



Designing a Personality Model for Teachers Based on Rogers' Formative Theory

A. Mortazavi Emami¹, M.H. Bazoobandi*²

1. Department of Biology, Farhangian University, Tehran, Iran

2. Department of Experimental Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

ABSTRACT

The purpose of the current research is to design and validate the personality model of teachers based on the formative theory of Rogers. This research is a sequential mixed-methods type, which includes two qualitative and quantitative phases based on the investigation method. The research population in the qualitative section includes university professors according to the entry and exit criteria, and in the quantitative section, all student of Farhangian University of Tehran in 1401. The sample size in the qualitative section was based on the principle of theoretical saturation using the purposeful sampling method (N= 27) and in the quantitative section, according to the Cochran formula, the sample group consisted of 360 students selected based on a multi-stage sampling method. In order to collect data, in the qualitative phase, document analysis and semi-structured interview were used. The method of data analysis in the qualitative phase was open, central and selective coding using MAXQDA software via content analysis approach. In the quantitative phase, confirmatory factor analysis was used using AMOS software. The results showed that the personality model for teachers includes three dimensions (harmony, empathy and unconditional positive attention). Finally, the variables and strategies of the model based on Rogers' theory, were determined and the drawn structural equation model had acceptable fit indices, and the supposed factorial structure was approved.

Keywords:

- . Teachers' personality model
- . Rogers' theory
- . Confirmatory factor analysis
- . Validation
- . Documentary analysis

Corresponding author:
m.bazoobandi@cfu.ac.ir

Cite this article: (APA): Mortazavi Emami, A., Bazoobandi, M.H. (2024). Designing a Personality Model for Teachers Based on Rogers' Formative Theory. *Journal of Teacher's Professional Development*, 8(4), 105-123.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15423.1574>

Received: 2023/12/24

Revised: 2024/03/03

Accepted: 2024/06/12

Published online: 2024/03/18



Publisher: Farhangian University
© The Author(s).

Article type: Research Article

[/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir](https://tpdevelopment.cfu.ac.ir)



طراحی الگوی شخصیتی مختص معلمان بر مبنای نظریه فرم‌دار راجرز

سید علی اکبر مرتضوی امامی^۱، محمدحسن بازوبندی^{۲*}

۱. گروه آموزش زیست شناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. گروه آموزش علوم تجربی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر، طراحی و اعتباریابی الگوی شخصیتی مختص معلمان، بر مبنای نظریه فرم‌دار راجرز بود. روش این پژوهش از نوع آمیخته متوالی است که شامل دو بخش کیفی به شیوه تحلیل مضمون و کمی به روش زمینه‌یابی است. جامعه مورد مطالعه در بخش کیفی، شامل اساتید دانشگاه طبق ملاک‌های ورود و خروج و در بخش کمی، کلیه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان تهران در سال ۱۴۰۱ می‌باشد. حجم نمونه در بخش کیفی، طبق اصل اشباع نظری با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (N:27) و در بخش کمی طبق فرمول کوکران، گروه هدف ۳۶۰ نفر از دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان با روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای انتخاب شد. جهت جمع‌آوری یافته‌های پژوهش در بخش کیفی، از روش سندکاوی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی، از پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی، با شیوه کدگذاری باز، محوری و انتخابی توسط نرم‌افزار MAXqd و با رویکرد تحلیل مضمون صورت گرفت. در بخش کمی، از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده شد. نتایج نشان داد که الگوی شخصیتی مختص معلمان، شامل سه بعد (هم‌خوانی، هم‌دلی و توجه مثبت غیرمشروط) می‌باشد، در نتیجه متغیرها و راهبردهای الگو بر مبنای نظریه راجرز، مشخص شد که الگوی ارائه‌شده، از برازش قابل قبول برخوردار بوده و ساختار عاملی مفروض مورد تأیید قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی:

الگوی شخصیتی معلمان
نظریه راجرز
تحلیل عاملی تأییدی
اعتبار یابی
سندکاوی

نویسنده مسئول:

m.bazobandi@cfu.ac.ir

استناد به این مقاله: مرتضوی امامی، سیدعلی اکبر و بازوبندی، محمدحسن. (۱۴۰۳). طراحی الگوی شخصیتی مختص معلمان بر مبنای نظریه فرم‌دار راجرز. توسعه حرفه‌ای معلم، ۸(۴)، ۱۰۵-۱۲۳.

DOI:10.48310/tpd.2024.15423.1574

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۱۲/۱۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۸

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۳



نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

یکی از اهداف مهم نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلاتشان در زندگی روزمره و در محیط‌های اجتماعی به‌آسانی غلبه کنند (ابا، ماکسول و نداکوتسوا، ۲۰۱۹). روش فرم‌دار راجرز با استفاده از عوامل حفاظتی، همچون حرمت نفس غیرشرطی، شرایط ارزش و توجه مثبت می‌تواند بر بهبود شخصیتی تأثیرگذار باشد. فیتزپاتریک و ریچی^۲ (۱۹۹۴) دو جهت‌گیری مؤثر بر شخصیت، شامل گفت‌وشنود^۳ و جهت‌گیری^۴ هم‌نوابی را معرفی کردند. جهت‌گیری گفت‌وشنود، به فضایی اشاره دارد که اعضا به تعاملات خودانگیزه با یکدیگر، هم‌دلی و مشارکت آزاد در مباحث مرتبط با طیف وسیعی از موضوعات و نیز ابراز ایده‌های جدید تشویق می‌شوند. منظور از جهت‌گیری هم‌نوابی، میزان فشاری است که اعضا برای هم‌رأیی و یکسان‌سازی گرایش‌ها، ارزش‌ها و باورها وارد می‌آورند (فتیزپاتریک، ۲۰۰۴). روش فرم‌دار راجرز از جمله روش‌هایی است که تطابق مناسبی با جهت‌گیری‌های فیتزپاتریک و ریچی دارد و می‌تواند بر بهبود شخصیت افراد با جهت‌گیری هم‌دلی، تجربه ارزش‌ها و باورها، همراهی، مشارکت آزاد و خود کارآمدی تأثیرگذار باشد؛ راجرز درباره رابطه که امکان تغییر مثبت را فراهم می‌کند مطالب زیادی نوشته است، شرایط تسهیل‌کننده صداقت، توجه مثبت و هم‌دلی خالصانه تنها شرایط ضروری برای آزادکردن گرایش فطری افراد به سمت شکوفایی و شرایط ارزش هستند. در طول دهه ۱۹۶۰، راجرز و همکاران او (راجرز، جندلاین، کیسلر و تراکس^۵، ۱۹۶۷)، فرض کردند که فرایند شفابخش، مستلزم ابراز مستقیم و عمیق احساسات است که به تجربیات هیجانی اصلاحی منجر می‌شود؛ بنابراین، در حال حاضر، فرایندهای تغییر فرم‌دار راجرز به صورت ترکیبی از بالا بردن آگاهی و تجربه کردن هیجان اصلاحی که در قالب رابطه صادقانه و هم‌دلی روی می‌دهد که مشخصه آن توجه مثبت است، دقیق‌تر توصیف می‌شود. راجرز جوهر وجودی انسان را دارای توانایی‌هایی خردمندانه، هشیارانه و اجتماعی می‌داند، او ارگانسیم انسان را دارای فرایندی سیال و پویا می‌داند، همچون رودخانه‌ای روان که دائماً به‌صورت پویا در جهت (شدن) حرکت، تغییر و دگرگونی است، نه مانند یک ستونی ایستا و ثابت (راجرز، ۱۹۸۰). مفهوم «به‌سوی شدن»، یکی از مهم‌ترین مفاهیم در این دیدگاه است که فرایند تبدیل همیشگی انسان به چیزی را بیان می‌کند (زیگلر^۶، ۲۰۰۹). عنصر اساسی برای دستیابی به این هدف را تمایل به خود شکوفایی و تجربه کردن خود می‌داند که به‌عنوان گرایشی درونی، موجب حفظ و اعتلا و توسعه قابلیت‌های ارگانسیم می‌شود (راجرز، ۱۹۸۷). از مهم‌ترین اصولی که در روش فرم‌دار راجرز به کار می‌رود واژه انسان کارآمد است؛ راجرز این واژه

