eISSN: 2322-1445
Volume 13, Issue 3, 2027

Sociology of Education

Identifying the Personality Traits Required for Occupational Classes in Career and Academic Counseling

Nooraldin Mirzaei[1], Mohammad Saeed Ahmadi[2]*, Hajar Tarverdizadeh[3]

1. PhD Student, Department of Educational Psychology, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Psychology, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

❖ **Corresponding Author Email**: ms.ahmadi@cfu.ac.ir

Research Paper

Receive: 2026/03/28
Accept: 2026/08/08
Initial Publish: 2026/10/27
Final Publish: 2027/08/23

Keywords:
Personality; Occupational Classes; Academic Counseling; Career Counseling; California Psychological Inventory; One-Sample t-Test.

Article Cite:
Mirzaei, N., Ahmadi, M. S., & Tarverdizadeh, H. (2027). Identifying the Personality Traits Required for Occupational Classes in Career and Academic Counseling. *Sociology of Education*. 13(3): 1-21.

Abstract

Purpose: This study aimed to identify and validate the personality traits required for different occupational classes within the career-academic counseling process to provide an evidence-based foundation for more accurate educational and career decision-making.

Methodology: This applied study employed a descriptive-correlational design with a psychometric orientation. The study population comprised university faculty members in psychology, counseling, and educational sciences, together with specialists, counselors, and psychologists working within the Ministry of Education, of whom 700 participated in the study. The California Psychological Inventory (CPI) constituted the primary research instrument. Following conceptual evaluation, item refinement, adaptation to the study objectives, and expert review, the original 480 items were reduced to 201. The selected personality characteristics were organized into 12 occupational classes: medicine and healthcare, engineering and technology, law and judiciary, education and teaching, management and organizational leadership, art and creativity, research and analysis, social services and social work, finance, accounting and banking, information technology and computer sciences, business, sales and marketing, and security and military occupations. A one-sample t-test was employed to compare the scores for the identified personality traits with the theoretical midpoint of 3 on the five-point scale.

Findings: The one-sample t-test results demonstrated that the mean scores of the identified personality traits across all 12 occupational classes were significantly higher than the theoretical value of 3 ($p < .001$). Thus, the identified personality requirements were statistically confirmed across all occupational classes, providing inferential support for expert validation of the proposed personality characteristics.

Conclusion: Effective career-academic counseling should extend beyond students' interests and academic abilities by systematically considering the congruence between individual personality characteristics and the specific requirements of occupational classes. The resulting framework can provide a basis for developing contextually appropriate career-guidance instruments, improving the precision of counseling recommendations, reducing person-occupation mismatch, and promoting more informed educational and career choices.

https://doi.org/10.61838/kman.soe.815

Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Career and academic guidance constitutes a fundamental component of contemporary educational systems because decisions concerning academic majors and occupational pathways can have enduring consequences for individuals' educational development, professional adjustment, job satisfaction, psychological well-being, and social participation. Effective guidance therefore extends beyond providing information about available academic programs or labor-market opportunities. It requires a systematic process through which individuals develop a realistic understanding of their abilities, interests, psychological characteristics, aspirations, and potential compatibility with different educational and occupational environments. Evidence concerning students' counseling and guidance needs indicates that academic and career-related concerns remain salient throughout higher education, underscoring the need for structured and continuing guidance services rather than isolated interventions at specific transitional stages (Zamani et al., 2023; Zamani et al., 2024).

Recent developments in career counseling have increasingly emphasized individualized and evidence-based approaches. Individualized career counseling can provide a more precise understanding of the client's personal concerns and career-development needs, allowing counseling outcomes to be evaluated in relation to the individual rather than solely through generalized indicators (Cardoso & Sales, 2019). Similarly, approaches integrating personal and career counseling emphasize that career choices are inseparable from individuals' broader identities, values, psychological characteristics, and life experiences (Maree & Fabio, 2018). These developments are particularly relevant in contemporary labor markets, in which traditional assumptions of stable and linear careers have increasingly been replaced by more flexible, self-directed, and boundaryless occupational pathways. Research on protean and boundaryless career orientations suggests that contemporary career development requires greater personal agency and adaptability, highlighting the importance of understanding individual characteristics in career decision-making (Wiernik & Kostal, 2019).

Among individual characteristics relevant to vocational development, personality occupies a particularly important position. Personality characteristics influence how individuals process information, interact with others, regulate emotions, respond to stress, make decisions, organize behavior, pursue goals, and adapt to environmental demands. Consequently, different occupational environments may require different configurations of personality characteristics. Research has demonstrated associations between personality characteristics and career success, including relationships operating through employees' engagement with their work (Soleimani et al., 2020). Accordingly, career-academic guidance based exclusively on academic grades, general interests, or perceived labor-market opportunities may overlook important psychological determinants of occupational adjustment. A more comprehensive approach should consider whether the individual's personality profile is compatible with the interpersonal, cognitive, emotional, ethical, and behavioral requirements of a prospective occupational field.

The growing emphasis on personalized guidance further reinforces the need to identify measurable characteristics associated with different occupational environments. Big-data approaches to academic guidance, for example, have proposed constructing comprehensive student profiles to improve the accuracy and personalization of educational recommendations (Liang et al., 2024). Metacognitive approaches similarly emphasize helping students develop awareness of their own cognitive processes, learning characteristics, strengths, and decision-making patterns so that academic choices become more reflective and self-regulated (Wen, 2024). In addition, guidance methods themselves can influence students' attitudes toward learning, studying, and academic achievement, suggesting that both the content and delivery of guidance services require careful consideration (ElAdl, 2024). Findings concerning self-management interventions also indicate that guidance can contribute to the development of behavioral regulation and more adaptive academic functioning (Agustina & Mudjiran, 2024).

Career counseling interventions have likewise demonstrated value in facilitating vocational decision-making. Career courses and group counseling interventions can influence career decision processes among secondary-school students, highlighting the importance of structured career-development programs during periods when educational and occupational choices become increasingly consequential (Zeng & Ka, 2025). Evaluations of career guidance and counseling services in secondary schools similarly support the role of organized services in helping students understand occupational opportunities and prepare for future decisions (Sahito et al., 2025). Career counseling also remains relevant after occupational entry, as demonstrated by evidence concerning job-crafting-based and social-cognitive career counseling and their relationship with teachers' work engagement (Mousavi Dastjerdi et al., 2026). Collectively, these findings suggest that career guidance should be conceptualized as a developmental process involving self-knowledge, occupational knowledge, decision-making, and continuing adjustment.

Technological developments have additionally expanded the modalities through which such services can be delivered. Meta-analytic evidence indicates that online career counseling interventions can produce meaningful career-related psychological outcomes (Yiğit et al., 2026). At the same time, increased reliance on digital platforms, data-driven systems, and technology-based educational services requires strong academic and professional oversight to ensure that recommendations remain psychologically sound and evidence-based (Kucirkova et al., 2025). Such developments make the identification of valid, interpretable psychological indicators even more important. If personality information is to contribute to traditional or technology-assisted guidance, counselors require a sufficiently differentiated framework showing which characteristics are particularly relevant to different occupational classes.

Despite increasing emphasis on individualized, data-informed, and psychologically grounded guidance, a practical gap remains between general personality assessment and the identification of specific personality requirements for major occupational classes. For career-academic counseling to provide meaningful person-occupation matching, counselors need an organized framework linking particular psychological characteristics to distinguishable occupational environments. Therefore, the present study aimed to identify and validate the personality traits required for 12 major occupational classes within the process of career and academic counseling.

Materials and Methods

The present study was applied in purpose and employed a descriptive-survey design with a psychometric orientation. The study population consisted of university faculty members in psychology and educational sciences as well as specialists, counselors, and psychologists working within the Ministry of Education. From the eligible population, 700 participants were selected through random sampling. The inclusion of both academic specialists and practitioners was intended to combine theoretical expertise concerning personality and career development with practical experience in educational and career counseling.

The California Psychological Inventory (CPI) constituted the primary basis for instrument development. Initially, all 480 items of the inventory were examined in terms of their conceptual relevance to career-academic guidance. Items reflecting characteristics such as responsibility, self-control, interpersonal competence, emotional stability, self-confidence, independence, achievement motivation, planning and organization, decision-making, critical thinking, creative thinking, concentration, and emotional adjustment were considered during the screening process. The selected characteristics were subsequently organized according to 12 occupational classes: medicine and healthcare; engineering and technology; law and judiciary; education and teaching; management and organizational leadership; art and creativity; research and analysis; social services and social work; finance, accounting, and banking; information technology and computer sciences; business, sales, and marketing; and security and military occupations.

An expert panel assessed the items for relevance, necessity, clarity, readability, and correspondence with the intended occupational classes. Redundant, ambiguous, conceptually weak, or insufficiently relevant items were removed. Following this process, the original 480 items were reduced to 201 items, producing a preliminary career-academic guidance questionnaire. Items were rated on a five-point Likert scale reflecting the perceived necessity of each personality characteristic for successful functioning and adjustment within the relevant occupational class. Content and face validity were evaluated through expert judgment, while internal consistency was examined using Cronbach's alpha. Participation was voluntary, informed consent was obtained, confidentiality was maintained, and responses with substantial missing data or irregular response patterns were excluded. Descriptive statistics were used to summarize expert judgments. For inferential analysis, one-sample t-tests compared the empirical mean of each characteristic with the theoretical midpoint of 3. Statistical significance was established at $p < .05$.

Findings

The inferential analyses demonstrated that the mean scores of all identified personality characteristics across the 12 occupational classes were significantly higher than the theoretical cutoff value of 3. All one-sample t-tests were statistically significant at $p < .001$, providing strong expert-based validation of the proposed personality characteristics for each occupational class.

Distinctive patterns nevertheless emerged across the occupational classes. For medicine and healthcare, self-control showed the highest mean (M = 4.98), followed by social responsibility (M = 4.90) and emotional stability (M = 4.86). In engineering and technology, abstract thinking (M = 4.98), convergent thinking (M = 4.97), and divergent thinking (M = 4.92) received the strongest endorsement. Within the legal and judicial class, ethical sensitivity, honesty, and fair judgment each attained a mean of 4.98, indicating particularly strong agreement regarding their necessity.

For education and teaching, sociability and social responsibility both obtained means of 4.98. In management and organizational leadership, leadership (M = 4.97), decision-making (M = 4.96), and planning and organization (M = 4.96) were the most strongly

endorsed characteristics. Art and creativity were characterized particularly by creative thinking (M = 4.98) and divergent thinking (M = 4.97). In research and analysis, research interest (M = 4.98) and critical thinking (M = 4.97) received the highest evaluations.

The social services and social work class was distinguished by empathy (M = 4.98) and social responsibility (M = 4.97). In finance, accounting, and banking, rule-following (M = 4.98) and honesty (M = 4.97) were the highest-rated characteristics, while attention and concentration (M = 4.96) also received particularly strong endorsement. For information technology and computer sciences, convergent thinking (M = 4.98), abstract thinking (M = 4.97), concentration (M = 4.96), and planning (M = 4.94) were among the most highly rated characteristics.

In business, sales, and marketing, sociability and self-confidence both obtained means of 4.98, with verbal ability and risk-taking also receiving high ratings. Finally, security and military occupations were characterized most strongly by self-control and assertiveness, both with means of 4.98, together with highly endorsed decision-making and emotional stability. Overall, the results indicated that although all proposed characteristics were significantly validated, the relative prominence of different characteristics varied systematically across occupational classes.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that occupational classes are associated with differentiated personality requirements rather than a single generalized profile of desirable characteristics. The patterns identified across the 12 classes can broadly be understood in terms of three interconnected domains: cognitive-analytical characteristics, social-emotional characteristics, and action-regulatory characteristics. Cognitive-analytical traits were especially prominent in engineering, information technology, and research, where abstract thinking, convergent and divergent thinking, critical analysis, concentration, and research orientation were strongly endorsed. These professions require individuals to process complex information, identify relationships among variables, evaluate alternatives, and generate or select solutions under cognitively demanding conditions.

Social-emotional characteristics were particularly prominent in education, healthcare, and social services. Sociability, empathy, social responsibility, emotional stability, kindness, and attention to others are compatible with occupations in which sustained interpersonal interaction and responsibility for the welfare or development of other people constitute central professional demands. The prominence of ethical sensitivity, honesty, and fair judgment within legal and judicial occupations similarly shows that occupational personality requirements may include moral and evaluative dimensions rather than merely cognitive competence.

Action-regulatory characteristics were especially evident in management, finance, and security-related occupations. Leadership, decision-making, organization, self-control, assertiveness, emotional stability, and rule-following reflect the need to regulate behavior, act decisively, maintain responsibility, and function effectively under demanding or highly structured circumstances. The contrast between these profiles and the creativity-oriented characteristics identified for artistic occupations further demonstrates that personality requirements should be interpreted relative to specific occupational contexts.

The findings have important implications for career-academic counseling. Academic achievement and vocational interest remain important sources of information, but neither provides a complete basis for major or career selection. Incorporating personality characteristics can provide a more differentiated assessment of person-occupation compatibility and enable counselors to discuss both existing strengths and characteristics that may require further development. Importantly, the resulting profiles should not be used as rigid selection criteria or as grounds for excluding individuals from particular occupations. Rather, they can function as structured sources of information that promote self-knowledge, realistic exploration, and more informed decision-making.

