

Identification of Dimensions of Professional Development for Elementary Teachers in Kurdistan Province

1. Latifeh Rastegar[✉]: PhD Student, Department of Educational Management, Urmia University, Urmia, Iran

2. Hasan Ghalavandi[✉]: Professor, Department of Educational Sciences, Urmia University, Urmia, Iran

*Corresponding Author's Email Address: l.rastegar@urmia.ac.ir

Abstract:

The aim of this study was to identify the dimensions of professional development for elementary school teachers in Kurdistan Province. The research was conducted using a qualitative approach. Data were collected through interviews. The study population consisted of experts and professionals in the field of education and educational sciences, as well as experienced teachers, with no predefined limit on the number of participants. A total of 20 individuals were selected until theoretical saturation was reached. The sampling method was snowball sampling, whereby interviewees were asked to introduce other knowledgeable individuals related to the research topic for subsequent interviews. The initial data were collected through interviews. In accordance with the methodological process, data were analyzed in three stages: open coding, axial coding, and selective coding, using MaxQDA software. First, among the large volume of initial data, codes related to the subject were identified. Then, through the method of constant comparison, concepts were derived from multiple codes, and other codes were similarly transformed into concepts. Consequently, six main categories were extracted from a total of 104 open codes identified in the interviews. Four categories—"curriculum," "mission orientation," "occupational factors," and "response to needs"—were considered as causal conditions. Furthermore, among the other categories, three—"knowledge development," "personal development," and "effective training"—were considered as the core category of professional development. Additionally, among the other categories, four—"integration of the individual with the profession," "comprehensive utilization of individuals' capabilities," "knowledge enhancement," and "educational resources"—were considered as contextual categories. Moreover, two categories—"organizational learning" and "school autonomy"—were considered as strategic categories. Additionally, three categories—"validation and evaluation," "knowledge management," and "teachers' personality traits"—were considered as intervening conditions. Finally, two categories—"organizational outcomes" and "individual outcomes"—were considered as consequence categories.

Keywords: Professional development, elementary teachers, Kurdistan Province.

How to Cite: Rastegar, L., & Ghalavandi, H.. (2025). Identification of Dimensions of Professional Development for Elementary Teachers in Kurdistan Province. *Management, Education and Development in Digital Age*, 2(4), 1-23.



شناسایی ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان کردستان

۱. لطیفه رستگار^{id*}: دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

۲. حسن قلاوندی^{id}: استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: l.rastegar@urmia.ac.ir

چکیده

هدف از انجام این مطالعه، شناسایی ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان کردستان بود. روش تحقیق به صورت کیفی بود. اطلاعات تحقیق به وسیله مصاحبه جمع آوری شد. جامعه آماری تحقیق شامل خبرگان و متخصصان در حوزه آموزش و پرورش و علوم تربیتی و معلمان با سابقه به تعداد نامحدود بودند که تعداد ۲۰ نفر تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شدند. روش نمونه گیری به صورت گلوله‌برفی بود که از مصاحبه شوندگان خواسته شد افرادی مطلع در رابطه با موضوع پژوهش را جهت انجام مصاحبه‌های بعدی معرفی نمایند. داده‌های اولیه به شیوه مصاحبه گردآوری شدند. مطابق فرایند روش شناختی، طی سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی با استفاده از نرم افزار MaxQDA، نخست از دل تعداد زیاد انواع داده‌های اولیه، کدهای مرتبط با موضوع مشخص شدند؛ سپس به شیوه مقایسه مداوم از دل چندین کد، یک مفهوم استخراج شد و به همین شیوه سایر کدها نیز به مفاهیم تبدیل شدند. به این ترتیب، تعداد ۶ مقوله اصلی از بین کل ۱۰۴ کد باز شناسایی شده از مصاحبه، قابل استخراج است. ۴ مقوله «برنامه درسی، مأموریت گرایی، عوامل شغلی و پاسخ به نیازها» به منزله شرایط علی در نظر گرفته شده است. هم چنین، از میان دیگر مقوله‌ها ۳ مقوله «توسعه دانش، توسعه فردی و آموزش کارآمد» به عنوان مقوله محوری توسعه حرفه‌ای در نظر گرفته شدند. علاوه بر این، از میان دیگر مقوله‌ها ۴ مقوله «عجین سازی فرد با شغل، بهره گیری همه جانبه از قابلیت‌های افراد، دانش افزایی و امکانات آموزشی» به عنوان مقوله زمینه‌ای در نظر گرفته شدند. هم چنین، از میان دیگر مقوله‌ها ۲ مقوله «یادگیری سازمانی و استقلال مدارس به عنوان مقوله راهبردها در نظر گرفته شدند. ضمن اینکه، از میان دیگر مقوله‌ها ۳ مقوله «اعتبارسنجی و ارزشیابی، مدیریت دانش و ویژگی‌های شخصیتی معلمان به عنوان مقوله عوامل مداخله گر در نظر گرفته شدند. در نهایت، از میان دیگر مقوله‌ها ۲ مقوله «پیامدهای سازمانی و پیامدهای فردی به عنوان مقوله پیامدها و نتایج در نظر گرفته شدند.

کلیدواژه‌گان: توسعه حرفه‌ای، معلمان ابتدایی، استان کردستان.

نحوه استناددهی: رستگار، لطیفه، قلاوندی، حسن. (۱۴۰۴). شناسایی ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان کردستان. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۲(۴)، ۲۳-۱.



مقدمه

توسعه حرفه‌ای معلمان به عنوان یکی از ارکان کلیدی در بهبود کیفیت نظام‌های آموزشی، همواره مورد توجه نظام‌های آموزشی پیشرو بوده است. پژوهش‌های بین‌المللی و ملی بر این نکته تأکید دارند که کیفیت یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس مستقیماً با سطح توسعه حرفه‌ای معلمان در ارتباط است (Darling-Hammond et al., 2009). به‌ویژه در مقطع ابتدایی که زیربنای اصلی آموزش عمومی کشورها به‌شمار می‌آید، ارتقاء شایستگی‌های معلمان از طریق برنامه‌های توسعه حرفه‌ای می‌تواند اثربخشی فرآیند یادگیری را به طور چشمگیری افزایش دهد (Yousefzadeh Chousari & Amiri Mehraban, 2024).

با این حال، چالش‌هایی نظیر برنامه‌های غیرهدفمند، نبود الگوهای بومی‌سازی‌شده، و عدم انطباق محتوا با نیازهای حرفه‌ای معلمان، باعث شده توسعه حرفه‌ای در بسیاری از کشورها از جمله ایران، با کارایی کامل اجرا نشود (Mohammadi & Hasani, 2019). در همین راستا، پژوهش‌های اخیر به اهمیت درک عمیق از ابعاد و مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای پرداخته‌اند. به‌طور خاص، تمرکز بر تدوین الگوهای چندبعدی و متناسب با شرایط محلی از جمله نیازهای اساسی در مدیریت نظام آموزش و پرورش قلمداد می‌شود (Karami Akram et al., 2022).

مطالعه حاضر در پاسخ به این ضرورت شکل گرفته است و تلاش دارد با رویکردی کیفی، ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان کردستان را شناسایی کند. این مسئله با توجه به تأکید بسیاری از اندیشمندان بر نیاز به برنامه‌های توسعه‌ای متناسب با بافت بومی و فرهنگی آموزش، از اهمیت زیادی برخوردار است (Bayar, 2014; Ekinici & Acar, 2019). درواقع، معلمان در مناطق مختلف، با چالش‌ها و اقتضائات خاصی روبه‌رو هستند که تنها از طریق طراحی الگوهای محلی می‌توان پاسخ مناسبی به آن‌ها داد (Momeni Mohammadi & Mohammadzadeh Sangani, 2021).

از دیدگاه نظری، توسعه حرفه‌ای فرآیندی پویا و مداوم است که شامل بهبود دانش تخصصی، ارتقاء مهارت‌های آموزشی، تعامل سازنده با همکاران و نهادهای آموزشی، و همچنین رشد شخصی معلمان می‌شود (Ketelhut et al., 2020). این توسعه نه تنها بر توانمندسازی معلمان تأثیر می‌گذارد، بلکه به افزایش رضایت شغلی و کاهش فرسودگی شغلی نیز منجر می‌شود (Srivastava & Goswami, 2025; Wu et al., 2024).

همچنین در سال‌های اخیر، نقش فناوری در توسعه حرفه‌ای معلمان نیز پررنگ‌تر شده است؛ بسیاری از کشورها با استفاده از پلتفرم‌های آموزشی، کلاس‌های مجازی، و یادگیری همتایانه، به ارتقاء سطح مهارت‌های معلمان در زمینه طراحی آموزشی، ارزیابی عملکرد، و آموزش مشارکتی پرداخته‌اند (Stieler-Hunt & Jones, 2019; Wang et al., 2014). در عین حال، محققانی مانند (Craig et al., 2022) بر لزوم انطباق برنامه‌های توسعه‌ای با اصول طراحی جهانی برای یادگیری (UDL) تأکید داشته‌اند که می‌تواند از طریق مدل‌سازی، بازخورد و یادگیری فعال تحقق یابد.

با وجود این پیشرفت‌ها، گزارش‌های مختلف نشان داده‌اند که در بسیاری از مناطق، از جمله استان‌های مرزی ایران، توسعه حرفه‌ای معلمان با موانعی همچون کمبود منابع، تمرکزگرایی بیش‌ازحد، نبود ساختارهای ارزیابی مؤثر، و بی‌توجهی به تفاوت‌های فردی مواجه است (Sotoudeh Moghadam et al., 2024; Taherpour Kalantari & Poursafa'i, 2021). بر این اساس، نیاز به پژوهش‌هایی احساس می‌شود که به‌صورت بومی و مبتنی بر تجارب معلمان، به ارائه الگویی کاربردی و جامع برای توسعه حرفه‌ای بپردازند.

مطالعات داخلی نیز نشان داده‌اند که عوامل متعددی همچون دانش تخصصی، شایستگی‌های آموزشی، رفتارهای حرفه‌ای، و رویکردهای ارزشیابی در توسعه معلمان مؤثرند (Kiani & Badri, 2018; Moradian, 2021). از سوی دیگر، در سطح بین‌الملل نیز تأکید بر توسعه مؤلفه‌هایی مانند خلاقیت، خودارزیابی، تعامل با همکاران، و دانش فناوری اطلاعات در حال افزایش است (Geron, 2025; Şahin et al., 2024; Yang, 2024).

بر پایه همین ضرورت‌ها، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین ابعاد کلیدی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی در استان کردستان انجام شده است.

روش‌شناسی پژوهش

روش کلی در این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نوع روش آمیخته است. در این پژوهش سعی شده است که روش تحقیق از منظر گردآوری اطلاعات در دو مرحله کیفی و کمی انجام پذیرد که در گام نخست مطالعات کیفی پژوهش به منظور جمع آوری اطلاعات برای تدوین چارچوب و مبانی نظری از دو روش اسنادی و پیمایشی (میدانی) مورد استفاده قرار گرفته است. در روش کتابخانه‌ای یا اسنادی ضمن استفاده از مقالات، کتب، مجلات به جستجوی اینترنتی در سایت‌ها، مقاله‌های علمی-پژوهشی، پایان‌نامه‌های مرتبط با موضوع پژوهش، استفاده از کتب و... به تدوین مبانی نظری تحقیق و سوابق تحقیقات پیشین و انجام مصاحبه با خبرگان برای تبیین و طراحی مولفه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان پرداخته شد.

