



Research in Teaching

Print ISSN: 2476-5686 | Online ISSN: 2476-5600

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



Investigating the Impact of the 'Empowering School' Plan (Effective Plan) on the Teaching Self-Efficacy and Professional Competence of Primary School Teachers

Mohammad Azimi¹ , Akbar Jamshidi² , Amirreza Alimohammadi³ , Morteza Golshani Gahraz⁴ and Shahram Esfandiari⁵

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, PO Box 14665-889, Tehran, Iran. Email: mohammad_azimi@cfu.ac.ir
2. MA in Educational Management, Islamic Azad University, Ardabil, Iran. Email: amirreza8313013@gmail.com
3. Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran. Email: alimohammadi.cfu@gmail.com
4. Masters Student of Educational Psychology, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: morteza.golshani.g@gmail.com
5. Department of English Language Teaching, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran. Email: sh.esfandiari2012@yahoo.com

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received 26 June 2025
Received in revised form 5 January 2026
Accepted 29 April 2026
Available online 22 June 2026

Keywords:
School Empowerment Project, Efficient Plan, Teaching self-efficacy, Professional competencies.

ABSTRACT

Objective: Teaching self-efficacy and teachers' professional competence are recognized as fundamental pillars of educational quality. The present study aimed to examine the impact of the Empowering School Plan (Kārāmad) on teaching self-efficacy and professional competence among primary school teachers in Germei.

Method: This research employed a quantitative, quasi-experimental design with experimental and control groups. The statistical population consisted of 923 primary school teachers in Germei (548 male and 375 female). In line with the requirements of a quasi-experimental design and to enhance the validity of the findings, a sample of 40 teachers was selected, with 20 assigned to schools implementing the Empowering School Plan and 20 to other schools. Data were collected using Babaei's (2014) Teacher Professional Competence Questionnaire and the Teacher Self-Efficacy Scale developed by Schanen and colleagues (1998). The data were analyzed using SPSS version 28 through multivariate analysis of variance (MANOVA).

Findings: The MANOVA results indicated that the Empowering School Plan had a statistically significant effect on both teaching self-efficacy and teachers' professional competence. The intervention contributed meaningfully to the enhancement of instructional quality and fostered conditions for continuous professional improvement.

Conclusion: Based on the findings, implementation of the Empowering School Plan significantly improved teaching self-efficacy and professional competence among primary school teachers. The study concludes that such structured school-based initiatives can serve as effective mechanisms for strengthening teachers' professional capacities and advancing the overall quality of instruction. Practical recommendations were also provided to further support the development of teaching self-efficacy and professional competence in Germei's primary schools.

Cite this article: Azimi, Mohammad., Jamshidi, Akbar., & Alimohammadi, Amirreza. & Golshani Gahraz, Morteza., & Esfandiari, Shahram. (2026). Investigating the Impact of the 'Empowering School' Plan (Effective Plan) on the Teaching Self-Efficacy and Professional Competence of Primary School Teachers *Research in Teaching*, 14(2), 110-130. <https://doi.org/10.22034/trj.2026.143929.2197>

© The Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: <https://doi.org/10.22034/trj.2026.143929.2197>



Introduction

Teacher self-efficacy and professional competence constitute fundamental cornerstones of educational quality and instructional effectiveness. Within contemporary educational psychology, teacher self-efficacy is defined as an educator’s subjective conviction regarding their capability to mobilize the cognitive, pedagogical, and motivational resources required to elicit positive learning behaviors across diverse classrooms. Substantial empirical evidence indicates that teachers exhibiting elevated self-efficacy experience enhanced job satisfaction, lower vocational attrition, and superior instructional adaptability (Nasir et al., 2023; Täschner et al., 2024). Conversely, deficits in instructional efficacy frequently precipitate chronic occupational stress, operational burnout, and pedagogical disengagement. Parallel to instructional efficacy, the development of multidimensional teacher competence—encompassing cognitive-pedagogical expertise, affective-behavioral dispositions, and managerial agility—has emerged as a strategic priority in educational reforms globally. Despite widespread theoretical acknowledgment, significant empirical concerns persist regarding a conspicuous implementation gap in frontline pedagogical contexts, where educators frequently demonstrate sub-optimal competence in active instructional methodologies and adaptive classroom leadership. To bridge this operational disparity, systemic interventions have been introduced, most notably the “Empowering School” plan (locally designated as the Kar’amad Project). Initiated experimentally to replace standardized, top-down in-service training models, this initiative delegates pedagogical autonomy to school leadership, enabling contextualized professional development aligned with actual frontline diagnostic needs (Birranlavand, 2023). However, rigorous empirical validations assessing the direct causal mechanisms of this plan remain scarce. Guided by social cognitive theory and constructivist professional development models, this inquiry addresses this knowledge gap. The overarching target audience comprises elementary educational administrators, curriculum specialists, and policy architects. The primary objective of this investigation is to empirically determine the impact of the Empowering School Plan on teaching self-efficacy and professional competence among primary school educators in Germe, Iran. We explicitly hypothesize that participation in this structural intervention yields statistically significant improvements across the aggregate constructs as well as their constituent dimensions (student engagement, instructional strategies, classroom management, cognitive-pedagogical, affective-behavioral, and managerial competencies).

Method

A quantitative, quasi-experimental pretest-posttest non-equivalent control group design was deployed. The study adhered to rigorous postpositivist methodological principles to evaluate intervention-driven variance within intact educational ecosystems where complete randomized assignment was administratively infeasible.

Sampling Procedures and Ethical Standards

The reference population comprised all $N = 923$ primary school educators (548 males, 375 females) actively serving within the Germe municipal educational district during the academic year 2024–2025. A purposive convenience sampling strategy was executed in close collaboration with district administrative authorities. Schools demonstrating structural parity regarding socioeconomic catchment, instructional facilities, and staff retention were identified; non-standard or selective institutions were systematically excluded. From these environments, $n = 40$ qualified teachers were selected based on homogenous baseline teaching tenure, primary-level active appointments, and informed voluntary participation. Participants were assigned through non-random equated allocation into two equal cohorts: an experimental cohort ($n = 20$; 13 males, 7 females) undergoing the contextualized Empowering School Plan, and a parallel control cohort ($n = 20$; 12 males, 8 females) maintaining conventional district-level professional routines. Institutional Review Board ethical clearance and informed consent protocols were strictly maintained; participants received zero monetary remuneration, preserving procedural integrity.

Outcome Measures

Data acquisition utilized two psychometrically validated instruments:

1. *Teacher Professional Competencies Questionnaire* (Babaei, 2014): Comprising 39 items structured across three core dimensions: Cognitive-Pedagogical Competence (Items 1–14), Affective-Behavioral Competence (Items 15–23), and Managerial Competence (Items 24–39). Content validity was formally authenticated through expert panel evaluation; internal consistency in the present study yielded Cronbach's $\alpha = 0.88$.
2. *Teaching Self-Efficacy Scale* (Schannen-Moran & Woolfolk Hoy, 1998): Containing 24 items operationalizing Student Engagement (Items 1–7), Instructional Strategies (Items 8–16), and Classroom Management (Items 17–24). Construct and content parameters were confirmed by educational domain experts, achieving Cronbach's $\alpha = 0.79$.

Results

Data were analyzed via SPSS Version 28. Preliminary statistical diagnostic screening authenticated that parametric assumptions were met: Kolmogorov-Smirnov indices verified normal distributional properties ($Z = 0.99, p = 0.78$ for self-efficacy; $Z = 0.27, p = 0.57$ for professional competence). Levene's test confirmed homogeneity of error variances across all dimensions ($p > 0.05$). Box's M verified homoscedasticity of covariance matrices ($p > 0.05$). Descriptive benchmarks displayed substantial post-intervention divergence between cohorts, detailed below:

Table 1. Descriptive and Inferential Metrics across Research Dimensions

Construct / Dimension	Group	Mean	SD	F-value	p-value	Partial η^2
Teaching Self-Efficacy (Overall)	Control / Experimental	2.79 / 3.73	0.28 / 0.31	97.24	< 0.001	0.71
Student Engagement	Control / Experimental	2.59 / 3.77	0.67 / 0.36	46.94	< 0.001	0.55
Instructional Strategies	Control / Experimental	2.87 / 3.73	0.57 / 0.49	25.54	< 0.001	0.40
Classroom Management	Control / Experimental	2.90 / 3.68	0.36 / 0.54	28.97	< 0.001	0.43
Professional Competence (Overall)	Control / Experimental	2.92 / 3.51	0.38 / 0.36	24.28	< 0.001	0.39
Cognitive-Pedagogical	Control / Experimental	2.94 / 3.84	0.57 / 0.40	32.73	< 0.001	0.46
Affective-Behavioral	Control / Experimental	3.01 / 3.22	0.35 / 0.45	0.110	0.110	0.06
Managerial Competence	Control / Experimental	2.81 / 3.46	0.72 / 0.79	0.010	0.010	0.15

Multivariate analysis of variance (MANOVA) indicated a significant omnibus group effect across outcomes: Wilks' Lambda $\Lambda = 0.24, F(2, 37) = 56.66, p < 0.001, \text{partial } \eta^2 = 0.75$, demonstrating that 75% of the multivariate variance was directly accounted for by intervention status. Univariate analyses validated the primary hypothesis, establishing pronounced gains in aggregate self-efficacy ($F = 97.24, p < 0.001, \eta^2 = 0.71$) and aggregate professional competence ($F = 24.28, p < 0.001, \eta^2 = 0.39$). Sub-dimension evaluations fully substantiated the first secondary hypothesis across self-efficacy components ($p < 0.001$). For the second secondary hypothesis, significant effects emerged

for cognitive-pedagogical ($F = 32.73, p < 0.001, \eta^2 = 0.46$) and managerial competencies ($F = 7.18, p = 0.010, \eta^2 = 0.15$). However, affective-behavioral competence demonstrated a statistically non-significant difference ($F = 2.55, p = 0.110, \eta^2 = 0.06$), delineating theoretical boundaries regarding attitudinal malleability within abbreviated intervention spans.

