----------------------------	------	------	-------

تفسیر جامع نتایج تحلیل مسیر: نتایج ارائه شده در جدول ۳، فرضیه اصلی پژوهش را به طور کامل و با قوت آماری بالا تأیید می‌کند. ضریب مسیر استاندارد شده ($\beta = 0.38$) که مهم‌ترین خروجی این تحلیل است، نشان‌دهنده وجود یک اثر مستقیم، مثبت و با اندازه متوسط از سوی خودمدیریتی بر توسعه حرفه‌ای است. این بدان معناست که به ازای یک انحراف استاندارد افزایش در نمره خودمدیریتی، می‌توان انتظار داشت که نمره توسعه حرفه‌ای به میزان ۰,۳۸ انحراف استاندارد افزایش یابد. این یافته نشان می‌دهد که خودمدیریتی نه تنها با توسعه حرفه‌ای مرتبط است، بلکه یک پیش‌بین معنادار برای آن نیز محسوب می‌شود. سطح معناداری ($p < 0.001$) نیز نشان می‌دهد که این اثر مستقیم، از نظر آماری بسیار قوی و قابل اطمینان است و احتمال شانسی بودن آن نزدیک به صفر است.

علاوه بر این، ضریب تعیین (R^2) مدل برابر با ۰,۲۰ به دست آمد. این شاخص که بیانگر قدرت تبیین‌کنندگی مدل است، نشان می‌دهد که متغیر خودمدیریتی به تنهایی قادر است ۲۰ درصد از کل واریانس یا تفاوت‌های فردی مشاهده‌شده در نمرات توسعه حرفه‌ای معلمان را توضیح دهد. اگرچه ۸۰ درصد باقیمانده واریانس تحت تأثیر سایر عوامل (مانند حمایت سازمانی، انگیزش، ویژگی‌های شخصیتی و غیره) قرار دارد که در این پژوهش بررسی نشده‌اند، اما تبیین یک‌پنجم از یک متغیر پیچیده و چندبعدی مانند توسعه حرفه‌ای توسط تنها یک متغیر روان‌شناختی، یک یافته مهم و از نظر عملی بسیار قابل توجه در تحقیقات حوزه علوم تربیتی محسوب می‌شود و بر اهمیت کلیدی خودمدیریتی در این زمینه تأکید می‌کند.

مدل نهایی تحقیق:

بعد از پایان تجزیه و تحلیل و سنجش داده‌های مختلف، مدل نهایی تحقیق به شکل زیر ارائه شده است.



نمودار ۲. مدل تحلیل مسیر رابطه بین خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای

بحث و نتیجه گیری

در این بخش پایانی، ابتدا به خلاصه‌سازی و تبیین عمیق یافته اصلی پژوهش پرداخته می‌شود. سپس، این یافته به صورت جامع با نتایج پژوهش‌های پیشین داخلی و خارجی مقایسه شده و دلالت‌های نظری آن مورد واکاوی قرار می‌گیرد. در ادامه، ضمن ارائه یک جمع‌بندی نهایی، محدودیت‌های پژوهش تشریح شده و در نهایت، پیشنهادهایی مشخص و کاربردی برای سیاست‌گذاران و پژوهشگران آتی ارائه می‌گردد.

هدف غایی این پژوهش، آزمون تجربی رابطه بین راهبردهای خودمدیریتی و میزان مشارکت معلمان در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای بود. تحلیل‌های آماری، به‌ویژه تحلیل مسیر، به یک یافته کلیدی دست یافت: خودمدیریتی دارای اثر مستقیم، مثبت و از نظر آماری کاملاً معنادار بر توسعه حرفه‌ای معلمان است. ضریب مسیر استاندارد شده نشان‌دهنده یک اثر متوسط و قابل توجه است. این بدان معناست که خودمدیریتی صرفاً یک متغیر همبسته نیست، بلکه یک پیش‌بین قدرتمند برای رشد حرفه‌ای به شمار می‌آید. علاوه بر این، ضریب تعیین نشان داد که حدود ۲۰ درصد از واریانس توسعه حرفه‌ای توسط خودمدیریتی تبیین می‌شود که این مقدار در حوزه علوم رفتاری، بیانگر اهمیت عملی و نظری فوق‌العاده این سازه است.

