



Designing and Validating a Professional Empowerment Model for Elementary School Teachers

R. Moradloo¹, A. Zahed Babolan^{2*}, N. Heidari Raziabad³, V. Rahimzadeh⁴

1. M.A. in Human Resource Development and Improvement, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
3. Ph.D. Student in Educational Management, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran
4. Ph.D. Student in Educational Management, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

ABSTRACT

This study aimed to design and validate a professional empowerment model for elementary school teachers. The research employed an applied approach in terms of purpose, a mixed-method design (qualitative followed by quantitative), and an exploratory sequential strategy. In the qualitative section, the grounded theory method was employed using the systematic approach of Strauss and Corbin (1998). The research population included all experts and university faculty members in educational sciences in Ardabil province. Using purposive theoretical sampling, 14 participants were selected based on theoretical saturation. Data were collected through semi-structured interviews, and content validity was confirmed, while reliability was verified through inter-coder agreement. Qualitative data were analyzed using open, axial, and selective coding. The quantitative phase followed a descriptive-correlational approach. The statistical population comprised 2,600 elementary school teachers in Ardabil, from whom 335 teachers were selected through cluster random sampling based on Cochran's formula. For data collection, a researcher-developed questionnaire was employed which was derived from qualitative findings. Structural equation modeling and confirmatory factor analysis were used for quantitative data analysis. Findings revealed that the professional empowerment model for elementary school teachers in Ardabil is structured around key components, including organizational characteristics, job-related attributes, individual and demographic factors, resources and facilities, knowledge management, educational approaches, human resource development, educational technology, leadership styles, and ethical, spiritual, and belief-based literacy. The model demonstrated a good fit in the validation process ($p < 0.05$). Based on these findings, it is recommended that teacher empowerment programs be designed considering these dimensions to have a positive and sustainable impact on the quality of education.

Keywords:

- . Design and Validation
- . Professional Empowerment
- . Elementary School Teachers
- . Mixed Research

Authors:

1. rezasarbaz49@gmail.com
2. zahed@uma.ac.ir
3. naderhdi@uma.ac.ir
4. v.rahimzadeh@uma.ac.ir

Citation (APA): Moradloo, R.; Zahed Babolan, A., Heidari Raziabad, N, Rahimzadeh V.(2025). Designing and Validating a Professional Empowerment Model for Elementary School Teachers. *The Journal of Teacher's Professional Development*, 10(2), 81-123.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2025.18975.1885>

Received: 2025/04/07

Revised: 2025/04/18

Accepted: 2025/08/25

Published online: 2025/06/22



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

[/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir](https://tpdevelopment.cfu.ac.ir)

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

For years, the discourse in educational literature has centered on whether teacher quality is the most critical school-related variable influencing student achievement and overall school improvement. A teacher's preparedness in learning planning is a key determinant of their success in achieving learning objectives. Teaching and learning emerge through an interactive, bidirectional process between instructor-led teaching and student learning. Recognizing the complexity of the educational process and the need for the sustainable development of teachers has significantly encouraged educators to adopt constructive approaches to teaching. Teachers possess the capacity for creativity, innovation, idea generation, and active engagement. However, various factors within the school environment often hinder the effective utilization of these abilities. Experts in organizational management and development have introduced employee empowerment as a strategy that enhances human resource performance and overall effectiveness. Teacher empowerment provides both an opportunity and an assurance that their ideas and expertise contribute meaningfully to their professional practice. It is generally defined as the extent to which teachers feel they have control over their work within the school environment. Teacher empowerment is linked to various positive outcomes at individual, organizational, and student levels. Previous studies suggest that teachers who have confidence in their ability to teach, assess, and manage classroom behavior are more likely to engage in practices that foster supportive relationships with students. In general, when teachers are responsive to students' needs, students feel valued, exhibit greater learning capacity, and actively engage with the learning environment and materials. Given the critical role of professional teacher empowerment in the education system, where educators bear the significant responsibility of teaching and training, this study aims to design and validate a professional empowerment model for elementary school teachers.

METHODS AND MATERIALS

Since the findings of this research can be directly applied, the study is classified as applied in terms of purpose. It follows a mixed-methods approach (qualitative followed by quantitative) and employs an exploratory sequential design. The qualitative phase was conducted using a grounded theory methodology. The qualitative research population comprised university professors and experts in the field of educational sciences in Ardabil province. For participant selection in the qualitative phase, purposive theoretical sampling—a non-probability sampling method—was employed. Sample adequacy was determined based on data saturation and redundancy in collected interviews. Consequently, 14 university faculty members specializing in educational sciences, holding the academic ranks of professor or associate professor, and possessing over 15 years of teaching experience, were included in the study. Qualitative data (interview transcripts) were analyzed using a three-stage coding process: open, axial, and selective coding. Validity was assessed through expert review, while reliability was verified via inter-coder agreement. The quantitative phase followed a descriptive-correlational design. The statistical population for this phase comprised all elementary school teachers in Ardabil city. In the 2024–2025 academic year, the total number of elementary school teachers in Ardabil was approximately 2,600. Based on Cochran's formula, a sample size of 335 teachers was determined and selected using cluster random sampling. Data collection in the quantitative phase was conducted using a researcher-developed questionnaire based on qualitative findings. To assess the reliability and validity of this

questionnaire, SmartPLS software was utilized. In the second stage, confirmatory factor analysis (CFA) was conducted using the partial least squares (PLS) method, given the non-normal distribution of the data.

FINDINGS

The reliability and construct validity of the questionnaire were confirmed. In terms of construct validity, both convergent validity and discriminant validity were verified. The goodness-of-fit (GOF) index was calculated as 0.497, which, according to researchers, is considered a strong model fit, as a GOF value above 0.36 is deemed high. Therefore, it can be concluded that the model indicators had sufficient precision for measuring the respective categories, and the model demonstrated a good fit. The findings indicated that the professional empowerment model for elementary school teachers in Ardabil was categorized into several key components: organizational characteristics, job-related attributes, individual and demographic factors, resources and facilities, knowledge management and sharing, educational approaches, human resource development, the use of technology and educational technology, leadership and management styles, and ethical, spiritual, and belief-based literacy. The model was validated and demonstrated an acceptable fit ($p < 0.05$).

DISCUSSION AND CONCLUSION

Based on the findings of this study, the following recommendations are proposed to enhance teachers' professional empowerment and address existing challenges:

- **Continuous Educational Planning:** Ongoing training programs should cover various domains, including modern teaching methods, educational technology, educational psychology, and leadership skills.
- **Support and Guidance:** Providing structured support through group sessions, specialized counseling, access to appropriate educational resources, and opportunities for collaborative lesson analysis and feedback can strengthen teachers' professional development.
- **Technical Skill Development:** Training on innovative teaching methods, lesson planning, interactive activities, and diverse instructional techniques can enhance teachers' technical and pedagogical competencies.
- **Integration of Technology and Online Education:** Conducting online training courses, improving digital literacy, and utilizing technology-based educational tools and online resources can facilitate the teaching and learning process.
- **Diverse Learning Opportunities:** Offering specialized training programs in teaching methodologies, the use of educational technologies, and updates on contemporary educational philosophy and approaches can significantly enhance teachers' expertise.
- **Team Development and Collaboration:** Organizing group discussions, exchanging ideas on teaching strategies, addressing challenges, and fostering professional interaction among colleagues can contribute to teachers' professional growth.
- **Work-Life Balance Considerations:** Providing opportunities for rest, equipping teachers with time management skills, and encouraging a healthy balance between work, family, and social interactions can enhance job satisfaction and overall performance.



طراحی و اعتباریابی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی

رضا سرباز مرادلو^۱، عادل زاهد بابلان^{۲*}، نادر حیدری رضی آباد^۳، وحید رحیم زاده^۴

۱. کارشناس ارشد توسعه و بهسازی منابع انسانی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران ^{ID}
۲. استاد گروه آموزش علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران ^{ID}
۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران ^{ID}
۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران ^{ID}

چکیده

هدف از انجام این تحقیق طراحی و اعتباریابی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی بود. تحقیق از لحاظ هدف کاربردی، از نظر ماهیت داده‌ها آمیخته و از نظر شیوه اجرا متوالی اکتشافی بود. در بخش کیفی، روش تحقیق نظریه داده‌بنیاد به شیوه نظام‌مند اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) به کار گرفته شد. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی تحقیق شامل صاحب‌نظران و استادان دانشگاهی حوزه علوم تربیتی استان اردبیل بودند. نمونه‌گیری به روش نظری هدفمند انجام شد و بر اساس اصل اشباع نظری، ۱۴ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود و روایی آن از نوع روایی محتوایی و پایایی آن از طریق روش توافق بین کدگذاران تأیید شد. داده‌های کیفی با استفاده از روش کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی) تحلیل شدند. روش بخش کمی نیز توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری بخش کمی کلیه آموزگاران دوره ابتدایی شهر اردبیل به تعداد ۲۶۰۰ نفر بود که بر اساس فرمول کوکران، ۳۳۵ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق‌ساخته بر مبنای یافته‌های بخش کیفی بود. برای تحلیل داده‌های کمی از مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل تحت مقولات ویژگی‌های سازمانی، ویژگی‌های شغلی، ویژگی‌های فردی و جمعیت‌شناختی، منابع و تجهیزات، مدیریت و تسهیم دانش، رویکردهای آموزشی، توسعه منابع انسانی، استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی، سبک‌های رهبری و مدیریت و سواد اخلاقی، عبادی و اعتقادی دسته‌بندی و از نظر اعتباریابی برازش شدند ($p < 0.05$). بر اساس یافته‌های حاصل، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توانمندسازی معلمان با توجه به این ابعاد طراحی شوند تا تأثیرات مثبت و پایداری بر کیفیت آموزش داشته باشند.

واژه‌های کلیدی:

- طراحی و اعتباریابی
- توانمندسازی حرفه‌ای
- معلمان دوره ابتدایی
- پژوهش آمیخته

نویسندگان:

1. rezasarbaz49@gmail.com
2. zahed@uma.ac.ir
3. naderhdi@uma.ac.ir
4. v.rahimzadeh@uma.ac.ir

استناد به این مقاله: سرباز مرادلو، رضا؛ زاهد بابلان، عادل؛ حیدری رضی آباد، نادر و رحیم زاده، وحید. (۱۴۰۴). طراحی و اعتباریابی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی. *توسعه حرفه‌ای معلم*. ۱۰(۲). ۸۱-۱۲۳.

DOI: 10.48310/tpd.2025.18975.1885

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۲۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۰۳



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

یکی از عوامل برای ارتقای کیفیت نیروی انسانی فرایند یادگیری در مدارس است. در ارتقای کیفیت منابع آموزشی، معلمان جزء منابع انسانی هستند که باید به طور مستمر پرورش داده و توسعه یابند (Suchyadi et al., 2020). سال‌ها، ادبیات آموزش و پرورش درگیر این بحث بوده است که آیا کیفیت معلم مهم‌ترین عامل در مدرسه است که بر پیشرفت دانش‌آموزان و بهبود کیفیت مدرسه تأثیر می‌گذارد یا خیر (Sancar, Atal, & Deryakulu, 2021). اهمیت حرفه معلمی همچنان موضوع بحث در تحقیق، سیاست و عمل در آموزش است (Kozina & Perše, 2024). معلمان مهم‌ترین بازیگران درون مدرسه‌ای هستند؛ زیرا ممکن است از رویکردهای آموزشی استفاده کنند که نابرابری‌های ساختاری محیط آموزشی را از بین ببرد و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان محروم را بهبود بخشند (Ainscow, 2020; Min, Lee, Hodge, & Croxton, 2022). معلمان نسبت به بسیاری از کارشناسان هم سطح خود در خارج از آموزش و پرورش، منزوی‌تر هستند و از تعامل و همکاری با یکدیگر لذت کمتری می‌برند. این موضوع، نشان از زنگ خطری دارد که با جامعه رو به پیشرفت و در حال تحول امروزی سازگار نیست و به همین دلیل، آموزش و پرورش روزبه‌روز ضعیف و ضعیف‌تر می‌شود (Skott & Møller, 2020). معلمان نقش‌های متعددی را در نظام آموزشی ایفا می‌کنند. نقش اصلی آن‌ها کمک به همه دانش‌آموزان برای توسعه دانش و مهارت است (Butera et al., 2021). معلمان برای کنار آمدن با تحولات عصر کنونی باید توانایی‌های آموزشی جامع‌تری داشته باشند (Deng & He, 2023). استراتژی مدیر در بهبود عملکرد معلم برای فرایند یادگیری بسیار تأثیرگذار و موردنیاز است (Alwi & Mumtahana, 2023) و فعالیت خلاقانه مستمر معلم اثربخشی آموزش را افزایش می‌دهد (Zakirov, 2023). علی‌رغم سرمایه‌گذاری‌های چند دهه‌ای و بهبود نرخ ثبت‌نام کودکان در مدارس، نتایج یادگیری دانش‌آموزان بسیار ناگوار است (Shields et al., 2021). در کشورهای با درآمد کم و متوسط پیشرفت زیادی حاصل شده است، زیرا کودکان بیشتری در مدارس هستند و به آموزش اولیه رایگان دسترسی دارند؛ با این حال، کیفیت نتایج آموزش و یادگیری همچنان یک چالش باقی می‌ماند، زیرا دولت‌ها و مدارس برای اطمینان از منابع، زیرساخت‌ها، امکانات و کارکنان لازم برای ارائه آموزش باکیفیت که در آن کودکان عملکرد تحصیلی کافی از خود نشان می‌دهند، تلاش می‌کنند (Beeharry, 2021). هیچ حمایتی از معلمان نمی‌شود و انتظار می‌رود آن‌ها با استفاده از تخصص یا شایستگی، خود را با محیط آموزشی تطبیق دهند که این مسئله ممکن است یادگیری دانش‌آموزان را تضعیف کند (Bümen & Yazıcılar, 2020). این یک مؤلفه حیاتی در رشد معلمان است که از معلمان برای بهبود مستمر حمایت کنند (Alonzo, 2024). این سیستم‌های پشتیبانی می‌توانند منجر به احساس تعلق، ایجاد ذهنیت برای بهبود مستمر و ایجاد فرصت‌های شبکه‌ای بلندمدت شوند (Wilcoxon, Bell, & Steiner, 2020). آمادگی معلم در برنامه‌ریزی یادگیری، عنصر مهم موفقیت معلم در دستیابی به اهداف یادگیری است

(Shodikin, Susanah, & Masriyah, 2024). آموزش و یادگیری از طریق یک فرایند تعاملی دوطرفه بین آموزش مربی و یادگیری دانش‌آموز آشکار می‌شود (Yang, 2024). درک پیچیدگی بالای فرایند آموزشی و توسعه پایدار معلمان به طور قابل توجهی معلمان را تشویق به استفاده از رویکردهای سازنده در تدریس کرده است (Oo, Habók, & Józsa, 2023). با این حال، برای تبدیل شدن به یک حرفه‌ای مؤثر، معلمان نه تنها باید به مهارت‌های لازم مجهز شوند، بلکه باید بتوانند در طول توسعه حرفه‌ای خود نیز مدام یادگیرنده باشند (Rodriguez-Gomez, Muñoz-). عوامل اجتماعی بی‌شماری مانند رفتار دانش‌آموز، حمایت والدین، راهنمایی و مربیگری مؤثر، کیفیت امکانات مدرسه، جو مدرسه، رهبری و رضایت شغلی به عملکرد معلم در کلاس کمک می‌کنند (Karkouti, Wolsey, Bekele, & Toprak, 2021). باورهای مرتبط با شایستگی معلمان در تعیین شایستگی حرفه‌ای و کیفیت آموزشی معلمان بسیار مهم است (Runge, Lazarides, Rubach, Richter, & Scheiter, 2023). معلمان توانایی خلاقیت، ابتکار، ایده‌پردازی و فعالیت را دارند اما در محیط مدرسه بر اثر عواملی از این توانمندی‌ها به درستی استفاده نمی‌شود. در حال حاضر، معلمان با چالش‌های متعددی در فرایند توانمندسازی حرفه‌ای خود مواجه هستند که می‌تواند تأثیرات مستقیمی بر کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد. یکی از اصلی‌ترین چالش‌ها، کمبود منابع آموزشی و دسترسی محدود به دوره‌های آموزشی مداوم است. این مشکلات به ویژه در کشورهای در حال توسعه و جوامع با منابع محدود، معلمان را از به‌روز رسانی مهارت‌ها و دانش خود باز می‌دارد. علاوه بر این، فقدان حمایت‌های مدیریتی و ساختاری از معلمان، به ویژه در محیط‌های آموزشی با ویژگی‌های خاص، مشکلات بیشتری را ایجاد کرده است. در چنین شرایطی، معلمان نمی‌توانند به درستی از شیوه‌های نوین آموزشی و مهارت‌های تدریس خود بهره‌برداری کنند که این امر می‌تواند منجر به افت کیفیت یادگیری و کاهش انگیزه‌های آموزشی در دانش‌آموزان گردد. به علاوه، چالش‌های روانی و اجتماعی معلمان نیز، از جمله فشارهای شغلی و کمبود حمایت‌های اجتماعی، می‌تواند بر عملکرد آموزشی آن‌ها تأثیرگذار باشد. در نتیجه، توانمندسازی معلمان باید به گونه‌ای طراحی شود که تمامی این ابعاد را مدنظر قرار داده و راهکارهایی برای رفع این چالش‌ها ارائه دهد. صاحب‌نظران مدیریت و بهسازی سازمانی، توانمندسازی کارکنان را به عنوان راهکاری معرفی کرده‌اند که بر عملکرد و بهبود منابع انسانی تأثیر می‌گذارد (Ahadpour & Foroghi, 2024). اهمیت برخی از راهبردها در آموزش و توانمندسازی ابعاد شایستگی حرفه‌ای معلمان باید مورد تأکید قرار گیرد (Ghasemi, Bazrafkan, Shojaei, Rakhshani, & Shokrpour, 2023). از دیدگاه ملنیزر (Melenzyer, 1990)، توانمندسازی معلمان، فرصت و تضمینی است که اندیشه‌های آن‌ها بر شیوه عملکرد حرفه‌ای ایشان مؤثر واقع شود. توانمندسازی معلمان به عنوان میزانی که معلمان احساس می‌کنند کنترل کار خود را در مدرسه دارند، اطلاق می‌شود (Buksnyte-Marmiene, Brandisauskiene, & Cesnaviciene, 2022).