1. Abah, Maxwell, & Ndakotsu
2. Fitzpatrick, & Rithchie,
3. Conversation orientation
4. Conformity orientation
5. Rogers. Gendlin, Kiesler, & Truax,
6. Zigler

را برای افراد کامل به کار می‌برد و این ویژگی‌ها را برای آنان بیان می‌کند: ۱- باز بودن نسبت به فرایند تجربه؛ ۲- افزایش زندگی وجودی ۳- اعتماد فزاینده به ارگانسیم ۴- احساس آزادی داشتن (مادی^۱)، (۱۹۸۹).

گفتمان آموزشی متداول تحت سلطه پوزیتیویسم و رفتارگرایی، فلسفه اولیه و منعکس‌کننده الگوی خاصی از تحقق انسان است که تأثیر بسیار زیادی در سیاست‌گذاری مدرن آموزشی ندارد. مدل‌های آموزشی قرن بیستم براساس دیدگاهی بنا شده است که به عینیت دانش امتیاز می‌بخشد (منصورو ابو^۲، ۲۰۱۲). تغییر پارادایمی بیانگر حرکتی به سمت تحول و تغییر «از پایین به بالا» است که منجر به یک رویکرد مشارکتی برای نوآوری آموزشی است؛ این نوآوری آموزشی ابتدا خود را در شخصیت افراد نشان می‌دهد، بر این اساس آموزش و ایجاد مهارت برای ارتقای شخصیت و پرورش کارکنان، با دانش عمومی و فعال صورت می‌گیرد (هرون و ریسون^۳، ۱۹۹۷). تجزیه و تحلیل پژوهش‌های بولتون، ۱۹۹۹؛ گرانت، ۲۰۰۱؛ گراهام و همکاران، ۲۰۰۸، نشان داد که فعالیت‌های یادگیری استراتژیک دانش‌آموزان به‌طور قابل توجهی با رفتار و شخصیت معلمان مرتبط است. از آنجاکه نقطه آغازین تحول در نظام آموزش و پرورش دانشجو معلمان می‌باشند و نیروی مهمی در برنامه‌ریزی و اجرای اهداف سازمان آموزش و پرورش به شمار می‌روند، بررسی و شناخت عواملی که آنان را به کار و فعالیت بیشتر ترغیب کند، ضروری به نظر می‌رسد؛ همچنین اهداف آموزشی قرن بیست و یکم به الگوهایی نیاز دارد که تحول از پایین به بالا را برای ساخت دانش و معناسازی ایجاد می‌کند. بسیاری از مشکلاتی که موجب بروز آشفتگی و سردرگمی در شیوه تربیت معلم و تأمین منابع انسانی شایسته در تعلیم و تربیت کشور شده است، ناشی از خلأ یک الگوی شخصیتی معلم خوب است؛ چراکه یکی از مهم‌ترین روش‌های تربیت به وسیله الگو است که می‌توان آن را «روش الگویی» نامید. از آنجائی که الگودهی و الگوپذیری از مهم‌ترین مبانی اسلام هستند، در منشور تربیتی قرآن، از مربی بزرگ انسان پیامبر گرامی (ص) به‌عنوان اسوه و الگو یاد شده است و به کسانی که امید ترقی در این راه را دارند سفارش به پیروی از این راه شده است؛ از این‌رو در راهکار ۴/۱ سند تحول، موضوع نقش الگویی معلمان از ضرورت‌های پژوهش بیان شده که پرداختن به آن می‌تواند منجر به ارتقای آموزش و پرورش شود و برخی از مشکلات فعلی آموزش و پرورش ایران، مانند: به‌روز نبودن آموزش و پرورش، وارداتی بودن الگوی آن، اسلامی نبودن فلسفه آموزش، تکیه بر محفوظات و خلاق نبودن، پایین بودن سطح دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان رفع گردد. این الگو می‌تواند در مصاحبه استخدامی معلمان، سنجش دانش، توانایی، بینش و آرامش معلمان در آزمون‌های ادواری معلمان جهت ارتقا و به‌روز کردن معلومات آن‌ها همچنین در دوره‌های ضمن خدمت، واحدهای درسی دانشگاه فرهنگیان، پژوهش‌ها،

1. Maddi,s
2. Mansor & Abu
3. Heron & Reason

اقدام پژوهی‌ها، مسابقات علمی، گروه‌های آموزشی، انجمن‌های علمی معلمان و برای مقایسه با الگوهای معلمی مطرح جهانی، مورد استفاده قرار گیرد.

نتایج پژوهش مرتضوی و احقر (۱۳۹۵) با عنوان: تأثیر روش درمان‌جومداری راجرز بر تاب‌آوری، حاکی از آن بود که روش درمان‌جومدار راجرز، همانند یک سپر بلا، افراد در معرض خطر را در برابر آثار سوء مواجهه با عوامل خطر محافظت می‌کند؛ همچنین اشرف زاده و عباسی (۱۳۹۷) با مطالعه رفتار و زندگی افراد اصطلاحاً خودشکوفا، دریافتند شمار اندکی از افراد جامعه، به شکل ایده‌ال، به انسان کامل دست می‌یابند، اما از خوش‌بینی در راه تلاش برای کمک به جامعه دست برنمی‌دارند؛ خصوصاً از دید راجرز، انسان ذاتاً به نیکی گرایش دارد؛ از نظر او، اگر انسان‌ها به نوع خاصی از زندگی اجتماعی مجبور نشوند و همان‌گونه که خود می‌خواهند عمل کنند و همواره مورد پذیرش بی‌چون‌وچرای دیگران قرار گیرند، گرایش به خوبی خواهند داشت و برای خود و جامعه عنصری مفید خواهند بود. بر اساس شواهد موجود، در حوزه علوم تربیتی، تاکنون به‌صورت جامع و کامل، به ابعاد، مهارت‌ها و راهبردهای موردنیاز، جهت آموزش و توسعه کارایی دانش‌جو معلمان، در بعد جامع شخصیتی، پرداخته نشده است، مطالعات انجام‌شده تاکنون، از نظر ماهیت، قیاسی بوده و در بیشتر موارد، تنها به شناسایی ابعادی از این پدیده با تبیین برخی از عوامل مؤثر بر فرایند آموزش پرداخته‌اند. با علم به این شکاف مطالعاتی، در این پژوهش، به شناسایی مؤلفه‌ها، راهبردها و طراحی الگو پرداخته شد. این پژوهش کوششی در پاسخ به سؤالات زیر است:

- ۱- ابعاد مؤلفه‌های الگوی شخصیتی مختص معلمان بر مبنای نظریه فرم‌دار راجرز کدام است؟
- ۲- الگوی شخصیتی مختص معلمان، بر مبنای نظریه فرم‌دار راجرز، چگونه است؟
- ۳- آیا الگوی شخصیتی مختص معلمان، بر مبنای نظریه فرم‌دار راجرز، از اعتبار مناسبی برخوردار است؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، برحسب ماهیت، موضوع و سؤالات پژوهش، از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ زمان، مقطعی است و برحسب جمع‌آوری داده‌ها، آمیخته (ترکیبی) از نوع اکتشافی است که شامل دو بخش کیفی و کمی است. در بخش کیفی، تحلیل محتوای پنهان و از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی است و در بخش کمی، پیمایشی است. جامعه مورد مطالعه، شامل دو بخش: ۱- کیفی: اساتید دانشگاه (زن و مرد) در سال ۱۰۴۱ برحسب ملاک‌های ورود (شامل: دارای مدرک دکتری، عضو هیئت‌علمی) و ملاک‌های خروج (شامل: عدم مشارکت اساتید در پژوهش) ۲- کمی: دانش‌جو معلمان دوره کارشناسی سال ۱۴۰۱. حجم نمونه: با توجه به این که در بخش کیفی، در ابتدا نمی‌توان حجم نمونه را انتخاب کرد. مشارکت‌کنندگان با استفاده از نمونه‌گیری نظری، انتخاب شدند. نمونه‌گیری نظری، نوعی نمونه‌گیری هدفمند است که پژوهش‌گر را در خلق یا کشف

مفاهیمی که ارتباط نظری آن‌ها با نظریه در حال تکوین به تأیید رسیده است، یاری می‌کند. در نمونه‌گیری هدفمند، از نمونه‌هایی مصاحبه به عمل آمد که از لحاظ هدف‌های پژوهش، دارای ملاک‌های ورود بودند و تا اشباع نظری، نمونه‌گیری ادامه یافت. اشباع نظری وقتی اتفاق افتاد که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها و اطلاعات اشباع شد؛ به معنای دقیق‌تر باید گفت که وقتی خصوصیات یک دسته یا طبقه تئوریک به اشباع رسیده است، در این وضعیت داده جدیدی که به پژوهش وارد می‌شود طبقه‌بندی موجود را تغییر نمی‌دهد یا پیشنهادی برای ایجاد طبقه جدید ایجاد نمی‌کند؛ یعنی در حقیقت، طبق نظرات اشتراوس و کوربین این مقولات هستند که به اشباع می‌رسند؛ لذا، با استفاده از رویکرد نمونه‌گیری هدفمند و رسیدن به اصل اشباع، در مجموع با ۲۷ نفر مصاحبه‌هایی نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. در بخش کمی چون مقیاس اندازه‌گیری رتبه‌ای در سطح اطمینان ۰/۹۹ است حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران به گونه‌ای که در پی می‌آید محاسبه شد. $P(5), q(5)$ در نظر گرفته شد و با توجه به خطای اندازه‌گیری $d^2(1)$ در سطح اطمینان ۰/۹۹ تعداد ۱۶۷ نفر در دو گرایش (علوم تجربی و زیست‌شناسی) دانشگاه فرهنگیان (مجموعاً ۳۳۲ نفر دانشجو معلم) به صورت نمونه‌گیری چند مرحله انتخاب شد. جهت آفت نمونه به ۳۶۰ نفر افزایش یافت.

$$n = \frac{p.q.z_{1-\alpha/2}}{d^2} = n = \frac{5.5(6/65)}{01} = 167$$

در بخش کیفی پژوهش حاضر غیراحتمالی از نوع هدفمند طبق ملاک‌های ورود و شیوه نمونه‌گیری: در بخش کمی از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای استفاده شد. خروج با تکنیک گلوله برفی است. مرحله اول: از بین رشته‌های دانشگاه فرهنگیان، ۲ رشته انتخاب شد. مرحله دوم: از هر رشته ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. مرحله سوم: از هر کلاس دو سال تحصیلی (۱۳۹۹ و ۱۴۰۱) به صورت تصادفی انتخاب شد. مرحله چهارم: از هر کلاس ۳۰ دانشجو به صورت تصادفی انتخاب شد.

$$\boxed{(2) \text{ رشته}} \times \boxed{(3) \text{ کلاس}} \times \boxed{(2) \text{ سال}} \times \boxed{(30) \text{ دانشجو}} = \boxed{360}$$

جمع‌آوری داده‌ها

۱- در بخش کیفی از سندکاوی شامل کتب علمی- تخصصی، مقالات و تحقیقات انجام‌شده در داخل و خارج از کشور از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰ استفاده شد (پایگاه اطلاعات کتابخانه‌های ساینس دایرکت، ویلی، اسکوپوس و گوگل بوکس را برای مطالعات خارجی و سه منبع کتابخانه‌های sid، سیویلیکا و ایران داک به‌عنوان منابع بررسی مطالعات داخلی مورد استفاده قرار گرفته است) سپس این اسناد از طریق افزونه‌ها و نیز نرم‌افزار مندلی، طبقه‌بندی، سازمان‌دهی و

فیش‌برداری شد؛ همچنین از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مشارکت‌کنندگان در مطالعه از ۱۷ مرد و ۱۰ زن تشکیل شده بودند. با توجه به روش نمونه‌گیری هدفمند که برای مصاحبه‌ها به کار برده شد، انتخاب شرکت‌کنندگان، جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی داده‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه داشت. مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختاریافته و انفرادی، برخی، حضوری، در محل کار و برخی به صورت ویدئو کال انجام گرفت. مصاحبه‌ها با طرح پرسش‌های باز به صورتی که در جدول ۱ آمده انجام شد. پژوهش‌گر با طرح سؤالات کلی، مصاحبه را آغاز و سپس بر اساس مطالب و تجربیات بیان‌شده آن را هدایت می‌کرد و ادامه می‌داد و در صورت لزوم، سؤالات اکتشافی برای باز نمودن بحث در دست‌یابی به اطلاعات عمیق‌تر، پرسیده می‌شد. شایان‌ذکر است اشباع نظری مقوله‌ها در مصاحبه ۲۷ برای پژوهش‌گر به دست آمد، فرایند تمامی مصاحبه‌ها ضبط، ثبت و سپس پیاده شد. مدت مصاحبه، برحسب شرایط مختلف، متغیر بین ۴۰ تا ۹۰ دقیقه بود. متن مصاحبه بازخوانی شده، خط به خط پیاده‌سازی گردید و در همان زمان، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و سپس مصاحبه با متخصص بعدی شکل می‌گرفت.

