



Design and Validation of a Model for Developing Teacher Agency among Primary School Teachers

Adel Zahed Babolan¹, Nader Heidari Raziabad², Reza Sarbaz Moradloo³, Sevil Golmoradi Erdi⁴

1. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran (**Corresponding author**). zahed@uma.ac.ir

2. Ph.D. Student in Educational Administration, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. naderhdi@uma.ac.ir

3. Ph.D. Student in Educational Administration, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. rezasarbaz@uma.ac.ir

4. Master of Educational Research, Faculty of Education and Psychology, University of Azarbaijan Shahid Madani, Tabriz, Iran. sevilgolmoradi01@gmail.com

Abstract

Background and Objectives: This study aimed to design and validate a teacher agency development model for primary school teachers in Ardabil City.

Methodology: This applied study employed a sequential exploratory mixed-methods design (qualitative–quantitative). The qualitative phase was conducted using the grounded theory approach, whereas the quantitative phase adopted a descriptive–correlational design. The qualitative participants comprised faculty members in the field of Educational Sciences and effective primary school principals in Ardabil City in 2025, of whom 14 were selected through theoretical sampling until theoretical data saturation was achieved. The statistical population in the quantitative phase consisted of all 2,600 primary school teachers in Ardabil City during the 2025–2026 academic year. A total of 335 teachers were selected through cluster random sampling. Data in the qualitative phase were collected through semi-structured interviews and analyzed using the three-stage coding procedure (open, axial, and selective coding). Based on the qualitative findings, a researcher-developed questionnaire was designed for the quantitative phase. Given the non-normal distribution of the data, the quantitative data were analyzed using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS–SEM) in SmartPLS.

Findings: The qualitative findings indicated that the teacher agency development model for primary school teachers in Ardabil City comprises eight core categories: individual teacher agency, social capital, instructional leadership, knowledge- and skill-based empowerment, organizational enhancement of professional agency, school organizational culture, educational infrastructure, and educational–organizational excellence. The quantitative findings further confirmed the model, demonstrating a satisfactory level of model fit.

Conclusion: The findings of this study provide a practical framework for developing policies, strategies, and interventions aimed at fostering teacher agency among primary school teachers.

Keywords: Model, Development, Teacher agency, Teachers, Primary school.

Received: 2026/05/22; **Revised:** 2026/06/05; **Accepted:** 2026/06/20; **Published online:** 2026/07/01

Citation: Zahed Babolan, A., Heidari Raziabad, N., Sarbaz Moradloo, R., & Golmoradi Erdi, S. (2026). Design and validation of a model for developing teacher agency among primary school teachers. *Research and Innovation in Primary Education*, 8(2), 1-26. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.4987>

Publisher: Farhangian University

<https://reek.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article

©2026/authors retain the copyright and full publishing rights



Extended Abstract

Introduction: Teacher agency development has become a major concern in contemporary educational research because it explains teachers' capacity to make informed professional decisions, respond creatively to classroom challenges, and contribute actively to school improvement. Rather than representing a fixed individual characteristic, teacher agency is increasingly conceptualized as a dynamic and context-dependent phenomenon emerging from the interaction between teachers' personal capacities and the structural, cultural, and organizational conditions in which they work (Biesta & Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998). To avoid conceptual ambiguity, the present study consistently employs the term teacher agency development, while professional autonomy and professional agency are treated as integral dimensions of this broader developmental process rather than interchangeable concepts. This perspective is particularly relevant in centralized educational systems. In Iran, educational policymaking, curriculum planning, and administrative decision-making remain highly centralized, limiting teachers' opportunities to participate in school governance and exercise professional discretion (Karimi et al., 2023; Soleimani & Shirbagi, 2024). These structural characteristics are especially significant for primary education, where teachers simultaneously address students' cognitive, emotional, and social development while adapting instruction to diverse learning needs (Tohidian et al., 2023). Consequently, effective teacher agency development requires not only individual competence but also supportive organizational environments, collaborative cultures, and leadership practices (Deschênes & Parent, 2022; Fan & Zhu, 2025). Although previous studies have demonstrated positive associations between teacher agency, instructional quality, student achievement, and professional growth (Jia et al., 2025; Rong & Yao, 2025), relatively few have proposed empirically validated developmental models grounded in both qualitative evidence and quantitative validation. Moreover, limited attention has been devoted to culturally embedded educational systems such as Iran, where centralized governance and local organizational cultures jointly influence teachers' professional practices. Addressing this gap, the present study aimed to design and validate a context-sensitive model of teacher agency development among Iranian primary school teachers by identifying its principal components, clarifying their structural relationships, and empirically validating the resulting framework.

Methodology: An exploratory sequential mixed-methods design was adopted. The qualitative phase employed Strauss and Corbin's grounded theory methodology to construct the conceptual model. Fourteen participants, comprising eight university scholars in educational sciences and six highly experienced primary school principals in Ardabil, were selected through purposive theoretical sampling until theoretical saturation was achieved. Semi-structured interviews were analyzed using open, axial, and selective coding. Trustworthiness was established through member checking, peer debriefing, methodological triangulation, prolonged engagement, and recoding procedures, with an intercoder agreement of 84%. The qualitative analysis generated 54 open codes, nine axial categories, and six grounded-theory components. Individual teacher agency and social capital constituted the causal conditions; teacher agency development represented the central phenomenon; instructional leadership and professional knowledge–skill empowerment formed the strategies; organizational culture and educational infrastructure comprised the contextual conditions; organizational reinforcement of professional activism represented the intervening condition; and educational–organizational excellence emerged as the principal consequence. This explicit mapping clarifies how the nine substantive categories were theoretically integrated into the six components of the grounded theory paradigm. The quantitative phase employed a descriptive correlational design. The study population consisted of 2,600 primary school teachers in Ardabil during the 2025–2026 academic year. Using Cochran's formula, a minimum sample exceeding 330 participants was recommended. Accordingly, 335 teachers were selected through two-stage cluster random sampling. This sample size satisfies commonly recommended statistical power requirements for PLS-SEM, exceeding the minimum observations required for estimating the proposed structural model. A researcher-developed questionnaire containing 54 items across nine dimensions was constructed directly from the qualitative findings. Item generation followed the extracted open codes, after which an expert panel reviewed the instrument for content validity, wording clarity, and conceptual relevance. Necessary revisions were incorporated before field administration. Construct validity was assessed through convergent and discriminant validity, while reliability was confirmed using Cronbach's alpha and composite reliability coefficients, all exceeding accepted thresholds. Data normality was examined using the Kolmogorov–Smirnov test, revealing significant departures from normality across all principal constructs (KS statistics ranging from 0.060 to 0.094, all $p < .01$). Consequently, Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) was performed using SmartPLS 3.

Findings: The validated model demonstrates that teacher agency development is generated through systematic interactions among individual, organizational, and contextual dimensions. Within the causal conditions, individual teacher agency comprised professional self-awareness, instructional autonomy, professional responsibility, cognitive

flexibility, self-regulation, and commitment to student learning. Social capital included professional collaboration, reciprocal trust, professional learning communities, experience sharing, networking, and constructive parent-teacher relationships. The central phenomenon teacher agency development was characterized by teachers' participation in school decision-making, expanded professional autonomy, mentoring systems, motivational mechanisms, experiential learning opportunities, and participatory organizational structures. These elements collectively position teachers as active contributors to school improvement rather than passive policy implementers. Two strategic dimensions supported this developmental process. Instructional leadership emphasized transformational leadership, delegation of authority, constructive professional feedback, facilitation of teacher learning, and shared educational vision. Professional knowledge and skill empowerment incorporated pedagogical content knowledge, instructional design, active teaching methods, assessment literacy, technological competence, and educational problem-solving skills. The contextual conditions consisted of organizational culture and educational infrastructure. Organizational culture emphasized psychological safety, organizational justice, collaborative learning, and respect for innovative ideas. Educational infrastructure included adequate instructional resources, technological facilities, curriculum stability, manageable class size, and supportive educational policies. The intervening condition highlighted the organizational reinforcement of professional activism, demonstrating that excessive bureaucracy, centralized administration, role ambiguity, and professional burnout constrain teacher agency development, whereas organizational flexibility strengthens it. The ultimate consequence was educational and organizational excellence, reflected in improved instructional quality, enhanced student achievement, greater teacher satisfaction, stronger organizational commitment, and increased school innovation. The structural model demonstrated satisfactory explanatory power. Model fit was supported by SRMR=0.059 and GOF=0.541, indicating strong overall fit according to established PLS-SEM criteria. Although covariance-based indices such as CFI and RMSEA are commonly reported in CB-SEM, they are not considered primary global fit indices within variance-based PLS-SEM. Therefore, SRMR and GOF, together with significant structural path coefficients, provide the most appropriate evaluation of model adequacy. All hypothesized structural paths were statistically significant, confirming the empirical validity of the proposed framework.

Conclusion and Recommendations: The findings indicate that teacher agency development is a multidimensional and contextually embedded process resulting from continuous interaction among teachers' personal capacities, collaborative relationships, organizational structures, and educational environments. Consistent with ecological perspectives on agency (Biesta & Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998), the study demonstrates that meaningful teacher agency cannot be understood independently of its institutional context. The Iranian educational context provides an important contribution to the international literature. Because schools operate within a highly centralized governance structure, opportunities for teacher participation, distributed leadership, and organizational flexibility become particularly influential determinants of teacher agency development. Consequently, while the proposed model reflects internationally recognized theoretical principles, several relationships identified in this study may be especially relevant to educational systems characterized by centralized administration and similar cultural expectations regarding professional authority. From a practical perspective, strengthening teacher agency development requires coordinated systemic reforms rather than isolated professional development initiatives. Policymakers should reduce unnecessary centralization, expand teachers' participation in educational decision-making, and encourage distributed instructional leadership. School leaders should cultivate psychologically safe, collaborative, and trust-based organizational cultures while institutionalizing mentoring programs and professional learning communities. Continuous investment in teachers' pedagogical knowledge, technological competence, and reflective practice should accompany improvements in educational infrastructure, curriculum stability, and instructional resources. Future research should validate the proposed model across different educational levels, cultural contexts, and governance systems while examining additional predictors, including professional identity, psychological capital, and digital competence. Collectively, these efforts can strengthen teacher agency development, improve instructional effectiveness, enhance school innovation, and ultimately contribute to the sustainable improvement of primary education.

Ethical Considerations: Ethical considerations were observed throughout the research process, including obtaining informed consent from participants, ensuring the confidentiality of data, and guaranteeing voluntary participation in the interviews.

Role of Each Author: All authors made an equal contribution to the preparation and development of this manuscript.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgements: I sincerely thank all those involved who assisted the author in conducting this research and whose support contributed to the progress and completion of this study.



طراحی و اعتباریابی الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی

عادل زاهد بابلان^۱، نادر حیدری رضی آباد^۲، رضا سرباز مرادلو^۳، سویل گل مرادی اردی^۴

۱. استاد گروه آموزش علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

(نویسنده مسئول). zahed@uma.ac.ir

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

naderhdi@uma.ac.ir

۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

rezasarbaz@uma.ac.ir

۴. کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز،

ایران. sevilgolmoradi01@gmail.com

چکیده

زمینه و هدف: این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی در شهر اردبیل انجام شد.

روش: تحقیق از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر اجرا، آمیخته از نوع اکتشافی متوالی (کیفی-کمی) بود. روش پژوهش در بخش کیفی، روش داده‌بنیاد و در بخش کمی، توصیفی از نوع همبستگی بود. مشارکت‌کنندگان بخش کیفی پژوهش شامل اساتید حوزه علوم تربیتی و مدیران کارآمد مدارس ابتدایی شهر اردبیل در سال ۱۴۰۴ بودند که ۱۴ نفر از آنان از طریق نمونه‌گیری نظری و تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها انتخاب شدند. جامعه آماری در بخش کمی نیز کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ به تعداد ۲۶۰۰ نفر بودند که تعداد ۳۳۵ نفر از آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به‌عنوان نمونه آزمودنی‌های بخش کمی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. داده‌های کیفی با استفاده از روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی) تحلیل شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی پژوهش حاضر نیز پرسش‌نامه محقق‌ساخته بر مبنای یافته‌های بخش کیفی بود. برای تحلیل داده‌های کمی، با توجه به غیرنرمال بودن توزیع داده‌ها، از مدل‌یابی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده و از نرم‌افزار SmartPLS بهره گرفته شد.

یافته‌ها: یافته‌های بخش کیفی نشان داد الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل در قالب مقولات عاملیت فردی معلم، سرمایه اجتماعی، رهبری آموزشی، توانمندسازی دانشی-مهارتی، تقویت سازمانی کنش‌گری حرفه‌ای، فرهنگ سازمانی مدرسه، زیرساخت آموزشی و تعالی آموزشی-سازمانی مدرسه دسته‌بندی می‌شود. نتایج تحلیل داده‌های کمی نیز برازش مطلوب مدل به‌دست‌آمده از بخش کیفی را نشان داد.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌ها و راهبردهای توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: الگو، توسعه، عاملیت، معلمان، دوره ابتدایی.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۰۱؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۵/۰۳/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۳۰؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰

استناد به این مقاله: زاهد بابلان، عادل؛ حیدری رضی آباد، نادر؛ سرباز مرادلو، رضا؛ گل مرادی اردی، سویل. (۱۴۰۵). طراحی و اعتباریابی الگوی توسعه عاملیت

معلمان دوره ابتدایی. پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی، ۸(۲)، ۲۶-۱. <https://doi.org/10.48310/reek.2026.4987>

نوع مقاله: پژوهشی

<https://reek.cfu.ac.ir/>

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

© ۱۴۰۵ / نویسندگان دارنده حق مؤلف مقاله خود بدون محدودیت هستند.



