

شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران: پژوهش ترکیبی

جمال رزی^۱، سید محمدرضا امام جمعه^{۲*}، غلامعلی احمدی^۳ و بهرام صالح صدق‌پور^۴

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران بوده است و رویکرد مد نظر در پژوهش به دلیل کاربرد روش کیو از نوع پژوهش‌های آمیخته (کیفی - کمی) است. جامعه آماری شامل کلیه اعضای هیات علمی دانشکده‌های روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه‌های دولتی تهران بود که از بین آنان ۲۰ نفر به صورت ترکیبی به روش‌های نمونه‌گیری؛ هدفمند و گلوله برفی انتخاب گردیدند. عبارات کیو با بررسی ۴۰ سند (۲۹ مطالعه‌ی خارجی، ۵ مطالعه داخلی و ۶ سند بالادستی) و گفت‌وگو با ۶ نفر از صاحب‌نظران حوزه‌ی یاددهی - یادگیری جمع‌آوری گردید. روایی عبارات کیو مورد تأیید ۳ نفر از صاحب‌نظران قرار گرفت و به روش آزمون مجدد، پایایی آن نیز ۰/۸۴ به دست آمد. با استفاده از روش تحلیل عاملی کیو، عمده‌ترین نتایج حاکی از شناسایی و استخراج ۷ بعد؛ ویژگی‌های شخصیتی (۱۵ مؤلفه)، ساحت‌های تربیتی (۵ مؤلفه)، کاراندیشی (۷ مؤلفه)، صلاحیت و شایستگی‌ها (۸ مؤلفه)، تدریس مؤثر (۱۳ مؤلفه)، مدیریت کارآمد کلاس (۹ مؤلفه) و نظارت و ارزشیابی (۸ مؤلفه) به‌عنوان ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران، بوده است.

نشریه علمی

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۴، شماره ۱، پیاپی ۲۵
بهار و تابستان ۱۳۹۶
صص: ۱۵-۲۹

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۸/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۰۲/۰۳

مقاله پژوهشی

Journal of

Training & Learning Researches

Vol. 14, No. 1, Serial 25

Spring & Summer
2017

pp.: 15-29

کلیدواژه‌ها: معلم اثربخش، ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش، دوره ابتدایی، اسناد بالادستی.

*Email: m_r_imam@yahoo.com

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است.

مقدمه

استمرار و پویایی هر جامعه‌ای در گرو کیفیت نظام‌های آموزشی در سطح ملی و بین‌المللی است. این امر مهم نیز وابسته به فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای غنی‌سازی فرایند یاددهی-یادگیری معنادار، عمیق و مداوم به‌ویژه در دوره ابتدایی است [۱، ۲، ۳]. در همه‌ی جوامع برای رشد اقتصادی و توسعه‌ی پایدار به کیفیت نظام آموزشی، علی‌الخصوص دوره‌ی ابتدایی توجه ویژه‌ای می‌شود [۴].

به همین منظور در طی ۳۰ سال گذشته، کشورهای در حال توسعه، گام‌های بلندی برای دستیابی به هدف آموزش ابتدایی برداشته‌اند. چالش مهمی که مریبان این کشورها در دهه‌های آینده با آن مواجه هستند، چگونگی بهبود کیفیت آموزش و پرورش است که دانش آموزان این دوره دریافت می‌کنند [۵، ۶].

بهبود و توسعه کیفیت آموزش به فراگیران در دوره ابتدایی نیز منوط به آموزشی است که معلمان به دانش آموزان ارائه می‌دهند [۷]. لذا اثربخش نمودن فرایند یاددهی معلمان به بهبود کیفیت فرایند یادگیری می‌انجامد [۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲].

امروزه کشورهای مختلف بر آن شده‌اند تا جهت آماده ساختن فراگیرانی شایسته، رویکرد خود را به سمت بهسازی و ارتقای کیفیت آموزش معطوف نمایند [۱۳]. از این رو نظام‌های آموزشی در گذر از مسائل کمی و همگانی کردن آموزش ناگزیر از توجه به مسائل کیفی پدیده‌های آموزشی هستند و ارتقای کیفیت آموزشی را ضمن توجه به منابع و تجهیزات، از طریق اصلی‌ترین عامل در یک نظام آموزشی یعنی «معلم»، مورد توجه و هدف‌گیری قرار داده‌اند [۱۴، ۱۵].

به طوری که در گزارش موسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی بسیاری از کشورها به منظور بهبود کیفیت آموزشی مهم‌ترین اقدام آموزش و پرورش خود را بر تربیت معلم اثربخش^۱ قرار داده‌اند [۱۶].

از نظر لی^۲ [۱۷] معلم اثربخش، توانایی فراهم کردن زمینه یادگیری برای دانش آموزان با توانایی‌های مختلف و استفاده از روش‌های متنوع ارزشیابی برای اطلاع از یادگیری مؤثر فراگیران را بکار می‌برد. بنا بر نظر کو، آلویسی، هیگنز و لی^۳ [۱۸] لازمه‌ی تعریف معلم اثربخش، «تدریس مؤثر» وی

است که بر اساس آن می‌تواند میزان یادگیری دانش آموزان را افزایش دهد. به زعم چینگ^۴ [۱۹] ارتقای نسبی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، کاهش تمرین و تدریس غیر مؤثر مانند بازخوردهای منفی و سؤالات سطح پایین، کانون توجه معلم اثربخش است.

هسته‌ی اصلی تعریف معلم اثربخش به وسیله نتایج یادگیری دانش آموزان نمود پیدا می‌کند. اینکه دانش آموزان به چه میزانی یاد گرفته‌اند و ارزش یادگیری دانش آموزان چه بوده است [۲۰، ۲۱]. معیار کلیدی معلم اثربخش، تحقق اهداف آموزشی با استفاده از روش‌های ویژه‌ی تدریس می‌باشد [۲۲].

معلم اثربخش دارای دانش و مهارت‌های مورد نیاز جهت ارائه و آموزش اهداف قصد شده‌ی نظام آموزش و پرورش است، وی از این دانش و مهارت در زمان مناسب به شیوه‌ی مطلوب و مورد انتظار به منظور تحقق اهداف استفاده می‌نماید [۸]. معلم اثربخش، معلمی است که یادگیری مادام‌العمر را برای دانش آموزان رقم می‌زند [۹]. معلم اثربخش احساس تعهد درونی نسبت به یادگیری دانش‌آموزانش دارد و همواره زمینه‌ساز یادگیری در مخاطبان است [۱۰]. از نظر لوی و مینگ^۵ [۱۱] معلم اثربخش دارای مهارت‌های حرفه‌ای بوده که به صورت مستقیم بر نمرات امتحانی دانش آموزان و پیشرفت آنان تأثیر می‌گذارد. لیمبرگ^۶ [۲۳] معتقد است که معلم اثربخش با داشتن تسلط بر محتوا درسی و نظارت بر پیشرفت تحصیلی، موفقیت پیوسته برای دانش آموزان به ارمغان می‌آورد. استرانگ^۷ [۱۲] به عنوان یکی از افراد شاخص در حوزه‌ی معلم اثربخش معتقد است که معلم اثربخش فردی است که با داشتن دانش تدریس و یادگیری، دانش درباره موضوع درسی و تجربه تدریس، کلاس درس را سازمان‌دهی می‌کند و از سوی دیگر با نظارت پیوسته بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، خود را در برابر یادگیری دانش آموزان مسئول می‌داند.

از نظر صاحب‌نظران و پژوهشگران این حوزه، ابعاد و مؤلفه‌های متعددی برای معلم اثربخش ارائه گردیده است از جمله:

نایت، لیود، آرباو، گمسون، مک دونالد، نولان و وایتنی^۸ [۲۴] در مطالعه‌ی جامع خود به دنبال بازاندیشی

¹ Effective Teacher

² Lee

³ Coe, Aloisi, Higgins & Lee

⁴ Ching

⁵ Lui & Meng

⁶ Lehmborg

⁷ Strange

⁸ Knight, Lloyd, Arbaugh, Gamson, McDonald, Nolan & Whitney

روانشناسی» را برمی‌شمارد. ون دی گریفت^۵ [۲۸] با بررسی تمامی پژوهش‌هایی که از سال ۱۹۶۰ در این حوزه صورت گرفته بود، پنج بعد «مدیریت کارآمد کلاسی»، «ایجاد جو یادگیری با امنیت و برانگیزاننده»، «وضوح تدریس»، «متناسب‌سازی تدریس» و «راهبردهای یاددهی-یادگیری» را مورد بررسی قرار داد. مطالعه‌ی مالیکا^۶ [۲۹] نیز مبتنی بر شناسایی ویژگی‌ها و مؤلفه‌های معلمان اثربخش است که بر اساس نتایج به دست آمده اظهار می‌نماید که این دسته از معلمان از توانایی در ارتباط مطالب درسی، انگیزش دانش آموزان، فراهم کردن محیط مناسب برای یادگیری، حفظ و نگهداری علاقه‌مندی به دانش آموزان و مدیریت کلاس درس برخوردار هستند. هوو^۷ [۳۰] نیز در مطالعه‌ی دیگر نشان می‌دهد که معلمان اثربخش دارای ابعادی همچون «دانش تدریس»، «دانش موضوع درس»، «روانشناسی کودک» و دیگر مهارت‌ها می‌باشد. پلک^۸ [۳۱] نیز در تحقیقش به دنبال شناسایی مؤلفه‌های معلم اثربخش هست. وی در مطالعه‌اش نشان می‌دهد که این نوع معلمان دارای مؤلفه‌هایی همچون «عملکرد علمی خوب»، «مهارت‌های ارتباطی»، «خلاقیت»، «حرفه‌ای گری»، «دانش تدریس»، «ارزشیابی و سنجش کامل و مناسب»، «شخصیت معلم» و «دانش محتوایی» را بیان می‌کند.