از آنجا که معیارهای مطرح شده در این تحقیق شامل محدوده وسیعی از متغیرها در زمینه ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان کردستان می‌باشد، لذا جامعه آماری این تحقیق در این پژوهش جامعه آماری شامل خبرگان و متخصصان در حوزه آموزش و پرورش و علوم تربیتی و معلمان با سابقه می‌باشد. از این روی با در نظر گرفتن این ملاحظات و هم چنین تعداد خبرگان کلیدی و آگاه به این حوزه در ایران، نقطه اشباع نظری و رسیدن به حد کفایت برای انتخاب نمونه‌های کیفی در این پژوهش، ۲۰ نمونه تعریف گردیده است. بر همین اساس، ضمن توجه به شرایط مصاحبه شونده‌گان و دسترسی پژوهشگر به نمونه‌ها، از صاحب نظران و خبرگان حوزه توسعه حرفه‌ای و تربیت انتخاب نمونه‌های نهایی به صورت کیفی و هدفمند صورت گرفته است.

در این پژوهش، ضمن مطالعه منابع و کتب موجود و هم چنین مقالات معتبر، تلاش گردیده است به روش کتابخانه‌ای انواع اطلاعات مورد نیاز در ارتباط با ارائه الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان کردستان جمع‌آوری و دسته‌بندی شود. جهت گردآوری داده‌ها در بخش کیفی از مصاحبه نیمه ساختار یافته جهت شناسایی معیارها و مولفه‌های مهم استفاده شد.

یافته‌ها

مطابق با یافته‌های پژوهش، ۷۰ درصد از خبرگان را آقایان و ۳۰ درصد آنان را خانم‌ها تشکیل داده‌اند. هم چنین، ۱۰ درصد از خبرگان تحقیق دارای تحصیلات کارشناسی، ۷۵ درصد از خبرگان تحقیق دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و ۱۵ درصد آنان دارای تحصیلات دکتری بوده‌اند. در حالی که در نمونه آماری معلمان، ۴۲ درصد افراد دارای تحصیلات کارشناسی، ۵۴ درصد دارای تحصیلات کارشناسی ارشد و ۴ درصد نیز دارای تحصیلات دکتری بوده‌اند. ضمن اینکه، ۱۰ درصد از خبرگان تحقیق دارای ۵ تا ۱۰ سال سابقه فعالیت حرفه‌ای در این حوزه بوده‌اند. ۲۵ درصد آنان دارای سابقه فعالیت بین ۱۱ تا ۱۵ سال، ۲۰ درصد دارای سابقه فعالیت بین ۱۵ تا ۲۰ سال و ۴۵ درصد نیز دارای بیشتر از ۲۰ سال سابقه فعالیت حرفه‌ای در حوزه تعلیم و تربیت بوده‌اند. در میان اعضای نمونه آماری تحقیق در گروه معلمان مشاهده می‌شود که ۱۰ درصد آنان دارای سابقه فعالیت کمتر از ۵ سال، ۱۶ درصد دارای سابقه فعالیت بین ۵ تا ۱۰ سال، ۲۸ درصد دارای سابقه فعالیت بین ۱۱ تا ۱۵ سال، ۲۰ درصد دارای سابقه فعالیت بین ۱۵ تا ۲۰ سال و ۲۶ درصد نیز دارای سابقه فعالیت حرفه‌ای بیشتر از ۲۰ سال بوده‌اند.

در این بخش نتایج حاصل از تحلیل کیفی مصاحبه خبرگان و شناسایی ابعاد و مولفه‌های الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه شده است. برای این منظور، از مصاحبه با تعداد ۲۰ نفر از خبرگان موضوعی بحث استفاده شد. پس از پیاده‌سازی متن مصاحبه در نرم افزار MaxQDA، به کدگذاری متن و شناسایی مولفه‌های مشترک در نگاه خبرگان پرداخته شد. برای تجزیه و تحلیل مصاحبه‌ها روش تحلیل تم، مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل تم روشی انعطاف پذیر، نسبتاً آسان و سریع برای شناسایی، تحلیل و بیان الگوهای موجود درون داده‌ها است. هر تم در بردارنده مفاهیم مهمی درباره داده‌های مرتبط با پرسش‌های مصاحبه می‌باشد. در این پژوهش از روش تحلیل تم استقرایی شش مرحله‌ای کلارک و براون استفاده شد که در آن، مراحل آشنایی پژوهشگر با داده‌های جمع‌آوری شده، ایجاد کدهای اولیه (سطح اول)، جستجوی تم‌ها، بازبینی تم‌ها، تعریف و نام گذاری تم‌ها، گزارش نویسی به انجام رسیده‌اند. برای پایایی فرایند کدگذاری، به تصادف چند مصاحبه انتخاب شد و در اختیار کدگذارانی که سابقه انجام مطالعات کیفی داشتند، قرار داده شد که

در نهایت مورد تأیید آنان قرار گرفت. بنابراین اعتبار داده‌ها تأیید شد. اگرچه برای افزایش اعتبارپذیری، تمامی کدهای اولیه، پس از پایان کدگذاری هر مصاحبه و نیز رسیدن به تم‌های اصلی مورد بازبینی مجدد قرار گرفت. در پاسخ به سوالات تحقیق، اطلاعات حاصل از ۲۰ مصاحبه پس از تحلیل تفصیلی و مقایسه‌های مستمر بر اساس تشابه‌های معنایی، به سطوح انتزاعی‌تری ارتقاء پیدا کردند و مجدداً پس از چندین بار اصلاح، با توجه به نظر خبرگان حوزه آموزش و ادبیات موضوع، تم‌های نهایی (مقوله‌ها) تثبیت شدند. در این روش از رویکرد کل به جزء استفاده شد. بدین معنا که ابتدا تعداد کل کدهای باز شناسایی شده از تحلیل محتوای مصاحبه با خبرگان، در یک تحلیل عاملی اکتشافی به ۶ مقوله اصلی طبقه بندی شدند. تعداد کدهای باز شناسایی شده و مورد بحث در این تحلیل ۱۰۴ کد باز بوده است که بر پایه تعداد ۱۷۶ نکته کلیدی شناسایی شده اند.

در تحلیل عاملی اکتشافی، با رویکرد کل به جزء به منظور دسته بندی کدهای باز به مقوله‌های اصلی و فرعی، ابتدا مقوله‌های اصلی قابل استخراج از کدهای باز شناسایی شده اند و سپس در هریک از مقوله‌های اصلی، یک تحلیل عاملی اکتشافی جداگانه به منظور شناسایی مقوله‌های فرعی انجام شده است. مزیت این رویکرد نسبت به رویکرد جزء به کل در این است که نام گذاری مقوله‌ها در هر مرحله تحلیل، با توجه به کدهای باز تخصیص یافته به هر عامل انجام می‌شود و دسته بندی و تشکیل مقوله‌ها تا جایی ادامه می‌یابد که دیگر قابلیت استخراج مقوله‌های جدید وجود نداشته باشد.

در تحلیل عاملی اکتشافی بر روی کدهای باز، تعداد مقوله‌های قابل استخراج بر اساس تعداد مولفه‌های اصلی با مقدار ویژه بزرگتر از ۱ شناسایی می‌شود و سپس برای هر کد باز، یک بار عاملی به هریک از مقوله‌های استخراج شده تخصیص می‌یابد. بزرگتری اندازه بارهای عاملی برآورد شده برای کدهای باز در بین مقوله‌های استخراج شده، تعیین کننده تخصیص هر کد باز به یکی از مقوله‌ها است. در این تحلیل، تعداد مقادیر ویژه بزرگتر از ۱ در ماتریس کواریانس بدست آمده از پرسشنامه‌های توزیع شده در بین معلمان (بر اساس کدهای باز شناسایی شده از مصاحبه خبرگان) برابر با ۶ مقدار ویژه بوده است که نشان می‌دهد، تعداد ۶ مقوله اصلی از بین کل ۱۰۴ کد باز شناسایی شده از مصاحبه، قابل استخراج است. در این راستا جدول (۱) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی بر روی تعداد کل ۱۰۴ کد باز شناسایی شده از مصاحبه‌های خبرگان را با تعداد ۶ مقوله اصلی استخراج شده از تحلیل عاملی اکتشافی نشان می‌دهد. در این جدول، تنها بزرگترین مقادیر بارهای عاملی کدهای باز برای هریک از مقوله‌ها گزارش شده اند تا از گزارش اطلاعات حشو خودداری گردد.

جدول ۱. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در شناسایی مقوله‌های اصلی

شاخص KMO: ۰/۷۱۹						
آماره بارتلت: ۱۲۸۴۱/۰۳						
معناداری بارتلت: ۰/۰۰۰						
واریانس استخراج شده: ۵۱/۲۶۷٪						
کدهای باز	بار عاملی مقوله	بار عاملی مقوله	بار عاملی مقوله	بار عاملی مقوله	بار عاملی مقوله	بار عاملی مقوله
	اصلی ۱	اصلی ۲	اصلی ۳	مقوله اصلی ۴	مقوله اصلی ۵	مقوله اصلی ۶
برنامه‌درسی مبتنی بر توسعه استعداد	۰/۷۰۴					
هماهنگی بین برنامه‌درسی قصد شده و اجرا شده	۰/۷۲۹					
سازگاری برنامه درسی	۰/۶۹۷					
برنامه درسی مبتنی تعامل با ذی‌نفعان	۰/۷۲۷					
حذف برنامه درسی زائد	۰/۷۱۳					
کارآمدی برنامه درسی	۰/۷۱۴					
برطرف کردن ضعف‌های برنامه درسی	۰/۶۴۸					
به‌روز رسانی محتوا	۰/۷۰۸					
برنامه درسی مهارت محور	۰/۷۲۱					
حرکت به سمت آموزش و پرورش هزاره سوم	۰/۵۸۷					
ایجاد یک جنبش جدید در تربیت معلم	۰/۷۳۴					
توجه عناصر تاثیرگذار در آموزش و پرورش	۰/۷۴۲					
توجه به کارکردهای واقعی معلم	۰/۶۴۶					

