



مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دو گروه معلمان ابتدایی مشارکت‌کننده و بدون مشارکت در طرح

جابر ۱۳۹۹-۱۴۰۰

راضیه عابدینی^{۱*}، مرتضی میرزاییگی^۲، شهربانو پیشقدم^۳ و صدیقه عباسی^۴

Comparison of Personality Traits of Two Groups of Participating and Not Participating Primary Teachers in The Jaber Project 1399-1400
Raziyeh Abedinivelamdehy^{1*}, Morteza Mirzabeigi², Shahrbanoo Pishghadam³ and Sedighe Abbasi⁴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۰۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۷

Abstract

Because people with different personality traits display different decisions to participate in projects introduced by the ministry of education and especially Jaber project, the aim of the present study was the comparison of the personality traits of two groups of participating and non-participating primary school teachers in Jaber project during 1399-1400 in Zaveh city. The method of the present research was descriptive and causal-comparative. The statistical population consisted of 320 primary school teachers from whom 104 teachers were selected as the sample of the study based on the availability principle (61 participating and 43 non-participating in the Jaber project). Due to the Corona virus problem and the absence of teachers in schools, data were collected through WhatsApp and Telegram social networks. In this study, participants completed the personality questionnaire developed by McCray and Costa (1975). To analyze the findings, descriptive statistics and independent samples T-test via SPSS software version 24. The results of the study showed that in terms of personality traits of extraversion, agreeableness and conscientiousness, there was a significant difference between the participating and non-participating teachers in Jaber project. Considering that personality traits are considered as important and influential factors in teachers' participation in the proposed projects, paying attention to these traits can be necessary to understand this issue.

Keywords: Personality trait, primary school teachers, Jaber project, COVID-19, Corona

چکیده

از آنجا که افراد با ویژگی‌های شخصیتی متفاوت، اقدامات متفاوتی برای حضور در طرح‌های معرفی‌شده از سوی آموزش و پرورش و به‌خصوص طرح جابر بن حیان از خود نشان می‌دهند، هدف از پژوهش حاضر، مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دو گروه معلمان ابتدایی مشارکت‌کننده در طرح جابر و بدون مشارکت در طرح جابر در شهرستان زاوه در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری شامل ۳۲۰ نفر از معلمان ابتدایی شهرستان زاوه بودند که بر اساس نمونه‌گیری در دسترس، ۱۰۴ نفر از آنها انتخاب شدند (۶۱ نفر افرادی که در طرح جابر مشارکت داشتند و ۴۳ نفر افرادی که در طرح جابر مشارکت نداشتند) که به دلیل وجود کرونا و عدم حضور معلمان در مدارس از طریق پرسشنامه آنلاین و شبکه‌های اجتماعی واتساپ و تلگرام ارزیابی شدند. در این پژوهش، شرکت‌کنندگان پرسشنامه شخصیت مک‌کری و کاستا (۱۹۷۵) را تکمیل نمودند. برای تحلیل یافته‌ها از روش‌های آمار توصیفی و آزمون T برای دو گروه مستقل با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویراست ۲۴ استفاده شده است. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی، میزان برون‌گرایی، توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی معلمان مشارکت‌کننده در طرح جابر بیشتر از میزان برون‌گرایی، توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی در معلمان است که در طرح جابر شرکت نداشتند. با توجه به اینکه ویژگی‌های شخصیتی به‌عنوان عامل مهم و تأثیرگذار در مشارکت معلمان در طرح‌های پیشنهادی آموزش و پرورش محسوب می‌شوند، بنابراین توجه به این ویژگی‌ها برای درک این موضوع ضروری به نظر می‌رسد.

واژه‌های کلیدی: ویژگی شخصیتی، معلمان ابتدایی، طرح جابر، کرونا، کوید ۱۹

1. Ph.D. candidate in Industrial and Organization Psychology, Shahid Chamran University, Ahvaz, Iran.
2. MA. in Educational Psychology, Birjand University, Birjand, Iran
3. BA. in, Natural Geography, Azad University, Torbat Heidarieh, Iran
4. BA in History, Ferdowsi University, Mashhad, Iran

*Corresponding Author, Email: raziyeh.abedini@yahoo.com

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران
۲. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.
۳. کارشناس جغرافیای طبیعی، دانشگاه آزاد، تربت حیدریه، ایران
۴. کارشناس تاریخ، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه

شیوع ویروس کرونا بحرانی است که با دیگر تجربیات بیماری در سال‌های اخیر تفاوتی جدی دارد و مسائل فراوانی را در اداره جامعه و کسب‌وکارها ایجاد کرده است (شور^۱، ۲۰۲۰). تعداد افراد مبتلا و میزان مرگ‌ومیر ناشی از ویروس کرونا باعث ایجاد وحشت در بین افراد جامعه شده است که با توجه به قدرت شیوع بیماری، سازمان بهداشت جهانی (۲۰۲۰) توصیه کرد تا کشورها انتقال فرد به فرد این بیماری را از طریق کاهش تماس افراد مبتلا کنترل کنند (عابدینی و لامدهی، قیصری و بشلیده، ۱۳۹۹). این ویروس در حوزه آموزش و پرورش و انجام طرح‌های آموزشی و پژوهشی چه در سطح معلمان و چه در سطح دانش‌آموزان نیز مشکلاتی را به وجود آورده است؛ زیرا حضور معلمان و دانش‌آموزان در محیط مدرسه کم‌رنگ‌تر شده است. یکی از قشرهایی که در این شرایط دچار بحران شدند معلمان و دانش‌آموزان بودند که به دلیل تعطیلی مدارس مجبور به حضور در فضاهای مجازی از قبیل کانال شاد، تلگرام و واتساپ بودند. حضور بیش‌ازحد در این فضاها و کنجکاوی در یافتن مطالب جدید دغدغه جدیدی در آموزش و پرورش نسبت به این موضوع به وجود آورد که هم مدیران و هم معلمان به تلاش وادار شوند که فضای مجازی درسی را چنان برای دانش‌آموزان جذاب کنند که بیشتر زمان خود را به حضور در این کلاس‌ها و انجام تکالیف بگذرانند.

البته به‌منظور حضور پررنگ دانش‌آموزان در آموزش و پرورش و جهت تحقق بخشی برخی تغییرات در نظام آموزش و پرورش فعالیت‌هایی صورت پذیرفته است تا بتوانند یادگیری را به یک فرایند ساخت و ساز اجتماعی مبدل کنند و تحقیقات مربوط به کلاس‌های درس را به‌گونه‌ای راهبری نمایند که دانش‌آموزان قادر شوند پاسخ سؤالات خویش را جست‌وجو کنند (روئینی، ۱۳۹۵). در این خصوص، بومر^۲ معتقد است که دانش‌آموزان در تمام سطوح باید فعالیت‌های پژوهشی را تجربه کنند و تدریس باید بر اساس روش‌های پژوهشی باشد (آتو و برتون^۳، ۱۹۹۵). زیرا هدف تعلیم و تربیت پژوهش‌محور، توسعه مهارت‌هایی مانند خودانعکاسی، تفکر انتقادی، توانایی پژوهش مستقل، توانایی بر عهده گرفتن یادگیری مستقل، رشد فکری و در یک کلمه تربیت دانش‌آموز پژوهنده است (اسپروکن اسمیت و واکر^۴، ۲۰۱۰). پاتریک و بلیس^۵ (۱۹۹۸) با تعریفی کامل و جامع از دانش‌آموز پژوهنده، آن‌ها را افرادی محقق با افکاری هدفمند و کنترل‌شده می‌دانند که با توسعه ادراک بیشتر، استفاده فکورانه از شرایط و اطلاعات شناخته‌شده موجود، انجام تحقیقات کاربردی و افزایش توانایی‌های پژوهشی خود می‌توانند اطلاعات جدید و ناشناخته را کشف کنند.

