

## مطالعه نیمرخ شخصیتی، صلاحیت‌های حرفه‌ای و اثربخشی معلمان متوسطه شهرستان مریوان: تحلیل مبتنی بر شخص

کوستان محمدیان شریف<sup>۱\*</sup>، حسن غریبی<sup>۲</sup>، رامین حبیبی کلیبر<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه کردستان؛ ۲. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور؛ ۳. استادیار روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

### چکیده

هدف: پژوهش حاضر باهدف مطالعه نیمرخ شخصیتی، صلاحیت‌های حرفه‌ای و اثربخشی معلمان دوره اول و دوم متوسطه شهرستان مریوان صورت گرفت. روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه معلمان دوره اول و دوم متوسطه تحصیلی آموزش و پرورش شهرستان مریوان (دوره اول ۳۱۰ و دوره دوم ۳۱۵ نفر معلم) در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بود؛ که ۲۳۵ نفر از معلمان با توجه به نسبت طبقه دوره اول و دوم و زن و مرد با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شد. ابزار پژوهش حاضر، سه پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، عامل شخصیت و وظیفه‌شناسی نئو و یک پرسشنامه محقق ساخته اثربخشی معلمان بود که پرسشنامه اثربخشی معلمان پس از تحلیل عاملی مؤلفه‌های اصلی آن به ۵ دسته تقسیم شدند و نام‌گذاری مجدد با توجه به زیر مؤلفه‌ها صورت گرفت. جهت بررسی پایایی پرسشنامه‌ها، از طریق ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای ۰/۹۴ و عامل شخصیتی و وظیفه‌شناسی ۰/۸۲ و اثربخشی معلمان ۰/۸۸ محاسبه گردید. نتایج تحلیل خوشه‌ای (کلاستر) نشان داد که معلمان را از نظر صلاحیت حرفه‌ای و اثربخشی و عامل شخصیتی و وظیفه‌شناسی آن‌ها می‌توان به دو گروه تفکیک کرد که تحت عنوان عملکرد شغلی بالا و پایین نام‌گذاری شد.

کلیدواژه‌ها: صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی، نیمرخ شخصیتی، وظیفه‌شناسی، تحلیل مبتنی بر شخص

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۱/۱۶

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۴/۲۵

Email: keostan\_mohmdi@yahoo.com

\* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسأله

تعلیم و تربیت امری پرتنوع و درعین حال دشوار است، در این میان معلمان، برترین نقش را برعهده دارند و آن‌ها به‌مثابه نقطه آغاز تحول در آموزش و پرورش به‌شمار می‌آیند. با داشتن معلمان متبحر در امر آموزش و پرورش است که جامعه می‌تواند موجبات ایجاد تحول بنیادی را فراهم سازد. رابیر (Rubber, ۲۰۰۶) معتقد است در این عصر که عصر انفجار دانش و اطلاعات است، برای استفاده از فناوری‌های جدید، آموزش و پرورش نیازمند معلمان اثربخش می‌باشد و لذا آموزش و پرورش با جذب و به‌کارگیری و تربیت معلمان اثربخش، در اهداف خود موفق خواهد شد (Abbas pour, ۲۰۰۲).

اثربخشی در کتاب‌ها و منابع مختلف به تعاریف مختلفی، تعریف شده است؛ اثربخشی عبارت است از درجه یا میزانی که سازمان به هدف‌های موردنظر خود نائل آید (Daft, ۱۹۹۸). مجموعه تلاش‌های انجام‌شده سازمان که موجب تکامل و تداوم حیات و بقای یک سازمان است (Rabytr, ۲۰۰۲). رابیتز (Rabytr, ۲۰۰۲) اثربخشی را انجام اقدام درست در جهت رسیدن به اهداف تعریف می‌کند. اثربخشی معلم به مفهوم میزان توانایی معلمان برای دستیابی به اهداف آموزشی، ارتباط مثبت بین معلم و دانش‌آموز، صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها، حضور به‌موقع، هیجان و انگیزه‌های آموزش و انجام دادن کارهای همچون برنامه‌ریزی، توجه به نیازهای دانش‌آموزان، استفاده از روش‌های متفاوت و جدید در کلاس درس و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان می‌باشد (Ryknbrj, ۲۰۱۰). Charleston, ۲۰۱۰). انتخاب معلمان اثربخش، استفاده از شیوه‌های مدیریت با توجه به شرایط اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی در هر منطقه است. مدیران درباره انتخاب معلم، اعمال و ادراکات آن اثربخشی معلم را مورد بررسی قرار می‌دهند و ملاک‌های انتخاب معلم عبارت‌اند از: برنامه‌ریزی برای تدریس (طرح درس)، مدیریت کلاس، وجدان شغلی یا مسؤلیت‌پذیری و محتوای دانش، برنامه برای تدریس اثربخش، مشارکت معلم و دانش‌آموز (Sherman, ۲۰۰۸).

فلسفی (falsafy, ۲۰۰۹) معتقد است که تجربه دانش و صلاحیت‌های حرفه معلمی، اثربخشی معلم را افزایش می‌دهد. معلم باید دانش حرفه‌ای و صلاحیت‌های لازم را دارا باشد بنابراین این سؤال مطرح می‌شود که یک معلم جهت موفقیت و اثربخشی در حرفه خویش به چه شرایط و صلاحیت‌های نیاز دارد؟ تعریف قطعی و مطلق در مورد این شرایط و صلاحیت‌ها نه امکان‌پذیر است و نه مطلوب می‌باشد چرا که ماهیت آموزش متغیر است و نقش معلم نیز پیچیده می‌باشد اما با این وجود فهرست این شرایط و صلاحیت‌ها برای برنامه‌ریزی تحصیلی معلمان هم تعیین معیار آموزشی و هم ارزیابی و خودارزیابی معلمان ضروری می‌باشد. اصطلاحی که طی سال‌های گذشته در مورد صلاحیت معلمان مطرح شده competence (لیاقت و شرایط احراز) نامیده می‌شود. در چارچوب درک وسیعی از این اصطلاح اصل کل‌نگرانه مورد استفاده قرار می‌گیرد و طبق پیش‌فرض‌ها، کیفیت و بینش معلمان به همراه مهارت و دانش کاری آن‌ها تعریف می‌شود (Maria Lykvpvlyv, ۲۰۱۱). صلاحیت معلم به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه تدریس به میزان کافی و با

استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته می‌شود به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد ( Nyz Veldt and Mary Cup, Mick Naysv Vyrlyp Lance ) (Bryce, ۲۰۰۵, p ۷۰).

ملکی (Malaki, ۲۰۰۶) صلاحیت معلم را مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌های می‌داند که معلم با کسب آن‌ها به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی فراگیران کمک می‌کند و این صلاحیت‌ها را در سه حیطه شناختی- عاطفی و مهارتی طبقه‌بندی می‌نماید. هانتلی ( Hantly, ۲۰۰۸) قابلیت‌های معلمان را در سه زمینه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای دسته‌بندی کرده است. دانش حرفه‌ای شامل دانش محتوا، شناخت، دانش‌آموز و آگاهی از تدریس و یادگیری است.

عمل حرفه‌ای از طراحی یادگیری، ایجاد محیط یادگیری و ارزشیابی یادگیری تشکیل شده است و تعهد حرفه‌ای، یادگیری حرفه‌ای، مشارکت، رهبری، ارزش‌ها، ارتباطات و اخلاقیات را شامل می‌شود. کاستر و همکارانش (Custer et al, ۲۰۰۵) صلاحیت‌های معلمان را به پنج دسته اصلی دانش تخصصی، ارتباطات، سازمان‌دهی، تعلیم و تربیت (پداگوژی) و صلاحیت رفتاری تقسیم می‌کنند. هایبرمن و بومهان (Haybrmn and Bvmhan, ۲۰۰۵) به مؤلفه‌های (روش‌های تدریس و ارزشیابی) ویلگاس و ریمرس (Vylgas and Rymrs, ۲۰۰۷) نقش مهارت‌های حرفه‌ای معلم را جهت تغییر در نظام آموزشی بسیار ضروری دانسته و در این رابطه به مؤلفه‌های (روش‌های جدید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی) پرداخته‌اند. مهرمحمدی به توانایی‌های مربوط به روش‌های تدریس و ارزشیابی و استفاده از تکنولوژی آموزشی معلم اعتقاد دارد. منظور از این مهارت‌ها شامل (آگاهی معلمان از روش‌های تدریس، سازمان‌دهی و اداره کلاس، مشاوره و راهنمایی دانش‌آموزان و ارزشیابی) می‌باشد (Nadri, Haji zad, Shariatmadari, Seif Naraghi, ۲۰۱۱).