Overall, the study provides an expert-validated framework for identifying personality characteristics associated with 12 major occupational classes. The significant endorsement of all investigated characteristics, together with clear differences in their relative prominence across occupations, supports the value of incorporating structured personality assessment into career-academic guidance. The resulting 201-item framework may provide a foundation for developing contextually appropriate counseling instruments, occupational personality profiles, school-based guidance checklists, and potentially data-informed guidance systems. By integrating personality requirements with information concerning interests, academic abilities, and occupational opportunities, career-academic counseling may facilitate more precise educational decisions, reduce mismatches between individual characteristics and occupational demands, and ultimately contribute to more adaptive and sustainable academic and career choices.

eISSN: 2322-1445
دوره ۱۳ شماره ۳، ۱۴۰۶ صفحات ۲۱-۱

جامعه شناسی آموزش و پرورش

شناسایی ویژگی‌های شخصیتی لازم برای طبقات شغلی در هدایت شغلی-تحصیلی

نورالدین میرزایی[۱]، محمدسعید احمدی[۲*]، هاجر تاروردی‌زاده[۳]

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
۲. استادیار، گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).
۳. گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

❖ **ایمیل نویسنده مسئول:** ms.ahmadi@cfu.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های شخصیتی لازم برای طبقات مختلف شغلی در فرایند هدایت شغلی-تحصیلی انجام شد تا مبنایی برای تصمیم‌گیری‌های دقیق‌تر در انتخاب رشته تحصیلی و مسیر شغلی فراهم شود.

روش‌شناسی: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه اجرا توصیفی-همبستگی با جهت‌گیری روان‌سنجی بود. جامعه پژوهش شامل اعضای هیئت‌علمی رشته‌های روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی و نیز کارشناسان، مشاوران و روان‌شناسان شاغل در وزارت آموزش‌وپرورش بود که ۷۰۰ نفر از آنان در پژوهش مشارکت کردند. ابزار اولیه پژوهش پرسشنامه شخصیت کالیفرنیا بود. پس از بررسی مفهومی، پالایش گویه‌ها و داوری خبرگان، تعداد گویه‌ها از ۴۸۰ به ۲۰۱ کاهش یافت و ویژگی‌های منتخب در ۱۲ طبقه شغلی پزشکی و بهداشت و درمان، مهندسی و فناوری، حقوقی و قضایی، آموزش و تدریس، مدیریت و رهبری سازمانی، هنر و خلاقیت، پژوهش و تحلیل‌گری، خدمات اجتماعی و مددکاری، مالی و حسابداری و امور بانکی، فناوری اطلاعات و کامپیوتر، بازرگانی و فروش و بازاریابی، و امنیت و نظامی‌گری سازمان‌دهی شدند. برای بررسی تأیید آماری ویژگی‌های هر طبقه، از آزمون t تک‌نمونه‌ای با مقدار نظری ۳ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد که میانگین ویژگی‌های شخصیتی شناسایی‌شده در تمامی ۱۲ طبقه شغلی به‌طور معناداری بالاتر از مقدار نظری ۳ بود ($p < ۰/۰۰۱$). بنابراین، فرض بالاتر بودن میزان ضرورت ویژگی‌های شناسایی‌شده از سطح متوسط در همه طبقات تأیید شد و شواهد آماری، اعتبار ویژگی‌های شخصیتی تعیین‌شده برای طبقات شغلی مختلف را از دیدگاه خبرگان تأیید کرد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد هدایت شغلی-تحصیلی اثربخش باید علاوه بر علایق و توانایی‌های تحصیلی، بر تناسب میان ویژگی‌های شخصیتی افراد و الزامات اختصاصی طبقات شغلی نیز استوار باشد. الگوی حاصل می‌تواند مبنایی برای توسعه ابزارهای بومی هدایت تحصیلی-شغلی، افزایش دقت توصیه‌های مشاوره‌ای و کاهش ناهماهنگی میان ویژگی‌های فردی و الزامات حرفه‌ای فراهم سازد.

دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۰۸
پذیرش ۱۴۰۵/۰۵/۱۷
انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۸/۰۵
انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۶/۰۱

واژگان کلیدی:
شخصیت؛ طبقات شغلی؛ هدایت تحصیلی؛ هدایت شغلی؛ پرسشنامه شخصیت کالیفرنیا؛ آزمون t تک‌نمونه‌ای.

استناد مقاله:
میرزایی، نورالدین.، احمدی، محمدسعید.، و تاروردی‌زاده، هاجر. (۱۴۰۶). شناسایی ویژگی‌های شخصیتی لازم برای طبقات شغلی در هدایت شغلی-تحصیلی. جامعه شناسی آموزش و پرورش، ۱۳(۳): ۲۱-۱.

https://doi.org/10.61838/kman.soe.815

Commons: CC BY 4.0

مقدمه

انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی یکی از مهم‌ترین تصمیم‌های زندگی افراد است؛ تصمیمی که پیامدهای آن می‌تواند فراتر از انتخاب یک رشته تحصیلی یا یک عنوان شغلی باشد و بر کیفیت زندگی، رضایت فردی، احساس شایستگی، مشارکت اجتماعی، امنیت اقتصادی و سلامت روانی فرد در سال‌های بعد تأثیر بگذارد. در نظام‌های آموزشی معاصر، هدایت تحصیلی—شغلی به‌عنوان فرایندی تخصصی برای کمک به افراد در شناخت ظرفیت‌ها، علایق، توانایی‌ها و ویژگی‌های فردی و تطبیق آنها با الزامات مسیرهای تحصیلی و حرفه‌ای در نظر گرفته می‌شود. اهمیت این فرایند به‌ویژه در دوره‌هایی که دانش‌آموز یا دانشجو با انتخاب‌های تعیین‌کننده درباره رشته تحصیلی، تخصص حرفه‌ای یا ورود به بازار کار مواجه می‌شود، افزایش می‌یابد. مطالعات انجام‌شده درباره نیازهای مشاوره‌ای دانشجویان نیز نشان داده‌اند که مسائل تحصیلی، حرفه‌ای و تصمیم‌گیری درباره آینده از جمله حوزه‌هایی هستند که دانشجویان در آنها به حمایت و راهنمایی سازمان‌یافته نیاز دارند (Zamani et al., 2023). استمرار این نیازها در دوره‌های مختلف تحصیلی نیز بیانگر آن است که هدایت و مشاوره نباید به یک مداخله مقطعی محدود شود، بلکه باید به‌عنوان بخشی مستمر از نظام آموزشی مورد توجه قرار گیرد (Zamani et al., 2024).

در سال‌های اخیر، مفهوم هدایت تحصیلی از رویکردهای عمومی و یکسان برای همه فراگیران به سمت الگوهای فردمحور، داده‌محور و دقیق‌تر حرکت کرده است. این تحول ریشه در این واقعیت دارد که دانش‌آموزان و دانشجویان از نظر ویژگی‌های شناختی، شخصیتی، انگیزشی، اجتماعی، علایق و شیوه‌های تصمیم‌گیری تفاوت‌های قابل توجهی با یکدیگر دارند و بنابراین نمی‌توان با استفاده از توصیه‌های کلی و یکسان، مسیر تحصیلی و شغلی مناسبی برای همه آنان تعیین کرد. در رویکردهای جدید، هدایت تحصیلی زمانی کارآمد تلقی می‌شود که بتواند تصویری جامع از ویژگی‌های فرد به دست دهد و بر اساس این تصویر، پیشنهادهایی متناسب با ویژگی‌ها و مقتضیات واقعی او ارائه کند. در همین راستا، استفاده از تحلیل داده‌های گسترده و ایجاد «پرتره» یا نیمرخ جامع از ویژگی‌های دانشجویان به‌عنوان روشی برای افزایش دقت هدایت تحصیلی مطرح شده است (Liang et al., 2024). چنین رویکردی نشان می‌دهد که گذار از هدایت عمومی به هدایت دقیق مستلزم شناسایی شاخص‌هایی است که بتوانند تفاوت‌های فردی مرتبط با انتخاب و موفقیت در مسیرهای مختلف را به‌صورت قابل سنجش نشان دهند.

یکی از مهم‌ترین دسته‌های این شاخص‌ها، ویژگی‌های شخصیتی است. شخصیت مجموعه‌ای نسبتاً پایدار از الگوهای شناختی، هیجانی، انگیزشی و رفتاری است که بر نحوه ادراک فرد از محیط، تعامل او با دیگران، چگونگی تصمیم‌گیری، واکنش به فشار، تنظیم رفتار و پیگیری اهداف اثر می‌گذارد. از آنجا که مشاغل مختلف از نظر میزان تعامل اجتماعی، پیچیدگی شناختی، مسئولیت‌پذیری، تحمل فشار، خلاقیت، دقت، استقلال، قدرت تصمیم‌گیری، ریسک‌پذیری و الزامات اخلاقی تفاوت دارند، منطقی است که برخی ویژگی‌های شخصیتی با موفقیت و سازگاری در برخی حوزه‌های شغلی تناسب بیشتری داشته باشند. پژوهش‌های انجام‌شده در محیط‌های کاری نشان داده‌اند که ویژگی‌های شخصیتی می‌توانند با موفقیت شغلی مرتبط باشند و بخشی از این ارتباط نیز از طریق میزان درگیری و مشارکت فرد در شغل تبیین شود (Soleimani et al., 2020). بنابراین، توجه به شخصیت در هدایت شغلی نه یک ملاحظه جانبی، بلکه یکی از عناصر اساسی در فهم سازگاری فرد با محیط حرفه‌ای محسوب می‌شود.

این مسئله در شرایط کنونی بازار کار اهمیت بیشتری یافته است؛ زیرا الگوی سنتی مسیر شغلی که بر ورود فرد به یک حرفه نسبتاً ثابت و ادامه فعالیت در همان ساختار سازمانی استوار بود، به‌تدریج جای خود را به مسیرهای منعطف‌تر، متغیرتر و فردمحور داده است. مفاهیمی مانند مسیر شغلی پروتئینی و بدون مرز بر این نکته تأکید دارند که افراد بیش از گذشته مسئول مدیریت، بازتعریف و هدایت مسیر حرفه‌ای خود هستند و ممکن است در طول زندگی شغلی چندین بار نقش، سازمان یا حتی حوزه حرفه‌ای خود را تغییر دهند. مرور انتقادی و فراتحلیل پژوهش‌های مربوط به جهت‌گیری‌های شغلی پروتئینی و بدون مرز نشان داده است که نگرش‌ها و جهت‌گیری‌های فردی در نحوه مدیریت مسیر شغلی نقش مهمی دارند و مسیرهای حرفه‌ای معاصر به میزان زیادی تحت تأثیر عاملیت، ارزش‌های فردی و سازگاری شخص با شرایط متغیر قرار گرفته‌اند (Wiernik & Kostal, 2019). در چنین شرایطی، شناخت ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند به افراد کمک کند تا نه‌تنها یک انتخاب اولیه مناسب داشته باشند، بلکه مسیرهایی را برگزینند که با شیوه تعامل، تصمیم‌گیری و سازگاری آنان تناسب بیشتری داشته باشند.

از سوی دیگر، هدایت شغلی اثربخش مستلزم تلفیق ابعاد شخصی و حرفه‌ای زندگی فرد است. انتخاب شغل در خلأ رخ نمی‌دهد و عوامل روان‌شناختی، تجربیات شخصی، ارزش‌ها، انتظارات، روابط اجتماعی و برداشت فرد از هویت خویش در تصمیم‌گیری حرفه‌ای نقش دارند. بر همین اساس، رویکردهای جدید مشاوره حرفه‌ای بر ادغام مشاوره شخصی و شغلی تأکید می‌کنند و معتقدند که توسعه حرفه‌ای پایدار زمانی امکان‌پذیر است که فرد بتواند میان ویژگی‌های شخصی، نیازهای روان‌شناختی و انتخاب‌های حرفه‌ای خود پیوند معناداری برقرار کند (Maree & Fabio, 2018). از این منظر، سنجش ویژگی‌های شخصیتی در هدایت تحصیلی—شغلی می‌تواند ابزاری برای ایجاد این پیوند باشد و به مشاور اجازه دهد تا به‌جای توصیه صرف یک رشته یا حرفه، تناسب عمیق‌تری میان خصوصیات فرد و محیط شغلی را مورد بررسی قرار دهد.

فردمحور شدن خدمات مشاوره‌ای همچنین مستلزم ارزیابی دقیق پیامدهای مشاوره برای هر مراجع است. پژوهش‌ها درباره ارزیابی نتایج مشاوره شغلی نشان داده‌اند که استفاده از شاخص‌ها و ابزارهای فردی می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری درباره نیازها، اهداف و تغییرات مراجع در جریان مشاوره فراهم کند (Cardoso & Sales, 2019). این موضوع برای هدایت تحصیلی—شغلی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا تصمیم‌گیری مناسب مستلزم استفاده از اطلاعاتی فراتر از نمرات تحصیلی یا علایق کلی است. اگر نظام هدایت بتواند نیمرخی چندبعدی از فرد شامل توانایی‌ها، علایق و ویژگی‌های شخصیتی تهیه کند، مشاور قادر خواهد بود توصیه‌های اختصاصی‌تر و مبتنی بر شواهد ارائه دهد. در مقابل، فقدان ابزارهای کافی برای شناسایی ویژگی‌های متناسب با حوزه‌های مختلف شغلی ممکن است سبب شود که مشاوره همچنان به توصیه‌های عمومی یا برداشت‌های ذهنی وابسته باقی بماند.

