Journal of Management and Planning in Educational Systems

Vol. 19 (1), 145-202
DOI: 10.48308/mpes.2025.238393.1543
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

Received: 18 December 2025
Revised: 22 January 2026
Accepted: 5 March 2026
Published online: 21 March 2026

The Impact of In-Service Training on Elementary Teachers' Self-Efficacy: The Mediating Role of Readiness for Change: A Case Study of Elementary School Teachers in Khorramabad

Rezvan Shiri*, Iraj Nikpay[1] & Saeed Farahbakhsh[2]

* Corresponding Author: Ph.D. Student in Educational Management, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. Email: srezvanh94@gmail.com

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Type of Article: Scientific- Research

Abstract

Objectives: Rapid technological advancements and widespread sociocultural and economic transformations have posed significant challenges to educational systems. One of the most critical challenges is the inability to adapt swiftly to emerging societal needs. In this context, empowering teachers to manage change and deliver effective instruction is particularly important. Enhancing teachers' self-efficacy and readiness to embrace change are two key factors in this process. In-service training, as a powerful tool for teachers' professional development, can play a pivotal role in enhancing these two variables. This study aimed to investigate the mediating role of readiness for change in the relationship between in-service training and the self-efficacy of primary school teachers in Khorramabad.

Materials and Methods: This study was applied in terms of its purpose and employed a descriptive-correlational design in terms of data collection, using structural equation modeling. The study population consisted of 2,208 primary school teachers in Khorramabad, from whom 327 were selected as the research sample using stratified random sampling. Data were collected using standardized questionnaires. Data analysis was performed using SPSS and SmartPLS software.

Discussion and Conclusion: The results of the structural equation modeling showed that in-service training had a significant effect on self-efficacy (B = 0.168) and readiness for change (B = 0.593). Furthermore, readiness for change had a significant effect on self-efficacy (B = 0.543). The results of the bootstrapping analysis of the indirect effect (B = 0.322) and the Sobel test (Z-value = 6.90) also indicated that readiness for change mediates the relationship between in-service training and teachers' self-efficacy. The findings of this study revealed that in-service training plays a pivotal role in enhancing teachers' self-efficacy by strengthening their readiness to embrace change. The effectiveness of such training depends on purposeful design, high-quality content, and active learning methodologies that align with teachers' actual needs and contemporary educational developments. To achieve optimal outcomes, it is recommended that educational policymakers prioritize local needs assessments, establish

Shiri, R., Nikpay, I. & Farahbakhsh, S. (2026). The Relationship Between In-Service Training and Primary School Teachers' Self-Efficacy: Examining the Mediating Role of Readiness for Change: A Case Study of Primary School Teachers in Khorramabad. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 19(1), 177–202. https://doi.org/10.48308/mpes.2025.238393.1543

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

Journal of Management and Planning in Educational Systems

Vol. 19 (1), 145-202
DOI: 10.48308/mpes.2025.238393.1543
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

Received: 18 December 2025
Revised: 22 January 2026
Accepted: 5 March 2026
Published online: 21 March 2026

professional collaboration networks, and employ interactive models. This approach not only enhances teachers' technical skills but also fosters positive attitudes toward change. Such strategies can facilitate the adoption of innovations, improve teaching quality, and strengthen the educational system's resilience in addressing the dynamic challenges of the digital age. This study underscores the need to integrate theoretical and practical considerations into the design of professional development programs, thereby empowering teachers to act as agents of change in advancing educational goals.

Keywords: Education; In-service Training; Self-efficacy; Readiness for Change; Elementary School Teachers; Khorramabad.

Shiri, R., Nikpay, I. & Farahbakhsh, S. (2026). The Relationship Between In-Service Training and Primary School Teachers' Self-Efficacy: Examining the Mediating Role of Readiness for Change: A Case Study of Primary School Teachers in Khorramabad. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 19(1), 177–202. https://doi.org/10.48308/mpes.2025.238393.1543

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی
بهار و تابستان ۱۴۰۵
دوره ۱۹، شماره ۱ (پیاپی ۳۶)
صفحات: ۱۷۷-۲۰۲
دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۹/۲۷ بازنگری مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۰۲
پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۲/۱۴ چاپ مقاله: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱
DOI: 10.48308/mpes.2025.238393.1543
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

بررسی رابطه آموزش‌های ضمن خدمت و خودکارآمدی معلمان ابتدایی: نقش میانجی‌گری آمادگی برای تغییر: مطالعه‌ی موردی معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر خرم‌آباد

رضوان شیری* ، ایرج نیک پی[۱] و سعید فرح بخش[۲]

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران
srezvanh94@gmail.com

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

نوع مقاله: علمی- پژوهشی

چکیده

هدف: تحولات سریع فناوری و تغییرات گسترده در محیط اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی، نظام‌های آموزشی را با چالش‌های جدی مواجه ساخته است. یکی از مهم‌ترین این چالش‌ها، ناتوانی در انطباق سریع با نیازهای نوظهور جامعه است. در این راستا، توانمندسازی معلمان برای مدیریت تغییرات و ارائه آموزش‌های مؤثر، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. افزایش خودکارآمدی معلمان و آمادگی آن‌ها برای پذیرش تغییرات، دو عامل کلیدی در این فرآیند محسوب می‌شوند. آموزش‌های ضمن خدمت به‌عنوان ابزاری قدرتمند برای توسعه حرفه‌ای معلمان، می‌توانند نقش بسزایی در ارتقای این دو متغیر ایفا نمایند. پژوهش حاضر باهدف بررسی نقش میانجی‌گری آمادگی برای تغییر در رابطه میان آموزش‌های ضمن خدمت و خودکارآمدی معلمان ابتدایی در شهر خرم‌آباد انجام‌شده است.

مواد و روش‌ها: این پژوهش ازنظر هدف، کاربردی و ازنظر نحوه‌ی گردآوری داده‌ها، توصیفی-همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. جامعه‌ی پژوهش شامل ۲۲۰۸ نفر از معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر خرم‌آباد است که با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۳۲۷ نفر از آن‌ها به‌روش نمونه‌گیری تصادفی طبقاتی به‌عنوان نمونه‌ی پژوهش انتخاب شدند. گردآوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد انجام شد. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS و SmartPLS انجام شد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج معادلات ساختاری پژوهش نشان داد که متغیر آموزش ضمن خدمت (B= ۱۶۸/۰) تأثیر معناداری بر خودکارآمدی دارد و آموزش ضمن خدمت (B= ۵۹۳/۰) تأثیر معناداری بر آمادگی برای تغییر دارد. هم‌چنین متغیر آمادگی برای تغییر (B= ۵۴۳/۰) تأثیر معناداری بر خودکارآمدی دارد. نتایج به‌دست‌آمده از آزمون بوت استراپ (روابط غیرمستقیم)(B= ۳۲۲/۰) و آزمون سوبل (Z_Value =۹۰/۶) نیز نشان داد که آمادگی برای تغییر یک متغیر میانجی در رابطه بین آموزش ضمن خدمت و خودکارآمدی معلمان است.
یافته‌های این پژوهش نشان داد آموزش‌های ضمن خدمت با تقویت آمادگی معلمان برای پذیرش تغییر، نقشی کلیدی در افزایش خودکارآمدی آنان ایفا می‌کند. اثربخشی این آموزش‌ها درگرو طراحی هدفمند، محتوای باکیفیت و روش‌های یادگیری فعال است که متناسب با نیازهای واقعی معلمان و تحولات آموزشی روز باشد. برای دستیابی به نتایج مطلوب، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی با اولویت‌دهی به نیازسنجی محلی، ایجاد شبکه‌های همیاری حرفه‌ای و به‌کارگیری الگوهای تعاملی، نه‌تنها مهارت‌های فنی معلمان را ارتقا دهند، بلکه نگرش مثبت به تغییر را در آنان تقویت کنند. چنین رویکردی، ضمن تسهیل پذیرش نوآوری‌ها، بهبود کیفیت تدریس و تاب‌آوری نظام آموزشی

شیری، رضوان، نیک پی، ایرج و فرح بخش، سعید. (۱۴۰۵). بررسی رابطه آموزش‌های ضمن خدمت و خودکارآمدی معلمان ابتدایی: نقش میانجی‌گری آمادگی برای تغییر: مطالعه‌ی موردی معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر خرم‌آباد. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۱)، ۱۷۷-۲۰۲. https://doi.org/10.48308/mpes.2025.238393.1543

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی
بهار و تابستان ۱۴۰۵
دوره ۱۹، شماره ۱ (پیاپی ۳۶)
صفحات: ۱۷۷-۲۰۲
DOI: 10.48308/mpes.2025.238393.1543
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344
دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۹/۲۷ بازنگری مقاله: ۱۴۰۴/۱۱/۰۲
پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۱۲/۱۴ چاپ مقاله: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

در مواجهه با چالش‌های پویای عصر دیجیتال را به همراه خواهد داشت. این مطالعه بر ضرورت تلفیق الزامات نظری و عملی در طراحی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای تأکید می‌کند تا معلمان به‌عنوان عاملان تحول، نقش مؤثرتری در پیشبرد اهداف آموزشی ایفا نمایند.

کلید واژه‌ها: آموزش‌وپرورش؛ آموزش ضمن خدمت؛ خودکارآمدی؛ آمادگی برای تغییر؛ معلمان دوره ابتدایی؛ خرم‌آباد.

شیری، رضوان، نیک پی، ایرج و فرح بخش، سعید. (۱۴۰۵). بررسی رابطه آموزش‌های ضمن خدمت و خودکارآمدی معلمان ابتدایی: نقش میانجی‌گری آمادگی برای تغییر: مطالعه‌ی موردی معلمان دوره‌ی ابتدایی شهر خرم‌آباد. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۱)، ۱۷۷–۲۰۲. https://doi.org/10.48308/mpes.2025.238393.1543

Copyright: © 2026 by the authors. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License

مقدمه

سیستم آموزش عمومی ریشه در دوران صنعتی (۱۷۶۰-۱۸۶۰) دارد و بر پایه دانش و ارزش‌های همان دوره شکل گرفت؛ اما جهان امروز با چالش‌های بی‌سابقه‌ای مانند جهانی‌سازی، انقلاب دیجیتال، تغییرات اقلیمی و نابرابری‌های اجتماعی مواجه است که نیازمند سازگاری فوری افراد و سازمان‌هاست (سینگل بودینت[1]، ۲۰۱۶؛ کوشکین بایوا، شگاتاوا، اوتپوا، تاوکی بایوا، کرمان تایوا.[2]، ۲۰۲۳). بااین‌حال، بنا به گفته رابینسون[3] سیستم آموزشی با سرعتی کندتر از تغییرات جهانی پیش می‌رود و همچنان دانش‌آموزان را برای دنیایی منسوخ آماده می‌کند (سینگل بودینت، ۲۰۱۶؛ سالمون[4]، ۲۰۱۹). این ناهماهنگی، ضرورت تحول در نظام آموزشی و تقویت نقش معلمان به‌عنوان عاملان تغییر را پررنگ می‌سازد. مطالعاتی مانند اسکودرو[5] (۲۰۱۹) نشان می‌دهند معلمان و شایستگی‌های حرفه‌ای آنان، نقشی محوری‌تر از سایر عوامل سازمانی در موفقیت آموزشی ایفا می‌کنند. در دنیایی که دانش‌آموزان در معرض فرهنگ‌ها و فناوری‌های متنوع قرار دارند، معلمان نیازمند مهارت‌هایی فراتر از دانش محتوایی هستند؛ ازجمله توانایی آموزش چند فرهنگی، استفاده از ابزارهای دیجیتال و انطباق‌پذیری با تغییرات پویا (ژلدیبایوا[6]،۲۰۲۳؛ الهوتالی[7]،۲۰۲۱).