1. Shore
2. Boomer
3. Atweh & Burton
4. Spronken-Smith & Walker
5. Patrick & Willis

از طرفی، طی سالیان اخیر، متخصصان تعلیم و تربیت یکی از شرایط لازم برای رشد و توسعه کشور را ارج نهادن به عناصر پژوهش محور در برنامه درسی دانسته‌اند؛ چنانچه در برنامه چهارم توسعه تغییر رویکرد نظام آموزشی از حافظه‌گرایی به پژوهش‌محوری تغییر یافته است و در مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش لزوم توجه به برنامه درسی متناسب با رویکرد دانش‌آموز پژوهنده به‌عنوان یک هدف اساسی بیان شده است (صمدی، مهمان‌دوست قمصری، ۱۳۹۰) و معلمان نیز باید دانش‌آموزان را به انجام این طرح‌ها تشویق کنند. از جمله طرح‌های دانش‌آموز پژوهنده که آموزش و پرورش در سال‌های اخیر در این زمینه پیشنهاد و انجام داده است طرح جابر بن حیان است که از نام کیمیاگر مشهور ایرانی و پدر علم شیمی، جابر بن حیان، دانشمند قرن دوم هجری خورشیدی گرفته شده است. این طرح در دوره ابتدایی و با هدف غنای فرایند یاددهی-یادگیری و تقویت بنیه علمی دانش‌آموزان، ظهور و افزایش توانمندی‌های آنان از طریق رشد شخصیت عاطفی و روانی و به‌خصوص ارتقای دانش، مهارت و نگرش دانش‌آموزان در زمینه پژوهش و یادگیری برگزار می‌گردد و برخلاف جشنواره‌های مشابه نظیر خوارزمی که هدف از برگزاری آن ایجاد یک اختراع یا یک اکتشاف علمی جدید بود، این جشنواره با هدف انجام پروژه علمی توسط دانش‌آموزان برگزار شده و تمامی افراد شرکت‌کننده در آن برنده محسوب می‌شوند (بخشنامه دبیرخانه کشوری جابر بن حیان، ۱۳۹۹).

اگرچه، چند سالی است که اجرای این طرح در مدارس مقطع ابتدایی کشور بی‌سابقه و قابل‌توجه شده است، اما هنوز اسیر اشکالاتی بسیار ساده و باورپذیر است. یکی از مشکلاتی که در این زمینه وجود دارد این است که با وجود دوره‌ها و کارگاه‌هایی که از طرف آموزش و پرورش برای معلمان ابتدایی طراحی می‌شود و آن‌ها را به مباحث طرح جابر آشنا می‌کنند، باز شاهد حضور کم‌رنگ‌تری از دانش‌آموزان به‌خصوص در یک سال اخیر به خاطر ویروس کووید ۱۹ و حضور مجازی دانش‌آموزان در مدارس بودیم. البته اهمیت و جایگاه پروژه‌های دانش‌آموزی یا همان طرح جابر بن حیان بر هیچ‌کسی پوشیده نیست و همگان بر این مطلب صحه دارند که باید روح پژوهش در تمامی مراحل آموزش آشکار باشد ولی باید به این نکته توجه داشت که معلمان یکی از ارکان تأثیرگذار در فرایند اجرا و تحقق اهداف جشنواره جابر بن حیان محسوب می‌شوند. در این پژوهش، به این مسئله پرداخته شده است که چرا بعضی از معلمان دانش‌آموزان را تشویق به حضور در طرح جابر می‌کنند و فعالیت‌های قابل‌توجهی انجام می‌دهند ولی بعضی از معلمان علاقه‌ای به حضور در این طرح از خود نشان نمی‌دهند با اینکه مشخص است هر آنچه معلم انجام می‌دهد از افکار، انگیزه‌ها و باورهای او نشئت می‌گیرد و باورهای افراد در درک و تبیین چگونگی سازمان‌دهی و حل مسائل و مشکلات گوناگون نقش اساسی دارد و در حقیقت پیش‌بین‌های قدرتمند رفتار در آینده هستند (هریس و ساس^۱، ۲۰۱۱). بنابراین شخصیت معلمان می‌تواند یکی از عواملی محسوب شود که انگیزه

دانش‌آموزان را برای انجام طرح جابر افزایش یا کاهش دهد. شخصیت، به صفات و گرایش‌های پایداری اشاره دارد که بر رفتار انسان اثر می‌گذارد و محور اصلی بحث در زمینه‌هایی مانند یادگیری، انگیزه، ادراک، تفکر، عواطف و احساسات، هوش و مواردی از این قبیل است (شاملو، ۱۳۹۱). شخصیت چیزی است که باعث می‌شود یک فرد در موقعیت‌های مختلف به شیوه‌های یکسانی رفتار کند و یک تفاوت فردی است که موجب هماهنگی و ثبات رفتار فرد می‌شود.

نظریه‌های مختلفی از روان‌شناسان در حوزه شخصیت مطرح شده است. یکی از این نظریه‌ها مدل پنج عاملی^۱ شخصیت است. این مدل توافقی است میان روان‌شناسان صفات که معتقدند پنج بعد یا عامل اصلی در توصیف همه صفات شخصیت وجود دارد که از سوی دو روان‌شناس به نام‌های کاستا و مک‌کری در اواخر دهه ۸۰ میلادی ارائه و در اوایل دهه ۹۰ ارزیابی شد. زیربنای این نظریه در درجه اول از کارهای آیزنک^۲ بوده است که پنج عامل اصلی یا بزرگ عبارت‌اند از: وجدانی بودن^۳، توافق جویی^۴، برون‌گرایی^۵، روان‌رنجورخویی^۶ (بی‌ثباتی هیجانی) و باز بودن به تجربه^۷ (گشاده ذهنی). از بین این عوامل، دو عامل برون‌گرایی و توافق جویی به صفات دارای ماهیتی بین فردی مربوط است و عامل وجدانی بودن، صفات رفتاری هدف‌گرا و نیز کنترل تکانه‌ها به شکل جامعه‌پسند را در برمی‌گیرد. عامل روان‌رنجورخویی به پایداری هیجانی در برابر گستره‌ای از هیجانات منفی مربوط می‌شود و در نهایت عامل باز بودن به تجربه به گستردگی، عمق و پیچیدگی وجوه فکری و تجربیات فرد مربوط است (جوادی و کدیور، ۱۳۸۱).

یکی از موضوعات مهم یک نظریه شخصیت، موضوع کنترل تکانه‌هاست. در روند تکوین و رشد فردی، بیشتر افراد می‌آموزند که چگونه کشش‌ها و نیازهای خود را اداره کنند. کنترل خویشتن می‌تواند به فرایند فعل طراحی، سازمان‌دهی و اجرای وظایف گفته می‌شود و تفاوت‌های فردی در این زمینه اساس وظیفه‌شناسی است. وجدانی بودن یا وظیفه‌شناسی یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که توسط بریک و مانت^۸ (۱۹۹۱) به‌عنوان قابل‌اعتماد بودن، مسئول بودن، سخت‌کوشی و دقیق بودن تعریف شده است. فرد وظیفه‌شناس هدفمند، بااراده و مصمم است و دو ویژگی توانایی کنترل تکانه‌ها و تمایلات و به‌کارگیری طرح و برنامه در رفتار، برای رسیدن به اهداف موردبررسی، اساس ویژگی وظیفه‌شناسی است (حق‌شناس، ۱۳۸۵). وظیفه‌شناسی یا وجدانی بودن میزانی است که افراد سازمان‌یافتگی، پیگیری، سخت‌کوشی و انگیزه دستیابی به اهداف دارند. برخی از پژوهش‌ها این سازه را به‌عنوان نشانه‌ای از اراده برای سخت‌کارکردن در نظر گرفته‌اند (بریک و مانت، ۱۹۹۱).