جدول ۱: سؤالات اصلی مصاحبه نیمه‌ساختاریافته الگوی شخصیتی

مختص معلمان بر مبنای نظریه فرم‌دار راجرز

ردیف	سؤالات اصلی مصاحبه
۱	شخصیت مختص معلمان به چه معناست؟
۲	این مفهوم (شخصیت مختص معلمان) چه مؤلفه‌هایی دارد؟
۳	چه عواملی بر شخصیت مختص معلمان تأثیر می‌گذارد؟
۴	این مفهوم (شخصیت مختص معلمان) چه پیامدهایی (فردی، سازمانی، اجتماعی) دارد؟
۵	چه متغیرهایی نقش تعدیل‌کننده دارند؟

۲- در بخش کمی، به جهت اعتبارسنجی الگو، از پرسش‌نامه محقق ساخته برآمده از کار کیفی پژوهش حاضر، استفاده شد. کدهای اولیه بر اساس نظر چرچیل (۱۹۷۶) به هسته سؤالات پرسش‌نامه‌ای با طیف لیکرت تبدیل شد و سپس این پرسش‌نامه محقق ساخته، در نمونه اکتشاف، توزیع شد و در نهایت متغیرها اکتشاف شد و پرسش‌نامه محقق ساخته، در بوته نقد و آزمایش اعتبار و پایایی‌سنجی قرار داده شد. پرسش‌نامه‌ای که دارای ۱۶ سؤال است بر اساس کدهای اولیه برآمده از رویکرد کیفی ایجاد شده است. این پرسش‌نامه ابتدا توسط محقق از نظر ویرایشی، املایی و صفحه‌بندی مورد ارزیابی قرار گرفت و اصطلاحاً روایی صوری یا ظاهری آن بررسی شد و سپس در قالب دو فرم $CVI=94$ و $CVR=87$ که توسط خبرگان (۳۰ نفر از کسانی که در زمینه معلمی و نظریه راجرز و روش تحقیق کیفی- کمی مسلط بودند) از نظر محتوایی مورد روایی‌سنجی قرار گرفت.

یافته‌ها

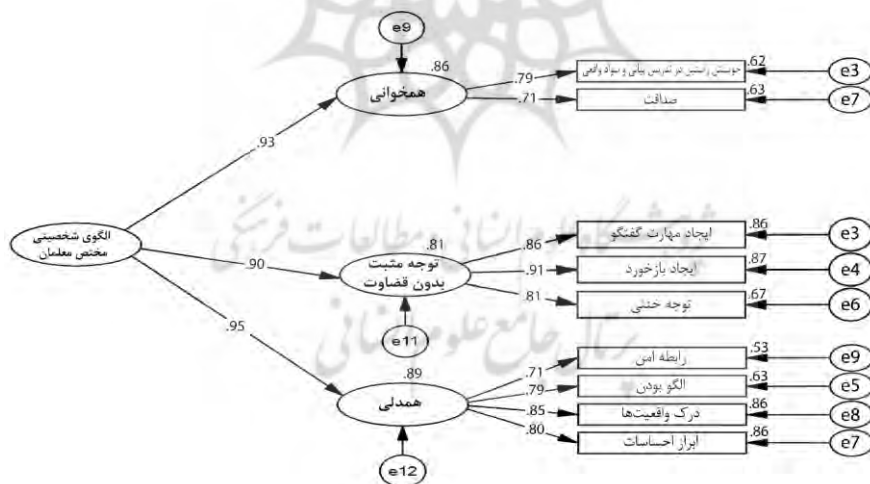
- ۱- در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون به شرح ذیل استفاده شد:
 - نوشتاری کردن داده‌های کیفی متن که با بازخوانی مکرر داده‌ها و همچنین با واردکردن و ذخیره‌سازی داده‌ها در نرم‌افزار maxqda ورژن ۲۰۲۰ صورت گرفت. محقق، ویژگی‌ها و ابعاد ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در تحقیق کیفی را از نظر شاخص‌های جمعیت‌شناختی و سپس عملیات کدگذاری، با توجه به مکتب اشتراوس و کوربین، انجام داد.
 - ایجاد کدهای اولیه محقق به کدگذاری و مشخص کردن واحدهای معنادار پراهمیت پرداخت و از روش‌های گوناگون مثل کدگذاری توصیفی، کدگذاری درون‌متنی و کدگذاری فرایندی و همچنین با در نظر گرفتن فرایند کدگذاری هم‌پوشان، اقدام به تفکیک واحدهای معنادار نمود؛ نهایتاً کدها و برچسب‌های معنادار دور نخست که ۵۰۲ کد اولیه یا باز بود، ادغام شد و از این کدها بر اساس هم‌پوشانی، ۳۰۲ کد باقی ماند.
 - ایجاد نظام سلسه مراتبی مقوله‌ها و پایایی بین رمزگذاران مقوله یا دسته، در حقیقت، چتری مفهومی با درجه انتزاع بالاتر است که مفاهیم مشاهده‌پذیرتر را که کدهای اولیه خوانده می‌شوند، در طبقه خود قرار می‌دهد. مقوله‌بندی مطابق با نظر گلیسر (۲۰۱۴) به دو صورت متمرکز و ایجاد دسته با مفهومی جدید شکل می‌گیرد؛ در این پژوهش، محقق پس از اینکه از هر دو روش تشکیل مقوله استفاده نمود به ۳ مقوله اصلی دست‌یافت که در جدول و شکل ۲ این دسته‌ها به صورت فرعی و اصلی قابل مشاهده است؛ همچنین پایایی مقوله‌ها بعد از مرور مجدد کدها به تأیید رمزگذاران رسید.
 - کدگذاری محوری ارتباط بین مقولات اصلی و فرعی در قالب یک مفهوم با بیشترین درجه انتزاع می‌باشد؛ از نظر هایر (۲۰۱۰) الگو برشی از واقعیت است و واقعیت نمی‌تواند در همه حوزه‌ها و در همه رشته‌ها به یک شکل ارائه گردد، لذا مطابق با اصول ارائه الگو، برای ایجاد کدهای محوری در پژوهش حاضر ابعاد (هم‌خوانی و هم‌دلی و توجه مثبت غیرمشروط) به دست آمد. محقق ابتدا مقولاتی که با یکدیگر ارتباط مفهومی داشت طبقه‌بندی کرد و در جداول ۲ این طبقه‌بندی‌ها و رسیدن به بلوک یا واحد معنایی را ایجاد نمود.
- ۲- در بخش کمی، پایایی و روایی داده‌های به‌دست‌آمده، بر اساس آزمون تحلیل عاملی تأییدی، مورد آزمون قرار گرفت و از طریق روش همبستگی و تحلیل عاملی تأییدی، با استفاده از نرم‌افزار AMOS تحلیل شد و به ترتیب شاخص‌های CFI، GFI و GOF مورد محاسبه قرار گرفت.

