



Article history:
Received 26 March 2025
Revised 22 March 2025
Accepted 02 July 2025
Published online 15 October 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 4, Issue 3, pp 1-16



E-ISSN: 2981-1759

Identification of Self-Regulation Model Indicators in Teachers Based on Self-Efficacy, Resilience, and Spiritual Intelligence in Girls' Secondary Schools in West Azerbaijan Province

Farzaneh. Gohari¹, Fattah. Nazem^{2*}, Soghra. Afkaneh³

¹ phd student ,department of education ,roudehanbranch ,Islamic azaduniversity ,roudehen ,iran.

² Full Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

³ Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Roudehen Branch, Islamic Azad University, Roudehen, Iran.

* Corresponding author email address: nazem@riau.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Gohari, F., Nazem, F., & Afkaneh, S. (2025). Identification of Self-Regulation Model Indicators in Teachers Based on Self-Efficacy, Resilience, and Spiritual Intelligence in Girls' Secondary Schools in West Azerbaijan Province. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 4(3), 1-16.



© 2025 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: This study aims to identify the indicators of the teacher self-regulation model based on self-efficacy, resilience, and spiritual intelligence in girls' lower secondary schools in West Azerbaijan Province.

Methodology: A qualitative research design using inductive content analysis was employed. The participants consisted of 15 experts in education, psychology, and curriculum planning selected through purposive sampling. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed in three stages: open coding, organizing themes, and overarching themes.

Findings: The data analysis led to the extraction of 101 initial codes (basic themes), which were categorized into 30 organizing themes (core components). These components were ultimately grouped into 8 overarching themes: self-evaluation, self-leadership, self-management, self-directed learning, self-control, self-motivation, self-monitoring (regulation), and self-judgment, which represent the core dimensions of teacher self-regulation in the studied context.

Conclusion: The findings indicate that teacher self-regulation is a multidimensional phenomenon shaped by the interaction of cognitive, emotional, behavioral, motivational, and spiritual components. Understanding these dimensions can serve as a basis for designing professional development programs and educational policies aimed at improving teacher performance quality.

Keywords: Self-regulation, Self-efficacy, Resilience, Spiritual intelligence, Teachers, Thematic analysis, Girls' secondary education

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the evolving landscape of education, teacher self-regulation has emerged as a cornerstone for sustaining quality teaching and professional resilience. Teachers operate in complex and emotionally charged environments where they must constantly evaluate, adapt, and regulate their instructional strategies, emotional responses, and professional goals. Self-regulation refers to the process by which individuals monitor, control, and direct their own thoughts, emotions, and behaviors toward the attainment of goals, particularly in dynamic contexts like classrooms (Panadero, 2017). In the context of teaching, self-regulation enables educators to adapt to challenges, make pedagogical decisions independently, and maintain psychological balance in the face of stress.

Three interrelated psychological constructs have been identified in the literature as significant contributors to the development of teacher self-regulation: self-efficacy, resilience, and spiritual intelligence. Self-efficacy, as conceptualized by Bandura and elaborated in contemporary research, represents the belief in one's capability to execute the actions required to manage prospective situations (Derakhshan & Fathi, 2024; Mateo, 2024). Teachers with high self-efficacy tend to set challenging goals, persist in the face of obstacles, and recover quickly from setbacks, all of which are foundational to effective self-regulation (khawwaf et al., 2024; Paz-Baruch, 2025). Resilience, on the other hand, reflects an individual's ability to adapt successfully to stress, adversity, and change—a trait especially vital for teachers working in high-demand environments (Pillay et al., 2022; Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023). Research has demonstrated that resilient teachers exhibit higher levels of emotional control, adaptive coping strategies, and a greater capacity for reflective practice, which are all core components of self-regulatory behavior (Sotiriadis & Galanakis, 2022).

In addition to cognitive and emotional factors, recent studies have highlighted the growing importance of spiritual intelligence in shaping teachers' self-regulation. Spiritual intelligence encompasses a deep awareness of one's inner values, a sense of meaning and purpose, and the capacity to act with compassion and integrity in professional contexts (Jafari & Mollaei, 2019; Utami et al., 2022). It has been shown to promote ethical decision-making, empathy, and psychological harmony, thereby facilitating holistic teacher development. Furthermore, the integration of spiritual values within teaching has been linked to enhanced engagement, motivation, and autonomy—all of which reinforce teachers' capacity for self-regulation (Ebrahimi & Esmaeili, 2023).

Despite the conceptual richness of these constructs, there remains a paucity of empirical studies that examine how self-efficacy, resilience, and spiritual intelligence jointly shape the structure of teacher self-regulation, particularly in specific educational contexts. As (Panadero, 2017) noted, existing models of self-regulated learning and behavior are often generalized and do not adequately reflect the unique challenges and strengths of teachers as adult learners and educational leaders. Moreover, research by (Dignath, 2016) emphasizes that teachers' beliefs, knowledge, and emotional resources significantly predict their ability to foster and maintain self-regulatory practices. Therefore, it is essential to develop context-specific models of teacher self-regulation that account for individual, cognitive, emotional, and spiritual dimensions.

To this end, the present study seeks to identify the core components and indicators of a self-regulation model for teachers based on the integrated influence of self-efficacy, resilience, and spiritual

intelligence. Focusing on female teachers in lower secondary schools in West Azerbaijan Province, Iran, this research employs a qualitative approach to uncover the complex interplay among these factors. Given that cultural, institutional, and gender-based variables may influence how self-regulation is conceptualized and enacted, this study offers a localized yet theoretically informed perspective that contributes to global discourses on teacher development and educational psychology (Vattøy, 2020; Zou et al., 2023). The findings not only aim to provide a conceptual framework but also to inform teacher training programs and policy initiatives that target psychological empowerment and pedagogical autonomy.

Methods and Materials

This qualitative study utilized an inductive content analysis method to explore the self-regulation model among teachers. Participants were selected through purposive sampling and consisted of 15 experts in education, psychology, and curriculum studies. Data collection involved in-depth semi-structured interviews designed based on the research questions and literature review. Interview data were transcribed and coded systematically. The analysis proceeded through three stages: open coding (to extract basic themes), axial coding (to identify organizing themes), and selective coding (to develop overarching categories or global themes). This rigorous multi-stage analysis ensured the validity and conceptual depth of the final model.

Findings

The first stage of the analysis resulted in the identification of 101 open codes or basic themes. These themes were derived from key statements made by participants and relevant textual data. Through comparison and classification based on thematic similarity, these initial codes were organized into 30 core components or organizing themes.

The second phase involved categorizing these organizing themes into eight broader conceptual domains—termed "overarching themes" or global constructs—representing the primary dimensions of teacher self-regulation. These overarching themes included:

1. **Self-evaluation** – comprising personal, environmental, social, behavioral, and communicative awareness and reflection.
2. **Self-leadership** – encompassing metacognitive knowledge, self-assessment, strategic thinking, and experiential learning.
3. **Self-management** – including internal resource management, time control, role balancing, and environmental adjustment.
4. **Self-directed learning** – highlighting reflective learning, independent knowledge acquisition, and proactive learning behaviors.
5. **Self-control** – covering emotional regulation, behavioral discipline, and persistence under pressure.
6. **Self-motivation** – involving intrinsic drive, goal orientation, and moral or spiritual activation.
7. **Self-monitoring (regulation)** – including behavioral consistency, cognitive-behavioral planning, and personality alignment.
8. **Self-judgment** – representing reflective analysis, attention to consequences, and value-based decision-making.

Together, these eight themes reflect a holistic and multidimensional view of teacher self-regulation that transcends narrow behavioral or cognitive definitions.

Discussion and Conclusion

The findings of this study affirm the complexity and multidimensionality of self-regulation in the teaching profession. Rather than being confined to cognitive or behavioral management, teacher self-regulation emerges as an integrated system encompassing reflective awareness, strategic adaptability, emotional resilience, and spiritual orientation. Each of the eight dimensions identified contributes uniquely to the overall capability of teachers to function autonomously, respond constructively to challenges, and maintain professional integrity.

