Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.۱۲(۶); ۲۰۱۹, ۹۳-۱۲۶

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۷، ۱۲۶-۹۳

شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی[۱]

Identifying and Validating Characteristics of Effective Primary School Teachers

دکتر جمال رزی[۲] ، دکتر سیدمحمدرضا امام‌جمعه[۳]، دکتر غلامعلی احمدی[۴]، دکتر بهرام‌صالح صدق‌پور[۵]

چکیده: پژوهش حاضر به دنبال شناسایی و اعتبارسنجی ویژگی‌های معلم اثربخش در دورهٔ ابتدایی است. در بخش اول از روش کیو استفاده‌شده است. جامعهٔ آماری در این بخش شامل کلیهٔ اساتید علوم‌تربیتی‌دانشگاه‌های تهران بوده (N=۳۴۹) که از این میان ۲۰ نفر به‌صورت هدفمند و گلوله برفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، نمودار کیو است که روایی آن با بررسی ۴۰ سند و نظرات ۳ نفر از اساتید دانشگاهی مورد تأیید قرار گرفت و به روش آزمون مجدد، پایایی آن نیز ۰/۸۴ به‌دست آمد. بخش دوم مبتنی بر تحلیل عاملی اکتشافی بوده که جامعهٔ آماری آن کلیه اساتید علوم-تربیتی دانشگاه‌های تهران، اعضای انجمن مطالعات برنامه-درسی و گروه‌های آموزشی دورهٔ ابتدایی تهران است (N=۹۸۷) که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۳۲۵ نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته بوده که روایی محتوایی آن مورد تأیید ۳ نفر از صاحب‌نظران قرارگرفت و پایایی آن (α=۰/۹۶) به دست آمد. عمدهٔ نتایج بیانگر شناسایی ۶۵ ویژگی بوده است که در ۷ بُعد ویژگی‌های شخصیتی، تربیت دینی-اخلاقی، کاراندیشی، صلاحیت و شایستگی‌ها، تدریس مؤثر، مدیریت کارآمد کلاس و نظارت و ارزشیابی دسته‌بندی‌گردید. ازنظر آمار ۷ بُعد مذکور دارای اعتبار ولی از بین ۶۵ ویژگی، ۵ ویژگی از اعتبار لازم برخوردار نیست.

واژگان کلیدی: معلم اثربخش، ویژگی‌های معلم اثربخش، اعتبارسنجی، دورهٔ ابتدایی

J.Razi (Ph.D), M.Imamjome (Ph.D), G.Ahmadi (Ph.D), B.Sedghpour (Ph.D).

Abstract: The main objective of This research was to identify and validate the characteristics of the effective teachers at the primary levels. In the first part, the Q-method was used. The statistical population in this section included all faculty members of educational sciences of Tehran universities (N=۳۴۹), that ۲۰ individuals were selected based on purposive sampling and snowball. The data collection tool is the Q-diagram. The reliability of the tool was confirmed by reviewing ٤٠ documents and was approved by ۳ university experts. The validity of the questionnaire was ۰,۸٤. The second part is based on exploratory factor analysis. The statistical population of this study was all the professors of educational sciences in Tehran universities and elementary education groups of Tehran (N=۹۸۷). ۳۲۵ individuals were selected though random sampling method. The data collection tool was a researcher-made questionnaire with content reliability confirmed by ۳ experts and validity of α=۰,۹٦. The main findings indicated that ٦٥ characteristics were identified in ۷ dimensions of personality traits, religious-ethical education, reflection, qualifications and competencies, effective teaching, effective classroom management, and monitoring and evaluation. The ۷ dimensions were confirmed, but among ٦٥ characteristics, ٥ characteristics were validated.

Keywords: effective teacher, characteristics, validation, primary level

---

۱. **این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری با عنوان مدل یابی و اعتبار سنجی مؤلفه‌های معلم اثربخش دوره ابتدایی به‌منظور طراحی چهارچوب مفهومی برنامه درسی تربیت‌معلم است. تاریخ دفاع: ۱۳۹۵/۰۹/۲۲**- تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۱۷، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۲/۲۴

۲. **دکتری برنامه‌درسی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، رایانامه** : jamalrazi٦٤@gmail.com

۳. **دانشیار، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، رایانامه**: m_r_imam@yahoo.com

۴. **دانشیار، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، رایانامه**: gaahmady@yahoo.com

۵. **دانشیار، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی**، رایانامه: bahramsaleh@gmail.com

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مقدمه

آموزش باکیفیت زیربنای توسعه در هر کشوری بوده و مبنای توسعهٔ پایدار، اهمیت دادن به امر آموزش می‌باشد (راهنمای برنامهٔ درسی سال‌های ابتدایی[۱]، ۲۰۱۳). ازاین‌رو، بیشتر کشورهای جهان با نگرانی‌های فزاینده‌ای که داشته‌اند بخش عظیمی از بودجهٔ کشور را به توسعهٔ آموزش باکیفیت اختصاص داده‌اند (رمدیوس،کلارک و هاوثورن[۲]، ۲۰۱۲).

موضوع آموزش باکیفیت، بحثی پیچیده‌ای است که بهبود آن در نظام‌های آموزشی، متأثر از عوامل متعددی است که ازجملهٔ مهم‌ترین این عوامل «معلم» می‌باشد (بولکان و گودبوی[۳]،۲۰۱۴). در ادبیات مطالعات برنامهٔ درسی نیز معلم به‌عنوان یکی از عناصر اصلی در برنامهٔ درسی معرفی می‌شود. نقش معلم در برنامهٔ درسی به‌گونه‌ای است که سایر عناصر برنامهٔ درسی را نیز تحت شعاع خود قرار می‌دهد. معلم از طریق تدریس محتوای برنامهٔ درسی، اجرای مطلوب فعالیت‌های یادگیری، استفادهٔ بهینه از مواد و منابع، در نظر داشتن زمان و مکان در دسترس،گروه‌بندی کردن دانش‌آموزان و بهره‌گیری از روش‌های مناسب ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، زمینه را برای تحقق حداکثری اهداف برنامهٔ درسی را فراهم می‌کند. ازاین‌رو تدریس معلم نقش حیاتی در برنامهٔ درسی دارد (بیرد و راسبیری[۴]، ۲۰۱۲). با توجه به اینکه، «معلم اثربخش[۵]» نقطهٔ اتکای هر تغییر و تحول است، لذا امروزه نظام‌های آموزشی، به وجود معلمان اثربخش، توجه ویژه‌ای دارند (فرناندز و مولدوگازیو[۶]، ۲۰۱۳).

به‌زعم تعدادی از صاحب‌نظران، معلم اثربخش، معلمی است که به دنبال فراهم نمودن شرایط جهت ایجاد فرصت‌های یادگیری برای دانش‌آموزان است و دغدغهٔ اصلی

---

۱ Primary Years Programme Curriculum Guide
۲ Remedios, Clarke & Hawthorne
۳ Bolkkan& Goodboy
۴ Byrd& Rasberry
۵ Effective Teacher
۶ Fernandez & Moldogaziev

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

وی، یادگیری فراگیرانش می‌باشد (لی[۱]، ۲۰۱۵؛ کو، آلویسی، هیگنز و لی[۲]، ۲۰۱۴؛کو، سامونس و باکوم[۳]، ۲۰۱۳؛ فلورز[۴] و سامونس، ۲۰۱۳). ازنظر چینگ[۵](۲۰۱۴) ارتقای نسبی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان،کاهش تمرین و تدریس غیر مؤثر مانند بازخوردهای منفی و سؤالات سطح پایین، کانون توجه معلم اثربخش است. معلم اثربخش دارای دانش و مهارت‌های موردنیاز جهت ارائه و آموزش اهداف قصد شدهٔ نظام آموزش‌وپرورش است، وی از این دانش و مهارت در زمان مناسب به شیوهٔ مطلوب و مورد انتظار به‌منظور تحقق اهداف استفاده می‌نماید و یادگیری مادام‌العمری برای دانش‌آموزان رقم می‌زند (لوییس[۶]، ۲۰۱۲؛ پانتیک[۷]، ۲۰۱۱). معلم اثربخش احساس تعهد درونی نسبت به یادگیری دانش‌آموزانش دارد و همواره زمینه‌ساز یادگیری در مخاطبانش است (ملیندا[۸]، ۲۰۱۰). بنا به نظر لوی و مینگ[۹] (۲۰۰۹) معلم اثربخش دارای مهارت‌های حرفه‌ای بوده که به‌صورت مستقیم بر نمرات امتحانی دانش‌آموزان و پیشرفت آنان تأثیر می‌گذارد.

بررسی مطالعات خارجی(نایت، لیود،آرباو، گمسون، مک دونالد، نولان و وایت نی[۱۰]،۲۰۱۵؛کوکران اسمیت و ویلگاس[۱۱]،۲۰۱۴؛ در نتایج پژوهش کو و همکاران، ۲۰۱۴؛کو، سامونس و باکوم، ۲۰۱۳؛ ترهرن[۱۲]،۲۰۱۰؛هانت[۱۳]،۲۰۰۹؛ ون دی

---

[۱] Lee
[۲] Coe, Aloisi, Higgins & Lee
[۳] Ko,Sammons & Bakkum
[۴] Flórez
[۵] Ching
[۶] Louise
[۷] Pantic
[۸] Melinda
[۹] Lui & Meng
[۱۰] Knight, Lloyd, Arbaugh, Gamson, McDonald, Nolan &Whitney
[۱۱] Cochran-Smith & Villegas
[۱۲] Trehearn
[۱۳] Hunt

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

گریفت[۱]،۲۰۰۷ و مالیکا[۲]، ۲۰۰۶) و داخلی (سبحانی نـژاد و زمـانی مـنش، ۱۳۹۱؛ پـور ظهیر، امین فر و باقری، ۱۳۸۸؛ عقیلی، ۱۳۸۸؛ نیکنامی، ۱۳۷۹ و محمودی ۱۳۷۷) نشـان می‌دهد که صاحب‌نظران و پژوهشگران این حوزه ابعاد و مؤلفه‌های متعددی برای معلـم اثربخش ارائه داده‌اند.