مقدمه

در سال‌های اخیر، نظام‌های آموزشی در بسیاری از نقاط جهان با موجی از تغییرات، سیاست‌های جدید و شرایط ناپایدار روبه‌رو شده‌اند؛ وضعیتی که انتظارات از معلمان را گسترده‌تر و پیچیده‌تر کرده است (Rushton et al., 2023). این تحولات، نظام‌های آموزشی با ساختارهای متمرکز را نیز با چالش‌های تازه‌ای مواجه ساخته است، زیرا در چنین نظام‌هایی معلمان ناگزیرند، ضمن پایبندی به سیاست‌ها و برنامه‌های درسی رسمی، به نیازهای متنوع و متغیر دانش‌آموزان نیز پاسخ دهند (Abbaspour et al., 2024). در نظام آموزشی ایران نیز، به دلیل غلبه ساختارهای متمرکز در سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی درسی و فرایندهای تصمیم‌گیری، بخش قابل‌توجهی از تصمیم‌های آموزشی در سطوح بالاتر اتخاذ می‌شود (کریمی و همکاران، ۱۴۰۲؛ رستمی‌کیا و همکاران، ۱۴۰۱) و فرصت معلمان برای اعمال اختیار حرفه‌ای و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و مدرسه‌ای با محدودیت‌هایی همراه است (Soleimani & Shirbagi, 2024). در چنین شرایطی، معلمان دوره ابتدایی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند، زیرا آنان علاوه بر ایفای نقش آموزشی مسئولیت شکل‌دهی به یادگیری‌های پایه، رشد اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان و مدیریت بخش مهمی از تجربه زیسته آنان در مدرسه را بر عهده دارند (Tohidian et al., 2023). از این رو، توانایی آنان در اتخاذ تصمیم‌های حرفه‌ای، انطباق با شرایط متغیر کلاس درس و ایفای نقشی فعال در فرایند آموزش اهمیت دوچندان می‌یابد (Fan & Zhu, 2025). این شرایط سبب شده تا از معلمان انتظار رود در فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای مشارکت فعال داشته باشند و ظرفیت خود را برای واکنش خلاقانه به موقعیت‌های متغیر آموزشی ارتقا دهند (Deschênes & Parent, 2022). در همین زمینه، مفهوم عاملیت معلم^۱ به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی مواجهه با چالش‌های آموزشی مطرح شده و جایگاه مهمی یافته است (Lestari et al., 2022).

عاملیت معلم در ادبیات آموزشی به توانایی معلمان برای اقدام آگاهانه، هدفمند و اثرگذار در موقعیت‌های حرفه‌ای اشاره دارد (Emirbayer & Mische, 1998). با این حال، تحولات نظری نشان می‌دهد که این مفهوم دیگر به‌عنوان یک ویژگی فردی ثابت در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه حاصل تعامل میان ظرفیت‌های فردی معلم و شرایط ساختاری، فرهنگی و اجتماعی محیط کار اوست (Biesta & Tedder, 2007). بر این اساس، رویکرد بوم‌شناختی، عاملیت را پدیده‌ای پویا می‌داند که در تعامل میان گذشته حرفه‌ای معلم، شرایط کنونی مدرسه و افق‌های آینده او شکل می‌گیرد. بنابراین، عاملیت نه ویژگی فردی، بلکه دستاوردی زمینه‌مند است که در بستر روابط حرفه‌ای، فرهنگ مدرسه و فرصت‌های سازمانی تحقق می‌یابد (Adams et al., 2025; Ghamoushi et al., 2022). اهمیت عاملیت در دوره ابتدایی بیش از سایر دوره‌های تحصیلی آشکار می‌شود، زیرا معلمان ابتدایی، علاوه بر آموزش هم‌زمان چندین حوزه یادگیری، مسئولیت مدیریت بخش عمده‌ای از فرایندهای تربیتی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان را نیز بر عهده دارند. از سوی دیگر، ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان این دوره و تنوع نیازهای یادگیری آنان مستلزم آن است که معلمان به‌صورت مستمر درباره راهبردهای تدریس، مدیریت کلاس، ارزشیابی و حمایت از یادگیری تصمیم‌گیری‌های حرفه‌ای انجام دهند (Gruber & Kletzenbauer, 2025). از این رو، کیفیت آموزش در دوره ابتدایی بیش از هر چیز به توانایی معلمان در کنش آگاهانه، انعطاف‌پذیر و متناسب با شرایط کلاس درس وابسته است و همین امر، توسعه عاملیت آنان را به یکی از پیش‌نیازهای ارتقای کیفیت آموزش در این دوره تبدیل می‌کند (Vu, 2024; Yli-Pietilä et al., 2024). از این رو، هرگونه تلاش برای تبیین یا توسعه عاملیت معلمان، بدون توجه به اقتضائات حرفه‌ای و تربیتی دوره ابتدایی، نمی‌تواند تصویری کامل از این پدیده ارائه دهد.

پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که عاملیت معلم نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت آموزش، یادگیری دانش‌آموزان و رشد حرفه‌ای معلمان دارد (Jia et al., 2025; Rong & Yao, 2025). معلمان کنش‌گر معمولاً در مواجهه با چالش‌های آموزشی انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند، از شیوه‌های نوآورانه تدریس استفاده می‌کنند و در توسعه مدرسه مشارکت فعال‌تری دارند (Putra, 2024).

1. teacher agency

به همین دلیل، بسیاری از اصلاحات آموزشی بر تقویت ظرفیت عاملان معلمان به عنوان یکی از پیش شرط‌های تغییرات پایدار تأکید دارند (Varpanen et al., 2022). همچنین، تحقیقات اخیر نشان داده‌اند که معلمان بازیگران خط مقدم تغییرات آموزشی هستند و نقش آنان فراتر از اجرای صرف دستورالعمل‌های از پیش تعیین شده است (Hendriksen et al., 2024). گستردگی پژوهش‌ها در این حوزه نشان می‌دهد که ادبیات عاملیت معلم به مرحله‌ای رسیده است که نیازمند سامان‌دهی و مرورهای جامع برای هدایت پژوهش‌های آینده است. با این حال، اگرچه نقش و اهمیت عاملیت به خوبی تبیین شده است، هنوز درباره چگونگی توسعه آن در سطح عملی و مدرسه‌ای، اجماع نظری و مدل‌های کاربردی کافی وجود ندارد. در همین راستا، مطالعات نشان می‌دهد که توسعه عاملیت معلمان حاصل تعامل میان ظرفیت‌های فردی و شرایط محیطی است و نمی‌توان آن را مستقل از بافت حرفه‌ای مدرسه تبیین کرد. کیفیت روابط حرفه‌ای، فرهنگ مدرسه، شیوه رهبری آموزشی، فرصت‌های همکاری، دسترسی به منابع، ثبات شغلی و میزان اختیار حرفه‌ای از جمله عواملی هستند که می‌توانند شکل‌گیری یا محدود شدن عاملیت معلمان را تحت تأثیر قرار دهند (Chen-Levi et al., 2024; Ukkonen, 2020). حتی در نظام‌های آموزشی متمرکز نیز معلمان صرفاً مجریان سیاست‌ها نیستند، بلکه، با تفسیر، انطباق و بازآفرینی سیاست‌ها در سطح کلاس درس، نقش فعالی در تحقق اهداف آموزشی ایفا می‌کنند (Cong-Lem, 2021). از این رو، عاملیت پدیده‌ای زمینه‌مند است که توسعه آن مستلزم توجه هم‌زمان به ظرفیت‌های فردی معلمان و شرایط سازمانی و فرهنگی مدرسه است (Deschênes & Parent, 2022). در سطح کلان‌تر نیز، عاملیت معلم به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی کیفیت آموزش در بسیاری از نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (Lestari et al., 2022). این اهمیت از آنجا ناشی می‌شود که عاملیت حرفه‌ای به معلمان امکان می‌دهد بر جنبه‌های مختلف کار خود اثر بگذارند، شیوه‌های تدریس را توسعه دهند و هویت حرفه‌ای خود را در چارچوب مدرسه بازتعریف کنند (Lau et al., 2024). افزون بر این، عاملیت پدیده‌ای ایستا نیست و هم‌زمان با تغییرات اجتماعی و محیطی دستخوش تحول می‌شود (Smit et al., 2025). بر همین اساس، برخی پژوهشگران بر تحلیل عاملیت در بستر محیطی تأکید کرده‌اند تا نقش ساختارها و شرایط مدرسه در شکل‌گیری آن روشن‌تر شود (Chen, 2022). در مجموع، پرورش عاملیت می‌تواند زمینه‌ای نقش فعال‌تر معلمان در توسعه حرفه‌ای و بهبود فرایند یاددهی-یادگیری را فراهم آورد (Tinn & Ümarik, 2022).

علی‌رغم اهمیت نقش عاملیت معلمان در کیفیت یادگیری، توسعه حرفه‌ای و مواجهه با شرایط متغیر مدرسه، به‌ویژه در دوره ابتدایی که پرورش عاملیت معلمان را لازم و ضروری می‌سازد، شواهد نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که هنوز الگوی منسجم، بومی و اعتبارسنجی‌شده‌ای برای تبیین و توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی ارائه نشده است. بیشتر پژوهش‌ها یا به توصیف مفهوم عاملیت و عوامل مؤثر بر آن پرداخته‌اند یا پیامدهای آن را بررسی کرده‌اند، اما کمتر به ارائه یک الگوی یکپارچه برای توسعه نظام‌مند آن در بستر مدارس ابتدایی توجه شده است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتباریابی الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی انجام شد تا چارچوبی علمی، بومی و کاربردی برای ارتقای نقش فعال معلمان در محیط مدرسه فراهم آورد. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها است: مؤلفه‌های اصلی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی کدامند؟ روابط میان این مؤلفه‌ها چگونه قابل تبیین است؟ و الگوی استخراج‌شده تا چه اندازه از برازش و اعتبار برخوردار است؟

پیشینه پژوهش

مرور پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که مفهوم عاملیت معلم در سال‌های اخیر به یکی از کانون‌های اصلی مطالعات آموزشی و توسعه حرفه‌ای معلمان تبدیل شده است. روند تحولات پژوهشی در این حوزه حاکی از آن است که نگاه به عاملیت معلم از رویکردهای فردمحور و مبتنی بر ویژگی‌های شخصیتی فراتر رفته و به سمت رویکردهای بوم‌شناختی، تعاملی و زمینه‌محور حرکت کرده است. در همین راستا، Fan & Zhu (2025) با تحلیل کتاب‌سنجی مطالعات انجام‌شده بین سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۲۳ نشان دادند که پژوهش‌های جدید بیش‌ازگذشته بر تعامل میان معلمان، ساختارهای سازمانی، سیاست‌های آموزشی و زمینه‌های فرهنگی

تمرکز دارند. این تحول مفهومی بیانگر آن است که عاملیت معلم نه یک ویژگی ثابت فردی، بلکه ظرفیتی پویا و وابسته به بسترهای اجتماعی و حرفه‌ای تلقی می‌شود. بر این اساس، جهت‌گیری پژوهش‌ها نیز به تدریج از تعریف و تبیین مفهوم عاملیت به سمت شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری، تقویت و توسعه آن تغییر یافته است؛ تغییری که زمینه را برای حرکت از مطالعات توصیفی به سوی پژوهش‌های کاربردی و الگودار در این حوزه فراهم کرده است.

در امتداد این تحول نظری، بخش قابل توجهی از پژوهش‌ها بر شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و توسعه عاملیت معلمان متمرکز شده‌اند. یافته‌های این مطالعات نشان می‌دهد که عاملیت بیش از آنکه حاصل ویژگی‌های فردی معلمان باشد، در تعامل مستمر میان ظرفیت‌های فردی و شرایط سازمانی، فرهنگی و اجتماعی مدرسه شکل می‌گیرد. برای مثال، Fitriz et al. (2025) نشان دادند که حمایت مدیریتی، فرصت‌های همکاری حرفه‌ای، دسترسی به منابع آموزشی و مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه از مهم‌ترین عوامل تقویت‌کننده عاملیت معلمان به شمار می‌روند. یافته‌های Lau et al. (2024) نیز این نتایج را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که در نظام‌های آموزشی متمرکز و فرهنگ‌های سازمانی سلسله‌مراتبی، میزان اختیار حرفه‌ای، حمایت سازمانی و فرصت تعامل میان همکاران نقش تعیین‌کننده‌ای در بروز و توسعه عاملیت حرفه‌ای معلمان دارد. در فضای پژوهشی ایران نیز، زندی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که رهبری یادگیری‌محور از طریق تقویت اعتماد سازمانی می‌تواند زمینه بروز و تقویت عاملیت معلمان را فراهم سازد. همگرایی یافته‌های این مطالعات بیانگر آن است که توسعه عاملیت معلمان مستلزم فراهم شدن مجموعه‌ای از شرایط حمایتی در سطح مدرسه است، و صرف برخورداری معلمان از توانایی‌های فردی، برای تحقق عاملیت حرفه‌ای کافی نیست. وجه مشترک این مطالعات آن است که عاملیت را محصول تعامل پویا میان معلم و محیط حرفه‌ای او می‌دانند و بر نقش عوامل سازمانی، روابط حرفه‌ای و فرهنگ مدرسه در شکل‌گیری آن تأکید می‌کنند. با وجود این، تمرکز اصلی این پژوهش‌ها بر شناسایی عوامل مؤثر بر عاملیت بوده و کمتر به این پرسش پرداخته‌اند که این عوامل چگونه می‌توانند در قالب یک الگوی منسجم برای توسعه عاملیت معلمان سازمان‌دهی شوند. از این رو، اگرچه این مطالعات مبانی نظری ارزشمندی برای شناخت پیشایندهای عاملیت فراهم کرده‌اند، اما هنوز چارچوبی یکپارچه برای هدایت فرایند توسعه عاملیت، به‌ویژه در میان معلمان دوره ابتدایی، ارائه نشده است.