توانمندسازی معلمان با نتایج مثبت مختلف در سطوح فردی، سازمانی و دانش‌آموزی مرتبط است (Elrayah, 2022). برگزاری دوره‌های آموزشی، سمینارها، کارگاه‌های آموزشی، اعطای جوایز و کمک‌هزینه به معلمان برتر از جمله فعالیت‌های برای توانمندسازی معلمان به شمار می‌روند (Nurulloh, Aprilianto, Sirojuddin, & Maarif, 2020). در واقع به صورت کلی توانمندسازی معلمان به فرآیند ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای و فراهم کردن فرصت‌های لازم برای رشد فردی و حرفه‌ای آنان اطلاق می‌شود. این مفهوم شامل تقویت توانایی‌های تدریس، فراهم‌سازی منابع و پشتیبانی‌های مورد نیاز و تشویق به همکاری‌های مؤثر میان معلمان است. توانمندسازی معلمان به آنها کمک می‌کند تا بهبود مداوم در عمل تدریس خود داشته باشند و در نهایت به بهبود کیفیت آموزش و یادگیری دانش‌آموزان دست یابند. در جامعه امروزی ایران، وضعیت توانمندسازی معلمان با چالش‌های متعددی روبرو است و برخلاف نیازهای فزاینده جامعه به آموزش‌وپرورش کیفی و حرفه‌ای، وضعیت فعلی این حوزه چندان رضایت‌بخش نیست. برای مثال گزارش‌های اخیر نشان می‌دهند که درصد کمی از معلمان به طور منظم در دوره‌های آموزشی مداوم شرکت می‌کنند و یا دسترسی به منابع آموزشی کافی ندارند (Lewis, 2020). به عنوان مثال حکیم زاده، ملکی پور، ملکی پور و قاسم پور (Hakimzadeh, Malekipour, Malekipour & Ghasempour, 2015) طبق تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که عدم تدارک زیرساخت‌ها و امکانات لازم جهت اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی، و عدم اثربخشی دوره‌های آموزش مجازی نسبت به دوره‌های حضوری از چالش‌های موجود است. هم‌چنین، هم‌خوانی دوره‌های آموزشی با نیازهای فرهنگی و کسب مهارت‌های لازم برای استفاده اثربخش دوره‌های آموزش مجازی ضمن خدمت را می‌توان به دیده فرصت نگریست. در پژوهشی دیگر کاوه (Kaveh, 2016) به این نتیجه رسید که مهم‌ترین موانع استفاده از رسانه‌های آموزشی توسط معلمان، به کمبود رسانه‌ها، محدودیت ساعت درسی، کمبود متصدی تکنولوژی آموزشی، دسترسی دشوار به رسانه و آشنا نبودن به نحوه استفاده از رسانه اختصاص داشته است. آلونسو - تاپیا و رویز - دیاز (Alonso-Tapia & Ruiz-Díaz, 2022) در پژوهش خود پیشنهاد کرده‌اند که پویایی کلاس درس توسط ویژگی‌های دانش‌آموز و ویژگی‌های معلمان و مدارس شکل می‌گیرد؛ بنابراین جایگاه معلم اکنون دیگر فقط تدریس نیست، بلکه آموزش، پرورش، ایجاد انگیزه و الگویی برای دانش‌آموزان است (Munafiah, Novianti, & Ferianto, 2023). مطالعات قبلی نشان می‌دهند معلمان که به توانایی‌های خود برای آموزش، ارزیابی و مدیریت رفتار کلاسی اطمینان دارند، ممکن است بیشتر درگیر اعمالی شوند که منجر به روابط حمایتی با دانش‌آموزان می‌شود (Hajovsky, Chesnut, & Jensen, 2020). به‌طور کلی، زمانی که معلم به نیازهای آنها پاسخ می‌دهد، دانش‌آموزان احساس ارزشمندی می‌کنند، توانایی بیشتری در یادگیری دارند و با محیط و مواد آموزشی درگیر می‌شوند (Abacioglu, Volman, & Fischer, 2020). در نتیجه، معلمان می‌توانند به طور مداوم رویکردهای آموزشی خود را برای همسویی با

زمینه‌های دانش‌آموزان اصلاح و توسعه دهند (Cojorn, 2024)؛ بنابراین، توانمندسازی معلمان با دانش و آموزش لازم برای اطمینان از اجرای یکپارچه برنامه‌های آموزشی در کلاس درس ضروری است (Kilag et al., 2023). معلمان حرفه‌ای در خط مقدم اجرای کار آموزشی هستند (Soffer-Vital & Finkelstein, 2024). انتظار می‌رود که برنامه‌های آموزش معلمان در سراسر جهان می‌تواند به این متخصصان کمک کند تا مهارت‌های خود را درحالی که برای بهتر شدن اختصاص می‌دهند، افزایش دهند (Yao, Ma, & Duan, 2024). رایبلاس و همکاران (Rabillas et al., 2024) در پژوهشی بیان داشتند که توسعه حرفه‌ای دانش معلم و مهارت‌های آموزشی را افزایش دادند. مطالعات مختلف نشان داده‌اند که حتی آموزش کوتاه‌مدت معلمان می‌تواند تا حد زیادی مربیان را برای تصمیم‌گیری آگاهانه درباره سلامت روان توانمند کند (Coutinho, Saxena, & Saini, 2022). معلمان نیز با بهبود خود، به طور فعال در تغییر نظام آموزشی مشارکت می‌کنند، لذا معلمان با آموزش نسل جوان و انعکاس مداوم تجربیات خود، فعالانه به عدالت اجتماعی و تغییر در رفاه کشور کمک می‌کنند (Zemaitaityte & Pauriene, 2024). حرفه‌ای بودن شامل جنبه‌هایی از تخصص، مهارت‌ها و توانایی‌های فرد در مشاغل خاص است. این موضوع به تعهد در بهبود مهارت‌های حرفه‌ای و توسعه استراتژی برای انجام کار اشاره دارد (Munandar, Maryani, Rohmat, & Ruhimat, 2020). رشد حرفه‌ای معلمان باید از کیفیت بالایی برخوردار باشد تا جذاب و ارزشمند باشد (Svendson, 2020). روابط یافت شده بین توانایی‌های برنامه‌ریزی و مشاهده، راه‌هایی را برای برنامه‌های آموزش معلمان پیشنهاد می‌کند تا دانش حرفه‌ای را به عمل نزدیک‌تر کند (Zaragoza, Seidel, & Hiebert, 2024). لذا آموزش و پرورش در ارتقای صلاحیت حرفه‌ای معلمان تأثیر بسزایی دارد (Mallarangan, Rahman, Nur, Lathifah, & Lubis, 2024). تواناسازی معلمان اقدامی زیربنایی، مهم و اساسی برای بهبود مدارس است (Sablo Sutton, Cuéllar, González, & Espinosa, 2022). برخلاف آنچه افراد فکر می‌کنند که مدیر به واسطه داشتن قدرت باید توانمندسازی را به کارکنان خود القا کند، بلکه باید توانمندسازی را به عنوان فرایندی فردی نگاه کرد که فرد را قادر می‌سازد به طور مستقل تصمیم‌گیری کند، فعالیت‌هایش را انجام دهد و بتواند اعمالش را کنترل و بررسی نماید و در این راستا سازمان‌ها مسئول هستند که محیط کاری را فراهم سازند تا از طریق توانمندسازی به پرورش، تقویت، توانایی، اشتیاق و تمایل کارکنان خود کمک نمایند (Sadeghi, Moazami, Hashemi, Kayosi, & MirEsmaili, 2021). در نهایت با توجه به اهمیت توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در سازمان آموزش و پرورش که اجرای مسئولیت خطیر تعلیم و تربیت را بر عهده دارد، هدف از پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی است و سؤالات پژوهش به شرح زیر هستند؛

- شرایط علی که منجر به توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی می‌شوند، شامل چه مواردی هستند؟

- مقوله محوری که ویژگی‌های توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی را تشریح می‌کند، شامل چه مواردی هستند؟
- راهبردها، عوامل مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای که می‌توانند منجر به توسعه حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شوند، شامل چه مواردی هستند؟
- پیامدهای حاصل از توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی، شامل چه مواردی می‌شوند؟
- آیا الگوی داده بنیاد (ساختاریافته) توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل اعتباریابی می‌شود؟

پیشینه پژوهش

علی محمدی، جباری و نیاز آذری (Alimohammadi, Jabbari, & Niazazari, 2019) در پژوهش خود بر این باور بودند که ابعاد شامل محتوای برنامه درسی و آموزشی (چهار مؤلفه)، سواد دیجیتال (سه مؤلفه)، اخلاق و بصیرت دینی (سه مؤلفه)، بهسازی کارورزی (دو مؤلفه)، ساختار سازمانی (چهار مؤلفه) توسعه دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم (سه مؤلفه)، در دانشگاه فرهنگیان که حاصل از مدل توانمندسازی حرفه‌ای است، می‌تواند زمینه‌ساز ارتقای کیفی معلمان در چشم‌انداز آینده دانشگاه فرهنگیان باشد.

شاهزاده تیمورلو، خدایاری، نوربخش و علی دوست قهفرحی (Shahzadeh Teymourlu, Khodayari, Noorbakhsh, & Alidoust Ghahfarokhi, 2020) در پژوهش خود معتقد بودند که عوامل مؤثر بر توانمندسازی معلمان شامل ابعاد زمینه‌ای (فناوری و ارتباطات، عوامل فرهنگی و عوامل اقتصادی)، سازمانی (اهداف و راهبرد، منابع و تجهیزات و نظارت و ارزیابی) و فردی با مؤلفه‌های (روان‌شناختی، حرفه‌ای و اعتقادی اخلاقی) هستند. از مؤلفه‌های بعد زمینه‌ای، فناوری و ارتباطات از مؤلفه‌های بعد سازمانی، منابع و تجهیزات و از بعد فردی، مؤلفه حرفه‌ای بیشترین تأثیر را بر توانمندسازی معلمان تربیت‌بدنی داشتند.

نجفی، زاهد بابلان، خالق خواه و معینی کیا (Najafi, Zahed Babolan, Khaleghkhan, & Moienikia, 2020) نیز به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی فردی با کیفیت زندگی کاری رابطه مثبت و معناداری دارد.

همچنین نتایج پژوهش حقدادی و خسروی زاده (Haghdadi & Khosravizadeh, 2021) نشان داد که بین آموزش ضمن خدمت و توانمندسازی شغلی معلمان تربیت‌بدنی همبستگی وجود دارد. بعلاوه، دوره‌های آموزش ضمن خدمت توانسته‌اند توانمندسازی شغلی آن‌ها را پیش‌بینی کنند. به عبارت دیگر آموزش‌های ضمن خدمت می‌تواند باعث توانمندسازی شغلی معلمان تربیت‌بدنی شود.

زوار، شعبان بسیم و مهدی زاده (Zavvar, Saban Basim, & Mehdizadeh, 2021) به این نتیجه رسیدند که با بهینه کردن سطح توانمندی روان‌شناختی معلمان و انتخاب سبک رهبری مناسب از سوی مدیران می‌توان شاهد تأثیرات مثبت بر عملکرد شغلی معلمان بود.

نظری، عیدی پور و بختی (Nazari, Eidipour, & Bakhit, 2022) در پژوهشی دیگر بیان داشتند که مدیران مربوطه جهت بالا بردن توانمندسازی روان‌شناختی و نگهداشت شغلی معلمان ورزش، بر روابط مبتنی بر اعتماد، تناسب فرد- شغل و تناسب فرد- سازمان تأکید کنند.

در پژوهشی دیگر، اصغرنژاد و حق دوست (Asgharnehgad & Haghdoost, 2022) به این نتیجه رسیدند که برای توانمندسازی معلمان، توجه به مدیریت دانش (توانمندی و به روز بودن مدیر) و ارتقای سواد دیجیتال معلمان، ضروری است.

دونجانکوت، بیلی و آریراتانا (Donjunkot, Bailee, & Ariratana, 2020) معتقد بودند که بر اساس نتایج ارزیابی راهبردهای توانمندسازی معلمان در مدیریت یادگیری عصر جدید مدارس خصوصی، تناسب، امکانات، مقرون به صرفه بودن و سودمندی استراتژی بسیار مناسب، درجه بالایی از پتانسیل‌ها علاوه برخوردار است. در شرایط فعلی، توانمندسازی معلمان در نسل جدید مدیریت یادگیری مدارس خصوصی دارای ۳ موضوع کلیدی ایجاد جو سازمانی، ایجاد شبکه همکاری و پذیرش تصمیم‌گیری است.

همچنین در پژوهشی دیگر چلیک و کرال (Çelik & Kiral, 2022) به این نتیجه رسیدند که راهبردهای توانمندسازی مدیران مدارس در قالب حمایت جسمی و روانی، ارتباط، عملکرد مدرسه و استقلال معلم طبقه‌بندی می‌شوند. دلایل عدم توانمندسازی معلمان توسط مدیران مدارس به دلایل شخصی، اداری، مالی و اختیارات محدود تعیین شده است. آنچه که وزارت آموزش و پرورش باید برای توانمندسازی معلمان انجام دهد مشخص شد. باید سیاست‌هایی را اتخاذ کنند که از توسعه شخصی و استقلال معلمان حمایت کند، اختیارات مدیران مدارس را افزایش دهد و در قوانین تغییرات ایجاد کند.

همچنین پاسکوال، مونتس و کانتراس (Pascual, Montes, & Contreras, 2022) در پژوهشی که انجام دادند به این نتیجه رسیدند که نه تنها ساخت دانش حرفه‌ای، بلکه توسعه توانایی‌های تدریس و احساس تعلق به یک جامعه از شیوه‌های تدریس، کلید فرآیند توانمندسازی حرفه‌ای معلمان ابتدایی آینده است.

کیزا و آژیلاو (Kyza & Agesilaou, 2022) نیز بر این باور بودند که توانمندسازی معلم و محقق از طریق به اشتراک‌گذاری قدرت توسعه می‌یابد که به افزایش دسترسی به اطلاعات و منابع و توسعه دانش و مهارت‌ها کمک می‌کند، در نتیجه معلمان را قادر می‌سازد در مورد اینکه چه چیزی و چگونه تدریس کنند و پژوهشگران حمایت به موقع ارائه کنند، تصمیم بگیرند.

در پژوهش‌های خارجی کانوا و همکاران (Caneva et al., 2023) به این نتیجه رسیدند که فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای ارائه شده به معلمان بسته به ویژگی‌های مربی آموزشی و مدرسه‌ای که معلمان به آن تعلق دارند بسیار متفاوت است همچنین آموزش ضمن خدمت باید شامل مهارت‌های مربیگری و رهبری باشد و رهبری توزیع شده برای ICها می‌تواند پذیرش فناوری‌ها توسط معلمان را تسهیل کند و از تغییر در مدرسه حمایت کند.