با توجه به نقش مهم صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی در تدریس اثربخش معلمان، ضروری است که معلمین با صلاحیت‌های حرفه معلمی آشنایی بیشتری داشته باشند. تل (Tel, ۲۰۰۸) در پژوهش خود نتیجه‌گیری کرد نبودن معیارهای روشن برای سنجش کیفیت تدریس معلم، تدریس خارج از حوزه تخصصی و بی‌عدالتی اجتماعی از عمده عوامل مؤثر در کاهش کیفیت تدریس معلمان است. لذا او به استناد سایر مطالعات انجام‌شده و دیدگاه‌های مختلف می‌گوید: «همه در این باره توافق دارند که آماده‌سازی معلمان نقش مهمی در توسعه کیفیت آنان دارد، لذا باید با معلمان در هر سطح و مرحله‌ای به‌عنوان یک متخصص حرفه‌ای رفتار کرد و برای تضمین کیفیت آموزش معلمان از ابتدا شاخص‌ها و استانداردهایی در نظر گرفته شود که در آن هم بر دانش محتوای درسی و هم بر روش‌های تدریس تأکید گردد». گودلد (Gvdld, ۱۹۹۲) نیز به اهمیت اصلاحات برای آماده‌سازی معلمان تأکید کرده و معتقد است که معلمان را باید برای کسب صلاحیت‌های حرفه‌ای آماده کرد

وی برنامه تربیت‌معلم را برنامه‌ای منتخب، منسجم و قابل ارزیابی تعریف می‌کند که دانشجو معلمان را برای تدریس در کلاس درس آماده می‌کند. در نشریه شماره ۱۶۴ دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌ها درسی ۱۳۷۰، تحت عنوان صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی آمده است که هر معلم لازم است دارای صلاحیت‌های زیر باشد:

۱- **صلاحیت‌های شناخت:** منظور مجموعه دانش‌ها، مهارت‌های فکری و شناختی است که انتظار می‌رود هر فرد در پایان دوره تربیت‌معلم و یا دوره آموزشی به آن‌ها دست یافته باشد.

۲- **صلاحیت‌های عاطفی:** این صلاحیت‌ها بیانگر علائق، نگرش، رغبت‌ها، نظام ارزشی و اعتقادی است که انتظار می‌رود دانشجوی تربیت‌معلم و یا کارآموز هر دوره آموزشی در ارتباط با حرفه خود در پایان دوره به آن‌ها دست یافته باشد.

۳- **صلاحیت‌های عملکردی:** شامل آن دسته از مهارت‌ها و اعمال آشکاری است که انتظار می‌رود در تربیت‌معلم دانشجویان و یا در دوره‌های ضمن خدمت کارآموزان در پایان دوره از خود بروز دهند.

۴- **صلاحیت‌ها تأثیرگذاری:** این صلاحیت‌ها شامل آن دسته از توانایی‌های معلم است که در نهایت منجر به تغییر مطلوب در بینش، منش و کنش دانش‌آموز می‌گردد (Safiy, ۲۰۰۹). صاحب‌نظران و محققان تعلیم و تربیت، در مورد ویژگی‌ها و صلاحیت‌های معلمان و ملاک‌های شایستگی آنان دیدگاه‌های مشابه و گاه متفاوتی ارائه کرده‌اند. آن‌ها معتقدند که مشخصات یک معلم خوب و موفق به فرهنگ و ارزش‌های موردقبول یک ملت بستگی دارد و در موقعیت‌ها و محیط‌های مختلف می‌تواند مفید باشد. همچنین در فرایند تدریس، تنها تجارب و توانمندی‌های علمی معلم نیست که در دانش‌آموز تأثیر دارد، بلکه دیدگاه معلم، فلسفه‌ای که بدان معتقد است و کل ویژگی‌های شخصیت وی، در تدریس، تغییر، تحول و یادگیری شاگرد مؤثر واقع می‌شود (Safiy, ۲۰۰۹).

بر این اساس به نظر می‌رسد ویژگی‌های شخصیتی معلم می‌تواند، یکی از آیتم‌های اصلی در اثربخشی معلمان باشد. تعریف مفهوم شخصیت مانند اکثر مفاهیمی که به ویژگی‌های انسان مربوط می‌شود، کار آسانی نیست، زیرا مفهومی که آ این کلمه در زبان عامیانه پیدا کرده، با مفهومی که روانشناسان برای آن قائل شده‌اند، تفاوت زیادی دارد. شخصیت را می‌توان به‌عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های نسبتاً پایدار و بی‌همتا تعریف کرد که ممکن است در موقعیت‌های مختلف تغییر کنند (Duan Schultz, ۱۹۹۰). از نظر واژگان، لغت شخصیت برابر و معادل واژه *personality* انگلیسی یا *personalite* فرانسه است در حقیقت از ریشه لاتین *persona* گرفته شده که به معنی نقاب یا ماسکی بود که در یونان و روم قدیم بازیگران تئاتر بر چهره می‌گذاشتند. شخصیت به‌عنوان سازمانی درون سیستم‌های عاطفی، احساسی، شناختی و مفهومی فرد تعریف شده که تعیین‌کننده واکنش‌های منحصربه‌فرد انسان به محیط است (Dell, Schroeder, ۲۰۰۱). به الگوی نسبتاً ثابت

حالت‌های ثابت و رفتارهایی که بیانگر تمایلات فردی شخص می‌باشد، اشاره دارد. شخصیت متأثر است از عناصر درونی (افکار، ارزش‌ها و خصیصه‌های وراثتی) و عناصر بیرونی (رفتارهای قابل مشاهده). هنگامی که از شخصیت افراد بحث می‌شود، درواقع اشاره به مجموعه نسبتاً ثابتی از احساسات و رفتارهایی داریم که اساساً توسط عوامل محیطی، ژنتیکی شکل گرفته‌اند (Glynay, ۲۰۰۳). شخصیت افراد به‌طور ناگهانی و یا تصادفی شکل نمی‌گیرد بلکه محصول تعدادی از عوامل است که هر فرد را از دیگری متمایز می‌سازد. عوامل اصلی شکل‌دهنده شخصیت، عوامل فرهنگی، عوامل طبقه اجتماعی و عضویت در دیگر گروه‌ها، عوامل وراثتی، روابط خانوادگی می‌باشد (Matsyvn, switch Avon ۲۰۰۲).

در مورد تفاوت‌های فردی و شخصیت، نظریات گوناگونی از زمان‌های دور تا به امروز وجود داشته است؛ اما حوزه شخصیت طی دوره گذشته با مدل پنج عاملی شخصیت (FFM) (Robert McCrae and Paul Costa, ۱۹۸۷، ۱۹۹۷، ۱۹۹۹) صورتی غالب پیدا نمود. رابرت مک کری و پل کوستا (Robert McCrae and Paul Costa, ۱۹۸۷، ۱۹۹۷، ۱۹۹۹) که در مرکز "پیری‌شناسی مؤسسه ملی تندرستی در بالتیمور، مریلند" فعالیت داشتند، برنامه‌ای را در پیش گرفتند که پنج عامل شخصیت معروف به "پنج عامل نیرومند" را شناسایی نمودند. کاپلان، استیگلر و بکر (Kaplan, Stigler and Becker, ۲۰۰۳) در تحقیقات سال‌های اخیر نشان دادند که پنج بعد شخصیتی، مبنا و اساس سایر خصوصیات شخصیت می‌باشد. پنج ویژگی غالب شناخته شده عبارت‌اند از:

**برون‌گرایی:** برون‌گرایی به خوشه‌ای از صفات اطلاق می‌گردد و آن درجه‌ای است که شخص، پرانرژی معاشرتی، جسور، فعال، هیجان‌طلب و دارای شور و شوق، دارای اعتمادبه‌نفس و دارای احساسات مثبت هست. افراد برون‌گرا تمایل به اجتماعی بودن، احساسی بودن و صمیمی بودن داشته و معمولاً با افراد متفاوت بهتر کنار می‌آیند (Hazen AAA, Brvchanan, ۲۰۰۰). برون‌گرایان هنگام کار روحیات و حالات مثبت داشته، نسبت به شغلشان، احساس رضایت بیشتر و عموماً درباره سازمان و محیط پیرامونی‌شان احساس بهتری دارند (Ivan switch, Matsyvn, ۲۰۱۰).

