

Predicting Teachers' Self-directed Professional Development Based on Growth Mindset and Its Components

Nayyereh Hosseini*¹ 

1. *Corresponding author*, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: hosseininayyereh@cfu.ac.ir

ORCID

Nayyereh Hosseini



<http://orcid.org/0009-0004-9375-8642>

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Keywords:

growth mindset,
components of growth mindset,
professional development,
self-directed professional
development,
teacher

Background and Objectives: The present study aimed to predict teachers' self-directed professional development based on the growth mindset and its components. **Methods:** The research method was descriptive, correlational, and the statistical population of the study included all the teachers in Zarrinshahr County in the academic year 2023-2024, of which 280 were selected as the research sample using stratified random sampling. To collect data, two questionnaires were used, including the standard self-directed development questionnaire (Dachner, 2013) and the researcher-made growth mindset questionnaire, the validity and reliability of which were calculated and reported. Data were analyzed using SPSS26 and AMOS24 software. **Findings:** The findings of the research showed that growth mindset can positively and significantly predict teachers' self-directed professional development, and 33% of the variance in teachers' self-directed professional development is explained by the growth mindset variable. Also, the components of growth mindset including (belief, effort, success of others, persistence, challenge, and criticism) are also predictors of teachers' self-directed professional development, and 39% of the variance in teachers' self-directed professional development is explained by the components of growth mindset. According to the research findings, among the components of the growth mindset, the components of belief, success of others, challenge, persistence, criticism, and effort have the greatest to the least impact on teachers' self-directed professional development, respectively. **Conclusion:** With regard to the importance of self-directed professional development in today's rapidly changing world and the positive impact of a growth mindset on teachers' engagement in self-directed professional development behaviors, strengthening teachers' and student teachers' growth mindset should be considered in policymakers' and planners' decisions.

پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان بر اساس طرز فکر رشد و مؤلفه‌های آن

نیره حسینی*

۱. نویسنده مسئول، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: hosseininayyereh@cfu.ac.ir

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان بر اساس طرز فکر رشد و مؤلفه‌های آن انجام شد. **روش‌ها:** روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شهرستان زرین‌شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که تعداد ۲۸۰ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه شامل پرسش‌نامه استاندارد توسعه خودراهبر (Dachner, 2013) و پرسش‌نامه محقق ساخته طرز فکر رشد که روایی و پایایی آنها محاسبه و گزارش شده است، استفاده گردید. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS26 و Amos24 تجزیه و تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد طرز فکر رشد می‌تواند به طور مثبت و معناداری توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان را پیش‌بینی کند و ۳۳ درصد واریانس توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان توسط متغیر طرز فکر رشد تبیین می‌گردد. همچنین مؤلفه‌های طرز فکر رشد شامل باور، تلاش، موفقیت دیگران، پایداری، چالش و انتقاد نیز پیش‌بینی‌کننده توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان بوده و ۳۹ درصد واریانس توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان از طریق مؤلفه‌های طرز فکر رشد تبیین می‌گردد. مطابق یافته‌های پژوهش در میان مؤلفه‌های طرز فکر رشد، مؤلفه‌های باور، موفقیت دیگران، چالش، پایداری، انتقاد و تلاش به ترتیب، بیشترین تا کمترین تأثیرگذاری را بر توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان دارند. **نتیجه‌گیری:** باتوجه به اهمیت توسعه حرفه‌ای خودراهبر در دنیای به‌سرعت در حال تغییر امروز و تأثیر مثبت طرز فکر رشد بر بروز رفتارهای توسعه حرفه‌ای خودراهبر از سوی معلمان، تقویت طرز فکر رشد معلمان و دانش‌جومعلمان باید در سیاستگذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های مسئولان مدنظر قرار گیرد.

واژه‌های کلیدی:

طرز فکر رشد
مؤلفه‌های طرز فکر رشد
توسعه حرفه‌ای
توسعه حرفه‌ای خودراهبر
معلم

مقدمه

ماهیت دنیای امروز باعث می‌شود معلم نتواند بدون پذیرش و اتخاذ تغییرات لازم در حوزه کاری خود مؤثر بماند (Hussain et al., 2021). از این رو نیاز روزافزونی در میان معلمان برای بهبود دانش پایه خود، افزودن بر مهارت‌های خود و به‌روزر بودن با پیشرفت‌های روش‌شناختی و تکنولوژیکی اخیر به‌منظور عقب‌نماندن در برآورده کردن نیازهای به سرعت در حال تحول در این حرفه و سازگاری با تغییرات در سیستم آموزشی وجود دارد. این شرایط، به ضرورت توسعه حرفه‌ای معلمان اشاره دارد (Zerey, 2018). با این حال مطالعات بسیاری حاکی از ضعف در اثربخشی مدل‌های سنتی توسعه حرفه‌ای است که بر رویکرد از بالا به پایین برای معلمان متمرکز است (Desimone & Pak, 2017; Zerey, 2018; Liu et al., 2016; Hussain et al., 2021; Koay, 2023; رودینی و همکاران، ۱۴۰۰). شرکت معلمان در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای سنتی که به‌عنوان مثال در قالب دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی از سوی سازمان برگزار می‌گردد، عموماً بالاجبار و با هدف رعایت الزامات سازمانی و اداری و دریافت امتیاز شغلی مربوطه و نه به‌منظور حفظ همگامی با تحولات در زمینه تدریس و رفع مشکلات و نیازهای حرفه‌ای خویش است. به عبارت دیگر رویکرد سنتی توسعه حرفه‌ای تمایل دارد توسط اهداف اداری به جای نیازهای توسعه هدایت شود (Zerey, 2018; Koay, 2023). پژوهش‌ها در این مورد قویاً نشان می‌دهد که توسعه حرفه‌ای نباید به‌عنوان مجموعه‌ای از فرایندهای مکانیکی تحمیل شده توسط مؤسسات تلقی شود، بلکه این بیشتر یک یادگیری مادام‌العمر و خودراهبری است که به تصمیمات خود معلمان درباره فرمت و قالب یادگیری با توجه به نیازهای خود و دانش‌آموزانشان مربوط می‌شود (Zerey, 2018). علاوه بر این، محدودیت‌های زمانی مرتبط با فوری بودن الزامات شایستگی جدید به‌منظور انجام مؤثر وظایف پیچیده و پویا در محیط‌های کاری امروز، شیوه‌های سنتی توسعه حرفه‌ای را برای برخی وظایف شغلی، چالش‌برانگیز یا حتی غیرممکن می‌سازد. افراد در محیط‌های شغلی پیچیده و پویای امروز باید برای اصلاح و اضافه کردن مهارت‌های حرفه‌ای مورد نیاز خود به سرعت پیشقدم شوند و در یافتن اطلاعات و حل مشکلات کاری خود، مسئول و فعال بوده و ابتکار عمل را به دست گیرند (Dachner, 2013). در همین راستا و به‌ویژه با پیشرفت‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات که فرصت‌های یادگیری مستقل و خودانگیخته را بیش‌ازپیش فراهم نموده است، توسعه حرفه‌ای خودراهبر^۱ به‌عنوان یک رویکرد جدید در حوزه توسعه حرفه‌ای مطرح شده است (Hussain et al., 2021).

توسعه حرفه‌ای خودراهبر به تصمیم و رفتار فعالانه فرد برای مشارکت داوطلبانه در تجارب توسعه‌ای که توسط خود او شناسایی و تعیین شده است اشاره دارد (Dachner, 2013)، یعنی فرایند از درون تعیین و آغاز می‌شود (Mushayikwa & Lubben, 2009) و بر کنترل داخلی معلم متکی است و معلم خود تمایل و اراده‌ای برای یادگیری و بهبود دارد (Lopes & Cunha, 2017). به طور خاص، توسعه حرفه‌ای خودراهبر مجموعه‌ای عملی از رفتارها و فعالیت‌های یادگیری برای ایجاد دانش، مهارت یا رابطه است که به تولید سرمایه انسانی کمک می‌کند، اما داوطلبانه بوده و از نظر عملیاتی یا اداری توسط سازمان ارائه یا تحمیل نمی‌شود. توسعه حرفه‌ای خودراهبر می‌تواند در طول زمان کار یا خارج از زمان کاری انجام شود. کارکنان برای دستیابی به اهداف توسعه حرفه‌ای خودراهبر، در مقابل هیچ کس پاسخگو نیستند و هیچ ارزشیابی رسمی وجود ندارد که نشان دهد یادگیری از طریق توسعه خودراهبر اتفاق افتاده است، آن‌گونه که معمولاً در محیط‌های یادگیری ساختاریافته با امتحانات اتفاق می‌افتد (Koay, 2023; Hussain et al., 2021; Dachner, 2013). به‌عنوان مثال هنگامی که کارکنان به صورت خودانگیخته و خودجوش با استفاده از منابع موجود (نظیر جستجوهای اینترنتی، کتاب‌ها، شبکه‌ها و رسانه‌های اجتماعی) به‌تنهایی راه‌حلهایی برای مشکلات کاری پیدا می‌کنند درگیر توسعه خودراهبر می‌شوند. همچنین فعالیت‌های مشارکتی و همکاری با همکاران، برعهده گرفتن وظایف و مسئولیت‌های اضافی، پذیرش و به‌کارگیری روش‌های جدید برای انجام کار، تأمل و

فکرکردن در مورد چگونگی بهبود عملکرد کاری خود، مشاهده همکاران، پایش و نظارت بر رفتار خود و جستجوی بازخورد در مورد عملکرد خویش، سؤال پرسیدن و درخواست راهنمایی و کمک حرفه‌ای از همکاران، مطالعه کتاب‌ها و مقالات، ایجاد و توسعه روابط خوب با دیگران و شبکه‌سازی با افراد موفق و با نفوذ در محل کار و شناسایی سمینارها و کارگاه‌های آموزشی و جلسات حرفه‌ای و شرکت در آن به منظور یادگیری و بهبود عملکرد شغلی و به‌روزماندن در حرفه خویش، نمونه‌هایی از رفتارهای توسعه حرفه‌ای خودراهربر است (Dachner, 2013; Zerey, 2018).

به نظر پژوهشگران توسعه خودراهربر بهترین رویکرد در سناریوهای فعلی توسعه حرفه‌ای است که شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را تقویت می‌کند و بار مالی مؤسسات را نیز کاهش می‌دهد (Hussain et al., 2021). بسیاری از معلمان نیز بر این باورند که بهتر از سازمان می‌توانند نقاط ضعف و قوت خویش را تشخیص دهند؛ لذا توسعه حرفه‌ای خودراهربر را برای بهبود دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلم، ضروری می‌دانند (Zerey, 2018). در مجموع اثربخشی مدل توسعه حرفه‌ای خودراهربر موردقبول محققان و صاحب‌نظران قرار گرفته و تحقیقات بسیاری به این نکته تأکید کرده است که در میان روش‌های مختلف توسعه حرفه‌ای، توسعه خودراهربر هم برای افراد و هم برای سازمان‌ها مؤثرترین، کم‌هزینه‌ترین و سودمندترین روش است؛ بنابراین بررسی عواملی که معلمان را به سمت توسعه حرفه‌ای خودراهربر سوق می‌دهد، مهم و ضروری است (Lopes & Cunha, 2017; Qamar Zia et al., 2022). باتوجه به نظر پژوهشگران، نگرش‌ها و طرز فکر کارکنان بر مشارکت آنان در توسعه خودراهربر تأثیرگذار است (Dachner, 2013; Qamar Zia et al., 2022) و افراد دارای طرز فکر رشد^۱ به احتمال بیشتری درگیر رفتارهای توسعه خودراهربر می‌شوند (Carlson & Tannyhill, 2020; Hartka, 2019; Xiao et al., 2023; Chen et al., 2023). پایه و اساس طرز فکر رشد، نظریه‌های ضمنی هوش^۲ است که توسط Dweck and Leggett (1988) ارائه شده است. نظریه‌های ضمنی هوش شامل باورهای افراد در مورد ثابت یا قابل تغییربودن هوش است که این باورها به ترتیب در قالب دو نظریه فرعی با نام‌های نظریه ذاتی^۳ هوش و نظریه افزایشی^۴ هوش دسته‌بندی می‌شوند (Ingebrigtsen, 2018). بر همین اساس Dweck (2006) دو طرز فکر مختلف را در افراد تشخیص داد که عبارت‌اند از طرز فکر ثابت و طرز فکر رشد. افراد با طرز فکر ثابت معتقدند با مقدار ثابتی از استعداد، توانایی‌های اولیه و هوش متولد شده‌اند و این مقدار را نمی‌توان در طول زندگی چندان تغییر داد. در مقابل، طرز فکر رشد به افرادی نسبت داده می‌شود که باور دارند ویژگی‌های شخصی و استعدادها و توانایی‌های آنها انعطاف‌پذیر و قابل تغییر است (Dweck, 2016; Dweck & Yeager, 2019). باین‌حال، طرز فکر رشد، پیچیده‌تر از یک باور تک‌بعدی در مورد اینکه هوش و استعداد را می‌توان بهبود بخشید، است. این به معنای تضعیف اهمیت این باور به‌عنوان یک بُعد کلیدی طرز فکر رشد نیست، بلکه به این معناست که علاوه بر باور فوق، ابعاد دیگری را نیز می‌توان برای تعریف و سنجش طرز فکر رشد در نظر گرفت (Ingebrigtsen, 2018; Hartka, 2019). به‌عنوان مثال، Demarais (2021) در پژوهش خود بر مبنای ویژگی‌هایی که Dweck (2006) برای افراد دارای طرز فکر رشد بیان می‌کند، ۵ مؤلفه را برای طرز فکر رشد در نظر می‌گیرد که عبارت‌اند از: در نظر گرفتن تلاش به‌عنوان راهی برای رسیدن به تسلط^۵، الهام گرفتن از موفقیت دیگران^۶، پایداری در برابر موانع^۷، استقبال از چالش‌ها^۸، یادگیری از انتقاد^۹. تلاش به‌عنوان راهی برای تسلط، یک ویژگی طرز فکر رشد است که به فرد اجازه می‌دهد تلاش را به‌عنوان مهم‌ترین عامل موفقیت افراد و بالاتر از همه ویژگی‌های

1. growth mindset
2. implicit theories of intelligence
3. entity theory
4. incremental theory
5. seeing effort as a path to mastery
6. being inspired by others' success
7. persistence despite obstacles
8. embracing challenges
9. learning from criticism

دیگری در نظر بگیرد که باعث درک و تسلط فرد در یک مهارت می‌گردد (Demarais, 2021). افراد با طرز فکر رشد معتقدند تلاش برای رشد، لازم و ضروری است و همه آدم‌های موفق، آدم‌های پرتلاشی هستند؛ درحالی‌که افراد با طرز فکر ثابت، تلاش را مختص آدم‌های خنک و ناتوان می‌دانند؛ لذا برخلاف افراد دارای طرز فکر رشد، از موقعیت‌ها و فرصت‌های یادگیری و توسعه که نیاز به تلاش و زحمت دارد اجتناب می‌کنند (دوک^۱، ترجمه ثریا صفت، ۱۴۰۲). الهام گرفتن از موفقیت دیگران، ویژگی دیگری از طرز فکر رشد است که به فرد اجازه می‌دهد به جای احساس تهدید و حسادت از موفقیت دیگران، از آن برای موفق شدن خود درس بیاموزد و الهام بگیرد (Dweck, Demarais, 2021). در حقیقت، موفقیت دیگران از نظر افراد با طرز فکر رشد، فرصت و موقعیتی برای یادگیری و رشد است (Dweck, 2016). افراد با طرز فکر رشد همچنین وجود موانع را امری طبیعی می‌دانند و در مسیر اهداف و تلاش‌هایشان همواره انتظار وجود موانع را دارند؛ لذا در مواجهه با موانع و مشکلات و شکست‌ها از لحاظ ذهنی خیلی به هم نمی‌ریزند و ناامید و تسلیم نمی‌شوند و به یادگیری و تلاش تا رسیدن به نتیجه موردنظر ادامه می‌دهند. آنها همچنین از چالش‌ها استقبال می‌کنند و در نهایت، انتقاد و بازخورد منفی را به عنوان منبعی از اطلاعات برای هدایت تلاش‌های آینده و ایجاد تغییرات لازم برای بهبود عملکرد فعلی و نه نشانه‌ای از زیر سؤال رفتن شایستگی و ارزشمندی خود، درک می‌کنند (Demarais, 2021).