The prominence of self-evaluation and self-leadership in the model suggests that teachers rely heavily on internal feedback mechanisms and meta-cognitive strategies to navigate instructional challenges. These components equip them with the capacity to reflect, plan, and implement pedagogical improvements with intentionality. Meanwhile, the self-management and self-directed learning dimensions highlight the importance of organizational skills and learning autonomy, which are particularly critical in dynamic educational contexts marked by curriculum changes, policy shifts, and classroom diversity.

Furthermore, the dimensions of self-control, self-motivation, and self-monitoring underscore the affective and motivational underpinnings of self-regulation. The ability to manage emotions, sustain motivation, and consistently monitor one's behavior ensures continuity and stability in teaching practices. Finally, self-judgment, which includes ethical reasoning and reflective decision-making, signifies a higher-order evaluative process that links self-regulation with moral and spiritual integrity. This dimension reinforces the idea that effective teaching is not only a technical act but also a moral endeavor shaped by values, purpose, and compassion.

This study contributes to the literature by providing an empirically grounded, culturally situated, and theoretically informed framework for understanding teacher self-regulation. The eight-factor model derived from qualitative data offers a practical blueprint for developing training modules, performance evaluations, and self-assessment tools tailored to the needs of educators. Additionally, the integration of self-efficacy, resilience, and spiritual intelligence into the model validates the relevance of psychological and moral dimensions in the professional development of teachers.

Given the scope and depth of the findings, this model can serve as a foundation for further research, including quantitative validation, cross-cultural comparisons, and intervention studies aimed at strengthening teachers' self-regulatory capacities. In the context of educational reform, where teacher empowerment and autonomy are increasingly emphasized, such models are essential for fostering sustainable and meaningful improvements in teaching quality and student outcomes.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۶ فروردین ۱۴۰۴

اصلاح شده در تاریخ ۲ فروردین ۱۴۰۴

پذیرفته شده در تاریخ ۱۱ تیر ۱۴۰۴

منتشر شده در تاریخ ۲۳ مهر ۱۴۰۴

پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی

دوره ۴، شماره ۳، صفحه ۱۶-۱



شاپای الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

شناسایی شاخص‌های الگوی خودتنظیمی معلمان بر اساس خودکارآمدی، تاب‌آوری و هوش معنوی در مدارس متوسطه دوره دوم دخترانه استان آذربایجان غربی

فرزانه گوهری^۱، فتاح ناظم^{۲*}، صغری افکانه^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲. استاد تمام، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: nazem@riau.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصیل

هدف: هدف پژوهش حاضر شناسایی شاخص‌های الگوی خودتنظیمی معلمان بر اساس خودکارآمدی، تاب‌آوری و هوش معنوی در مدارس متوسطه دوره دوم دخترانه استان آذربایجان غربی است.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی و به روش تحلیل محتوای استقرایی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۵ نفر از متخصصان حوزه علوم تربیتی، روان‌شناسی و برنامه‌ریزی درسی بودند که به شیوه نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری و سپس طی سه مرحله کدگذاری باز، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر تحلیل شدند. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها منجر به استخراج ۱۰۱ کد اولیه (مضامین پایه) گردید که در قالب ۳۰ مؤلفه محوری (مضامین سازمان‌دهنده) طبقه‌بندی شدند. این مؤلفه‌ها در نهایت در ۸ مضمون فراگیر شامل خودارزیابی، خودرهبی، خودمدیریتی، خودآموزی، خودکنترلی، خودانگیزی، خودنظارتی (نظم‌دهی) و خودقضاوتی سازمان‌دهی شدند که به‌عنوان ابعاد اصلی خودتنظیمی معلمان در بافت آموزشی مورد بررسی شناخته شدند.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که خودتنظیمی معلمان پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل مؤلفه‌های شناختی، هیجانی، رفتاری، انگیزشی و معنوی شکل می‌گیرد. درک این ابعاد می‌تواند مبنای طراحی برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای و سیاست‌گذاری‌های آموزشی مؤثر در راستای ارتقاء کیفیت عملکرد معلمان باشد.

کلیدواژگان: خودتنظیمی، خودکارآمدی، تاب‌آوری، هوش معنوی، معلمان، تحلیل مضمون، آموزش متوسطه دخترانه

نحوه استناد به این مقاله:

گوهری، فرزانه، ناظم، فتاح. و افکانه، صغری. (۱۴۰۴). شناسایی شاخص‌های الگوی خودتنظیمی معلمان بر اساس خودکارآمدی، تاب‌آوری و هوش معنوی در مدارس متوسطه دوره دوم دخترانه استان آذربایجان غربی. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال‌های خلقی*، ۴(۳)، ۱-۱۶.



© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



مقدمه

در دهه‌های اخیر، آموزش و پرورش در بسیاری از کشورها با تحولات عمیقی روبه‌رو شده است. یکی از مهم‌ترین این تحولات، تمرکز بر توسعه قابلیت‌های درونی معلمان به‌عنوان عاملان تغییر و سازندگان اصلی تجربه یادگیری در کلاس‌های درس است. در این میان، مفهوم «خودتنظیمی» در رفتارهای حرفه‌ای معلمان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی عملکرد آموزشی مؤثر، مورد توجه گسترده پژوهشگران قرار گرفته است. خودتنظیمی مجموعه‌ای از فرآیندهای شناختی، هیجانی، رفتاری و انگیزشی است که فرد را در کنترل و هدایت آگاهانه رفتارهای خود در مسیر رسیدن به اهداف یاری می‌رساند (Panadero, 2017). این توانایی به‌ویژه در حوزه تدریس، معلمان را قادر می‌سازد تا در موقعیت‌های پیچیده کلاس درس تصمیم‌گیری صحیح و خودمختارانه داشته باشند، با چالش‌ها سازگار شوند و با تکیه بر تفکر انتقادی، فرآیند یاددهی-یادگیری را به شیوه‌ای هدفمند و مستمر مدیریت کنند (Dignath, 2016).

با توجه به نقش کلیدی معلمان در فرایند تربیت و یادگیری دانش‌آموزان، برخورداری از توانایی خودتنظیمی، لازمه توسعه حرفه‌ای پایدار آنان تلقی می‌شود. در همین راستا، مطالعات متعددی بر مؤلفه‌ها و سازه‌های مرتبط با خودتنظیمی تأکید کرده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به خودکارآمدی، تاب‌آوری، و هوش معنوی اشاره کرد (Pillay et al., 2022; Utami et al., 2022). خودکارآمدی به باور معلم درباره توانایی خود برای انجام مؤثر وظایف حرفه‌ای اشاره دارد و از عوامل تعیین‌کننده در انگیزش و پایداری رفتاری وی محسوب می‌شود (Derakhshan & Fathi, 2024). خودکارآمدی نه تنها بر باورهای شناختی تأثیرگذار است، بلکه می‌تواند مسیرهای خودنظارتی و انگیزش درونی را نیز تقویت کند (Mateo, 2024). در واقع، معلمانی که خود را مؤثر و توانمند می‌دانند، نه تنها عملکرد بالاتری دارند، بلکه از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری برای مقابله با مشکلات استفاده می‌کنند (Paz-Baruch, 2025).

در کنار خودکارآمدی، تاب‌آوری به‌عنوان توانایی بازگشت به تعادل روانی پس از تجربه شرایط دشوار و پرتنش، یکی دیگر از مؤلفه‌های کلیدی در شکل‌گیری الگوهای خودتنظیمی محسوب می‌شود (Sotiriadis & Galanakis, 2022). تاب‌آوری، معلمان را در برابر فرسودگی شغلی و تنش‌های مستمر محیط آموزشی محافظت کرده و امکان بازسازی توان روانی برای ادامه مسیر حرفه‌ای را فراهم می‌سازد (Tamannaefar & Arbabi Ghohroudi, 2023). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تاب‌آوری به شکل‌گیری انگیزه، پایداری رفتاری، و راهبردهای مقابله‌ای اثربخش در معلمان کمک می‌کند و پیوند نزدیکی با مؤلفه‌های خودتنظیمی دارد (Eskandari Dehdazi et al., 2018).

