Journal of Curriculum Studies in Teacher Education & Development
Online ISSN: 3092-7153
https://www.jcstedicsa.ir

# Exploring the Self-Development Competencies of Elementary School Teachers in Karaj

**Soraya Ghorehjili**[1]

1. Ph.D in Educational Administiration, Management and Accounting Department, Farabi College, Tehran University, Tehran, Iran. Email: s.ghorehjili@gmail.com

## Article Info

**Article type:**

Research Article

**Keywords**:

Self-development competencies, teachers, phenomenology, professional growth, teacher professional development.

**Article history:**

Received: 4 April 2026

Revised: 8 June 2026

Accepted: 12 June 2026

Published: 16 June 2026

## ABSTRACT

This study explored the self-development competencies of elementary school teachers in Karaj using a qualitative phenomenological approach. Participants were purposively recruited using criterion-based sampling until data saturation. Inclusion criteria were at least three years' teaching experience, willingness to participate, active engagement in personal and professional growth, continuous learning and updating of professional knowledge and skills, and ability to describe related lived experiences in depth. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews with 16 elementary school teachers. Data were coded into concepts, subthemes, and main themes. Credibility was enhanced through member checking and expert review. Findings identified five components of teachers' self-development competencies: self-monitoring and professional self-awareness; leadership and management of teaching and learning; networking and collaborative professional learning; self-directed growth and empowerment; and development-oriented personal and professional attitudes and characteristics. Professional self-development emerged as a dynamic, continuous, self-directed process shaped by professional experiences and teacher agency. It extends beyond formal professional development courses, requiring teachers to assume responsibility for continuous growth and apply learning in practice. Supportive environments and opportunities for self-assessment, self-directed learning, professional interaction, and access to learning resources can foster teachers' self-development, improve performance, and enhance teaching and learning quality.

**Cite this article:** Ghorehjili, S. (2026). Exploring the Self-Development Competencies of Elementary School Teachers in Karaj. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 2(1), 114-139. https://doi.org/10.22034/jcsted.2026.596336.1059

© The Author(s).
Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

## Extended Abstract

### Introduction

Rapid social, technological, and educational changes require teachers to continuously review and update their professional knowledge, skills, and practices. Under such conditions, teachers' continued growth cannot depend solely on initial teacher education, in-service training, or formal professional development programs. Rather, teachers need to play an active and responsible role in their personal and professional growth. In this context, self-development refers to a process through which individuals consciously manage their own development by recognizing their current situation, identifying learning needs, setting goals, seeking resources, engaging in continuous learning, reflecting on professional experiences, and improving their performance. Self-development is particularly important in the teaching profession because teachers' performance is directly related to the quality of students' learning experiences, while continuous changes in learners' needs, educational technologies, and professional expectations increase the need for continuous learning. Despite the importance of this issue, previous research has largely examined teacher growth through organized professional development, self-directed learning, or educational programs, while less attention has been paid to teachers' lived experiences of the competencies that enable them to manage and sustain their own development. Therefore, this study aimed to identify and explore teachers' self-development competencies in Karaj.

### Methodology

This qualitative study employed an interpretive phenomenological approach to gain an in-depth understanding of teachers' lived experiences of self-development competencies and the meanings they attributed to these experiences. The research population consisted of teachers working in schools in Karaj during the 2025–2026 academic year. Participants were selected through purposive and snowball sampling. Initially, 25 eligible teachers were identified and invited to participate, and 16 were ultimately included in the study following the achievement of conceptual saturation. Participants were 25 to 46 years old and held bachelor's, master's, or doctoral degrees. Inclusion criteria included at least three years of teaching experience, willingness to participate, experience in personal and professional growth, experience of continuous learning and updating professional knowledge and skills, and the ability to provide in-depth accounts of professional experiences. Data were collected through in-depth, semi-structured interviews lasting 45–75 minutes. With participants' consent, interviews were recorded and fully transcribed. The analysis involved repeated reading of transcripts, identification of meaning units, development of initial codes, and organization of related codes into concepts, subthemes, and main themes. Throughout the process, relationships among the data and the overall meaning of participants' experiences were continuously examined. To enhance credibility, preliminary findings were reviewed by five participants. In addition, the coding process, concepts, and themes were reviewed by two experts with doctoral degrees in educational planning. The raw data and analytical stages were also repeatedly reviewed.

### Findings

Data analysis resulted in 388 meaning units, 30 subthemes, and five main themes. The first theme, professional self-monitoring and self-awareness, included self-assessment and monitoring of professional performance, self-knowledge and recognition of personal capacities, self-reflection and professional reflection, self-correction and continuous improvement, identification of developmental needs, and critical professional self-monitoring.

The second theme, leadership and management of the teaching–learning process, comprised educational planning and goal setting, instructional design and innovation, management and facilitation of the learning environment, learner interaction and motivation, developmental assessment and feedback, and leadership of students' learning and development.
The third theme, professional networking and collaborative professional learning, included sharing professional knowledge and experience, learning from colleagues, professional mentoring and coaching, teamwork and professional collaboration, professional communication and networks, and collaborative learning and professional problem solving.
The fourth theme, self-directed growth and empowerment, included self-learning and self-education, continuous professional development, research and production of professional knowledge, self-directed career development, application and transfer of learning, and technological and professional self-empowerment.
The fifth theme, development-oriented personal and professional attitudes and characteristics, included self-motivation and self-efficacy, enthusiasm for change and lifelong learning, self-management and self-regulation, professional resilience and adaptability, creativity and professional initiative, and professional commitment and ethics.
The findings showed that these themes were not experienced by teachers as separate and independent elements. Rather, they formed an interconnected, continuous, dynamic, and multidimensional process of self-development. Teachers' self-development competencies emerged as a multidimensional, dynamic, continuous, and self-directed phenomenon grounded in teacher agency and responsibility for professional growth. Self-development begins with recognizing and evaluating one's professional condition, continues through reflection and improvement of teaching practice, interaction and learning from others, and independent pursuit of learning opportunities, and is sustained through development-oriented attitudes and characteristics.

**Conclusion**

Teacher self-development should not be limited to participation in formal professional development programs. Schools and educational organizations need to provide regular opportunities for professional self-assessment and reflection, self-directed learning, networking and collaborative learning, the purposeful use of learning resources and technologies, and the cultivation of development-oriented attitudes. Such an approach can strengthen teachers' agency in their professional growth and support the integration of personal and professional development with improvements in teaching and learning and overall school quality.

مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم
https://www.jcstedicsa.ir

# واکاوی شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان شهر کرج

ثریا قوره‌جیلی [۱]

۱. دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت و حسابداری، دانشکدگان فارابی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: s.ghorehjili@gmail.com

**اطلاعات مقاله**

**نوع مقاله:** مقاله اصیل پژوهشی

**چکیده**

این پژوهش با هدف واکاوی شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان ابتدایی شهر کرج، با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان با نمونه‌گیری هدفمند ملاکی تا اشباع داده انتخاب شدند. معیارهای ورود عبارت بودند از: حداقل سه سال سابقه تدریس، تمایل به مشارکت، تجربه رشد شخصی و حرفه‌ای، یادگیری و به‌روزرسانی دانش و مهارت‌های حرفه‌ای، و توانایی توصیف تجربه‌های زیسته. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته با ۱۶ معلم ابتدایی گردآوری شدند و با کدگذاری و دسته‌بندی به مفاهیم، مضامین فرعی و اصلی تحلیل شدند. اعتبار یافته‌ها با بازبینی مشارکت‌کنندگان و بررسی متخصصان تقویت شد. یافته‌ها پنج مؤلفه خودتوسعه‌ای معلمان را نشان دادند: خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای؛ رهبری و مدیریت یاددهی و یادگیری؛ شبکه‌سازی و یادگیری حرفه‌ای مشارکتی؛ بالندگی و توانمندسازی خودراهبر؛ و نگرش‌ها و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای توسعه‌گرا. خودتوسعه‌ای حرفه‌ای فرایندی پویا، مستمر و خودراهبر است که با تجربه‌های حرفه‌ای و عاملیت معلم شکل می‌گیرد. این فرایند به دوره‌های رسمی توسعه حرفه‌ای محدود نیست و مستلزم پذیرش مسئولیت رشد مستمر و به‌کارگیری آموخته‌ها در عمل است. محیط‌های حمایتی و فرصت‌های خودارزیابی، یادگیری خودراهبر، تعامل حرفه‌ای و دسترسی به منابع یادگیری، خودتوسعه‌ای معلمان را تقویت می‌کنند، عملکرد را بهبود می‌بخشند و کیفیت یاددهی و یادگیری را ارتقا می‌دهند.

**واژه‌های کلیدی:**
شایستگی‌های خودتوسعه‌ای، معلمان، پدیدارشناسی، رشد حرفه‌ای، توسعه حرفه‌ای معلمان.

**تاریخچه مقاله:**
تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۱۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۸
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۲
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶

**استناد به این مقاله:** قوره‌جیلی، سمیه (۱۴۰۵). واکاوی شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان شهر کرج. *مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم*، ۲ (۱)، ۱۱۴-۱۳۹. https://doi.org/10.22034/jcsted.2026.596336.1059

© نویسندگان.
ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

## مقدمه

جهان کنونی با سرعتی فزاینده در حال تغییر، پیچیده‌تر و پویاتر شدن است و تحولات اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و فناورانه، شیوه زندگی و کار افراد را به‌طور مستمر تحت تأثیر قرار می‌دهد (Abu et al, 2023). در چنین شرایطی، نظام‌های آموزشی نیز از این تغییرات مصون نمانده‌اند و با محیطی مواجه‌اند که ویژگی‌هایی همچون بی‌ثباتی، عدم قطعیت، پیچیدگی و ابهام را در خود جای داده است. در این میان، آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، مسئولیت آماده‌سازی نسل جدید برای مواجهه با مسائل و چالش‌های آینده را بر عهده دارد و تحقق این رسالت تا حد زیادی به کیفیت نیروی انسانی آن، به‌ویژه معلمان، وابسته است (Pninit & Russo, 2023). معلم ستون نظام تعلیم و تربیت و یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و یادگیری است؛ ازاین‌رو، موفقیت هر نظام آموزشی تا حد زیادی به دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان آن بستگی دارد (Srinivasa Çorlu, 2019; Özgenel ve Özkan, 2019; Vakti, 2023). در سال‌های اخیر، مفهوم «شایستگی» در ادبیات آموزش و تربیت معلم جایگاه ویژه‌ای پیدا کرده است. شایستگی را می‌توان مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و ویژگی‌هایی دانست که فرد را برای انجام اثربخش وظایف حرفه‌ای آماده می‌کند (Helmold, 2021; Rajakumar & Yasodha, 2023). شایستگی معلم نیز صرفاً به برخورداری از دانش تخصصی یا مهارت‌های تدریس محدود نمی‌شود، بلکه طیفی از دانش، مهارت‌های شناختی، توانایی سازگاری، نگرش‌ها، ارزش‌ها و قابلیت‌های فردی و حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد که معلم در موقعیت‌های واقعی آموزشی به کار می‌گیرد (Oktarina et al, 2024). بر همین اساس، معلم حرفه‌ای باید بتواند علاوه بر تسلط بر فرآیند تدریس و یاددهی—یادگیری، نسبت به رشد حرفه‌ای، هویت، نگرش، شخصیت و نقش اجتماعی خود نیز آگاهی و مسئولیت‌پذیری داشته باشد (Murwaningsih, 2024).

با این حال، در محیط آموزشی امروز، صرف برخورداری معلمان از شایستگی‌های موجود برای پاسخگویی به نیازهای متغیر دانش‌آموزان و جامعه کافی نیست؛ بلکه معلم باید توانایی بازسازی، به‌روزرسانی و گسترش مستمر قابلیت‌های خود را نیز داشته باشد. تغییرات سریع فناوری، تحول در ماهیت دانش، ظهور روش‌های نوین یاددهی—یادگیری، تنوع نیازهای یادگیرندگان و افزایش انتظارات اجتماعی از مدرسه، ضرورت یادگیری مداوم و توسعه مستمر معلمان را بیش از گذشته برجسته کرده است (Abdul Rahman et al, 2021). از این منظر، توسعه حرفه‌ای معلم نباید صرفاً به دوره‌های رسمی و برنامه‌های آموزشی ازپیش‌تعیین‌شده محدود شود، بلکه باید بخشی از آن از درون خود معلم و بر اساس نیازها، اهداف، انگیزه‌ها و مسائل واقعی حرفه‌ای او شکل گیرد. پژوهش‌های جدید نیز نشان می‌دهند که شکل‌های خودراهبر و معلم‌محور یادگیری حرفه‌ای، می‌توانند فرصت بیشتری برای استقلال، شخصی‌سازی و انطباق یادگیری با نیازهای واقعی معلمان فراهم کنند (Nelson et al, 2024; Li et al, 2025).

در این چارچوب، مفهوم خودتوسعه‌ای اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. خودتوسعه‌ای معلم به فرایندی هدفمند مستمر اشاره دارد که در آن فرد مسئولیت رشد شخصی و حرفه‌ای خود را بر عهده می‌گیرد و از طریق خودشناسی، خودارزیابی، تعیین اهداف، یادگیری، کسب تجربه، اصلاح عملکرد و بازاندیشی در عمل، برای بهبود مستمر خود تلاش می‌کند (Madina et al, 2022). خودتوسعه‌ای بر این اصل استوار است که فرد صرفاً دریافت‌کننده منفعل آموزش نیست، بلکه به‌عنوان کنشگری فعال، درباره نیازهای رشد خود تصمیم می‌گیرد، مسیر یادگیری خویش را انتخاب می‌کند و برای تحقق اهداف شخصی و حرفه‌ای خود اقدام می‌نماید. از این منظر، خودتوسعه‌ای بیش از آنکه یک فعالیت مقطعی باشد، فرایندی مادام‌العمر است که با خودآگاهی، خودارزیابی، توسعه توانمندی‌ها، شناخت استعدادها و بازسازی هویت حرفه‌ای ارتباط دارد (Manojkumar & Prasanth, 2022).