**تطابق‌پذیری:** این ویژگی به گرایش افراد به همسان بودن با دیگران ارتباط می‌یابد. افراد با ویژگی تطابق‌پذیری، قابل‌اعتماد، روراست، نوع‌دوست، مهربان و دارای خصیصه از خودگذشتگی، پیرو، متواضع و فروتن و خوش‌قلب هستند افراد تطابق‌پذیر معمولاً هدایت‌کنندگان تیم‌ها می‌باشند. همچنین آن‌ها مناسب برای تدریس، امور روانشناسی، مشاوره، کارها و فعالیت‌های اجتماعی‌اند (Hazen AAA, Brvchanan, ۲۰۰۰). از آنجاکه این افراد در پی ایجاد سزاواری و راحت کنار آمدن با افراد هستند، معمولاً از مباحث اختلاف‌زا یا بحث‌برانگیز اجتناب می‌ورزند (George, Jones, ۱۹۹۹).

وظیفه‌شناسی، وجدان یا دلسوزی: این بعد معیار سنجش قابلیت اطمینان است. فرد با وجدان بالا، فردی شایسته، منظم، وظیفه‌شناس، هدف جو، دارای انضباط شخصی، وقت‌شناس و قابل‌اتکا (مشاور) می‌باشد. وظیفه‌شناسی، در بسیاری از موقعیت‌های سازمانی، مفید و مهم تلقی شده و شاخص مناسبی برای پیشگویی عملکرد در بسیاری از مشاغل می‌باشد. چرا که تمایل این افراد برای دستیابی به موفقیت بیشتر است (Same, ۱۹۹۹).

**روان‌رنجوری یا ثبات عاطفی:** این بعد به توانایی فرد در تحمل استرس مربوط می‌شود. افراد با ویژگی روان‌رنجوری دارای ثبات عاطفی پایین‌اند این افراد نگران، عصبی، مأیوس و ناامید، دارای استرس، خجالتی، آسیب‌پذیر و شتاب‌زده هستند. افراد روان‌رنجور معمولاً حال و هوای منفی در محیط کار خود داشته و عموماً نگرش منفی نسبت به کار خود دارند. ممکن است در تصمیم‌گیری‌های گروهی، نفوذ هشیار کننده داشته باشند که این امر از طریق بیان جنبه‌های منفی تصمیم اخذ شده صورت می‌گیرد.

**باز بودن نسبت به تجربه، تجربه‌اندوز یا گشودگی:** آخرین بعد، میزان علاقه افراد نسبت به تازگی و کسب تجربه‌های جدید را نشان می‌دهد. افراد با این ویژگی دارای قدرت تخیل، علاقه به جلوه‌های هنری، کنجکاو نسبت به ایده‌های دیگران، با احساسات باز، دارای ایده و اقدام‌گرا هستند. افرادی که گشودگی در پذیرفتن تجربیات دارند، برای مشاغلی که در آن‌ها تحول و تغییر زیاد روی می‌دهد و یا نیاز به نوآوری یا ریسک قابل‌ملاحظه‌ای دارند، می‌توانند مفید واقع شود. برای مثال کارآفرینان، معماران، عاملان تغییر در سازمان، هنرمندان و دانشمندان تئوری پرداز، عموماً در این ویژگی در سطح بالایی قرار دارند (Hazen AAA, Brvchanan, ۲۰۰۰). در این پژوهش بعد وظیفه‌شناسی شخصیت مدنظر می‌باشد. در جستجوی کامل از پایگاه‌های اطلاعاتی در بررسی خوشه‌بندی معلمان از لحاظ متغیرهای شخصیت وظیفه‌شناسی، صلاحیت‌های حرفه‌ای از لحاظ اثربخشی معلمان تحقیقی چه در داخل کشور و چه در خارج کشور نشان داد که تاکنون پژوهشی در این زمینه انجام نشده است و این مطالعه اولین گامی است که در این زمینه برداشته می‌شود؛ بنابراین با توجه به اهمیت و تأثیر متغیرهای انگیزشی از جمله شخصیت وظیفه‌شناس و صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بر اثربخشی و عملکرد معلمان ضروری است که تفاوت‌های اثربخشی معلمان از نظر نیمرخ‌های متغیرهای ذکر شده مورد بررسی قرار گیرد. بر همین اساس مطالعه پیش رو قصد دارد تعیین کند آیا اثربخشی معلمان در نیمرخ‌های شخصیت وظیفه‌شناسی و صلاحیت‌های آن‌ها تفاوت دارد؟

### روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور تحقق هدف‌های مطرح‌شده و با توجه به ماهیت موضوع، از روش توصیفی از نوع همبستگی استفاده شده است. جامعه این پژوهش کلیه معلمان دوره اول و دوم اعم از

زن و مرد دوره متوسطه شهرستان مریوان به تعداد ۶۲۵ نفر و تعداد ۲۳۵ نمونه از روی حجم نمونه براساس فرمول کوکران که با توجه به نسبت موجود معلمان در دوره اول (۳۵ زن و ۸۲ مرد) و دوره دوم (۷۹ زن و ۳۹ مرد) می‌باشد. براساس گزارش مذکور جمعاً به تعداد ۲۳۵ نفر معلم به روش تقسیم به نسبت با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از آزمون تحلیل خوشه‌ای (کلاستر) استفاده شده است.

## ابزار پژوهش

### ۱. پرسشنامه پنج عاملی نئو

این پرسشنامه یکی از جدیدترین پرسشنامه‌های مربوط به ارزیابی ساخت شخصیت براساس دیدگاه تحلیل عاملی است. این آزمون به لحاظ انعکاس ۵ عامل اصلی، امروزه به‌عنوان یک مدل فراگیر بر اساس تحلیل عوامل محسوب می‌شود و گستردگی کاربرد آن در ارزیابی شخصیت افراد سالم و نیز در امور بالینی می‌تواند یکی از مناسب‌ترین ابزار ارزیابی شخصیت باشد. این آزمون به‌دلیل بررسی‌های گوناگون که در گروه‌های سنی و در فرهنگ‌های مختلف روی آن صورت گرفته است، می‌تواند یکی از جامع‌ترین آزمون‌ها در زمینه ارزیابی شخصیت باشد. این آزمون موضوع تحقیقات، طی ۱۵ سال گذشته بر روی نمونه‌های بالینی و بزرگسالان سالم بوده است. از این رو سودمندی آن هم در جریان‌های بالینی و هم در جریان پژوهش‌های علمی ارزیابی شده است. پرسشنامه شخصیتی NEO-PI-R جانشین تست NEO است که در سال ۱۹۸۵ توسط مک‌کری و کاستا تهیه شده است. فرم کوتاه این پرسشنامه به نام نئو<sup>۱</sup> است که یک پرسشنامه ۶۰ سؤالی است. این پرسشنامه از ۶۰ گویه تشکیل شده است و بر اساس مقیاس لیکرت (۱ کاملاً موافقم و ۵ کاملاً مخالفم) تهیه شده است که هر ۱۲ گویه آن یکی از ۵ عامل بزرگ شخصیت (برونگرایی، مقبولیت، وظیفه‌شناسی، روان‌آزرده‌خویی، گشودگی) را اندازه‌گیری و نمرات هر عامل جداگانه محاسبه می‌شود و در نهایت ۵ نمره به‌دست می‌آید که در این پژوهش نمره عامل وظیفه‌شناسی مدنظر بود. پایایی آن از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ محاسبه گردید به‌دلیل نامناسب بودن سؤالات ۳، ۹، ۶، ۱۱ حذف شدند و همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم از نرم افزار لیزرل استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که شاخص‌های تطبیقی، خطای میانگین مجذورات تقریبی، نیکویی برازش و شاخص برازندگی افزایشی، در حد مطلوب گزارش شد و مدل با داده‌ها برازش خوبی داشت (RMSEA=۰/۰۷، NFI=۰/۹۵، CFI=۰/۹۵، GFI=۰/۹۸).

