



A Research Synthesis of the Role of Individual Characteristics in Improving School Principals' Self-Confidence

Hadi Mansori Fard¹, Nader Barzegar^{2*}, Nahid Shafiee¹

1. Department of Educational Sciences, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran.
2. Department of Educational Sciences, Isl.C., Islamic Azad University, Islamshahr, Iran (Corresponding Author).

❖ Corresponding Author Email: barzegar@iau.ir

Research Paper	Abstract
Receive: 2026/02/21 Accept: 2026/07/08 Initial Publish: 2026/08/19 Final Publish: 2027/06/22 Keywords: School Principals, Self-Confidence, Individual Characteristics, Research Synthesis, Educational Leadership, Emotional Intelligence Article Cite: Mansori Fard, H., Barzegar, N., & Shafiee, N. (2027). A Research Synthesis of the Role of Individual Characteristics in Improving School Principals' Self-Confidence. <i>Sociology of Education</i>. 13(2): 1-24.	Purpose: This study aimed to identify and explain the role of individual characteristics in improving school principals' self-confidence and to develop an evidence-based conceptual model. Methodology: This qualitative study employed a research-synthesis design and deductive content analysis. The research population comprised digital documents, journal articles, and theses published in Persian between 2015 and 2025 in the Iranian calendar-equivalent period and international English-language studies published from 2015 to 2025 in educational management and leadership. Relevant sources were retrieved from Civilica, IranDoc, Noormags, MagIran, the Academic Center for Education, Culture and Research, Google Scholar, Scopus, and ScienceDirect. Of the 83 initially identified records, 41 studies met the inclusion and quality criteria after duplicate, irrelevant, and methodologically inadequate publications were excluded. Study quality was assessed using the Critical Appraisal Skills Programme. Data were analyzed according to a six-stage research-synthesis framework through open, axial, and selective coding in MAXQDA 24. Inter-coder reliability was evaluated using the kappa agreement index. Findings: The synthesis identified five overarching categories of individual characteristics associated with improved self-confidence among school principals: emotional intelligence, mental and personality characteristics, communication characteristics, physical and psychological capabilities, and self-development. Thirteen axial components were also extracted, including self-evaluation, self-awareness, positive thinking, moral characteristics, intellectual characteristics, personality patterns, intrapersonal communication, interpersonal communication, physical and mental health, body image, scientific competence, self-motivation, and goal orientation. Inter-coder agreement was within an acceptable-to-good range, supporting the reliability of the thematic categorization. Conclusion: School principals' self-confidence is a multidimensional construct formed through the interaction of emotional, cognitive, personality, communicative, physical, psychological, and professional capacities. Accordingly, leadership-development programs should simultaneously strengthen self-awareness, emotional regulation, communication competence, psychological well-being, continuous learning, self-motivation, and professional goal orientation.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.794>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

School principals occupy a central position in the effectiveness and sustainable development of educational institutions. They are responsible for translating educational policies into operational programs, coordinating teachers and administrative personnel, allocating limited resources, managing relationships with families, and maintaining conditions conducive to teaching and learning. Consequently, the success of schools depends not only on structural resources and educational policies but also on the professional and psychological capacities of their principals. Evidence concerning the recruitment and selection of school principals indicates that effective leadership requires a combination of professional knowledge, interpersonal competence, personal attributes, and the capacity to respond constructively to complex educational situations (Lee & Mao, 2023). Principals' patterns of time use and prioritization are also influenced by both contextual conditions and individual characteristics, suggesting that managers working in similar organizational environments may perform differently because of differences in their beliefs, competencies, motivations, and behavioral tendencies (Gumus et al., 2024).

Self-confidence is one of the most important psychological resources underlying effective school leadership. Professional self-confidence refers to a dynamic belief in one's ability to understand occupational expectations, perform professional responsibilities competently, and achieve intended outcomes through appropriate action (Holland et al., 2012). It is not merely a general positive feeling about oneself, but a context-sensitive judgment that develops through knowledge acquisition, successful experience, professional support, feedback, and reflection. Research on professional confidence has shown that perceived competence, practical experience, specialized knowledge, and supportive professional environments contribute to the development of stronger confidence in occupational performance (Back et al., 2017). Among novice school principals, professional confidence similarly develops through role clarification, accumulated leadership experiences, collegial support, and successful engagement with school-related challenges (Sahlin et al., 2025).

Self-confident principals are more likely to make timely decisions, communicate expectations clearly, assume responsibility for outcomes, and remain psychologically stable when confronting uncertainty. They can transform professional knowledge and creative ideas into purposeful managerial action. Empirical evidence suggests that knowledge, creativity, and self-confidence jointly contribute to the performance of secondary-school principals (Malingkas et al., 2024). Self-confidence may also mediate the relationship between leadership style and educational managers' performance, indicating that supportive leadership conditions are more likely to improve performance when they strengthen managers' perceptions of competence and personal agency (Hassani et al., 2025). Moreover, self-control, positive attitudes, occupational motivation, autonomy, and self-confidence have been associated with the empowerment of school principals (Emami et al., 2015).

Nevertheless, effective self-confidence must be realistic and grounded in genuine competence. Insufficient confidence may produce hesitation, avoidance of responsibility, delayed decision-making, and dependence on external approval. Conversely, excessive confidence may encourage the rejection of corrective feedback, underestimation of risk, and persistence in ineffective decisions. Analyses of organizational leadership failures demonstrate that arrogance, denial, overconfidence, and unwillingness to acknowledge mistakes can contribute to managerial decline (Collins, 2009; Irwin, 2009). Furthermore, managerial confidence may sometimes be presented as an identity performance rather than a reflection of actual professional capability, particularly when management education emphasizes confident presentation without sufficient attention to substantive competence (Sturdy et al., 2006). Therefore, the principal concern is not simply increasing self-confidence, but identifying the individual characteristics that support authentic, balanced, and professionally grounded confidence.

Individual characteristics include personality traits, cognitive abilities, emotional capacities, beliefs, values, motivations, interpersonal tendencies, and patterns of self-regulation. Such characteristics influence how individuals interpret occupational demands and respond to professional opportunities and constraints (Bassil et al., 2025). Emotional intelligence, self-awareness, positive thinking, critical thinking, social skills, psychological health, continuous learning, and goal orientation may all contribute to principals' confidence. Critical thinking is associated with stronger perceptions of managerial efficacy because it enables managers to evaluate information, identify alternatives, and make evidence-based decisions (Peivand et al., 2025). Similarly, active learning and practical engagement with decision-making situations can enhance both confidence and decision-making competence (Ampountolas et al., 2018). Social skills and self-confidence may also reinforce one another, as effective interaction produces positive feedback and confidence facilitates assertive social participation (Rahaei, 2024).

Despite the importance of personal capacities, self-confidence cannot be explained solely through an individualistic perspective. Social relationships, organizational culture, occupational autonomy, and environmental support may strengthen or weaken the influence of personal characteristics. Research across psychological and health-related contexts has shown that individual and social factors interact in shaping self-esteem, adjustment, and behavioral outcomes (Andrade & Gonzalez, 2017; Hargreaves et al., 2013). Accordingly, the scattered findings concerning school principals require systematic integration. The present study was conducted to synthesize previous evidence, identify the major individual characteristics associated with improved self-confidence among school principals, and formulate a comprehensive conceptual model of their relationships.

Methods and Materials

This study adopted a qualitative research-synthesis design using deductive content analysis. The study population consisted of Persian-language and international scholarly documents, including peer-reviewed articles and academic theses, addressing school leadership, managerial self-confidence, and individual characteristics. Persian sources published between 2015 and 2025, corresponding to the Iranian years 1394–1404, and international English-language sources published from 2015 to 2025 were considered eligible.

A systematic search was conducted in Civilica, IranDoc, Noormags, MagIran, the Academic Center for Education, Culture and Research databases, Google Scholar, Scopus, and ScienceDirect. Search terms included Persian and English equivalents of “factors affecting managers’ self-confidence,” “individual characteristics and self-confidence,” “individual characteristics of school principals,” and “school principals’ self-confidence.” Boolean operators and alternative keyword combinations were used to improve the comprehensiveness of the search. Searching continued until theoretical saturation was achieved.

The initial search identified 83 potentially relevant studies. During the screening process, nine duplicate records were removed, 14 studies were excluded after title review because they were unrelated to the research question, 14 were excluded following abstract assessment, and five were removed after full-text appraisal because they did not meet the required methodological quality. Consequently, 41 studies were included in the final synthesis.

The methodological quality of the selected studies was evaluated using the Critical Appraisal Skills Programme. Studies were assessed according to criteria concerning research objectives, design logic, sampling, data collection, reflexivity, ethical considerations, analytical rigor, and scientific value. Studies receiving inadequate quality scores were excluded. Data analysis followed a six-stage research-synthesis procedure involving clarification of the research need, retrieval of studies, screening and organization, development of a conceptual framework, synthesis and interpretation, and presentation of integrated findings. Relevant data were analyzed through open, axial, and selective coding using MAXQDA version 24. To assess coding reliability, an independent expert categorized the extracted concepts, and inter-coder agreement was calculated using the kappa coefficient.

Findings

The synthesis resulted in a hierarchical conceptual framework comprising five selective categories and 13 axial categories. The five overarching categories were emotional intelligence, mental and personality characteristics, communication characteristics, physical and psychological capabilities, and self-development.

The emotional-intelligence category comprised self-evaluation, self-awareness, and positive thinking. Self-evaluation included psychological security, self-control, self-knowledge, reflection, and recognition of personal strengths and limitations. Self-awareness encompassed emotional awareness, self-regulation, realism, flexibility, independence, self-esteem, responsibility, optimism, and assertive self-expression. Positive thinking included positive attitudes, positive self-concept, constructive self-talk, self-belief, self-compassion, and favorable self-appraisal.

Mental and personality characteristics consisted of moral characteristics, intellectual characteristics, and personality patterns. Moral characteristics included a sense of personal worth, wisdom, lack of envy, spirituality, individual values, humility, respect for oneself and others, responsibility, honesty, and integrity. Intellectual characteristics included mental beliefs, multidimensional thinking, positive internal interaction, creativity, self-persuasion, critical thinking, and cognitive flexibility. Personality patterns included acceptance of oneself, self-development tendencies, personal dispositions, and demographic or social differences that may influence the expression of confidence.

Communication characteristics were divided into intrapersonal and interpersonal communication. Intrapersonal communication involved the ability to manage internal dialogue, regulate personal reactions, and establish a constructive relationship with oneself. Interpersonal

communication included social competence, empathy, relationship management, assertiveness, effective expression, interpersonal skills, and the capacity to communicate openly without excessive conservatism or avoidance.

Physical and psychological capabilities comprised physical and mental health and body image. Psychological health included emotional stability, resilience, mindfulness, psychological well-being, and the capacity to manage occupational pressure. Physical health referred to vitality, functional capacity, and the ability to perform demanding managerial responsibilities. Body image included perceptions of physical appearance, personal presentation, neatness, and acceptance of one's physical self.

Self-development consisted of scientific competence, self-motivation, and goal orientation. Scientific competence included continuous learning, active learning, lifelong learning, professional knowledge, contextual learning, updating occupational knowledge, scientific literacy, and learning agility. Self-motivation included motivational self-talk, learning motivation, attention to personal needs, self-belief, and the ability to restore effort after setbacks. Goal orientation encompassed individual goal setting, predetermined objectives, assertiveness, courage, and persistence in achieving professional aims.

The calculated kappa coefficient was 0.670, indicating a good level of agreement between the coders and supporting the reliability of the extracted categories. Overall, the findings demonstrated that school principals' self-confidence is shaped by an interconnected system of emotional, cognitive, personality, communicative, health-related, motivational, and professional-development characteristics.

Discussion and Conclusion

The findings indicate that principals' self-confidence is a multidimensional professional resource rather than a fixed or isolated personality trait. Confidence develops when principals possess a realistic understanding of themselves, can regulate their emotional responses, communicate effectively, maintain physical and psychological well-being, and continually improve their professional competence. The five identified categories operate as mutually reinforcing dimensions. For example, self-awareness enables principals to identify gaps in their knowledge, continuous learning improves decision-making competence, successful decisions strengthen perceived capability, and stronger confidence supports more assertive communication and responsibility-taking.

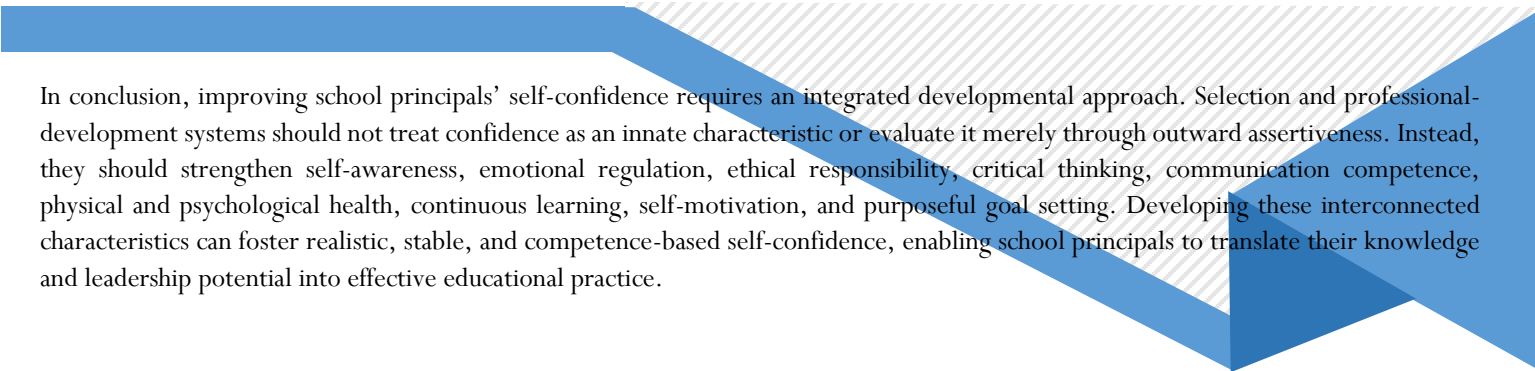
Emotional intelligence appears to provide an internal foundation for professional confidence. Principals who recognize their strengths and limitations can make decisions that correspond to their actual competencies. Emotional regulation allows them to remain composed during conflicts, parental complaints, staff disagreements, and organizational changes. Positive thinking helps them interpret failure as a learning opportunity rather than evidence of permanent inadequacy. Consequently, confidence becomes more stable because it is supported by realistic appraisal and emotional balance.