در ایران تحقیقات مشابهی درباره ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش صورت گرفت و مؤلفه‌های متنوعی بیان شد به‌عنوان مثال سبحانی نژاد و زمانی منش [۳۲] در پژوهشی ابعاد و مؤلفه‌های «شخصیتی»، «مدیریت کلاس درس»، «تدریس» و «ارزشیابی» برای معلم اثربخش دوره متوسطه را تعیین کرده‌اند. پور ظهیر، امین فر و باقری [۳۳] ویژگی‌های معلم اثربخش را «ارتباط مؤثر با یادگیرندگان»، «داشتن توان تدریس زیاد»، «علاقه‌مندی به تدریس» و «اهمیت درگیر کردن یادگیرندگان در فرایند یادگیری» می‌دانند. عقیلی [۳۴] در پژوهش میدانی خود به این نتیجه رسید که از دیدگاه معلمان ابعاد «حسن خلق و متانت رفتار»، «مخاطب شناسی»، «داشتن برنامه و نظم»، «روش تدریس متناسب» و «مهارت‌های پرورشی» از ابعاد معلم اثربخش در دوره‌ی متوسطه است.

نسبت به کیفیت تدریس معلم اثربخش می‌باشند و در این راستا ضمن تحلیلی گسترده در حوزه کیفیت تدریس، حرکت از کیفیت تدریس به سمت کیفیت یادگیری را مطرح می‌نمایند. این پژوهشگران اذعان می‌نمایند که لازمه چنین کاری بازطراحی عملیاتی و خیزش سه‌گانه از کیفیت تدریس به منابع شناختی، عملکرد و تأثیر به عمل فکورانه و کیفیت تدریس به ویژگی‌های معلم می‌باشد. کوکران اسمیت و ویلگاس^۱ [۲۵] در مطالعه‌ی دیگر به دنبال تبیین یک چهارچوب برای معلم اثربخش می‌باشند. در این پژوهش نشان داده شده است که برای موفقیت دانش آموزان در قرن بیست و یکم باید دو استلزام مدنظر قرار گیرد، نخست، آماده کردن دانش آموزان برای مشارکت در یادگیری و دوم، تأمل در ماهیت معلم اثربخش با توجه به جمعیت متنوع دانش آموزان. این دو مقوله لازم و ملزوم یکدیگر بوده و معلم اثربخش ضمن در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی به دنبال چگونگی یادگیری و مهارت‌های است که در جامعه مورد نیاز دانش آموزان است. کو و همکاران [۱۸] در مطالعات مروری و تطبیقی خود پنج بعد اساسی «نشان دادن دلسوزی و مهربانی»، «تقسیم مسئولیت»، «پذیرش تکرر و تنوع (با حساسیت)»، «تقویت آموزش فردی» و «تشویق خلاقیت» را برای معلم اثربخش بیان می‌دارند. در پژوهش کو، سا مونس و باکوم [۲۰] که مبتنی بر تحلیلی اسنادی در تحقیقات صورت گرفته معلم اثربخش می‌باشد، پس از جمع‌بندی مطالعات مورد بررسی نشان می‌دهند که چهار بعد اصلی تبیین‌کننده‌ی معلم اثربخش می‌باشد که این ابعاد عبارت‌اند از «سنجش برای یادگیری»، «حرکت از محرومیت دانش‌آموز به مشارکت آن در فرایند یادگیری»، «خودارزیابی برای پیشرفت یادگیری مدرسه‌ای» و «رهبری حرفه‌ای (موفق)».

ترهن^۳ [۲۶] در تحقیقی نشان می‌دهد که معلمان اثربخش «در برابر دانش آموزان احساس مسئولیت می‌کنند»، «نقش مدیریتی دارند» و «آینده‌نگری» می‌نمایند؛ که این سه بعد از لحاظ اهمیت در اثربخش بودن تدریس، نقش یکسانی ایفا نموده و باهم همپوشانی دارند. هانت^۴ [۲۷] با بررسی مطالعات بین‌المللی و مرتبط با حوزه‌ی معلم اثربخش برای ارتقای کیفیت در آمریکای لاتین، ابعاد «ویژگی‌های شخصیتی»، «مهارت‌های علمی و تخصصی» و «مهارت‌های

¹ Cochran-Smith & Villegas

² Ko, Sammons & Bakum

³ Trehearn

⁴ Hunt

⁵ Van de Grift

⁶ Malikow

⁷ Howe

⁸ Polk

از طریق مرور اسناد پژوهشی و ادبیات نظری کشف و بر اساس نظرات صاحب‌نظران و نخبگان جامعه دسته‌بندی می‌گردد [۴۵] به شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی پردازد.

سوال‌های پژوهش

۱. معلم اثربخش دوره ابتدایی دارای چه ابعادی می‌باشد؟
۲. هر یک از ابعاد شناسایی شده معلم اثربخش دارای چه مؤلفه‌هایی می‌باشند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر بر اساس هدف، از نوع کاربردی؛ به لحاظ ماهیت از نوع پژوهش‌های اکتشافی؛ از نظر گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی و به دلیل کاربرد روش‌شناسی فرا ترکیب و روش‌شناسی کیو^۱ در آن، از نوع پژوهش‌های آمیخته (کیفی-کمی) است. ویلیام استیونسون^۲، روش‌شناسی کیو^۳ را به‌عنوان روشی برای شناسایی ذهنیت افراد، مطرح کرد. این روش ابزاری توانا برای درک آسان ارزش‌ها، سلیقه‌ها، نگرانی‌ها و دیدگاه‌های فردی است که بر پایه تحلیل آماری در هر موقعیتی، ذهنیت افراد را کشف و الگوها و اشتراک‌ها را آشکار می‌سازد و افرادی که دارای رفتار مشترک هستند را شناسایی می‌کند [۴۶]. این روش پیوند روش‌های کیفی و کمی بوده چراکه از سویی نتایج از طریق تحلیل عاملی که روشی کمی است، حاصل می‌شود و از دیگر سو، مانند روش‌های پژوهش کیفی بایستی تعداد کمی از مشارکت‌کنندگان را به شکلی هدفمند انتخاب نمود [۴۷]. این روش دارای کارکرد و قابلیت‌های قابل توجهی است؛ به‌طوری‌که برای اندازه‌گیری ذهنیت افراد به‌عنوان یک روش علمی مورد استفاده قرار می‌گیرد. با بهره‌گیری از این روش، می‌توان پدیده‌های مختلف روانی، اجتماعی، تربیتی، امنیتی، ارتباطی و نظایر آن را مورد مطالعه قرار داد، از صاحب‌نظران و نخبگان جامعه، اطلاعات مورد نیاز را به دست آورد؛ ذهنیت آن‌ها را شناسایی و اطلاعات مبهم و پنهانی که در ورای این اطلاعات آشکار نهفته است را کشف نمود و ضمن شناسایی عوامل و ابعاد یک پدیده آن‌ها را به‌صورت معنی‌دار دسته‌بندی نمود [۴۵]؛ لذا بر اساس داشتن چنین قابلیت‌هایی، برای پاسخگویی به سؤالات پژوهش از این روش استفاده گردید. شایان ذکر است که برخی از صاحب‌نظران مراحل انجام روش کیو را به پنج مرحله و برخی به دو مرحله

نیکنامی [۳۵] در بررسی دیگر اظهار می‌نماید که «القای احساس اعتماد به نفس»، «برانگیختن حس کنجکاوی»، «قدرت تعقل و تفکر»، «جلوگیری از گریز دانش‌آموز از کلاس درس»، «استفاده از روش‌های تدریس متنوع»، «داشتن طرح درس»، «تقویت جو دوستانه در کلاس» و «ارتباط با دانش‌آموزان» را از جمله مؤلفه‌های مهم معلم خوب برمی‌شمارد. محمودی [۳۶] در پژوهشی درباره معلم اثربخش به این نتیجه رسید که از دیدگاه دانش‌آموزان بعد «شخصیتی»، «بعد الگوی تدریس» و بعد «کلاس درس» به ترتیب دارای بیشترین اهمیت هستند.

توجه به اثربخشی معلم به‌منظور ارتقای کیفیت یادگیری در دوره‌ی ابتدایی نه تنها منطبق با مستندات و شواهد نظری و پژوهشی است بلکه مورد تأکید اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور ایران از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش [۳۷]؛ سند برنامه درس ملی [۳۸]؛ سند برنامه راهبردی آموزش ابتدایی [۳۹]؛ سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران [۴۰]؛ نقشه‌ی جامع علمی کشور [۴۱]؛ قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران [۴۲] و نیز قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران می‌باشد [۴۳].

بررسی‌های متعدد در حوزه معلم اثربخش نشان می‌دهند که تعیین ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش، در هر نظام وابسته به مبانی و خطوط فکری خاص آن نظام است و لذا در هر کشور و دوره‌ی تحصیلی متفاوت خواهد بود [۴۴]. به عبارت بهتر در کشورهای مختلف، با توجه به ساختار، فلسفه و مقتضیات نظام آموزشی، معلم اثربخش دارای ابعاد و مؤلفه‌های خاص آن کشور خواهد بود. در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور ایران استلزامات و چهارچوب کلی معلم اثربخش تبیین گردیده است ولی ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی مغفول واقع شده است؛ بنابراین اهتمام در راستای شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش به‌ویژه در دوره ابتدایی به دلیل بنیادی بودن این دوره، بیش‌ازپیش احساس می‌گردد. از این رو مسئله اساسی پژوهش حاضر آن است که در راستای استلزامات و چهارچوب کلی اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران، ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی چه می‌باشد؟

با عنایت به موارد مطرح‌شده، این پژوهش درصدد است با بهره‌گیری از روش کیو؛ که در این روش اطلاعات مورد نیاز

¹ Q-Methodology

² William Stephenson

³ Q-methodology

مطالب می‌تواند شامل گفتگوها، متن، کلمات، جملات، تصاویر، فیلم‌ها و... به گونه‌ای که با آن موضوع در ارتباط باشد؛ بنابراین محتویات می‌تواند نوشتاری یا غیر نوشتاری باشند. تهیه این فهرست که معمولاً بین ۳۰ تا ۱۰۰ عبارت می‌باشد، اولین مرحله بخش کیفی محسوب می‌گردد [۴۹].