با توجه به بررسی پیشینه‌های داخلی و خارجی، می‌توان دریافت که تاکنون پژوهش‌های متعددی به بررسی عوامل تأثیرگذار بر توانمندسازی معلمان پرداخته‌اند. این مطالعات عمدتاً به صورت کمی یا کیفی انجام شده و هر کدام تنها بخشی از ابعاد این پدیده را مورد توجه قرار داده‌اند؛ از جمله نقش آموزش ضمن خدمت، رهبری مدرسه، سواد دیجیتالی، ویژگی‌های فردی و زمینه‌ای معلمان. با این حال، مطالعات اندکی توانسته‌اند به شیوه‌ای ساختاریافته و تلفیقی، همه ابعاد مرتبط با توانمندسازی حرفه‌ای معلمان را در قالب یک مدل مفهومی جامع تحلیل کنند. شکاف اصلی در پژوهش‌های پیشین، فقدان مدلی یکپارچه و مبتنی بر داده‌های زمینه‌ای برای تبیین سازوکارهای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی است؛ به‌ویژه در زمینه تحلیل شرایط علی، عوامل مداخله‌گر، راهبردها، شرایط زمینه‌ای و پیامدهای مرتبط با این پدیده. این مطالعه با استفاده از روش داده‌بنیاد و با رویکرد پژوهش آمیخته، در پی آن است که با بهره‌گیری از تجارب زیسته معلمان، مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی، مدلی بومی برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان ابتدایی در شهر اردبیل طراحی و اعتباریابی کند.

روش

با توجه به اینکه از نتایج این تحقیق مستقیماً می‌توان استفاده کرد لذا پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر ماهیت داده‌ها آمیخته بود. از نظر شیوه اجرا هم پژوهش از نوع متوالی اکتشافی بود. در بخش کیفی روش پژوهش داده‌بنیاد بود. در این پژوهش، رویکرد نظام‌مند اشتراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1998) به‌عنوان الگوی اجرایی داده بنیاد انتخاب شده است. این رویکرد به‌دلیل ساختار منظم، مراحل شفاف و امکان تحلیل تعاملی داده‌ها، برای طراحی یک الگوی عملیاتی مناسب در زمینه توانمندسازی حرفه‌ای معلمان بسیار مناسب تشخیص داده شد. مطابق با این رویکرد، تحلیل داده‌های کیفی از طریق فرآیند کدگذاری سه‌مرحله‌ای شامل کدگذاری باز، محوری و انتخابی انجام گرفت و چارچوب پارادایمی شامل شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها به‌عنوان عناصر اصلی تحلیل استفاده شد. جامعه آماری کیفی پژوهش استادان دانشگاهی و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی استان اردبیل بودند. در این پژوهش، برای انتخاب نمونه بخش کیفی کار، از نمونه‌گیری نظری هدفمند که از روش‌های نمونه‌گیری غیر احتمالی است استفاده شد. کفایت نمونه‌گیری در انجام مصاحبه‌ها بر اساس اشباع و تکرارپذیری

داده‌های جمع‌آوری شده تحقق یافت. لذا حجم نمونه بخش کیفی تعداد ۱۴ نفر از استادان دانشگاهی حوزه علوم تربیتی استان اردبیل بودند که مرتبه علمی آن‌ها استاد و دانشیاری بود و بالای ۱۵ سال سابقه تدریس داشتند. برخی از ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان در جدول زیر آمده است:

جدول (۱) برخی از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آزمودنی‌های بخش کیفی

شماره مصاحبه شونده	جنسیت	سابقه کاری	مرتبه علمی	مدرک تحصیلی
۱	زن	بازنشسته	استاد	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۲	مرد	۱۷ سال	دانشیار	دکتری تکنولوژی آموزشی
۳	مرد	۱۶ سال	دانشیار	دکتری مدیریت آموزشی
۴	زن	۲۲ سال	استاد	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت
۵	زن	بازنشسته	استاد	دکتری برنامه‌ریزی آموزش از راه دور
۶	زن	۲۱ سال	دانشیار	دکتری آموزش عالی
۷	مرد	۲۳ سال	استاد	دکتری آموزش عالی
۸	مرد	بازنشسته	استاد	دکتری مدیریت آموزشی
۹	زن	۱۸ سال	دانشیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۱۰	زن	۲۰ سال	دانشیار	دکتری برنامه‌ریزی درسی
۱۱	مرد	بازنشسته	استاد	دکتری تکنولوژی آموزشی
۱۲	مرد	۲۵ سال	استاد	دکتری فلسفه تعلیم و تربیت
۱۳	زن	۱۶ سال	دانشیار	دکتری مدیریت آموزشی
۱۴	مرد	بازنشسته	استاد	دکتری آموزش عالی

جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته استفاده شد. سؤالات مصاحبه به شرح

زیر بودند؛

سؤال اول) از نظر شما یک معلم توانمند در حوزه شغلی خود چه ویژگی‌هایی دارد؟

سؤال دوم) به نظر شما مدیران و کارشناسان در سطح اداره و مدارس چه راهبردها و استراتژی‌هایی می‌توانند اتخاذ کنند تا معلمان را به صورت حرفه‌ای در زمینه شغلی خود توانمند کنند؟

سؤال سوم) از نظر شما صاحب‌نظران، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در مدارس دوره ابتدایی چه

پیامدهایی خواهد داشت؟

در راستای اجرای پژوهش یک هفته قبل از مصاحبه، عنوان و هدف پژوهش برای استادان تشریح شد. مسائل اخلاقی در این پژوهش شامل اطمینان از رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش و ضبط محتوای مصاحبه‌ها و همچنین حق انصراف از پژوهش در تمامی

مراحل تحقیق به مشارکت‌کنندگان رعایت شد. در این پژوهش، آموزگاران چون به‌طور مستقیم با فرآیندهای آموزشی و مدیریتی مدارس ابتدایی در ارتباط بودند و بیشترین تجربه و آگاهی را از نیازها و چالش‌های مرتبط با توانمندسازی حرفه‌ای خود در مدارس ابتدایی داشتند، به عنوان نمونه آزمودنی‌های بخش کمی انتخاب شدند. اعتباریابی الگوی طراحی شده به‌منظور ارزیابی کارآمدی و قابلیت کاربرد آن در محیط‌های آموزشی واقعی انجام شد و آموزگاران به‌عنوان عاملان اصلی در اجرای این مدل، بیشترین آگاهی را از میزان تطابق و اثربخشی آن دارند. از این رو، انتخاب آموزگاران به‌عنوان نمونه، این امکان را فراهم کرد که از دیدگاه‌های عملی و میدانی آن‌ها در ارزیابی الگو استفاده شود. اگرچه صاحب‌نظران و استادان دانشگاهی در طراحی و اعتباریابی اولیه مدل نقش اساسی داشتند اما در بخش کمی، معلمان به دلیل تجربه عملی خود در محیط‌های آموزشی، می‌توانستند ارزیابی دقیقی از نحوه پیاده‌سازی و کارایی الگو در شرایط واقعی مدارس ابتدایی ارائه دهند. این رویکرد، بر اساس نظر پژوهشگران حوزه‌های مرتبط، یکی از شیوه‌های مؤثر در مطالعات کاربردی است. تعداد کل آموزگاران مدارس دوره ابتدایی شهرستان اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ در حدود ۲۶۰۰ نفر بودند. با توجه به فرمول کوکران حجم نمونه ۳۳۵ نفر تعیین شد که این حجم نمونه آزمودنی‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی پژوهش حاضر، پرسشنامه محقق‌ساخته بر مبنای یافته‌های بخش کیفی بود. سؤالات پرسشنامه بر اساس مفاهیم (کدهای باز پالایش شده) به صورت لیکرتی (۱): کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) طراحی شدند. برای تحلیل داده‌های کمی از مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. جهت بررسی پایایی و روایی پرسشنامه محقق‌ساخته از SmartPLs استفاده شد. در مرحله دوم نیز در راستای تحلیل عاملی تأییدی از مرحله اول و به دست آوردن شاخص براش مدل، با توجه به توزیع غیرنرمال داده‌ها از حداقل مربعات جزئی (PLs) استفاده شد.

یافته‌ها

بعد از تحلیل کیفی صورت گرفته که منجر به شناسایی کدهای اولیه شد، این کدها با توجه به شباهت و سنخیت داده‌ها، در چند مقوله دسته‌بندی شدند و درنهایت مقوله‌ها نیز در طبقات ویژه‌ای قرار گرفتند. داده‌ها بعد از تحلیل مستمر و کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی، در قالب ۱۳۹ کد باز، ۱۰۸ مفهوم، ۱۰ مقوله و ۶ طبقه (شرایط علی، شرایط محوری، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای و پیامدها) سازمان‌دهی شدند. در واقع این داده‌ها، معیارهای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل را نمایان کرده و الگوی جدیدی در این راستا پدیدار شد. مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته در راستای طراحی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی انجام شدند که به عنوان نمونه پاسخ‌های سه مصاحبه (نفر چهارم، هشتم و دوازدهم) گزارش شدند.

سؤال اول) از نظر شما یک معلم توانمند در حوزه شغلی خود چه ویژگی‌هایی دارد؟ پاسخ‌های مصاحبه شونده چهارم: یک معلم توانمند باید ویژگی‌های متعددی داشته باشد که به او این امکان را می‌دهد تا در فرآیند آموزشی به خوبی عمل کند. اولین ویژگی مهم، خودکارآمدی فردی است که معلم باید به توانایی‌های خود اعتماد داشته باشد تا بتواند در شرایط مختلف کلاس مدیریت خوبی داشته باشد. از آنجا که دنیای آموزش به سرعت در حال تغییر است، معلم باید آگاهی خوبی از فناوری‌های آموزشی داشته باشد و توانایی استفاده از کتاب‌های الکترونیکی و سواد دیجیتال معلم را داشته باشد. علاوه بر این، داشتن مهارت‌های دیجیتال و استفاده از فناوری‌های نوین در تدریس به معلمان این امکان را می‌دهد که کلاس‌های جذاب و متنوعی برگزار کنند. در کنار این موارد، معلم باید در رهبری آموزشی و مهارت‌های ارتباطی نیز مهارت داشته باشد تا بتواند روابط مبتنی بر اعتماد با دانش‌آموزان و همکاران خود برقرار کند. همچنین، معلم توانمند باید در ایجاد یک جو مشارکتی در کلاس و مشارکت در فرآیندهای یادگیری سازمانی فعال باشد و از خلاقیت فردی برای تدریس بهتر استفاده کند.

پاسخ‌های مصاحبه شونده هشتم: یک معلم توانمند باید از مهارت‌های دیجیتال قوی برخوردار باشد و به خوبی بتواند از فناوری‌های نوظهور در تدریس خود بهره‌برداری کند. این ویژگی به معلم این امکان را می‌دهد که بتواند به راحتی با تحولات سریع دنیای آموزشی سازگار شود و ابزارهای جدید را در فرآیند آموزش به کار گیرد. همچنین، یک معلم توانمند باید در رهبری آموزشی مهارت داشته باشد تا بتواند با استفاده از رهبری مشارکتی و رهبری توزیعی گروه‌های مختلف در کلاس را مدیریت کرده و همکاری مؤثری را میان دانش‌آموزان و همکاران خود برقرار کند. به علاوه، معلمان باید توانایی تدریس بالایی داشته باشند و بتوانند محتوای آموزشی را به گونه‌ای ارائه دهند که هم برای دانش‌آموزان جذاب باشد و هم قابل فهم. علاوه بر این، معلم توانمند باید به اخلاق حرفه‌ای پایبند باشد و همواره از خود انعکاس و سواد دیجیتالی معلم بهره‌برداری کند تا فرآیند یادگیری به بهترین نحو انجام شود.

پاسخ‌های مصاحبه شونده دوازدهم: به نظر من، یک معلم توانمند قبل از هر چیز باید دارای خلاقیت فردی در روش‌های تدریس و طراحی فعالیت‌های آموزشی باشد. همچنین داشتن مهارت‌های حل مسئله برای رویارویی با چالش‌های روزمره کلاس، بسیار حیاتی است. در کنار این‌ها، هوش هیجانی هم برای برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و همکاران اهمیت دارد. یک معلم حرفه‌ای باید شناخت خوبی از محیط آموزشی داشته باشد، یعنی نسبت به بافت اجتماعی، فرهنگی و حتی روانی مدرسه و دانش‌آموزان آگاهی داشته باشد. از طرف دیگر، ویژگی‌هایی نظیر بصیرت دینی نیز در تربیت متعادل و مسئولانه دانش‌آموزان نقش مهمی ایفا می‌کند، به خصوص در چارچوب فرهنگی جامعه ما.

سؤال دوم) به نظر شما مدیران و کارشناسان در سطح اداره و مدارس چه راهبردها و استراتژیک‌هایی می‌توانند اتخاذ کنند تا معلمان را به صورت حرفه‌ای در زمینه شغلی خود توانمند کنند؟

پاسخ‌های مصاحبه شونده چهارم: مدیران مدارس و کارشناسان آموزشی می‌توانند چندین استراتژی مهم برای توانمندسازی معلمان اتخاذ کنند. اولین گام این است که مدیران با اتخاذ رهبری توانمندساز و ایجاد یک جو مشارکتی در مدارس، معلمان را ترغیب کنند تا در فرآیند تصمیم‌گیری مدرسه شرکت کنند. این امر باعث می‌شود که معلمان احساس کنند که در محیط آموزشی نقش مؤثری دارند و از این طریق انگیزه بیشتری پیدا کنند. همچنین، یکی از اقدامات اساسی، فراهم آوردن تجهیزات آموزشی و دسترسی به منابع دیجیتال است تا معلمان بتوانند از آخرین تکنولوژی‌ها و منابع آموزشی برای تدریس بهره‌برداری کنند. سیاست‌های تشویقی مانند پاداش‌های مالی و معنوی برای معلمان نیز می‌تواند در افزایش انگیزه و کارایی آن‌ها مؤثر باشد. از طرف دیگر، مدیران باید به آموزش ضمن خدمت معلمان توجه کنند و با فراهم کردن دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های مهارت‌آموزی، فرصت‌هایی برای به‌روزرسانی اطلاعات و مهارت‌های معلمان ایجاد کنند. در کنار این‌ها، مدیران باید از نظارت مؤثر برای بررسی عملکرد معلمان استفاده کنند و راهنمایی‌هایی برای بهبود مستمر ارائه دهند.

پاسخ‌های مصاحبه شونده هشتم: برای توانمندسازی معلمان، مدیران و کارشناسان باید به چندین استراتژی کلیدی توجه کنند. یکی از این استراتژی‌ها، فراهم کردن آموزش‌های ضمن خدمت و دوره‌های تخصصی است که به معلمان کمک کند تا مهارت‌های رهبری خود را تقویت کنند و با فناوری‌های جدید آشنا شوند. همچنین، باید به توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلم توجه ویژه‌ای داشته باشند و فرصت‌هایی برای آموزش شیوه‌های برنامه‌نویسی و مهارت‌های حل مسئله فراهم کنند. در این راستا، ارزیابی عملکرد معلمان و ارائه بازخورد سازنده از اهمیت زیادی برخوردار است تا معلمان بتوانند از آن‌ها برای بهبود عملکرد خود استفاده کنند. همچنین، ایجاد یک جو مشارکتی در مدارس و استفاده از رهبری مثبت‌گرا به معلمان کمک می‌کند تا در فرآیند تصمیم‌گیری‌ها مشارکت بیشتری داشته باشند. در کنار این‌ها، مدیران باید تلاش کنند که به تأمین تجهیزات آموزشی و دسترسی به منابع دیجیتال اهمیت دهند تا معلمان بتوانند از ابزارهای نوین آموزشی بهره‌برداری کنند.

پاسخ‌های مصاحبه شونده دوازدهم: یکی از راهبردهای کلیدی، مدیریت دانش در سطح مدرسه است؛ به این معنا که دانسته‌ها و تجربیات ارزشمند معلمان باید به صورت نظام‌مند گردآوری و انتقال داده شوند. استفاده از فناوری آموزشی و فراهم کردن زیرساخت‌های لازم برای آن نیز نقش مهمی دارد. همچنین باید سبک رهبری مناسب از سوی مدیران اتخاذ شود؛ سبکی که همراه با حمایت و مشارکت باشد. ارزیابی هدفمند عملکرد معلمان نیز می‌تواند باعث رشد آن‌ها شود، به شرطی که

صرفاً تنبیهی نباشد و منجر به بازخورد سازنده شود. در نهایت، اتخاذ سیاست‌های نظارتی مؤثر با رویکرد رشد و توسعه می‌تواند به صورت راهبردی، فرآیند توانمندسازی را تسهیل کند.