در کنار توجه به عوامل مؤثر بر شکل‌گیری عاملیت، گروه دیگری از پژوهش‌ها بر کارکردها و پیامدهای توسعه عاملیت معلمان تمرکز داشته‌اند. یافته‌های این مطالعات نشان می‌دهد که عاملیت معلم نه تنها بر عملکرد حرفه‌ای معلمان، بلکه بر کیفیت یاددهی-یادگیری، مدیریت تغییرات آموزشی و توسعه مدرسه نیز اثرگذار است. برای مثال، Chen-Levi et al. (2024) در بررسی عاملیت تحول‌آفرین در شرایط بحران‌های جهانی نشان دادند که معلمان برخوردار از عاملیت بالا می‌توانند، با تصمیم‌گیری خلاقانه، بسیج منابع و بازطراحی فرایندهای آموزشی، عملکرد مدارس را در شرایط بحرانی حفظ و حتی بهبود بخشند. همچنین، Dao et al. (2025) نشان دادند که عاملیت حرفه‌ای معلمان نقش تعیین‌کننده‌ای در اجرای اثربخش تغییرات برنامه درسی و بومی‌سازی سیاست‌های آموزشی در سطح کلاس درس دارد.

از سوی دیگر، برخی مطالعات پیامدهای عاملیت را فراتر از مدیریت تغییرات آموزشی دانسته و آن را عاملی مؤثر در تحقق اهداف تربیتی و عدالت آموزشی معرفی کرده‌اند. Putra (2024) نشان داد که معلمان با بهره‌گیری از عاملیت حرفه‌ای خود می‌توانند شیوه‌های تدریس را در راستای کاهش سلطه فرهنگی و زبانی و تحقق عدالت اجتماعی بازطراحی کنند. در همین راستا، ناصرزیم و همکاران (۱۴۰۳) نیز در پژوهشی داخلی نشان دادند که عاملیت معلم موجب بهبود تعاملات معلم و دانش‌آموز، افزایش مشارکت یادگیرندگان و ارتقای کیفیت محیط یادگیری می‌شود. افزون بر این، پژوهش‌های متعددی نشان داده‌اند که عاملیت معلمان با ارتقای کیفیت آموزش، بهبود یادگیری دانش‌آموزان، افزایش نوآوری در تدریس و توسعه حرفه‌ای معلمان ارتباط مستقیم دارد (Jia et al., 2025; Rong & Yao, 2025). همچنین، معلمان کنش‌گر معمولاً توانایی بیشتری برای مواجهه با چالش‌های آموزشی، به‌کارگیری روش‌های نوآورانه و مشارکت فعال در فرایند توسعه مدرسه دارند (Putra, 2024)، و به همین دلیل بسیاری از برنامه‌های اصلاحات آموزشی، ظرفیت عاملانه معلمان را پیش‌شرط موفقیت تغییرات آموزشی می‌دانند (Varpanen et al., 2022). تحقیقات اخیر نیز این دیدگاه را تقویت کرده‌اند

که معلمان بازیگران خط مقدم تغییرات آموزشی هستند و نقش آنان بسیار فراتر از اجرای صرف سیاست‌های ابلاغی است (Hendriksen et al., 2024). این اهمیت در شرایط بحرانی و محیط‌های آموزشی متغیر دوچندان می‌شود. شرایطی مانند همه‌گیری‌ها یا اختلال‌های اجتماعی، شیوه‌های متعارف تدریس را با چالش مواجه می‌کند و معلمان را ناگزیر می‌سازد در شرایط عدم قطعیت و با منابع محدود، تصمیم‌های حرفه‌ای و خلاقانه اتخاذ کنند (Damşa et al., 2021). در چنین موقعیت‌هایی بسیاری از معلمان تلاش می‌کنند پیش از وقوع بحران، عدم قطعیت را مدیریت کرده و در صورت لزوم از چارچوب‌های موجود فراتر روند تا پاسخ مناسبی به موقعیت ارائه دهند (Beghetto & Jaeger, 2022). از این رو، عاملیت در شرایط نامطمئن نه تنها ابزاری برای سازگاری با تغییرات، بلکه ظرفیتی برای تبدیل بحران به فرصتی جهت یادگیری و توسعه حرفه‌ای محسوب می‌شود (Hilal & Akar, 2023). همچنین، گسترش محیط‌های یادگیری ترکیبی و انعطاف‌پذیر، که معمولاً در چنین شرایطی شکل می‌گیرند، مستلزم تقویت توانایی طراحی آموزشی، تصمیم‌گیری حرفه‌ای و توسعه عاملیت معلمان است (Gudmundsdottir & Hathaway, 2020). برآیند این مطالعات نشان می‌دهد که عاملیت معلم صرفاً یک ویژگی فردی یا یک مفهوم نظری نیست، بلکه سازوکاری بنیادین برای ارتقای کیفیت آموزش، مدیریت تغییرات، تحقق عدالت آموزشی، توسعه حرفه‌ای معلمان و بهبود عملکرد مدرسه به شمار می‌رود. با وجود این، اغلب این پژوهش‌ها بر تبیین پیامدهای عاملیت متمرکز بوده‌اند و کمتر به این مسئله پرداخته‌اند که چگونه می‌توان این ظرفیت را به صورت هدفمند، نظام‌مند و متناسب با اقتضائات حرفه‌ای معلمان توسعه داد. به‌ویژه در دوره ابتدایی، که معلمان نقش محوری در شکل‌دهی تجربه‌های اولیه یادگیری، رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان بر عهده دارند، نیاز به الگوهایی برای توسعه عاملیت بیش‌ازپیش احساس می‌شود.

مطالعات دیگری نیز با تمرکز بر ابعاد مفهومی و روش‌شناختی عاملیت تلاش کرده‌اند چارچوب‌های نظری و ابزارهای مناسبی برای فهم و سنجش این سازه ارائه کنند. Heikkilä (2022) بر اهمیت رویکردهای روایت‌محور در تحلیل تجربه زیسته معلمان و فهم پیچیدگی‌های عاملیت حرفه‌ای تأکید کرده و نشان داده است که روایت‌های معلمان می‌تواند ابعاد پنهان تعامل آنان با ساختارهای آموزشی را آشکار سازد. همچنین، عرب‌احمدی و همکاران (۱۴۰۲)، با اعتبارسنجی مدل اکولوژیکی عاملیت معلم در ایران، نقش تعامل عوامل فردی، اجتماعی و سازمانی را در شکل‌گیری عاملیت مورد تأیید قرار دادند، و شواهدی تجربی در حمایت از رویکرد اکولوژیکی ارائه کردند. با وجود ارزشمندی پژوهش عرب‌احمدی و همکاران (۱۴۰۲)، تمرکز این مطالعه بر اعتبارسنجی یک مدل نظری موجود بوده است و به طراحی الگویی برای توسعه عاملیت معلمان نپرداخته است. افزون بر این، پژوهش یادشده به‌طور خاص معلمان دوره ابتدایی و اقتضائات حرفه‌ای این دوره را مورد توجه قرار نداده است. در مقابل، پژوهش حاضر، با بهره‌گیری از رویکرد داده‌بنیاد، در صدد طراحی الگویی بومی برای توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی و سپس اعتباریابی آن است؛ بنابراین، از نظر هدف، رویکرد روش‌شناختی و جامعه مورد مطالعه با پژوهش عرب‌احمدی و همکاران تفاوت اساسی دارد.

در کنار توسعه مبانی نظری، بخشی از پژوهش‌های اخیر بر طراحی و اعتباریابی ابزارهای سنجش عاملیت معلم متمرکز بوده‌اند. برای نمونه، Ghamoushi et al. (2022)، با طراحی ابزار سنجش عاملیت بوم‌شناختی معلمان زبان انگلیسی، و Erdem et al. (2025)، با تدوین مقیاس عاملیت معلم در توسعه حرفه‌ای، تلاش کرده‌اند امکان ارزیابی نظام‌مند ظرفیت عاملان معلمان را فراهم سازند. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که سنجش علمی عاملیت می‌تواند زمینه شناسایی نقاط قوت و ضعف حرفه‌ای معلمان و طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای هدفمند را فراهم کند. با این حال، اغلب این ابزارها در بافت‌های آموزشی خاص و عمدتاً در حوزه آموزش زبان طراحی و اعتباریابی شده‌اند و، در نتیجه، قابلیت تبیین و هدایت فرایند توسعه عاملیت در میان معلمان دوره ابتدایی را به صورت جامع ندارند.

جمع‌بندی مطالعات پیشین نشان می‌دهد که ادبیات موجود در زمینه عاملیت معلم اگرچه از نظر نظری و تجربی رشد چشمگیری داشته، اما عمدتاً در چهار مسیر حرکت کرده است: تبیین مفهوم عاملیت، شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری آن، بررسی پیامدهای عاملیت و طراحی ابزارهای سنجش آن. این مطالعات نقش مهمی در غنای ادبیات این حوزه داشته‌اند، اما در عین حال چند خلأ اساسی همچنان پابرجاست: نخست، بخش عمده پژوهش‌های موجود به توصیف، تبیین یا سنجش عاملیت معلمان پرداخته‌اند و کمتر

به طراحی الگویی جامع برای توسعه نظام‌مند این ظرفیت حرفه‌ای توجه کرده‌اند. دوم، بیشتر مطالعات در بافت‌های آموزشی متفاوت یا در حوزه‌های تخصصی خاص، به‌ویژه آموزش زبان، انجام شده‌اند و نتایج آن‌ها الزاماً قابل تعمیم به معلمان دوره ابتدایی نیست. سوم، اگرچه پژوهش‌های داخلی گام‌های ارزشمندی در شناخت و اعتبارسنجی ابعاد عاملیت معلم برداشته‌اند، اما هنوز الگویی بومی، جامع و اعتبارسنجی شده، که بتواند ابعاد فردی، سازمانی و فرهنگی مؤثر بر توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی را به‌صورت یکپارچه تبیین کند، ارائه نشده است. این خلأ از آن جهت اهمیت بیشتری می‌یابد که معلمان دوره ابتدایی، به دلیل ماهیت چندبعدی نقش حرفه‌ای خود، مسئولیت آموزش هم‌زمان چندین حوزه درسی، ارتباط مستمر با خانواده‌ها و نقش‌آفرینی در شکل‌دهی پایه‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان، بیش از بسیاری از معلمان سایر دوره‌ها، به تصمیم‌گیری حرفه‌ای، انعطاف‌پذیری، نوآوری و کنش‌گری نیاز دارند. بنابراین، توسعه عاملیت در این گروه از معلمان نه تنها یک موضوع نظری، بلکه ضرورتی برای ارتقای کیفیت آموزش و یادگیری در سال‌های بنیادین تحصیل به شمار می‌رود. بر این اساس، پژوهش حاضر، با بهره‌گیری از رویکرد آمیخته و استفاده از نظریه داده‌بنیاد در مرحله کیفی، در صدد طراحی الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی و سپس اعتباریابی آن در مرحله کمی است تا، ضمن پاسخ‌گویی به خلأهای موجود در ادبیات، چارچوبی بومی و مبتنی بر شواهد برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای و ارتقای ظرفیت عاملان معلمان دوره ابتدایی ارائه کند.