توجه به ارتقای کیفیت یادگیری در دورهٔ ابتدایی از طریق ارتقـای اثربخشـی معلـم، نه‌تنها منطبق با مستندات و شواهد نظری و پژوهشی است بلکه همسو با اسناد بالادستی نظام آموزش‌وپرورش کشور ایران نیز می‌باشد (سـند تحـول بنیـادین آمـوزش‌وپرورش، ۱۳۹۰؛ سند چشم‌انداز بیست‌سالهٔ جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۸؛ قـانون برنامـهٔ چهـارم توسعهٔ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۸۳؛ نقشهٔ جامع علمـی کشور، ۱۳۸۹؛ قانون برنامهٔ پـنجم توسـعهٔ اقتصـادی، اجتمـاعی و فرهنگـی جمهـوری اسلامی ایران، ۱۳۸۹؛ سند برنامهٔ درسی ملـی، ۱۳۹۰ و سـند برنامـهٔ راهبـردی آمـوزش ابتدایی، ۱۳۹۰).

اگرچه مطالعات متعددی در حوزهٔ معلم اثربخش صورت گرفته است، اما عدم شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش در دورهٔ ابتدایی از جوانب مغفول این مطالعات است. از سوی دیگر، تبیین ویژگی‌های معلم اثربخش در هر نظام آموزشی، وابسته به مبانی و فلسفهٔ خاص آن نظام است و در هر کشور و دورهٔ تحصیلی متفاوت خواهد بود (اسواینستون[۳]، ۲۰۱۵)؛ به عبارت بهتر، در کشورهای مختلف، با توجه به ساختار، فلسفه و مقتضیات نظام آموزشی، معلم اثربخش دارای ویژگی‌های خاص آن کشور خواهد بود. بنابراین، تلاش در راستای شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی ایران بیش‌ازپیش احساس می‌گردد. علاوه بر این، توجه به این موضوع مورد تأکید اسناد بالادستی نظام آموزش‌وپرورش کشور ایران نیز بوده و ویژگی‌های شناسایی‌شده می‌تواند مبنایی برای طراحی و اجرای دوره‌های آموزش ضمن خدمت، بدو خدمت معلمان، کارورزی دانشجو-معلمان، برنامه‌های

---

[۱] Van de Grift
[۲] Malikow
[۳] Swainston

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

درسی دانشگاه فرهنگیان و... قرار گیرد. با عنایت به موارد ذکرشده، هدف از انجام پژوهش حاضر، شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی ایران بوده و به دنبال پاسخ به سؤالات ذیل است:

۱. ویژگی‌های معلم اثربخش کدام است؟

۲. کدام‌یک از ویژگی‌های شناسایی‌شده، به‌عنوان ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی قلمداد می‌گردد؟

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر بر اساس هدف، از نوع کاربردی؛ به لحاظ ماهیت از نوع پژوهش‌های اکتشافی؛ ازنظر گردآوری داده‌ها، از نوع پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی، به دلیل کاربرد روش کیو[۱] و تحلیل عامل اکتشافی[۲] در آن، از نوع پژوهش‌های آمیخته (کیفی-کمی) از نوع اکتشافی متوالی[۳] است. با این توضیح که به‌منظور جوابگویی به سؤال اول پژوهش از روش کیو و سؤال دوم نیز از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. لذا توضیحات مربوط به روش‌شناسی در دو بخش به شرح ذیل ارائه می‌گردد:

بخش نخست: روش کیو

ویلیام استیونسون[۴](۱۹۳۵)، روش‌شناسی کیو 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 پایهٔ تحلیل آماری در هر موقعیتی، ذهنیت افراد را کشف و الگوها و اشتراک نظرها را آشکار می‌سازد و افرادی که دارای رفتار مشترک هستند را شناسایی می‌کند (بارکر[۵]، ۲۰۰۸). برخی مراحل انجام روش کیو را

---

[۱] Q-Methodology
[۲] Explator Factor Analysis
[۳] Sequential-Exploratory Mixed Methods Design
[۴] William Stephenson
[۵] Barker

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

به پنج مرحله و برخی به دو مرحله دسته‌بندی کرده‌اند (خوش‌گویان فرد،۱۳۸۶). در پژوهش جاری از فرآیندی پنج مرحله‌ای استفاده‌شده است. تولید مجموعه عبارات[۱] (گزاره‌های کیو)، انتخاب مجموعه مشارکت‌کنندگان[۲]، گردآوری داده‌های مرتب‌شده کیو[۳]، انجام همبستگی و تحلیل عاملی و تفسیر عامل‌ها ازجمله پنج مرحلهٔ پژوهش هستند.

۱. مجموعه عبارات کیو: در این مرحله محقق می‌کوشد تا فهرستی جامع از مطالب متداول دربارهٔ موضوع مورد بحث را بر اساس گفتگوها، متن، کلمات، جملات، تصاویر، فیلم‌ها و... به‌گونه‌ای که با آن موضوع در ارتباط باشد را جمع آوری کند که به صورت معمول، این فهرست بین ۳۰ تا ۱۰۰ عبارت می‌باشد (ون اکسل و دی گراف[۴]، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر، به منظور تهیهٔ مجموعه عبارات کیو آن دسته از اسناد و مطالعاتی که به‌صورت خاص به حوزهٔ معلم اثربخش (اعم از طراحی مدل، الگو، برنامهٔ درسی، بررسی ویژگی‌ها و مؤلفه‌ها) پرداخته بودند، انتخاب شدند. در این خصوص۴۰ سند که عبارت‌اند از ۲۹ مطالعهٔ خارجی، ۵ مطالعهٔ داخلی و ۶ سند بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، سند برنامهٔ درس ملی، سند چشم‌انداز بیست‌ساله ایران، قانون برنامهٔ چهارم توسعه، قانون برنامهٔ پنجم توسعه و نقشهٔ جامع علمی کشور) مورد بررسی قرار گرفت. در این راستا، گزاره‌های که مربوط به موضوع بوده استخراج و پس از آن، گزاره‌های تکراری حذف گردید و با عنایت به ارتباط و نزدیکی مفهومی بین گزاره‌های مشترک، موارد احتمالی در یک گزاره دسته‌بندی شد. ماحصل مرحلهٔ اول تهیه و استخراج ۶۵ گزاره بود که در جدول ۱ مشاهده می‌گردد.

---

[۱] Q- items
[۲] Selecting the P (participant) set
[۳] Collecting Q sort Data
[۴] Van Exel &De Graaf

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

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 برنامهٔ درسی با زندگی واقعی
۵	مهارت اجتماعی	۳۸	انتقادپذیر
۶	تفکر تأملی و حل مسئله‌ای	۳۹	ساده کردن فرایند یادگیری
۷	توجه به رشد فضایل اخلاقی و انسانی	۴۰	آموزش فردی به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری
۸	تعهد حرفه‌ای	۴۱	درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام اسلامی
۹	آراستگی ظاهری	۴۲	پویایی، انعطاف‌پذیری
۱۰	به‌کارگیری روش‌های مختلف ارزشیابی	۴۳	تدریس مبتنی بر سبک‌های یادگیری
۱۱	راهبری برنامهٔ درسی	۴۴	طراحی آموزشی در حین تدریس
۱۲	صلاحیت مشاوره‌ای و راه نمائی	۴۵	توجه به عرصه‌های خالق، خود، خلق و خلقت
۱۳	مدیریت و تعامل مؤثر با اولیا	۴۶	موقعیت‌شناس و تصمیم گیر
۱۴	توجه به شأن و منزلت و کرامت انسانی	۴۷	عمل حرفه‌ای
۱۵	خود ابداع گری	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

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ردیف	عبارات مستخرج(Q)	ردیف	عبارات مستخرج(Q)
			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 دانش‌آموزان سرآمد
۳۰	ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف دروس	۶۳	دلسوزی، عطوفت و مهربانی
۳۱	صلاحیت فناوری و سواد اطلاعاتی	۶۴	باانگیزه و علاقه‌مند
۳۲	کنش فکورانه با محیط	۶۵	تدریس مبتنی بر مهارت‌های سطح بالای تفکر
۳۳	پذیرش تنوع فرهنگی		

۲. انتخاب مجموعه مشارکت‌کنندگان: به‌طورمعمول، در روش کیو انتخاب بین۲۰ تا۸۰ نمونه از افراد موردبررسی برای دستیابی به دیدگاه‌های مختلف نسبت به یک موضوع کفایت می‌کند (خوش‌گویان فرد ،۱۳۸۶). بنابراین مشارکت‌کنندگان به‌طور هدفمند و با اندازه‌ای کوچک انتخاب می‌شود که در پژوهش حاضر از میان اساتید صاحب‌نظر و افراد خبره حوزهٔ یاددهی-یادگیری که در دانشگاه‌های شهر تهران مشغول به تدریس و پژوهش می‌باشند، تعداد ۲۰ نفر به‌عنوان مشارکت‌کننده به کمک تلفیقی از نمونه‌گیری هدفمند[۱] و نمونه‌گیری گلوله برفی[۲] انتخاب شدند. دلیل انتخاب این افراد، قرار داشتن آن‌ها در بطن فعالیت‌های یاددهی-یادگیری می‌باشد. انتخاب مشارکت‌کنندگان در این پژوهش بر اساس «ارتباط نزدیک آن‌ها با موضوع پژوهش» و «اهمیت حضور آن‌ها در پژوهش» انجام شد.