Discussion

The primary objective of this investigation was to empirically determine the impact of the Empowering School Plan (the Kar'amad Project) on teaching self-efficacy and professional competence among primary school educators in Germe, Iran. In the final estimation of our empirical analyses, the most vital discovery resides in the pronounced, statistically substantiated enhancement of educators' instructional self-efficacy, cognitive-pedagogical expertise, and managerial capabilities resulting from the implementation of this decentralized, school-centered intervention. These findings converge robustly with previous scholarly investigations. Specifically, our results align with the conclusions of Izan and Ahmadi Aliabadi (2022), who demonstrated that transitioning from standardized top-down professional development to school-based empowerment models directly enhances teachers' instructional execution and classroom management efficiency. Furthermore, the observed elevation in self-efficacy components is consistent with the conceptual assertions of Nasir et al. (2023) and Täschner et al. (2024), establishing that localized collaborative agency significantly reinforces pedagogical confidence and mitigates operational burnout. Similarly, the marked improvement in cognitive-pedagogical competencies reinforces the findings of Abdollahzadeh et al. (2017) and Birranlavand (2023), confirming that participatory action learning cultivates advanced pedagogical mastery.

Conclusions

The primary empirical conclusion of this study confirms that the implementation of the Empowering School Plan produces statistically significant, substantial gains in primary school teachers' teaching self-efficacy and multifaceted professional competence. By decentralizing professional growth and fostering collaborative, school-embedded agency, the intervention demonstrated clear efficacy in optimizing active instructional strategies, student engagement mechanisms, classroom management, and cognitive-pedagogical skills. Crucially, these findings demonstrate that empowering educators at the institutional frontline provides a viable structural solution to chronic educational challenges, including pedagogical disengagement and the persistent implementation gap between curriculum design and actual classroom practice. From an educational policy perspective, these findings yield critical administrative implications informed by institutional professional development benchmarks. Educational policymakers, curriculum architects, and ministerial leadership are strongly urged to transition away from centralized, one-size-fits-all in-service training frameworks toward localized, school-centered empowerment infrastructures. Institutional mandates should officially delegate instructional diagnostic autonomy to school principals and faculty teams, integrate peer coaching and collaborative learning communities into standard workload allocations, and institutionalize evidence-based formative feedback mechanisms across elementary school clusters.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

CRedit authorship contribution statement

All authors contributed equally to the conceptualization of the article, methodology, formal analysis, investigation, writing of the original draft, and subsequent review and editing. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

During the preparation of this work, the authors used ChatGPT / OpenAI large language models to improve language clarity, academic tone, and structural formatting. After utilizing this service, the authors thoroughly reviewed and edited the content as needed, carrying out the final evaluation themselves.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Ethical considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and any form of research misconduct. The study protocols adhered strictly to established ethical standards, and informed consent was obtained from all participating educators.

Data availability statement

Due to privacy and ethical restrictions regarding the confidentiality of the participants, the research data cannot be shared except upon reasonable and justified request.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participating primary school teachers, administrators, and educational authorities in the Germe educational district who facilitated the data collection process and supported the implementation of this research. The authors also thank the anonymous reviewers for their constructive insights and valuable suggestions in refining this manuscript.



تدریس پژوهی

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۸۶ شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



بررسی تأثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای معلمان دوره ابتدایی

محمد عظیمی^۱، اکبر جمشیدی^۲، امیررضا علی محمدی^۳، مرتضی گلشانی گهرز^۴، و شهرام اسفندیاری^۵

۱. نویسنده مسؤل، دانشیار، گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی: ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران. رایانامه: mohammad_azimi@cfu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران. رایانامه: amirreza8313013@gmail.com

۳. گروه آموزش روان شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران. رایانامه: alimohammadi.cfu@gmail.com

۴. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: morteza.golshani.g@gmail.com

۵. گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران. رایانامه: sh.esfandiari2012@yahoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	متن چکیده هدف: خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای معلمان از ارکان بنیادین کیفیت آموزشی به شمار می روند. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای معلمان دوره ابتدایی در شهر گرمی انجام گرفت . روش: پژوهش حاضر با رویکرد کمی و روش شبه تجربی با گروه کنترل و آزمایش انجام شد. جامعه آماری شامل ۹۲۳ معلم دوره ابتدایی شهر گرمی (۵۴۸ مرد و ۳۷۵ زن) بود. با توجه به الزامات طرح شبه تجربی و برای افزایش اعتبار نتایج، ۴۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند؛ به گونه ای که ۲۰ نفر در گروه مدارس طرح توانمندساز و ۲۰ نفر در گروه مدارس دیگر قرار گرفتند. داده ها با پرسشنامه های صلاحیت های حرفه ای معلم بابایی (۱۳۹۳) و خودکارآمدی تدریس اسچانن و همکاران (۱۹۹۸)، گردآوری و سپس با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۸ با روش تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته ها: طبق نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (مانووا)، یافته های پژوهش نشان داد که طرح مدرسه توانمندساز، تأثیر معناداری بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای معلمان دارد و می تواند به طور مؤثری کیفیت تدریس را افزایش داده و زمینه های فراهم سازی بهبود مستمر را در حرفه معلمان فراهم آورد. نتیجه گیری: طبق یافته های پژوهش، اجرای طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) به طور معناداری موجب ارتقای خودکارآمدی تدریس و صلاحیت های حرفه ای معلمان ابتدایی گردید. در انتها نیز پیشنهاداتی در راستای بهبود خودکارآمدی تدریس و صلاحیت های حرفه ای معلمان دوره ابتدایی شهر گرمی، ارائه شد.

استناد: عظیمی، محمد؛ جمشیدی، اکبر؛ علی محمدی، امیررضا؛ گلشانی گهرز، مرتضی و اسفندیاری، شهرام (۱۴۰۵). بررسی تأثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح

<https://doi.org/>

کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای معلمان دوره ابتدایی. تدریس پژوهی، ۱۴ (۲)، ۱۱۰-۱۳۰.



10.22034/trj.2026.143929.2197

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه کردستان.

مقدمه

یکی از بنیادی‌ترین عواملی که نقش اساسی در اثربخشی تدریس، شیوه‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفاء می‌کند، خودکارآمدی معلمان است (Nasir et al., 2023). این متغیر، یکی از مهم‌ترین متغیرهای تأثیرگذار بر معلم می‌باشد (Schwerdtfeger et al., 2008). تحقیقات قابل توجهی نشان داده‌اند که معلمان با سطوح بالای خودکارآمدی، سطوح بالاتری از رضایت شغلی، سطوح پایین‌تری از استرس مرتبط با شغل را تجربه کرده‌اند (Täschner et al., 2024). کمبود خودکارآمدی، باعث ایجاد استرس و افسردگی می‌شود (Hawighorst et al., 2016). در پژوهشی دیگر که توسط (Schwarzer & 2008 Hallum؛ Skaalvik & Skaalvik، 2010) انجام شده است، تأثیر خودکارآمدی بر سازگاری و سلامت روانی معلمان، پیش‌بینی شده و باتوجه به بررسی‌های (Schwarzer & Hallum، 2008)، این مفهوم در توانمندسازی معلمان مانند استقامت در برابر تکالیف، انتظار موفقیت و برخورد مؤثر در شرایط گوناگون نقش اساسی و کلیدی دارد (Sholtz & sholtz, 2003) به نقل از پریشانی و همکاران، ۱۳۹۲). از این رو خودکارآمدی معلمان، مورد توجه کشور های توسعه یافته قرار گرفته است (Bumen, 2009). حال، یکی از اشکال خودکارآمدی معلمان، خودکارآمدی تدریس می‌باشد. (Shannon & Moran, 2001) به نقل از کریمیان‌پور و همکاران، ۱۳۹۹)، خودکارآمدی تدریس را به عنوان قضاوت معلم درباره قابلیت‌های خود جهت ایجاد پیامدهای مثبت برای یادگیری دانش‌آموزان و درگیر کردن آنها در امور تحصیلی تعریف می‌کنند. باید توجه داشت که چند بعدی بودن مقیاس خودکارآمدی باعث شده است مقیاس احساس خودکارآمدی آموزشگر توسط محققان مختلف مورد توجه قرار بگیرد. در برخی مطالعات مقیاس احساس خودکارآمدی آموزشگر متشکل از سه بعد راهبردهای آموزشی مدیریت کلاس درس و مشارکت دانشجویان است. این مقیاس همبستگی مثبت با دیگر مقیاس خودکارآمدی شخصی نشان داده و آن مجموعه ای از برخی از وظایف تدریس است (Avenzi et al., 2013). در کنار خودکارآمدی تدریس، از جمله مسائل مهم دیگر در قابلیت معلمان، صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و بهسازی حرفه‌ای آنان می‌باشد (Guskey, 2000) به نقل از محمدی و همکاران، ۱۳۹۵). براین اساس صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز قابل بررسی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمیت و نیازمندی به معلمان دارای صلاحیت‌های معلمی و اثربخش در مدارس، بیش از پیش مورد توجه قرار گرفته (Riekenberg et al., 2010) و آموزش معلمان و توسعه حرفه‌ای آنان به یکی از موضوع‌های مهم در سیاست‌گذاری‌های کلان در سراسر دنیا تبدیل شده است (Kaise & Konig, 2019). پژوهش‌ها نشان داده است که معلمان دارای صلاحیت حرفه‌ای، دوستدار کار خود (Resnawati et al., 2021) و با شایستگی‌های خاصی مانند پیچیدگی، ظرافت و گستردگی (Pradhan et al., 2017) و همچنین انگیزه بیشتر در خصوص حرفه خود رفتار می‌کنند (Kartini et al., 2020). طهماسبی و همکاران، (۱۴۰۳) نیز در پژوهش خود نشان داده‌اند که درعوض ضعف و کاستی در این عامل، می‌تواند موجب کاهش اعتماد به نفس و افت بازده شود. (Wuttke & Seifried, 2017)، صلاحیت معلمی را مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی می‌دانند که معلم با کسب آنها می‌تواند در فرآیند تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک کند. همچنین باید توجه داشت که ابعاد صلاحیت حرفه‌ای معلمان طبق پژوهش بابایی (۱۳۹۳) شامل سه بعد صلاحیت شناختی – مهارتی، صلاحیت نگرشی – رفتاری و صلاحیت مدیریتی می‌باشد. بنابراین باتوجه به بررسی‌های بعمل آمده، می‌توان بیان کرد که خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه‌ای معلمان از اهمیت بسیار والایی برخوردار بوده و بررسی وضعیت معلمان از جنبه‌های گفته شده فوق، حائز اهمیت است.