روش

هدف این پژوهش طراحی و اعتباریابی الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل بود. با توجه به ماهیت مسئله پژوهش و ضرورت استخراج مؤلفه‌های الگو از تجربه‌ها و دیدگاه‌های خبرگان و سپس آزمون تجربی الگوی حاصل، از طرح پژوهش آمیخته اکتشافی متوالی (کیفی-کمی) استفاده شد. در این طرح، ابتدا با بهره‌گیری از رویکرد کیفی و روش داده‌بنیاد نظام‌مند استراوس و کوربین، مؤلفه‌ها و روابط میان آن‌ها شناسایی و الگوی اولیه توسعه عاملیت معلمان طراحی شد. سپس در مرحله کمی، به منظور اعتباریابی الگوی استخراج‌شده و بررسی برازش آن، از روش توصیفی از نوع همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده شد. این توالی امکان توسعه یک الگوی مبتنی بر داده‌های کیفی و ارزیابی تجربی آن را در جامعه آماری معلمان دوره ابتدایی فراهم ساخت. جامعه آماری بخش کیفی پژوهش شامل اساتید دانشگاهی، صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی و مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل در سال ۱۴۰۴ بود. مدیران مشارکت‌کننده از میان مدیرانی انتخاب شدند که بر اساس معیارهایی همچون برخورداری از سابقه مدیریت در دوره ابتدایی، تجربه حرفه‌ای مؤثر و شناخت کارشناسان آموزش ابتدایی اداره آموزش و پرورش از عملکرد آنان، به‌عنوان مدیران باتجربه و موفق شناخته می‌شدند. در این پژوهش، برای انتخاب نمونه بخش کیفی کار، از نمونه‌گیری هدفمند که از روش‌های نمونه‌گیری غیراحتمالی است استفاده شد. کفایت نمونه‌گیری در انجام مصاحبه‌ها بر اساس اصل اشباع نظری و تکرارپذیری داده‌های گردآوری شده تحقق یافت. بر این اساس، حجم نمونه بخش کیفی شامل ۱۴ نفر، متشکل از ۸ نفر از اساتید و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی و ۶ نفر از مدیران مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل بود. انتخاب مشارکت‌کنندگان به‌صورت هدفمند انجام شد و فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ بنابراین، تعداد مشارکت‌کنندگان هر گروه از پیش تعیین نشده بود، بلکه بر اساس غنای داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و عدم دستیابی به مفاهیم جدید مشخص شد. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. سؤالات مصاحبه بر اساس هدف پژوهش و با رویکردی بازطراحی شدند تا مشارکت‌کنندگان بتوانند دیدگاه‌ها و تجربیات خود را به‌صورت عمیق بیان کنند. محورهای اصلی مصاحبه شامل سؤالات زیر بود:

۱. با توجه به دانش و تجربه تخصصی خود، چه عوامل، شرایط و بسترهایی را در شکل‌گیری و تقویت عاملیت معلمان دوره ابتدایی مؤثر می‌دانید؟ لطفاً ابعاد فردی، سازمانی، مدیریتی و محیطی این موضوع را تبیین فرمایید.
 ۲. از دیدگاه شما، چه راهبردها، سیاست‌ها و مداخلات آموزشی، مدیریتی و سازمانی می‌تواند به توسعه و تقویت عاملیت معلمان دوره ابتدایی در مدارس منجر شود؟ لطفاً پیشنهادهای خود را با ذکر نمونه‌های عملی بیان کنید.
 ۳. به اعتقاد شما، توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی چه پیامدهایی برای معلمان، دانش‌آموزان، مدرسه و نظام آموزشی به همراه خواهد داشت؟ لطفاً مهم‌ترین پیامدهای آموزشی، حرفه‌ای و سازمانی را تشریح فرمایید.
- در راستای اجرایی پژوهش، یک هفته قبل از مصاحبه عنوان و هدف پژوهش برای اساتید تشریح شد. مسائل اخلاقی در این پژوهش، شامل اطمینان از رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان برای شرکت در پژوهش و ضبط محتوای مصاحبه‌ها، و همچنین حق انصراف از پژوهش در تمامی مراحل تحقیق به مشارکت‌کنندگان رعایت شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات در بخش کیفی به سه روش کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام شدند. به منظور اطمینان از اعتبار و پایایی یافته‌های کیفی، از راهکارهای متداول در پژوهش‌های کیفی استفاده شد. برای بررسی باورپذیری یافته‌ها، بازبینی مشارکت‌کنندگان^۱ انجام گرفت؛ به این صورت که بخشی از کدها و مضامین استخراج‌شده در اختیار تعدادی از مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و پس از دریافت نظرات اصلاحی، بازنگری‌های لازم اعمال شد. همچنین، به منظور افزایش تأییدپذیری یافته‌ها، فرایند کدگذاری و دسته‌بندی داده‌ها توسط دو نفر از متخصصان حوزه علوم تربیتی مورد بازبینی همتایان^۲ قرار گرفت. افزون بر این، برای افزایش اعتبار یافته‌ها از مثلث‌سازی^۳ روش‌ها استفاده شد؛ بدین صورت که نتایج حاصل از تحلیل داده‌های کیفی با یافته‌های بخش کمی مقایسه گردید و همگرایی و تأیید متقابل نتایج نشان داد که یافته‌های بخش کمی مؤید مضامین استخراج‌شده در مرحله کیفی است. همچنین، برای بررسی پایایی تحلیل‌ها از روش بازکدگذاری^۴ استفاده شد؛ به گونه‌ای که بخشی از مصاحبه‌ها پس از یک فاصله زمانی مجدداً کدگذاری و نتایج حاصل با کدگذاری اولیه مقایسه شد، که بیانگر ثبات و پایایی فرایند تحلیل داده‌ها بود. بدین منظور، ۲۰ درصد از متن مصاحبه‌ها پس از گذشت دو هفته مجدداً توسط پژوهشگر کدگذاری شد و میزان توافق بین دو مرحله کدگذاری با استفاده از شاخص درصد توافق محاسبه گردید، که مقدار آن ۸۴ درصد به دست آمد. با توجه به اینکه میزان توافق بیش از ۸۰ درصد بود، پایایی فرایند کدگذاری در سطح مطلوب ارزیابی شد. علاوه بر این، درگیری طولانی پژوهشگر با داده‌ها و بازخوانی مکرر متون مصاحبه نیز در جهت افزایش ثبات نتایج انجام شد. جامعه آماری در بخش کمی نیز کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بودند. بر اساس آمار معاونت آموزش ابتدایی اداره کل آموزش و پرورش استان اردبیل، تعداد کل معلمان مدارس دوره ابتدایی شهر اردبیل به تعداد ۲۶۰۰ نفر بودند. با توجه به حجم جامعه آماری و بر اساس فرمول کوکران، تعداد ۳۳۵ نفر از معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای دومارحله‌ای انجام شد؛ بدین صورت که در مرحله نخست تعدادی از مدارس ابتدایی شهر اردبیل به عنوان خوشه به صورت تصادفی انتخاب شدند، و در مرحله دوم معلمان مدارس منتخب به صورت تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه‌ها در اختیار آنان قرار گرفت. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی پژوهش حاضر، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بر مبنای یافته‌های بخش کیفی بود. این پرسش‌نامه دارای ۵۴ گویه و ۹ بُعد بود. سؤالات ۱ تا ۸ مؤلفه عاملیت فردی معلم، سؤالات ۹ تا ۱۵ مؤلفه سرمایه اجتماعی، سؤالات ۱۶ تا ۲۱ مؤلفه توسعه عاملیت معلم، سؤالات ۲۲ تا ۲۷ مؤلفه رهبری آموزشی، سؤالات ۲۸ تا ۳۳ مؤلفه توانمندسازی دانشی-مهارتی، سؤالات ۳۴ تا ۳۸ مؤلفه تقویت سازمانی کنش‌گری حرفه‌ای، سؤالات ۳۹ تا ۴۳ مؤلفه فرهنگ سازمانی مدرسه، سؤالات ۴۴ تا ۴۹ مؤلفه زیرساخت آموزشی و سؤالات ۵۰ تا ۵۴ مؤلفه تعالی آموزشی-سازمانی مدرسه را تشکیل می‌دادند.

همه سؤالات پرسش‌نامه بر اساس کدهای باز به صورت لیکرتی (۱: کاملاً مخالفم تا ۵: کاملاً موافقم) طراحی شدند. با توجه به ماهیت اکتشافی پژوهش و تدوین گویه‌ها بر اساس مضامین استخراج‌شده از بخش کیفی، در این پرسش‌نامه از گویه‌هایی با نمره‌گذاری معکوس استفاده نشد. برای تحلیل داده‌های کمی، با توجه به توزیع غیرنرمال داده‌ها، از تحلیل عامل تأییدی به صورت حداقل مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. جهت بررسی روایی و پایایی پرسش‌نامه محقق‌ساخته، ابتدا روایی محتوایی گویه‌ها از طریق قضاوت خبرگان بررسی شد. بدین منظور، نسخه اولیه پرسش‌نامه در اختیار تعدادی از اساتید حوزه علوم تربیتی قرار گرفت و، پس از دریافت دیدگاه‌های تخصصی آنان، اصلاحات لازم از نظر تناسب، شفافیت و پوشش گویه‌ها اعمال شد. سپس، پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ، و روایی سازه از طریق بررسی روایی همگرا و واگرا مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج آزمون آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج‌شده مقولات به شرح جدول ۱ بود.

جدول ۱. میزان آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج‌شده مقولات

مقولات	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (C.R)	میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE)	ضریب تعیین (R^2)
عاملیت فردی معلم	۰/۸۸۷	۰/۹۱۰	۰/۵۵۹	۰/۹۳۸
سرمایه اجتماعی	۰/۸۷۷	۰/۹۰۴	۰/۵۷۵	۰/۹۲۴
شرایط علی	۰/۹۳۶	۰/۹۴۴	۰/۵۲۷	-
توسعه عاملیت معلم	۰/۸۸۵	۰/۹۱۲	۰/۶۳۵	۱/۰۰۰
مقوله محوری	۰/۸۸۵	۰/۹۱۲	۰/۶۳۵	۰/۴۲۷
رهبری آموزشی	۰/۹۱۹	۰/۹۳۷	۰/۷۱۱	۰/۹۵۸
توانمندسازی دانشی-مهارتی	۰/۹۱۸	۰/۹۳۶	۰/۷۰۹	۰/۹۵۶
راهنماها	۰/۹۵۷	۰/۹۶۲	۰/۶۷۹	۰/۶۰۰
تقویت سازمانی کنش‌گری حرفه‌ای	۰/۸۳۵	۰/۸۸۴	۰/۶۰۳	۱/۰۰۰
عوامل مداخله‌گر	۰/۸۳۵	۰/۸۸۴	۰/۶۰۳	-
فرهنگ سازمانی مدرسه	۰/۸۳۰	۰/۸۸۰	۰/۵۹۵	۰/۹۰۸
زیرساخت آموزشی	۰/۸۵۱	۰/۸۹۰	۰/۵۷۳	۰/۹۳۰
شرایط زمینه‌ای	۰/۹۱۳	۰/۹۲۷	۰/۵۳۶	-
تعالی آموزشی-سازمانی مدرسه	۰/۷۶۶	۰/۸۴۳	۰/۵۱۸	۱/۰۰۰
پیامدها	۰/۷۶۶	۰/۸۴۳	۰/۵۱۸	۰/۴۸۱

نتایج جدول نشان می‌دهد مقدار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای تمامی سازه‌های پژوهش بیش از ۰/۷ است، که بیانگر پایایی قابل قبول ابزار اندازه‌گیری است. همچنین مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای همه سازه‌ها بیشتر از ۰/۵ به دست آمده است، که نشان‌دهنده تأیید روایی همگرایی سازه‌ها می‌باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که گویه‌های هر سازه از همبستگی مناسبی برخوردار بوده و ابزار پژوهش از پایایی و روایی همگرایی مطلوبی برخوردار است. به منظور ارزیابی روایی واگرا، از شاخص HTMT استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ نمایش شده است.

جدول ۲. نتایج شاخص HTMT جهت بررسی روایی واگرایی الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل

مقولات	شرایط علی	مقوله محوری	راهبردها	شرایط مداخله‌گر	شرایط زمینه‌ای	پیامدها
شرایط علی						
مقوله محوری	۰/۷۱۸					
راهبردها	۰/۶۶۹	۰/۷۳۳				
شرایط مداخله‌گر	۰/۷۲۰	۰/۵۱۷	۰/۶۴۴			
شرایط زمینه‌ای	۰/۷۲۳	۰/۷۰۹	۰/۶۷۱	۰/۴۲۱		
پیامدها	۰/۴۸۰	۰/۷۰۹	۰/۸۰۹	۰/۴۷۶	۰/۳۲۱	

برای بررسی روایی واگرا از معیار HTMT استفاده شد. بر اساس این معیار، اگر مقدار HTMT بین سازه‌ها کمتر از ۰/۹ باشد، روایی واگرا تأیید می‌شود. با توجه به نتایج جدول، تمامی مقادیر کمتر از ۰/۹ بوده و در نتیجه روایی واگرای سازه‌های مدل تأیید می‌شود. در ارزیابی مدل اندازه‌گیری، روایی سازه‌های مدل مورد بررسی قرار گرفت تا مشخص شود گویه‌های انتخاب شده توانایی لازم برای سنجش سازه‌های مورد نظر را دارند. بر اساس نتایج پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج شده (AVE) و همچنین معیار HTMT، روایی همگرا و روایی واگرای سازه‌ها تأیید شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۷ و SmartPLS نسخه ۳ انجام شد.