از سوی دیگر، هوش معنوی به‌عنوان بعدی از توانایی‌های درونی انسان که شامل ظرفیت درک و تحلیل سطوح عمیق‌تری از معنا و هدف زندگی است، می‌تواند به‌طور مستقیم در رفتارهای خودتنظیمی معلمان مؤثر باشد (Utami et al., 2022). هوش معنوی با ایجاد حس هدفمندی، همدلی، آگاهی درونی، و توانایی مقابله با بحران‌های اخلاقی و ارزشی، زمینه‌ساز رشد حرفه‌ای عمیق‌تر و تصمیم‌گیری‌های مسئولانه‌تر در محیط مدرسه می‌شود (Jafari & Mollaei, 2019). مطالعات متعدد بر ارتباط میان هوش معنوی و خودتنظیمی تأکید داشته‌اند و معتقدند که این نوع از هوش، نقش مهمی در توانمندسازی روانی معلمان و افزایش خودآگاهی و خودنظارتی آنان دارد (Ebrahimi & Esmacili, 2023; Utami et al., 2022).

همچنین، مطالعات نظری و تجربی متعددی نشان داده‌اند که خودتنظیمی معلمان را نمی‌توان به‌صورت یک سازه ایستا و یک‌بعدی در نظر گرفت؛ بلکه این پدیده دارای ابعاد شناختی، رفتاری، انگیزشی، عاطفی و ارزشی است که در تعامل مستمر با محیط آموزشی و تجربیات حرفه‌ای معلم شکل می‌گیرد (Faraj Zadeh et al., 2020; Zou et al., 2023). به همین دلیل، مدل‌سازی دقیق این الگو و شناسایی شاخص‌های آن نیازمند تحلیل عمیق کیفی مبتنی بر تجارب زیسته معلمان و دیدگاه‌های نظری متخصصان تعلیم و تربیت است (Jabarooti & ...).



(Bagherimajd, 2023; Lai & Hwang, 2016). پژوهش‌هایی که به بررسی مؤلفه‌های خودتنظیمی در بافت معلمان پرداخته‌اند، معمولاً تأکید کرده‌اند که عوامل مختلفی نظیر نوع انگیزش، ادراک معلم از نقش خود، تجربه حرفه‌ای، سبک یادگیری، و حمایت اجتماعی نیز در شکل‌گیری این الگو تأثیرگذارند (Panadero, 2017; Vattøy, 2020).

علاوه بر این، پژوهش‌های جدید بر اهمیت استفاده از روش‌های کیفی برای شناسایی عمیق‌تر مؤلفه‌های خودتنظیمی در بافت‌های واقعی تأکید کرده‌اند. در واقع، تحلیل کیفی داده‌های مصاحبه‌ای و اسنادی به پژوهشگر امکان می‌دهد تا فرآیندهای درونی و پنهانی که در مطالعات کمی کمتر قابل مشاهده‌اند، با دقت و عمق بیشتری استخراج شوند (da Costa Júnior et al., 2024). در این میان، تحلیل مضمون و تحلیل محتوا از جمله روش‌های کیفی مؤثر برای کشف ابعاد پیچیده خودتنظیمی و تبیین ساختار مفهومی آن محسوب می‌شوند (Asdolahzadeh et al., 2021). بررسی‌های صورت‌گرفته نیز نشان می‌دهند که خودتنظیمی در معلمان با مؤلفه‌هایی همچون کنترل هیجانی، تصمیم‌گیری هدفمند، یادگیری مادام‌العمر، و تعامل معنادار با دانش‌آموزان پیوند تنگاتنگی دارد (Enayati Shabkolai et al., 2023; Jabarooti, 2023; Bagherimajd, 2023).

از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف شناسایی شاخص‌های الگوی خودتنظیمی معلمان در مدارس متوسطه دوره دوم دخترانه استان آذربایجان غربی طراحی شده است.

مواد و روش پژوهش

در این پژوهش، رویکرد کیفی به‌منظور کشف و شناسایی شاخص‌های الگوی خودتنظیمی معلمان مورد استفاده قرار گرفته است. با توجه به ماهیت پژوهش که در تقاطع رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت قرار دارد، شرکت‌کنندگان از میان خبرگان دانشگاهی و متخصصان حوزه علوم تربیتی، آموزش و پرورش، روان‌شناسی و مطالعات پژوهشی مرتبط با معلمان انتخاب شدند. انتخاب نمونه‌ها به شیوه هدفمند صورت گرفت و فرایند نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری حاصل شد؛ بدین ترتیب تعداد مصاحبه‌شوندگان نهایی ۱۵ نفر تعیین گردید. این افراد از میان صاحب‌نظران دارای سابقه تحقیقاتی و تخصصی در حیطه‌های مذکور برگزیده شدند. معرفی اولیه پژوهشگر، بیان هدف مصاحبه و دادن دید کلی به مشارکت‌کنندگان، بخشی از فرایند آماده‌سازی مصاحبه بود. مشارکت‌کنندگان نیز در پاسخ‌گویی به سؤالات آزاد بوده و با تکیه بر دانش و تجربه خود به شرح و بسط دیدگاه‌هایشان پرداختند.

جهت جمع‌آوری داده‌ها، از روش تحلیل محتوا به‌صورت استقرایی استفاده شد. ابزار اصلی گردآوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق بود که با بهره‌گیری از چارچوب‌های نظری و اهداف پژوهش طراحی گردید. مصاحبه‌ها با پرسش‌هایی کلی در زمینه خودتنظیمی معلمان آغاز شد تا به‌عنوان راهنمای اولیه گفتگو عمل کند. سپس، براساس پاسخ‌های ارائه‌شده، پرسش‌های تکمیلی و عمیق‌تر در جریان مصاحبه طراحی و مطرح گردید. این شیوه انعطاف‌پذیر در طراحی سؤالات، به مشارکت‌کنندگان اجازه داد تا بر اساس برداشت‌ها و تجربه‌های حرفه‌ای خود، اطلاعات غنی‌تری ارائه دهند. به‌موازات انجام مصاحبه‌ها، یادداشت‌برداری دقیق از تفسیرها و برداشت‌های پژوهشگر از تعاملات با داده‌ها نیز صورت گرفت و این یادداشت‌ها به‌عنوان مکمل داده‌های اصلی در نظر گرفته شدند.

برای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها، از روش تحلیل مضمون سه‌مرحله‌ای استفاده شد. در مرحله اول، داده‌های خام به واحدهای معنایی کوچکتر تقسیم شدند و مضامین پایه براساس تکرار، اهمیت و شباهت مفهومی استخراج شدند. این مضامین پایه نشان‌دهنده مفاهیم ابتدایی و بنیادین موجود در داده‌ها بودند که از دل گفت‌وگوهای مشارکت‌کنندگان بیرون کشیده شدند. در مرحله دوم، مضامین پایه با در نظر گرفتن شباهت‌های مفهومی در دسته‌هایی کلی‌تر طبقه‌بندی شدند و مضامین سازمان‌دهنده را شکل دادند. در این سطح، تحلیل از



حالت باز و گسترده به سمت ساختاریافته‌تر پیش رفت و مفاهیم حول محورهای مشخص‌تری سازمان یافتند. در سومین و آخرین مرحله، مضامین سازمان‌دهنده در سطحی بالاتر و انتزاعی‌تر تلفیق شده و مضامین فراگیر را پدید آوردند؛ مضامین فراگیر به‌عنوان سازه‌های مفهومی نهایی، ارتباط و انسجام مفاهیم پیشین را نمایان ساختند.