۰/۶۱۴	جلوگیری از هدر رفت منابع انسانی
۰/۶۸۹	تغییر در رویکردهای آموزش و پرورش در مواجهه با شرایط جدید جامعه
۰/۷۱۷	تخصصی تر شدن حوزه تربیت معلم
۰/۵۷۹	رهبری سازمانی
۰/۶۱۹	خوشنودی شغلی
۰/۶۳۹	توسعه کار تیمی
۰/۶۵۸	پویایی شغلی
۰/۶۹۲	دخیل کردن معلمان در تصمیم گیری‌ها
۰/۶۴۹	شناخت دقیق دانش آموزان
۰/۵۹۷	آگاهی کامل از محتوای دروس
۰/۶۵۹	نیاز به معلمان توانمند
۰/۵۷۹	تغییرات فرهنگی
۰/۶۶۹	وجود رویکرد تحلیلی
۰/۶۱۹	توجه به نیازهای واقعی دانش آموزان
۰/۶۱۲	نیاز به روز بودن
۰/۵۸۲	نیاز به جوانگرایی
۰/۵۵۶	جایگاه مهم مدیریت استعداد
۰/۵۸۷	استفاده از حوزه استعداد در مدیریت منابع
۰/۵۷۱	توجه به شایستگی‌های کانونی
۰/۴۳۸	نقش و جایگاه مهارت و توانایی در توسعه حرفه‌ای معلمان
۰/۴۹۱	جهت‌دهی استعدادی معلمان
۰/۴۸۲	استفاده از بسترهای مختلف در هدایت و بهبود توسعه فردی معلمان
۰/۴۹۷	توجه به خصوصیات فردی معلمان
۰/۴۰۲	برنامه‌ریزی فردی در توسعه حرفه‌ای
۰/۴۷۶	استفاده از دانش بروز و کارآمد
۰/۴۲۸	برنامه‌ریزی مدون و مبتنی بر آخرین یافته‌ها
۰/۷۲۲	مدیریت اطلاعات و ارتباطات معلمان
۰/۷۲۸	آموزش پیش از خدمت
۰/۷۰۱	الگو برداری از اساتید مجرب و حمایت‌های معنوی و مادی
۰/۷۰۵	در اختیار گذاشتن امکانات به معلمان جهت تولید محتوا
۰/۶۸۳	جو سازمانی حاکم بر مدرسه
۰/۷۰۸	فراهم آوری امکانات رشد و شکوفایی
۰/۷۰۴	فراهم آوری زمینه خشنودی شغلی برای معلمان
۰/۳۸۵	سیاست‌ها و فرآیند
۰/۴۷۸	استعدادیابی درست در مقطع ابتدایی
۰/۵۴۷	توسعه و بهسازی و حفظ نگهداشت معلمان حرفه‌ای
۰/۵۷۷	توجه مدیران به خلاقیت، نوآوری و پشتکار معلمان در جریان تدریس و آموزش
۰/۵۱۶	به روز بودن اطلاعات در سطح جهان
۰/۶۰۴	به روز بودن شبکه‌های مجازی جهت استفاده معلمان

استفاده از تجربیات معلمان با سابقه و ترکیب آن با ایده و خلاقیت معلمان تازه کار	۰/۶۰۸
مدیریت عملکرد نیازسنجی آموزش	۰/۶۲۷
روابط عمومی بیشتر از طریق جلسات، گروه‌های مجازی	۰/۵۷۵
توسعه فضا و امکانات آموزشی	۰/۵۷۹
فراهم کردن بسترهای مورد نیاز	۰/۵۹۸
توجه به امکانات و بسترها	۰/۶۸۰
فراهم کردن زیر ساخت‌ها	۰/۵۹۹
در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف	۰/۶۰۹
افزایش زمینه‌ی رقابت در بین معلمان	۰/۶۴۵
در نظر گرفتن توانایی‌ها و محدودیت‌ها	۰/۶۲۳
آموزش کارکنان حین خدمت	۰/۵۲۳
تمرکززدایی	۰/۵۳۰
خودآموزی	۰/۴۹۶
برگزاری کارگاه آموزشی از دستاورد معلمان حرفه‌ای	۰/۵۹۳
کاهش سیاست زدگی	۰/۷۲۸
تخصیص بودجه	۰/۶۹۹
فضا سازی مناسب	۰/۷۷۸
خود ارزیابی	۰/۷۱۲
مدیریت حرفه‌ای معلمان در مدرسه	۰/۷۱۹
استفاده از نیروهای متخصص	۰/۶۹۸
انتخاب مجریان طرح	۰/۷۲۰
اقدامات اجرایی طرح	۰/۷۷۲
ایجاد نظام ارزیابی	۰/۶۹۷
توجه به ارزشیابی پاسخگو محور	۰/۶۷۴
توجه به نظارت و ارزیابی	۰/۶۴۴
تدوین استاندارد	۰/۷۰۷
ارزشیابی پیگیری	۶۹۰۰
نظارت جامعه هدف	۰/۵۹۵
تدوین مدل‌های ارزیابی	۰/۷۰۸
تجربه بالا	۰/۷۰۶
تحصیلات دانشگاهی	۰/۶۷۹
توانایی حفظ و جذب تعاملات مؤثر شناخت محیط کار	۰/۶۵۰
داشتن اطلاعات به روز	۰/۷۲۶
تعهد	۰/۶۷۹
اعتماد	۰/۶۴۴
مسئولیت‌پذیری معلمان	۰/۶۲۹
معلمان علاقه‌مند یا بی انگیزه	۰/۶۳۵
عدم تلاش	۰/۶۵۶
عدم اهمیت موضوع	۰/۶۰۰
ویژگی‌های خاص شخصیتی	۰/۶۲۸

۰/۷۲۰	ارتباطات شفاهی و کتبی مؤثر با دانش آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه					
۰/۵۸۸	توانایی تیم سازی و رهبری تیم					
۰/۷۹۷	فنون مذاکره و توافق و تفاهم اثربخش					
۰/۶۹۴	مهارت گوش دادن به سخنان طرف مقابل					
۰/۷۸۳	توسعه و اجرای طرح ها و برنامه های عملی و استراتژیک					
۰/۷۴۶	تنظیم اهداف سازمانی و تعیین فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب با مشارکت معلمان، کارکنان، دانش آموزان و اولیای آنان					
۰/۷۲۷	اقدام بر مبنای برنامه عملیاتی مدرسه					
۰/۷۴۱	تعیین و توسعه اهداف، چشم انداز و مأموریت مدرسه					
۰/۵۶۰	توسعه خلاقیت سازمانی در مدرسه					
۰/۶۸۷	تیم سازی و ایجاد تیم های کاری در مدرسه					
۰/۶۲۰	حمایت از دانش آموزان و معلمان برای بهبود مستمر در فرایندهای آموزش و یادگیری					
۰/۵۲۳	تسلط بر فنون مذاکره و حل تعارضات سازمانی					
۲/۵۸۷	۶/۳۰۲	۷/۲۳۱	۱۰/۴۰۱	۱۰/۶۰۴	۱۴/۱۴۱	سهم مقوله در تبیین واریانس استخراجی داده ها

باتوجه به مقدار شاخص KMO که کفایت نمونه را در انجام تحلیل ارزیابی می کند، مشاهده می شود که مقدار این شاخص بزرگتر از مقدار تجربی ۰/۷ بدست آمده و نشان دهنده کفایت حجم نمونه برای تحلیل است. سطح معناداری آزمون بارتلت نیز با مقدار کوچکتر از ۰/۰۵ نشان از غیرهمانی بودن ماتریس کواریانس داده ها و در نتیجه، قابلیت استخراج مقوله ها از بین کدهای باز دارد. بنابراین، نتایج تحلیل قابل استناد است. مطابق با یافته های جدول (۴) مشاهده می شود که تعداد ۶ مقوله اصلی از بین کل ۱۰۴ کد باز استخراج شده و بار عاملی هریک از کدهای باز در تبیین مقوله های اصلی نیز نشان دهنده این است که مقوله اصلی ۱ از طریق تعداد ۲۹ کد باز تبیین می شود. مقوله اصلی ۲ از طریق تعداد ۱۰ کد باز، مقوله اصلی ۳ از طریق ۲۳ کد باز، مقوله اصلی ۴ از طریق تعداد ۱۲ کد باز، مقوله اصلی ۵ از طریق ۱۸ کد باز و مقوله اصلی ۶ از طریق ۱۲ کد باز قابل تبیین بوده اند. بر اساس میزان واریانس استخراج شده داده ها در این تحلیل، این تعداد مقوله توانسته اند ۵۱/۲۶۷ درصد از کل تغییرات موجود در داده ها را تبیین نمایند.

از آنجا که نام گذاری مقوله های اصلی با توجه به گستردگی کدهای باز تخصیص یافته به هر مقوله، فرایندی پیچیده و دشوار است، پیش از نام گذاری مقوله های اصلی، به شناسایی مقوله های فرعی تبیین کننده هر مقوله اصلی پرداخته شد. برای این منظور نیز از تحلیل عاملی اکتشافی جداگانه بر روی هریک از مقوله های اصلی استفاده شد. جدول (۵) نتایج این تحلیل را برای مقوله اصلی ۱ نشان می دهد. در این تحلیل بر اساس تعداد مقادیر ویژه بزرگتر از ۱ در نمودار سنگریزه مقادیر ویژه، تعداد ۴ مقوله فرعی برای مقوله اصلی ۱ شناسایی شده است که مجموعه این مقولات قابلیت تبیین ۶۲/۴۲۵ درصد از تغییرات موجود در مقوله اصلی ۱ را داشته اند. نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO نیز نشان از قابلیت استخراج مقوله های فرعی و کفایت نمونه را در تحلیل دارند.

جدول ۲. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در شناسایی مقوله های فرعی مرتبط با مقوله اصلی اول

شاخص KMO: ۰/۹۴۳	آماره بارتلت: ۲۶۳۸/۱۱			
معناداری بارتلت: ۰/۰۰۰	واریانس استخراج شده: ۶۲/۴۲۵٪			
کدهای باز	بار عاملی مقوله فرعی	بار عاملی مقوله فرعی	بار عاملی مقوله فرعی	بار عاملی مقوله فرعی
	۱	۲	۳	۴
برنامه‌درسی مبتنی بر توسعه استعداد	۰/۶۹۴			
هماهنگی بین برنامه‌درسی قصد شده و اجرا شده	۰/۶۳۱			
سازگاری برنامه درسی	۰/۷۳۱			