اهمیت خودتوسعه‌ای معلمان از آنجا ناشی می‌شود که کیفیت عملکرد حرفه‌ای آنان نمی‌تواند صرفاً با آموزش‌های اولیه یا دوره‌های ضمن خدمت تضمین شود. معلم در طول دوران حرفه‌ای خود با موقعیت‌ها و مسائل جدیدی مواجه می‌شود که بسیاری از آنها در آموزش‌های رسمی پیش‌بینی نشده‌اند. بنابراین، توانایی تشخیص نیازهای یادگیری، تعیین اهداف رشد، جست‌وجوی منابع مناسب، یادگیری مستقل، ارزیابی پیشرفت و اصلاح مسیر، برای تداوم رشد حرفه‌ای معلم ضروری است. در واقع، خودتوسعه‌ای می‌تواند معلم را از یک دریافت‌کننده برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به یک عامل فعال و مسئول در مسیر رشد خویش تبدیل کند.

با وجود اهمیت روزافزون این موضوع، مرور پژوهش‌های موجود نشان می‌دهد که بخش قابل توجهی از مطالعات، خودتوسعه‌ای را در قالب توسعه کارکنان، توسعه رهبران سازمانی، یادگیری خودراهبر یا توسعه حرفه‌ای بررسی کرده‌اند و پژوهش‌های مستقلی که به‌طور مشخص به شناسایی و واکاوی شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان بپردازند، همچنان محدود است. علاوه بر این، بسیاری از مطالعات موجود با استفاده از رویکردهای کمی و ابزارهای از پیش تعیین‌شده، به سنجش برخی مؤلفه‌های خودتوسعه‌ای پرداخته‌اند؛ درحالی‌که تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی می‌تواند ابعاد عمیق‌تر و کمتر دیده‌شده‌ای از این پدیده را آشکار سازد. به‌ویژه، با توجه به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و سازمانی نظام‌های آموزشی، نمی‌توان الگوهای شکل‌گرفته در سایر کشورها را بدون توجه به بافت بومی به‌طور مستقیم به جامعه معلمان دوره ابتدایی ایران تعمیم داد. ازاین‌رو، شناخت خودتوسعه‌ای معلمان دوره ابتدایی نیازمند توجه به تجربه‌ها، ادراک‌ها و معنایی است که خود معلمان از رشد شخصی و حرفه‌ای خویش دارند. رویکرد پدیدارشناختی می‌تواند امکان دسترسی به این تجربه‌های زیسته را فراهم سازد و نشان دهد که معلمان دوره ابتدایی، خودتوسعه‌ای را چگونه تجربه می‌کنند، چه قابلیت‌هایی را برای رشد خود ضروری می‌دانند، چه عواملی آنان را به سمت توسعه مداوم سوق می‌دهد و چه موانعی مسیر این فرایند را محدود می‌سازد. چنین شناختی می‌تواند درک عمیق‌تری از ماهیت شایستگی‌های خودتوسعه‌ای ارائه دهد و زمینه‌ای برای طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای متناسب با نیازهای واقعی معلمان دوره ابتدایی فراهم آورد. بنابراین، با توجه به نقش تعیین‌کننده معلم در کیفیت نظام آموزشی، ضرورت یادگیری مادام‌العمر، تحولات سریع محیط آموزشی و محدودیت پژوهش‌های موجود درباره تجربه زیسته معلمان از خودتوسعه‌ای، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و واکاوی شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان از طریق مطالعه تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی شهر کرج انجام شده است. انتخاب بستر پژوهش نیز با توجه به ماهیت تجربه‌محور مطالعه و ضرورت دسترسی مناسب به میدان پژوهش انجام شد. شهر کرج به دلیل محل سکونت و اشتغال پژوهشگر و در نتیجه امکان دسترسی مستقیم‌تر به معلمان دوره ابتدایی، به‌عنوان بستر اجرای پژوهش انتخاب شد. این شرایط امکان برقراری ارتباط مناسب با مشارکت‌کنندگان، انجام مصاحبه‌های عمیق و پیگیری فرایند گردآوری و بررسی داده‌ها را فراهم کرد. بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش حاضر عبارت است از: تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی شهر کرج از شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان چگونه است؟

پژوهش‌های انجام‌شده درباره خودتوسعه‌ای معلمان نشان می‌دهد که این مفهوم مجموعه‌ای از قابلیت‌ها و فرایندهای به‌هم‌پیوسته را دربرمی‌گیرد و نمی‌توان آن را به یک ویژگی یا مهارت منفرد محدود کرد. بخشی از مطالعات بر قابلیت‌های درونی و فردی معلم تأکید کرده‌اند. برای نمونه، Mesrobyan (2023) نشان داد که ویژگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان در سطح متوسط قرار دارد و تحقق ظرفیت‌های رشد آنان تحت تأثیر شرایط فردی، سازمانی و حرفه‌ای است. در همین راستا، مدل Xu (2007) بر نقش خودکارآمدی، گشودگی نسبت به تجربه‌های جدید و داشتن چشم‌انداز آینده در مشارکت افراد در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای تأکید دارد. Werner and Desimone (2009) نیز عوامل فردی و محیطی را در شکل‌گیری رفتارهای توسعه‌ای کارکنان مؤثر می‌دانند. Momeni et al. (2019) نیز مؤلفه‌هایی مانند خودشکوفایی، خودآگاهی، خودکارآمدی، خوش‌بینی، خودسامانی، یادگیری خودهدایتی، تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری را در رفتار خودتوسعه‌ای مورد توجه قرار داده‌اند. در مجموع، این مطالعات بر نقش شناخت فرد از توانمندی‌ها و نیازهای خود، باور به توانایی رشد و آمادگی برای تغییر در شکل‌گیری رفتارهای خودتوسعه‌ای تأکید دارند.

گروه دیگری از پژوهش‌ها، خودتوسعه‌ای را از منظر یادگیری خودراهبر، خودآموزی و مدیریت فعال مسیر رشد بررسی کرده‌اند. Kniazian and Khromchenko (2019) بر خودآموزی، خودکنترلی، خوداصلاحی، شناسایی موانع رشد و یادگیری از تجربه همکاران تأکید داشته‌اند. Sadeghi Tabar et al. (2021) نیز در طراحی مدل خودتوسعه‌ای حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، مؤلفه‌هایی مانند خودارزیابی، خودبرنامه‌ریزی، خودتغییری، خودیادگیری، یادگیری مجازی، یادگیری در عمل و یادگیری از همکاران را شناسایی کردند. یافته‌های جدیدتر نیز بر اهمیت این جهت‌گیری تأکید دارند؛ به‌طوری‌که Nelson et al. (2024) نشان دادند مشارکت معلمان در یادگیری خودراهبر می‌تواند احساس استقلال و شخصی‌سازی بیشتری در فرایند توسعه حرفه‌ای ایجاد کند. Li et al. (2025)

نیز نشان دادند حرکت از الگوهای بالادستی و سازمان‌محور به سمت شکل‌های خودآغازگر و معلم‌محور توسعه حرفه‌ای، امکان پیوند بیشتر یادگیری با اهداف، تجربه‌ها و هویت حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌کند. Golightly (2025) نیز رابطه میان توانایی‌های یادگیری خودراهبر معلمان، مشارکت آنان در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای خودراهبر و استفاده از راهبردهای یادگیرنده‌محور را بررسی کرده است. این دسته از مطالعات، بر نقش فعال معلم در شناسایی نیازهای یادگیری، انتخاب مسیر رشد، مدیریت فرایند یادگیری و مسئولیت‌پذیری نسبت به توسعه فردی و حرفه‌ای تأکید دارند.

در کنار ابعاد فردی و خودراهبر، پژوهش‌ها بر اهمیت ارتباطات حرفه‌ای و محیط یادگیری نیز تأکید کرده‌اند. Sadeghi Tabar et al. (2021) ارتباط حرفه‌ای، اخلاق حرفه‌ای، یادگیری از همکاران و یادگیری در عمل را در کنار مؤلفه‌های فردی در نظر گرفته‌اند. Kniazian and Khromchenko (2019) نیز یادگیری از تجربه همکاران را یکی از عناصر مهم خودتوسعه‌ای معرفی کرده‌اند. Madina et al. (2022) علاوه بر عناصر اخلاقی و ارادی و انگیزشی، عناصر سازمانی و شناختی، توانایی خودگردانی و مهارت‌های ارتباطی را از عناصر مهم خودتوسعه‌ای حرفه‌ای و شخصی دانسته‌اند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای، اگرچه بر عاملیت و مسئولیت فردی معلم استوار است، در محیط حرفه‌ای و از طریق تعامل با دیگران و بهره‌گیری از فرصت‌های یادگیری نیز شکل می‌گیرد.

از سوی دیگر، خودتنظیمی و تأمل حرفه‌ای یکی از محورهای مشترک در مطالعات مرتبط با رشد و توسعه معلمان است. معلم برای تداوم مسیر رشد، علاوه بر تعیین اهداف، نیازمند بررسی عملکرد، پایش پیشرفت و اصلاح راهبردهای خود است. Hiret et al. (2025) نشان داده‌اند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای می‌توانند در تقویت قابلیت‌های معلمان برای خودتنظیمی و ایفای نقش مؤثرتر در فرایند یادگیری دانش‌آموزان نقش داشته باشند. بنابراین، یافته‌های این مطالعات را می‌توان در یک مسیر کلی شامل شناخت وضعیت موجود، تعیین اهداف، یادگیری و اقدام، ارزیابی عملکرد و اصلاح مسیر مشاهده کرد.

تحول دیجیتال نیز زمینه‌های جدیدی برای خودتوسعه‌ای معلمان ایجاد کرده است. دسترسی به منابع یادگیری آنلاین، شبکه‌های حرفه‌ای، دوره‌های مجازی، جوامع یادگیری و ابزارهای هوشمند، فرصت‌های بیشتری برای یادگیری مستقل و مستمر فراهم کرده است. بااین‌حال، بهره‌گیری مؤثر از این فرصت‌ها تنها به دسترسی به منابع دیجیتال محدود نمی‌شود و به توانایی معلم در تشخیص نیاز، انتخاب منابع مناسب، مدیریت زمان، ارزیابی کیفیت اطلاعات و استفاده هدفمند از فناوری نیز نیاز دارد.

Stavermann (2025) در یک سنتز پژوهشی از مطالعات توسعه حرفه‌ای آنلاین معلمان نشان داد که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای آنلاین و ترکیبی عمدتاً آثار مثبتی بر شایستگی‌ها و عملکرد آموزشی معلمان داشته‌اند. از این منظر، محیط‌های دیجیتال می‌توانند دامنه فرصت‌های خودتوسعه‌ای را گسترش دهند، مشروط بر آنکه معلم توانایی مدیریت و هدایت مسیر یادگیری خود را داشته باشد.

در مجموع، مطالعات پیشین از زوایای مختلف نشان می‌دهند که خودتوسعه‌ای معلمان با مجموعه‌ای از قابلیت‌های فردی، فرایندهای خودراهبر و خودتنظیمی، یادگیری از تجربه و تعامل حرفه‌ای و نیز استفاده هدفمند از فرصت‌های یادگیری ارتباط دارد. همچنین، پیامدهای آن می‌تواند فراتر از رشد فردی معلم، در بهبود عملکرد حرفه‌ای و کیفیت فرایند یاددهی—یادگیری نیز نمود پیدا کند. برای مثال، Ramona Iulia (2018) بر نقش خودتوسعه‌ای در آمادگی برای سازگاری با تغییرات، حل خلاقانه مسائل، مدیریت استرس، تقویت اعتمادبه‌نفس و بهبود تعاملات حرفه‌ای تأکید کرده است و Narenji Thani et al. (2021) نیز خودتوسعه‌ای را با تقویت خلاقیت و سرمایه انسانی و در نهایت بهبود کیفیت فرایند یاددهی—یادگیری مرتبط دانسته‌اند. یکی از مطالعات مرتبط با موضوع پژوهش حاضر، پژوهش Pourkarimi et al. (2024) است که با روش فراترکیب، مطالعات انجام‌شده درباره شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان را بررسی و مؤلفه‌های این شایستگی‌ها را در حوزه‌های مختلف شناسایی و سازمان‌دهی کرده است. با این حال، آن پژوهش بر جمع‌بندی یافته‌های مطالعات پیشین و ارائه تصویری کلی از مؤلفه‌های شایستگی خودتوسعه‌ای متمرکز بوده است. در پژوهش حاضر، مسئله از زاویه دیگری دنبال شده است؛ یعنی به جای اتکا به یافته‌های مطالعات قبلی، تجربه مستقیم معلمان مورد توجه قرار گرفته تا مشخص شود شایستگی‌های خودتوسعه‌ای در زندگی حرفه‌ای معلمان چگونه تجربه می‌شوند و در فعالیت‌های واقعی آنان چگونه شکل می‌گیرند و به کار گرفته می‌شوند. از این منظر، پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری

تلاش دارد ابعاد تجربی و فرایندی خودتوسعه‌ای را روشن کند و نشان دهد که این شایستگی‌ها چگونه از طریق خودنظارتی، تأمل، تشخیص نیاز، یادگیری فردی، تعامل حرفه‌ای و به‌کارگیری آموخته‌ها در عمل آموزشی تحقق پیدا می‌کنند. بنابراین، ارزش افزوده پژوهش حاضر در ارائه فهرستی متفاوت از شایستگی‌ها نیست، بلکه در دستیابی به درک عمیق‌تری از نحوه تجربه، شکل‌گیری و تحقق این شایستگی‌ها در بستر واقعی حرفه معلمی است.

## روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. هدف از به‌کارگیری این رویکرد، فهم عمیق و تفسیر تجربه زیسته معلمان از شایستگی‌های خودتوسعه‌ای و درک معنایی است که آنان از این پدیده در بستر حرفه‌ای و آموزشی خود دارند. پدیدارشناسی تفسیری این امکان را فراهم می‌کند که تجربه‌های شخصی مشارکت‌کنندگان از خودتوسعه‌ای، چگونگی شکل‌گیری و تقویت آن و همچنین عوامل مؤثر بر آن از منظر خود معلمان مورد واکاوی قرار گیرد. جامعه پژوهش شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شاغل در مدارس شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۵–۱۴۰۴ بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام و تلاش شد مشارکت‌کنندگانی انتخاب شوند که از تجربه و غنای اطلاعاتی مناسبی درباره رشد شخصی و حرفه‌ای، یادگیری مستمر و فرایند خودتوسعه‌ای برخوردار باشند. همچنین، در صورت نیاز برای شناسایی و دسترسی به معلمان واجد شرایط، از روش گلوله‌برفی استفاده شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل: (۱) حداقل سه سال سابقه تدریس، (۲) تمایل و آمادگی برای مشارکت در پژوهش، (۳) تجربه مشارکت فعال در فرایندهای رشد و توسعه شخصی و حرفه‌ای، (۴) تجربه یادگیری و به‌روزرسانی مستمر دانش و مهارت‌های حرفه‌ای و (۵) توانایی بیان و توصیف عمیق تجربه‌های زیسته مرتبط با خودتوسعه‌ای بود. در مرحله نخست، ۲۵ معلم واجد شرایط شناسایی و برای مشارکت در پژوهش دعوت شدند. فرایند نمونه‌گیری و انجام مصاحبه‌ها تا دستیابی به اشباع داده ادامه یافت؛ به این معنا که در مصاحبه‌های پایانی، داده جدید و معناداری که موجب شکل‌گیری مضمون یا مفهوم جدیدی شود، به دست نیامد. در نهایت، ۱۶ معلم از شهر کرج که از نظر تجربه حرفه‌ای و توانایی ارائه اطلاعات غنی، بیشترین تناسب را با اهداف پژوهش داشتند، به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی انتخاب و داده‌های حاصل از مصاحبه آنان مورد تحلیل قرار گرفت. سن مشارکت‌کنندگان بین ۲۵ تا ۴۶ سال متغیر بود و میانگین سنی آنان ۳۴ سال گزارش شد. سطح تحصیلات مشارکت‌کنندگان از کارشناسی تا دکتری متغیر بود. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱

*ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان پژوهش*

| ردیف | سن | جنسیت | تحصیلات | پایه تدریس | ردیف | سن | جنسیت | تحصیلات | پایه تدریس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱ | ۳۱ | زن | کارشناسی ارشد | اول | ۹ | ۳۱ | زن | کارشناسی ارشد | سوم |
| ۲ | ۳۳ | مرد | کارشناسی | اول | ۱۰ | ۳۰ | زن | کارشناسی ارشد | چهارم |
| ۳ | ۳۹ | مرد | دکتری | اول | ۱۱ | ۳۶ | مرد | کارشناسی ارشد | چهارم |
| ۴ | ۴۱ | زن | کارشناسی ارشد | د.وم | ۱۲ | ۲۹ | زن | کارشناسی | پنجم |
| ۵ | ۳۸ | مرد | کارشناسی ارشد | دوم | ۱۳ | ۴۰ | مرد | دکتری | پنجم |
| ۶ | ۴۲ | مرد | کارشناسی ارشد | دوم | ۱۴ | ۲۵ | زن | کارشناسی | پنجم |
| ۷ | ۴۶ | مرد | دکتری | دوم | ۱۵ | ۲۹ | مرد | کارشناسی ارشد | ششم |
| ۸ | ۳۵ | زن | کارشناسی ارشد | سوم | ۱۶ | ۲۶ | مرد | کارشناسی | ششم |

تمامی مشارکت‌کنندگان پیش از انجام مصاحبه، از هدف پژوهش، نحوه استفاده از اطلاعات، محرمانه بودن داده‌ها و اختیاری بودن مشارکت آگاه شدند و رضایت آگاهانه آنان برای شرکت در پژوهش دریافت شد. همچنین به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات و اظهارات آنان بدون ذکر نام و مشخصات هویتی مورد استفاده قرار خواهد گرفت. از میان مشارکت‌کنندگان، ۳ نفر در پایه اول، ۴ نفر در پایه دوم، ۲ نفر در پایه سوم، ۲ نفر در پایه چهارم، ۳ نفر در پایه پنجم و ۲ نفر در پایه ششم دوره ابتدایی تدریس می‌کردند. بنابراین، تلاش شد تجربه معلمان از پایه‌های مختلف دوره ابتدایی در نمونه پژوهش حضور داشته باشد تا تجربه خودتوسعه‌ای آنان صرفاً به یک پایه یا موقعیت آموزشی خاص محدود نشود.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود. مصاحبه‌ها با استفاده از پرسش‌های باز و کلی آغاز شد و سپس بر اساس پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های کاوشگرانه برای دستیابی به تجربه‌های عمیق‌تر مطرح گردید. برخی از پرسش‌های اصلی مصاحبه عبارت بودند از: «وقتی از خودتوسعه‌ای معلم صحبت می‌شود، این مفهوم برای شما چه معنایی دارد؟»، «لطفاً درباره تجربه‌ای صحبت کنید که احساس کردید در مسیر رشد شخصی یا حرفه‌ای خود قرار گرفته‌اید»، «چه ویژگی‌ها یا توانایی‌هایی به شما کمک کرده است که برای رشد و پیشرفت خودتان تلاش کنید؟»، «معمولاً چگونه نیازهای یادگیری و حرفه‌ای خود را شناسایی می‌کنید؟»، «برای بهبود دانش و مهارت‌های خود چه اقداماتی انجام می‌دهید؟»، «چه عواملی باعث می‌شوند که برای توسعه و رشد خود انگیزه داشته باشید؟». در طول مصاحبه، متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های تکمیلی و کاوشگرانه‌ای مانند «منظورتان را بیشتر توضیح می‌دهید؟»، «می‌توانید یک مثال واقعی از تجربه خود بیان کنید؟» و «این تجربه چه تأثیری بر رشد حرفه‌ای شما داشت؟» نیز مطرح شد.

هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید و با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌صورت کامل پیاده‌سازی شد. در مواردی که برای روشن شدن یک تجربه یا تکمیل داده‌ها نیاز به توضیح بیشتر وجود داشت، از پرسش‌های تکمیلی استفاده شد. مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که داده‌های جدید، اطلاعات مفهومی تازه‌ای به یافته‌های قبلی اضافه نکنند و اشباع مفهومی حاصل شود.

در خصوص شیوه تحلیل داده‌ها نیز توضیحات مربوط به مراحل تحلیل و چگونگی رسیدن از داده‌های خام و واحدهای معنایی به مفاهیم، زیرمضامین و مضامین اصلی تکمیل شد تا فرایند تحلیل در چارچوب رویکرد پدیدارشناسی تفسیری شفاف‌تر باشد. همچنین، با توجه به ماهیت تفسیری پژوهش، موضوع بازتاب‌پذیری پژوهشگر مورد توجه قرار گرفت و توضیح مربوط به شناسایی و ثبت پیش‌فرض‌های اولیه پژوهشگر، بازگشت مکرر به داده‌های خام و استفاده از نظر همتایان برای کاهش تأثیر برداشت‌های شخصی بر تفسیر داده‌ها به بخش روش‌شناسی افزوده شد.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از تحلیل پدیدارشناختی تفسیری و با تمرکز بر فهم و تفسیر معنای تجربه‌های زیسته مشارکت‌کنندگان مورد تحلیل قرار گرفت. در مرحله نخست، متن کامل هر مصاحبه چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگر با فضای کلی تجربه مشارکت‌کننده و معنای کلی روایت او آشنا شود. در مرحله دوم، عبارات و بخش‌هایی از متن که ارتباط مستقیمی با تجربه زیسته معلمان از خودتوسعه‌ای داشت، شناسایی و به‌عنوان واحدهای معنایی مشخص شدند. در مرحله سوم، برای هر واحد معنایی، کدهای اولیه و توصیفی استخراج شد. سپس کدهای مشابه و مرتبط بر اساس اشتراک مفهومی در کنار یکدیگر قرار گرفتند و مفاهیم اولیه شکل گرفتند. در ادامه، مفاهیم مرتبط با یکدیگر در قالب مضامین فرعی سازمان‌دهی شدند و در نهایت، مضامین اصلی از طریق بررسی روابط میان مضامین فرعی و بازگشت مکرر به متن اصلی مصاحبه‌ها شکل گرفتند. در این فرایند، پژوهشگر به‌صورت مداوم میان بخش‌های مختلف متن و کلیت تجربه مشارکت‌کنندگان حرکت کرد تا معنای تجربه‌ها در بستر کلی روایت آنان حفظ شود.

با توجه به ماهیت تفسیری پژوهش، بازتاب‌پذیری پژوهشگر در فرایند پژوهش مورد توجه قرار گرفت. پژوهشگر پیش‌فرض‌ها و برداشت‌های اولیه خود درباره شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان را پیش از تحلیل داده‌ها شناسایی و در یادداشت‌های بازتابی

ثبت کرد. در فرایند تحلیل، تلاش شد این برداشت‌های اولیه مبنای تعیین کدها و مضامین قرار نگیرند و تفسیر یافته‌ها بر اساس روایت‌ها و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان انجام شود. برای این منظور، متن مصاحبه‌ها به‌صورت مکرر بازخوانی شد و کدها و مضامین در چند مرحله با داده‌های خام مقایسه و بازبینی شدند. همچنین، بررسی کدها و مضامین توسط همتایان پژوهشی به بازبینی برداشت‌های پژوهشگر و افزایش دقت فرایند تفسیر کمک کرد. به‌منظور افزایش اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها، از چند راهبرد استفاده شد. نخست، پس از استخراج و سازمان‌دهی مضامین، یافته‌های اولیه در اختیار پنج نفر از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و از آنان خواسته شد میزان انطباق مضامین با تجربه واقعی آنان را بررسی کنند. نظرات دریافت‌شده در تحلیل نهایی مورد توجه قرار گرفت و اصلاحات لازم اعمال شد. دوم، برای بررسی همتایان، فرایند تحلیل داده‌ها و مضامین استخراج‌شده در اختیار دو نفر از دانشجویان دکتری برنامه‌ریزی آموزشی قرار گرفت و دیدگاه‌های آنان درباره تناسب کدها، مفاهیم و مضامین مورد استفاده قرار گرفت. سوم، پژوهشگر با مراجعه مکرر به متن کامل مصاحبه‌ها و مقایسه کدهای استخراج‌شده با اظهارات اولیه مشارکت‌کنندگان، تلاش کرد از فاصله گرفتن مضامین نهایی از داده‌های خام جلوگیری کند. در مجموع، با استفاده هم‌زمان از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همتایان، بازگشت مکرر به داده‌های خام فرایند تحلیل، تلاش شد اعتبار، قابلیت اعتماد و انسجام تفاسیر ارائه‌شده درباره تجربه زیسته معلمان از شایستگی‌های خودتوسعه‌ای افزایش یابد.

## یافته‌ها

بر اساس تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده با مشارکت‌کنندگان، پنج مضمون اصلی شامل «خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای»، «رهبری و مدیریت فرایند یاددهی—یادگیری»، «شبکه‌سازی و یادگیری حرفه‌ای مشارکتی»، «بالندگی و توانمندسازی خودراهبر» و «نگرش و ویژگی‌های فردی—حرفه‌ای توسعه‌گرا» شناسایی شد. تحلیل داده‌ها در مجموع به استخراج ۳۸۸ واحد معنایی، ۳۰ مضمون فرعی و ۵ مضمون اصلی انجامید. این یافته‌ها نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای در تجربه معلمان صرفاً به کسب دانش یا شرکت در دوره‌های آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه فرایندی چندبعدی است که از شناخت و ارزیابی خود آغاز می‌شود، در فعالیت‌های یاددهی—یادگیری و تعامل با دیگران نمود پیدا می‌کند، از طریق یادگیری خودراهبر تداوم می‌یابد و با نگرش‌ها و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای معلم پشتیبانی می‌شود. در ادامه، ابتدا نمونه‌ای از فرایند کدگذاری ارائه شده و سپس مضامین اصلی، مضامین فرعی و مفاهیم استخراج‌شده در جدول ۳ گزارش شده‌اند. در تفسیر یافته‌ها، تلاش شده است علاوه بر ارائه ساختار کدگذاری، معنای تجربه مشارکت‌کنندگان و چگونگی ظهور شایستگی‌های خودتوسعه‌ای در فعالیت حرفه‌ای آنان نیز مورد توجه قرار گیرد.

جدول ۲

*نمونه کدگذاری*

| متن مصاحبه |
| --- |
| من معمولاً بعد از اینکه کلاسم تموم می‌شه، سعی می‌کنم یه مرور کوتاه روی تدریسم داشته باشم. با خودم فکر می‌کنم کدوم قسمت درس خوب پیش رفت و کجاها نتونستم اون‌طور که باید با دانش‌آموزها ارتباط برقرار کنم. بعضی وقت‌ها حتی نکاتی رو یادداشت می‌کنم تا بعداً یادم باشه چه اتفاقی افتاده و اگر دوباره بخوام اون موضوع رو تدریس کنم، چه تغییراتی باید بدم. به نظرم معلم نباید همیشه منتظر باشه کسی دیگه عملکردش رو ارزیابی کنه. خود آدم باید بتونه نقاط قوت و ضعف خودش رو ببینه و قبول کنه که ممکنه بعضی از روش‌هایی که استفاده کرده، نتیجه خوبی نداشته باشه. من گاهی از همکارام هم درباره تدریسم بازخورد می‌گیرم و سعی می‌کنم اون بازخوردها رو با چیزی که خودم از عملکردم برداشت کردم مقایسه کنم. این کار باعث شده بهتر بفهمم در چه زمینه‌هایی قوی‌تر هستم و در چه بخش‌هایی نیاز دارم بیشتر یاد بگیرم یا روش کارم رو تغییر بدم. حتی وقتی می‌بینم یک فعالیت آموزشی اون نتیجه‌ای که انتظار داشتم نداشته، سعی می‌کنم به جای اینکه از کنارش رد بشم، بررسی کنم مشکل از کجا بوده و برای دفعه بعد چه کاری می‌تونم متفاوت انجام بدم.» |

| |
|---|
| کدباز: |
| خودارزیابی مستمر عملکرد تدریس |
| بازبینی فعالیت‌های آموزشی |
| بررسی نقاط قوت و ضعف عملکرد |
| مستندسازی تجربه‌های آموزشی |
| ثبت تجربه‌های حرفه‌ای |
| بازنگری در روش‌های تدریس |
| خودانتقادی سازنده |
| پذیرش خطاهای حرفه‌ای |
| دریافت بازخورد از همکاران |
| مقایسه خودارزیابی با بازخورد دیگران |
| شناخت ظرفیت‌ها و توانمندی‌های فردی |
| شناسایی زمینه‌های نیازمند رشد |
| تشخیص ناکارآمدی روش‌های آموزشی |
| تحلیل عملکرد حرفه‌ای |
| اصلاح عملکرد بر اساس ارزیابی |
| تلاش برای بهبود مستمر |