سؤال اول پژوهش: ابعاد و مؤلفه‌های الگوی شخصیت مختص معلمان بر مبنای نظریه راجرز کدام است؟ برای پاسخ به این سؤال، ابتدا اسناد داده‌هایی که در بخش کیفی با مصاحبه عمیق و ژرف‌نگر گردآوری شده بود، بر اساس روش تحلیل مضمون، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت؛ بر

همین اساس، پژوهش‌گر با مطالعات مکرر، دقیق و موشکافانه متن مصاحبه و مفاهیم را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد به این شکل که همه یافته‌ها و معانی احتمالی موجود در داده‌ها را در نظر گرفت و به داده‌ها برچسب مفهومی اطلاق کرد. (این برچسب‌ها ثابت نبوده و قابل تغییر بودند) لازم به ذکر است نام‌گذاری مفاهیم محقق ساخته، برگرفته از تئوری راجرز و یا برگرفته از واژه‌های مصاحبه‌شونده بود.

محقق با پیشرفت کار و استخراج کدهای اولیه، آن‌هایی را که بر یک معنا و مفهوم دلالت داشتند، کنار هم قرارداده و یک طبقه مفهومی با سطح انتزاعی بالاتر و مفهوم کلی‌تر تشکیل داد. با انجام تحلیل کلی‌تر، مفاهیم براساس ویژگی‌های مشترک، طبقه‌بندی شدند. حاصل تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، ۵۰۲ کد اولیه یا باز بود. بعد از ادغام این کدها بر اساس هم‌پوشانی، ۳۰۲ کد باقی ماند. با مقایسه مداوم کدها و داده‌های خام، براساس تشابه و تفاوت، کدهای مشابه در یک طبقه، کنار هم قرار گرفتند و دسته‌بندی اولیه‌ای از کدها به دست آمد. مصادیق و مفاهیم به دست آمده، در ۹ مؤلفه و در ۳ طبقه اصلی دسته‌بندی شدند.

سؤال دوم پژوهش: الگوی شخصیتی مختص معلمان بر مبنای نظریه راجرز چگونه است؟ محقق، به منظور پاسخ‌دهی به این سؤال، یک الگو از داده‌های فی‌مابین مقوله‌های موجود در الگوی کدگذاری محوری و انتخابی را به نگارش درآورد؛ الگوی به دست آمده از تحلیل داده‌ها در ۳ بعد، به شرح زیر است:

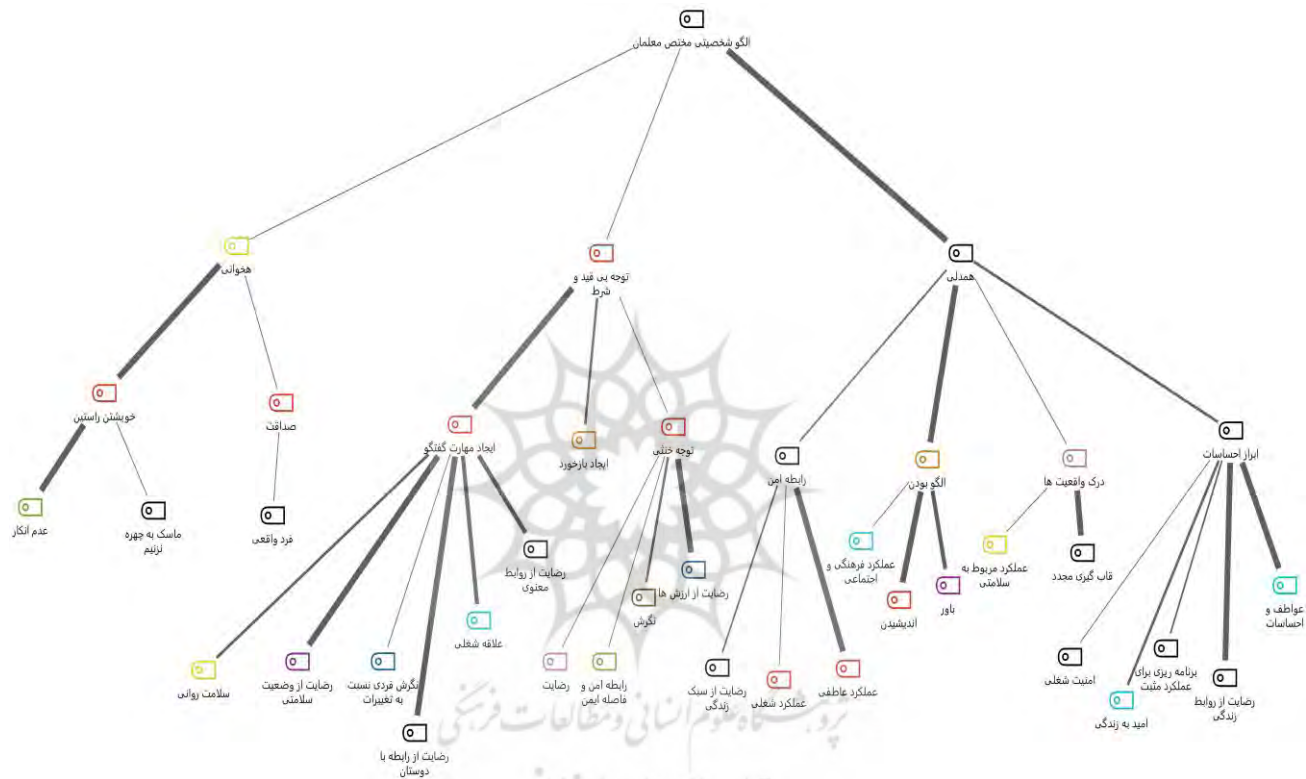


شکل ۲: الگوی شخصیتی مختص معلمان بر مبنای نظریه راجرز

جدول ۲: نظام سلسله مراتبی مقوله ها

مقوله اصلی	مقوله فرعی	شاخص (کد اولیه)
خودمان باشیم/ فرد واقعی/ صداقت داشته باشیم/ فرد واقعی با تمام نقاط ضعف و قوت خود باشیم/ خود را انکار نکنیم/ ماسک به چهره نزنیم	خویشتن راستین در تدریس بیانی و سواد واقعی صداقت	هم خوانی
رابطه امن و فاصله ایمن برقرار شده با دانش آموز ایجاد رضایت از ارزش ها الگو بودن	رابطه امن الگو بودن درک واقعیت ها	هم دلی
ایجاد رضایت از ارزش ها اندیشیدن قبل از شروع گفت و گو پرسش گری، ارزیابی در پرسش گری برگرداندن اعتراض هدفمند ایجاد چالش در محدوده توانمندی ها قاب گیری مجدد	ابراز احساسات ایجاد مهارت گفت و گو ایجاد بازخورد توجه خنثی	توجه مثبت بدون قضاوت

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۳: نظام سلسله مراتبی مقوله‌ها بر اساس maxqad

کفایت حجم نمونه، کرویت روابط و بررسی پایایی ابزار محقق ساخته

جدول ۳ آزمون بارتلت و شاخص کفایت نمونه‌برداری برای آزمون

بارتلت	بارتلت	شاخص‌های آماری
شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO)	۵۲۳۶.۵۶۲	مقدار
.۷۹۹		df
۵۶۳		سطح معناداری
۰.۰۰۰۱		

بر اساس شاخص کفایت نمونه‌برداری، KMO بزرگ‌تر از ۰.۷ است که به معنای کفایت حجم نمونه است و مقدار بارتلت نیز تفسیرپذیر نیست بلکه تنها باید از نظر آماری معنادار باشد. جدول نشان می‌دهد که مقدار sig کمتر از ۰.۰۱ است و در سطح احتمال ۹۹ درصد کرویت روابط بین سؤالات در جامعه تأیید می‌شود. (با توجه اینکه هنوز متغیری کشف نشده است که بتوان بر اساس آلفای کرونباخ، پایایی آن را سنجید، جهت بررسی پایایی ابزار محقق ساخته، شاخصی به نام ضریب گاتمن وجود دارد که پایایی را می‌سنجد). برای هر دسته یک ضریب لاندا محاسبه شده و مشاهده می‌شود که دسته سوم، کوچک‌ترین ضریب لاندا را دارد. کوچک‌ترین ضریب لاندا از نقطه برش ۰.۶ بزرگ‌تر است. بنابراین محقق ابزاری تهیه کرده که دارای پایایی و تعمیم‌پذیری نتایج است.