سؤال سوم) از نظر شما صاحب‌نظران توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در مدارس دوره ابتدایی چه پیامدهایی خواهد داشت؟

پاسخ‌های مصاحبه شونده چهارم: توانمندسازی معلمان در مدارس دوره ابتدایی پیامدهای مثبتی خواهد داشت که می‌تواند به بهبود کیفیت آموزشی در این مقطع کمک کند. یکی از پیامدهای اصلی، افزایش مشارکت‌های یادگیری در کلاس است، به طوری که معلمان توانمند می‌توانند در فرآیند یادگیری دانش‌آموزان نقش فعالی ایفا کنند و کلاس‌های پویاتری ایجاد کنند. همچنین، توانمندسازی معلمان می‌تواند به توسعه دانش حرفه‌ای معلم منجر شود و باعث افزایش صلاحیت حرفه‌ای معلمان شود. این امر به نوبه خود می‌تواند به کیفیت زندگی کاری معلمان کمک کند و باعث افزایش رضایت شغلی آن‌ها گردد. علاوه بر این، معلمان توانمند قادر خواهند بود به بهبود شبکه‌ای در مدارس بپردازند و از شبکه همکاری میان همکاران خود استفاده کنند تا تجربیات و دانش‌های خود را به اشتراک بگذارند. در نهایت، توانمندسازی معلمان باعث ایجاد یک جو سازمانی مثبت خواهد شد که در آن معلمان با انگیزه بیشتری کار می‌کنند و ارتباطات مؤثرتری با دانش‌آموزان و همکاران برقرار می‌کنند.

پاسخ‌های مصاحبه شونده هشتم: توانمندسازی معلمان می‌تواند پیامدهای بسیار مثبتی در مدارس ابتدایی داشته باشد. یکی از این پیامدها، بهبود کیفیت زندگی کاری معلمان است. وقتی معلمان احساس می‌کنند که توانمند هستند و از ابزارهای لازم برای تدریس برخوردارند، رضایت شغلی آن‌ها افزایش می‌یابد. این امر به نوبه خود می‌تواند به بهبود شبکه‌ای در مدارس منجر شود، جایی که معلمان به‌طور مؤثر با همکاران خود همکاری می‌کنند و تجربیات و روش‌های جدید تدریس را به اشتراک می‌گذارند. همچنین، توانمندسازی معلمان باعث افزایش مشارکت‌های یادگیری در کلاس‌ها می‌شود، زیرا معلمان قادر خواهند بود با استفاده از روش‌های دیجیتال و فناوری‌های نوین فرآیند یادگیری را به‌گونه‌ای جذاب و متنوع ارائه دهند. به علاوه، توانمندسازی معلمان در مدارس ابتدایی می‌تواند باعث توسعه دانش حرفه‌ای معلمان شود و از این طریق کیفیت آموزش را در مدارس ابتدایی به طور کلی افزایش دهد. در نهایت، این فرآیند موجب بهبود روابط مبتنی بر اعتماد در مدارس خواهد شد و جو مثبتی را در محیط آموزشی ایجاد خواهد کرد.

پاسخ‌های مصاحبه شونده دوازدهم: به باور من، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان تأثیرات عمیق و چندلایه‌ای دارد. نخست، منجر به افزایش خلاقیت در آموزش می‌شود که یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب‌تر و مؤثرتر می‌کند. همچنین با ایجاد فرصت برای ارتباطات با واسطه رایانه، معلمان بهتر می‌توانند با فناوری‌های نوین همگام شوند. توانمندسازی می‌تواند فضیلت سازمانی و روحیه همکاری در مدرسه را افزایش دهد. این فرآیند همچنین به ارتقاء پذیرش فناوری دیجیتال در

آموزش کمک می‌کند که خود زمینه‌ساز نوآوری‌های بیشتر خواهد بود. در نهایت، این مسیر به تقویت مؤلفه‌های شخصیتی معلمان منجر می‌شود و آن‌ها را برای ایفای نقش‌های حرفه‌ای‌تر آماده می‌سازد.

مرحله اول: کدگذاری باز

نتایج حاصل از بررسی داده‌ها و مفهوم‌یابی عبارات در جدول شماره ۱ ارائه شده است. این جدول خلاصه‌ای از تمامی کدهای اولیه است که در پژوهش مشاهده شده و سعی شده است از درج کدهای تکراری و یا کدهایی که مفاهیم مشترک بسیار نزدیکی با یکدیگر دارند پرهیز گردد. در فرآیند کدگذاری سعی شده است تا جای امکان از مفاهیمی که خود مصاحبه‌شوندگان مطرح کرده‌اند استفاده شود اما در مواردی که با توجه به مفهوم ارائه شده این امکان وجود نداشت از مفاهیم فنی ادبیات و مرور سوابق و تحقیقات گذشته استفاده شد.

جدول (۲) فهرست مجموعه کدهای اولیه مستخرج از داده‌ها

ردیف	کدهای اولیه	ردیف	کدهای اولیه
۱	حمایت اجتماعی	۷۱	مؤلفه‌های اعتقادی و اخلاقی
۲	جنسیت	۷۲	کتاب‌های الکترونیکی
۳	فرهنگ سازمانی	۷۳	رهبری بسته
۴	آموزش شغلی	۷۴	خودکارآمدی فردی
۵	بهسازی کارورزان	۷۵	افزایش مشارکت‌های یادگیری
۶	استفاده از فناوری‌های نوظهور	۷۶	دسترسی به منابع
۷	رهبری عمل‌گرا	۷۷	محتوای آموزشی
۸	توسعه ارتباطات سازمانی	۷۸	هوش معنوی
۹	وضعیت اجتماعی اقتصادی	۷۹	اخلاق حرفه‌ای مدیران
۱۰	تأمین امکانات مالی	۸۰	خود انعکاس
۱۱	روابط مبتنی بر اعتماد همکاران	۸۱	اندازه سازمان
۱۲	توسعه تمرین حرفه‌ای	۸۲	مؤلفه‌های شخصیتی
۱۳	ساختار توانمندساز مدارس	۸۳	درس پژوهی
۱۴	خوش‌بینی	۸۴	آموزش شیوه‌های برنامه‌نویسی
۱۵	سیاست‌های تشویقی	۸۵	رهبری توانمندساز
۱۶	انگیزه‌های فردی	۸۶	رهبری توجیهی
۱۷	غنی‌سازی شغل	۸۷	آموزش دیجیتال
۱۸	عوامل اقتصادی	۸۸	توانایی تدریس
۱۹	محتوای برنامه درسی	۸۹	اعتماد سازمانی
۲۰	مدیریت مشارکتی	۹۰	تربیت اعتقادی

تفکر محاسباتی	۹۱	آموزش الکترونیکی	۲۱
منابع دیجیتال	۹۲	رضایت شغلی	۲۲
اصلاح محیط‌های یادگیری	۹۳	بهبود شبکه‌ای	۲۳
هوش فرهنگی	۹۴	فناوری اطلاعات و ارتباطات	۲۴
مهارت ارتباطی	۹۵	سواد اطلاعاتی	۲۵
زیرساخت فناوری اطلاعات و ارتباطات	۹۶	اینترنت پرسرعت	۲۶
یادگیری سازمانی	۹۷	مهارت رهبری	۲۷
آموزش معلمان	۹۸	تجهیزات	۲۸
دانش‌افزایی	۹۹	درک و احترام به یادگیری معلمان	۲۹
نظارت	۱۰۰	بصیرت دینی	۳۰
پذیرش فناوری‌ها	۱۰۱	رهبری مثبت‌گرا	۳۱
فضیلت سازمانی	۱۰۲	تأثیر حرفه‌ای	۳۲
تأمین تجهیزات آموزشی	۱۰۳	جو مشارکتی	۳۳
رهبری مشارکتی	۱۰۴	تحصیلات	۳۴
رهبری باز	۱۰۵	اعتماد درونی گروه	۳۵
صلاحیت حرفه‌ای معلمان	۱۰۶	رهبری دیجیتال	۳۶
صلاحیت دیجیتالی مربیان	۱۰۷	مسابقات علمی - تخصصی	۳۷
ویژگی‌های روان‌شناختی	۱۰۸	رهبری آموزشی	۳۸
جهت‌گیری‌های معنوی	۱۰۹	توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلم	۳۹
تفویض اختیار	۱۱۰	کیفیت زندگی کاری	۴۰
فناوری‌های دیجیتال	۱۱۱	رهبری اخلاقی	۴۱
ارزیابی	۱۱۲	افزایش فرصت‌ها برای مشارکت والدین	۴۲
نگرش	۱۱۳	پذیرش تصمیم‌گیری	۴۳
ویژگی‌های فردی	۱۱۴	آموزش ضمن خدمت	۴۴
سواد دیجیتال معلم	۱۱۵	سن	۴۵
مهارت در سواد رسانه‌ای	۱۱۶	مهارت افزایی	۴۶
سواد دیجیتالی دانش‌آموز	۱۱۷	ساختار سازمانی	۴۷
مدیریت یادگیری	۱۱۸	فرهنگ یادگیری	۴۸
رهبری تحول‌گرا	۱۱۹	مدیریت دانش	۴۹
تقویت شان حاکمیتی نظام آموزشی	۱۲۰	انتقال دانش	۵۰
شناخت محیط	۱۲۱	خلاقیت فردی	۵۱
رفتار رهبری	۱۲۲	سرمایه روان‌شناختی	۵۲
استفاده از روش‌های دیجیتالی	۱۲۳	فناوری آموزشی	۵۳
تأکید بر علمی‌گرایی	۱۲۴	رهبری توزیعی	۵۴

عوامل انگیزشی	۱۲۵	مسئولیت‌پذیری	۵۵
دسترسی به اطلاعات	۱۲۶	ارتقاء پذیرش فناوری دیجیتال	۵۶
ابزار دیجیتال	۱۲۷	سیاست‌های نظارتی	۵۷
عوامل فرهنگی	۱۲۸	مهارت‌های حل مسئله	۵۸
ایجاد شبکه همکاری	۱۲۹	بازخورد مدیران	۵۹
موقعیت اجتماعی معلم	۱۳۰	شایستگی شغلی	۶۰
هوش استراتژیک	۱۳۱	علوم کامپیوتر	۶۱
رهبری معنوی	۱۳۲	مهارت‌های دیجیتال	۶۲
آموزش‌های مرتبط با هوش مصنوعی	۱۳۳	دانش	۶۳
کارکردهای رهبری مدیران	۱۳۴	شناسایی مناسب دانش‌آموزان	۶۴
امیدواری	۱۳۵	سبک رهبری مناسب	۶۵
اصلاح شیوه‌های آموزشی	۱۳۶	تفکر طراحی و ساخت دیجیتال	۶۶
توسعه دانش حرفه‌ای معلم	۱۳۷	انعطاف‌پذیری	۶۷
ایجاد جو سازمانی	۱۳۸	سابقه کاری	۶۸
هوش هیجانی	۱۳۹	نوع سازمان	۶۹
		ارتباطات با واسطه رایانه	۷۰

مرحله دوم: کدگذاری محوری

هدف از این مرحله تعیین ارتباط بین مقوله‌های ایجاد شده در مرحله کدگذاری باز است. در این مرحله تمام مقوله‌ها حول یک محور متمرکز می‌شوند، شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، پیامدها و راهبردها تشریح می‌شوند. کدگذاری محوری الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

ادامه جدول (۳) کدگذاری محوری الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل

شناسه	مفاهیم	کدگذاری محوری
ft1	ارتباطات با واسطه رایانه	
ft2	ارتقاء پذیرش فناوری دیجیتال	
ft3	استفاده از فناوری‌های نوظهور	
ft4	آموزش دیجیتال	
ft5	آموزش شیوه‌های برنامه‌نویسی	
ft6	آموزش‌های مرتبط با هوش مصنوعی	
ft7	اینترنت پرسرعت	
ft8	پذیرش فناوری‌ها	استفاده از فناوری و
ft9	سواد اطلاعاتی	تکنولوژی آموزشی
ft10	سواد دیجیتال معلم	
ft11	سواد دیجیتالی دانش‌آموز	
ft12	فناوری اطلاعات و ارتباطات	
ft13	فناوری آموزشی	
ft14	فناوری‌های دیجیتال	
ft15	مهارت‌های دیجیتال	
ft16	ابزار دیجیتال	
mt1	تأمین امکانات مالی	
mt2	تأمین تجهیزات آموزشی	
mt3	دسترسی به اطلاعات	
mt4	دسترسی به منابع	منابع و تجهیزات
mt5	زیرساخت فناوری اطلاعات و ارتباطات	
mt6	عوامل اقتصادی	
mt7	منابع دیجیتال	
md1	انتقال دانش	
md2	دانش	
md3	دانش‌افزایی	مدیریت و تسهیم دانش
md4	مدیریت دانش	
md5	مدیریت یادگیری	
md6	تأکید بر علمی‌گرایی	

ادامه جدول (۳) کدگذاری محوری الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل

شناسه	مفاهیم	کدگذاری محوری
ra1	اصلاح شیوه‌های آموزشی	
ra2	اصلاح محیط‌های یادگیری	
ra3	افزایش مشارکت‌های یادگیری	
ra4	توانایی تدریس	
ra5	صلاحیت حرفه‌ای معلمان	
ra6	محتوای آموزشی	رویکردهای آموزشی
ra7	مهارت ارتباطی	
ra8	مهارت‌های حل مسئله	
tm1	آموزش شغلی	
tm2	بهبودی کارورزان	
tm3	توسعه دانش حرفه‌ای معلم	توسعه منابع انسانی
tm4	یادگیری سازمانی	
tm5	توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلم	
tm6	درس پژوهی	
sr1	رهبری اخلاقی	
sr2	رهبری آموزشی	
sr3	رهبری باز	
sr4	رهبری بسته	
sr5	رهبری تحول‌گرا	
sr6	رهبری توانمندساز	
sr7	رهبری توجیهی	سبک‌های رهبری و مدیریت
sr8	رهبری توزیعی	
sr9	رهبری دیجیتال	
sr10	رهبری عمل‌گرا	
sr11	رهبری مثبت‌گرا	
sr12	رهبری مشارکتی	
sr13	رهبری معنوی	
sr14	اخلاق حرفه‌ای مدیران	
sr15	کارکردهای رهبری مدیران	

ادامه جدول (۳) کدگذاری محوری الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل

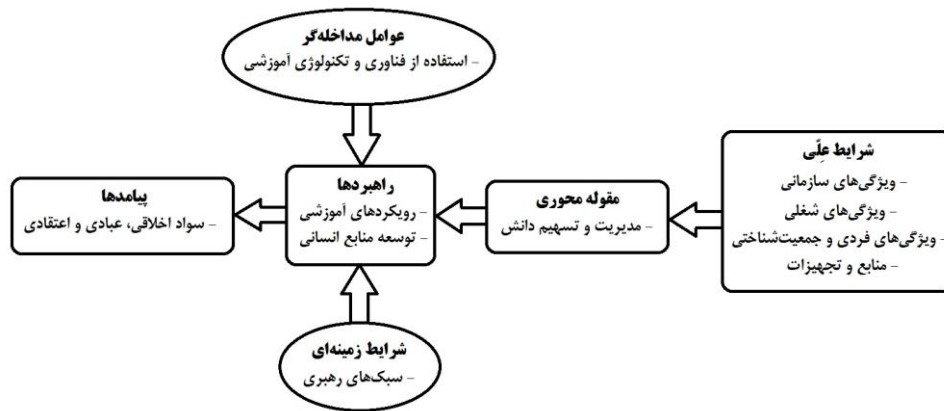
شناسه	مفاهیم	کدگذاری محوری
vs1	اعتماد سازمانی	
vs2	اندازه سازمان	
vs3	ایجاد شبکه همکاری	
vs4	تفویض اختیار	
vs5	تقویت شان حاکمیتی نظام آموزشی	
vs6	توسعه ارتباطات سازمانی	
vs7	بهبود شبکه‌ای	
vs8	حمایت اجتماعی	
vs9	درک و احترام به یادگیری معلمان	ویژگی‌های سازمانی
vs10	روابط مبتنی بر اعتماد همکاران	
vs11	ساختار توانمندساز مدارس	
vs12	سیاست‌های نظارتی	
vs13	سیاست‌های تشویقی	
vs14	فرهنگ سازمانی	
vs15	فرهنگ یادگیری	
vs16	فضیلت سازمانی	
vs17	موقعیت اجتماعی معلم	
vs18	افزایش فرصت‌ها برای مشارکت والدین	
vs19	عوامل انگیزشی	
vsh1	پذیرش تصمیم‌گیری	
vsh2	رضایت شغلی	
vsh3	شایستگی شغلی	
vsh4	شناخت محیط	ویژگی‌های شغلی
vsh5	شناسایی مناسب دانش‌آموزان	
vsh6	غنی‌سازی شغل	
vsh7	کیفیت زندگی کاری	
vf1	امیدواری	
vf2	انعطاف‌پذیری	ویژگی‌های فردی و جمعیت‌شناختی
vf3	انگیزه‌های فردی	
vf4	تحصیلات	
vf5	جنسیت	

جدول (۳) کدگذاری محوری الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل

شناسه	مفاهیم	کدگذاری محوری
vf6	خلاقیت فردی	
vf7	خود انعکاس	
vf8	خودکارآمدی فردی	
vf9	خوش بینی	
vf10	سابقه کاری	
vf11	سن	
vf12	مسئولیت پذیری	ویژگی‌های فردی و
vf13	مؤلفه‌های شخصیتی	جمعیت‌شناختی
vf14	وضعیت اجتماعی اقتصادی	
vf15	هوش استراتژیک	
vf16	هوش فرهنگی	
vf17	هوش معنوی	
vf18	هوش هیجانی	
vf19	سرمایه روان‌شناختی	
vf20	نگرش	
sa1	بصیرت دینی	
sa2	تربیت اعتقادی	سواد اخلاقی، عبادی و
sa3	جهت‌گیری‌های معنوی	اعتقادی
sa4	مؤلفه‌های اعتقادی و اخلاقی	

مرحله سوم: کدگذاری گزینشی

در نهایت و در مرحله کدگذاری انتخابی با توجه به نتایج گام‌های قبلی کدگذاری، مقوله اصلی انتخاب شده و به شکلی نظام‌مند به سایر مقوله‌ها مرتبط شد. برای یکپارچه‌سازی و ارائه مدل نهایی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل پس از شناسایی مقوله محوری و ربط دادن سایر مقوله‌ها در قالب پارادایم نظام‌مند نظریه‌سازی داده‌بنیاد، به پالایش الگوی طراحی شده اقدام شد و مدل نهایی پژوهش به صورت شکل شماره ۱ به دست آمد.