یافته‌ها

به منظور ارائه تصویر روشن از ترکیب مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش، مشخصات جمعیت‌شناختی آنان در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان بخش کیفی

ویژگی جمعیت‌شناختی	فراوانی	درصد
مشارکت‌کننده	اساتید	۵۷/۱
	مدیران	۴۲/۹
رشته تخصصی / تحصیلی	مدیریت آموزشی	۵۰
	برنامه‌ریزی درسی	۲۱/۴
	فلسفه تعلیم و تربیت	۱۴/۳
	تکنولوژی آموزشی	۱۴/۳

۷/۱	۱	استاد	مرتبه علمی / مدرک تحصیلی
۲۱/۴	۳	دانشیار	
۳۵/۷	۵	استادیار	
۱۴/۳	۲	دکتری تخصصی	
۲۱/۴	۳	کارشناسی ارشد	
۳۵/۷	۵	زن	جنسیت
۶۴/۳	۹	مرد	
۷/۱	۱	کمتر از ۵ سال	سابقه
۲۱/۴	۳	۵-۱۰ سال	
۱۴/۳	۲	۱۱-۱۵ سال	
۲۸/۶	۴	۱۶-۲۰ سال	
۲۸/۶	۴	بالای ۲۰ سال	
۷۸/۶	۱۱	بومی	محل خدمت
۲۱/۴	۳	غیر بومی	

بر اساس اطلاعات جدول، بیشترین مشارکت کنندگان بخش کیفی را اساتید و صاحب نظران دانشگاهی (۵۷/۱ درصد) و کمترین را مدیران مدارس دوره ابتدایی (۴۲/۹ درصد) تشکیل دادند. از نظر رشته تخصصی، مدیریت آموزشی با ۵۰ درصد بیشترین فراوانی را داشت. همچنین، بیشترین مشارکت کنندگان از نظر مرتبه علمی و مدرک تحصیلی استادیاران (۳۵/۷ درصد) بودند. از نظر جنسیت، مردان (۶۴/۳ درصد)، از نظر سابقه خدمت، افراد دارای ۱۶ تا ۲۰ سال و بیش از ۲۰ سال سابقه (هر کدام ۲۸/۶ درصد) و از نظر محل خدمت، افراد بومی (۷۸/۶ درصد) بیشترین فراوانی را به خود اختصاص دادند. در ادامه، بر اساس تحلیل داده‌های کیفی، در مجموع ۵۴ کد باز، ۹ کد محوری و ۶ طبقه اصلی شامل شرایط علی، مقوله محوری، راهبردها، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای و پیامدها شناسایی و سازمان‌دهی شد. این طبقات، چارچوب مفهومی الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی را شکل دادند. نتایج تفصیلی کدهای استخراج شده و مقوله‌بندی آن‌ها در جدول ۴ ارائه شده است.

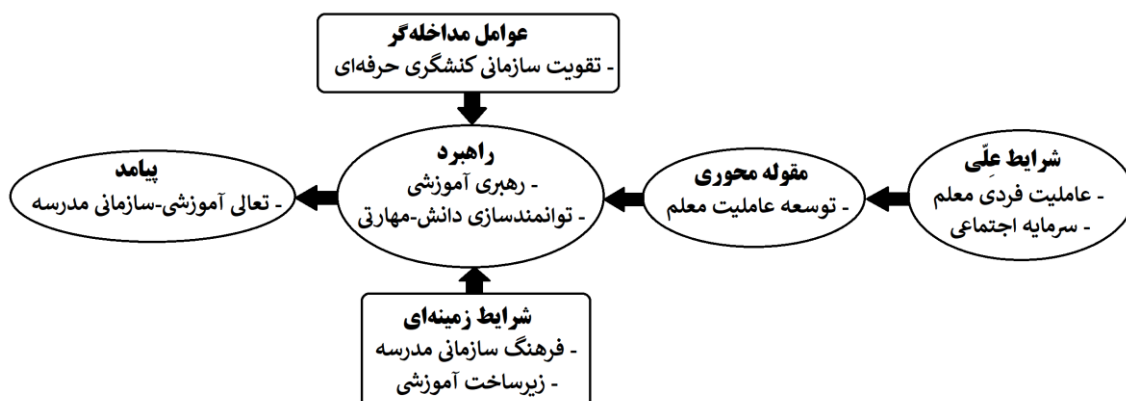
جدول ۴. کدگذاری باز و محوری الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی

کدگذاری محوری	نمونه نقل قول‌های مصاحبه‌شوندگان	کدگذاری باز	شناسه
عاملیت فردی معلم	به نظر من، عاملیت معلم از جایی آغاز می‌شود که معلم به نقش حرفه‌ای خود آگاهی داشته باشد و احساس کند در تصمیم‌های آموزشی کلاس اختیار و مسئولیت دارد. زمانی که معلم باور داشته باشد تصمیم‌ها و عملکردش می‌تواند بر یادگیری دانش‌آموزان اثر بگذارد، با تعهد بیشتری برای بهبود فرایند یاددهی تلاش می‌کند و منتظر دستورهای بیرونی نمی‌ماند.	خودآگاهی حرفه‌ای معلم	am1
		احساس مالکیت نسبت به فرایند یاددهی	am2
		استقلال در تصمیم‌گیری آموزشی	am3
		باور به اثرگذاری فردی در کلاس	am4
		تعهد درونی به یادگیری دانش‌آموز	am5
		انعطاف‌پذیری شناختی در تدریس	am6
		خودتنظیمی حرفه‌ای	am7
		مسئولیت‌پذیری آموزشی	am8

am9	همکاری حرفه‌ای میان معلمان	عاملیت معلم در یک فضای فردگرایانه شکل نمی‌گیرد. زمانی که معلمان در محیط مدرسه با یکدیگر همکاری حرفه‌ای داشته باشند، تجربیات آموزشی خود را به اشتراک بگذارند و بر پایه اعتماد متقابل از یکدیگر یاد بگیرند، احساس توانمندی و انگیزه بیشتری برای ایفای نقش حرفه‌ای خود پیدا می‌کنند. همچنین تعامل سازنده با والدین نیز این فرایند را تقویت می‌کند.	سرمايه اجتماعی
am10	تبادل تجربیات آموزشی		
am11	مشارکت در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای		
am12	شبکه‌سازی آموزشی معلمان		
am13	یادگیری همیارانه		
am14	اعتماد متقابل حرفه‌ای		
am15	تعامل سازنده با والدین	اگر قرار باشد عاملیت معلمان در مدرسه توسعه پیدا کند، باید معلمان در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌های مدرسه نقش واقعی داشته باشند، نه صرفاً نقش اجرایی. همچنین استقرار نظام مربی‌گری آموزشی و افزایش اختیار حرفه‌ای معلمان، زمینه را برای یادگیری مبتنی بر تجربه و مشارکت مؤثرتر آنان در بهبود فرایندهای آموزشی فراهم می‌کند.	توسعه عاملیت معلم
am16	مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری مدرسه		
am17	طراحی نظام انگیزشی حرفه‌ای		
am18	استقرار نظام مربی‌گری آموزشی		
am19	توسعه اختیار حرفه‌ای معلمان		
am20	تقویت یادگیری مبتنی بر تجربه		
am21	بازطراحی ساختارهای مشارکتی مدرسه	مدیر مدرسه باید نقش یک رهبر آموزشی را ایفا کند، نه صرفاً یک مدیر اداری. زمانی که مدیر با تفویض اختیار آموزشی، از ایده‌ها و خلاقیت معلمان حمایت کند و از طریق بازخوردهای حرفه‌ای و سازنده آنان را در مسیر رشد هدایت نماید، انگیزه و عاملیت معلمان به‌طور چشمگیری افزایش خواهد یافت.	رهبری آموزشی
am22	رهبری تحول‌آفرین مدیر		
am23	تفویض اختیار آموزشی به معلمان		
am24	حمایت مدیر از خلاقیت تدریس		
am25	بازخورد حرفه‌ای سازنده مدیر		
am26	تسهیل‌گری مدیر در یادگیری حرفه‌ای		
am27	ایجاد چشم‌انداز مشترک آموزشی	توسعه عاملیت معلمان مستلزم آن است که آنان از نظر حرفه‌ای به‌طور مستمر توانمند شوند. معلمی که بر دانش محتوایی خود تسلط دارد از روش‌های تدریس فعال و طراحی آموزشی مناسب استفاده می‌کند و در مواجهه با مسائل کلاس درس توانایی حل مسئله دارد، با اطمینان بیشتری تصمیم‌گیری می‌کند و نقش فعال‌تری در فرایند آموزش ایفا خواهد کرد.	توانمندسازی دانشی-مهارتی
am28	تسلط بر دانش محتوایی		
am29	مهارت طراحی آموزشی		
am30	توان کاربرد روش‌های تدریس فعال		
am31	مهارت ارزشیابی یادگیری		
am32	سواد فناورانه آموزشی		
am33	مهارت حل مسئله آموزشی	تا زمانی که ساختارهای اداری مدرسه بیش‌ازحد متمرکز و همراه با بروکراسی فرساینده باشند، فرصت‌چندانی برای بروز عاملیت معلمان فراهم نخواهد شد. کاهش تمرکزگرایی، شفاف‌سازی نقش حرفه‌ای معلمان و ایجاد انعطاف سازمانی در برابر تغییر، علاوه بر کاهش فرسودگی شغلی، زمینه را برای کنش‌گری حرفه‌ای و مشارکت فعال‌تر آنان در مدرسه فراهم می‌کند.	تقویت سازمانی کنش‌گری حرفه‌ای
am34	تمرکزگرایی اداری در آموزش		
am35	حذف بروکراسی آموزشی فرساینده		
am36	انعطاف سازمانی در برابر تغییر		
am37	مقابله با فرسودگی شغلی معلمان		
am38	شفاف‌سازی نقش حرفه‌ای		
am39	ایجاد فضای تعاملی میان معلمان	به اعتقاد من، عاملیت معلمان در مدارس شکل می‌گیرد که فرهنگ سازمانی آن بر تعامل، اعتماد و یادگیری جمعی استوار باشد. زمانی که معلمان از امنیت روانی برخوردار باشند، عدالت سازمانی را در مدرسه احساس کنند و ایده‌های نوآورانه آنان مورد احترام قرار گیرد، با انگیزه و مسئولیت‌پذیری بیشتری در فرایندهای آموزشی مشارکت می‌کنند.	فرهنگ سازمانی مدرسه
am40	عدالت سازمانی در مدرسه		
am41	امنیت روانی در محیط آموزشی		
am42	فرهنگ یادگیری جمعی		
am43	احترام به ایده‌های نوآورانه معلمان		

am44	تراکم دانش‌آموزی کلاس‌ها	هر چقدر هم معلم توانمند باشد بدون زیرساخت‌های مناسب نمی‌تواند عاملیت خود را به‌طور کامل بروز دهد. کاهش تراکم دانش‌آموزان در کلاس، دسترسی به منابع و امکانات فناورانه آموزشی و همچنین ثبات در برنامه‌های درسی و حمایت سیاست‌های آموزشی از مهم‌ترین بسترهای تقویت عاملیت معلمان در مدارس ابتدایی هستند.	زیرساخت آموزشی
am45	دسترسی به منابع آموزشی		
am46	حمایت سیاست‌های آموزشی		
am47	ثبات برنامه‌های درسی		
am48	امکانات فناورانه مدرسه		
am49	تناسب نظام ارزشیابی آموزشی		
am50	ارتقای کیفیت یاددهی-یادگیری	به اعتقاد من، زمانی که عاملیت معلمان در مدرسه تقویت شود، نخستین پیامد آن ارتقای کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود. در کنار آن، رضایت شغلی و تعلق سازمانی معلمان افزایش می‌یابد و فضای مدرسه به سمت نوآوری و بهبود مستمر حرکت می‌کند.	تعالی آموزشی- سازمانی مدرسه
am51	بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان		
am52	افزایش رضایت شغلی معلمان		
am53	تقویت نوآوری مدرسه		
am54	افزایش تعلق سازمانی معلمان		

در مرحله نهایی کدگذاری، کدهای محوری در شش طبقه (علی، محوری، راهبردها، عوامل مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای و پیامدها) گزینش شدند و مدل نهایی پژوهش به صورت شکل ۱ به دست آمد.



شکل ۱. مدل پارادایمی ارائه الگوی توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی بر اساس رویکرد داده‌بنیاد

در ادامه، جهت اعتباریابی کمی و بررسی برازش الگو و استفاده از آزمون‌ها، ابتدا شرایط پارامتریک یا ناپارامتریک داده‌ها مشخص شدند. جهت بررسی توزیع نرمال یا غیرنرمال داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد که نتایج آن به شرح جدول ۵ بود.