[۱] Purposive Sampling
[۲] Snowball Sampling

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

۳. گردآوری داده‌های مرتب‌شده کیو: هرکدام از عبارت‌های جدول ۱، با کد مربوط به خود، روی یک کارت به نام کارت کیو نوشته شد و در مرحلهٔ بعد از مشارکت‌کنندگان درخواست گردید تا بر اساس دستورالعمل مرتب‌سازی کیو اقدام به‌قرار دادن هرکدام از کارت‌ها روی نمودار کیو کنند. برای انجام این پژوهش از نمودار کیو با توزیع اختیاری استفاده شده است، به‌طوری‌که مشارکت‌کنندگان در مورد هر عبارت کیو، می‌توانستند هر نظری اعم از موافق یا مخالف داشته باشند. این نمودار برای قرار دادن ۶۵ عبارت کیو توسط مشارکت‌کنندگان از درجهٔ ۱ (که به معنای مخالفت کامل با عبارت موردنظر) تا ۹ (که به معنای موافقت کامل با عبارت کیو مدنظر)، درج‌شده بود. پس از مرتب‌سازی کارت‌ها توسط مشارکت‌کنندگان پژوهش، نحوهٔ امتیازدهی هرکدام، توسط فرم مخصوصی که برای این منظور طراحی‌شده بود، ثبت گردید. داده‌های مرتب‌سازی مشارکت‌کنندگان در نرم‌افزارSPSS وارد شد تا به کمک تحلیل عاملی کیو[۱] ذهنیت‌های مختلف این مشارکت‌کنندگان و به کمک آن به سؤال پژوهش پاسخ داده شود.

روایی و پایایی

روایی محتوا در نمونهٔ کیو(مجموعه عبارات کیو) به جامعیت در گردآوری عبارات از منابعِ مختلف در موضوعِ مورد بررسی، برمی‌گردد. اعتبار صوری واژه‌های عبارات کیو، به‌وسیلهٔ رفع اشکالات ویرایشی، یکدستی در فرم و اندازه امکان‌پذیر می‌باشد (خوش‌گویان فرد ،۱۳۸۶).

به‌منظور تأمین روایی، در پژوهش حاضر، نخست نمونه کیو با بررسی ۴۰ سند که عبارت‌اند از ۲۹ مطالعهٔ خارجی، ۵ مطالعهٔ داخلی و ۶ سند بالادستی (سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، سند برنامهٔ درس ملی، سند چشم‌انداز بیست‌سالهٔ ایران، قانون برنامهٔ چهارم توسعه، قانون برنامهٔ پنجم توسعه و نقشهٔ جامع علمی کشور) و مصاحبه با ۶ نفر

[۱] Q-factor Analysis

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

از صاحب‌نظران حوزهٔ یاددهی-یادگیری جمع‌آوری گردید و پس‌ازآن در اختیار ۳ نفر از اساتید دانشگاهی قرار گرفت و بعد از گردآوری نظرات و ابهامات آن‌ها دربارهٔ گزاره‌ها، ابزار جمع‌آوری داده‌های پژوهش نهایی شد.

پایایی در روش‌شناسی کیو به‌وسیلهٔ ابزارهای متعددی قابل‌اندازه‌گیری است. یکی از این ابزارها آزمون مجدد می‌باشد (خوش‌گویان فرد، ۱۳۸۶). در پژوهش حاضر نیز برای آزمون پایایی از این روش استفاده شده است. بدین شکل که از ۲۰ درصد از افراد نمونه، دوباره آزمون گرفته شد و ضریب همبستگی به‌دست‌آمده، عدد ۰/۸۴ را نشان داد که نشانگر سطح بالایی از پایایی است.

بخش دوم: تحلیل عاملی اکتشافی

به‌منظور اعتبار سنجی و تعیین این موضوع که کدام‌یک از ویژگی‌های شناسایی‌شده جزء ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی قلمداد می‌گردد، ویژگی‌های شناسایی‌شده در قالب پرسشنامه در اختیار افراد موردمطالعه به شرح ذیل، قرار گرفت.

جامعهٔ آماری

جامعهٔ آماری شامل کلیهٔ اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران[1]، اعضای انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران و اعضای گروه‌های آموزشی دورهٔ ابتدایی ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش استان تهران که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ مشغول به تدریس و پژوهش می‌باشند (N=۹۸۷).

[1] *دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، خوارزمی، تربیت دبیر شهید رجایی، شاهد، الزهرا، علامه طباطبایی و شهید بهشتی.*

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

به استناد قاعده گورسوچ[1](گورسوچ[2]، ۲۰۰۱، به نقل از حبیب پور، صفری، ۱۳۹۱، ص۳۲۴)، با توجه به اینکه پرسشنامه تدوین‌شده دارای ۶۵ ویژگی (متغیر) می‌باشد و به ازای هر متغیر ۵ نفر مناسب قلمداد گردیده است، لذا ۳۲۵ نفر نمونه کفایت می‌کند (n=۳۲۵) که این افراد با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب گردیدند.

ابزار گردآوری اطلاعات

همچنان که پیش‌تر نیز اشاره شد، بر اساس نتایج روش کیو، ویژگی‌های معلم اثربخش شناسایی و دسته‌بندی گردید و بر اساس آن پرسشنامه محقق ساخته طراحی و تدوین شد. این پرسشنامه حاوی ۶۵ ویژگی بوده است.

روایی و پایایی ابزار

به‌منظور حصول اطمینان از روایی پرسشنامهٔ طراحی‌شده، روایی محتوایی آن مورد تأیید ۳ نفر از اساتید دانشگاهی قرار گرفت. به‌منظور اطلاع از پایایی پرسشنامهٔ طراحی‌شده از آزمون آلفای کرانباخ استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان داد که (α=۰/۹۶) می‌باشد. این مقدار بیانگر میزان پایایی بالای پرسشنامه است.

یافته‌های پژوهش

بررسی سؤال اول پژوهش «ویژگی‌های معلم اثربخش کدام است؟»

برای پاسخگویی به سؤال پژوهش از تحلیل عاملی کیو استفاده شد. به‌منظور انجام تحلیل عاملی کیو، اطلاع از مناسب بودن داده‌ها یکی از پیش‌فرض‌های اساسی است. بدین منظور از آزمون‌های کیزر-میر- اولکین[3] و کرویّت بارتلت[4] استفاده شد. همان‌گونه

---

[1] *به ازای هر متغیر، ۵ نمونه(پاسخگو یا آزمودنی) کفایت می‌کند.*

[2] Gorsuch

[3] Kaiser-meyer-olkin

[4] Bartlett's test of sphericity

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

که مشاهده می‌شود، مقدار شاخص KMO، ۰/۷۰۳ است که مقدار قابل قبولی برای این شاخص است. همچنین، مقدار آماری کای‌اسکوئر برای آزمون کرویت بارتلت، ۱۲۷۱/۹۱ است که با درجهٔ آزادی ۱۹۰، معنی‌دار است (p=۰/۰۰۰)؛ بنابراین، می‌توان گفت که داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی کیو مناسب می‌باشند (جدول۱).

جدول ۱. نتایج آزمون‌های تناسب داده‌ها

آزمون KMO	آزمون کرویّت بارتلت	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۰/۷۰۳	χ^2 =۱۲۷۱/۹۱	۱۹۰	۰/۰۰۰

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

همان‌طور که مشاهده می‌گردد با توجه به این ملاک، دیدگاه افراد نمونه روی‌هم‌رفته 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 شدهٔ 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 (جدول۲).

[۱] varimax rotation

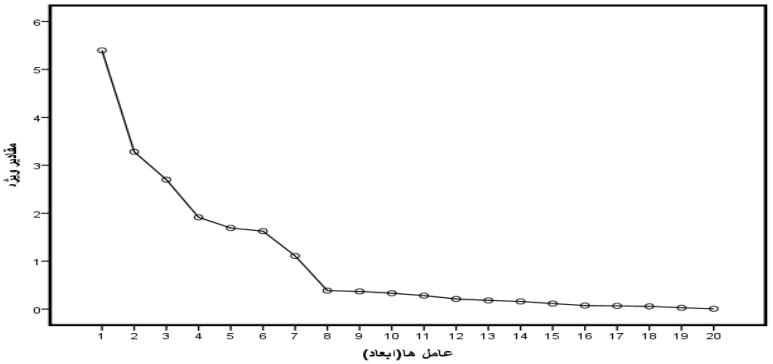
[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول۲. ماتریس کل تبیین شده برای هفت عامل (بعد)

مشارکت کنندگان	مقادیر ویژهٔ 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	۵/۳۹	۲۶/۹۸	۲۶/۹۸	۵/۳۹	۲۶/۹۸	۲۶/۹۸	۴/۸۶	۲۴/۳۴	۲۴/۳۴
۲	۳/۲۸	۱۶/۴۱	۴۳/۳۹	۳/۲۸	۱۶/۴۱	۴۳/۳۹	۳/۱۰	۱۵/۵۲	۳۹/۸۶
۳	۲/۷۰	۱۳/۵۰	۵۶/۹۰	۲/۷۰	۱۳/۵۰	۵۶/۹۰	۲/۳۴	۱۱/۷۴	۵۱/۶۱
۴	۱/۹۱	۹/۵۷	۶۶/۴۷	۱/۹۱	۹/۵۷	۶۶/۴۷	۲/۱	۱۰/۰۹	۶۱/۷۰
۵	۱/۶۹	۸/۴۵	۷۴/۹۳	۱/۶۹	۸/۴۵	۷۴/۹۳	۱/۹۷	۹/۸۶	۷۱/۵۶
۶	۱/۶۲	۸/۱۳	۸۳/۰۶	۱/۶۲	۸/۱۳	۸۳/۰۶	۱/۷۲	۸/۶۲	۸۰/۱۹
۷	۱/۱۱	۵/۵۴	۸۸/۶۱	۱/۱۱	۵/۵۴	۸۸/۶۱	۱/۶۸	۸/۴۱	۸۸/۶۱

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

آزمون اسکری کتل[۱] (سنگ‌ریزه) برای عامل‌های استخراجی اجرا گردید. همان‌طور که مشاهده می‌گردد نمودار مذکور نیز ۷ عامل استخراجی با مقدار بیشتر از ۱ را به نمایش درآورده است (نمودار۱).