اثربخشی خدمات هدایت و مشاوره در دوره متوسطه نیز از اهمیت خاصی برخوردار است، زیرا بسیاری از تصمیم‌های اولیه درباره رشته تحصیلی و جهت‌گیری حرفه‌ای در همین مرحله شکل می‌گیرند. بررسی خدمات راهنمایی و مشاوره شغلی در مدارس متوسطه نشان داده است که ارائه نظام‌مند این خدمات می‌تواند در افزایش آگاهی حرفه‌ای، شناخت گزینه‌ها و بهبود آمادگی دانش‌آموزان برای تصمیم‌گیری درباره آینده نقش داشته باشد (Sahito et al., 2025). با این حال، اثربخشی چنین خدماتی تا حد زیادی به کیفیت اطلاعاتی بستگی دارد که درباره فرد و محیط‌های شغلی در اختیار مشاور قرار می‌گیرد. اگر مشاور تنها اطلاعاتی درباره علاقه یا عملکرد تحصیلی دانش‌آموز داشته باشد، بخش مهمی از تناسب فرد—شغل نادیده باقی می‌ماند. در مقابل، اضافه کردن اطلاعات مربوط به ویژگی‌های شخصیتی و مقایسه آنها با الزامات طبقات مختلف شغلی می‌تواند فرایند تصمیم‌گیری را دقیق‌تر و قابل دفاع‌تر سازد.

شواهد مداخله‌ای نیز نشان می‌دهد که خدمات هدایت و مشاوره می‌توانند بر کیفیت تصمیم‌گیری حرفه‌ای تأثیرگذار باشند. بررسی مداخلات تصمیم‌گیری شغلی در دانش‌آموزان دبیرستانی نشان داده است که دوره‌های آموزش شغلی و مشاوره گروهی می‌توانند پیامدهای مطلوبی برای فرایند تصمیم‌گیری حرفه‌ای ایجاد کنند (Zeng & Ka, 2025). این یافته اهمیت آن را برجسته می‌کند که هدایت شغلی فراتر از ارائه اطلاعات درباره رشته‌ها و مشاغل است و باید به دانش‌آموز کمک کند تا خودشناسی، ارزیابی گزینه‌ها و تصمیم‌گیری خود را توسعه دهد. با این حال، خودشناسی حرفه‌ای زمانی کامل‌تر خواهد بود که دانش‌آموز علاوه بر آگاهی از علایق و توانایی‌های خود، بداند چه ویژگی‌های شخصیتی برای فعالیت در حوزه‌های مختلف اهمیت بیشتری دارند و تا چه حد نیمرخ شخصیتی او با این الزامات هماهنگ است.

در این زمینه، شیوه ارائه خدمات هدایت نیز می‌تواند بر نگرش و عملکرد افراد تأثیر بگذارد. پژوهش‌های مربوط به روش‌های مختلف هدایت نشان داده‌اند که نحوه اجرای خدمات راهنمایی می‌تواند با نگرش به یادگیری، مطالعه و پیشرفت تحصیلی مرتبط باشد (ElAdl, 2024). بنابراین، طراحی یک نظام هدایت مؤثر مستلزم توجه هم‌زمان به محتوای هدایت و روش ارائه آن است. از نظر محتوایی، وجود شاخص‌های روشن و معتبر برای معرفی الزامات شخصیتی حوزه‌های شغلی می‌تواند زمینه ارائه بازخوردهای ملموس‌تر را فراهم کند؛ از نظر فرایندی نیز مشاور می‌تواند بر اساس نیمرخ دانش‌آموز، بحثی مشارکتی درباره تناسب ویژگی‌ها با گزینه‌های تحصیلی و حرفه‌ای شکل دهد. چنین رویکردی می‌تواند فرایند هدایت را از ارائه توصیه‌های دستوری به فرایندی مبتنی بر خودشناسی و تصمیم‌گیری آگاهانه تبدیل کند.

در کنار مداخلات حضوری، گسترش فناوری‌های ارتباطی سبب شده است که مشاوره شغلی آنلاین نیز به بخش قابل توجهی از خدمات راهنمایی تبدیل شود. یافته‌های فراتحلیلی جدید نشان می‌دهند که مداخلات مشاوره شغلی آنلاین می‌توانند بر پیامدهای روان‌شناختی مرتبط با مسیر شغلی اثرگذار باشند (Yiğit et al., 2026). توسعه این شیوه‌ها امکان دسترسی گسترده‌تر افراد به خدمات را فراهم می‌کند، اما در عین حال نیاز به ابزارهای استاندارد و

ساختاریافته برای جمع‌آوری و تفسیر اطلاعات مربوط به مراجعان را افزایش می‌دهد. در محیط آنلاین، که تعامل مستقیم میان مشاور و مراجع ممکن است محدودتر باشد، استفاده از ابزارهای دقیق برای سنجش ویژگی‌های مرتبط با انتخاب حرفه‌ای اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. بنابراین، تدوین چارچوبی برای ارتباط دادن ویژگی‌های شخصیتی با طبقات شغلی می‌تواند در آینده به طراحی سامانه‌های هدایت حضوری و الکترونیکی دقیق‌تر نیز کمک کند.

تحولات فناورانه همچنین فرصت‌هایی برای بهره‌گیری از ابزارهای دیجیتال، داده‌های بزرگ و الگوریتم‌های تحلیلی در آموزش و مشاوره فراهم کرده‌اند، اما استفاده از فناوری بدون چارچوب نظری و نظارت تخصصی می‌تواند با محدودیت‌هایی همراه باشد. تأکید پژوهشگران بر ضرورت ارائه راهنمایی دانشگاهی و تخصصی در همکاری با شرکت‌های دیجیتال نشان می‌دهد که ابزارهای فناورانه باید بر شواهد معتبر علمی استوار باشند و توسعه آنها بدون توجه به اصول روان‌شناختی و آموزشی نمی‌تواند تضمین‌کننده کیفیت باشد (Kucirkova et al., 2025). در حوزه هدایت تحصیلی–شغلی نیز هرگونه سامانه دیجیتال برای پیشنهاد رشته یا شغل باید بر متغیرهایی مبتنی باشد که از نظر نظری و تجربی اعتبار کافی دارند. شناسایی دقیق ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با طبقات شغلی می‌تواند یکی از زیرساخت‌های علمی لازم برای توسعه چنین ابزارهایی باشد.

هم‌زمان، مطالعات مبتنی بر نظریه‌های شناختی نیز نشان می‌دهند که هدایت تحصیلی باید به فرایندهای خودآگاهی و فراشناختی فراگیران توجه داشته باشد. راهبردهای هدایت تحصیلی مبتنی بر فراشناخت بر این فرض استوارند که افراد باید بتوانند درباره توانایی‌ها، شیوه‌های یادگیری، اهداف و فرایندهای تصمیم‌گیری خود آگاهی پیدا کنند و آنها را به‌طور فعال مدیریت نمایند (Wen, 2024). این رویکرد با ضرورت سنجش ویژگی‌های شخصیتی در هدایت تحصیلی همسو است؛ زیرا ارائه بازخورد درباره ویژگی‌های فردی می‌تواند خودشناسی دانش‌آموز را افزایش دهد و او را در تحلیل واقع‌بینانه‌تر گزینه‌های حرفه‌ای یاری کند. در واقع، شناخت شخصیت نباید به برچسب‌زنی یا محدود کردن انتخاب‌ها منجر شود، بلکه باید به‌عنوان اطلاعاتی برای افزایش آگاهی فرد از نقاط قوت، نیازهای رشدی و میزان سازگاری او با محیط‌های مختلف به کار رود.

اهمیت خودتنظیمی و مدیریت رفتار نیز در حوزه مسائل تحصیلی به‌طور گسترده مورد توجه قرار گرفته است. برای مثال، پژوهش درباره خدمات راهنمایی گروهی همراه با مداخلات خودمدیریتی نشان داده است که چنین خدماتی می‌توانند در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشند (Agustina & Mudjiran, 2024). این یافته از منظر هدایت تحصیلی–شغلی نیز معنادار است؛ زیرا ویژگی‌هایی مانند خودکنترلی، پشتکار، برنامه‌ریزی، مسئولیت‌پذیری و تنظیم رفتار نه‌تنها در عملکرد تحصیلی، بلکه در بسیاری از محیط‌های شغلی نیز اهمیت دارند. با این حال، میزان اهمیت این ویژگی‌ها در همه حرفه‌ها یکسان نیست. برای نمونه، برخی مشاغل ممکن است بیش از سایر مشاغل به کنترل هیجانی و پایبندی به قواعد نیاز داشته باشند، در حالی که برخی دیگر خلاقیت، استقلال یا توانایی تعامل اجتماعی را در اولویت قرار دهند. ازاین‌رو، لازم است ویژگی‌ها به‌صورت تفکیک‌شده و متناسب با ماهیت طبقات شغلی مطالعه شوند.

همچنین، مشاوره شغلی محدود به مرحله انتخاب اولیه شغل نیست و می‌تواند در طول دوره اشتغال نیز به سازگاری و مشارکت حرفه‌ای کمک کند. مقایسه رویکردهای مبتنی بر بازطراحی شغل و مشاوره شناختی–اجتماعی شغلی در میان معلمان نشان داده است که مداخلات مشاوره‌ای می‌توانند با درگیری شغلی و نحوه سازگاری افراد با نقش حرفه‌ای مرتبط باشند (Mousavi Dastjerdi et al., 2026). این شواهد اهمیت تناسب میان ویژگی‌های فرد و نقش شغلی را تقویت می‌کند. اگر فرد در حرفه‌ای قرار گیرد که الزامات آن با ویژگی‌های شخصیتی و شیوه عملکرد او سازگاری بیشتری داشته باشد، می‌توان انتظار داشت که زمینه برای مشارکت، احساس شایستگی و سازگاری شغلی مطلوب‌تر فراهم شود؛ هرچند این ارتباط همواره تحت تأثیر متغیرهای سازمانی و محیطی نیز قرار دارد.

بر این اساس، هدایت شغلی–تحصیلی را می‌توان فرایندی چندبعدی دانست که باید میان ویژگی‌های فردی و اطلاعات مربوط به محیط‌های تحصیلی و حرفه‌ای پیوند برقرار کند. رویکردهای نوین، چه در قالب مشاوره فردی و گروهی، چه در محیط‌های حضوری و آنلاین و چه با استفاده از تحلیل داده‌ها و فناوری، همگی بر نیاز به اطلاعات دقیق‌تر و شخصی‌سازی بیشتر تأکید دارند. با این حال، شخصی‌سازی واقعی زمانی امکان‌پذیر است که نظام مشاوره بداند کدام ویژگی‌ها برای هر طبقه شغلی اهمیت بیشتری دارند. در غیاب چنین چارچوبی، حتی ابزارهای پیشرفته دیجیتال نیز ممکن است صرفاً بر داده‌های

عمومی یا شاخص‌های محدود تکیه کنند. از سوی دیگر، استفاده از طبقات شغلی به‌جای تمرکز بر صدها عنوان شغلی منفرد می‌تواند امکان ایجاد مدلی کاربردی‌تر برای محیطهای آموزشی و مشاوره‌ای را فراهم کند.

ضرورت چنین چارچوبی در بستر آموزشی ایران نیز قابل توجه است. یافته‌های مربوط به نیازهای راهنمایی و مشاوره دانشجویان ایرانی نشان داده‌اند که دانشجویان همچنان با مجموعه‌ای از نیازهای تحصیلی و مشاوره‌ای مواجه‌اند که پاسخ‌گویی نظام‌مند به آنها مستلزم خدمات تخصصی است (Zamani et al., 2023). بررسی این نیازها در دوره‌های بعدی نیز بر استمرار ضرورت توجه به ساختارهای هدایت و مشاوره در محیطهای آموزشی دلالت دارد (Zamani et al., 2024). در عین حال، بسیاری از ابزارها و الگوهای مورد استفاده در هدایت شغلی بر چارچوب‌های عمومی شخصیت یا طبقه‌بندی‌های گسترده حرفه‌ای مبتنی‌اند و ممکن است برای تبدیل مستقیم نتایج روان‌شناختی به توصیه‌های مشخص درباره طبقات شغلی اصلی، جزئیات کافی در اختیار مشاور قرار ندهند. ازاین‌رو، شناسایی مجموعه‌ای روشن از ویژگی‌های موردنیاز در حوزه‌هایی مانند پزشکی، مهندسی، حقوق، آموزش، مدیریت، هنر، پژوهش، خدمات اجتماعی، امور مالی، فناوری اطلاعات، بازرگانی و مشاغل امنیتی می‌تواند ارزش کاربردی قابل توجهی داشته باشد.

افزون بر این، تنوع الزامات حرفه‌ای نشان می‌دهد که نمی‌توان یک نیمرخ شخصیتی واحد را برای موفقیت در همه مشاغل مطلوب دانست. حرفه‌های مبتنی بر تعامل انسانی گسترده ممکن است به همدلی، اجتماعی‌بودن، حساسیت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری بیشتری نیاز داشته باشند؛ مشاغل تحلیلی و فناورانه می‌توانند بر تفکر انتقادی، تمرکز، حل مسئله و توانایی تحلیل تأکید بیشتری داشته باشند؛ محیطهای مدیریتی ممکن است مستلزم تصمیم‌گیری، قاطعیت، سازماندهی و رهبری باشند؛ و مشاغل دارای مسئولیت‌های حساس و مقرراتی می‌توانند نیاز بیشتری به خودکنترلی، ثبات عاطفی، قانون‌گرایی و تعهد نشان دهند. ارتباط گزارش‌شده میان ویژگی‌های شخصیتی و موفقیت حرفه‌ای نیز نشان می‌دهد که در نظر گرفتن چنین تفاوت‌هایی می‌تواند برای پیش‌بینی بهتر سازگاری شغلی مفید باشد (Soleimani et al., 2020). بنابراین، مسئله اساسی صرفاً تعیین «شخصیت مناسب برای کار» نیست، بلکه شناسایی الگوهای متمایز ویژگی‌های شخصیتی موردنیاز برای طبقات مختلف حرفه‌ای است.