باتوجه به پژوهش‌های انجام شده، وضعیت خودکارآمدی تدریس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان قابل بررسی می‌باشند. باعنایت به پژوهش متقی‌نیا و همکاران (۱۳۹۶) خودکارآمدی یکی از متغیرهای روانشناختی زیربنایی است که کاربردهای عینی آن هنوز در آموزش و پرورش ما تبلور نیافته است. باعنایت به پژوهش متقی‌نیا و همکاران (۱۳۹۷)، خودکارآمدی یکی از متغیرهای روانشناختی زیربنایی است که کاربردهای عینی آن هنوز در آموزش و پرورش ما تبلور نیافته است. همچنین به گزارش خبرنگار اجتماعی تسنیم (۱۴۰۰)، دکتر کیومرث امجدیان پژوهشگر و مدرس دانشگاه فرهنگیان، به اینکه متأسفانه حداقل‌های برنامه‌ریزی برای نیروی انسانی آموزش و پرورش نمی‌شود، اشاره کرده و به فقدان توانمندی‌های حرفه‌ای و تخصصی منابع انسانی آموزش و پرورش توجه داشته است. بنابراین، باتوجه به بررسی‌های بعمل آمده می‌توان احتمال داد که خودکارآمدی و خصوصاً خودکارآمدی تدریس از وضعیت مطلوب، فاصله دارد. همچنین در خصوص صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز، پژوهش‌های فراوانی مبنی بر فاصله از وضعیت مطلوب، بیان می‌شود. طبق یافته‌های پژوهش محبی و همکاران (۱۴۰۰)، معلمان در بعد دانشی صلاحیت حرفه‌ای در سطح متوسطی قرار داشته و همچنین در بعد مهارتی از جمله مدیریت کلاس برنامه‌ریزی و سازماندهی فرصت‌های یادگیری روش‌های تدریس فعال و اجزای تدریس از جمله ارزشیابی و نیز کاربرد فناوری در فرایند یاددهی - یادگیری پایین‌تر از متوسط قرار دارند. در پژوهشی دیگر که توسط احمدی‌فر و عبدالمملکی (۱۴۰۱) بر معلمان چند پایه کردستان انجام شده است، به این نتیجه رسیده‌اند که سطح استفاده از فناوری اطلاعات در تدریس که جزء مهم‌ترین صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان است، از سطح مطلوبی برخوردار نیست. همچنین در پژوهشی که توسط میرکمالی و همکاران (۱۳۹۸) انجام شده است، نشان می‌دهد ۰/۰۴ معلمان ابتدایی استان مرکزی از صلاحیت‌های حرفه‌ای برخوردار نیستند. بنابراین و براساس بررسی‌های بعمل آمده می‌توان بیان داشت که خودکارآمدی تدریس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، باید ارتقاء یابند چرا که از وضعیت مطلوب فاصله دارند. براین اساس مطلوب است که عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان مورد بررسی قرار گیرد.

عوامل بسیاری می‌توانند بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان تأثیرگذار باشد که باتوجه به بررسی‌های بعمل آمده از جمله این عوامل می‌تواند طرح مدرسه توانمندساز باشد. طرح مدرسه توانمندساز یا طرح کارآمد، طرحی است که از سال تحصیلی ۹۶-۹۷ با هدف جایگزین شدن دوره‌های ضمن خدمت معلمان ابتدایی، به صورت آزمایشی در چند استان به اجرا درآمد. در قالب این طرح، اختیار به دست مدیران سپرده می‌شود تا کلاس‌هایی که برگزار می‌شوند، متناسب با دانش، نگرش، مهارت‌های لازم و در راستای رفع نیازهای واقعی معلمان باشند (بیرانلوی، ۱۴۰۲). (Nashihin et al (2025) در پژوهش خود در خصوص اهمیت این طرح نشان دادند که یکی از مهم‌ترین اثرات طرح کارآمد، بهبود تحول کیفی اهداف برنامه‌های آموزشی است که با تکیه بر تولید، اشاعه و پردازش فناوری و توانمندی‌های معلمان انجام می‌شود. در پژوهشی دیگر، ایزان و احمدی علی آبادی (۱۴۰۱) به این نتیجه رسیدند که مدرسه کارآمد یا مدرسه توانمندساز، معلم کارآمد و حرفه‌ای تربیت می‌کند و بر اساس طرح کارآمد، مدرسه متناسب با موقعیت خاص خود از امکانات بهره‌مند شده و عوامل مدرسه نیز نسبت به موقعیت مدرسه، معلمان و دانش‌آموزان احساس مسئولیت کنند. همچنین (Gresov & Drazin (2022 دریافتند که طرح مدرسه توانمندساز باعث بهبود توانایی و خودکارآمدی معلمان در حوزه تدریس می‌شود. بنابراین براساس بررسی‌های بعمل آمده می‌توان احتمال داد که بین مؤلفه طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز) و خودکارآمدی تدریس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان رابطه وجود داشته و قابل بررسی می‌باشد.

پژوهش‌های متعددی در این خصوص انجام شده‌اند که به چند مورد از آنها اشاره می‌شود. افلاکی‌فرد و فراسانی (۱۴۰۳) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین خودکارآمدی معلم در مدیریت کلاس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان شامل صلاحیت شناختی مهارتی، صلاحیت نگرشی رفتاری، صلاحیت مدیریتی و صلاحیت حرفه‌ای کل، همبستگی مثبت و معناداری در سطح قوی وجود دارد. همچنین خودکارآمدی معلم در مدیریت کلاس توانست به صورت معناداری صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان را پیش‌بینی کند. پژوهش ایزان و احمدی علی آبادی (۱۴۰۱) نشان داد که داده‌ها که بعد از پیاده‌سازی به طور استقرایی و با شیوه کدگذاری نظری مطالعه شده بودند، در پنج مقوله نیازسنجی آموزشی و تخصصی معلمان، رشد مسئولیت معلمان در بهبود صلاحیت‌های حرفه‌ای

خود، رشد و رشد حرفه‌ای معلمان، گسترش کیفیت نظام پرورش معلم و تقویت ماهیت مدرسه و عناصر آن در توانمندسازی، طبقه‌بندی شده و همچنین از بحران‌ها و مسائل تجربه گردیده مسئولان و معلمان چهار مقوله کلیدی مشتمل بر فضای روانی و محیطی حاکم، تهیه زیرساخت متمایز، برنامه‌ریزی اقدام‌ها و اندازه‌گیری خدمات طرح، استخراج شده است. همچنین در پژوهش عبدالله‌زاده و همکاران (۱۳۹۶)، تجزیه و تفسیر داده‌ها نشان داده است که نظام توانمندساز مدرسه اثر مستقیم معناداری بر کارآمدی مدرسه دارد. نتایج پژوهش Nasir et al. (2023) نشان دهنده اثر مثبت چشمگیر توانمندسازی معلمان بر کارآمدی تدریس و نقش کلیدی توانمندسازی را در گسترش استانداردهای آموزشی در مالدیو است. Rolam & Fajar (2022) در پژوهشی که انجام دادند مشخص شد که توانمندسازی معلمان بر گسترش کیفیت تدریس و رشد مدرسه تاثیر معنی دار دارد. با در نظر گرفتن این اوصاف برای گسترش کیفیت آموزش و گسترش محیط آموزش، گسترش کیفیت (خودکارآمدی و صلاحیت های حرفه ای معلمان) ضروری است.

بنابراین باید توجه داشت که خودکارآمدی معلمان و صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان از عوامل حیاتی در ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در مدارس به شمار می‌روند. باید توجه داشت که معلمان با خودکارآمدی بالا و صلاحیت‌های حرفه‌ای قوی، قادر به ایجاد محیط‌های یادگیری پویا و اثربخش هستند. طرح کارآمد، به عنوان یک رویکرد مدیریتی نوین، می‌تواند با استفاده از اهرم‌های مدیریتی موجود و تشویق نیروی انسانی، به افزایش خودکارآمدی تدریس معلمان و تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان کمک کند. این در حالی است که علی‌رغم اهمیت این موضوع، توجه چندانی به طرح کارآمد در مدارس نشده و تحقیقات جامعی نیز در این زمینه انجام نشده است. از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه‌ای معلمان دوره ابتدایی شهر گرمی است و باتوجه به هدف مورد مطالعه، فرضیه‌های ذیل مطرح می‌شود.