جدول ۶ ضریب پایایی گاتمن

آزمون پایایی گاتمن	
۱	.۹۳۲
۲	.۸۱۵
۳	.۶۹۳

سؤال سوم پژوهش: آیا الگوی شخصیتی مختص معلمان از اعتبار مناسبی برخوردار است؟ برای پاسخ، ابتدا ساختار عاملی هر یک از عوامل سه‌گانه الگوی شخصیتی مختص معلمان به صورت مجزا بررسی شد. برازش الگو، با داده‌های گردآوری شده، به کمک تحلیل عاملی تأییدی مورد ارزیابی قرار گرفت. جدول ۷، ۸ و ۹ شاخص‌های برازندگی الگو را نشان می‌دهد.

جدول ۷ شاخص‌های برازش الگوی شخصیتی مختص معلمان

شاخص‌های برازندگی	دلی بعد هم
مجذور کای	۵۱/۱۴
درجه آزادی مدل	۱۸
χ^2/df	۲/۸۴
GFI	۰/۹۶۰
AGFI	۰/۹۱۹
CFI	۰/۹۸۱
RMSEA	۰/۰۷۶

جدول ۶ نشان می‌دهد که شاخص‌های برازندگی از برازش قابل قبول برخوردار است و داده‌های گردآوری شده از الگوی شخصیتی مختص معلمان بعد در هم‌خوانی حمایت می‌کنند.

($\chi^2/df=2/84$, CFI=981, GFI=960, AGFI=919, RMSEA=076) شاخص‌های برازندگی

که حاصل شد نشان می‌دهد الگوی شخصیتی مختص معلمان، با داده‌های گردآوری شده، برازش قابل قبول دارد. نتایج نشان داد که مؤلفه‌ها نیز از توان قابل قبولی برای سنجش مقوله‌های هر یک از ابعاد برخوردارند. همچنان که پیش‌تر اشاره شد عامل هم‌خوانی از دو مؤلفه تدریس همگن و صداقت تشکیل شده است.

هم‌دلی، بعد دیگری از الگوی شخصیتی خود، از چهار مؤلفه: رابطه امن، الگو بودن، درک واقعیت‌ها و ابراز احساسات تشکیل شده است. چگونگی برازش، با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل، تمام گویه‌ها را در بر گرفت و هرگویه تنها به مؤلفه مکنون مورد نظر محدود شد و اجازه داده شد مؤلفه‌های مکنون، به عامل کلی‌تر، بار عاملی ایجاد کنند. جدول ۸ شاخص‌های برازش مدل مفروض عامل هم‌دلی را نشان می‌دهد.

جدول ۴: شاخص‌های برازش الگوی اندازه‌گیری اولیه بعد از تلفیق گویه هم‌دلی

شاخص‌های برازندگی	مدل بعد از تلفیق گویه‌ها	
	مدل اولیه	مدل اصلاح شده
مجذور کای	۱۳۷۴/۳۴	۱۲۷/۰۳
درجه آزادی مدل	۳۷۶	۳۹
χ^2/df	۳/۶۶	۳/۲۶
GFI	۰/۷۳۶	۰/۹۳۳
AGFI	۰/۶۹۵	۰/۸۸۶
CFI	۰/۷۴۶	۰/۹۶۳
RMSEA	۰/۰۹۲	۰/۰۸۴

نتایج نشان داد که هیچ یک از شاخص‌های برازندگی، از برازش قابل قبول الگوی اندازه‌گیری، با داده‌های گردآوری شده حمایت نمی‌کنند (RMSEA=092, AGFI=695, GFI=736, CFI=746, $\chi^2/df=3/66$) عدم برازش ساختار چهار مؤلفه‌ای هم‌دلی، با داده‌های گردآوری شده، دور از انتظار نبود؛ زیرا کلاین (۲۰۱۶) بر این باور است که یکی از دلایل ضعیف بودن شاخص‌های برازندگی در نتایج تحلیل عاملی تأییدی، تعداد زیاد گویه‌ها یا به عبارت دیگر، متغیرهای مشاهده شده است. به همین دلیل به پیشنهاد مید و کروستالیس (۲۰۰۵) برای مواجهه با این مسئله، اقدام به استفاده از تکنیک تلفیق گویه‌ها شد. تلفیق گویه‌ها فرایندی است که به کمک آن، پاسخ‌های گویه‌ها قبل از تحلیل در یک خرده‌مقیاس، با هم ترکیب می‌شوند. کیشتون و ویدامان (۱۹۹۴) یک واحد تلفیق شده را مجموع ساده‌ای از چندین گویه تلقی می‌کنند که ساختار واحدی را ارزیابی می‌کند. استفاده از تکنیک تلفیق گویه‌ها موجب افزایش اعتبار سطح ترکیبی نشانگرها می‌شود و از طرف دیگر، براساس نتایج پژوهش مونت کارلو، زمانی که تعداد نشانگرها برای هر عامل افزایش می‌یابد، ارزش شاخص‌های برازندگی کاهش می‌یابد. در مجموع، استفاده از فن تلفیق گویه‌ها می‌تواند ارزش شاخص‌های برازندگی را بهبود ببخشد. با توجه به این که اغلب پژوهش‌گران روش تحلیل عاملی را بهترین روش برای تلفیق گویه‌ها تلقی می‌کنند به همین دلیل، به کمک نتایج تحلیل عاملی اکتشافی، اقدام به تلفیق گویه‌های هم‌دلی شد؛ پس از عمل تلفیق گویه‌ها، بار دیگر ساختار هم‌دلی با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی، ارزیابی شد که نتایج آن در جدول ۷ نشان داده شده است. جدول ۷ نشان می‌دهد که بعد از تلفیق گویه‌های مؤلفه الگو بودن بعد هم‌دلی، شاخص‌های برازش حاصل از تحلیل عاملی تأییدی، همچنان از برازش الگو با داده‌ها حمایت نمی‌کنند (RMSEA=116, AGFI=813, GFI=878, CFI=922, $\chi^2/df=5/29$) با ترسیم کوواریانس بین خطاهای نشانگرهای الگو و درنهایت شاخص‌های برازندگی مشخص شد که الگوی هم‌دلی با داده‌های گردآوری شده، برازش قابل قبول دارد (RMSEA=083, AGFI=886, GFI=933, CFI=963, $\chi^2/df=3/26$)