در این پژوهش تلاش گردیده تا تمامی نظرات مکتوب و غیر مکتوب درباره ویژگی‌های معلم اثربخش از طریق مرور ادبیات نظری، استلزامات و چهارچوب اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش و گفتگو با صاحب‌نظران گردآوری شود که حاصل آن تهیه ۶۵ عبارت بود که در جدول ۱ مشاهده می‌گردد.

دسته‌بندی کرده‌اند [۴۸]. در پژوهش حاضر از فرآیند ۵ مرحله‌ای روش کیو استفاده شده است که این مراحل خود می‌تواند به دو بخش کیفی و کمی به شرح ذیل تقسیم‌بندی نمود:

بخش کیفی شامل؛ تولید مجموعه عبارات^۱ (گزاره‌های کیو)، انتخاب مجموعه مشارکت‌کنندگان^۲، گردآوری داده‌های مرتب‌شده کیو^۳ یا ابزار و بخش کمی شامل؛ انجام تحلیل عاملی، وزن دهی و شناسایی تفسیر عامل‌ها است.

بخش کیفی در مراحل ذیل انجام شده است:

الف. مجموعه عبارات کیو: مجموعه عبارات کیو، فهرستی جامع از مطالب متداول درباره‌ی موضوع مورد بحث است. این

جدول ۱. عبارتهای نمونه کیو

ردیف	عبارات مستخرج (Q)	ردیف	عبارات مستخرج (Q)
۱	مدیریت رفتار	۳۴	صلاحیت پژوهشی
۲	کاربست تکنولوژی در فرایند یادگیری	۳۵	کرامت و اعتماد به نفس
۳	زمینه‌ساز رشد (عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی)	۳۶	مشارکت اولیا و فراگیران در فرایند ارزشیابی
۴	شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی و انقلابی	۳۷	ارتباط برنامه درسی با زندگی واقعی
۵	مهارت اجتماعی	۳۸	انتقادپذیر
۶	تفکر تأملی و حل مسئله‌ای.	۳۹	تسهیل‌گری فرایند یادگیری
۷	توجه به رشد فضایل اخلاقی و انسانی	۴۰	آموزش فردی به دانش آموزان دارای اختلال یادگیری
۸	تعهد حرفه‌ای	۴۱	درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی
۹	آراستگی ظاهری	۴۲	پویایی، انعطاف‌پذیری
۱۰	به‌کارگیری روش‌های مختلف ارزشیابی	۴۳	تدریس مبتنی بر سبک‌های یادگیری
۱۱	راهبری برنامه درسی	۴۴	طراحی آموزشی در حین تدریس
۱۲	صلاحیت مشاوره‌ای و راهنمایی	۴۵	توجه به عرضه‌های خالق، خود، خلق و خلقت.
۱۳	مدیریت و تعامل مؤثر با اولیا	۴۶	موقعیت‌شناس و تصمیم‌گیر
۱۴	توجه به شأن و منزلت و کرامت انسانی	۴۷	عمل حرفه‌ای
۱۵	خود ابداع‌گری	۴۸	تعمق و خودارزیابی
۱۶	ایجاد محیط رقابتی سالم	۴۹	خلاق، مبتکر و متفکر
۱۷	دانش حرفه‌ای	۵۰	مدیریت تکالیف درسی
۱۸	پیش‌بینی فعالیت‌های ترمیمی-اصلاحی بر اساس نتایج	۵۱	آموزش همه‌جانبه
۱۹	سازمان‌دهی مناسب موضوعات، زمان، فضا و ...	۵۲	نظارت بر پیشرفت تحصیلی
۲۰	سازگاری	۵۳	تدریس هدفمند
۲۱	مدیریت و رهبری آموزشی	۵۴	درس پژوهی
۲۲	تعامل اثربخش بین فراگیران	۵۵	مشارکت طلب
۲۳	خلق فرصت‌های متنوع یادگیری	۵۶	کاربرد تکنیک و استراتژی‌های متنوع تدریس
۲۴	مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی	۵۷	اخلاق مدار
۲۵	مدیریت افراد	۵۸	متعهد و وظیفه‌شناس
۲۶	اطلاع از ابزارهای مختلف ارزشیابی	۵۹	سازمان‌دهی فعالیت‌های گروهی و مشارکتی
۲۷	ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری.	۶۰	ارزیابی کیفی-توصیفی
۲۸	اقدام پژوهی	۶۱	دانش تربیتی
۲۹	توجه متوازن به عناصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق	۶۲	آموزش ویژه به دانش آموزان سرآمد
۳۰	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف دروس	۶۳	دلسوزی، عطوفت و مهربانی
۳۱	صلاحیت فناوری و سواد اطلاعاتی	۶۴	بانگیزه و علاقه‌مند
۳۲	کنش فکورانه با محیط	۶۵	تدریس مبتنی بر مهارت‌های سطح بالای تفکر
۳۳	پذیرش تنوع فرهنگی		

^۱ Q- items

^۲ Selecting the P (participant) set

^۳ Collecting Q Sort Data

دارد قادر نباشند که عقیده خود را آن‌چنان‌که موردنظرشان است از طریق مرتب‌سازی بیان نمایند [۴۷].

این پژوهش به دنبال آزادی عمل بیشتر مشارکت‌کنندگان بوده تا افراد عقیده خود را آن‌چنان‌که مدنظرشان بوده بیان نمایند، لذا از توزیع اختیاری با طیف درجات ۱ (به معنای مخالفت کامل با عبارت کیو مدنظر) تا ۹ (به معنای موافقت کامل با عبارت کیو مدنظر)، استفاده شد. در این راستا هرکدام از عبارت‌های جدول ۱، به صورت مجزا بر روی کارت‌هایی درج و هریک از کارت‌ها هم به صورت تصادفی شماره‌گذاری شدند. کارت‌ها از نظر ظاهری (شکل، رنگ، اندازه، نوع قلم و سبک نگارش) با یکدیگر کاملاً یکسان طراحی گردیدند. سپس کارت‌ها به همراه فرم جمع‌آوری داده‌ها (شکل ۱) به صورت حضوری در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و نحوه‌ی تکمیل و توزیع کارت‌ها برای هریک از افراد تشریح گردید. در جریان توزیع کارت‌ها در صورتی‌که مشارکت‌کنندگان ابهامی داشتند، موارد توضیح داده شد.

پس از مرتب‌سازی کارت‌ها توسط مشارکت‌کنندگان، امتیازهای داده‌شده‌ی هرکدام از مشارکت‌کنندگان، ثبت و وارد نرم‌افزار «اس. پی. اس. اس.^۱» گردیدند تا به کمک تحلیل عاملی کیو^۲ ذهنیت‌ها و نظرات مختلف افراد مورد مطالعه کشف و به کمک آن به سؤال‌های پژوهش پاسخ داده شود.

شایان بحث است که به لحاظ آماری هیچ اختلافی بین تحلیل عاملی کیو و تحلیل عاملی عادی وجود ندارد، اما در تحلیل عاملی کیو همبستگی بین افراد نسبت به گویه‌ها سنجیده می‌شود نه همبستگی بین خود سنجه‌ها و متغیرها [۵۰].

به واسطه جنبه‌های کیفی روش‌شناسی کیو، روایی به صورت متفاوتی با روش‌های پژوهش کمی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. روایی در پژوهش‌های کمی هنگامی مطرح است که یک سازه و یا متغیر پنهان مورد اندازه‌گیری قرار می‌گیرد. از آنجاکه روش کیو دربی اندازه‌گیری هیچ سازه‌ای نیست، روایی محتوا در نمونه کیو (مجموعه عبارات کیو) به جامعیت در گردآوری عبارات از منابع مختلف در موضوع مورد بررسی برمی‌گردد. اعتبار صوری واژه‌های عبارات کیو به وسیله رفع اشکالات ویرایشی و یکدستی در فرم اندازه امکان‌پذیر هست [۴۷].

به منظور تأمین روایی، در پژوهش حاضر، نخست نمونه کیو با بررسی ۴۰ سند که عبارت‌اند از ۲۹ مطالعه‌ی خارجی،

ب. انتخاب مجموعه مشارکت‌کنندگان: دومین مرحله در بخش کیفی، انتخاب مجموعه مشارکت‌کنندگان است که انتخاب این دسته از افراد از طریق روش‌های نمونه‌گیری احتمالی انجام نمی‌شود، بلکه به‌طور هدفمند و با اندازه‌ای کوچک انتخاب می‌گردند. به‌طور معمول، در روش کیو انتخاب بین ۲۰ تا ۸۰ نمونه از افراد مورد بررسی برای دستیابی به دیدگاه‌های مختلف نسبت به یک موضوع کفایت می‌کند [۴۷]. به استناد به این موضوع و با توجه به تعداد گویه‌ها، در پژوهش حاضر از میان اساتید صاحب‌نظر و افراد خبره حوزه‌ی یاددهی-یادگیری که در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران مشغول به تدریس و پژوهش می‌باشند، تعداد ۲۰ نفر به‌عنوان مشارکت‌کنندگان پژوهش انتخاب شدند. دلیل انتخاب این دسته از افراد، قرار داشتن آن‌ها در بطن فعالیت‌های یاددهی-یادگیری می‌باشد. این انتخاب به کمک تلفیقی از نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری گلوله برفی انجام شد. انتخاب مشارکت‌کنندگان در این پژوهش بر اساس «ارتباط نزدیک آن‌ها با موضوع پژوهش» و «اهمیت حضور آن‌ها در پژوهش» انجام شد.