جدول ۵. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف جهت بررسی توزیع نرمال یا غیر نرمال داده‌ها

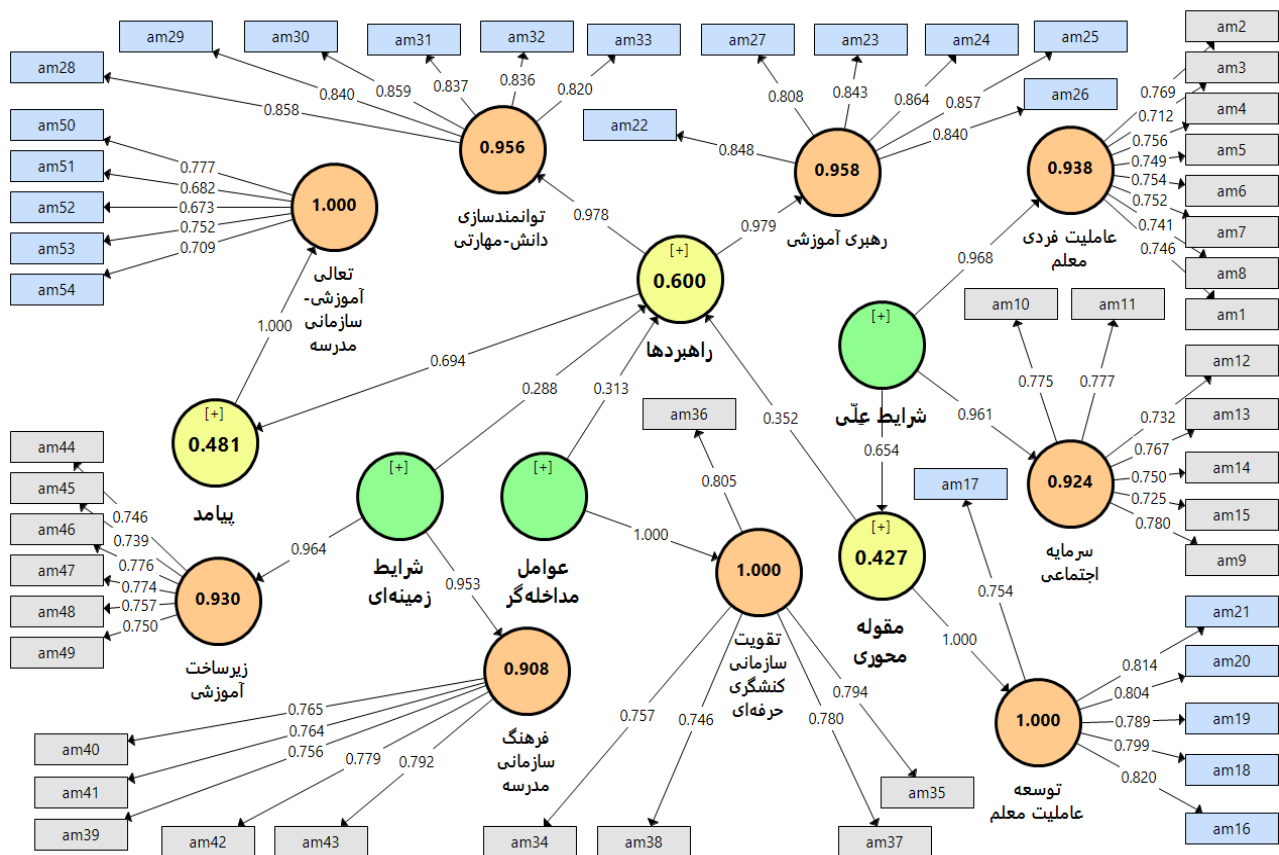
مقولات	آماره آزمون	سطح معنی‌داری
شرایط علی	۰/۰۸۱	۰/۰۰۱
مقوله محوری	۰/۰۸۹	۰/۰۰۱
راهبردها	۰/۰۹۴	۰/۰۰۱
شرایط زمینه‌ای	۰/۰۶۰	۰/۰۰۶
عوامل مداخله‌گر	۰/۰۸۲	۰/۰۰۱
پیامدها	۰/۰۶۴	۰/۰۰۲

با توجه به معنادار بودن آزمون کولموگروف-اسمیرنوف ($\text{sig} < 0.05$)، توزیع داده‌ها نرمال نیست و بنابراین در تحلیل داده‌ها از روش‌های ناپارامتری استفاده شد. برای ارزیابی و آزمون الگوی به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌های کیفی پژوهش، از مدلیابی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) استفاده شد. به منظور بررسی برازش مدل، از شاخص SRMR استفاده گردید. در مدلیابی PLS، مقدار SRMR کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. مقدار این شاخص برای مدل اشیاع شده ۰/۰۵۹ به دست آمد که بیانگر برازش مطلوب مدل می‌باشد. همچنین، شاخص GOF^۱ به منظور ارزیابی هم‌زمان بخش اندازه‌گیری و ساختاری مدل محاسبه شد. این شاخص با استفاده از میانگین هندسی شاخص R^2 و میانگین شاخص‌های اشتراکی قابل محاسبه است و فرمول آن به شرح زیر است:

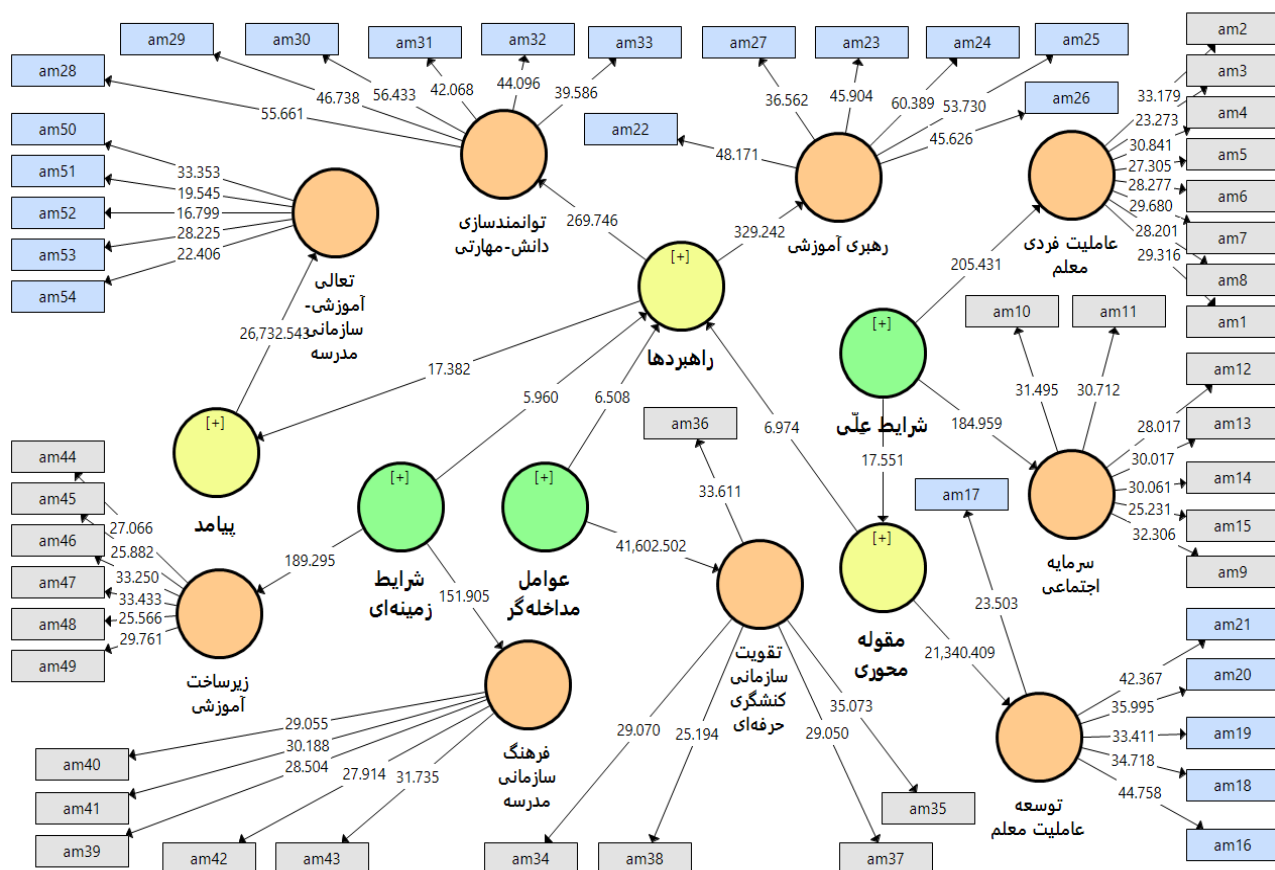
$$\text{GOF} = \sqrt{\text{Average (AVE)} \times \text{Average (R}^2\text{)}}$$

پس از انجام محاسبات، مقدار شاخص GOF برابر با ۰/۵۴۱ به دست آمد. بر اساس Wetzels et al. (2009) مقادیر بیش از ۰/۳۶ نشان‌دهنده برازش قوی مدل است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مدل پژوهش از برازش کلی مطلوبی برخوردار است و بر همین اساس تحلیل روابط ساختاری مدل انجام شد.

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



شکل ۲. مدل کلی پژوهش با تکنیک حداقل مربعات جزئی



شکل ۳. آماره T مدل کلی پژوهش با تکنیک بوت استرپینگ

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

جدول ۶. ضرایب مسیر در دو حالت استاندارد و T Value

ابعاد	مقدار استاندارد	T
مقوله محوری → شرایط علی	۰/۶۵۴	۱۷/۵۵۱
راهبردها → مقوله محوری	۰/۳۵۲	۶/۹۷۴
راهبردها → شرایط زمینه‌ای	۰/۲۸۸	۵/۹۶۰
راهبردها → عوامل مداخله‌گر	۰/۳۱۳	۶/۵۰۸
پیامد → راهبردها	۰/۶۹۴	۱۷/۳۸۲

در نهایت، با توجه به اعتباریابی الگوی پژوهش حاضر، مدل شبکه‌ای توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی شهر اردبیل به صورت شکل ۴ خواهد بود:

معلمان دوره ابتدایی را در قالب شبکه‌ای از روابط فردی، سازمانی و اجتماعی تبیین کند. همچنین، این تبیین با رویکرد بوم‌شناختی عاملیت نیز همخوان است که عاملیت را نه یک ویژگی ثابت فردی، بلکه دستاورد تعامل میان ظرفیت‌های فرد، شرایط ساختاری و بسترهای فرهنگی و زمانی می‌داند (Biesta & Tedder, 2007; Emirbayer & Mische, 1998). از این منظر، الگوی استخراج‌شده نیز نشان می‌دهد که توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی حاصل تعامل مستمر عوامل فردی، سازمانی و اجتماعی است.

در بخش شرایط علی، یافته‌های پژوهش نشان داد که عاملیت فردی معلم و سرمایه اجتماعی زیربنای اصلی شکل‌گیری عاملیت حرفه‌ای معلمان هستند. در بُعد فردی، مؤلفه‌هایی نظیر خودآگاهی حرفه‌ای، احساس مالکیت نسبت به فرایند یاددهی، استقلال در تصمیم‌گیری آموزشی، انعطاف‌پذیری شناختی در تدریس و خودتنظیمی حرفه‌ای نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد کنش‌گری فعال معلمان داشتند. انعطاف‌پذیری شناختی به معلم امکان می‌دهد راهبردهای آموزشی خود را متناسب با شرایط متغیر کلاس بازنگری و اصلاح کند، و خودتنظیمی حرفه‌ای نیز، با تقویت برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی عملکرد، زمینه تصمیم‌گیری آگاهانه و مسئولانه را فراهم می‌سازد؛ از این رو، هر دو مؤلفه نقش مهمی در تقویت عاملیت حرفه‌ای معلمان دارند. این یافته نشان می‌دهد که معلم زمانی می‌تواند به‌عنوان یک عامل حرفه‌ای اثرگذار عمل کند که نسبت به نقش حرفه‌ای خود احساس مسئولیت، اختیار و اثربخشی داشته باشد. به عبارت دیگر، عاملیت از درون معلم آغاز می‌شود و با باور او به توانایی تأثیرگذاری بر فرایند یاددهی-یادگیری پیوند دارد. این نتیجه با یافته‌های Fitriz et al. (2025) همسو است که بر نقش ویژگی‌های حرفه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری و توان نوآوری معلمان در شکل‌گیری عاملیت تأکید داشتند. همچنین، Dao et al. (2025) نیز نشان دادند که انعطاف‌پذیری و توان تصمیم‌گیری حرفه‌ای معلمان، اجرای اثربخش تغییرات برنامه درسی را تسهیل می‌کند. علت همسویی این یافته‌ها را می‌توان در ماهیت حرفه معلمی دانست که مستلزم تصمیم‌گیری مستمر، سازگاری با موقعیت‌های متغیر آموزشی و احساس تعهد نسبت به یادگیری دانش‌آموزان است. در بُعد سرمایه اجتماعی نیز یافته‌ها نشان داد که همکاری حرفه‌ای میان معلمان، یادگیری همیارانه، تبادل تجربیات آموزشی، اعتماد متقابل حرفه‌ای و تعامل سازنده با والدین زمینه تقویت عاملیت معلمان را فراهم می‌سازد. این نتایج بیانگر آن است که عاملیت معلم در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه در بستر شبکه‌ای از روابط حرفه‌ای و تعاملات اجتماعی توسعه می‌یابد. این یافته با پژوهش Lau et al. (2024) همسو است که حمایت حرفه‌ای، فرصت‌های همکاری و تعاملات مدرسه‌ای را از عوامل کلیدی تقویت عاملیت معلمان معرفی کردند. همچنین زندگی و همکاران (۱۴۰۲) نیز نقش اعتماد سازمانی و روابط حمایتی را در ارتقای عاملیت معلمان مؤثر دانستند. علت این همسویی آن است که اعتماد، همکاری و تعامل حرفه‌ای، احساس امنیت روانی و تعلق سازمانی معلمان را افزایش داده و زمینه را برای مشارکت فعال آنان در تصمیم‌گیری‌ها و نوآوری‌های آموزشی فراهم می‌کند.