باتوجه به آنچه بیان شد، طرز فکر رشد یک سازه چندبعدی است؛ با این وجود، جستجوی گسترده محقق در ادبیات طرز فکر رشد نشان داد مقیاسی که همچنان به طور گسترده در پژوهش‌ها برای سنجش طرز فکر رشد مورد استفاده قرار می‌گیرد، مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش است و این موضوع مورد تأیید پژوهشگران نیز است (Ingebrigtsen, 2018; Hartka, 2019). با این حال، اشکالاتی از سوی پژوهشگران بر این مقیاس کلاسیک رایج برای سنجش طرز فکر رشد، وارد شده است. به عنوان مثال، مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش، باورهای هوش را صرفاً با عبارات مستقیم می‌سنجد؛ عباراتی مثل «هوش قابل تغییر است» یا «نمی‌توان هوش را خیلی تغییر داد». این روش ممکن است در برابر اثر مقبولیت اجتماعی، آسیب‌پذیر باشد و افراد ممکن است به سمت پاسخی گرایش پیدا کنند که از نظر اجتماعی مطلوب‌تر است نه آنچه که واقعاً باور دارند (Ingebrigtsen, 2018). در همین راستا نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است که بین نمره پاسخ‌دهندگان از مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش که نشان‌دهنده طرز فکر رشد در آنها بوده با رفتارهای واقعی آنها در عمل، تفاوت وجود دارد و پاسخ‌دهندگان علی‌رغم کسب نمره بالا از مقیاس، در عمل رفتارهایی که معرف طرز فکر رشد باشد را نشان نمی‌دهند (Pelletier et al., 2020). این امر می‌تواند ناشی از آن باشد که مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش عمدتاً باور به تغییرپذیری هوش را در سطح ذهنی و شناختی مورد سنجش قرار داده و اعمال و رفتارهایی که نشان‌دهنده پذیرش عمیق و واقعی طرز فکر رشد و انعکاس عملی و عینی آن در فرد هستند را در برنمی‌گیرد؛ لذا ممکن است ارزیابی دقیقی از سطح طرز فکر رشد فرد ارائه ندهد (Hartka, 2019). در مجموع، پژوهشگران معتقدند مقیاس کلاسیک نظریه‌های ضمنی هوش، یک مقیاس تک‌بعدی است و ابعاد رفتاری طرز فکر رشد را پوشش نمی‌دهد و توانایی کامل برای سنجش سازه چندبعدی طرز فکر رشد را ندارد (Ingebrigtsen, 2018; Hartka, 2019; Chen et al., 2023). بر این اساس، پژوهش‌هایی هر چند اندک، با هدف تدوین مقیاس‌های جدید و چندبعدی طرز فکر رشد به منظور رفع کاستی‌های مذکور انجام شده است (Chen et al., 2019; Hartka, 2023). در مقیاس‌های جدید، سازه طرز فکر رشد علاوه بر مؤلفه باور، مؤلفه‌های دیگری نظیر تلاش، پایداری، چالش و... را نیز در برمی‌گیرد تا سنجش دقیق‌تر و کامل‌تری از طرز فکر رشد حاصل گردد. اگر چه این مقیاس‌های جدید اندک که با جستجوی گسترده محقق در ادبیات پژوهش شناسایی گردید در اکثر مؤلفه‌ها با هم اشتراک دارند، با این حال، باتوجه به هدف پژوهش و جامعه آماری خاصی که مقیاس برای آن طراحی و اعتباریابی شده است، در برخی جزئیات و مؤلفه‌ها نیز با هم تفاوت‌هایی دارند. به عنوان مثال، Hartka (2019) در مقیاسی که برای سنجش طرز فکر

دانش‌آموزان طراحی و اعتباریابی نموده است، علاوه بر مؤلفه‌های باور، تلاش، پایداری، چالش و اشتباه که با مؤلفه‌های در نظر گرفته شده برای طرز فکر در پژوهش‌های Chen و همکاران (2023) و Demarais (2021) اشتراک بسیار دارد، مؤلفه راهبردهای یادگیری را نیز برای سنجش طرز فکر رشد دانش‌آموزان با تمرکز بر تکالیف و فعالیت‌های یادگیری مربوط به مدرسه، در نظر گرفته است و معتقد است با استفاده از این مقیاس می‌توان ارزیابی واقعی‌تر و دقیق‌تری از طرز فکر رشد دانش‌آموزان در این حوزه به دست آورد. در واقع، هدف Hartka (2019) توسعه یک ابزار چندبعدی برای استفاده کاربردی در محیط مدرسه بوده است. Chen و همکاران (2023) نیز با هدف تدوین و اعتباریابی یک مقیاس طرز فکر رشد برای جامعه چینی با بهره‌گیری از تحلیل‌های آماری نظیر تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی و مدل معادلات ساختاری، طرز فکر رشد را به صورت یک سازه چندبعدی در نظر گرفته و ۶ مؤلفه کلیدی برای آن شناسایی کرده‌اند و این مقیاس را در یک نمونه آماری به تعداد ۶۵۴ نفر متشکل از گروه‌های مختلف جامعه چینی شامل دانش‌آموزان، معلمان، دانشجویان و کارکنان اعتباریابی نموده‌اند. مؤلفه‌های این مدل عبارت‌اند از: انگیزش (گرایش به یادگیری برای رشد و کنجکاوی و تحقق اهداف شخصی)، باور (باور به تغییرپذیری هوش و استعداد)، چالش‌پذیری (تمایل به مواجهه با چالش‌ها و تجربیات جدید)، پشتکار (باور به نقش تلاش مستمر و پیوسته برای رسیدن به اهداف)، ناملایمات (توانایی یادگیری از بازخورد و انتقاد دیگران) و طرز فکر مثبت (نگرش سازنده به موفقیت دیگران و پرهیز از حسادت و منفی‌گرایی). هدف مطالعه Demarais (2021) بررسی کیفی تجربه دانشجویان از تأثیر پیام‌های مثبت دوره‌های آموزشی با منبع باز^۱ بر تغییر رفتار و عادات آنان در ارتباط با هر یک از مؤلفه‌های طرز فکر رشد بوده است و نقش پیام‌های مثبت در توسعه رفتارهای معرف طرز فکر رشد را از طریق مصاحبه با دانشجویان مشارکت‌کننده در پژوهش، تحلیل نموده است. بر خلاف Chen و همکاران (2023) که در پژوهش خود، رویکرد کمی و ساختار عاملی و مدل سازی داده را مبنا قرار داده و ابعاد طرز فکر رشد را با تحلیل داده‌های کمی استخراج نموده‌اند، Demarais (2021) با رویکرد کیفی، ۵ مؤلفه کلیدی مدل نظری Dweck (2006) در خصوص ویژگی‌های افراد دارای طرز فکر رشد (شامل تلاش، پایداری، چالش، انتقاد و الهام‌گرفتن از موفقیت دیگران) را به صورت مستقیم، محور تحلیل تجربیات دانشجویان از تأثیر پیام‌های مثبت در توسعه طرز فکر رشد آنان قرار داده است و در واقع، از این ۵ مؤلفه به عنوان پایه پژوهش خود، استفاده نموده است. باتوجه به رویکرد کیفی پژوهش Demarais (2021) و تحلیل تجربیات عینی و رفتاری دانشجویان در ارتباط با طرز فکر رشد، در نظر نگرفتن مؤلفه باور (سطح شناختی) به عنوان یکی از ابعاد طرز فکر رشد در پژوهش مذکور، قابل توجیه به نظر می‌رسد. در مجموع، ۴ مؤلفه تلاش/انگیزش، پایداری/پشتکار، چالش‌پذیری و اشتباه/ناملایمات/انتقاد در هر سه مدل Hartka (2019)، Chen و همکاران (2023)، و Demarais (2021) اشتراک دارند و مؤلفه باور نیز در مقیاس‌های Hartka (2019) و Chen و همکاران (2023) مشترک هستند. مؤلفه الهام‌گرفتن از موفقیت دیگران در پژوهش Demarais (2021) با مؤلفه طرز فکر مثبت در مقیاس Chen و همکاران (2023) به صورت مشابهی مفهوم‌پردازی شده‌اند و اشتراک مفهومی دارند. با این حال، این مؤلفه در مقیاس Hartka (2019) در نظر گرفته نشده است. همچنین، مؤلفه راهبردهای یادگیری که در مقیاس Hartka (2019) به عنوان یکی از ۶ مؤلفه طرز فکر رشد دانش‌آموزان در حوزه فعالیت‌های یادگیری در مدرسه در نظر گرفته شده است، در مدل‌های طرز فکر رشد در دو پژوهش دیگر دیده نمی‌شود. به نظر می‌رسد این تفاوت در دو مؤلفه مذکور بین مدل Hartka (2019) و دو مدل دیگر، به هدف پژوهش Hartka (2019) مربوط می‌شود که تلاش کرده تا ابعاد طرز فکر رشد را برای جامعه آماری دانش‌آموزان و کاربردهای مدرسه‌ای متناسب‌سازی و عملیاتی نماید. در مجموع، شباهت‌های هر سه مدل همچون تأکید بر تلاش، پایداری، پذیرش چالش و یادگیری از انتقاد/اشتباه بسیار زیاد بوده و می‌توان گفت برخی تفاوت‌ها در نحوه مفهوم‌پردازی طرز فکر رشد در سه مدل مذکور، انعکاسی از تفاوت در هدف و رویکرد پژوهش بوده است نه لزوماً تناقض یا ناسازگاری بین مدل‌ها. باتوجه به آنچه بیان شد، در پژوهش حاضر

1. open education resource courses

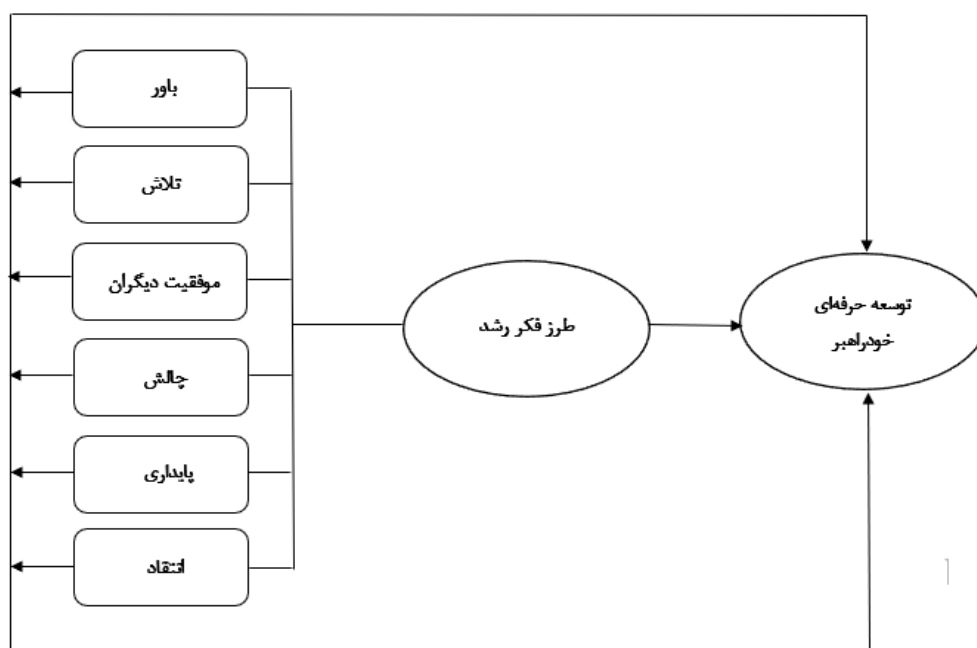
علاوه بر مؤلفه باور که در مقیاس‌های Hartka (2019) و Chen و همکاران (2023) نیز به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی طرز فکر رشد شناسایی شده است، ۵ مؤلفه تلاش، پایداری، چالش‌پذیری، یادگیری از انتقاد و الهام‌گرفتن از موفقیت دیگران نیز بر مبنای مدل نظری Dweck (2006) که در پژوهش Demarais (2021) مورد استفاده قرار گرفته است، برای سنجش طرز فکر رشد در نظر گرفته شده است تا طرز فکر رشد معلمان به صورت یک سازه چندبعدی متشکل از ۶ مؤلفه، ارزیابی گردد. شایان‌ذکر است Hartka (2019) و Chen و همکاران (2023) نیز در پژوهش‌های خود برای تدوین مقیاس طرز فکر رشد، در واقع به مدل Dweck (2006) توجه داشته‌اند و از آن بهره برده‌اند.