ابزار پژوهش: مرحله سوم روش کیو که تحت عنوان «گردآوری داده‌های مرتب‌شده کیو» نامبرده می‌شود، در واقع ابزار پژوهش تلقی می‌گردد؛ که به دلیل ماهیت جمع‌آوری داده‌ها از طریق مشارکت‌کنندگان، بخشی از مراحل کیفی این روش محسوب می‌شود. در این مرحله داده‌ها از طریق نمودار بزرگی که در اختیار هر یک از مشارکت‌کنندگان قرار می‌گیرد جمع‌آوری می‌گردد. با این توضیح که عبارات کیو به صورت جداگانه روی کارت‌هایی نوشته و هر یک نیز به صورت تصادفی شماره‌گذاری می‌گردند. سپس از مشارکت‌کنندگان درخواست می‌شود تا کارت‌ها را بر اساس میزان موافقت یا مخالفت خود بر روی نمودار توزیع نمایند [۴۷].

توزیع کارت‌ها خود به دو صورت اجباری یا اختیاری انجام می‌گیرد. در توزیع اجباری افراد باید طیفی با درجه‌بندی مشخص را به کار برند و در هر درجه از این طیف، صرفاً تعداد کارت‌های معینی را قرار دهند؛ اما در شکل اختیاری مشارکت‌کنندگان آزادی عمل بیشتری در مرتب‌سازی دارند. بدین صورت در حالتی که هیچ‌گونه محدودیتی وجود ندارد، افراد می‌توانند مثلاً تعداد ۲۱ کارت را از ۱ تا ۲۱ مرتب نمایند یا اینکه در یک طیف معین، کارت‌ها را به هر تعداد که دلخواه اوست، در درجات طیف قرار دهند. اگرچه نوع توزیع کارت‌ها بر تحلیل‌های آماری بی‌تأثیر است اما در توزیع اجباری مشارکت‌کنندگان امکان

¹ SPSS

² Q-factor Analysis

پایایی در روش شناسی کیو به وسیله ابزارهای متعددی قابل اندازه‌گیری می‌باشد. یکی از این ابزارها آزمون مجدد می‌باشد [۴۷]. در پژوهش حاضر نیز برای آزمون پایایی از این روش استفاده گردید. بدین منظور ۲۰ درصد از افراد نمونه مورد آزمون دوباره قرار گرفتند و ضریب همبستگی به‌دست آمده، عدد ۰/۸۴ را نشان داد که نشانگر سطح بالایی از پایایی است.

۵ مطالعه داخلی و ۶ سند بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سند برنامه درس ملی، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران، قانون برنامه چهارم توسعه، قانون برنامه پنجم توسعه و نقشه جامع علمی کشور) و گفت‌وگو با ۶ نفر از صاحب‌نظران حوزه‌ی یاددهی-یادگیری جمع‌آوری گردید و پس از آن در اختیار ۳ نفر از اساتید دانشگاهی قرار گرفت و بعد از گردآوری نظرات و ابهامات آن‌ها درباره‌ی گزاره‌ها، پرسشنامه پژوهش نهایی شد.

شماره مشارکت کننده:.....

بسمه تعالی

مشارکت کننده گرامی، با سلام. تحقیق حاضر باهدف شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش در دوره‌ی ابتدایی طراحی گردیده است. لطفاً قبل از تکمیل موارد درخواستی موارد ذیل را مدنظر قرار دهید:

۱. ابتدا عبارات ۶۵ کارت داده‌شده را مرور نمایید تا از نوع و تنوع آن‌ها اطلاع یابید.
 ۲. میزان موافقت یا مخالفت با هر یک از عبارات کارت‌های داده‌شده را برحسب درجه‌بندی مندرج روی نمودار قرار دهید.
 ۳. توزیع کارت‌ها بر روی هر درجه از نمودار اختیاری است. صرفاً میزان موافقت یا مخالفت جنابعالی مهم قلمداد می‌گردد.
 ۴. بعد از توزیع کارت‌ها، در صورت تمایل می‌توانید کارت‌ها را دوباره بررسی و جای آن‌ها را روی درجه تغییر دهید.
 ۵. در صورتی که در خصوص عبارات یا نحوه جایگذاری کارت‌ها ابهامی داشتید، می‌توانید از پژوهشگر راهنمایی بخواهید.
- پیشاپیش از بذل توجه و حوصله‌تان سپاسگزاریم.

جنسیت: مرد زن وضعیت شغلی: آموزشی پژوهشی اداری رشته تحصیلی:.....

سابقه کار: کمتر از ۱۰ سال ۱۰ تا ۱۵ سال ۱۶ تا ۲۰ سال ۲۱ تا ۲۵ سال ۲۶ تا ۳۰ سال بیشتر از ۳۰ سال

۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹

شکل ۱. فرم جمع‌آوری داده‌های پژوهش

و ۲۵ نفر (۱۰ درصد) نیز در رشته روانشناسی تربیتی تحصیل نموده‌اند.

برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش «معلم اثربخش دوره ابتدایی دارای چه ابعادی می‌باشد؟» از تحلیل عاملی کیو استفاده گردید. به‌منظور انجام تحلیل عاملی کیو، اطلاع از مناسب بودن داده‌ها یکی از پیش‌فرض‌های اساسی است. بدین منظور از آزمون‌های کیزر-میر-اولکین^۱ و کرویت بارتلت^۲ استفاده گردید. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار شاخص کیزر-میر-اولکین برابر با ۰/۷۰۳ است که مقدار قابل قبول برای این شاخص می‌باشد. همچنین، مقدار آماره‌ی کای اسکوئر برای آزمون کرویت بارتلت، ۱۲۷۱/۹۱ است که با درجه‌ی آزادی ۱۹۰، معنی‌دار می‌باشد ($p=0/000$)؛ بنابراین، می‌توان گفت که داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی کیو مناسب می‌باشند (جدول ۲).

یافته‌ها

بخش کمی:

سیمای مشارکت‌کنندگان: در بین مشارکت‌کنندگان مورد مطالعه، ۱۶ نفر (۸۰ درصد) از مشارکت‌کنندگان مرد و ۴ نفر (۲۰ درصد) نیز زن بوده‌اند. همچنین وضعیت اشتغال ۱۰ نفر (۵۰ درصد) آموزشی، ۸ نفر (۴۰ درصد) پژوهشی و ۲ نفر (۱۰ درصد) اداری می‌باشند. از منظر سابقه کار نیز ۱ نفر (۵ درصد) کمتر از ۱۰ سال، ۳ نفر (۱۵ درصد) بین ۱۰ تا ۱۵ سال، ۴ نفر (۲۰ درصد) بین ۱۶ تا ۲۰ سال، ۵ نفر (۲۵ درصد) بین ۲۱ تا ۲۵ سال، ۵ نفر (۲۵ درصد) بین ۲۶ تا ۳۰ سال و ۲ نفر (۱۰ درصد) نیز بیشتر از ۳۰ سال سابقه کاری داشته‌اند. بر اساس رشته تحصیلی نیز ۹ نفر (۴۵ درصد) در رشته برنامه‌ریزی درسی، ۴ نفر (۲۰ درصد) در رشته فلسفه تعلیم و تربیت، ۵ نفر (۲۵ درصد) در رشته مدیریت آموزشی

^۱ Kaiser-meyer-olkin

^۲ Bartlett's test of sphericity

همان‌طور که مشاهده می‌گردد با توجه به این ملاک، دیدگاه افراد نمونه روی هم‌رفته در ۷ عامل (بعد) دسته‌بندی شد که این ۷ عامل در حدود ۸۸/۶۱ درصد واریانس را تبیین و پوشش می‌دهند. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، بیشترین واریانس تبیین شده‌ی عامل‌های اول و دوم به ترتیب (۲۴/۳۴٪) و (۱۵/۵۲٪) بوده‌اند، بعد از آن‌ها به ترتیب هر یک از عامل‌های سوم، چهارم، پنجم، ششم و هفتم با مقادیر (۱۱/۷۴٪)، (۱۰/۰۹٪)، (۹/۸۶٪)، (۸/۶۲٪) و (۸/۴۱٪) در رتبه‌های بعدی قرار دارند (جدول ۳).

جدول ۲. نتایج آزمون‌های تناسب داده‌ها

آزمون کبیر-میر-اولکین	آزمون کرویت بارتلت	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۰/۷۰۳	$\chi^2 = 1271/91$	۱۹۰	۰/۰۰۰

پس از حصول اطمینان از مناسب بودن داده‌ها، به‌منظور دسته‌بندی نظرات ۲۰ نفر از مصاحبه‌شوندگان، تحلیل عاملی کیو به روش مؤلفه‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس^۱ صورت گرفت. شایان‌ذکر است که ملاک استخراج عامل‌ها، مقادیر ویژه بالاتر از ۱ بوده است.