پس از پایان مراحل تحلیل مضمون، شبکه‌ای از مضامین شامل سه سطح پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر ترسیم شد تا ارتباطات میان آن‌ها مشخص گردد. این شبکه مضامین، ساختار مدل اولیه خودتنظیمی معلمان را آشکار ساخت و اجزای مفهومی مدل موردنظر پژوهش را تعریف و تبیین نمود. لازم به ذکر است که این فرایند تحلیل، به‌صورت مستمر و با بازنگری مکرر در داده‌ها و کدهای استخراج‌شده انجام شد.

یافته‌ها

در مرحله اول از تحلیل داده‌ها، پژوهشگر به شناسایی مضامین پایه به‌عنوان نخستین سطح از فرایند تحلیل مضمون پرداخت. این مرحله با هدف تجزیه داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به کوچک‌ترین واحدهای مفهومی قابل استخراج، به‌صورت گام‌به‌گام انجام شد. ابتدا فایل‌های متنی حاصل از پیاده‌سازی مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به‌صورت مکرر مطالعه شد تا آشنایی عمیق با محتوای داده‌ها به‌دست آید. در ادامه، پژوهشگر به کمک تحلیل عبارات معنادار در متن، مفاهیم پنهان را شناسایی کرده و با کدگذاری باز، آن‌ها را از درون داده‌ها استخراج کرد. کدگذاری اولیه توسط پژوهشگر انجام شد و به‌منظور افزایش اعتبار یافته‌ها، مرحله دوم کدگذاری نیز توسط یک متخصص انجام گرفت. سپس کدهای هم‌پوشان و مشابه تثبیت شده و کدهای مغایر با توافق نهایی حذف یا اصلاح گردید. حاصل این مرحله، شناسایی ۱۰۱ مضمون پایه بود که به‌عنوان کدهای اولیه در جدول زیر (جدول ۱) فهرست شده‌اند.

جدول ۱

کدگذاری باز داده‌ها (مضامین پایه استخراج‌شده از مصاحبه‌ها و مطالعات نظری)

مضامین پایه (کدگذاری باز)	کد مصاحبه
شناخت هدف	۱۱۰، ۱۶، ۱۵، ۱۱، ۱۷
خودآگاهی	۱۱۳، ۱۱۴، ۱۱۵
واکنش به خود	۱۱۲، ۱۵، ۱۱۴، ۱۲، ۱۱۱
خودارزیابی	۱۱۴، ۱۲، ۱۱۶
ذخیره‌سازی اطلاعات	۱۳، ۱۴، ۱۱۱، ۱۵
ارزیابی محیطی	۱۱۲، ۱۸، ۱۳
علاقه به مسائل پیرامون	۱۳، ۱۴، ۱۱۱، ۱۵
جهت‌گیری	۱۱۲، ۱۱، ۱۱۴، ۱۲، ۱۱۱
تجربه‌اندوزی از اطلاعات اجتماعی	۱۱۲، ۱۵، ۱۱۴، ۱۲، ۱۱۱
ارزش‌گذاری بیرونی	۱۱۱، ۱۱۴، ۱۵
مرور ذهنی مرتبط با مسائل اجتماعی	۱۶، ۱۱، ۱۱۸
انتخاب ایده	۱۲، ۱۱۰، ۱۱
ایجاد هیجان در خود و دیگران	۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰
تقویت نگرش خود و دیگران	۱۶، ۱۱، ۱۱۵
ایجاد انگیزش در افراد	۱۲، ۱۶، ۱۱۹
آگاهی از دانش حل مسأله	۱۰، ۱۱، ۱۱۴، ۱۲
کنترل خشم	۱۱۱، ۱۵، ۱۱۴، ۱۲
ارتباط سازگاران	۱۱۳، ۱۱۴، ۱۵



۱۷، ۱۱، ۱۱۸	توجه به سبک‌های هنجاری
۱۲، ۱۱۱، ۱۱	شناخت مقوله‌های مؤثر در ارتباط
۱۱۱، ۱۱۰	اجتناب از روابط منفی
۱۱۴، ۱۲، ۱۱۱	علم نسبت به ارزیابی
۱۱۲، ۱۵، ۱۱۸	دانش خودکنترلی
۱۱۲، ۱۵، ۱۱۴، ۱۲، ۱۱۱	دانش نسبت به مدیریت محیط
۱۱۲، ۱۱۱	دانش نسبت به رهبری و هدایت امور
۱۳، ۱۴، ۱۱۲، ۱۵	ارزیابی درک خود از مسائل پیرامون
۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰، ۱۱۴، ۱۵	ارزیابی باورهای انگیزشی در خود و دیگران
۱۶، ۱۱، ۱۱۳	کنترل عاطفی
۱۲، ۱۶، ۱۱۰	هدایت خود به سوی موفقیت
۱۷، ۱۱۱، ۱۱۸	خودبهبودی
۱۱۱، ۱۹، ۱۱۷، ۱۱۴، ۱۲۰	خودپاداش‌دهی
۱۶، ۱۱، ۱۱۳	خودکارآمدی
۱۲، ۱۶، ۱۱۰	مدیریت تغییر
۱۱، ۱۲، ۱۱۱، ۱۷، ۱۱۵	اجرای کاربردی آموزش‌ها
۱۸، ۱۷، ۱۱۱، ۱۱۸	ارزیابی میزان کسب مهارت
۱۱۱، ۱۲۰، ۱۱۴، ۱۵	الگوسازی ذهنی
۱۶، ۱۱، ۱۱۳	برنامه‌ریزی راهبردی
۱۲، ۱۶، ۱۱۰	همانندسازی
۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰، ۱۱۴، ۱۵	بسط‌دهی
۱۶، ۱۱، ۱۱۳	سازماندهی
۱۲، ۱۶، ۱۱۳	سامان‌دادن به ایده‌ها
۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰، ۱۱۴، ۱۱۹	کنترل هیجانات
۱۴، ۱۱، ۱۱۳	همراهی با دانش‌آموز در یادگیری
۱۲، ۱۱۲، ۱۱	درگیرسازی والدین در روند تدریس معلم
۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰، ۱۱، ۱۵	آشکارسازی نوع یادگیری
۱۳، ۱۱، ۱۱۳	توجه به عوامل بهسازی فرایند یاددهی
۱۲، ۱۶، ۱۱۳	بازنمایی تجربه زیسته
۱۱۱، ۱۱۰، ۱۱۴، ۱۱۹	پیشگیری از خطاها بر اساس سوابق قبلی
۱۷، ۱۳، ۱۹، ۱۱۲، ۱۱۷	آگاهی از تأثیرات محیطی بر خود
۱۱، ۱۹، ۱۱۳	توانایی اصلاح و تغییر
۱۲، ۱۶، ۱۱۰، ۱۱۴	مدیریت زمان
۱۱۱، ۱۹، ۱۱۰، ۱۱۴، ۱۵	خودمدیریتی
۱۶، ۱۱، ۱۱۳	نظم‌دهی به تلاش
۱۲، ۱۶، ۱۱۰	کمک‌طلبی
۱۱، ۱۱۳	یادگیری از دیگران
۱۱۱، ۱۹، ۱۱۴	سازگاری با محیط
۱۶، ۱۱، ۱۱۳	تغییر محیط
۱۲، ۱۶، ۱۱۰	انعطاف‌پذیری نسبت به اهداف
۱۳، ۱۴، ۱۱۱، ۱۵	نیازسنجی
۱۶، ۱۸، ۱۱۳	خلق ارزش
۱۲، ۱۶، ۱۱۰	توجه به بقای منابع
۱۳، ۱۱۴، ۱۱۱، ۱۱۰	بهره‌وری مناسب از منابع
۱۱۲، ۱۱، ۱۱۳	رفع ضعف‌های موجود در انتخاب منابع
۱۵، ۱۱۳، ۱۹، ۱۱۱	فرصت برای پاسخ‌ها