نمودار۱. آزمون اسکری کتل عامل‌های استخراجی

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. به‌عبارت‌دیگر، نمایندگان عامل‌های یک تا هفت، کدام‌یک از مشارکت‌کنندگان هستند؟ با بررسی نتایج این ماتریس مشخص شد، مشارکت‌کنندگان (۲،۷،۹،۱۳و۱۸) مشترکاً عامل اول را شناسایی کرده‌اند. به همین ترتیب مشارکت‌کنندگان (۱۴، ۱۰، ۳ و۱۷) مشترکاً عامل دوم، مشارکت‌کنندگان (۱ و ۵) مشترکاً عامل سوم، مشارکت‌کنندگان (۱۱ و۲۰) مشترکاً عامل چهارم، مشارکت‌کنندگان (۶ و ۸) مشترکاً عامل پنجم، مشارکت‌کنندگان (۴، ۵ و ۱۹) مشترکاً عامل ششم و مشارکت‌کنندگان (۱۲، ۱۵ و۱۶) مشترکاً عامل هفتم را شناسایی کرده‌اند (جدول۳).

[۱] scree cottell

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول ۳. مـاتریس بارهای عاملی چرخش یافته

مشارکت‌کنندگان	عامل‌ها(ابعاد)						
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱			۰/۹۴				
۲	۰/۹۷						
۳		۰/۸۱					
۴						۰/۷۸	
۵			۰/۹۳			۰/۹۰	
۶					۰/۷۲		
۷	۰/۹۷						
۸					۰/۸۲		
۹	۰/۹۶						
۱۰		۰/۹۳					
۱۱				۰/۹۲			
۱۲							۰/۷۵
۱۳	۰/۷۹						
۱۴		۰/۴۹					
۱۵							۰/۷۷
۱۶							۰/۶۰
۱۷		۰/۹۴					
۱۸	۰/۹۶						
۱۹						۰/۷۷	
۲۰				۰/۷۳			

به‌منظور شناسایی این موضوع که هر یک از عامل‌های استخراجی شامل کدام‌یک از عبارات بوده‌اند، امتیاز عامل‌های چرخش یافته، وزن دهی[۱]و رتبه‌بندی[۲] گردیدند و برحسب رتبه‌های اختصاص‌یافته و محتوای عبارات، عامل‌ها (ابعاد) و ویژگی‌های مربوطه شناسایی شد. شایان بحث است که برای محاسبهٔ وزن عامل‌ها از فرمول

[۱] Weight Cases
[۲] Rank Cases

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

$w = \frac{f}{1-f2}$ استفاده شده است. در این فرمول f همان بار عاملی و w وزن متناظر با آن است. در مرحلهٔ بعد هر یک از وزن‌ها ضرب‌در رتبه‌های اولیه برای هر یک از افراد شده است (جدول۴).

جدول۴. عبارات تشکیل‌دهندهٔ عامل‌های استخراجی

عامل‌ها	عبارات تشکیل‌دهنده
۱	q۵، q۹،q۲۰، q۲۴، q۳۳، q۳۵، q۳۸ ، q۴۲، q۴۶، q۴۹، q۵۵، q۵۷، q۵۸، q۶۳، q۶۴.
۲	q۳، q۷، q۱۴، q۲۹، q۴۵.
۳	q۶، q۱۵، q۲۸، q۳۲، q۴۱، q۴۸، q۵۴.
۴	q۴، q۸، q۱۲، q۱۷، q۳۱، q۳۴، q۴۷، q۶۱.
۵	q۲، q۱۱، q۲۳، q۳۷، q۳۹، q۴۰، q۴۳، q۴۴، q۵۱، q۵۳، q۵۶، q۶۲، q۶۵.
۶	q۱،q۱۳، q۱۶، q۱۹، q۲۱، q۲۲، q۲۵، q۵۰، q۵۹.
۷	q۱۰، q۱۸، q۲۶، q۲۷، q۳۰، q۳۶، q۵۲، q۶۰.

پس از مشخص شدن عامل‌ها و عبارات تشکیل‌دهندهٔ هر یک از آن‌ها با استفاده از روش تحلیل عاملی کیو، بر اساس محتوای عبارات تشکیل‌دهنده هر یک از عامل‌ها و مبانی نظری، ابعاد نام‌گذاری گردید (جدول۵).

جدول۵. ویژگی‌های شناسایی و دسته‌بندی‌شدهٔ معلم اثربخش

ابعاد	ویژگی‌ها
ویژگی‌های شخصیتی	کرامت و اعتمادبه‌نفس؛ دلسوزی، عطوفت و مهربانی؛ خلاق، مبتکر و متفکر؛ مسئولیت‌پذیر و پاسخگو؛ متعهد و وظیفه‌شناس؛ انتقادپذیر؛ موقعیت‌شناس و تصمیم گیر؛ باانگیزه و علاقه‌مند؛ اخلاق مدار؛ داشتن مهارت اجتماعی؛ پذیرش تنوع فرهنگی؛ پویایی، انعطاف‌پذیری؛ مشارکت طلب؛ آراستگی ظاهری؛ سازگاری.
تربیت دینی-اخلاقی	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 خودارزیابی؛ نوآوری؛ درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی؛ تفکر تأملی و حل مسئله‌ای.
صلاحیت و شایستگی‌ها	دانش حرفه‌ای؛ عمل حرفه‌ای؛ تعهد حرفه‌ای؛ شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی؛ صلاحیت فناوری و سواد اطلاعاتی؛ صلاحیت مشاوره‌ای و راهنمایی؛ صلاحیت پژوهشی؛ خود یادگیری مادام‌العمر.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

ابعاد	ویژگی‌ها
تدریس مؤثر	کاربرد تکنیک و استراتژی‌های متنوع تدریس؛ آموزش فردی به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری؛ آموزش ویژه به دانش‌آموزان سرآمد؛ آموزش همه‌جانبه؛ راهبری برنامهٔ درسی؛ بازخورد مداوم از تدریس؛ طراحی آموزشی در حین تدریس؛ چگونگی یادگیری فراگیران؛ تدریس مبتنی بر سبک‌های یادگیری؛ تدریس مبتنی بر مهارت‌های سطح بالای تفکر؛ خلق فرصت‌های متنوع یادگیری؛ ارتباط برنامهٔ درسی با زندگی واقعی؛ کاربست تکنولوژی در فرایند یادگیری.
مدیریت کارآمد کلاس	سازمان‌دهی فعالیت‌های گروهی و مشارکتی؛ مدیریت و تعامل مؤثر با اولیا؛ تعامل اثربخش بین فراگیران؛ مدیریت و رهبری آموزشی؛ مدیریت رفتار افراد؛ نظم و انضباط؛ مدیریت تکالیف درسی؛ سازمان‌دهی مناسب موضوعات، زمان، فضا و مواد آموزشی؛ ایجاد محیط رقابتی سالم.
نظارت و ارزشیابی	نظارت بر پیشرفت تحصیلی؛ ارزیابی کیفی-توصیفی؛ پیش‌بینی فعالیت‌های ترمیمی-اصلاحی بر اساس نتایج؛ اطلاع از ابزارهای مختلف ارزشیابی؛ مشارکت اولیاء و فراگیران در فرایند ارزشیابی؛ ارزشیابی پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف دروس؛ ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری؛ به‌کارگیری روش‌های مختلف ارزشیابی.

بخش دوم

سیمای پاسخگویان در بخش دوم

در بین پاسخگویان موردمطالعه، ۱۹۶ نفر (۶۰/۳ درصد) مرد و ۱۲۹ نفر (۳۹/۷ درصد) افراد زن بوده‌اند. بر اساس سطح تحصیلی ۲۵۹ نفر (۷۹/۷ درصد) دکتری و ۶۶ نفر (۲۰/۳ درصد) کارشناسی ارشد می‌باشند. بر مبنای وضعیت شغلی، ۲۱۹ نفر (۶۷/۴ درصد) آموزشی، ۳۷ نفر (۱۱/۴ درصد) پژوهشی و ۶۹ نفر(۲۱/۲ درصد) نیز اداری بوده‌اند. مرتبه علمی ۸۵ نفر(۲۶/۲ درصد) معلم و سرگروه آموزشی، ۱۴ نفر(۴/۳ درصد) مربی، ۱۷۲ نفر(۵۲/۹ درصد) استادیار، ۴۶ نفر(۱۴/۲ درصد) دانشیار و ۸ نفر(۲/۵ درصد) استاد دانشگاه می‌باشد.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بررسی سؤال دوم پژوهش «کدام‌یک از ویژگی‌های شناسایی‌شده، به‌عنوان ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی قلمداد می‌گردد؟»

به‌منظور پاسخگویی به سؤال دوم از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده گردید. اطلاع از مناسب بودن داده‌ها یکی از پیش‌فرض‌های اساسی است. لذا از آزمون‌های کیزر–میر–اولکین و کرویّت بارتلت استفاده گردید. نتایج نشان می‌دهد که مقدار شاخص KMO، ۰/۸۴۵ است، که مقدار قابل‌قبول برای این شاخص است. همچنین، مقدار آمارهٔ کای-اسکوئر برای آزمون کرویت بارتلت، ۴۶۰۹/۳۵ است که با درجهٔ آزادی ۴۳۲، معنی‌دار می‌باشد (p=۰/۰۰۰)، بنابراین، می‌توان گفت که داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی اکتشافی مناسب می‌باشند (جدول۶).