Chen و همکاران (2023) در مقدمه مطالعه خود به اهمیت طرز فکر رشد برای توسعه فردی و حرفه‌ای افراد اشاره می‌کنند. هر چند در بررسی گسترده ادبیات داخلی و خارجی پژوهش، مطالعه‌ای که مستقیماً ارتباط بین طرز فکر رشد و توسعه حرفه‌ای خودراهن را بررسی کند مشاهده نشد؛ اما بر اساس نتایج برخی مطالعات، ویژگی‌های فردی نظیر نگرش، خودانگیزشی، جهت‌گیری هدف، یادگیری، منبع کنترل، جهت‌گیری بازخورد و ... پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و قوی توسعه خودراهن شناسایی شده‌اند (Zia et al., 2022; Qamar Zia et al., 2022; Dachner, 2013). از آنجا که طرز فکر رشد نیز مشابه ویژگی‌های مذکور، از جمله ویژگی‌های فردی و روان‌شناختی محسوب می‌گردد، نتایج مذکور را می‌توان به‌عنوان تحقیقات مرتبط با موضوع پژوهش حاضر در نظر گرفت. به علاوه، با جستجوی گسترده محقق در ادبیات پژوهش، تحقیقات اندکی یافت شد که اگر چه عنوان و هدف اصلی تحقیق، بررسی ارتباط بین دو متغیر طرز فکر رشد و توسعه حرفه‌ای خودراهن نبود، اما در بخشی از نتایج هر تحقیق، به تأثیر طرز فکر رشد بر برخی رفتارهای مشارکت‌کنندگان در پژوهش اشاره شده بود که آن رفتار جزو رفتارهایی بوده که در پژوهش حاضر مجموعاً تحت عنوان «توسعه حرفه‌ای خودراهن» در نظر گرفته شده‌اند. به عبارت دیگر، از دل هر یک از این تحقیقات اندک یافت شده، می‌توان نتایجی را به صورت جزئی مشاهده نمود که با موضوع پژوهش حاضر ارتباط پیدا می‌کند. به‌عنوان مثال، Lin و همکاران (2022) پژوهشی با عنوان «نقش رهبری تحول‌آفرین و طرز فکر رشد در توسعه حرفه‌ای معلمان: میانجیگری خودکارآمدی معلم» انجام داده‌اند که در بخشی از آن تأثیر طرز فکر رشد (به‌عنوان یک عامل شخصی و عاطفی) بر توسعه حرفه‌ای معلمان با میانجیگری خودکارآمدی معلم مورد بررسی قرار گرفته است. برای ارزیابی توسعه حرفه‌ای معلمان در این پژوهش، دو شاخص نگرش حرفه‌ای معلمان نسبت به تدریس و اتخاذ راهبردهای تدریس مطلوب در کلاس درس در نظر گرفته شده است. برای سنجش طرز فکر رشد از نسخه ۴ آیتمی مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش (Yeager & Dweck, 2012) استفاده شده است. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که طرز فکر رشد از طریق افزایش خودکارآمدی معلمان بر نگرش‌های حرفه‌ای معلمان و اتخاذ راهبردهای تدریس مطلوب توسط آنان تأثیر می‌گذارد. از آنجا که «اتخاذ راهبردهای تدریس مطلوب» با «انجام وظایف کاری به شیوه مطلوب» که به‌عنوان یکی از رفتارهای توسعه حرفه‌ای خودراهن (Dachner, 2013) در پژوهش حاضر محسوب می‌گردد، مشابهت دارد، لذا می‌توان این قسمت از نتیجه پژوهش مذکور را به‌عنوان یک نتیجه مرتبط با موضوع پژوهش حاضر در نظر گرفت. همچنین Lee و همکاران (2023) پژوهشی را با هدف پیش‌بینی رضایت از زندگی در میان معلمان بر اساس طرز فکر رشد (با تأکید بر مواقعی که برای نوآوری در تدریس به چالش کشیده می‌شوند) انجام داده‌اند. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد معلمانی که طرز فکر رشد دارند در مواقعی که برای نوآوری در تدریس با چالش مواجه می‌شوند و برنامه‌های آموزشی مطلوب و منابع و حمایت‌های کافی برای تغییر وجود ندارد، کمتر دچار اضطراب می‌شوند و احساس رضایت بیشتری نسبت به زندگی دارند و در عین حال، تمایل بیشتری به پذیرش ابتکارات جدید در زمینه تدریس و انجام اصلاحات و نوآوری در شیوه‌های تدریس خود دارند (Lee et al., 2023). از آنجا که پذیرش و به کارگیری روش‌های جدید در انجام کار خود، یکی دیگر از رفتارهای توسعه حرفه‌ای خودراهن محسوب می‌گردد (Dachner, 2013)، لذا پژوهش مذکور را نیز می‌توان به‌عنوان بخشی از پیشینه پژوهش حاضر در نظر گرفت. به همین منوال، پژوهشی با موضوع درک عوامل مؤثر

بر تداوم تمایل معلمان به استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات (ICT) در تدریس توسط Bai و همکاران (2021) انجام شده است. پژوهشگران در این مطالعه با ترکیب سه چارچوب نظری شامل مدل پذیرش فناوری (TAM)، نظریه ارزش — انتظار و رویکرد یادگیری، یک مدل مفهومی طراحی کرده‌اند تا عوامل مؤثر بر تداوم استفاده از ICT توسط معلمان را بررسی کنند. متغیرهای طرز فکر رشد، باورهای انگیزشی (شامل: خودکارآمدی ICT، اضطراب ICT، و علاقه)، شرایط تسهیل‌گر (حمایت فنی و آموزشی در مدرسه) به‌عنوان متغیرهای مستقل در این مدل و متغیرهای رفتارهای یادگیری (شامل دو شاخص تنظیم تلاش و رفتار کمک‌طلبی) و ادراکات از ICT (سهولت استفاده درک شده و سودمندی درک شده) به‌عنوان متغیرهای واسطه‌ای در این مدل در نظر گرفته شده‌اند که بر تداوم تمایل به استفاده از ICT به‌عنوان متغیر وابسته مدل، تأثیر می‌گذارند. رفتار کمک‌طلبی در این مدل یک نوع رفتار یادگیری به معنای توانایی استفاده از دیگران (همکاران، مربیان یا حتی منابع آنلاین) برای رفع مشکلات می‌باشد. بخش کوچکی از نتایج این پژوهش حاکی از تأثیر مثبت طرز فکر رشد بر رفتار کمک‌طلبی در معلمان است، به این معنا که معلمان دارای طرز فکر رشد، وقتی در هنگام یادگیری یا استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس با مشکل و چالش مواجه می‌شوند به جای کنار گذاشتن تلاش و دست‌کم گرفتن خود یا ماندن در سردرگمی، فعالانه و هوشمندانه از منابع مناسب مانند همکاران، مربیان یا منابع دیجیتال، راهنمایی و کمک می‌گیرند تا بتوانند به یادگیری و استفاده از ICT در تدریس خود ادامه دهند (Bai et al., 2021). از آنجا که درخواست راهنمایی و کمک حرفه‌ای از همکاران و سرگروه‌های آموزشی، از جمله رفتارهای توسعه حرفه‌ای خودراهربر در پژوهش حاضر محسوب می‌گردد (Dachner, 2013)، لذا این بخش از نتیجه پژوهش Bai و همکاران (2021) را نیز می‌توان به‌عنوان مطالعات مرتبط با موضوع پژوهش حاضر در نظر گرفت. همچنین نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است که بین طرز فکر رشد و مشارکت فعال و درگیر شدن دانشجویان در یادگیری، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (Xiao et al., 2021; Zhao et al., 2023). تلاش و فعالیت خودجوش برای یادگیری از جمله رفتارهای توسعه خودراهربر در پژوهش حاضر محسوب می‌شود (Dachner, 2013) که به نوعی با مشارکت فعال و درگیر شدن دانشجویان در یادگیری مشابهت دارد. باتوجه به آنچه بیان شد می‌توان چنین فرض کرد که طرز فکر رشد می‌تواند بروز رفتارهای توسعه حرفه‌ای خودراهربر از سوی معلمان را پیش‌بینی کند. بر این اساس و با عنایت به ضرورت توسعه حرفه‌ای خودراهربر معلمان که پیشتر به آن اشاره شد، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا با تقویت طرز فکر رشد معلمان، می‌توان بروز رفتارهای توسعه حرفه‌ای خودراهربر در معلمان را افزایش داد؟ بدین ترتیب، فرضیات پژوهش به‌صورت تدوین گردید:

۱. طرز فکر رشد، توسعه حرفه‌ای خودراهربر معلمان را پیش‌بینی می‌کند.
۲. مؤلفه‌های طرز فکر رشد (شامل: باور، تلاش، موفقیت دیگران، پایداری، چالش و انتقاد) پیش‌بینی‌کننده توسعه حرفه‌ای خودراهربر معلمان هستند.

باتوجه به فرضیات پژوهش، مدل مفهومی پژوهش حاضر به‌صورت شکل شماره ۱ است:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و روش انجام آن، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان شهرستان زرین‌شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ به تعداد ۱۰۳۹ نفر می‌باشد. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان برابر با ۲۸۰ نفر تعیین شد که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از دو پرسش‌نامه به شرح زیر استفاده شده است:

الف) پرسش‌نامه محقق ساخته طرز فکر رشد: باتوجه به آنچه در مقدمه پژوهش بیان شد، در پژوهش حاضر تلاش شد تا طرز فکر رشد به صورت یک سازه چندبعدی مورد سنجش قرار گیرد. به این منظور، ابتدا با مرور نظام‌مند ادبیات پژوهش و مدل‌های نظری مرتبط، شش مؤلفه کلیدی برای این متغیر شناسایی شد. چگونگی شناسایی این ۶ مؤلفه در مقدمه پژوهش مفصلاً توضیح داده شد. بر طبق نظر پژوهشگران، باور به تغییرپذیری هوش و توانایی‌ها اساس طرز فکر رشد است (Dweck, 2016؛ Dweck et al., 1995؛ Yeager & Dweck, 2012؛ Dweck, 2014) و به‌عنوان یک مؤلفه کلیدی در مقیاس‌های چندبعدی طرز فکر رشد در نظر گرفته شده است (Hartka, 2019؛ Chen et al., 2023). علاوه بر آن، ۵ مؤلفه تلاش، الهام‌گرفتن از موفقیت دیگران، پایداری، چالش، و انتقاد نیز که Dweck (2006) آنها را به‌عنوان ویژگی‌های افراد دارای طرز فکر رشد معرفی نموده است، در واقع نمونه‌های عینی و عملی و رفتارهای معرف طرز فکر رشد را در برمی‌گیرند (Ingebrigtsen, 2018؛ Hartka, 2019) و در پژوهش کیفی Demarais (2021) به‌عنوان مؤلفه‌های طرز فکر رشد در نظر گرفته شده‌اند. این ۵ مؤلفه، همچنین با مؤلفه‌های در نظر گرفته شده برای طرز فکر رشد در مقیاس Chen و همکاران (2023) نیز منطبق بوده و اشتراک مفهومی دارند. به این ترتیب در پژوهش حاضر ۶ مؤلفه باور، تلاش، الهام‌گرفتن از موفقیت دیگران، پایداری، چالش، و انتقاد برای طرز فکر رشد در نظر گرفته شد تا این سازه به صورتی جامع و چندبعدی مورد سنجش قرار گیرد. این مؤلفه‌ها که بر اساس مبانی نظری معتبر استخراج شدند، مبنای طراحی پرسش‌نامه قرار گرفتند. در گام بعد، با استفاده از روش تحلیل محتوای قیاسی، فرایند استخراج گویه‌ها از ادبیات پژوهش صورت گرفت. بدین منظور، در شروع مطالعه دقیق و عمیق ادبیات پژوهش در این مرحله و جستجوی هدفمند نکات مرتبط در متون و منابع موجود، برای هر مؤلفه

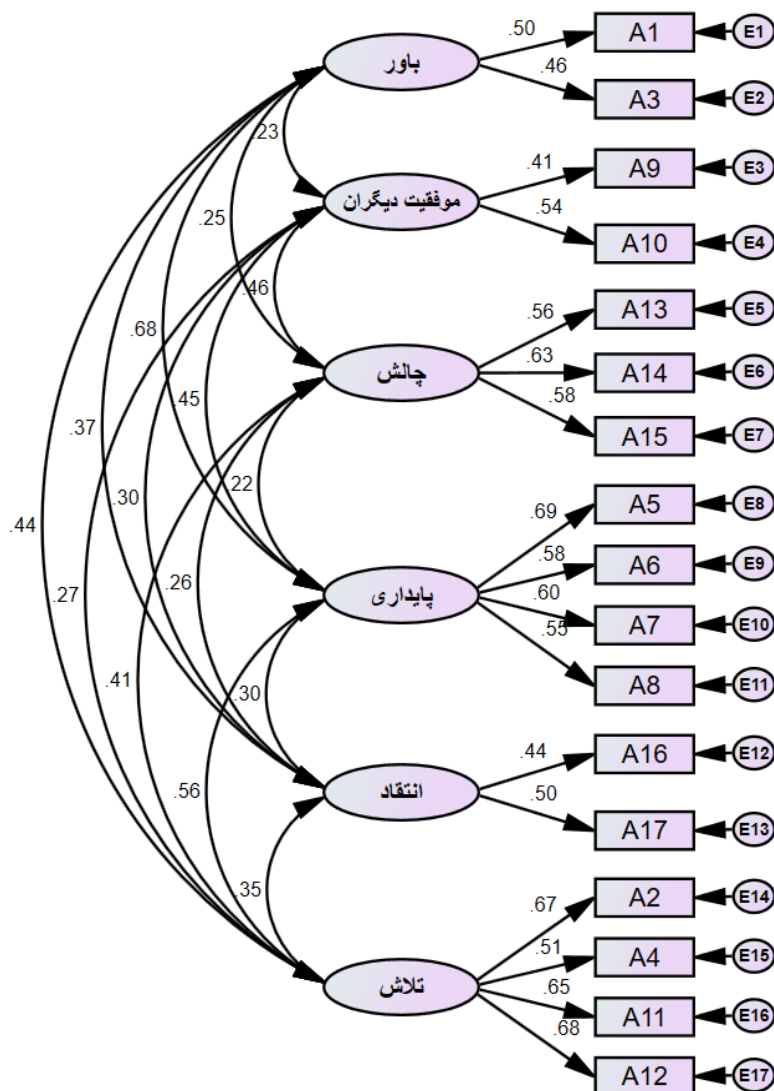
یک دفتر جداگانه اختصاص یافت. در طی مطالعه عمیق و گسترده منابع علمی (اعم از کتاب‌ها و مقالات داخلی و خارجی)، کلیه جملات، مفاهیم یا نکاتی که با هر یک از مؤلفه‌ها مرتبط بودند، در دفتر مربوطه یادداشت می‌شد. چارچوب مفهومی تحلیل، مؤلفه‌های از پیش تعیین شده بودند و داده‌های متنی بر اساس این چارچوب، تحلیل و طبقه‌بندی می‌شدند. پس از پایان مرحله گردآوری داده‌های کیفی از متون، محتوای هر دفتر به صورت جداگانه تحلیل، پالایش و تجمیع شد تا در نهایت مجموعه‌ای گزیده و دقیق از مفاهیم هر مؤلفه به دست آمد. باتوجه به اینکه چارچوب مفهومی تحلیل بر اساس مؤلفه‌های در نظر گرفته شده، از قبل تعیین شده بود؛ لذا تحلیل محتوای منابع در چارچوب هر مؤلفه به صورت جداگانه انجام گرفت. با این حال، در موارد معدودی که تردید در اختصاص برخی از نکات به بیش از یک مؤلفه وجود داشت، تحلیل محتوای دفاتر به صورت مقایسه‌ای نیز انجام شد تا از صحت طبقه‌بندی و تخصیص مفاهیم شناسایی شده برای هر مؤلفه، اطمینان حاصل شود. در نهایت، بر پایه فهرست نهایی به دست آمده از هر دفتر، برای هر مؤلفه تعدادی گویه طراحی گردید که در مجموع، پیش‌نویس اولیه پرسش‌نامه شامل ۳۵ گویه بود. سپس این نسخه اولیه پرسش‌نامه جهت بررسی روایی محتوایی در اختیار ۶ نفر از اساتید متخصص در حوزه روان‌شناسی تربیتی قرار گرفت و پس از جرح و تعدیل‌های متعدد که طبق نظرات ایشان انجام شد، برخی گویه‌ها به دلیل همپوشانی یا ضعف در بیان مفاهیم، حذف یا اصلاح گردید. در نهایت، با اعمال اصلاحات پیشنهادی و بازنگری‌های لازم، تعداد گویه‌ها در پرسش‌نامه به ۱۷ گویه کاهش یافت. همان‌گونه که در مقدمه و روش‌شناسی تحقیق اشاره شده است، هدف از طراحی پرسش‌نامه چندبعدی طرز فکر رشد در پژوهش حاضر، صرفاً سنجش نگرش و باور ذهنی به صورت مستقیم نبوده است، بلکه تأکید اصلی بر سنجش الگوهای رفتاری نمایانگر طرز فکر رشد در پاسخ‌دهندگان بوده است. بر این اساس، گویه‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که به جای ارزیابی ادراکی و خوداظهاری صرف درباره باورهای ذهنی مربوط به طرز فکر رشد، انتخاب‌های رفتاری واقعی آنان در موقعیت‌های معنادار را منعکس سازند. به عبارت دیگر، در طراحی گویه‌های پرسش‌نامه تلاش بر این بود که به جای پرسیدن باورهای ذهنی افراد با عبارات مستقیم، طرز فکر رشد افراد بر اساس رفتارهای انتخابی آنها در موقعیت‌های عملی و واقعی مرتبط، مورد سنجش قرار گیرد. بر همین اساس، در پرسش‌نامه حاضر به منظور واداشتن پاسخ‌دهنده به تأمل در تجربه‌ها و رفتارهای شخصی از طریق وادارسازی وی به انتخاب بین دو گزینه متضاد رفتاری و در نتیجه، افزایش احتمال ارائه ارزیابی آگاهانه‌تر و دقیق‌تر از طرز فکر خود، از طیف لیکرت چندگزینه‌ای برای نمره‌گذاری استفاده نشد. در عوض، در این پرسش‌نامه هر گویه دارای پایانی باز است که در قالب دو گزینه متفاوت (که یک گزینه، مؤید طرز فکر رشد است و دیگری خیر) مشخص شده است و پاسخ‌دهنده در هر گویه، تنها یک گزینه را که بیشتر در مورد خودش صادق است انتخاب می‌نماید. به گزینه‌ای که مؤید طرز فکر رشد است نمره ۱ و به گزینه دیگر نمره صفر تعلق می‌گیرد. استفاده از گزینه‌های دوگانه رفتاری با نمره‌گذاری صفر و یک، به صورت هدفمند و متناسب با هدف پژوهش حاضر در سنجش متغیر طرز فکر رشد، نه صرفاً به مثابه یک نگرش یا باور، بلکه به عنوان یک جهت‌گیری شناختی — رفتاری و الگوی رفتاری در مواجهه با انتقاد، موانع و شکست‌ها، چالش‌ها، فرصت‌های یادگیری از موفقیت دیگران و موقعیت‌های نیازمند تلاش، بوده است. جدول شماره ۱ نمونه‌ای از گویه‌های پرسش‌نامه و گزینه‌های پاسخدهی مربوطه را نشان می‌دهد.