۲- پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان: جهت ارزیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، از پرسشنامه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان که توسط فریبا کریمی در سال ۱۳۸۹ ساخته شده است و

۱. NEO Five Factor Inventory

شامل ۹۰ گویه با ۹ مؤلفه (صلاحیت‌های علمی- آموزشی صلاحیت‌های شخصیتی- رفتاری، صلاحیت‌های اجتماعی، صلاحیت‌های فکری، صلاحیت‌های مدیریتی، صلاحیت‌های اخلاقی، صلاحیت‌های حرفه‌ای، صلاحیت‌های فن‌آوری) می‌باشد؛ که در این پژوهش با توجه به هدف پژوهش فقط ۳ مؤلفه (صلاحیت‌های آموزشی، صلاحیت‌های رفتاری، شناختی و صلاحیت‌های حرفه‌ای) مدنظر پژوهشگر بوده است که سؤال‌های ۱ تا ۲۰ مربوط به مؤلفه صلاحیت‌های آموزشی و سؤال‌های ۲۱ تا ۴۸ مربوط به مؤلفه صلاحیت‌های رفتاری - شناختی و سؤال‌های ۴۹ تا ۵۸ مربوط به مؤلفه صلاحیت‌های حرفه‌ای می‌باشد که جمعاً ۵۸ سؤال را تشکیل می‌دهد. روایی ۰/۸۹ و پایایی ۰/۹۶ این پژوهش در تحقیقات قبلی گزارش شده است؛ که نشان از مناسب بودن پرسشنامه می‌باشد و در این پژوهش دارای پایایی ۰/۹۴ (شناختی ۰/۹۳، آموزشی ۰/۸۳، حرفه‌ای ۰/۸۹) می‌باشد که به دلیل نامناسب بودن سؤالات ۲، ۶، ۳۲، از تحلیل حذف شدند. همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم استفاده شد، نتایج حاصل از تحلیل عامل تأییدی نشان داد که شاخص‌های تطبیقی، خطای میانگین مجذورات تقریبی، نیکویی برازش و شاخص برازندگی افزایشی، در حد مطلوب گزارش شد و مدل با داده‌ها برازش خوبی داشت (۰/۰۷ <math>RMSEA=0.07</math>، <math>NFI=0.94</math>، <math>CFI=0.95</math>، <math>GFI=0.98</math>).

۳- اثربخشی معلمان: جهت اندازه‌گیری اثربخشی معلمان از پرسشنامه محقق ساخته اثربخشی معلمان با اقتباس از مدل ادموند و همکاران که ۵ عامل (۱- انتقال اهداف بازدهی درس ۲- ارائه منظم اطلاعات ۳- اجتناب از ابهام ۴- کنترل درک ۵- تدارک تمرین و بازخورد) را می‌سنجد و دارای ۳۶ سؤال در طیف گزینه‌ای لیکرت است. روایی محتوایی پرسشنامه توسط صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت و پس از تأیید روایی، پایایی پرسشنامه پس از اجرا از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ محاسبه گردید. جهت بررسی روایی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد (<math>kmo=0.82</math> و <math>p=0.001</math>).

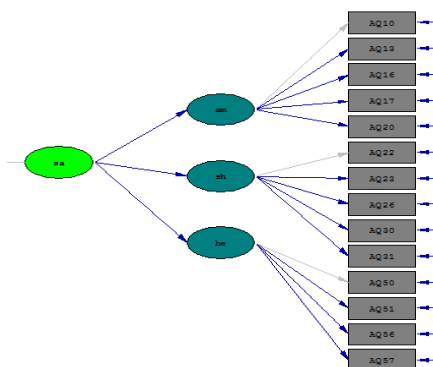


## نتایج تحلیل عاملی تأییدی جهت بررسی روایی ابزارهای مورد استفاده با استفاده از نرم افزار LISREL

### برازش مدل های اندازه گیری جهت تحلیل عاملی تأییدی ابزارها

جهت بررسی روایی ابزارها از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل استفاده شد. برازش مدل برای هر یک از متغیرهای اثربخشی، شخصیت و وظیفه شناسی معلمان و صلاحیت های حرفه ای معلمان انجام شده است. با توجه به این که در هیچ یک از متغیرهای مشاهده شده حاضر در مدل، بر اساس نظر کلاین (Klein, ۲۰۰۵)، از مفروضه نرمال بودن تک متغیره و چندمتغیره تخطی نشده است، لذا محاسبات برازش مدل های اندازه گیری بر اساس روش حداکثر درست نمایی<sup>۱</sup> انجام شده است. برای بررسی برازش مدل اندازه گیری، شاخص ها و ملاک های مختلف و متفاوتی از سوی صاحب نظران ارائه شده است. در این پژوهش، بر اساس ملاک کلاین (Klein, ۲۰۰۵)، سه نوع شاخص برازش مطلق (CMIN)، تطبیقی (CFI و IFI) و مقتصد (RMSEA) و نیز شاخص مقتصد CMIN/DF مورد بررسی قرار گرفت.

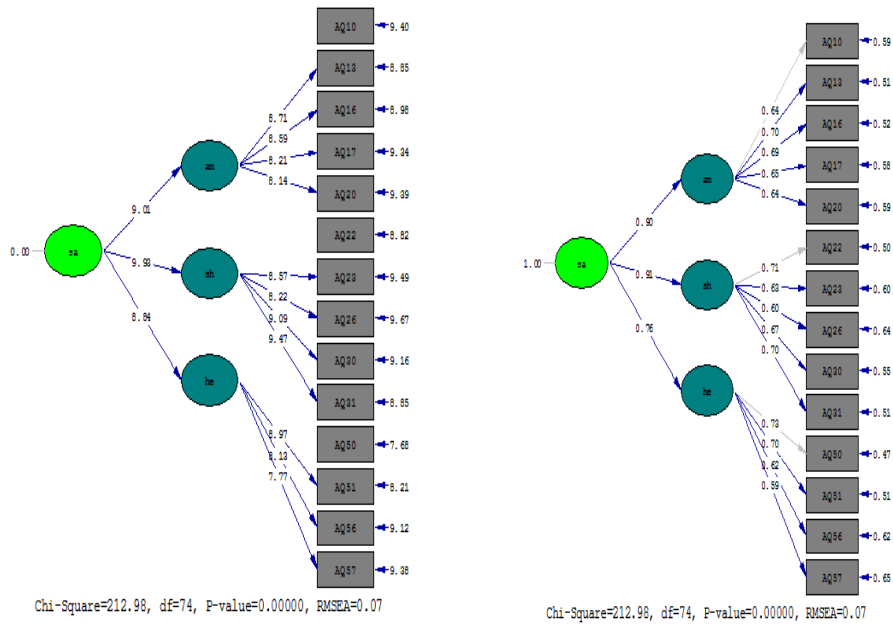
### ۱. برازش مدل اندازه گیری صلاحیت های حرفه ای معلمان