جدول ۶. نتایج آزمون‌های تناسب داده‌ها به‌منظور تحلیل عاملی اکتشافی

آزمون KMO	آزمون کرویّت بارتلت	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۰/۸۴۵	$X^{۲}$ =۴۶۰۹/۳۵	۴۳۲	۰/۰۰۰

پس از اطلاع از مناسب بودن داده‌ها، به‌منظور تبیین اعتبار ویژگی‌های شناسایی‌شده، تحلیل عاملی اکتشافی به روش ویژگی‌های اصلی و با استفاده از چرخش واریماکس صورت گرفت. ملاک استخراج عامل‌ها، مقادیر ویژهٔ بالاتر از ۱ بوده است. ۷ عامل (بعد) شناسایی‌شده روی‌هم‌رفته نزدیک به ۸۹ درصد از واریانس کل را تبیین می‌نمایند (جدول۷)، لذا می‌توان ادعا کرد که ویژگی‌های شناسایی و دسته‌بندی‌شده دارای اعتبار می‌باشند.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

جدول شماره۷.ماتریس کل تبیین شده برای هفت عامل (بعد) شناسایی‌شده

ابعاد	مقادیر ویژهٔ 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	۲۵/۲۷۷	۳۸/۸۸۷	۳۸/۸۷	۲۵/۲۷۷	۳۸/۸۸۷	۳۸/۸۸۷	۱۴/۲۴۰	۲۱/۹۰۷	۲۱/۹۰۷
۲	۱۳/۱۰۶	۲۰/۱۶۳	۵۹/۰۵۱	۱۳/۱۰۶	۲۰/۱۶۳	۵۹/۰۵۱	۱۳/۵۴۷	۲۰/۸۴۱	۴۲/۷۴۹
۳	۶/۲۷۷	۹/۶۵۷	۶۸/۷۰۷	۶/۲۷۷	۹/۶۵۷	۶۸/۷۰۷	۶/۹۵۴	۱۰/۶۹۸	۵۳/۴۴۷
۴	۵/۱۵۳	۷/۹۲۷	۷۶/۶۳۴	۵/۱۵۳	۷/۹۲۷	۷۶/۶۳۴	۶/۶۶۳	۱۰/۲۵۰	۶۳/۹۷
۵	۳/۶۹۱	۵/۶۷۹	۸۲/۳۱۳	۳/۶۹۱	۵/۶۷۹	۸۲/۳۱۳	۵/۷۲۹	۸/۸۱۴	۷۲/۵۱۱
۶	۳/۰۶۲	۴/۷۱۱	۸۷/۰۲۴	۳/۰۶۲	۴/۷۱۱	۸۷/۰۲۴	۵/۴۷۲	۸/۴۱۸	۸۰/۹۲۹
۷	۱/۵۰۹	۲/۳۲۲	۸۹/۳۴۶	۱/۵۰۹	۲/۳۲۲	۸۹/۳۴۶	۵/۴۷۱	۸/۴۱۷	۸۹/۳۴۶

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

بر اساس بارهای عاملی چرخش یافته ۶۵ ویژگی شناسایی‌شده، ویژگی‌های ۱۵ (سازگاری)، ۲۶ (درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی)، ۳۱ (شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی)، ۳۳ (صلاحیت مشاوره‌ای و راهنمایی)، ۵۳ (مدیریت رفتار افراد) و ۶۴ (ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری) به دلیل پایین بودن بار عاملی از اعتبار لازم برخوردار نبوده‌اند (جدول۸). قابل‌ذکر است که مبنای بار عاملی موردقبول۰/۴ می‌باشد.

جدول ۸. بارهای عاملی چرخش یافته ویژگی‌های پرسشنامه

مؤلفه‌ها (ویژگی‌ها)	بار عاملی	مؤلفه‌ها (ویژگی‌ها)	بار عاملی
Q۱	۰/۹۲۸	Q۳۴	۰/۷۴۴
Q۲	۰/۹۷۲	Q۳۵	۰/۹۳۹
Q۳	۰/۹۱۴	Q۳۶	۰/۸۲۵
Q۴	۰/۹۴۱	Q۳۷	۰/۹۱۲
Q۵	۰/۹۷۳	Q۳۸	۰/۹۳۴
Q۶	۰/۹۴۸	Q۳۹	۰/۸۲۱
Q۷	۰/۹۷۰	Q۴۰	۰/۹۰۸
Q۸	۰/۹۶۶	Q۴۱	۰/۹۲۵
Q۹	۰/۹۶۴	Q۴۲	۰/۹۲۸
Q۱۰	۰/۹۳۶	Q۴۳	۰/۹۳۱
Q۱۱	۰/۹۵۱	Q۴۴	۰/۹۱۳
Q۱۲	۰/۹۶۴	Q۴۵	۰/۹۲۲
Q۱۳	۰/۹۵۵	Q۴۶	۰/۸۷۶
Q۱۴	۰/۹۴۷	Q۴۷	۰/۷۰۴
Q۱۵	۰/۳۲۷	Q۴۸	۰/۷۰۵
Q۱۶	۰/۷۹۴	Q۴۹	۰/۶۹۹
Q۱۷	۰/۸۱۲	Q۵۰	۰/۷۹۴
Q۱۸	۰/۸۵۷	Q۵۱	۰/۸۱۲
Q۱۹	۰/۸۲۱	Q۵۲	۰/۸۵۷

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مؤلفه‌ها (ویژگی‌ها)	بار عاملی	مؤلفه‌ها (ویژگی‌ها)	بار عاملی
Q۲۰	۰/۸۲۷	Q۵۳	۰/۲۹۸
Q۲۱	۰/۹۲۸	Q۵۴	۰/۸۲۷
Q۲۲	۰/۸۳۳	Q۵۵	۰/۹۴۶
Q۲۳	۰/۶۵۴	Q۵۶	۰/۸۷۱
Q۲۴	۰/۶۸۱	Q۵۷	۰/۹۴۵
Q۲۵	۰/۷۳۵	Q۵۸	۰/۹۲۹
Q۲۶	۰/۳۱۹	Q۵۹	۰/۷۸۳
Q۲۷	۰/۶۱۵	Q۶۰	۰/۶۳۲
Q۲۸	۰/۷۱۹	Q۶۱	۰/۸۲۴
Q۲۹	۰/۹۳۲	Q۶۲	۰/۸۶۳
Q۳۰	۰/۸۳۳	Q۶۳	۰/۸۳۲
Q۳۱	۰/۳۵۱	Q۶۴	۰/۳۶۱
Q۳۲	۰/۶۹۷	Q۶۵	۰/۹۲۹
Q۳۳	۰/۳۰۳		

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی و اعتبار سنجی ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی ایران بوده است که برای بررسی این موضوع از روش کیو و تحلیل عاملی اکتشافی بهره گرفته شد. در مرحلهٔ اول ویژگی‌های شناسایی‌شدهٔ معلم اثربخش در ۷ بعد و با ۶۵ ویژگی شناسایی و نام‌گذاری شد که این ابعاد عبارت‌اند از ویژگی‌های شخصیتی (با ۱۵ ویژگی)، ساحت‌های تربیتی (با ۵ ویژگی)، کار اندیشی (با ۷ ویژگی)، صلاحیت و شایستگی‌ها (با ۸ ویژگی)، تدریس مؤثر (با ۱۳ ویژگی)، مدیریت کارآمد کلاس(با ۹ ویژگی) و نظارت و ارزشیابی(با ۸ ویژگی) شناسایی و استخراج گردیدند.

بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی، ۷ بعد شناسایی‌شده دارای اعتبار بوده اما در بعد ویژگی‌های شخصیتی، ویژگی (سازگاری)؛ در بعد کار اندیشی (عمل فکورانه)، ویژگی

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

(درک و بهبود مداوم موقعیت خویش بر اساس نظام معیار اسلامی)؛ در بعد صلاحیت و شایستگی‌ها، ویژگی‌های (شایستگی‌های اخلاقی، اعتقادی) و (صلاحیت مشاوره‌ای و راهنمایی)؛ در بعد مدیریت کارآمد کلاس، ویژگی (مدیریت رفتار افراد) و در بعد نظارت و ارزشیابی، ویژگی (ارزشیابی مبتنی بر شایستگی محوری) از اعتبار لازم برخوردار نبوده‌اند و جزء ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی محسوب نمی‌گردند. نتیجه آنکه ۷ بعد با ۶۰ ویژگی به‌عنوان ویژگی‌های معلم اثربخش دورهٔ ابتدایی معتبر و مورد تأیید افراد موردمطالعه به شرح بالا قرار گرفت.