در مجموع، شواهد موجود نشان می‌دهد که هدایت شغلی و تحصیلی مؤثر باید از یک فرایند عمومی انتخاب رشته به یک نظام جامع خودشناسی، شناخت محیط حرفه‌ای و تحلیل تناسب فرد–شغل ارتقا یابد. پژوهش‌های جدید از اثربخشی مداخلات مختلف هدایت شغلی، ضرورت شخصی‌سازی خدمات، توجه به فرآیندهای شناختی و خودمدیریتی و استفاده محتاطانه از فناوری و تحلیل داده‌ها حمایت می‌کنند (ElAdl, 2024; Liang et al., 2024; Zeng & Ka, 2025). در عین حال، توسعه مسیرهای حرفه‌ای منعطف و تغییر ماهیت بازار کار نیز ضرورت شناخت عمیق‌تر ویژگی‌های فردی را افزایش داده است (Wiernik & Kostal, 2019). با وجود این پیشرفت‌ها، برای کاربرد مؤثر اطلاعات شخصیتی در فرایند هدایت، همچنان نیاز به چارچوبی وجود دارد که ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با طبقات اصلی شغلی را به‌صورت منظم، تخصصی و قابل استفاده برای مشاوران مشخص سازد؛ چارچوبی که بتواند هم در مشاوره‌های سنتی و هم در سامانه‌های نوین و شخصی‌سازی‌شده هدایت شغلی مورد استفاده قرار گیرد.

بنابراین، هدف پژوهش حاضر شناسایی و اعتباریابی ویژگی‌های شخصیتی لازم برای طبقات شغلی مختلف در فرایند هدایت شغلی–تحصیلی بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، توصیفی–همبستگی با جهت‌گیری روان‌سنجی بود. هدف از انجام پژوهش، شناسایی ویژگی‌های شخصیتی لازم برای طبقات شغلی در فرایند هدایت تحصیلی–شغلی دانش‌آموزان و تدوین نسخه‌ای تخصصی از پرسشنامه هدایت تحصیلی–شغلی بر پایه پرسشنامه شخصیت کالیفرنیا بود. فرایند پژوهش بر استخراج و پالایش گویه‌ها، طبقه‌بندی ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با هدایت تحصیلی–شغلی، بهره‌گیری از داوری خبرگان و بررسی میزان تأیید ویژگی‌های شناسایی‌شده برای طبقات شغلی دوازده‌گانه استوار بود. رویکرد توصیفی–همبستگی، امکان بررسی ساختار درونی ابزار و ارزیابی دیدگاه خبرگان درباره تناسب ویژگی‌های شخصیتی با طبقات شغلی را در شرایط طبیعی و بدون دست‌کاری متغیرها فراهم می‌سازد.

جامعه آماری پژوهش از دو گروه تخصصی تشکیل شد: اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها در رشته‌های روان‌شناسی، مشاوره و علوم تربیتی و نیز کارشناسان، مشاوران و روان‌شناسان شاغل در وزارت آموزش‌وپرورش. انتخاب این دو گروه با هدف بهره‌مندی هم‌زمان از دیدگاه‌های نظری و کاربردی درباره مؤلفه‌های هدایت تحصیلی–شغلی انجام گرفت. اعضای هیئت‌علمی در شناسایی و ارزیابی مفهومی ویژگی‌های شخصیتی مؤثر بر انتخاب‌های تحصیلی و شغلی مشارکت داشتند و متخصصان و مشاوران آموزش‌وپرورش، تناسب و کاربردپذیری این ویژگی‌ها را در بافت واقعی مشاوره مدرسه و تصمیم‌گیری تحصیلی ارزیابی کردند. از میان افراد واجد شرایط جامعه آماری، ۷۰۰ نفر به روش تصادفی انتخاب شدند. حجم نمونه با توجه به ماهیت روان‌سنجی مطالعه، تعداد گویه‌های ابزار اولیه و ضرورت دستیابی به قضاوت‌های پایدار خبرگان درباره ویژگی‌های شخصیتی مورد نیاز در طبقات شغلی، مناسب در نظر گرفته شد.

ابزار اولیه پژوهش، پرسشنامه شخصیت کالیفرنیا[1] بود. این پرسشنامه توسط گاف تدوین شده و برای ارزیابی ابعاد کارکردی شخصیت در جمعیت‌های غیربالینی طراحی شده است؛ به‌گونه‌ای که ویژگی‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، توانایی‌های بین‌فردی، بلوغ اجتماعی، خودمدیریتی، اعتمادبه‌نفس، سازگاری و جهت‌گیری‌های انگیزشی را می‌سنجد (*Gough, 1987*). از آنجا که ویژگی‌های شخصیتی در انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی، سازگاری حرفه‌ای، عملکرد شغلی و رضایت از کار نقش دارند، چارچوب مفهومی پرسشنامه شخصیت کالیفرنیا مبنایی مناسب برای تدوین ابزار تخصصی هدایت تحصیلی–شغلی فراهم کرد.

در مرحله نخست، تمامی ۴۸۰ گویه پرسشنامه شخصیت کالیفرنیا از نظر ارتباط مفهومی با هدایت تحصیلی–شغلی بررسی شد. در این مرحله، گویه‌های مرتبط با مؤلفه‌هایی نظیر مسئولیت‌پذیری، خودکنترلی، شایستگی اجتماعی، ثبات عاطفی، اعتمادبه‌نفس، استقلال، جهت‌گیری بین‌فردی، انگیزه پیشرفت، برنامه‌ریزی و سازماندهی، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، تمرکز و سازگاری هیجانی برای بررسی بیشتر انتخاب شدند. سپس، ویژگی‌های منتخب با توجه به مبانی نظری شخصیت و هدایت شغلی و نیز دیدگاه خبرگان، در دوازده طبقه شغلی شامل پزشکی و بهداشت و درمان، مهندسی و فناوری، حقوقی و قضایی، آموزش و تدریس، مدیریت و رهبری سازمانی، هنر و خلاقیت، پژوهش و تحلیل‌گری، خدمات اجتماعی و مددکاری، مالی و حسابداری و امور بانکی، فناوری اطلاعات و کامپیوتر، بازرگانی و فروش و بازاریابی و امنیت و نظامی‌گری طبقه‌بندی شدند.

در گام بعد، گویه‌های منتخب در اختیار خبرگان شامل اعضای هیئت‌علمی رشته‌های روان‌شناسی و مشاوره، مشاوران حرفه‌ای و روان‌شناسان تربیتی قرار گرفت. آنان هر گویه را از نظر تناسب با سازه هدایت تحصیلی–شغلی، ضرورت، وضوح، خوانایی و ارتباط آن با طبقات شغلی موردنظر ارزیابی کردند. گویه‌های تکراری، مبهم، دارای ضعف معنایی یا فاقد ارتباط کافی با هدف پژوهش حذف شدند. در نتیجه این فرایند، از مجموع ۴۸۰ گویه اولیه، ۲۰۱ گویه باقی ماند و نسخه مقدماتی پرسشنامه هدایت تحصیلی–شغلی تدوین شد. گویه‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری شدند و پاسخ‌دهندگان میزان ضرورت هر ویژگی را برای موفقیت و سازگاری در هر یک از طبقات شغلی مشخص کردند.

روایی محتوایی پرسشنامه از طریق داوری خبرگان بررسی شد. در این فرایند، متخصصان میزان تناسب و ضرورت هر گویه و نیز کفایت مجموعه گویه‌ها برای پوشش ابعاد ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با هدایت تحصیلی–شغلی را ارزیابی کردند. روایی صوری ابزار نیز با توجه به وضوح، سادگی، خوانایی و قابلیت فهم گویه‌ها بررسی شد تا اطمینان حاصل شود که عبارت‌ها از نظر ظاهری با هدف پژوهش تناسب داشته و برای پاسخ‌دهندگان قابل درک هستند. افزون بر این، ساختار درونی ابزار و ارتباط گویه‌ها با مؤلفه‌های موردنظر در فرایند تدوین و پالایش پرسشنامه مورد توجه قرار گرفت. پایایی ابزار نیز بر مبنای همسانی درونی گویه‌ها و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس کل و، در صورت لزوم، مؤلفه‌های آن بررسی شد.

پس از نهایی‌شدن نسخه مقدماتی ۲۰۱ گویه‌ای، پرسشنامه در اختیار نمونه پژوهش قرار گرفت. پیش از اجرای ابزار، هدف پژوهش برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان برای شرکت در مطالعه اخذ گردید. همچنین، به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات آنان محرمانه باقی می‌ماند و داده‌ها صرفاً برای اهداف علمی استفاده خواهد شد. پس از گردآوری پرسشنامه‌ها، پاسخ‌نامه‌ها از لحاظ کامل‌بودن و نظم پاسخ‌دهی بررسی شدند

---

[1]. California Psychological Inventory; CPI

و پرسشنامه‌های ناقص، دارای داده‌های مفقوده قابل‌توجه یا الگوی پاسخ‌دهی نامنظم از تحلیل کنار گذاشته شدند. سپس داده‌های نهایی کدگذاری و برای تحلیل آماری آماده شدند.

داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شدند. در بخش آمار توصیفی، از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات برای توصیف دیدگاه خبرگان استفاده شد. در بخش استنباطی، به‌منظور بررسی میزان تأیید ویژگی‌های شخصیتی شناسایی‌شده برای هر یک از دوازده طبقه شغلی، آزمون t تک‌نمونه‌ای به کار رفت. در این آزمون، میانگین هر ویژگی با مقدار نظری ۳ در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت مقایسه شد. مقدار ۳ به‌عنوان نقطه برش یا میانگین فرضی در نظر گرفته شد؛ بنابراین، بالاتر بودن معنادار میانگین یک ویژگی از این مقدار، نشان‌دهنده تأیید آن ویژگی از سوی خبرگان به‌عنوان شاخصی ضروری برای طبقه شغلی مربوط بود. سطح معناداری در تمامی آزمون‌ها کمتر از ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

در اجرای پژوهش، اصول اخلاقی مرتبط با مطالعات انسانی رعایت شد. مشارکت افراد داوطلبانه بود و پیش از تکمیل پرسشنامه، اطلاعات لازم درباره هدف مطالعه و نحوه استفاده از داده‌ها در اختیار آنان قرار گرفت. محرمانگی و ناشناس‌ماندن اطلاعات تضمین شد و شرکت‌کنندگان حق داشتند در هر مرحله، بدون هیچ‌گونه پیامد منفی، از ادامه مشارکت در پژوهش انصراف دهند. داده‌های گردآوری‌شده نیز به‌گونه‌ای نگهداری و تحلیل شدند که هویت مشارکت‌کنندگان محفوظ بماند.

یافته‌های پژوهش

برای بررسی نظرات خبرگان درباره ویژگی‌های شخصیتی لازم برای طبقات مختلف شغلی، از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد. در این آزمون، میانگین نظری برابر با ۳ در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای به‌عنوان مقدار آزمون و نقطه برش در نظر گرفته شد. هدف آزمون آن بود که مشخص شود میانگین هر یک از ویژگی‌های شخصیتی در هر طبقه شغلی، به‌طور معناداری از میانگین نظری بالاتر است یا خیر. اطلاعات ۱۲ طبقه شغلی در قالب ۶ جدول ترکیبی ارائه شده است. در همه موارد، سطح معناداری گزارش‌شده برابر با ۰/۰۰۱ بوده است. به منظور مقایسه میانگین ویژگی‌های شخصیتی شناسایی‌شده در دو حوزه فنی و درمانی با میانگین نظری، نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای دو طبقه پزشکی و بهداشت و درمان و مهندسی و فناوری در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای طبقات پزشکی و بهداشت و درمان و مهندسی و فناوری