جدول ۱. نمونه گویه‌های پرسش‌نامه طرز فکر رشد

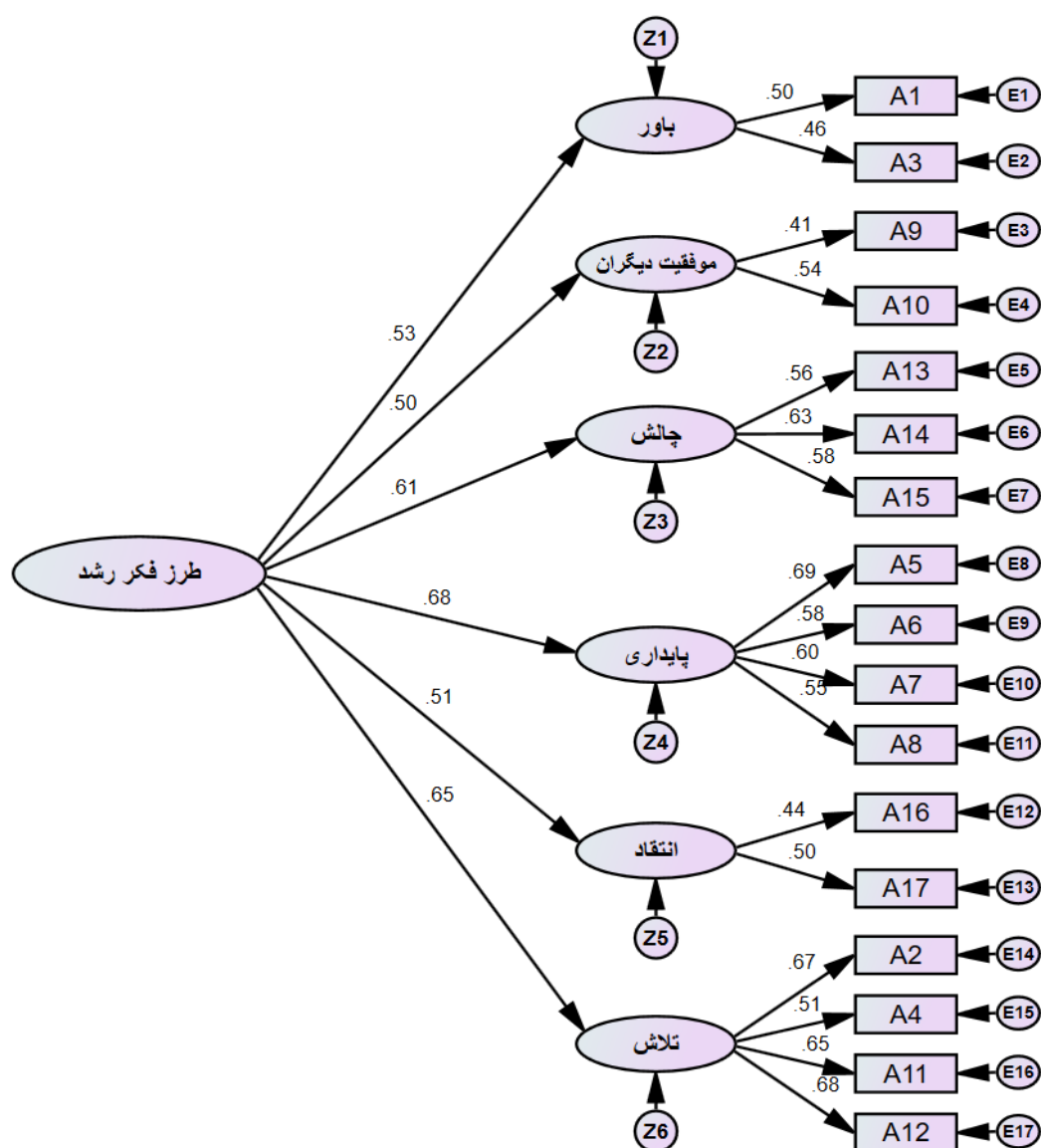
مؤلفه مربوطه	نمونه گویه‌ها	گزینه‌ها
پایداری	وقتی شکست می‌خورم...	الف) پرنرزی‌تر و مصمم‌تر از قبل تلاش می‌کنم تا آن را جبران کنم ب) دلسرد و ناامید می‌شوم و انرژی و تلاشم کم می‌شود

چالش	در محیط کار از انجام کارهای...	الف) راحت و تکراری که بر آنها مسلط هستیم، لذت می‌برم
		ب) جدید و چالش‌برانگیز لذت می‌برم

به‌منظور بررسی بیشتر روایی محتوایی پرسش‌نامه، با دریافت نظرات ۱۰ نفر از اساتید و متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی در خصوص میزان مرتبط و ضروری بودن هر گویه، شاخص روایی محتوا (CVR) و نسبت روایی محتوا (CVR) محاسبه گردید که مقادیر به‌دست‌آمده برای هر گویه به ترتیب بالاتر از ۰/۷۹ و ۰/۶۲ بود و بر این اساس، مرتبط و ضروری بودن هر ۱۷ گویه تأیید گردید. برای بررسی روایی سازه پرسش‌نامه نیز از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که نتایج آن در ادامه و در شکل‌های شماره ۲ و ۳ و جدول شماره ۲ ارائه شده است و بر اساس آن روایی و پایایی پرسش‌نامه تأیید می‌گردد. روایی همگرایی پرسش‌نامه با استفاده از معیار میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) و روایی واگرایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از آزمون فورنل — لارکر بررسی و تأیید شد که نتایج آن به ترتیب در جداول شماره ۲ و ۳ ارائه شده است.



شکل ۲. مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول



شکل ۳. مدل تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم

جدول ۲. نتایج مدل عاملی تأییدی متغیر طرز فکر رشد

متغیر	مؤلفه‌ها	شماره گویه	بارعاملی گویه	سطح معناداری	بارعاملی مؤلفه	سطح معناداری	مقدار آلفا	CR	AVE
طرز فکر رشد	باور	۱	۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۸	۰/۸۰	۰/۶۵
		۳	۰/۴۶	۰/۰۰۰۱					
		۹	۰/۴۱	۰/۰۰۰۱	۰/۵۰	۰/۰۰۰۱	۰/۷۷	۰/۷۹	۰/۶۳
	موفقیت دیگران	۱۰	۰/۵۴	۰/۰۰۰۱					
		۱۳	۰/۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱	۰/۰۰۰۱	۰/۸۱	۰/۸۳	۰/۶۷
	چالش	۱۴	۰/۶۳	۰/۰۰۰۱					

باتوجه به نتایج جدول فوق، تمامی مقادیر ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی از ۰/۷ به بیشتر می باشد که پایایی مناسب پرسش نامه را نشان می دهد. همچنین از آنجا که مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای هر یک از مؤلفه های طرز فکر رشد و متغیر طرز فکر رشد در کل، از ۰/۵ بزرگ تر می باشد، لذا روایی همگرای متغیر طرز فکر رشد تأیید می گردد (Fornell & Larcker, 1981). در مجموع کلیه مقادیر جدول با استانداردها تطبیق داشته و روایی و پایایی با استفاده از ۴ معیار (ضرایب بارهای عاملی، ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی (CR) و میانگین واریانس استخراج شده (AVE)) تأیید می گردد.

جدول شماره ۳، نتایج بررسی روایی و اگرای پرسش نامه طرز فکر رشد را نشان می دهد.

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱ باور	۰/۸۰					
۲ موفقیت دیگران	۰/۳۳	۰/۷۹				
۳ چالش	۰/۱۷	۰/۴۴	۰/۸۱			
۴ پایداری	۰/۲۱	۰/۲۷	۰/۳۸	۰/۸۲		
۵ انتقاد	۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۶۲	۰/۳۱	۰/۸۰	
۶ تلاش	۰/۳۶	۰/۴۹	۰/۲۱	۰/۴۸	۰/۴۷	۰/۸۳

برای بررسی روایی و اِکِرا ی پر سش نامه طرز فکر ر شد، از معیار فورنل — لارکر استفاده شد. در این روش، ابتدا میانگین واریانس استخراج شده (AVE) برای هر یک از مؤلفه‌های طرز فکر ر شد محاسبه شد و سپس ریشه دوم AVE هر مؤلفه با ضرایب همبستگی آن مؤلفه با سایر مؤلفه‌ها، مقایسه گردید. در صورتی که ریشه دوم AVE هر مؤلفه بیشتر از همبستگی آن با سایر مؤلفه‌ها باشد، روایی و اِکِرا ی آن مؤلفه تأیید می‌شود. باتوجه به نتایج جدول شماره ۳، ریشه دوم AVE برای هر مؤلفه از ضرایب همبستگی بین مؤلفه‌ها بیشتر است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که

مؤلفه‌های پرسش‌نامه طرز فکر به خوبی از یکدیگر متمایز بوده و از روایی و اگرایی مناسب برخوردارند. در نتیجه، روایی و اگرایی پرسش‌نامه تأیید می‌شود.

همچنین، مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های برازش مدل ($CMIN/DF= 3.93$; $RMSEA= 0.07$; $CFI= 0.93$; $TLI= 0.92$; $PCFI= 0.54$; $PNFI= 0.52$; $CMIN/DF < 5$) همگی در دامنه قابل قبول بوده و نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. ($RMSEA < 0.08$; $CFI > 0.90$; $TLI > 0.90$; $PCFI > 0.50$; $PNFI > 0.50$)

ب) پرسش‌نامه توسعه خودراهبر (Dachner, 2013): این پرسش‌نامه شامل ۳۲ گویه است. مقیاس پاسخ‌دهی پرسش‌نامه طیف لیکرت پنج‌گزینه‌ای است و گزینه‌های به‌صورت زیر نمره‌گذاری می‌شوند: خیلی کم: ۱، کم: ۲، تا حدودی: ۳، زیاد: ۴، و خیلی زیاد: ۵. روایی محتوایی پرسش‌نامه با قراردادن پرسش‌نامه در اختیار ۱۰ نفر از اساتید رشته مدیریت آموزشی به‌منظور محاسبه شاخص روایی محتوا (CVR) و نسبت روایی محتوا (CVI)، بررسی و با توجه به مقادیر به‌دست‌آمده برای هر گویه (به ترتیب بالاتر از ۰/۸۰ و ۰/۷۹) تأیید گردید. پایایی پرسش‌نامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

در این پژوهش، آمار توصیفی با استفاده از نرم‌افزار SPSS26 محاسبه شد و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر کواریانس و نرم‌افزار Amos24 استفاده گردید.

یافته‌ها

جدول شماره ۴ اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش را نشان می‌دهد:

جدول ۴. توصیف پاسخگویان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی

متغیرها	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۱۴۷
	زن	۱۳۳
سن	کمتر از ۳۰ سال	۹۶
	۳۰ تا ۴۰ سال	۱۶۵
	۴۰ تا ۵۰ سال	۱۹
مقطع تحصیلی	ابتدایی	۱۰۲
	متوسطه اول	۱۰۲
	متوسطه دوم	۷۶
سابقه خدمت	کمتر از ۵ سال	۸۶
	۵ تا ۱۰ سال	۱۲۳
	بیشتر از ۱۰ سال	۷۱
میزان تحصیلات	کاردانی	۲۰
	کارشناسی	۱۸۲
	کارشناسی‌ارشد و بالاتر	۷۸

همان‌گونه که در جدول شماره ۴ مشخص است از کل ۲۸۰ نفر شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، ۵۲/۵ درصد مرد و ۴۷/۵ درصد زن بوده‌اند. بیشترین فراوانی بر اساس سن مربوط به گروه سنی ۳۰ تا ۴۰ سال (۵۸/۹ درصد) و کمترین فراوانی مربوط به گروه سنی ۴۰ تا ۵۰ سال (۶/۸ درصد) می‌باشد. ۳۶/۴ درصد در مقطع ابتدایی، ۳۶/۴ درصد در مقطع

متوسطه اول و ۲۷/۱ درصد در مقطع متوسطه دوم مشغول به تدریس بوده‌اند. بیشترین تعداد بر حسب سابقه خدمت مربوط به شرکت‌کنندگان با سابقه خدمت ۵ تا ۱۰ سال (۴۳/۹ درصد) و کمترین تعداد مربوط به سابقه خدمت بیشتر از ۱۰ سال (۲۵/۴ درصد) بوده است و میزان تحصیلات اکثر شرکت‌کنندگان (۶۵ درصد)، کارشناسی می‌باشد.