ویژگی‌های شخصیتی: ویژگی‌های شخصیتی اگرچه مقوله‌ای مهم برای معلم در هر دورهٔ تحصیلی قلمداد می‌گردد، اما توجه به این موضوع در دورهٔ ابتدایی از دو جنبه قابل‌تأمل تر است؛ نخست حساسیت و الگوپذیری کودکان از معلم و دیگری دوام اثر و عمق این ویژگی‌ها در سال‌های بعد. دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی معلم را به‌عنوان یک الگوی موثق قبول داشته و چه‌بسا گفتار، کردار و رفتار وی را در موقعیت‌های مختلف دیگر نیز تقلید می‌کنند. آموزگاری که خود علاقه‌مند به تدریس و یادگیری باشد، می‌تواند شور و اشتیاق نسبت به یادگیری را در بین دانش‌آموزان خود شعله‌ور نماید (شیبانی و افلاکی فرد، ۱۳۹۳).

بر اساس نتایج مطالعه اسلایچر[۱] (۲۰۱۶) ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند در اثربخش نمودن فعالیت‌های معلم نقش داشته باشد. بولکان و گودبوی (۲۰۱۴) نشان می‌دهند که ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند به‌طور مؤثری در بهبود مدیریت کلاس، روند تدریس معلم و به‌طورکلی اثربخشی معلم کمک نماید. نتایج پژوهش گارسیا، کوپزینسکی و گلندا[۲] (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که در مورد شخصیت و رفتار معلم و تأثیرات آن، پژوهش‌های زیادی لازم است. تامبلین[۳] (۲۰۱۰)، با اشاره بر عوامل مهم در موفقیت معلم نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی و پاره‌ای از صلاحیت‌ها در کیفیت آموزشی معلمان نقش اساسی را ایفا می‌نماید. در این راستا، نتایج پژوهش حاضر با نتایج

[۱] Schleicher
[۲] Garcia, kupczynski & Glenda
[۳] Tamblyn

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مطالعات کوکران اسمیت و همکاران (۲۰۱۴)؛ کو و همکاران (۲۰۱۴)؛ هانت (۲۰۰۹)؛ ترهرن (۲۰۱۰)؛ وندی‌گریفت (۲۰۰۷)؛ مالیکا (۲۰۰۶)؛ سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۱)؛ عقیلی (۱۳۸۸) و محمودی (۱۳۷۷) همسو می‌باشد.

تربیت دینی- اخلاقی: هر جامعه‌ای تلاش می‌کند تا کودکان خود را بر اساس باورها و عقاید خود تربیت نماید. کشور ما نیز به‌عنوان یک جامعهٔ دین‌مدار سعی دارد تا افراد را با مبانی و اصول دین مقدس اسلام آشنا نماید. بنابراین تربیت دینی-اخلاقی کودکان یکی از اهداف اساسی متخصصان تعلیم و تربیت می‌باشد؛ ازاین‌رو، یکی از هدف‌های فرهنگی عمدهٔ جمهوری اسلامی، اعتلای اخلاقی جامعه و حرکت دادن آن به‌سوی اخلاق اسلامی است. این هدف فرهنگی که از همان ابتدا مورد اهتمام مسئولان کشور بوده، با ابزارها و روش‌های گوناگونی دنبال شده است که ازجملهٔ آن‌ها می‌توان به معلم و روش‌های وی اشاره کرد (شکرالله زاده و خوشبخت، ۱۳۹۰). بر اساس فلسفهٔ تربیت در جمهوری اسلامی ایران، به‌منظور رسیدن به حیات طیبه به‌عنوان هدف غایی تعلیم و تربیت کشور می‌بایست به این بعد از طریق معلم اثربخش توجه نمود (سند تحول بنیادین،۱۳۹۰).

قابل‌ذکر است که مطالعات صورت گرفته توسط پژوهشگر (در منابع قابل‌دسترس)، حاکی از آن است که تاکنون این بعد از معلم اثربخش و ویژگی‌های مربوطه، در هیچ‌یک از تحقیقات قبلی شناسایی نشده است.

کاراندیشی[1](عمل فکورانه): 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 برنامهٔ درسی اتخاذ می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). توجه به عمل فکورانه جهت زمینه‌سازی یادگیری مؤثر، در هر دورهٔ تحصیلی از اهمیت زیادی برخوردار است. معلم فکور، به‌عنوان معمار یادگیری،

[1] Reflective

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

تأثیر بسزایی در فرایند یادگیری و تسهیل این فرایند دارد (ریموند، فلاک و باروز[۱] ،۲۰۱۶). دنگ[۲] (۲۰۱۳) نیز معتقد است که معلم فکور صحنه‌پرداز یادگیری، یاری‌دهنده و تسهیل‌کننده تغییر و رهبری بازار اندیشه‌ای به نام کلاس درس است. صحنه‌پردازی به معنی «کنش فکورانه با محیط» است. درس معلمی، شناخت قابلیت‌ها، پرورش توانایی‌ها و راهبری تک‌تک یادگیرندگان در فرایندهای «شدن» است.

بررسی‌های به‌عمل‌آمده حاکی از آن است که توجه به کاراندیشی معلمان اثربخش، صرفاً در مطالعهٔ نایت و همکاران (۲۰۱۵) مشاهده می‌گردد و در استلزامات اسناد بالادستی نظام آموزش‌وپرورش ایران ازجمله سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)؛ سند برنامهٔ درس ملی (۱۳۹۰) و سند برنامهٔ راهبردی آموزش ابتدایی (۱۳۹۰) نیز به آن اشاره گردیده است.

صلاحیت و شایستگی‌ها: صلاحیت‌های معلمی برای هر معلمی در تمام دوره‌های تحصیلی امری انکارناپذیر است؛ اما به دلیل زیر بنایی بودن آموزش در سنین پایین (دورهٔ ابتدایی) و ویژگی‌های خاص کودکان در این دوره، صلاحیت‌های معلمی اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. در این راستا مؤسسهٔ بین‌المللی آموزش‌وپرورش کودکان[۳] (۲۰۱۶) به‌منظور ارتقای کیفیت یادگیری در دورهٔ ابتدایی نشان می‌دهد که صلاحیت‌های معلمی مسئله‌ای استراتژیکی در آیندهٔ ملی است. معلمان دورهٔ ابتدایی باید دانش، مهارت و تکنیک‌های خاص برای تدریس در این دوره را دارا باشند.

توجه به صلاحیت‌های معلم در ارتقای کیفیت آموزشی و یادگیری اثربخش مورد تأیید پژوهش‌های مختلفی است. ریشتر، کلوسمن، لوتکه و بومنت[۴] (۲۰۱۱) آن را کلید اصلی پیشرفت یادگیری می‌دانند. به باور ریکنبرج[۵] (۲۰۱۰) توانایی معلم بیانگر اندازه‌ای از صلاحیت معلم می‌باشد که با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز رابطه دارد.

---

[۱] Raymond, Flack & Burrows
[۲] Deng
[۳] The Association for Childhood Education International
[۴] Richter, klusman, Ludtke& Baument
[۵] Rikenberg

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

نتـــایج به‌دســـت‌آمده در خصـــوص «صـــلاحیت و شایســـتگی‌ها» و ویژگی‌هـــای شناسایی‌شده در این پژوهش، با استلزامات اسناد بالادستی نظام آمـوزش‌وپرورش ایـران همچون سند تحول بنیادین (۱۳۹۰)؛ سند برنامـهٔ درس ملـی (۱۳۹۰)؛ سـند چشـم‌انداز بیست‌ساله جمهوری اسـلامی ایـران (۱۳۸۸)؛ قـانون برنامـهٔ پـنجم توسـعهٔ اقتصـادی، اجتماعی و فرهنگـی جمهـوری اسـلامی ایـران (۱۳۸۹)؛ قـانون برنامـهٔ چهـارم توسـعهٔ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسـلامی ایـران (۱۳۸۴) و نقشـهٔ جـامع علمـی کشور (۱۳۸۹) همسو می‌باشد.

تدریس مؤثر: برای هر معلمی، تدریس جزء اهداف اساسی است. به‌صورت ویژه، معلم برای دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی بسیار مهم محسوب می‌شود؛ به‌گونه‌ای که کودکان اغلب در وهلهٔ اول برای معلم، خشنود ساختن و جلب رضایت وی تلاش می‌کنند تا یاد بگیرند. به همین منظور یک معلم ابتدایی، باید دانش لازم را در این خصوص داشته باشد و با مهارت‌های ویژهٔ این دوره تدریس مؤثری را رقم زند. به‌عنوان‌مثال چگونگی بازخورد دادن در فرایند تدریس می‌تواند اثری متفاوت‌تری در دانش‌آموزان این دوره داشته باشد، مثلاً یک کودک تمایل دارد تا در کلاس معلم با «نام کوچکشان» وی را صدا بزند (ناگلر[۱]، ۲۰۱۶). ضرورت توجه به تدریس مؤثر در دورهٔ ابتدایی از این واقعیت ناشی می‌شود که معلم در این دوره به‌عنوان مجری برنامهٔ درسی در خط مقدم اقدامات قرار دارد و نقش راهبر برنامهٔ درسی را دارا است. جین، سیمارد[۲] (۲۰۱۳) بیان می‌کنند که تدریس مؤثر معلم در میزان یادگیری، ماندگاری یادگیری، رضایت شاگردان و معلمان تأثیرگذار است. به اعتقاد شرمن[۳] (۲۰۰۸) یکی از مسائلی که در جذب معلم اثربخش در نظر گرفته می‌شود، مشارکت فعال وی در ارائهٔ تدریس و آموزش است. بیشاپ و ورلگر[۴] (۲۰۱۳) معتقدند که نقش معلمان در یادگیری، تدریس و موضوعات

[۱] Nagler
[۲] Jean &Simard
[۳] Sherman
[۴] Bishop& Verleger

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

درسی در تعیین اینکه چگونه یک معلم یادگیری تازه‌ای ایجاد می‌کند بسیار حیاتی است.

