

شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های روان‌شناختی معلم‌اثربخش پایه اول دوره ابتدایی ایران: پژوهش ترکیبی

مصطفی مشایخی‌پور^۱، صادق نصری^۲، فریبرز درتاج^۳

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های روان‌شناختی معلم‌اثربخش پایه اول دوره ابتدایی بود. روش پژوهش حاضر به صورت ترکیبی بود. در بخش کیفی ۱۲ نفر از صاحب‌نظران و خبرگان موضوع مورد پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و زنجیره‌ای انتخاب و مصاحبه با آنها انجام شد. در بخش کمی نیز با استفاده از ساخت پرسش‌نامه به جمع‌آوری داده‌ها پرداخته شد. در بخش کمی ۲۳۳ نفر از معلمان پایه اول دوره ابتدایی به عنوان نمونه مورد ارزیابی قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار PLS استفاده شد. با تحلیل داده‌های کیفی جمع‌آوری شده هشت ویژگی روان‌شناختی برای معلم‌اثربخش تعیین شد که اعتباریابی آنها در بخش کمی انجام گرفت، ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی هر هشت ویژگی روان‌شناختی بالای ۰/۷۰ بود و معیار روایی همگرا نیز برای هر هشت ویژگی روان‌شناختی بالای ۰/۵۰ بود که نشان از همبستگی سازه معلم‌اثربخش با ویژگی‌های روان‌شناختی خود است. این ویژگی‌های روان‌شناختی عبارت بودند از: اخلاق، انضباط، توانمندی روان‌شناختی، خلاقیت، رفتار در کلاس، سلامت روان، مهارت بیانی و نحوه تعامل. بنابراین می‌توان این گونه بیان داشت که هشت ویژگی روان‌شناختی معلم‌اثربخش برای معلمان پایه اول دوره ابتدایی وجود دارد که این ویژگی‌های روان‌شناختی برای اثربخشی معلمان نیاز است.

کلیدواژه: پژوهش ترکیبی، دوره ابتدایی، معلم‌اثربخش، معلم پایه اول.

-
۱. دانشجو دکتری، روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علوم تحقیقات / تهران / ایران.
 ۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
sadegh_nasri@yahoo.com
 ۳. استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

(دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۱۰ - پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۰۲)

Identifying and Validating the Psychological characteristics of Effective first grade elementary school teacher in Iran: Mixed research

Mostafa Mashayekhipour¹, sadegh nasri,² Fariborz Dortaj³

Abstract

The aim of this study was to identify and validate the psychological characteristics of an effective first grade elementary school teacher. The method of the present study was mixed. In the qualitative section, 12 experts were selected and interviewed using purposive and chain sampling. In quantitative part, data were collected whit questionnaire. In the quantitative section, 233 first grade elementary school teachers were evaluated as a sample. PLS software was used for data analysis. Analyzing the collected qualitative data, eight psychological characteristics were determined for the effective teacher, which were validated in a quantitative part. Cronbach's alpha coefficient and combined reliability of all eight psychological characteristics were above 0.70, and the convergent validity criterion for all eight psychological characteristics was above 0.50, which indicates the correlation between the effective teacher structure and its psychological characteristics. These psychological characteristics were: ethics, discipline, cognitive ability, creativity, classroom behavior, mental health, expressive skills, and interaction. Therefore, it can be said that there are eight psychological characteristics of an effective teacher for first grade elementary school teachers that these psychological characteristics are needed for the effectiveness of teachers.

Keywords: elementary school, effective teacher, first grade teacher, mixed research.

-
1. Ph.D Student of Educational Psychology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran.
 2. Associated Professor, Educational Sciences Department, Shahid Rajaei Teacher Training University, Tehran, Iran(Corresponding Author).Email sadegh_nasri@yahoo.com
 3. Professor, Educational Psychology Department, Allameh-Tabatabaie University, Tehran, Iran

مقدمه

اهداف آموزش و پرورش باید بازتاب‌دهنده نیازهای یادگیری یک جامعه باشد و به رشد و توسعه آن کمک کنند. آموزش و پرورش باید بر شاخصه‌ها و مؤلفه‌های مؤثر بر فرایند تدریس و یادگیری به منظور آماده‌سازی دانش‌آموزان متمرکز شود (الهامیان، ۱۳۹۷). این در حالی است که موفقیت هر نظام آموزشی به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان آن نظام آموزشی بستگی دارد (خوئینی، جوادی‌پور و روحی، ۱۳۹۸). معلمان نقطه آغاز هر تحول آموزش و پرورش هستند که با دانش و مهارت‌هایی که کسب کرده‌اند می‌توانند رشد و بالندگی روح‌افزا و لذت‌بخشی را در فضای مدرسه ایجاد می‌کنند و با انتقال عناصر فرهنگی به نسل نوخاسته و اعمال روش‌های تربیتی، موجبات رشد شخصیت کودکان و نوجوانان را فراهم می‌سازند (کوشی و سلطانی، ۱۳۹۷). مدارس می‌دانند که معلمان آن از شایستگی‌های مناسب و توانمندی‌های حرفه‌ای و روان‌شناختی برخوردار باشند، تدریس و آموزش در آن مدارس به صورت مؤثرتر و با کیفیت‌تر انجام می‌شود و دانش‌آموزان بهتر تربیت می‌شوند (کریمی، ۱۴۰۱). بنابراین برخورداری از معلمان اثربخش‌تر و شایسته‌تر آموزش و پرورش کارآمدتر و باکیفیت‌تر منجر می‌شود (سبحانی‌نژاد و زمانی‌منش، ۱۳۹۱). سالیوان^۱ (۲۰۰۱) معلم اثربخش را معلمی می‌داند که هم دانش برنامه درسی، هم توانایی تدریس با رویکردهای متنوع و هم به طور قابل ملاحظه‌ای توانایی افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را دارد. معلم اثربخش با درک عمیقی که نسبت به فرایند یادگیری دارد، می‌تواند به صورت مؤثر اهداف یک برنامه درسی را محقق نماید. معلم اثربخش معلمی است که با داشتن مهارت‌ها، صلاحیت‌های حرفه‌ای و اخلاق معلمی، زمینه را برای یادگیری همه‌جانبه دانش‌آموزان فراهم می‌آورد و از این طریق موجب پیشرفت هر چه بیشتر دانش‌آموزان در فرایند یادگیری می‌شود (بادو^۲، ۲۰۱۶). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که معلمان اثربخش، ویژگی‌های شخصیتی و دانش عمیق خود درباره موضوع تدریس را به عنوان عوامل مهم در صلاحیت حرفه‌ای می‌دانند (لایکوپولو^۳، ۲۰۱۱). در حوزه معلم اثربخش صاحب‌نظران