فرضیه اصلی:

طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای معلمان تاثیر معنی دار دارد.

فرضیه های فرعی:

۱- طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر ابعاد خودکارآمدی تدریس معلمان (درگیر کردن فراگیران، روش‌های تدریس و

مدیریت کلاس) تاثیر معنی دار دارد.

۲- طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر ابعاد صلاحیت حرفه ای معلمان (صلاحیت شناختی - مهارتی، صلاحیت

نگرشی - رفتاری و صلاحیت مدیریتی) تاثیر معنی دار دارد.

۳-

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر ماهیت اجرا، اجرایی است. انتخاب رویکرد اجرایی بدین دلیل صورت گرفت که نتایج پژوهش به‌صورت عملی در جهت بهبود خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه‌ای معلمان در محیط واقعی آموزش و پرورش دوره ابتدایی شهر گرمی مورد استفاده قرار گیرد. از نظر روش تحقیق، این پژوهش شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و گروه کنترل می‌باشد. داده‌ها به‌صورت میدانی و از طریق پرسشنامه گردآوری شده‌اند. از لحاظ زمانی، پژوهش مقطعی بوده و داده‌ها در یک بازه زمانی مشخص ۱۴۰۳-۱۴۰۴ جمع‌آوری شده‌اند. از نظر رویکرد روش‌شناختی، پژوهش حاضر کمی است و داده‌ها به‌صورت عددی و با استفاده از روش‌های آماری تحلیل شده‌اند.

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر گرمی در سال تحصیلی مورد بررسی بود که تعداد آن‌ها ۹۲۳ نفر ۵۴۸ مرد و ۳۷۵ زن می‌باشد. با توجه به ماهیت مداخله‌ای پژوهش و استفاده از طرح شبه‌تجربی با گروه آزمایش و کنترل، حجم نمونه با در نظر گرفتن حداقل تعداد توصیه‌شده برای پژوهش‌های شبه‌تجربی تعیین شد. بدین منظور، در مجموع ۴۰ نفر از معلمان دوره ابتدایی به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند که ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. از نظر ترکیب جنسیتی، در گروه آزمایش ۱۳ مرد و ۷ زن و در گروه کنترل ۱۲ مرد و ۸ زن حضور داشتند. این توزیع متناسب با ساختار جنسیتی جامعه آماری بوده و بدین ترتیب، متغیر جنسیت به‌عنوان عامل مداخله‌گر بالقوه کنترل شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش هدفمند در دسترس بود. به این صورت که ابتدا با هماهنگی اداره آموزش و پرورش شهر گرمی، مدارس که شرایط اجرای طرح توانمندساز را از نظر امکانات آموزشی و ثبات نیروی انسانی دارا بودند، شناسایی شدند. سپس از میان معلمان این مدارس، افرادی که واجد شرایط ورود به پژوهش شامل اشتغال در دوره ابتدایی، سابقه تدریس نسبتاً مشابه و تمایل به مشارکت در برنامه توانمندساز آموزشی بودند، انتخاب شدند. به دلیل محدودیت‌های اجرایی محیط آموزشی و ماهیت شبه‌تجربی پژوهش، انتساب آزمودنی‌ها به گروه‌های آزمایش و کنترل به‌صورت غیرتصادفی و با رعایت اصل هم‌تاسازی اولیه انجام گرفت. همچنین به‌منظور کنترل متغیرهای مزاحم، گروه‌ها از مدارس انتخاب شدند که از نظر امکانات آموزشی، سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، شرایط محیطی و ویژگی‌های سازمانی، وضعیت نسبتاً مشابهی داشتند.

جدول ۱- جامعه و نمونه آماری

جنسیت	جامعه	گروه	نمونه
مرد	۵۴۸	هدایت	۱۲
		آزمایش	۱۳
زن	۳۵۷	هدایت	۸
		آزمایش	۷

در این پژوهش برای سنجش صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان از پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلم بابایی (۱۳۹۳) استفاده شد. این پرسشنامه توسط بابایی طراحی و تدوین شده و روایی آن در مطالعه اصلی از طریق روایی محتوایی مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز به‌منظور بررسی روایی ابزار، از روایی محتوایی استفاده شد؛ بدین صورت که پرسشنامه در اختیار اساتید و متخصصان حوزه آموزش قرار گرفت و پس از اعمال نظرات اصلاحی، روایی آن مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقدار آن ۰/۸۸ به‌دست آمد و نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است.

برای اندازه‌گیری خودکارآمدی تدریس معلمان از پرسشنامه خودکارآمدی تدریس اسپانن و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. این ابزار در پژوهش اصلی دارای روایی محتوایی و سازه گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز روایی پرسشنامه از طریق روایی محتوایی و با نظر اساتید متخصص تأیید شد. پایایی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که مقدار آن ۰/۷۹ به‌دست آمد و بیانگر پایایی قابل قبول ابزار اندازه‌گیری می‌باشد.

جدول ۲- سوالات مرتبط با ارکان متغیرها در پرسشنامه

متغیر	ارکان	سوالات
صلاحیت‌های حرفه‌ای	صلاحیت شناختی - مهارتی	۱ تا ۱۴
	صلاحیت نگرشی - رفتاری	۱۵ تا ۲۳
	صلاحیت مدیریتی	۲۴ تا ۳۹

۷ تا ۱	درگیر کردن فراگیر (۷ سوال)	خودکارآمدی تدریس
۱۶ تا ۸	رهیافتهای آموزشی (۹ سوال)	
۲۴ تا ۱۷	مدیریت کلاس (۸ سوال)	

در مرحله نخست، مطالعات کتابخانه‌ای شامل بررسی کتاب‌ها، مقالات علمی و نشریات داخلی و خارجی به منظور تبیین مبانی نظری پژوهش انجام شد. سپس پس از هماهنگی‌های لازم با اداره آموزش و پرورش شهر گرمی و مدارس منتخب، نمونه پژوهش انتخاب و گروه‌های آزمایش و کنترل تعیین شدند. در مرحله پیش‌آزمون، پرسشنامه‌ها در اختیار هر دو گروه قرار گرفت. سپس طرح مدرسه توانمندساز در چند مدرسه دولتی عادی دوره ابتدایی شهر گرمی برای گروه آزمایش اجرا شد. این مدارس از میان مدارس دولتی انتخاب شدند که از نظر ساختار آموزشی، امکانات فیزیکی و ترکیب نیروی انسانی، شرایط نسبتاً مشابهی داشتند و هیچ‌یک جزء مدارس نمونه دولتی یا استعدادهای درخشان نبودند. پس از پایان دوره مداخله، مرحله پس‌آزمون اجرا و داده‌ها جمع‌آوری گردید.

پس از جمع‌آوری داده‌ها، اطلاعات وارد نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ شد و تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام گرفت. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌های گرایش به مرکز، شاخص‌های پراکندگی و درصد فراوانی محاسبه و گزارش شدند. در بخش آمار استنباطی، ابتدا پیش‌فرض‌های لازم برای انجام آزمون‌های آماری بررسی شد. بدین منظور از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، آزمون لوین برای همگنی واریانس‌ها و آزمون باکس برای بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس استفاده شد که نتایج حاکی از تأیید پیش‌فرض‌ها بود. در نهایت، برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

این بخش به تشریح نتایج حاصل از تحلیل داده‌های گردآوری‌شده در پژوهش حاضر می‌پردازد.

جدول ۳- میانگین و انحراف معیار متغیر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه‌ای معلمان و مولفه‌های آن در گروه‌های مورد مطالعه

متغیر / مؤلفه	گروه	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی تدریس	کنترل	۲,۷۹	۰,۲۸
	آزمایش	۳,۷۳	۰,۳۱
درگیر کردن دانش‌آموزان	کنترل	۲,۵۹	۰,۶۷
	آزمایش	۳,۷۷	۰,۳۶
روش‌های تدریس	کنترل	۲,۸۷	۰,۵۷
	آزمایش	۳,۷۳	۰,۴۹
مدیریت کلاس	کنترل	۲,۹۰	۰,۳۶
	آزمایش	۳,۶۸	۰,۵۴
صلاحیت حرفه‌ای معلمان	کنترل	۲,۹۲	۰,۳۸
	آزمایش	۳,۵۱	۰,۳۶
صلاحیت شناختی-مهارتی	کنترل	۲,۹۴	۰,۵۷
	آزمایش	۳,۸۴	۰,۴۰
صلاحیت نگرشی-رفتاری	کنترل	۳,۰۱	۰,۳۵
	آزمایش	۳,۲۲	۰,۴۵
صلاحیت مدیریتی	کنترل	۲,۸۱	۰,۷۲
	آزمایش	۳,۴۶	۰,۷۹