نتایج به‌دست‌آمده در این بخش با نتایج مطالعات کوکران اسمیت و همکاران (۲۰۱۴)؛ ون‌دی‌گریفت (۲۰۰۷)؛ مالیکا (۲۰۰۶)؛ هوو[۱] (۲۰۰۶)؛ سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۱)؛ عقیلی (۱۳۸۸)؛ نیکنامی (۱۳۷۹) و محمودی (۱۳۷۷) همسو می‌باشد. ولی با نتایج نایت وهمکاران (۲۰۱۵) همسویی لازم را نداشته است.

مدیریت کارآمد کلاس درس: جیگیچ و استویلیکویچ[۲] (۲۰۱۱) بیان می‌کنند که مدیریت کارآمد کلاس درس به یک محیط امن و تحریک‌کنندهٔ یادگیری اشاره دارد. معلمان دورهٔ ابتدایی در مقایسه با سایر معلمان، با دانش‌آموزانی سروکار دارند که ازلحاظ رشد جسمی، اخلاقی، اجتماعی و... در مرحلهٔ خاصی از مراحل رشدی قرار دارند. حضور این دسته از افراد در کلاس، جو خاصی را در کلاس درس به وجود آورده که برای اثربخش بودن، معلمان باید به نحو مطلوب‌تری کلاس را مدیریت نمایند (باداو[۳]، ۲۰۱۶). در این دوره، سازمان‌دهی فضای کلاس، زمان، مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، چگونگی درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و... متفاوت با سایر دوره‌های تحصیلی می‌باشد (اکین، یلدیریم و گودوین[۴]، ۲۰۱۶).

بارت، کلگ و هینوس تروزا[۵] (۲۰۰۷) اعتقاد دارند که برای بهبود کیفیت آموزش باید به بهبود کیفیت تدریس و یادگیری و مدیریت مؤثر کلاس به‌طور هم‌زمان توجه اساسی کرد. شوب[۶] (۲۰۰۳) معتقد است که مدیریت کارآمد کلاس درس از اصول موفقیت در تدریس در هر کلاس و در هر شرایطی است. راگ[۷] (۲۰۰۱) معتقد است که مدیریت کلاس درس یک جنبهٔ مهمی از تدریس و آموزش است. مدیریت کلاس درس

---

۱ Howe
۲ Djigic&Stojiljkovic
۳ Badau
۴ Akin,Yildirim & Goodwin
۵ Barret, Clegg & Hinostroza
۶ Shobe
۷ Rug

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مستلزم طراحی و سازمان‌دهی، کنترل و نظارت بر فعالیت‌های دانش‌آموزان و رهبری و ارزشیابی است. به‌زعم وی، اگر معلم، کارکردهای مدیریت کلاس درس به‌خوبی اعمال نماید، می‌تواند دانش‌آموزان را در فعالیت‌های آموزشی و جریان فرایند یاددهی درگیر نماید.

در این بخش نیز، نتایج پژوهش حاضر با نتایج حاصل از مطالعات کوکران اسمیت و همکاران(۲۰۱۴)؛ ترهرن(۲۰۱۰)؛ ون‌دی‌گریفت (۲۰۰۷)؛ مالیکا(۲۰۰۶)؛ پلک[۱] (۲۰۰۶)؛ سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۱)؛ نیکنامی (۱۳۷۹) و محمودی (۱۳۷۷) همسو می‌باشد.

نظارت و ارزشیابی: ارزشیابی در ارائهٔ موفق آموزش‌های قصد شده، محتوای آموزشی، روش‌های تدریس، توانمندی‌های شغلی و حرفه‌ای معلم مؤثر بوده، معلم برای تعیین میزان موفقیت آموزش‌های ارائه‌شده باید به ارزشیابی میزان مناسب بودن محتوای آموزشی انتخاب‌شده، ارزشیابی روش‌های تدریس مورداستفاده در آموزش، ارزشیابی عملکردهای یاددهی خود و درنهایت به ارزشیابی عملکردهای یادگیری دانش‌آموزان خود بپردازد (مستری و اشمیت[۲]،۲۰۱۰). بدون ارزشیابی، میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مشخص نخواهد شد، درنتیجه، هرگونه تغییر و تجدیدنظر در برنامه‌های آموزشی ناممکن خواهد شد. ویژگی‌ها، چگونگی و زمان انجام ارزشیابی موردتوجه بسیاری از محققان با دیدگاه‌های مختلف قرارگرفته است و یکی از ویژگی‌های اساسی معلم اثربخش است (پار و تیم پرلی[۳]،۲۰۱۰). ازنظر شاولسون[۴] (۲۰۰۶) درصورتی‌که ارزشیابی جزئی لاینفک از تدریس محسوب گردد، می‌تواند یادگیری را مورد پشتیبانی قرار دهد. مک تیگ و اوکانر[۵] (۲۰۰۵) بر این نکته تأکید می‌نمایند که ارزشیابی بر این‌که

---

[۱] Polk
[۲] Mestry& Schmidt
[۳] Parr&Timperley
[۴] Shavelson
[۵] Mctighe& O'connor

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

چه چیزی را، چگونه در کلاس درس ارائه کنیم، تأثیر می‌گذارد. در آموزش‌وپرورش سنتی، ارزشیابی، پایان آموزش است، اما در آموزش‌وپرورش فعال و مؤثر، ارزشیابی در ابعاد گوناگون آن، بخشی از آموزش و فعالیتی در حین آموزش است (پاین[۱]، ۲۰۰۳).

با توجه به تغییر در برنامه‌های درسی دورهٔ ابتدایی همسو با سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) و سند برنامهٔ درسی ملی (۱۳۹۰) در دورهٔ ابتدایی می‌بایست همسو با این تغییرات به ارزشیابی به‌عنوان جزء جداناپذیر از فرایند یادگیری مؤثر توجه نمود. همچنین توجه به این بعد به‌عنوان یکی از ابعاد معلم اثربخش با نتایج پژوهش‌های کو و همکاران (۲۰۱۳)؛ پلک (۲۰۰۶) و سبحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۱) همسو می‌باشد.

پیشنهادها

با عنایت به نتایج حاصل از یافته‌های پژوهش از یک‌سو و از سوی دیگر اهمیت و نقش معلمان اثربخش در تحقق اهداف آموزش‌وپرورش، توجه به ابعاد و ویژگی‌های شناسایی‌شده در فرایند جذب و ارتقاء دانشجو- معلمان و همچنین برگزاری دوره‌های بازآموزی و ضمن خدمت معلمان پیشنهاد می‌گردد.

منابع

پور ظهیر، 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 دورهٔ ابتدایی، *فصلنامهٔ تحقیقات و مدیریت آموزشی*، ۲: ۵۶-۳۷.

حبیب پور، کرم و صفری، رضا (۱۳۹۱)، *راهنمای جامع کاربرد spss در تحقیقات پیمایشی*، تهران: لویه.

خوش‌گویان فرد، علیرضا (۱۳۸۶)، *روش‌شناسی کی‌و*، تهران: انتشارات مرکز تحقیقات سازمان صداوسیما.

سبحانی نژاد، مهدی و زمانی منش، حامد (۱۳۹۱)، شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبار سنجی ویژگی‌های آن توسط دبیران دورهٔ متوسطهٔ شهر یاسوج، *فصلنامهٔ پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۵: ۸۱-۶۸.

[۱] Payne

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

سند برنامهٔ راهبردی معاونت آموزش ابتدایی (۱۳۹۰)، تهران: تبلیغات ثانیه.

سند برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، تهران: دبیرخانهٔ طرح تولید برنامهٔ درسی ملی.

سند تحول بنیادین در آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰)، تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش‌وپرورش.

سند چشم‌انداز بیست‌سالهٔ جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۸)، تهران: پایگاه اطلاع‌رسانی دولت.

شکرالله زاده، سودابه؛ خوشبخت، فریبا (۱۳۹۰)، بررسی راه‌های خداشناسی از طریق آفرینش طبیعت در شعر کودک از جنبه‌های دینی فلسفی، روان‌شناختی کودک و زیباشناسی شعر، *سومین همایش مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز*.

شیبانی، سمیه؛ افلاکی فرد، حسین (۱۳۹۳)، نقش ویژگی‌های شخصیتی معلم در عملکرد تحصیلی، در مجموعه *مقالات نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روانشناسی*، مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی: ۳۱۵-۳۰۱.

عقیلی، جلیل (۱۳۸۸)، *بررسی ویژگی‌های معلم اثربخش از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان پسرانه مقطع متوسطهٔ شهر نور*، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

قانون برنامهٔ پنجم توسعهٔ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۹)، تهران: معاونت پژوهش ، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.

قانون برنامهٔ چهارم توسعهٔ اقتصادی ، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۴)، تهران: معاونت پژوهش، تدوین و تنقیح قوانین و مقررات.

کریمی، فریبا (۱۳۸۸)، *صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان آموزش عمومی و ارائهٔ چارچوب ادراکی مناسب*، رسالهٔ دکتری دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات تهران.

محمودی، امیرحسین (۱۳۷۷)، *بررسی ویژگی‌های معلم اثربخش*، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، تربیت‌معلم تهران.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۱)، پژوهش مبتنی بر عمل فکورانه در برنامه‌ریزی درسی: نظریهٔ عمل‌گرای شواب، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۸ : ۲۱-۱.

نقشهٔ جامع علمی کشور (۱۳۸۹)، تهران: پایگاه اطلاع‌رسانی دولت.

نیکنامی، مصطفی (۱۳۷۹)، مقایسه ویژگی‌های معلمان خوب و اثربخش، *فصلنامهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۷): ۷-۱۸.