۱۷, ۱۱۴, ۱۳	ایجاد تغییر در محیط محرک خاص
۱۱۱, ۱۶, ۱۱۹, ۱۱۰	تمرکز بر دانش‌آموزان ضعیف
۱۸, ۱۵, ۱۱۷, ۱۳	فعالیت‌های ذهنی
۱۱۲, ۱۸, ۱۱۳	تسهیل اصلاح فرایندهای فکری
۱۱, ۱۴, ۱۱۶	تقویت مهارت‌های فراشناختی
۱۷, ۱۱۱, ۱۹, ۱۵	حل مشکلات شخصی
۱۱۳, ۱۱۹, ۱۶	تعلیم از طریق گفتگو
۱۹, ۱۱۸, ۱۴, ۱۱۶	اراده و بردباری
۱۱۲, ۱۱, ۱۱۴	انضباط
۱۸, ۱۱۰, ۱۱۹	تفکر برای تصمیم‌گیری
۱۴, ۱۲, ۱۱۶	مقاومت در برابر رفتارهای نامناسب
۱۳, ۱۱۲, ۱۷, ۱۱۰	عوامل زیستی، اجتماعی، اخلاقی
۱۳, ۱۱۰, ۱۶	تعیین معیار یا استاندارد
۱۱۸, ۱۵, ۱۱۷, ۱۱۰	سنجش عملکرد
۱۹, ۱۱۲, ۱۴, ۱۱۸	اقدامات اصلاحی
۱۱۱, ۱۷, ۱۱۹	فردی کارآمد و مستقل در یادگیری
۱۳, ۱۶, ۱۱۴	افزایش یادگیری فراگیران
۱۹, ۱۱۳, ۱۱۰, ۱۱۷	رشد و حرکت
۱۱۰, ۱۹, ۱۱۲, ۱۸	گرایش فرد برای انجام کاری
۱۳, ۱۷, ۱۴	قدرت انجام کار
۱۵, ۱۱۶, ۱۱۷	دستیابی به اهداف و توسعه
۱۵, ۱۱۶, ۱۱۷	افزایش اعتماد به نفس
۱۱۸, ۱۶, ۱۱۰	توانایی یادگیری
۱۱۱, ۱۱۵, ۱۹, ۱۲	توجه دقیق به مشکلات
۱۲, ۱۱۸	رفتارهای خودکنترلی
۱۱۳, ۱۴, ۱۱, ۱۹	نظارت و تنظیم خودنمایی
۱۷, ۱۱۲, ۱۸, ۱۱۰	احساسات و رفتارها
۱۱, ۱۳, ۱۹	بهبود خودآگاهی
۱۵, ۱۱۶, ۱۶	واکنش‌های دیگران
۱۱۴, ۱۱۷, ۱۱۱	تغییر رفتار برای جلب توجه
۱۹, ۱۱۶, ۱۱۵	ارزیابی
۱۱۲, ۱۸, ۱۱۷, ۱۳	ثبت میزان تکرار و نیرومندی
۱۵, ۱۱۴, ۱۲	سنجش نوآوری، کیفیت و کمیت
۱۴, ۱۱۳, ۱۱۰, ۱۶	توصیف یا داستان‌گویی و شمارش
۱۹, ۱۱۱, ۱۱۷, ۱۱۹	اندازه‌گیری نرخ رفتار و اثرگذاری
۱۸, ۱۱۲, ۱۹, ۱۱۰	درک واقعیت‌های اطراف
۱۶, ۱۱۳, ۱۵	احساسات منفی مانند اضطراب و افسردگی

همان‌طور که داده‌های جدول بالا نشان می‌دهد، در مرحله نخست تحلیل مضمون، تعداد ۱۰۱ کد اولیه یا مضمون پایه از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و منابع نظری شناسایی شد. این مضامین گستره‌ای وسیع از ویژگی‌ها و رفتارهای مرتبط با خودتنظیمی معلمان را دربر می‌گیرند که از جمله می‌توان به خودآگاهی، کنترل هیجانات، انعطاف‌پذیری، یادگیری از دیگران، برنامه‌ریزی راهبردی، خودکارآمدی، بهره‌وری از منابع، تسهیل فرایندهای فکری، مقاومت در برابر رفتارهای نامناسب، و ارزیابی عملکرد اشاره کرد. این یافته‌ها نشان‌دهنده غنای مفهومی



داده‌های گردآوری‌شده و گستردگی ابعاد خودتنظیمی در بافت آموزشی مورد مطالعه هستند. مضامین شناسایی‌شده مبنای تحلیل‌های بعدی در قالب مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر قرار گرفتند تا ساختار مفهومی مدل خودتنظیمی معلمان به شکل دقیق‌تر تدوین شود. در مرحله دوم از تحلیل داده‌ها، پژوهشگر با هدف ایجاد انسجام مفهومی و ساختاردهی دقیق‌تر به یافته‌های مرحله پیشین، اقدام به استخراج «مضامین سازمان‌دهنده» از میان کدهای اولیه نمود. این مرحله شامل مقایسه مستمر مضامین پایه و گروه‌بندی آن‌ها بر اساس شباهت‌های مفهومی و ارتباطات معنایی بود. در این فرآیند، پژوهشگر تلاش نمود تا کدهای هم‌راستا و مرتبط را در خوشه‌هایی منسجم جای دهد و از درون آن‌ها مؤلفه‌هایی با سطح تجرید بالاتر استنتاج کند. این عمل باعث شکل‌گیری طبقات مفهومی شد که نقش واسط بین کدهای اولیه و مضامین فراگیر را ایفا می‌کنند. تحلیل دقیق داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها و اسناد علمی منجر به شناسایی ۳۰ مضمون سازمان‌دهنده شد. هر یک از این مضامین، گروهی از کدهای اولیه را دربر می‌گیرد که از نظر معنایی با یکدیگر ارتباط دارند. این مضامین به عنوان عناصر کلیدی ساخت مدل مفهومی خودتنظیمی معلمان در نظر گرفته شده‌اند و پایه تحلیل‌های سطح بالاتر را تشکیل می‌دهند.

جدول ۲

مضامین سازمان‌دهنده مبتنی بر کدهای اولیه (مضامین پایه)