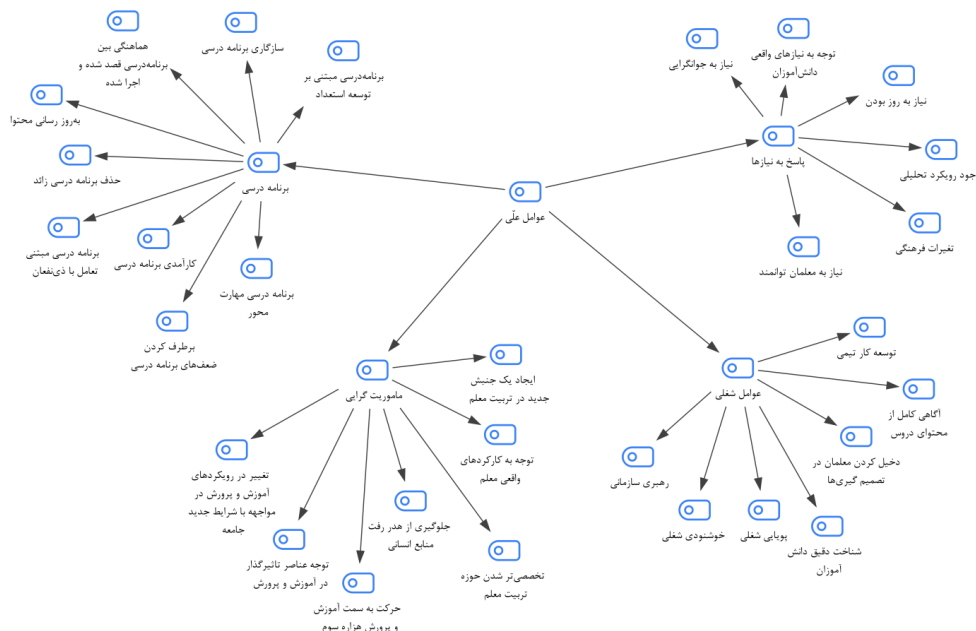
۰/۶۷۵	برنامه درسی مبتنی تعامل با ذی‌نفعان
۰/۶۱۵	حذف برنامه درسی زائد
۰/۶۸۶	کارآمدی برنامه درسی
۰/۶۸۷	برطرف کردن ضعف‌های برنامه درسی
۰/۶۸۴	به‌روز رسانی محتوا
۰/۷۰۲	برنامه درسی مهارت محور
۰/۶۸۴	حرکت به سمت آموزش و پرورش هزاره سوم
۰/۷۰۲	ایجاد یک جنبش جدید در تربیت معلم
۰/۶۱۸	توجه عناصر تاثیرگذار در آموزش و پرورش
۰/۶۸۵	توجه به کارکردهای واقعی معلم
۰/۷۹۱	جلوگیری از هدر رفت منابع انسانی
۰/۶۷۰	تغییر در رویکردهای آموزش و پرورش در مواجهه با شرایط جدید جامعه
۰/۶۹۰	تخصصی‌تر شدن حوزه تربیت معلم
۰/۶۶۶	رهبری سازمانی
۰/۶۷۶	خوشنودی شغلی
۰/۷۳۸	توسعه کار تیمی
۰/۵۹۳	پویایی شغلی
۰/۶۹۶	دخیل کردن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها
۰/۷۰۲	شناخت دقیق دانش آموزان
۰/۵۸۶	آگاهی کامل از محتوای دروس
۰/۷۶۴	نیاز به معلمان توانمند
۰/۷۸۹	تغییرات فرهنگی
۰/۷۰۱	وجود رویکرد تحلیلی
۰/۷۳۶	توجه به نیازهای واقعی دانش‌آموزان
۰/۶۴۳	نیاز به روز بودن
۰/۵۵۰	نیاز به جوانگرایی

با توجه به بارهای عاملی برآورد شده برای کدهای باز مرتبط با مقوله اصلی ۱، و نحوه تخصیص آنها به مقوله‌های فرعی مرتبط با این مقوله اصلی، و همچنین دریافت نظرات خبرگان در خصوص ارتباط معنایی کدهای باز با هریک از مقوله‌ها، نام گذاری مقوله‌های فرعی و مقوله اصلی ۱ انجام شده است. جدول (۳) نحوه نام گذاری این مقوله‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۳. نام گذاری مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی ۱

مقوله فرعی	نام مقوله	تعداد کدهای باز انتسابی
مقوله فرعی ۱	برنامه درسی	۹
مقوله فرعی ۲	مأموریت‌گرایی	۷
مقوله فرعی ۳	عوامل شغلی	۷
مقوله فرعی ۴	پاسخ به نیازها	۶

بنابراین، با استناد به نام گذاری انجام شده بر روی مقوله‌های فرعی، مقوله اصلی ۱، بر اساس نظرات خبرگان تحت عنوان «عوامل علی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان» نام گذاری شد. شکل (۱)، مدل مفهومی تبیین کننده مقوله اصلی «عوامل علی» را بر اساس مقوله‌های فرعی شناسایی شده نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی تبیین کننده عوامل علی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان

جدول (۴) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی را برای مقوله اصلی ۲ نشان می‌دهد. در این تحلیل بر اساس تعداد مقادیر ویژه بزرگتر از ۱ در نمودار سنگریزه مقادیر ویژه، تعداد ۳ مقوله فرعی برای مقوله اصلی ۲ شناسایی شده است که مجموعه این مقولات قابلیت تبیین ۷۴/۳۷۹ درصد از تغییرات موجود در مقوله اصلی ۲ را داشته اند. نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO نیز نشان از قابلیت استخراج مقوله‌های فرعی و کفایت نمونه را در تحلیل دارند.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در شناسایی مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی دوم

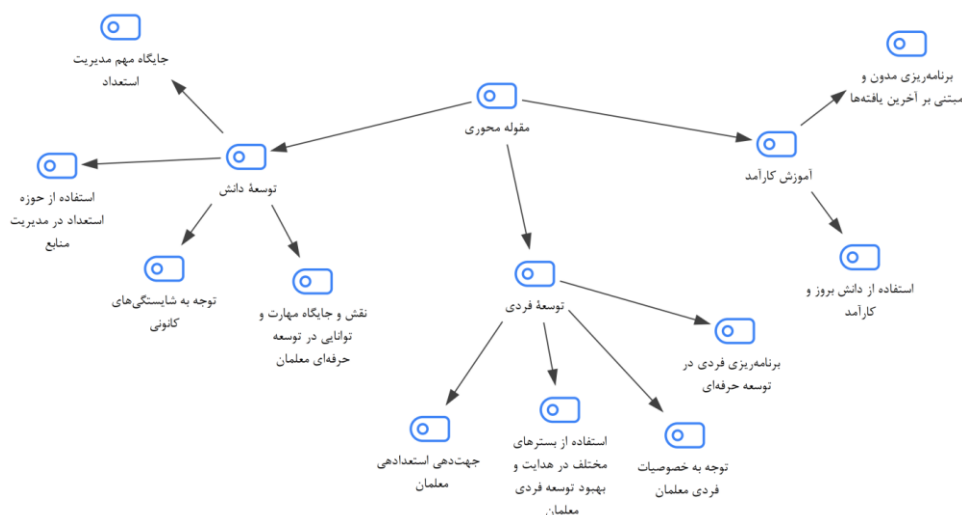
شاخص KMO: ۰/۹۱۹			
آماره بارتلت: ۸۲۴/۱۳۹			
معناداری بارتلت: ۰/۰۰۰			
واریانس استخراج شده: ۷۴/۳۷۹٪			
کدهای باز	بار عاملی مقوله فرعی ۱	بار عاملی مقوله فرعی ۲	بار عاملی مقوله فرعی ۴
جایگاه مهم مدیریت استعداد	۰/۸۰۶		
استفاده از حوزه استعداد در مدیریت منابع	۰/۷۴۲		
توجه به شایستگی‌های کانونی	۰/۷۹۷		
نقش و جایگاه مهارت و توانایی در توسعه حرفه‌ای معلمان	۰/۶۶۲		
جهت‌دهی استعدادی معلمان	۰/۷۹۰		
استفاده از بسترهای مختلف در هدایت و بهبود توسعه فردی معلمان	۰/۷۳۶		
توجه به خصوصیات فردی معلمان	۰/۷۱۱		
برنامه‌ریزی فردی در توسعه حرفه‌ای	۰/۸۰۰		
استفاده از دانش بروز و کارآمد		۰/۸۷۳	
برنامه‌ریزی مدون و مبتنی بر آخرین یافته‌ها		۰/۷۴۰	

با توجه به بارهای عاملی برآورد شده برای کدهای باز مرتبط با مقوله اصلی ۲، و نحوه تخصیص آنها به مقوله‌های فرعی مرتبط با این مقوله اصلی، و همچنین دریافت نظرات خبرگان در خصوص ارتباط معنایی کدهای باز با هریک از مقوله‌ها، نام گذاری مقوله‌های فرعی و مقوله اصلی ۲ انجام شده است. جدول (۵) نحوه نام گذاری این مقوله‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نام گذاری مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی ۲

مقوله فرعی	نام مقوله	تعداد کدهای باز انتسابی
مقوله فرعی ۱	توسعه فردی	۴
مقوله فرعی ۲	توسعه دانش	۴
مقوله فرعی ۳	آموزش کارآمد	۲

بنابراین، با استناد به نام گذاری انجام شده بر روی مقوله‌های فرعی، مقوله اصلی ۲، بر اساس نظرات خبرگان تحت عنوان «مقوله محوری الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان» نام گذاری شد. شکل (۲)، مدل مفهومی تبیین کننده مقوله محوری الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان را بر اساس مقوله‌های فرعی شناسایی شده نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل مفهومی تبیین کننده مقوله محوری الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان

جدول (۶) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی را برای مقوله اصلی ۳ نشان می‌دهد. در این تحلیل بر اساس تعداد مقادیر ویژه بزرگتر از ۱ در نمودار سنگریزه مقادیر ویژه، تعداد ۴ مقوله فرعی برای مقوله اصلی ۳ شناسایی شده است که مجموعه این مقولات قابلیت تبیین ۶۱/۲۳۹ درصد از تغییرات موجود در مقوله اصلی ۳ را داشته اند. نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO نیز نشان از قابلیت استخراج مقوله‌های فرعی و کفایت نمونه را در تحلیل دارند.

جدول ۶. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در شناسایی مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی سوم

شاخص KMO: ۰/۹۱۹				واریانس استخراج شده: ۶۱/۲۳۹٪			
آماره بارتلت: ۱۷۱۳/۰۵۹				معناداری بارتلت: ۰/۰۰۰			
کدهای باز				بار عاملی مقوله فرعی ۱	بار عاملی مقوله فرعی ۲	بار عاملی مقوله فرعی ۳	بار عاملی مقوله فرعی ۴
مدیریت اطلاعات و ارتباطات معلمان				۰/۶۸۲			
آموزش پیش از خدمت				۰/۶۴۰			
الگو برداری از اساتید مجرب و حمایت‌های معنوی و مادی				۰/۶۸۱			
در اختیار گذاشتن امکانات به معلمان جهت تولید محتوا				۰/۷۲۰			