جدول ۵. شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها و مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کمترین	بیشترین	چولگی		کشیدگی	
					مقدار	انحراف	مقدار	انحراف استاندارد
باور	۱/۶۱	۰/۴۸	۱	۲	-۰/۴۸	۰/۳۴	-۱/۷۷	۰/۹۹
موفقیت دیگران	۱/۶۸	۰/۷۹	۰	۲	-۱/۵۶	۰/۹۴	۰/۴۵	۰/۳۹
چالش	۲/۴۳	۰/۷۲	۱	۳	-۰/۸۸	۰/۶۴	-۰/۵۸	۰/۳۹
پایداری	۳/۳۱	۰/۹۴	۱	۴	-۱/۱۴	۰/۸۴	۰/۱۲	۰/۲۹
انتقاد	۱/۶۷	۰/۴۶	۱	۲	-۰/۷۵	۰/۵۴	-۱/۴۴	۰/۷۹
تلاش	۳/۱۸	۰/۷۰	۲	۴	-۰/۲۸	۰/۱۴	-۰/۹۴	۰/۶۹
طرز فکر رشد	۱۳/۸۴	۲/۱۳	۹	۱۷	-۰/۶۴	۰/۵۴	-۰/۱۳	۰/۲۹
توسعه خود	۱۲۴/۷۸	۱۸/۳۸	۳۲	۱۶۰	-۱/۳۷	۰/۹۳	۱/۵۵	۰/۹۹
دلبستگی								

باتوجه به نتایج جدول فوق، مقدار نسبت چولگی به خطای استاندارد و مقدار نسبت کشیدگی به خطای استاندارد برای همه متغیرهای پژوهش در بازه مناسب (۲ تا -۲) قرار دارد که نشان‌دهنده توزیع نرمال داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش است و بنابراین می‌توان فرضیه‌های پژوهش را با استفاده از آزمون‌های پارامتریک مورد بررسی قرار داد.

در مدل معادلات ساختاری ابتدا باید برازش مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش بررسی گردد. در پژوهش حاضر نیز، پیش از تحلیل مدل ساختاری، مدل اندازه‌گیری برای هر یک از متغیرهای پنهان با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی (CFA) بررسی و تأیید شد. این مرحله برای اطمینان از پایایی و روایی سازه‌ها پیش از آزمون فرضیه‌ها انجام گرفت. باتوجه به اینکه نتایج تحلیل عاملی تأییدی برای متغیر طرز فکر رشد در جدول ۲ (در قسمت روش‌شناسی) ارائه و بر اساس آن، برازش مدل اندازه‌گیری طرز فکر رشد تأیید گردید، در اینجا تنها پارامترهای مدل اندازه‌گیری توسعه حرفه‌ای خودراهبر در تحلیل عاملی تأییدی ارائه می‌گردد.

جدول ۶. پارامترهای مدل اندازه‌گیری توسعه حرفه‌ای خودراهبر در تحلیل عاملی تأییدی

شماره گویه	بارعاملی گویه	سطح معناداری	شماره گویه	بارعاملی گویه	سطح معناداری	مقدار آلفا	پایایی ترکیبی (CR)	میانگین واریانس استخراجی AVE
۱	۰/۶۶	۰/۰۰۰۱	۱۷	۰/۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۸۳	۰/۸۶	۰/۶۹
۲	۰/۷۱	۰/۰۰۰۱	۱۸	۰/۶۵	۰/۰۰۰۱			
۳	۰/۷۶	۰/۰۰۰۱	۱۹	۰/۶۹	۰/۰۰۰۱			
۴	۰/۸۶	۰/۰۰۰۱	۲۰	۰/۷۵	۰/۰۰۰۱			
۵	۰/۸۳	۰/۰۰۰۱	۲۱	۰/۷۷	۰/۰۰۰۱			
۶	۰/۷۰	۰/۰۰۰۱	۲۲	۰/۶۶	۰/۰۰۰۱			
۷	۰/۷۱	۰/۰۰۰۱	۲۳	۰/۷۱	۰/۰۰۰۱			
۸	۰/۷۷	۰/۰۰۰۱	۲۴	۰/۷۶	۰/۰۰۰۱			
۹	۰/۶۲	۰/۰۰۰۱	۲۵	۰/۷۰	۰/۰۰۰۱			
۱۰	۰/۶۰	۰/۰۰۰۱	۲۶	۰/۷۶	۰/۰۰۰۱			
۱۱	۰/۶۴	۰/۰۰۰۱	۲۷	۰/۷۰	۰/۰۰۰۱			
۱۲	۰/۵۴	۰/۰۰۰۱	۲۸	۰/۷۲	۰/۰۰۰۱			
۱۳	۰/۷۹	۰/۰۰۰۱	۲۹	۰/۶۴	۰/۰۰۰۱			
۱۴	۰/۶۸	۰/۰۰۰۱	۳۰	۰/۶۱	۰/۰۰۰۱			
۱۵	۰/۶۲	۰/۰۰۰۱	۳۱	۰/۶۰	۰/۰۰۰۱			
۱۶	۰/۶۸	۰/۰۰۰۱	۳۲	۰/۷۵	۰/۰۰۰۱			

توسعه حرفه‌ای خودراهبر

باتوجه به نتایج جدول فوق، مقادیر ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی، از (۰/۷۰) بالاتر است که پایایی قابل قبول متغیر توسعه حرفه‌ای خودراهبر را نشان می‌دهد. همچنین مقدار میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بالای ۰/۵۰ بوده و در نتیجه روایی همگرایی متغیر توسعه حرفه‌ای خودراهبر تأیید می‌گردد (Fornell & Larcker, 1981). در مجموع، مقادیر بیان شده برای تمام معیارها با استانداردها تطبیق داشته و برازش مدل اندازه‌گیری توسعه حرفه‌ای خودراهبر با استفاده از ۴ معیار ضرایب بارهای عاملی، ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی (CR) و میانگین واریانس استخراج شده (AVE) در حد مطلوب است.

همچنین، مقادیر به دست آمده برای شاخص‌های برازش مدل (CMIN/DF= 4.11; RMSEA= 0.06; CFI= 0.95; TLI= 0.93; PCFI=0.56; PNFI= 0.54) همگی در دامنه قابل قبول بوده (CMIN/DF< 5; RMSEA< 0.08; CFI > 0.90; TLI > 0.90; PCFI > 0.50; PNFI > 0.50) و نشان‌دهنده برازش خوب مدل است.

باتوجه به اینکه برای بررسی هر یک از دو فرضیه پژوهش، یک مدل ساختاری جداگانه طراحی شده است و در مدل ساختاری فرضیه اول، متغیر پنهان «طرز فکر رشد» به عنوان متغیر مستقل و در مدل ساختاری فرضیه دوم، «مؤلفه‌های طرز فکر رشد» به صورت متغیرهای پنهان مستقل مورد بررسی قرار گرفته‌اند، ارزیابی روایی و اگرایی مدل اندازه‌گیری برای هر یک از دو مدل مذکور، به صورت جداگانه انجام شد. در مدل فرضیه اول، فقط متغیرهای «طرز فکر رشد» و «توسعه حرفه‌ای خودراهبر» در نظر گرفته شدند، در حالی که در مدل فرضیه دوم، ۶ مؤلفه طرز فکر رشد و متغیر توسعه حرفه‌ای خودراهبر به عنوان سازه‌های متمایز بررسی گردیدند؛ بنابراین به دلیل تفاوت در ساختار مدل‌های فرضیه‌های

اول و دوم پژوهش و باتوجه به اینکه هر مدل ساختاری، مجموعه متفاوتی از سازه‌ها دارد، دو جدول جداگانه برای نمایش نتایج ارزیابی روایی و اگرایی مدل‌ها ارائه شده است تا تمایز بین سازه‌های وارد شده در هر مدل به‌درستی بررسی گردد.

جدول ۷. ارزیابی روایی و اگرایی مدل فرضیه اول پژوهش

سازه‌ها	طرز فکر رشد	توسعه خودراهبر
طرز فکر رشد	۰/۸۲	
توسعه خودراهبر	۰/۵۰	۰/۸۳

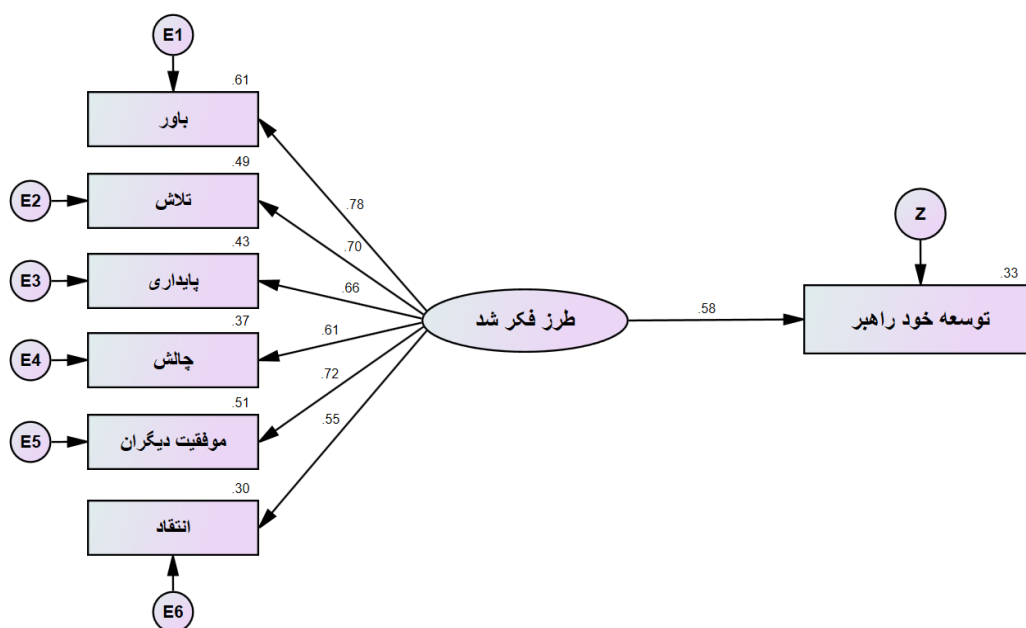
باتوجه به نتایج جدول فوق، جذر AVE برای هر دو متغیر پژوهش از ضریب همبستگی بین آنها بیشتر است که روایی و اگرایی مناسب را نشان می‌دهد (Fornell & Larcker, 1981).

جدول ۸. ارزیابی روایی و اگرایی مدل فرضیه دوم پژوهش

سازه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱ باور	۰/۸۰						
۲ موفقیت دیگران	۰/۳۳	۰/۷۹					
۳ چالش	۰/۱۷	۰/۴۴	۰/۸۱				
۴ پایداری	۰/۲۱	۰/۲۷	۰/۳۸	۰/۸۲			
۵ انتقاد	۰/۱۹	۰/۱۶	۰/۶۲	۰/۳۱	۰/۸۰		
۶ تلاش	۰/۳۶	۰/۴۹	۰/۲۱	۰/۴۸	۰/۴۷	۰/۸۳	
۷ توسعه خودراهبر	۰/۴۷	۰/۴۳	۰/۳۹	۰/۳۳	۰/۲۸	۰/۲۳	۰/۸۳

جدول فوق نشان‌دهنده روایی و اگرایی مدل اندازه‌گیری فرضیه دوم پژوهش است که شامل ۶ مؤلفه مشاهده‌پذیر طرز فکر رشد (به‌عنوان سازه‌های پنهان مستقل) و سازه «توسعه حرفه‌ای خودراهبر» است. جذر میانگین واریانس استخراج‌شده هر سازه در قطر اصلی جدول آمده است و ضرایب خارج قطر، همبستگی بین سازه‌ها را نشان می‌دهد. برای تأیید روایی و اگرایی مدل، جذر AVE هر سازه باید از تمامی ضرایب همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر بیشتر باشد که این شرط در جدول فوق رعایت شده است.

در ادامه، یافته‌های مربوط به بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از مدل معادلات ساختاری ارائه می‌گردد. یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه اول پژوهش (طرز فکر رشد، پیش‌بینی‌کننده توسعه خودراهبر معلمان است) در شکل شماره ۴ و جدول شماره ۹ ارائه شده است.



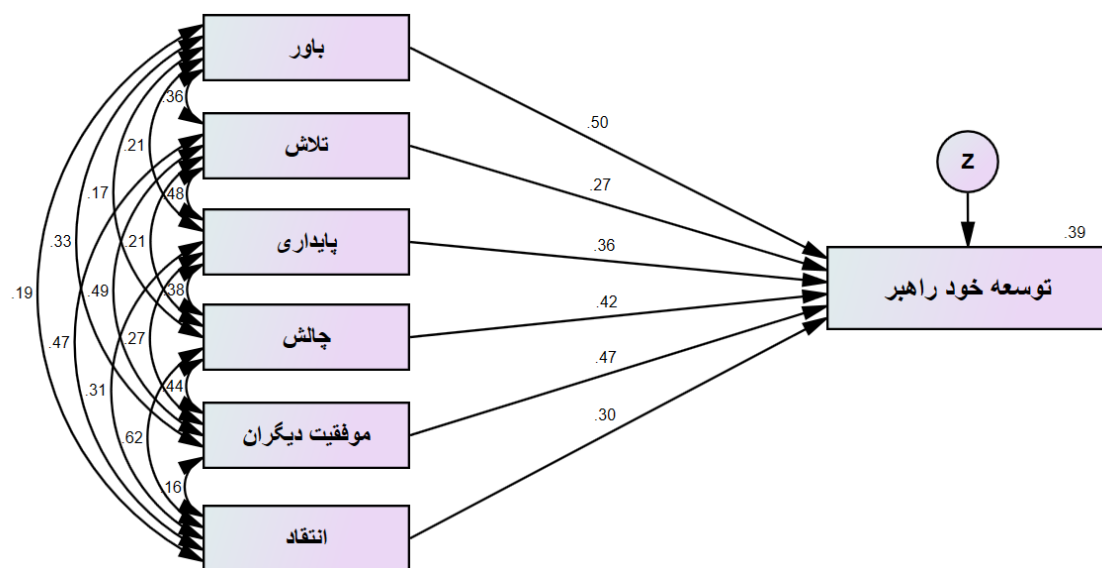
شکل ۴. مدل ساختاری فرضیه اول پژوهش

جدول ۹. خروجی استاندارد شده وزن‌های رگرسیونی و آزمون بوت استرپ

خروجی استاندارد شده وزن‌های رگرسیونی			
متغیرهای پژوهش	مقدار استاندارد شده (ضریب تأثیر رگرسیون)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معناداری (Sig)
تأثیر طرز فکر رشد بر توسعه خود راهبر معلمان	۰/۵۸	۶/۷۱	۰/۰۰۰۱
خروجی آزمون بوت استرپ			
مقدار استاندارد شده (ضریب تعیین R^2) در آزمون بوت استرپ	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
۰/۳۳	۰/۲۶	۰/۴۸	۰/۰۰۰۱

باتوجه به نتایج جدول فوق، تأثیر طرز فکر رشد بر توسعه خودراهبر معلمان (۰/۵۸) یک تأثیر با شدت مناسب بوده و ضریب تعیین R^2 برابر با ۰/۳۳ نیز بیانگر آن است که ۳۳ درصد واریانس متغیر وابسته (توسعه خودراهبر معلمان) توسط متغیر مستقل (طرز فکر رشد) تبیین می‌گردد. مقدار سطح معناداری در خروجی نرم‌افزار و در کادر وزن‌های رگرسیونی برابر با ۰/۰۰۰۱ گزارش شده است که کوچک‌تر از ۰/۰۵ بوده و معنادار بودن این تأثیر را از لحاظ آماری نشان می‌دهد. باتوجه به خروجی آزمون بوت استرپ برای روشن شدن معناداری یا عدم معناداری ضریب تعیین ۰/۳۳، چون مقدار سطح معناداری در این آزمون با اطمینان ۰/۹۵ برابر با ۰/۰۰۰۱ گزارش شده و از سطح خطای ۰/۰۵ کوچک‌تر است و در بازه‌های حد پایین و حد بالا صفر واقع نشده است می‌توان استنباط نمود که به‌طور کلی این اثر (تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته) معنادار است، بنابراین طرز فکر رشد، پیش‌بینی‌کننده معنادار توسعه خودراهبر معلمان است.