الف) مدل مفهومی



۱ . maximum likelihood

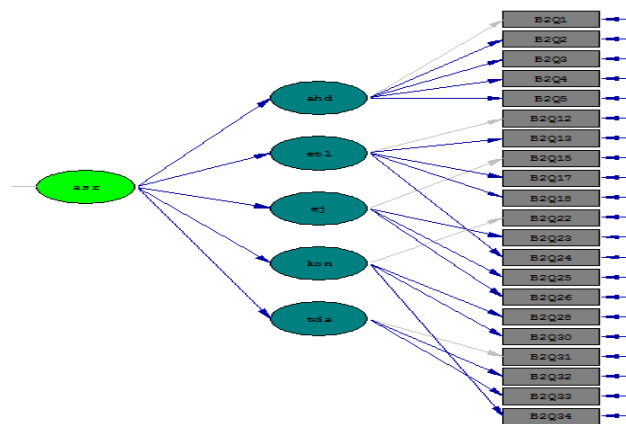


ج) مدل T

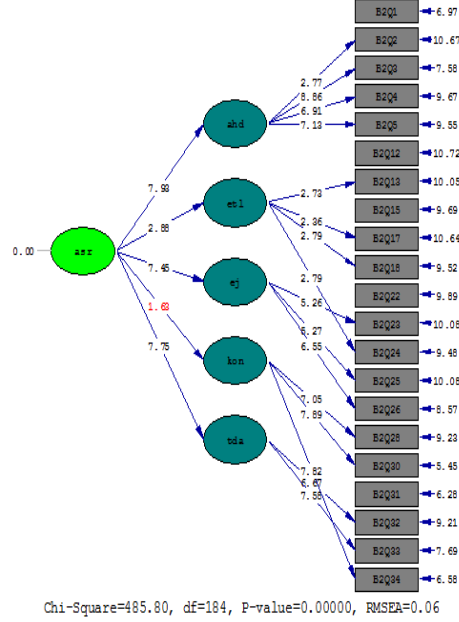
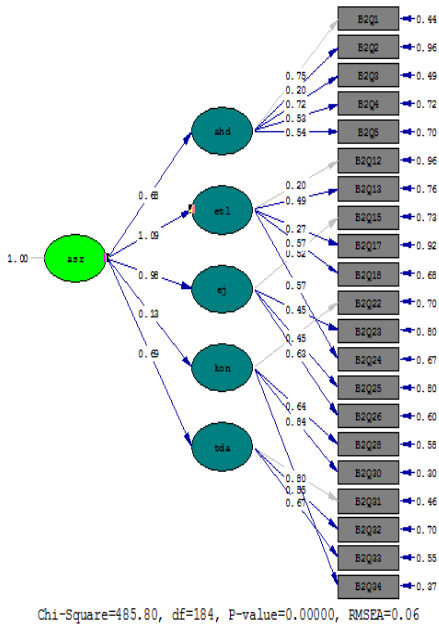
ب) مدل استاندارد

شکل (۱): مدل اندازه‌گیری صلاحیت‌های حرفه‌ای الف) مدل تعریف شده ب) برآوردهای استاندارد ج) برآوردهای T

۲- برازش مدل اندازه‌گیری اثربخشی



الف) مدل مفهومی

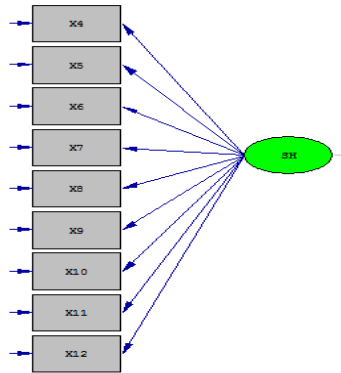


ج) مدل T

ب) مدل استاندارد

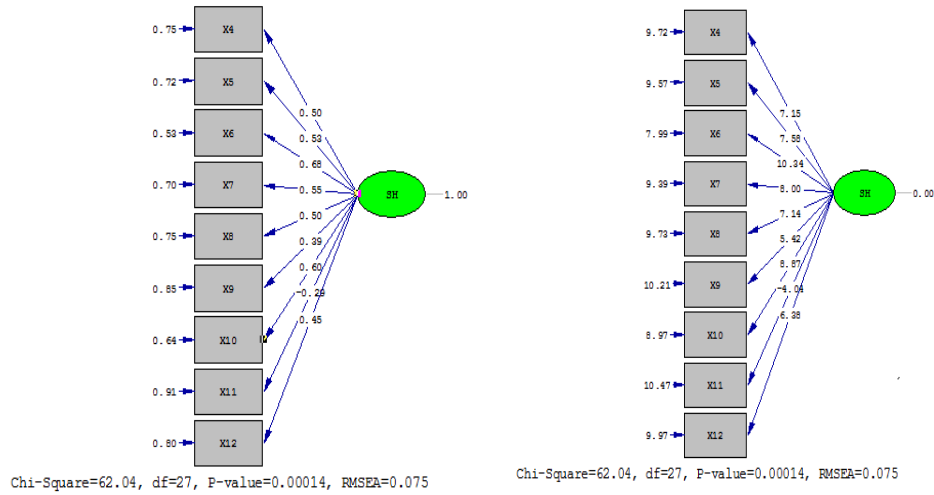
شکل (۲): مدل اندازه‌گیری اثربخشی معلمان الف) مدل تعریف‌شده ب) برآوردهای استاندارد ج) برآوردهای T

۳- برازش مدل اندازه‌گیری شخصیت وظیفه‌شناسی



الف) مدل مفهومی





(ج) مدل T

(ب) مدل استاندارد

شکل (۳): مدل اندازه‌گیری شخصیت و وظیفه‌شناسی الف) مدل تعریف‌شده ب) برآوردهای استاندارد  
(ج) برآوردهای T

شکل‌های ۱، ۲، ۳، مدل‌های اندازه‌گیری صلاحیت حرفه‌ای، اثربخشی معلمان، شخصیت و وظیفه‌شناسی الف) را به همراه برآوردهای استاندارد (ب) و نیز مدل T (ج) نشان می‌دهد.

### نیکویی برازش مدل

همان‌طور که آشکار است، نرم‌افزار LISREL یک سری شاخص‌های برای تشخیص نیکویی برازش مدل تدوین شده ارائه می‌دهد این شاخص‌ها برای مدل‌های اندازه‌گیری سه متغیر به شرح زیر است:

جدول (۱): برخی شاخص‌های کلی برازش برای ۳ مدل (اندازه‌گیری، ساختاری)

معیار	میزان کفایت برازش مدل‌های اندازه‌گیری			شاخص‌ها
	اثربخش معلمان	شخصیت وظیفه‌شناسی	صلاحیت حرفه‌ای	
مقادیر غیر معنادار $X^2$	۴۸۵/۸۰	۶۲/۰۴	۲۱۲/۹۸	آماره $X^2$ و معناداری آن
نسبت بین ۲ و ۳ کمتر	۲/۶۴	۲/۲۹	۲/۸۷	خی دو به درجه آزادی ( $X^2/df$ )
RMSEA < ۰/۰۸	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۰۷	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی RMSEA
NFI > ۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۵	۰/۹۴	شاخص نرم شده برازش NFI
CFI > ۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۵	شاخص برازش تطبیقی CFI
GFI > ۰/۹۵	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۸	شاخص نیکویی برازش GFI

طبق جدول بالا تمامی شاخص‌های هر سه مدل در حد قابل قبول می‌باشند و می‌توان گفت هر سه مدل وارد شده مورد تأیید می‌باشد و ابزارهای مورد استفاده از روایی خوبی برخوردار هستند.

## روش اجرا

به منظور خوشه‌بندی مناسب معلمان بر اساس صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی معلمان، شخصیت و وظیفه‌شناسی از روش تحلیل خوشه‌ای به روش چند میانگینی (k-means cluster) استفاده شد. تعیین محل برش دندو گرام و تعداد خوشه‌ها از طریق تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) انجام پذیرفت (مانلی، ۱۳۷۳). قبل از بررسی تحلیلی نتایج در رابطه با هر کدام از فرضیه‌ها، برابری ماتریس کوواریانس در آزمون چند متغیره توسط آزمون باکس، برابری واریانس‌های خطا در هر متغیر وابسته توسط آزمون لون بررسی شد. مقدار شاخص آزمون ام‌باکس بیانگر برابری ماتریس‌های واریانس- کوواریانس متغیرهای وابسته بود. نتایج حاصل از آزمون لون نیز نشان داد گروه‌ها از لحاظ واریانس درون گروهی تفاوت معنی‌داری نسبت به هم ندارند.