1. Big Five Factor
2. Eyzenck
3. conscientiousness
4. agreeableness
5. extraversion
6. neuroticism
7. openness
8. Barrick & Mount

افراد وظیفه‌شناس، کارآمد، باصلاحیت، سخت‌کوش، بلندپرواز و قابل‌اطمینان هستند. نمره بالا در این بعد با موفقیت شغلی و تحصیلی، دقیق بودن و قابل‌اعتماد بودن همراه است. درحالی‌که نمره پایین در آن موجب می‌شود که افراد از باریک‌بینی لازم، دقت و نظم زیاد اجتناب کنند (گروسی‌فرشی، مهریار و قاضی‌طباطبایی، ۱۳۸۰). زیرشاخص‌های وجدانی بودن؛ شامل شایستگی، نظم و ترتیب، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خویش‌داری و محتاط در تصمیم‌گیری است. ویژگی‌های مذکور در بسیاری از محیط‌های سازمانی مطلوب و پسندیده جلوه می‌کنند. افرادی که نمره بالایی در این صفات شخصیتی دارند بیشتر احتمال دارد در ایفای نقش شغلی بهتر از دیگران عمل کنند. بریک، مانت و جاج (۲۰۰۱) با تلخیص پژوهش‌های متعدد سال‌های گذشته، به این نتیجه رسیدند که وجدانی بودن و ثبات هیجانی در انواع مشاغل به‌صورت مثبت با عملکرد شغلی همبستگی دارند.

از نظر مانت، بریک و استوارت^۱ (۱۹۹۸)؛ بریک، مانت و گاپتا^۲ (۲۰۰۳) افرادی که توافق‌پذیری بالایی دارند، عموماً رفتار دوستانه‌تر، همکاری مناسب‌تر، قلبی رؤف‌تر و خصومت کمتری نسبت به سایرین دارند و کمک‌کننده، مؤدب و منعطف هستند. از نظر بریک، مانت و استروس^۳ (۱۹۹۳) افراد توافق‌پذیر، سطوح بالاتری از قابلیت‌های ارتباطی میان‌فردی را با سایرین در محیط‌های کاری به نمایش می‌گذارند و زمانی که اقدام جمعی نیاز است، همکاری اثربخش‌تری از خود نشان می‌دهند. همانند برون‌گرایان، ویژگی توافق‌پذیری بر گرایش‌های ارتباطی بین فردی تأکید دارد. افراد موافق، نوع‌دوست هستند و به‌طور فعال و به‌گونه‌ای سخاوتمندانه، به منابع دیگران اهمیت داده، مشتاق کمک به افراد نیازمندند و به دیگران اعتماد و حسن نیت دارند. افرادی که در صفت توافق‌جویی نمره بالایی کسب می‌کنند ویژگی‌های خوشایندی از قبیل مردم‌داری، یاری‌گری، غیردفاعی بودن، همکاری و همراهی سهل و آسان با دیگران در شخصیت آن‌ها جلوه‌گر است (نیکبخت، عبدخدائی و حسن‌آبادی، ۱۳۹۲).

از نظر گلدبرگ^۴ (۱۹۹۲) افرادی که برون‌گرایی بالایی دارند، اجتماعی، خوش‌مشراب، مصمم، فعال، شجاع، پرانرژی و بی‌پروا هستند. از نظر کاستا و مک‌کری^۵ (۱۹۸۰) این افراد هیجان و تحرک را دوست دارند و برآنند که به موفقیت در آینده امیدوار باشند. افراد با سطوح بالای این صفت، اجتماعی‌گرا و هیجان‌مدار هستند و سطوح بالایی از فعالیت را نشان می‌دهند. از نظر ویلیامز^۶ (۲۰۰۴) افراد برون‌گرا افراد اجتماعی هستند، اما اجتماعی بودن فقط یکی از ویژگی‌های این افراد در برون‌گرایی است. افزون بر دوستدار دیگران بودن و تمایل به شرکت در اجتماعات و

1. Stewart
2. Gupta
3. Strauss
4. Goldberg
5. Costa & McCrae
6. Williams

مهمانی‌ها، این افراد در عمل قاطع، فعال، حراف یا اهل گفت‌وگو هستند؛ هیجان و تحرک را دوست دارند و برآنند که به موفقیت در آینده امیدوار باشند.

یکی از ابعاد گسترده شخصیت، مقایسه سازگاری یا ثبات عاطفی فرد با ناسازگاری یا روان‌رنجورخویی است. داشتن احساسات منفی مانند ترس، خشم، برانگیختگی، احساس کلافگی دائمی و فراگیر مبنای ویژگی روان‌رنجورخویی را تشکیل می‌دهد (حق‌شناس، ۱۳۸۵). مک‌کری و کاستا (۱۹۷۵) روان‌رنجورخویی را یک ابرصفت^۱ می‌دانند که توافق زیادی در مورد آن وجود دارد. افراد دارای روان‌رنجورخویی بالا مستعد افکار غیرمنطقی، توانایی کمتر برای کنترل تکانه‌های خود و تطابق ضعیف‌تر با فشار روانی هستند که شاید به علت تداخل هیجانات مزاحم در انطباق فرد با فشار روانی است (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). همچنین این بعد از شخصیت با پریشانی هیجانی و کاهش سازگاری با استرس همراه است که شامل نگرش‌های ضداجتماعی، رفتارهای بزهکارانه، قانون‌شکنی، تعارضات خانوادگی و زناشویی، بی‌اعتنایی به دیگران، عدم بلوغ شخصیتی، تأکید اغراق‌آمیز بر ویژگی‌های مردانه، خصومت و عصبانیت، بی‌مسئولیتی، روابط اجتماعی سطحی، خودمحوری، الکلیک بودن و نزاع با مقامات قانونی است. کلارک و رابرتسون^۲ (۲۰۰۵) ویژگی‌هایی از قبیل ثبات هیجانی ضعیف، مضطرب بودن، خصمانه بودن، افسردگی، خجول بودن و تکانش‌وری را برای افراد روان‌نژند مطرح می‌کنند. گفته می‌شود که روان‌رنجورخویی با حواس‌پرتی یا نارسایی توجه در کاری که فرد انجام می‌دهد ارتباط دارد.

افراد باز و انعطاف‌پذیر، هم درباره دنیای درونی و هم درباره دنیای بیرونی کنجکاوند و زندگی آن‌ها از لحاظ تجربه غنی است. آن‌ها مایل به پذیرش عقاید جدید و ارزش‌های غیرمعارف هستند و بیشتر و عمیق‌تر از اشخاص غیرمنعطف هیجان‌های مثبت و منفی را تجربه می‌کنند. در واقع افراد باز، افرادی غیرمعارف، مایل به زیر سؤال بردن قدرت و علاقه‌مند به آزادی در اخلاقیات، امور اجتماعی و دیدگاه‌های سیاسی هستند؛ در حالی که افراد بسته دارای نظرگاه‌های محدودتر و گستره علایق محدودتری هستند و از نظر اجتماعی و سیاسی محافظه‌کارترند، موضوع‌های رایج را بهتر می‌سنجند و پاسخ‌های آن‌ها نسبتاً آرام و نهفته است. از نظر اونیل و زایو^۳ (۲۰۱۰) افراد تجربه‌پذیر تمایل دارند تا تجارب خوب و بد را شدیدتر تجربه کنند.