جدول ۳. ماتریس کل تبیین شده برای هفت عامل (بعد)

مشارکت‌کنندگان	مقادیر ویژه اولیه			مجموع مجذور بارهای عاملی استخراجی			مجموع مجذور بارهای عاملی چرخش یافته		
	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی	کل	درصد واریانس	درصد تجمعی
۱	۳۹/۵	۹۸/۲۶	۳۹/۵	۹۸/۲۶	۹۸/۲۶	۹۸/۲۶	۸۶/۴	۳۴/۲۴	۳۴/۲۴
۲	۲۸/۳	۴۱/۱۶	۳۹/۴۳	۴۱/۱۶	۴۱/۱۶	۳۹/۴۳	۱۰/۳	۵۲/۱۵	۸۶/۳۹
۳	۷۰/۲	۵۰/۱۳	۹۰/۵۶	۵۰/۱۳	۵۰/۱۳	۹۰/۵۶	۳۴/۲	۷۴/۱۱	۶۱/۵۱
۴	۹۱/۱	۵۷/۹	۴۷/۶۶	۵۷/۹	۵۷/۹	۴۷/۶۶	۱/۲	۰/۹۱۰	۷۰/۶۱
۵	۶۹/۱	۴۵/۸	۹۳/۷۴	۴۵/۸	۴۵/۸	۹۳/۷۴	۹۷/۱	۸۶/۹	۵۶/۷۱
۶	۶۲/۱	۱۳/۸	۰/۶۸۳	۱۳/۸	۱۳/۸	۰/۶۸۳	۷۲/۱	۶۲/۸	۱۹/۸۰
۷	۱۱/۱	۵۴/۵	۶۱/۸۸	۵۴/۵	۵۴/۵	۶۱/۸۸	۶۸/۱	۴۱/۸	۶۱/۸۸
۸	۰/۳۸	۹۳/۱	۵۴/۹۰						
۹	۰/۳۷	۸۴/۱	۳۹/۹۲						
۱۰	۰/۳۳	۶۶/۱	۰/۵/۹۴						
۱۱	۰/۲۸	۴۱/۱	۴۶/۹۵						
۱۲	۰/۲۶	۰/۶/۱	۵۳/۹۶						
۱۳	۰/۱۸	۰/۹۰	۴۳/۹۷						
۱۴	۰/۱۶	۰/۸۰	۲۴/۹۸						
۱۵	۰/۱۱	۰/۵۷	۸۲/۹۸						
۱۶	۰/۰۷	۰/۳۷	۱۹/۹۹						
۱۷	۰/۰۶	۰/۳۳	۵۲/۹۹						
۱۸	۰/۰۵	۰/۲۹	۸۲/۹۹						
۱۹	۰/۰۲	۰/۱۴	۹۶/۹۹						
۲۰	۰/۰۰	۰/۰۳	۱۰۰						

این ماتریس مشخص شد، مشارکت‌کنندگان (۲، ۷، ۹، ۱۳ و ۱۸) مشترکاً عامل اول را شناسایی کرده‌اند. به همین ترتیب مشارکت‌کنندگان (۳، ۱۰، ۱۴ و ۱۷) مشترکاً عامل دوم، مشارکت‌کنندگان (۱ و ۵) مشترکاً عامل سوم، مشارکت‌کنندگان (۱۱ و ۲۰) مشترکاً عامل چهارم، مشارکت‌کنندگان (۶ و ۸) مشترکاً عامل پنجم، مشارکت‌کنندگان (۴، ۵ و ۱۹) مشترکاً عامل ششم و مشارکت‌کنندگان (۱۲، ۱۵ و ۱۶) مشترکاً عامل هفتم را شناسایی کرده‌اند (جدول ۴). از این رو می‌توان گفت که ابعاد

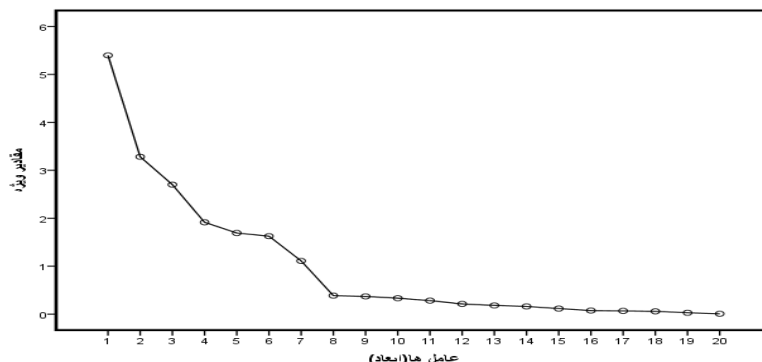
نمودار ۱ آزمون اسکری کتل^۲ (سنگ‌ریزه) برای عامل‌های استخراجی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌گردد نمودار مذکور نیز ۷ عامل استخراجی با مقدار بیشتر از ۱ را به نمایش درآورده است.

برای تفسیر و شناسایی عامل‌ها از ماتریس چرخش یافته عامل‌ها استفاده شد. به کمک این ماتریس مشخص گردید که کدامیک از مشارکت‌کنندگان باعث ایجاد هر یک از عامل‌ها شده‌اند. به عبارت دیگر، نمایندگان عامل‌های یک تا هفت، کدامیک از مشارکت‌کنندگان هستند؟ با بررسی نتایج

^۱ varimax rotation

^۲ scree cottell

معلم اثربخش مشتمل بر ۷ عامل (بعد) می‌باشد.



نمودار ۱. آزمون اسکری کتل عامل‌های استخراجی

جدول ۴. ماتریس بارهای عاملی چرخش یافته

عامل‌ها (ابعاد)							مشارکت‌کنندگان
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
۰/۰۰	۰/۰۰	-۰/۰۷	۰/۱۵	۰/۹۴	۰/۰۰	۰/۱۷	۱
۰/۰۰	۰/۰۶	-۰/۰۴	۰/۰۰	۰/۰۷	-۰/۰۶	۰/۹۷	۲
۰/۰۷	۰/۱۸	-۰/۲۵	۰/۰۹	-۰/۰۱	۰/۸۱	-۰/۱۷	۳
-۰/۱۳	۰/۷۸	-۰/۱۵	-۰/۱۸	-۰/۱	۰/۳۵	۰/۰۷	۴
-۰/۰۲	۰/۹۰	-۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۹۳	-۰/۰۱	۰/۱۸	۵
-۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۷۲	۰/۵۱	-۰/۳۰	-۰/۰۶	۰/۱۱	۶
-۰/۰۲	۰/۵	-۰/۰۳	-۰/۰۲	۰/۱۰	-۰/۰۶	۰/۹۷	۷
-۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۸۲	-۰/۲۹	-۰/۰۱	-۰/۰۰	-۰/۲۲	۸
۰/۰۲	۰/۰۰	۰/۰۱	۰/۰۰	۰/۰۱	-۰/۰۷	۰/۹۶	۹
-۰/۰۷	-۰/۰۷	۰/۰۶	۰/۰۰	۰/۰۴	۰/۹۳	-۰/۰۸	۱۰
-۰/۰۸	-۰/۱۲	-۰/۱۰	۰/۹۲	-۰/۰۷	-۰/۰۳	-۰/۰۳	۱۱
۰/۷۵	-۰/۱۶	۰/۳۹	-۰/۱۵	۰/۱۹	۰/۱۸	-۰/۱۱	۱۲
۰/۱۸	-۰/۱۸	۰/۰۲	۰/۲۷	۰/۲۰	-۰/۰۷	۰/۷۹	۱۳
-۰/۱۸	۰/۳۹	-۰/۶۲	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۴۹	-۰/۱۰	۱۴
۰/۷۷	-۰/۲۵	-۰/۲۵	۰/۱۶	-۰/۰	-۰/۲۶	۰/۰۸	۱۵
۰/۶۰	۰/۲۶	-۰/۰۹	۰/۰۰	۰/۳۴	۰/۲۰	۰/۴۵	۱۶
۰/۰۵	-۰/۰۲	۰/۰۳	-۰/۱۴	-۰/۰	۰/۹۴	-۰/۰۲	۱۷
۰/۰۱	۰/۰۰	-۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۱۱	-۰/۰۶	۰/۹۶	۱۸
-۰/۱۰	۰/۷۷	۰/۱۳	۰/۲۳	۰/۲۹	-۰/۳۲	-۰/۰۹	۱۹
-۰/۱۲	۰/۲۵	-۰/۰۶	۰/۷۳	۰/۳۷	-۰/۱۱	۰/۲۸	۲۰

در مرحله‌ی بعد هر یک از وزن‌ها ضرب در رتبه‌های اولیه برای هر یک از افراد شده است (جدول ۵).

جدول ۵. عبارات تشکیل‌دهنده عامل‌های استخراجی

عامل‌ها	عبارات تشکیل‌دهنده
۱	q5, q9, q20, q24, q33, q35, q38, q42, q46, q49, q55, q57, q58, q63, q64
۲	q3, q7, q14, q29, q45
۳	q6, q15, q28, q32, q41, q48, q54
۴	q4, q8, q12, q17, q31, q34, q47, q61
۵	q2, q11, q23, q37, q39, q40, q43, q44, q51, q53, q56, q62, q65
۶	q1, q13, q16, q19, q21, q22, q25, q50, q59
۷	q10, q18, q26, q27, q30, q36, q60

در بررسی سؤال دوم پژوهش، «هر یک از ابعاد شناسایی‌شده معلم اثربخش دارای چه مؤلفه‌هایی می‌باشند؟» به‌منظور شناسایی این موضوع هر یک از عامل‌های (ابعاد) استخراجی شامل کدام‌یک از عبارات (مؤلفه) بوده‌اند امتیاز عامل‌های چرخش یافته، عامل‌ها وزن دهی^۱ و رتبه‌بندی^۲ گردیدند و برحسب رتبه‌های اختصاص‌یافته و محتوای عبارات، عامل‌ها (ابعاد) و مؤلفه‌های مربوطه شناسایی شد. نتایج در جدول شماره ۴ نشان داده‌شده است. شایان بحث است که برای محاسبه وزن عامل‌ها از فرمول $w = \frac{f}{1-f^2}$ استفاده‌شده است. در این فرمول f همان بار عاملی و w وزن متناظر با آن است.

¹ Weight Cases

² Rank Cases

پس از مشخص شدن عامل‌ها و عبارات تشکیل‌دهنده‌ی هر یک از متغیرها و مبانی نظری، ابعاد نام‌گذاری گردید (جدول ۶).