در این راستا، آموزش ضمن خدمت به‌عنوان راهکاری کلیدی برای ارتقای کیفیت آموزش شناخته می‌شود. این آموزش‌ها که طیف وسیعی از فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده را در برمی‌گیرند، باهدف به‌روزرسانی دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های معلمان طراحی می‌شوند و نقشی اساسی در بهبود شیوه‌های تدریس و پاسخگویی به نیازهای نوین آموزشی دارند (یونسکو[8]، ۲۰۲۴؛ سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). پژوهش‌ها مؤید آن‌اند که آموزش ضمن خدمت نه‌تنها توانایی معلمان در به‌کارگیری فناوری و روش‌های تعاملی را افزایش می‌دهد، بلکه اثربخشی تدریس و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را نیز بهبود می‌بخشد (کوهلر، بوروخوفسکی، تمیم، پیکاپ و برنارد [9]، ۲۰۲۴؛ گوکدمیر[10]،۲۰۲۴). به‌علاوه، این آموزش‌ها با تقویت خودکارآمدی معلمان، زمینه‌ساز نوآوری و انعطاف‌پذیری در محیط‌های آموزشی پیچیده می‌شوند (سیولوکا و بوکوس[11]، ۲۰۲۳).

خودکارآمدی، به‌عنوان باور معلمان به توانایی‌هایشان در دستیابی به نتایج مطلوب آموزشی، از مفاهیم محوری نظریه شناختی-اجتماعی بندورا[12] (۱۹۹۷) است. این سازه، تأثیری مستقیم بر انگیزه، خلاقیت و اثربخشی معلمان دارد و با کاهش فرسودگی شغلی و افزایش ماندگاری در حرفه مرتبط است (کلاسن و تزه[13]، ۲۰۱۴؛ بولدن، رحمت‌الله، الیور و وابی[14] ، ۲۰۲۱). معلمان با خودکارآمدی بالا، بهتر می‌توانند چالش‌های کلاس درس را مدیریت کرده و روش‌های تدریس نوین را پیاده‌سازی کنند که این

1. Cingel Bodinet
2. Koshkinbayeva,Shagataeva, Utepova, Taukebayeva & Kurmantayeva
3. Robinson
4. Salmon
5. Escudero
6. Zheldibayeva
7. Alhothali
8. UNESCO
9. Kohler, Borokhovski, Tamim, Pickup & Bernard
10. Gökdemir
11. Cioloca & Boco
12. Bandura
13. Klassen & Tze
14. Boulden, Rachmatullah, Oliver & Wiebe

امر به‌نوبه خود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند (یادا، تولوانن و ساوولینن[۱]، ۲۰۱۸؛ لی[۲]، ۲۰۲۳). پژوهش‌ها هم‌چنین نشان می‌دهند آموزش ضمن خدمت، از طریق تقویت مهارت‌های عملی و آشناسازی معلمان با فناوری‌های جدید، خودکارآمدی آنان را افزایش می‌دهد (الفریدی، الحسن[۳]، ۲۰۲۰؛ OECD[۴]، ۲۰۱۹). با این‌حال، موفقیت این آموزش‌ها درگرو آمادگی معلمان برای تغییر است.

صلاحیت مؤسسات آموزشی برای حفظ مهارت و سازگاری با تغییرات در حال ظهور و ارائه ایده‌های نوآورانه تا حد زیادی توسط ذی‌نفعان داخلی آن و نگرش آنان نسبت به آمادگی برای تغییر تعیین می‌شود (لیمن و دالویزیو[۵]، ۲۰۱۸؛ پالمبو و مانا[۶]، ۲۰۱۹).

آمادگی برای تغییر، به معنای پذیرش فعال نوآوری‌ها و تطبیق‌پذیری با تحولات آموزشی، از عوامل کلیدی در اثربخشی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای است (وینارادی و پریانتو[۷]، ۲۰۱۶). این سازه که ریشه در نظریه تغییر رفتار دارد، بر نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای اجرای موفق تغییرات تأکید می‌کند (بندورا، ۱۹۹۷). معلمانی که آمادگی بیشتری برای تغییر دارند، نه‌تنها در مواجهه با چالش‌ها انعطاف‌پذیرتر عمل می‌کنند، بلکه به‌عنوان عاملان تحول در فرهنگ‌سازمانی مدارس نیز ایفای نقش می‌نمایند (برون، وایت و کیلی[۸]، ۲۰۲۳). مطالعاتی مانند فراری، مورا و دیامانتینی[۹]، (۲۰۱۸) نشان می‌دهند آمادگی برای تغییر، نقش میانجی‌گری کلیدی در تبدیل آموزش‌های ضمن خدمت به بهبود خودکارآمدی معلمان دارد. به عبارتی، حتی با وجود ارائه آموزش‌های کیفی، اگر معلمان تمایل یا توانایی لازم برای پذیرش تغییرات را نداشته باشند، تأثیر این آموزش‌ها بر خودکارآمدی محدود خواهد ماند (فولان[۱۰]، ۲۰۲۰).

با توجه به اهمیت نقش معلمان در بهبود کیفیت آموزشی و تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، افزایش خودکارآمدی معلمان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی موفقیت آموزشی، توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران آموزشی را به خود جلب کرده است (بولدن و همکاران، ۲۰۲۱؛ نوراللهی[۱۱]، ۲۰۲۱) خودکارآمدی معلمان، یعنی باور آنان به توانایی‌های خود در تدریس و مدیریت کلاس، تأثیر مستقیمی بر رفتار حرفه‌ای، انگیزه و اثربخشی آن‌ها در کلاس درس دارد؛ مطالعات نشان می‌دهد که معلمانی با خودکارآمدی بالا، نه‌تنها بیشتر به نوآوری‌ها و تغییرات آموزشی تمایل دارند، بلکه نتایج بهتری نیز در فرایند یادگیری دانش‌آموزان کسب می‌کنند (زی و کومن[۱۲]، ۲۰۱۶). ازاین‌رو، یافتن راه‌هایی برای ارتقای خودکارآمدی معلمان، یکی از اهداف اساسی برنامه‌های توسعه حرفه‌ای در نظام‌های آموزشی است.

آموزش‌های ضمن خدمت به‌عنوان یکی از ابزارهای اصلی توسعه حرفه‌ای، معلمان را قادر می‌سازد تا دانش، مهارت‌ها و رویکردهای جدیدی را کسب کرده و باور به توانایی‌های خود را تقویت کنند (گاسکی[۱۳]، ۲۰۰۲). با این‌حال، موفقیت و اثربخشی این آموزش‌ها به عوامل مختلفی وابسته است؛ یکی از مهم‌ترین عوامل در این میان، آمادگی معلمان برای پذیرش تغییرات و به‌کارگیری آموخته‌های جدید در عمل

1. Yada, Tolvanen & Savolainen
2. Li
3. Alfaidi & Elhassan
4. Organisation for Economic Co-operation & Development
5. Lyman & Daloisio
6. Palumbo & Manna
7. Winardi & Prianto
8. Brown , White & Kelly
9. Ferrari, Mura & Diamantini
10. Fullan
11. Noorollahi
12. Zee & Koomen
13. Guskey

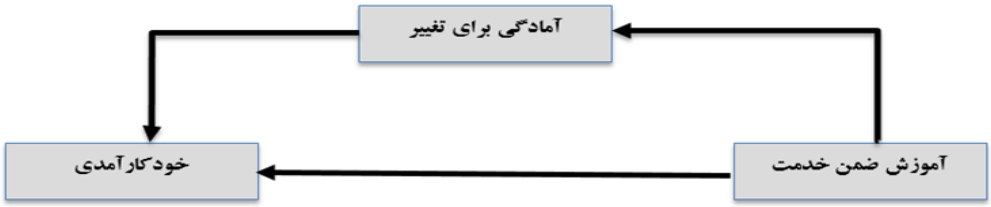
است (فراری و همکاران، ۲۰۱۸) آمادگی برای تغییر، به معنای تمایل و انگیزه معلم برای پذیرش و اجرای روش‌های نوین، نقش مهمی در ایجاد تحول در محیط آموزشی ایفا می‌کند و می‌تواند تأثیر مثبت برنامه‌های ضمن خدمت بر خودکارآمدی معلمان را افزایش دهد (فولان،۲۰۲۰). در واقع، اگر معلمان آمادگی لازم برای تغییر را نداشته باشند، حتی با ارائه برنامه‌های آموزشی نوین، تأثیر آن‌ها بر خودکارآمدی ممکن است محدود باقی بماند.

اگرچه مطالعات پیشین به‌خوبی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت را بر بهبود خودکارآمدی معلمان و نقش حیاتی آمادگی برای تغییر در پذیرش نوآوری‌های آموزشی مورد تأیید قرار داده‌اند (فراری و همکاران، ۲۰۱۸؛ فولان، ۲۰۲۰)، پژوهش‌های موجود از دو محدودیت بنیادین رنج می‌برند. نخست، اکثر تحقیقات بر رابطه مستقیم بین آموزش ضمن خدمت و خودکارآمدی متمرکز شده‌اند، درحالی‌که سازوکارهای روانشناختی-اجتماعی واسطه‌ای این رابطه، به‌ویژه در بافت نظام‌های آموزشی در حال گذار از الگوهای سنتی به پارادایم‌های نوین، کمتر مورد کاوش قرار گرفته است. دوم، علی‌رغم تأکید نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) بر تعامل پویای بین عوامل فردی و زمینه‌ای، مطالعات اندکی به بررسی هم‌زمان نقش آموزش ضمن خدمت (به‌عنوان یک محرک بیرونی) و آمادگی برای تغییر (به‌عنوان یک عامل درونی) در تقویت خودکارآمدی معلمان پرداخته‌اند. این در حالی است که شواهد پراکنده از پژوهش‌هایی مانند فراری و همکاران (۲۰۱۸) و برون و همکاران (۲۰۲۳) حاکی از آن است که اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت بدون در نظر گرفتن سطح آمادگی معلمان برای تغییر، ممکن است به ناهمگنی قابل‌توجهی در نتایج منجر شود؛ بنابراین، شکاف اصلی این پژوهش در پر کردن خلأ دانش موجود درباره چگونگی تعامل این دو متغیر (آموزش ضمن خدمت و آمادگی برای تغییر) برای تولید یا تقویت خودکارآمدی معلمان در بستر نظام‌های آموزشی با ساختارهای سلسله‌مراتبی و مقاوم در برابر تغییر (همچون ایران) نهفته است.