Akın, S, Yıldırım, A, & Goodwin, A. L (۲۰۱٦). **Classroom management through the eyes of elementary teachers in Turkey: A phenomenological study**. Educational Sciences: Theory & Practice, ۱٦, ۷۷۱-۷۹۷.

Badau, K. M (۲۰۱٦). **Teachers Classroom Management Practices for Increasing Effectiveness in Climate change in Nigeria** .Social Sciences Research Journal, ۳(۱), ٤۳-٥۰.

Barker, H. Janet (۲۰۰۸). **Q-Methodology: An Alternative Approach To Research In Nurse Education**. Nurse Education Today,VOL ۲۸, PP۹۱۷–۹۲٥.

Barret, A, Clegg,J &Hinostroza,E (۲۰۰۷). **Initiatives To Improve The Quality Of TeachingAnd Learning A Review Of Recent Literature**.Paris: Unesco publication.

Bishop, J. L & Verleger, M. F (۲۰۱۳). **The Flipped Classroom: A Survey of the Re-search**. Paper presented at the ASEE National Conference Proceedings, Atlanta.

Bolkan, S.,& Goodboy. A (۲۰۱٤**). Communicating charisma in structional setting: indicators and effects of charismatic teaching**. College teaching, Vol ٦۲,pp ۱۳٦-۱٤۲.

Byrd, Ann & Rasberry, Melissa (۲۰۱۲). **Teacher and teaching effectiveness**. Published By: National Board Certified Teachers in North Carolina.

Ching, S (۲۰۱٤).**The Need For Guidance And Counselling Training For Teachers**. Procedia - Social And Behavioral Sciences, Vol ۱۱۳,Pp ۳٦ – ٤۳.

Cochran-Smith, M., & Villegas, A (۲۰۱٤). **Framing Teacher Preparation Research: An Overview Of The Field, Part One**. Journal Of Teacher Education,VOL ٦٦(۱),PP ۷-۲۰.

Coe, Robert, Aloisi,Cesare, Higgins Steve & Elliot, Lee (۲۰۱٤). W**hat Makes Great Teaching**.Published By:The Sutton Trust.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Deng, Z (۲۰۱۳). **The “why” and “what” of curriculum inquiry: Schwab’s the practical revisited**. education journal, ٤١, ٨٥–١٠٥.

Djigic, G & Stojiljkovic, S (۲۰۱۱). **Classroom Management Styles,Classroom Climate And School Achievement**. Procedia - Social and BehavioralSciences, ١٥, ٨١٩ – ٨٢٨.

Fernandez, S. & Moldogaziev, T (۲۰۱۳). **Using Employee Empowerment To Encourage Innovative Behavior In The Public Sector**. Journal Of Public Administration Research And Theory, Vol ٢٣, Pp ١٥٥-١٨٧.

Flórez, M.T & Sammons, P (۲۰۱۳). **Assessment For Learning: Effects And Impact**. Reading:Cfbt.

Garcia, P., Kupczynski, p., & Glenda, H (۲۰۱۱). **Impact of teacher personality styles on academic excellence of secondary student**. National forum of teacher education journal. Vol ٢١, pp١-٨

Howe, E. R (٢٠٠٦). **Exemplary teacher induction: An international review**. Educational Philosophy and Theory, ٣٨(٣), ٢٨٧-٢٩٧.

Hung,Y.C., & Lin. S. H. (٢٠١٤). A**ssessment of charisma as a factor in effective teaching**. Educational technology and society, VOL ١٧, Pp ٢٨٤-٢٩٥.

Hunt, Barbara C (٢٠٠٩). **Teacher Effectiveness: A Review Of The International Literature And Its Relevance For Improving Education In Latin America**. Washington, DC: PREAL.

Jean, G, Simard, D (٢٠١٣). **Deductive versus inductive grammar instruction: Investigating possible relationships between gains, preferences and learning styles**. System, ٤١, ١٠٢٣-١٠٤٢.

Knight ,Stephanie L, Lloyd ,Gwendolyn M, Arbaugh ,Fran, Gamson , David Mcdonald Scott P, Nolan, James & Whitney, A (٢٠١٥).**Reconceptualizing Teacher Quality To Inform Reservice And Inservice Professional Development.** Journal Of Teacher Education,Vol٦٢(٤),Pp ٣٣١–٣٣٨

Ko,James, Sammons, Pamela & Bakkum, Linda (٢٠١٣). **Effective Teaching: A Review Of Research And Evidence**. Published: By University Of Oxford.

Lee,Elliot (٢٠١٥). **Developing Teachers: Improving Professional Development For Teachers.** Published: By The Sutton Trust.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Louise, Amy (۲۰۱۲). **Learning To Teach Where You Are:Alaska's Teacher Certification Programs**. Alaska Fairbanks: Faculty Of Humanities Of The University Of Alaska Fairbanks.

Lui, S. & Meng, L (۲۰۰۹). **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 ۲۱(٤), Pp ۳۱۳-۳۲۸.

Malikow, M (۲۰۰٦). **Effective Teacher Study, National Form Of Teacher**. Education Journal-Electronic, VOL۱٦(۳),PP۱٤۱-۱٥۸.

Mctighe, J & O'connor, k (۲۰۰٥). **Seven Practies for Effective Learning**. Educational Leadership, ٦۳, ۱۰-۱۷.

Melinda,Bill (۲۰۱۰).**Empowering Effective Teachers.** United States: Boston Consulting Group.

Mestry, Raj & Schmidt, Michele (۲۰۱۰).**Portfolio assessment as a tool for promoting profession development of principals:South African perspective**. Education and urban society,۱۰,۱-۲۲.

Nagler,k.S (۲۰۱٦). **Effective Classroom-Management & Positive Teaching**. English Language Teaching, ۹(۱), ۱,۱٦۳-۱۷۲.

Pantic, Natasha (۲۰۱۱). **The Meaning Of Teacher Competence In Contexts Of Change.** Bosnie And Herzegovina: Zuidamuithof Drukkerijen Print.

Parr, J. M. Timperley, H. S (۲۰۱۰). **Feedback To Writing, Assessment For Teaching And Learning And Student Progress**. Assessing Writing. Available At: Www.Sciencedirect.Com.

Payne,D.A (۲۰۰۳).**Applied educational assessment**.Belmont:Wadasworth.

Primary Years Programme Curriculum Guide ۲۰۱۳-۱٤ (۲۰۱۳). **The International School Of Paris**. Paris:Isp Press.

Raymond, Larissa, Flack, Jill & Burrows, Peter (۲۰۱٦). **A Reflective Guide to Mentoring and being a teacher-mentor**. State of Victoria: Early Childhood and School Education Group, Department of Education and Training.

Remedios, L ; Clarke, D ; Hawthorne, L (۲۰۱۲). **Learning To Listen And Listening To Learn: One Student's Experience Of Small Group Collaborative Learning**. Australian Educational Researcher, Vol ۳۹, pp ۳۳۳-۳٤۸.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

Richter,M, klusman, u, Ludtke,D & Baument, J (۲۰۱۱).**Professional development across the teaching career: Teachers uptake of formal and informal learning opportunities**. Teaching and Teacher education, ۳۱ (۱), ۱۱٦ -۱۲٦.

Rikenberg, B.S (۲۰۱۰).**The relationship between students Perception of teachers and classrooms. Teachers' goal toward teaching, and student rating of teachers Effectiveness**. Doctoral Dissertation, Southern, Illinois' university.

Rug, E, C (۲۰۰۱).**Classroom ManagentIn Schools**. London:sgae publication.

Schleicher, A (۲۰۱٦). **Teaching Excellence through Professional Learning and Policy Reform: Lessons from Around the World**. Paris: OECD Publishing.

Shavelson, R. J (۲۰۰٦).**On the Integration of Formative Assessment in Teaching and Learning with Implications for Teacher Education**. Paper Prepared for the Stanford Education Assessment Laboratory and the University of Hawaii Curriculum Research and Development Group.

Sherman, G (۲۰۰۸). **Acomparision of elementary,Middle and high school principals teacher selection practices and perception of teacher effectiveness**. Journal of teacher education,٥٦,۲۳۹-۲٥٦.

Shobe, Robert (۲۰۰۳). A classroom management technique a survey of in carcerated adult students.Journal of correctional Education, ٥٤,۳۰-٤۱.

Strong, M., Gargani, J& . Hacifazlioglu, Ö (۲۰۱۱). **Do We Know A Successful Teacher When We See One? Experiments In The Identification Of Effective Teachers**. Journal Of Teacher Education, Vol۷ (۲), Pp ۱-۱٦.

Swainston, Tony (۲۰۱٥). **Effective Teachers In Primary Schools (۳nd Edition).** London: Network Continuum.

Tamblyn, P (۲۰۱۰). **Qualities of success: Lessons from a teacher career**. Education Canada, ٥٤ (۱), ۱٦-۱۹.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

The Association for Childhood Education International (۲۰۱٦) .**ACEI Position Paper, Preparation Of Elementary Teachers**. Retrieved from http://www.acei.org/.

Trehearn, Mary K (۲۰۱۰). **Practicing What We Teach: Effective Professional Development For Educators**. Doctoral Dissertation, Saint Mary College.

Van De Grift, W (۲۰۰۷). **Quality Of Teaching In Four European Countries: A Review Of The Literature And Application Of An Assessment Instrument**. Educational Research,VOL ٤۹(۲), PP۱۲۷-۱۵۲.

Van Exel, J. & De Graaf, G (۲۰۰۵).**Q Methodology: A Sneak Preview**. Available At Www.Jobvanexel.Nl.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]