Mental and personality characteristics give confidence its ethical and cognitive direction. Integrity, responsibility, humility, wisdom, and respect enable principals to act consistently with their professional values. Such consistency reduces internal conflict and makes it easier to defend decisions transparently. Critical and creative thinking also improves confidence by increasing principals' ability to understand complex problems, assess alternatives, and select appropriate responses. Importantly, humility prevents confidence from becoming arrogance and keeps principals receptive to evidence, feedback, and correction.

Communication characteristics transform internal confidence into observable leadership behavior. Constructive intrapersonal dialogue protects principals from excessive self-criticism, while interpersonal competence enables them to articulate expectations, negotiate disagreements, and establish trustworthy relationships. Positive interactions with teachers, students, and families generate feedback that reinforces principals' perceptions of competence. Communication skills therefore function both as an expression of confidence and as a mechanism through which confidence is strengthened.

Physical and psychological health provide the functional capacity required for sustained leadership. School management involves extensive cognitive, emotional, and interpersonal demands. Fatigue, chronic stress, anxiety, or negative self-perception can weaken concentration and decision-making, even when professional knowledge is adequate. In contrast, psychological resilience, emotional stability, physical vitality, and balanced self-acceptance allow principals to maintain effective functioning under pressure.

Finally, self-development converts confidence into a continuing process of professional growth. Confidence grounded in updated knowledge and successful experience is more durable than confidence based solely on status or outward presentation. Continuous learning reduces uncertainty, self-motivation sustains effort after setbacks, and goal orientation provides a framework for evaluating progress. Each successfully completed objective offers evidence of competence and prepares principals to undertake more complex responsibilities.



In conclusion, improving school principals' self-confidence requires an integrated developmental approach. Selection and professional-development systems should not treat confidence as an innate characteristic or evaluate it merely through outward assertiveness. Instead, they should strengthen self-awareness, emotional regulation, ethical responsibility, critical thinking, communication competence, physical and psychological health, continuous learning, self-motivation, and purposeful goal setting. Developing these interconnected characteristics can foster realistic, stable, and competence-based self-confidence, enabling school principals to translate their knowledge and leadership potential into effective educational practice.



eISSN: 2322-1445

دوره ۱۳ شماره ۲ پاییز ۱۴۰۶ صفحات ۱-۲۴

جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

سنتز پژوهی نقش ویژگی‌های فردی در بهبود اعتماد به نفس مدیران مدارس

هادی منصوری فرد^۱، نادر برزگر^{۲*}، ناهید شفیعی^۱

۱. گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران (نویسنده مسئول).

✦ ایمیل نویسنده مسئول: barzegar@iau.ir

مقاله تحقیقاتی

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تبیین نقش ویژگی‌های فردی در بهبود اعتماد به نفس مدیران مدارس و ارائه الگویی مفهومی مبتنی بر شواهد پژوهشی انجام شد.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد کیفی، روش سنتز پژوهی و تحلیل محتوای قیاسی انجام شد. جامعه پژوهش شامل اسناد دیجیتال، مقالات و پایان‌نامه‌های فارسی منتشر شده طی سال‌های ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۴ و منابع انگلیسی منتشر شده طی سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ در حوزه مدیریت و رهبری آموزشی بود. منابع از پایگاه‌های سیویلیکا، ایرانداک، نورمگز، مگیران، جهاد دانشگاهی، گوگل اسکالر، اسکوپوس و ساینس دایرکت بازیابی شدند. از میان ۸۳ منبع شناسایی شده، پس از حذف مطالعات تکراری، نامرتبط و فاقد کیفیت علمی کافی، ۴۱ پژوهش وارد فرایند نهایی سنتز شدند. کیفیت مطالعات با استفاده از برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی بررسی شد و داده‌ها براساس الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی، از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی در نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۴ تحلیل شدند. توافق میان کدگذاران نیز با شاخص کاپا ارزیابی شد.

یافته‌ها: تحلیل نهایی نشان داد که ویژگی‌های فردی مؤثر بر اعتماد به نفس مدیران مدارس در پنج مقوله اصلی شامل هوش هیجانی، ویژگی‌های ذهنی و شخصیتی، ویژگی‌های ارتباطی، توانایی‌های جسمانی و روان‌شناختی و خودارتنمایی سازمان می‌بایند. همچنین، ۱۳ مؤلفه محوری شامل خودارزیابی، خودآگاهی، مثبت‌نگری، ویژگی‌های اخلاقی، ویژگی‌های فکری، الگوهای شخصیتی، ارتباطات درون فردی، ارتباطات بین فردی، سلامت جسمی و روانی، تصویر بدنی، کیفیت علمی، خودانگیزی و جهت‌گیری هدف شناسایی شدند. میزان توافق میان کدگذاران در سطح مطلوب قرار داشت و پایایی طبقه‌بندی مضامین را تأیید کرد.

نتیجه‌گیری: اعتماد به نفس مدیران مدارس پدیده‌ای چندبعدی است که از تعامل ظرفیت‌های هیجانی، شناختی، شخصیتی، ارتباطی، جسمانی، روان‌شناختی و حرفه‌ای شکل می‌گیرد؛ بنابراین، طراحی برنامه‌های توانمندسازی مدیران باید به صورت هم‌زمان بر خودآگاهی، تنظیم هیجان، مهارت‌های ارتباطی، سلامت روان، یادگیری مستمر و هدف‌گذاری حرفه‌ای تمرکز کند.

استناد مقاله:

منصوری فرد، هادی، برزگر، نادر، و شفیعی، ناهید. (۱۴۰۶). سنتز پژوهی نقش ویژگی‌های فردی در بهبود اعتماد به نفس مدیران مدارس. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۲): ۱-۲۴.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.794>



Commons: CC BY 4.0

مقدمه

مدرسه به‌عنوان بنیادی‌ترین سازمان رسمی آموزش و پرورش، در شکل‌دهی سرمایه انسانی، توسعه اجتماعی و آماده‌سازی نسل آینده برای مواجهه با تحولات علمی، فرهنگی و اقتصادی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. تحقق این کارکردها تا حد زیادی به کیفیت مدیریت و رهبری مدرسه وابسته است؛ زیرا مدیر مدرسه حلقه اتصال میان سیاست‌های کلان آموزشی، فعالیت‌های حرفه‌ای معلمان، نیازهای تحصیلی و تربیتی دانش‌آموزان و انتظارات خانواده و جامعه محسوب می‌شود. مدیران مدارس باید بتوانند اهداف آموزشی را به برنامه‌های عملی تبدیل کنند، منابع انسانی و مادی محدود را به‌درستی تخصیص دهند، تعارض‌ها را مدیریت کنند، تغییرات برنامه درسی را هدایت نمایند و فضایی امن و انگیزاننده برای یاددهی و یادگیری ایجاد کنند. مرور مطالعات مربوط به جذب و انتخاب مدیران مدارس نشان می‌دهد که اثربخشی نظام آموزشی تنها به برخورداری مدیران از مدارک رسمی یا سابقه تدریس وابسته نیست، بلکه مجموعه‌ای از شایستگی‌های شناختی، روان‌شناختی، ارتباطی و رهبری در موفقیت آنان نقش دارد (Lee & Mao, 2023). افزون بر این، نحوه استفاده مدیران از زمان و چگونگی اولویت‌بندی وظایف مدیریتی، تحت تأثیر هم‌زمان شرایط سازمانی و ویژگی‌های فردی قرار دارد؛ به‌گونه‌ای که حتی در محیط‌های آموزشی مشابه، الگوهای عملکردی مدیران می‌تواند بر اساس قابلیت‌ها، نگرش‌ها و سبک‌های شخصی آنان متفاوت باشد (Gumus et al., 2024). از این منظر، بررسی ویژگی‌های فردی مؤثر بر توانمندی‌های حرفه‌ای مدیران، به‌ویژه اعتماد به نفس آنان، برای شناخت سازوکارهای رهبری اثربخش مدرسه ضرورت دارد.

اعتماد به نفس یکی از مهم‌ترین منابع روان‌شناختی مدیران در ایفای نقش رهبری است و بر نحوه تصمیم‌گیری، پذیرش مسئولیت، ابراز نظر، مواجهه با ابهام و مدیریت موقعیت‌های بحرانی اثر می‌گذارد. اعتماد به نفس حرفه‌ای را می‌توان باور پویای فرد به توانایی خود برای فهم الزامات نقش شغلی، انجام شایسته وظایف و دستیابی به پیامدهای مطلوب تعریف کرد؛ باوری که در تعامل میان دانش، تجربه، بازخورد محیط و ارزیابی فرد از توانمندی‌های خویش شکل می‌گیرد (Holland et al., 2012). بر این اساس، اعتماد به نفس صرفاً یک احساس کلی و ثابت درباره خود نیست، بلکه سازه‌ای زمینه‌مند است که می‌تواند در موقعیت‌های مختلف حرفه‌ای تقویت یا تضعیف شود. مطالعه اعتماد به نفس حرفه‌ای در میان دانشجویان سال آخر مامایی نیز نشان داده است که احساس شایستگی، تسلط بر دانش تخصصی، تجربه عملی و حمایت محیط حرفه‌ای از عوامل اساسی شکل‌گیری اعتماد به نفس هستند (Back et al., 2017). انتقال این منطق به محیط مدرسه نشان می‌دهد که مدیران زمانی با اطمینان بیشتری عمل می‌کنند که علاوه بر برخورداری از دانش مدیریتی، توانایی استفاده عملی از آن دانش را داشته باشند و در تعامل با کارکنان، دانش‌آموزان و والدین بازخوردهای تأییدکننده دریافت کنند. پژوهش درباره مدیران تازه‌کار نیز اعتماد به نفس حرفه‌ای را پدیده‌ای تدریجی معرفی می‌کند که از طریق تجربه رهبری، حمایت همکاران، شناخت دقیق نقش و مواجهه موفق با چالش‌های مدرسه توسعه می‌یابد (Sahlin et al., 2025).

در محیط مدرسه، اعتماد به نفس به مدیر امکان می‌دهد تصمیم‌های دشوار را با قاطعیت اتخاذ کند، مسئولیت نتایج را بپذیرد و در برابر فشارهای متعارض ذی‌نفعان، انسجام رفتاری خود را حفظ نماید. مدیر برخورداری از اعتماد به نفس مناسب، می‌تواند دیدگاه خود را به‌روشنی بیان کند، از تصمیم‌های مبتنی بر شواهد دفاع نماید، بازخورد اصلاحی ارائه دهد و بدون اجتناب از تعارض، برای حل مسئله اقدام کند. یافته‌های مربوط به عملکرد مدیران دبیرستان‌ها نشان داده است که دانش، خلاقیت و اعتماد به نفس با کیفیت عملکرد مدیریتی ارتباط دارند و اعتماد به نفس می‌تواند شرایط لازم برای تبدیل دانش و ایده‌های خلاقانه به رفتار مدیریتی مؤثر را فراهم سازد (Malingkas et al., 2024). همچنین، نتایج مطالعات داخلی بیانگر آن است که اعتماد به نفس می‌تواند در رابطه میان سبک رهبری و عملکرد مدیران آموزشی نقش میانجی داشته باشد؛ بدین معنا که شیوه رهبری زمانی با عملکرد بهتر همراه می‌شود که در مدیر احساس توانمندی و اطمینان نسبت به ایفای نقش ایجاد کند (Hassani et al., 2025). در مطالعه‌ای دیگر نیز خودکنترلی، نگرش مثبت، انگیزش کاری، آزادی عمل و اعتماد به نفس با توانمندسازی مدیران مدارس ارتباط داشته‌اند، که این امر بر جایگاه اعتماد به نفس در فعال‌سازی ظرفیت‌های مدیریتی تأکید می‌کند (Emami et al., 2015).

با وجود آثار مثبت اعتماد به نفس، میزان آن باید با شایستگی واقعی، خودآگاهی و ارزیابی واقع‌بینانه از توانایی‌ها متناسب باشد. فقدان اعتماد به نفس ممکن است مدیر را به تردید مزمن، تعویق تصمیم‌گیری، اجتناب از نوآوری و وابستگی افراطی به تأیید دیگران سوق دهد؛ در مقابل، اعتماد به نفس بیش از اندازه و فاقد پشتوانه می‌تواند به نادیده گرفتن اطلاعات مخالف، مقاومت در برابر بازخورد، خودمحوری و تصمیم‌های پرخطر منجر شود. تحلیل شکست رهبران

سازمانی نشان می‌دهد که برخی مدیران موفق، به دلیل اطمینان افراطی، انکار نشانه‌های هشدار و ناتوانی در بازنگری فرض‌های خود، مسیر افول را طی کرده‌اند (Collins, 2009). بررسی شکست‌های فاجعه‌بار رهبری نیز نشان می‌دهد که غرور، خودفریبی، عدم پذیرش مسئولیت و فاصله گرفتن از واقعیت می‌تواند مدیران را از تصمیم‌گیری صحیح بازدارد (Irwin, 2009). از این رو، اعتماد به نفس مطلوب باید با فروتنی حرفه‌ای، آگاهی از محدودیت‌ها و آمادگی برای یادگیری همراه باشد. دیدگاه انتقادی درباره مدیریت به مثابه یک «بازی اعتماد به نفس» نیز هشدار می‌دهد که برخی گفتمان‌های مدیریتی ممکن است بیش از شایستگی واقعی، بر نمایش اطمینان و بازسازی هویت حرفه‌ای تأکید کنند (Sturdy et al., 2006). بنابراین، مسئله اصلی صرفاً افزایش سطح اعتماد به نفس مدیران نیست، بلکه شناخت ویژگی‌هایی است که اعتماد به نفسی اصیل، واقع‌بینانه و مبتنی بر شایستگی ایجاد می‌کنند.