## یافته‌های پژوهش

۱- آیا نیمرخ‌های معلمان بر اساس مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، شخصیت و وظیفه‌شناسی و اثربخشی آن‌ها متفاوت است؟

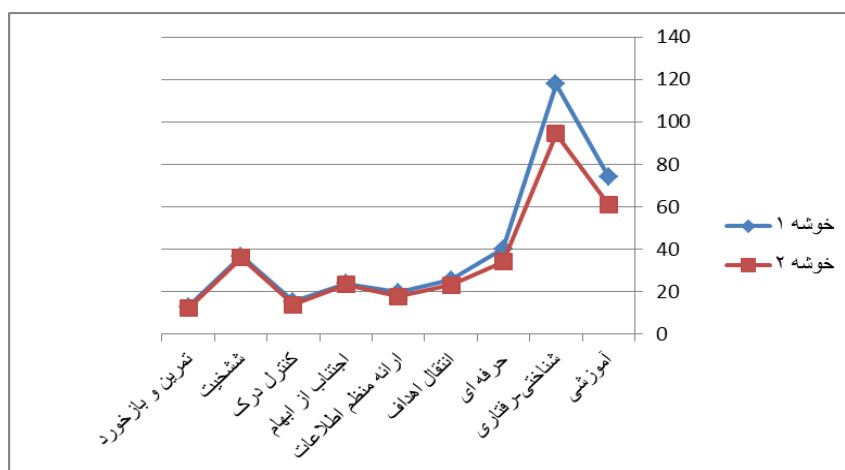
تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) انجام شده بر روی گروه‌های مختلف در هنگام اجرای تحلیل خوشه‌ای دو گروهی، سه گروهی و حالت چهار گروهی و پنج گروهی نشان داد که طبقه‌بندی دانش‌آموزان به گروه‌های دوگانه بالاترین درجه معنی‌داری را داشته است و بنابراین از این حالت

برای خوشه‌بندی استفاده شد. مشخصات خوشه‌های موردنظر در جدول (۲) ارائه شده است. همان‌طوری که در جدول (۲) نشان می‌دهد در میان معلمان اولین خوشه با مقدار بالای صلاحیت رفتاری و شناختی دارای نمره میانگین بالا و مقدار پایین تمرین و بازخورد دارای نمره میانگین پایین است که این خوشه عملکرد بالا و خوشه دوم با مقدار بالای صلاحیت رفتاری و شناختی دارای نمره میانگین بالا و مقدار پایین تمرین و بازخورد دارای نمره میانگین پایین است که این خوشه جهت‌گیری انگیزشی پایین نامیده می‌شود. در خوشه اول ( $n=115$ ,  $48/93$  درصد) و خوشه دوم ( $n=118$ ,  $50/21$  درصد) می‌باشد. در بین مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان، مؤلفه شناختی - رفتاری با مقدار میانگین (خوشه ۱:  $117/70$ ، خوشه ۲:  $94/31$ )، دارای بالاترین میانگین و مؤلفه حرفه‌ای با مقدار میانگین (خوشه ۱:  $40/19$ ، خوشه ۲:  $34/09$ )، دارای پایین‌ترین میانگین می‌باشد. در بین مؤلفه‌های اثربخشی معلمان مؤلفه اجتناب از ابهام با مقدار میانگین (خوشه ۱:  $23/58$ ، خوشه ۲:  $23/27$ )، دارای بالاترین میانگین و مؤلفه تمرین و بازخورد با مقدار میانگین (خوشه ۱:  $12/92$ ، خوشه ۲:  $12/22$ )، دارای پایین‌ترین میانگین می‌باشد. به‌طورکلی با مشاهده دو خوشه می‌توان فهمید که کلیه مؤلفه‌های دو متغیر صلاحیت‌های حرفه‌ای و اثربخشی معلمان و متغیر شخصیتی وظیفه‌شناسی در خوشه یک دارای میانگین بالاتری نسبت به خوشه دو می‌باشد.

جدول (۲): میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش معلمان خوشه یک و دو

متغیرها	مؤلفه‌ها	خوشه یک $n=115$ = ۴۸/۹۳ درصد		خوشه دو $n=118$ = ۵۰/۲۱ درصد	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
صلاحیت‌های حرفه‌ای	آموزشی	۷۴/۱۴	۷/۹۴	۶۱/۰۴	۷/۱۷
	شناختی- رفتاری	۱۱۷/۷۰	۸/۶۹	۹۴/۳۱	۹/۲۸
	حرفه‌ای	۴۰/۱۹	۵/۶۹	۳۴/۰۹	۶/۴۰
اثربخشی معلمان	انتقال اهداف	۲۵/۵۳	۴/۰۲	۲۳/۰۵	۴/۱۹
	ارائه منظم اطلاعات	۱۹/۶۷	۳/۷۸	۱۷/۶۶	۲/۷۰
	اجتناب از ابهام	۲۳/۵۸	۳/۸۶	۲۳/۲۷	۳/۸۹
	کنترل درک	۱۵/۱۷	۲/۷۷	۱۳/۹۴	۳/۱۳
	تمرین و بازخورد	۱۲/۹۲	۲/۷۹	۱۲/۲۲	۲/۲۹
شخصیت	شخصیت	۳۶/۶۰	۱/۹۸	۳۵/۴۶	۳/۴۸
وظیفه‌شناسی	وظیفه‌شناسی				

نتایج حاصل دو خوشه عملکرد شغلی پایین و بالا پیدا شد که این دو خوشه در شکل ۱ به صورت نیمرخ‌های میانگین مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی و شخصیت وظیفه‌شناس در خوشه یک و دو نشان داده شده است. همان‌گونه که در این شکل مشاهده می‌شود دو نمودار خطی ترسیم شده است که میانگین‌های افراد خوشه یک و دو در خصوص مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی و شخصیت وظیفه‌شناسی معلمان با دو نوع خط نشان داده شده است. در این نمودارها در محور افقی نوع مؤلفه‌ها و در محور عمودی میزان این انگیزه‌ها ارائه شده است که از طریق نقطه‌ها میانگین مؤلفه در هر خوشه مشخص شده است که با وصل کردن این نقطه‌ها به هم می‌توان نیمرخ‌های عملکرد شغلی مربوط به آن خوشه را نشان داد. این امر موجب افزایش امکان مقایسه بین میانگین نمرات انگیزه‌های مربوط به مؤلفه‌های مختلف می‌شود. میانگین افراد خوشه یک با مربع‌های کوچک و میانگین افراد خوشه دو با مربع‌های بزرگ مشخص شده است.



شکل (۴): نیمرخ‌های مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی و شخصیت وظیفه‌شناس در خوشه یک و دو

چون در شیوه تحلیل خوشه‌ای، روشی وجود ندارد تا افرادی را که در مرحله اولیه خوشه‌بندی به صورت اشتباه طبقه‌بندی شده‌اند را مجدداً معین کند، لذا از تجزیه تابع تشخیص (تحلیل ممیز) استفاده شد. در روش تحلیل تابع تشخیص گروه‌های خوشه‌های تشکیل یافته در مرحله قبل دوباره گروه‌بندی شدند و میزان تطابق گروه‌بندی جدید با گروه‌بندی اولیه مشخص شد و توابع مختلفی نیز از ترکیب مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی و شخصیت وظیفه‌شناس به دست آمد تا بتواند در تشخیص گروه‌ها از همدیگر مفید واقع شود (مانلی، ۱۳۷۳) بنابراین یک تابع تشخیص انجام شد تا که گروه‌بندی خوشه‌ها مورد تأیید است؛ که نتایج تابع تشخیص در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول (۳): نتایج خوشه‌بندی تجزیه تابع تشخیص براساس خوشه‌بندی اولیه

جمع		عضویت پیش‌بینی شده در تجزیه تابع تشخیص				گروه‌بندی اولیه
		گروه دو		گروه یک		
تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	
۱۱۱۵	۱۰۰	۴	۳/۵	۱۱۱	۹۶/۵	یک
۱۱۸	۱۰۰	۱۱۳	۹۵/۸	۵	۴/۲	دو

۹۶/۱ درصد از موردها به‌درستی طبقه‌بندی شده‌اند.