شکل (۱) مدل پارادایمی ارائه الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل

پس از تهیه مدل پارادایمی جهت اعتبارسنجی بخش کیفی آن، الگو مجدد در اختیار ۱۴ نفر صاحب‌نظر و استادان دانشگاهی قرار گرفت. روایی این پژوهش از نوع روایی محتوایی بود. این استادان با توجه به تجربه و تخصص خود در حوزه‌های مرتبط با توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، به ارزیابی و تأیید دقت و کامل بودن مدل طراحی‌شده پرداختند. روایی محتوایی بر اساس این فرآیند حاصل شد که متخصصان اطمینان حاصل کردند که تمامی ابعاد و مؤلفه‌های مهم توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در مدل گنجانده شده و به‌طور صحیح و دقیق بررسی شده است. پایایی این پژوهش از طریق توافق میان پژوهشگران به دست آمد. به این صورت که پس از کدگذاری داده‌ها، نظرات و تحلیل‌های اولیه توسط محققین مختلف بررسی و مقایسه شد و در صورت وجود اختلاف نظر، به‌طور مشترک به یک توافق رسیدند. این فرآیند باعث افزایش اعتبار و ثبات تحلیل‌های انجام‌شده در این پژوهش گردید. در ادامه جهت اعتباریابی کمی و بررسی برازش الگو و استفاده از آزمون‌ها ابتدا شرایط پارامتریک یا ناپارامتریک داده‌ها مشخص شدند. جهت بررسی توزیع نرمال یا غیرنرمال داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول زیر بود:

جدول (۴) نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف جهت بررسی توزیع نرمال یا غیرنرمال داده‌ها

مقولات	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
شرایط علی	۰/۱۱۲	۰/۰۰۱
مقوله محوری	۰/۰۷۳	۰/۰۰۱
راهندها	۰/۰۷۷	۰/۰۰۱
عوامل مداخله‌گر	۰/۱۰۷	۰/۰۰۱
شرایط زمینه‌ای	۰/۰۸۲	۰/۰۰۱
پیامدها	۰/۰۶۶	۰/۰۰۱

با توجه به سطح معناداری همه مقولات ($sig < 0.05$) داده‌ها دارای توزیع غیرنرمال هستند و دارای شرایط غیرپارامتریک هستند. لذا جهت بررسی و اعتباریابی الگوی طراحی شده از حداقل مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. غیرنرمال بودن داده‌ها می‌تواند بر اعتبار نتایج تحلیل‌های آماری پارامتریک مانند تحلیل عاملی تأییدی یا مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) تأثیر بگذارد، چراکه این روش‌ها معمولاً فرض نرمال بودن داده‌ها را پیش‌فرض دارند. اگر این فرض رعایت نشود، ضرایب مسیر و شاخص‌های برازش ممکن است دچار سوگیری یا خطا شوند و نتیجه‌گیری‌های آماری غیرقابل اتکایی ارائه گردد. از آنجا که داده‌ها غیرنرمال بودند، به‌منظور حفظ اعتبار تحلیل و جلوگیری از بروز خطای نوع اول یا دوم، در بخش مدل‌سازی معادلات ساختاری، از رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده شد. این رویکرد برخلاف روش‌های مبتنی بر کوواریانس (CB-SEM)، به نرمال بودن توزیع داده‌ها وابسته نیست و توانایی تحلیل مدل‌های پیچیده در شرایطی مانند حجم نمونه متوسط و داده‌های غیرنرمال را دارد. جهت سنجش روایی و پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ و روایی سازه (همگرایی و واگرایی) استفاده شد. نتایج آزمون آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده مقولات به شرح زیر بود:

جدول ۵- میزان آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده مقولات

مقولات	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (C.R)	میانگین واریانس استخراج شده (AVE)	ضریب تعیین (R^2)
شرایط علی	۰/۹۹۰	۰/۹۹۰	۰/۶۵۹	-
مقوله محوری	۰/۸۰۰	۰/۸۵۷	۰/۵۰۱	۰/۵۳۵
راهبردها	۰/۹۳۲	۰/۹۴۱	۰/۵۳۱	۰/۵۹۱
عوامل مداخله‌گر	۰/۹۵۲	۰/۹۵۷	۰/۵۸۳	-
شرایط زمینه‌ای	۰/۹۳۶	۰/۹۴۴	۰/۵۲۷	-
پیامدها	۰/۷۹۳	۰/۸۶۵	۰/۶۱۶	۰/۱۷۹

با توجه به نتایج حاصل از جدول بالا پایایی همه مقولات بیشتر از ۰/۷ هستند و لذا پایایی پرسشنامه در حد ایده‌آل و مطلوب خود می‌باشد. پایایی ترکیبی همه مقولات نیز بالاتر از ۰/۸ و بیشتر از میانگین واریانس استخراج شده (AVE) است که نشان از روایی همگرایی دارد. همچنین میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای همه مقولات بیشتر از ۰/۵ هستند که نشان از تأیید

دوباره روایی همگرایی پرسشنامه دارد. جهت بررسی روایی واگرایی نیز از روایی واگرایی یگانه-دوگانه HTMT^۱ استفاده شد. نتایج معیار HTMT به شرح جدول زیر بود؛
جدول (۶) نتایج شاخص HTMT جهت بررسی روایی واگرایی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل

مقولات	شرایط علی	مقوله محوری	راهبردها	شرایط مداخله‌گر	شرایط زمینه‌ای	پیامدها
شرایط علی						
مقوله محوری	۰/۸۱۹					
راهبردها	۰/۶۷۶	۰/۳۵۰				
شرایط مداخله‌گر	۰/۷۳۶	۰/۷۲۱	۰/۷۱۶			
شرایط زمینه‌ای	۰/۶۶۲	۰/۴۸۱	۰/۷۴۶	۰/۷۱۹		
پیامدها	۰/۶۹۷	۰/۵۴۳	۰/۴۸۵	۰/۵۷۶	۰/۷۳۴	

معیار HTMT جایگزین روش قدیمی فورنل-لارکر شده است. اگر مقادیر این معیار کمتر از ۰/۹ باشد روایی واگرا قابل قبول است. با توجه به اطلاعات جدول بالا همه مقادیر کمتر از ۰/۹ هستند و روایی واگرایی الگو نیز مورد تأیید است. در روند تحلیل عامل تأییدی، نخست لازم است تا روایی سازه مورد مطالعه قرار گرفته تا مشخص شود نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه‌گیری سازه‌های مورد نظر خود از دقت لازم برخوردار هستند. با توجه به نتایج پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج شده (AVE) و همچنین معیار HTMT روایی سازه الگو (روایی همگرایی و روایی واگرایی) تأیید شد. جهت برازش مدل کلی از شاخص SRMR و GOF استفاده شد. در سخت‌گیرانه‌ترین حالت، شاخص SRMR باید کمتر از ۰/۰۸ باشد که این مقدار برای مدل اشیاع شده ۰/۰۳ گزارش شده است که در حالت مطلوبی قرار دارد. شاخص نیکویی برازش (GOF) یا Goodness of Fit برازش بخش ساختاری و اندازه‌گیری را به صورت همزمان بررسی می‌کند. این شاخص با استفاده از میانگین هندسی شاخص R^2 و میانگین شاخص‌های اشتراکی قابل محاسبه است و فرمول آن به شرح زیر است؛

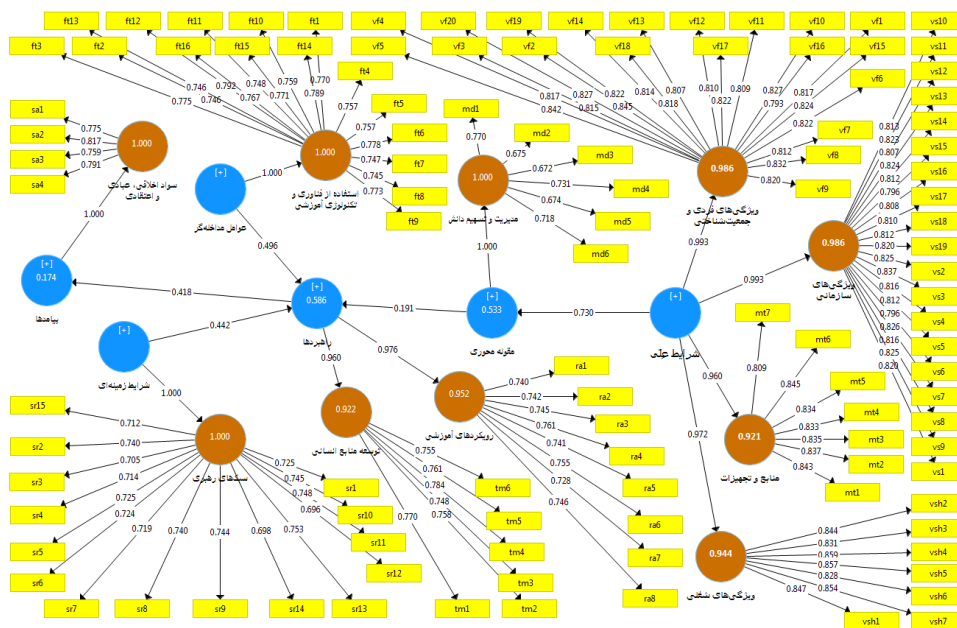
$$GOF = \sqrt{\text{average (AVE)} \times \text{average (R}^2\text{)}}$$

پس از انجام محاسبات، مقدار شاخص GOF عددی برابر ۰/۴۹۷ است. وتزلز، اودکرکن - شرودر و ون اوپن (Wetzels, Odekerken-Schröder, & Van Oppen, 2009) شاخص GOF را در سطح بالای ۰/۳۶، شاخصی قوی برای برازش مدل می‌دانند. شاخص SRMR برای سنجش میزان اختلاف

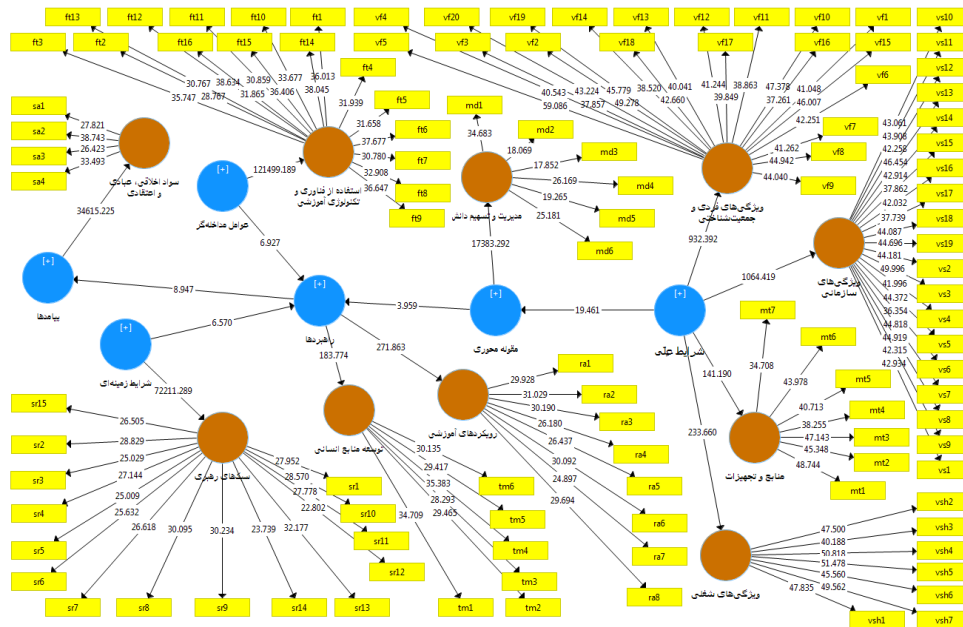
1. Heterotrait-Monotrait Ratio

بین ماتریس کوواریانس مدل فرضی و ماتریس کوواریانس واقعی داده‌ها به کار می‌رود. هر چه مقدار این شاخص به صفر نزدیک‌تر باشد، مدل برازش بهتری دارد. در پژوهش حاضر، مقدار شاخص SRMR برابر با ۰/۰۳ به دست آمد که به مراتب کمتر از آستانه سخت‌گیرانه ۰/۰۸ بوده و بیانگر انطباق بالای مدل با داده‌های تجربی است. این شاخص تأیید می‌کند که خطاهای برآورد مدل در سطح حداقلی قرار دارند و مدل مفهومی با ساختار واقعی داده‌ها هم‌راستا است. از سوی دیگر، شاخص نیکویی برازش GOF که ترکیبی از میانگین روایی همگرایی (AVE) و قدرت تبیین مدل (R^2) است، در این پژوهش عدد ۰/۴۹۷ را نشان می‌دهد. در نتیجه، می‌توان نتیجه گرفت که مدل اندازه‌گیری و ساختاری پژوهش از انطباق و کارآمدی مناسبی برخوردار است. به‌طور کلی، مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های برازش مدل نشان‌دهنده تأیید روایی و پایایی ابزار تحقیق و نیز کارآمدی مدل مفهومی پیشنهادی هستند. این یافته‌ها تأیید می‌کنند که مدل طراحی شده می‌تواند به‌درستی ساختار مفهومی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان ابتدایی را تبیین کرده و به عنوان چارچوبی نظری برای برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در محیط‌های آموزشی مورد بهره‌برداری قرار گیرد.

در ادامه و در شکل شماره ۲، ارتباط متغیرهای پژوهش با استفاده از تکنیک حداقل مربعات جزئی و با نرم‌افزار Smart PLS و همچنین در شکل شماره ۳، مقدار آماره T برای مدل کلی پژوهش با استفاده از تکنیک بوت استرپینگ نشان داده می‌شود.



شکل (۲) مدل کلی پژوهش با تکنیک حداقل مربعات جزئی



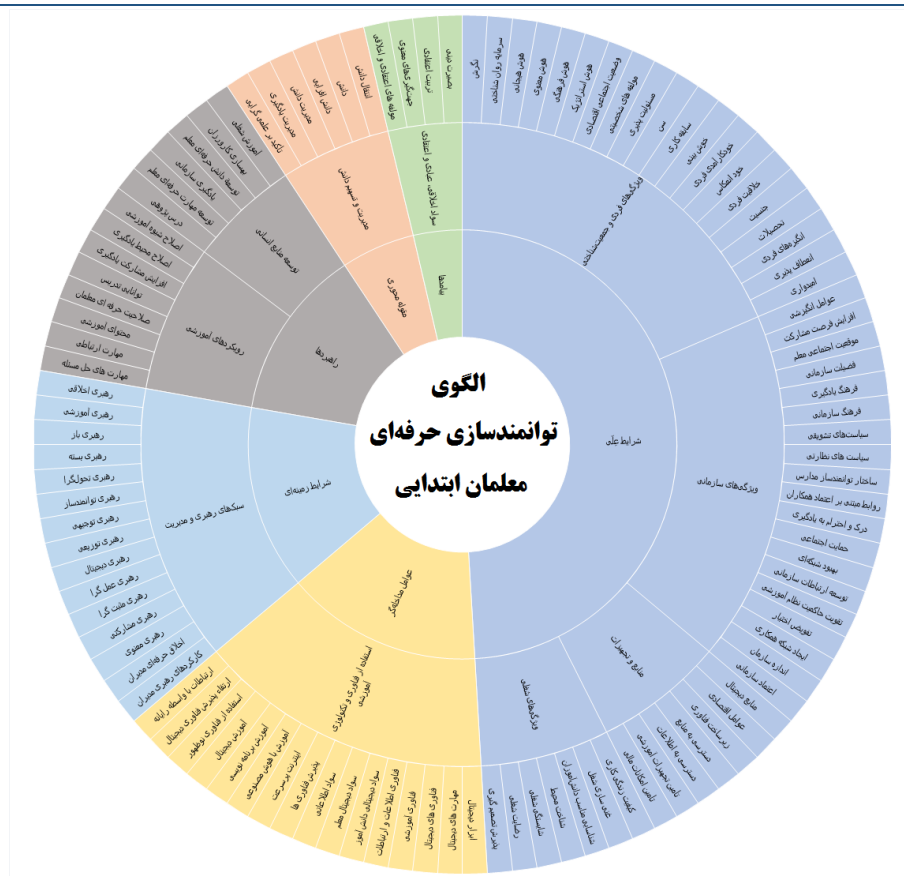
شکل (۳) آماره T مدل کلی پژوهش با تکنیک بوت استرایپینگ

با توجه به نتایج به دست آمده از دو نمودار، تمامی مسیرها معنی‌دار هستند (تمامی مسیرها بیشتر از مقدار بحرانی ۰/۱۶ در حالت ضرایب استاندارد هستند) و مقادیر T Value نیز در بازه بحرانی ۱/۹۶- تا ۱/۹۶+ قرار نگرفته است. پس تمامی مسیرها معنی‌دار بوده و مدل پژوهشی دارای برازش مناسبی است و خلاصه آن در جدول شماره ۶ ارائه شده است.