جدول ۳

*مقوله‌های اصلی مربوط به شایستگی‌های خودتوسعه‌ای*

| (مفاهیم) | مضامین فرعی | مضامین اصلی | مصاحبه شوندگان | فراوانی |
|---|---|---|---|---|
| خودارزیابی مستمر؛ خودمشاهده‌گری؛ بررسی عملکرد تدریس؛ سنجش تحقق اهداف؛ ارزیابی کیفیت فعالیت‌های آموزشی؛ شناسایی خطاهای حرفه‌ای؛ پایش پیشرفت شخصی؛ مستندسازی عملکرد؛ ثبت تجربه‌های آموزشی؛ بازبینی فعالیت‌های روزانه؛ مقایسه عملکرد با استانداردهای حرفه‌ای؛ دریافت بازخورد؛ سنجش اثربخشی اقدامات | خودارزیابی و پایش عملکرد حرفه‌ای | خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای | م۱، م ۲ م۴، م۵، م۷، م۸، م۹، م۱۰ م۱۱، م ۱۳، م۱۵، م ۱۶ | ۱۲ |
| شناخت نقاط قوت؛ شناخت نقاط ضعف؛ شناخت استعدادها؛ شناخت علایق حرفه‌ای؛ شناخت توانمندی‌های فردی؛ شناخت محدودیت‌های شخصی؛ آگاهی از سبک تدریس؛ شناخت ویژگی‌های شخصیتی؛ آگاهی از نیازهای یادگیری؛ شناخت ظرفیت‌های خلاقانه؛ شناخت منابع فردی؛ تشخیص زمینه‌های رشد؛ آگاهی از هویت حرفه‌ای | خودشناسی و شناخت ظرفیت‌های فردی | | | |
| تأمل درباره تجربه‌های تدریس؛ بازاندیشی در تصمیم‌های آموزشی؛ تحلیل تجربه‌های موفق؛ تحلیل تجربه‌های ناموفق؛ تفکر انتقادی درباره عملکرد؛ بازنگری در روش‌های تدریس؛ استخراج درس‌آموخته‌ها؛ روایت‌نگاری تجارب؛ پرسشگری درباره عملکرد خود؛ بررسی پیامدهای تصمیم‌ها؛ یادگیری از اشتباهات؛ تأمل پس از تدریس؛ تبدیل تجربه به دانش حرفه‌ای | خودبازاندیشی و تأمل حرفه‌ای | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| پذیرش خطا؛ اصلاح عملکرد؛ تغییر روش‌های ناکارآمد؛ جبران کاستی‌های حرفه‌ای؛ اصلاح باورهای آموزشی؛ بازطراحی فعالیت‌ها؛ اصلاح تصمیم‌های آموزشی؛ استفاده از بازخورد؛ یادگیری از شکست؛ اصلاح مستمر مهارت‌ها؛ بهبود کیفیت تدریس؛ بازنگری در اهداف؛ تلاش برای عملکرد بهتر | خوداصلاحی و بهبود مستمر | | | |
| شناسایی نیازهای حرفه‌ای؛ تشخیص شکاف دانشی؛ تشخیص شکاف مهارتی؛ شناسایی نیازهای فناورانه؛ شناخت نیازهای آموزشی دانش‌آموزان؛ شناسایی نیاز به یادگیری جدید؛ تشخیص نیاز به تغییر؛ اولویت‌بندی نیازها؛ تعیین زمینه‌های رشد؛ شناسایی موانع توسعه؛ تعیین اهداف یادگیری؛ تحلیل نیازهای شغلی؛ پیش‌بینی نیازهای آینده | تشخیص نیازهای توسعه‌ای | | | |
| خودانتقادی سازنده؛ صداقت با خود؛ پذیرش مسئولیت عملکرد؛ ارزیابی واقع‌بینانه خود؛ مقابله با خودفریبی؛ پذیرش نقد؛ بررسی نقاط ضعف؛ کنترل کیفیت عملکرد؛ نظارت بر پیشرفت؛ کنترل اهداف حرفه‌ای؛ اصلاح مسیر رشد؛ پاسخگویی به خود؛ تعهد به بهبود | خود نظارتی انتقادی و حرفه‌ای | | | |
| برنامه‌ریزی تدریس؛ هدف‌گذاری آموزشی؛ تعیین اهداف یادگیری؛ طراحی مسیر یادگیری؛ برنامه‌ریزی حرفه‌ای؛ مدیریت زمان؛ اولویت‌بندی فعالیت‌ها؛ پیش‌بینی نیازهای یادگیرندگان؛ تنظیم مراحل تدریس؛ طراحی فعالیت‌های آموزشی؛ سازماندهی منابع؛ پیش‌بینی چالش‌ها؛ انعطاف در برنامه‌ریزی | برنامه‌ریزی و هدف گذاری آموزشی | رهبری و مدیریت فرایند یاددهی–یادگیری | م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱، م۱۴، م۱۵، م۱۶ | ۱۴ |
| استفاده از روش‌های نوین تدریس؛ تدریس خلاقانه؛ نوآوری آموزشی؛ طراحی فعالیت‌های جذاب؛ تولید محتوای آموزشی؛ بازطراحی فعالیت‌های یادگیری؛ استفاده از بازی آموزشی؛ یادگیری مسئله‌محور؛ یادگیری پروژه‌محور؛ آموزش فعال؛ یادگیری اکتشافی؛ تنوع‌بخشی به روش‌های تدریس؛ تلفیق فناوری با آموزش | طراحی و نوآوری در یاددهی | | | |
| ایجاد محیط امن؛ مدیریت کلاس؛ ایجاد فضای مشارکتی؛ مدیریت تعاملات؛ حمایت از یادگیرندگان؛ تسهیل یادگیری؛ ایجاد فرصت مشارکت؛ مدیریت تفاوت‌های فردی؛ ایجاد فضای اعتماد؛ تقویت استقلال دانش‌آموزان؛ مدیریت تعارض؛ ایجاد محیط انگیزشی؛ تنظیم فضای عاطفی کلاس | مدیریت و تسهیل محیط یادگیری | | | |
| ایجاد انگیزه؛ تقویت مشارکت؛ تشویق پرسشگری؛ تقویت کنجکاوی؛ حمایت عاطفی؛ تعامل پویا؛ ارتباط مؤثر؛ تقویت اعتمادبه‌نفس؛ تشویق یادگیری مستقل؛ توجه به علایق دانش‌آموزان؛ تقویت همکاری؛ ایجاد احساس تعلق؛ پاسخگویی به نیازهای عاطفی | تعامل و انگیزش یادگیرندگان | | | |
| ارزشیابی مستمر؛ ارزیابی فرایندی؛ بازخورد سازنده؛ بازخورد فردی؛ اصلاح بر اساس نتایج ارزیابی؛ خودارزیابی دانش‌آموز؛ ارزیابی عملکرد؛ تشخیص پیشرفت؛ شناسایی مشکلات یادگیری؛ استفاده از ارزشیابی برای بهبود؛ ارائه بازخورد به‌موقع؛ شخصی‌سازی بازخورد؛ پایش یادگیری | ارزیابی و بازخورد توسعه دهنده | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| تسهیل رشد دانش‌آموز؛ هدایت فرایند یادگیری؛ پرورش تفکر انتقادی؛ تقویت خلاقیت؛ آموزش مهارت حل مسئله؛ پرورش یادگیری خودراهبر؛ تقویت کار گروهی؛ پرورش مسئولیت‌پذیری؛ تقویت مهارت اجتماعی؛ تربیت یادگیرنده مادام‌العمر؛ ایجاد فرصت تجربه؛ هدایت پژوهش دانش‌آموزی؛ حمایت از استعدادها | رهبری یادگیری و توسعه دانش‌آموزان | | | |
| اشتراک تجربه؛ تبادل ایده؛ انتقال دانش؛ اشتراک منابع آموزشی؛ بیان مسائل حرفه‌ای؛ ارائه تجربه‌های موفق؛ یادگیری از تجربه دیگران؛ مستندسازی تجربه مشترک؛ گفت‌وگوی حرفه‌ای؛ تبادل راهکار؛ اشتراک محتوای آموزشی؛ طرح مسائل کلاس؛ یادگیری متقابل | اشتراک دانش و تجربه حرفه‌ای | شبکه سازی و یادگیری حرفه‌ای مشارکتی | م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱، م ۱۴، م ؛م۱۲، م ۱۳، م ۱۵ | ۱۵ |
| مشاهده تدریس همکاران؛ یادگیری همتایان؛ الگوبرداری حرفه‌ای؛ دریافت پیشنهاد؛ دریافت راهنمایی؛ استفاده از تجربه همکاران؛ مشورت حرفه‌ای؛ همکاری آموزشی؛ بازخورد همکاران؛ حل مسئله مشترک؛ یادگیری غیررسمی؛ انتقال تجربه؛ حمایت همکارانه | یادگیری از همکاران | | | |
| مربی‌گری همتا؛ دریافت مربی‌گری؛ ارائه راهنمایی؛ مرشدگری حرفه‌ای؛ حمایت از معلمان تازه‌کار؛ یادگیری از معلمان باتجربه؛ مشاهده حرفه‌ای؛ همراهی تخصصی؛ بازخورد تخصصی؛ انتقال تجربه حرفه‌ای؛ الگوسازی؛ حمایت در حل مسائل؛ رشد متقابل | مربی گری و مرشدگری حرفه‌ای | | | |
| کار گروهی؛ کارتیمی؛ همکاری بین معلمان؛ تصمیم‌گیری مشارکتی؛ طراحی مشترک درس؛ اجرای مشترک فعالیت؛ حل مسئله تیمی؛ تقسیم مسئولیت؛ مشارکت در گروه‌های حرفه‌ای؛ اعتماد متقابل؛ مسئولیت مشترک؛ همفکری؛ هم‌افزایی | کار تیمی و همکاری حرفه‌ای | | | |
| ارتباط سازمانی؛ ارتباط بین‌مدرسه‌ای؛ شبکه‌سازی حرفه‌ای؛ عضویت در انجمن‌های تخصصی؛ ارتباط با متخصصان؛ ارتباط با دانشگاه؛ استفاده از شبکه‌های مجازی حرفه‌ای؛ مشارکت در اجتماعات یادگیری؛ توسعه ارتباطات؛ دسترسی به منابع تخصصی؛ تبادل اطلاعات؛ ارتباط بین‌رشته‌ای؛ ایجاد فرصت‌های همکاری | ارتباطات و شبکه‌های حرفه‌ای | | | |
| حل مسئله مشترک؛ بحث حرفه‌ای؛ گفت‌وگوی انتقادی؛ تحلیل مسائل آموزشی؛ تصمیم‌گیری گروهی؛ یادگیری مشارکتی؛ پژوهش مشارکتی؛ درس‌پژوهی؛ اقدام‌پژوهی گروهی؛ مدیریت تعارض؛ مذاکره حرفه‌ای؛ همدلی؛ حمایت متقابل | یادگیری مشارکتی و حل مسائل حرفه‌ای | | | |
| مطالعه مستقل؛ یادگیری خودراهبر؛ جست‌وجوی منابع؛ یادگیری مادام‌العمر؛ یادگیری خارج از دوره‌های رسمی؛ مطالعه تخصصی؛ استفاده از کتاب؛ استفاده از منابع دیجیتال؛ یادگیری از تجربه؛ پیگیری دانش جدید؛ یادگیری مستمر؛ خودآموزی مهارت‌ها؛ توسعه فردی | خودیادگیری و خودآموزی | بالندگی و توانمندسازی خودراهبر | م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱، م ۱۴، م ۱۵ | ۱۳ |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| شرکت در دوره‌های آموزشی؛ شرکت در کارگاه‌ها؛ شرکت در همایش‌ها؛ آموزش ضمن خدمت؛ تحصیلات تکمیلی؛ کسب گواهینامه تخصصی؛ شرکت در دوره‌های غیررسمی؛ بازآموزی؛ آموزش تخصصی؛ یادگیری حرفه‌ای؛ توسعه صلاحیت‌ها؛ به‌روزرسانی دانش؛ برنامه‌ریزی رشد حرفه‌ای | توسعه حرفه‌ای مستمر | | | |
| مطالعه پژوهشی؛ جست‌وجوی علمی؛ انجام پژوهش؛ اقدام‌پژوهی؛ پژوهش در کلاس؛ تحلیل داده‌های آموزشی؛ مطالعه منابع علمی؛ تولید محتوای علمی؛ ارائه یافته‌ها؛ شرکت در کنفرانس‌ها؛ انتشار تجربه؛ حل مسئله مبتنی بر شواهد؛ استفاده از شواهد پژوهشی | پژوهشگری و تولید دانش حرفه‌ای | | | |
| طراحی مسیر شغلی؛ هدف‌گذاری حرفه‌ای؛ برنامه‌ریزی رشد؛ مدیریت مسیر شغلی؛ شناسایی فرصت‌ها؛ تصمیم‌گیری حرفه‌ای؛ انتخاب فرصت‌های یادگیری؛ توسعه هویت حرفه‌ای؛ تعیین چشم‌انداز آینده؛ ارزیابی پیشرفت شغلی؛ مدیریت فرصت‌های شغلی؛ برنامه‌ریزی بلندمدت؛ مسئولیت‌پذیری نسبت به آینده | خودراهبری مسیر شغلی | | | |
| کاربرد دانش جدید؛ انتقال یادگیری به کلاس؛ آزمایش ایده‌های جدید؛ تبدیل دانش به عمل؛ یادگیری مبتنی بر عمل؛ ارزیابی کاربرد دانش؛ اصلاح عملکرد بر اساس یادگیری؛ تجربه‌محوری؛ تلفیق نظریه و عمل؛ استفاده از تجارب موفق؛ انتقال تجربه به همکاران؛ حل مسائل واقعی؛ یادگیری از پیامدهای عمل | کاربست و انتقال یادگیری | | | |
| یادگیری فناوری‌های جدید؛ ارتقای سواد دیجیتال؛ استفاده از ابزارهای آموزشی؛ آموزش الکترونیکی؛ جست‌وجوی آنلاین؛ استفاده از منابع دیجیتال؛ یادگیری فناوری‌های نوظهور؛ تولید محتوای دیجیتال؛ استفاده از هوش مصنوعی؛ توسعه مهارت‌های فناوری اطلاعات؛ یادگیری پلتفرم‌های آموزشی؛ سازگاری با تحول دیجیتال؛ استفاده هدفمند از فناوری | خودتوانمندسازی فناورانه و حرفه‌ای | | | |
| انگیزش درونی؛ خودآغازگری؛ خودکارآمدی؛ اعتمادبه‌نفس؛ عزت‌نفس؛ باور به توانایی رشد؛ احساس شایستگی؛ استقلال در یادگیری؛ تمایل به پیشرفت؛ امید به آینده؛ احساس کنترل؛ انگیزه موفقیت؛ خودباوری | خودانگیزشی و خودکارآمدی | نگرش و ویژگی‌های فردی–حرفه‌ای توسعه‌گرا | م۱، م۲، م۳، م۴، م۵، م۶، م۷، م۸، م۹، م۱۰، م۱۱، م۱۴، م۱۵، م ۱۶ | ۱۵ |
| پذیرش تغییر؛ علاقه به یادگیری؛ اشتیاق به رشد؛ کنجکاوی حرفه‌ای؛ نگرش مثبت؛ استقبال از تجربه جدید؛ یادگیری مادام‌العمر؛ تمایل به نوآوری؛ خطرپذیری منطقی؛ جست‌وجوی فرصت‌های جدید؛ استقبال از بازخورد؛ میل به پیشرفت؛ علاقه به تحول | شوق تغییر و یادگیری مادام‌العمر | | | |
| خودکنترلی؛ خودتنظیمی؛ مدیریت زمان؛ مدیریت هیجان؛ مدیریت انرژی؛ مدیریت اهداف؛ نظم شخصی؛ خودانضباطی؛ اولویت‌بندی؛ کنترل رفتار؛ مدیریت فشار کاری؛ تنظیم هیجانات؛ مدیریت منابع شخصی | خودمدیریتی و خودتنظیمی | | | |