جدول ۶. ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده معلم اثربخش

ابعاد	مؤلفه‌ها
ویژگی‌های شخصیتی	کرامت و اعتمادبه‌نفس؛ دلسوزی، عطف و مهربانی؛ خلاق، مبتکر و متفکر؛ مسئولیت‌پذیر و پاسخگو؛ متعهد و وظیفه‌شناس؛ انتقادپذیر؛ موقعیت‌شناس و تصمیم‌گیر؛ بانگیزه و علاقه‌مند؛ اخلاق مدار؛ داشتن مهارت اجتماعی؛ پذیرش تنوع فرهنگی؛ پویایی، انعطاف‌پذیری؛ مشارکت طلب؛ آراستگی ظاهری؛ سازگاری.
ساحت‌های تربیتی	زمینه‌ساز رشد (عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی)؛ توجه متوازن به عناصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق؛ توجه به عرصه‌های خالق، خود، خلق و خلقت؛ توجه به شأن و منزلت و کرامت انسانی؛ توجه به رشد فضایل اخلاقی و انسانی.
کار اندیشی (عمل فکورانه)	درس پژوهی؛ کنش فکورانه با محیط؛ اقدام پژوهی؛ تعمق و خودارزیایی؛ خود ابداع‌گری؛ درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی؛ تفکر تأملی و حل مسئله‌ای.
صلاحیت‌و شایستگی‌ها	دانش حرفه‌ای؛ عمل حرفه‌ای؛ تعهد حرفه‌ای؛ شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی و انقلابی؛ صلاحیت فناوری و سواد اطلاعاتی؛ صلاحیت مشاوره‌ای و راهنمایی؛ صلاحیت پژوهشی؛ دانش تربیتی.
تدریس مؤثر	کاربرد تکنیک و استراتژی‌های متنوع تدریس؛ آموزش فردی به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری؛ آموزش ویژه به دانش‌آموزان سرآمد؛ آموزش همه‌جانبه؛ راهبری برنامه‌درسی؛ تدریس هدفمند؛ طراحی آموزشی در حین تدریس؛ تسهیل‌گری فرایند یادگیری؛ تدریس مبتنی بر سبک‌های یادگیری؛ تدریس مبتنی بر مهارت‌های سطح بالای تفکر؛ خلق فرصت‌های متنوع یادگیری؛ ارتباط برنامه‌درسی با زندگی واقعی؛ کاربرد تکنولوژی در فرایند یادگیری.
مدیریت‌کارآمد کلاس	سازمان‌دهی فعالیت‌های گروهی و مشارکتی؛ مدیریت و تعامل مؤثر با اولیا؛ تعامل اثربخش بین فراگیران؛ مدیریت و رهبری آموزشی؛ مدیریت رفتار؛ مدیریت افراد؛ مدیریت تکالیف درسی؛ سازمان‌دهی مناسب موضوعات، زمان، فضا و مواد آموزشی؛ ایجاد محیط رقابتی سالم.
نظارت‌وارزشیابی	نظارت بر پیشرفت تحصیلی؛ ارزیابی کیفی-توصیفی؛ پیش‌بینی فعالیت‌های ترمیمی-اصلاحی بر اساس نتایج؛ اطلاع از ابزارهای مختلف ارزشیابی؛ مشارکت اولیا و فراگیران در فرایند ارزشیابی؛ ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف دروس؛ ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری؛ به‌کارگیری روش‌های مختلف ارزشیابی.

بحث و نتیجه‌گیری

تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد می‌کند [۵۱]. کیفیت رفتار معلم که منبعث از ویژگی‌های شخصیتی وی است تأثیر زیادی بر موفقیت علمی دانش‌آموزان دارد و استدلال می‌کند که معلمان خوب زمانی را صرف شناختن دانش‌آموزان و علائق آن‌ها می‌کنند و بر اساس این شناخت ارتباط دوستانه و در قالب یک دوست و بزرگسال مسئول با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند [۳۴]. از آنجایی که اکثر فعالیت‌های کلاس درس در تعامل با دانش‌آموزان صورت می‌گیرد اگر معلم خود از ویژگی‌هایی همچون کرامت و اعتمادبه‌نفس؛ دلسوزی، عطف و مهربانی؛ خلاق، مبتکر و متفکر؛ مسئولیت‌پذیر و پاسخگو؛ متعهد و وظیفه‌شناس؛ انتقادپذیر؛ موقعیت‌شناس و تصمیم‌گیر؛ بانگیزه و علاقه‌مند؛ اخلاق مدار؛ داشتن مهارت اجتماعی؛ پذیرش تنوع فرهنگی؛ پویایی، انعطاف‌پذیری؛ مشارکت طلب؛ آراستگی ظاهری؛ سازگاری برخوردار باشد می‌تواند تعامل بهتری با دانش‌آموزان برقرار کرده و وظایف شغلی را به نحو بهتری انجام دهد.

ساحت‌های تربیتی: یافته‌های پژوهش «ساحت‌های تربیتی» را به‌عنوان بعد دیگری از ابعاد معلم اثربخش را نشان داده است. این بعد از معلم اثربخش، در هیچ‌یک از تحقیقات قبلی شناسایی نگردیده است و مورد تأکید اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران می‌باشد. در تبیین این بعد به‌عنوان یکی از ابعاد معلم اثربخش

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی ایران مبتنی بر استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بوده است؛ که برای بررسی این موضوع از روش‌شناسی کیو استفاده شد؛ بر این اساس ۷ بعد ویژگی‌های شخصیتی (با ۱۵ مؤلفه)، ساحت‌های تربیتی (با ۵ مؤلفه)، کاراندیشی (با ۷ مؤلفه)، صلاحیت و شایستگی‌ها (با ۸ مؤلفه)، تدریس مؤثر (با ۱۳ مؤلفه)، مدیریت کارآمد کلاس (با ۹ مؤلفه) و نظارت و ارزشیابی (با ۸ مؤلفه) شناسایی و استخراج گردیدند. ویژگی‌های شخصیتی: بر مبنای یافته‌های پژوهش، این بعد به‌عنوان یکی از ابعاد معلم اثربخش شناسایی گردید. این یافته با نتایج مطالعات کوکران اسمیت و همکاران [۲۵]؛ نایت و همکاران [۲۴]؛ کو و همکاران [۱۸]؛ هانت [۲۷]؛ ترهن [۲۶]؛ مالیکا [۲۹]؛ پلک [۳۱]؛ سبحانی نژاد و همکاران [۳۲]؛ عقیلی [۳۴] و محمودی [۳۶] در یک راستا می‌باشد.

در تبیین این موضوع می‌توان گفت که هنگامی روابط انسانی بین معلم و شاگرد برقرار باشد و معلمان به بروز رفتارهای همراه با محبت و احترام به دانش‌آموزان بپردازند دانش‌آموزان به موضوعات درسی علاقه‌مند می‌شوند به‌عنوان مثال هاوتون^۱ در بررسی‌های خود نشان داده است که ویژگی‌های شخصیتی معلم، آثار مثبتی در رفتار و عملکرد

^۱ Houghton

دوره ابتدایی می‌توان اظهار نمود که بر اساس فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، جریان تربیت در تمام ساحت‌های تربیت دینی و اخلاقی، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت زیستی و بدنی، تربیت هنری و زیباشناختی، تربیت اقتصادی و حرفه‌ای، تربیت علمی و فناوری بر نظام معیار اسلامی منطبق است و تربیت دینی و اخلاقی در آن محوریت دارد [۳۷]. نهاد آموزش و پرورش مأموریت دارد با تأکید بر شایستگی‌های پایه، زمینه دستیابی متریبان در سنین لازم تعلیم طی ۱۲ پایه تحصیلی به مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در ابعاد فردی و اجتماعی را به صورت نظام‌مند، همگانی، عادلانه و الزامی در ساختاری کارآمد و اثربخش فراهم سازد. انجام این نقش مهم با توجه به مهم‌ترین عنصر که همان معلم اثربخش است صورت می‌گیرد. از این رو معلم اثربخش باید زمینه‌ساز رشد عقلانی، ایمانی، علمی، عملی و اخلاقی فراگیران باشد و توجه متوازن و یکپارچه به عناصر تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق در عرصه‌های خلاق، خود، خلق و خلقت داشته باشد تا از این طرق بسترهای لازم برای تحقق آرمان‌ها و اهداف متعالی جمهوری اسلامی ایران و برپایی تمدن نوین اسلامی را محقق نماید.

کاراندیشی^۱ (عمل فکورانه): بر اساس یافته‌های پژوهش این بعد نیز به‌عنوان یکی دیگر از ابعاد معلم اثربخش دوره ابتدایی شناسایی شد. بررسی‌های پژوهشگران نشان می‌دهد که توجه به کاراندیشی معلمان، صرفاً در مطالعه نایت و همکاران [۲۴] مشاهده می‌گردد و در استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران از جمله سند تحول بنیادین [۳۷]؛ سند برنامه درس ملی [۳۸] و سند راهبردی آموزش ابتدایی [۳۹] نیز به آن اشاره گردیده است. از نظر نول^۲ [۵۲] کاراندیشی به معنای نوعی امر مطلوب عمومی یا نیکی اجتماعی نیز هست که در کارهای شواب^۳ تحت عنوان یک چیز خوب یاد شده است. به عبارتی کاراندیشی همواره به دنبال یک چیز خوب، بهبود یک کار یا پروژه است؛ بنابراین معلم کار اندیش، به دنبال جست‌وجوی روش‌های یاددهی مطلوب‌تر و انسانی‌تر است. کاراندیشی به فرایندی اشاره دارد که طی آن معلمان اندیشه‌ها، باورها و اعمالشان را در معرض نقد و تحلیل قرار می‌دهند و در طی این فرایند معلم تصمیمات متین، سنجیده و معقول در ارتباط با ابعاد برنامه درسی خاصی که تعیین تکلیف آن در دستور کار گروه پژوهش یا برنامه‌ریز قرار دارد، اتخاذ می‌شود [۵۳].