از منظر نظری، اعتماد به نفس با نیاز انسان به احترام، احساس ارزشمندی و خودشکوفایی پیوند دارد. در چارچوب سلسله‌مراتب نیازهای مازلو، ارضای نیازهای اساسی و تعلق اجتماعی زمینه‌دستیابی به احترام به خود و احساس کفایت را فراهم می‌سازد؛ باین‌حال، تحلیل‌های انتقادی نشان داده‌اند که نیازهای انسانی الزاماً در یک توالی ثابت و جهان‌شمول برآورده نمی‌شوند و عوامل فرهنگی، شغلی و موقعیتی می‌توانند ترتیب و اهمیت آنها را تغییر دهند (King-Hill, 2015). نقدهای جدیدتر از دیدگاه آموزشی نیز بر آن‌اند که کاربرد ساده‌انگارانه الگوی مازلو ممکن است پیچیدگی تجربه معلمان، مدیران و دانش‌آموزان را نادیده بگیرد و باید به تعامل متقابل نیازهای روانی و شرایط محیطی توجه شود (Buckler, 2025). این دیدگاه‌ها نشان می‌دهند که اعتماد به نفس مدیران مدارس نه فقط از درون فرد، بلکه از تعامل میان ویژگی‌های شخصی، تجارب حرفه‌ای، فرهنگ مدرسه و فرصت‌های رشد حاصل می‌شود. در نتیجه، هرگونه تبیین جامع باید هم ظرفیت‌های فردی و هم زمینه‌ای را در نظر گیرد، هرچند تمرکز بر ویژگی‌های فردی می‌تواند روشن سازد که چرا مدیران در شرایط سازمانی مشابه، سطوح متفاوتی از اطمینان حرفه‌ای نشان می‌دهند.

ویژگی‌های فردی مجموعه‌ای از صفات شخصیتی، باورها، نگرش‌ها، توانایی‌ها، ارزش‌ها، انگیزش‌ها و الگوهای رفتاری هستند که چگونگی ادراک و واکنش فرد به موقعیت‌های شغلی را شکل می‌دهند. بررسی‌های تجربی در بازار کار نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی و باورهای فردی می‌توانند با فرصت‌های اشتغال و عملکرد حرفه‌ای ارتباط داشته باشند و اثر آنها بسته به بافت اجتماعی و اقتصادی متفاوت است (Bassil et al., 2025). در مدیریت مدرسه نیز مدیران با ظرفیت‌های متفاوتی وارد نقش رهبری می‌شوند؛ برخی از خودآگاهی، انعطاف‌پذیری، مثبت‌نگری و توان تنظیم هیجان بالاتری برخوردارند، درحالی‌که برخی دیگر ممکن است در ارزیابی توانایی‌های خود، کنترل فشار روانی یا برقراری ارتباط مؤثر ضعف داشته باشند. مطالعه تفاوت‌های مدیران در موقعیت‌های کاری و اجتماعی نشان داده است که اعتماد به نفس آنان می‌تواند بر اساس جنسیت و شرایط اجتماعی متفاوت باشد (Chusmir et al., 1992). این یافته اهمیت بررسی الگوهای شخصیتی و زمینه‌های فردی را نشان می‌دهد، اما هم‌زمان تأکید می‌کند که نباید اعتماد به نفس را به یک ویژگی زیستی یا جمعیت‌شناختی تقلیل داد؛ بلکه باید شبکه‌ای از عوامل شناختی، هیجانی و ارتباطی را در تبیین آن در نظر گرفت.

هوش هیجانی و خودآگاهی از مهم‌ترین ویژگی‌هایی هستند که می‌توانند اعتماد به نفس مدیران را تقویت کنند. مدیری که نقاط قوت و محدودیت‌های خود را به درستی می‌شناسد، در ارزیابی موقعیت‌ها واقع‌بینانه‌تر عمل می‌کند و احتمال کمتری دارد که در برابر انتقاد یا شکست، انسجام روانی خود را از دست بدهد. خودآگاهی، تنظیم هیجان و کنترل تکانه به مدیر کمک می‌کند در موقعیت‌های تنش‌زا آرامش خود را حفظ کرده و به جای واکنش‌های عجولانه، پاسخ‌های سنجیده ارائه دهد. همچنین، توانایی درک هیجان‌های معلمان و دانش‌آموزان، زمینه همدلی و ایجاد روابط حمایتی را فراهم می‌کند. پژوهش درباره ارتباط اعتماد به نفس و مهارت‌های اجتماعی نشان داده است که این دو سازه تأثیر متقابل دارند؛ به گونه‌ای که مهارت در تعامل اجتماعی می‌تواند اعتماد به نفس را افزایش دهد و اعتماد به نفس نیز مشارکت و ابراز وجود در موقعیت‌های اجتماعی را تسهیل کند (Rahaei, 2024). افزون بر این، بررسی رابطه خردمندی، حسادت و عزت نفس نشان داده است که ویژگی‌های اخلاقی و شناختی مثبت با ارزیابی مطلوب‌تر فرد از خود مرتبط‌اند، درحالی‌که هیجان‌های منفی مانند حسادت می‌توانند خودارزشمندی را تضعیف کنند (Rahimi et al., 2021). بنابراین، ویژگی‌هایی مانند خردمندی، خودکنترلی، مثبت‌نگری، همدلی و ثبات هیجانی می‌توانند بنیان‌های درونی اعتماد به نفس مدیران را تقویت کنند.

ویژگی‌های شناختی، به‌ویژه تفکر انتقادی، حل مسئله و انعطاف‌پذیری ذهنی، بخش دیگری از سازوکارهای مؤثر بر اعتماد به نفس حرفه‌ای هستند. مدیر مدرسه روزانه با موقعیت‌هایی مواجه می‌شود که پاسخ از پیش تعیین‌شده‌ای برای آنها وجود ندارد؛ از این رو، باید بتواند اطلاعات متعدد را تحلیل کند، اعتبار

شواهد را بسنجد، پیامدهای تصمیم‌ها را پیش‌بینی نماید و در صورت تغییر شرایط، راهبرد خود را اصلاح کند. پژوهش درباره مدیران حوزه سلامت نشان داده است که تفکر انتقادی با خودکارآمدی آنان ارتباط دارد و مدیرانی که توانایی تحلیل و ارزیابی اطلاعات بیشتری دارند، نسبت به انجام وظایف مدیریتی خود احساس توانمندی بیشتری می‌کنند (Peivand et al., 2025). هرچند خودکارآمدی و اعتماد به نفس مفاهیمی کاملاً یکسان نیستند، هر دو به ارزیابی مثبت فرد از قابلیت‌های خود مربوط می‌شوند و می‌توانند یکدیگر را تقویت کنند. همچنین، استفاده از روش‌های یادگیری فعال و شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی، موجب افزایش اعتماد به نفس و توانایی تصمیم‌گیری فراگیران شده است (Ampountolas et al., 2018). این یافته برای آموزش مدیران مدارس اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد اعتماد به نفس حرفه‌ای از طریق مواجهه فعال با مسائل، تمرین تصمیم‌گیری و دریافت بازخورد تقویت می‌شود، نه صرفاً از طریق آموزش نظری.

خودارتقای و یادگیری مستمر نیز برای حفظ اعتماد به نفس مدیران در محیط آموزشی متحول ضروری است. تغییرات فناوری، تنوع نیازهای دانش‌آموزان، تحول برنامه‌های درسی و افزایش انتظارات اجتماعی موجب شده است که دانش مدیریتی به‌سرعت نیازمند به‌روزرسانی باشد. مدیری که دانش حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهد و تجربه‌های جدید را به فرصت یادگیری تبدیل می‌کند، در مواجهه با مسائل نو احساس کنترل بیشتری خواهد داشت. در مقابل، فاصله گرفتن از دانش روز ممکن است احساس ناطمینانی و وابستگی به روش‌های ناکارآمد را افزایش دهد. مفهوم اعتماد به نفس حرفه‌ای با هویت کاری و توانایی فرد برای ایفای شایسته نقش پیوند دارد؛ بنابراین، رشد حرفه‌ای مستمر بخشی از فرایند ساخت و بازسازی اعتماد به نفس است (Holland et al., 2012). همچنین، آموزش مدیریت نه‌تنها انتقال دانش، بلکه نوعی فرایند هویت‌سازی است که طی آن افراد خود را به‌عنوان مدیرانی شایسته و قادر به اثرگذاری بازتعریف می‌کنند (Sturdy et al., 2006). باین‌حال، این هویت حرفه‌ای زمانی پایدار خواهد بود که بر یادگیری واقعی، تجربه و توانایی حل مسئله استوار باشد.

سلامت جسمانی و روان‌شناختی نیز می‌تواند بر اعتماد به نفس مدیران اثرگذار باشد. مدیریت مدرسه مستلزم تحمل فشار کاری، پاسخ‌گویی هم‌زمان به مطالبات مختلف و حفظ تمرکز در شرایط پیچیده است. فرسودگی، اضطراب، احساس ناامیدی یا تصویر منفی از خود می‌تواند توان ابراز وجود و تصمیم‌گیری را کاهش دهد. مطالعات انجام‌شده در گروه‌های نوجوان نشان داده‌اند که عزت نفس و امیدواری با رفتارها و شرایط روانی افراد رابطه دارند و عوامل فردی را نمی‌توان جدا از روابط خانوادگی و محیط اجتماعی تحلیل کرد (Andrade & Gonzalez, 2017). همچنین، میان الگوهای رفتاری مرتبط با سلامت و عزت نفس ارتباط گزارش شده است (Muhammed et al., 2018). اگرچه این مطالعات مستقیماً درباره مدیران مدارس نیستند، بر این اصل دلالت دارند که ارزیابی فرد از خود با سلامت، رفتار و تجربه اجتماعی او درهم‌تنیده است. از سوی دیگر، مرور عوامل مرتبط با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی نشان داده است که رفتارهای مسئله‌زا حاصل تعامل ویژگی‌های فردی، وضعیت روانی و شرایط محیطی هستند و نمی‌توان آنها را با یک عامل واحد توضیح داد (Basauri, 2023). بنابراین، اعتماد به نفس مدیران نیز باید در چارچوبی چندبعدی بررسی شود که سلامت روان، شیوه زندگی، تصویر بدنی، کیفیت روابط و ویژگی‌های شناختی را در بر گیرد.

با وجود شواهد مربوط به اهمیت ویژگی‌های فردی، برخی مطالعات نسبت به تبیین‌های فردمحور هشدار داده‌اند. بررسی سلامت نوجوانان نشان داده است که عوامل اجتماعی، خانوادگی و ساختاری گاه به اندازه ویژگی‌های شخصی یا حتی بیش از آنها در پیامدهای روانی و رفتاری نقش دارند (Hargreaves et al., 2013). همچنین، مطالعات مربوط به خودارزشمندی و رفتارهای پرخطر نشان می‌دهند که سبک‌های اجتماعی‌سازی، حمایت محیطی و کیفیت روابط می‌توانند رابطه میان ویژگی‌های فردی و پیامدهای روان‌شناختی را تغییر دهند (Andrade & Gonzalez, 2017). در محیط مدرسه نیز ممکن است مدیر دارای ظرفیت‌های شخصی مطلوب باشد، اما در ساختاری متمرکز، فاقد اختیار یا دارای منابع ناکافی، نتواند اعتماد به نفس حرفه‌ای خود را به عملکرد مؤثر تبدیل کند. از این‌رو، تمرکز بر ویژگی‌های فردی به معنای نادیده گرفتن زمینه سازمانی نیست، بلکه هدف آن شناسایی ظرفیت‌هایی است که مدیر را برای استفاده بهتر از فرصت‌های محیطی و مقابله مؤثرتر با محدودیت‌ها آماده می‌کنند. تفاوت نتایج مطالعات و پراکندگی مفاهیمی مانند خودآگاهی، تفکر مثبت، مهارت ارتباطی، سلامت روان، دانش حرفه‌ای و هدف‌گرایی نشان می‌دهد که هنوز چارچوبی منسجم برای طبقه‌بندی ویژگی‌های فردی مرتبط با اعتماد به نفس مدیران مدارس وجود ندارد.

مرور ادبیات نشان می‌دهد که بخشی از پژوهش‌ها بر پیامدهای اعتماد به نفس در عملکرد مدیران تمرکز کرده‌اند (Hassani et al., 2025; Malingkas et al., 2024)، برخی به مفهوم‌پردازی اعتماد به نفس حرفه‌ای پرداخته‌اند (Holland et al., 2012; Sahlin et al., 2025) و گروهی نیز ویژگی‌های خاصی مانند خودکنترلی، نگرش مثبت، مهارت اجتماعی، تفکر انتقادی یا یادگیری فعال را بررسی کرده‌اند (Ampountolas et al., 2018; Emami et al., 2015; Peivand et al., 2025; Rahaei, 2024). با این حال، پراکندگی مطالعات، تفاوت جامعه‌های پژوهشی، تنوع روش‌شناختی و استفاده از مفاهیم هم‌پوشان، دستیابی به تصویری جامع را دشوار ساخته است. سنتز پژوهی می‌تواند با ترکیب نظام‌مند یافته‌ها، مفاهیم مشابه را ادغام کند، روابط میان آنها را آشکار سازد و الگویی منسجم از ویژگی‌های فردی مؤثر بر اعتماد به نفس مدیران ارائه دهد. چنین الگویی می‌تواند مبنای انتخاب، آموزش، ارزیابی و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس قرار گیرد و از تقلیل اعتماد به نفس به یک صفت ساده و تغییرناپذیر جلوگیری کند.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر سنتز و یکپارچه‌سازی یافته‌های مطالعات پیشین به منظور شناسایی و تبیین نقش ویژگی‌های فردی در بهبود اعتماد به نفس مدیران مدارس و ارائه یک الگوی مفهومی جامع در این زمینه بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با روش سنتز پژوهی ادبیات پژوهش انجام شد. در این پژوهش از روش تحلیل محتوای قیاسی استفاده شد و الگوی مفهومی نقش ویژگی‌های فردی بر اعتماد به نفس مدیران تدوین شد. سنتز پژوهی کیفی به منظور تحلیل و تولید علمی کاوشگرانه یافته‌های مطالعات کیفی به کار می‌رود که در نهایت این یافته‌ها را تحلیل و در ترکیب می‌کند (سندلوفسکی و بروسو، ۲۰۰۷). جامعه این پژوهش اسناد دیجیتالی، مقاله‌ها، کتاب‌ها و پایان‌نامه‌های داخلی از سال ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۴ و خارجی از سال ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ هستند که در حوزه مطالعات مدیریتی و آموزشی منتشر شده‌اند. به همین دلیل منابع علمی معتبر داخلی با استفاده از کلیدواژه‌های «عوامل مؤثر بر اعتماد به نفس مدیران»^۱، «ویژگی‌های فردی و اعتماد به نفس»^۲، «ویژگی‌های فردی مدیران مدارس»^۳ و «اعتماد به نفس مدیران مدارس»^۴ در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی شامل سیویلیکا^۵، ایران‌داک^۶، نورمگز^۷ و مگ‌ایران^۸، جهاد دانشگاهی تا ۱۰ صفحه جستجو و جو شدند و جستجو تا اشباع نظری ادامه یافت. همچنین از عملکرد بولین در جستجوی کلیدواژه‌ها استفاده شد. از ستاره (*) به این دلیل استفاده شد که جستجوی ترکیب‌های مختلف کلمه مانند اعتماد به نفس و ویژگی‌های فردی را شامل شود، که در ادامه و مرحله بعدی، کلیدواژه‌های انگلیسی معادل کلیدواژه‌های فارسی در پایگاه‌های اطلاعات خارجی شامل گوگل اسکالر^۹، اسکوپوس^{۱۰} و ساینس دایرکت^{۱۱} تا ۱۰ صفحه جستجو شدند و منابع علمی مرتبط گردآوری شد، که این فرایند نیز تا اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت ۵۹ منبع علمی معتبر برای تحلیل به کمک نرم‌افزار «MAXQDA24» در نظر گرفته شد. جستجو در عرض ۵ ماه و تا تاریخ آخر مهرماه ۱۴۰۴ انجام شده است. برای جلوگیری و کاهش سوگیری با پیروی از رویه پریسما پژوهش‌هایی که به مطالعه تجربی گردشگری در حوزه موضوع پژوهش پرداخته بودند به عنوان جامعه آماری انتخاب شدند (جدول ۱). نمونه‌گیری از نوع قضاوتی بود و بر اساس راهبرد جستجوی تدوین شده (جدول ۱).