با در نظر گرفتن نتایج جدول (۳)، میانگین گروه آزمایش در هر سه مؤلفه بالاتر از گروه کنترل است؛ به طور مشخص در مؤلفه «درگیر کردن دانش آموزان» میانگین گروه کنترل ۲,۵۹ و گروه آزمایش ۳,۷۷، در مؤلفه «روش های تدریس» میانگین گروه کنترل ۲,۸۷ و گروه آزمایش ۳,۷۳ و در مؤلفه «مدیریت کلاس» میانگین گروه کنترل ۲,۹۰ و گروه آزمایش ۳,۶۸ به دست آمد؛ این یافته ها بیانگر آن است که طرح مدرسه توانمندساز نه تنها بر شاخص کلی خودکارآمدی تدریس اثرگذار بوده، بلکه در هر یک از ابعاد سه گانه نیز به طور معناداری موجب ارتقا شده است و در نتیجه می توان گفت اجرای این طرح توانسته است به بهبود همه جانبه توانمندی های حرفه ای معلمان در حوزه تدریس منجر شود. همچنین با در نظر گرفتن نتایج جدول (۳)، مقایسه میانگین های به دست آمده نشان می دهد که طرح مدرسه توانمندساز در تمامی ابعاد صلاحیت حرفه ای معلمان اثرگذار بوده است؛ به طور مشخص، در بعد «صلاحیت شناختی-مهارتی» میانگین گروه کنترل ۲,۹۴ و گروه آزمایش ۳,۸۴ است که بیانگر ارتقای دانش تخصصی و مهارت های آموزشی معلمان گروه آزمایش می باشد. در بعد «صلاحیت نگرشی-رفتاری» میانگین گروه کنترل ۳,۰۱ و گروه آزمایش ۳,۲۲ است که نشان دهنده بهبود نگرش مثبت و رفتار حرفه ای معلمان در گروه آزمایش است. همچنین در بعد «صلاحیت مدیریتی» میانگین گروه کنترل ۲,۸۱ و گروه آزمایش ۳,۴۶ به دست آمد که بیانگر ارتقای توانایی های مدیریتی و سازمان دهی کلاس در گروه آزمایش است. در نهایت، میانگین کلی صلاحیت حرفه ای معلمان در گروه کنترل ۲,۹۲ و در گروه آزمایش ۳,۵۱ محاسبه شد که نشان می دهد اجرای طرح توانمندساز موجب ارتقای معنادار صلاحیت های حرفه ای در تمامی ابعاد شده و به بهبود همه جانبه کیفیت عملکرد معلمان منجر گردیده است.

در این قسمت به ترتیب فرضیات پژوهش ذکر و داده ها و یافته های مربوط به هر فرضیه تحلیل می شود:

۱- فرضیه اصلی: طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس معلمان و صلاحیت حرفه ای تأثیر معنی داری دارد. پیش از تفسیر آماری فرضیه با بهره برداری از تحلیل واریانس چندمتغیری، پیش فرض های تست مشتمل بر آزمون لوین و تست باکس انجام شد.

جدول ۴- نتایج تست لوین (Leven) برای تعیین همگنی واریانس خطای خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای و مؤلفه های آنان

متغیرها	F	DF1	DF2	سطح معناداری
خودکارآمدی تدریس	۰/۰۱	۱	۳۸	۰/۹۰
درگیر کردن دانش آموزان	۲/۵۵	۱	۳۸	۰/۱۱
روش های تدریس	۰/۰۳	۱	۳۸	۰/۸۵
مدیریت کلاس	۲/۱۸	۱	۳۸	۰/۱۴
صلاحیت حرفه ای	۰/۱۹	۱	۳۸	۰/۶۶
صلاحیت شناختی - مهارتی	۰/۹۴	۱	۳۸	۰/۳۳
صلاحیت نگرشی - رفتاری	۰/۰۷	۱	۳۸	۰/۷۸
صلاحیت مدیریتی	۰/۶۴	۱	۳۸	۰/۴۲

در راستای استفاده از آزمون تحلیل واریانس، ابتدا لازم است تا همگنی واریانس خطا برای متغیرهای مورد مطالعه مشخص شود. در جدول فوق از آنجا که خطای آزمون لون بیشتر از ۵ صدم است، از این رو می توان گفت که همگنی واریانس خطای آزمون تأیید شد.

جدول ۵- تست نرمال بودن توزیع نمرات

متغیر	مقدار Z	سطح معنی داری
خودکارآمدی تدریس	۰/۹۹	۰/۷۸

۰/۵۷	۰/۲۷	صلاحیت حرفه ای
------	------	----------------

بر مبنای نتایج حاصل از جدول (۵) و با در نظر گرفتن اینکه مقدار خطای برآورد شده در سطح اطمینان ۹۵ صدم بالاتر از ۵ صدم می باشد، نتیجه گیری می شود که متغیرهای تحقیق از توزیع نرمال برخوردار هستند.

جدول ۶- نتایج معناداری واریانس چندمتغیری خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای

منبع تغییرات	نام تست	ضرایب	F	df فرضیه	df خطا	سطح خطا	مجذور اتا
مدل	اثر پیلاهی	۰/۹۹	۳۵۱۰/۳۲	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	لامبدای ویلکز	۰/۰۰۵	۳۵۱۰/۳۲	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	اثر هتلینگ	۱۸۹/۷۴	۳۵۱۰/۳۲	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	بزرگ ترین ریشه ی	۱۸۹/۷۴	۳۵۱۰/۳۲	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۹۹
گروه	اثر پیلاهی	۰/۷۵	۵۶/۶۶	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵
	لامبدای ویلکز	۰/۲۴	۵۶/۶۶	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵
	اثر هتلینگ	۳/۰۶	۵۶/۶۶	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵
	بزرگ ترین ریشه روی	۳/۰۶	۵۶/۶۶	۲	۳۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵

چنانچه در جدول (۶)، آمده است، درجات معنی داری همه تست ها صلاحیت بهره برداری از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز می داند. این نتایج نشانگر این مسأله است که در دسته های مورد بررسی حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/05$, $F = 56/66$ و لامبدای ویلکز = $0/24$). همچنین مجذور اتا گویای این است که تمایز میان دسته ها با در نظر گرفتن متغیرهای وابسته معنادار است. به بیان دیگر ۷۵ درصد واریانس مرتبط با اختلاف میان گروه ها ناشی از اثر دوسویه متغیرهای وابسته است.

جدول ۷- نتایج تست تحلیل واریانس چندمتغیری خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح خطا	اندازه اثر
مدل	خودکارآمدی تدریس	۸/۸۵	۱	۸/۸۵	۹۷/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	صلاحیت حرفه ای	۳/۴۲	۱	۳/۴۲	۲۴/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۹
گروه	خودکارآمدی تدریس	۸/۸۵	۱	۸/۸۵	۹۷/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	صلاحیت حرفه ای	۳/۴۲	۱	۳/۴۲	۲۴/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۹
خطا	خودکارآمدی تدریس	۳/۴۵	۳۸	۰/۰۹	۹۷/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۷۱
	صلاحیت حرفه ای	۵/۳۶	۳۸	۰/۱۴	۲۴/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۷۱

نتایج جدول (۷)، نشانگر این مسأله است که در نمرات خودکارآمدی تدریس ($F = 97/24$) و در صلاحیت حرفه ای معلمان ($F = 24/28$) میان نمرات گروه آزمایش و نمرات گروه کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/01$). با در نظر گرفتن این اوصاف نتیجه گیری می شود که فرضیه اصلی تایید می گردد و طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای معلمان تأثیر معنی داری دارد.

۲- فرضیه فرعی اول: طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر مؤلفه‌های خودکارآمدی تدریس معلمان (درگیر کردن دانش آموزان، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس) تأثیر معنی‌داری دارد.

جدول ۸- نتایج تست معناداری واریانس چندمتغیری نمرات مؤلفه‌های خودکارآمدی تدریس معلمان

منبع تغییرات	نام تست	ضرایب	F	df فرضیه	df خطا	سطح خطا	مجذور اتا
مدل	اثر پیلایی	۰/۹۹	۱۴۹۹/۰۱	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	لامبدای ویلکز	۰/۰۰۸	۱۴۹۹/۰۱	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	اثر هتلینگ	۱۲۴/۹۱	۱۴۹۹/۰۱	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۱۲۴/۹۱	۱۴۹۹/۰۱	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
گروه	اثر پیلایی	۰/۷۲	۳۱/۳۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۷۲
	لامبدای ویلکز	۰/۲۷	۳۱/۳۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۷۲
	اثر هتلینگ	۲/۶۱	۳۱/۳۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۷۲
	بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۲/۶۱	۳۱/۳۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۷۲

چنانچه در جدول (۸) آمده است، درجات معنی‌داری همه تست‌ها صلاحیت بهره‌برداری از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز می‌داند. این نتایج نشانگر این مسأله است که در دسته‌های مورد بررسی حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0.05$, $F = 31.32$ و لامبدای ویلکز = 0.27). مجذور اتا گویای این است که تمایز میان دسته‌ها با در نظر گرفتن متغیرهای وابسته معنادار است. به بیان دیگر ۷۲ درصد واریانس مرتبط با اختلاف میان گروه‌ها ناشی از اثر دوسویه متغیرهای وابسته است.