| | |
|---|---|
| تاب‌آوری؛ انعطاف‌پذیری؛ سازگاری؛ تحمل ابهام؛ تحمل فشار؛ مقابله با شکست؛ مدیریت استرس؛ مقابله با فرسودگی؛ حفظ انگیزه در شرایط دشوار؛ سازگاری با تغییر؛ پایداری؛ پشتکار؛ استمرار | تاب آوری و سازگاری حرفه‌ای |
| خلاقیت؛ ابتکار؛ نوآوری؛ تفکر واگرا؛ ایده‌پردازی؛ حل مسئله خلاقانه؛ تجربه‌گرایی؛ ریسک‌پذیری؛ تولید ایده‌های جدید؛ انعطاف ذهنی؛ استفاده از راهکارهای نو؛ طراحی روش‌های متفاوت؛ خلق فرصت‌های یادگیری | خلاقیت و ابتکار حرفه‌ای |
| مسئولیت‌پذیری؛ تعهد حرفه‌ای؛ اخلاق‌مداری؛ قانون‌مداری؛ ارزش‌مداری؛ حرفه‌گرایی؛ صداقت؛ عدالت‌محوری؛ احترام به تنوع؛ پاسخگویی؛ تعهد به یادگیرنده؛ تعهد به رشد حرفه‌ای؛ مسئولیت اجتماعی | تعهد و اخلاق حرفه‌ای |

### ۱. خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای

یافته‌های پژوهش نشان داد که یکی از مهم‌ترین ابعاد شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان، خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای است. این مقوله بیانگر آن است که خودتوسعه‌ای معلم پیش از آنکه به دریافت آموزش‌های بیرونی یا مشارکت در برنامه‌های رسمی توسعه حرفه‌ای وابسته باشد، از توانایی فرد برای مشاهده، ارزیابی و تحلیل عملکرد خویش آغاز می‌شود. معلم خودتوسعه‌گر، فرایند تدریس خود را به‌صورت مستمر مورد بازبینی قرار می‌دهد، نقاط قوت و ضعف عملکردش را شناسایی می‌کند و از طریق خودارزیابی، خودانتقادی، مستندسازی تجربه‌ها و تحلیل عملکرد حرفه‌ای، زمینه اصلاح و بهبود مستمر خود را فراهم می‌سازد. در این فرایند، خودمشاهده‌گری و روایت‌نگاری تجارب به معلم کمک می‌کند تا تجربه‌های روزمره تدریس را به منبعی برای یادگیری تبدیل کند. از این منظر، خودنظارتی حرفه‌ای صرفاً به معنای ارزیابی عملکرد نیست، بلکه فرایندی تأملی است که در آن معلم میان «آنچه انجام داده است»، «آنچه باید انجام می‌داد» و «آنچه می‌تواند در آینده بهتر انجام دهد» ارتباط برقرار می‌کند. مشارکت‌کننده شماره ۱۶ در این زمینه بیان کرد:

> «من بعد از بعضی از کلاس‌ها با خودم فکر می‌کنم که امروز کجای کار خوب بود و کجا بچه‌ها با درس ارتباط نگرفتن. حتی گاهی با خودم می‌گم اگر دوباره بخوام این درس رو بدم، چه چیزهایی رو باید عوض کنم.»

مشارکت‌کننده ۷ نیز اظهار کرد:

> «به نظرم آدم خودش باید حواسش به خودش باشه. نمی‌شه همیشه منتظر باشیم مدیر یا همکارمون بگه کجای کارمون ایراد داره. من بعضی وقت‌ها تدریسم رو برای خودم مرور می‌کنم و می‌بینم چه کاری جواب داده و چه کاری نه.»

بر این اساس، می‌توان گفت خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای نقطه آغاز چرخه خودتوسعه‌ای معلم است؛ زیرا بدون شناخت وضعیت موجود، تشخیص نیازهای توسعه‌ای و پذیرش ضرورت تغییر، حرکت به سوی یادگیری و رشد حرفه‌ای دشوار خواهد بود. همچنین مشارکت کننده شماره ۳ گفت:

> «وقتی بعد از تدریس به کارم فکر می‌کنم، سعی می‌کنم ببینم کدام قسمت خوب پیش رفت و کدام قسمت نیاز به تغییر داشت. بعضی وقت‌ها متوجه می‌شوم مشکلی که در یادگیری بچه‌ها ایجاد شده، به روش تدریس خودم مربوط بوده و باید برای جلسه بعد آن را اصلاح کنم.»

و مشارکت‌کننده شماره ۷ بیان کرد:

> «من سعی می‌کنم نقاط ضعف خودم را نادیده نگیرم. وقتی بازخوردی از همکار یا حتی از رفتار دانش‌آموزها می‌گیرم، آن را بررسی می‌کنم و می‌بینم چه چیزی می‌تواند در عملکردم بهتر شود.»

در این میان، «تشخیص نیازهای توسعه‌ای» با «بالندگی و توانمندسازی خودراهبر» از نظر کارکرد مفهومی یکسان نیست. تشخیص نیازهای توسعه‌ای به مرحله شناخت و آگاهی از فاصله میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب عملکرد حرفه‌ای مربوط می‌شود؛ یعنی معلم ابتدا درمی‌یابد که در چه زمینه‌ای به یادگیری یا تغییر نیاز دارد. در مقابل، بالندگی و توانمندسازی خودراهبر به

اقدام آگاهانه معلم برای پاسخ دادن به این نیازها و هدایت مسیر رشد خود مربوط است. بنابراین، اولی بیشتر ناظر بر «شناخت نیاز به رشد» و دومی ناظر بر «پیگیری و تحقق رشد» است.

**۲. رهبری و مدیریت فرایند یاددهی–یادگیری**

دومین مقوله اصلی، رهبری و مدیریت فرایند یاددهی–یادگیری است. یافته‌ها نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای معلم صرفاً به رشد فردی او محدود نمی‌شود، بلکه باید در عملکرد حرفه‌ای و نحوه هدایت فرایند یاددهی–یادگیری نمود پیدا کند. معلم خودتوسعه‌گر تلاش می‌کند با برنامه‌ریزی حرفه‌ای، سازماندهی فعالیت‌ها و منابع، طراحی و بازطراحی برنامه‌های آموزشی، استفاده از روش‌های تدریس نوین و خلاقانه و ایجاد محیط یادگیری پویا، نقش خود را از یک انتقال‌دهنده محتوا به یک رهبر و تسهیلگر یادگیری ارتقا دهد. در این مقوله، توانایی هدف‌گذاری، ایجاد انگیزه، ترغیب دانش‌آموزان به مشارکت، آزمایشگری، تفکر و کار گروهی، مدیریت محیط یادگیری، مشاوره و تسهیلگری و ارائه بازخورد شخصی‌سازی‌شده اهمیت ویژه‌ای دارد. بنابراین، خودتوسعه‌ای زمانی به شایستگی حرفه‌ای تبدیل می‌شود که آثار آن در کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموز، طراحی فرصت‌های یادگیری و مدیریت فرایند آموزشی مشاهده شود.

یکی از معلمانِ مشارکت‌کننده (شماره ۶) در این باره گفت:

«من دیگه نمی‌خوام فقط درس رو بگم و بچه‌ها هم گوش بدن و امتحان بدن. سعی می‌کنم خودم روش‌های جدید پیدا کنم، بچه‌ها رو وارد کار کنم و بذارم خودشون هم تجربه کنن و نظر بدن.»

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان (شماره ۱) اظهار داشت:

«وقتی می‌بینم یه روشی جواب نمی‌ده، اصرار نمی‌کنم که همون رو ادامه بدم. سعی می‌کنم ببینم مشکل کجاست؛ شاید باید فعالیت رو عوض کنم، شاید باید محتوا رو جور دیگه‌ای ارائه بدم یا حتی نوع ارزشیابی رو تغییر بدم.»

و نیز مشارکت‌کننده (شماره ۴) گفت:

«برای هر درس سعی می‌کنم از قبل برنامه داشته باشم، ولی اگر در کلاس ببینم روش انتخابی من جواب نمی‌دهد، به همان برنامه اصرار نمی‌کنم و فعالیت یا روش تدریس را تغییر می‌دهم.»

مشارکت‌کننده (شماره ۱۴) بیان کرد:

«به نظرم معلم باید بچه‌ها را در فرایند یادگیری وارد کند. من سعی می‌کنم فقط توضیح ندهم؛ از آنها سؤال می‌پرسم، اجازه می‌دهم نظر بدهند و فعالیت انجام دهند و بعد بر اساس عملکردشان متوجه می‌شوم چه چیزهایی را باید دوباره توضیح بدهم».

این یافته نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای حرفه‌ای در سطح کلاس درس به توانایی معلم برای بازطراحی مستمر فرایند یاددهی–یادگیری منجر می‌شود. بنابراین، معلم خودتوسعه‌گر نه‌تنها یادگیرنده‌ای مستمر است، بلکه خود نیز به‌عنوان طراح و رهبر فرایند یادگیری عمل می‌کند.

**۳. شبکه‌سازی و یادگیری حرفه‌ای مشارکتی**

سومین مقوله، شبکه‌سازی و یادگیری حرفه‌ای مشارکتی است. یافته‌ها نشان داد که خودتوسعه‌ای معلمان فرایندی کاملاً فردی و منفرد نیست و تعامل با دیگران نقش مهمی در شکل‌گیری و استمرار آن دارد. معلمان از طریق ارتباط با همکاران، مربی‌گری همتا، دریافت راهنمایی و بازخورد، اشتراک‌گذاری ایده‌ها و تجربه‌های آموزشی و مشارکت در فعالیت‌های گروهی، دانش و تجربه حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند. شبکه‌سازی حرفه‌ای، فرصت‌هایی برای یادگیری از تجربه دیگران فراهم می‌کند و معلم را از محدود شدن به دانش و تجربه شخصی خارج می‌سازد. در این فرایند، همکاری، کار تیمی، مربی‌گری و مرشدگری، همدلی، مدیریت تعارض و ارتباطات به‌عنوان سازوکارهایی برای تقویت یادگیری حرفه‌ای مطرح می‌شوند. در واقع، معلم خودتوسعه‌گر می‌داند که بخشی از دانش حرفه‌ای در تعامل و گفت‌وگو با دیگران شکل می‌گیرد و به همین دلیل، شبکه‌های رسمی و غیررسمی یادگیری را به‌عنوان فرصتی برای رشد خود مورد استفاده قرار می‌دهد.

یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۱۰) بیان کرد:

«خیلی وقت‌ها یه مشکلی توی کلاس دارم که خودم هرچی فکر می‌کنم راه‌حلش رو پیدا نمی‌کنم. وقتی با همکارم صحبت می‌کنم، می‌بینم اون یه تجربه‌ای داشته که اصلاً به ذهن من نرسیده. همین گفت‌وگوها خیلی چیزها به آدم یاد می‌ده.»

مشارکت‌کننده شماره ۵ نیز گفت:

«ما معلم‌ها اگر تجربه‌هامون رو با هم به اشتراک بذاریم، خیلی چیزها یاد می‌گیریم. مثلاً یکی یه روش خوب برای مدیریت کلاس پیدا کرده، یکی یه فعالیت جذاب انجام داده؛ وقتی اینا رو با هم درمیون می‌ذاریم، همه‌مون رشد می‌کنیم.»

و در ادامه مشارکت‌کننده شماره ۲ بیان کرد:

«خیلی از چیزهایی که در کلاس یاد گرفته‌ام، از صحبت با همکاران بوده است. وقتی درباره یک مشکل آموزشی با هم حرف می‌زنیم، هرکس تجربه خودش را می‌گوید و گاهی همان تجربه باعث می‌شود من هم راه جدیدی برای حل مسئله پیدا کنم.»

همچنین مشارکت‌کننده شماره ۹ بیان کرد:

«گاهی یک همکار روش متفاوتی برای تدریس دارد و وقتی آن را می‌بینم یا درباره‌اش صحبت می‌کنیم، ایده می‌گیرم. به نظرم همکاری بین معلم‌ها باعث می‌شود آدم فقط به تجربه خودش محدود نماند.»