جدول ۳ نشان می‌دهد که تابع تشخیص تا چه اندازه توانسته است افراد مربوط به هر گروه از متغیر ملاک را طبقه‌بندی کند. همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد در گروه یک ۱۱۱ نفر (معادل ۹۶/۵ درصد) از معلمان با عملکرد شغلی بالا به‌درستی طبقه‌بندی شده‌اند. همچنین، از این گروه، ۴ نفر (معادل ۳/۵ درصد) به‌اشتباه در گروه دو با عملکرد شغلی پایین طبقه‌بندی شده‌اند. از گروه دو داری عملکرد شغلی پایین ۱۱۳ نفر (معادل ۹۵/۸ درصد) به‌درستی در گروه خودشان طبقه‌بندی شده‌اند و از این گروه ۵ نفر به‌اشتباه در گروه یک قرار گرفته است؛ بنابراین، ملاحظه می‌گردد که دقت طبقه‌بندی گروه معلمان دارای عملکرد شغلی بالا (۹۶/۵ درصد) بیش‌تر از گروه معلمان عملکرد شغلی پایین (۹۵/۸ درصد) است. در مجموع، براساس مجموع درصد صحت طبقه‌بندی در دو گروه، ۹۶/۱ درصد از معلمان به‌درستی در دو گروه طبقه‌بندی خوشه عملکرد شغلی بالا و پایین طبقه‌بندی شده و مابقی این طبقه‌بندی (۳/۹) به‌اشتباه صورت گرفته است.

## ۲- آیا بین دو خوشه از لحاظ میانگین نمره‌های مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی و شخصیت و وظیفه‌شناسی معلمان تفاوت وجود دارد؟

به‌منظور مقایسه دو خوشه از لحاظ میانگین نمره‌های مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی و شخصیت و وظیفه‌شناسی معلمان از آزمون t نمونه‌های مستقل استفاده گردید. همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد آماره t برابر با ۴۲/۰۵ و سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۱ می‌باشد. پس می‌توان نتیجه گرفت که بین دو خوشه از لحاظ آماری تفاوت معناداری در میانگین نمره‌های مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای، اثربخشی و شخصیت و وظیفه‌شناسی معلمان وجود دارد. در افراد خوشه یک (M= ۰/۹۰ SD= ۰/۱۵) میزان نمرات متغیرها نسبت به افراد خوشه دو (M= ۰/۰۹ SD= ۰/۱۳) بیش‌تر است.



جدول (۴): آزمون t نمونه‌های مستقل برای بررسی تفاوت بین دو خوشه معلمان از لحاظ متغیرهای پژوهش

خوشه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	تفاوت میانگین	تفاوت انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معناداری
۱- عملکرد شغلی بالا	۱۱۵	۰/۹۰	۰/۱۵	۰/۱۲	۰/۱۹	۴۲/۰۵	۲۳۱	۰/۰۰۱
۲- عملکرد شغلی پایین	۱۱۸	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۱۹			

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی نیمرخ‌های انگیزشی معلمان با توجه به ترکیب مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای، شخصیت و وظیفه‌شناسی، اثربخشی معلمان با یکدیگر بود. به این منظور با استفاده از روش تجزیه خوشه‌ای گروه‌ها یا خوشه‌های عملکردی معلمان مشخص و سپس میزان درست یا اشتباه قرار گرفتن در گروه‌ها با آزمون تابع تشخیص مشخص شد همچنین معناداری تفاوت بین دو خوشه عملکردی بالا و پایین با آزمون t تک‌نمونه‌ای مستقل مورد آزمون قرار گرفت.

یکی از نتایج پژوهش حاضر طبقه‌بندی معلمان به دو گروه متمایز از همدیگر با استفاده از روش تجربه خوشه‌ای است. نخستین خوشه (n=۱۱۵، ۴۸/۹۳ درصد) با مقدار بالای مؤلفه شناختی- رفتاری دارای نمره میانگین بالا و مقدار پایین مؤلفه تدارک تمرین و بازخورد دارای نمره میانگین پایین است که این خوشه عملکرد شغلی بالا نام‌گذاری شد و خوشه دوم (n=۱۱۸، ۵۰/۲۱ درصد) با مقدار بالای مؤلفه شناختی- رفتاری دارای نمره میانگین بالا و مقدار پایین مؤلفه تدارک تمرین و بازخورد دارای نمره میانگین پایین است که این خوشه عملکرد شغلی پایین نام‌گذاری شد. یافته‌های این مطالعه با برخی یافته‌های پژوهشی دیگر همخوانی دارد و درعین حال با برخی یافته‌های همسو نیست. بخشی از این نتایج با پژوهش‌های هانتلی (۲۰۰۳، Hantly)، هونگ و همکاران (Huang et al, ۲۰۰۸)، مالا هولاند (Mala Holland, ۲۰۰۱)، عابدی (۱۳۸۲، Abedi) و دانش‌پژوه (Dansh, ۱۳۸۲، pejoh) هم‌خوان بوده و با نتایج پژوهش‌های پاریس و وایت (Paris and White, ۱۹۸۶) همخوانی ندارد.

در تبیین به‌دست‌آمدن دو خوشه عملکردی شغلی معلمان در سطح بالا و پایین باید گفت که معلمانی که از میزان صلاحیت حرفه‌ای بالای برخوردار هستند و در کنار آن حس وظیفه‌شناسی قوی دارند قطعاً میزان اثربخشی بالایی دارند. این‌که در خوشه یک مؤلفه شناختی دارای بالاترین میانگین بود، هر چه معلم دانش و شناخت بیشتری در حرفه معلمی داشته باشد بیشترین عملکرد را در شغل خود دارا خواهد بود؛ و به همین خاطر گروهی که میانگین بالای از نظر شناختی و سایر

مؤلفه‌های صلاحیتی و اثربخشی داشت تحت عنوان عملکرد شغلی بالا نام‌گذاری شد. خوشه دوم همه مؤلفه‌ها میانگین پایینی نسبت به خوشه اول داشت بنابراین تحت عنوان عملکرد شغلی پایین نام‌گذاری شد.