- 1 . Effective factors on principals self-confidence
- 2 . Individual characteristics and self-confidence
- 3 . Individual characteristics of principals
- 4 . Self-confidence of principals
- 5 . Civilica
- 6 . Iran-Doc
- 7 . Noormags
- 8 . MagIran
- 9 . Google Scholar
- 10 . Scopus
- 11 . Science Direct

جدول ۱. راهبرد جست و جو

کلیدواژه‌ها	عوامل موثر بر اعتماد به نفس مدیران، «ویژگی‌های فردی و اعتماد به نفس»، «ویژگی‌های فردی مدیران مدارس» و «اعتماد به نفس مدیران مدارس
زمینه جست و جو	عنوان، چکیده، کلیدواژه
سال	از ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۴، ۲۰۱۵-۲۰۲۵
معیارهای شمول	نوع سند: مقاله، پایان‌نامه منبع: نشریه زبان، فارسی و انگلیسی نشریه‌ها: در زمینه اعتماد به نفس مدیران مدارس، رهبری مدارس
معیارهای عدم شمول	پژوهش مرتبط با مدیریت مدارس نباشد پژوهش در حوزه مولفه‌های روانشناختی و به طور ویژه اعتماد به نفس مدیران نباشد پژوهش به بررسی ویژگی‌های فردی مدیران نپرداخته نباشد

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از الگوی شش مرحله‌ای سنتز پژوهی روبرتس^۱ (مارش، ۱۳۸۷) استفاده شد که مراحل اجرای آن در ادامه تشریح شده است.

مرحله اول: اجرای جست‌وجوی مقدماتی و شفاف‌سازی نیاز: مدیریت و رهبری ارتباط نزدیکی با مهارت‌های ضروری دارد. اما قبل از اینکه افراد رهبران بزرگی برای دیگران شوند، ابتدا باید از خود مراقبت کنند که از درون و با خودرهبری، آغاز می‌شود. خودرهبری فرآیندی مرتبط با نفوذ است که از طریق آن افراد خود را به سمت دستیابی به رفتارها و نتایج مطلوب هدایت، هدایت و رهبری می‌کنند. خودرهبری به یک فرآیند ذهنی تأملی اشاره دارد که آگاهانه به کنترل افکار و اعمال خود کمک می‌کند. پس از رسیدن به سطح بالایی از خودرهبری، یک فرد می‌تواند دیگران را که او را می‌شناسند و از او حمایت می‌کنند، رهبری کند. اولین شاخص برای سنجش پتانسیل رهبری، سازه‌ای در میان مهارت‌های ضروری مانند اعتماد به نفس است. اعتماد به نفس پایه اساسی است که خودرهبری بر اساس آن به کار گرفته می‌شود که الزامی ضروری برای رهبری دیگران و در حوزه آموزشی رهبری دانش‌آموزان، معلمان است (شومیلووا^۲، ۲۰۲۰).

مرحله دوم: انجام پژوهش به منظور بازیابی مطالعات: در این مرحله جست‌وجوی منابع بر اساس نیاز اصلی پژوهش و بر اساس کلیدواژه‌های تعیین شده تا درجه اشباع نظری صورت گرفت.

مرحله سوم: گزینش، پالایش و سازماندهی مطالعات: در این مرحله به داوری در خصوص تعیین مطالعات مرتبط با موضوع پژوهش «نقش ویژگی‌های فردی در اعتماد به نفس مدیران» پرداخته شد. بدین منظور، ملاک‌هایی برای گزینش و طبقه‌بندی منابع تدوین شد. معیارهای اصلی ورود در این بخش از پژوهش شامل موارد زیر بودند:

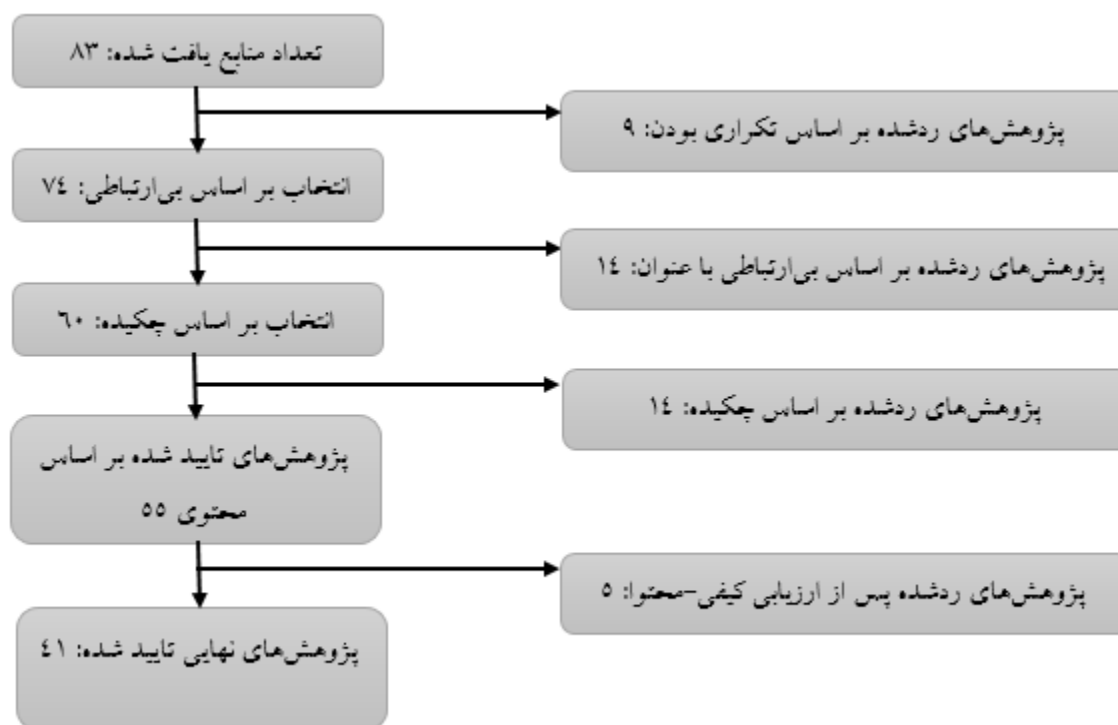
- مقالات و پایان‌نامه‌هایی که در پایگاه‌های داخلی و خارجی به مطالعه عوامل فردی موثر بر اعتماد به نفس مدیران، ویژگی‌های فردی مدیران و نقش ویژگی‌های فردی در افزایش اعتماد به نفس مدیران از سال ۱۳۹۴ تا ۱۴۰۴ در منابع داخلی و از سال ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ در منابع خارجی پرداخته بودند، وارد پژوهش شدند. بر اساس جست‌جوهای انجام شده در کل ۸۳ منبع معتبر علمی در راستای اهداف پژوهش یافت شدند (شامل

۲۸ منبع از منابع داخلی و ۵۵ منبع از منابع خارجی) که تعدادی از آن‌ها برای ورود به تحلیل نهایی مناسب نبودند و بر اساس ملاک‌های خروج از فرایند پژوهش کنار گذاشته شدند.

ملاک‌های خروج عبارتند از:

- داده‌هایی که مرتبط با موضوع پژوهش بودند، ولی روش پژوهش آن‌ها مشخص نبود و کیفیت لازم را نداشت.
- پژوهش‌هایی که فاقد اعتبار علمی بودند.
- پژوهش‌هایی در مورد مدیرانی نوشته شده بود که قابل تطبیق با مدیریت مدارس نبودند.

پس از بررسی پژوهش‌های شناسایی شده با در نظر گرفتن معیارهای مذکور از جامعه مورد مطالعه، از ۸۳ منبع پژوهشی بررسی شده، ۹ پژوهش به علت تکراری بودن، ۱۴ پژوهش به علت بی‌ارتباط بودن با عنوان، ۱۴ پژوهش بر اساس چکیده و ۵ پژوهش با بررسی متن کامل و کسب نکردن امتیاز لازم پس از ارزیابی کیفی از روند پژوهش حذف شدند. در نهایت ۴۱ پژوهش با دارا بودن داده‌های معتبر و کفایت علمی لازم و کافی وارد فرایند سنتز پژوهی شدند (نمودار ۱).



شکل ۱. روند انتخاب منابع علمی برای ورود به پژوهش

در نهایت برای ارزیابی و انتخاب نهایی مقالات از برنامه مهارت‌های ارزیابی حیاتی (CASP) استفاده شد. این برنامه شاخصی است که به پژوهشگر امکان می‌دهد تا دقت، اعتبار و اهمیت مطالعه‌های کیفی پژوهش را تعیین کند (سندولفسکی و بروسو، ۲۰۰۷). منطق گزینش نهایی منابع پژوهشی بر این اساس بود که به هر کدام از شاخص‌های ده‌گانه CASP امتیازی بین ۱ (ضعیف) تا ۵ (عالی) داده شد و در ادامه هر یک از منابع بر اساس مجموع امتیازهای کسب شده در پنج طبقه شامل عالی (۴۱-۵۰)، خیلی خوب (۳۱-۴۰)، خوب (۲۱-۳۰)، متوسط (۱۱-۲۰) و ضعیف (۱-۱۰) دسته‌بندی شدند. به این صورت هر پژوهش علمی با امتیاز پایین‌تر از ۲۰ از فرایند پژوهش خارج شد و باقیمانده پژوهش‌ها که حداقل میانگین آن‌ها ۳۸ امتیاز و بیشترین امتیاز ۴۱ بود برای مراحل بعدی روش سنتز پژوهی انتخاب شدند (جدول ۲).

جدول ۲. نمونه‌ای از مجموع امتیازات CASP به برخی از مطالعات منتخب پژوهش حاضر

ردیف	پژوهشگر	هدف	منطق	طرح	نمونه-گیری	جمع‌آوری داده	انعکاس-پذیری	ملاحظات اخلاقی	دقت تجزیه‌و-تحلیل	ارزش پژوهش	جمع کل
۱	حسینی و همکاران (۱۴۰۴)	۴	۵	۵	۵	۳	۳	۴	۴	۵	۳۸
۲	آئولیا و همکاران (۲۰۲۵)	۴	۴	۵	۴	۳	۴	۴	۴	۵	۳۷
۳	رحیمی و همکاران (۱۴۰۰)	۵	۳	۴	۴	۵	۵	۵	۴	۴	۳۹
۴	مالک‌کوچ و کیسن موتلو (۲۰۱۹)	۴	۵	۴	۵	۴	۵	۵	۴	۵	۴۱
۵	چوسمیر و همکاران (۲۰۱۵)	۵	۴	۴	۴	۲	۵	۴	۵	۴	۲۷
۶	پیوند و همکاران (۲۰۲۵)	۴	۴	۴	۵	۳	۵	۵	۴	۵	۳۹
۷	السیدمحمد (۲۰۲۲)	۵	۴	۵	۴	۲	۵	۴	۴	۴	۳۷
۸	هاتزیگوگیداس و همکاران (۲۰۲۴)	۴	۵	۳	۴	۴	۴	۴	۵	۵	۳۸
۹	هادیان و همکاران (۲۰۲۵)	۵	۴	۵	۴	۵	۴	۴	۴	۵	۴۰
۱۰	اوزون و شاهان (۲۰۲۴)	۵	۴	۴	۴	۵	۴	۴	۴	۴	۳۸
۱۱	رهایبی (۱۴۰۳)	۴	۵	۵	۵	۵	۳	۴	۴	۵	۴۰
۱۲	ابراهیم و جعفر (۲۰۱۷)	۴	۴	۴	۴	۴	۳	۴	۵	۴	۳۶
۱۲	پریتوریوس و پلاتیزس (۲۰۲۳)	۴	۴	۵	۴	۴	۲	۵	۴	۵	۳۷
۱۳	مالک‌کوچ و کیسن موتلو (۲۰۱۹)	۵	۵	۵	۴	۳	۴	۵	۴	۴	۳۹

همچنین، برای حفظ کیفیت سنتز پژوهی انجام شده، از شاخص کاپا استفاده شد. به این صورت که شخص دیگری از خبرگان حوزه پژوهش حاضر، بدون اطلاعات از نحوه ادغام کدها و مفاهیم ایجاد شده توسط پژوهشگر، به دسته‌بندی کدها اقدام کرد (دو کدگذار: پژوهشگر و شخص دیگر). پژوهشگر ۷ مفهوم و شخص دیگر (خبره) ۶ مفهوم ایجاد کرده‌اند، که از بین آن‌ها ۵ مفهوم مشترک هستند. سپس، مفاهیم ارائه شده توسط پژوهشگر با مفاهیم ارائه شده توسط خبره مقایسه شد و در نهایت به تعداد مفاهیم ایجاد شده مشابه و متفاوت، شاخص کاپا محاسبه شد. ضریب کاپا در پژوهش حاضر با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۸ در سطح معنی‌داری (۰/۰۰۰) انجام شد. بر این اساس، ضریب توافق کاپای مضامین ۰/۷۵۳ به دست آمد که با توجه به وضعیت شاخص کاپا (جنس و آلن^۱، ۱۹۹۶) نشان‌دهنده سطح توافق خوب و پایایی نتایج است (جدول ۳).