باید به این نکته توجه کرد اگر حاصل دوره تحصیلات مدرسه‌ای، تنها انتقال پاره‌ای از مفاهیم به ذهن دانش‌آموزان باشد (سواد به معنی سنتی) با فراموش شدن آن مفاهیم، حاصل کلیه سال‌های تحصیل نیز از دست می‌رود. به همین سبب، باید سعی کنیم علاوه بر مفاهیم پایه، راهی به دانش‌آموزان نشان دهیم که خودشان بتوانند به دنبال معرفت و دانش موردنیاز خود بگردند و به یک یادگیرنده مادام‌العمر تبدیل شوند. به همین منظور علاوه بر کسب دانش باید راه و روش یادگیری را

1. super trait

2. Clarke & T Robertson

3. Oneill & Xiao

هم به آنان بیاموزیم تا میل به یادگیری در آنان تقویت گردد که این وظیفه خطیر بر عهده معلمان است. پروژه علمی به علت ماهیت هیجانی و اکتشافی خود، میل به یادگیری را در دانش‌آموز تقویت می‌کند و به علت ماهیت فرایندی خود راه و روش یادگیری را نیز به او می‌آموزد؛ بنابراین می‌تواند ابزاری قوی در خدمت تعلیم و تربیت به معنای واقعی باشد که طبق تعریف یونسکو همانا درک و به‌کارگیری مفاهیم، مهارت‌های فرایندی، نگرش‌ها و ارزش‌هایی است که شخص را قادر می‌سازد دانش و فناوری را با زندگی و فرهنگ جامعه خویش مرتبط سازد. همچنین طبق گفته مقام معظم رهبری فضای علمی کشور باید فضای تولید، ترویج علم، پژوهش و پرورش محقق و عالم باشد. از آنجا که معلمان بیشتر اوقات خود را با دانش‌آموزان سپری می‌کنند می‌توان مدعی شد که شخصیت و رفتار و گفتار این افراد بر روی زندگی دانش‌آموزان تأثیر بسزایی خواهد داشت. پس می‌توان گفت یک معلم خوب و رهبری بینش‌ورانه او، می‌تواند نقش مهم و ارزشمندی در ساختن آتیه دانش‌آموزان ایفا کند. نظر به اینکه دانش‌آموزان کم‌تجربه، ناپخته و آسیب‌پذیر هستند، بنابراین معلم نقش کشاورزی را بر عهده دارد که می‌تواند دانه‌های روشنفکری دینی، ارزش‌های انسانی، سلامتی و تندرستی را در ضمیر مخاطبین خود کاشته و آن‌ها را برای رویارویی با دنیای واقعی آماده کند.

از جمله پژوهش‌هایی در حوزه معلمان و دانش‌آموزان صورت گرفته که به چندین مورد در این پژوهش پرداخته می‌شود. سنتورک و کملایر^۱ (۲۰۱۶) در پژوهش خود برای چرخه آموزشی پژوهش_محور (۵ E) مراحل درگیر کردن، کاوش، تبیین، گسترش و ارزیابی را شناسایی کرده‌اند. نوانگچالرم^۲ (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی با نام «یادگیری پژوهش-محور در چین» درسی برای تمرینات عملی در مدارس طراحی کرده است که در آن مؤلفه‌های فناوری طراحی-محور، یادگیری مشارکتی، روش‌های پرسش کردن، یادگیری معتبر و ماهیت علم، عناصر کلیدی هستند که به دانش‌آموزان در موفقیت پژوهش علمی کمک می‌کنند. ماگان، مهتا، ساروتام، یاداو و پاندی^۳ (۲۰۱۴) پژوهشی بر روی ویژگی‌های معلمان انجام دادند و نشان دادند که ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی می‌تواند با صفاتی همچون شایستگی، خودنظم‌دهی، پیشرفت، وظیفه‌شناسی توصیف شود و افزایش در این ویژگی همراه با افزایش سن، نشان‌دهنده ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی، تعادل در رفتار و روابط سالم‌تر و صحیح‌تر است. فریسن و اسکات^۴ (۲۰۱۳) نیز در مطالعه‌ای تحت عنوان «یادگیری پژوهش-محور: مروری بر ادبیات پژوهش» دریافتند که رویکردهای پژوهش-محور تأثیر مثبتی بر توانایی دانش‌آموزان برای درک رویه‌ها و مفاهیم اصلی دارند. استریپلینگ^۵ (۲۰۰۹) نیز بعد از پژوهش‌های انجام‌شده، مراحل مدل پژوهش_محور خود را ارتباط، تعجب، بررسی، ساخت، تبیین و

1. Şentürk & Çamlıyer
2. Nuangchaleram
3. Magan, Mehta, Sarvottam, Yadav, & Pandey
4. Friesen & Scott
5. Stripling

انعکاس عنوان کردند. در پژوهش دانیلان و لوکاس^۱ (۲۰۰۸) نشان داده شده است که با افزایش سن معلمان، ویژگی‌های باز بودن به تجربه و برون‌گرایی آنها رو به کاهش گذاشته و توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی افزایش پیدا می‌کند. محمدپور، خوش‌قشلاقی، لهونی، مارابی، میرکی و ملکی زعیم (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «مقایسه ویژگی‌های شخصیتی معلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با معلمان دانش‌آموخته سایر دانشگاه‌ها: یک مطالعه مقیسه‌ای در استان کردستان» نشان دادند که تفاوت بین عملکرد معلمان دانش‌آموخته از دانشگاه فرهنگیان و سایر معلمان در سه ویژگی شخصیتی توافق‌جویی، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی مشاهده شده است که تفاوت به نفع دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان بوده است. قنبری شهواری، صادقی و حسن‌پور (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «آسیب‌شناسی طرح جابر بن حیان و ارائه راهکارهایی جهت کیفیت‌بخشی» نشان دادند که اجرای این طرح، توانمندی در یادگیری نحوه انجام پژوهش، برخورداری از روحیه کنجکاوی پژوهشگری، پرورش خلاقیت و برخورداری از مهارت‌های مختلف را برای دانش‌آموزان به دنبال دارد. در بحث آسیب‌شناسی مواردی همچون رویکرد جشنواره‌ای طرح، عدم آگاهی کامل همه عوامل دخیل در طرح، علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته تاکنون، بی‌انگیزگی تعداد زیادی از برخی عوامل اثرگذار، داوری‌های نامناسب از نظر برخی ذینفعان، عدم دسترسی به منابع علمی مفید، کم‌توجهی و عدم حمایت از استعداد‌های شناسایی‌شده و سختی کار برای دانش‌آموزان سنین پایین و... موضوعاتی بود که همگی بر آن اتفاق نظر داشتند. یافته‌های ایجاد، سیف‌نراقی و نادری (۱۳۹۷) مؤلفه‌های مؤثر در برنامه درسی پژوهش-محور دوره ابتدایی را ۴۰ گویه معرفی کرده‌اند. برخی از این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: پرورش تفکر حل مسئله، توسعه دانش، نگرش و مهارت‌های علمی، تقویت فکر انتقادی، برانگیختن حس کنجکاوی، تقویت یادگیری مشارکتی، پرورش تفکر خلاق و ...

بر اساس تمام مطالبی که گفته شد می‌توان به‌طور جدی‌تر به مسئله ویژگی‌های شخصیتی معلمان توجه کرد تا به جواب این پرسش رسید که آیا واقعاً شخصیت معلمان می‌تواند دلیل خوبی برای حضور آنها برای انجام طرح‌ها و تشویق دانش‌آموزان به امر پژوهش باشد یا خیر؟ با توجه به مباحث مطرح‌شده می‌توان هدف کلی این پژوهش را مقایسه بین دو گروه معلمان ابتدایی از لحاظ ویژگی‌های شخصیتی مطرح کرد. بر اساس هدف کلی مطرح شده می‌توان بیان کرد فرضیه‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. بین معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند و معلمانی که شرکت نکرده‌اند از لحاظ ویژگی روان‌رنجورخویی تفاوت وجود دارد.
۲. بین معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند و معلمانی که شرکت نکرده‌اند از لحاظ ویژگی توافق‌جویی تفاوت وجود دارد.

۳. بین معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند و معلمانی که شرکت نکرده‌اند از لحاظ ویژگی برون‌گرایی تفاوت وجود دارد.
۴. بین معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند و معلمانی که شرکت نکرده‌اند از لحاظ ویژگی باوجدان بودن تفاوت وجود دارد.
۵. بین معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند و معلمانی که شرکت نکرده‌اند از لحاظ ویژگی بازبودن به تجربه تفاوت وجود دارد.