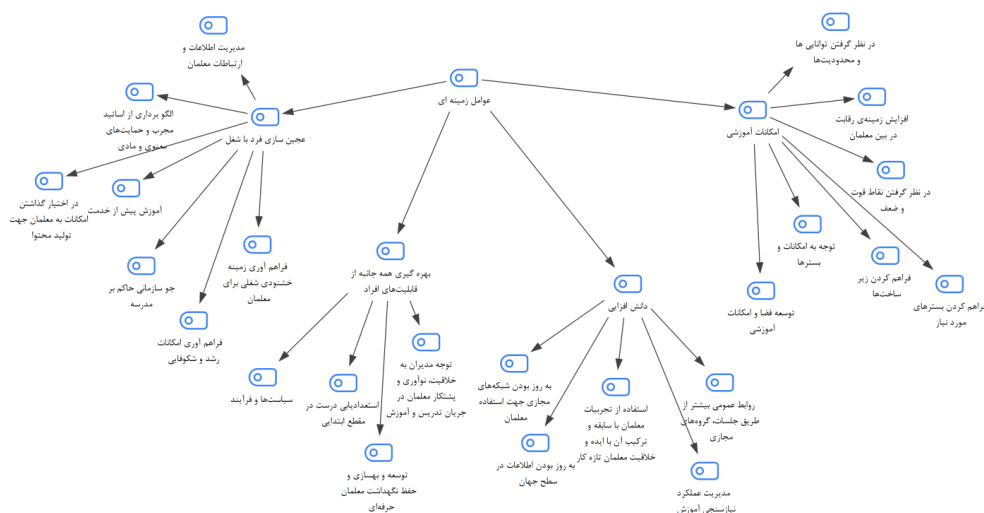
۰/۷۲۱	جو سازمانی حاکم بر مدرسه
۰/۷۲۵	فراهم آوری امکانات رشد و شکوفایی
۰/۷۳۲	فراهم آوری زمینه خشنودی شغلی برای معلمان
۰/۷۳۸	سیاست‌ها و فرآیند
۰/۶۷۲	استعدادیابی درست در مقطع ابتدایی
۰/۶۹۳	توسعه و بهسازی و حفظ نگهداشت معلمان حرفه‌ای
۰/۷۰۲	توجه مدیران به خلاقیت، نوآوری و پشتکار معلمان در جریان تدریس و آموزش
۰/۷۲۰	به روز بودن اطلاعات در سطح جهان
۰/۷۲۶	به روز بودن شبکه‌های مجازی جهت استفاده معلمان
۰/۷۵۰	استفاده از تجربیات معلمان با سابقه و ترکیب آن با ایده و خلاقیت معلمان تازه کار
۰/۶۹۸	مدیریت عملکرد نیازسنجی آموزش
۰/۶۴۲	روابط عمومی بیشتر از طریق جلسات، گروه‌های مجازی
۰/۷۰۷	توسعه فضا و امکانات آموزشی
۰/۶۵۹	فراهم کردن بسترهای مورد نیاز
۰/۷۱۴	توجه به امکانات و بسترها
۰/۷۶۱	فراهم کردن زیر ساخت‌ها
۰/۷۲۴	در نظر گرفتن نقاط قوت و ضعف
۰/۷۹۰	افزایش زمینه رقابت در بین معلمان
۰/۶۷۹	در نظر گرفتن توانایی‌ها و محدودیت‌ها

با توجه به بارهای عاملی برآورد شده برای کدهای باز مرتبط با مقوله اصلی ۳ و نحوه تخصیص آنها به مقوله‌های فرعی مرتبط با این مقوله اصلی، و همچنین دریافت نظرات خبرگان در خصوص ارتباط معنایی کدهای باز با هریک از مقوله‌ها، نام گذاری مقوله‌های فرعی و مقوله اصلی ۳ انجام شده است. جدول (۷) نحوه نام گذاری این مقوله‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۷. نام گذاری مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی ۳

مقوله فرعی	نام مقوله	تعداد کدهای باز انتسابی
مقوله فرعی ۱	امکانات آموزشی	۷
مقوله فرعی ۲	عجین سازی فرد با شغل	۷
مقوله فرعی ۳	دانش افزایی	۵
مقوله فرعی ۴	بهره گیری همه جانبه از قابلیت‌های افراد	۴

بنابراین، با استناد به نام گذاری انجام شده بر روی مقوله‌های فرعی، مقوله اصلی ۳، بر اساس نظرات خبرگان تحت عنوان «عوامل زمینه‌ای الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان» نام گذاری شد. شکل (۳)، مدل مفهومی تبیین کننده این مقوله را بر اساس مقوله‌های فرعی شناسایی شده نشان می‌دهد.



شکل ۳. مدل مفهومی تبیین کننده عوامل زمینه‌ای الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان

جدول (۸) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی را برای مقوله اصلی ۴ نشان می‌دهد. در این تحلیل بر اساس تعداد مقادیر ویژه بزرگتر از ۱ در نمودار سنگریزه مقادیر ویژه، تعداد ۲ مقوله فرعی برای مقوله اصلی ۴ شناسایی شده است که مجموعه این مقولات قابلیت تبیین ۶۴/۰۰۱ درصد از تغییرات موجود در مقوله اصلی ۴ را داشته‌اند. نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO نیز نشان از قابلیت استخراج مقوله‌های فرعی و کفایت نمونه را در تحلیل دارند.

جدول ۸. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در شناسایی مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی چهارم

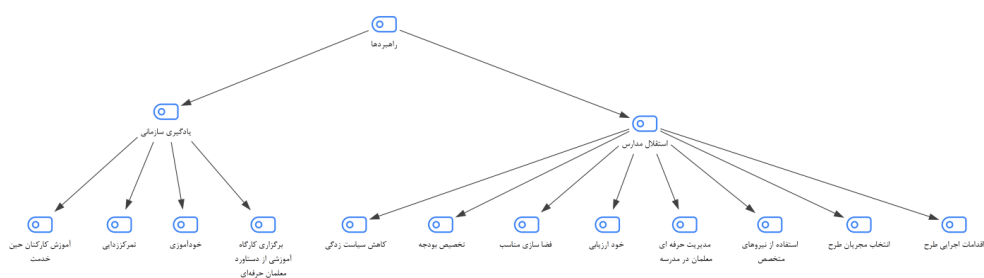
کدهای باز		شاخص KMO: ۰/۹۲۸	واریانس استخراج شده: ۶۴/۰۰۱٪
آموزش کارکنان حین خدمت		آماره بارتلت: ۹۶۴/۳۴۱	معناداری بارتلت: ۰/۰۰۰
تمرکززدایی	۰/۷۴۶	بار عاملی مقوله فرعی ۲	بار عاملی مقوله فرعی ۱
خودآموزی	۰/۸۱۴		
برگزاری کارگاه آموزشی از دستاورد معلمان حرفه‌ای	۰/۷۳۹		
کاهش سیاست زدگی	۰/۷۵۹		
تخصیص بودجه	۰/۸۰۸		
فضا سازی مناسب	۰/۸۲۲		
خود ارزیابی	۰/۷۶۸		
مدیریت حرفه‌ای معلمان در مدرسه	۰/۶۶۱		
استفاده از نیروهای متخصص	۰/۷۶۹		
انتخاب مجریان طرح	۰/۷۰۳		
اقدامات اجرایی طرح	۰/۶۴۷		
	۰/۷۳۷		

با توجه به بارهای عاملی برآورد شده برای کدهای باز مرتبط با مقوله اصلی ۴ و نحوه تخصیص آنها به مقوله‌های فرعی مرتبط با این مقوله اصلی، و همچنین دریافت نظرات خبرگان در خصوص ارتباط معنایی کدهای باز با هریک از مقوله‌ها، نام گذاری مقوله‌های فرعی و مقوله اصلی ۴ انجام شده است. جدول (۹) نحوه نام گذاری این مقوله‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۹. نام گذاری مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی ۴

مقوله فرعی	نام مقوله	تعداد کدهای باز انتسابی
مقوله فرعی ۱	یادگیری سازمانی	۸
مقوله فرعی ۲	استقلال مدارس	۴

بنابراین، با استناد به نام گذاری انجام شده بر روی مقوله‌های فرعی، مقوله اصلی ۴، بر اساس نظرات خبرگان تحت عنوان «راهنماهای توسعه حرفه‌ای معلمان» نام گذاری شد. شکل (۴)، مدل مفهومی تبیین کننده این مقوله را بر اساس مقوله‌های فرعی شناسایی شده نشان می‌دهد.



شکل ۴. مدل مفهومی تبیین کننده راهنماهای توسعه حرفه‌ای معلمان

جدول (۹) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی را برای مقوله اصلی ۵ نشان می‌دهد. در این تحلیل بر اساس تعداد مقادیر ویژه بزرگتر از ۱ در نمودار سنگریزه مقادیر ویژه، تعداد ۳ مقوله فرعی برای مقوله اصلی ۵ شناسایی شده است که مجموعه این مقولات قابلیت تبیین ۶۶/۶۱۲ درصد از تغییرات موجود در مقوله اصلی ۵ را داشته اند. نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO نیز نشان از قابلیت استخراج مقوله‌های فرعی و کفایت نمونه را در تحلیل دارند.

جدول ۹. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در شناسایی مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی پنجم

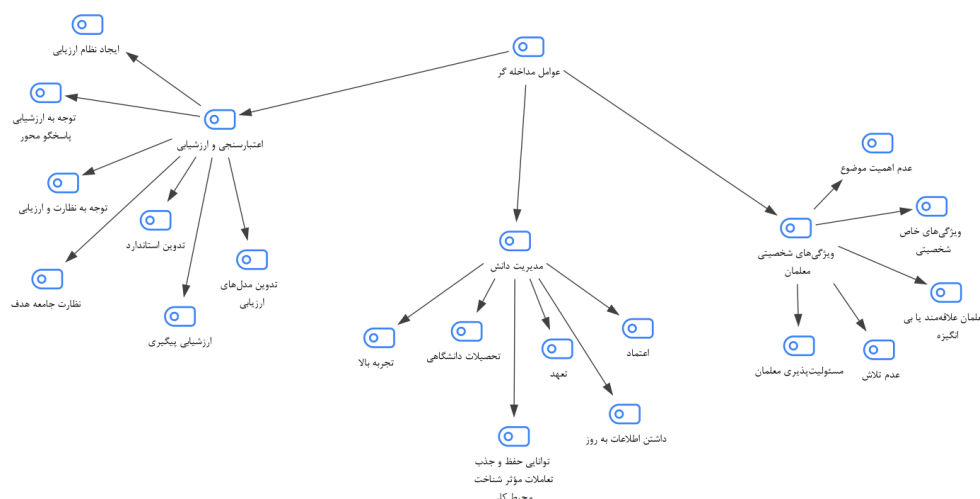
شاخص KMO: ۰/۹۳۷			واریانس استخراج شده: ۶۶/۶۱۲٪		
آماره بارتلت: ۱۶۴۸/۱۱۹			معناداری بارتلت: ۰/۰۰۰		
کدهای باز	بار عاملی مقوله فرعی ۱	بار عاملی مقوله فرعی ۲	بار عاملی مقوله فرعی ۳		
ایجاد نظام ارزیابی	۰/۸۱۳				
توجه به ارزشیابی پاسخگو محور	۰/۷۴۲				
توجه به نظارت و ارزیابی	۰/۷۱۹				
تدوین استاندارد	۰/۷۶۴				
ارزشیابی پیگیری	۰/۷۱۳				
نظارت جامعه هدف	۰/۷۳۹				
تدوین مدل‌های ارزیابی	۰/۷۸۱				
تجربه بالا		۰/۷۴۰			
تحصیلات دانشگاهی		۰/۷۵۲			
توانایی حفظ و جذب تعاملات مؤثر شناخت محیط کار		۰/۷۲۱			
داشتن اطلاعات به روز		۰/۷۷۸			
تعهد		۰/۷۱۹			
اعتماد		۰/۷۰۸			
مسئولیت‌پذیری معلمان			۰/۷۶۰		
معلمان علاقه‌مند یا بی انگیزه			۰/۵۷۵		
عدم تلاش			۰/۷۸۵		
عدم اهمیت موضوع			۰/۷۵۰		
ویژگی‌های خاص شخصیتی			۰/۸۰۱		

با توجه به بارهای عاملی برآورد شده برای کدهای باز مرتبط با مقوله اصلی ۵ و نحوه تخصیص آنها به مقوله‌های فرعی مرتبط با این مقوله اصلی، و همچنین دریافت نظرات خبرگان در خصوص ارتباط معنایی کدهای باز با هریک از مقوله‌ها، نام گذاری مقوله‌های فرعی و مقوله اصلی ۵ انجام شده است. جدول (۱۰) نحوه نام گذاری این مقوله‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۱۰. نام گذاری مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی ۵

مقوله فرعی	نام مقوله	تعداد کدهای باز انتسابی
مقوله فرعی ۱	اعتبارسنجی و ارزشیابی	۷
مقوله فرعی ۲	مدیریت دانش	۶
مقوله فرعی ۳	ویژگیهای شخصیتی معلمان	۵

بنابراین، با استناد به نام گذاری انجام شده بر روی مقوله‌های فرعی، مقوله اصلی ۵، بر اساس نظرات خبرگان تحت عنوان «عوامل مداخله گر در الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان» نام گذاری شد. شکل (۵)، مدل مفهومی تبیین کننده این مقوله را بر اساس مقوله‌های فرعی شناسایی شده نشان می‌دهد.