جدول ۹- نتایج تست تحلیل واریانس چندمتغیری بر روی مؤلفه‌های خودکارآمدی تدریس معلمان

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح خطا	اندازه اثر
مدل	درگیر کردن دانش آموزان	۱۳/۸۰	۱	۱۳/۸۰	۴۶/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۵۵
	روش‌های تدریس	۷/۴۰	۱	۷/۴۰	۲۵/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	مدیریت کلاس	۳/۱۹	۱	۶/۱۹	۲۸/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳
گروه	درگیر کردن دانش آموزان	۱۳/۸۰	۱	۱۳/۸۰	۴۶/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۵۵
	روش‌های تدریس	۷/۴۰	۱	۷/۴۰	۲۵/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	مدیریت کلاس	۶/۱۹	۱	۶/۱۹	۲۸/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳
خطا	درگیر کردن دانش آموزان	۱۱/۱۷	۳۸	۰/۲۹	۴۶/۹۴	۰/۰۰۱	۰/۵۵
	روش‌های تدریس	۱۱/۰۱	۳۸	۰/۲۹	۲۵/۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۰
	مدیریت کلاس	۸/۱۲	۳۸	۰/۲۱	۲۸/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۴۳

نتایج جدول (۹)، نشانگر این مسأله است که در نمرات درگیر کردن دانش آموزان ($F = ۴۶/۹۴$)، روش‌های تدریس ($F = ۲۵/۵۴$) و مدیریت کلاس توسط معلمان ($F = ۲۸/۹۷$) میان نمرات گروه آزمایش و نمرات گروه کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$). با در نظر گرفتن این اوصاف نتیجه‌گیری می‌شود که فرضیه اول تأیید می‌گردد و طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر مولفه‌های خودکارآمدی تدریس معلمان تأثیر معنی‌داری دارد.

۳- فرضیه فرعی دوم: طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان (صلاحیت شناختی - مهارتی، صلاحیت نگرشی - رفتاری و صلاحیت مدیریتی) تأثیر معنی‌داری دارد.

جدول ۱۰- نتایج تست معناداری واریانس چندمتغیری نمرات مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان

منبع تغییرات	نام تست	ضرایب	F	df فرضیه	df خطا	سطح خطا	مجذور اتا
مدل	اثر پیلاهی	۰/۹۹	۱۱۵۳/۵۳	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	لامبدای ویلکز	۰/۰۱	۱۱۵۳/۵۳	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	اثر هتلینگ	۹۳/۱۲	۱۱۵۳/۵۳	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
	بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۹۶/۱۲	۱۱۵۳/۵۳	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
گروه	اثر پیلاهی	۰/۵۰	۱۲/۴۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	لامبدای ویلکز	۰/۴۹	۱۲/۴۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	اثر هتلینگ	۱/۰۳	۱۲/۴۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰
	بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۱/۰۳	۱۲/۴۲	۳	۳۶	۰/۰۰۱	۰/۵۰

چنانچه در جدول (۱۰) آمده است، درجات معنی‌داری همه تست‌ها صلاحیت بهره‌برداری از تحلیل واریانس چند متغیره را مجاز می‌داند. این نتایج نشانگر این مسأله است که در دسته‌های مورد بررسی حداقل از نظر یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < ۰/۰۵$) و $F = ۱۲/۴۲$ و لامبدای ویلکز $= ۰/۴۹$). مجذور اتا گویای این است که تمایز میان دسته‌ها با در نظر گرفتن متغیرهای وابسته معنادار است. به بیان دیگر ۵۰ درصد واریانس مرتبط با اختلاف میان گروه‌ها ناشی از اثر دوسویه متغیرهای وابسته است.

جدول ۱۱- نتایج تست تحلیل کواریانس چندمتغیری بر روی مولفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان

منبع تغییرات	متغیر	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح خطا	اندازه اثر
مدل	صلاحیت شناختی - مهارتی	۸/۱۸	۱	۸/۱۸	۳۲/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶
	صلاحیت نگرشی - رفتاری	۰/۴۲	۱	۰/۴۲	۲/۵۵	۰/۱۱	۰/۰۶
	صلاحیت مدیریتی	۴/۱۶	۱	۴/۱۶	۷/۱۸	۰/۰۱	۰/۱۵
گروه	صلاحیت شناختی - مهارتی	۸/۱۸	۱	۸/۱۸	۳۲/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶
	صلاحیت نگرشی - رفتاری	۰/۴۲	۱	۰/۴۲	۲/۵۵	۰/۱۱	۰/۰۶
	صلاحیت مدیریتی	۴/۱۶	۱	۴/۱۶	۷/۱۸	۰/۰۱	۰/۱۵
خطا	صلاحیت شناختی - مهارتی	۶/۵۰	۳۸	۰/۲۵	۳۲/۷۳	۰/۰۰۱	۰/۴۶

۰/۰۶	۰/۱۱	۲/۵۵	۰/۱۶	۳۸	۶/۳۵	صلاحیت نگرشی- رفتاری
۰/۱۵	۰/۰۱	۷/۱۸	۰/۵۸	۳۸	۲۲/۰۳	صلاحیت مدیریتی

نتایج جدول (۱۱) نشانگر این مسأله است که در نمرات صلاحیت شناختی - مهارتی ($F = 32/73$) و صلاحیت مدیریتی معلمان ($F = 7/18$) میان نمرات گروه آزمایش و نمرات گروه کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/01$). با در نظر گرفتن این اوصاف نتیجه گیری می شود که فرضیه دوم تأیید می گردد و طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر مولفه های صلاحیت حرفه ای معلمان تأثیر معنی داری دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت حرفه ای معلمان دوره ابتدایی، انجام گرفت. یافته های این پژوهش بر تأثیر معنادار طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) در ارتقای خودکارآمدی تدریس و صلاحیت های حرفه ای معلمان ابتدایی تأکید دارند.

با توجه به نتایج به دست آمده، فرضیه اصلی پژوهش مبنی بر تأثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر خودکارآمدی تدریس و صلاحیت های حرفه ای معلمان ابتدایی تأیید گردید. این یافته نشان می دهد که بهره گیری از طرح توانمندساز در محیط های آموزشی می تواند به طور معناداری موجب ارتقای اعتماد به نفس، انگیزه و توانمندی های حرفه ای معلمان شود و در نهایت کیفیت فرآیند تدریس را بهبود بخشد. بررسی داده ها نشان داد که کلیه مؤلفه های طرح کارآمد از دیدگاه معلمان اثربخش بوده و به گسترش نظام تدریس و ارتقای کارایی آموزشی کمک می کند. در همین راستا، نتایج این پژوهش با یافته های ایزان و احمدی علی آبادی (۱۴۰۱) و ذوالفقاری و همکاران (۱۴۰۴) همسو است؛ پژوهش آنان نیز تأکید کرده است که برنامه های توانمندسازی مدرسه محور می توانند به بهبود راهبردهای تدریس و مدیریت کلاس منجر شوند. از سوی دیگر، همخوانی نتایج حاضر با پژوهش عباسی و همکاران (۱۴۰۲) نشان می دهد که اجرای طرح های ساختارمند در مدارس نه تنها بر خودکارآمدی تدریس اثرگذار است، بلکه به توسعه صلاحیت های حرفه ای معلمان در ابعاد شناختی، نگرشی و مدیریتی نیز کمک می کند. همچنین یافته های عبدالله زاده و همکاران (۱۳۹۶) تأیید می کند که اصلاح و بهبود ساختارهای مدرسه، زمینه ساز توانمندسازی معلمان و ارتقای کیفیت آموزش در سطح کلان نظام آموزشی است. بر این اساس، می توان نتیجه گرفت که طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) با ایجاد بسترهای یادگیری مستمر، مشارکت جمعی و ارتقای ظرفیت های حرفه ای، نقش بنیادینی در بهبود کیفیت تدریس و رشد حرفه ای معلمان ایفا می کند. این همسویی با پژوهش های پیشین نشان می دهد که اجرای چنین طرح هایی می تواند به عنوان یک راهبرد کلیدی در سیاست های آموزشی کشور مورد توجه قرار گیرد و مسیر دستیابی به توسعه پایدار در آموزش و پرورش را هموار سازد.

با توجه به نتایج تحقیق، فرضیه اول پژوهش مبنی بر تأثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر مؤلفه های خودکارآمدی تدریس معلمان تأیید شد. این یافته نشان می دهد که اجرای طرح توانمندساز می تواند در سه حوزه ی کلیدی شامل درگیر کردن دانش آموزان، بهبود روش های تدریس و ارتقای مدیریت کلاس نقش مؤثری ایفا کند. در حوزه ی درگیر کردن دانش آموزان، توانمندسازی مدارس زمینه ای فراهم می آورد تا معلمان با بهره گیری از رویکردهای فعال و مشارکتی، اعتماد به نفس بیشتری در ایجاد تعامل مؤثر با دانش آموزان کسب کنند؛ موضوعی که با نتایج پژوهش ایزان و احمدی علی آبادی (۱۴۰۱) همسو است، زیرا آنان نیز بر اهمیت راهبردهای مشارکتی در افزایش خودکارآمدی معلمان تأکید کرده اند. در بخش روش های تدریس، یافته ها نشان داد که طرح توانمندساز می تواند به تنوع و کارایی راهبردهای آموزشی بیفزاید و معلمان را در استفاده از شیوه های

نوین تدریس توانمند سازد. این نتیجه با پژوهش عبدالله‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) همخوانی دارد که نشان دادند اصلاح ساختارهای مدرسه موجب ارتقای توانمندی‌های آموزشی معلمان می‌شود. با این حال، باید توجه داشت که تحقق کامل این هدف نیازمند منابع کافی، تجهیزات آموزشی مناسب و حمایت‌های سازمانی است. در حوزه‌ی مدیریت کلاس نیز اجرای طرح توانمندساز فرصت‌هایی برای ارتقای مهارت‌های مدیریتی و تنظیم رفتار دانش‌آموزان فراهم می‌کند. این امر باعث افزایش اعتماد به نفس معلمان در کنترل کلاس و ایجاد محیط‌های آموزشی منظم‌تر و انگیزشی‌تر می‌شود. یافته‌های حاضر در این بخش با نتایج پژوهش *Nasir et al. (2023)* همسو است که بر نقش برنامه‌های توانمندسازی در بهبود مدیریت کلاس تأکید کرده‌اند. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد)، اگر با برنامه‌ریزی جامع و حمایت‌های نهادی اجرا شود، نه تنها موجب افزایش اعتماد به نفس و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان می‌گردد، بلکه زمینه‌ساز ارتقای کیفیت تدریس و توسعه فضای آموزشی در مدارس متنوع خواهد بود. استمرار این طرح و پایش مستمر آن می‌تواند به نهادینه‌سازی فرهنگ توسعه حرفه‌ای معلمان و ارتقای شاخص‌های کیفیت آموزشی در نظام آموزش و پرورش منجر شود.