روش

روش پژوهش از نوع توصیفی و در زمره پژوهش‌های علی-مقایسه‌ای بود. جامعه آماری شامل ۳۲۰ نفر از معلمان ابتدایی شهرستان زاوه بودند که بر اساس نمونه‌گیری در دسترس، ۱۰۴ نفر از آنها انتخاب شدند (۶۱ نفر افرادی که در طرح جابر مشارکت داشتند و ۴۳ نفر افرادی که در طرح جابر مشارکت نداشتند) که به دلیل وجود کرونا و عدم حضور معلمان در مدارس از طریق پرسشنامه آنلاین و شبکه‌های اجتماعی واتساپ و تلگرام ارزیابی شدند. به این شکل که پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین طراحی و لینک پرسشنامه از طریق شبکه‌های اجتماعی (تلگرام و واتساپ) در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت که در فاصله زمانی دو ماهه از تاریخ ۹۹/۹/۱۵ تا ۹۹/۱۱/۳۰ پاسخ داده شدند. ویژگی‌های شخصیتی، با استفاده از فرم کوتاه پرسشنامه NEO ساخته مک‌کری و کاستا (۱۹۷۵) سنجیده شد که دارای ۶۰ سؤال و پنج خرده‌مقیاس روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی است که هر ۱۲ سؤال یکی از این پنج محور شخصیتی را اندازه می‌گیرد و بر مبنای مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» نمره‌گذاری می‌شود. مک‌کری و کاستا (۲۰۰۴)، در ۲۰۸ نفر از دانشجویان این آزمون را مورد استفاده قرار دادند و پایایی قابل قبولی برای ابعاد روان‌رنجورخویی (۰/۸۳)، برون‌گرایی (۰/۷۵)، باز بودن به تجربه (۰/۸۰)، توافق‌جویی (۰/۷۹) و وظیفه‌شناسی (۰/۷۹) محاسبه کردند. در پژوهش عابدینی و ولامدهی، قیصری و بشلیده (۱۳۹۹) از ویژگی‌های روان‌نژندی، توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی استفاده شد که ضرایب پایایی با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۰ و ۰/۷۷ محاسبه گردید. در این پژوهش برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده شد که به ترتیب برای ابعاد روان‌رنجورخویی (۰/۸۰)، برون‌گرایی (۰/۷۶)، باز بودن به تجربه (۰/۷۰)، توافق‌جویی (۰/۷۰) و وظیفه‌شناسی (۰/۸۴) به دست آمد. همچنین جهت تعیین روایی پرسشنامه از روایی محتوایی استفاده گردید. بعد از جمع‌آوری داده‌ها، تمام ۱۰۴ پرسشنامه تحلیل شدند. تحلیل داده‌ها شامل تحلیل‌های توصیفی، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن نمره ویژگی شخصیتی

و آزمون t برای مقایسه دو گروه در مؤلفه‌های شخصیتی با استفاده از نرم‌افزار SPSS با ویراست ۲۴ بود.

یافته‌ها

از لحاظ ویژگی‌های جمعیت شناختی، ۵۸/۷ درصد شرکت‌کنندگان در پژوهش، معلمان مرد و ۴۱/۳ درصد شرکت‌کنندگان، معلمان زن بودند. علاوه بر این، تحصیلات ۲۹/۹ درصد از شرکت‌کنندگان بالاتر از فوق لیسانس، ۶۷/۳ درصد آنها، کارشناسی و ۴/۸ درصد کاردانی بودند. حوزه فعالیت کاری ۲۲/۱ درصد از شرکت‌کنندگان، شهر و ۷۷/۹ درصد از آنها، روستا بودند. همچنین ۹۳/۳ درصد از شرکت‌کنندگان، متأهل و ۶/۷ درصد آنها، مجرد بودند. در جدول (۱) شاخص‌های آماری میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دو گروه معلمانی که در طرح جابر مشارکت داشتند و مشارکت نداشتند نشان داده شده است.

جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد ویژگی‌های شخصیتی در معلمان ابتدایی مشارکت‌کننده و بدون مشارکت در طرح جابر

متغیر	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
روان‌رنجورخویی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۶۱	۳۰/۰۶	۵/۹۰
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۳	۲۴/۳۰	۵/۷۲
برون‌گرایی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۶۱	۴۶/۹۱	۶/۶۰
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۳	۴۱/۶۹	۵/۰۴
باز بودن به تجربه	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۶۱	۳۹/۰۸	۴/۳۵
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۳	۳۸/۹۰	۳/۷۷
توافق‌جویی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۶۱	۴۷/۰۲	۳/۷۹
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۳	۴۲/۷۵	۴/۸۵
وظیفه‌شناسی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۶۱	۴۹/۲۵	۴/۷۵
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۳	۴۰/۶۵	۵/۸۱

همچنین جهت بررسی نرمال بودن داده‌ها در دو گروه، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شده است که نتایج در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت بررسی نمره ویژگی‌های شخصیتی

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	Z کولموگروف-اسمیرنوف	p
روان‌رنجورخویی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۳۰/۰۶	۵/۹۰	۰/۸۱۰	۰/۴۶۰
	بدون مشارکت در طرح جابر	۲۴/۳۰	۵/۷۲	۰/۰۷۹	۰/۲۲۰
برون‌گرایی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۴۶/۹۱	۶/۶۰	۰/۸۵۴	۰/۳۵۴
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۱/۶۹	۵/۰۴	۰/۰۹۶	۰/۲۰۰
باز بودن به تجربه	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۳۹/۰۸	۴/۳۵	۰/۵۶۲	۰/۸۴۰
	بدون مشارکت در طرح جابر	۳۸/۹۰	۳/۷۷	۰/۱۱۳	۰/۱۷۵
توافق‌جویی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۴۷/۰۲	۳/۷۹	۱/۰۰	۰/۲۶۴
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۲/۷۵	۴/۸۵	۰/۱۰۰	۰/۲۰۰
وظیفه‌شناسی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۴۹/۲۵	۴/۷۵	۱/۰۰	۰/۲۱۳
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۰/۶۵	۵/۸۱	۰/۱۱۸	۰/۱۵۲

همان‌گونه که در جدول (۲) مشاهده می‌گردد آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نمره ویژگی‌های شخصیتی (روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی، باز بودن به تجربه و برون‌گرایی) در هر دو گروه معلمان ابتدایی معنادار نیست. بنابراین ویژگی‌های شخصیتی برای پنج بعد دارای توزیع نرمال می‌باشد و می‌توان از تحلیل‌های پارامتریک برای آن استفاده کرد. برای بررسی وضعیت معلمان از نظر ابعاد ویژگی‌های شخصیتی از آزمون t گروه‌های مستقل استفاده شد.

جدول (۳) نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی در دو گروه معلمان

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	شاخص آماری	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین
روان‌رنجورخویی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۳۰/۱۹	۶/۰۰		۰/۸۹	۰/۳۱
	بدون مشارکت در طرح جابر	۲۹/۸۸	۵/۸۱	-۰/۲۶۷		

همانگونه که در جدول (۳) نشان داده شده است، ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجورخویی در گروه‌های مورد مطالعه، در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار نیست. با توجه به نتایج آزمون t مستقل و شاخص توصیفی ارائه شده در جدول (۳)، میزان روان‌رنجورخویی در معلمان که در طرح جابر شرکت کرده‌اند و معلمان که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند برابر است. بنابراین، میزان

روان رنجورخویی در دو گروه معلمان تفاوت معناداری با هم ندارند ($p > 0/001$). بنابراین این فرضیه پژوهشی مورد تأیید قرار نگرفت.