این پیوند آماری را می‌توان از طریق مکانیزم‌های روان‌شناختی و رفتاری تبیین کرد. معلمانی که از مهارت‌های خودمدیریتی بالایی برخوردارند، دارای یک مرکز کنترل درونی قوی هستند؛ آن‌ها موفقیت‌ها و شکست‌های خود را به تلاش‌ها و راهبردهای خود نسبت می‌دهند و منتظر عوامل بیرونی نمی‌مانند. این ویژگی باعث می‌شود آن‌ها به صورت کنشگرانه^۱ به دنبال فرصت‌های یادگیری بگردند. این معلمان به طور منظم به خودنظارتی^۲ و خودارزیابی^۳ عملکرد خود می‌پردازند، نقاط ضعف خود را شناسایی کرده و برای رفع آن‌ها اهداف مشخصی تعیین

^۱ Proactive

^۲ Self-monitoring

^۳ Self-evaluation

می‌کنند. این فرایند هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی و بازبینی مستمر، ذاتاً همان فرایند توسعه حرفه‌ای است که از درون فرد نشأت می‌گیرد. بنابراین، رابطه مشاهده‌شده در این پژوهش، یک پیوند منطقی و قابل انتظار بین توانایی مدیریت خود و تمایل به رشد و بهبود خود است.

اعتبار و استحکام یافته اصلی این پژوهش، زمانی آشکارتر می‌شود که در آیین‌ها مطالعات پیشین نگریسته شود. خوشبختانه، نتیجه این تحقیق با نتایج بسیاری از پژوهش‌های داخلی و خارجی همسو و هماهنگ است، که این همگرایی، قوت یافته‌ها را دوچندان می‌کند: در بافت داخلی ایران، پژوهش سالاری و امین بیدختی (۲۰۲۲) نیز به رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی معلمان (که سازه‌ای نزدیک و مرتبط با خودمدیریتی است) و توسعه حرفه‌ای آنان دست یافتند. به طور مشابه، پژوهش احمدیان مقدم و امیری (۲۰۲۴) نیز نشان داد که توسعه حرفه‌ای با انطباق‌پذیری شغلی و رفتارهای مثبت‌گرای سازمانی مرتبط است؛ ویژگی‌هایی که در معلمان خودمدیر به وفور یافت می‌شود. در سطح بین‌المللی نیز شواهد همسوی قدرتمندی وجود دارد. پژوهش گوموز و بلی‌باس (Gümüş & Bellibaş, 2020) که بر روی مدیران مدارس انجام شد، نشان داد که خودکارآمدی نقش میانجی مهمی در رابطه بین توسعه حرفه‌ای و شیوه‌های رهبری ایفا می‌کند. این یافته، اصل عاملیت فردی را به سطوح رهبری آموزشی نیز تعمیم می‌دهد. همچنین، پژوهش لی و اکرم (Li & Akram, 2023) در مطالعه‌ای بر روی معلمان زبان انگلیسی، به ارتباط مستقیم بین رفتارهای تنظیم هیجانی (که یکی از ابعاد کلیدی خودمدیریتی است) و رشد حرفه‌ای دست یافتند.

این همگرایی گسترده در نتایج، نشان می‌دهد که فارغ از تفاوت‌های فرهنگی، سازمانی و مقطع تحصیلی، توانمندی‌های خودتنظیمی و عاملیت فردی، یک پیش‌نیاز اساسی و جهان‌شمول برای رشد و بالندگی حرفه‌ای معلمان است.

نتایج این پژوهش، دلالت‌های نظری مهمی را به همراه دارد. این یافته‌ها، شواهد تجربی محکمی برای نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷)، به‌ویژه مفهوم عاملیت انسانی^۱، فراهم می‌آورد. این نظریه بیان می‌کند که افراد صرفاً محصول منفعل محیط نیستند، بلکه به صورت فعال در شکل‌دهی به سرنوشت و مسیر رشد خود نقش دارند.

علاوه بر این، یافته‌ها با مدل رشد حرفه‌ای گاسکی (Guskey, 2002) کاملاً سازگار است. گاسکی تأکید می‌کند که تغییر پایدار در عملکرد معلمان، نه از طریق کارگاه‌های پراکنده، بلکه از طریق فرایندی حاصل می‌شود که در آن، معلم خود نقشی فعال در مسیر توسعه ایفا کرده و با خودبازبینی و خودتنظیمی، فرایند یادگیری را به مالکیت خود درمی‌آورد.