بررسی رابطه بین آموزش ضمن خدمت، آمادگی برای تغییر و خودکارآمدی معلمان از دو منظر نظری و عملی حائز اهمیت است. از جنبه نظری، این مطالعه، درک عمیق‌تری از نحوه تعامل عوامل فردی و سازمانی در توسعه حرفه‌ای معلمان ارائه می‌دهد. چنین رویکردی می‌تواند مبانی نظری برنامه‌های توسعه حرفه‌ای را از حالت تک‌بعدی (تمرکز صرف بر ارتقای مهارت‌ها) به سمت الگوهای یکپارچه نگر سوق دهد. از منظر کاربردی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزشی در طراحی برنامه‌های ضمن خدمت اثربخش‌تر یاری رساند؛ به‌گونه‌ای که هم‌زمان با ارتقای مهارت‌های فنی، بر تقویت نگرش‌ها و باورهای مرتبط با پذیرش تغییر در معلمان متمرکز شوند. این امر به‌ویژه در شرایط کنونی ایران که نظام آموزشی آن با چالش‌های دوگانه حفظ کیفیت آموزش در حین تطبیق با الزامات عصر دیجیتال روبروست (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰)، از اهمیتی راهبردی برخوردار است. علاوه بر این، در سطح کلان، سرمایه‌گذاری در چنین پژوهش‌هایی می‌تواند به کاهش شکاف بین شایستگی‌های معلمان و نیازهای پویای دانش‌آموزان در عصر انفجار اطلاعات (ژلدیبایوا، ۲۰۲۳) و درنتیجه افزایش تاب‌آوری نظام آموزشی در مواجهه با تغییرات پیش‌بینی‌ناپذیر کمک کند.

در همین راستا پژوهش حاضر با تمرکز بر معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد، به بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر خودکارآمدی آنان با در نظر گرفتن نقش میانجی آمادگی برای تغییر می‌پردازد. این مطالعه ازآن‌رو اهمیت دارد که با شناسایی مکانیسم‌های مؤثر بر بهبود خودکارآمدی، راهبردهایی عملیاتی برای طراحی برنامه‌های آموزشی اثربخش‌تر ارائه می‌دهد.

مدل مفهومی فرضی پژوهش حاضر به شکل زیر است:



شکل ۱. مسیرهای مدل فرضی نقش میانجی آمادگی برای تغییر در رابطه بین آموزش ضمن خدمت و خودکارآمدی

بر همین اساس پژوهش حاضر در پی آزمون این فرضیات است:
فرضیه ۱: آموزش ضمن خدمت بر خودکارآمدی معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیر دارد؛
فرضیه ۲: آموزش ضمن خدمت بر آمادگی برای تغییر در معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیر دارد؛
فرضیه ۳: آمادگی برای تغییر بر خودکارآمدی معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیر دارد و
فرضیه ۴: آموزش ضمن خدمت با میانجی‌گری آمادگی برای تغییر بر خودکارآمدی معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد تأثیر دارد؛

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

آموزش ضمن خدمت: آموزش‌های ضمن خدمت شامل دوره‌ها و فعالیت‌های مرتبطی می‌باشد که معلمان برای به‌روز کردن دانش، مهارت‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای خود به‌صورت فعال در آن شرکت می‌کنند (اسمونی[1]،۲۰۱۶). در این زمینه الگوهای مختلفی برای اجرای آن ارائه شده است که هدف آن‌ها فراهم آوردن زمینه‌های لازم برای توفیق بیشتر در تحقق هدف‌های آموزشی می‌باشد. این الگوها شامل: ۱) الگوی سنتی که پیشینه آن از دیگر الگوها بیشتر بوده و در آن طرز نگرش کارکنان و مدیران سازمان نسبت به آموزش‌های ضمن خدمت جایگاه آن و میزان اثرگذاری از اجرای آن مهم‌ترین عامل در استقبال و بهره‌وری دوره‌ها می‌باشد درنتیجه برای حصول به این مقصود ارائه تبلیغات گسترده از طرق مختلف در دستور کار قرار می‌گیرد.۲) الگوی گاسکی که در این الگو کارشناسان آموزشی تمام تلاش خود را معطوف به اجرای مؤثر دوره‌های آموزشی می‌کنند تا افراد شرکت‌کننده از رضایت کافی برخوردار باشند و احساس کنند دوره مورد نظر به آن‌ها در انجام وظایف‌شان کمک شایانی می‌کند. ۳) الگوی ترکیبی که در آن از مفروضات عمده هر دو الگو استفاده می‌شود. در این الگو هم بر ضرورت اطلاع‌رسانی و تبلیغات و هم بر کیفیت دوره‌های آموزش ضمن خدمت تأکید می‌شود (فتحی و اجارگاه،۱۳۹۳). آموزش‌های ضمن خدمت با توجه به ماهیت آموزش به آموزش‌های ویژه و آموزش‌های عمومی، برحسب زمان به دوره‌های کوتاه‌مدت، بلندمدت و ترکیبی، برحسب هدف اجرای آن‌ها به آموزش‌های توجیهی یا بدو خدمت، بازآموزی، جبرانی و بازآموزی یا جبرانی تقسیم می‌شوند (فتحی و اجارگاه،۱۳۹۳). هم‌چنین در اجرای انواع آن‌ها مراحلی طی می‌شود: تشخیص نیازهای آموزشی، تعیین اهداف آموزشی، انتخاب روش آموزش، برنامه‌ریزی برای برگزاری دوره‌های آموزشی، ارزیابی دوره‌های آموزشی (سعادت،۱۳۷۵).

خودکارآمدی: فلورس، شو و لو[2] (۲۰۲۰)، خودکارآمدی را ابزاری می‌دانند که ادراکات فرد از توانایی‌ها

1. Osamwonyi
2. Flores, Xu & Lu

و قابلیت‌هایش در انجام فعالیت‌ها را اندازه‌گیری می‌کند. به اعتقاد (بندورا، ۱۹۷۷)، شکل‌گیری و توسعه‌ی باورهای خودکارآمدی عمدتاً از چهار منبع اتفاق می‌افتد که عبارت‌اند از: ۱) تجارب تسلط که به موفقیت‌های قبلی فرد در انجام وظایف اشاره دارد. زمانی که یک فرد در انجام یک کار موفق می‌شود، این تجربه موجب تقویت احساس خودکارآمدی او می‌گردد،۲) تجربیات جانشین که به‌عنوان یادگیری مشاهده‌ای نیز شناخته می‌شود بیان می‌کند مشاهده و تقلید از الگوها و مربیان موفق می‌تواند به تقویت خودکارآمدی معلمان کمک کند، ۳) متقاعدسازی اجتماعی بیان می‌کند تشویق و حمایت از سوی دیگران، مانند همکاران و مدیران، می‌تواند به افزایش اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی معلمان کمک کند، ۴) حالات عاطفی و فیزیولوژیکی که در این زمینه وضعیت روحی و عاطفی معلمان، مانند استرس یا رفاه روانی، می‌تواند بر احساس خودکارآمدی آن‌ها نیز تأثیرگذار باشد. نظریات مربوط به خودکارآمدی در دو مورد بررسی قرار گرفته است. اول اینکه اگر خودکارآمدی را به‌عنوان انگیزه‌ای که فرد خود را عامل رفتار خود بداند، تعریف کنیم، خودکارآمدی برگرفته از روان‌شناسی شناختی و رشد است. افراد تلاش می‌کنند عامل رفتار خود باشند. استقلال فردی داشته باشند و در برابر محدودیت‌ها مقاومت کنند (باندورا،۱۹۸۹). دومین حوزه و دیدگاه و شاید رایج‌ترین حوزه پژوهش‌ها مربوط به خودکارآمدی، برگرفته از نظریه یادگیری اجتماعی شناخت اجتماعی) است. بندورا (۱۹۸۶) معتقد است که باورهای مربوط به عاملیت فردی برای رفتار مهم است. انتظارات یا احساس افراد درباره‌ی این‌که آیا می‌توانند فعالیت‌های ویژه‌ای انجام دهند، بر کنترل آن‌ها در یک موقعیت اثر می‌گذارد و اراده‌ی آن‌ها را در آغاز کردن و حفظ چنین فعالیت‌هایی تحت تأثیر قرار می‌دهد. عوامل بسیاری وجود دارد که خودکارآمدی معلمان می‌توانند مؤثر باشند، اما آن‌ها ممکن است تحت دو دسته وسیعی طبقه‌بندی‌شده باشند: عوامل زمینه‌ای یا وابسته به قراین و عوامل جمعیت‌شناختی. دسته اول می‌تواند شامل: مدیر مدرسه، همکاران، ویژگی‌ها و صفات دانش‌آموزان باشد که می‌توانند بر باورهای خودکارآمدی معلمان تا حد وسیعی تأثیر داشته باشند. دسته دوم؛ یعنی عوامل جمعیت‌شناختی شامل متغیرهایی مانند جنسیت، سن، تجربه و مدرک تحصیلی می‌باشند (حجازی،۱۴۰۰).

آمادگی برای تغییر: آمادگی برای تغییر عبارت از رفتارهای حمایتی در مقابل تغییر است، به‌گونه‌ای که افراد تغییر را به‌جای مقاومت در برابر آن می‌پذیرند و از آن حمایت می‌کنند (ربلو و گومز[1]، ۲۰۰۸). آمادگی برای تغییر یک نشانگر شناختی برای رفتارهایی است که از تغییر حمایت می‌کنند یا در مقابل آن مقاومت می‌کنند (ارمناکیس، هریس و مسشولدر[2]، ۱۹۹۳). تغییرات با توجه به سطوح آن متفاوت هستند. تغییرات شامل چهار سطح هستند اعم از: تغییرات معرفتی، تغییرات گرایشی یا نگرشی، تغییرات رفتار فردی و تغییرات عملکرد و رفتار گروهی یا سازمانی. (هرسی و بلانچارد، ۱۳۹۲). صاحب‌نظران مدیریت، تغییر را به انواع مختلفی تقسیم‌بندی کرده‌اند ۱. تغییرات متقابل: این نوع از تغییرات وقتی اتفاق می‌افتد که بخواهیم به‌صورت سریع تغییرات را اجرا کنیم و فرصتی برای مشارکت وجود نداشته باشد.۲. تغییرات برنامه‌ریزی‌شده: این نوع از تغییرات براساس محیط و شرایط صورت می‌گیرد و باید از قبل آن را پیش‌بینی و برنامه‌ریزی کنیم (خورشیدی و ذوالفقاری، ۱۳۹۲).۳. تغییرات کلی یا توسعه‌ای: طی آن موقعیت جدید در راستای گسترش موقعیت قدیمی به‌کاربرده می‌شود. هم‌چنین این نوع از تغییر زمانی اتفاق می‌افتد که فرد بخواهد به تغییرات تقریباً کوچک در محیط یا شرایط بازار واکنش نشان دهد. به عبارتی، نتیجه‌ی نیاز مستمر به بهبود فرآیند (بهبود عملیات فعلی) است. ۴. تغییرات انتقالی: این نوع از تغییر از پیچیدگی بیش‌تری برخوردار هست و پاسخ مورد نیاز به جابه‌جایی عمده در منابع محیطی و الزامات بازار به‌منظور کسب موفقیت است. تغییر انتقالی قبل از آن‌که ارتقای چیزی باشد به معنای جانشینی چیزی کاملاً