1. Sullivan

2. Badau

3. Liakopoulou

مدل‌های مفهومی مختلفی را برای معلم‌اثربخش ارائه داده‌اند که از دیدگاه غالب صاحب‌نظران، معلم‌اثربخش، معلمی است که مجموعه فعالیت‌های وی به افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بینجامد (مدل والتا^۱، ۲۰۱۰؛ مدل معلم‌اثربخش کورتاجن^۲، ۲۰۰۹؛ مدل معلم‌اثربخش استرانگ^۳، ۲۰۰۷؛ و مدل معلم‌اثربخش مکبر^۴، ۲۰۰۲). در دیگر مدل‌ها نیز بر این موارد اشاره شده است؛ بر طبق مدل دارلینگ، هامون و یرنسفورد^۵ (۲۰۰۶) چگونگی یادگیری و توسعه فراگیران مشروط به دانش محتوا و مهارت تدریس معلمان است. در مدل کاستر، مایک، فرید و تئو^۶ (۲۰۰۵؛ به نقل از: هانتلی^۷، ۲۰۰۶) صلاحیت‌های حرفه‌ای بر ارتباطات سازمان‌دهی کلاس درس تأثیر می‌گذارد. بر اساس مدل دانشگاه کلمبیا دانش عمیق موضوعات مورد تدریس بر مهارت‌های تدریس تأثیر و مهارت‌های تدریس نیز بر سنجش، ارزشیابی و یادگیری مادام‌العمر تأثیر می‌گذارند (هانتلی، ۲۰۰۶). مدل مک‌آردل و کوتز^۸ (۲۰۰۳) دارای سه عامل اصلی مهارت‌های تدریس، ویژگی‌های حرفه‌ای معلم و جو کلاس است که این عوامل توأم با هم بر پیشرفت دانش‌آموزان اثر می‌گذارند. در مورد عبدالحی، دادجوی و یوسلیانی (۱۳۹۳) صلاحیت معلمان اثربخش شامل ویژگی‌های شخصیتی معلم، برنامه‌ریزی و آمادگی، مدیریت و سازماندهی کلاس درس، نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان و مسئولیت حرفه‌ای است. ملکی (۱۳۹۱) معتقد است در تربیت معلم باید مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌های معلم با توجه به پرورش جسمی، عقلی، عاطفی، اجتماعی و معنوی در سه حیطه شناختی، عاطفی و روانی-حرکتی در نظر گرفته شود. وو و لین^۹ (۲۰۱۱) به صلاحیت‌های مشاوره‌ای به عنوان یکی از صلاحیت‌های مهم برای معلمان و همچنین به توانایی مهارت مدیریت در تدریس نیز اشاره کرده‌اند. همچنین بر اساس مدل رشدی صلاحیت حرفه‌ای معلمان، به نظر می‌رسد که

1. Valenta
2. Korthagen
3. Strange
4. McBer
5. Darling, Human & Yensefoard
6. Caster, Maike, Ferid & Teo
7. Huntley
8. McArdle & Coutts
9. Wu & Lin

ویژگی‌های روان‌شناختی معلم نقش مهمی برای به دست آوردن فرصت‌های یادگیری ایفا می‌کند (نیومن، هارتیج، هارمس و پارچمن^۱، ۲۰۱۷). در این راستا نیز برخی از تحقیقات به ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان اشاره نموده‌اند، برای مثال هاسچر و وبر^۲ (۲۰۲۱) در بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده بین سال‌های ۲۰۰۰-۲۰۱۹ به این نکته اشاره کرده‌اند که سلامت روان یکی از مؤلفه‌های اصلی در اثربخشی معلمان است، نیجولت^۳ و همکاران (۲۰۰۵) به صلاحیت روان‌شناختی مانند مهارت ارتباطی و بیانی، شوخ‌طبعی، صبر، شور و شوق، خلاقیت اشاره کرده است، لایکوپولو (۲۰۱۱) برنامه‌ریزی و سازماندهی کلاس، برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان را حائز اهمیت دانسته است، عبدالهی، دادجوی و یوسلیانی (۱۳۹۳) نیز به صلاحیت‌های نگرشی و رفتاری شامل تعهد به یادگیری دانش‌آموزان، احترام به برابری فردی دانش‌آموزان، تشخیص و احترام به تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی، تعهد به ارزش‌ها و قوانین جامعه اشاره کرده است. فیض و اللهی (۱۴۰۰) نیز از اخلاق به عنوان یک ویژگی روانی مهم در موفقیت حرفه‌ای معلمان نام برده است، همچنین الهی باغان، جاویدی کلاته جعفرآبادی و جعفری ثانی (۱۴۰۰) به اخلاق مراقبتی به عنوان یک ویژگی روان‌شناختی مهم برای معلمان اشاره کرده‌اند. عبدالهی و همایونی (۱۳۹۸) در پژوهش خود بیان داشته‌اند که معلم می‌تواند نقش بسزایی در پرورش هوش فرهنگی دانش‌آموزان داشته باشد. سایدبوٹام، والترز، چیپر فیلد و گمبل^۴ (۲۰۱۷) این‌گونه بیان می‌دارند که هرگاه معلم انعطاف‌پذیری داشته باشد و برنامه درسی و روند تدریس از سوی معلم با شرایط و نیازهای دانش‌آموزان همخوان باشد، می‌تواند باعث افزایش یادگیری در دانش‌آموزان شود. آریاپوران و اعتمادی‌زاده (۱۳۹۹) در پژوهش خود نیز به این نکته اشاره کردند که توانایی برقراری ارتباط از سوی معلم موجب افزایش کارایی معلم به ویژه در افزایش سواد هیجانی دانش‌آموزان می‌شود. رید^۵ و همکاران (۲۰۰۸) به نقش رفتارهای معلم در کلاس به عنوان رفتارهای معلم اثربخش اشاره کرده است. والکر^۶ و همکاران (۲۰۱۴) در بررسی خود نشان دادند معلمانی که توانمندی روان‌شناختی مانند داشتن اعتماد به نفس و برخورداری از تفکر انتقادی داشته باشند به عنوان معلم اثربخش