جدول ۷- ضرایب مسیر در دو حالت استاندارد و T Value

T	مقدار استاندارد	ابعاد
۱۹/۴۶۱	۰/۷۳۰	مقوله محوری → شرایط علی
۳/۹۵۹	۰/۱۹۱	راهبردها → مقوله محوری
۶/۹۲۷	۰/۴۹۶	راهبردها → عوامل مداخله‌گر
۶/۵۷۰	۰/۴۴۲	راهبردها → شرایط زمینه‌ای
۸/۹۴۷	۰/۴۱۸	پیامد → راهبردها

در نهایت الگوی ارائه شده برای توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل به صورت شکل شماره ۴ قابل ارائه است.



شکل (۴) مدل شبکه‌ای الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان انجام شد. نتایج نشان داد که عوامل متعددی می‌توانند در توانمندسازی حرفه‌ای معلمان نقش ایفا کنند که شامل عوامل علی، راهبردها، شرایط مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای بودند که در نهایت می‌توانند منجر به پیامدهای مثبت در مدارس ابتدایی گردد. در تبیین نتایج به‌دست‌آمده می‌توان استدلال کرد که عوامل علی در توانمندسازی حرفه‌ای معلمان نقش مثبت و بسزایی دارند.

شرایط علی در این تحقیق شامل ویژگی‌های سازمانی، ویژگی‌های شغلی، ویژگی‌های فردی و جمعیت‌شناختی، منابع و تجهیزات بود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که این ویژگی‌ها تأثیر مهمی در توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دارند. ویژگی‌های سازمانی به عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌ها، خصوصیات و ساختارهایی در یک سازمان گفته می‌شود که بر روی عملکرد سازمان تأثیر می‌گذارد. به عبارت دیگر، گروهی از عوامل و تأثیرگذاری‌ها درون سازمان توصیف می‌شود که در تعیین رفتار و

عملکرد اعضا و تشکیل دهنده‌های سازمانی نقش دارند. این عوامل می‌توانند شامل رهبران سازمان، اعضای گروه، انگیزه‌ها و انگیزش هر فرد، مهارت‌ها و توانمندی‌ها، نگرش‌ها و اعتقادات و تعهد سازمانی باشند. ارتباط بین ویژگی‌های سازمانی و عوامل درون‌سازمانی به صورت متقابل و تعاملی است. به بیان دیگر، ویژگی‌های سازمانی می‌توانند عوامل درون‌سازمانی را تحت تأثیر قرار داده و عکس‌العمل، عملکرد و رفتار عوامل درون‌سازمانی نیز می‌تواند ویژگی‌های سازمانی را تحت تأثیر قرار دهد. یک ساختار سازمانی سنتی و با سلسله مراتب ممکن است رهبران را برای تصمیم‌گیری مرکزی و کنترل رفتار اعضا تشویق کند، در حالی که یک ساختار سازمانی شبکه‌ای با استفاده از توزیع قدرت و مسئولیت‌ها ممکن است رهبران را برای توانمندسازی و اعتماد به اعضا تشویق کند. رهبران با سبک رهبری خود می‌توانند فرهنگ سازمانی را شکل دهند و رفتار و عملکرد اعضا را تحت تأثیر قرار دهند. همچنین، فرهنگ سازمانی می‌تواند توانمندی‌ها و مهارت‌های فردی را تحت تأثیر قرار داده و انگیزه و انگیزش اعضا را تحت تأثیر قرار دهد. ویژگی‌های شغلی شامل عواملی مانند محتوا و طبیعت کار، مهارت‌ها و دانش مورد نیاز، میزان کنترل و استقلالیت کارکنان و میزان هماهنگی میان وظایف مختلف شغلی می‌باشد. ویژگی‌های شغلی می‌توانند تأثیر عمده‌ای بر رضایت شغلی، تعهد به سازمان و عملکرد کارکنان داشته باشند. وجود وظایف و مسئولیت‌های واضح و معقول، فرصت‌های پیشرفت و رشد شغلی، شرایط کار مناسب، محدودیت‌های کم در اجرای وظایف و عدم بار یکنواخت عملکرد، موقعیت‌ها و مکانیسم‌هایی هستند که به رضایت شغلی کارکنان کمک می‌کنند. همچنین، این ارتباطات می‌توانند در هر سازمان متفاوت باشند و تأثیری کلان در سطح کل سازمان داشته باشند. ویژگی‌های فردی و جمعیت شناختی شامل مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات فردی افراد در یک سازمان است که می‌توانند شامل مؤلفه‌های مانند سن، جنسیت، تحصیلات، تجربه کاری و شخصیت فردی باشند. ویژگی‌های فردی می‌توانند نقشی مهم در تعیین تطابق شغلی افراد با شغل و سازمان خود داشته باشند. ویژگی‌های فردی می‌توانند بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی افراد تأثیرگذار باشند. برای مثال، افرادی که با محیطی منطبق داشته باشند (به عنوان مثال ارزش‌های فردی و سازمانی)، احتمالاً رضایت بیشتری نسبت به شغل و سازمان خود پیدا خواهند کرد و به طور مشابه، تعهد سازمانی بیشتری را نسبت به سازمان نشان خواهند داد. یا این که افرادی با ویژگی‌های فردی خاصی (مانند اعتماد به نفس، استقلال و خلاقیت) همراه هستند، ممکن است بیشتر در فعالیتهای گروهی و همکاری با همکاران خود شرکت کنند و یا اینکه سرمایه‌های روان‌شناختی به عنوان جنبه‌ای از ویژگی‌های فردی می‌توانند تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر عملکرد شغلی افراد داشته باشند. برای مثال، شخصیت فرد (مانند عصبیت یا همگرایی) می‌تواند در عملکرد، تحرک و رفتارهای شغلی تأثیرگذار باشد. یکی از عناصر اصلی منابع سازمانی در سازمان‌های آموزشی منابع و تجهیزات سازمان می‌باشد. منابع و تجهیزات به منابع سازمانی کمک می‌کنند تا به بهبود عملکرد سازمانی، بهبود کیفیت خدمات، بهبود افزایش بهره‌وری کمک کنند

(Shahzadeh Teymourlu et al., 2020). منابع سازمانی شامل مالی، انسانی، فیزیکی، فناوری و اطلاعاتی است. این منابع در دسترس بودن منابع و تجهیزات موجود در سازمان بسیار حائز اهمیت است. همچنین، داشتن منابع انسانی متخصص و کارآمد و استفاده بهینه از آنها نیز باعث بهبود کارایی سازمان می‌شود. تجهیزات به سازمان کمک می‌کنند تا فرآیندهای خود را بهبود دهد، به‌روزرسانی‌های موردنیاز را اجرا کند و به صورت کلی کارایی خود را افزایش دهد. بهبود فناوری و تکنولوژی سازمان، در نتیجه استفاده از منابع و تجهیزات مدرن، منجر به بهبود عملکرد سازمانی شده و سازمان را در برابر رقبا تقویت و توسعه می‌دهد. ارتقاء و بهبود منابع و تجهیزات فناورانه و فیزیکی سازمان باعث بهبود منابع سازمانی مالی، انسانی، فیزیکی و فناوری می‌شود. این ارتباط دوطرفه است و در نهایت باعث بهبود عملکرد کلی سازمان می‌شود. این نتایج نیز با نتایج پژوهش نظری و همکاران (Nazari et al., 2022)، شاهزاده تیمورلو و همکاران (Shahzadeh Teymourlu et al., 2020)، کانوا و همکاران (Caneva et al., 2023) و دونجانکوت و همکاران (Donjunkot et al., 2020) همسوست.

همچنین در تبیین نتایج به‌دست‌آمده می‌توان استدلال کرد که راهبردها نیز تأثیر قابل قبولی در توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دارند. راهبردها در این تحقیق شامل رویکردهای آموزشی و توسعه منابع انسانی بودند. رویکردهای آموزشی به عنوان اصول و مبانی عمده برای طراحی و ارائه برنامه‌های آموزشی عمل می‌کنند. این رویکردها بر اساس تئوری‌هایی که درباره یادگیری و آموزش توسعه داده شده‌اند، شکل می‌گیرند. به عبارتی دیگر، رویکردهای آموزشی نقش اساسی در تعیین راهبردهای آموزشی دارند. زیرا با توجه به نوع رویکرد آموزشی که انتخاب می‌شود، راهبردهای آموزشی مورد استفاده می‌توانند متفاوت باشند. برای مثال، یک رویکرد آموزشی ساخت‌گرا ممکن است بر تعاملات و فعالیت‌های گروهی تأکید کند، در حالی که رویکرد آموزشی روان‌شناختی ممکن است بر استفاده از شناخت‌ها و پردازش اطلاعات تمرکز کند. به این ترتیب، رویکردهای آموزشی و راهبردهای آموزشی به صورت همزیست و مرتبط با یکدیگر هستند. رویکردهای آموزشی به عنوان مفاهیم برتری که اصول و رویه‌های عملی برای آموزش ارائه می‌دهند، تعیین‌کننده راهبردهای آموزشی هستند (Caneva et al., 2023). برای طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی مؤثر، نیاز است هم ضوابط رویکردهای آموزشی را در نظر گرفت و هم از راهبردهای آموزشی استفاده کرد. آموزش و توسعه منابع انسانی فرایندی است که برای بهبود عملکرد سازمان و توسعه صحیح و بهره‌وری از پتانسیل‌ها و مهارت‌های افراد در یک سازمان به کار می‌رود. آموزش و توسعه منابع انسانی می‌تواند شامل طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی، تحلیل نیازهای آموزشی، مدیریت توسعه شغلی و پیشرفت فردی و ارزیابی عملکرد باشد (Kyza & Agesilaou, 2022). در فرآیند آموزش و توسعه منابع انسانی، ابتدایی‌ترین گام تحلیل نیازهای آموزشی است. این تحلیل شامل شناسایی نیازهای آموزشی افراد و سازمان می‌شود. برای این منظور راهبردهای آموزشی متناسب بر اساس نیازهای

افراد و سازمان تعیین می‌شود. مطابق با تحلیل نیازهای آموزشی، برنامه‌های آموزشی طراحی می‌شود. این برنامه‌ها، با تأکید بر اصول و ارزش‌هایی که در راهبردهای آموزشی تعریف شده‌اند، به منظور انتقال مفاهیم و مهارت‌های مورد نیاز برای افراد طراحی و اجرا می‌شوند. راهبردهای آموزشی تکنیک‌های ارزیابی عملکرد متناسب با آموزش‌ها را نیز شامل می‌شوند. با استفاده از این راهبردها، اثربخشی آموزش‌ها و توسعه منابع انسانی ارزیابی می‌شود و در صورت لزوم تغییرات و بهبودهای لازم در طرح‌های آموزشی صورت می‌گیرد (Haghdadi & Khosravizadeh, 2021). توسعه منابع انسانی تعداد زیادی راهبرد آموزشی شامل مهارت‌های ضروری برای موفقیت در شغل ارائه می‌دهد. راهبردهای آموزشی مانند آموزش تجربی و مهارتی که بر اساس تحقیقات و مفاهیم مناسب برای یادگیری و ارتقاء مهارت‌ها طراحی شده‌اند، به عنوان بخشی از توسعه منابع انسانی مورد استفاده قرار می‌گیرند. نتایج این پژوهش نیز با نتایج پژوهش‌های کانوا و همکاران (Caneva et al., 2023)، کیزا و آگسیلوا (Kyza & Agesilaou, 2022) و حقدادی و خسروی زاده (Haghdadi & Khosravizadeh, 2021) همسوست.

در ادامه تبیین نتایج به‌دست‌آمده می‌توان استدلال کرد شرایط مداخله‌گر نیز تأثیر قابل‌توجهی بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دارند. عامل مداخله‌گر در این پژوهش شامل استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی بود. پژوهش حاضر نشان می‌دهد استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی می‌تواند به بهبود منابع سازمانی منجر شود؛ به عنوان مثال، با استفاده از ابزارها و نرم‌افزارهای آموزشی برخط، می‌توان زمان و انرژی مورد نیاز برای آموزش کارکنان را کاهش داد. این منجر به افزایش بهره‌وری و کاهش هزینه‌ها می‌شود. همچنین، استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی می‌تواند امکان آموزش را در هر زمان و در هر مکان فراهم کند که از این جهت نیز به بهره‌وری و قابلیت رشد سازمان کمک می‌کند. در بعضی موارد، منابع سازمانی محدودیت‌هایی بر استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی ایجاد می‌کنند. برخی از این محدودیت‌ها شامل اعتبارات موجود برای سرمایه‌گذاری در فناوری و تکنولوژی آموزشی، شایستگی و توانمندی کارکنان برای استفاده از آن، فضای فیزیکی و سخت‌افزار مورد نیاز استفاده از فناوری آموزشی و میزان آمادگی سازمان برای تغییر است. اگر سازمان منابع مناسب را برای انتقال و توسعه فناوری و تکنولوژی آموزشی فراهم نکند، استفاده کامل از فواید و جذابیت‌های آن ممکن است امکان‌پذیر نخواهد بود. به طور کلی، استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی می‌تواند به بهبود و بهره‌وری منابع سازمانی کمک کند. برای استفاده بهینه از فناوری و تکنولوژی آموزشی، سازمان‌ها باید به منابع سازمانی خود توجه کرده و استراتژی‌های مناسبی برای توسعه و بهبود آن‌ها اتخاذ کنند. نتایج این یافته نیز با نتایج یافته‌های Donjunkt et al., 2020) همسوست.

همچنین یافته‌های عینی حاکی از آن هستند که سبک‌های رهبری نیز به عنوان شرایط زمینه‌ای تأثیر مطلوبی بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان دارند. نتایج پژوهشی نشان می‌دهد که این

شرایط زمینه‌ای می‌توانند به توانمندسازی حرفه‌ای معلمان کمک کنند. سبک‌های رهبری و مدیریت به عنوان عاملی درون‌سازمانی تأثیر زیادی بر عملکرد کارکنان دارند. به همین دلیل، استفاده از سبک‌های مختلف رهبری و مدیریت می‌تواند توانایی سازمان را در سازگاری با تغییرات محیطی افزایش دهد. به عنوان مثال، یک رهبری که از سبک رهبری دموکراتیک استفاده می‌کند، کارکنان را به شرکت در تصمیم‌گیری‌های مرتبط با سازمان و توسعه راهکارهای نوآورانه ترغیب می‌کند. این کار باعث ارتقای احساس مالکیت و تعهد کارکنان می‌شود و در نتیجه عملکرد کارکنان و بهبود عوامل درون‌سازمانی افزایش می‌یابد. همچنین، سبک رهبری و مدیریت می‌تواند بر جریان ارتباطات و روابط درون‌سازمانی نیز تأثیرگذار باشد. رهبران موفق عموماً توانایی برقراری ارتباطات مؤثر و ساختن روابط مثبت و قوی با کارکنان را دارند. این ارتباطات مؤثر می‌توانند منجر به افزایش همکاری، انگیزش و همبستگی درون‌سازمانی شوند. همچنین، سبک‌های رهبری و مدیریت می‌توانند بر رفتار و اخلاق سازمانی نیز تأثیر بگذارند. رهبرانی که اخلاقیات قوی دارند و از سبک رهبری اخلاقی استفاده می‌کنند، می‌توانند به حفظ اصالت اخلاقی در سازمان کمک کنند. این موضوع می‌تواند احساس رضایت شغلی کارکنان را افزایش دهد و به عوامل درون‌سازمانی مثبت تأثیر بگذارد. در مجموع، ارتباط بین سبک‌های رهبری و مدیریت و عوامل درون‌سازمانی تأثیرگذار و پیچیده است. سبک‌های رهبری و مدیریت می‌توانند به صورت مثبت یا منفی بر عوامل درون‌سازمانی تأثیر بگذارند و در نهایت بر عملکرد سازمان تأثیر دارند. بنابراین، مهم است که رهبران و مدیران آگاه باشند که سبک‌های رهبری و مدیریت خود چگونه می‌توانند عوامل درون‌سازمانی را تحت تأثیر قرار دهند و این تأثیر را به بهبود و توسعه سازمان بکار بندند. نتایج این یافته نیز با نتایج یافته‌های زوار و همکاران (Zavvar et al., 2021) و چلیک و کرال (Çelik & Kiral, 2022) همسوست.