کاراندیشی^۱ (عمل فکورانه): بر اساس یافته‌های پژوهش این بعد نیز به‌عنوان یکی دیگر از ابعاد معلم اثربخش دوره ابتدایی شناسایی شد. بررسی‌های پژوهشگران حاکمی از آن است که بعد صلاحیت و شایستگی‌ها در سایر مطالعات خارجی و داخلی مغفول مانده است اما صرفاً در استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش ایران همچون سند تحول بنیادین [۳۷]؛ سند برنامه درس ملی [۳۸]؛ سند چشم‌انداز بیست‌ساله [۴۰]؛ قوانین چهارم و پنجم [۴۲، ۴۳] و نقشه جامع علمی کشور [۴۱] به آن اشاره شده است. نیچ ولدت، مایک، داو، نیکو و تنو^۵ [۵۶] صلاحیت و ویژگی‌ها را به توانایی معلم در برآوردن نیازها و مطالبات حرفه‌ای تدریس به میزان کافی و با استفاده از مجموعه‌ای یکپارچه از دانش، مهارت و نگرش گفته‌اند به طوری که این مجموعه در عملکرد و بازتاب معلم تجلی یابد. در تحلیل اهمیت و ضرورت توجه به این بعد می‌توان گفت که بر اساس استلزامات و اقتضانات نظام آموزش و پرورش اسلامی ایران و همچنین معلم محور بودن به‌عنوان یک شرط مهم در تحقق اهداف تحول بنیادین در آموزش و پرورش و از سوی دیگر تحقق یک نظام آموزشی مبتنی بر الگوی مستقل ایرانی-اسلامی که هدفش تربیت انسان‌هایی در تراز جمهوری اسلامی ایران است، پرواضح است که در این حرکت تحولی، معلمان می‌بایست دارای صلاحیت‌های اخلاقی، اعتقادی و سایر صلاحیت‌های شناسایی شده باشد.

تدریس مؤثر: یکی دیگر از ابعاد شناسایی شده معلم اثربخش، بعد تدریس مؤثر بوده که این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های کوکران اسمیت و همکاران [۲۵]؛ ون‌دی-گربفت [۴۹]؛ مالیکا [۲۹]؛ هوو [۳۰]؛ سبحانی نژاد

¹ Reflective

² Null

³ Schwab

⁴ Intuitive

⁵ Nijveldt, Mieke, Douwe, Nico & Theo

نظارت و ارزشیابی: آخرین بعد شناسایی شده، بعد نظارت و ارزشیابی است. با توجه به تغییر در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی همسو با سند تحول بنیادین [۳۷] و سند برنامه درسی ملی [۳۸] در دوره ابتدایی می‌بایست از ارزشیابی کیفی-توصیفی بهره برد که نتایج پژوهش حاضر از یک سو با این تغییرات و از سوی دیگر با نتایج پژوهش‌های کو و همکاران [۲۰]؛ پلک [۳۱] و سبحانی نژاد و همکاران [۳۲] در یک راستا می‌باشد.

ارزشیابی یکی از موضوعات مهمی است که به‌منزله‌ی حلقه‌ای تأثیرگذار در فرایند یاددهی-یادگیری قلمداد گردیده و جایگاه آن به‌گونه‌ای است که هیچ نظام آموزشی را نمی‌توان بدون ارزشیابی متصور شد. ارزشیابی فرایند دقیق جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیری معمول و معقول است که هدف نهایی آن تغییر، بهبود و اصلاح آموخته‌های فراگیران است؛ بنابراین حضور ارزشیابی در نظام‌های آموزشی ضرورتی وجودی دارد [۶۲]. بدون ارزشیابی، میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشخص نخواهد شد. در نتیجه، هرگونه تغییر و تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی ناممکن می‌باشد. ارزشیابی ویژگی‌ها، چگونگی و زمان انجام ارزشیابی موردتوجه بسیاری از محققان با دیدگاه‌های مختلف قرار گرفته است و یکی از مؤلفه‌های اساسی معلم اثربخش است [۶۰، ۶۳] و به‌عنوان بخشی از مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی محسوب می‌گردد [۶۴].

بر مبنای یافته‌های پژوهش موارد ذیل پیشنهاد می‌گردد:

- به‌منظور تربیت معلمان اثربخش برای نظام آموزش و پرورش دوره ابتدایی ایران، از ابعاد و مؤلفه‌های به‌دست‌آمده به‌عنوان مبنا و راهنمای عمل در طراحی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان استفاده شود.
- در راستای ارتقای اثربخشی معلمان که مشغول به خدمت هستند از طریق دوره‌های ضمن خدمت نسبت به بازآموزی معلمان اقدام شود و بدین منظور از ابعاد و مؤلفه‌های شناسایی شده به‌عنوان راهنمای عمل و برنامه آموزشی دوره استفاده گردد.

و همکاران [۳۲]؛ عقیلی [۳۴]؛ نیکنامی [۳۵] و محمودی [۳۶] در یک راستا هست ولی با نتایج نایت و همکاران [۲۴] همسویی لازم را نداشته است.

به‌زعم فنسترمآخر و ریچاردسون^۱ [۵۷] «تدریس باکیفیت و مؤثر به‌احتمال زیاد حاصل تمایل و تلاش از سوی شاگرد، یک زمینه اجتماعی پشتیبانی کننده، فرصت‌های فراوان یادگیری و کنش‌های خوب به کار گرفته از سوی معلم است»؛ بنابراین تدریس مؤثر، به میزان یادگیری شاگردان بستگی داشته و ملاک قضاوت در خصوص آن، میزان یادگیری فراگیران می‌باشد. معلمان برای اینکه وظایف تدریس و آموزش خود را به‌درستی انجام دهند باید آگاه و آموزش‌دیده به حیطه درسی خود و مشتاق به تدریس باشند در ضمن از روش‌های تدریس متنوع و وسایل کمک‌آموزشی بهره بگیرند؛ و بر اساس طرح آموزشی خود شرایط را برای یادگیری فراگیران تسهیل نمایند [۵۸]. شیتز و مارتین^۲ [۵۹] به چندین پژوهش اشاره می‌کنند که بین تدریس مؤثر معلم و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

مدیریت کارآمد کلاس درس: در پژوهش حاضر این بعد به‌عنوان بعد ششم شناسایی شده معلم اثربخش دوره ابتدایی بوده که در مطالعات کوکران اسمیت و همکاران [۲۵]؛ کو و همکاران [۲۰]؛ ترهن [۲۶]؛ ون دی گرفت [۴۹]؛ مالیکا [۲۹]؛ پلک [۳۱]؛ سبحانی نژاد و همکاران [۳۲]؛ نیکنامی [۳۵] و محمودی [۳۶] نیز به آن توجه شده است.

بر اساس نظر مارتینت و تاريفا^۳ [۶۰] هدایت شرایط یادگیری-یاددهی، برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و نظارت بر کار گروهی در کلاس، برقراری و تعامل صحیح به‌صورت شفاهی و کتبی و مدیریت رخدادها و پدیده‌های کلاس درس تحت عنوان مدیریت کارآمد کلاس درس تعریف می‌گردد. ایجاد فضای مطلوب کلاسی و مدیریت مناسب کلاس، که در آن همه فراگیران بتوانند در درس و تدریس مشارکت کنند و دارای حس مثبت به کلاس باشند در آموزش و تدریس بسیار مؤثر و تأثیرگذار است. این موضوع توسط محققان مختلفی مورد تأیید قرار گرفته است [۶۱]. در تبیین این بعد می‌توان گفت که با توجه به پیوستار آموزشی که در یک‌سوی آن تدریس و در سوی دیگر آن یادگیری قرار دارد، بهترین بازده، زمانی اتفاق می‌افتد که معلم فرایند یاددهی-یادگیری را به‌صورت مطلوب مدیریت نماید و بدین طریق میزان یادگیری به حداکثر سطح خود خواهد رسید.