بر این اساس، شبکه‌سازی و یادگیری حرفه‌ای مشارکتی را می‌توان موتور اجتماعی خودتوسعه‌ای معلمان دانست؛ زیرا معلم از طریق تعامل با دیگران، تجربه شخصی خود را به دانش حرفه‌ای تبدیل کرده و از دانش و تجربه جمعی برای بازسازی عملکرد خود بهره می‌گیرد.

### ۴. بالندگی و توانمندسازی خودراهبر

چهارمین مقوله اصلی، بالندگی و توانمندسازی خودراهبر است. این مقوله نشان‌دهنده مسئولیت‌پذیری معلم در قبال مسیر رشد و توسعه حرفه‌ای خویش است. یافته‌ها بیانگر آن است که معلم خودتوسعه‌گر منتظر نمی‌ماند تا سازمان یا نظام آموزشی تمام فرصت‌های یادگیری را برای او فراهم کند، بلکه خود به شناسایی نیازهای یادگیری، جست‌وجوی منابع، شرکت در دوره‌های آموزشی، استفاده از وب‌سایت‌های حرفه‌ای، مطالعه، پژوهش، شرکت در کنفرانس‌ها، بازآموزی و یادگیری خودراهبر می‌پردازد.

در این مقوله، مؤلفه‌هایی مانند غنی‌سازی دانش، به‌روزرسانی دانش، خودآموزی، خودیادگیری، خودمرشدگری، پژوهشگری، کاربست دانش در عمل، طراحی نقشه شغلی، مشارکت فعال در توسعه خود و توانایی مقابله با فرسودگی شغلی نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای فرایندی فعال، مستمر و هدفمند است. معلم در این مسیر، خود را مسئول اصلی رشد حرفه‌ای خویش می‌داند و تلاش می‌کند میان یادگیری و عمل حرفه‌ای پیوند برقرار کند. یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۸) گفت:

«من اگر منتظر باشم مدرسه یا اداره برایم دوره بگذاره، شاید سالی یکی دو تا دوره بیشتر نباشه. خودم دنبال چیزهایی می‌رم که احساس می‌کنم لازم دارم یاد بگیرم؛ گاهی دوره آنلاین می‌بینم، مقاله می‌خونم یا از تجربه معلم‌های دیگه استفاده می‌کنم.»

معلم دیگری (شماره ۱۲) نیز بیان کرد:

«برای من یادگیری وقتی تموم می‌شه که دیگه معلم نباشم! هر سال یه چیز جدیدی هست که باید یاد بگیرم. حتی اگر یه دوره رسمی هم نباشه، خودم دنبال منابع می‌گردم و سعی می‌کنم چیزی که یاد گرفتم توی کلاس امتحان کنم.»

و در ادامه مشارکت‌کننده شماره ۱۵ اظهار کرد:

«اگر احساس کنم در یک زمینه‌ای ضعیف هستم، منتظر نمی‌مانم کسی برایم دوره بگذارد. خودم دنبال منابع می‌گردم، مطالعه می‌کنم یا یک آموزش آنلاین پیدا می‌کنم و سعی می‌کنم آن را یاد بگیرم.»

و همچنین مشارکت‌کننده شماره ۴:

«برای من مهم است که چیزی را که یاد می‌گیرم در کلاس هم امتحان کنم. اگر یک روش جدید یاد بگیرم، سعی می‌کنم آن را اجرا کنم و ببینم برای دانش‌آموزانم مناسب هست یا نه. اگر جواب نداد، دوباره تغییرش می‌دهم.»

این یافته نشان می‌دهد که بالندگی و توانمندسازی خودراهبر، نیروی محرک استمرار رشد حرفه‌ای معلم است. در این وضعیت، توسعه حرفه‌ای از یک فعالیت سازمانی و اجباری به یک فرایند خودخواسته و درونی تبدیل می‌شود که معلم در طراحی، اجرا و ارزیابی آن نقش اصلی دارد.

**۵. نگرش و ویژگی‌های فردی–حرفه‌ای توسعه‌گرا**

پنجمین و آخرین مقوله اصلی، نگرش و ویژگی‌های فردی–حرفه‌ای توسعه‌گرا است. این مقوله بیانگر بنیان‌های شخصیتی، نگرشی و اخلاقی لازم برای استمرار خودتوسعه‌ای معلمان است. یافته‌ها نشان می‌دهد که برخورداری از مهارت و دانش به‌تنهایی برای خودتوسعه‌ای کافی نیست، بلکه معلم باید از نگرشی مثبت نسبت به تغییر، یادگیری و بهبود برخوردار باشد و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای متناسب با مسیر رشد مستمر را در خود پرورش دهد.

شوق تغییر و بهبود، اشتیاق شغلی، تمایل به یادگیری مادام‌العمر، نگرش مثبت و ریسک‌پذیری در کنار ویژگی‌هایی مانند استقلال، ابتکار، خلاقیت، خودمختاری، پشتکار، تاب‌آوری، اعتمادبه‌نفس، سازگاری، انعطاف‌پذیری، واقع‌بینی و انتقادپذیری، زمینه لازم برای استمرار خودتوسعه‌ای را فراهم می‌کنند. در کنار این ویژگی‌ها، اخلاق حرفه‌ای و سازمانی نیز اهمیت دارد؛ زیرا خودتوسعه‌ای حرفه‌ای بدون تعهد، مسئولیت‌پذیری، قانون‌مداری، ارزش‌مداری، اخلاق‌مداری و حرفه‌گرایی نمی‌تواند در جهت بهبود واقعی نظام آموزشی قرار گیرد. یکی از مشارکت‌کنندگان (شماره ۱۳) در این زمینه اظهار داشت:

«اگر آدم خودش نخواهد تغییر کنه، هیچ دوره و آموزشی نمی‌تونه کمکش کنه. من فکر می‌کنم معلم باید خودش انگیزه داشته باشه که بهتر بشه و از اینکه یه روش جدید رو امتحان کنه نترسه؛ حتی اگر اولش خوب پیش نره.»

همچنین مشارکت‌کننده شماره ۱۱ بیان کرد:

«معلم اگر خودش علاقه‌ای به یادگیری و تغییر نداشته باشد، خیلی سخت می‌تواند پیشرفت کند. من همیشه سعی می‌کنم چیزهای جدید را امتحان کنم و اگر اشتباهی هم پیش آمد، از آن یاد بگیرم و دوباره تلاش کنم.»

مشارکت‌کننده شماره ۱۴:

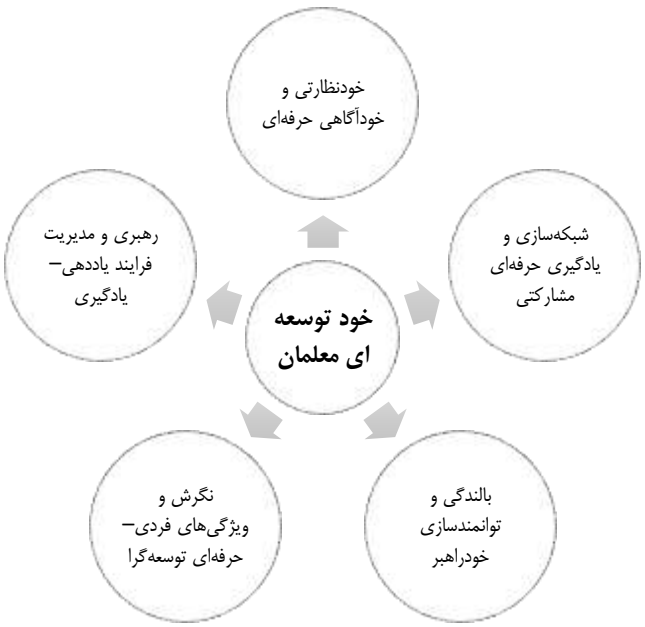
«در کار معلمی بعضی وقت‌ها شرایط سخت می‌شود و یک روش هم جواب نمی‌دهد، ولی نباید زود ناامید شد. باید راه دیگری پیدا کرد و ادامه داد. به نظرم صبر و پشتکار برای رشد حرفه‌ای معلم خیلی مهم است.»

مشارکت‌کننده شماره ۶ نیز گفت:

«معلم باید صبر داشته باشه و زود خسته نشه. خیلی وقت‌ها یه کاری رو شروع می‌کنی، جواب نمی‌ده، ولی نباید بگی دیگه نمی‌شه. باید دوباره امتحان کنی، روش رو عوض کنی و ادامه بدی. به نظرم این خودش یه بخش مهم از حرفه‌ای بودنه».

یافته‌ها نشان می‌دهد که نگرش و ویژگی‌های فردی–حرفه‌ای توسعه‌گرا، بستر روان‌شناختی و اخلاقی تحقق سایر ابعاد شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان را فراهم می‌کند. به بیان دیگر، حتی اگر معلم از دانش، مهارت و فرصت‌های یادگیری برخوردار باشد، بدون انگیزه درونی، شوق تغییر، تاب‌آوری، مسئولیت‌پذیری و تعهد حرفه‌ای، استمرار فرایند خودتوسعه‌ای دشوار خواهد بود.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان دوره ابتدایی در تجربه مشارکت‌کنندگان، مجموعه‌ای از توانمندی‌های منفرد و جدا از یکدیگر نیست، بلکه ابعادی مرتبط و مکمل از یک فرایند مستمر رشد فردی و حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد. خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای، زمینه شناخت وضعیت موجود و نیازهای رشد را فراهم می‌کند؛ رهبری و مدیریت فرایند یاددهی–یادگیری، خودتوسعه‌ای را در عملکرد آموزشی معلم نمودار می‌سازد؛ شبکه‌سازی و یادگیری حرفه‌ای مشارکتی، فرصت یادگیری از دیگران و توسعه دانش حرفه‌ای را فراهم می‌کند؛ بالندگی و توانمندسازی خودراهبر، مسئولیت فرد را در پیگیری و هدایت مسیر رشد برجسته می‌سازد و نگرش و ویژگی‌های فردی–حرفه‌ای توسعه‌گرا، بستر لازم برای استمرار این فرایند را فراهم می‌کند. بنابراین، پنج مضمون اصلی را می‌توان به‌عنوان ابعاد به‌هم‌پیوسته تجربه خودتوسعه‌ای معلمان در نظر گرفت که در کنار یکدیگر، تصویری یکپارچه از این پدیده ارائه می‌کنند. ساختار کلی این مضامین در شکل ۱ نشان داده شده است.




شکل ۱
*خودتوسعه‌ای معلمان دوره ابتدایی*

## بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان، پدیده‌ای چندبعدی و درهم‌تنیده است که نمی‌توان آن را به مجموعه‌ای از مهارت‌های فردی یا فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای رسمی محدود کرد. تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان نشان داد که معلم خودتوسعه‌گر، فردی است که به‌طور مستمر عملکرد و وضعیت حرفه‌ای خود را مورد بازبینی قرار می‌دهد، فرایند یاددهی–یادگیری را به‌صورت هدفمند هدایت و مدیریت می‌کند، از طریق ارتباط و تعامل با دیگران به یادگیری حرفه‌ای می‌پردازد، مسئولیت رشد و توانمندسازی خود را بر عهده می‌گیرد و از نگرش‌ها و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای لازم برای تداوم مسیر رشد برخوردار است. بر این اساس، شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان در این پژوهش در قالب پنج مضمون اصلی شامل خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای، رهبری و مدیریت فرایند یاددهی–یادگیری، شبکه‌سازی و یادگیری حرفه‌ای مشارکتی، بالندگی و توانمندسازی خودراهبر و نگرش و ویژگی‌های فردی–حرفه‌ای توسعه‌گرا آشکار شد. این مضامین از نگاه مشارکت‌کنندگان به‌صورت مجموعه‌ای از عناصر منفصل تجربه نمی‌شوند، بلکه در ارتباط متقابل با یکدیگر، معنای خودتوسعه‌ای در حرفه معلمی را شکل می‌دهند. از این منظر، خودتوسعه‌ای معلم فرایندی پویا، مستمر و چندسطحی است که از شناخت و ارزیابی خویشتن آغاز می‌شود، در عملکرد حرفه‌ای و تعامل با دیگران تداوم می‌یابد و با یادگیری خودراهبر و برخورداری از نگرش و ویژگی‌های توسعه‌گرا استمرار پیدا می‌کند. نکته حائز اهمیتی که در این پژوهش باید ذکر شود در تفسیر یافته‌های پژوهش حاضر، توجه به پژوهش Pourkarimi et al. (2024) اهمیت دارد. آنان با استفاده از روش فراترکیب، بر اساس مطالعات و اسناد علمی موجود، مؤلفه‌های شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان را شناسایی و سازمان‌دهی کردند. پژوهش حاضر با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری، همین موضوع را از زاویه تجربه مستقیم معلمان بررسی کرده است. به بیان دیگر، در این پژوهش تلاش شد فراتر از شناسایی مؤلفه‌ها، روشن شود که شایستگی‌های خودتوسعه‌ای در تجربه واقعی معلمان چگونه شکل می‌گیرند و چگونه در فعالیت‌های روزمره حرفه‌ای آنان به کار گرفته می‌شوند. یافته‌ها نشان داد که خودتوسعه‌ای در تجربه معلمان یک

فرایند پویا و مستمر است؛ به‌گونه‌ای که خودنظارتی و ارزیابی عملکرد، زمینه تأمل و شناخت نیازهای حرفه‌ای را فراهم می‌کند، سپس یادگیری فردی و تعامل با همکاران به توسعه توانمندی‌ها کمک می‌کند و آموخته‌ها در عمل آموزشی به کار گرفته می‌شوند و زمینه اصلاح و بهبود عملکرد را فراهم می‌کنند. از این منظر، یافته‌های پژوهش حاضر به درک چگونگی تجربه و تحقق شایستگی‌های خودتوسعه‌ای در بستر واقعی حرفه معلمی کمک می‌کند و نشان می‌دهد این شایستگی‌ها زمانی معنا و کارکرد حرفه‌ای پیدا می‌کنند که در رفتار و عملکرد واقعی معلم، به‌ویژه در فرایند یاددهی–یادگیری، نمود پیدا کنند.

خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای: یافته‌های پژوهش نشان داد که از نگاه معلمان، خودتوسعه‌ای پیش از هر چیز با توانایی فرد برای مشاهده، شناخت و ارزیابی خویشتن در موقعیت حرفه‌ای آغاز می‌شود. مشارکت‌کنندگان معلم خودتوسعه‌گر را فردی می‌دانستند که عملکرد خود را به‌صورت مستمر مورد بررسی قرار می‌دهد، درباره تجربه‌های آموزشی خود تأمل می‌کند، نقاط قوت و ضعف خویش را می‌شناسد و از طریق بازخورد و ارزیابی واقع‌بینانه، مسیر رشد خود را اصلاح می‌کند. در تجربه آنان، خودتوسعه‌ای زمانی امکان‌پذیر می‌شود که معلم بتواند میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب خود فاصله‌ای آگاهانه ایجاد کند و از طریق مشاهده و تحلیل عملکرد خویش، زمینه‌های نیازمند تغییر و بهبود را تشخیص دهد. بنابراین، خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای را می‌توان نقطه آغاز فرایند خودتوسعه‌ای دانست؛ زیرا معلم بدون شناخت وضعیت حرفه‌ای خود، امکان تشخیص نیازهای توسعه‌ای و انتخاب مسیر مناسب برای رشد را نخواهد داشت.

در پژوهش‌های پیشین نیز خودآگاهی، خودارزیابی و خودنظارتی از عناصر مهم رفتارهای خودتوسعه‌ای معرفی شده‌اند. برای نمونه، Xu (2007) بر نقش خودکارآمدی، گشودگی نسبت به تجربه‌های جدید و چشم‌انداز آینده در مشارکت افراد در فعالیت‌های خودتوسعه‌ای تأکید کرده است و Momeni et al. (2019) نیز خودآگاهی و خودسامانی را در کنار مؤلفه‌هایی همچون خودشکوفایی، خودکارآمدی، یادگیری خودهدایتی، تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری از عناصر رفتار خودتوسعه‌ای دانسته‌اند. همچنین، Sadeghi Tabar et al. (2021) خودارزیابی و خودبرنامه‌ریزی را از مؤلفه‌های مهم خودتوسعه‌ای حرفه‌ای معرفی کرده‌اند. همسویی این یافته‌ها نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای بدون وجود یک فرایند آگاهانه برای شناخت خود و ارزیابی مداوم عملکرد، به فعالیتی پراکنده و بدون جهت تبدیل خواهد شد.

بااین‌حال، آنچه در تجربه مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر برجسته بود، این است که خودآگاهی حرفه‌ای صرفاً به شناخت ویژگی‌های فردی محدود نمی‌شود، بلکه معلمان آن را فرایندی فعال برای بازاندیشی در عمل حرفه‌ای تجربه می‌کنند. به بیان دیگر، معلم خودتوسعه‌گر تنها نمی‌داند «چه کسی است» یا «چه توانایی‌هایی دارد»، بلکه به‌طور مستمر از خود می‌پرسد «چگونه تدریس می‌کنم»، «تصمیم‌های من چه پیامدی داشته‌اند»، «چه چیزی در عملکرد من نیازمند اصلاح است» و «برای بهتر شدن چه تغییری باید ایجاد کنم». این برداشت با تأکید Madina et al. (2022) بر عناصر شناختی و توانایی خودگردانی در خودتوسعه‌ای حرفه‌ای و نیز با تأکید Kniazian and Khromchenko (2019) بر خودکنترلی، خوداصلاحی و شناسایی موانع رشد همخوان است. ازاین‌رو، یافته حاضر نشان می‌دهد که خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای، صرفاً یک قابلیت درونی نیست، بلکه سازوکاری برای تبدیل تجربه‌های روزمره تدریس به منبع یادگیری و بهبود حرفه‌ای است.

در واقع، تجربه مشارکت‌کنندگان نشان داد که معلم خودتوسعه‌گر در یک چرخه مستمر از مشاهده، ارزیابی، تأمل، تشخیص نیاز و اصلاح عملکرد حرکت می‌کند. این چرخه با آنچه در مقدمه پژوهش درباره ارتباط خودتوسعه‌ای با خودتنظیمی و تأمل حرفه‌ای مطرح شد، همسو است. Hirt et al. (2025) نیز بر نقش برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در تقویت قابلیت‌های خودتنظیمی معلمان تأکید کرده‌اند. بااین‌حال، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که خودتنظیمی در تجربه معلمان تنها به برنامه‌های توسعه حرفه‌ای رسمی وابسته نیست، بلکه می‌تواند از درون فرایند روزمره کار معلم و از طریق بازنگری مداوم در عملکرد حرفه‌ای شکل گیرد. بنابراین، خودنظارتی و خودآگاهی حرفه‌ای را می‌توان زیربنای سایر ابعاد شایستگی خودتوسعه‌ای دانست؛ زیرا شناخت نیازهای

توسعه‌ای، انتخاب مسیر یادگیری، اصلاح عملکرد و حتی پذیرش تغییر، همگی مستلزم آن است که معلم ابتدا بتواند وضعیت خود را به‌درستی ببیند و ارزیابی کند.

رهبری و مدیریت فرایند یاددهی—یادگیری: یافته‌های پژوهش نشان داد که خودتوسعه‌ای معلم صرفاً معطوف به رشد شخصی و حرفه‌ای فرد نیست، بلکه در نحوه حضور و ایفای نقش او در فرایند یاددهی—یادگیری نیز بازتاب می‌یابد. مشارکت‌کنندگان، معلم خودتوسعه‌گر را فردی می‌دانستند که فرایند آموزش را به‌صورت هدفمند طراحی، سازماندهی و هدایت می‌کند و در عین حال، مسئولیت رشد و یادگیری دانش‌آموزان را نیز بر عهده دارد. در تجربه آنان، معلم خودتوسعه‌گر از روش‌های نوین و خلاقانه استفاده می‌کند، برای یادگیری هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی دارد، محیط یادگیری را مدیریت می‌کند، تعامل و انگیزش یادگیرندگان را افزایش می‌دهد و از ارزشیابی و بازخورد برای اصلاح و بهبود فرایند یادگیری بهره می‌گیرد. از این منظر، خودتوسعه‌ای در حرفه معلمی زمانی معنا پیدا می‌کند که رشد فردی معلم به بهبود کیفیت عملکرد آموزشی و ایجاد فرصت‌های بهتر برای یادگیری دانش‌آموزان منجر شود.

این یافته با نتایج پژوهش Oktarina et al. (2024) که شایستگی معلم را فراتر از دانش تخصصی و مهارت تدریس دانسته و آن را شامل مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌های شناختی، توانایی سازگاری، نگرش‌ها، ارزش‌ها و قابلیت‌های فردی و حرفه‌ای معرفی کرده‌اند؛ همخوانی دارد همچنین، Haron (2021) رابطه معنادار میان دانش پداگوژیک معلمان و کیفیت تدریس را نشان داده‌اند که یافته پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای معلم در سطح عمل آموزشی، به توانایی او برای تبدیل دانش و قابلیت‌های حرفه‌ای به عملکرد مؤثر در کلاس درس وابسته است.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج Sadeghi Tabar et al. (2021) که مهارت‌های حرفه‌ای، خودبرنامه‌ریزی و یادگیری در عمل را از عناصر خودتوسعه‌ای حرفه‌ای معرفی کرده‌اند، همسو است. بااین‌حال، تجربه مشارکت‌کنندگان نشان داد که این عناصر صرفاً برای رشد خود معلم به کار نمی‌روند، بلکه در عمل به شیوه‌ای از رهبری آموزشی منجر می‌شوند که در آن معلم، فرایند یادگیری دانش‌آموزان را نیز هدایت می‌کند. در واقع، معلم خودتوسعه‌گر از طریق بازطراحی روش‌های تدریس، ایجاد محیط یادگیری امن و مشارکتی، توجه به تفاوت‌های فردی، تقویت انگیزش و ارائه بازخورد، رشد حرفه‌ای خود را با رشد یادگیرندگان پیوند می‌دهد. بنابراین، می‌توان گفت خودتوسعه‌ای در تجربه معلمان، ماهیتی دوسویه دارد؛ از یک سو معلم را به یادگیرنده‌ای مستمر تبدیل می‌کند و از سوی دیگر، او را قادر می‌سازد شرایط یادگیری بهتر برای دیگران را فراهم آورد.

این یافته همچنین با دیدگاه Narenji Thani et al. (2021) درباره نقش خودتوسعه‌ای در تقویت خلاقیت و سرمایه انسانی و بهبود کیفیت فرایند یاددهی—یادگیری همخوان است. بااین‌حال، آنچه در تجربه معلمان این پژوهش برجسته بود، پیوند مستقیم میان خودتوسعه‌ای و کیفیت رهبری فرایند یاددهی—یادگیری است. معلمان خودتوسعه‌گر، رشد حرفه‌ای خود را نه یک هدف فردی جدا از مدرسه و کلاس درس، بلکه ابزاری برای بهبود تجربه یادگیری دانش‌آموزان تلقی می‌کنند. ازاین‌رو، رهبری و مدیریت فرایند یاددهی—یادگیری را می‌توان یکی از جلوه‌های بیرونی و عملی خودتوسعه‌ای دانست؛ جایی که فرایند رشد درونی معلم به تغییر در رفتار حرفه‌ای و کیفیت تعامل او با یادگیرندگان منجر می‌شود.

یافته‌های پژوهش نشان داد که خودتوسعه‌ای معلمان، برخلاف برداشت‌های فردگرایانه از رشد حرفه‌ای، در تعامل با دیگران نیز شکل می‌گیرد. مشارکت‌کنندگان، ارتباط حرفه‌ای با همکاران، تبادل تجربه، دریافت و ارائه بازخورد، مشارکت در فعالیت‌های گروهی و یادگیری از دیگران را بخشی از مسیر رشد خود می‌دانستند. از نگاه آنان، معلم خودتوسعه‌گر در یک فضای حرفه‌ای منزوی رشد نمی‌کند، بلکه از طریق ارتباط با همکاران، مشارکت در شبکه‌های حرفه‌ای و استفاده از ظرفیت‌های یادگیری جمعی، تجربه‌های خود را غنی‌تر می‌سازد. بنابراین، شبکه‌سازی حرفه‌ای در تجربه معلمان صرفاً به معنای برقراری ارتباط اجتماعی نیست، بلکه سازوکاری برای تولید، انتقال و بازسازی دانش حرفه‌ای است.

این یافته با نتایج Sadeghi Tabar et al. (2021) که ارتباط حرفه‌ای، یادگیری از همکاران و یادگیری در عمل را از عناصر خودتوسعه‌ای حرفه‌ای معرفی کرده‌اند، همخوانی دارد. همچنین، Kniazian and Khromchenko (2019) بر اهمیت یادگیری از

تجربه همکاران در فرایند خودتوسعه‌ای تأکید کرده‌اند. این همسویی نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلم اگرچه از درون فرد آغاز می‌شود، در تعامل با اجتماع حرفه‌ای عمق و استمرار بیشتری پیدا می‌کند.

همچنین، یافته حاضر با پژوهش‌های جدید درباره یادگیری خودراهبر و معلم‌محور ارتباط دارد. Nelson et al. (2024) نشان داده‌اند که یادگیری خودراهبر می‌تواند احساس استقلال و شخصی‌سازی بیشتری برای معلمان ایجاد کند و Li et al. (2025) نیز بر اهمیت حرکت از الگوهای سازمان‌محور به سمت شکل‌های خودآغازگر و معلم‌محور توسعه حرفه‌ای تأکید کرده‌اند. بااین‌حال، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که خودراهبر بودن به معنای مستقل و جدا بودن از دیگران نیست؛ بلکه معلم می‌تواند در عین مسئولیت‌پذیری نسبت به مسیر رشد خود، از ظرفیت همکاران و شبکه‌های حرفه‌ای برای یادگیری و توسعه استفاده کند. در واقع، خودتوسعه‌ای در تجربه مشارکت‌کنندگان، ترکیبی از عاملیت فردی و یادگیری مشارکتی است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان، خودتوسعه‌ای را فرایندی می‌دانند که در آن فرد مسئولیت فعال مسیر رشد شخصی و حرفه‌ای خود را بر عهده می‌گیرد. در تجربه مشارکت‌کنندگان، معلم خودتوسعه‌گر منتظر نمی‌ماند تا سازمان یا نظام آموزشی تمام فرصت‌های یادگیری را برای او فراهم کند، بلکه خود برای شناسایی نیازهای توسعه‌ای، تعیین اهداف، جست‌وجوی منابع، کسب دانش و مهارت جدید، استفاده از فرصت‌های آموزشی و به‌کارگیری آموخته‌ها در عمل اقدام می‌کند. از این منظر، بالندگی خودراهبر به معنای تبدیل معلم از دریافت‌کننده منفعل برنامه‌های توسعه حرفه‌ای به کنشگری فعال، مسئول و تصمیم‌گیرنده در مسیر رشد خویش است. این یافته با بخش مهمی از یافته‌های Madina et al. (2022) که توانایی خودگردانی و مهارت‌های ارتباطی را از عناصر مهم خودتوسعه‌ای حرفه‌ای و شخصی معرفی کرده‌اند و Sadeghi Tabar et al. (2021) نیز خودیادگیری، خودبرنامه‌ریزی، یادگیری مجازی و یادگیری در عمل را در مدل خودتوسعه‌ای حرفه‌ای مورد توجه قرار داده‌اند؛ همخوانی دارد. همچنین، Nelson et al. (2024) و Li et al. (2025) بر اهمیت یادگیری خودراهبر و شکل‌های خودآغازگر توسعه حرفه‌ای معلمان تأکید کرده‌اند. بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر با این دیدگاه همسو است که رشد حرفه‌ای پایدار، زمانی تحقق می‌یابد که معلم خود را مالک و مسئول بخشی از مسیر یادگیری و توسعه خویش بداند.