در نتیجه، این پژوهش با ارائه شواهد تجربی مستحکم، بر این نکته تأکید می‌کند که برای ارتقای کیفیت نظام آموزشی و ترویج فرهنگ یادگیری مستمر، باید نگاه خود را از مداخلات صرفاً بیرونی به سمت توانمندسازی درونی معلمان معطوف کنیم. خودمدیریتی نه یک ویژگی ذاتی و ثابت، بلکه مجموعه‌ای از مهارت‌های قابل یادگیری و قابل ارتقا است. بنابراین، نتیجه‌گیری اصلی این است که سرمایه‌گذاری بر روی آموزش و تقویت مهارت‌های خودمدیریتی معلمان، یک راهبرد بنیادین، مؤثر و پایدار برای دستیابی به معلمانی خودراهربر، بازاندیش و تحول‌آفرین است.

علی‌رغم یافته‌های قابل توجه، این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه بود که لازم است در تفسیر و تعمیم نتایج مد نظر قرار گیرند: محدودیت در قابلیت تعمیم: نمونه این پژوهش به معلمان مرد در یک ناحیه آموزشی خاص در شهر شیراز محدود بود. این همگونی نمونه، قابلیت تعمیم یافته‌ها به معلمان زن یا سایر مناطق جغرافیایی، فرهنگی و اقتصادی را با احتیاط همراه می‌سازد.

وابستگی به ابزار خودگزارشی: این پژوهش برای گردآوری داده‌ها صرفاً از پرسشنامه استفاده کرده است. ابزارهای خودگزارشی ممکن است با سوگیری‌هایی نظیر مطلوبیت اجتماعی (تمایل به ارائه پاسخ‌های بهتر از واقعیت) یا خطاهای ادراکی همراه باشند.

طرح مقطعی و عدم استنتاج علیت: طرح پژوهش از نوع همبستگی و مقطعی بود. این طرح به ما اجازه می‌دهد تا روابط بین متغیرها را در یک نقطه زمانی مشخص شناسایی کنیم، اما امکان استنتاج روابط علی و معلولی قطعی را فراهم نمی‌آورد.

¹ Human Agency

بر اساس یافته‌های محکم پژوهش و با در نظر گرفتن محدودیت‌های آن، پیشنهادهایی در دو حوزه کاربردی (برای سیاست‌گذاران و مدیران) و پژوهشی (برای محققان آینده) ارائه می‌گردد تا هم راهکارهای عملی برای بهبود نظام آموزشی فراهم آید و هم مسیر برای تحقیقات آتی روشن‌تر گردد.

با توجه به تأثیر مستقیم و معنادار خودمدیریتی بر توسعه حرفه‌ای، پیشنهادهای عملیاتی زیر ارائه می‌شود:

طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی مهارت‌محور در زمینه خودمدیریتی: یافته کلیدی این پژوهش، یک مبنای تجربی قوی برای تغییر رویکرد در برنامه‌های ضمن خدمت فراهم می‌کند. پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش و ادارات کل استانی، به جای تمرکز صرف بر محتوای درسی، کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی مستمری را با محوریت تقویت مستقیم مهارت‌های خودمدیریتی طراحی و اجرا کنند. این دوره‌ها باید فراتر از مباحث نظری، به آموزش عملی راهبردهایی مانند مدیریت زمان، تکنیک‌های هدف‌گذاری مؤثر (مانند مدل SMART)، روش‌های خودارزیابی عملکرد و راهبردهای کنترل هیجانات و افکار ناکارآمد پردازند.

ایجاد فرهنگ سازمانی حامی استقلال و عاملیت فردی: به مدیران مدارس توصیه می‌شود با تفویض اختیار هوشمندانه، فراهم آوردن فرصت برای ابتکار عمل و تشویق معلمان به پذیرش مسئولیت رشد خود، فرهنگی را در مدرسه ترویج دهند که از استقلال و عاملیت فردی حمایت کند. ایجاد یک محیط مبتنی بر اعتماد، یادگیری مداوم و امنیت روان‌شناختی، بهترین بستر برای تقویت و به‌کارگیری مهارت‌های خودمدیریتی است.