ردیف	مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده
۱	شناخت هدف، خودآگاهی، واکنش به خود، خودارزیابی	شناخت فردی
۲	ذخیره‌سازی اطلاعات، ارزیابی محیطی، علاقه به مسائل پیرامون، جهت‌گیری	شناخت محیطی
۳	تجربه‌اندوزی از اطلاعات اجتماعی، ارزش‌گذاری بیرونی، مرور ذهنی، انتخاب ایده...	شناخت اجتماعی
۴	ایجاد انگیزش، ایجاد هیجان، تقویت نگرش، حل مسئله	شناخت رفتاری
۵	کنترل خشم، ارتباط سازگاران، توجه به سبک‌های هنجاری	شناخت ارتباطی
۶	شناخت مؤلفه‌های ارتباط، اجتناب از روابط منفی، علم به ارزیابی، خودکنترلی...	دانش فراشناختی
۷	ارزیابی درک، ارزیابی باورهای انگیزشی، کنترل عاطفی، هدایت خود، خودبهبودی...	ارزشیابی
۸	خودپاداش‌دهی، خودکارآمدی، مدیریت تغییر، آموزش کاربردی، ارزیابی مهارت...	کنش‌های ذهنی
۹	الگوسازی، برنامه‌ریزی، همانندسازی، بسط‌دهی، سازماندهی، سامان‌دهی	راهبردهای
۱۰	همراهی با دانش‌آموز، درگیرسازی والدین، آشکارسازی یادگیری، عوامل بهسازی...	تجربه
۱۱	پیشگیری از خطا، آگاهی محیطی، توانایی تغییر، مدیریت زمان، خودمدیریتی	منابع درونی
۱۲	نظم‌دهی به تلاش، کمک‌طلبی، یادگیری از دیگران، سازگاری با محیط	تسهیم منابع
۱۳	تغییر محیط، انعطاف‌پذیری، نیازسنجی	رهبری منابع
۱۴	خلق ارزش، توجه به بقای منابع، بهره‌وری از منابع	کیفیت منابع
۱۵	رفع ضعف در منابع، فرصت پاسخ‌دهی	ایجاد یک محرک تمیز
۱۶	تغییر در محیط محرک، توجه به دانش‌آموزان ضعیف	افزایش درک مطلب و خودکارآمدی
۱۷	فعالیت‌های ذهنی، تسهیل اصلاح فرایند فکری	بهبود فرایند یادگیری
۱۸	تقویت مهارت‌های فراشناختی، حل مشکلات، تعلیم گفت‌وگومحور	روش‌های فعال یادگیری
۱۹	اراده و بردباری، انضباط، تصمیم‌گیری، مقاومت در برابر رفتار نامناسب	مدیریت احساسات و رفتار
۲۰	عوامل زیستی، استانداردگذاری، سنجش عملکرد، اصلاحات	خودتحقق‌بخشی
۲۱	کارآمدی فردی، افزایش یادگیری، رشد و حرکت	فرایندهای خودکنترل
۲۲	گرایش به عمل، توانمندسازی	فعال بودن
۲۳	دستیابی به هدف، افزایش اعتماد، توانایی یادگیری	مهارت برانگیختن خود
۲۴	توجه به مشکلات، رفتار خودکنترلی، نظارت و تنظیم	فعال‌سازی خود درونی و معنوی
۲۵	احساسات و رفتار، بهبود خودآگاهی، واکنش‌های دیگران	راهبردهای شناختی-رفتاری
۲۶	تغییر رفتار برای جلب توجه، ارزیابی، ثبت تکرار و شدت	ویژگی‌های شخصیتی
۲۷	کمیت، کیفیت و نوآوری، توصیف، شمارش، تناوب	رفتارهای کسب‌شده
۲۸	اندازه‌گیری نرخ و زمان، ادراک واقعیت	اشاره به توجه بر جنبه‌های رفتاری
۲۹	اضطراب، عصبانیت، افسردگی	راهبردهای مختلف
۳۰	تفکر جزیی‌نگر	تفکر جزیی‌نگر



همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود، پژوهشگر با تحلیل مفهومی دقیق کدهای اولیه، موفق به طبقه‌بندی آن‌ها در قالب ۳۰ مضمون سازمان‌دهنده شد. این مضامین شامل حوزه‌هایی همچون شناخت فردی، شناخت اجتماعی، شناخت محیطی، دانش فراشناختی، کنش‌های ذهنی، ارزشیابی، منابع درونی، راهبردهای، مدیریت احساسات، خودتحقق‌بخشی، کیفیت منابع، و راهبردهای شناختی-رفتاری می‌باشند. این طبقات نشان می‌دهند که خودتنظیمی معلمان در سطحی پیچیده و چندوجهی عمل می‌کند و از حوزه‌های شناختی، هیجانی، رفتاری و ارزشی تغذیه می‌شود. شناسایی این مضامین سازمان‌دهنده، بستری نظری و تحلیلی برای مرحله سوم پژوهش، یعنی شناسایی مضامین فراگیر فراهم می‌سازد که مدل مفهومی نهایی را شکل خواهد داد.

در مرحله سوم از تحلیل داده‌ها، پژوهشگر به شناسایی «مضامین فراگیر» پرداخت؛ این مضامین درواقع بالاترین سطح از تجرید مفهومی در تحلیل کیفی محسوب می‌شوند. هدف از این مرحله، دسته‌بندی مضامین سازمان‌دهنده (کدهای محوری) در قالب مؤلفه‌هایی کلی‌تر بود تا ساختاری منسجم، کاربردی و نظری برای الگوی خودتنظیمی معلمان فراهم شود. در این راستا، مؤلفه‌های شناسایی‌شده در مرحله پیشین که تعداد آن‌ها به ۳۰ مضمون سازمان‌دهنده می‌رسید، با توجه به اشتراکات مفهومی و هم‌پوشانی معنایی، در قالب ۸ مضمون فراگیر یا عامل نهایی دسته‌بندی شدند. این مضامین فراگیر، نمایانگر ابعاد اصلی خودتنظیمی در معلمان مدارس متوسطه دوره دوم هستند و نقش مهمی در طراحی و تبیین مدل نهایی خودتنظیمی ایفا می‌کنند. هر مضمون فراگیر مجموعه‌ای از چند مؤلفه مرتبط را در بر می‌گیرد و به‌عنوان یک سازه مرکزی در تبیین فرایندهای خودتنظیمی در بافت آموزشی موردنظر شناخته می‌شود.

جدول ۳

مضامین فراگیر حاصل از مضامین سازمان‌دهنده

ردیف	مؤلفه‌ها (مضامین سازمان‌دهنده)	مضامین فراگیر (عوامل)
۱	شناخت فردی، شناخت محیطی، شناخت اجتماعی، شناخت رفتاری، شناخت ارتباطی	خودآرزیابی
۲	دانش فراشناختی، ارزشیابی، کنش‌های ذهنی، راهبردهای، تجربه	خودرهبری
۳	منابع درونی، تسهیم منابع، رهبری منابع، کیفیت منابع	خودمدیریتی
۴	ایجاد یک محرک تمیز، افزایش درک مطلب و خودکارآمدی، بهبود فرایند یادگیری، روش‌های فعال یادگیری	خودآموزی
۵	مدیریت احساسات و رفتار، خودتحقق‌بخشی، فرایندهای خودکنترل	خودکنترلی
۶	فعال بودن، مهارت برانگیختن خود، فعال‌سازی خود درونی و معنوی	خودانگیزشی
۷	راهبردهای شناختی-رفتاری، ویژگی‌های شخصیتی، رفتارهای کسب‌شده	خودنظارتی (نظم‌دهی)
۸	اشاره به توجه بر جنبه‌های رفتاری، راهبردهای مختلف، تفکر جزئی‌نگر	خودقضاوتی

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، مضامین سازمان‌دهنده که در مرحله پیشین در ۳۰ طبقه مفهومی دسته‌بندی شده بودند، در این مرحله به ۸ عامل کلان تحت عنوان مضامین فراگیر ترکیب و تقلیل یافتند. این هشت عامل اصلی عبارت‌اند از: «خودآرزیابی» شامل ۵ مؤلفه، «خودرهبری» شامل ۵ مؤلفه، «خودمدیریتی» شامل ۴ مؤلفه، «خودآموزی» شامل ۴ مؤلفه، «خودکنترلی» شامل ۳ مؤلفه، «خودانگیزشی» شامل ۳ مؤلفه، «خودنظارتی (نظم‌دهی)» شامل ۳ مؤلفه و «خودقضاوتی» شامل ۳ مؤلفه. این دسته‌بندی نهایی نمایانگر ساختار مفهومی جامعی از مؤلفه‌های خودتنظیمی در معلمان است که از ۱۰۱ کد اولیه، طی فرایندی دقیق و سه‌مرحله‌ای تحلیل مضمون استخراج شده‌اند. این مضامین فراگیر می‌توانند در قالب مدلی بومی برای تحلیل، طراحی و ارتقای راهبردهای خودتنظیمی معلمان در نظام آموزشی مورد استفاده قرار گیرند و در تدوین سیاست‌ها و برنامه‌های توانمندسازی حرفه‌ای نیز به‌کار روند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر با هدف شناسایی شاخص‌های الگوی خودتنظیمی معلمان بر اساس خودکارآمدی، تاب‌آوری و هوش معنوی، نشان داد که خودتنظیمی معلمان در قالب هشت مضمون فراگیر شامل خودارزیابی، خودرهبری، خودمدیریتی، خودآموزی، خودکنترلی، خودانگیزی، خودنظارتی (نظم‌دهی) و خودقضاوتی قابل تبیین است. این یافته‌ها با نتایج بسیاری از مطالعات پیشین در زمینه ابعاد پیچیده و چندوجهی خودتنظیمی هم‌راستا بوده و نشان می‌دهد که خودتنظیمی پدیده‌ای یک‌بعدی نیست، بلکه حاصل تعامل مستمر بین مؤلفه‌های شناختی، رفتاری، هیجانی، انگیزشی و معنوی است (Panadero, 2017). به‌طور خاص، نتایج این مطالعه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین که تأکید داشته‌اند خودتنظیمی در معلمان از طریق خودآگاهی، بازاندیشی، سازمان‌دهی راهبردی و کنترل هیجانات تجلی می‌یابد، مطابقت دارد (Dignath, 2016; Vattøy, 2020).