شکل ۵. مدل مفهومی تبیین کننده عوامل مداخله گر در الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان

جدول (۱۱) نتایج تحلیل عاملی اکتشافی را برای مقوله اصلی ۶ نشان می‌دهد. در این تحلیل بر اساس تعداد مقادیر ویژه بزرگتر از ۱ در نمودار سنگریزه مقادیر ویژه، تعداد ۲ مقوله فرعی برای مقوله اصلی ۵ شناسایی شده است که مجموعه این مقولات قابلیت تبیین ۶۵/۷۴۴ درصد از تغییرات موجود در مقوله اصلی ۵ را داشته اند. نتایج آزمون بارتلت و شاخص KMO نیز نشان از قابلیت استخراج مقوله‌های فرعی و کفایت نمونه را در تحلیل دارند.

جدول ۱۱. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی در شناسایی مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی ششم

شاخص KMO: ۰/۹۲۲		واریانس استخراج شده: ۶۵/۷۴۴٪	
آماره بارتلت: ۱۰۴۷/۰۵۳		معناداری بارتلت: ۰/۰۰۰	
کدهای باز	بار عاملی مقوله	بار عاملی مقوله فرعی ۱	بار عاملی مقوله فرعی ۳
ارتباطات شفاهی و کتبی مؤثر با دانش آموزان، معلمان و کارکنان مدرسه	۰/۷۹۹		
توانایی تیم سازی و رهبری تیم	۰/۶۴۹		
فنون مذاکره و توافق و تفاهم اثربخش	۰/۷۹۶		
مهارت گوش دادن به سخنان طرف مقابل	۰/۷۳۵		

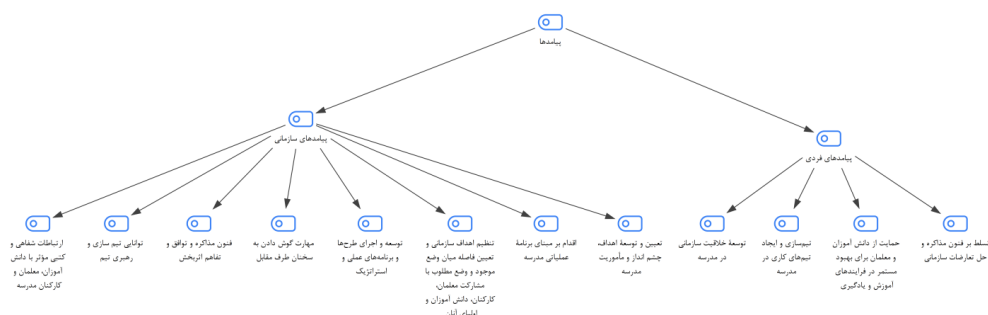
۰/۷۹۸	توسعه و اجرای طرح‌ها و برنامه‌های عملی و استراتژیک
۰/۸۰۱	تنظیم اهداف سازمانی و تعیین فاصله میان وضع موجود و وضع مطلوب با مشارکت معلمان، کارکنان، دانش آموزان و اولیای آنان
۰/۷۲۵	اقدام بر مبنای برنامه عملیاتی مدرسه
۰/۷۳۵	تعیین و توسعه اهداف، چشم انداز و مأموریت مدرسه
۰/۸۲۴	توسعه خلاقیت سازمانی در مدرسه
۰/۸۰۲	تیم‌سازی و ایجاد تیم‌های کاری در مدرسه
۰/۸۱۰	حمایت از دانش آموزان و معلمان برای بهبود مستمر در فرایندهای آموزش و یادگیری
۰/۷۶۸	تسلط بر فنون مذاکره و حل تعارضات سازمانی

با توجه به بارهای عاملی برآورد شده برای کدهای باز مرتبط با مقوله اصلی ۶ و نحوه تخصیص آنها به مقوله‌های فرعی مرتبط با این مقوله اصلی، و همچنین دریافت نظرات خبرگان در خصوص ارتباط معنایی کدهای باز با هریک از مقوله ها، نام گذاری مقوله‌های فرعی و مقوله اصلی ۶ انجام شده است. جدول (۱۲) نحوه نام گذاری این مقوله‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۱۲. نام گذاری مقوله‌های فرعی مرتبط با مقوله اصلی ۶

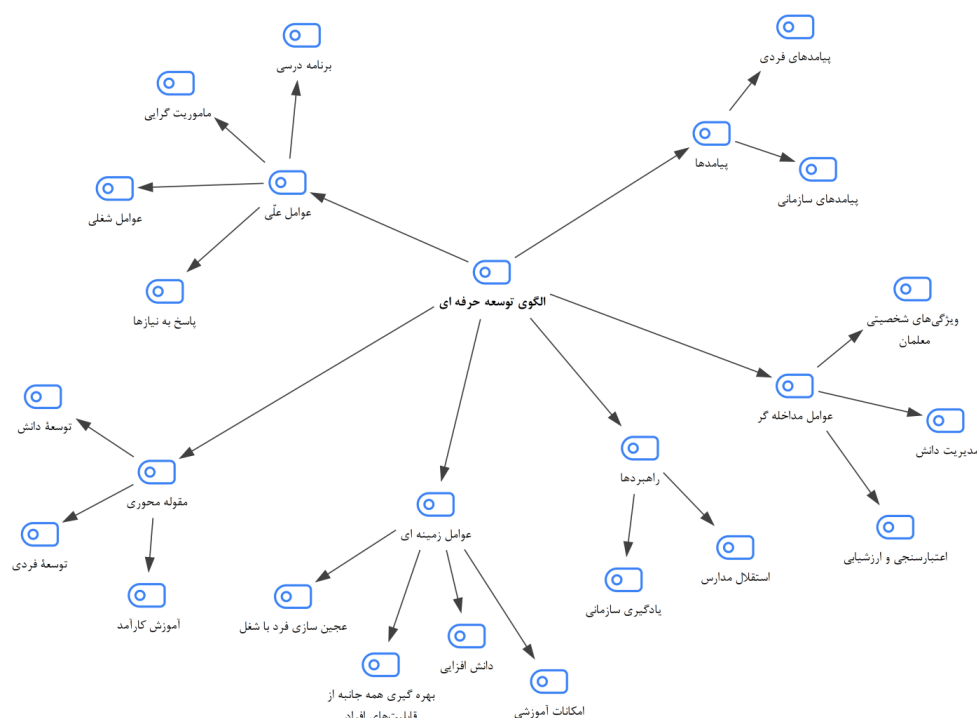
مقوله فرعی	نام مقوله	تعداد کدهای باز انتسابی
مقوله فرعی ۱	پیامدهای سازمانی	۸
مقوله فرعی ۲	پیامدهای فردی	۴

بنابراین، با استناد به نام گذاری انجام شده بر روی مقوله‌های فرعی، مقوله اصلی ۶، بر اساس نظرات خبرگان تحت عنوان «پیامدهای توسعه حرفه‌ای معلمان» نام گذاری شد. شکل (۶)، مدل مفهومی تبیین کننده این مقوله را بر اساس مقوله‌های فرعی شناسایی شده نشان می‌دهد.



شکل ۶. مدل مفهومی تبیین کننده پیامدهای توسعه حرفه‌ای معلمان

بنابراین، با استناد به نام گذاری‌های انجام شده بر روی مقوله‌های فرعی و اصلی حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی بر روی کدهای باز، می‌توان الگوی کلی توسعه حرفه‌ای معلمان را مبتنی بر مقوله‌های اصلی و فرعی شناسایی شده در تحقیق، به صورت شکل (۷) نشان داد.



شکل ۷. الگوی کلی توسعه حرفه‌ای معلمان

بنابراین الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان در جامعه آماری هدف، دارای ۶ مقوله اصلی است که هریک از این مقوله‌ها از طریق تعدادی مقوله فرعی قابل تبیین هستند و هر مقوله نیز بر پایه تعدادی از کدهای باز (شاخص) سنجیده می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر که با هدف شناسایی ابعاد توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی استان کردستان انجام گرفت، نشان داد که توسعه حرفه‌ای این معلمان را می‌توان در شش مقوله اصلی و تعدادی مقوله فرعی دسته‌بندی کرد. مقوله‌های «برنامه درسی»، «مأموریت‌گرایی»، «عوامل شغلی و پاسخ به نیازها» به عنوان شرایط علی، سه مقوله «توسعه دانش»، «توسعه فردی و آموزش کارآمد» به عنوان مقوله محوری، چهار مقوله «عاجین سازی فرد با شغل»، «بهره‌گیری از قابلیت‌های افراد»، «دانش‌افزایی و امکانات آموزشی» به عنوان زمینه‌ای، دو مقوله «یادگیری سازمانی و استقلال مدارس» به عنوان راهنما، سه مقوله «اعتبارسنجی و ارزشیابی»، «مدیریت دانش و ویژگی‌های شخصیتی معلمان» به عنوان عوامل مداخله‌گر، و در نهایت دو مقوله «پیامدهای فردی و سازمانی» به عنوان نتایج توسعه حرفه‌ای شناسایی شدند. این ساختار مفهومی، به خوبی نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای معلمان امری چندلایه، وابسته به عوامل ساختاری، شناختی، مدیریتی و انگیزشی است.

در تبیین یافته‌ها، ابتدا می‌توان به مقوله‌های علی پرداخت. مقوله «برنامه درسی» به عنوان یکی از اساسی‌ترین عوامل توسعه حرفه‌ای شناخته شد که دربرگیرنده مواردی چون به‌روزرسانی محتوا، حذف برنامه‌های زائد، و طراحی مهارت‌محور است. این یافته با مطالعه (Bayar, 2014) همسو است که تأکید دارد برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید با نیازهای واقعی معلمان و دانش‌آموزان هماهنگ باشد. همچنین «مأموریت‌گرایی» نیز نشان‌دهنده اهمیت ادراک معلمان از رسالت حرفه‌ای خویش در جهت تحقق اهداف آموزشی است. این مسئله در مطالعه (Ekinci & Acar, 2019) نیز مشاهده شد که معلمان زمانی در فرآیند توسعه حرفه‌ای مشارکت فعال دارند که هدف‌گذاری و رسالت آنان روشن باشد. در این

راستا، توجه به عوامل شغلی چون رضایت شغلی، پویایی حرفه‌ای و نقش‌آفرینی در تصمیم‌گیری‌ها، نقش کلیدی در ایجاد انگیزه برای رشد حرفه‌ای دارد که با نتایج مطالعات (Sahoo & Panda, 2024; Wu et al., 2024) مطابقت دارد.