1. Neumann, Härtig, Harms & Parchmann

2. Hascher & Waber

3. Nijveldt

4. Sidebotham, Walters, Chipperfield & Gamble

5. Reid

6. Walker

معرفی کرده‌اند، همچنین در این پژوهش به نقش مثبت و حمایت‌کننده معلمان اثربخش در برخورد با دانش‌آموزان نیز اشاره شد. بکر^۱ (۲۰۱۳) به این مسئله اشاره کرده است که برخورداری از ارزش‌های اخلاقی سطح بالا به معلمان کمک می‌نماید که به طور اثربخش‌تری در کلاس به فعالیت تدریس بپردازند. در ایران نیز رویکردهای حاکم بر تدوین و بازنگری برنامه درسی تربیت معلم از سوی دانشگاه فرهنگیان بر اساس برنامه درسی ملی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران به ویژگی‌های روان‌شناختی مانند انعطاف‌پذیری، عمل‌گرایی اشاره شده است (سنگری و آخش، ۱۳۹۶)، با این حال پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برنامه‌های تربیت معلمان نیازمند اصلاح کلی است (عابدینی علوم، نیلی احمدآبادی، نیستانی و لیاقتدار، ۱۴۰۰). با توجه به پژوهش‌های پیشین و مطالب ذکر شده می‌توان به این نکته توجه کرد که در هیچ یک از آنها به طور اختصاصی به ویژگی‌های روان‌شناختی معلم اثربخش پرداخته نشده است. از این رو، پژوهش حاضر در نظر دارد تا به شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان اثربخش پایه اول دوره ابتدایی بپردازد.

روش

روش پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری آمیخته (ترکیبی) و از نوع ترکیبی اکتشافی بود. بنابراین پژوهش حاضر در دو بخش کیفی و کمی انجام شد. در مرحله کیفی با استفاده از مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۲ نفر از خبرگان و صاحب‌نظران مصاحبه انجام شد، که مشخصات توصیفی آنها در جدول ۱ ارائه شده است. البته تعداد مصاحبه‌ها از قبل مشخص نبود بلکه فرایند انجام مصاحبه تا رسیدن به حالت اشباع نظری ادامه یافت. برای انتخاب نمونه در بخش کیفی پژوهش از روش نمونه‌گیری زنجیره‌ای یا گلوله برفی در شناسایی و انتخاب مطلعان کلیدی استفاده شد. پس از شناسایی و تعیین افراد با مراجعه و توضیح هدف پژوهش و جلب نظر آنها در خصوص مشارکت شرکت‌کنندگان مصاحبه انجام شد. در شروع مصاحبه محقق تعریف مشخص از معلم اثربخش ارائه شد و سپس سؤالات باز و کلی مصاحبه ارائه شد و مصاحبه با هدایت پاسخ‌های ارائه شده ادامه یافت.

1. Becker

جدول ۱ اطلاعات توصیفی شرکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش

کد	رشته تحصیلی	جنسیت	رتبه علمی	سایر مشخصات
۱	مشاوره	مرد	دانشیار	فعال در حوزه صلاحیت شغلی و حرفه‌ای، انجام پژوهش در حوزه صلاحیت‌های حرفه‌ای
۲	روان‌شناسی تربیتی	مرد	دانشیار	فعال در حوزه آموزش و پرورش، پژوهشگر برگزیده در حوزه آموزش و پرورش
۳	روان‌شناسی تربیتی	مرد	استاد	رئیس انجمن روان‌شناسی تربیتی جمهوری اسلامی ایران
۴	روان‌شناسی تربیتی	مرد	دانشیار	فعال در زمینه پژوهش در حوزه آموزش و پرورش
۵	روان‌شناسی	زن	دانشیار	پژوهشگر در حوزه آموزش دوره ابتدایی
۶	آموزش ابتدایی	زن	-	معلم برگزیده کشوری دوره ابتدایی
۷	تکنولوژی آموزشی	مرد	مدرس	پژوهشگر و مطلع در حوزه آموزش ابتدایی
۸	علوم تربیتی	مرد	دانشیار	پژوهشگر در حوزه آموزش و پرورش
۹	برنامه‌ریزی درسی	مرد	دانشیار	صاحب‌نظر در خصوص مسائل تدریس و آموزش در مدارس ابتدایی
۱۰	برنامه‌ریزی درسی	زن	استادیار	فعال در حوزه مسائل مربوط به آموزش و پرورش در دوره ابتدایی
۱۱	تکنولوژی آموزشی	زن	کارشناسی ارشد	معلم پایه اول ابتدایی
۱۲	روان‌شناسی تربیتی	مرد	استاد	پژوهشگر و مؤلف در حوزه محتوای درسی و روش‌ها و نظریه‌های تدریس

برای تحلیل داده‌های کیفی به دست آمده از مصاحبه نیمه ساختاریافته از روش کدگذاری ۷ مرحله کلایزی^۱ (۱۹۷۸) استفاده شد که شامل: (۱) مرور داده‌ها؛ (۲) تدوین راهنمای کدگذاری؛ (۳) سازماندهی داده‌ها؛ (۴) طبقه‌بندی داده‌ها؛ (۵) کدگذاری باز؛ (۶) کدگذاری محوری؛ و (۷) تدوین گزارش نهایی تحلیل داده‌های کیفی. جهت تعیین اعتبار از راهبردهایی همچون بازبینی مشارکت‌کنندگان، بازبینی استادان و همچنین تهیه

چک‌لیست امتیازدهی به مؤلفه‌های استخراج‌شده از سوی خود مشارکت‌کنندگان استفاده شد و بر اساس بازخوردهای دریافت‌شده نتایج اصلاح و یا تأیید شد. برای افزایش دقت در عملکرد محقق پس از کسب اجازه علاوه بر یادداشت‌برداری به ضبط صوتی مصاحبه‌ها پرداخته شد. از نتایج بخش کیفی و دسته‌بندی مقوله‌ها هشت ویژگی روان‌شناختی استخراج و براساس گویه‌های به دست آمده برای هر ویژگی، چک‌لیستی با ۴۸ گویه تهیه شد. نحوه نمره‌گذاری این چک‌لیست را مشاهده‌گر آموزش‌دیده انجام می‌دهد. در بخش کمی جامعه آماری شامل تمامی ۳۵۸ نفر معلم پایه اول دوره ابتدایی مدارس عادی و دولتی شهرستان همدان بود که با توجه به کوچکی و در دسترس بودن کل جامعه آماری، تمامی افراد جامعه آماری مورد ارزیابی قرار گرفت که با توجه به عدم همکاری و رضایت برای شرکت در پژوهش حاضر، تنها تعداد ۲۳۳ نفر از معلمان مورد بررسی قرار گرفت. روایی محتوایی پرسش‌نامه توسط اساتید صاحب‌نظر مورد تأیید قرار گرفت. سپس پایایی آن بر اساس آلفای کرونباخ برای هشت مؤلفه بین به دست آمد. تحلیل پرسش‌نامه با استفاده از نرم‌افزار PLS برای اعتباریابی مورد نظر انجام گرفت.