مضمون «خودارزیابی» که دربرگیرنده شناخت فردی، محیطی، اجتماعی، رفتاری و ارتباطی است، نشان می‌دهد که معلمان برای تنظیم رفتارهای آموزشی خود نیاز به بازنگری مداوم بر افکار، هیجانات، تعاملات و اهداف آموزشی دارند. این نتایج با پژوهش (Mateo, 2024) هم‌خوانی دارد که خودارزیابی را به‌عنوان محرکی مهم در تنظیم یادگیری و عملکرد حرفه‌ای معرفی کرده است. همچنین، مطالعات نشان داده‌اند که معلمان خودتنظیم‌کننده، از بازتاب عملکرد خود در تدریس برای بهبود مستمر استفاده می‌کنند و قادر به تنظیم مجدد اهداف، سبک‌های تعامل و رویکردهای آموزشی هستند (Panadero, 2017).

در بخش «خودرهبری»، یافته‌ها نشان داد که مؤلفه‌هایی همچون دانش فراشناختی، ارزشیابی، راهبردهای، تجربه و کنش‌های ذهنی نقش بنیادینی در توانمندی معلمان برای تصمیم‌گیری مستقل و اثربخش دارند. این نتیجه با مطالعات (da Costa Júnior et al., 2024) و (Asdolahzadeh et al., 2021) هم‌راستا است که به نقش تعیین‌کننده فراشناخت و تفکر انتقادی در خودرهبری اشاره کرده‌اند. پژوهش (Jabarooti & Bagherimajd, 2023) نیز تأکید دارد که خودرهبری در معلمان لازمه آموزش مادام‌العمر و رشد حرفه‌ای آنان است. معلمانی که توانایی تفکر سطح بالا و طرح‌ریزی آگاهانه در عملکرد حرفه‌ای دارند، می‌توانند یادگیری دانش‌آموزان را نیز اثربخش‌تر هدایت کنند.

در تحلیل مضمون «خودمدیریتی» که شامل منابع درونی، تسهیم منابع، رهبری منابع و کیفیت منابع است، یافته‌ها بیانگر آن هستند که معلمان نیاز دارند برای تنظیم حرفه‌ای رفتار خود، از توان مدیریت زمان، نظم‌دهی به فعالیت‌ها، کنترل شرایط محیطی و بهینه‌سازی منابع در دسترس برخوردار باشند. این یافته با نتیجه پژوهش (Faraj Zadeh et al., 2020) هم‌خوانی دارد که بر نقش مؤثر سرمایه روان‌شناختی در افزایش خودمدیریتی معلمان تأکید کرده است. همچنین (Pillay et al., 2022) اشاره می‌کند که خودمدیریتی بر پایه‌ی خودکارآمدی و تاب‌آوری شکل می‌گیرد و نقشی اساسی در مواجهه موفقیت‌آمیز معلمان با شرایط فشارزا و دشوار دارد.

در بخش مربوط به «خودآموزی»، یافته‌ها نشان دادند که یادگیری مستقل، اصلاح فرآیندهای ذهنی، ارتقاء ادراک و اتخاذ روش‌های یادگیری فعال از جمله شاخص‌های مهم این بعد از خودتنظیمی هستند. این نتیجه با مطالعه (Lai & Hwang, 2016) سازگار است که نشان داد رویکردهای مبتنی بر یادگیری خودگردان مانند کلاس معکوس، توانایی خودآموزی معلمان را تقویت می‌کند. پژوهش (Enayati Shabkolai et al., 2023) نیز تأکید دارد که برنامه‌های مداخله‌ای با هدف بهبود انعطاف‌پذیری شناختی و سازگاری یادگیرنده، می‌توانند به توانمندسازی ابعاد خودآموزی معلمان منجر شوند.

در تبیین مضمون «خودکنترلی»، نتایج نشان داد که عناصر کلیدی همچون مدیریت احساسات، خودتحقق‌بخشی و فرایندهای کنترل رفتاری نقش حیاتی در حفظ پایداری عملکردی معلمان دارند. این یافته با مطالعه (Sotiriadis & Galanakis, 2022) هم‌خوانی دارد که نشان



داد خودکنترلی و تاب‌آوری هیجانی، موجب افزایش سازگاری شغلی در محیط‌های آموزشی می‌شوند. همچنین (Tamannaefar & Arbabi, 2023) نشان داد که خودکنترلی، همبستگی مثبت بالایی با خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی دارد و از عوامل مؤثر در ارتقاء تاب‌آوری تحصیلی محسوب می‌شود.

در رابطه با مضمون «خودانگیزی»، یافته‌ها حاکی از آن است که معلمان نیاز دارند با بهره‌گیری از انگیزش درونی، هدفمندی، و انگیزتگی معنوی در فعالیتهای آموزشی خود پایدار بمانند. نتایج به‌دست‌آمده با پژوهش‌های (Zou et al., 2023) و (Derakhshan & Fathi, 2024) سازگار است که نقش انگیزش درونی را به‌عنوان نیروی پیشران خودتنظیمی مؤثر دانسته‌اند. همچنین، یافته‌های (khawwaf et al., 2024) نشان می‌دهد که خودانگیزی می‌تواند به‌صورت غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی و حرفه‌ای اثرگذار باشد.

در تبیین مضمون «خودنظارتی (نظم‌دهی)»، مشخص شد که ویژگی‌هایی نظیر توانایی استفاده از راهبردهای شناختی-رفتاری، برخورداری از ویژگی‌های شخصیتی سازگار با خودنظم‌دهی، و نهادینه‌سازی رفتارهای کسب‌شده، اساس فرایندهای نظارتی در معلمان را شکل می‌دهند. این یافته با مطالعه (Paz-Baruch, 2025) که بر نقش کلیدی راهبردهای شناختی-رفتاری در عملکرد موفق دانش‌آموزان و معلمان تأکید دارد، هم‌راستا است. همچنین (Mateo, 2024) در تحلیل مسیر خود نشان داد که خودنظارتی و خودکارآمدی دو عامل مؤثر در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی هستند.

در نهایت، مضمون «خودقضاوتی» که شامل تحلیل‌های رفتاری، بازتاب عملکرد، تفکر جزیی‌نگر و ارزیابی چندسطحی است، نقش مهمی در بهبود عملکرد حرفه‌ای معلمان دارد. این یافته با پژوهش (Jafari & Mollaei, 2019) همخوانی دارد که نقش هوش معنوی را در خودارزیابی، بازاندیشی و تنظیم رفتار در محیط‌های آموزشی مورد تأکید قرار داده است. همچنین یافته‌های (Utami et al., 2022) نشان می‌دهند که هوش معنوی و ایمان مذهبی به‌طور مستقیم موجب افزایش قابلیت خودقضاوتی و بهبود تصمیم‌گیری اخلاقی می‌شوند.