در ادامه، مقوله‌های محوری شامل توسعه دانش، توسعه فردی و آموزش کارآمد، در مرکز الگوی توسعه حرفه‌ای قرار گرفتند. توسعه دانش معلمان به‌عنوان نیاز اساسی برای انطباق با تغییرات آموزشی و محتوایی شناخته می‌شود. این یافته با مطالعات (Ketelhut et al., 2020; Song et al., 2024) هم‌راستا است که تأکید دارند توسعه حرفه‌ای باید منجر به ارتقای دانش محتوا، روش تدریس، و دانش فناورانه شود. از سوی دیگر، توسعه فردی به‌مثابه فرایندی است که به توانمندسازی معلمان در شناخت نقاط قوت، ضعف و طراحی برنامه رشد فردی کمک می‌کند. در پژوهش (Craig et al., 2022) نیز نشان داده شد که توسعه حرفه‌ای موفق نیازمند تمرکز هم‌زمان بر یادگیری سازمانی و رشد فردی است. آموزش کارآمد نیز نشان‌دهنده تلفیق مهارت‌های عملی با دانش نظری است و به معلمان کمک می‌کند تا بتوانند فرآیند تدریس را با روش‌های نوین و خلاقانه هدایت کنند (Stieler-Hunt & Jones, 2019).

عوامل زمینه‌ای نیز نقش برجسته‌ای در تسهیل یا بازدارندگی توسعه حرفه‌ای دارند. «عجین‌سازی فرد با شغل» به معنای ایجاد همبستگی درونی میان هویت شخصی معلم و نقش حرفه‌ای اوست که به رضایت شغلی و انگیزش درونی منجر می‌شود. مطالعه (Yazdanshenasi, 2024) نیز نشان داد که احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری در توسعه حرفه‌ای تأثیر بسزایی دارد. همچنین «بهره‌گیری از قابلیت‌های افراد» و «امکانات آموزشی» از جمله زیرساخت‌های ضروری برای فراهم آوردن زمینه‌ای برای یادگیری مداوم هستند (So-oabeb et al., 2024; Takalao et al., 2024). مقوله «دانش‌افزایی» نیز با تأکید بر به‌روزرسانی علمی و تجربی معلمان، همسو با یافته‌های (Wang et al., 2014) است که استفاده از فناوری اطلاعات را یکی از راهکارهای کلیدی در توسعه حرفه‌ای معلمان دانستند.

در حوزه راهبردها، دو مقوله «یادگیری سازمانی» و «استقلال مدارس» استخراج شد. یادگیری سازمانی بر اهمیت فرهنگ یادگیری جمعی و اشتراک‌گذاری تجربیات تأکید دارد، که با نتایج پژوهش (Darling-Hammond et al., 2009) همخوانی دارد. از سوی دیگر، استقلال مدارس در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، موجب می‌شود برنامه‌های توسعه حرفه‌ای با انعطاف و بومی‌سازی بیشتری طراحی شوند که این مهم در مطالعات (Karami Akram et al., 2022; Taherpour Kalantari & Poursafa'i, 2021) نیز مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین باید اشاره کرد که در مدارس با استقلال بیشتر، معلمان احساس مالکیت بیشتری بر فرآیند توسعه خود دارند و این موجب مشارکت فعال‌تر آنان می‌گردد.

عوامل مداخله‌گر نیز از دیگر یافته‌های مهم این پژوهش است. مقوله «اعتبارسنجی و ارزشیابی» نشان‌دهنده نیاز به ساختارهای ارزیابی شفاف، منسجم و انگیزشی برای توسعه حرفه‌ای است. این یافته با تأکید (Momeni Mohammadi & Mohammadzadeh Sangani, 2021) بر نقش بازخوردهای مؤثر در برنامه‌های توسعه‌ای، سازگاری دارد. مقوله «مدیریت دانش» نیز بر اهمیت ساختاردهی به دانش تجربی و رسمی معلمان تأکید می‌کند، به گونه‌ای که بتوان آن را به صورت سازمان‌یافته در آموزش‌ها به کار گرفت (Vostokova & Дворникова, 2024). همچنین «ویژگی‌های شخصیتی معلمان» همچون مسئولیت‌پذیری، انگیزش درونی و تعامل‌پذیری نیز به‌عنوان عواملی که می‌توانند توسعه حرفه‌ای را تسهیل یا تضعیف کنند، شناسایی شد. یافته‌ای که در مطالعه (Geron, 2025) نیز به عنوان بُعد اخلاقی توسعه حرفه‌ای اشاره شده است.

در نهایت، پیامدهای توسعه حرفه‌ای در دو سطح فردی و سازمانی تبیین شد. در سطح فردی، توسعه مهارت‌های حرفه‌ای، ارتقاء رضایت شغلی، افزایش خودکارآمدی و بهبود نگرش به آموزش، از مهم‌ترین پیامدها بوده است. این موارد با یافته‌های (Wu et al., 2024; Yang, 2024) مطابقت دارد که توسعه حرفه‌ای را عامل کلیدی در ارتقاء کیفیت

تدریس معرفی کرده‌اند. در سطح سازمانی نیز توسعه حرفه‌ای منجر به ارتقاء فضای یاددهی-یادگیری، افزایش بهره‌وری مدرسه و توانمندسازی تیم آموزشی شده است که در مطالعات (Craig et al., 2022; Yousefzadeh Chousari & Amiri Mehraban, 2024) نیز گزارش شده است. به عبارتی، توسعه حرفه‌ای می‌تواند نه تنها موجب رشد فردی معلمان، بلکه محرکی برای ارتقاء کیفیت مدرسه به صورت کلی باشد.

از جمله محدودیت‌های این مطالعه، می‌توان به تمرکز جغرافیایی آن در استان کردستان اشاره کرد که ممکن است تعمیم نتایج به سایر مناطق کشور با احتیاط همراه باشد. همچنین، به دلیل استفاده از روش کیفی و مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، تفسیر نتایج تا حدی متأثر از دیدگاه‌ها و تجارب شخصی مشارکت‌کنندگان است. علاوه بر این، محدودیت در دسترسی به معلمان در مناطق دورافتاده و محدودیت زمانی در انجام مصاحبه‌های تعمیقی، از جمله موانعی بود که ممکن است بر غنای داده‌ها اثر گذاشته باشد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی، توسعه حرفه‌ای معلمان در مناطق مختلف کشور با بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) بررسی شود تا بتوان ابعاد تحلیلی جامع‌تری ارائه داد. همچنین بررسی نقش مؤلفه‌های فرهنگی، اجتماعی و قومی در شکل‌گیری نگرش معلمان به توسعه حرفه‌ای، می‌تواند به طراحی الگوهای بومی‌شده کمک کند. به علاوه، مطالعه تطبیقی میان مدل‌های توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی با مقاطع متوسطه و دبیرستان نیز می‌تواند ابعاد جدیدی از تفاوت‌های حرفه‌ای معلمان را آشکار سازد. ضروری است سیاست‌گذاران آموزشی، توسعه حرفه‌ای را به عنوان فرآیندی مستمر و بومی‌محور در سیاست‌های آموزشی لحاظ کرده و برای آن منابع مالی، فنی و انسانی کافی تخصیص دهند. همچنین لازم است که ساختارهای ارزیابی، ارزشیابی و بازخورد توسعه حرفه‌ای شفاف‌سازی شود تا انگیزش معلمان برای مشارکت در آن افزایش یابد. از سوی دیگر، ایجاد جوامع یادگیری حرفه‌ای، استفاده از ظرفیت‌های مدرسه‌محور، و بهره‌گیری از تجربیات معلمان خبره، می‌تواند بستر مناسبی برای نهادینه‌سازی توسعه حرفه‌ای پایدار فراهم آورد.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

Extended Summary

Introduction



In recent decades, the professional development (PD) of teachers has emerged as one of the most pivotal components in the effort to improve educational systems globally. Recognized as the linchpin of educational quality, teachers play a decisive role in shaping students' learning outcomes, and their continual professional growth is essential to maintaining the integrity and progress of schools (Craig et al., 2022; Darling-Hammond et al., 2009). International reports and frameworks emphasize that PD is not a one-time event but a sustained, multifaceted process embedded within the context of teaching and learning (Bayar, 2014). Especially at the elementary level, where foundational cognitive, emotional, and behavioral habits of learners are formed, the development of teachers' professional competencies becomes imperative.

Despite this global recognition, PD models often fail to account for the contextual and cultural nuances of local educational systems. In developing contexts such as Iran, and more specifically Kurdistan Province, teachers face challenges such as lack of technological resources, weak institutional support, insufficient alignment between curricular goals and actual classroom practices, and minimal involvement in planning PD initiatives (Karami Akram et al., 2022; Taherpour Kalantari & Poursafa'i, 2021). These barriers not only impede professional growth but also diminish teacher motivation and engagement (Sahoo & Panda, 2024; Wu et al., 2024). Therefore, it is vital to explore context-specific dimensions of teacher professional development to propose an effective and applicable framework.

Literature on effective PD suggests that initiatives must address both organizational and personal factors and must offer opportunities for active engagement, knowledge sharing, reflection, and pedagogical experimentation (Craig et al., 2022; Ketelhut et al., 2020). As such, several studies emphasize the role of learning communities, lesson study, and inquiry-based approaches to strengthen teachers' agency and enhance their pedagogical content knowledge (Mohammadi & Hasani, 2019; Stieler-Hunt & Jones, 2019). Furthermore, scholars have pointed out that sustainable PD practices hinge upon leadership support, policy alignment, resource provision, and cultural adaptability (Lassibille, 2016; So-oabeb et al., 2024).

Although numerous studies have investigated teacher development globally, there is limited research focusing specifically on the localized experiences of elementary school teachers in socio-culturally diverse regions like Kurdistan. Moreover, previous Iranian studies have primarily employed quantitative methodologies, overlooking the depth and richness of qualitative insight. In response, the current study aims to identify and conceptualize the dimensions of professional development for elementary teachers in Kurdistan Province using a qualitative approach. By engaging educational experts and experienced teachers in reflective inquiry, the study endeavors to develop a grounded and culturally resonant model of teacher professional development.

Methods and Materials

This study employed a qualitative methodology with the aim of identifying the underlying dimensions of professional development among elementary school teachers in Kurdistan Province, Iran. Data were collected through semi-structured interviews conducted with 20 participants, including experts in educational sciences and experienced teachers. Participants were selected using snowball sampling until theoretical saturation was reached. The interviews were transcribed and analyzed using open, axial, and selective coding through MaxQDA software. The coding process followed the constant comparative method to identify recurrent patterns and conceptual categories. A total of 104 open codes were initially extracted, which were then grouped into subcategories and ultimately into six major categories through exploratory factor analysis.