1. Rebelo & Gomes
2. Armenakis, Harris & Mossholder

متفاوت با وضع کنونی است. ۵. تغییرات دگرگون‌ساز. دگرگونی به تغییر در آگاهی افراد نیاز دارد که شیوه سازمان و نگاه انسان‌ها به دنیا، مشتریان‌شان، امورشان و در نهایت خودشان را به‌طور کامل جرح‌وتعدیل می‌کند. تغییر دگرگون‌ساز وقتی رخ می‌دهد که تغییرات جامع و بنیادینی در فرآیندها، ساختارها و رفتارهایی که تأثیر بسزایی بر کارکردهای سازمان دارد، اتفاق می‌افتد (اندرسون و اندرسون، ۱۳۹۴).۶. تغییرات استراتژیک. عبارت است از گذار به موقعیتی در آینده که براساس یک هدف و چشم‌انداز راهبردی تعریف می‌شود و مأموریت و هدف سازمان را نیز پوشش می‌دهد. تغییرات استراتژیک، در بستر رقابت‌های بیرونی، محیط‌های اجتماعی و اقتصادی، منابع داخلی، فرهنگ و ساختار سازمان صورت می‌گیرند.۷. تغییرات عملیاتی. تغییرات عملیاتی مربوط به نظام‌ها، ساختارها، روش‌ها و فناوری‌های نوینی است که بر نظم کارها در بخشی از سازمان تأثیر فوری می‌گذارد و نسبت به تغییر راهبردی تأثیر بیش‌تری بر روی رفتار افراد دارد (آرمسترانگ، مک‌کری، گراف، ریچاردز، لمبرت، برایت و سویل [۱]، ۲۰۱۴). دو الگوی مهم مربوط به تغییر و تحول عبارت‌اند از الگوی تغییر سه مرحله‌ای کرت لوین و الگوی آدکار پروسی. الگوی تغییر سه مرحله‌ای کرت لوین: این مدل تغییر را در یک فرآیند سه مرحله‌ای نقش‌بندی می‌کند و توسط روانشناس اجتماعی مشهور، کرت لوین، اندکی پس از جنگ جهانی دوم و براساس تحقیقات وسیعی که درباره‌ی تغییر در افراد و گروه‌ها صورت گرفته بود، ارائه شد (زمردیان، ۱۳۸۸). به اعتقاد لوین [۲] (۱۹۴۷) مراحل سه‌گانه زیر برای اجرای موفقیت‌آمیز یک پروژه تغییر لازم است: ۱. انجمادزدایی (ذوب شدن)، ۲. تغییر و ۳. انجماد مجدد. مرحله‌ی اول که «انجمادزدایی یا گشودگی» نام دارد، مرحله‌ای است که در آن افراد احساس می‌کنند که باید در وضعیت موجود تغییر و تحول صورت گیرد (زمردیان، ۱۳۸۸). مرحله‌ی دوم که به مرحله‌ی «تغییر» آوازه دارد، مرحله‌ای است که در آن با استفاده از شیوه‌ها و فنون مناسب، در زمینه‌های مرتبط تغییر و تحول لازم ایجاد می‌شود. مرحله‌ی سوم که به مرحله‌ی «بستن» معروف است مرحله‌ای است که طی آن اطمینان حاصل می‌شود که تغییرات ایجاد شده نظم خود را به دست آورده و تغییرات مرتبط با طرز نگرش، دانش، مهارت‌ها و رفتار جدید در افراد شکل گرفته و در حال تثبیت شدن است. در این مرحله، مهم‌ترین مسئله این است که رفتار جدید در طول زمان کاهش پیدا نکند که برای جلوگیری از بروز چنین اتفاقی، باید برنامه‌ی تقویت را به‌صورت اثربخش به اجرا درآورد (زمردیان، ۱۳۸۸). الگوی آدکار پروسی: الگوی آدکار برای مدیریت تغییر توسط پروسی در سال ۲۰۰۰ ارائه شد. این الگو می‌تواند به برنامه‌ریزی مؤثر برای تغییری جدید یا تعیین دلیل شکست تغییر فعلی کمک کند. اجرای صحیح این الگو می‌تواند تغییری مؤثر را به همراه داشته باشد. نام این الگو، برگرفته از ترکیب اولین حرف پنج واژه‌ی انگلیسی زیر هست: آگاهی [۳]، تمایل [۴]، دانش [۵]، توانایی [۶]، تقویت [۷]. از الگوی آدکار برای ایجاد تغییر در افراد استفاده می‌شود. تغییر شخصی و تغییر سازمانی در چارچوب الگوی آدکار قابل انجام است. در این الگو، همین‌که تغییر به سمت اجرا حرکت کرد، شما باید دانش خود را در مورد تغییر توسعه دهید و توانایی اجرای رفتارهای جدید و مهارت‌های تازه را داشته باشید. بعد از ایجاد تغییر موردنظر، باید رفتار جدید را تقویت کنید تا از بازگشت رفتار قدیمی جلوگیری کنید (پروسی [۸]، ۲۰۰۳).

1. Armstrong, McCrae, Graef, Richards, Lambert, Bright & Sowell
2. Lewin
3. Awareness
4. Desire
5. Knowledge
6. Ability
7. Reinforcement
8. Prosci

جدول ۱. مرور تحقیقات انجام‌شده در خصوص موضوع

نام پژوهشگر (سال)	عنوان کوتاه	نتیجه
مرزوقی، صحرانورد و حیدری (۱۳۹۶)	آمادگی تغییر در روابط تعدی نظارتی و احساس خودکارآمدی نوآورانه کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شیراز	آمادگی برای تغییر، تأثیر مثبت و معنی‌داری بر احساس خودکارآمدی داشته و می‌تواند نقش واسطه‌گری در روابط بین تعدی نظارتی و خودکارآمدی کارکنان ایفا کند.
شهیدی و صفری (۱۴۰۰)	نقش میانجی آموزش ضمن خدمت در رابطه بین چابکی سازمانی و آمادگی برای تغییر سازمانی از دیدگاه معلمان تربیت‌بدنی	اگر آموزش‌های ضمن خدمت به‌درستی و با توجه به نیاز واقعی آموزش‌وپرورش و مدارس طراحی شوند، نتایج این آموزش‌ها می‌تواند منجر به آمادگی بیشتر معلمان برای تغییر گردد و مدارس می‌توانند از این امر به‌خوبی برای ایجاد تغییرات مثبت جهت دستیابی به اهداف موردنظر خود بهره گیرند.
گودروا، رویه، فرنته، بومون و فلاناگان[1] (۲۰۱۳)	مدیریت رفتار کلاسی: تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر باورهای خودکارآمدی معلمان ابتدایی	در این پژوهش اثرات یک برنامه آموزشی در حین خدمت بر باورهای خودکارآمدی معلمان ابتدایی در مدیریت رفتار کلاس درس بررسی شد. نتایج نشان داد که این برنامه آموزشی خودکارآمدی معلمان را در این زمینه افزایش داده است.
تزیوینیکو[2] (۲۰۱۵)	تأثیر یک برنامه آموزشی ضمن خدمت بر خودکارآمدی معلمان آموزش عمومی و ویژه	یافته‌ها نشان داد که برنامه آموزشی ضمن خدمت تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی معلمان و اثربخشی آن‌ها در خصوص مداخلات آموزشی مشترک برای دانش‌آموزان‌شان داشت.
کونداکچی، بیچی اوغلو، سینچار، طیار اوغورلو[3] (۲۰۱۵)	آمادگی معلمان برای تغییر در مدارس	نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که عواملی مانند رشته تدریس، وضعیت اشتغال، آموزش حین خدمت و سطح مدرسه می‌توانند بر آمادگی معلمان برای تغییر تأثیر بگذارند.
الیانا، امزا، ایستارینی[4] (۲۰۱۶)	رابطه بین کارایی خود و آمادگی برای تغییر: نقش‌های میانجی توانمندسازی کارمندان	رابطه‌ی مثبت و معناداری میان خودکارآمدی و آمادگی برای تغییر کارکنان از طریق توانمندسازی کارکنان وجود دارد.

1. Gaudreau, Royer, Frenette, Beaumont & Flanagan
2. Tzivinikou
3. Kondakci, Beycioglu, Sincar & Ugurlu
4. Eliyana, Emsza & Istyarini

حق، نورحیاتی، شارم، اسماعیل[1] (۲۰۲۱)	ارتباط حمایت و خود کارآمدی ادراک‌شده برای تغییر با آمادگی فردی برای تغییر	هرچه حمایت‌های سرپرستی و خودکارآمدی برای تغییر بیشتر باشد، آمادگی شناختی، عاطفی و قصدی برای تغییر نیز بیشتر خواهد بود.
وانگ، فنگ، الیاس[2] (۲۰۲۳)	"من زنده ماندم و اعتمادبه‌نفس بیشتری پیدا کردم": اثرات آموزش ضمن خدمت مبتنی بر TKT بر باورهای حرفه‌ای و خودکارآمدی معلمان انگلیسی مدارس ابتدایی	نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت علاوه بر تأثیرگذاری بر توسعه حرفه‌ای معلمان زبان انگلیسی باعث افزایش خودکارآمدی در آنان می‌شود.
جن دسی[3] (۲۰۲۴)	رابطه بین مشارکت معلمان در توسعه حرفه‌ای مداوم مبتنی بر مدرسه و آمادگی آن‌ها برای تغییر در مدارس ابتدایی اداره شهر انجیباره اتیوپی	نتایج این مطالعه نشان داد که تجربه معلمان در مشارکت در توسعه حرفه‌ای مستمر (آموزش‌ها و کلاس‌های ضمن خدمت) پیش‌بینی‌کننده معناداری از آمادگی آن‌ها برای تغییر است.
الکهتانی (۲۰۲۴)	توسعه حرفه‌ای: ارتقای دانش و خودکارآمدی معلمان مرتبط با اختلالات عاطفی و رفتاری	نتایج نشان داد که دانش و خودکارآمدی معلم در کار با دانش‌آموزان مبتلابه EBDبه‌طور قابل‌توجهی درنتیجه برنامه آموزشی ضمن خدمت بهبودیافته است .

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه‌ی حاضر از نظر هدف در گروه مطالعات کاربردی قرار دارد. هم‌چنین از نظر نحوه گردآوری داده‌ها جزء پژوهش‌های توصیفی-همبستگی است و از نوع معادلات ساختاری است. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۲۲۰۸ معلم مقطع ابتدایی نواحی یک و دو شهر خرم‌آباد است که همگی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به کار می‌باشند. برای انتخاب حجم نمونه از جدول کرجسی و مورگان[4] استفاده شد که با توجه به تعداد جامعه، حجم نمونه برابر ۳۲۷ به‌صورت تصادفی طبقاتی (۱۵۴ نفر ناحیه دو و ۱۸۳ نفر از ناحیه یک) به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های مربوط به هر یک از متغیرها در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت استفاده شد. برای سنجش آموزش ضمن خدمت از مقیاس ۵ گویه ای ساخته‌شده توسط الفیضی و الهاسن[5] (۲۰۲۰) استفاده شد. به‌منظور سنجش خودکارآمدی از مقیاس ۱۲ گویه ای ساخته‌شده توسط چانن-مورن و هوی[6] (۲۰۰۱) استفاده شد. هم‌چنین برای سنجش متغیر آمادگی برای تغییر از پرسش‌نامه‌ی دانهام و همکاران[7] (۱۹۸۹) استفاده شده است. این پرسشنامه که توسط هاک[8] (۲۰۰۸) استخراج شده است، میزان آمادگی افراد برای تغییر را از طریق ابعاد آن یعنی واکنش شناختی[9]، واکنش احساسی[10] و تمایل رفتاری[11] مورد سنجش قرار می‌دهد و مشتمل بر ۱۸ گویه است که ۶ گویه