وجود عوامل علی، اتخاذ راهبردها، استفاده از عوامل مداخله‌گر و ایجاد شرایط زمینه‌ای می‌توانند پیامدهای مثبتی را در توانمندسازی حرفه‌ای معلمان ایجاد کنند. پیامدهای به‌دست‌آمده و اعتباریابی شده از این الگو شامل سواد اخلاقی، عبادی و اعتقادی بودند. سواد اخلاقی به میزان دانش و فهم فرد درباره اصول و مبانی اخلاقی و توانایی اجرای آن‌ها در زندگی روزمره‌اش اشاره دارد. به عبارت دیگر این مفهوم نشانگر توانایی فرد در تشخیص صحیح و نادرست، ارزش‌ها، نیازها و مسئولیت‌های اخلاقی برخورد با مسائل اعتقادی و دینی و تصمیم‌گیری مناسب در مواجهه با آن‌ها است. ارزش‌ها و باورهای مربوط به اخلاقیات در فرهنگ اجتماعی و جامعه که سازمان در آن فعالیت می‌کند، نقش مهمی در تعیین سواد اخلاقی افراد دارند (Shahzadeh Teymourlu et al., 2020). افراد تحت تأثیر فرهنگ سازمانی قرار می‌گیرند و می‌توانند به وسیله آن، از بالا بردن سواد اخلاقی خود و اعمال اصول اخلاقی در تصمیمات و رفتارهای خود پیروی کنند. پس سواد اخلاقی و اعتقادی با بالا بردن قدرت تطبیق با فرهنگ اجتماعی موجب توانمندی افراد می‌شود. نتایج این پژوهش با

یافته‌های شاهزاده تیمورلو و همکاران (Shahzadeh Teymourlu et al., 2020) و علی محمدی و همکاران (Alimohammadi et al., 2019) همسوست.

در نهایت می‌توان گفت که مقوله محوری مورد بحث حول موضوع مدیریت و تسهیم دانش بود که اگر عوامل و شرایط لازم برقرار نباشد که در نهایت نتایج منفی رخ می‌دهد. نظام‌های آموزشی نیز همچون سایر سازمان‌ها برای حفظ مزیت رقابتی و انطباق با سرعت تغییرات نیازمند دانش هستند. راهبردهای آموزشی یک نهاد علمی باید به گونه‌ای سازماندهی شود که بتواند همگام با تغییرات دانش خود را به‌روزرسانی کند. چرا که آموزش و پرورش، سازمانی است که مجریان اصلی آن معلمان هستند و از طریق دانش، مهارت‌ها و انگیزه‌های خود برای جامعه ارزش افزوده به وجود می‌آورند. از این رو، مدیریت دانش با تکیه بر ایجاد و اشتراک دانش و اطلاعات می‌تواند به عنوان تسهیل کننده‌ای برای بهبود و ارتقای عملکرد معلمان باشد (Najafi et al., 2020). مدیریت دانش در نظام آموزشی به معنای ایجاد فرایندهایی در مدرسه است که به ایجاد و اشتراک و کاربرد دانش در مدارس می‌انجامد. از این رو، بدون اشتراک دانش در آموزش و پرورش، کارآیی و اثربخشی نیز امکان پذیر نخواهد بود. نتایج این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های پاسکوال و همکاران (Pascual et al., 2022)، کیزا و همکاران (Kyza & Agesilaou, 2022)، نجفی و همکاران (Najafi et al., 2020) و اصغرنژاد و حق دوست (Asgharneghad & Haghdoost, 2022) همسوست.

در این پژوهش، علاوه بر تایید بسیاری از نظریات موجود در زمینه توانمندسازی حرفه‌ای معلمان، برخی نکات جدیدی که ممکن است موجب تکمیل یا تعدیل این نظریات شوند نیز به دست آمد. به‌طور خاص، یافته‌های این تحقیق در زمینه عوامل علی (ویژگی‌های سازمانی، شغلی، فردی و منابع سازمانی) نشان داد که برخلاف برخی نظریه‌های موجود که تأثیر ویژگی‌های سازمانی را محدود به روابط بین فردی و انگیزش می‌دانند، ویژگی‌های ساختاری و فرهنگی سازمان نیز به‌طور گسترده‌ای می‌توانند بر توانمندسازی معلمان تأثیرگذار باشند. این نتایج نشان می‌دهند که ویژگی‌های سازمانی، از جمله ساختار قدرت و فرهنگ سازمانی، به‌طور غیرمستقیم می‌توانند شرایط مناسبی برای توسعه مهارت‌ها و توانمندی‌های معلمان فراهم آورند، که این موضوع به‌طور مستقیم با تئوری‌های کلاسیک مانند نظریه‌های مازلو و هرزبرگ در تضاد است که بیشتر بر عوامل درونی مانند انگیزش و رضایت شغلی تأکید دارند. علاوه بر این، نتایج پژوهش نشان داد که راهبردهای آموزشی و توسعه منابع انسانی می‌توانند به‌طور قابل توجهی در توانمندسازی معلمان نقش ایفا کنند. این موضوع با دیدگاه‌های پیائزه و ویگوتسکی که بر اهمیت یادگیری فعال و اجتماعی تأکید دارند هم‌راستا است، اما یافته‌های ما نشان می‌دهد که این راهبردها باید با توجه به نیازهای فردی معلمان و ویژگی‌های سازمانی‌شان طراحی شوند، که کمی متفاوت از رویکردهای عمومی آموزشی است که به‌طور غالب در نظریه‌های موجود مطرح می‌شود. از سوی دیگر، استفاده از فناوری و تکنولوژی آموزشی که به‌عنوان یک عامل مداخله‌گر در این تحقیق مطرح شده است، همچنین نظریه‌های قبلی

در این زمینه را که تأثیر فناوری را به یک عامل کمکی و تکمیلی می‌دانند، تحت تأثیر قرار داده و نشان داد که به‌کارگیری فناوری به‌طور مؤثر می‌تواند به‌عنوان یک عامل اصلی در توانمندسازی معلمان عمل کند و حتی بر ساختار یادگیری و آموزش‌های معلمان تأثیرگذار باشد. این نتیجه نشان‌دهنده تعدیل در نظریه‌های رایج در خصوص تأثیرات محدود فناوری است که به‌طور معمول در تحقیقات پیشین تنها به‌عنوان یک ابزار اضافی مطرح شده‌اند. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نظریه‌های موجود نیاز به بازنگری دارند و پژوهش‌های آینده باید به‌طور خاص‌تر و با توجه به پیچیدگی‌های محیط‌های آموزشی، به تأثیرات چندگانه و پویا از جمله ویژگی‌های فردی، سازمانی و تکنولوژیکی در توانمندسازی حرفه‌ای معلمان بپردازند.

در مقایسه با نظریه‌های موجود، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که الگوی پیشنهادی توانمندسازی معلمان با تأکید بر تعاملات حرفه‌ای و تمرکز بر یادگیری مستمر، نسبت به مدل‌های قبلی، جنبه‌های جدیدی را به این حوزه افزوده است. این الگو به‌ویژه در زمینه توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی خاص هر محیط آموزشی و همچنین مشارکت فعال معلمان در فرآیند تصمیم‌گیری، از نوآوری‌هایی برخوردار است که در نظریه‌های پیشین کمتر به آن‌ها پرداخته شده است. بدین ترتیب، این پژوهش ضمن تکمیل و گسترش مدل‌های پیشین، قادر به رفع برخی از محدودیت‌های موجود در آن‌ها بوده و دیدگاه جدیدی را در زمینه توانمندسازی معلمان ارائه می‌دهد. این نوآوری‌ها نه تنها مبنای جدیدی برای پژوهش‌های آتی فراهم می‌آورند، بلکه در عمل نیز می‌توانند به بهبود فرآیندهای آموزشی و حرفه‌ای در مدارس کمک کنند.

از آنجا که هیچ پژوهشی نمی‌تواند خالی از محدودیت باشد، پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود. این پژوهش با توجه به اینکه مربوط به معلمان شهر اردبیل است، ممکن است با توجه به خصوصیات هر مقطع سنی و وجود متغیرهای مزاحمی همچون خرده‌فرهنگ شهر اردبیل، امکان تعمیم نتایج به سایر دوره‌ها دشوار باشد. با توجه به نتایج این پژوهش و یافته‌های حاصل از آن، چندین سؤال جدید برای پژوهش‌های آینده در زمینه توانمندسازی حرفه‌ای معلمان مطرح می‌شود که می‌تواند به گسترش دانش در این حوزه کمک کند:

(۱) تحقیق در مورد عوامل مؤثر بر موانع توانمندسازی معلمان: بر اساس یافته‌ها، یکی از چالش‌ها و موانع پیش روی توانمندسازی معلمان، عدم حمایت کافی از طرف نهادهای آموزشی و کمبود منابع آموزشی مناسب است. پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی دقیق‌تر این موانع و چگونگی رفع آن‌ها بپردازند. پرسش‌هایی چون «چگونه می‌توان حمایت‌های مؤثرتر و منابع آموزشی بهتری برای معلمان فراهم کرد؟» یا «چه مدل‌هایی می‌توانند موانع توانمندسازی معلمان را در سیستم‌های آموزشی مختلف کاهش دهند؟» می‌تواند موضوعات پژوهشی جالبی برای تحقیقات آتی باشد.

(۲) مطالعه تفاوت‌های فرهنگی در فرآیند توانمندسازی معلمان: این پژوهش در یک زمینه خاص انجام شده است، بنابراین لازم است در پژوهش‌های آینده، به تفاوت‌های فرهنگی و جغرافیایی در

فرایند توانمندسازی معلمان توجه شود. پژوهش‌های بعدی می‌توانند به بررسی این بپردازند که چگونه فرهنگ‌های مختلف و سیستم‌های آموزشی متفاوت ممکن است بر روی فرایند توانمندسازی تأثیر بگذارند و نتایج متفاوتی را به همراه داشته باشند.

۳) بررسی تأثیر دوره‌های آموزشی و برنامه‌های توانمندسازی: پژوهش‌های آینده می‌توانند به بررسی اثرگذاری و کارایی دوره‌های آموزشی یا برنامه‌های توانمندسازی معلمان در زمینه‌های مختلف بپردازند. سؤال‌هایی مانند «کدام نوع دوره‌های آموزشی برای توانمندسازی معلمان مؤثرترند؟» یا «چه عواملی بر کیفیت و تأثیرگذاری این برنامه‌ها تأثیرگذارند؟» می‌تواند زمینه‌ساز پژوهش‌های آینده باشد.

۴) مطالعه تأثیر توانمندسازی بر عملکرد دانش‌آموزان: پژوهش‌های آتی می‌توانند تأثیر توانمندسازی معلمان را بر عملکرد و یادگیری دانش‌آموزان بررسی کنند. سؤال‌هایی مانند «آیا توانمندسازی معلمان به طور مستقیم یا غیرمستقیم بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؟» می‌تواند محور مطالعات آینده باشد.

۵) روش‌های پژوهشی پیشنهادی برای بررسی توانمندسازی معلمان: برای بررسی این موضوع، روش‌های مختلف پژوهشی می‌توانند به کار گرفته شوند. روش‌های کیفی مانند مطالعه موردی، گروه‌های متمرکز و مصاحبه‌های عمیق می‌توانند برای درک بهتر تجربیات معلمان از فرایند توانمندسازی مفید باشند. علاوه بر این، استفاده از روش‌های کمی مانند پرسشنامه‌های استاندارد و آزمون‌های پیش و پس از برنامه توانمندسازی می‌تواند به سنجش میزان تأثیرگذاری این برنامه‌ها کمک کند. همچنین استفاده از روش‌های آمیخته (ترکیب روش‌های کمی و کیفی) برای پژوهش‌های آینده می‌تواند تصویری جامع‌تر از فرایند توانمندسازی معلمان ارائه دهد.

با توجه به این پیشنهادها، پژوهش‌های آینده می‌توانند به این سؤالات پاسخ دهند و زمینه‌های جدیدی را در این حوزه برای تحقیقات بیشتر فراهم کنند. در کنار این پیشنهادات پژوهشی، پیشنهادات کاربردی زیر نیز به سیاست‌گذاران، مدیران مدارس و معلمان ارائه می‌شود. این پیشنهادات به طور مشخص به چگونگی استفاده عملی از یافته‌های پژوهش برای بهبود برنامه‌ها و فرآیندهای توانمندسازی معلمان پرداخته و راهکارهایی را برای رفع چالش‌ها و بهبود وضعیت فعلی در اختیار ذی‌نفعان مختلف قرار می‌دهند؛

۱) نقش سیاست‌گذاران و مدیران مدارس در بهبود توانمندسازی معلمان: یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که موفقیت برنامه‌های توانمندسازی معلمان به شدت وابسته به حمایت‌های ساختاری و منابع آموزشی موجود در مدارس است. برای بهبود وضعیت موجود، سیاست‌گذاران و مدیران مدارس باید گام‌های عملی و قابل توجهی بردارند:

- ایجاد زیرساخت‌های مناسب: مدیران مدارس باید زیرساخت‌های آموزشی و منابع مناسب برای معلمان فراهم کنند. این شامل دسترسی به منابع دیجیتال، کتاب‌ها، و ابزارهای آموزشی نوین

می‌شود. همچنین، فراهم کردن فضاهای آموزشی مناسب برای برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی می‌تواند به رشد توانمندسازی معلمان کمک کند.

- برنامه‌ریزی برای دوره‌های آموزشی هدفمند: برنامه‌های آموزشی باید به‌طور ویژه و هدفمند طراحی شوند و متناسب با نیازهای معلمان دوره ابتدایی تنظیم شوند. سیاست‌گذاران باید به شناسایی نیازهای آموزشی معلمان پرداخته و دوره‌های آموزشی را مطابق با این نیازها طراحی کنند.

- ارتقای فرهنگ حمایت از معلمان: مدیران باید با تشویق و حمایت از معلمان، فضایی را ایجاد کنند که در آن معلمان احساس کنند توانمندسازی آن‌ها به یک اولویت برای مدارس تبدیل شده است. ایجاد یک فرهنگ سازمانی که از تلاش‌های معلمان برای ارتقای کیفیت آموزشی پشتیبانی کند، می‌تواند به بهبود مستمر برنامه‌ها کمک کند.

۲) پیشنهادها برای معلمان به منظور بهره‌برداری بیشتر از برنامه‌های توانمندسازی: معلمان نیز می‌توانند با بهبود استفاده از دوره‌ها و منابع آموزشی موجود، از توانمندسازی حرفه‌ای خود بهره بیشتری ببرند:

- گسترش همکاری‌های حرفه‌ای: معلمان باید از فرصت‌های همکاری و هم‌اندیشی با همکاران خود استفاده کنند. کارگاه‌ها، جلسات گروهی و برنامه‌های آموزشی مشترک می‌توانند به آن‌ها این امکان را بدهند که تجربیات و دانش خود را به اشتراک بگذارند و از تجربیات یکدیگر یاد بگیرند.

- استفاده از فناوری در آموزش: با توجه به اهمیت فناوری در بهبود فرآیند آموزش، معلمان باید از ابزارهای دیجیتال و منابع برخط (آنلاین) برای توسعه مهارت‌های حرفه‌ای خود استفاده کنند. استفاده از پلتفرم‌های آموزشی برخط (آنلاین)، دوره‌های آموزش از راه دور و منابع دیجیتال می‌تواند به معلمان کمک کند تا خود را با جدیدترین روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی به روز کنند.

۳) پیشنهادها برای بهبود وضعیت توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل: بر اساس یافته‌های پژوهش و مشکلات خاصی که در زمینه توانمندسازی معلمان در این منطقه وجود دارد، چند پیشنهاد خاص و عملی برای بهبود وضعیت معلمان در دوره ابتدایی شهر اردبیل ارائه می‌شود:

- طراحی برنامه‌های توانمندسازی با توجه به نیازهای منطقه‌ای: برای بهبود توانمندسازی معلمان در این منطقه خاص، باید برنامه‌ها و دوره‌های آموزشی با توجه به شرایط خاص جغرافیایی، فرهنگی و اجتماعی اردبیل طراحی شوند. این برنامه‌ها باید نیازهای ویژه معلمان این منطقه را شناسایی کرده و آن‌ها را در نظر بگیرند.

- تقویت ارتباط با نهادهای آموزشی و دولتی: برای رفع موانع توانمندسازی معلمان، باید ارتباط بین مدارس و نهادهای آموزشی و دولتی تقویت شود. این ارتباط می‌تواند شامل تأمین منابع مالی، ارائه حمایت‌های قانونی و دسترسی به تجهیزات آموزشی باشد.