استفاده نظام‌مند از مربی‌گری (منتورینگ) و کوچینگ: به‌کارگیری معلمان باتجربه و موفق به عنوان مربی (منتور) برای راهنمایی معلمان تازه‌کار یا همکاران دیگر، می‌تواند در مسیر تقویت خودمدیریتی بسیار مؤثر باشد. این مربیان می‌توانند به همکاران خود در برنامه‌ریزی برای توسعه شغلی، مدیریت چالش‌های روزمره و ایجاد یک مسیر رشد فردی کمک کنند.

تدوین برنامه‌های توسعه حرفه‌ای فردی‌سازی شده (IDP): به جای اجرای برنامه‌های یکسان و عمومی برای همه معلمان، پیشنهاد می‌شود فرایند توسعه حرفه‌ای بر اساس نیازسنجی فردی و با مشارکت فعال خود معلمان طراحی شود. این رویکرد که بر خودارزیابی اولیه معلم استوار است، خودمدیریتی را در کانون فرایند رشد حرفه‌ای قرار داده و احساس مالکیت و تعهد معلم به فرایند را به شدت افزایش می‌دهد.

به منظور رفع محدودیت‌های پژوهش حاضر و گسترش مرزهای دانش در این حوزه، موارد زیر برای تحقیقات آتی پیشنهاد می‌شود: به‌کارگیری طرح‌های آزمایشی و طولی: طرح همبستگی این پژوهش، رابطه بین متغیرها را به خوبی نشان داد. برای بررسی رابطه علی، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از طرح‌های آزمایشی یا شبه‌آزمایشی استفاده شود. به عنوان مثال، می‌توان تأثیر یک دوره آموزشی خودمدیریتی را بر توسعه حرفه‌ای یک گروه از معلمان در مقایسه با گروه کنترل، در یک بازه زمانی مشخص (طرح طولی) سنجید.

تکرار پژوهش در جوامع آماری متنوع: برای افزایش قابلیت تعمیم نتایج، اکیداً توصیه می‌شود این پژوهش در مناطق جغرافیایی دیگر و با در نظر گرفتن هر دو جنسیت (معلمان زن و مرد) و همچنین در مقاطع تحصیلی مختلف (متوسطه اول و دوم) تکرار شود. این کار به درک بهتر تأثیر احتمالی متغیرهای زمینه‌ای کمک خواهد کرد.

استفاده از روش‌های پژوهش ترکیبی و کیفی: برای فراتر رفتن از داده‌های کمی، پیشنهاد می‌شود از روش‌های کیفی مانند مصاحبه‌های عمیق، مطالعات موردی یا گروه‌های کانونی استفاده شود. این روش‌ها می‌توانند به درک عمیق‌تری از تجارب زیسته معلمان در زمینه خودمدیریتی، موانع و تسهیل‌گرهای آن و چالش‌های مسیر رشد حرفه‌ای آنان کمک کنند.

گسترش مدل مفهومی پژوهش: پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، با گسترش مدل فعلی، نقش متغیرهای دیگری مانند حمایت سازمانی، سبک رهبری مدیر، هوش هیجانی یا تاب‌آوری به عنوان متغیرهای تعدیل‌گر یا میانجی در رابطه بین خودمدیریتی و توسعه حرفه‌ای مورد بررسی قرار گیرد تا مدل جامع‌تری از عوامل مؤثر بر رشد معلمان ارائه شود.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی معلمان محترم ناحیه ۱ آموزش و پرورش شهرستان شیراز که با سعه‌صدر و همکاری صمیمانه در این پژوهش شرکت نمودند، و همچنین از استاد راهنما دکتر مینا اخباری آزاد که با راهنمایی‌های ارزشمند خود این تحقیق را به فرجام رساندند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل می‌آورم. این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول با عنوان «مدل علی پیش بینی

توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان بر اساس خودمدیریتی با واسطه‌گری خودکارآمدی خلاقانه در معلمان مدارس پسرانه‌ی دوره‌ی اول ابتدایی ناحیه ۱ شهرستان شیراز» در دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز است.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