جدول (۴) نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه ویژگی شخصیتی برون‌گرایی در دو گروه معلمان

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	شاخص آماری	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین
برون‌گرایی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۴۶/۹۱	۶/۶۰	۰/۲۰۶	۰/۰۰۱	۷/۸۳
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۱/۶۹	۵/۰۴			

همانگونه که در جدول (۴) نشان داده شده است، ویژگی شخصیتی برون‌گرایی در گروه‌های مورد مطالعه، در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار است. با توجه به نتایج آزمون t مستقل و شاخص توصیفی ارائه شده در جدول (۴)، میزان برون‌گرایی در دو گروه معلمان تفاوت معناداری با هم دارند ($p < 0/001$). میزان برون‌گرایی در معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند از میزان برون‌گرایی معلمانی که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند بیشتر است؛ بنابراین این فرضیه پژوهشی مورد تأیید قرار گرفت.

جدول (۵) نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه در دو گروه معلمان

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	شاخص آماری	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین
باز بودن به تجربه	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۳۹/۰۸	۴/۳۵	۰/۲۱۳	۰/۸۳	۰/۱۸
	بدون مشارکت در طرح جابر	۳۸/۹۰	۳/۷۷			

همانگونه که در جدول (۵) نشان داده شده است، ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه در گروه‌های مورد مطالعه، در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار نیست. با توجه به نتایج آزمون t مستقل و شاخص توصیفی ارائه شده در جدول (۵)، میزان باز بودن به تجربه در معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند و معلمانی که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند برابر است. بنابراین، میزان روان رنجورخویی در دو گروه معلمان تفاوت معناداری با هم ندارند ($p > 0/001$). بنابراین این فرضیه پژوهشی مورد تأیید قرار نگرفت.

جدول (۶) نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه ویژگی شخصیتی توافق‌جویی در دو گروه معلمان

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	شاخص آماری	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین
توافق‌جویی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۴۷/۰۲	۳/۷۹	۲۲/۲۸۱	۰/۰۰۰۱	۴/۲۷
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۲/۷۵	۴/۸۵			

همانگونه که در جدول (۶) نشان داده شده است، ویژگی شخصیتی توافق‌جویی در گروه‌های مورد مطالعه، در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار است. با توجه به نتایج آزمون t مستقل و شاخص توصیفی ارائه شده در جدول (۶)، میزان توافق‌جویی در دو گروه معلمان تفاوت معناداری با هم دارند ($p < ۰/۰۰۱$). میزان توافق‌جویی در معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند از میزان توافق‌جویی معلمانی که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند بیشتر است؛ بنابراین این فرضیه پژوهشی مورد تأیید قرار گرفت.

جدول (۷) نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای مقایسه ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی در دو گروه معلمان

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	شاخص آماری	سطح معنی‌داری	تفاوت میانگین
وظیفه‌شناسی	مشارکت‌کننده در طرح جابر	۴۹/۲۵	۴/۷۵	۳۴/۳۴۸	۰/۰۰۰۱	۸/۶۰
	بدون مشارکت در طرح جابر	۴۰/۶۵	۵/۸۱			

همانگونه که در جدول (۷) نشان داده شده است، ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی در گروه‌های مورد مطالعه، در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنی‌دار است. با توجه به نتایج آزمون t مستقل و شاخص توصیفی ارائه شده در جدول (۶)، میزان وظیفه‌شناسی در دو گروه معلمان تفاوت معناداری با هم دارند ($p < ۰/۰۰۱$). میزان وظیفه‌شناسی در معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند از میزان وظیفه‌شناسی معلمانی که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند بیشتر است؛ بنابراین این فرضیه پژوهشی مورد تأیید قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف مقایسه ویژگی‌های شخصیتی دو گروه معلمان که در طرح جابر شرکت کرده‌اند و معلمانی که در طرح جابر شرکت نکرده‌اند، انجام گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد که بین دو گروه از نظر ویژگی شخصیتی برون‌گرایی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و میانگین نمرات

معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند در زیرمقیاس برون‌گرایی بالاتر از معلمانی بود که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند که نتایج را می‌توان با پژوهش‌های کلارک و رابرتسون (۲۰۰۵)، کاستا و مک‌کری (۱۹۸۰)، روئینی (۱۳۹۵)، ایجاد، سیف‌نراقی و نادری (۱۳۹۷)، گروسی‌فرشی، مهریار و قاضی‌طباطبایی (۱۳۸۰) هماهنگ و همسو دانست. معلمانی که برون‌گرایی بالایی دارند، اجتماعی، خوش‌مشرب، مصمم، فعال، شجاع، پرنرزی و بی‌پروا هستند. این معلمان هیجان و تحرک را دوست دارند و برآنند که به موفقیت در آینده امیدوار باشند. معلمان برون‌گرا، افراد اجتماعی هستند، اما اجتماعی بودن فقط یکی از ویژگی‌های این افراد است. افزون بر دوستدار دیگران بودن و تمایل به شرکت در اجتماعات و مهمانی‌ها، این افراد در عمل قاطع، فعال، حراف یا اهل گفت‌وگو هستند، هیجان و تحرک را دوست دارند و برآنند که به موفقیت در آینده امیدوار باشند. به‌این‌علت می‌توان گفت معلمانی که برون‌گرایی بالایی دارند به خاطر ویژگی قاطع بودن و فعال بودن تلاش می‌کنند که دانش‌آموزان را ترغیب کنند که در طرح‌های جابر شرکت کنند و خودشان نیز به آن‌ها در انجام تکالیف کمک می‌کنند تا بتوانند نتایج خوبی را به دست آورند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین دو گروه از نظر ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و میانگین نمرات معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند در زیرمقیاس وظیفه‌شناسی و باوجدان بودن بالاتر از معلمانی بود که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند که نتیجه را می‌توان با پژوهش‌های کلارک و رابرتسون (۲۰۰۵)، کاستا و مک‌کری (۱۹۸۰)، دانیلان و لوکاس (۲۰۰۸)، روئینی (۱۳۹۵)، ایجاد، سیف‌نراقی و نادری (۱۳۹۷)، گروسی‌فرشی، مهریار و قاضی‌طباطبایی (۱۳۸۰) هماهنگ و همسو دانست. می‌توان گفت معلمان وظیفه‌شناس به خاطر ویژگی‌های قابل‌اعتماد بودن، مسئول‌بودن، سخت‌کوشی و دقیق بودن؛ هدفمند، بااراده و مصمم هستند و دو ویژگی توانایی کنترل تکانه‌ها و تمایلات در به‌کارگیری طرح و برنامه در رفتار، برای رسیدن به اهداف مورد بررسی، نشان‌دهنده میزانی است که افراد پیگیر، سخت‌کوش و باانگیزه در دستیابی به اهداف هستند. معلمان وظیفه‌شناس، کارآمد، باصلاحیت، سخت‌کوش، بلندپرواز و قابل‌اطمینان هستند. این معلمان به خاطر زیرشاخص‌های شایستگی، نظم و ترتیب، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خویشتن‌داری و محتاط در تصمیم‌گیری، وقتی مسئولیتی را بر عهده می‌گیرند به‌خوبی از عهده آن برمی‌آیند. این معلمان تلاش می‌کنند که اهداف بالاتری برای دانش‌آموزان انتخاب کنند و برای دستیابی به اهداف تعیین‌شده نیز به دانش‌آموزان کمک شایانی خواهند کرد. به همین علت می‌توان گفت که معلمان وظیفه‌شناس بیشتر خود را درگیر طرح‌هایی می‌کنند که بتوانند برای پرورش دانش‌آموزان کمک کننده باشد.