1. Haqq, Nurhayati, Sharom & Ismail
2. Wang, Fang & Elyas
3. Genie Dessie
4. Krejcie & Morgan
5. Alfaidi & Elhassan
6. Tschannen-Moran & Hoy
7. Dunham
8. Haque
9. cognitive reaction
10. emotional reaction
11. behavioural tendency

برای ارزیابی واکنش شناختی، ۶ گویه برای ارزیابی واکنش احساسی و ۶ گویه برای ارزیابی تمایل رفتاری به کار گرفته‌شده است. برای سنجش پایایی متغیرهای مدل از شاخص‌های آلفای کرونباخ، پایایی مرکب استفاده شد. حد قابل‌قبول برای شاخص آلفای کرونباخ و شاخص پایایی مرکب[1]، حداقل ۰/۷ است (حبیب پور گتابی و صفری شالی، ۱۳۸۸؛ محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳). هم‌چنین به‌منظور سنجش روایی همگرا، از شاخص متوسط واریانس استخراج شده[2] استفاده شد. مقدار قابل‌قبول برای این شاخص، حداقل ۰/۵ در نظر گرفته‌شده است و این بدین معناست که متغیر پنهان موردنظر حداقل ۵۰ درصد واریانس مشاهده پذیره‌ای خود را تبیین می‌کند (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳). نیز به‌منظور سنجش روایی واگرا از روش فورنل لارکر [3] استفاده شده که نتایج آن‌ها در جداول (۲) و (۳) ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های پایایی و روایی همگرا ابزار پژوهش

متغیر	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	متوسط واریانس استخراج‌شده
آموزش ضمن خدمت	۰/۹۴۸	۰/۹۶۰	۰/۸۲۹
خودکارآمدی	۰/۹۷۸	۰/۹۸۰	۰/۸۰۳
آمادگی برای تغییر	۰/۹۶۲	۰/۹۶۵	۰/۶۱۲

جدول ۳. روایی واگرا به روش فورنل و لاکر

متغیر	آمادگی برای تغییر	آموزش ضمن خدمت	خودکارآمدی
آمادگی برای تغییر	۰/۷۸۲		
آموزش ضمن خدمت	۰/۵۹۳	۰/۹۱۱	
خودکارآمدی	۰/۶۴۳	۰/۴۹۰	۰/۸۹۶

نتایج بررسی شاخص‌های سه‌گانه بیان‌گر پایایی و روایی ابزار پژوهش است (جدول ۲ و ۳). با توجه به اینکه همبستگی هر سازه با شاخص مربوط به آن بیشتر از سازه با شاخص متغیرهای دیگر است بنابراین روایی واگرا در این مدل تأیید می‌شود. هم‌چنین به‌منظور تجزیه و تحلیل توصیفی و استنباطی داده‌های پژوهش از نرم‌افزارهای آماری به‌ویژه نرم‌افزار SPSS و SmartPLS استفاده شد. نرم‌افزار PLS در معادلات ساختاری مزایای زیادی دارد ازجمله اصلی‌ترین این مزایا: ۱) با حجم نمونه کوچک نیز قابل انجام است. ۲) داده‌ها نرمال نباشند. درصورتی‌که حجم دیتاها زیاد و یا داده‌ها نرمال باشند نیز می‌توان از این روش استفاده کرد۳.) از عوامل با یک گویه پشتیبانی می‌کند. ۴) مشکلی برای برازش داده‌ای که دارای مقادیر گم شده است، ندارد. ۵) برای مدل‌های انعکاسی و تکوینی کاربرد دارد (داوری و رضازاده،۱۳۹۳).

1. composite reliability
2. Average Variance Extracted (AVE)
3. Fornell & Larcker

یافته‌های پژوهش

تجزیه‌وتحلیل اطلاعات جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان نشان داد که ۲۱۲ نفر (۶۴/۸۴ درصد) از پاسخگویان را زنان و ۱۱۵ نفر (۳۵/۱۶ درصد) از پاسخگویان را مردان تشکیل داده‌اند. از نظر مدرک تحصیلی ۱۴۹ نفر (۴۵/۵۶ درصد) دارای مدرک کارشناسی، ۱۶۷ نفر (۵۱/۰۸ درصد) دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۱۱ نفر (۳/۳۶ درصد) دارای مدرک دکترا هستند. تحلیل شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۴ نشان داده شده است (جدول ۴).

جدول ۴. آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
آموزش ضمن خدمت	۴/۲۰	۰/۶۹۳
خودکارآمدی	۴/۵۹	۰/۵۹۳
آمادگی برای تغییر	۴/۱۴	۰/۷۱۲

همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه‌شده است. از تحلیل همبستگی میان متغیرهای برون‌زا و درون‌زا می‌توان نتیجه‌گیری کرد که هرگونه افزایش در میزان آموزش ضمن خدمت همراه با افزایش خودکارآمدی و افزایش در آمادگی برای تغییر در معلمان خواهد بود و هرگونه افزایش در آمادگی برای تغییر همراه با افزایش خودکارآمدی معلمان خواهد بود.

جدول ۵. همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	آموزش ضمن خدمت	خودکارآمدی	آمادگی برای تغییر
آموزش ضمن خدمت	۱		
خودکارآمدی	۰/۴۸۸**	۱	
آمادگی برای تغییر	۰/۶۰۰**	۰/۶۲۴**	۱

ارزیابی برازش مدل

شاخص GOF در مدل PLS راه‌حلی برای بررسی برازش کلی مدل بوده و بین صفرتا یک قرار دارد و مقادیر نزدیک به یک نشانگر کیفیت مناسب مدل هستند. این شاخص توانایی پیش‌بینی کلی مدل را بررسی می‌کند و اینکه آیا مدل آزمایش‌شده در پیش‌بینی متغیرهای مکنون درون‌زا موفق بوده است یا خیر. برای بررسی برازش مدل کلی از معیار استفاده می‌شود که میزان کم، مقدار متوسط و مقدار بزرگ GOF برای سنجش اعتبار مدل‌های به کار می‌رود (ویتزلس، اودکرکن- شرودر و فان اوپن[1]، ۲۰۰۹). نتایج برازش کلی مدل در جدول زیر ارائه‌شده است. این معیار از طریق فرمول زیر محاسبه می‌شود:

$$GOF=\sqrt{\overline{Comunalities} \times \overline{R^2}}$$

1. Wetzels, Odekerken-Schröder & Van Oppen

با توجه به مقدار به‌دست‌آمده برای به میزان ۰/۵۴۰ برازش بسیار مناسب مدل کلی تائید می‌شود. علاوه بر این با توجه به جدول (۶) ضرایب معیاری برای بررسی برازش مدل ساختاری محسوب می‌شوند. ضرایب مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) مدل است که با توجه به نتایج به‌دست‌آمده، مقادیر مطلوب است (جدول ۶).

جدول ۶. شاخص‌های کلی برازش مدل

متغیر	Communalities	R^2
آموزش ضمن خدمت	۰/۸۲۹	–
خودکارآمدی	۰/۸۰۳	۰/۴۳۱
آمادگی برای تغییر	۰/۶۱۲	۰/۳۵۱
میانگین	۰/۷۴۸	۰/۳۹۱
GOF	۰/۲۹۲	
جذر GOF	۰/۵۴۰	

آزمون فرضیه‌های پژوهش

پس از تأیید برازش مدل پژوهش، می‌توان به آزمون فرضیات پرداخت. در این راستا، نتایج کلی آزمون فرضیات پژوهش که به تأثیر مستقیم متغیرها اشاره دارد، با توجه به ضرایب مسیر (β) و مقادیر معناداری (T Statistics) در جدول (۷) به‌طور خلاصه ارائه شده است. همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود متغیرهای آموزش ضمن خدمت و آمادگی برای تغییر به ترتیب با ضرایب ۰/۱۶۸ و ۰/ ۵۴۳ تأثیر معناداری بر خودکارآمدی معلمان دارد. هم‌چنین متغیر آموزش ضمن خدمت با ضریب ۰/۵۹۳ تأثیر معناداری بر آمادگی برای تغییر در معلمان داشته است.

جدول ۷. آزمون فرضیه‌های پژوهش

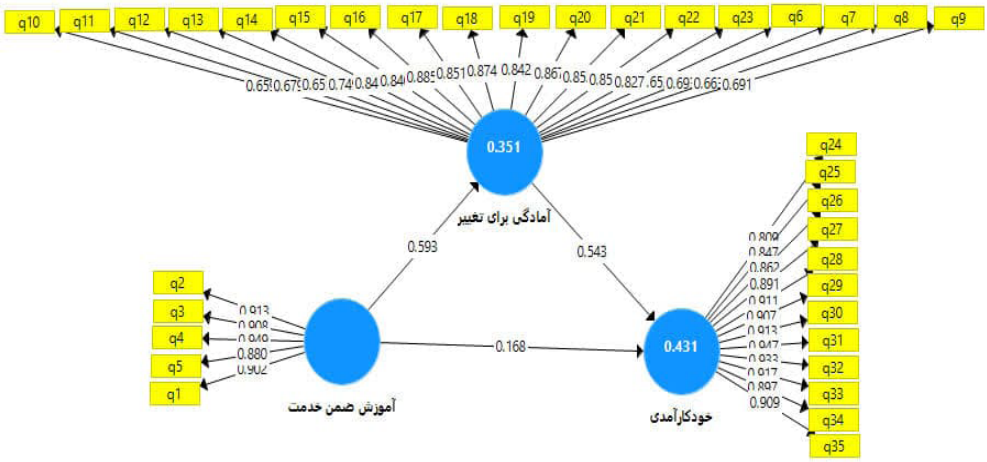
	مسیر			B	T Statistics	P Values	نتیجه
فرضیه ۱	آموزش ضمن خدمت	به	خودکارآمدی	۰/۱۶۸	۲/۴۹۶	۰/۰۰۰	تأیید
فرضیه ۲	آموزش ضمن خدمت	به	آمادگی برای تغییر	۰/۵۹۳	۱۱/۹۰۸	۰/۰۰۰	تأیید
فرضیه ۳	آمادگی برای تغییر	به	خودکارآمدی	۰/۵۴۳	۸/۴۷۲	۰/۰۰۰	تأیید

ضرایب مسیر که نشان از اثرگذاری مثبت و معنی‌دار میان مسیرهای اصلی مدل نهایی پژوهش است، ازاین‌رو می‌توان گفت که ازنظر تحلیل مسیر نیز مدل پژوهش از اعتبار قابل قبولی برخوردار است (نمودار ۲ و ۳). همان‌طور که بیان شد متغیر میانجی پژوهش، آمادگی برای تغییر است. با توجه به مسیر

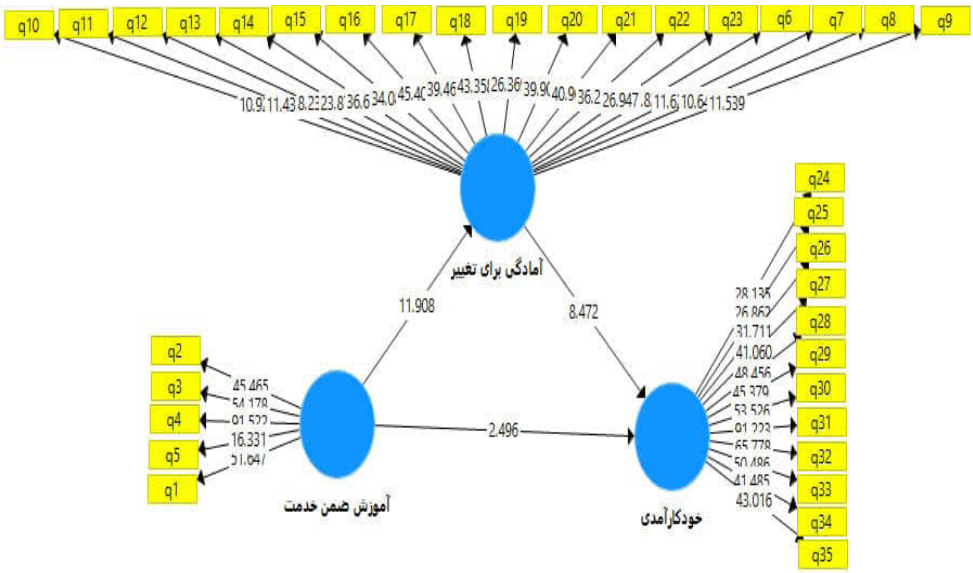
غیرمستقیم موجود در مدل به بررسی رابطه میانجی متغیر در پژوهش حاضر پرداخته شد. به‌منظور آزمون مسیر واسطه‌ای الگوی ساختاری از آزمون بوت استراپ و در ادامه آزمون سوبل استفاده شد. همان‌طور که در جدول (۸) مشاهده می‌شود، این مسیر واسطه‌ای در سطح آماری ۰/۰۰۱ > p معنادار است. هم‌چنین ضرایب بتا (β) و هم‌چنین سطح معناداری (P) برای مسیر ظرفیت جذب دانش به مزیت رقابتی ۰/۳۲۲= β و P<۰/۰۰۱ است.