جدول ۹: شاخص‌های برازش الگوی اندازه‌گیری مربوط به عامل توجه بی قید و شرط

شاخص‌های برازندگی	مدل اولیه	مدل اصلاح شده	نقطه برش
مجدور کای	۳۷/۳۴	۵۱/۸۱	-
درجه آزادی مدل	۸	۶	-
χ^2/df	۴/۶۷	۲/۶۴	کمتر از ۳
GFI	۰/۹۶۸	۰/۹۸۳	> ۰/۹۰
AGFI	۰/۹۰۳	۰/۹۴۲	> ۰/۸۵
CFI	۰/۹۶۰	۰/۹۸۵	> ۰/۹۰
RMSEA			

بر اساس تحلیل، جدول ۹ نتایج نشان داد که به استثنای شاخص برازندگی RMSEA همه شاخص‌های برازندگی، از برازش قابل قبول الگوی اندازه‌گیری با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند؛

(RMSEA=1/108 , AGFI=9/903 , GFI=9/968 , CFI=9/960, $\chi^2/df=4/67$)

به همین دلیل، شاخص‌های اصلاح، ارزیابی و با ایجاد کوواریانس بین خطاهای گویه، اصلاح و در نهایت شاخص‌های برازندگی حاصل شد که نشان می‌دهد الگوی شخصیتی معلمی، بعد توجه مثبت بی قید و شرط، با داده‌های گردآوری شده، برازش قابل قبول دارد

(RMSEA=0/072, AGFI=9/942 , GFI=9/983 , CFI=9/983, $\chi^2/df=2/64$)

همه بارهای عاملی، در مدل یکپارچه، بزرگ‌تر از 55/5 است؛ این موضوع از آن جهت اهمیت دارد که طبق دیدگاه تاباچینک و فیدل (۲۰۰۷) بارهای عاملی 71/7 و بالاتر از آن عالی، بارهای بین 63/6 تا 70/7 خیلی خوب، بارهای بین 55/5 تا 62/6 خوب، بارهای، بین 45/4 تا 55/5 نسبتاً خوب، بارهای بین 32/3 تا 44/4 پایین و بارهای پایین‌تر از 32/3 ضعیف محسوب می‌شود؛ بر این اساس، می‌توان گفت علاوه بر این که عوامل الگوی شخصیتی معلمان با داده‌های گردآوری شده، برازش قابل قبول دارد، هر یک از نشانگرها نیز از توان قابل قبول برای سنجش ابعاد الگو برخوردارند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، با هدف شناسایی راهبردها و طراحی الگوی شخصیتی مختص معلمان و اعتبارسنجی الگوی مطروحه صورت گرفته است. در پایان این مقاله با توجه به یافته‌های پژوهش و نتایج حاصله و مطالعات انجام گرفته، کوشش شده است پیشنهادهای لازم ارائه شود.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل کیفی و طبق شکل ۲ پژوهش مشخص شد که الگوی شخصیتی مختص معلمان از سه بعد هم‌خوانی، هم‌دلی و توجه مثبت بی قید و شرط تشکیل شده است. این ابعاد شامل ۹ راهبرد (خویشتن راستین در تدریس بیانی و سواد واقعی، صداقت، رابطه امن، الگو بودن، درک واقعیت‌ها، ابراز احساسات، ایجاد مهارت گفت‌وگو، ایجاد بازخورد و توجه خنثی) است.

هم‌خوانی که معلم در کلاس خواهد داشت یعنی با محدودیت‌های خودم وارد کلاس درس شود و تظاهر نکند که چیزی متفاوت از آنچه هست، باشد طبیعتاً معلم از آن بخش‌هایی از خود استفاده می‌کند که برای آن رابطه معلمی مناسب است و سایر قسمت‌ها بدون فعالیت باقی می‌مانند این قسمت‌ها با دانش آموز سرو کار ندارند اما همیشه در دسترس اند تا هر زمانی که لازم باشد از آن استفاده کند

همدل بودن به معنای همراه بودن با دانش آموز است و در نتیجه این همدلی محیط اطمینان برانگیزی به وجود می آورد که در آن دانش آموز احساس مهم بودن و در امان بودن می کند در چنین محیطی است که دانش آموز می تواند در مورد خصوصی ترین اسرارش، درونی ترین احساساتش و چیزهایی که برای او بسیار دردآور است و آن قدر خصوصی است که جرات بازگو کردن آن را نزد دیگران ندارد، صحبت کند

توجه مثبت بی قید و شرط شامل پذیرش کامل دانش آموز به صورت غیر داورانه است. معلم، دانش آموز را همان گونه که هست می پذیرد. برای دانش آموزان به عنوان یک فرد ارزش قائل می شود و در مورد رفتارشان داوری و قضاوت نمی کند تا ارزش های خود را به آنها القا کند در نتیجه آن ها را قادر می سازند که بدون این که احساس ترس از مورد انتقاد قرار گرفتن کنند فرآیند درونی یشان را آشکار ساخته و کشف کنند این امر به آن ها بهترین فرصت را می دهد تا آگاهی فردی خود و رشد متعاقب آن را افزایش دهند

در تبیین بعد خویشتن راستین در تدریس بیانی و سواد واقعی می توان بیان داشت که با توجه به اینکه افراد نقش ها (پرسوناها)ی متنوعی دارند اما تنها یک شخصیت وجود دارد، در واقع می توان یک پسر یک مشاور یک معلم یک دوست یک مشتری بود، واضح است که در هر یک از این نقش ها و در هر موقعیتی که باشیم رفتار متنوعی خواهیم داشت. در جایی کودکانه در جایی بالغانه جای دیگر والدانه می توان برخورد کرد اما باید به طور کامل در تماس با خود به عنوان یک فرد بمانیم و اصالت خود را حفظ کنیم بدون اینکه احتیاجی باشد تا خودمان را عوض کنیم. نباید معلم، خود را انکار کند و ماسک به چهره بزند، باید ماسک معلمی را کنار بگذارد و فقط خود، یعنی فردی واقعی با تمام نقاط ضعف و قوت باشد. تردیدهای ایجادشده در مورد واقعی بودن یا نبودن سواد معلمی، که به علت نمایش غیر هم خوان معلمی است باعث می شود دانش آموز، معلم را همیشه در ترازوی قضاوت سؤالات علمی قرار دهد درحالی که هم خوان بودن شخصیت معلم، باعث ایجاد حس با ارزش بودن و تقویت رابطه موثرتر خواهد شد. این تحقیق، با نتایج پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۵) و رنارد (۲۰۰۵) هم سویی و هم خوانی دارد که بیان می کنند شخصیت و رفتار، تنها در درون فرهنگ که حامی آموزش است به خوبی اجرا می شود.