با توجه به نتایج تحقیق، فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان ابتدایی تأیید شد. این یافته نشان می‌دهد که اجرای طرح توانمندساز می‌تواند به‌طور معناداری موجب ارتقای سه حوزه‌ی کلیدی صلاحیت‌های حرفه‌ای شامل صلاحیت شناختی-مهارتی، صلاحیت نگرشی-رفتاری و صلاحیت مدیریتی گردد. در حوزه‌ی شناختی-مهارتی، طرح توانمندساز با فراهم‌سازی کارگاه‌های آموزشی، فرصت‌های تبادل تجربه و آموزش‌های عملی، زمینه ارتقای دانش تخصصی و توانایی‌های آموزشی معلمان را فراهم می‌آورد و اعتماد به نفس آنان را در طراحی و اجرای روش‌های تدریس اثربخش افزایش می‌دهد. این نتیجه با یافته‌های ایزان و احمدی علی‌آبادی (۱۴۰۱) همسو است که نشان داده‌اند برنامه‌های توانمندسازی مدرسه‌محور می‌توانند به توسعه مهارت‌های آموزشی و ارتقای کیفیت تدریس منجر شوند. در بخش نگرشی-رفتاری، طرح توانمندساز با تقویت ارزش‌های اخلاقی، روحیه همکاری و نگرش مثبت نسبت به حرفه معلمی، محیط آموزشی متعالی‌تری ایجاد می‌کند. این امر می‌تواند نگرش‌های منفی و مقاومتی را کاهش داده و فرهنگ حرفه‌ای مبتنی بر مسئولیت‌پذیری و اخلاق‌مداری را در جامعه فرهنگیان نهادینه سازد. البته باید توجه داشت که تغییر نگرش‌ها فرآیندی زمان‌بر است و نیازمند استمرار آموزش‌های فرهنگی و بهره‌گیری از الگوهای موفق می‌باشد. در حوزه‌ی مدیریتی نیز، اجرای این طرح با تمرکز بر ارتقای مهارت‌های مدیریت کلاس، رهبری فردی و گروهی و بهبود فرآیندهای سازمانی، معلمان را به مدیران حرفه‌ای در محیط‌های آموزشی تبدیل می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش *Gresov & Drazin (2022)* نیز همخوانی دارد که بر نقش برنامه‌های توانمندسازی در ارتقای توانمندی‌های مدیریتی و سازمانی معلمان تأکید کرده‌اند. با این حال، باید توجه داشت که محدودیت منابع، مقاومت فرهنگی و تداخل ساختاری می‌تواند مانع از تحقق کامل این اهداف شود و نیازمند حمایت‌های نهادی و سیاست‌های راهبردی است. از این رو نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) می‌تواند به‌عنوان یک راهبرد ساختارمند و مؤثر در توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی مورد توجه قرار گیرد. استمرار اجرای این طرح و پایش مداوم آن، زمینه‌ساز ارتقای کیفیت آموزش، توسعه حرفه‌ای معلمان و ایجاد نظام آموزشی پاسخگو و کارآمد خواهد بود. در نهایت می‌توان بیان داشت که اگرچه اجرای طرح مدرسه توانمندساز می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر کلیه این حوزه‌ها داشته باشد، اما پیاده‌سازی موفق و پایدار آن نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی، پشتیبانی و ارزیابی‌های مداوم است. باور بر این است که در صورت رفع موانع و استمرار در اجرای برنامه‌ها، این طرح می‌تواند نقش حیاتی در توسعه صلاحیت حرفه‌ای معلمان و در نتیجه بهبود کیفیت آموزش و پرورش ایفاء و مسیر را برای راهبردهای بلندمدت توسعه آموزش هموار کند. محدودیت‌های این پژوهش را می‌توان حجم نمونه محدود در طرح شبه‌آزمایشی دانست. اگرچه جامعه آماری شامل ۹۲۳ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهر گرمی بوده، اما به دلیل ماهیت مداخله‌محور پژوهش، ضرورت کنترل متغیرهای مزاحم و امکان اجرای منظم برنامه توانمندساز آموزشی، حجم نمونه به ۴۰ نفر محدود شد. از این‌رو، از جمله محدودیت‌های پژوهش بوده و در تعمیم نتایج به کل جامعه معلمان باید با احتیاط عمل شود.

همچنین انجام پژوهش در یک محدوده جغرافیایی مشخص، قابلیت تعمیم یافته‌ها به سایر مناطق را محدود می‌سازد؛ همچنین همکاری کم بعضی از محیط‌های آموزشی برای توزیع پرسشنامه‌ها نیز را می‌توان از محدودیت‌ها دانست. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش و در جهت نیل به اهداف بررسی شده، پیشنهاد می‌گردد پیشنهاد می‌شود مسئولان آموزش و پرورش شهر گرمی در آموزش معلمان دوره ابتدایی با بهره‌گیری از متدهای نوین و نظریه‌های جدید آموزشی، توانمندی آنان را در مدیریت کلاس، تشکیل گروه‌های درسی و آموزش همدلی ارتقا دهند و همچنین با تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای در زمینه استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی، شبکه‌های عمومی و فناوری‌های نوین، سواد اطلاعاتی و ذخایر علمی آنان را گسترش بخشند. علاوه بر این، لازم است در کنار صلاحیت‌های تخصصی و علمی، مهارت‌های مقابله با استرس، روش‌های حل مسئله، تفکر خلاق و نقادانه نیز آموزش داده شود و معلمان در بهره‌برداری از زیرساخت‌های اطلاعاتی معتبر توانمند گردند تا اشتیاق روانی و ارتباط مثبت آنان با فراگیران تقویت شود. بر اساس نتایج پژوهش، این اقدامات می‌تواند به بهبود صلاحیت حرفه‌ای معلمان و ارتقای کیفیت تدریس منجر گردد. همچنین برای مطالعات آتی پیشنهاد می‌شود تأثیر طرح مدرسه توانمندساز (طرح کارآمد) بر توانایی معلمان در رهبری کلاس و راهبردهای انضباطی بررسی شود و نقش میانجی سابقه خدمت و میزان تحصیلات در رابطه میان این طرح و خودکارآمدی تدریس مورد مطالعه قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با حجم نمونه بزرگ‌تر و در بافت‌های آموزشی متنوع‌تر انجام گیرد.

ملاحظات اخلاقی

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی خاصی از سوی سازمان‌های تأمین بودجه در بخش‌های دولتی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به طور مساوی در کلیه مراحل طراحی و انجام پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیش نویس مقاله، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله مشارکت داشتند.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

در طول آماده‌سازی این اثر، نویسندگان از مدل‌های زبانی بزرگ ChatGPT / OpenAI به منظور بهبود وضوح زبانی، لحن دانشگاهی و ساختار بندی متن استفاده کرده‌اند. پس از به کارگیری این خدمت، نویسندگان محتوا را برحسب نیاز به دقت بررسی و ویرایش نموده و ارزیابی نهایی را خودشان انجام داده‌اند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

به دلیل محدودیت‌های حریم خصوصی و اخلاقی در راستای حفظ محرمانگی هویت شرکت‌کنندگان، داده‌های پژوهش مگر در موارد موجه و بر اساس درخواست مستدل، قابل ارائه نخواهد بود.

سپاسگزاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی معلمان دوره ابتدایی، مدیران مدارس و مسئولان آموزشی اداره آموزش و پرورش منطقه گرمی که فرآیند گردآوری داده‌ها را تسهیل نموده و از اجرای این پژوهش حمایت کردند، صمیمانه سپاسگزاری نمایند. همچنین نویسندگان از داوران محترم مقاله به‌خاطر دیدگاه‌های سازنده و پیشنهادات ارزنده‌شان در اصلاح و ارتقای این پژوهش تشکر و قدردانی می‌کنند