جدول ۸. نتایج روابط غیرمستقیم مدل (فرضیه چهارم)

فرضیه	مسیر غیرمستقیم			B	T Statistics	P Values	نتیجه
فرضیه ۴	آموزش خدمت	ضمن	خودکارآمدی	۰/۳۲۲	۶/۲۲۱	۰/۰۰۰	تأیید



شکل ۲. ضرایب مسیر استاندارد مدل ساختاری



شکل ۳. ضرایب آماره‌ی تی مدل ساختاری پژوهش

آزمون متغیر میانجی

برای آزمودن تأثیر یک متغیر میانجی (فرضیه ۴)، یک آزمون پرکاربرد به نام آزمون" سوبل [1]"وجود دارد. که برای معناداری تأثیر میانجی یک متغیر در رابطه میان دو متغیر دیگر به کار می‌رود. این آزمون نیاز به داده‌های زیاد برای کسب یک نتیجه دقیق و معتبر دارد. در آزمون سوبل، یک مقدار Z_Value از طریق فرمول زیر به دست می‌آید که در صورت بیشتر شدن این مقدار از۹۶ /۱، می‌توان در سطح اطمینان۹۵ معنادار بودن تأثیر میانجی یک متغیر را تأیید نمود .فرمول آزمون سوبل به شرح ذیل می‌باشد:

$$Z - value = \frac{a * b}{\sqrt{(b^2 * s_a^2) + (a^2 * s_b^2) + (s_a^2 * s_b^2)}}$$

ضریب مسیر رابطهٔ میان آموزش ضمن خدمت و آمادگی برای تغییر ۵۹۳/ ۰است و ضریب مسیر بین آمادگی برای تغییر و خودکارآمدی ۵۴۳/ ۰است. نتایج به‌دست‌آمده از آزمون سوبل برای این فرضیه ۹۰ /۶ است و مقدار آن بالاتر از آستانهٔ معنی‌داری یعنی۹۶ /۱ به‌دست‌آمده است. لذا فرضیهٔ چهارم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

نتیجه‌گیری

آموزش‌های ضمن خدمت به‌عنوان یکی از ابزارهای کلیدی در ارتقای کیفی آموزش و پرورش، نقش بسزایی در توسعه حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کند. این آموزش‌ها باهدف به‌روزرسانی دانش و مهارت‌های معلمان، بهبود روش‌های تدریس و درنهایت ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان طراحی می‌شوند. یکی از مهم‌ترین نتایج مورد انتظار از آموزش‌های ضمن خدمت، افزایش خودکارآمدی معلمان است. خودکارآمدی، باور فرد به توانایی خود در انجام یک کار خاص، به‌ویژه در زمینه شغلی، است (تزیوینیکو،

1. Sobel Test

۲۰۱۵؛ لاتوشو گاسکوییین[1]،۲۰۱۹). معلمان با خودکارآمدی بالا، انگیزه بیشتری برای یادگیری و استفاده از روش‌های نوین آموزشی داشته و درنتیجه، عملکرد بهتری در کلاس درس از خود نشان می‌دهند (اور، گیتاه و کانجوگ[2]،۲۰۲۴). آمادگی برای تغییر نیز به‌عنوان یک عامل میانجی، نقش مهمی در رابطه بین آموزش‌های ضمن خدمت و خودکارآمدی معلمان ایفا می‌کند. معلمان با آمادگی بیشتر برای تغییر، پذیرای آموزش‌های جدید و روش‌های نوین تدریس بوده و توانایی بیشتری در تطبیق خود با شرایط جدید آموزشی دارند (تیمالسینا[3]،۲۰۲۴). در دنیای امروز که تغییرات فناوری و نیازهای آموزشی به‌سرعت در حال تحول هستند، آمادگی معلمان برای تغییر، یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر است. لذا، بررسی تأثیر آموزش‌های ضمن خدمت بر خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری آمادگی برای تغییر، می‌تواند به درک بهتر فرآیند توسعه حرفه‌ای معلمان و ارائه راهکارهایی برای بهبود اثربخشی این آموزش‌ها کمک کند. از این‌رو پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان تأثیرگذاری آموزش ضمن خدمت بر خودکارآمدی با میانجیگری آمادگی برای تغییر معلمان دوره ابتدایی شهر خرم‌آباد انجام شده است که در ادامه، نتایج این پژوهش به‌تفصیل ارائه خواهد شد.

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش بیانگر تأثیر معنادار آموزش ضمن خدمت بر خودکارآمدی معلمان است که این امر فرضیه اول پژوهش را تأیید می‌کند. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های تزیوینیکو (۲۰۱۵)، گاودرو و همکاران (۲۰۱۳)، الکهتانی (۲۰۲۴) و وانگ، فنگ، الیاس (۲۰۲۳) هم‌راستاست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که آموزش‌های ضمن خدمت به‌عنوان یکی از ابزارهای مهم توسعه حرفه‌ای، تأثیر بسزایی در بهبود اعتمادبه‌نفس و کارآمدی معلمان دارند. مطابق با نظریه بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی به باور فرد از توانایی‌های خود برای انجام وظایف اشاره دارد و آموزش ضمن خدمت می‌تواند از طریق ارتقای دانش، مهارت‌ها و روش‌های تدریس، این باور را تقویت کند. این آموزش‌ها به معلمان کمک می‌کنند تا استراتژی‌های نوین آموزشی را بهتر درک کرده و در محیط‌های پیچیده با چالش‌ها روبه‌رو شوند. از سوی دیگر، آموزش ضمن خدمت می‌تواند با افزایش اعتمادبه‌نفس معلمان در استفاده از فناوری‌های آموزشی و روش‌های نوین تدریس، کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را نیز بهبود بخشد (لاتوشو گاسکوییین،۲۰۱۹). به‌این‌ترتیب، آموزش ضمن خدمت نه‌تنها باعث تقویت مهارت‌های حرفه‌ای معلمان می‌شود، بلکه احساس کنترل و اثربخشی آنان را نیز در فرآیند آموزشی افزایش می‌دهد؛ بنابراین، برنامه‌ریزی دقیق برای توسعه و اجرای آموزش‌های ضمن خدمت، می‌تواند به‌عنوان یکی از راهبردهای کلیدی برای ارتقای خودکارآمدی معلمان و بهبود کلی نظام آموزشی موردتوجه قرار گیرد.

فرضیه دوم پژوهش بیانگر تأثیرگذاری آموزش ضمن خدمت بر آمادگی برای تغییر معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد هست که تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش این فرضیه را تأیید کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های شهیدی و صفری (۱۴۰۰)، کونداکچی و همکاران (۲۰۱۵) و جن دسی (۲۰۲۴) هم‌راستاست. در تبیین این یافته می‌توان گفت تأثیر آموزش ضمن خدمت بر آمادگی برای تغییر معلمان، به‌ویژه در شرایط پیچیده و پویا، یکی از موضوعات کلیدی در تحقیقات آموزشی است. آموزش ضمن خدمت با ارائه دانش، مهارت‌ها و ابزارهای نوین، زمینه را برای پذیرش و اجرای تغییرات آموزشی فراهم می‌کند. این نتیجه بیانگر آن است که برنامه‌های آموزشی طراحی‌شده به‌منظور توسعه حرفه‌ای معلمان، می‌توانند نگرش مثبت به تغییرات و تمایل به پذیرش آن‌ها را افزایش دهند (نواب[4]، ۲۰۱۷). این آموزش‌ها در صورت طراحی درست و متناسب با نیازهای واقعی مدارس، می‌تواند آمادگی معلمان برای تغییر را بهبود بخشد. علاوه بر

1. Latouche & Gascoigne
2. Ouro, Githae & Kanjogu
3. Timalsina
4. Nawab

این، آموزش ضمن خدمت نه‌تنها توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان را تقویت می‌کند، بلکه از طریق ارتقای اعتمادبه‌نفس و کاهش مقاومت در برابر تغییرات، آنان را برای پذیرش و اجرای روش‌های نوین آموزشی آماده می‌سازد (تزیوینیکو، ۲۰۱۵). این موضوع با نظریه تغییر سه‌مرحله‌ای لوین (۱۹۴۷) همخوانی دارد که تأکید می‌کند انجمادزدایی از وضعیت موجود و ایجاد تمایل به تغییر، مرحله‌ای کلیدی برای موفقیت هر تحول است. در نتیجه، سرمایه‌گذاری در آموزش ضمن خدمت به‌عنوان ابزاری برای افزایش آمادگی معلمان برای تغییر، می‌تواند به بهبود کیفیت آموزشی و پذیرش موفق تغییرات آموزشی منجر شود.

فرضیه سوم پژوهش حاضر بیانگر تأثیرگذاری آمادگی برای تغییر بر خودکارآمدی معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر این فرضیه را تأیید کرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مرزوقی، صحرانورد و حیدری (۱۳۹۶)، الیانا، امزا، ایستارینی (۲۰۱۶) و حق، نورحیاتی، شارم، اسماعیل (۲۰۲۱) هم‌راستاست. در تبیین این یافته می‌توان گفت تأثیر آمادگی برای تغییر بر خودکارآمدی معلمان به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در ارتقای عملکرد حرفه‌ای آنان بسیار مورد توجه قرار گرفته است. این بیانگر آن است که معلمانی که نگرش مثبتی به تغییر دارند و برای پذیرش و اجرای روش‌های جدید آمادگی نشان می‌دهند، از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند (فینیگان[1]،۲۰۱۳). این ارتباط به‌خوبی با نظریه بندورا (۱۹۹۷) همخوانی دارد که تأکید می‌کند باور به توانایی فردی برای انجام تغییرات، یکی از عوامل اساسی در افزایش اعتمادبه‌نفس و کارآمدی است. از سوی دیگر، معلمان آماده برای تغییر تمایل بیشتری به یادگیری و به‌کارگیری نوآوری‌های آموزشی دارند که این امر به بهبود کیفیت تدریس و احساس موفقیت حرفه‌ای آنان کمک می‌کند (شاه[2]،۲۰۲۳). آمادگی شناختی و عاطفی برای تغییر، منجر به تقویت باورهای خودکارآمدی در مواجهه با چالش‌های آموزشی می‌شود (لازاری‌دس و وارنر[3]،۲۰۲۰)؛ بنابراین، پرورش آمادگی معلمان برای تغییر از طریق برنامه‌های توسعه حرفه‌ای، علاوه بر بهبود مهارت‌های آنان، می‌تواند احساس کنترل و اثربخشی معلمان را در مدیریت فرایندهای آموزشی تقویت کرده و بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان نیز تأثیر مثبتی بگذارد (گوروشیت و هن[4]،۲۰۱۴).