Findings



The analysis revealed six main categories and a set of subcategories representing the dimensions of professional development. The first category, causal conditions, included four subcategories: *curriculum*, *mission orientation*, *job-related factors*, and *responsiveness to needs*. These reflected foundational elements influencing the professional learning journey. For example, alignment between intended and implemented curricula, the functional roles of teachers, and job satisfaction were deemed crucial.

The second category, core phenomenon, was composed of three subcategories: *personal development*, *knowledge development*, and *effective training*. These elements represented the central axis around which professional development processes revolve. They underscored the importance of fostering both pedagogical skills and individual teacher capacities.

The third category, contextual conditions, included *integration of self and profession*, *utilization of individual capabilities*, *resource availability*, and *knowledge enhancement*. These factors provided the backdrop within which development takes place, illustrating how organizational culture, physical infrastructure, and teacher identity shape learning.

The fourth category, strategies, was defined by two subcategories: *organizational learning* and *school autonomy*. These strategies reflected institutional and systemic approaches to supporting teacher growth, emphasizing the value of decentralized decision-making and collaborative learning environments.

The fifth category, intervening conditions, included *evaluation and assessment*, *knowledge management*, and *personality traits of teachers*. These acted as mediators, influencing the effectiveness and direction of development initiatives.

Finally, the sixth category, consequences, involved *individual outcomes* and *organizational outcomes*. At the personal level, improvements in professional self-concept, motivation, and instructional quality were noted. Organizationally, enhanced school performance, innovation in teaching methods, and improved student outcomes were observed.

Discussion and Conclusion

The findings of this study reveal that teacher professional development is a dynamic and multi-dimensional construct that cannot be effectively addressed through one-size-fits-all approaches. The identification of six major categories—causal conditions, core phenomenon, contextual conditions, strategies, intervening conditions, and consequences—highlights the complexity and interdependence of factors that influence teacher growth in the specific socio-cultural context of Kurdistan Province.

The causal conditions emphasize that professional development begins with foundational elements such as curriculum coherence, clear professional missions, and responsiveness to real classroom needs. These align with global best practices which stress the necessity of aligning PD with instructional realities and school goals. The inclusion of mission orientation also points to the psychological dimensions of teaching, where a sense of purpose can motivate sustained engagement in learning.

The core phenomenon illustrates that effective PD is rooted in processes that prioritize both cognitive and affective domains—developing knowledge, fostering personal growth, and providing effective training environments. This echoes literature asserting that professional learning must be holistic, supporting teachers not just as educators but as individuals navigating complex roles.

Contextual conditions show that the school environment, the culture of collaboration, and access to resources significantly affect teachers' willingness and ability to engage in PD. A supportive school culture and the strategic use of infrastructure and expertise were essential to ensure that professional learning is not an isolated activity but one integrated into the daily rhythm of schooling.

Strategies such as organizational learning and autonomy provide actionable frameworks that schools and policymakers can leverage. By fostering a culture of inquiry, reflection, and shared responsibility, schools can become incubators of continuous improvement. Moreover, giving schools autonomy enables localized and timely responses to specific teacher development needs, which is particularly important in diverse regions.

The intervening conditions reflect the enabling or disabling role of systemic and individual factors such as evaluation mechanisms and personality traits. These can significantly affect how PD is perceived and enacted by teachers. For instance, clear evaluation structures can reinforce the value of PD, while intrinsic motivation and professional ethics enhance its uptake and sustainability.

Lastly, the consequences underscore the dual benefit of teacher development: personal growth for teachers and organizational advancement for schools. Teachers who experience meaningful PD report greater job satisfaction, confidence, and commitment, which translates into enriched learning environments for students.

This study contributes to the growing body of research on contextualized PD models by offering a comprehensive framework tailored to the realities of elementary school teachers in Kurdistan. It underscores the importance of aligning PD with cultural, structural, and individual factors to ensure relevance and effectiveness. As such, it provides a valuable reference for educational planners, school administrators, and policymakers seeking to design, implement, and evaluate impactful teacher development initiatives in similar contexts.

References

- Bayar, A. (2014). The Components of Effective Professional Development Activities in terms of Teachers' Perspective. *International online journal of educational sciences*, 6(2), 319-327. <https://doi.org/10.15345/ijoes.2014.02.006>
- Craig, S. L., Smith, S. J., & Frey, B. B. (2022). Professional development with universal design for learning: supporting teachers as learners to increase the implementation of UDL. *Professional Development in Education*, 48(1), 22-37. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1685563>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/professional-learning-learning-profession-status-report-teacher-development-us-and-abroad_0.pdf&ved=2ahUKEwiA0af3ndKOAXUVOFkFH6cEL0QFnoECA8QAQ&usg=AOvVaw1hu295zhYWrCfC9KczAkW
- Ekinci, E., & Acar, F. E. (2019). Primary School Teachers' Opinions on Professional Development (Professional Development Model Proposal). *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 111-122. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4039>
- Geron, T. (2025). "Creating Justice in My Practice": Supporting Teachers' Values Through Professional Development in Educational Ethics. *Teachers College Record*, 127(3), 40-66. <https://doi.org/10.1177/01614681251336676>
- Karami Akram, M., Masoudi Nadoshan, I., & Samiei Zafarkandi, M. (2022). Identifying the global components of professional development for teachers to provide a suitable model. *Scientific-Research Journal of Education and Training*, 38(1), 27-48. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=http://qjoe.ir/article-1-1209-fa.html&ved=2ahUKEwiu0p6DntKOAXWyl1kFHeTZHjEQFnoECBgQAQ&usg=AOvVaw2aZCdZOEVzu3R5pdY661V5>
- Ketelhut, D. J., Mills, K., Hestness, E., Cabrera, L., Plane, J., & McGinnis, J. R. (2020). Teacher change following a professional development experience in integrating computation, thinking into elementary science. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 174-188. <https://doi.org/10.1007/s10956-019-09798-4>
- Kiani, H., & Badri, M. (2018). Presenting a model for the professional development of elementary school teachers: A grounded theory approach. Fourth International Conference on Humanities and Education Sciences, Tehran, https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://civilica.com/doc/900203/&ved=2ahUKEwjSwqWOntKOAXUhFVkfFWhtHNwQFnoECBcQAQ&usg=AOvVaw2d_9Wlfr9KO_W89wnVoZWf
- Lassibille, G. (2016). Improving the management style of school principals: results from a randomized trial. *Education Economics*, 24(2), 121-141. <https://doi.org/10.1080/09645292.2014.985288>
- Mohammadi, R., & Hasani, A. (2019). Investigating the impact of the lesson study process on the professional development of teachers. *Teaching Research*, 7(1), 1-19. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://trj.uok.ac.ir/article_61042.html&ved=2ahUKEwj m3-KlntKOAXWMN2IAHbiRO80QFnoECBUQAQ&usg=AOvVaw07AA2vjIs7KVga8_wCaJuR



- Momeni Mohammadi, H., & Mohammadzadeh Sangani, A. (2021). Investigating the role of curricular literacy in the professional development of teachers, mediated by professional learning communities of primary school teachers in Khaf County. *Teacher Professional Development*, 6(2), 1-19. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://sid.ir/paper/956133/fa&ved=2ahUKEwisi5yztKOAxxkD1kFHdNEOE4QFnOECBUQAQ&usg=AOvVaw2G89UjsRHCKrXTia2LyUA>
- Moradian, Y. (2021). Investigating and determining the components of professional development for multi-grade teachers. *Recent Advances in Behavioral Sciences*, 6(54), 411-392. <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://ijndibs.com/article-1-609-fa.html&ved=2ahUKEwiTkYTantKOAxVWMlkFHVhVMocQFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw0guWJbpTd3pJgBuMILXPJP>
- Şahin, A., Soylu, D., & Jafari, M. (2024). Professional Development Needs of Teachers in Rural Schools [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 219-225. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.22>
- Sahoo, S., & Panda, B. N. (2024). Professional Development of Teachers at Secondary Level. *International Journal of All Research Education & Scientific Methods*, 12(3), 652-659. https://www.researchgate.net/publication/379082132_Professional_Development_of_Teachers_at_Secondary_Level
- So-oabeb, J., Du Plessis, A., & Masenge, A. (2024). Strategies that Leadership Employ to Support Teacher Professional Development in Namibia. *African Journal of Teacher Education and Development*, 3(1), 1-10. <https://doi.org/10.4102/ajoted.v3i1.34>
- Song, S., Zhang, L., Yang, B., & Xu, C. (2024). The Relationship Between Resilience and Professional Well-Being Among Early Childhood Teachers: The Chain Me-Diating Role of Teacher Pedagogical Competence and Self-Efficacy. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-4770767/v1>
- Sotoudeh Moghadam, M., Cherabin, M., Akbari, A., & Zendedel, A. (2024). Designing the Policy Model of In-Service Training Suitable for the Professional Development of Teachers [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 166-178. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.16>
- Srivastava, N. S., & Goswami, S. (2025). A Study of Emotional Maturity and Professional Commitment of Teachers at Secondary Level. *International Journal for Multidisciplinary Research*, 7(1). <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i01.37421>
- Stieler-Hunt, C., & Jones, C. (2019). A professional development model to facilitate teacher adoption of interactive, immersive digital games for classroom learning. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 264-279. <https://doi.org/10.1111/bjet.12679>
- Taherpour Kalantari, M., & Poursafa'i, H. (2021). The current model of professional development for elementary school teachers in South Khorasan Province: A grounded theory-based approach. *Management and Planning in Educational Systems*, 14(2), 284-259. <https://doi.org/10.52547/MPES.14.2.259>
- Takalao, C. N., Egeten, M. M., & Waleleng, G. J. (2024). Development of Professional Teacher Competencies in the Contract of Subject Teacher Development in Manado City. *Journal La Edusci*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.37899/journallaedusci.v5i1.1030>
- Vostokova, J. I., & Дворникова, И. Н. (2024). Features of Educational and Professional Motivation of Students — Future Teachers With Different Locus of Control. *Bulletin of Psychological Practice in Education*, 21(3), 14-21. <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210302>
- Wang, S. K., Hsu, H. Y., Reeves, T. C., & Coster, D. C. (2014). Professional development to enhance teachers' practices in using information and communication technologies (ICTs) as cognitive tools: Lessons learned from a design-based research study. *Computers & Education*, 79, 101-115. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.07.006>
- Wu, J., Ghayas, S., Aziz, A., Adil, A., & Niazi, S. (2024). Relationship Between Teachers' Professional Identity and Career Satisfaction Among College Teachers: Role of Career Calling. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1348217>
- Yang, L. (2024). The Predictive Roles of Arts Teachers' Professional Quality and Creative Style Orientation on Their Professional Development. *Journal of Law and Sustainable Development*, 12(1), e2582. <https://doi.org/10.55908/sdgs.v12i1.2582>
- Yazdanshenasi, M. (2024). The Role of Responsibility and Professional Ethics in the Success of Teachers and Its Effects on the Quality of Education and Learning. <https://civilica.com/doc/1977078/>
- Yousefzadeh Chousari, M. R., & Amiri Mehraban, K. (2024). Analyzing the professional performance of educational leaders of elementary schools from the perspective of teachers. *Teacher Professional Development*, 9(3), 1-19. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16650.1680>