جدول ۳. پایایی روش مرور سیستماتیک

نظر محقق			
مجموع	خیر	بله	
۶	$B=۱$	$A=۵$	نظر شخص دیگر (خبره)
۳	$D=۱$	$C=۲$	خیر
$N=۹$	۲	۷	مجموع
$\frac{A+D}{N} = ۰.۶۷۰ =$ توافقات مشاهده شده			

در نهایت، برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای قیاسی (کدگذاری باز، محوری و انتخابی) استفاده شد. کدگذاری توسط محقق و شخص دیگر (خبره) انجام شد. به این صورت که پس از شناسایی نکته‌های کلیدی، داده‌ها توسط هر دو کدگذار کدگذاری شد. کدهای دارای محورهای مشترک به مجموعه‌ای از مفاهیم تبدیل گشت و سپس با استفاده از روش گروه‌بندی مفاهیم، مقوله‌ها استخراج شد و کدها حاصل گردید.

مرحله چهارم: چهارچوب ادراکی و متناسب ساختن آن با اطلاعات حاصل از تحلیل: این مرحله مانند چهارچوبی پیوند دهنده عمل کرد و اطلاعات به دست آمده از پژوهش‌های بررسی شده را ترکیب کرد. به همین دلیل، چهارچوب ادراکی این پژوهش بر اساس دو مفهوم عوامل مهم پژوهش و معیارهای موثر در هر عامل، با توجه به طبقه‌بندی و دسته‌بندی‌های انجام شده در پژوهش‌ها بر اساس مفاهیم مرتبط با حوزه‌های مدیریتی، روانشناختی و ویژگی‌های فردی مدیران مدارس شکل گرفت.

مرحله پنجم: ترکیب و تفسیر در قالب فراورده‌های ملموس: در مرحله پنجم با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش‌های بررسی شده، ابتدا کدهای باز از طریق فرایند کدگذاری خط به خط استخراج شدند که نتایج در ادامه ذکر شده است (جدول ۴).

جدول ۴. کدگذاری باز

کد مقاله	پژوهشگر	سال	کد باز	عبارت‌های مربوطه
۱	حسینی و همکاران،	۱۴۰۴	احساس ارزشمندی، امنیت روانی	تقویت احساس ارزشمندی، خودکارآمدی و امنیت روانی در میان مدیران، اعتماد به نفس آنان را افزایش می‌دهد.
۲	امامی و همکاران	۱۳۹۴	خودکنترلی، نگرش مثبت	خودکنترلی، نگرش مثبت و اعتماد به نفس همبستگی چندگانه و معنی‌داری دارند.
۳	رهایی	۱۴۰۳	توانایی‌های ارتباطی، همدلی، مدیریت روابط فردی، مهارت‌های اجتماعی-فردی	توانایی‌های ارتباطی، همدلی و مدیریت توانایی‌های ارتباطی اجتماعی به طور موثر عمل کند که آن نیز به نوبه خود در افزایش اعتماد به نفس افراد موثر هستند.
۴	رحیمی و همکاران	۱۴۰۰	خردمندی، عدم حسادت	حسادت با اعتماد به نفس رابطه معکوس دارد و خردمندی با اعتماد به نفس رابطه مستقیم دارد.
۵	مسلم‌خانی	۱۴۰۰	ذهن آگاهی	رابطه مثبت و معنی‌داری بین اعتماد به نفس و ذهن آگاهی وجود دارد.
۶	دارابی و همکاران	۱۳۹۴	سلامت روان	همبستگی مثبت و معنی‌داری بین اعتماد به نفس و سلامت روان وجود دارد.
۷	بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیبر	۱۳۹۵	روحیه فردی	بین روحیه فردی مدیران و اعتماد به نفس و رضایت شغلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد.
۸	مقدم‌حسینی و همکاران	۱۴۰۰	معنویت	معنویت در محیط کار و وفاداری سازمانی با افزایش اعتماد به نفس در مدیران رابطه مستقیم و معنی‌دار دارد.
۹	سلیمانی و علی‌بیگی	۱۳۹۴	هوش هیجانی	بین هوش هیجانی مدیران و زیرمقیاس‌های آن شامل خودگردانی و مهارت‌های اجتماعی با اعتماد به نفس آن‌ها رابطه مستقیم وجود دارد.
۱۰	خنifer و همکاران	۱۴۰۲	خودشناسی، شناخت، فراشناخت، خودسازی، سرمایه روانشناختی، سلامت روانی-اجتماعی	هشت مقوله خودشناسی، شناخت، فراشناخت، خودسازی، سرمایه روانشناختی و سلامت روانی-اجتماعی به عنوان مقوله‌های مرتبط با اعتماد به نفس مدیران برای افزایش شایستگی‌های مدیران شناخته شده است.
۱۱	هادیان و همکاران	۲۰۲۵	یادگیری مستمر، یادگیری زمینه‌ای	یادگیری مستمر و یادگیری بافتی یا زمینه‌ای از مولفه‌های اصلی ضروری برای افزایش اعتماد به نفس و رشد حرفه‌ای هستند.

۱۲	بختیاری و همکاران	۱۳۹۴	واقع‌بینی، ویژگی‌های شخصیتی	ویژگی‌های شخصیتی به طور معنی‌داری با اعتماد به نفس مدیران و اثربخشی آنان ارتباط دارد. واقع‌بینی با اعتماد به نفس مدیران رابطه مثبت و معنی‌دار دارد.
۱۳	عصاری و همکاران	۱۳۹۸	انعطاف‌پذیری، تفکر خلاق، مثبت‌اندیشی	متغیرهای انعطاف‌پذیری، تفکر خلاق و مثبت‌نگری متغیرهای معلول با اعتماد به نفس می‌باشند.
۱۴	دامغانیان و یزدانی زیارت	۱۳۹۶	خودپنداره مثبت، خوش‌بینی، خودصحتی مثبت	ابعاد شایستگی فردی شامل خودپنداره مثبت، خوش‌بینی و خودصحتی مثبت در سطوح مختلف بر میزان اعتماد به نفس افراد تاثیر دارند.
۱۵	محبی	۱۴۰۰	ظاهر جسمی، برداشت مثبت از خود، اتصال فرد با معنویات	ویژگی‌های ظاهری، مثبت‌نگری نسبت به خود و معنویات عوامل تاثیرگذار بر اعتماد به نفس سرمایه‌های انسانی هستند.
۱۶	سپاه‌منصور و همکاران	۱۳۹۵	خودمقیاس‌سازی	بین خودمقیاس‌سازی و اعتماد به نفس و خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد.
۱۷	استوردی ^۱ و همکاران	۲۰۱۶	دانش شغلی	دانش شغلی به عنوان مولفه مهم مدیریت و پیوند با اعتماد به نفس یادگیری فعال منجر به بهبود اعتماد به نفس و مهارت‌های تصمیم‌گیری می‌شود.
۱۸	آمپونتولاس ^۲ و همکاران	۲۰۱۸	یادگیری فعال	اعتماد به نفس مدیران در کار با نگاهی به جنسیت تحت تاثیر موقعیت‌های اجتماعی افراد قرار دارد.
۱۹	چوسمیر ^۳ و همکاران	۲۰۱۵	موقعیت اجتماعی، جنسیت	تفاوت‌های جنسیتی در ویژگی‌های شخصیتی تاثیر دارد و ویژگی‌های شخصیتی نیز پیش‌بینی‌کننده میزان خودکارآمدی و اعتماد به نفس مدیران است.
۲۰	هاس-سوزو ^۴ و لی‌اندرس	۲۰۱۷	ویژگی‌های شخصیتی، جنسیت	خودصحتی انگیزشی و سلامت روان به عنوان مکانیسم‌های زیرین اعتماد به نفس و اضطراب شناخته شده‌اند.
۲۱	هاتزیگوگیداس ^۵ و همکاران	۲۰۲۴	خودصحتی انگیزشی، سلامت روان	خودتنظیمی و مهارت‌های فردی و اجتماعی به عنوان مولفه‌های پیش‌بینی میزان اعتماد به نفس شناخته شده است.
۲۲	میتیلی ^۶	۲۰۲۴	خودتنظیمی، مهارت‌های فردی-اجتماعی	خودصحتی و خودصحتی انگیزشی و خودصحتی دستوری به عنوان عوامل موثر بر عملکرد شغلی و میزان اعتماد به نفس شناسایی شده‌اند.
۲۳	هدایت و بودیمین ^۷	۲۰۱۵	خودصحتی، خودصحتی انگیزشی، خودصحتی دستوری	ذهن‌آگاهی، تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری بر اعتماد به نفس و تنظیم هیجان افراد تاثیر مثبت دارد.
۲۴	سولومون ^۸ و همکاران	۲۰۲۲	خودآگاهی، تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری	رابطه بین اعتماد به نفس، تفکرات ذهنی، باورهای ذهنی و خودباوری مثبت و معنی‌دار است.
۲۵	ویلیکینسون و رز ^۹	۲۰۱۷	تفکرات ذهنی، باورهای ذهنی، خودباوری	اعتماد به نفس به عنوان بخشی از رهبری آگاهانه بامولفه‌های آن شامل خودابرازی، عزت‌نفس، خودارزشیابی، خودانعکاسی، پذیرش و شفقت به خود و خودآگاهی رابطه مثبت دارد.
۲۶	شومیلووا ^{۱۰}	۲۰۲۱	خودابرازی، عزت نفس، خود ارزشیابی، خودانعکاسی، پذیرش خود، شفقت به خود، خودآگاهی	

1. Sturdy

2. Ampountolas

3. Huszczo & Lee-Endres

4. Chusmir

5. Hatzigeorgiadis

6. Mithli

7. Hidayat

8. Solomon

9. Wilkinson & Rose

10. Shumilova

۲۷	اوزون و شاهان ^۱	۲۰۲۴	یادگیری طول عمر، یادگیری مستمر، بین یادگیری طول عمر، یادگیری مستمر و دانش فردی با اعتماد به نفس در محیط شغلی رابطه مثبت وجود دارد.
۲۸	ابراهیم و جعفر ^۲	۲۰۱۷	انگیزش یادگیری، ارزشیابی مثبت از خود، مهارت‌های بین فردی و خودمدریتی شامل انگیزش یادگیری، ارزشیابی مثبت از خود و مهارت‌های بین فردی با اعتدال به نفس رابطه مثبت دارند.
۲۹	اوسلیاکووا و کاتاکووا ^۳	۲۰۲۰	توجه به نیازهای خود، توانایی برای ارزش دادن به خود، مهارت ارتباطی
۳۰	هارتونگ ^۴	۲۰۲۰	شناخت نقاط ضعف خود، باورهای فردی، ارزش‌های فردی
۳۱	کوئتری و پانگیتتر ^۵	۲۰۱۵	خودمدریتی، تاب‌آوری، انعطاف‌پذیری عزت نفس، خودمدریتی، تاب‌آوری شغلی و انعطاف‌پذیری تاثیر واسطه‌ای بر اعتماد به نفس مدیران دارند.
۳۲	پریتوریوس و پلاتیزس	۲۰۲۳	ارزش دادن به خود، آگاهی هیجانی، قاطعیت، جرات‌ورزی، عزت نفس، استقلال
۳۳	مالکوج و کيسن موتلو ^۶	۲۰۱۹	انعطاف‌پذیری شناختی، به روز کردن دانش، تفکر چندوجهی
۳۴	شیوتز ^۷	۲۰۱۶	هدف‌گذاری فردی، داشتن اهداف از پیش تعیین شده
۳۵	السیدمحمد ^۸ و همکاران	۲۰۲۲	دانش فردی، عزت نفس، قاطعیت فردی، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های فردی شامل دانش فردی، عزت نفس و قطعیت فردی پیش‌بینی‌کننده‌های اعتماد به نفس شغلی هستند.
۳۶	کیم و کروز ^۹	۲۰۲۱	رضایت از خود، روابط بین فردی، ظاهر جسمی، سلامت روان، دانش علمی، چابکی یادگیری
۳۷	آنولیا ^{۱۰} و همکاران	۲۰۲۵	خودگویی مثبت، خودباوری مثبت
۳۸	گونوان ^{۱۱} و همکاران	۲۰۲۲	مثبت‌نگری، تفکر انتقادی، توانایی برقراری ارتباط، انعطاف‌پذیری

1. Uzun & Shahan

2. Ibrahim & Jafar

3. Oslyakova & Katakova

4. Hartung

5. Coetzee & Potgieter

6. Malkoc & Kesen Mutlu

7. Shivetts

8. El-said Mohammed

9. Kim & Cruz

10. Aulia

11. Gunawan

۳۹	اسدالله ^۱ و همکاران	۲۰۱۹	خودانگیزی، نداشتن محافظه‌کاری، خودانگیزی، عدم محافظه‌کاری، ذهنیت مثبت و تعامل درونی مثبت ابزارهای افزایش اعتماد به نفس شناخته شده‌اند.
۴۰	گارائیکا ^۲ و همکاران	۲۰۱۹	ظاهر آراسته و مرتب، سلامت جسمانی، فروتنی، مسئولیت‌پذیری، احترام به دیگران، صداقت.
۴۱	پیوند ^۳ و همکاران	۲۰۲۵	داشتن دیدگاه واقع‌بینانه، داشتن مهارت خودتنظیمی و داشتن مهارت‌های برقراری ارتباط اثربخش پیش‌بین‌های اعتماد به نفس شناخته شده‌اند.