¹ Fenstermacher & Richardson

² Scheetz & Martin

³ Martinet & Tarifa

منابع

- 12- Strange, J. H. (2007). *Qualities of Effective Teachers*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- 13- Yeo, Roland K. (2009). Service Quality Ideals in a Competitive Tertiary Environment. *International Journal of Educational Research*: Vol48: PP. 62–76.
- 14- Fernandez, S. & Moldogaziev, T. (2013). Using Employee Empowerment to Encourage Innovative Behavior in the Public Sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*. Vol 23: PP. 155-187.
- 15- Chiang, C.F. & Hsieh, T.S. (2012). The Impacts of Perceived Organizational Support and Psychological Empowerment on Job Performance: The Mediating Effects of Organizational Citizenship Behavior. *International Journal of Hospitality Management*. Vol 31: PP. 180-190.
- 16- Unesco (2008). *Efa Global Monitoring Report: Education for All. The Quality Imperative*. Paris: ISP Press.
- 17- Lee, Elliot. (2015). *Developing Teachers: Improving Professional Development for Teachers*. London: The Sutton Trust.
- 18- Coe, Robert, Aloisi, Cesare, Higgins Steve & Elliot, Lee. (2014). *What Makes Great Teaching*. London: The Sutton Trust.
- 19- Ching, S. (2014). The Need for Guidance and Counselling Training for Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol 113. PP. 36–43.
- 20- Ko., James, Sammons, Pamela & Bakkum, Linda. (2013). *Effective Teaching: A Review of Research and Evidence*. London: University Of Oxford press.
- 21- Flórez, M.T & Sammons, P. (2013). *Assessment for Learning: Effects and Impact*. London: The Sutton Trust.
- 22- Muijs, D. & Reynolds, D. (2012). *Effective Teaching: Evidence And Practice (4rd Edn)*. London: Sage.
- 23- Lehmberg, Lisa J. (2008). *Perceptions of Effective Teaching and Pre-Service Preparation for Urban Elementary General Music Classrooms: A Study of Teachers of Different Cultural Backgrounds in Various Cultural Settings*. South Florida: University Of South Florida Press.
- 1- Pavri, Shireen) .(2012). *Effective Assessment of Students: Determining Responsiveness to Instruction*. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- 2- Frick, Theodore.W. (2012). *Dimensions of Educational Quality*. Department Of Instructional Systems Technology School Of Education: Indiana University press.
- 3- Brownell, Mary.T, Sindelar, Paul.T, Kiely, Mary Theresa, Danielson, Louis. C. (2010). *Special Education Teacher Quality and Preparation: Exposing Foundations, Constructing a New Model*. Council for Exceptional Children. Vol 76: PP .357-377.
- 4- Mbelle, Amon V.Y. (2008). *The Impact of Reform on the Quality of Primary Education in Tanzania*. Research Report 08.1. Salaam Repoa press: PP .57-69.
- 5- Strong, M, Gargani, J. & Hacifazlioglu, Ö. (2011). *Do We Know A Successful Teacher When We See One? Experiments in the Identification of Effective Teachers*. *Journal of Teacher Education*. Vol7: PP. 1-16.
- 6- The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality) .(2008). *Linking Policy Concerns with Educational Policy Research*. Paris: ISP Press.
- 7- *Primary Years Programme Curriculum Guide 2013-14* (2013). The International School of Paris. Paris: ISP Press.
- 8- Louise, Amy .(2012). *learning to Teach Where You Are: Alaska's Teacher Certification Programs*. Alaska Fairbanks: Faculty of Humanities of the University Of Alaska Fairbanks Press.
- 9- Pantic, Natasha (2011). *The Meaning of Teacher Competence in Contexts of Change*. Bosnie and Herzegovina: Zuidamuihof Drukkerijen Press.
- 10- Melinda, Bill (2010). *Empowering Effective Teachers*. United States: Boston Consulting Group.
- 11- Lui, S. & Meng, L. (2009). *Perceptions of Teachers, Students, and Parents of the Characteristics of Good Teachers: A Cross-Cultural Comparison of China and the United States*. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*. Vol 21: PP .313-328.

- ۳۶- محمودی، امیرحسین (۱۳۷۷). بررسی ویژگی‌های معلم اثربخش. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت‌معلم.
- ۳۷- سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش (۱۳۹۰). تهران: انتشارات دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- ۳۸- سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). تهران: انتشارات دبیرخانه‌ی طرح تولید برنامه‌ی درسی ملی.
- ۳۹- سند برنامه راهبردی معاونت آموزش ابتدایی (۱۳۹۰). تهران: انتشارات تبلیغات ثانیه.
- ۴۰- سند چشم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸). تهران: انتشارات پایگاه اطلاع‌رسانی دولت.
- ۴۱- نقشه‌ی جامع علمی کشور (۱۳۸۹). تهران: انتشارات پایگاه اطلاع‌رسانی دولت.
- ۴۲- قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹). تهران: انتشارات معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.
- ۴۳- قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴). تهران: انتشارات معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.
- 44- Swainston, Tony. (2015). *Effective Teachers in Primary Schools (3rd Edition)*. London: Network Continuum.
- ۴۵- مرادیان، فیض‌الله (۱۳۹۰). روش‌شناسی کیو. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان ایران.
- 46- Barker, H. Janet. (2008). *Q-Methodology: An Alternative Approach to Research in Nurse Education*. Nurse Education Today.: VOL 28: PP.917-925.
- ۴۷- خوش‌گویان فرد، علیرضا (۱۳۸۶). روش‌شناسی کیو. تهران: انتشارات مرکز تحقیقات سازمان صداوسیما.
- 48- Stricklin, M. & Almeida, R. (1999). *PCQ Software Manula*. Available at www.Pcqsoft.Com.
- 49- Van Exel, J. And De Graaf, G. (2005). *Q Methodology: A Sneak Preview*. Available At www.Jobvanexel.Nl.
- 50- Graaf, GJALT, D & Exel, JOB, V. (2008). *Using Q Methodology in Administrative Ethics*. Public Integrity. VOL 11: PP.63-78.
- 24- Knight, Stephanie L, Lloyd, Gwendolyn M, Arbaugh, Fran, Gamson, David Mcdonald Scott P, Nolan, James & Whitney, A. (2015). *Reconceptualizing Teacher Quality to Inform Reservice and Inservice Professional Development*. Journal of Teacher Education. Vol62: PP. 331-338.
- 25- Cochran-Smith, M, & Villegas, A. (2014). *Framing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part One*. Journal of Teacher Education. VOL 66: PP. 7-20.
- 26- Trehearn, Mary K. (2010). *Practicing What We Teach: Effective Professional Development For Educators [Dissertation]*. Saint Mary College.
- 27- Hunt, Barbara C. (2009). *Teacher Effectiveness: A Review of the International Literature and Its Relevance for Improving Education in Latin America*. Washington, DC: PREAL.
- 28- Van De Grift, W. (2007). *Quality of Teaching in Four European Countries: A Review of the Literature and Application of an Assessment Instrument*. Educational Research. VOL 49: PP.127-152.
- 29- Malikow, M. (2006). *Effective Teacher Study, National Form of Teacher*. Education Journal-Electronic.: VOL16: PP.141-158.
- 30- Howe, E. R. (2006). *Exemplary Teacher Induction: An International Review*. Educational Philosophy and Theory. VOL 38: PP. 287-297.
- 31- Polk, J. A. (2006). *Traits of Effective Teachers*. Arts Education Policy Review. VOL10: PP. 23-29.
- ۳۲- سبحانی نژاد، مهدی و زمانی منش، حامد (۱۳۹۱). شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبار سنجی مؤلفه‌های آن توسط دبیران دوره متوسطه شهر یاسوج. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال ۹، شماره ۵، صص ۶۸-۸۱.
- ۳۳- پورظهیر، علی تقی، امین فر، مرتضی و باقری، سیفعلی (۱۳۸۸). بررسی و مقایسه اثربخشی معلمان جذب‌شده از نهضت سوادآموزی و معلمان جذب‌شده از آموزش عالی و مراکز تربیت‌معلم در دوره ابتدایی، فصلنامه تحقیقات و مدیریت آموزشی، سال ۳، شماره ۲، صص ۳۷-۵۶.
- ۳۴- عقیلی، جلیل (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های معلم اثربخش از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان پسرانه مقطع متوسطه شهر نور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- ۳۵- نیکنامی، مصطفی (۱۳۷۹). مقایسه ویژگی‌های معلمان خوب و اثربخش. فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال ۲۰، شماره ۲، صص ۷-۱۸.

- تحصیلی در دوره ابتدایی. تهران: انتشارات برآیند پویش.
- 63- Parr, J. M. Timperley, H. S. (2010). Feedback to Writing, Assessment for Teaching and Learning and Student Progress. *Assessing Writing*. Vol12: PP.12-24.
- ۶۴- جاودانی، محمد، مرزوقی، رحمت اله، فولاد چنگ، محبوبه، محمدی، مهدی و ترک‌زاده، جعفر (۱۳۹۴). تدوین الگوی کیفی مدیریت فرآیندهای یاددهی-یادگیری در دوره ابتدایی. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، سال ۲۲، شماره ۷، ۱۴۸-۱۳۳.
- ۵۱- کریمی، فریبا (۱۳۸۸). صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائه چارچوب ادراکی مناسب. رساله دکتری، تهران: دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات.
- 52- Null, J. W. (2006). Introduction: Teaching Deliberation: Curriculum Workers As Public Educators, *The Pursuit Of Curriculum: Schooling And The Public Interest*. Greenwich, Ct: Information Age Publishing.
- ۵۳- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱). پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در برنامه‌ریزی درسی: نظریه‌ی عمل‌گرای شواب. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۱، شماره ۱، صص ۳۸-۲۱.
- ۵۴- امام‌جمعه، محمدرضا (۱۳۸۵). نقد و بررسی رویکردهای تدریس فکورانه ارائه چارچوب نظری برنامه درسی تربیت‌معلم فکور و مقایسه آن با رویکرد برنامه درسی تربیت‌معلم ایران (مورد: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی). رساله دکتری، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- ۵۵- ساکی، رضا (۱۳۹۲). دانش معلمان درباره پژوهش و نیاز آنان به آموزش پژوهش. دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)، سال ۲۰، شماره ۳، ۱۳۲-۱۱۹.
- 56- Nijveldt, Mirjam, Mieke Brekelmans, Douwe Beijaard, Nico Verloop & Theo Wubbels. (2005). Assessing the Interpersonal Competence of Beginning Teachers: The Quality of the Judgement Process. *International Journal of Educational Research*. Vol43: PP.89-102.
- 57- Fenstermacher, G. D. & Richardson, V. (2000). On Making Determinations Of Quality In Teaching. *Science Monitor*. Vol 11: PP. 20-31.
- ۵۸- سیف، علی‌اکبر (۱۳۷۲). ملاک‌های شایستگی معلم. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، سال ۱، شماره ۱، صص ۱۷-۳.
- 59- Scheetz, N. A & Martin, D.S. (2005). A Comparison of Certified and Uncertified Teachers of the Deaf in Mathematics and Science. United State: Kent State University press.
- 60- Martin Kloep & Fatos Tarifa. (2005). Working Condition, Work Style and Job Satisfaction A Mony Albanian Teacher. *Journal International Review of Education*. Vol40: PP 41-63.
- 61- Cakmak, M. (2009). The Perceptions of Student Teachers about the Effective of Classsize With Regard To Effective Teaching Process. *The Qualitative Report*. Vol14: Pp.395-408.
- ۶۲- رزی، جمال و مام‌رضانی، امیر (۱۳۹۴). ارزشیابی پیشرفت