ردیف	ویژگی پزشکی و بهداشت و درمان	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی مهندسی و فناوری	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۱	خودکنترلی	۴/۹۸	۰/۴۵	۱۹/۸۵	تفکر انتزاعی	۴/۹۸	۰/۴۲	۱۹/۹۰	۰/۰۰۱
۲	مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۴/۹۰	۰/۵۱	۱۸/۹۲	تفکر همگرا	۴/۹۷	۰/۴۳	۱۹/۴۵	۰/۰۰۱
۳	ثبات عاطفی	۴/۸۶	۰/۵۳	۱۸/۱۰	تفکر واگرا	۴/۹۲	۰/۴۸	۱۸/۸۰	۰/۰۰۱
۴	تاب‌آوری	۴/۸۰	۰/۵۸	۱۷/۴۵	تفکر خلاق	۴/۸۶	۰/۵۲	۱۸/۱۰	۰/۰۰۱
۵	تمرکز	۴/۷۵	۰/۶۰	۱۶/۸۰	تفکر انتقادی	۴/۸۳	۰/۵۵	۱۷/۵۵	۰/۰۰۱
۶	صداقت	۴/۷۲	۰/۶۲	۱۶/۲۲	تفکر تأملی	۴/۷۶	۰/۵۸	۱۶/۹۰	۰/۰۰۱
۷	حساسیت اخلاقی	۴/۶۵	۰/۶۵	۱۵/۶۵	برنامه‌ریزی	۴/۷۲	۰/۶۰	۱۶/۲۰	۰/۰۰۱
۸	همدلی	۴/۶۱	۰/۶۷	۱۴/۹۸	توجه به جزئیات	۴/۶۶	۰/۶۳	۱۵/۵۰	۰/۰۰۱
۹	حساسیت اخلاقی به حیوانات	۴/۵۶	۰/۷۰	۱۴/۳۰	پشتکار	۴/۶۲	۰/۶۵	۱۴/۸۵	۰/۰۰۱
۱۰	انگیزه پیشرفت	۴/۵۱	۰/۷۲	۱۳/۷۵	خودکنترلی	۴/۵۶	۰/۶۸	۱۴/۲۰	۰/۰۰۱
۱۱	قاطعیت‌گرایی	۴/۴۶	۰/۷۵	۱۳/۱۰	تصمیم‌گیری	۴/۵۱	۰/۷۰	۱۳/۵۰	۰/۰۰۱
۱۲	برنامه‌ریزی و سازماندهی	۴/۴۲	۰/۷۸	۱۲/۴۵	قاطعیت	۴/۴۴	۰/۷۳	۱۲/۸۵	۰/۰۰۱
۱۳	تعهد کاری	۴/۳۵	۰/۸۰	۱۱/۸۰	قانون‌گرایی	۴/۴۱	۰/۷۵	۱۲/۲۰	۰/۰۰۱
۱۴	حساسیت اجتماعی	۴/۳۳	۰/۸۲	۱۱/۱۰	استقلال	۴/۳۶	۰/۷۸	۱۱/۵۰	۰/۰۰۱

ردیف	ویژگی پزشکی و بهداشت و درمان	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی مهندسی و فناوری	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۱۵	پشتکار	۴/۲۵	۰/۸۵	۱۰/۴۵	خودآگاهی	۴/۳۲	۰/۸۰	۱۰/۸۵	۰/۰۰۱
۱۶	خودآگاهی	۴/۲۱	۰/۸۷	۹/۸۰	صداقت	۴/۲۷	۰/۸۲	۱۰/۲۰	۰/۰۰۱
۱۷	تصمیم‌گیری	۴/۱۷	۰/۸۹	۹/۱۵	مدیریت استرس	۴/۲۲	۰/۸۵	۹/۵۰	۰/۰۰۱
۱۸	رک‌گویی	۴/۱۲	۰/۹۰	۸/۵۰	شکاکیت علمی	۴/۱۷	۰/۸۷	۸/۸۵	۰/۰۰۱
۱۹	قضاوت عادلانه	۴/۰۵	۰/۹۲	۷/۸۵	علاقه به علم	۴/۱۲	۰/۸۹	۸/۲۰	۰/۰۰۱
۲۰	تعهد اجتماعی	۴/۰۲	۰/۹۵	۷/۲۰	علاقه به تحقیق	۴/۰۳	۰/۹۲	۷/۵۰	۰/۰۰۱

جدول ۱ نشان می‌دهد که تمامی ویژگی‌های شخصیتی هر دو طبقه پزشکی و بهداشت و درمان و مهندسی و فناوری، میانگینی بالاتر از مقدار نظری ۳ دارند و این تفاوت در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار است. در طبقه پزشکی و بهداشت و درمان، خودکنترلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ثبات عاطفی بالاترین میانگین‌ها را به خود اختصاص دادند. در طبقه مهندسی و فناوری نیز تفکر انتزاعی، تفکر همگرا و تفکر واگرا مهم‌ترین ویژگی‌های تأییدشده توسط خبرگان بودند. به منظور ارزیابی دیدگاه خبرگان در خصوص متغیرهای شخصیتی حوزه‌های حقوقی و آموزشی، نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای دو طبقه حقوقی و قضایی و آموزش و تدریس در جدول ۲ درج شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای طبقات حقوقی و قضایی و آموزش و تدریس

ردیف	ویژگی حقوقی و قضایی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی آموزش و تدریس	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۱	حساسیت اخلاقی	۴/۹۸	۰/۴۱	۱۹/۹۵	اجتماعی بودن	۴/۹۸	۰/۴۳	۱۹/۸۰	۰/۰۰۱
۲	صداقت	۴/۹۸	۰/۴۰	۱۹/۵۰	مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۴/۹۸	۰/۴۵	۱۹/۳۵	۰/۰۰۱
۳	قضاوت عادلانه	۴/۹۸	۰/۴۲	۱۹/۰۵	ارزش‌گذاری به تحصیلات	۴/۹۶	۰/۴۶	۱۸/۹۰	۰/۰۰۱
۴	قانون‌گرایی	۴/۹۸	۰/۳۹	۱۸/۶۰	انگیزه پیشرفت	۴/۹۵	۰/۴۸	۱۸/۴۰	۰/۰۰۱
۵	حق‌طلبی و عدالت‌جویی	۴/۹۵	۰/۴۵	۱۸/۱۰	خودکنترلی	۴/۹۲	۰/۵۰	۱۷/۸۵	۰/۰۰۱
۶	خودکنترلی	۴/۸۸	۰/۴۸	۱۷/۵۰	شکیبایی	۴/۹۱	۰/۵۲	۱۷/۳۰	۰/۰۰۱
۷	مسئولیت اجتماعی	۴/۸۲	۰/۵۲	۱۶/۹۰	تعهد کاری	۴/۸۷	۰/۵۵	۱۶/۷۰	۰/۰۰۱
۸	تفکر انتقادی	۴/۷۶	۰/۵۵	۱۶/۳۰	سخت‌کوشی	۴/۸۷	۰/۵۴	۱۶/۱۵	۰/۰۰۱
۹	تصمیم‌گیری	۴/۷۰	۰/۵۸	۱۵/۷۰	همدلی	۴/۸۲	۰/۵۷	۱۵/۵۵	۰/۰۰۱
۱۰	قاطعیت	۴/۶۶	۰/۶۰	۱۵/۱۰	توجه به احساسات دیگران	۴/۸۲	۰/۵۸	۱۵/۰۰	۰/۰۰۱
۱۱	قضاوت اخلاقی	۴/۶۲	۰/۶۲	۱۴/۵۰	حساسیت اجتماعی	۴/۷۶	۰/۶۰	۱۴/۴۰	۰/۰۰۱
۱۲	حساسیت اجتماعی	۴/۵۷	۰/۶۵	۱۳/۸۰	حساسیت اخلاقی	۴/۷۶	۰/۶۱	۱۳/۸۰	۰/۰۰۱
۱۳	اعتماد	۴/۵۲	۰/۶۸	۱۳/۲۰	صداقت	۴/۷۶	۰/۶۲	۱۳/۲۰	۰/۰۰۱
۱۴	شکاکیت منطقی	۴/۴۷	۰/۷۰	۱۲/۶۰	خودآگاهی	۴/۷۶	۰/۶۳	۱۲/۶۰	۰/۰۰۱
۱۵	خودآگاهی	۴/۴۴	۰/۷۲	۱۲/۰۰	تفکر تأملی	۴/۶۷	۰/۶۵	۱۲/۰۰	۰/۰۰۱
۱۶	ثبات عاطفی	۴/۳۷	۰/۷۵	۱۱/۴۰	برنامه‌ریزی و سازماندهی	۴/۶۲	۰/۶۸	۱۱/۴۰	۰/۰۰۱
۱۷	رک‌گویی	۴/۳۶	۰/۷۸	۱۰/۷۰	رک‌گویی	۴/۵۷	۰/۷۰	۱۰/۷۰	۰/۰۰۱
۱۸	استقلال رأی	۴/۲۸	۰/۸۰	۱۰/۰۰	مهربانی	۴/۵۲	۰/۷۲	۱۰/۰۰	۰/۰۰۱
۱۹	تعهد اجتماعی	۴/۲۲	۰/۸۳	۹/۴۰	حالت مثبت هیجانی	۴/۴۸	۰/۷۵	۹/۴۰	۰/۰۰۱
۲۰	محافظه‌کاری	۴/۰۷	۰/۸۶	۸/۷۰	شوخ‌طبعی	۴/۳۵	۰/۷۸	۸/۷۰	۰/۰۰۱

جدول ۲ نشان می‌دهد که در طبقه حقوقی و قضایی، حساسیت اخلاقی، صداقت، قضاوت عادلانه و قانون‌گرایی بالاترین میانگین‌ها را داشتند. در طبقه آموزش و تدریس نیز اجتماعی بودن، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، ارزش‌گذاری به تحصیلات و انگیزه پیشرفت در رتبه‌های نخست قرار گرفتند. معناداری همه آزمون‌ها نشان می‌دهد که خبرگان تمامی ویژگی‌های شناسایی‌شده را برای این دو طبقه شغلی تأیید کرده‌اند. برای بررسی میزان تطابق ویژگی‌های شخصیتی استخراج‌شده در حوزه‌های مدیریتی و هنری با مقادیر مفروض، نتایج مربوط به دو طبقه مدیریت و رهبری سازمانی و هنر و خلاقیت در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای طبقات مدیریت و رهبری سازمانی و هنر و خلاقیت

ردیف	ویژگی مدیریت و رهبری سازمانی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی هنر و خلاقیت	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۱	رهبری	۴/۹۷	۰/۴۴	۱۹/۸۵	تفکر خلاق	۴/۹۸	۰/۴۱	۱۹/۹۵	۰/۰۰۱
۲	تصمیم‌گیری	۴/۹۶	۰/۴۵	۱۹/۴۰	تفکر واگرا	۴/۹۷	۰/۴۲	۱۹/۵۰	۰/۰۰۱
۳	برنامه‌ریزی و سازماندهی	۴/۹۶	۰/۴۶	۱۸/۹۵	تفکر انتزاعی	۴/۹۵	۰/۴۴	۱۹/۰۰	۰/۰۰۱
۴	اعتمادبه‌نفس	۴/۹۵	۰/۴۷	۱۸/۵۰	شهود	۴/۹۴	۰/۴۵	۱۸/۵۰	۰/۰۰۱
۵	سلطه‌گری	۴/۹۴	۰/۴۸	۱۸/۰۰	زیبایی‌شناسی	۴/۹۱	۰/۴۷	۱۸/۰۰	۰/۰۰۱
۶	قاطعیت‌گرایی	۴/۹۳	۰/۴۹	۱۷/۵۰	درک هنر و موسیقی	۴/۹۰	۰/۴۸	۱۷/۴۵	۰/۰۰۱
۷	استقلال	۴/۹۲	۰/۵۰	۱۶/۹۵	هیجان‌خواهی	۴/۸۷	۰/۵۰	۱۶/۹۰	۰/۰۰۱
۸	انگیزه پیشرفت	۴/۸۷	۰/۵۲	۱۶/۴۰	استقلال	۴/۸۲	۰/۵۲	۱۶/۳۰	۰/۰۰۱
۹	مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۴/۸۵	۰/۵۴	۱۵/۸۵	اعتمادبه‌نفس	۴/۷۷	۰/۵۵	۱۵/۷۰	۰/۰۰۱
۱۰	خودکنترلی	۴/۸۲	۰/۵۵	۱۵/۳۰	ریسک‌پذیری	۴/۷۶	۰/۵۶	۱۵/۱۰	۰/۰۰۱
۱۱	تعهد کاری	۴/۸۲	۰/۵۶	۱۴/۷۰	خودنمایی	۴/۷۲	۰/۵۸	۱۴/۵۰	۰/۰۰۱
۱۲	سخت‌کوشی	۴/۷۶	۰/۵۸	۱۴/۱۰	تفکر تأملی	۴/۶۶	۰/۶۰	۱۳/۸۰	۰/۰۰۱
۱۳	ثبات عاطفی	۴/۷۴	۰/۶۰	۱۳/۵۰	درون‌گرایی	۴/۵۲	۰/۶۵	۱۳/۱۰	۰/۰۰۱
۱۴	پشتکار	۴/۷۲	۰/۶۲	۱۲/۹۰	حساسیت عاطفی	۴/۴۸	۰/۶۸	۱۲/۴۰	۰/۰۰۱
۱۵	انتقادپذیری	۴/۶۶	۰/۶۵	۱۲/۳۰	شبه‌روان‌گسیختگی	۴/۴۳	۰/۷۰	۱۱/۷۰	۰/۰۰۱
۱۶	حساسیت اجتماعی	۴/۶۳	cohort	۱۱/۷۰	گرایش به آزادی بیان	۴/۳۷	۰/۷۳	۱۱/۰۰	۰/۰۰۱
۱۷	صداقت	۴/۵۷	۰/۷۰	۱۱/۱۰	رک‌گویی	۴/۳۲	۰/۷۵	۱۰/۳۰	۰/۰۰۱
۱۸	توجه به احساسات دیگران	۴/۵۱	۰/۷۲	۱۰/۵۰	هیجان‌زدگی پایین (معکوس)	۴/۲۷	۰/۷۸	۹/۶۰	۰/۰۰۱
۱۹	قانون‌گرایی	۴/۴۲	۰/۷۵	۹/۸۰	احساس خوشحالی	۴/۲۴	۰/۸۰	۸/۹۰	۰/۰۰۱
۲۰	اعتماد	۴/۲۷	۰/۷۸	۹/۱۰	شکاکیت	۴/۰۷	۰/۸۵	۸/۲۰	۰/۰۰۱