یکی از محدودیت‌های اصلی پژوهش حاضر، تمرکز آن بر مدارس متوسطه دوره دوم دخترانه استان آذربایجان غربی بود که ممکن است نتایج آن را به‌سختی بتوان به سایر مناطق یا جنسیت‌های دیگر تعمیم داد. همچنین، روش کیفی و تحلیل محتوای مبتنی بر مصاحبه، به‌رغم عمق تحلیلی بالا، وابسته به دقت و توان تفسیر پژوهشگر است و ممکن است سوگیری در تحلیل داده‌ها ایجاد کند. محدودیت دیگر این بود که اطلاعات تنها از دیدگاه خبرگان و متخصصان اخذ شد و دیدگاه‌های معلمان در سطح عمل‌گرایانه کلاسی به شکل مستقیم بررسی نگردید.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، الگوی شناسایی‌شده در این پژوهش به‌صورت تجربی و کمی نیز آزمون شود تا از اعتبار عام و قابلیت تعمیم آن اطمینان حاصل گردد. همچنین، بررسی تفاوت‌های احتمالی الگوی خودتنظیمی در میان معلمان زن و مرد یا در مقاطع مختلف تحصیلی (ابتدایی، متوسطه اول و دوم) می‌تواند حوزه پژوهش را گسترده‌تر کند. به‌علاوه، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی تأثیر مداخلات روان‌شناختی مانند آموزش تاب‌آوری، افزایش خودکارآمدی و ارتقاء هوش معنوی بر سطوح مختلف خودتنظیمی معلمان مورد بررسی تجربی قرار گیرد.

با توجه به نتایج این پژوهش، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران نظام آموزش و پرورش برنامه‌هایی طراحی کنند که در آن آموزش مؤلفه‌های خودتنظیمی به‌صورت هدفمند و ساختاریافته در دوره‌های توانمندسازی معلمان گنجانده شود. همچنین، مدیران مدارس می‌توانند با ایجاد فضاهای یادگیری مشارکتی و حمایتی، زمینه بروز خودرهبری، خودانگیزی و خودمدیریتی را در بین معلمان تقویت نمایند. در سطح



مدرسه نیز فراهم کردن فرصت‌هایی برای بازتاب حرفه‌ای، ارزیابی همتایان و حمایت‌های روان‌شناختی می‌تواند نقش مهمی در ارتقاء ظرفیت‌های خودتنظیمی معلمان ایفا کند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در این پژوهش ما را یاری نمودند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازن اخلاقی

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

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

References

- Asdolahzadeh, P., Sadeghi, J., & Abbasi Asfajir, A. A. (2021). Modeling the Structural Equations of Mode Metacognition with a Tendency to Cyberspace Mediated by Self-efficacy in Gifted Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 4(2), 14-23. <https://doi.org/10.52547/ijes.4.2.14>
- da Costa Júnior, J. F., Bezerra, D. d. M. C., de Araújo, A. G., & Ramos, A. S. M. (2024). Anti-Procrastination Strategies, Techniques and Tools and Their Interrelation with Self-Regulation and Self-Efficacy. *Journal of Education and Learning*, 13(1), 72-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n1p72>
- Derakhshan, A., & Fathi, J. (2024). Growth mindset, self-efficacy, and self-regulation: A symphony of success in L2 speaking. *System*, 123, 103320. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103320>
- Dignath, C. (2016). What Determines Whether Teachers Enhance Self-Regulated Learning? Predicting Teachers' Reported Promotion of Self-Regulated Learning by Teacher Beliefs, Knowledge, and Self-Efficacy. *Frontline Learning Research*, 4(5), 83-105. <https://doi.org/10.14786/flr.v4i5.247>
- Ebrahimi, S., & Esmacili, M. (2023). The Effectiveness of Character Strengths-based Intervention on the Psychological Well-being and Resilience among Adolescents. *Educational and Scholastic studies*, 11(4), 439-417. https://pma.cfu.ac.ir/article_2722_a3c35bd44e634af94b2808d529b61087.pdf
- Enayati Shabkolai, M., Enayati Shabkalai, M., & Bagheri Dadokolai, M. (2023). The Effectiveness of Treatment based on Acceptance and Commitment on Social Adaptation, Academic Self-Regulation and Cognitive Flexibility of Students with Specific Learning Disorders. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(1), 33-41. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.1.5>



- Eskandari Dehdazi, S., Panahi, S., & Mohammadi Arya, A. (2018). Predicting achievement motivation based on academic resilience, teacher-student relationships, and self-regulated learning among female students in the first and second levels of secondary education in Tehran. *Proceedings of the Third International Conference on Management and Humanities Research*.
https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://civilica.com/doc/787490/&ved=2ahUKewjagaaD07yOAxWjVfEDHbW1J74QFnoECBYQAQ&usg=AOvVaw1SeN_UsHqIKt9Y9zmT0dlc
- Faraj Zadeh, P., Ghazanfari, A., Charami, M., & Sharifi, T. (2020). A Comparison on the Effectiveness of Training Psychological Capitals and Emotional Self-Regulation on the Psychological flexibility of Teacher Students with Low Academic Eagerness. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 63(Special Psychology), 1-15.
<https://doi.org/10.22038/mjms.2020.15645>
- Jabarooti, N., & Bagherimajd, R. (2023). Canonical analysis of lifelong learning on teachers' professional development. *Journal of Educational Sciences*, 30(1), 127-144. <https://doi.org/10.22055/edus.2022.42154.3399>
- Jafari, S., & Mollaei, Z. (2019). Mediating Role of Self-regulated Learning Strategies for Spiritual Intelligence and Academic Achievement. *IJME*, 19(0), 424-432. <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-4908-en.html>
- khawwaf, Z. Z., Mahdad, A., Gafan, M. S., & Farhadi, H. (2024). Prediction of Academic Motivation Based on Learning Strategies, Self-Efficacy Perception, Self-Esteem, Self-Regulation, Psychological Capital, and Academic Achievement Among Students of Dhi Qar University. *KMAN Counsel and Psych Nexus*, 2(1), 179-190.
<https://doi.org/10.61838/kman.psychexus.2.1.25>
- Lai, C.-L., & Hwang, G.-J. (2016). A self-regulated flipped classroom approach to improving students' learning performance in a mathematics course. *Computers & Education*, 100, 126-140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.05.006>
- Mateo, J. D. (2024). Path Analysis of Grit, Self-Efficacy, Self-Regulation, and Science Academic Performance in Online Learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 50(10), 299-314. <https://doi.org/10.9734/ajess/2024/v50i101621>
- Panadero, E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research [Review]. *Frontiers in psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Paz-Baruch, N. (2025). The impact of self-efficacy and self-regulated learning strategies on students' achievements in STEM disciplines. *Educational Research and Evaluation*, 30(3-4), 167-189. <https://doi.org/10.1080/13803611.2024.2401409>
- Pillay, D., Nel, P., & Zyl, E. v. (2022). Positive Affect and Resilience: Exploring the Role of Self-Efficacy and Self-Regulation. A Serial Mediation Model. *Sa Journal of Industrial Psychology*, 48. <https://doi.org/10.4102/sajip.v48i0.1913>
- Sotiriadis, M., & Galanakis, M. (2022). Self-regulation and emotional resilience in the workplace. A systematic review. *Psychology*, 12(12), 957-964. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.12.007>
- Tamannaefar, M. R., & Arbabi Ghohroudi, F. (2023). Relationship between Self-regulation and Self-efficacy with Students' Academic Buoyancy: Mediating of Academic Resilience. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 61-39.
https://jeps.usb.ac.ir/article_7168.html?lang=en
- Utami, L. H., Mingtio, S. M., & Muhid, A. (2022). The Effect of Spiritual Intelligence and Religious Faith on Self-Regulation. *International Journal of Islamic Educational Psychology*. <https://doi.org/10.18196/ijiep.v3i2.15296>
- Vattøy, K.-D. (2020). Teachers' beliefs about feedback practice as related to student self-regulation, self-efficacy, and language skills in teaching English as a foreign language. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100828.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X19301749>
- Zou, Y., Liu, S., Guo, S., Zhao, Q., & Cai, Y. (2023). Peer Support and Exercise Adherence in Adolescents: The Chain-Mediated Effects of Self-Efficacy and Self-Regulation. *Children*, 10(2), 401. <https://doi.org/10.3390/children10020401>