یافته‌ها

با توجه به نتایج مقوله‌بندی داده‌های جمع‌آوری شده از مصاحبه و متون علمی، هشت ویژگی روان‌شناختی اصلی در قالب جدول ۲ استخراج گردید که هر ویژگی دارای ۶ مقوله فرعی بود. برای اعتباریابی ویژگی‌های اصلی از طریق اظهارنظر صاحب‌نظران سنجیده شد که نتایج این ارزیابی در جدول ۳ آمده است. در پایان ویژگی‌های روان‌شناختی معلم‌اثربخش در قالب نمودار ۱ ارائه می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۳ و نیز تصویر ۱ مشاهده می‌شود تمامی ضرایب بارهای عاملی تمامی سؤالات، بالای ۰/۴ است. مقدار ملاک برای مناسب بودن ضرایب بار عاملی ۰/۴ است (هالند، کینگ و تایر، ۱۹۸۹). در پژوهش حاضر نیز تمامی ۴۸ سؤال دارای ضرایب بار عاملی بیش از ۰/۴ است که نشان‌دهنده مناسب بودن این معیار است. با توجه به نتیجه به دست آمده از برازش مدل ویژگی‌های روان‌شناختی معلم‌اثربخش، این مدل از برازش مناسبی برخوردار است. به عبارت دیگر سؤالات طراحی شده برای این سازه، بار عاملی مناسبی را کسب کرده‌اند که گواه مناسب بودن آنها برای سنجش ویژگی‌های

جدول ۲ مضمون‌های استخراج‌شده در مورد ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان اثربخش

مضمون	زیرمضمون‌ها	مضمون	زیرمضمون‌ها
رفتار در کلاس	یاریگر بودن تاب‌آور با انگیزه مشاهده‌گر بودن رسیدگی به بحث‌های مطرح شده توجه به نقش هنر در تدریس	خلاقیت	برخورد درست به حاضر جوابی ایجاد تمرین گروهی فکور بودن تطبیق درس با توان دانش‌آموزان ارائه تکالیف مختلف ارائه تمرین‌های فکری
نحوه تعامل	برخورد مناسب هنگام صحبت با دانش‌آموزان عدم اشاره با انگشت راحتی دانش‌آموزان در سؤال پرسیدن رابطه احساسی و هیجانی استفاده از شوخی داشتن بیان ساده	اخلاق	خوش رفتار همدلی و درک متقابل داشتن پرهیز از برخورد شدید و خشن منصف بودن احساسات شخصی را به فضای کلاس وارد نکردن احترام به تفاوت‌های فردی انعطاف‌پذیری
توانایی روان‌شناختی	تفکر منطقی تفکر انتقادی هوش هیجانی بالا اعتماد به نفس تیپ شخصیتی اجتماعی خوش‌بین خوش‌بین و امیدوارکننده صحبت کردن	سلامت روان	عدم وجود رفتار غیرقابل پیش‌بینی ثبات در تصمیم‌گیری داشتن شخصیت متعادل وضعیت فیزیکی خوب تعامل سالم با همه دانش‌آموزان گرفتگی شخصیتی نداشتن
مهارت بیانی	زبان بدن مناسب استدلال قانع‌کننده داشتن دایره واژگان زیاد سناریو بیشتر داشتن از داستان و شعر استفاده شود صحبتش سروته داشته باشد	انضباط	نظم ذهنی داشتن دانش منظم ظاهر خوب داشتن عمل به قول و وعده سر موقع به کلاس آمدن وقت اختصاصی گذاشتن برای دانش‌آموزان

روان‌شناختی معلم اثربخش است. همچنین در ادامه و در جدول ۴ مشخص شده است با توجه به مقدار به دست آمده از ضریب آلفای کرونباخ برای ویژگی‌های روان‌شناختی که بالاتر از ۰/۷۰ است، تمامی مؤلفه‌ها از پایایی مناسبی برخوردارند. مقدار مناسب برای آلفای کرونباخ

۰/۷۰ است (بلند و آلتمن^۱، ۱۹۹۷). از آنجا که در بررسی نتایج پژوهش حاضر از نرم‌افزار PLS استفاده شده است، در این محاسبات از پایایی دیگری به نام پایایی ترکیبی (CR) نیز استفاده شده است. این پایایی این مزیت را نسبت به ضریب آلفای کرونباخ دارد که در ضریب آلفای کرونباخ تمامی شاخص‌ها با اهمیت مساوی در محاسبه وارد می‌شوند ولی در پایایی ترکیبی شاخص‌ها با بارهای عاملی بیشتر از اهمیت بیشتری برخوردارند. این امر موجب می‌شود که مقادیر پایایی ترکیبی سازه‌ها معیار واقعی‌تر و دقیق‌تری نسبت به آلفای کرونباخ داشته باشند. در اینجا نیز مقدار مناسب برای پایایی ترکیبی ۰/۷ است (هالند، کینگ و تایر^۲، ۱۹۸۹). در محاسبه ویژگی‌های روان‌شناختی معلم‌اثربخش نیز همان‌طور که در جدول ۴ نشان داده شده است، مقدار پایایی ترکیبی تمام ویژگی‌ها بزرگ‌تر از ۰/۷ است که نشان می‌دهند متغیرهای مکنون از وضعیت پایایی مناسبی برخوردارند.