جدول ۳ نشان می‌دهد که در طبقه مدیریت و رهبری سازمانی، رهبری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و سازماندهی و اعتمادبه‌نفس بالاترین میانگین‌ها را به دست آوردند. در طبقه هنر و خلاقیت نیز تفکر خلاق، تفکر واگرا، تفکر انتزاعی و شهود مهم‌ترین ویژگی‌های مورد تأیید خبرگان بودند. میانگین تمامی ویژگی‌ها در هر دو طبقه به‌طور معناداری از مقدار ۳ بیشتر است. در ادامه، نتایج آزمون آماری برای مقایسه ویژگی‌های شناسایی‌شده در طبقات پژوهش و تحلیل‌گری و خدمات اجتماعی و مددکاری با نقطه برش مفروض در جدول ۴ خلاصه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای طبقات پژوهش و تحلیل‌گری و خدمات اجتماعی و مددکاری

ردیف	ویژگی پژوهش و تحلیل‌گری	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی خدمات اجتماعی و مددکاری	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۱	علاقه به تحقیق	۴/۹۸	۰/۴۰	۱۹/۹۰	همدلی	۴/۹۸	۰/۴۰	۱۹/۸۵	۰/۰۰۱
۲	علاقه به علم	۴/۹۸	۰/۴۱	۱۹/۴۵	مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۴/۹۷	۰/۴۲	۱۹/۴۰	۰/۰۰۱
۳	تفکر انتقادی	۴/۹۷	۰/۴۲	۱۹/۰۰	تعهد اجتماعی	۴/۹۶	۰/۴۳	۱۸/۹۵	۰/۰۰۱
۴	تفکر انتزاعی	۴/۹۶	۰/۴۳	۱۸/۵۰	مهربانی	۴/۹۵	۰/۴۴	۱۸/۴۵	۰/۰۰۱
۵	تفکر تأملی	۴/۹۵	۰/۴۴	۱۸/۰۰	فداکاری	۴/۹۴	۰/۴۵	۱۸/۰۰	۰/۰۰۱
۶	تفکر واگرا	۴/۹۳	۰/۴۶	۱۷/۵۰	توجه به احساسات دیگران	۴/۹۲	۰/۴۷	۱۷/۵۰	۰/۰۰۱
۷	تفکر همگرا	۴/۹۲	۰/۴۷	۱۷/۰۰	حساسیت اخلاقی	۴/۹۰	۰/۴۸	۱۷/۰۰	۰/۰۰۱
۸	شکاکیت	۴/۹۰	۰/۴۹	۱۶/۴۵	حساسیت اجتماعی	۴/۸۶	۰/۵۰	۱۶/۴۵	۰/۰۰۱
۹	توجه و تمرکز	۴/۸۸	۰/۵۰	۱۵/۹۰	صداقت	۴/۸۵	۰/۵۱	۱۵/۹۰	۰/۰۰۱
۱۰	تفکر خلاق	۴/۸۶	۰/۵۲	۱۵/۳۰	قضاوت عادلانه	۴/۷۹	۰/۵۴	۱۵/۳۰	۰/۰۰۱
۱۱	پشتکار	۴/۸۳	۰/۵۴	۱۴/۷۰	ثبات عاطفی	۴/۷۶	۰/۵۶	۱۴/۷۰	۰/۰۰۱
۱۲	استقلال فکری	۴/۸۲	۰/۵۵	۱۴/۱۰	تاب‌آوری	۴/۷۵	۰/۵۷	۱۴/۱۰	۰/۰۰۱
۱۳	برنامه‌ریزی و سازماندهی	۴/۷۶	۰/۵۸	۱۳/۵۰	اجتماعی بودن	۴/۶۹	۰/۶۰	۱۳/۵۰	۰/۰۰۱
۱۱۴	صداقت	۴/۷۶	۰/۵۹	۱۲/۹۰	خودکنترلی	۴/۶۸	۰/۶۲	۱۲/۹۰	۰/۰۰۱
۱۵	انگیزه پیشرفت	۴/۷۲	۰/۶۰	۱۲/۳۰	شکیبایی	۴/۶۴	۰/۶۴	۱۲/۳۰	۰/۰۰۱
۱۶	سخت‌کوشی	۴/۷۰	۰/۶۲	۱۱/۷۰	حساسیت اخلاقی به حیوانات	۴/۴۸	۰/۶۸	۱۱/۷۰	۰/۰۰۱
۱۷	قاطعیت	۴/۶۶	۰/۶۵	۱۱/۱۰	حق‌طلبی و عدالت‌جویی	۴/۴۶	۰/۷۰	۱۱/۰۰	۰/۰۰۱
۱۸	خودآگاهی	۴/۶۲	۰/۶۷	۱۰/۵۰	اضطراب اجتماعی (معکوس)	۴/۴۲	۰/۷۲	۱۰/۳۰	۰/۰۰۱
۱۹	تعهد کاری	۴/۵۷	۰/۷۰	۹/۸۰	رک‌گویی	۴/۳۶	۰/۷۵	۹/۶۰	۰/۰۰۱
۲۰	خودکنترلی	۴/۵۴	۰/۷۲	۹/۱۰	امیدواری	۴/۳۲	۰/۷۸	۸/۹۰	۰/۰۰۱

جدول ۴ نشان می‌دهد که در طبقه پژوهش و تحلیل‌گری، علاقه به تحقیق، علاقه به علم، تفکر انتقادی و تفکر انتزاعی بالاترین میانگین‌ها را داشتند. در طبقه خدمات اجتماعی و مددکاری نیز همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تعهد اجتماعی و مهربانی در رتبه‌های نخست قرار گرفتند. بنابراین، ویژگی‌های شناختی ـ تحلیلی برای طبقه پژوهش و ویژگی‌های بین‌فردی ـ اجتماعی برای طبقه خدمات اجتماعی برجسته‌تر هستند. به منظور مشخص نمودن ویژگی‌های شخصیتی برتر در حوزه‌های محاسباتی و رایانه‌ای بر اساس قضاوت خبرگان، خروجی آزمون t تک‌نمونه‌ای برای دو طبقه مالی، حسابداری و امور بانکی و فناوری اطلاعات و کامپیوتر در جدول ۵ تنظیم شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای طبقات مالی، حسابداری و امور بانکی و فناوری اطلاعات و کامپیوتر

ردیف	ویژگی مالی، حسابداری و امور بانکی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی فناوری اطلاعات و کامپیوتر	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۱	قانون‌گرایی	۴/۹۸	۰/۴۱	۱۹/۸۰	تفکر همگرا	۴/۹۸	۰/۴۲	۱۹/۸۵	۰/۰۰۱
۲	صداقت	۴/۹۷	۰/۴۲	۱۹/۳۵	تفکر انتزاعی	۴/۹۷	۰/۴۳	۱۹/۴۰	۰/۰۰۱
۳	توجه و تمرکز	۴/۹۶	۰/۴۳	۱۸/۹۰	تمرکز	۴/۹۶	۰/۴۴	۱۸/۹۵	۰/۰۰۱
۴	تفکر همگرا	۴/۹۵	۰/۴۴	۱۸/۴۰	برنامه‌ریزی	۴/۹۴	۰/۴۵	۱۸/۴۵	۰/۰۰۱
۵	برنامه‌ریزی و سازماندهی	۴/۹۳	۰/۴۶	۱۷/۹۰	تفکر انتقادی	۴/۹۲	۰/۴۷	۱۷/۹۵	۰/۰۰۱

ردیف	ویژگی مالی، حسابداری و امور بانکی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی فناوری اطلاعات و کامپیوتر	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۶	قاطعیت	۴/۹۲	۰/۴۷	۱۷/۳۵	پشتکار	۴/۹۰	۰/۴۸	۱۷/۴۰	۰/۰۰۱
۷	خودکنترلی	۴/۹۱	۰/۴۸	۱۶/۸۰	قاطعیت	۴/۸۹	۰/۴۹	۱۶/۸۵	۰/۰۰۱
۸	تمرکز	۴/۸۸	۰/۵۰	۱۶/۲۰	تصمیم‌گیری	۴/۸۸	۰/۵۰	۱۶/۳۰	۰/۰۰۱
۹	پشتکار	۴/۸۶	۰/۵۲	۱۵/۶۰	شکاکیت منطقی	۴/۸۲	۰/۵۲	۱۵/۷۰	۰/۰۰۱
۱۰	تصمیم‌گیری	۴/۸۴	۰/۵۳	۱۵/۰۰	استقلال	۴/۷۶	۰/۵۵	۱۵/۱۰	۰/۰۰۱
۱۱	تعهد کاری	۴/۸۳	۰/۵۴	۱۴/۴۰	خودکنترلی	۴/۶۸	۰/۵۸	۱۴/۵۰	۰/۰۰۱
۱۲	سخت‌کوشی	۴/۷۶	۰/۵۶	۱۳/۸۰	تفکر انتقادی	۴/۶۷	۰/۵۹	۱۳/۹۰	۰/۰۰۱
۱۳	محافظه‌کاری	۴/۷۵	۰/۵۷	۱۳/۲۰	سخت‌کوشی	۴/۶۴	۰/۶۰	۱۳/۳۰	۰/۰۰۱
۱۴	شکاکیت	۴/۷۳	۰/۵۸	۱۲/۶۰	قانون‌گرایی	۴/۶۰	۰/۶۲	۱۲/۷۰	۰/۰۰۱
۱۵	ثبات عاطفی	۴/۷۲	۰/۶۰	۱۲/۰۰	درون‌گرایی	۴/۵۴	۰/۶۵	۱۲/۱۰	۰/۰۰۱
۱۶	قابل اعتماد	۴/۶۸	۰/۶۲	۱۱/۴۰	تعهد کاری	۴/۴۶	۰/۶۸	۱۱/۵۰	۰/۰۰۱
۱۷	استقلال	۴/۶۷	۰/۶۳	۱۰/۸۰	اختلال توجه (معکوس)	۴/۴۲	۰/۷۰	۱۰/۹۰	۰/۰۰۱
۱۸	توجه به جزئیات	۴/۶۴	۰/۶۵	۱۰/۲۰	صداقت	۴/۳۷	۰/۷۲	۱۰/۲۰	۰/۰۰۱
۱۹	مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۴/۵۷	۰/۶۸	۹/۶۰	علاقه به علم	۴/۳۶	۰/۷۳	۹/۵۰	۰/۰۰۱
۲۰	انتقادپذیری	۴/۵۴	۰/۷۰	۹/۰۰	علاقه به تحقیق	۴/۲۸	۰/۷۵	۸/۸۰	۰/۰۰۱

جدول ۵ نشان می‌دهد که در طبقه مالی، حسابداری و امور بانکی، قانون‌گرایی، صداقت، توجه و تمرکز و تفکر همگرا بالاترین میانگین‌ها را کسب کردند. در طبقه فناوری اطلاعات و کامپیوتر، تفکر همگرا، تفکر انتزاعی، تمرکز و برنامه‌ریزی مهم‌ترین ویژگی‌های تأییدشده بودند. لازم به ذکر است که ویژگی «تفکر انتقادی» در داده‌های اولیه برای طبقه فناوری اطلاعات در دو ردیف درج شده است و در جدول حاضر بدون تغییر محتوایی حفظ شده است. در نهایت، به منظور مقایسه ویژگی‌های رفتاری و شخصیتی حوزه‌های تجاری و دفاعی با میانگین مفروض، نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای دو طبقه بازرگانی، فروش و بازاریابی و امنیت و نظامی‌گری در جدول ۶ نمایش داده شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای برای طبقات بازرگانی، فروش و بازاریابی و امنیت و نظامی‌گری

ردیف	ویژگی بازرگانی، فروش و بازاریابی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی امنیت و نظامی‌گری	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۱	اجتماعی بودن	۴/۹۸	۰/۴۰	۱۹/۹۰	خودکنترلی	۴/۹۸	۰/۴۰	۱۹/۸۵	۰/۰۰۱
۲	اعتمادبه‌نفس	۴/۹۸	۰/۴۱	۱۹/۴۵	قاطعیت	۴/۹۸	۰/۴۱	۱۹/۴۰	۰/۰۰۱
۳	توانایی کلامی	۴/۹۷	۰/۴۲	۱۹/۰۰	تصمیم‌گیری	۴/۹۸	۰/۴۲	۱۸/۹۵	۰/۰۰۱
۴	ریسک‌پذیری	۴/۹۶	۰/۴۳	۱۸/۵۰	ثبات عاطفی	۴/۹۸	۰/۴۳	۱۸/۵۰	۰/۰۰۱
۵	هیجان‌خواهی	۴/۹۲	۰/۴۶	۱۸/۰۰	مسئولیت‌پذیری	۴/۹۵	۰/۴۵	۱۸/۰۰	۰/۰۰۱
۶	انگیزه پیشرفت	۴/۹۲	۰/۴۷	۱۷/۵۰	رهبری	۴/۹۵	۰/۴۶	۱۷/۵۰	۰/۰۰۱
۷	تصمیم‌گیری	۴/۸۷	۰/۴۹	۱۷/۰۰	قانون‌گرایی	۴/۹۵	۰/۴۷	۱۷/۰۰	۰/۰۰۱
۸	قاطعیت	۴/۸۶	۰/۵۰	۱۶/۴۵	تعهد کاری	۴/۹۰	۰/۴۹	۱۶/۴۵	۰/۰۰۱
۹	خوش‌بینی	۴/۸۳	۰/۵۲	۱۵/۹۰	سخت‌کوشی	۴/۹۰	۰/۵۰	۱۵/۹۰	۰/۰۰۱
۱۰	استقلال	۴/۷۷	۰/۵۵	۱۵/۳۰	پشتکار	۴/۸۵	۰/۵۲	۱۵/۳۰	۰/۰۰۱
۱۱	پشتکار	۴/۷۲	۰/۵۷	۱۴/۷۰	تاب‌آوری	۴/۸۵	۰/۵۳	۱۴/۷۰	۰/۰۰۱