برای ارزیابی برازش مدل، شاخص‌های مختلفی محاسبه شد که مقادیر به‌دست‌آمده ($CMIN/DF= 3.98$; $RMSEA= 0.07$; $CFI= 0.94$; $TLI= 0.93$; $PCFI=0.54$; $PNFI= 0.53$) همگی در دامنه قابل قبول بوده ($CMIN/DF < 5$; $RMSEA < 0.08$; $CFI > 0.90$; $TLI > 0.90$; $PCFI > 0.50$; $PNFI > 0.50$) و بنابراین نشان می‌دهد که مدل تجربی پژوهش، برازش خوبی با داده‌ها دارد و نیازی به اصلاح مدل نمی‌باشد. یافته‌های حاصل از آزمون فرضیه دوم پژوهش (مؤلفه‌های طرز فکر رشد شامل باور، تلاش، موفقیت دیگران، پایداری، چالش و انتقاد، پیش‌بینی‌کننده توسعه خودراهبر معلمان هستند) در شکل شماره ۵ و جدول شماره ۱۰ ارائه شده است.



شکل ۵. مدل ساختاری فرضیه دوم پژوهش

جدول ۱۰. خروجی استاندارد شده وزن‌های رگرسیونی و آزمون بوت استرپ

خروجی استاندارد شده وزن‌های رگرسیونی			
متغیرهای پژوهش	مقادیر استاندارد شده (ضریب تأثیر رگرسیون)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معناداری (Sig)
تأثیر مؤلفه باور بر توسعه خودراهبر معلمان	۰/۵۰	۶/۳۵	۰/۰۰۰۱
تأثیر مؤلفه تلاش بر توسعه خودراهبر معلمان	۰/۲۷	۵/۱۱	۰/۰۰۸
تأثیر مؤلفه پایداری بر توسعه خودراهبر معلمان	۰/۳۶	۵/۳۷	۰/۰۰۰۱
تأثیر مؤلفه چالش بر توسعه خودراهبر معلمان	۰/۴۲	۶/۰۸	۰/۰۰۰۱

تأثیر مؤلفه موفقیت دیگران بر توسعه خودراهبر معلمان	۰/۴۷	۶/۲۱	۰/۰۰۰۱
تأثیر مؤلفه انتقاد بر توسعه خودراهبر معلمان	۰/۳۰	۵/۲۰	۰/۰۰۱
خروجی آزمون بوت استرپ			
مقدار استاندارد شده (ضریب تعیین R^2) در آزمون بوت استرپ	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
۰/۳۹	۰/۳۳	۰/۵۰	۰/۰۱

باتوجه به نتایج جدول فوق، میزان تأثیر مؤلفه‌های طرز فکر رشد (باور، تلاش، پایداری، چالش، موفقیت دیگران، و انتقاد) بر توسعه خودراهبر معلمان به ترتیب برابر با ۰/۵۰، ۰/۲۷، ۰/۳۶، ۰/۴۲، ۰/۴۷، و ۰/۳۰ گزارش شده است که این میزان تأثیرات، تأییراتی با شدت مناسب بوده و ضریب تعیین R^2 برابر با ۰/۳۹ نیز بیانگر آن است که ۳۹ درصد واریانس متغیر وابسته (توسعه خودراهبر معلمان) توسط متغیرهای مستقل (باور، تلاش، پایداری، چالش، موفقیت دیگران، و انتقاد) تبیین می‌گردد. مقدار سطح معناداری در خروجی نرم‌افزار و در کادر وزن‌های رگرسیونی با اطمینان ۰/۹۵ از سطح خطای ۰/۰۵ کوچک‌تر بوده و معنادار بودن این تأثیرات را به لحاظ آماری نشان می‌دهد. باتوجه به خروجی آزمون بوت استرپ برای روشن‌شدن معناداری یا عدم معناداری ضریب تعیین ۰/۳۹، چون مقدار سطح معناداری در این آزمون برابر با ۰/۰۱ گزارش شده و از سطح خطای ۰/۰۵ کوچک‌تر است و در بازه‌های حد پایین و حد بالا صفر واقع نشده است می‌توان استنباط نمود که به‌طور کلی این اثر (تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته) معنادار است، نتیجه کلی این مدل آن است که می‌توان توسعه خودراهبر معلمان را بر اساس مؤلفه‌های طرز فکر رشد (باور، تلاش، پایداری، چالش، موفقیت دیگران، و انتقاد) در جامعه آماری پیش‌بینی نمود. در بین مؤلفه‌های طرز فکر رشد، به ترتیب مؤلفه‌های باور، موفقیت دیگران، چالش، پایداری، انتقاد، و تلاش، بیشترین تا کمترین تأثیرگذاری را بر توسعه خودراهبر معلمان دارند.

مقادیر به‌دست‌آمده برای شاخص‌های برازش مدل ($CMIN/DF= 3.69$; $RMSEA= 0.06$; $CFI= 0.95$; $TLI= 0.93$; $PCFI=0.54$; $PNFI= 0.53$) همگی در دامنه قابل قبول بوده ($CMIN/DF < 5$; $RMSEA < 0.08$; $CFI > 0.90$; $TLI > 0.90$; $PCFI > 0.50$; $PNFI > 0.50$) و بنابراین نشان می‌دهد که مدل تجربی پژوهش، برازش خوبی با داده‌ها دارد و نیازی به اصلاح مدل نمی‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان بر اساس طرز فکر رشد و مؤلفه‌های آن انجام گرفت. توسعه حرفه‌ای خودراهبر به مشارکت و درگیر شدن خودجوش و خودانگیخته و داوطلبانه افراد در رفتارها، فعالیت‌ها و تجارب توسعه‌ای که توسط خود آنها شناسایی و تعیین شده است و نه از سوی سازمان، و هدف آن افزایش اطلاعات و ارتقای سطح دانش و مهارت‌های شغلی و در نهایت بهبود عملکرد شغلی و حرفه‌ای افراد است، اشاره دارد (Dachner, 2013; Zerey, 2018; Hussain et al., 2021; Koay, 2023). نتایج حاصل از بررسی فرضیه اول پژوهش حاضر نشان داد طرز فکر رشد می‌تواند به طور مثبت و معناداری توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان را پیش‌بینی کند. همان‌گونه که در مقدمه پژوهش نیز اشاره شد، اگر چه در ادبیات پژوهش مطالعه‌ای که مستقیماً ارتباط بین دو متغیر طرز فکر رشد و توسعه حرفه‌ای خودراهبر را مورد بررسی قرار دهد یافت نشد، اما از درون نتایج برخی تحقیقات می‌توان یافته‌هایی را استخراج نمود که نشان‌دهنده تأثیر طرز فکر رشد بر برخی رفتارهایی است که جزو رفتارهای توسعه

حرفه‌ای خودراهبر در پژوهش حاضر هستند؛ لذا می‌توان به آنها به‌عنوان نتایج همسو با یافته‌های پژوهش حاضر اشاره نمود. به‌عنوان مثال بخش‌هایی از یافته‌های برخی پژوهش‌ها حاکی از آن است که طرز فکر رشد در معلمان بر پذیرش ابتکارات جدید و اتخاذ راهبردهای آموزشی متنوع و نوآوری در شیوه‌های تدریس (Lin et al., 2022؛ Lee et al., 2023) و رفتار کمک‌طلبی به‌عنوان نوعی رفتار یادگیری (Bai et al., 2021) تأثیر دارد. این رفتارها با برخی رفتارها نظیر «پذیرش و به‌کارگیری روش‌های جدید در انجام کار خود» و «درخواست راهنمایی و کمک حرفه‌ای از همکاران» (Dachner, 2013) که از جمله رفتارهای توسعه حرفه‌ای خودراهبر در پژوهش حاضر محسوب می‌شوند، مشابهت دارد (Claro et al., 2016). نیز به این نتیجه رسیدند که افراد با طرز فکر رشد بسیار بیشتر از افراد با طرز فکر ثابت، راهبردهای جدید را امتحان می‌کنند و در صورت نیاز، به دنبال کمک می‌گردند. نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر مثبت و معنادار طرز فکر رشد بر توسعه خودراهبر، همچنین با یافته‌های برخی پژوهش‌های پیشین به طور ضمنی همسو است از جمله: Xiao و همکاران (2023) دریافتند که دانشجویان با طرز فکر رشد، انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند و بیشتر درگیر یادگیری می‌شوند. Zhao و همکاران (2021) نیز نتیجه گرفتند که طرز فکر رشد، انگیزه برای یادگیری را افزایش می‌دهد. از آنجاکه افراد با یک طرز فکر رشد بالا، انگیزه بالایی برای رشد و توسعه مهارت‌های خود دارند و از توسعه مهارت‌های خود لذت می‌برند و احساس رضایت و موفقیت می‌کنند (دوک، ترجمه ثریا صفت، ۱۴۰۲)، لذا طبیعی است که داوطلبانه و خودجوش، انرژی و زمان خود را صرف دوره‌های آموزشی نمایند، خود را به چالش بکشند، فعالانه عملکرد دیگران را مشاهده کنند تا از آنها یاد بگیرند، به دنبال بازخورد عملکرد خود باشند و با انجام رفتارهای دیگری از این قبیل، در جهت توسعه حرفه‌ای خود تلاش نمایند. در همین راستا Hartka (2019) نیز بر اهمیت طرز فکر رشد به‌عنوان یک حوزه روان‌شناختی کلیدی برای تقویت عاملیت فرد در توسعه حرفه‌ای خود تأکید می‌کند.

یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه دوم پژوهش حاضر حاکی از آن است که مؤلفه‌های طرز فکر رشد شامل: باور، موفقیت دیگران، چالش، پایداری، انتقاد، و تلاش، تأثیر مثبت و معناداری در پیش‌بینی توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان دارند. در ادامه، به ترتیب تأثیر هر یک از مؤلفه‌های مذکور بر توسعه حرفه‌ای خودراهبر، تشریح و تبیین می‌گردد. افراد با طرز فکر رشد، این **باور** را دارند که دارایی‌ها و ویژگی‌های اولیه افراد نظیر استعدادها، مهارت‌ها، علایق، خلق‌و‌خو و ویژگی‌های شخصی، ثابت و غیرقابل تغییر نیست و می‌تواند در نتیجه آموزش، تمرین و تجربه، به میزان قابل توجهی تغییر کند (Dweck, 2014؛ Yeager & Dweck, 2012؛ Lin et al., 2022؛ Bai et al., 2021). بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، باور مذکور به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های طرز فکر رشد به طور مثبت و معناداری توسعه خودراهبر معلمان را پیش‌بینی می‌کند. بدیهی است افراد در وهله نخست، در صورتی برای بهبود توانایی‌ها و توسعه حرفه‌ای خویش، برانگیخته می‌شوند و قدم برمی‌دارند که باور داشته باشند اساساً تغییر و رشد استعدادها و مهارت‌ها امکان‌پذیر است، وگرنه حرکت و اقدام خودانگیخته و خودجوش برای توسعه حرفه‌ای خویش در صورت اعتقاد به تغییرناپذیری توانایی‌های فردی، توجیه منطقی ندارد. مطابق نظر پژوهشگران نیز باور به تغییرپذیری و رشدپذیری استعدادها، ویژگی‌ها و توانایی‌ها در مقایسه با اعتقاد به تغییرناپذیری آنها، نتایج متفاوتی را از لحاظ اشتیاق به یادگیری و گرایش به اعمال و رفتارهایی در راستای توسعه حرفه‌ای خویش به بار می‌آورد (Carlson & Tannyhill, 2020). به عبارت دیگر می‌توان چنین گفت که باور داشتن به اینکه اساساً تغییر و رشد استعدادها، توانایی‌ها و ویژگی‌های فردی، امکان‌پذیر است، به فرد برای بهبود و توسعه آنها انگیزه می‌دهد و لذا این باور را می‌توان سنگ بنای توسعه خودراهبر در نظر گرفت. Lin و همکاران (2022) نیز اظهار می‌دارند ویژگی‌های شخصی معلمان نظیر باورهای مرتبط با طرز فکر رشد در آنان باعث می‌شود آنها همواره به‌عنوان یک یادگیرنده عمل کنند و به توسعه حرفه‌ای خود کمک نمایند. زیرا معلمان دارای طرز فکر رشد معتقدند که شایستگی‌های حرفه‌ای آنها در زمینه‌های مختلف نظیر توانایی آنها در طراحی برنامه درسی، آموزش محتوا و ارزشیابی دانش‌آموزان، قابل انعطاف و رشد است و این باور، آنها را به سمت

رفتارهای کاری فعالانه با هدف بهبود و توسعه مهارت‌های خود سوق می‌دهد. در مجموع، در نظر گرفتن این باور که می‌توان مهارت‌های جدید را یاد گرفت (در مقایسه با باور به نداشتن استعداد و توانایی برای یادگیری یک مهارت)، به‌عنوان محرکی برای تغییر و توسعه خودراهبر و اقدام فرد برای یادگیری و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای خود، کاملاً منطقی به نظر می‌رسد.