مرحله ششم: ارائه نتایج سنتز پژوهی: در مرحله ششم و آخر با توجه به ماهیت کیفی متون تهیه شده، در تحلیل از کدگذاری خط به خط در نرم‌افزار MAXQDA24 استفاده شد و در خلال تحلیل در صورت لزوم کدهای جدید به فهرست کدهای استخراج شده در اسناد اضافه گردید. در ادامه، کدهای به دست آمده از مرحله اول در حوزه‌های مرتبط برای مقوله‌های توصیفی به صورت کدگذاری محوری طبقه‌بندی شدند و در نهایت کدگذاری انتخابی انجام شد.

یافته‌های پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش ویژگی‌های فردی در افزایش اعتماد به نفس مدیران مدارس با استفاده از سنتزپژوهی انجام شد. نتایج مربوط به شناسایی کدهای باز، محوری و انتخابی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی

نمونه منابع	کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
حسنى و همکاران (۱۴۰۴)، امامى و همکاران (۱۳۹۴)، خنیفر و همکاران (۱۴۰۲)، شومیلووا (۲۰۲۱)، هارتونگ (۲۰۲۰)،	امنیت روانی، خودکنترلی، خودشناسی، خود ارزشیابی، خودانکاسی، شناخت نقاط ضعف خود.	خودارزیابی	
پیوند و همکاران (۲۰۲۵)، رهایی (۱۴۰۳)، بختیاری و همکاران (۱۳۹۴)، سلومون و همکاران (۲۰۲۲)، کوتزى و پاتگیتز (۲۰۱۵)، پريتوريوس و پلاتيژس (۲۰۲۳)، مالکوج و کيسن موتلو (۲۰۱۹)، السیدمحمد و همکاران (۲۰۲۲)، گارائیکا و همکاران (۲۰۱۹)، دامغانیان و یزدانی زیارت (۱۳۹۶).	خودتنظیمی، همدلی، واقع‌بینی، خودآگاهی، انعطاف-پذیری، آگاهی هیجانی، استقلال، انعطاف‌پذیری شناختی، عزت نفس، مسئولیت‌پذیری، خوش‌بینی، خودابرازی.	خودآگاهی	هوش هیجانی
امامى و همکاران (۱۳۹۴)، دامغانیان و یزدانی زیارت (۱۳۹۶)، عصارى و همکاران (۱۳۹۸)، محبى (۱۴۰۰)، آتولیا و همکاران (۲۰۲۵)، گوناوان و همکاران (۲۰۲۲)، شومیلووا (۲۰۲۱)	نگرش مثبت، مثبت اندیشی، خودپنداره مثبت، خودصحتی مثبت، برداشت مثبت از خود، ارزشیابی مثبت از خود، ابراهیم و جعفر (۲۰۱۷)، خودگویی مثبت، خودباوری مثبت، مثبت‌نگری، شفقت به خود.	مثبت‌نگری	
حسنى و همکاران (۱۴۰۴)، هارتونگ (۲۰۲۰)، رحیمی و همکاران (۱۴۰۰)، مقدم‌حسینی و همکاران (۱۴۰۰)، پريتوريوس و پلاتيژس (۲۰۲۳)، گارائیکا و همکاران (۲۰۱۹)	احساس ارزشمندی، خردمندی، عدم حسادت، معنویت، اتصال فرد با معنویات، ارزش‌های فردی، ارزش دادن به خود، فروتنی، احترام به دیگران، صداقت.	ویژگی‌های اخلاقی	ویژگی‌های ذهنی و شخصیتی

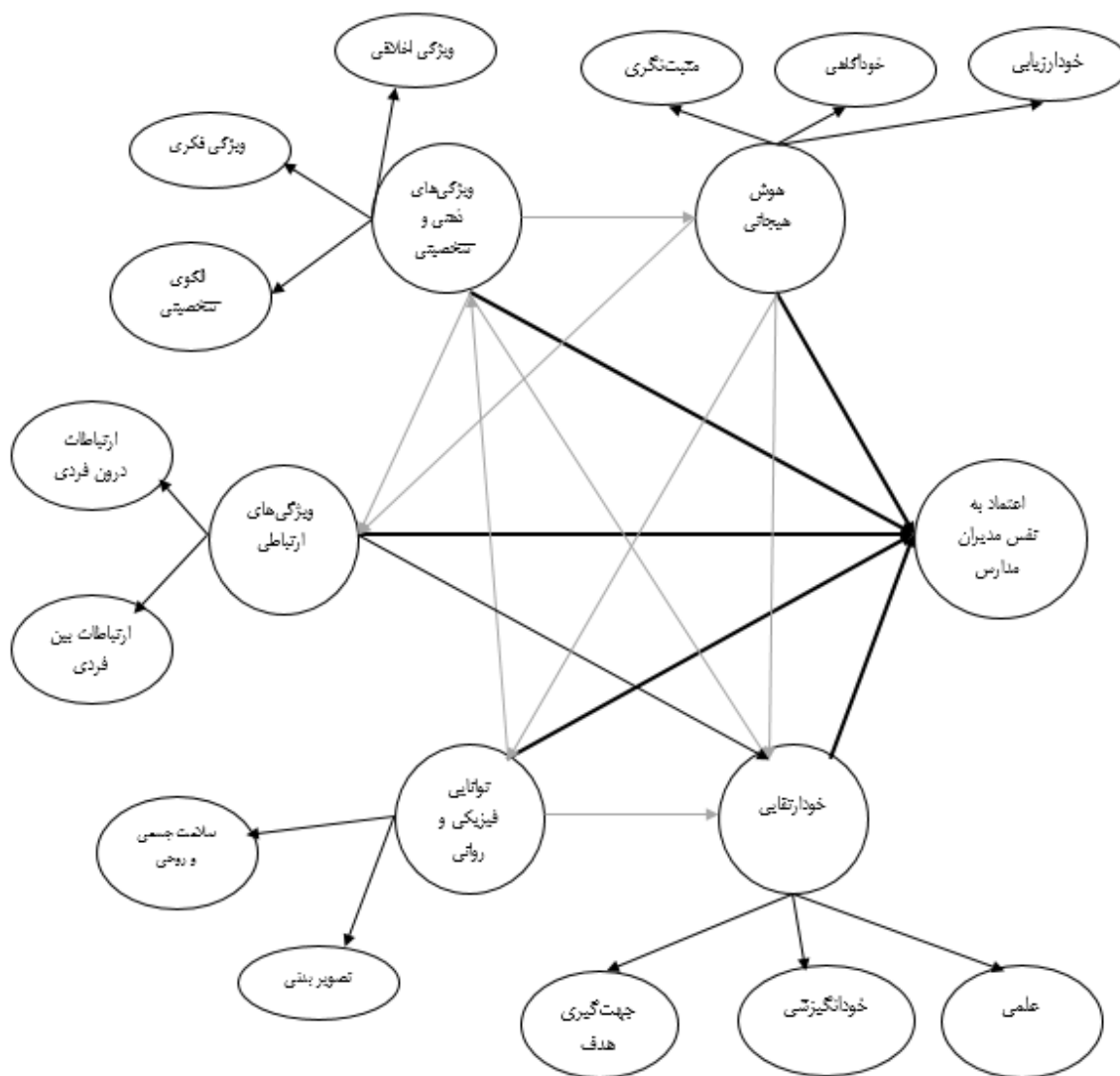
1. Asadullah

2. Garaika

3. Peivand

ویژگی‌های فکری	تفکرات ذهنی، باورهای ذهنی، باورهای فردی، تفکر چندوجهی، تعامل درونی مثبت، تفکر خلاق، خودمقایسه‌سازی، تفکر انتقادی،	ویلکینسون و رز (۲۰۱۷)، هارتونگ (۲۰۲۰)، مالکوج و کیسن موتلو (۲۰۱۹)، اسدالله و همکاران (۲۰۱۹)، عصاری و همکاران (۱۳۹۸)، سپاه‌منصور و همکاران (۱۳۹۵)، گوناوان و همکاران (۲۰۲۲)،
الگوهای شخصیتی	جنسیت، ویژگی‌های شخصیتی، پذیرش خود، خودسازی.	چوسمیر و همکاران (۲۰۱۵)، هاس-سوزو و لی‌اندرس (۲۰۱۷)، شومیلووا (۲۰۲۱)، خنیفر و همکاران (۱۴۰۲)،
ارتباطات درون فردی	توانایی‌های ارتباطی، مدیریت روابط فردی، مهارت برقراری ارتباط.	رهایی (۱۴۰۳)، پیواند و همکاران (۲۰۲۵).
ویژگی‌های ارتباطی	مهارت‌های اجتماعی-فردی، موقعیت اجتماعی، مهارت‌های بین فردی، مهارت‌های ارتباطی، نداشتن محافظه‌کاری،	رهایی (۱۴۰۳)، چوسمیر و همکاران (۲۰۱۵)، ابراهیم و جعفر (۲۰۱۷)، السیدمحمد (۲۰۲۲)، اسدالله و همکاران (۲۰۱۹).
توانایی فیزیکی و روانی	سلامت جسمی و روانی	خنیفر و همکاران (۱۴۰۲)، دارابی و همکاران (۱۳۹۴)، هاتزیگوگیداس و همکاران (۲۰۲۴)، سولومون و همکاران (۲۰۲۲)، کوئتری و پانگیتر (۲۰۱۵)، گاراتیکا و همکاران (۲۰۱۹).
	ظاهر جسمی، ظاهر آراسته و مرتب، تصویر بدنی. خودانگاره	کیم و کروز (۲۰۲۱)، گاراتیکا و همکاران (۲۰۱۹)، محبی (۱۴۰۰).
	یادگیری مستمر، یادگیری زمینه‌ای، دانش شغلی، یادگیری فعال، یادگیری طول عمر، یادگیری مستمر، دانش فردی، به روز کردن دانش، دانش علمی، چابکی یادگیری	هادیان و همکاران (۲۰۲۵)، استوردی و همکاران (۲۰۱۶)، آمپونتولاس و همکاران (۲۰۱۸)، اوزون و شاهان (۲۰۲۴)، مالکوج و کیسن موتلو (۲۰۱۹)، کیم و کروز (۲۰۲۱)،
خودارتقایی	ذهن آگاهی، روحیه فردی، خودصحتی انگیزی، خود-انگیزی	سلم‌خانی (۱۴۰۰)، بهادری خسروشاهی و حبیبی کلیر (۱۳۹۵)، هاتزیگوگیداس و همکاران (۲۰۲۴)، هدایت و بودیمین (۲۰۱۵)، ابراهیم و جعفر (۲۰۱۷)، اوسلیاکووا و کاتاخووا (۲۰۲۰).
	هدف‌گذاری فردی، داشتن اهداف از پیش تعیین شده، قاطعیت فردی، جرات‌ورزی.	شیوتز (۲۰۱۶)، السیدمحمد و همکاران (۲۰۲۲)، پریوریوس و پلاتیزس (۲۰۲۳).

یافته‌های پژوهش نشان داد که پنج کد انتخابی شامل هوش هیجانی، ویژگی‌های ذهنی و شخصیتی، ویژگی‌های ارتباطی، توانایی فیزیکی و روانی و خودارتقایی شناسایی شدند که نقش ویژگی‌های فردی در افزایش اعتماد به نفس را تبیین می‌کنند. همچنین، ۱۳ کد محوری در این راستا شناسایی شده است که شامل خودارزیابی، خودآگاهی، مثبت‌نگری، ویژگی‌های اخلاقی، ویژگی‌های فکری، الگوهای شخصیتی، ارتباطات درون فردی، ارتباطات بین فردی، سلامت جسمی و روانی، تصویر بدنی، شاخص علمی، خود-انگیزی و جهت‌گیری هدف است. الگوی مفهومی منتج از نتایج سنتز پژوهی در شکل ۲ ترسیم شده است.



شکل ۲. الگوی مفهومی نقش ویژگی‌های فردی در افزایش اعتماد به نفس مدیران مدارس

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش ویژگی‌های فردی در بهبود اعتماد به نفس مدیران مدارس و با استفاده از رویکرد سنتز پژوهی انجام شد. نتایج حاصل از تحلیل و ترکیب مطالعات نشان داد که ویژگی‌های فردی مرتبط با اعتماد به نفس مدیران مدارس در پنج مقوله انتخابی شامل هوش هیجانی، ویژگی‌های ذهنی و شخصیتی، ویژگی‌های ارتباطی، توانایی‌های جسمانی و روان‌شناختی و خودارتنایی سازمان می‌یابند. در سطح تفصیلی‌تر نیز ۱۳ مقوله محوری شامل خودارزیایی، خودآگاهی، مثبت‌نگری، ویژگی‌های اخلاقی، ویژگی‌های فکری، الگوهای شخصیتی، ارتباطات درون فردی، ارتباطات بین فردی، سلامت جسمی و روانی، تصویر بدنی، شاخص علمی، خودانگیزی و جهت‌گیری هدف شناسایی شد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که اعتماد به نفس مدیران مدارس یک ویژگی ساده، ثابت و تک‌بعدی نیست، بلکه سازه‌ای پویا و چندبعدی است که از تعامل ارزیابی فرد از خود، توانایی تنظیم هیجان، کیفیت تفکر، شیوه ارتباط، وضعیت سلامت و تلاش برای رشد حرفه‌ای شکل می‌گیرد. بنابراین، مدیر زمانی می‌تواند با اطمینان و قاطعیت نقش رهبری خود را ایفا کند که اعتماد او به خویش بر شناخت واقع‌بینانه قابلیت‌ها، مهارت‌های ارتباطی، سلامت روان‌شناختی و شایستگی علمی استوار باشد. چنین برداشتی با مفهوم اعتماد به

نفس حرفه‌ای به عنوان باوری تحول‌پذیر درباره توانایی انجام شایسته نقش شغلی و پاسخ‌گویی مؤثر به انتظارات حرفه‌ای هماهنگ است (Holland et al., 2012; Sahlin et al., 2025).