در ادامه نیز می‌توان گفت نتایج پژوهش نشان دهنده این است که بین دو گروه از نظر ویژگی شخصیتی توافق‌جویی تفاوت معنی‌داری وجود دارد و میانگین نمرات معلمانی که در طرح جابر شرکت کرده‌اند در زیرمقیاس توافق‌جویی بالاتر از معلمانی بود که در طرح جابر شرکت نداشته‌اند که

می‌توان آن را با پژوهش‌های کلارک و رابرتسون (۲۰۰۵)، کاستا و مک‌کری (۱۹۸۰)، دانیلان و لوکاس (۲۰۰۸)، روئینی (۱۳۹۵)، ایجادی، سیف‌نراقی و نادری (۱۳۹۷)، گروسی‌فرشی، مهریار و قاضی طباطبایی (۱۳۸۰) هماهنگ و همسو دانست. افراد توافق‌جو به علت خصوصیت عدم اعتراض در تعاملات اجتماعی و ارائه سلوک‌های رفتاری اطاعت‌پذیری که همراهی مسالمت‌آمیز با دیگران را به دنبال دارد، برای شناخت و تبیین مسائل به بیرون از خود روی می‌آورند و شناخت حاصل از روابط اجتماعی بر شناخت درونی این افراد تأثیر می‌گذارد. بنابراین منابع اجتماعی بیرونی با رویکرد تأییدی مبنای جست‌وجوی اطلاعات برای این‌گونه اشخاص است. افراد موافق نوع‌دوست هستند و به‌طور فعال و به‌گونه‌ای سخاوتمندانه، به منابع دیگران اهمیت داده، مشتاق کمک به افراد نیازمندند و به دیگران اعتماد و حسن نیت دارند. افرادی که در صفت توافق‌جویی نمره بالایی کسب می‌کنند ویژگی‌های خوشایندی از قبیل مردم‌داری، یاری‌گری، غیردفاعی بودن همکاری و همراهی سهل و آسان با دیگران در شخصیت آن‌ها جلوه‌گر است. بنابراین می‌توان این‌گونه گفت که معلمانی که توافق‌جویی بالایی دارند در تلاش هستند که به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا بهتر و با تعداد بیشتری در طرح‌ها شرکت کنند و بتوانند کیفیت خوبی در به سرانجام رسیدن طرح‌ها داشته باشند. اما نتایج این پژوهش نشان داد که بین دو گروه از نظر ویژگی شخصیتی باز بودن به تجربه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد که این نتیجه را می‌توان با پژوهش‌های کلارک و رابرتسون (۲۰۰۵) و کاستا و مک‌کری (۱۹۸۰) هماهنگ و همسو دانست. در تأیید این مطلب باید به این نکته توجه کرد افرادی که نسبت به تجربه دیدگاه بازتری دارند انعطاف‌پذیر هستند، هم درباره دنیای درونی و هم درباره دنیای بیرونی کنجکاوند و زندگی آن‌ها از لحاظ تجربه غنی است. آن‌ها مایل به پذیرش عقاید جدید و ارزش‌های غیرمعارف هستند و بیشتر و عمیق‌تر از اشخاص غیرمنعطف هیجان‌های مثبت و منفی را تجربه می‌کنند. در واقع معلمانی که دیدگاه بسته دارند، دارای نظرگاه‌های محدودتر و گستره علایق محدودتری هستند، از نظر اجتماعی و سیاسی محافظه‌کارترند، موضوع‌های رایج را بهتر می‌سنجند و پاسخ‌های آن‌ها نسبتاً آرام و نهفته است به همین علت کمتر خود را دخیل در شرکت در طرح‌ها می‌کنند زیرا حس می‌کنند که خیلی محدود می‌شوند. شاید بتوان علت عدم شرکت معلمان در طرح‌ها را ناآشنایی معلمان به شیوه و نحوه ارائه طرح دانست. از آن جایی که که این طرح جدید است بسیاری از معلمان هنوز آشنایی کاملی در مورد نحوه اجرای آن را ندارند و استرسی که به آنها وارد می‌شود باعث می‌شود خود را در شرایط جدید وارد نکنند که مبادا نتوانند از عهده آن برآیند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین دو گروه از نظر ویژگی شخصیتی روان‌رنجورخویی نیز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد که نتیجه را می‌توان با پژوهش‌های کلارک و رابرتسون (۲۰۰۵) و کاستا و مک‌کری (۱۹۸۰) هماهنگ و همسو دانست. باید گفت افراد دارای روان‌رنجورخویی بالا، مستعد افکار غیرمنطقی، توانایی کمتر برای کنترل تکانه‌های خود و تطابق ضعیف‌تر با فشار روانی

هستند که شاید به علت تداخل هیجانات مزاحم در انطباق فرد با فشار روانی است. همچنین این بعد از شخصیت با پریشانی هیجانی و کاهش سازگاری با استرس همراه است که شامل نگرش‌های ضداجتماعی، رفتارهای بزهکارانه، قانون‌شکنی، تعارضات خانوادگی و زناشویی، بی‌اعتنایی به دیگران، عدم بلوغ شخصیتی، تأکید اغراق‌آمیز بر ویژگی‌های مردانه، خصومت و عصبانیت، بی‌مسئولیتی، روابط اجتماعی سطحی، خودمحوری، الکلیک بودن و نزاع با مقامات قانونی می‌باشند. به همین علت می‌توان گفت که درک اجباری بودن طرح باعث می‌شود که این افراد استرس بالایی را متحمل شوند که توانایی کمک به دانش‌آموزان و مشارکت آن‌ها را در طرح‌های پژوهشی تحت تاثیر قرار دهد.

اهمیت و جایگاه پروژه‌های دانش‌آموزی یا همان طرح جابر بن حیان بر هیچ‌کسی پوشیده نیست و همگان نیز این مطلب را قبول دارند که باید روح پژوهش در تمامی مراحل آموزش آشکار باشد؛ بنابراین باید موانع پیش رو را از میان برداشت تا این طرح جایگاه واقعی و حقیقی خود را پیدا کند. کمبود انگیزه و به‌ظاهر اجباری بودن طرح از آسیب‌های جدی است که مدیران، معلمان، اولیا و دانش‌آموزان بر این موضوع اتفاق نظر داشتند. در نظر گرفتن امتیازاتی برای معلمان مانند تقدیرنامه، منظور شدن بخشی از نمرات ارزشیابی همکاران بابت همکاری با پروژه‌های دانش‌آموزی، برگزاری جلسات مختلف کلاسی و برگزاری کارگاه‌های مناسب به‌صورت کاربردی و همچنین بسته‌های تشویقی؛ نظیر لوح‌های قدردانی و سپاس و معرفی آن‌ها و در کنار اولیا و دانش‌آموز بودن می‌تواند به لحاظ انگیزشی آن‌ها را دلگرم نموده، یاور و همراه دانش‌آموزان در انجام این پروژه‌ها باشند.