Stavermann (2025) نیز در سنتز پژوهش‌های توسعه حرفه‌ای آنلاین نشان داده است که برنامه‌های آنلاین و ترکیبی می‌توانند آثار مثبتی بر شایستگی‌ها و عملکرد آموزشی معلمان داشته باشند. یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد که فناوری و منابع آنلاین زمانی به بالندگی خودراهبر منجر می‌شوند که معلم از توانایی مدیریت مسیر یادگیری، تشخیص نیاز، انتخاب منابع مناسب و استفاده هدفمند از فرصت‌های یادگیری برخوردار باشد.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که تحقق خودتوسعه‌ای تنها به داشتن مهارت و دانش وابسته نیست، بلکه نگرش و ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای معلم نیز نقش مهمی در استمرار این مسیر دارد. مشارکت‌کنندگان، معلم خودتوسعه‌گر را فردی می‌دانستند که نسبت به تغییر و یادگیری نگرش مثبتی دارد، از تجربه‌های جدید استقبال می‌کند، برای رشد و پیشرفت خود انگیزه دارد و در مواجهه با دشواری‌ها از تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری برخوردار است. مضاف بر این، مسئولیت‌پذیری، تعهد، اخلاق‌مداری و حرفه‌گرایی از ویژگی‌هایی بودند که در تجربه آنان، مسیر خودتوسعه‌ای را از یک فعالیت فردی به یک تعهد حرفه‌ای و اخلاقی تبدیل می‌کنند. این یافته با دیدگاه Xu (2007) درباره نقش خودکارآمدی، گشودگی نسبت به تجربه‌های جدید و چشم‌انداز آینده در رفتارهای خودتوسعه‌ای همخوان است. همچنین، Momeni et al. (2019) نیز تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری را در کنار خودآگاهی و یادگیری خودهدایتی از عناصر رفتار خودتوسعه‌ای معرفی کرده‌اند. از سوی دیگر، Madina et al. (2022) بر عناصر انگیزشی و ارادی در خودتوسعه‌ای حرفه‌ای تأکید داشته‌اند. این همسویی نشان می‌دهد که خودتوسعه‌ای بیش از آنکه صرفاً به قابلیت‌های قابل آموزش وابسته باشد، به آمادگی روان‌شناختی و نگرشی فرد برای پذیرش تغییر و تداوم مسیر رشد نیز نیاز دارد.

بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که توسعه حرفه‌ای اثربخش معلمان نیازمند گذار از رویکردهای صرفاً سازمان‌محور و دوره‌محور به سمت رویکردهایی است که عاملیت، خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری معلم را در فرایند رشد به رسمیت می‌شناسند. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای زمانی می‌توانند اثربخشی بیشتری داشته باشند که فرصت‌هایی برای خودارزیابی و تأمل حرفه‌ای،

یادگیری خودراهبر، همکاری و شبکه‌سازی حرفه‌ای، استفاده هدفمند از منابع دیجیتال و تجربه‌محور بودن یادگیری فراهم کنند. همچنین، توجه به ویژگی‌های فردی و نگرش‌های توسعه‌گرا در کنار مهارت و دانش حرفه‌ای می‌تواند به استمرار فرایند رشد کمک کند. در مجموع معلم خودتوسعه‌گر، نه صرفاً معلمی دارای مجموعه‌ای از شایستگی‌ها، بلکه معلمی است که به‌طور مستمر خود را ارزیابی می‌کند، از دیگران می‌آموزد، برای رشد خود اقدام می‌کند، در عمل حرفه‌ای خود بازاندیشی می‌نماید و با پذیرش مسئولیت رشد خویش، توسعه فردی و حرفه‌ای خود را با بهبود یاددهی—یادگیری و کیفیت تربیتی مدرسه پیوند می‌دهد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود به‌منظور تقویت شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان، برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در مدارس و نظام آموزش و پرورش به‌گونه‌ای طراحی شوند که در وهله نخست، فرصت‌های منظم و مستمر برای خودارزیابی، خودبازاندیشی و پایش عملکرد حرفه‌ای معلمان فراهم شود تا آنان بتوانند با شناخت دقیق‌تر نقاط قوت، ضعف و نیازهای توسعه‌ای خود، مسیر رشد حرفه‌ای خویش را آگاهانه مدیریت کنند. همچنین، ضروری است با توانمندسازی معلمان در زمینه طراحی آموزشی، روش‌های نوین و خلاقانه تدریس، مدیریت محیط یادگیری و ارزشیابی و بازخورد، زمینه تقویت نقش آنان در رهبری و مدیریت فرایند یاددهی—یادگیری فراهم شود. از سوی دیگر، مدارس و نهادهای آموزشی می‌توانند با ایجاد شبکه‌های یادگیری حرفه‌ای، گروه‌های هم‌اندیشی و فرصت‌های مربی‌گری و یادگیری مشارکتی، بستر مناسبی برای تبادل تجربه، همکاری حرفه‌ای و یادگیری از همکاران فراهم آورند. در راستای تقویت بالندگی و توانمندسازی خودراهبر نیز پیشنهاد می‌شود مسیرهای متنوع و انعطاف‌پذیری برای یادگیری و توسعه حرفه‌ای معلمان فراهم شود تا آنان بتوانند متناسب با نیازها و اهداف شخصی و حرفه‌ای خود، از منابع علمی، دوره‌های آموزشی، فرصت‌های یادگیری آنلاین و سایر ظرفیت‌های توسعه حرفه‌ای بهره‌مند شوند. در نهایت، با توجه به نقش نگرش و ویژگی‌های فردی—حرفه‌ای توسعه‌گرا در فرایند خودتوسعه‌ای، لازم است برنامه‌های حمایتی و انگیزشی در سطح مدرسه و سازمان آموزش و پرورش با هدف تقویت نگرش مثبت به تغییر و یادگیری مادام‌العمر، تاب‌آوری، خلاقیت، انعطاف‌پذیری، تعهد و اخلاق حرفه‌ای معلمان طراحی و اجرا شود. پژوهش حاضر با وجود تلاش برای دستیابی به درکی عمیق از تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی از شایستگی‌های خودتوسعه‌ای، با محدودیت‌هایی مواجه است. نخست، ماهیت کیفی و رویکرد پدیدارشناختی پژوهش، با تأکید بر فهم عمیق و تفسیری تجربه مشارکت‌کنندگان، امکان تعمیم آماری یافته‌ها به جامعه گسترده‌تر معلمان را محدود می‌کند. دوم، مشارکت‌کنندگان پژوهش به معلمان دوره ابتدایی شهر کرج محدود بودند؛ بنابراین، تفاوت‌های احتمالی ناشی از زمینه‌های جغرافیایی، سازمانی و حرفه‌ای در سایر مناطق و دوره‌های تحصیلی در این مطالعه مورد بررسی قرار نگرفته است. سوم، یافته‌ها بر روایت‌ها و ادراکات مشارکت‌کنندگان از تجربه‌های حرفه‌ای خود استوار است و ازاین‌رو، ممکن است برخی ابعاد شایستگی‌های خودتوسعه‌ای که در فرایند مصاحبه کمتر مورد بازنمایی قرار گرفته‌اند، در یافته‌های پژوهش انعکاس کمتری داشته باشند.

بر اساس این محدودیت‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با بررسی معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی و در مناطق جغرافیایی و زمینه‌های آموزشی متفاوت، به مقایسه تجربه‌های خودتوسعه‌ای معلمان بپردازند. همچنین، انجام مطالعات کمی برای سنجش میزان برخورداری معلمان از ابعاد شناسایی‌شده و بررسی ارتباط آن‌ها با متغیرهای حرفه‌ای و سازمانی می‌تواند به توسعه شواهد تجربی در این حوزه کمک کند. استفاده از روش‌های آمیخته نیز می‌تواند با تلفیق عمق داده‌های کیفی و گستره داده‌های کمی، به بررسی جامع‌تر شایستگی‌های خودتوسعه‌ای معلمان و افزایش قابلیت استفاده از یافته‌ها در سطوح گسترده‌تر نظام آموزشی کمک کند.

## ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، تمامی اصول اخلاقی مرتبط با انتشار مقاله، از جمله اجتناب از سرقت علمی، دستکاری داده‌ها و انتشار موازی یا تکراری، به دقت رعایت شده است.

## مشارکت نویسندگان

مقاله تک‌نویسنده بوده و مسئولیت نگارش صرفاً برعهدهٔ نویسنده است.

### تعارض منافع

این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافعی با سازمان‌ها، اشخاص حقیقی یا حقوقی، طرح‌های تجاری یا موسسات پژوهشی دیگر ندارد.

### منابع مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سوی سازمان‌ها یا موسسات دولتی، خصوصی یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است و هزینه‌های آن شخصاً توسط نویسنده تأمین شده است.

### بیانیه استفاده از هوش مصنوعی

در روند نگارش این مقاله، از ابزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی صرفاً جهت اصلاح ساختار جملات، بهبود نگارش، رفع ایرادات گرامری و ویرایش زبانی استفاده شده است. مسئولیت کامل صحت محتوا، استنادها و اعتبار علمی مطالب پس از این ویرایش، بر عهده نویسنده است.

## References

Abdul Rahman, N. L., Mokhtar, M., & Ali, D. F. (2021). Enhancing Self-Initiated Professional Development (SI-PD) Through Technology During COVID-19 Pandemic. Innovative Teaching and Learning Journal., 4(2). Retrieved from https://itlj.utm.my/index.php/itlj/article/view/5

Abu, A. R., Asimiran, S., Abdullah, A., & Alias, S. N. (2023). Vuca World: The Commitment of Teacher Organization and Student Outcome in Malaysian Primary School. International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences, 13(5), 1475 – 1487. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i5/16551

Golightly, A. (2025). Relationships between geography teachers' SDL skills, participation in self-directed professional development and the use of learner-centred instructional strategies. South African Geographical Journal, 107(4), 548–564. https://doi.org/10.1080/03736245.2025.2472663

Helmold, M. (2021). New Work as an Opportunity for Performance Excellence. In: New Work, Transformational and Virtual Leadership. Management for Professionals. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/ 978-3-030-63315-8_2.

Hirt, C. N., Eberli, T. D., Jud, J. T., Rosenthal, A., & Karlen, Y. (2025). One step ahead: Effects of a professional development program on teachers' professional competencies in self-regulated learning. Teaching and Teacher Education, 159, 104977. https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104977

Kniazian, M., & Khromchenko, O. (2019). The ESP Lecturers'Self-Development Competence in Higher Educational Context. Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes, 7(3), 385-393. https://doi.org/10.22190/JTESAP1903385K

Li, Z., Wang, C., & Bonk, C. J. (2025). Generative AI for teachers' self-directed professional development: A mixed-methods study. TechTrends. https://doi.org/10.1007/s11528-025-01123-8

Madina, Z., Aubakirova, R. Z., Manyapova,T, Rakhmetollauly, B. R., Anatolyevna, K. A., & Mishchenko, E. V. (2022). Self-Development as a Factor of Professional Growth of Future Teachers. Cypriot Journal of Educational Science. 17(3), 903-919. https://doi.org/10.18844/cjes.v17i3.6984

Manojkumar, A., & Prasanth. (2022). A Study on Self-Development Practices During Covid-19. East Asian Journal of Multidisciplinary Research, 1(8), 1563–1572. https://doi.org/10.55927/eajmr.v1i8.1109

Mesrobyan, V. (2023). Study on Teachers' Personal Qualites, Self-Development Skills. Main Issues of Pedagogy and Psychology, 10, 47-54. https://doi.org/10.24234/miopap.v10i1.458

Momeni, A., Kafashpour, A., Malikzadeh, G., & Kharakian, A. (2019). Designing a Conceptual Framework for Employees' Self-development Behavio; a Case in the Khorasan Razavi, North and South Gas Company. Strategic Studies in the Oil and Energy Industry, 11(43), 25-54. URL: http://iieshrm.ir/article-1-884-fa.html. [Persian]

Murwaningsih, T. (2024). The Influence of Teacher Professional Attitude, Welfare, Continuous Self-development, and Job Satisfaction on High School Teachers Performance. International Journal of Instruction, 17(1), 229-252. https://doi.org/10.29333/iji.2024.17113a

Narenji Thani, F., Asadi, S., Taghavi, A., & Mazari, E. (2021). Does Self-Development Enhance Creativity? Investigating the Role of Human Capital. School Administration, 10(3), 148–159. https://www.doi.org/ 10.34785/J010.2022.036 [Persian]

Nelson, R., Weaver, H., West, E., Thomas-Paddie, S., Childress, H., & Beeler, J. (2024). Teachers' initial perceptions of self-directed learning within a teacher-directed professional learning program. International Journal of Self-Directed Learning, 21(1), 1–16.

Oktarina, W., Lestari, C., & Annur, S. (2024). Challenges for Developing Teacher Competencies in the Concent ERA. Proceeding of International Conference on Education, Society and Humanity, 2(1), 916-920.

Özgenel, M., & Özkan, P. (2019). The Role of Teacher Performance in School Effectiveness. International Journal of Education Technology and Scientific Researches, 4(10), 417-434. https://doi.org/10.35826/ijets.

Pninit, R. N. (2023). Recalibrating the Compass in a Changing World: Education for Meaning and Meaningful Education, Journal of Constructivist Psychology, 36(2), 168-184. https://doi.org/10.1080/ 10720537.2022.2068708.

Pourkarimi, J; Azizi, Mahsa, Mousavi, Seyed Hosein (2024). Providing Self-Development Competencies Model of Teachers (A meta-synthesis study), Journal of Educational Sciences, 31(2), 79-108.

Rajakumar, P. V., & Yasodha, R. (2023). Employee Competency and Understanding Capability in Gear Manufacturing Companies in Coimbatore, Tamil Nadu. Asian Journal of Management, 14(2), 113-117. https://doi.org/10.52711/2321-5763.2023.00017

Ramona Iulia, H. (2018). Teachers and Students Personal Development Needs - Theoretical Perspectives. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. 699-706. https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.06.84

Sadeghi Tabar, M., Ghorchian, N., Jafari, P., & Mohammad Davoodi, A. H. (2021). Designing a professional self-development model for university faculty members. Journal of the Iranian Institute for Health Sciences Research Paish, 22(1), 95-104. https://sid.ir/paper/1028091 [Persian]

Srinivasacharlu, A. (2019) “Continuing Professional Development (CPD) of Teacher Educators in 21st Century”. Shanlax International Journal of Education, 7(4), 29–33. https://doi.org/10.34293/education.v7i4.624

Stavermann, K. (2025). Online teacher professional development: A research synthesis on effectiveness and evaluation. Technology, Knowledge and Learning, 30, 203–240. https://doi.org/10.1007/s10758-024-09792-9

Werner, J. M., & Desimon, R. L. (2009). Human Resource Development, 5th ed. Thomson, South – Western.

Xu, Q. (2007). A Predictive Model of Employee Self Development: The Effects of Individual administrators in thiland. Dissertation, Sardar Patel University.