دومین مؤلفه طرز فکر رشد که بر اساس نتایج پژوهش حاضر، بعد از مؤلفه باور بیشترین تأثیر را بر توسعه خودراهبر معلمان داشته است، الهام‌گرفتن از موفقیت دیگران است. الهام‌گرفتن از موفقیت دیگران، یک ویژگی طرز فکر رشد است که به فرد اجازه می‌دهد به جای احساس تهدید و حسادت از موفقیت دیگران، از آن برای موفق شدن خود درس بگیرد و بیاموزد (Dweck, 2014; Dweck, 2016). از نظر یک فرد با طرز فکر ثابت، موفقیت دیگری یا عملکرد بهتر وی در یک زمینه در واقع به معنای باهوش‌تر و توان‌تر بودن ذاتی او در آن زمینه نسبت به خود است و از این رو موفقیت یک همکار باعث احساس ناتوانی، حقارت و بی‌کفایتی در وی می‌شود و خطر و تهدیدی برای اعتبار وی محسوب می‌گردد. به این ترتیب افراد با طرز فکر ثابت عموماً علاقه‌ای به برقراری ارتباط نزدیک و همکاری با چنین همکاری را ندارند. در حالی که از نظر یک فرد با طرز فکر رشد، موفقیت دیگری در یک زمینه به معنای تمرین، تلاش، تجربه و یادگیری بیشتر وی در آن زمینه نسبت به خود او است؛ لذا موفقیت دیگران، فرصتی برای الهام‌گرفتن و درس گرفتن و یادگیری و رشد از طریق کسب تجربیات و دریافت دانش و اطلاعات ارزشمند آنها است (Carlson & Tannyhill, 2020). به این ترتیب، طبیعی است که الهام‌گرفتن از موفقیت دیگران به‌عنوان یک مؤلفه طرز فکر رشد بر احتمال بروز رفتارهای توسعه خودراهبر نظیر مشاهده فعالانه همکاران به‌ویژه همکاران موفق و همکاری با آنان، ایجاد روابط با همکارانی که می‌تواند به توسعه حرفه‌ای فرد کمک کند، حفظ ارتباط خوب با افراد مهم و موفق و صحبت کردن با آنان برای کسب دانش و به‌دست آوردن اطلاعات مربوط به شغل و تعامل با سرگروه خود به‌منظور دریافت کمک و راهنمایی در انجام بهتر وظایف شغلی و حرفه‌ای خویش (Dachner, 2013) تأثیرگذار باشد. در همین راستا دوک (ترجمه ثریا صفت، ۱۴۰۲) اظهار می‌دارد هدف افراد با طرز فکر رشد، یادگیری و رشد است و لذا در هر موقعیتی و از جمله در موفقیت‌های دیگران، با آرامش و لذت یاد می‌گیرند. در حالی که هدف افراد با طرز فکر ثابت، باهوش و با استعدادتر از دیگران به‌نظر سیدن و خاص و برتر از دیگران بودن است و در نتیجه، آنها همیشه در حال رقابت برای اثبات برتری خود هستند و موفقیت دیگران بیش از آنکه فرصتی برای یادگیری باشد، شکستی در این رقابت محسوب می‌گردد؛ بنابراین از نظر یک فرد با طرز فکر ثابت، هر گونه نشان دادن توجه و برقراری تعامل با یک همکار موفق و نیز سؤال پرسیدن، تقاضای همکاری، یا درخواست راهنمایی و کمک از وی، به‌منزله تأیید برتری او و شکست خود در این رقابت به شمار می‌رود که باید از آن اجتناب نمود حتی اگر بتواند به توسعه حرفه‌ای فرد کمک نماید. در حالی که افراد با طرز فکر رشد نه تنها از بودن در محیط‌هایی که همکارانی توانمند و موفق در آن حضور دارند و تعامل و همکاری با آنها اجتناب نمی‌کنند؛ بلکه استقبال نیز می‌نمایند و از آن به‌عنوان فرصتی برای درس گرفتن و یادگیری و رشد و توسعه حرفه‌ای خود بهره می‌برند.

باتوجه به نتایج پژوهش حاضر، چالش به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های طرز فکر رشد، تأثیر مثبت و معناداری در پیش‌بینی توسعه خودراهبر معلمان دارد. این مؤلفه گویای آن است که افراد دارای طرز فکر رشد از انجام کارها و مسئولیت‌های جدید و چالش‌برانگیز نمی‌هراسند و نگران اشتباه کردن و شکست خوردن نیستند. زیرا به نظر آنان اشتباه و شکست، نشانه حماقت، بی‌استعداد و بی‌کفایت بودن فرد نیست؛ بلکه تنها نشانه فقدان یا کمبود تجربه، تمرین و آموزش است. افرادی که دارای این دیدگاه هستند می‌دانند که تنها با انجام کارهای جدید و چالش‌برانگیز و تجربه نمودن آن است که می‌توان توانایی لازم برای موفق شدن در آن کار را به دست آورد و چالش‌ها در حقیقت، فرصتی برای یادگیری و رشد توانایی‌های فرد محسوب می‌گردد؛ لذا افراد دارای طرز فکر رشد نه تنها از پذیرش کارها و وظایف و مسئولیت‌های جدید و چالش‌برانگیز اجتناب نمی‌کنند؛ بلکه مشتاق انجام آن هستند و از انجامش لذت می‌برند و هیجان‌زده می‌شوند

(Dweck, 2014; Carlson & Tannyhill, 2020; Lee et al., 2023). درحالی که در طرز فکر ثابت، تجربیات ناموفق، نه فرصتی برای یادگیری، بلکه نشانه‌ای از باهوش و بااستعداد نبودن و تهدیدی برای ارزیابی فرد به شمار می‌روند و لذا باید از پذیرش و انجام مسئولیت‌ها و کارهای جدید و ناشناخته و چالش‌برانگیز به دلیل احتمال شکست و اشتباه و خطر افشاشدن ناتوانی‌ها و زیر سؤال رفتن استعداد خود، اجتناب نمود (همان منابع). طبیعی است که این اجتناب‌ورزی، بسیاری از فرصت‌های بهبود و توسعه را از افراد دارای طرز فکر ثابت سلب می‌کند. در همین راستا Bai و همکاران (2021) بیان می‌کنند بسیاری از معلمان ممکن است زمانی که فکر می‌کنند پذیرش فناوری اطلاعات و ارتباطات با چالش‌هایی برای آنها همراه است، از استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در تدریس اجتناب کنند؛ اما معلمانی که طرز فکر رشد دارند این چالش را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری و نه خطری برای بی‌اعتبارشدن خود به‌واسطه اشتباه کردن یا موفق نشدن در تدریس با استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در نمی‌گیرند و در نتیجه تمایل بیشتری برای به‌کارگیری فناوری‌های جدید در تدریس خود دارند. به‌این‌ترتیب، چالش‌پذیری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های طرز فکر رشد، معلمان را به سمتی سوق می‌دهد که کارها و تقاضاهای جدید در شغل خود را به‌عنوان فرصتی برای یادگیری در نظر بگیرند و احساس خوبی در مورد آنها داشته باشند و به‌جای اجتناب از آن، درگیر آن شوند و از این طریق به توسعه حرفه‌ای خود کمک نمایند.

پایداری یکی دیگر از مؤلفه‌های طرز فکر رشد است که نتایج پژوهش حاضر نشان داد تأثیر مثبت و معناداری بر توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان دارد. مؤلفه پایداری به این ویژگی افراد با طرز فکر رشد اشاره دارد که در مواجهه با موانع، دشواری‌ها و ناکامی‌ها در هنگام انجام یک کار، انگیزه خود را از دست نمی‌دهند، تسلیم نمی‌شوند و آن را رها نمی‌کنند و با عزم و اراده‌ای بیشتر به مقابله با مشکلات و ناکامی‌ها می‌پردازند (Dweck, 2016; Carlson & Tannyhill, 2020). در تبیین تأثیرگذاری مؤلفه پایداری بر توسعه خودراهبر معلمان می‌توان به این یافته پژوهشگران اشاره نمود که معلمان دارای طرز فکر رشد، با احتمال بیشتری فعالیت‌های تنظیم هیجانی و انگیزشی را به کار می‌برند که پشتکار و پایداری آنها را در مقابله با موانع و مشکلات کاری افزایش می‌دهد (Rechsteiner et al., 2021). بر اساس یافته‌های Lee و همکاران (2023) نیز معلمان با طرز فکر رشد نسبت به معلمان با طرز فکر ثابت، در هنگام مواجهه با موانع و فشارهای شغلی احساس رضایت و آرامش بیشتری دارند و کمتر دچار اضطراب می‌شوند. زیرا به نظر آنان موانع و سختی‌ها و ناکامی‌ها، همیشه و برای همه وجود دارند و این امری طبیعی است. از دیدگاه آنها اگر توانایی‌ها را می‌توان گسترش داد و تغییر و رشد، امکان‌پذیر است، پس تحت هر شرایطی، هنوز راهبردهای جایگزین و مسیرهای مختلفی برای موفق شدن وجود دارد (دوک، ترجمه ثریاصفت، ۱۴۰۲). به‌این‌ترتیب، افراد دارای طرز فکر رشد در مواجهه با مشکلات و موانع و ناکامی‌ها به خود و توانایی‌های خود شک نمی‌کنند و از لحاظ ذهنی به هم نمی‌ریزند و آشفته نمی‌شوند؛ لذا فشار روانی کمتری احساس می‌کنند و انرژی کمتری از دست می‌دهند و کمتر احساس خستگی می‌کنند و در نتیجه، انرژی بیشتری برای ادامه فعالیت و اقدام و عمل دارند. این مدیریت هیجانات و آرامش ذهنی نه تنها باعث حفظ انگیزش و انرژی آنها برای تداوم فعالیت در جهت هدف موردنظرشان و به‌کارگیری استراتژی آزمون‌وخطا در مواقع لازم می‌شود، بلکه باعث پردازش ذهنی بهتر در موقعیت‌های سخت و دشوار و در نتیجه، انعطاف‌پذیری و دستیابی به راه‌حل‌های خلاقانه در حل مشکل و حتی معرفی و ارائه روش‌ها و شیوه‌های جدید برای بهبود عملکرد در محیط کار می‌گردد. «استفاده از استراتژی آزمون‌وخطا در مواقع لازم» و «معرفی و باب کردن روش‌های جدید و خلاقانه برای بهبود عملکرد شغلی و حرفه‌ای» از جمله رفتارهای توسعه خودراهبر به شمار می‌رود (Dachner, 2013). Bai و همکاران (2021) در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که معلمان دارای طرز فکر رشد در مواجهه با مشکلات به طور سازگارانانه طلب راهنمایی و کمک می‌کنند. درحالی که معلمان با طرز فکر ثابت، زمانی که در حرفه خود با موقعیتی دشوار مواجه می‌شوند که ممکن است به کمک یا مشاوره برای ادامه یادگیری نیاز داشته باشند، تمایل دارند که درخواست کمک و مشاوره را نشانه‌ای از کندذهنی و توانایی کم خود بدانند و بنابراین به‌جای کمک‌گرفتن از سایر معلمان و همکاران، فقط

از یک مشکل، بدون حلّ آن می‌گذرند (Bai et al., 2021). بدیهی است آنها با این تسلیم‌شدن در برابر مشکل و رهاکردن مشکل بدون حلّ آن، در حقیقت یک فرصت برای توسعه دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود را از دست می‌دهند. در این راستا باید توجه داشت که رفتارهای خودتوسعه‌ای نظیر نوآوری و ابتکار در انجام وظایف شغلی، ذاتاً در معرض موانع و شکست هستند که نباید این دشواری‌ها و شکست‌ها را شخصی نمود و به خود نسبت داد و ناامید شد. افراد با طرز فکر رشد، این دشواری‌ها و ناکامی‌ها را نشان‌دهنده پیشرفت خود در مسیر یادگیری و توسعه حرفه‌ای می‌دانند و از این‌رو بر رفتارهای خودتوسعه‌ای، علی‌رغم همه موانع و ناکامی‌هایش مداومت می‌ورزند و از این طریق به توسعه حرفه‌ای خود کمک می‌کنند.

انتقاد، پنجمین مؤلفه طرز فکر رشد است که بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌تواند به طور مثبت و معناداری، توسعه خودراهبر معلمان را پیش‌بینی نماید. افراد با طرز فکر ثابت بعضاً انتقادات دیگران از کار خود را اشتباه و بی‌ارزش می‌دانند و آنان را به‌خاطر انتقاد کردنشان مورد سرزنش قرار می‌دهند (Demarais, 2021; Chen et al., 2023). در مواردی نیز که معتقدند انتقاد دیگران از کار آنها درست و به‌جا است، بیش از آنکه از این بازخورد و انتقاد به‌عنوان فرصتی برای تأمل در کار خود و بهبود آن بهره ببرند، انگیزه و انرژی خود در کار را از دست می‌دهند (Ingebrigtsen, 2018). آنها به انتقاد به دید حمله شخصی به خود می‌نگرند و عمدتاً تمایلی به دریافت بازخورد عملکرد خود ندارند تا خود را از دریافت هرگونه بازخورد منفی در امان بدارند (Carlson & Tannyhill, 2020). این در حالی است که افراد دارای طرز فکر رشد، انتقاد را به‌عنوان عاملی سازنده و یک عنصر ضروری برای یادگیری و رشد در نظر می‌گیرند و از این‌رو فعالانه در جستجوی بازخورد عملکرد خویش هستند تا نقاط ضعف کار خود را شناسایی و در جهت رفع و بهبود آن اقدام نمایند (همان منبع). پس سیدن نظر دیگران در مورد کار خود و جستجوی بازخورد در خصوص عملکرد شغلی و حرفه‌ای خویش هم در طول انجام وظایف و هم پس از انجام وظایف به‌منظور آشنایی با نقاط ضعف و قوت و تأمل و فکر کردن در مورد چگونگی بهبود عملکرد کاری خویش، از جمله رفتارهای توسعه خودراهبر به شمار می‌رود (Dachner, 2013) که باتوجه به آنچه درباره انتقادپذیری افراد دارای طرز فکر رشد گفته شد، نتیجه پژوهش حاضر مبنی بر تأثیر مثبت و معنادار مؤلفه انتقاد در پیش‌بینی توسعه خودراهبر معلمان، تبیین می‌گردد.

تلاش، آخرین مؤلفه طرز فکر رشد است که بر اساس نتایج پژوهش حاضر تأثیر مثبت و معناداری بر توسعه خودراهبر معلمان دارد. افراد با طرز فکر رشد، تلاش را مهم‌ترین عامل موفقیت می‌دانند و انتظار ندارند بدون صرف انرژی و تلاش، به تسلط و توانمندی در کاری دست یابند و به موفقیت برسند. درحالی‌که افراد با طرز فکر ثابت، عمدتاً استعداد و توانایی ذاتی را مهم‌ترین عامل موفقیت می‌دانند و به‌ندرت فقدان یا کمبود تلاش را دلیل عدم موفقیت در نظر می‌گیرند (Demarais, 2021; Carlson & Tannyhill, 2020). به نظر افراد دارای طرز فکر ثابت، نوابغ برای دستیابی به موفقیت به تلاش چندانی نیاز ندارند و به‌راحتی و بدون زحمت، در کارشان موفق می‌شوند و لذا تلاش فرد در یک کار، نشان‌دهنده بی‌کفایتی او و بیانگر آن است که در حدّ آن کار نبوده است و هوش و استعداد لازم برای آن کار را ندارد. درحالی‌که از نظر افراد با طرز فکر رشد، تلاش عاملی است که باعث می‌شود فرد در کاری باهوش و با استعداد شود. در واقع، افراد با طرز فکر رشد، تلاش را عامل پرورش و توسعه استعدادها و توانایی‌های فرد می‌دانند. افراد با طرز فکر ثابت، برخلاف افراد با طرز فکر رشد، انتظار دارند قبل از هرگونه تلاش و یادگیری، توانایی‌شان به‌خودی‌خود آشکار شود و در واقع زمانی خود را با استعداد و باکفایت می‌پندارند که کاری را در همان بارهای اول، عالی، به‌سرعت و به‌راحتی انجام دهند (دوک، ترجمه ثریاصفت، ۱۴۰۲). به‌این‌ترتیب از دیدگاه افراد با طرز فکر ثابت، تلاش، مختص آدم‌های ناتوان و بی‌استعداد و کندذهن است و همین دیدگاه باعث می‌شود آنها دستاوردها و موفقیت‌هایی را مرجّح و ارزشمند بدانند که بدون تلاش و زحمت زیاد به دست می‌آیند، چرا که دلیلی بر اثبات بااستعداد و باکفایت بودن فرد هستند و عملاً سعی می‌کنند از موقعیت‌ها و کارهایی که موفقیت در آنها نیازمند تلاش و زحمت زیاد است اجتناب نمایند تا مبادا احساس کنند بی‌استعداد و بی‌کفایت هستند. اما افراد با طرز فکر رشد به این

نکته واقفانند که ایجاد و توسعه توانایی‌ها و مهارت‌ها به‌مرورزمان و از طریق تلاش امکان‌پذیر می‌گردد. آنها معتقدند حتی نواح نیز باید برای دستاوردهایشان سخت تلاش کنند و بهترین‌ها غالباً بیشتر از دیگران تلاش و تمرین نموده‌اند و به همین دلیل است که بهترین هستند. بدیهی است که چنین دیدگاهی نسبت به تلاش باعث می‌شود آنها برخلاف افراد با طرز فکر ثابت، از پذیرش و انجام کارها و مسئولیت‌هایی که نیاز به تلاش زیاد دارد، فرار نکنند و اجتناب نورزند. پذیرش و انجام داوطلبانه وظایف و مسئولیت‌هایی در محل کار که نیاز به تلاش مضاعف دارند، یکی از رفتارهای مهم توسعه خودراهبر محسوب می‌شود (Dachner, 2013) که طبیعتاً می‌تواند به پرورش و توسعه توانایی‌ها و مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای فرد کمک نموده و قابلیت‌های وی را بالفعل نماید. همچنین برخی دیگر از رفتارهای توسعه خودراهبر نظیر به‌کارگیری فناوری‌ها و روش‌های جدید در انجام وظایف شغلی (Dachner, 2013) نیز عمده‌تاً مستلزم صرف انرژی، زحمت و تلاش برای یادگیری و تسلط در این فناوری‌ها و روش‌ها است و بدیهی است که دیدگاه افراد دارای طرز فکر رشد نسبت به تلاش در مقایسه با افراد دارای طرز فکر ثابت، می‌تواند بروز چنین رفتارهایی را در آنان تقویت نماید.