فرضیه چهارم پژوهش بیانگر تأثیرگذاری آموزش‌های ضمن خدمت بر خودکارآمدی با میانجیگری آمادگی برای تغییر معلمان ابتدایی شهر خرم‌آباد می‌باشد. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش این فرضیه را تأیید کرد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت تأثیر آموزش ضمن خدمت بر خودکارآمدی معلمان با میانجی‌گری آمادگی برای تغییر، نشان‌دهنده ارتباط پیچیده و چندبعدی بین این متغیرهاست. یافته‌های پژوهش حاضر تأیید می‌کند که آمادگی برای تغییر نقش میانجی معناداری در این رابطه ایفا می‌کند. این نتایج حاکی از آن است که آموزش ضمن خدمت، از طریق تقویت آمادگی معلمان برای پذیرش و اجرای تغییرات، می‌تواند تأثیر بیشتری بر باورهای خودکارآمدی آنان داشته باشد. این یافته با نظریه تغییر رفتار لوین (۱۹۴۷) و نظریه شناخت اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) که بر اهمیت آمادگی و باور به توانمندی در مواجهه با چالش‌ها تأکید دارند، همخوانی دارد. علاوه بر این، مطالعات پیشین نیز بر این رابطه تأکید کرده‌اند. برای مثال، پژوهش جن دسی (۲۰۲۴) نشان داد که مشارکت معلمان در برنامه‌های آموزش ضمن خدمت می‌تواند از طریق افزایش آمادگی برای تغییر، تأثیر مستقیمی بر خودکارآمدی آن‌ها داشته باشد. در این راستا، آموزش ضمن خدمت علاوه بر ارائه مهارت‌های نوین، نگرش مثبت به تغییرات را در معلمان تقویت کرده و از مقاومت در برابر نوآوری‌های آموزشی می‌کاهد. به‌این‌ترتیب، تقویت آمادگی برای تغییر به‌عنوان متغیر میانجی می‌تواند اثربخشی برنامه‌های آموزش ضمن خدمت را افزایش داده و منجر به بهبود

1. Finnegan
2. Shah
3. Lazarides & Warner
4. Goroshit & Hen

عملکرد حرفه‌ای معلمان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان شود (نواب،۲۰۱۷).

این پژوهش بر اهمیت هم‌افزایی میان آموزش‌های ضمن خدمت و آمادگی برای تغییر تأکید دارد. معلمان برای افزایش کارآمدی خود نیازمند حمایت مستمر از طریق برنامه‌های آموزشی باکیفیت و سیاست‌گذاری‌هایی هستند که نگرش مثبت به تغییرات را تقویت کنند (المحمدی و المحمدی[1]،۲۰۲۴)؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزان آموزشی با طراحی برنامه‌های انعطاف‌پذیر و کاربردی، نه‌تنها مهارت‌های حرفه‌ای معلمان را ارتقا دهند بلکه آمادگی روانی و عاطفی آنان برای مواجهه با تغییرات را نیز تقویت کنند. این اقدامات می‌تواند به بهبود کیفیت آموزشی و در نهایت دستیابی به نتایج یادگیری مطلوب‌تر در مدارس منجر شود. این یافته‌ها با اهداف و مفاد سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش همخوانی دارد که بر ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای و اخلاقی معلمان تأکید می‌کند. در این سند، آموزش ضمن خدمت به‌عنوان ابزاری برای توانمندسازی معلمان در راستای دستیابی به «تعلیم و تربیت تمام ساحتی» شناخته شده است (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). به‌طور خاص، بند ۵-۱۰ از این سند بر ضرورت طراحی و اجرای آموزش‌های مستمر برای معلمان با هدف ارتقای دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای تأکید دارد. هم‌چنین، پژوهش حاضر نشان داد که آمادگی برای تغییر یک عامل میانجی کلیدی در رابطه میان آموزش ضمن خدمت و خودکارآمدی است. این موضوع با راهبردهای سند تحول بنیادین در زمینه ضرورت «انعطاف‌پذیری» و «روزآمدی» در آموزش معلمان مطابقت دارد. این سند بر «آمادگی معلمان برای پذیرش تغییرات در محتوا و روش‌های تدریس» تأکید دارد تا بتوانند با تحولات فناوری و فرهنگی سازگار شوند و نقش مؤثرتری در فرآیند یادگیری ایفا کنند (سند تحول، بند ۶-۱۰). تقویت این آمادگی می‌تواند از مقاومت معلمان در برابر تغییر بکاهد و کیفیت اجرای برنامه‌های درسی را افزایش دهد.

در نهایت، یافته‌های پژوهش حاضر به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی ایران نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری در آموزش‌های ضمن خدمت باید با توجه به نیازهای واقعی معلمان و در راستای تقویت آمادگی برای تغییر طراحی شود. چنین رویکردی می‌تواند اثربخشی این آموزش‌ها را در تحقق اهداف نظام تعلیم و تربیت کشور افزایش دهد. این امر در کنار تأکید بر شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان، به تحقق چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴ در نظام آموزش‌وپرورش کمک خواهد کرد.

در این خصوص فعالیت‌های زیر پیشنهاد می‌شود:

_ طراحی دوره‌های ضمن خدمت مبتنی بر نیازسنجی دقیق محلی: در این زمینه می‌توان با اجرای پرسشنامه‌ها در گروه‌های متمرکز برای شناسایی واقعی‌ترین چالش‌ها و کمبودهای حرفه‌ای (فناوری آموزشی، مدیریت کلاس، روش‌های فعال یاددهی)، اقدام کرد و تدوین محتوا و سرفصل‌ها براساس نتایج این نیازسنجی تا دوره‌ها دقیقاً پاسخ‌گوی خلأهای مهارتی و شناختی معلمان باشند.

_ طراحی ابزارهای سنجش پیش و پس آزمون و نیز دریافت بازخورد کیفی از معلمان و استفاده از آن در بازنگری سرفصل‌ها و روش اجرای دوره‌های ضمن خدمت.

_ استفاده از روش‌هایی مانند یادگیری مبتنی بر پروژه و مسئله تا معلمان در فرایند یادگیری، فعالانه تجربه تغییر را در محیطی کنترل‌شده تمرین کنند.

_ برگزاری جلسات پیگیری ماهانه (حضوری یا مجازی) برای مرور تجارب به‌کارگیری آموخته‌ها و حل موانع عملیاتی شدن تغییرات در کلاس درس.

_ تشکیل گروه‌های همیاری منطقه‌ای که معلمان بتوانند پس از دوره با یکدیگر تبادل تجربه و حل مسئله داشته باشند و حس پشتیبانی اجتماعی را تقویت کنند.

1. Almohammadi & Almuhammadi

محدودیت‌ها و پیشنهادها

این پژوهش تنها بر معلمان مقطع ابتدایی نواحی یک و دو شهر خرم‌آباد متمرکز بوده است که ممکن است تعمیم نتایج به سایر مناطق یا مقاطع تحصیلی با محدودیت همراه باشد. شرایط فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی مناطق مختلف می‌تواند بر نتایج تأثیر بگذارد. نیز اثربخشی آموزش‌های ضمن خدمت به طراحی، اجرای مناسب و کیفیت محتوای آموزشی بستگی دارد. ممکن است معلمان تجربه‌های متفاوتی از این دوره‌ها داشته باشند که می‌تواند بر ادراک آن‌ها از تأثیر این آموزش‌ها تأثیر بگذارد. هم‌چنین پژوهش حاضر تنها به آمادگی برای تغییر به‌عنوان متغیر میانجی پرداخته است، در حالی‌که عوامل دیگری مانند حمایت سازمانی، انگیزش حرفه‌ای یا تجربیات قبلی معلمان نیز ممکن است بر رابطه میان آموزش ضمن خدمت و خودکارآمدی تأثیرگذار باشند.

برای پژوهش‌های آینده، اجرای پژوهش در مناطق و مقاطع تحصیلی دیگر و بررسی سایر متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر می‌تواند به بهبود شفافیت و کاربردپذیری نتایج کمک کند.

منابع

Alfaidi, S. D. A., & Elhassan, F. A. M. (2020). The Role of In-Service Training Programs in Teachers Development. *International Journal of Learning and Teaching, 6*(3), 191-95. DOI: 10.18178/ijlt

Alfaidi, S. D. A., & Elhassan, F. A. M. (2020). The Role of In-Service Training Programs in DOI:Teachers Development. International .*Journal of Learning and Teaching*, 6(3), 191-95. 10.18178/ijlt.6.3.191-195

Alhothali, H. M. (2021). Inclusion of 21st century Skills in teacher preparation programs in the light of global expertise. *International Journal of Education and Practice*, 9(1): 105-127. DOI: 10.18488/journal.61.2021.91.105.127

Alkahtani, K. D. (2024). Professional development: Improving teachers' knowledge and self-efficacy related to emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *32*(1), 14-23. DOI:https://doi.org/10.1177/10634266221130049

Almohammadi,M., Almuhammadi,A,.(2024).The Effect of Service Training on English Teachers' Beliefs and Attitudes.International Journal of English Linguistics. 14(4):104 DOI:10.5539/ijel.v14n4p104

Anderson, D., & Anderson, L. A. (2015). *Beyond change management: Advanced strategies for transformative leaders today* (M. S. N. Mirali, S. M. A. Al-Madrasi, & H. Mohseni, Trans.). Tehran: Mehrabane Nashr. [In Persian]

Armenakis, A.; Harris, S.; Mossholder, K. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations,* 46 (6): 681-703. DOI: https://doi.org/10.1177/001872679304600601

Armstrong, M. I.; McCrae, J. S.; Graef, M. I.; Richards, T.; Lambert, D.; Bright, C. L.; Sowell, C. (2014). Development and initial findings of an implementation process measure for child welfare system change. *Journal of Public Child Welfare,* 8 (1): 94-177. DOI: 10.1080/15548732.2013.873759

Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology, 25*(5), 729–735. DOI: https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 604). Freeman. DOI: https://doi.org/10.1037/10522-094

Boulden, D. C., Rachmatullah, A., Oliver, K. M., and Wiebe, E. (2021). Measuring in-service teacher self-efficacy for teaching computational thinking: development and validation of the T-STEM CT. *Educ. Inf. Technol.* 26, 4663–4689. DOI: 10.1007/s10639-021-10487-2

Brown, C., White, R., & Kelly, A. (2023). Teachers as educational change agents: What do we

currently know? Findings from a systematic review. *Emerald Open Research*, *1*(3). DOI: https://doi.org/10.1108/EOR-03-2023-0012