منابع

- احمدی‌فر، رشید و عبدالملکی، شوبو. (۱۴۰۲). ارزیابی کیفیت صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان چندپایه: مطالعه موردی (معلمان چندپایه استان کردستان). *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸(۳)، ۶۵-۷۸. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.14755.1510>
- افلاکی‌فرد، حسین و صالحی فارسانی، سحر. (۱۴۰۳). پیش‌بینی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بر اساس خودکارآمدی معلم در مدیریت کلاس درس. *انگاره‌های نو در تحقیقات آموزشی*، ۳(۸)، ۱-۱۱.
- ایزان، محسن و احمدی علی‌آبادی، افسانه. (۱۴۰۱). واکاوی تجربه زیسته مدیران و معلمان از فرصت‌ها و چالش‌های طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز): ارائه راهکارهایی برای غلبه بر چالش‌های آن. *توسعه حرفه‌ای معلم*، ۷(۱)، ۸۳-۱۰۹.
- بابایی، رضا. (۱۳۹۳). مقایسه صلاحیت حرفه‌ای و الگوی تدریس مورد استفاده میان معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم و سایر دانشگاه‌ها [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی]. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- بیران‌لوی، زیبا. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی طرح کارآمد (مدرسه توانمندساز) در مدارس دوره ابتدایی شهرستان ارومیه. *پنجمین همایش ملی تحقیقات حرفه‌ای در روان‌شناسی و مشاوره با رویکرد نگاه معلم، ارومیه، ایران*.
- پریشانی، ندا؛ نیلی، محمدرضا؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم و آقامحمدی، سمیه. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش خودکارآمدی بر عملکرد رفتاری دانش‌آموزان در درس زیست‌شناسی. *تدریس پژوهی*، ۱(۲)، ۸۱-۸۹.
- ذوالفقاری، حسن، منصوری، سیروس و شفیع پورمطلق، فرهاد. (۱۴۰۴). مولفه‌های شکل‌دهنده معلمان الهام‌بخش: یک مطالعه سنتزپژوهی. *تدریس پژوهی*، ۱۳(۲)، ۵۶-۸۵. <https://doi.org/10.22034/trj.2025.143007.2145>
- عباسی، فهیمه؛ حجازی، الهه و حکیم‌زاده، رضوان. (۱۴۰۲). بررسی اثربخشی برنامه آموزش مثبت بر خودکارآمدی تدریس و درگیری معلمان در کلاس‌های برخط. *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۱(۱)، ۹-۲۴. <https://doi.org/10.30473/etl.2023.66879.3950>
- عبدالله‌زاده، حمید؛ عباسیان، حسین و علی‌نژاد، محسن. (۱۳۹۶). تبیین نقش ساختار توانمندساز مدرسه در اثربخشی مدرسه با میانجی‌گری خوش‌بینی تحصیلی معلمان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۶(۲)، ۵۱-۷۴.
- کریمیان‌پور، غفار؛ باقری، سید محمدجابر و معینی‌کیا، مهدی. (۱۳۹۹). نقش خودکارآمدی تدریس و اشتیاق شغلی در پیش‌بینی مقاومت در برابر تغییر در معلمان. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۵(۶۲)، ۱۷۹-۱۹۴.
- محبی، علی؛ فرهوش، معصومه و یداللهی، سارا. (۱۴۰۱). سنجش ابعاد صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ایران: مطالعه مروری تلفیقی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲۹(۴)، ۶۴-۷۳. <https://doi.org/10.22034/jei.2022.294968.2017>

References

- Abbasi, F., Hejazi, E., & Hakimzadeh, R. (2023). Investigation of the effectiveness of the positive education program on teachers' teaching self-efficacy and engagement in online classes. *Research in School and Virtual Learning*, 11(1), 9–24. <http://doi.org/10.30473/etl.2023.66879.3950> [In Persian].
- Ahmadifar, R., & Abdolmaleki, S. (2023). Evaluation of the quality of professional qualifications of multi-grade teachers: A case study. *Teacher Professional Development*, 8(3), 65–78. <http://doi.org/10.48310/tpd.2024.14755.1510> [In Persian]
- Aflaki Fard, H., & Salehi Farsani, S. (2024). Predicting teachers' professional qualifications based on teacher self-efficacy in classroom management. *New Paradigms in Educational Research*, 3(8), 1–11. [In Persian]
- A., H., A., H., & A., M. (2017). The effect of authentic leadership managers on teacher organizational commitment with organizational justice mediators. *Educational and Scholastic Studies*, 6(2), 51–74. [In Persian]
- Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F., & Skaalvik, E. M. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). *Teaching and Teacher Education*, 31, 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002>
- Babaei, R. (2014). Comparison of professional competence and teaching pattern used between teachers graduated from teacher education centers and other universities [Master's thesis, Mohaghegh Ardabili University]. Faculty of Educational Sciences and Psychology. [In Persian]
- Beyranlouy, Z. (2023). Investigating the effectiveness of the Kāramad (Empowering School) plan in primary schools of Urmia county. The 5th National Conference on Professional Research in Psychology and Counseling with the Teacher's Perspective Approach, Urmia, Iran. [In Persian]
- Bumen, N. T. (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers' self-efficacy and classroom practice. *Professional Development in Education*, 35(2), 261–278. <https://doi.org/10.1080/13674580802568385>
- Gresov, C., & Drazin, R. (1997). Equifinality: Functional equivalence in organization design. *Academy of Management Review*, 22(2), 403–428. <https://doi.org/10.2307/259328>
- Hawighorst, M., Schweiker, M., & Wagner, A. (2016). Thermo-specific self-efficacy (specSE) in relation to perceived comfort and control. *Building and Environment*, 102, 193–206. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2016.03.014>
- Izan, M., & Ahmadiabadi, A. (2022). Analyzing the lived experience of principals and teachers of the opportunities and challenges of the KARAMAD plan (the empowering school providing solutions to its challenges). *Teacher Professional Development*, 7(1), 83–109. [In Persian]
- Kaiser, G., & König, J. (2019). Competence measurement in (mathematics) teacher education and beyond: Implications for policy. *Higher Education Policy*, 32(4), 597–615. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00139-z>
- Karimianpour, Gh., Baqeri, S. M. J., & Moeinikia, M. (2020). The role of teaching self-efficacy and job engagement in predicting resistance to change in teachers. *Journal of Educational Research*, 15(62), 179–194. [In Persian]
- Kartini, D., Kristiawan, M., & Fitria, H. (2020). The influence of principal's leadership, academic supervision, and professional competence toward teachers' performance. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 20(1), 156–164. <https://doi.org/10.52155/ijpsat.v20.1.1730>
- Mirkamali, S. M., Narenji Thani, F., & Asadi, S. (2019). Evaluation of professional competences of elementary teachers from the perspective of administrators in Markazi province. *Journal of School Administration*, 7(3), 69–86. <https://sid.ir/paper/378558/en>
- Mohebbi, A., Farhoush, M., & Yadollahi, S. (2022). Assessing professional qualifications of teachers: An integrative review of Iranian studies. *Journal of Educational Innovations*, 21(4), 29–64. <http://doi.org/10.22034/jei.2022.294968.2017> [In Persian].

- Mohammadi, M., Marzouqi, R., Torkzadeh, J., Bakhtiyari, A., & Fallahi, A. (2016). Contextualizing the professional improvement framework for teachers based on lesson study: A qualitative case study. *Journal of Research in Teaching* (Tadris-e Pazhoohesh), 4(3), 99–128.
- Mottaghinia, M. R. (2018). Self-efficacy: Essence and the application in teacher preparation and development. *Theory and Practice in Teachers Education*, 4(5), 29–52.
- Nashihin, H., Rachman, Y. A., Fitrianto, I., & Suhartono. (2025). Empowering creativity of disabled students through sustainable agropreneur education at Ainul Yakin Islamic Boarding School in Yogyakarta to support the SDGs. *Journal of Lifestyle and SDGs Review*, 5(2), e02878. <https://doi.org/10.47172/2965-730X.SDGsReview.v5.n02.pe02878>
- Nasir, M., Mydin, A. A., & Abdullah, A. G. K. (2023). Empowering teachers: A catalyst for elevating teaching effectiveness in the Maldives. *International Academic Research Journal of Social Science*, 9(2), 56–85.
- Parishani, N., Nili, M., Mir Shah Jafari, S. I., & Aghamohammadi, S. (2014). The effect of self-efficacy training on the performance and behavior of the students in biology class. *Research in Teaching*, 1(2), 81–89. [In Persian]
- Pradhan, R. K., Panda, M., & Jena, L. K. (2017). Transformational leadership and psychological empowerment. *Journal of Enterprise Information Management*, 30(1), 82–95. <https://doi.org/10.1108/JEIM-01-2016-0026>
- Resnawati, A., Kristiawan, M., & Puspita Sari, A. (2020). Analysis of teacher's professional competency. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies*, 20(1), 17–25. <https://doi.org/10.52155/ijpsat.v20.1.1704>
- Riekenberg, S., Farhat, K., Jung, G., Wiesmüller, K. H., Jungi, T. W., & Ulmer, A. J. (2010). Identification of full-length bovine TLR1 and functional characterization of lipopeptide recognition by bovine TLR2/1 heterodimer. *Veterinary Research*, 41(3), 34. <https://doi.org/10.1051/vetres/2010006>
- Rulam, A., & Fajar, A. (2022). Teacher empowerment to improve the quality of education and school progress. *EDUTEC: Journal of Education and Technology*, 6(2), 431–439. <https://doi.org/10.29062/edu.v6i2.498>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schwerdtfeger, A., Konermann, L., & Schonhofen, K. (2008). Self-efficacy as a health-protective resource in teachers? A biopsychological approach. *Health Psychology*, 27(3), 358–368. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.27.3.358>
- Tahmasbi, F., Gholtash, A., Hashemi, S. A., & Mashinchi, A. (2024). A professional qualification model for multigrade teachers. *Teacher Professional Development*, 9(4), 97–123. [In Persian] <http://doi.org/10.48310/tpd.2025.17683.1807>
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., & Holzberger, D. (2024). Yes, I can! A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. *Review of Educational Research*, 95(1), 52–83. <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>
- Tasnim News Agency. (2021). The factor causing the teacher shortage crisis + solutions. <https://B2n.ir/sq8890>
- Wuttke, E., & Seifried, J. (2017). *Professional error competence of preservice teachers*. New York, NY: Springer.
- Zolfaghari, H., Mansoori, S. and shafiepoor motlagh, F. (2025). Identifying the characteristics of an inspiring teacher: A synthesis study. *Research in Teaching*, 13(2), 56-85. <https://doi.org/10.22034/trj.2025.143007.2145>