نخستین یافته پژوهش نشان داد که هوش هیجانی، متشکل از مؤلفه‌هایی مانند خودآرزیایی، خودآگاهی و مثبت‌نگری، در افزایش اعتماد به نفس مدیران مدارس نقش مهمی دارد. خودآرزیایی به مدیر امکان می‌دهد توانایی‌ها، محدودیت‌ها، نقاط قوت و زمینه‌های نیازمند بهبود را به صورت واقع‌بینانه شناسایی کند. مدیری که از ظرفیت‌های واقعی خود آگاه است، هنگام تصمیم‌گیری کمتر تحت تأثیر تردیدهای غیرمنطقی یا اعتماد بیش از اندازه قرار می‌گیرد و می‌تواند متناسب با شایستگی‌های خود مسئولیت بپذیرد. خودآگاهی نیز سبب می‌شود مدیر هیجان‌ها، انگیزه‌ها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری خود را در موقعیت‌های مدیریتی تشخیص دهد و از واکنش‌های عجولانه و دفاعی اجتناب کند. این توانایی به‌ویژه در شرایطی مانند تعارض میان کارکنان، اعتراض والدین، افت عملکرد دانش‌آموزان یا اجرای تغییرات سازمانی اهمیت دارد، زیرا حفظ آرامش و کنترل هیجانی احساس تسلط بر شرایط را افزایش می‌دهد. یافته‌های مربوط به رابطه تفکر انتقادی و خودکارآمدی مدیران نیز نشان می‌دهد که توانایی ارزیابی منطقی موقعیت‌ها و قضاوت سنجیده درباره قابلیت‌های خود با احساس توانمندی بیشتر همراه است (Peivand et al., 2025). همچنین، نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه مدیران مدارس نشان داده است که خودکنترلی، نگرش مثبت و اعتماد به نفس با توانمندسازی مدیریتی ارتباط دارند (Emami et al., 2015). بنابراین، خودآرزیایی و خودآگاهی را می‌توان سازوکارهایی دانست که از طریق کاهش ابهام درونی، افزایش تنظیم هیجان و تقویت ادراک شایستگی، اعتماد به نفس مدیر را بهبود می‌بخشند.

مثبت‌نگری به عنوان سومین مؤلفه مرتبط با هوش هیجانی، به معنای نادیده گرفتن مشکلات یا خوش‌بینی غیرواقع‌بینانه نیست، بلکه به توانایی تفسیر سازنده موقعیت‌ها، حفظ امید در برابر دشواری‌ها و تمرکز بر امکان حل مسئله اشاره دارد. مدیری که شکست‌ها را پایان توانمندی خود تلقی نمی‌کند و آنها را فرصتی برای یادگیری می‌داند، در برابر فشارهای حرفه‌ای مقاوم‌تر عمل می‌کند و اعتماد به نفس خود را سریع‌تر بازسازی می‌نماید. رابطه مثبت میان خردمندی و عزت نفس و نیز نقش منفی هیجان‌هایی مانند حسادت در آرزیایی فرد از خود، اهمیت نگرش‌های شناختی و هیجانی سازنده را تأیید می‌کند (Rahimi et al., 2021). از سوی دیگر، اعتماد به نفس و مهارت‌های اجتماعی می‌توانند رابطه‌ای متقابل داشته باشند؛ به این معنا که نگرش مثبت نسبت به خود، مشارکت اجتماعی را تسهیل می‌کند و دریافت بازخوردهای مثبت اجتماعی نیز خودباوری را افزایش می‌دهد (Rahaei, 2024). در محیط مدرسه، مدیری که هنگام مواجهه با موانع رویکردی امیدوارانه و مسئله‌محور دارد، برای معلمان و دانش‌آموزان نیز الگویی از ثبات هیجانی و تاب‌آوری ایجاد می‌کند. این وضعیت نه تنها اعتماد به نفس درونی مدیر، بلکه اعتبار و نفوذ رهبری او را نیز افزایش می‌دهد.

یافته دوم نشان داد که ویژگی‌های ذهنی و شخصیتی، شامل ویژگی‌های اخلاقی، ویژگی‌های فکری و الگوهای شخصیتی، از عوامل مؤثر بر اعتماد به نفس مدیران مدارس هستند. ویژگی‌های اخلاقی مانند صداقت، مسئولیت‌پذیری، فروتنی، احترام به خود و دیگران، خردمندی و پابندی به ارزش‌های حرفه‌ای، موجب ایجاد هماهنگی میان باورهای درونی و رفتار بیرونی مدیر می‌شوند. هنگامی که مدیر تصمیم‌های خود را مطابق اصول اخلاقی اتخاذ می‌کند، کمتر دچار تعارض درونی، احساس گناه یا نگرانی از افشای رفتارهای نادرست می‌شود و در نتیجه با اطمینان بیشتری از تصمیم‌های خود دفاع می‌کند. باین‌حال، فروتنی حرفه‌ای باید در کنار اعتماد به نفس قرار گیرد تا مدیر بتواند هم به توانایی‌های خود تکیه کند و هم محدودیت‌های خویش را بپذیرد. مطالعات مربوط به شکست رهبران سازمانی نشان داده‌اند که اطمینان افراطی، ناتوانی در پذیرش اشتباه، خودفریبی و بی‌توجهی به بازخورد می‌تواند عملکرد مدیران را به شدت تضعیف کند (Collins, 2009; Irwin, 2009). بنابراین، اعتماد به نفس کارآمد با غرور یا خودبرتربینی متفاوت است و زمانی سازنده خواهد بود که با مسئولیت‌پذیری اخلاقی، خودانتقادی و آمادگی برای اصلاح همراه شود.

ویژگی‌های فکری مانند تفکر انتقادی، تفکر خلاق، انعطاف‌پذیری شناختی و توانایی حل مسئله نیز اعتماد به نفس مدیر را از طریق افزایش احساس تسلط شناختی تقویت می‌کنند. مدیر مدرسه همواره با مسائل پیچیده و چندوجهی مواجه است و باید میان اطلاعات گاه متناقض، اولویت‌ها و محدودیت‌های متفاوت تصمیم‌گیری کند. فردی که می‌تواند مسئله را از زوایای مختلف بررسی کند، شواهد را ارزیابی نماید و راه‌حل‌های جایگزین تولید کند، نسبت به نتایج تصمیم خود اطمینان بیشتری خواهد داشت. پژوهش درباره یادگیری فعال نشان داده است که مشارکت عملی در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده می‌تواند هم مهارت تصمیم‌گیری و هم اعتماد به نفس را ارتقا دهد (Ampountolas et al., 2018). این یافته نشان می‌دهد که اعتماد به نفس شناختی از طریق

تجربه حل مسئله، تمرین تصمیم‌گیری و مشاهده نتایج موفقیت‌آمیز توسعه می‌یابد. همچنین، ویژگی‌های شخصیتی و باورهای فردی می‌توانند بر عملکرد شغلی و فرصت‌های حرفه‌ای اثر بگذارند و نشان دهند که نحوه ادراک فرد از خود و محیط، بخشی از توانایی او برای حضور مؤثر در نقش‌های سازمانی است (Bassil et al., 2025).

الگوهای شخصیتی نیز می‌توانند تفاوت مدیران را در میزان ابراز وجود، تحمل فشار، پذیرش مسئولیت و واکنش به بازخورد توضیح دهند. برخی مدیران از ثبات هیجانی، گشودگی نسبت به تجربه، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری بیشتری برخوردارند و در نتیجه در موقعیت‌های مبهم و دشوار، اعتماد به نفس خود را بهتر حفظ می‌کنند. در مقابل، حساسیت شدید به ارزیابی دیگران، اجتناب از خطر یا کمال‌گرایی انعطاف‌ناپذیر ممکن است اعتماد مدیر به تصمیم‌های خود را کاهش دهد. مطالعه تفاوت‌های اعتماد به نفس مدیران در موقعیت‌های کاری و اجتماعی نشان داده است که عوامل شخصی و اجتماعی، از جمله جنسیت و نوع موقعیت، می‌توانند بر نحوه تجربه و ابراز اعتماد به نفس اثرگذار باشند (Chusmir et al., 1992). با این حال، تبیین اعتماد به نفس صرفاً بر اساس صفات شخصیتی کافی نیست؛ زیرا تجربه‌های اجتماعی، حمایت سازمانی و شرایط شغلی نیز در شکل‌دهی آن نقش دارند. شواهد مربوط به سلامت و رفتار نوجوانان نیز بر تعامل ویژگی‌های فردی با عوامل خانوادگی و اجتماعی تأکید می‌کنند و نشان می‌دهند که پیامدهای روان‌شناختی را نمی‌توان تنها به خصوصیات درونی فرد نسبت داد (Hargreaves et al., 2013; Andrade & Gonzalez, 2017). نقدهای وارد شده بر سلسله‌مراتب نیازهای مازلو نیز مؤید آن است که احساس ارزشمندی و اعتماد به نفس در همه افراد از یک مسیر ثابت شکل نمی‌گیرد و باید تفاوت‌های فرهنگی، موقعیتی و حرفه‌ای را در نظر گرفت (Buckler, 2025; King-Hill, 2015).

یافته سوم پژوهش نشان داد که ویژگی‌های ارتباطی، در قالب ارتباطات درون‌فردی و بین‌فردی، نقش مهمی در بهبود اعتماد به نفس مدیران دارند. ارتباط درون‌فردی به شیوه گفت‌وگوی مدیر با خود، تفسیر رویدادها و تنظیم پیام‌های درونی اشاره دارد. خودگویی منفی، سرزنش مداوم خود و پیش‌بینی شکست می‌تواند حتی در مدیران برخوردار از دانش حرفه‌ای، احساس ناتوانی ایجاد کند؛ درحالی‌که گفت‌وگوی درونی واقع‌بینانه و حمایتگر، به حفظ انگیزش و اقدام قاطع کمک می‌کند. ارتباط بین‌فردی نیز شامل گوش دادن فعال، همدلی، جرئت‌ورزی، مذاکره، ارائه بازخورد و توانایی مدیریت تعارض است. مدیرانی که می‌توانند دیدگاه خود را روشن و محترمانه بیان کنند، احتمال بیشتری دارد که از سوی کارکنان پذیرفته شوند و بازخوردهای مثبت دریافت کنند. این بازخوردها ادراک شایستگی مدیر را تقویت کرده و اعتماد به نفس او را افزایش می‌دهند. یافته‌های مربوط به رابطه دوسویه اعتماد به نفس و مهارت‌های اجتماعی این تبیین را تأیید می‌کند (Rahaei, 2024). همچنین، اعتماد به نفس در کنار دانش و خلاقیت، با عملکرد بهتر مدیران مدارس ارتباط دارد و احتمالاً ارتباطات مؤثر یکی از مسیرهای تبدیل این منابع فردی به عملکرد سازمانی است (Malingkas et al., 2024).

اعتماد به نفس حرفه‌ای مدیران تازه‌کار نیز در بستر تعامل با کارکنان، دریافت حمایت و کسب تجربه اجتماعی شکل می‌گیرد (Sahlin et al., 2025). به همین ترتیب، مطالعه اعتماد به نفس حرفه‌ای در سایر مشاغل نشان داده است که تجربه عملی، فرهنگ حرفه‌ای و حمایت محیطی در کنار دانش تخصصی، احساس شایستگی را تقویت می‌کنند (Back et al., 2017). بنابراین، حتی مدیرانی که از توانایی‌های شخصی مناسبی برخوردارند، برای تثبیت اعتماد به نفس خود به روابط سازنده و محیطی نیاز دارند که امکان ابراز نظر، یادگیری از خطا و دریافت بازخورد را فراهم سازد. نقش میانجی اعتماد به نفس در ارتباط میان سبک رهبری و عملکرد مدیران آموزشی نیز نشان می‌دهد که رفتارهای حمایتی و رابطه‌محور می‌توانند از طریق تقویت احساس ارزشمندی و توانایی مدیر، به عملکرد بهتر منجر شوند (Hassani et al., 2025). در نتیجه، مهارت ارتباطی فقط ابزاری برای هدایت دیگران نیست، بلکه منبعی برای بازسازی و تقویت اعتماد مدیر به خویشتن نیز محسوب می‌شود.

یافته چهارم پژوهش حاکی از آن بود که توانایی‌های جسمانی و روان‌شناختی، شامل سلامت جسمی و روانی و تصویر بدنی، در اعتماد به نفس مدیران مدارس نقش دارند. مدیریت مدرسه نیازمند انرژی، تمرکز، تحمل فشار و حضور مستمر در تعاملات مختلف است. سلامت جسمی مناسب به مدیر امکان می‌دهد مسئولیت‌های متعدد روزانه را با خستگی کمتر انجام دهد و احساس توانایی بیشتری در کنترل محیط داشته باشد. از سوی دیگر، سلامت روانی، اضطراب پایین‌تر، امیدواری و تنظیم هیجان موجب می‌شود مدیر در بحران‌ها آرامش خود را حفظ کند و از تصمیم‌های اجتنابی یا تکانشی دور بماند. پژوهش‌های مرتبط با عزت نفس و الگوهای رفتاری نشان داده‌اند که ارزیابی فرد از خود با وضعیت سلامت و سبک زندگی او ارتباط دارد (Muhammed

(et al., 2018). همچنین، مشکلات روان‌شناختی و رفتارهای وابستگی‌آور معمولاً از تعامل ویژگی‌های فردی و شرایط اجتماعی شکل می‌گیرند (Basauri, 2023). بنابراین، سلامت مدیر نه تنها یک موضوع شخصی، بلکه یکی از پیش‌شرط‌های رهبری مؤثر است.

تصویر بدنی نیز می‌تواند از طریق نحوه ادراک فرد از ظاهر، وضعیت جسمانی و حضور اجتماعی بر اعتماد به نفس اثر بگذارد. مدیری که از تصویر بدنی متعادل و پذیرش خود برخوردار است، در موقعیت‌های اجتماعی و رسمی با آسودگی بیشتری حضور می‌یابد؛ درحالی‌که نارضایتی شدید از خود ممکن است توجه او را از وظایف حرفه‌ای منحرف کرده و حساسیت نسبت به قضاوت دیگران را افزایش دهد. با این حال، تأثیر تصویر بدنی نباید به ظواهر فیزیکی تقلیل یابد؛ آنچه اهمیت دارد ادراک مثبت و واقع‌بینانه مدیر از خود و توانایی مراقبت از سلامت خویش است. یافته‌های مربوط به نقش عوامل فردی و اجتماعی در سلامت روان نیز نشان می‌دهد که احساس ارزشمندی در تعامل با محیط اجتماعی شکل می‌گیرد و حمایت محیط می‌تواند آثار آسیب‌پذیری‌های فردی را کاهش دهد (Hargreaves et al., 2013). از این رو، فراهم کردن محیط کاری سالم، کاهش فشارهای غیرضروری و حمایت روان‌شناختی از مدیران می‌تواند زمینه حفظ اعتماد به نفس حرفه‌ای آنان را فراهم کند.