دنیای در حال تغییر بیش از پیش نیازمند افرادی است که قادر به خود راهبری، بر عهده گرفتن سکان رشد و طراحی جریان بالندگی خود باشند. این مهارت نیازمند تمرین و ممارست است و با برنامه‌های درسی تجویزی و قالبی امکان رشد قابلیت، خلاقیت و شکوفایی استعدادها وجود ندارد و این امر مستلزم تغییر و تحول در عرصه اطلاعات و شتاب گرفتن جریان تولید دانش و منسوخ شدن دانش کنونی، پرورش روحیه پژوهشگری و یادگیری مادام‌العمر، مطالعات تطبیقی، استفاده و بهره‌گیری از فناوری‌های روز، تفکر پیش کنشی و خلاق را طلب می‌نماید. معلم به‌عنوان پیشگام تحولات، در صورتی قادر به همراهی با تغییرات خواهد بود که با دانش، مهارت و نگرش لازم منجر گردد. اگر معلمان از صلاحیت‌های لازم و شخصیت وظیفه‌شناسی کافی برخوردار باشند و تدریس آن‌ها اثربخش باشد معلمان در گروه عملکرد شغلی بالا قرار خواهند گرفت و در غیر این صورت معلمان در گروه و خوشه عملکرد شغلی پایین قرار خواهند گرفت. با توجه به نتایج پژوهش رهنمودهایی از جمله، توجه به اهمیت و نقش معلم به‌عنوان عامل مؤثر در توسعه کیفی و محتوایی آموزش و پرورش، ایجاد مرکز سنجش صلاحیت‌های معلمان در آموزش و پرورش و سنجش صلاحیت‌های معلمان و اعطاء رتبه به آن‌ها و مورد توجه قرار دادن صلاحیت و اثربخشی معلمان جهت ادامه فعالیت، طراحی و تدوین برنامه‌های کیفی رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان قبل و ضمن خدمت، در نظر گرفتن وضعیت موجود معلمان به‌عنوان نقطه شروع تحول و برنامه‌ریزی‌ها در این مورد و اتخاذ سیاست‌های عمل‌گرا به‌جای شعارگونه و تغییر و تحول در برنامه‌ها و خط‌مشی‌های استخدام و تربیت معلم پیشنهاد می‌گردد. همچنین مدیران آموزش و پرورش توجه بیشتری نسبت به صلاحیت‌های حرفه‌ای به‌عنوان مهم‌ترین عامل در اثربخشی معلمان داشته باشند. به‌صورتی که با برنامه‌ریزی مدون به ترغیب معلمان به شرکت در کلاس‌های ضمن خدمت و آموزشی نمایند. باید تأکید بیشتری بر آموزش مؤثر معلمان از طریق روش‌های کارآمد آموزشی صورت گیرد چراکه با جمع‌بندی مطالعات می‌توان گفت که تنها دوره‌هایی اثربخش و معنی‌دار هستند که تأثیر مثبت و پایداری بر اثربخش معلمان دارند و این متغیر اثربخشی معلم کلید اصلی ورود به مدارس اثربخش است. سرانجام به نظر می‌رسد مدیران لازم است سعی بیشتری در برانگیختن معلمان از طریق توجه بیشتر به وضعیت روانی آنان برای بهتر انجام دادن وظایف و اثربخش‌تر بودن آن‌ها در سازمان داشته باشند؛ که این نیز بدون توجه به شخصیت معلمان در آزمون‌های استخدامی مقدور نخواهد بود یعنی باید معلمانی را بکار گرفت که شخصیت و وظیفه‌شناسی لازم را برای بر عهده گرفتن شغل معلمی دارا باشند.

## منابع

- Caplan, B. (۲۰۰۳). Stigler-Becker versus Myers-Briggs: Why preference-based explanations are scientifically meaningful and empirically important. *Journal of Economic Behavior and Organization*; ۵۰(۴):۳۹۱-۴۰۵.
- Daft, Richard, L. (۱۹۹۸). *Tyvry and organization* (translated by Mohammad Ali Parsaeian and Arabs), Tehran: Cultural Research Bureau. [In Persian].
- Dole, C., Schroeder, R.G. (۲۰۰۱). The impact of various factors on the personality, job satisfaction and turnover intentions of professional accountants. *Managerial Auditing Journal*; ۱۶(۴): ۲۳۴-۴۵.
- George, J.M, Jones, G.R. (۱۹۹۹). *Organizational behavior*. London: McGraw-Hill.
- Good lad, J. (۱۹۹۲). *Organization of the Curriculum: Handbook of Research on Curriculum*. New York.NY: Macmillan.
- Graond, M., Abaspor. A. (۲۰۱۲). Comparing the effectiveness of teachers and teacher training centers, tuition absorbed from the perspective of school administrators Tehran. *Journal of Educational Psychology*. Number (۲۴), Volume ۸. [In Persian].
- Hong, J.Ch., Jeou-Shyan, H., Chan-Li, L., Lih-Juan, Ch. (۲۰۰۸). Competency disparity between pre-service teacher education and in-service teaching requirements in Taiwan, *International Journal of Educational Development*, Vol.۲۸, Issue ۱.
- Huczynski, A., Buchanan, D. (۲۰۰۰). *Organizational behavior: an introductory text*. New York: Prentice-Hall.
- Huntly, H. (۲۰۰۳). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence, Thesis, Central Queensland University.
- Huntly, H. (۲۰۰۸). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence, *The Australian Educational Researcher*, ۳۵(۱): ۱۲۵-۱.
- Ivancevich, J. M., Matteson, M.T. (۲۰۱۰). *Organizational behavior and management*. ۹th Ed. New York: McGraw Hill.
- Kirkpatrick, D. L., Kirkpatrick, J.D. (۲۰۰۸). *Implementing the four levels; a practical guide for effective evaluation of training programs*. Portland: Berrett-Koehler Publishers.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., Wubbels ,T. (۲۰۰۵). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, ۲۱(۲): ۱۵۷-۱۷۶.
- Maleki, H. (۲۰۰۵), the teaching profession qualifications. School Press, third edition, Tehran. [In Persian].
- McShane SL, Von-Glinow M.A. (۲۰۰۳). *Organizational behavior: emerging realities for the workplace revolution*. ۲nd ed. New York: McGraw-Hill.
- Nijveldt, M., Brekelmans, M., Beijaard, D., Verloop, N., Wubbels, T. (۲۰۰۵). Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process, *International Journal of Educational Research*, ۴۳(۱-۲): ۸۹-۱۰۲.

- Liakopoulou, M. (۲۰۱۱). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, ۱: ۲۱.
- Robbins, Stephen, D., Snzd, D. (۲۰۰۲). *Principles of Management* (Translated by Seyyed Mohammad Arabi, Mohammad Ali Rafii and B. secrets Guidance), Tehran: Cultural Research Bureau. [In Persian].
- Safiy, A. (۲۰۰۹). *Portrait of the Teacher* (tribute to the character, qualifications, skills, memories and experiences of teachers), Tehran: Antshrat PTO. [In Persian].
- Schultz, D. (۱۹۹۰). *Nzryh character* (translated by Joseph Karimi, Farhad Republic, Siamak Naqshbandi, B. Goudarzi, H. Bhyrany, MR Nikkhooi), Tehran: Publication Arasbaran. [In Persian.]
- Huntly, H. (۲۰۰۸). Teachers'Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence, *The Australian Educational Researcher*, ۳۵: ۱
- Caplan, B. (۲۰۰۳). Stigler-Becker versus Myers-Briggs: why preference-based explanations are scientifically meaningful and empirically important. *Journal of Economic Behavior and Organization*, ۵۰(۴):۳۹۱-۴۰۵.
- Paris, M, white, H.S. (۱۹۸۶).The education of specnal librarian. *Special librarian* ۷۷(۴): ۲۰۲-۲۱۲.
- Mulholland. (۲۰۰۱). *A methodological approacl to supporting organizational learning*. Human – Corputer studies. ۱(۵۵): ۳۳۷-۳۶۷.
- Villegas\_R. (۲۰۰۷). *Teacher professional development:an international review of the literature*. unesco;international institute for educational planning.
- SHERmman, G. (۲۰۰۸). *Acomparision of Elementary, Middle and High school principals Teacher selection practices and perception of Teacher Effectiveness*.
- Rikenberg, B.S., Ed, M. (۲۰۱۰). *The relationship between student perception of Teachers and Classrooms*. Teachers goal toward teaching, and student ratings of Teachers Effectiveness.
- CHrleston. ۲۰۱۰. summer institute Teacher teaching ways to improve students waiting. Washington, D.C: Jun ۳۰.
- Huberman, F., Boomhan, T. (۲۰۰۵). *Applying TQM,philospphy to the teaching and learning process*, Monash university, Malaysia.
- Mccrae, R.R., Costa, P.T. (۱۹۹۹). Acontemplated revision of NEO Five Factor inventory, *Journal of personality and individual differences*, ۳۶:۵۸۷-۵۹۶
- Dansh pejoh, Z. (۲۰۰۳). *Professional skills (teaching) school teachers (math, science)*. Institute a new curriculum and educational beliefs, the research and education programs [In Persian.].
- Abedi, L. (۲۰۰۷). Focusing on three levels Armani. Curriculum, teacher training, teaching a number of chapters ۷۲-۷۳: ۴۵-۸۷. [In Persian.].
- Shariatmadari, A. (۲۰۰۹). Details of the survey of elementary school teacher training. PhD thesis, University of Tennessee America. [In Persian.].