- ارائه برنامه‌های پشتیبانی پس از دوره‌های آموزشی: به جای محدود کردن دوره‌های آموزشی به یک زمان خاص، باید برنامه‌های پشتیبانی پس از دوره‌های آموزشی نیز طراحی شود تا معلمان بتوانند با چالش‌های عملی روبه‌رو شده و در طول زمان از حمایت‌های تخصصی بهره‌مند شوند. این می‌تواند شامل مشاوره‌های فردی، کارگاه‌های بازنگری و ارزیابی عملکرد معلمان باشد.
- نظارت و ارزیابی مستمر: پیشنهاد می‌شود که پس از برگزاری دوره‌های توانمندسازی، ارزیابی‌های مستمری از عملکرد معلمان انجام شود. این ارزیابی‌ها می‌تواند به صورت خودارزیابی، ارزیابی از همکاران یا از طریق ابزارهای نظارتی خاص صورت گیرد تا اطمینان حاصل شود که معلمان از محتوای دوره‌ها بهره‌برداری می‌کنند و توانمندی‌های خود را در عمل به کار می‌برند. این پیشنهادها کاربردی به طور مشخص به سیاست‌گذاران، مدیران مدارس و معلمان کمک می‌کنند تا از یافته‌های پژوهش استفاده کنند و گام‌های مؤثری در جهت بهبود توانمندسازی حرفه‌ای معلمان بردارند. امیدوارم این پیشنهادات بتوانند در جهت بهبود شرایط آموزش و توانمندسازی معلمان مفید واقع شوند.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان در فرایند نگارش مقاله حاضر همکاری داشته‌اند.

تشکر و قدردانی

از کلیه معلمان شهر اردبیل که با شرکت خود در پژوهش به روند اجرای طرح کمک کردند، سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

یافته‌های این مطالعه هیچ‌گونه تضاد با منافع شخصی یا سازمانی ندارد.

منابع

- Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2020). Teachers' multicultural attitudes and perspective taking abilities as factors in culturally responsive teaching. *British journal of educational psychology*, 90(3), 736-752. <https://doi.org/10.1111/bjep.12328>
- Ahadpour, M., & Foroghi, F. (2024). Investigating the relationship between ethical leadership and work engagement with teacher's empowerment. *Journal of Positive Behavior in Educational Organizations*, 1(4), 65-81. [In Persian] 10.22098/PBEO.2023.11325.1011
- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Alimohammadi, G., Jabbary, N., & Niazazari, K. (2019). Professional empowerment of teachers in the future perspective along with a model. *Journal of Educational Innovations*, 18(1), 7-32. [In Persian] 10.22034/JEI.2019.88531

Alonso-Tapia, J., & Ruiz-Díaz, M. (2022). Student, teacher, and school factors predicting differences in classroom climate: A multilevel analysis. *Learning and Individual Differences*, 94, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102115>

Alonzo, D. A. (2024). Shifting the focus of professional development from teachers to students: Building students as teacher partners. In *Strengthening Professional and Spiritual Education through 21st Century Skill Empowerment in a Pandemic and Post-Pandemic Era* (pp. 9-14). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/oa-edit/10.1201/9781003376125-2>

Alwi, M., & Mumtahana, L. (2023). The Principal's Strategy in Improving the Quality of Teacher Performance in the Learning Process in Islamic Elementary Schools. *Kharisma: Jurnal Administrasi Dan Manajemen Pendidikan*, 2(1), 66-78. <https://doi.org/10.59373/kharisma.v2i1.18>

Asgharnehgad, N., & Haghdoost, S. (2022). Investigating the relationship between digital literacy and knowledge management with empowerment of teachers in Dehdasht. *Management and Educational Perspective*, 3(4), 19-36. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.316075.1083>

Beeharry, G. (2021). The pathway to progress on SDG 4 requires the global education architecture to focus on foundational learning and to hold ourselves accountable for achieving it. *International Journal of Educational Development*, 82, 102375. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102375>

Buksnyte-Marmiene, L., Brandisauskiene, A., & Cesnaviciene, J. (2022). The Relationship between Organisational Factors and Teachers' Psychological Empowerment: Evidence from Lithuania's Low SES Schools. *Social Sciences*, 11(11), 523. <https://doi.org/10.3390/socsci11110523>

Bümen, N., & YAZICILAR, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224. <https://doi.org/10.17152/gefad.595058>

Butera, F., Batruch, A., Autin, F., Mugny, G., Quiazade, A., & Pulfrey, C. (2021). Teaching as social influence: Empowering teachers to become agents of social change. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 323-355. <https://doi.org/10.1111/sipr.12072>

Caneva, C., Monnier, E., Pulfrey, C., El-Hamamsy, L., Avry, S., & Delher Zufferey, J. (2023). Technology integration needs empowered instructional coaches: accompanying in-service teachers in school digitalization. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 12(2), 194-215. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2022-0029>

Çelik, N. Ç., & Kıral, B. (2022). Teacher empowerment strategies: Reasons for nonfulfillment and solution suggestions. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, (29), 179-202. <https://dergipark.org.tr/en/pub/enad/issue/68506/1071960>

Cojorn, K. (2024). A collaborative professional development and its impact on teachers' ability to foster higher order thinking. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(2), 561-569. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21182>

Coutinho, F., Saxena, G., & Saini, S. (2022). Identifying children at risk: Empowering teachers using the RedFlag app. *International journal of educational research open*, 3, 100115. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100115>

- Deng, J., & He, J. (2023). Research on Strategies for Enhancing Teaching Ability of Teachers in Local Universities under the Background of the Internet Era. *The Educational Review, USA*, 7(6), 833-836. 10.26855/er.2023.06.037
- Donjunkt, S., Bailee, C., & Ariratana, W. (2020). Strategies for Empowering Teachers in New Age Learning Management of Private Schools in Thailand. *International Journal of Management*, 11(9). <https://ssrn.com/abstract=3708768>
- Elrayah, M. (2022). Improving teaching professionals' satisfaction through the development of self-efficacy, engagement, and stress control: A cross-sectional study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 22(1), 1-12. 10.12738/jestp.2022.1.0001
- Ghasemi, S., Bazrafkan, L., Shojaei, A., Rakhshani, T., & Shokrpour, N. (2023). Faculty development strategies to empower university teachers by their educational role: A qualitative study on the faculty members and students' experiences at Iranian universities of medical sciences. *BMC Medical Education*, 23(1), 260. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-023-04209-0>
- Haghdadi, A., & Khosravizadeh, E. (2021). The Relationship Between In-Service Training Courses and Job Empowerment: The Case of Physical Education Teachers in Markazi Province. *Teacher Professional Development*, 6(3), 71-89. [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1400.6.3.5.2>
- Hakimzadeh, R., Malekipour, A., Malekipour, M., & Ghasempour, E. (2015). Investigating the Status of Virtual Courses of Educators' in-Service Training (A Case Study: Educators of Dehloran Area). *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 20(5), 35-50. [In Persian] <https://sanad.iau.ir/en/Journal/ictedu/Article/1006503>
- Hajovsky, D. B., Chesnut, S. R., & Jensen, K. M. (2020). The role of teachers' self-efficacy beliefs in the development of teacher-student relationships. *Journal of school psychology*, 82, 141-158. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.09.001>
- Karkouti, I. M., Wolsey, T. D., Bekele, T. A., & Toprak, M. (2021). Empowering teachers during refugee crises: Social support they need to Thrive. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103471. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103471>
- Kaveh, Z. (2016). Survey on Extent, Goals, Steps and Obstacles to the Use of Educational Media in the Teaching-learning Process from the Perspective of Primary School Teachers in Tehran. *Teaching and Learning Research*, 12(2), 149-162. [In Persian] https://tlr.shahed.ac.ir/article_2461_en.html
- Kilag, O. K., Miñoza, J., Comighud, E., Amontos, C., Damos, M., & Abendan, C. F. (2023). Empowering Teachers: Integrating Technology into Livelihood Education for a Digital Future. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 1(1), 30-41. <https://www.researchgate.net/publication/372680155>
- Kozina, A., & Perše, T. V. Conceptual Framework of the Project HAND in HAND: Empowering Teachers. *Empowering Teachers Across Europe to Deal with Social, Emotional and Diversity-Related Challenges*, 21. <https://www.researchgate.net/publication/378489731>
- Kyza, E. A., & Agesilaou, A. (2022). Investigating the processes of teacher and researcher empowerment and learning in co-design settings. *Cognition and Instruction*, 40(1), 100-125. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.2010213>

Lewis, S. (2020). Providing a platform for 'what works': Platform-based governance and the reshaping of teacher learning through the OECD's PISA4U. *Comparative Education*, 56(4), 484-502. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1769926>

Mallarangan, A. D. D., Rahman, A., Nur, S., Lathifah, Z. K., & Lubis, F. M. (2024). Analysis Of The Influence Of Continuous Training Development And Education On Professional Competence Of Teachers In Public Schools. *Journal on Education*, 6(2), 13449-13456. <https://doi.org/10.31004/joe.v6i2.5194>

Melenyzer, B. J. (1990). Teacher Empowerment: The Discourse, Meanings and Social Actions of Teachers. <https://eric.ed.gov/?id=ED327496>

Min, M., Lee, H., Hodge, C., & Croxton, N. (2022). What empowers teachers to become social justice-oriented change agents? Influential factors on teacher agency toward culturally responsive teaching. *Education and Urban Society*, 54(5), 560-584. <https://doi.org/10.1177/00131245211027511>

Munafiah, N. U., Novianti, C., & Ferianto, F. (2023). The Position of Teachers in the Development of Early Childhood Character Education. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 6(1), 54-62. <http://dx.doi.org/10.24042/ajipaud.v6i1.15884>

Munandar, A., Maryani, E., Rohmat, D., & Ruhimat, M. (2020). Establishing the Professionalism of Geography Teacher through Authentic Assessment Field Study. *International Journal of Instruction*, 13(2), 797-818. [10.29333/iji.2020.13254a](https://doi.org/10.29333/iji.2020.13254a)

Najafi, H., Zahed Babolan, A., Khaleghkhah, A., & Moienikia, M. (2020). Teachers' empowerment of educational administration perspective (Investigating the role of individual self-efficacy; knowledge transfer and quality of work Life). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 11(41), 41-68. [In Persian] [20.1001.1.20086369.1399.11.41.3.2](https://doi.org/10.1001.1.20086369.1399.11.41.3.2)

Nazari, S., Eidipour, K., & Bakhit, M. (2022). The effect of relationships based on trust and person-job fit on psychological empowerment and Job retention of sports teachers with the mediator role of person-organization fit. *Research on Educational Sport*, 9(25), 221-240. [In Persian] [20.1001.1.25382721.1400.9.25.9.4](https://doi.org/10.1001.1.25382721.1400.9.25.9.4)

Nurulloh, A., Aprilianto, A., Sirojuddin, A., & Maarif, M. A. (2020). The Role Of The Head Of Madrasah's Policy In Improving Teacher Professionalism. *Nidhomul Haq: Jurnal Manajemen Pendidikan Islam*, 5(3), 334-346. <https://doi.org/10.31538/ndh.v5i3.963>

Oo, T. Z., Habók, A., & Józsa, K. (2023). Empowering educators to sustain reflective teaching practices: The validation of instruments. *Sustainability*, 15(9), 7640. <https://doi.org/10.3390/su15097640>

Pascual, M. I., Montes, M., & Contreras, L. C. (2022). The MTE: managing the professional empowerment of prospective primary teachers. <https://rua.ua.es/dspace/handle/10045/126632>

Rabillas, A., Kilag, O. K., Kilag, J., Tercero, G., Malagar, S., & Calope, M. L. (2023). Empowering K-3 Teachers: ELLN Digital's Role in Professional Development. *Excellencia: International Multi-disciplinary Journal of Education (2994-9521)*, 1(4), 184-196. <https://risejournals.org/index.php/imjrise/article/view/439>

Rodriguez-Gomez, D., Muñoz-Moreno, J. L., & Ion, G. (2024). Empowering Teachers: Self-Regulated Learning Strategies for Sustainable Professional Development in Initial Teacher Education at Higher Education Institutions. *Sustainability*, 16(7), 3021. <https://doi.org/10.3390/su16073021>

- Runge, I., Lazarides, R., Rubach, C., Richter, D., & Scheiter, K. (2023). Teacher-reported instructional quality in the context of technology-enhanced teaching: The role of teachers' digital competence-related beliefs in empowering learners. *Computers & Education*, 198, 104761. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104761>
- Sablo Sutton, S., Cuéllar, C., González, M. P., & Espinosa, M. J. (2022). Pedagogical mentoring in Chilean schools: an innovative approach to teachers' professional learning. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(1), 69-88. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2021-0028>
- Sadeghi, R., Moazami, M., Hashemi, S. M., Kayosi, E., & MirEsmaeili, B. (2021). Providing a model of technological empowerment for new elementary school teachers in Tehran. *Popularization of Science*, 12(1), 105-127. [In Persian] 10.22034/POPSCI.2021.295585.1111
- Sancar, R., Atal, D., & Deryakulu, D. (2021). A new framework for teachers' professional development. *Teaching and teacher education*, 101, 103305. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Shahzadeh Teymourlu, H., Khodayari, A., Noorbakhsh, M., & Alidoust Ghahfarokhi, E. (2020). Developing an empowerment model of physical education teachers with emphasis of IR Iran's 1404 Vision document. *Research on Educational Sport*, 8(18), 91-112. [In Persian] <https://doi.org/10.22089/res.2017.4387.1322>
- Shields, R., Banerjee, S., Shajahan, P. K., Singh, G. B., Bista, M. B., Krishna, G., ... & Dhanda, K. R. (2021). The double pendulum: Accountability relationships and learning in urban South Asia. *International Journal of Educational Development*, 84, 102438. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102438>
- Shodikin, A., Susanah, S., & Masriyah, M. (2024). Teacher Readiness in Developing Teaching Modules Based on Local Wisdom: A Case Study of Junior High School Teachers in Magetan District. *Mathline: Jurnal Matematika dan Pendidikan Matematika*, 9(1), 89-104. <https://doi.org/10.31943/mathline.v9i1.546>
- Skott, C. K., & Møller, H. (2020). Adaptation of lesson study in a Danish context: Displacements of teachers' work and power relations. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102945. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102945>
- Soffer-Vital, S., & Finkelstein, I. (2024). Empowering Teachers: Multicultural Social and Emotional Learning (MSEL) Among Arab Minority Teachers. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 11(1), 39-57. <https://www.jstor.org/stable/48771922>
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research techniques. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=18c7cfe7a46c7771b60dc384b1b4e350f65b13e2>
- Suchyadi, Y., Sundari, F. S., Sutisna, E., Sunardi, O., Budiana, S., Sukmanasa, E., & Windiyani, T. (2020). Improving the ability of elementary school teachers through the development of competency based assessment instruments in teacher working group, North Bogor City. *Journal Of Community Engagement (JCE)*, 2(1), 01-05. 10.33751/jce.v2i01.2742
- Svendsen, B. (2020). Inquiries into teacher professional development—what matters?. *Education*, 140(3), 111-130. <https://www.ingentaconnect.com/content/prin/ed/2020/00000140/00000003/art00001>

Wetzels, M. Odekerken-Schröder, G. & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*, 33(1), 177-195. <https://doi.org/10.2307/20650284>

Wilcoxon, C., Bell, J., & Steiner, A. (2020). Empowerment through induction: Supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 52-70. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0022>

Yang, Z. (2024). Empowering Teaching and Learning with Artificial Intelligence. *Frontiers of Digital Education*, 1(1), 1-3. 10.3868/s110-009-024-0002-5

Yao, H., Ma, L., & Duan, S. (2024). Unpacking the effect of teacher empowerment on professionalism: The mediation of trust in colleagues and affective commitment. *Teaching and Teacher Education*, 141, 104515. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104515>

Zakirov, M. (2023). THE METHOD OF DEVELOPMENT OF PERCEPTIVE ABILITIES OF FUTURE TEACHERS AIMED AT INCREASING THE SOCIAL ACTIVITY OF STUDENTS. *Science and innovation in the education system*, 2(1), 29-32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7514483>

Zaragoza, A., Seidel, T., & Hiebert, J. (2024). Exploring preservice teachers' abilities to connect professional knowledge with lesson planning and observation. *European Journal of Teacher Education*, 47(1), 120-139. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1996558>

Zavvar, T., Saban Basim, F., & Mehdizadeh, J. (2021). Predicting job performance of teachers based on psychological empowerment and leadership style of headmasters. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(1), 153-173. [In Persian] 10.22051/jontoe.2021.18898.2099

Zemaitaityte, I., & Pauriene, G. (2024). Reflecting on biography as a factor in teachers' self-development towards a welfare state. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 184, p. 03003). EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202418403003>