در ارتباط با مقوله محوری پژوهش، یافته‌ها نشان داد که توسعه عاملیت معلم از طریق گسترش مشارکت حرفه‌ای معلمان در ساختار مدرسه و افزایش اختیار و نقش‌آفرینی آنان محقق می‌شود. مؤلفه‌هایی نظیر مشارکت معلمان در سیاست‌گذاری مدرسه، توسعه اختیار حرفه‌ای، استقرار نظام مربی‌گری آموزشی، طراحی نظام انگیزشی حرفه‌ای و بازطراحی ساختارهای مشارکتی مدرسه نشان دادند که توسعه عاملیت، فرایندی ساختاری و سازمانی است و تنها با آموزش مهارت‌های فردی تحقق نمی‌یابد. استقرار نظام مربی‌گری آموزشی، از طریق انتقال تجربه، بازخورد مستمر و حمایت حرفه‌ای، فرصت رشد تدریجی عاملیت معلمان را فراهم می‌کند. همچنین، طراحی نظام انگیزشی حرفه‌ای، با تقویت احساس ارزشمندی، تعهد و مشارکت، انگیزه لازم برای ایفای نقش فعال‌تر معلمان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی را افزایش می‌دهد. این یافته بیانگر آن است که مدارس برای توسعه عاملیت معلمان باید از ساختارهای سلسله‌مراتبی و کنترل‌محور فاصله گرفته و به سمت ساختارهای مشارکتی و یادگیرنده حرکت کنند. این نتیجه با یافته‌های Fan & Zhu (2025) همسو است که نشان دادند روند پژوهش‌های جدید بر مشارکت فعال معلمان و تعامل آنان با ساختارهای آموزشی تأکید دارد. همچنین، یافته‌های عرب‌احمدی و همکاران (۱۴۰۲) نیز مؤید آن است که عاملیت معلم در تعامل

میان عوامل فردی و محیط سازمانی شکل می‌گیرد. علت این همسویی را می‌توان در این واقعیت دانست که عاملیت حرفه‌ای زمانی توسعه می‌یابد که معلمان خود را بخشی اثرگذار از فرایند تصمیم‌گیری و تحول مدرسه بدانند و فرصت تجربه‌ورزی، مشارکت و اثرگذاری واقعی در محیط آموزشی را داشته باشند.

در بخش راهبردها، یافته‌های پژوهش نشان داد که رهبری آموزشی و توانمندسازی دانشی-مهارتی دو راهبرد اساسی برای توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی هستند. در حوزه رهبری آموزشی، مؤلفه‌هایی نظیر رهبری تحول‌آفرین مدیر، تفویض اختیار آموزشی، حمایت از خلاقیت تدریس، بازخورد حرفه‌ای سازنده و ایجاد چشم‌انداز مشترک آموزشی، نقش محوری در تقویت عاملیت معلمان داشتند. این یافته نشان می‌دهد که مدیر مدرسه در الگوی توسعه عاملیت صرفاً نقش نظارتی ندارد، بلکه به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری حرفه‌ای و حامی کنش‌گری معلمان عمل می‌کند. این نتیجه با یافته‌های زندگی و همکاران (۱۴۰۲) همسو است که رهبری یادگیری‌محور را عاملی مؤثر بر تقویت عاملیت معلمان معرفی کردند. همچنین، Lau et al. (2024) نیز نقش مدیریت حمایتی و مشارکت‌محور را در افزایش عاملیت حرفه‌ای معلمان برجسته دانستند. علت این همسویی را می‌توان در آن دانست که سبک رهبری مشارکتی، احساس اعتماد، اختیار و خودکارآمدی معلمان را تقویت کرده و آنان را به مشارکت فعال در بهبود مدرسه ترغیب می‌کند. در بخش توانمندسازی دانشی-مهارتی نیز یافته‌ها نشان داد که تسلط بر دانش محتوایی، مهارت طراحی آموزشی، سواد فناورانه، توان استفاده از روش‌های تدریس فعال و مهارت حل مسئله آموزشی، بستر لازم برای کنش‌گری حرفه‌ای معلمان را فراهم می‌سازد. این یافته بیانگر آن است که عاملیت حرفه‌ای بدون برخورداری از شایستگی‌های دانشی و مهارتی پایدار نخواهد بود. این نتیجه با یافته‌های Chen-Levi et al. (2024) همسو است که بر نقش توانایی تصمیم‌گیری خلاقانه و سازگاری حرفه‌ای معلمان در شرایط بحرانی تأکید داشتند. Putra (2024) نیز نشان داد که معلمان برای بازطراحی آموزش در راستای عدالت اجتماعی نیازمند برخورداری از دانش و توان حرفه‌ای کافی هستند. علت همسویی این یافته‌ها آن است که عاملیت حرفه‌ای زمانی معنا پیدا می‌کند که معلم توانایی تبدیل اختیار و انگیزه به عمل آموزشی اثربخش را داشته باشد.

در بخش عوامل مداخله‌گر، یافته‌های پژوهش نشان داد که ساختارهای اداری و شرایط حرفه‌ای حاکم بر مدرسه می‌توانند روند توسعه عاملیت را تسهیل یا تضعیف کنند. مؤلفه‌هایی همچون تمرکزگرایی اداری، بروکراسی فرساینده و ابهام در نقش حرفه‌ای از مهم‌ترین موانع کنش‌گری حرفه‌ای معلمان بودند؛ در حالی که انعطاف سازمانی، حذف محدودیت‌های اداری و توجه به کاهش فرسودگی شغلی به تقویت عاملیت معلمان کمک می‌کرد. ابهام در نقش حرفه‌ای با کاهش وضوح انتظارات شغلی و تضعیف احساس اختیار، زمینه کاهش کنش‌گری معلمان را فراهم می‌سازد. همچنین، فرسودگی شغلی، با تحلیل انرژی روانی و انگیزه حرفه‌ای، توان معلمان برای مشارکت فعال در تصمیم‌گیری‌ها و نوآوری‌های آموزشی را کاهش می‌دهد. این یافته نشان می‌دهد که حتی معلمان برخوردار از توانایی‌های فردی بالا نیز در ساختارهای محدودکننده امکان بروز عاملیت حرفه‌ای مؤثر را نخواهند داشت. این نتیجه با یافته‌های سلیمانی و حکیم‌زاده (۱۴۰۴) همسو است که فرهنگ مدرسه و شرایط حرفه‌ای را در میزان فرسودگی شغلی و عاملیت معلمان مؤثر دانستند. همچنین نتایج Chen-Levi et al. (2024) نیز نشان داد که حمایت سازمانی و انعطاف ساختاری نقش مهمی در بروز عاملیت تحول‌آفرین معلمان دارد. علت این همسویی آن است که عاملیت حرفه‌ای پدیده‌ای وابسته به فرصت‌های ساختاری و میزان آزادی عمل معلمان در محیط آموزشی است.

در بخش شرایط زمینه‌ای نیز یافته‌ها نشان داد که فرهنگ سازمانی مدرسه و زیرساخت‌های آموزشی بستر اصلی ظهور عاملیت معلمان را تشکیل می‌دهند. وجود فضای تعاملی میان معلمان، امنیت روانی، عدالت سازمانی، احترام به ایده‌های نوآورانه و فرهنگ یادگیری جمعی موجب تقویت مشارکت و کنش‌گری حرفه‌ای معلمان می‌شود. امنیت روانی امکان بیان آزادانه ایده‌ها، تجربه‌ورزی و پذیرش خطاهای حرفه‌ای را بدون ترس از پیامدهای منفی فراهم می‌کند، و عدالت سازمانی نیز، با تقویت احساس انصاف و اعتماد نسبت به رویه‌های مدرسه، انگیزه معلمان برای مشارکت فعال و ایفای نقش حرفه‌ای را افزایش می‌دهد. در مقابل، تراکم بالای کلاس‌ها،

محدودیت منابع آموزشی، ضعف امکانات فناورانه و بی‌ثباتی برنامه‌های درسی می‌تواند عاملیت معلمان را تضعیف کند. این یافته با پژوهش عرب‌احمدی و همکاران (۱۴۰۲) همسو است که بر نقش عوامل محیطی و سازمانی در شکل‌گیری عاملیت معلمان تأکید داشتند. همچنین، نتایج Fitri et al. (2025) نیز نقش منابع آموزشی و حمایت سازمانی را در توسعه عاملیت معلمان برجسته کرد. علت این همسویی را می‌توان در این موضوع دانست که عاملیت معلم در بستر محیط‌های حمایتی و یادگیرنده فرصت ظهور پیدا می‌کند و محدودیت‌های ساختاری، ظرفیت کنش‌گری حرفه‌ای را کاهش می‌دهد.

در نهایت، یافته‌های پژوهش نشان داد که توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی پیامدهای گسترده‌ای در سطح فردی و سازمانی به همراه دارد. ارتقای کیفیت یاددهی یادگیری، بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش رضایت شغلی معلمان، تقویت نوآوری مدرسه و افزایش تعلق سازمانی از مهم‌ترین پیامدهای شناسایی شده بودند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که عاملیت معلم صرفاً یک متغیر فردی نیست، بلکه عاملی راهبردی در بهبود اثربخشی مدرسه و ارتقای کیفیت نظام آموزشی محسوب می‌شود. این نتیجه با یافته‌های ناصرزیم و همکاران (۱۴۰۳) همسو است که عاملیت معلم را عامل بهبود تعاملات آموزشی و افزایش مشارکت دانش‌آموزان دانستند. همچنین، Erdem et al. (2025) و Ghamoushi et al. (2022) نیز بر نقش عاملیت در توسعه حرفه‌ای و ارتقای کیفیت آموزش تأکید داشتند. علت این همسویی آن است که معلمان برخوردار از عاملیت حرفه‌ای، در فرایند تدریس نقش فعال‌تری ایفا کرده، خلاقیت بیشتری در حل مسائل آموزشی دارند و احساس تعلق و رضایت بیشتری نسبت به حرفه خود تجربه می‌کنند؛ امری که در نهایت به تعالی آموزشی و سازمانی مدرسه منجر می‌شود.

محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر، با وجود تلاش برای ارائه الگوی جامع و بومی از توسعه عاملیت معلمان دوره ابتدایی، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که توجه به آن‌ها در تفسیر یافته‌ها ضروری است. این پژوهش به‌صورت آمیخته و با بهره‌گیری از بخش کیفی (نظریه داده‌بنیاد) و بخش کمی (اعتباریابی مدل) انجام شده است. نخست، این پژوهش با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد انجام شد، از این رو یافته‌ها مبتنی بر ادراک، تجربه زیسته و تفسیر مشارکت‌کنندگان بوده و ممکن است تحت تأثیر نگرش‌ها، تجربه‌های حرفه‌ای و شرایط محیطی آنان قرار گرفته باشد. در نتیجه، ممکن است الگوی استخراج‌شده در سایر مقاطع تحصیلی مانند متوسطه اول و دوم، و همچنین در بافت‌های آموزشی متفاوت از نظر ساختار مدیریتی (مانند مدارس غیردولتی، مدارس خاص یا مناطق برخوردار و کم‌برخوردار) نیازمند تعدیل یا بازطراحی باشد. دوم، مشارکت‌کنندگان پژوهش عمدتاً از معلمان و متخصصان حوزه آموزش ابتدایی انتخاب شدند، و به همین دلیل یافته‌ها بیشتر متناسب با اقتضات دوره ابتدایی است. بنابراین، ممکن است الگوی استخراج‌شده در سایر مقاطع تحصیلی، مانند متوسطه اول و دوم، نیازمند تعدیل یا بازطراحی باشد. همچنین، تفاوت‌های فرهنگی، مدیریتی و ساختاری مدارس در مناطق مختلف می‌تواند بر نحوه بروز و توسعه عاملیت معلمان اثرگذار باشد. سوم، بخشی از داده‌ها بر اساس خودگزارشی مشارکت‌کنندگان گردآوری شد. این موضوع ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های ادراکی، تمایل به ارائه تصویر مطلوب حرفه‌ای یا محدودیت در بیان برخی چالش‌های سازمانی قرار گرفته باشد؛ هرچند تلاش شد از طریق مصاحبه‌های عمیق، بازبینی مداوم داده‌ها و اعتباربخشی توسط مشارکت‌کنندگان این محدودیت تا حد امکان کنترل شود. چهارم، با توجه به پویایی مفهوم عاملیت معلم و تأثیرپذیری آن از تحولات اجتماعی، فناورانه و سیاست‌های آموزشی، الگوی ارائه‌شده را باید متناسب با شرایط زمانی و تحولات آینده نظام آموزشی مورد بازنگری و روزآمدسازی قرار داد.