ردیف	ویژگی بازرگانی، فروش و بازاریابی	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	ویژگی امنیت و نظامی‌گری	میانگین	انحراف معیار	میانگین رتبه	سطح معناداری
۱۲	خودنمایی	۴/۷۲	۰/۵۸	۱۴/۱۰	پرخاشگری و خشم کنترل‌شده	۴/۸۰	۰/۵۵	۱۴/۱۰	۰/۰۰۱
۱۳	ثبات عاطفی	۴/۶۷	۰/۶۰	۱۳/۵۰	سلطه‌گری	۴/۸۰	۰/۵۶	۱۳/۵۰	۰/۰۰۱
۱۴	توجه به فرصت‌ها	۴/۶۶	۰/۶۱	۱۲/۹۰	هم‌رنگی	۴/۷۵	۰/۵۸	۱۲/۹۰	۰/۰۰۱
۱۵	رک‌گویی	۴/۶۲	۰/۶۳	۱۲/۳۰	هنجارهای اجتماعی	۴/۷۵	۰/۵۹	۱۲/۳۰	۰/۰۰۱
۱۶	حساسیت اجتماعی	۴/۵۷	۰/۶۵	۱۱/۷۰	استقلال	۴/۷۰	۰/۶۰	۱۱/۷۰	۰/۰۰۱
۱۷	تأییدجویی	۴/۵۳	cohort	۱۱/۰۰	صداقت	۴/۶۵	۰/۶۳	۱۱/۰۰	۰/۰۰۱
۱۸	لذت‌جویی	۴/۴۳	۰/۷۰	۱۰/۳۰	شکاکیت	۴/۶۰	۰/۶۵	۱۰/۳۰	۰/۰۰۱
۱۹	سخت‌کوشی	۴/۳۸	۰/۷۳	۹/۶۰	خودآگاهی	۴/۵۵	۰/۶۸	۹/۶۰	۰/۰۰۱
۲۰	اعتماد	۴/۲۹	۰/۷۵	۸/۹۰	اضطراب اجتماعی (معکوس)	۴/۵۰	۰/۷۰	۸/۹۰	۰/۰۰۱

جدول ۶ نشان می‌دهد که در طبقه بازرگانی، فروش و بازاریابی، اجتماعی بودن، اعتمادبه‌نفس، توانایی کلامی و ریسک‌پذیری بالاترین میانگین‌ها را داشتند. در طبقه امنیت و نظامی‌گری نیز خودکنترلی، قاطعیت، تصمیم‌گیری و ثبات عاطفی بیشترین میزان تأیید را به دست آوردند. تمامی ویژگی‌های این دو طبقه نیز به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نظری ۳ قرار گرفتند.

با توجه به مطالب بالا، نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد که میانگین هر ۲۰ ویژگی شخصیتی در تمامی ۱۲ طبقه شغلی، به‌طور معناداری از مقدار آزمون ۳ بالاتر است؛ بنابراین، فرض تأیید ویژگی‌های شناسایی‌شده برای همه طبقات شغلی پذیرفته می‌شود. سطح معناداری کلیه آزمون‌ها کمتر از ۰/۰۰۱ بود که بیانگر تأیید قاطع ویژگی‌های استخراج‌شده از سوی خبرگان است. بر اساس یافته‌ها، هر طبقه شغلی دارای مجموعه‌ای متمایز از ویژگی‌های شخصیتی است. برای نمونه، ویژگی‌های شناختی مانند تفکر انتزاعی، تفکر همگرا، تفکر واگرا و علاقه به تحقیق در طبقات مهندسی، فناوری اطلاعات و پژوهش برجسته‌تر بودند؛ در حالی که ویژگی‌هایی همچون همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، مهربانی و توجه به احساسات دیگران در طبقات آموزش و تدریس و خدمات اجتماعی اهمیت بیشتری داشتند. همچنین، خودکنترلی، قاطعیت، تصمیم‌گیری، ثبات عاطفی و قانون‌گرایی در طبقات امنیتی، نظامی، مدیریتی، حقوقی و مالی از جایگاه برجسته‌ای برخوردار بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف شناسایی ویژگی‌های شخصیتی لازم برای طبقات مختلف شغلی در فرایند هدایت شغلی–تحصیلی انجام شد. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای نشان داد که میانگین تمامی ویژگی‌های شخصیتی شناسایی‌شده در هر ۱۲ طبقه شغلی به‌طور معناداری بالاتر از مقدار نظری ۳ بود و در تمامی موارد سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۱ به دست آمد. این یافته نشان می‌دهد که از دیدگاه خبرگان، ویژگی‌های استخراج‌شده برای هر طبقه شغلی از ضرورت قابل توجهی برخوردارند و می‌توان آنها را به‌عنوان عناصر متمایزکننده نیمرخ شخصیتی حوزه‌های حرفه‌ای مختلف در نظر گرفت. همچنین، الگوی یافته‌ها نشان داد که طبقات شغلی از نظر برجستگی ویژگی‌ها یکسان نیستند؛ به‌گونه‌ای که ویژگی‌های شناختی–تحلیلی در مشاغلی مانند مهندسی، فناوری اطلاعات و پژوهش، ویژگی‌های اجتماعی–هیجانی در حوزه‌هایی مانند آموزش، پزشکی و خدمات اجتماعی و ویژگی‌های کنشی–نظارتی در حوزه‌های مدیریت، حقوق، مالی و امنیتی برجستگی بیشتری داشتند. این یافته کلی بر ضرورت عبور از هدایت شغلی مبتنی صرف بر علایق و توانایی تحصیلی و حرکت به سوی ارزیابی چندبعدی ویژگی‌های فردی تأکید دارد.

در تبیین این یافته کلی می‌توان گفت که انتخاب شغل و سازگاری حرفه‌ای حاصل تعامل پیچیده‌ای میان ویژگی‌های فردی و مقتضیات محیط شغلی است. هرچه نظام هدایت تحصیلی بتواند شناخت دقیق‌تری از این تناسب فراهم سازد، احتمال تصمیم‌گیری آگاهانه و سازگاری بعدی افزایش می‌یابد. یافته حاضر از این منظر با پژوهشی که نقش ویژگی‌های شخصیتی را در موفقیت شغلی و درگیری شغلی مورد بررسی قرار داده است، همسو است و اهمیت شخصیت

را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مؤثر در تجربه حرفه‌ای برجسته می‌کند (Soleimani et al., 2020). همچنین، تأکید بر تفاوت نیمرخ‌های شخصیتی میان طبقات شغلی با دیدگاه‌های جدید درباره مسیرهای شغلی پروتئینی و بدون مرز سازگار است؛ زیرا در شرایط جدید بازار کار، فرد باید بتواند بر اساس ویژگی‌ها، ارزش‌ها و قابلیت‌های خود مسیر حرفه‌ای را فعالانه مدیریت کند (Wiernik & Kostal, 2019). ازاین‌رو، شناخت نیمرخ شخصیتی نه به‌عنوان ابزاری برای محدود کردن انتخاب‌های فرد، بلکه به‌مثابه منبعی برای افزایش خودآگاهی و ایجاد تناسب واقع‌بینانه‌تر میان فرد و محیط حرفه‌ای قابل تفسیر است.

در طبقه پزشکی و بهداشت و درمان، خودکنترلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ثبات عاطفی بالاترین میانگین‌ها را کسب کردند و تمامی ویژگی‌های این طبقه نیز به‌طور معناداری بالاتر از مقدار نظری قرار داشتند. این الگو از نظر ماهیت حرفه‌های درمانی قابل تبیین است؛ زیرا شاغلان این حوزه با موقعیت‌هایی مواجه‌اند که مستلزم کنترل واکنش‌های شخصی، مسئولیت‌پذیری نسبت به دیگران، تحمل فشار، حفظ ثبات هیجانی و تصمیم‌گیری در شرایط حساس است. از سوی دیگر، برجستگی مسئولیت اجتماعی نشان می‌دهد که سازگاری با مشاغل درمانی صرفاً متکی بر توانایی شناختی نیست و بعد بین‌فردی و تعهد نسبت به دیگران نیز اهمیت دارد. مطالعات انجام‌شده درباره نیازهای مشاوره و راهنمایی دانشجویان علوم پزشکی نیز نشان داده‌اند که این دانشجویان با نیازهای متنوع تحصیلی، فردی و مشاوره‌ای مواجه‌اند و ضرورت ارائه خدمات هدایت متناسب با شرایط آنان وجود دارد (Zamani et al., 2023; Zamani et al., 2024). بنابراین، می‌توان استدلال کرد که در هدایت دانش‌آموزان به سوی رشته‌های پزشکی، صرف برخورداری از عملکرد تحصیلی مطلوب کافی نیست و ارزیابی ویژگی‌هایی مانند خودکنترلی، ثبات عاطفی و مسئولیت اجتماعی نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

در طبقه مهندسی و فناوری، تفکر انتزاعی، تفکر همگرا و تفکر واگرا بالاترین میانگین‌ها را به خود اختصاص دادند. همچنین، در فناوری اطلاعات و کامپیوتر، تفکر همگرا، تفکر انتزاعی، تمرکز و برنامه‌ریزی از مهم‌ترین ویژگی‌های مورد تأیید خبرگان بودند. این نتایج نشان می‌دهند که حوزه‌های فنی و فناورانه بیش از بسیاری از طبقات دیگر به ترکیبی از تحلیل منطقی، پردازش مفاهیم انتزاعی، حل مسئله، تمرکز و تولید راه‌حل‌های متنوع نیاز دارند. وجود هم‌زمان تفکر همگرا و واگرا در این نیمرخ نیز معنادار است؛ زیرا حل مسائل فنی مستلزم آن است که فرد از یک‌سو راه‌حل‌های مختلف را تولید کند و از سوی دیگر بتواند بر اساس محدودیت‌ها و شواهد موجود، مناسب‌ترین گزینه را برگزیند. این تبیین با حرکت نظام‌های هدایت تحصیلی به سمت استفاده از نیمرخ‌های دقیق و داده‌محور برای شناخت بهتر ویژگی‌های دانشجویان همسو است (Liang et al., 2024). همچنین، تأکید بر خودآگاهی شناختی و شناخت نحوه تفکر و یادگیری در رویکردهای هدایت تحصیلی مبتنی بر فراشناخت، اهمیت توجه به تفاوت‌های شناختی افراد در تصمیم‌گیری‌های آموزشی را تأیید می‌کند (Wen, 2024).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که در طبقه حقوقی و قضایی، حساسیت اخلاقی، صداقت، قضاوت عادلانه و قانون‌گرایی بالاترین میانگین‌ها را داشتند. چنین الگویی نشان می‌دهد که از دیدگاه خبرگان، موفقیت و سازگاری در حوزه حقوق و قضا علاوه بر توانایی استدلال، نیازمند ساختار شخصیتی متکی بر اخلاق، انصاف، پایبندی به قواعد و مسئولیت‌پذیری است. تصمیم‌های این حوزه اغلب دارای پیامدهای مستقیم برای حقوق و زندگی دیگران‌اند؛ بنابراین، قضاوت حرفه‌ای بدون وجود صداقت و حساسیت اخلاقی می‌تواند با کارکرد مطلوب حرفه‌ای ناسازگار باشد. یافته حاضر در سطحی کلی‌تر از ضرورت ادغام ابعاد شخصی و حرفه‌ای در مشاوره شغلی حمایت می‌کند. رویکرد مشاوره‌ای یکپارچه بر این فرض استوار است که تصمیم حرفه‌ای را نمی‌توان از ارزش‌ها، ویژگی‌های شخصی و معنایی که فرد به زندگی حرفه‌ای خود می‌دهد جدا ساخت (Maree & Fabio, 2018). همچنین، ارزیابی فردمحور در مشاوره شغلی می‌تواند تفاوت‌های شخصی مرتبط با اهداف و انتخاب‌های حرفه‌ای را آشکار سازد و از توصیه‌های کلی و یکسان برای همه مراجعان جلوگیری کند (Cardoso & Sales, 2019).

در طبقه آموزش و تدریس، اجتماعی‌بودن و مسئولیت‌پذیری اجتماعی بالاترین میانگین‌ها را داشتند و ارزش‌گذاری به تحصیلات و انگیزه پیشرفت نیز در رتبه‌های بعدی قرار گرفتند. این یافته با ماهیت تعاملی حرفه معلمی قابل تبیین است. معلم نه‌تنها انتقال‌دهنده دانش، بلکه تسهیل‌کننده یادگیری، الگوی اجتماعی و یکی از عوامل تأثیرگذار بر رشد تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان است. بنابراین، توانایی برقراری ارتباط، احساس مسئولیت در قبال دیگران و برخورداری از انگیزه برای پیشرفت می‌تواند با الزامات این حرفه تناسب داشته باشد. از سوی دیگر، مطالعات مربوط به مشاوره شغلی معلمان نشان داده‌اند که رویکردهای تخصصی مشاوره حرفه‌ای، از جمله مشاوره مبتنی بر بازطراحی شغل و مشاوره شناختی–اجتماعی شغلی، می‌توانند در فهم و ارتقای تجربه

حرفه‌ای معلمان اهمیت داشته باشند (Mousavi Dastjerdi et al., 2026). این همسویی نشان می‌دهد که تناسب فرد با حرفه معلمی تنها در مرحله انتخاب رشته اهمیت ندارد، بلکه می‌تواند در ادامه مسیر حرفه‌ای و نحوه درگیری فرد با شغل نیز اهمیت خود را حفظ کند.