در پایان باید گفت اینکه ما آگاهانه یا ناخودآگاه انتخاب کنیم که زندگی شخصی و حرفه‌ای خود را از دریچه طرز فکر ثابت یا رشد پیش ببریم و در زندگی شخصی و حرفه‌ای خود بر مبنای طرز فکر ثابت یا رشد رفتار و عمل کنیم، در نهایت موفقیت و دستاورد ما را در زندگی شخصی و حرفه‌ای تعیین می‌کند و این امر به‌ویژه در زمینه توسعه حرفه‌ای افراد صادق است. طرز فکرها در رفتارها و انتخاب‌های افراد نمایان می‌گردد و افراد، و از جمله معلمان، می‌توانند با آگاه شدن در خصوص طرز فکر رشد و ثابت و ویژگی‌های افراد دارای طرز فکر رشد، عامدانه طرز فکر خود را به سمت طرز فکر رشد تغییر دهند و در نتیجه، فعالانه توسعه حرفه‌ای خود در آینده را رقم بزنند. یافته‌های این مطالعه می‌تواند آگاهی معلمان را در خصوص طرز فکر رشد و ویژگی‌های افراد دارای طرز فکر رشد افزایش داده و در نتیجه به تقویت طرز فکر رشد در آنان کمک نموده و از این رهگذر به تقویت توسعه حرفه‌ای خودراهبر آنان کمک نماید. با توجه به‌ضرورت و اهمیت توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان در دنیای همواره در حال تحول امروز، و نیز با عنایت به نتایج مطالعه حاضر در خصوص نقش و تأثیر طرز فکر رشد در توسعه حرفه‌ای خودراهبر معلمان، پیشنهاد می‌گردد مدیران و رهبران آموزشی و سیاست‌گذاران و دست‌اندرکاران حوزه آموزش و پرورش، برنامه‌ها و اقداماتی را برای آموزش طرز فکر رشد به معلمان تدوین و اجرا نمایند. نکته قابل توجه در این پیشنهاد این است که مداخلات آموزشی می‌تواند بر مبنای مؤلفه‌های بیان شده برای طرز فکر رشد در پژوهش حاضر و باتوجه به توضیحات ارائه شده در قسمت بحث و نتیجه‌گیری در خصوص هر یک از این مؤلفه‌ها طراحی گردد. به‌عبارت دیگر، هدف اصلی از مداخلات آموزشی مذکور، آشنانمودن معلمان با رفتارهای مبتنی بر طرز فکر رشد در مقابل رفتارهای مبتنی بر طرز فکر ثابت در ارتباط با هر یک از مؤلفه‌های تلاش، الهام گرفتن از موفقیت دیگران، چالش، پایداری، و انتقاد و واداشتن آنان به تأمل در اعمال و رفتارهای گذشته خود در تجارب و موقعیت‌های عینی مرتبط است تا در نهایت منجر به آن شود که از این پس در موقعیت‌های واقعی معنادار، آگاهانه‌تر و بهتر تصمیم بگیرند و رفتار نمایند. بر آموزش طرز فکر رشد حتی می‌تواند به‌عنوان بخشی از برنامه درسی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان مدنظر قرار گیرد. به‌ویژه که بر مبنای نظرات و یافته‌های پژوهشگران، طرز فکر رشد، قابل یادگیری است و مداخلات آموزشی در خصوص طرز فکر رشد، تأثیر بسزایی در ایجاد و تقویت طرز فکر رشد در افراد دارد (Ingebrigtsen, Bettinger et al., 2018; Perkins et al., 2021; Xiao et al., 2023; Demarais, Seaton, 2018; Yeager et al., 2019; Rege et al., 2021). همچنین پیشنهاد می‌گردد تحقیقاتی در زمینه عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر طرز فکر رشد معلمان انجام گیرد تا این عوامل، بیشتر مورد توجه قرار گرفته و سیاست‌ها و برنامه‌های لازم برای فراهم‌سازی آنها تنظیم و پیاده گردد.

باتوجه به اینکه بر مبنای نتایج پژوهش حاضر، کمی بیش از ۳۰ درصد واریانس توسعه حرفه‌ای خودراهبر توسط

طرز فکر رشد تبیین می‌گردد، لذا همچنان متغیرها و عوامل اثرگذار مهم دیگری وجود دارند که تأثیر آنها بر توسعه حرفه‌ای خودراهر، در این پژوهش بررسی نشده است و پیشنهاد می‌گردد تحقیقات کیفی و کمی آینده با هدف شناسایی و بررسی این عوامل انجام گردد. به عنوان مثال، ممکن است برخی ویژگی‌های شخصیتی یا شرایط کاری و عوامل سازمانی بر توسعه حرفه‌ای خودراهر معلمان تأثیر بگذارد که می‌توان آن را مورد بررسی قرار داد. محدودیت دیگر این پژوهش، اتکای آن بر داده‌های کمی و خودگزارشی با استفاده از پرسش‌نامه بوده است؛ پژوهش‌های کیفی در آینده می‌تواند تجارب معلمان در خصوص تأثیر طرز فکر رشد بر توسعه حرفه‌ای خودراهر را مورد واکاوی قرار داده و دیدگاه‌های عمیق آنان در این زمینه را شناسایی و تحلیل نماید. به علاوه، نمونه‌گیری این پژوهش تنها از میان معلمان شهرستان زرین شهر صورت گرفته است که این امر ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌های پژوهش به معلمان کل کشور یا گروه‌های دیگر جامعه مانند دانشجویان را محدود نماید. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود نتایج پژوهش حاضر در جوامع آماری وسیع‌تر و متنوع‌تری مورد بررسی قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

مسئولیت انجام این پژوهش و نگارش مقاله به طور کامل بر عهده نویسنده مقاله بوده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی معلمان مشارکت‌کننده در تحقیق که همکاری بسیار خوبی با پژوهشگر برای گردآوری داده‌ها داشتند، کمال تشکر را دارم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع فارسی

دوک، کارول. (۱۴۰۲). طرز فکر، روانشناسی نوین موفقیت. (شهلا ثریاصفت، ترجمه). تهران: نشر نوین توسعه رودینی، عزیزالله، الهی، ذبیح‌الله، و رجبیان ده‌زیره، مریم. (۱۴۰۰). تأثیر طرح آموزش ضمن خدمت خودخوان بر عملکرد اخلاقی معلمان مقطع ابتدایی. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۷(۱۲)، ۱ - ۲۰.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1400.7.12.5.3>

منصوری، سیروس، و مرادی، رحیم. (۱۴۰۲). تجربه زیسته معلمان از دوره‌های آموزش ضمن خدمت: یک مطالعه پدیدارشناسانه. نظریه و عمل در تربیت معلمان، ۹(۱۶)، ۵۱ - ۸۲.

<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1402.9.16.3.3>

References

- Bai, B., Wang, J., & Chai, C. S. (2021). Understanding Hong Kong primary school English teachers' continuance intention to teach with ICT. *Computer Assisted Language Learning*, 34(4), 528-551. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1627459>
- Bettinger, E., Ludvigsen, S., Rege, M., Solli, I. F., & Yeager, D. (2018). Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 146, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2017.11.032>
- Carlson, E. R., & Tannyhill, R. J. (2020). The growth mindset: a contextualization of faculty development. *Journal of Oral and Maxillofacial Surgery*, 78(1), 7-9. <https://doi.org/10.1016/j.joms.2019.07.020>
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis.

- Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203–230. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9492-y>
- Chen, S., Ding, Y., & Liu, X. (2023). Development of the growth mindset scale: evidence of structural validity, measurement model, direct and indirect effects in Chinese samples. *Current Psychology*, 42(3), 1712-1726. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01532-x>
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C. S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668. <https://doi.org/10.1073/pnas.1608207113>
- Dachner, A. M. (2013). *Self-Guided Development: A proactive approach to employee development*. doctoral dissertation. Ohio State University. https://etd.ohiolink.edu/acprod/odb_etd/ws/send_file/send?accession=osu1366142796&disposition
- Demarais, K. R. (2021). *How College Students Describe Growth Mindset Through Open Education Resource Course Experience*. doctoral dissertation. Grand Canyon University. <https://www.proquest.com/openview/0dc5b5b0e9a346c9a15bbfc235fc0681/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice*, 56(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241947>
- Dweck, C. S. (2014). Teachers' Mindsets: "Every Student has Something to Teach Me" Feeling overwhelmed? Where did your natural teaching talent go? Try pairing a growth mindset with reasonable goals, patience, and reflection instead. It's time to get gritty and be a better teacher. *Educational horizons*, 93(2), 10-15. <https://doi.org/10.1177/0013175X14561420>
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset: The new psychology of success*. New York: Random House. https://www.proemergency.com/assets/dokumen/ebook_platinum/20231124092918-Mindset The New Psychology of Success.pdf
- Dweck, C. S. (2013). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Dweck, C. S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories: Elaboration and extension of the model. *Psychological Inquiry*, 6(4), 322–333. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_12
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), <http://dx.doi.org/10.2307/3150980>
- Hartka, T. (2019). *Developing a Multi-Dimensional Measure of Growth Mindset for School Improvement*. Masters Theses. James Madison University.
- Hussain, S., Minaz, M., Ali, A., Sarfraz, H. M., Ghani, P., & Ahmad, M. (2021). Self-Directed Professional Development; A hope for the professional needs of secondary school teachers. *Webology*, 18(6), 4404-4414. [251920760](https://doi.org/10.2196/20760)
- Ingebrigtsen, M. (2018). *How to measure a growth mindset. A validation study of the implicit theories of intelligence scale and a novel Norwegian measure*. Master's thesis, UiT - The Arctic University of Norway. <https://hdl.handle.net/10037/12904>
- Koay, J. (2023). Self-directed professional development activities: An autoethnography. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104258. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104258>
- Lee, S. L., Chan, H. S., Tong, Y. Y., & Chiu, C. Y. (2023). Growth mindset predicts teachers' life satisfaction when they are challenged to innovate their teaching. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 17. <https://doi.org/10.1177/18344909231167533>
- Lin, W., Yin, H., & Liu, Z. (2022). The roles of transformational leadership and growth mindset in teacher professional development: The mediation of teacher self-efficacy. *Sustainability*, 14(11), 6489. <https://doi.org/10.3390/su14116489>

- Liu, K., Miller, R., & Jahng, K. E. (2016). Participatory media for teacher professional development: Toward a self-sustainable and democratic community of practice. *Educational Review*, 68(4), 420-443. <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1121862>
- Lopes, J. B., & Cunha, A. E. (2017). Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. *Teaching and Teacher Education*, 68, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.009>
- Mushayikwa, E., & Lubben, F. (2009). Self-directed professional development—Hope for teachers working in deprived environments? *Teaching and teacher education*, 25(3), 375-382. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.003>
- Orvis, K. A., & Leffler, G. P. (2011). Individual and contextual factors: An interactionist approach to understanding employee self-development. *Personality and Individual Differences*, 51(2), 172–177. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.03.038>
- Pelletier, G. N., Goegan, L. D., Chazan, D. J., & Daniels, L. M. (2020). Agreeing is not the same as accepting: Exploring pre-service teachers' growth mindsets. *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 11(2), 59-69. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/article/view/70592>
- Perkins, A. M., Bowers, G., Cassidy, J., Meiser-Stedman, R., & Pass, L. (2021). An enhanced psychological mindset intervention to promote adolescent wellbeing within educational settings: A feasibility randomized controlled trial. *Journal of clinical psychology*, 77(4), 946-967. <https://doi.org/10.1002/jclp.23104>
- Qamar Zia, M., Naveed, M., Iqbal, A., & Ghauri, S. (2022). Predictors and outcomes of self-directed development: an investigation of individual and contextual factors. *International Journal of Training Research*, 20(3), 195-214. <https://doi.org/10.1080/14480220.2021.1991834>
- Rechsteiner, B., Compagnoni, M., Wullschleger, A., & Merki, K. M. (2021). Teachers' implicit theories of professional abilities in the domain of school improvement. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.635473>
- Rege, M., Hanselman, P., Solli, I. F., Dweck, C. S., Ludvigsen, S., Bettinger, E., ... & Yeager, D. S. (2021). How can we inspire nations of learners? An investigation of growth mindset and challenge-seeking in two countries. *American Psychologist*, 76(5), 755-767. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/amp0000647>
- Seaton, F. S. (2018). Empowering teachers to implement a growth mindset. *Educational psychology in practice*, 34(1), 41-57. <https://doi.org/10.1080/02667363.2017.1382333>
- Xiao, F., Zhang, Z., Zhou, J., Wu, H., Zhang, L., Lin, M., & Hu, L. (2023). The relationship between a growth mindset and the learning engagement of nursing students: A structural equation modeling approach. *Nurse Education in Practice*, 73, 103796. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2023.103796>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C., ... & Dweck, C. S. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, 573(7774), 364-369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Zerey, Ö. G. (2018). Attitudes and perceptions of EFL instructors regarding self-directed professional development. *International Journal of Language Academy*, 6(1), 49-66. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3854>
- Zhao, H., Xiong, J., Zhang, Z., & Qi, C. (2021). Growth mindset and college students' learning engagement during the COVID-19 pandemic: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 621094. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621094>
- Zia, M. Q., Naveed, M., Bashir, M. A., & Shamsi, A. F. (2020). The interaction of situational factors on individual factors and self-development. *European Journal of Training and Development*, 44(4/5), 509–530. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0172>

References in Persian

- Dweck, C. (2023). *Mindset: The new psychology of success*. (Sh. Sorayyasefat, Trans.). Tehran: Novin Toseeh Publishing [In Persian]
- Mansouri, S., & Moradi, R. (2023). Teachers' lived experience of in-service training courses: A phenomenological study. *Theory and Practice in Teacher Education*, 9(16), 51-82. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1402.9.16.3.3> [In Persian]
- Roudini, A., Elahi, Z., & Rajabian Dehzireh, M. (2021). The effect of the self-directed in-service training plan on the ethical performance of elementary school teachers. *Theory and Practice in Teacher Education*, 7(12), 1-20. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457156.1400.7.12.5.3> [In Persian]