مشارکت نویسندگان

ایده‌پردازی و طراحی: محمدمهدی آزادی، مینا اخباری آزاد؛ گردآوری و تحلیل داده‌ها: محمدمهدی آزادی؛ نگارش و بازبینی نهایی: محمدمهدی آزادی.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Ahmadian Moghaddam, J., & Amiri, T. (2024). The mediating role of job adaptability in the relationship between professional development and positive organizational behaviors in teachers. *Initiative and Creativity in Humanities*, 14(1), 209-232. [In Persian]
- Asrori, M., & Tjalla, A. (2018). The effectiveness of self-management strategy of Cormier & Cormier model to Increase academic self-efficacy of High School students. *American Journal of Educational Research*, 6(6), 816-821.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Brandão, A., Pedro, L., & Zagalo, N. (2024). Teacher professional development for a future with generative artificial intelligence—an integrative literature review. *Digital Education Review*, (45), 151-157.
- Corcoran, E., (1981). Transition shock: the beginning teacher's paradox. *Journal of teacher education*, 32(3), 19-23.
- Day, C., & Sammons, P. (2016). *Successful school leadership*. Berkshire: Education Development Trust.
- De Vos, A., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of selfmanagement. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 449-456.
- DeFillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: A competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15, 307-324.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Fazlinejad, F., & Salimi, S. (2023). The relationship between information and communication technology literacy and teachers' professional development during the COVID-19 era. *Journal of Educational Technology*, 17(3), 621-632. [In Persian]
- Gordon, S.P. & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

- Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International journal of educational management*, 34(7), 1155-1170.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3), 381-391.
- Hall, D. T., Yip, J., & Doiron, K. (2018). Protean careers at work: Self-direction and values orientation in psychological success. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 129-156.
- Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M., & Kimmons, R. (2020, September). Examining a decade of research in online teacher professional development. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 573129). Frontiers Media SA.
- Li, S., & Akram, H. (2023). Do emotional regulation behaviors matter in EFL teachers' professional development?: A process model approach. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (9), 273-291.
- Makovec, D. (2018). The teacher's role and professional development. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 33-45.
- Meyer, A., Kleinknecht, M., & Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*, 200, 104805.
- Mirke, E., Cakula, S., & Tzivian, L. (2019). Measuring teacher-as-learners' digital skills and readiness to study online for successful e-learning experiences. *Society, Integration, Education*, 21(2), 5-16.
- Molahosseini, A., & Barkhordar, B. (2007). Investigating the relationship between self-management skills and employee innovation in organizations of Kerman province. *Pazhoheshnameh-ye Olum-e Ansani va Ejtemai*, 7(27), 55-74. [In Persian]
- Noah, Y. (2008). A study of worker participation in management decision making within selected establishments in Lagos, Nigeria. *Journal of social sciences*, 17(1), 31-39.
- Pan, H. L. W., Chen, C. H., & Wiens, P. D. (2022). Teacher professional development and practice of project-based learning in Taiwan: The moderating effect of self-efficacy. *Asia Pacific Journal of Education*, 1-16.
- Rutherford, D. J., & Lovorn, C. (2018). Research-based program development: Refining the service model for a geographic alliance. *Journal of Geography*, 117(2), 88-98.
- Salari, M., & Amin Bidakhti, A. A. (2022). The relationship between teachers' self-efficacy and knowledge management with professional development of teachers in Birjand city. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 13(5), 1-18. [In Persian]
- Sims, S., Fletcher-Wood, H., O'Mara-Eves, A., Cottingham, S., Stansfield, C., Goodrich, J., ... & Anders, J. (2025). Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of educational research*, 95(2), 213-254.
- Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2012). Teacher learning that matters: international perspectives. In M. Kooy, & K. van Veen (Eds.), *Routledge research in education: Vol. 62. Teacher learning that matters: international perspectives*, (pp. 3-21). New York: Routledge.
- Walters, C. et al. (1996). (Cited in Dilorio, C., Hennessy, M., & Manteuffel, B., (1996). *Epilepsy self-management: A test of a theoretical model. Nursing Research*, 45(4), 211-217).
- Zacher, H., & Frese, M. (2018). Action regulation theory: Foundations, current knowledge, and future directions. In N. Anderson, D. S. Ones, C. Viswesvaran, & H. K. Sinangil (Eds.), *The SAGE Handbook of Industrial, Work, & Organizational Psychology* (2nd ed., Vol. 2, pp. 80-102).
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.