جدول ۳ ماتریس مؤلفه‌های چرخش یافته مقیاس ویژگی‌های روان‌شناختی

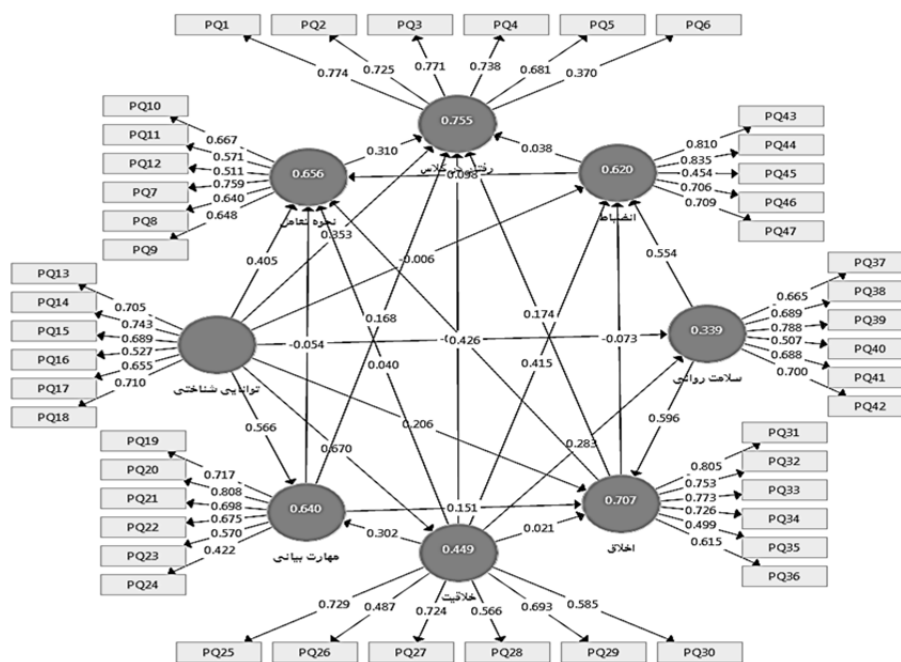
گویه‌ها	عامل (مؤلفه)							
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱	۰/۶۶							
۲	۰/۶۷							
۳	۰/۴۵							
۴	۰/۶۸							
۵	۰/۴۶							
۶	۰/۵۲							
۷		۰/۶۹						
۸		۰/۵۱						
۹		۰/۴۱						
۱۰		۰/۵۷						
۱۱		۰/۶۱						
۱۲		۰/۵۲						
۱۳			۰/۵۷					
۱۴			۰/۵۲					
۱۵			۰/۵۸					
۱۶			۰/۶۳					

1. Bland & Altman
2. Holland, King & Thayer

عامل (مؤلفه)								گویه‌ها
۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
					۰/۶۵			۱۷
					۰/۵۴			۱۸
				۰/۵۳				۱۹
				۰/۷۱				۲۰
				۰/۶۳				۲۱
				۰/۵۸				۲۲
				۰/۶۶				۲۳
				۰/۵۵				۲۴
			۰/۵۰					۲۵
			۰/۵۶					۲۶
			۰/۵۷					۲۷
			۰/۵۲					۲۸
			۰/۵۰					۲۹
			۰/۵۱					۳۰
		۰/۶۹						۳۱
		۰/۶۰						۳۲
		۰/۷۸						۳۳
		۰/۴۹						۳۴
		۰/۵۳						۳۵
		۰/۵۴						۳۶
	۰/۶۷							۳۷
	۰/۴۸							۳۸
	۰/۵۶							۳۹
	۰/۵۲							۴۰
	۰/۷۶							۴۱
	۰/۴۵							۴۲
۰/۷۲								۴۳
۰/۶۵								۴۴
۰/۵۸								۴۵
۰/۵۴								۴۶
۰/۵۰								۴۷
۰/۴۵								۴۸

جدول ۴ شاخص‌های آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی مقیاس ویژگی‌های روان‌شناختی

شماره	سازه (متغیر مکنون)	آلفای کرونباخ	-rho A	پایایی ترکیبی
۱	رفتار در کلاس	۰/۷۶	۰/۷۹	۰/۸۴
۲	نحوه تعامل	۰/۷۰	۰/۷۲	۰/۸۰
۳	توانایی شناختی	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۸۳
۴	مهارت بیانی	۰/۷۳	۰/۷۵	۰/۸۱
۵	خلاقیت	۰/۷۰	۰/۷۲	۰/۸۰
۶	اخلاقی	۰/۷۸	۰/۸۰	۰/۸۵
۷	سلامت روانی	۰/۷۶	۰/۷۷	۰/۸۴
۸	انضباط	۰/۷۴	۰/۷۶	۰/۸۳



نمودار ۱ ضرایب بارهای عاملی سؤالات

در جدول ۵ معیار میانگین واریانس استخراجی ارائه شده است، که بیانگر میانگین واریانس به اشتراک گذاشته شده بین هر سازه با شاخص‌های خود است. به عبارت دیگر، میانگین واریانس استخراجی میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد.

که هرچه این همبستگی بیشتر باشد برازش بیشتر است. فرونال و لاکر (۱۹۸۱) معیار میانگین واریانس استخراجی را برای سنجش روایی همگرا معرفی کرده‌اند و این گونه بیان داشته‌اند که در مورد میانگین واریانس استخراجی، مقدار بحرانی ۰/۵ است به این معنا که اگر مقدار میانگین واریانس استخراجی بالای ۰/۵ باشد، روایی همگرایی قابل قبول است. همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، بار عاملی همه هشت ویژگی روان‌شناختی اخلاق، انضباط، توانایی روان‌شناختی، خلاقیت، رفتار در کلاس، سلامت روان، مهارت بیانی و نحوه تعامل معلم‌اثربخش بالای ۰/۵ به دست آمده که بیانگر همبستگی قابل قبول است.

جدول ۵ بارهای عاملی به دست آمده برای هر مؤلفه

مؤلفه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. اخلاق	۰/۷۰							
۲. انضباط	۰/۵۹	۰/۷۱						
۳. توانایی روان‌شناختی	۰/۶۶	۰/۵۲	۰/۶۷					
۴. خلاقیت	۰/۵۷	۰/۶۵	۰/۶۷	۰/۶۳				
۵. رفتار در کلاس	۰/۷۲	۰/۵۴	۰/۸۰	۰/۵۶	۰/۶۹			
۶. سلامت روان	۰/۷۸	۰/۷۱	۰/۵۴	۰/۵۲	۰/۵۹	۰/۶۷		
۷. مهارت بیانی	۰/۵۹	۰/۵۰	۰/۷۶	۰/۶۸	۰/۷۰	۰/۵۴	۰/۶۶	
۸. نحوه تعامل	۰/۷۴	۰/۵۶	۰/۷۲	۰/۵۸	۰/۷۸	۰/۶۶	۰/۵۸	۰/۶۳