روشن است که انجام هر پژوهش، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی با محدودیت‌ها و موانعی همراه است. پژوهش حاضر نیز از این قاعده مستثنی نیست و با محدودیت‌ها و موانعی همراه است. از جمله محدودیت‌های پژوهش این بود که به خاطر شرایط کرونا و مجازی بودن کلاس‌ها و عدم حضور معلمان در کلاس‌ها، پژوهشگر برای بررسی موضوع به‌ناچار مجبور شد که از پرسشنامه آنلاین استفاده کند. با توجه به اینکه در این پژوهش ابزار مورد استفاده، پرسشنامه خودگزارش‌دهی بوده است؛ محدودیت‌های خاص مربوط به این نوع ابزارها باید مدنظر قرار گیرد و برای پژوهش‌های بعدی مرتبط با این موضوع، از ابزارهای دیگر سنجش استفاده کرد. همچنین پژوهش حاضر از نوع تحلیل‌های مقطعی بوده و در آن تلاش شد که داده‌های مطالعه در یک مقطع زمانی کوتاه گردآوری شوند، در صورتی که بخواهیم به یک فهم کامل از عوامل مؤثر بر عدم مشارکت معلمان برای حضور در طرح جابر دست یابیم، مستلزم انجام تحقیقات طولی در این زمینه است.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود از معلمان با برون‌گرایی، توافق‌جویی و وظیفه‌شناسی بالا به عنوان معلم راهنمای دانش‌آموزان برای شرکت در طرح جابر استفاده شود. همچنین از آنجا که به دلیل حضور بدون علاقه و تنها از سر اجبار برخی از دانش‌آموزان، کاستی‌هایی در ارائه طرح‌ها ایجاد شده است پیشنهاد می‌شود که بندی به کارنامه دانش‌آموزان

تحت عنوان فعالیت‌های پژوهشی دانش‌آموز اضافه کرد. از آنجا که به خاطر شرایط کرونایی طرح‌ها و روش ارائه آن‌ها سهل‌گیرانه در نظر گرفته شده است با این وجود، تعداد طرح‌های ارسالی نسبت به سال‌های قبل آمار کمتری را به دنبال داشته است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که جلسات بیشتری برای معلمان گذاشته شود و آن‌ها را با روند حضور فعال‌تر در طرح‌ها آشنا کنند و انگیزه درونی بیشتری به آن‌ها دهند به جای آنکه جنبه تنبیهی برای آن‌ها به دنبال داشته باشد.

منابع

- ایجاد، زهرا؛ سیف‌نراقی، مریم و نادری، عزت‌اله. (۱۳۹۷). طراحی برنامه درسی پژوهش-محور در علوم تجربی پایه ششم دوره ابتدایی. *مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۱۵ (۲۹): ۴۶-۶۰.
- حق‌شناس، حسن. (۱۳۸۵). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی و بهداشت روان دانش‌آموزان دبیرستان‌های تیزهوشان و دبیرستان‌های عادی، *مجله اصول بهداشت روانی*، ۸ (۳۰): ۵۷-۶۶.
- روئینی، الهه. (۱۳۹۵). *مطالعه موردی طرح جابر بن حیان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد.
- شاملو، سعید. (۱۳۹۱). *مکتب‌ها و نظریه‌ها در روانشناسی شخصی (با تجدیدنظر و اضافات)*. ویراست ۲، تهران: انتشارات رشد.
- صمدی، پروین و مهمان‌دوست قمصری، زهرا. (۱۳۹۰). رویکرد پژوهش-محور در کتاب‌های سال اول دوره متوسطه و مقایسه آن با اهداف آموزشی کتب موردنظر. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۶ (۲۰): ۸۰-۱۱۵.
- عابدینی ولامدهی، راضیه؛ قیصری، صبا و بشلیده، کیومرث. (۱۳۹۹). طراحی و آزمودن الگویی از پیشایندهای ملاحظات بهداشتی کرونا. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. ۲۶ (۳) ف ویژه (کووید ۱۹): ۳۶۰-۳۷۲.
- قنبری شهواری، محسن؛ صادقی، علی و حسن‌پور، محمد. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی طرح جابر بن حیان و ارائه راهکارهایی جهت کیفیت‌بخشی. *پنجمین همایش علمی پژوهشی سراسری از نگاه معلم*. صص ۱-۹.
- گروسی‌فرشی، میرتقی؛ مهریار، امیرهوشنگ و قاضی‌طباطبایی، سیدمحمود. (۱۳۸۰). کاربرد آزمون جدید شخصیتی نئو و بررسی تحلیل ویژگی‌ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه‌های ایران. *نشریه علوم انسانی الزهراء*، ۱۱ (۳۹): ۱۷۳-۱۹۸.
- لارنس، پرین. (۱۳۸۱). *روانشناسی شخصیت: نظریه و تحقیق (جلد ۲)*. مترجمان: پروین کدیور و محمدجعفر جواد، تهران: انتشارات رسا.
- محمدپور، ابراهیم؛ خوش‌قشلاقی، مژده؛ لهنوی، شیوا؛ مارابی، هایده؛ میرکی، مهشید و ملکی‌زعیم، مهتاب. (۱۳۹۸). مقایسه ویژگی‌های شخصیتی معلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با معلمان دانش‌آموخته سایر دانشگاه‌ها: یک مطالعه مقایسه‌ای در استان کردستان. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۳ (۱): ۱-۱۹.

نیکبخت، الهام؛ عبدخدائی، محمدسعید و حسن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۳ (۲): ۸۱-۹۴.

- Atweh, B., & Burton, L. (1995). Students as researchers: Rationale and critique. *British Educational Research Journal*, 21(5), 561-575.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: a meta-analysis. *Personnel psychology*, 44(1), 1-26.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Gupta, R. (2003). Meta-analysis of the relationship between the five-factor model of personality and Holland's occupational types. *Personnel psychology*, 56(1), 45-74.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Judge, T. A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and assessment*, 9(1-2), 9-30.
- Barrick, M. R., Mount, M. K., & Strauss, J. P. (1993). Conscientiousness and performance of sales representatives: Test of the mediating effects of goal setting. *Journal of applied psychology*, 78(5), 715.
- Clarke, S., & T Robertson, I. (2005). A meta-analytic review of the Big Five personality factors and accident involvement in occupational and non-occupational settings. *Journal of Occupational and Organizational psychology*, 78(3), 355-376.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people. *Journal of personality and social psychology*, 38(4), 668.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice: The NEO Personality Inventory. *Psychological assessment*, 4(1), 5.
- Donnellan, M. B., & Lucas, R. E. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: evidence from two national samples. *Psychology and aging*, 23(3), 558.
- Friesen, S., & Scott, D. (2013). Inquiry-based learning: A review of the research literature. *Alberta Ministry of Education*, 32.
- Goldberg, L. R. (1992). The development of markers for the Big-Five factor structure. *Psychological assessment*, 4(1), 26-42.
- Harris, D.N., & Sass, T. R. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7-8), 798-812.
- Magan, D., Mehta, M., Sarvottam, K., Yadav, R. K., & Pandey, R. M. (2014). Age and gender might influence big five factors of personality: a preliminary report in Indian population. *Indian Journal of Psychology and Pharmacology*, 58(4), 381-388.
- McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and individual differences*, 36(3), 587-596.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., & Stewart, G. L. (1998). Five-factor model of personality and performance in jobs involving interpersonal interactions. *Human performance*, 11(2-3), 145-165.
- Nuangchalerm, P. (2014). Inquiry-based learning in China: Lesson learned for school science practices. *Asian Social Science*, 10(13), 64-71.
- O'Neill, J. W., & Xiao, Q. (2010). Effects of organizational/occupational characteristics and personality traits on hotel manager emotional exhaustion. *International Journal of Hospitality Management*, 29(4), 652-658.

- Patrick, R., & Willis, D. (1998). Enhancing learning with research: A working paper. *UTDC, Victoria University of Wellington*.
- Şentürk, H. E., & Çamlıyer, H. (2016). A new learning model on physical education: 5E learning cycle. In *Conference proceedings. The future of education* (p. 338-387).
- Shore, D. A. (2020). Today's Leadership Lesson: Mind the Wildlife and Prepare for Tomorrow's Disruption. *Journal of health communication, 25*(4), 301-302.
- Spronken-Smith, R., & Walker, R. (2010). Can inquiry-based learning strengthen the links between teaching and disciplinary research? *Studies in higher education, 35*(6), 723-740.
- Stripling, B. (2009, May). Inquiring minds want to know: Using primary sources to guide inquiry-based learning. In *Presentation Library of Congress TPS Program, Washington, DC*.
- Williams, S.D. (2004), "Personality, attitude, and leader influences on divergent thinking and creativity in organizations", *European Journal of Innovation Management, 7*(3), 187-204
- World Health Organization. (2020). Novel Coronavirus (2019-nCoV): situation report, 11, Data as reported by 31 January 2020.