Cingel Bodinet, J. (2016). Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *European Journal of Futures Research*, 4(1): 21. DOI 10.1007/s40309-016-0106-0

Cioloca, A. M., & Boco , M. (2023). Reflection and Self-Analysis of Teaching Activity, an Opportunity for Professional Development. *European Proceedings of Educational Sciences*. https://www.europeanproceedings.com/pdf/article/10.15405/epes.23045.8

Davari, A; Rezazadeh, A (2014). Structural Equation Modeling with PLS Software. Tehran: Jahad Daneshgahi Publication Organization.[In Persian]

Dunham, R. B.; Grube, J. A.; Gardner, D. G.; Cummings, L. L.; Pierce, J. L. (1989). The development of an attitude toward change instrument. *Paper presented at the* https://citeseerx.ist.psu.edu/.*Academy of Management Annual Meeting,* Washington, DC document?repid=rep1&type=pdf&doi=119f14d3e57cfbfb1f2726bbcefcb5eb2dd17589

Eliyana, A., Emsza, B., & Istyarini, W. (2016). The relationship between self efficacy and readiness for change: The mediator roles of employee empowerment. *Mediterranean Journal of Social Sciences. MCSER Publishing, Rome-Italy*, *7*(3). DOI:10.5901/mjss.2016.v7n3s1p201

Escudero, T. (2019). Evaluacion del profesorado como camino directo hacia la mejora de la calidad educativa. *Revista de Investigaci´on Educativa*, 37(1): 15–37. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.342521

Esfidani, M. R., Mohsenin, S. (2014). *Structural equations based on partial least squares approach using Smart-PLS software: Educational and practical.* Tehran: Mehraban Eshar Institute of Books. [In Persian]

Ferrari, M., Mura, G., & Diamantini, D. (2018). Digital innovation in education: Occupational stress and attitude toward change among schoolteachers. *American Journal of Educational Research*, *6*(2), 142-148. DOI:10.12691/education-6-2-9

Finnegan, R. S. (2013). Linking teacher self-efficacy to teacher evaluations. *Journal of Cross-*https://jcpe.wmwikis.net/file/view/Finnegan_*Disciplinary Perspectives in Education*, *6*(1), 18-25. Linking_Efficacy_to_Evaluations.pdf

Flores, E., Xu, X., & Lu, Y. (2020). Human Capital 4.0: a workforce competence typology for Industry 4.0. Journal of Manufacturing Technology Management, 31(4), 687-703. DOI: https://doi.org/10.1108/JMTM-08-2019-0309

Fullan, M. (2020). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, *55*(2), 139-142. https://atrico.org/wp-content/uploads/2019/11/The-nature-of-leadership-is-changing.pdf

Gaudreau, N., Royer, É., Frenette, É., Beaumont, C., & Flanagan, T. (2013). Classroom behaviour management: The effects of in-service training on elementary teachers' self-efficacy beliefs. *McGill Journal of Education*, *48*(2), 359-382. DOI: https://doi.org/10.7202/1020976arCopiedAn error has occurred

Genie Dessie, H. (2024). The relationship between teachers' engagement in school-based continuous professional development and their readiness for change in the Injibara City Administration primary schools of Ethiopia. *Education 3-13*, 1–14. DOI: https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2378872

Gökdemir, M. A. (2024). Exploring Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Among Visual Arts Teachers. *International Journal of Progressive Education*, *20*(5). DOI: 10.29329/ijpe.2024.1063.2

Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-Efficacy Predict Teachers' Self-Efficacy and DOI: https://doi.org/10.11114/Empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, *2*(3), 26-32.

jets.v2i3.359

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching*, *8*(3), 381-391. DOI:10.1080/135406002100000512

Habibpour Gatabi, K., Safari Shali, R. (2009). *A comprehensive manual to using SPSS in survey researches (quantitative data analysis)*. Tehran: Louyeh, Mutafkaran. [In Persian]

Haqq, Z. N., Nurhayati, N., Sharom, N. Q., & Ismail, F. L. M. (2021). Linking perceived supervisory support and self-efficacy for change to individual readiness for change. *Jurnal Bisnis dan Manajemen*, *8*(2), 392-404. DOI:https://doi.org/10.26905/jbm.v8i2.6644

Haque, M. M. (2008). *A study of the relationship between the learning organization and organizational readiness for change.* ProQuest. https://search.proquest.com/openview/bf8dba1bd44dc11c1676e7e600eacc46/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750

Hersey, P., & Blanchard, K. (2013). *Management of organizational behavior: Applications of human resources* (A. Alaqaband, Trans.). Tehran: Amir Kabir Publications. [In Persian]

Khoroushi, A., & Zolfaghari, H. (2013). *Management and leadership theories*. Tehran: Yestron Press. [In Persian]

Klassen, R. M., and Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 12, 59–76. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.06.001

Kohler, L. A., Borokhovski, E. F., Tamim, R. M., Pickup, D. I., & Bernard, R. M. (2024). The Contribution of Student-Centered Pedagogy to the Effective Use of Educational Technology: A Meta-Analysis. *Current Perspectives in Educational Research*, *7*(1), 68–85. DOI: https://doi.org/10.46303/cuper.2024.5

Kondakci, Y., Beycioglu, K., Sincar, M., & Ugurlu, C. T. (2015). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education*, *20*(2), 176-197. DOI:https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1023361

Koshkinbayeva, N., Shagataeva, Z., Utepova, A., Taukebayeva, K., Kurmantayeva, S. (2023). Exploring pre-service visual art teachers' competitiveness through porter's five forces model. *Journal of Education and e-Learning Research*, 10(3): 389-396. DOI: 10.20448/jeelr.v10i3.4726

Latouche, A. P., & Gascoigne, M. (2019). In-Service Training for Increasing Teachers' ADHD Knowledge and Self-Efficacy. Journal of Attention Disorders, 23(3), 270-281. DOI: https://doi.org/10.1177/1087054717707045

Lazarides, R., & Warner, L. M. (2020). Teacher self-efficacy. *Oxford research encyclopedia of education*, DOI: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.8901e22.

Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method and reality in social Science; social equilibria and social change. *Human relations,* 1 (1): 5-41. DOI: https://doi.org/10.1177/001872674700100103

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model. *Frontiers in psychology*, *14*, 1185079. DOI 10.3389/fpsyg.2023.1185079

Lyman, R. K.; Daloisio, T. C. (2018). Looking to manage change successfully? It is dependent on alignment at every level. *Development and Learning in Organizations: An International Journal,* 32 (1): 4-7. DOI:http://dx.doi.org/10.1108/DLO-09-2017-0072

Marzooghi, R., Sahranavard, M., & Haidari, E. (2017). Readiness for Change in the Relationship between Abusive Supervision and Innovative Self-efficiency of Employees of Shiraz University of Medical Sciences. *Health and Development Journal*, *6*(2), 110-122. [In Persian] https://jhad.kmu.ac.ir/article_91249_204477ca1e1949da0f00adadefc29887.pdf

Nawab, A. (2017). What difference could in-service training make? Insights from a public school DOI: https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1of Pakistan. *Teacher Development*, *21*(1), 142-159.

207094

Noorollahi, N. (2021). On the relationship between Iranian English language teaching students-self-efficacy, self-esteem, and their academic achievement. *Lang. Teach. Res. Q*. 21, 84–96. DOI: 10.32038/ltrq.2021.21.06

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS,OECD Publishing, Paris. DOI:https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

Osamwonyi, E.P.(2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and The Way Forward. Education and Practice.7 (26), 83-87. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115837.pdf

Ouro, A. B., Githae, P., & Kanjogu, J. (2024). Perceived Quality of In-Service Training and Teacher Commitment in Public Secondary Schools in Nyahururu Sub-County, Kenya. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *8*(3s), 4760-4772. DOI: https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.803349S

Palumbo, R.; Manna, R. (2019). Making educational organizations able to change: a literature review. *International Journal of Educational Management,* 33 (4): 734-752. DOI:http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-02-2018-0051

Prosci, A. (2003). *A model for change management*. New York: change management center.

Rebelo, T. M.; Gomes, A. D. (2008). Organizational learning and the learning organization: reviewing evolution for prospecting the future. *Learning Organization, the,* 15 (4): 294-308. DOI 10.1108/09696470810879556

Rebelo, T. M.; Gomes, A. D. (2008). Organizational learning and the learning organization: reviewing evolution for prospecting the future. *Learning Organization, the,* 15 (4): 294-308. DOI:https://doi.org/10.1108/09696470810879556

Salmon, G. (2019). May the fourth be with you: Creating education 4.0. *Journal of Learning for Development*, 6(2): 95-115. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222907.pdf

Secretariat of the Supreme Council of Education, (2017). Executive regulations of teacher rating system. [In Persian] Available at: https://rc.majlis.ir/fa/law/show/1747457

Shah, D. (2023). Teachers' Self-Efficacy and Classroom Management Practices: A Theoretical Study. *Journal of Education and Research, 13*(1), 8-26. DOI: https://doi.org/10.51474/jer.v13i1.661

Shahidi, N., & Safari, O. (2021). The mediating role of in-service training in the relationship between organizational agility and readiness for organizational change from the perspective of physical education teachers (Research article, Azad University). *Human Resource Development*, 4(6): 106-124. [In Persian]

Supreme Council of Cultural Revolution (2011). Document of the fundamental transformation of education and training. Tehran: Secretariat of the Cultural Council. . [In Persian]

Timalsina, S. (2024). Perceptions of Secondary Level English Teachers on In-Service Teacher Training: A Narrative Inquiry. Janabhawana Research Journal, 3(1), 136-151 DOI:10.3126/jrj.v3i1.68395

Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. Problems of Education in the 21st Century, 64(1), 95-107. https://scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol64/95-107.Tzivinikou_Vol.64.pdf

UNESCO Institute for Statistics (2024). In-service training. Retrieved from https://uis.unesco.org.

Wang, X., Fang, F., & Elyas, T. (2023). 'I have survived and become more confident': effects of in-service TKT-based training on primary school English teachers' professional beliefs and self-efficacy. Cambridge Journal of Education, 53(4), 511-532. DOI: https://doi.org/10.1080/03057

64X.2023.2186373

Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G. & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. MIS quarterly, 33(1): 177-195. DOI: DOI:https://doi.org/10.2307/20650284

Winardi; Prianto, A. (2016). Various determinants of individual readiness to change and their effects on the teachers performance (A study on certified teachers in Jombang Regency East Java, Indonesia). IOSR Journal of Business and Management, 18 (2): 22-32. http://www.iosrjournals.org/iosr-jbm/papers/Vol18-issue2/Version-1/D018212232.pdf

Yada, A., Tolvanen, A., & Savolainen, H. (2018). Teachers' attitudes and self-efficacy on implementing inclusive education in Japan and Finland: A comparative study using multi-group structural equation modelling. Teaching and teacher education, 75, 343-355. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/60218/yada%20et%20al%202018%20finaldraft.pdf?sequence=1

Zameryan, A. (2009). Transformation management: Strategies, applications, and new models. [Tehran: Industrial Management Organization Press. [In Persian

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. Review of Educational Research, 86(4), 981 1015. DOI:https://doi.org/10.3102/0034654315626801

Zheldibayeva, R. (2023). The adaptation and validation of the global competence scale among educational psychology students. International Journal of Education and Practice, 11(1): 35-46. DOI: 10.18488/61.v11i1.3253