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های روان‌شناختی معلم‌اثربخش انجام شد. با توجه به نتایج تحلیل اطلاعات مشخص شد که از بین ویژگی‌های روان‌شناختی متعدد معلم‌اثربخش هشت ویژگی روان‌شناختی اصلی قابل شناسایی است، که در ادامه به این هشت ویژگی می‌پردازیم. اولین ویژگی روان‌شناختی مشخص شده ویژگی رفتار در کلاس بود. ویژگی رفتار در کلاس از این جهت حائز اهمیت است که دانش‌آموزان به ویژه در دوره ابتدایی به معلم به عنوان یک الگوی کامل می‌نگرد و معلم می‌تواند به وسیله الگو قرار گرفتن از سمت دانش‌آموزان در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان نقش بسزایی داشته باشد (شیروانی شیری، جهرمی و دهقانی، ۱۴۰۰). وین استین^۱ (۲۰۰۶؛ به نقل

1. Weinstein

از: عقلی، ۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان داد که کیفیت رفتار معلم که ناشی از ویژگی‌های شخصیتی وی است تأثیر زیادی بر اثربخشی معلم و موفقیت علمی دانش‌آموزان دارد. دومین ویژگی روان‌شناختی مشخص شده نحوه تعامل بود. نحوه تعامل یکی از مهم‌ترین عوامل در فرایند یاددهی-یادگیری در کلاس است که در ارتباط با تمامی اجزای موجود در کلاس است و نقش بسیار تعیین‌کننده دارد (پلک^۱، ۲۰۰۶؛ سینسکالو^۲، ۲۰۰۲). سومین ویژگی روان‌شناختی مشخص شده توانایی شناختی بود. توانایی شناختی تعیین‌کننده ویژگی‌هایی است که معلم با خودش به موقعیت آموزش می‌آورد و به نوعی ویژگی‌هایی هستند که از قبل وجود داشته و پرورش یافته‌اند. یافته‌های پژوهش در بعد توانایی روان‌شناختی نشان داد که معلم اثربخش از دیدگاه صاحب‌نظران امر آموزش و پرورش باید دارای توانایی‌های روان‌شناختی تفکر منطقی، تفکر انتقادی، هوش هیجانی بالا، اعتماد به نفس، تیپ شخصیتی اجتماعی و خوش‌بینی باشند (دیبایی صابر و همکاران، ۱۳۹۵؛ کارابییک و کورماز^۳، ۲۰۱۴). چهارمین ویژگی روان‌شناختی مشخص شده مهارت بیانی بود. مهارت بیانی بیانگر توانایی و غنی بودن محتوای کلام و نوع ارائه آن است. یافته‌ها در بُعد مهارت بیانی نشان می‌دهد که معلمان اثربخش دارای ویژگی‌های زبان بدن مناسب، دایره واژگان زیاد، مهارت متقاعدکنندگی و صحبت سروته‌دار است (برون^۴، ۲۰۰۴؛ تامپسون و آندرسون^۵، ۲۰۰۸). پنجمین ویژگی روان‌شناختی مشخص شده سلامت روان بود. سلامت روان برای تعیین معلم اثربخش سنگ بنا و بستر است و این امر موجب ایجاد یک معلم اثربخش خواهد شد. سنلر و سانگر^۶ (۲۰۱۰) در بررسی خود نشان دادند که معلمانی که دارای سلامت روان و به ویژه باورهای خودکارآمدی بیشتری هستند روش و راهبرد مؤثرتری را در تدریس انتخاب می‌نمایند و این عمل باعث رشد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. هامرانوا^۷ (۲۰۱۵) ادعا می‌کند که سلامت روان می‌تواند با اثرگذاری بر عملکرد معلم باعث شود که فضای کلاس آرام و مشارکت‌پذیر شود و با افزایش کیفیت روابط کارایی معلم را اثربخش کند. ششمین ویژگی روان‌شناختی مشخص شده

1. Polk
2. Siniscalco
3. Karabiyik & Korumaz
4. Brown
5. Thompson & Anderson
6. Senler & Sunger
7. Hamranova

خلاقیت بود. خلاقیت بیانگر استفاده روش‌های مختلف در برخورد با مسائل و حل آن‌هاست که نه تنها نظام و چارچوب‌های متعارف را مورد استفاده قرار می‌دهد، بلکه با استفاده از روش‌های متنوع خلاق موجب فراهم شدن روش‌های غیرمعمول شده که شرایط را به شکل بهینه‌ای پیش خواهد برد. نتایج برخی از پژوهش‌های نشان داده است که برخورداری از خلاقیت باعث اثربخشی فعالیت معلم می‌شود (نوروزی و امیریان‌زاده، ۱۳۹۶؛ پلک، ۲۰۰۶). هفتمین ویژگی روان‌شناختی مشخص‌شده اخلاق بود. یافته‌های پژوهش در بُعد اخلاق نشان می‌دهد که معلم‌اثربخش باید از ویژگی‌های اخلاقی مثبتی برخوردار باشد؛ یعنی دارای این ویژگی‌ها باشند: خوش‌برخورد، منصف بودن، احترام به تفاوت‌های فردی و انعطاف‌پذیری. بادو (۲۰۱۶) از جمله ویژگی‌های یک معلم‌اثربخش را برخورداری از اخلاق معلمی می‌داند و این‌گونه ذکر می‌کند که اخلاق معلمی زمینه دستیابی به یادگیری همه‌جانبه در دانش‌آموزان را فراهم می‌نماید. هشتمین ویژگی روان‌شناختی مشخص‌شده انضباط بود. مؤلفه انضباط بیانگر رعایت قوانین و هدفمندی کلاس است که نشان می‌دهد که یک کلاس چگونه برنامه‌ریزی شده و در حال پیش‌برد است. یافته‌های پژوهش دیگر نیز در بُعد انضباط نشان می‌دهد که معلم‌اثربخش معلمی است که از این نظر دارای ویژگی‌های نظم ذهنی داشتن، دانش منظم، عمل به قول و وعده و سر موقع آمدن به کلاس است (رضاپورمیرصالح، پوعابدینی اردکانی و موسوی ندوشن، ۱۳۹۵؛ رحیمیان، ۱۳۹۵؛ حجازی، ۱۳۹۷؛ هوو^۱، ۲۰۰۶).