یافته پنجم نشان داد که خودارتقایی، شامل شاخص علمی، خودانگیزی و جهت‌گیری هدف، نقش اساسی در تقویت اعتماد به نفس مدیران مدارس دارد. شاخص علمی به برخورداری از دانش مدیریتی، آگاهی از تحولات آموزشی، یادگیری مستمر و توانایی استفاده از شواهد در تصمیم‌گیری اشاره دارد. مدیری که دانش خود را به‌روز نگه می‌دارد، در مواجهه با مسائل جدید کمتر احساس درماندگی می‌کند و می‌تواند تصمیم‌های خود را با استدلال‌های علمی پشتیبانی نماید. بررسی فرایند جذب و انتخاب مدیران مدارس نیز نشان داده است که شایستگی‌های حرفه‌ای و ظرفیت‌های رهبری باید در کنار تجربه و سوابق رسمی مورد توجه قرار گیرند (Lee & Mao, 2023). همچنین، نحوه استفاده مدیران از زمان و اولویت‌بندی وظایف تحت تأثیر عوامل فردی و زمینه‌ای قرار دارد و مدیران برخوردار از مهارت و آگاهی بیشتر، احتمالاً منابع زمانی خود را هدفمندتر سازمان‌دهی می‌کنند (Gumus et al., 2024). از این منظر، یادگیری مستمر نه تنها دانش مدیر را افزایش می‌دهد، بلکه از طریق تقویت احساس آمادگی و کنترل، اعتماد به نفس او را نیز پایدار می‌سازد.

خودانگیزی موجب می‌شود مدیر بدون وابستگی کامل به پاداش یا تأیید بیرونی، برای دستیابی به اهداف حرفه‌ای تلاش کند و پس از شکست دوباره وارد مسیر اقدام شود. جهت‌گیری هدف نیز انرژی و تلاش مدیر را در مسیر مشخص سازمان می‌دهد و به او امکان می‌دهد پیشرفت خود را ارزیابی کند. دستیابی تدریجی به اهداف، تجربه موفقیت و احساس شایستگی را افزایش می‌دهد و این تجربه‌ها به شکل‌گیری اعتماد به نفس مبتنی بر عملکرد منجر می‌شوند. یافته‌های یادگیری فعال نشان داده‌اند که درگیری مستقیم در فعالیت‌های حرفه‌ای و تصمیم‌گیری عملی، اعتماد به نفس را بیش از آموزش منفعل افزایش می‌دهد (Ampountolas et al., 2018). با این حال، آموزش مدیریت نباید صرفاً به نمایش ظاهری اطمینان یا تولید هویت مدیریتی بدون پشتوانه منجر شود؛ زیرا اعتماد به نفس حرفه‌ای زمانی معتبر است که بر دانش، تجربه و شایستگی واقعی استوار باشد (Sturdy et al., 2006). در مجموع، خودارتقایی حلقه پیوند میان ظرفیت‌های درونی و عملکرد بیرونی مدیر است و سبب می‌شود اعتماد به نفس از یک احساس موقت به منبعی پایدار برای رهبری آموزشی تبدیل شود.

برآیند یافته‌ها نشان می‌دهد که پنج مقوله اصلی شناسایی شده مستقل از یکدیگر عمل نمی‌کنند، بلکه رابطه‌ای متقابل و تقویت‌کننده دارند. برای مثال، خودآگاهی به مدیر کمک می‌کند نیازهای یادگیری خود را تشخیص دهد؛ یادگیری مستمر توانایی حل مسئله را افزایش می‌دهد؛ حل مسئله موفق اعتماد به نفس را تقویت می‌کند؛ اعتماد به نفس نیز ارتباط جرئت‌مندانه و پذیرش مسئولیت را تسهیل می‌نماید. به همین ترتیب، سلامت روانی زمینه تنظیم هیجان را فراهم می‌سازد و ارتباطات مثبت اجتماعی بازخوردهایی ایجاد می‌کنند که خودارزیابی مدیر را بهبود می‌بخشند. بنابراین، اعتماد به نفس حرفه‌ای مدیران نتیجه یک چرخه پویا میان شناخت خود، سلامت، یادگیری، تعامل اجتماعی و تجربه موفقیت است. این برداشت می‌تواند توضیح دهد که چرا برنامه‌های تک‌بعدی، مانند آموزش صرف مهارت‌های مدیریتی یا تأکید صرف بر تفکر مثبت، ممکن است اثر محدودی داشته باشند. بهبود پایدار اعتماد به نفس نیازمند مداخلاتی جامع است که هم‌زمان شایستگی علمی، خودآگاهی، تنظیم هیجان، ارتباطات، سلامت و هدف‌گذاری را مورد توجه قرار دهند. در نتیجه، می‌توان گفت ویژگی‌های فردی زمانی به ارتقای واقعی اعتماد به نفس مدیران منجر می‌شوند که در قالب مجموعه‌ای هماهنگ از توانایی‌های هیجانی، شناختی، اخلاقی، ارتباطی، جسمانی و حرفه‌ای توسعه یابند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، سنتز انجام‌شده به مطالعات در دسترس فارسی و انگلیسی محدود بود و احتمال دارد پژوهش‌های منتشرشده به زبان‌های دیگر یا منابعی که متن کامل آنها قابل دسترسی نبوده است، وارد تحلیل نشده باشند. دوم، مطالعات بررسی‌شده از نظر طرح پژوهش، جامعه آماری، ابزارهای سنجش و تعریف عملیاتی اعتماد به نفس و ویژگی‌های فردی ناهمگن بودند و این تفاوت‌ها می‌توانند مقایسه مستقیم یافته‌ها را دشوار سازند. سوم، برخی مطالعات مستقیماً بر مدیران مدارس متمرکز نبودند و یافته‌های آنها با توجه به شباهت‌های مفهومی یا حرفه‌ای وارد فرایند تفسیر شدند؛ از این رو، تعمیم آنها به همه مدیران مدارس باید با احتیاط صورت گیرد. افزون بر این، تحلیل و طبقه‌بندی داده‌های کیفی تا حدی تحت تأثیر قضاوت پژوهشگران قرار دارد و با وجود استفاده از ارزیابی کیفی و توافق میان کدگذاران، امکان حذف یا ادغام متفاوت برخی مفاهیم وجود دارد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده الگوی مفهومی استخراج‌شده با استفاده از روش‌های کمی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری در میان مدیران مدارس دوره‌های مختلف تحصیلی آزمون شود. همچنین، بررسی تفاوت‌های احتمالی این الگو بر اساس جنسیت، سابقه مدیریت، نوع مدرسه، منطقه جغرافیایی و سطح برخورداری مدارس می‌تواند به شناخت دقیق‌تر شرایط اثرگذاری ویژگی‌های فردی کمک کند. انجام مطالعات طولی برای بررسی چگونگی شکل‌گیری اعتماد به نفس از زمان انتصاب مدیر تا کسب تجربه حرفه‌ای و نیز طراحی پژوهش‌های مداخله‌ای برای سنجش اثربخشی برنامه‌های خودآگاهی، هوش هیجانی، تنظیم هیجان، مهارت‌های ارتباطی و توسعه حرفه‌ای ضروری است. علاوه بر این، پژوهش‌های کیفی مبتنی بر مصاحبه با مدیران موفق، مدیران تازه‌کار، معلمان و کارشناسان آموزشی می‌توانند سازوکارهای زمینه‌ای و سازمانی مؤثر بر تبدیل ویژگی‌های فردی به اعتماد به نفس حرفه‌ای را آشکار سازند.

بر اساس یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش در انتخاب و انتصاب مدیران، علاوه بر سوابق اجرایی و مدارک تحصیلی، ویژگی‌هایی مانند خودآگاهی، ثبات هیجانی، تفکر انتقادی، مسئولیت‌پذیری، توان ارتباطی و انگیزش رشد را نیز ارزیابی کند. طراحی دوره‌های توانمندسازی چندبعدی برای مدیران، شامل آموزش تنظیم هیجان، خودارزیابی، جرئت‌ورزی، حل مسئله، مدیریت تعارض، هدف‌گذاری و تصمیم‌گیری مبتنی بر شواهد، می‌تواند به ایجاد اعتماد به نفس واقع‌بینانه کمک کند. همچنین، ایجاد نظام‌های مربیگری برای مدیران تازه‌کار، فراهم کردن فرصت تبادل تجربه، ارائه بازخورد سازنده، حمایت از سلامت جسمی و روانی و کاهش فشارهای اداری غیرضروری توصیه می‌شود. ارزیابی دوره‌ای نیازهای آموزشی مدیران و فراهم کردن دسترسی آنان به منابع علمی و برنامه‌های یادگیری مستمر نیز می‌تواند اعتماد به نفس حرفه‌ای را بر پایه شایستگی واقعی و نه صرفاً احساس اطمینان ظاهری تقویت کند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Ampountolas, A., Shaw, G., & James, S. (2018). Active Learning to Improve Self-Confidence and Decision-Making Skills through the Use of Hotel Simulation. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 31(3), 125-138. <https://doi.org/10.1080/10963758.2018.1487786>
- Andrade, J. A., & Gonzalez, J. (2017). Relationship between Suicide Risk, Self-Esteem, Hopelessness, and Parental Socialization Styles in High School Students. *Psicogente*, 20, 70-88.
- Back, L., Sharma, B., Karlstrom, A., Tunon, K., & Hildingsson, I. (2017). Professional Confidence among Swedish Final Year Midwifery Students: A Cross-Sectional Study. *Sexual & Reproductive Healthcare*, 14, 69-78. <https://doi.org/10.1016/j.srhc.2017.10.003>
- Basauri, M. A. (2023). Factors Associated with Social Network Addiction in University Students: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Persona*, 26, 11-56.
- Bassil, C., Srhayri, I., Safari, A., & Parast, M. (2025). Individual Characteristics, Personality Traits, Personal Belief, and Employment in Qatar and Kuwait: An Empirical Analysis. *Review of Political Economy*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/09538259.2025.2493267>
- Buckler, S. (2025). A Critique of Maslow from a Teacher's Perspective. *Psychology of Education Review*, 49(1), 33-37.
- Chusmir, L. H., Koberg, C. S., & Stecher, M. D. (1992). Self-Confidence of Managers in Work and Social Situations: A Look at Gender Differences. *Sex Roles*, 26, 497-512. <https://doi.org/10.1007/BF00289871>
- Collins, J. (2009). *How the Mighty Fall: And Why Some Companies Never Give In*. HarperCollins.
- Emami, M., Habibi, M., & Zanganeh, S. (2015). Examining the Simple and Multiple Relationships of Job Commitment, Autonomy, Work Motivation, Self-Control, Positive Attitude, and Self-Confidence with the Empowerment of School Principals in Izeh. First International Conference on Management, Economics, Accounting, and Educational Sciences, Sari.
- Gumus, S., Liu, Y., Bellibas, M. S., & Lee, M. (2024). A Global Typology of School Principals' Time Use: Exploring the Effects of Contextual and Individual Factors. *International Journal of Educational Research*, 125, 102343. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102343>
- Hargreaves, D. S., McVey, D., Nairn, A., & Viner, R. M. (2013). Relative Importance of Individual and Social Factors in Improving Adolescent Health. *Perspectives in Public Health*, 133, 122-131.
- Hassani, R., Azizi, K., Ranjbar, H., & Asadi, A. (2025). The Effect of Paternalistic Leadership Style on the Performance of Educational Managers with the Mediating Role of Self-Confidence in Schools of Gahvareh District. Second National Conference on Humanities with a Modern Approach and First International Research Conference of Modern Educators, Astara.
- Holland, K., Middleton, L., & Uys, U. (2012). Professional Confidence: A Concept Analysis. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 19(2), 214-224. <https://doi.org/10.3109/11038128.2011.583939>
- Irwin, T. (2009). *Derailed: Five Lessons Learned from Catastrophic Failures of Leadership*. Nelson.
- King-Hill, S. (2015). Critical Analysis of Maslow's Hierarchy of Need. *The StEP Journal*, 2(4), 54-57.
- Lee, S. W., & Mao, X. (2023). Recruitment and Selection of Principals: A Systematic Review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 6-29. <https://doi.org/10.1177/1741143220969694>
- Malingkas, M., Sabon, K., Mangundap, J. H., & Anay, Z. (2024). The Role of Knowledge, Creativity, and Self-Confidence in the Performance of High School Principals Using SEM-SmartPLS Analysis. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, 8(2), 198-212. <https://doi.org/10.20961/ijpte.v8i2.93605>
- Muhammed, F. M., Sharma, V., & Fatima, J. A. (2018). A Correlational Study to Assess the Relationship between Eating Pattern and Self-Esteem among Adolescents in a Selected School of Delhi. *International Journal of Nursing and Midwifery Research*, 5, 2-6.
- Peivand, A., Alavi, A., & Torabipour, A. (2025). Investigating the Relationship between Critical Thinking and Self-Efficacy of Healthcare Managers of Ahvaz University of Medical Sciences. *Journal of Social Behavior and Community Health*, 9(1), 1580-1587.
- Rahaei, H. (2024). Self-Confidence and Social Skills: Relationships and Mutual Effects. Second International Conference on Sociology, Social Sciences, and Education with a Future-Oriented Approach, Bushehr.
- Rahimi, E., Rafiei Honar, H., & Kheirallahi, M. (2021). The Relationship between Wisdom and Envy with the Mediation of Self-Esteem: A Path Analysis. *Revealed Ethics*, 11(1), 291-322. <https://doi.org/10.61838/kman.soe.794>
- Sahlin, S., Ince, A., & Bush, T. (2025). Exploring Novice Principals' Professional Confidence: Insights from a Swedish Perspective. *School Leadership & Management*, 45(4), 298-321. <https://doi.org/10.1080/13632434.2025.2545179>
- Sturdy, A., Brocklehurst, M., Winstanley, D., & Littlejohns, M. (2006). Management as a (Self) Confidence Trick: Management Ideas, Education and Identity Work. *Organization*, 13(6), 841-860. <https://doi.org/10.1177/1350508406068501>