پیشنهادهای کاربردی

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و نقش مؤثر عاملیت معلمان در ارتقای کیفیت فرایندهای آموزشی و توسعه حرفه‌ای، پیشنهاد‌های کاربردی زیر برای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس، مراکز تربیت معلم و پژوهشگران ارائه می‌شود:

۱. وزارت آموزش و پرورش و مدیران مدارس، با کاهش تمرکزگرایی اداری، تفویض اختیار آموزشی و مشارکت دادن معلمان در تصمیم‌گیری‌ها و سیاست‌گذاری‌های مدرسه، زمینه تقویت عاملیت حرفه‌ای معلمان را فراهم سازند.
۲. مدیران مدارس، با بهره‌گیری از رهبری تحول‌آفرین و ایجاد فضای مبتنی بر اعتماد، امنیت روانی، عدالت سازمانی و احترام به ایده‌های نوآوران، بستر شکل‌گیری کنش‌گری حرفه‌ای و مشارکت فعال معلمان را تقویت کنند.
۳. برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان به صورت کاربردی و مبتنی بر نیازهای واقعی مدرسه طراحی شود و در آن بر مهارت‌هایی مانند طراحی آموزشی، حل مسئله، تدریس فعال، سواد فناورانه و خودتنظیمی حرفه‌ای تأکید گردد.
۴. مدارس، با توسعه اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، نظام مربی‌گری آموزشی و یادگیری همیارانه، زمینه تبادل تجربیات، تقویت سرمایه اجتماعی و رشد یادگیری حرفه‌ای معلمان را فراهم آورند.
۵. سیاست‌گذاران آموزشی، با بهبود زیرساخت‌های آموزشی، کاهش تراکم کلاس‌ها، تأمین منابع یادگیری و بازنگری در نظام ارزشیابی آموزشی، شرایط لازم برای بروز خلاقیت و عاملیت معلمان را ایجاد کنند.
۶. دانشگاه فرهنگیان و مراکز تربیت‌معلم توسعه عاملیت حرفه‌ای را به عنوان یکی از محورهای اصلی برنامه‌های تربیت‌معلم و کارورزی مورد توجه قرار دهند تا معلمان آینده با رویکردی مشارکت‌محور وارد حرفه شوند.
۷. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی ارائه‌شده با روش‌های کمی و در بافت‌های آموزشی و فرهنگی متفاوت اعتبارسنجی شود و نقش متغیرهایی مانند هویت حرفه‌ای، سرمایه روان‌شناختی و سواد دیجیتال در توسعه عاملیت معلمان مورد بررسی قرار گیرد.
۸. معلمان با تقویت عاملیت فردی خود از طریق افزایش خودآگاهی حرفه‌ای، ارتقای خودتنظیمی آموزشی و پذیرش مسئولیت فعال در فرایند یاددهی-یادگیری می‌توانند نقش مؤثرتری در تصمیم‌گیری‌های کلاسی و بهبود کیفیت تدریس ایفا کنند.
۹. معلمان با گسترش سرمایه اجتماعی خود از طریق مشارکت فعال در اجتماعات یادگیری حرفه‌ای، تقویت همکاری‌های بین فردی و ایجاد شبکه‌های تبادل تجربه آموزشی می‌توانند زمینه یادگیری جمعی و ارتقای کنش‌گری حرفه‌ای خود را در محیط مدرسه تقویت نمایند.

مشارکت نویسندگان

تمام بخش‌های مختلف این مقاله به طور مشترک توسط نویسندگان انجام شد و میزان مشارکت هر یک از نویسندگان یکسان است.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از اساتید و خبرگان حوزه علوم تربیتی شهر اردبیل و همچنین معلمان دوره ابتدایی این شهر بابت همکاری و مشارکت در پژوهش حاضر نهایت تقدیر و تشکر را به عمل آورند.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- رستمی کیا، علی؛ ملکی آوارسین، صادق؛ یاری حاج عطالو، جهانگیر. (۱۴۰۱). ارائه مدل سیاست تمرکززدایی در آموزش و پرورش. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱۱(۲)، ۹۷-۱۱۲. <https://jedusocio.com/index.php/se/article/view/545>
- زندى، خليل، درخشان، مژگان؛ صادقی، سیامک. (۱۴۰۲). رابطه رهبری یادگیری‌محور و عاملیت معلم: نقش میانجی اعتماد. *مطالعات روان‌شناسی صنعتی و سازمانی*، ۱۰(۲)، ۲۶۱-۲۷۴. https://jiops.scu.ac.ir/article_18817.html
- سلیمانی، امیر؛ حکیم‌زاده، رضوان. (۱۴۰۴). ارتباط بین عاملیت معلم و فرسودگی شغلی در میان معلمان زبان انگلیسی ایرانی: نقش تعدیل‌کنندگی فرهنگ مدرسه. *افق‌های زبان*، ۹(۲)، ۷-۳۳. <https://doi.org/10.22051/lghor.2024.46734.1917>
- عرب‌احمدی، صائمه؛ مازندرانی، امید؛ سید رضایی، سید حسن؛ سید رضایی، زری سادات. (۱۴۰۲). بررسی اعتبار مدل اکولوژیکی عاملیت معلم برای دانشجو معلمان زبان انگلیسی در ایران. *زبان‌شناسی کاربردی و ادبیات کاربردی: پوشش‌ها و پیشرفت‌ها*، ۱۱(۱)، ۱۶۱-۱۸۴. <https://doi.org/10.22049/jalda.2023.28234.1510>
- کریمی، محمدصادق؛ هویدا، رضا؛ سیادت، سید علی. (۱۴۰۲). الگوی پارادایمی تمرکززدایی از نظام آموزش و پرورش ایران. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۱)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.48308/mpes.2023.102815>
- ناصرزعیف، مهدی؛ محمدی چابکی، رضا؛ باقری نوع‌پرست، خسرو؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ شکری، امید. (۱۴۰۳). طراحی مدل مفهومی تعامل مطلوب معلم با دانش‌آموز بر مبنای عاملیت معلم. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۷(۲)، ۱۵۹-۱۸۶. <https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466>

References

- Abbaspour, F., Hosseingholizadeh, R., & Bellibaş, M. Ş. (2024). Uncovering the role of principals in enhancing teacher professional learning in a centralized education system. *International Journal of Educational Management*, 38(3), 873-889. <https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2023-0654>
- Adams, F., Li, Q., & Mu, H. (2025). Teacher agency in Ghanaian schools: Impact of career choice motivations and perceptions of the teaching profession. *Behavioral Sciences*, 15(7), 895. <https://doi.org/10.3390/bs15070895>
- Arabahmadi, S., Mazandarani, O., Seyyedrezaei, S. H., & Seyyedrezaie, Z. S. (2023). Validation of an ecological model of teacher agency for Iranian EFL student teachers. *Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 11(1), 161-184. [10.22049/jalda.2023.28234.1510](https://doi.org/10.22049/jalda.2023.28234.1510). [In Persian]
- Beghetto, R. A., & Jaeger, G. J. (2022). Uncertainty: A catalyst for creativity, learning and development. creativity theory and action in education. Volume 6. *Creativity Theory and Action in Education*, 6(1). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-98729-9>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132-149. <https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661545>
- Chen-Levi, T., Buskila, Y., & Schechter, C. (2024). Transformative agency in times of global crisis. *Transformative Education*, 22(4), 358-378. <https://doi.org/10.1177/1541344624123483>
- Chen, M. (2022). Digital affordances and teacher agency in the context of teaching Chinese as a second language during COVID-19. *System*, 105, 102710. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102710>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.190851857034060>
- Damşa, C., Langford, M., Uehara, D., & Scherer, R. (2021). Teachers' agency and online education in times of crisis. *Computers in human behavior*, 121, 106793. [10.1016/j.chb.2021.106793](https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106793)
- Dao, T. T. D., Ngo, P. L. H., & Chi, D. N. (2025). Teacher agency and curriculum changes: A case study of two English teachers in Vietnam and their implementation of the new textbooks policy at the classroom level. *TESOL Journal*, 16(3), e70055. <https://doi.org/10.1002/tesj.70055>
- Deschênes, M., & Parent, S. (2022). Methodology to study teacher agency: A systematic review of the literature. *European Journal of Educational Research*, 11(4), 2459-2474. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.4.2459>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American journal of sociology*, 103(4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Erdem, C., Toptaş, H. T., Kuzu, H. A., & Varol, B. (2025). The scale of teacher agency in professional development: The validity and reliability study. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13(1), 345-378. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1589783>
- Fan, Y., & Zhu, J. (2025). Research trends in teacher agency: A bibliometric analysis from 1995 to 2023. *SAGE Open*, 15(3), 21582440251363695. <https://doi.org/10.1177/21582440251363695>
- Fitriza, Z., Ali, M., & Wahyudin, D. (2025). Critical determinants of teacher agency: A cluster analysis study of Indonesian teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(6). <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.6.4>
- Ghamoushi, M., Zenouzagh, Z. M., & Hashamdar, M. (2022). Development and validation of a potential assessment inventory for assessing EFL teachers' ecological agency. *Language Testing in Asia*, 12(1), 37. <https://doi.org/10.1186/s40468-022-00190-5>
- Gruber, M.-T., & Kletzenbauer, P. (2025). Empowered or constrained? An ecological perspective on Austrian primary school teachers' agency in foreign language education. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 7(2), 58-74. <https://doi.org/10.52598/jpll/7/2/4>
- Gudmundsdottir, G. B., & Hathaway, D. M. (2020). "We always make it work": Teachers' agency in the time of crisis. *Technology and Teacher Education*, 28(2), 239-250. [10.70725/839558bfbol](https://doi.org/10.70725/839558bfbol)
- Heikkilä, M. (2022). Methodological insights on teachers' professional agency in narratives. *Professions and Professionalism*, 12(3). <https://doi.org/10.7577/pp.5038>

- Hendriksen, N., Logtenberg, A., Westbroek, H & Janssen, F. (2024). Exploring teachers' agency in inclusive education: Secondary education teachers navigating their projects in responding to the diversity in students' sociocultural backgrounds. *Teaching and Teacher Education*, 149, 104731. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104731>
- Hilal, Y. Y., & Akar, B. (2023). School leaders and teachers' agency: atypical stories from a compounded crises context. *International Journal of Educational Research*, 121, 102226. [10.1016/j.ijer.2023.102226](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102226)
- Jia, Q., Wang, D., & Ding, J. (2025). Evolutionary review of teacher agency research over the past 22 years (2003–2024): A bibliometric analysis. *SAGE Open*, 15(2), 21582440251342633. <https://doi.org/10.1177/21582440251342633>
- Karimi, M. S., Hoveida, R., & Siadat, S. (2023). Paradigm model of decentralization of the Iranian education system. *Management and Planning In Educational System*, 16(1), 123-148. [10.48308/mpes.2023.102815](https://doi.org/10.48308/mpes.2023.102815) [In Persian]
- Lau, J., Vähäsantanen, K., & Collin, K. (2024). Teachers' professional agency in a centralisation-decentralisation system and a hierarchical cultural context: The case of Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 32(3), 699-719. <https://doi.org/10.1080/14681366.2022.2086606>
- Lestari, Y. B., Yusra, K., Hanafi, N., & Nawawi, N. (2022). Prospects of exercising teacher agency in facing students' learning difficulties. *JPPI (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)*, 8(2), 504-510. <https://doi.org/10.29210/020221464>
- Naserzaeim, M., Mohammadi Chaboki, R., Bagheri Noparast, K., Fathabadi, J., & Shokri, O. (2024). Designing a conceptual model of optimal teacher-student interaction based on teacher agency. *Management and Planning In Educational System*, 17(2), 159-186. [10.48308/mpes.2025.235828.1466](https://doi.org/10.48308/mpes.2025.235828.1466). [In Persian]
- Putra, H. S. (2024). Teacher agency in reproducing translanguaging practices as social justice strategy to decolonize ELT. *IAFOR Journal of Education*, 12(3), 203-242. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1453845.pdf>
- Rong, M., & Yao, Y. (2025). Investigating EFL teacher agency in instructional practice of blended learning in Chinese higher education: An activity theory perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, 35(1), 344-362. <https://doi.org/10.1111/ijal.12621>
- Rostami Kia, A., Maleki Avarsin, S., & Yari Haj Atalo, J. (2022). Presenting a model for the decentralization policy in education. *Sociology of Education*, 11(2), 97-112. <https://jedusocio.com/index.php/se/article/view/545> [In Persian]
- Rushton, E. A., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), e3417. [10.1002/rev3.3417](https://doi.org/10.1002/rev3.3417)
- Smit, E., Béneker, T., & Tuithof, H. (2025). Disentangling geography teacher educators' collective spaces of agency. *The Curriculum Journal*, 36(4). [10.1002/curj.351](https://doi.org/10.1002/curj.351)
- Soleimani, A., & Hakimzadeh, R. (2025). The relationship between teacher agency and burnout among Iranian EFL teachers: The moderating effect of school culture. *Language Horizons*, 9(2), 7-33. [10.22051/ghor.2024.46734.1917](https://doi.org/10.22051/ghor.2024.46734.1917). [In Persian]
- Soleimani, H., & Shirbagi, N. (2024). Teachers' perceived work autonomy in Iranian public schools. *Philology and Educational Sciences*, 3(1), 1-22. <https://pdfs.semanticscholar.org/8824>
- Tinn, M., & Ümarik, M. (2022). Looking through teachers' eyes: Investigating teacher agency. *British Journal of Educational Studies*, 70(4), 419-435. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.1960268>
- Tohidian, I., Khorsandi Taskoh, A., & Abbaspour, A. (2023). Urgent changes to be made in Iran's primary education: Voices from teachers. *ECNU Review of Education*, 6(3), 485-497. <https://doi.org/10.1177/20965311221085980>
- Ukkonen-Mikkola, T., & Varpanen, J. (2020). Integrated initial and continuing training as a way of developing the professional agency of teachers and student teachers. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103189. [10.1016/j.tate.2020.103189](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103189)

- Varpanen, J., Laherto, A., Hilppö, J., & Ukkonen-Mikkola, T. (2022). Teacher agency and futures thinking. *Education Sciences*, 12(3), 177. <https://doi.org/10.3390/educsci12030177>
- Vu, T. L. (2024). Teacher agency in enacting English language curriculum: The case of primary school EFL teachers in Vietnam. *Issues in educational research*, 34(4), 1618-1637. <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/informit>
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical Illustration1. *MIS quarterly*, 33(1), 177-195. <https://doi.org/10.2307/20650284>
- Yli-Pietilä, R., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2024). How is students' well-being related to their class teacher's professional agency in primary school? *European Journal of Psychology of Education*, 39, 2341-2361. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00781-7>
- Zandi, K., Derakhshan, M., & Sadeghi, S. (2023). The relationship between learning-oriented leadership and teacher agency: The mediating role of trust. *Industrial and Organizational Psychology Studies*, 10(2), 261-274. [10.22055/jiops.2023.45070.1381](https://doi.org/10.22055/jiops.2023.45070.1381). [In Persian]