با توجه به هدف پژوهش که شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های روان‌شناختی معلمان اثربخش پایه اول دوره ابتدایی بود، تعدادی از ویژگی‌های روان‌شناختی مشخص شد. پرداختن به این ویژگی‌ها می‌تواند در انتخاب و یا آموزش‌های قبل خدمت و آموزش‌های ضمن خدمت در نظر گرفته شود. به عبارتی این ویژگی‌ها را می‌توان به عنوان ملاکی برای انتخاب و محتوای آموزشی معلمان در نظر گرفت. با توجه به پژوهش‌های گذشته که بحث آن گذشت می‌توان به اهمیت معلم‌اثربخش و ویژگی‌های روان‌شناختی معلم‌اثربخش در آموزش پی برد. این پژوهش نشان داد که ویژگی‌های روان‌شناختی می‌تواند در معلم‌اثربخش نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد، البته این نکته نیز شایان ذکر است که ویژگی‌ها و مؤلفه‌های دیگری در اثربخشی معلم نیز تعیین‌کننده است. تمامی هشت ویژگی

روان‌شناختی معلم اثربخش که اعتباریابی شد عبارت‌اند از رفتار در کلاس، مهارت بیانی، نحوه تعامل، خلاقیت، اخلاق، توانایی روان‌شناختی، سلامت روان و انضباط است، با این حال ممکن است که هر یک از این ویژگی‌ها به صورت مشخص در فردی ظهور یابد یا این ویژگی‌ها در فردی بسیار کمرنگ باشد.

منابع

- آریاپوران، س.، و اعتمادی‌زاده، ه. (۱۳۹۹)، «رابطه مدیریت کلاس مبتنی بر یادگیری اجتماعی-هیجانی و تعامل معلم-دانش آموز با سواد هیجانی دانش آموزان ابتدایی»، *تدریس پژوهی*، ۸ (۱): ۷۹-۵۹.
- الهامیان، ن. (۱۳۹۷)، «مقایسه نظام‌های تربیت معلم در کشورهای فنلاند، مالزی، کانادا و ایران»، *راهنمای نوین تربیت معلمان*، ۴ (۶): ۸۷-۱۰۳.
- الهی باغان، م.، جاویدی کلاته جعفرآبادی، ط.، و جعفری ثانی، ح. (۱۴۰۰)، جایگاه اخلاق مراقبتی در برنامه درسی تربیت معلم: دروه آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۸ (۲): ۱۷-۱.
- تصدیقی، م. (۱۳۸۶)، چالش‌های فرا روی توسعه دانش و فناوری در نظام آموزشی ایران. *مجموعه مقالات کنفرانس توسعه دانش و فناوری در ایران*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- حجازی، ا. (۱۳۹۷)، تعیین ابعاد و مؤلفه‌های هویت حرفه‌ای معلم تراز جمهوری اسلامی ایران. *راهنمای نوین تربیت معلمان*، ۴ (۶): ۳۶-۵۶.
- خوئینی، پ.، جوادی‌پور، م.، و روحی، م. (۱۳۹۸)، شناسایی مؤلفه‌های معلم اثربخش تربیت‌بدنی و ارزیابی وضعیت آن در مدارس شهر زنجان. *رفتار حرکتی*، ۱۱ (۳۸): ۷۰-۴۷.
- دیبايي صابر، م.، عباسی، ع.، فتیحی اجارگاه، ک. و صفایی موحد، س. (۱۳۹۵)، تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۱۳ (۲): ۱۰۹-۱۲۵.
- رحیمیان، ح. (۱۳۹۵)، کاوشی در اثربخشی مدارس علامه تهران، در چارچوب پژوهش مدارس اثربخش. *رهبری و مدیریت آموزشی*، ۲ (۸): ۵۱-۶۹.
- رضا پور میر صالح، ی.، پورعابدینی اردکانی، م. و موسوی، ن. (۱۳۹۵)، تأثیر منبع کنترل معلم، خودکارآمدی مدیریت کلاس و نظم، و خودکارآمدی در تدریس بر جو محیطی کلاس در معلمان دوره ابتدایی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱ (۱): ۱۲۵-۱۴۵.
- سبحانی‌نژاد، م. و زمانی‌منش، ح. (۱۳۹۲)، شناسایی ابعاد معلم اثربخش و اعتبار سنجی مؤلفه‌های آن توسط دبیران دوره متوسطه یاسوج. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۹ (۳۲): ۸۱-۶۸.
- سنگری، م. و آخش، س. (۱۳۹۶)، بررسی تطبیقی نحوه جلب و آماده سازی دانشجو در مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، استرالیا و ایران. *نامه آموزش عالی*، دوره جدید، سال دهم شماره سی و هفتم: ۳۲-۷.

- شیروانی شیر، ع.، جهرمی، س.، و دهقانی، ز. (۱۴۰۰)، شناسایی مهارت‌ها و شایستگی‌های معلم در آموزش و تربیت اجتماعی و سیاسی. پژوهش در آموزش مطالعات اجتماعی، ۳(۳): ۹۳-۶۷.
- فیض، س. و الهی، ذ. (۱۴۰۰)، پیشینه‌شناسی اخلاق حرفه‌ای معلم در آموزش. / اخلاق حرفه‌ای در آموزش، ۱(۱): ۱۵۴-۱۷۵.
- عقیلی، ج. (۱۳۸۸)، بررسی ویژگی‌های معلم اثربخش از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان پسرانه مقطع متوسطه شهر نور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران دانشگاه شهید بهشتی.
- عابدینی علومی، ح.، نیلی احمدآبادی، ن.، نیستانی، م. و لیاقتدار، م. (۱۴۰۰)، تبیین اهداف برنامه درسی مبتنی بر تربیت معلم پژوهنده در دانشگاه فرهنگیان. نشریه علمی فناوری آموزش، ۱۵(۲): ۳۹۶-۴۱۲.
- عبداللهی، ف.، و همایونی، ع. (۱۳۹۸)، پیش‌بینی انگیزش یادگیری زبان بر اساس هوش فرهنگی و خلاقیت در دانش‌آموزان. دوفصلنامه علمی روان‌شناسی فرهنگی، ۳(۲): ۳۲-۱۷.
- عبداللهی، ب.، دادجوی توکلی، ع.، و یوسلیانی، غ. (۱۳۹۳)، شناسایی و اعتبار سنجی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان اثربخش. نوآوری‌های آموزشی، ۱۳(۴۹): ۴۸-۲۵.
- عنابی سراب، م. (۱۳۸۹)، راهنمای برنامه درسی زبانهای خارجی در دوره متوسطه: فرصت‌ها و چالش‌ها در تولید و اجرای برنامه. نوآوری آموزشی، ۳۵(۹): ۱۷۲-۱۹۹.
- کریمی، ف. (۱۴۰۱)، بررسی تجربی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره متوسطه و پایداری آن در طول زمان. دوفصلنامه علمی روان‌شناسی فرهنگی، ۶(۱): ۲۳۴-۱۹۹.
- کوشی، ز. و سلطانی، ا. (۱۳۹۷)، بررسی تطبیقی عناصر برنامه درسی مراکز تربیت معلم ایران و هند. پژوهش در تربیت معلم، ۲(۴): ۹-۴۸.
- ملکی، ح. (۱۳۹۱)، صلاحیت‌های حرفه معلمی. تهران: انتشارات مدرسه.
- موسوی، ف. و شریفی، ح. پ. (۱۳۸۷)، ارائه مدل مناسب برای بهبود وضعیت موجود نظام راهنمایی معلمان مدارس ابتدایی. فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی، ۴: ۱۳۶-۱۰۹.
- نوروزی، ع. و امیریان‌زاده، م. (۱۳۹۶)، رابطه انگیزش شغلی و خلاقیت با عملکرد حرفه‌ای معلمان شهرستان جهرم. تحقیقات مدیریت آموزشی، ۹(۱): ۱۳۹-۱۵۸.