در تبیین بعد همدلی می توان گفت شیوه ارتباط در کلاس از نوع همدلانه است. ارتباط همدلی نوعی ارتباط صمیمی است که مستلزم این خواهد بود که به تجربیات، منطق و احساسات دیگران (دانش آموزان) توجه کنند و این رابطه همدلی از طریق مؤلفه های الگو شدن معلم، رابطه امن (نه یک دنباله رو و نه یک رهبر یا گاه دنباله رو و گاه رهبر) و درک واقعیت از یادگیری و ابراز احساسات ایجاد خواهد شد. در واقع در کلاس، هم به انعکاس محتوا هم انعکاس احساسات نیاز داریم؛ همدلی نوعی توانایی ارتباط برقرار کردن با دیگران به شیوه خودشان است؛ نه تنها معلم باید ارتباط احساسی شبیه دانش آموز برقرار کند بلکه منطق و یادگیری دانش آموز را باید درک و همراهی کند. توجه

مثبت غیرمشروط با ایجاد گفت‌وگو و بازخورد صورت می‌گیرد. توجه مثبت، نوعی محبت غیرشرطی بدون ارزیابی یا قضاوت احساسات و رفتار است؛ در این نوع ارتباط، توجه صمیمانه (بیان احساسات مثبت و منفی) جایگزین توجه مثبت غیرمشروط می‌شود.

چون در کلاس درس، هدف یادگیری است و معلم طبعاً هم با دانش‌آموز با رفتار منفی هم با دانش‌آموز با رفتار مثبت برخورد خواهد داشت، بدون آنکه درگیر رفتار آنان شود باید شرایط را به‌گونه‌ای (بدون قضاوت) فراهم کند تا یادگیری رفتاری یا درسی اتفاق بیفتد.

طبق جدول ۱۰ یافته‌های حاصل از تجزیه و تحلیل کمی داده‌ها در مرحله برازش، همه شاخص‌های الگوی برازندگی با داده‌های گردآوری‌شده برازش قابل قبول دارد و هر یک از نشانگرها نیز از توان قابل قبول برای سنجش سه بعد برخوردارند. جدول ۱۰ نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین بار عاملی در تحلیل مرتبه اول، متعلق به رابطه امن ($\beta=964$) و کوچک‌ترین بار عاملی، متعلق به خویشان راستین ($\beta=653$) است. در مرتبه دوم تحلیل نیز بار عاملی سه نشانگر: هم‌خوانی، هم‌دلی و توجه مثبت عامل مکنون قوی بود، به‌طوری‌که می‌توان گفت مؤلفه‌های یادشده از توان لازم برای سنجش عوامل شخصیتی مختص معلمی برخوردارند.

الگوی شخصیتی مختص معلمان بر مبنای نظریه فرم‌دار راجرز، به دنبال ایجاد نگرش، تفکرات، رفتار و ارائه چالش‌های روانشناسی در زمینه شخصیت‌سازی است که بتواند برای ایجاد اثرگذاری و شکل‌گیری هویت با ساخت گفتمان آموزشی، برای دانش و معلمان مفید باشد. تا این اطمینان حاصل شود که معلمان در منطقه کارآمد و توسعه حرفه خود می‌باشند.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌های پژوهش، گسترش دانش و یادگیری در قالب شخصیت مختص معلمی عامل سازنده برای تحول آموزشی و اجتماعی در جامعه معلمان است. برای بهبود، اصلاح و گسترش آموزشی بیشتر از الگو مطروحه بهره گرفت. پیشنهادها در قالب مقولات زیر پیشنهاد می‌شود:

۱. در همان ابتدای آموزش دانشجویان معلمان ارائه الگو آموزشی پیشنهاد می‌شود: آموزش تخصصی دانشجویان معلمان بر اساس الگو مطروحه برای مهارت ایجاد مهارت گفتگو و ایجاد بازخورد در قالب توجه مثبت و رابطه‌سازی در قالب همدلی در دانشجویان معلمان

۲. توانمندسازی بعد شخصیتی معلمان در قالب الگو مطروحه با مؤلفه‌های اثربخشی و نفوذ

و الگو بودن آنها بر محیط‌سازی کلاس درس

۳. مدرسان و استادان دانشگاه فرهنگیان الگوی مطروحه را در درس‌های کارورزی، ضمن خدمت در ابعاد خویش‌راستین در تدریس، ایجاد مدیریت زمان و استرس و ایجاد مهارت گفت‌وگو به معلمان آموزش دهند.

منابع

- اشرف زاده، رضا و عباسی، زهرا. (۱۳۹۶)، بررسی شخصیت های منظومه های حماسی بهمن نامه، کوش نامه، فرامرزنامه و گرشاسب نامه بر اساس نظریه های انسان شناسی کارل راجرز و آبراهام مزلو. علوم ادبی. سال هشتم شماره: ۱۴، ص ۹-۴.
- مرتضوی امامی، سید علی اکبر و احقر، قدسی، (۱۳۹۴). تأثیر روش درمانگر راجرز محور بر تاب آوری دانشجویان نوآوری های آموزشی. سال ۱۵، شماره ۵۷، ص ۱۱۸-۱۰۴.
- Abah, A., Maxwell, C., & Ndakotsu, C. (2019). Knowledge management curriculum in library schools in state university in North Central Nigeria. *Information Technologist (The)*, 16(2), 157-176.
- Bolton, M. K. (1999). The role of coaching in student teams: A 'just-in-time' approach to learning. *Journal of Management Education*, 23(3): 233-250
- Churchill, P. M. (1976). Creativity and Locus of Control in Junior High School Students [Paper presentation]. The Annual Spring Conference of the New England Educational Research Organization. <https://eric.ed.gov/>
- Fitzpatrick, M. A. (2004). The family communication patterns theory: Observations on its development and application. *Journal of Family Communication*, 4: 167-179.
- Fitzpatrick, M. A., & Rithchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family: Multiple perspective on family interaction. *Human Communication Research*, 20, : 275-301.
- Glaser, B. (2014). What is grounded theory. <http://www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx>
- Graham, F., Rodger, S. & Rynsaardt, J. (2008). Coaching parents to enable children's participation: An approach for working with parents and their children. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56(1), 16-23.
- Grant, A. M. (2001). Towards a psychology of coaching. Sydney: Coaching Psychology Unit, University of Sydney.
- Grant, A.M. and Palmer, S. (2002). Coaching Psychology Meeting held at the Annual Conference of the Division of Counselling Psychology, British Psychological Society, Torquay, 18th May.
- Heron, J. & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (3rd ed.). New
- Maddi, S. (1989). Personality theories A comparative analysis. (5th ed). Ghicago. - Dorsery Press.
- Mansor, N Abu, N. (2012). "Determinates of Coaching Culture Development: A Case Study." *Procedia-Social and Behavioral Sciences*: 485-489
- Matsuo, M. (2018). How does managerial coaching affect individual learning? The mediating roles of team and individual reflexivity *Personnel Review*, 47(1). pp.118-132

- Renard , L. (2005) Executive Coaching for professional organizations , PHD thesis , school of humanities . The American university of London .
- Rogers. C. R. (1980). A way of being Boston: Houghton Mifflin
- Rogers. C. R. (1987). An interview with Carl Rogers. In A. O. Ross Personality: The scientific study of complex human behavior (P. 118-119). New York: Holt. Rinehart & Winston
- Rogers. C. R., Gendlin, E., Kiesler, D., & Truax, C. (1967). The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics. Madison: University of Wisconsin Press.
- Tabachnick, B- G & Fidell, L- S. (2007). Using multivariate statistics (5 th ed). Allyn and Bacon.
- Zigler, E. (2009). Understandig Mental Retardation. Cambridge University Press, 15(2), 45 -121.