- Becker, B. A. (2013), *The lived experience of professional identity in master nursing academics*. The University Of Alaska press.
- Badau, K. M (2016), Teachers Classroom Management Practices for Increasing Effectiveness in Climate change in Nigeria. *Social Sciences Research Journal*, 8(3), 38-19.
- Bland JM, Altman DG. (1997), Statistics notes: Cronbach's alpha. *BMJ*. 314 (7080):572.
- Brophy, J., & Good, T. L. (1986), *Teacher behavior and student achievement in Witt rock*, M. (Ed), *Handbook of Research Teaching*, 3rd Ed. New York.
- Brown, N (2004), What Makes A Good Educator? The Relevance of Meta Programmes. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 20 (8), 101-188.
- Colaizzi, P. F. (1978), *Psychological research as the phenomenologist views it*, in R. S. Vaalle & M. King (Eds.), *Existential phenomenological alternatives for psychology*. New York: Plenum.
- Cole, P.G. & chan, L.K. (1994), *Teaching Principles and Praclice* (2nd. Ed.). New yourk: prentice Hall
- Darling-Hammond, L, & Bransford, J (2006), *Preparing teachers for a changing world: What*

- teachers should learn and be able to do. Hoboken NJ: Jossey Bass/John Wiley.
- Fornell C, Larcker DF. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *J Market Res.* 1981:39-50.
- Karabiyik B, Korumaz M. (2014), Relationship Between Teacher's Self-efficacy Perceptions and Job Satisfaction Level. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 21(116):826-30
- Hamranová, A. (2015), Content Analysis of Selected Slovak Educational Journals Focusing on the Issue of Teacher's Mental Health. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences*, 174, 2538-2542.
- Haschera, T., & Waber, J. (2021), Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34:1-25.
- Holland PW, King BF, Thayer DT. (1989), The standard error of equating for the kernel method of equating score distributions. *ETS*, 1: 2330-8516.
- Huntley, Helen (2006) Teachers 'Work: *Beginning Teachers 'Conceptions Of Competence, Thesis*. Central Queensland University.
- Huntly, H. (2008), Teachers work: Beginning teachers conceptions of competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125145.
- Howe, E. R (2006), *Exemplary teacher induction: An international review*. Educational Philosophy and Theory, 83(8), 237-207.
- International Institute For Educational Planning (2004), *Increasing teacher effectiveness. Published by: United Nations educational, Scientifics, cultural organization*.
- Korthagen, F.A.J. (2009), "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*. 20. pp. 77-79.
- Liakopoulou, M. (2011), The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- McBer, Hay (2001), *Teacher effectiveness*. Report originally published by: the DFEE.
- McArdle, K, & Coutts, N (2003), A strong core of qualities – a model of the professional educator that moves beyond reflection. *Studies in Continuing Education*, 21(2), 221-287.
- Neumann, K., Härtig, H., Harms, U., & Parchmann, I. (2017), Science teacher preparation in Germany. In J., Pedersen, T., Isozaki, and T. irano, T. (ed.), *Model science teacher preparation programs: An international comparison of what works best* (pp. 29-52), Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Nijveldt, M., Mieke, B., Douwe, B., Nico, V., & Theo, W. (2005), Assessing the interpersonal competence of beginning teachers: The quality of the judgement process, *International Journal of Educational Research*, 43, 89-102.
- Polk, J. A (2006), *Traits of Effective Teachers*. Arts Education Policy Review, 097(3), 0-28.
- Reid, A., Dahlgren, L. O., Petocz, P., & Abrandt Dahlgren, M. (2008), Identity and engagement for professional formation. *Studies in Higher Education*, 33(6), 729-742.
- Senler, B., & Sungur, S. (2010), Pre-service science teachers teaching self-efficacy: A case from Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9: 771-775.
- Sidebotham M., Walters C., Chipperfield J. and Gamble J. (2017), Midwifery participatory curriculum development: Transformation through active partnership. *Nurse Education in Practice*, 25: 5-13.
- Siniscalco, M. T (2002), *A statistical profile of teaching profession*. From <http://www.ilo.org/global/lang-en/index.htm>.
- Strange, J. H (2007), *Qualities of Effective Teachers* (2ND ED). Alexandria, VA: Association FOR Supervision AND Curriculum Development.
- Sullivan, C. (2001), Rewarding excellence: *Teacher evaluation and compensation*. Alexandria, VA: National School Boards Association.
- Thompson, K. F. & Anderson, P. G. (2008), Classroom observations: *Reducing tensions and enhancing teachers practice*. Retrieved from June, 16.2009. Wwww. Naesp. Com.

- UNESCO (2016), *What Makes A Quality Curriculum?*. Paris: UNESCO.
- UNESCO A (2015), *Education for All Global Monitoring Report (GMR)*. Paris: UNESCO.
- Valenta, R.L. (2010), *Effect of Teacher Engagement and Teacher Effectiveness on Student Achievement*. A Dissertation Presented to The Faculty of the School Education. Walden University.
- Walker, S., Dwyer, T., Broadbent, M., Moxham, L., Sander, T., & Edwards, K. (2014), Constructing a nursing identity within the clinical environment: The student nurse experience. *Contemporary nurse*, 49(1), 103-112.
- Wu, M. J., & Lin, S. C. (2011), Teachers' professional growth: Study on professional (pedagogical) competency development of teachers in junior colleges/ universities of technology. *The Journal of American Academy of Business, Cambridge*, 16 (2), 197-208.