در طبقه مدیریت و رهبری سازمانی، رهبری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و سازماندهی و اعتمادبه‌نفس بالاترین میانگین‌ها را به خود اختصاص دادند. چنین نتیجه‌ای نشان می‌دهد که مشاغل مدیریتی به مجموعه‌ای از ویژگی‌های کنشی نیاز دارند که فرد را قادر می‌سازند در موقعیت‌های پیچیده، جهت‌گیری مشخصی ایجاد کند، میان گزینه‌ها تصمیم بگیرد، منابع را سازمان دهد و بر اجرای تصمیم‌ها نظارت کند. در مقابل، در طبقه هنر و خلاقیت، تفکر خلاق، تفکر واگرا، تفکر انتزاعی و شهود بالاترین میانگین‌ها را داشتند. مقایسه این دو طبقه به‌خوبی نشان می‌دهد که مفهوم «ویژگی مطلوب» وابسته به بافت حرفه‌ای است؛ ویژگی‌ای که در یک حوزه اولویت بالایی دارد ممکن است در حوزه‌ای دیگر در مرتبه پایین‌تری قرار گیرد. همین موضوع ضرورت فردی‌سازی هدایت حرفه‌ای را برجسته می‌کند. پژوهش‌های مربوط به اثربخشی شیوه‌های مختلف هدایت نیز نشان می‌دهند که نوع و روش ارائه راهنمایی می‌تواند با نگرش به یادگیری و پیامدهای تحصیلی ارتباط داشته باشد (ElAdl, 2024). بنابراین، مناسب است که محتوای هدایت نیز بر اساس تفاوت ویژگی‌های فردی و الزامات حوزه‌های شغلی تخصصی‌تر شود.

در طبقه پژوهش و تحلیل‌گری، علاقه به تحقیق، علاقه به علم، تفکر انتقادی و تفکر انتزاعی بیشترین تأیید را به دست آوردند، در حالی که در خدمات اجتماعی و مددکاری، همدلی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، تعهد اجتماعی و مهربانی در بالاترین رتبه‌ها قرار گرفتند. این تضاد نسبی یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش است، زیرا تفاوت میان الزامات شناختی—تحلیلی و الزامات اجتماعی—هیجانی را به‌وضوح نشان می‌دهد. فعالیت پژوهشی مستلزم پرسشگری، تحلیل انتقادی، کار با مفاهیم و علاقه پایدار به کشف و تولید دانش است؛ در حالی که خدمات اجتماعی بر ارتباط انسانی، درک وضعیت دیگران و توجه به نیازهای اجتماعی متمرکز است. این یافته مؤید ضرورت مشاوره‌ای است که فرد را به شناخت دقیق‌تر خود و رابطه میان ویژگی‌های شخصی و الزامات حرفه‌ای سوق دهد. ادغام مشاوره شخصی و شغلی می‌تواند چنین بستری را فراهم سازد و به انتخاب‌هایی منجر شود که از نظر فردی معنادارتر و از نظر حرفه‌ای پایدارتر باشند (Maree & Fabio, 2018). همچنین، شواهد مربوط به اثربخشی خدمات راهنمایی و مشاوره شغلی در مدارس متوسطه بر اهمیت ارائه منظم و تخصصی چنین خدماتی تأکید دارد (Sahito et al., 2025).

در طبقه مالی، حسابداری و امور بانکی، قانون‌گرایی، صداقت، توجه و تمرکز و تفکر همگرا بالاترین میانگین‌ها را کسب کردند. اهمیت این ویژگی‌ها را می‌توان بر اساس حساسیت فعالیت‌های مالی به دقت، رعایت قواعد، مسئولیت در قبال منابع و ضرورت کاهش خطا تبیین کرد. در این حوزه، اشتباه‌های کوچک یا رفتارهای غیرمسئولانه ممکن است پیامدهای قابل توجهی داشته باشند؛ ازاین‌رو، تمرکز، صداقت و پایبندی به مقررات از دیدگاه خبرگان جایگاه بالایی یافته است. در سوی دیگر، در بازرگانی، فروش و بازاریابی، اجتماعی‌بودن، اعتمادبه‌نفس، توانایی کلامی و ریسک‌پذیری بالاترین میانگین‌ها را به خود اختصاص دادند. ماهیت بین‌فردی و پویای این حرفه‌ها نیازمند تعامل مستمر، مذاکره، اقناع و مواجهه با شرایط نامطمئن است. این تفاوت میان مشاغل مالی و بازرگانی بار دیگر نشان می‌دهد که ارزیابی یک مجموعه عمومی از ویژگی‌ها بدون در نظر گرفتن نوع محیط حرفه‌ای برای هدایت دقیق کافی نیست. یافته‌های مربوط به جهت‌گیری‌های شغلی جدید نیز بر نقش فعال تفاوت‌های فردی در انتخاب و مدیریت مسیرهای حرفه‌ای متنوع تأکید دارند (Wiernik & Kostal, 2019).

در طبقه امنیت و نظامی‌گری، خودکنترلی، قاطعیت، تصمیم‌گیری و ثبات عاطفی بیشترین میزان تأیید را کسب کردند. این نتیجه با ویژگی محیط‌های حرفه‌ای امنیتی قابل تبیین است؛ زیرا فعالیت در چنین موقعیت‌هایی ممکن است با فشار بالا، ضرورت تصمیم‌گیری سریع، مسئولیت سنگین و الزام به حفظ کنترل رفتاری و هیجانی همراه باشد. برجستگی هم‌زمان خودکنترلی و قاطعیت نشان می‌دهد که در این مشاغل صرفاً واکنش سریع اهمیت ندارد، بلکه تصمیم و اقدام باید با کنترل شخصی همراه باشد. یافته مذکور همچنین اهمیت مؤلفه‌های خودمدیریتی را در سازگاری و عملکرد برجسته می‌کند. هرچند پژوهش Agustina و Mudjiran در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی انجام شده است، تأکید آن بر مداخلات خودمدیریتی نشان می‌دهد که توانایی تنظیم و مدیریت رفتار یکی از موضوعات مهم در خدمات راهنمایی و رشد فردی است (Agustina & Mudjiran, 2024). در پژوهش حاضر نیز خودکنترلی و ویژگی‌های تنظیمی در برخی از مسئولیت‌پذیرترین طبقات حرفه‌ای جایگاه برجسته‌ای یافته‌اند.

نتایج پژوهش حاضر همچنین از این دیدگاه حمایت می‌کند که هدایت تحصیلی–شغلی باید یک فرایند فعال و رشددهنده باشد، نه صرفاً ارائه نتیجه یک آزمون یا معرفی یک عنوان شغلی. شواهد تجربی مربوط به مداخلات تصمیم‌گیری شغلی نشان داده‌اند که دوره‌های حرفه‌ای و مشاوره گروهی می‌توانند در پیامدهای مربوط به تصمیم‌گیری شغلی دانش‌آموزان نقش داشته باشند (Zeng & Ka, 2025). همچنین، مطالعات انجام‌شده درباره خدمات راهنمایی مدارس بر ضرورت برخورداری دانش‌آموزان از خدمات منظم و سازمان‌یافته برای شناخت مسیر حرفه‌ای تأکید دارند (Sahito et al., 2025). بر این اساس، نیمرخ‌های شناسایی‌شده در پژوهش حاضر می‌توانند محتوای چنین مداخلاتی را غنی‌تر کنند. برای مثال، مشاور می‌تواند به‌جای بیان اینکه دانش‌آموز «برای رشته مهندسی مناسب است»، درباره میزان برخورداری وی از تمرکز، تفکر انتزاعی، تفکر همگرا و سایر ویژگی‌های مرتبط گفت‌وگو کند و نقاط قوت و حوزه‌های قابل توسعه را به او نشان دهد. این رویکرد از برچسب‌زنی جلوگیری کرده و هدایت را به یک فرایند خودشناسی تبدیل می‌کند.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر ظرفیت استفاده در شکل‌های جدید خدمات مشاوره‌ای را نیز دارد. فراتحلیل مداخلات مشاوره شغلی آنلاین نشان داده است که ارائه خدمات حرفه‌ای از طریق محیط‌های آنلاین می‌تواند در پیامدهای روان‌شناختی مرتبط با مسیر شغلی مورد توجه باشد (Yiğit et al., 2026). در چنین محیط‌هایی، وجود شاخص‌های ساختاریافته برای تهیه نیمرخ فردی اهمیت دوچندانی دارد. همچنین، توسعه الگوهای دقیق هدایت تحصیلی مبتنی بر تحلیل داده‌ها نشان‌دهنده حرکت به سوی تصمیم‌گیری‌های شخصی‌سازی‌شده‌تر است (Liang et al., 2024). با این حال، به‌کارگیری فناوری باید بر مبنای شواهد علمی و با نظارت تخصصی صورت گیرد. تأکید بر نقش راهنمایی علمی و دانشگاهی در تعامل با شرکت‌های دیجیتال نیز ضرورت حفظ پشتوانه نظری و حرفه‌ای هنگام طراحی ابزارهای فناورانه را برجسته می‌سازد (Kucirkova et al., 2025). بنابراین، ویژگی‌های شناسایی‌شده در پژوهش حاضر می‌توانند در آینده به‌عنوان بخشی از محتوای علمی سامانه‌های دیجیتال هدایت تحصیلی مورد بررسی قرار گیرند، نه اینکه الگوریتم‌ها بدون مبنای روان‌شناختی درباره آینده افراد تصمیم بگیرند.

در مجموع، نتایج نشان داد که برای هر یک از ۱۲ طبقه شغلی می‌توان نیمرخی از ویژگی‌های شخصیتی موردنیاز ترسیم کرد و همه ویژگی‌های شناسایی‌شده از دیدگاه خبرگان به‌طور معناداری بالاتر از سطح نظری مورد تأیید قرار گرفتند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که هدایت شغلی–تحصیلی باید به سمت مدلی چندبعدی حرکت کند که در آن علایق، توانایی‌های تحصیلی، ویژگی‌های شناختی، خصوصیات هیجانی و اجتماعی و توانمندی‌های خودتنظیمی به‌طور هم‌زمان بررسی شوند. اهمیت خودآگاهی و فرایندهای فراشناختی در هدایت تحصیلی نیز با چنین برداشتی سازگار است (Wen, 2024). همچنین، استمرار نیازهای مشاوره و راهنمایی در میان دانشجویان نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری تحصیلی و حرفه‌ای یک مسئله محدود به یک مقطع خاص نیست و لازم است خدمات هدایت در مراحل مختلف مسیر آموزشی و حرفه‌ای تداوم داشته باشند (Zamani et al., 2023; Zamani et al., 2024). در نهایت، یافته‌های پژوهش حاضر از توسعه نظامی حمایت می‌کند که در آن ویژگی‌های شخصیتی نه به‌عنوان ملاک قطعی حذف یا پذیرش افراد در یک رشته، بلکه به‌عنوان مجموعه‌ای از شواهد برای افزایش خودشناسی، بهبود کیفیت تصمیم‌گیری و ایجاد تناسب بیشتر میان فرد و الزامات حرفه‌ای مورد استفاده قرار گیرند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرند. نخست، تعیین ضرورت ویژگی‌های شخصیتی عمدتاً بر قضاوت اعضای هیئت‌علمی، مشاوران، روان‌شناسان و متخصصان آموزش‌وپرورش استوار بود؛ بنابراین، نتایج بیش از آنکه عملکرد واقعی شاغلان موفق در هر حرفه را منعکس کنند، بیانگر ارزیابی تخصصی خبرگان از الزامات آن حرفه‌ها هستند. دوم، طبقه‌بندی مشاغل در ۱۲ گروه اصلی اگرچه قابلیت کاربرد مدل را افزایش می‌دهد، اما نمی‌تواند تمام تفاوت‌های موجود میان مشاغل تخصصی درون هر طبقه را منعکس کند؛ برای مثال، الزامات شخصیتی برخی تخصص‌های پزشکی، شاخه‌های مهندسی یا حوزه‌های فناوری ممکن است با یکدیگر تفاوت داشته باشند. سوم، مطالعه از طراحی مقطعی برخوردار بود و در نتیجه امکان بررسی اینکه ویژگی‌های شناسایی‌شده تا چه اندازه می‌توانند انتخاب رشته، رضایت حرفه‌ای، ماندگاری شغلی یا موفقیت واقعی افراد را در طول زمان پیش‌بینی کنند، وجود نداشت. همچنین، نتایج در بستر فرهنگی و آموزشی مشخصی به دست آمده‌اند و تعمیم آنها به سایر گروه‌های سنی، فرهنگی و حرفه‌ای باید با احتیاط صورت گیرد.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده، ساختار عامل نسخه ۲۰۱ گویه‌ای ابزار با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در نمونه‌های بزرگ دانش‌آموزی و دانشجویی بررسی شود و شاخص‌های روایی همگرا، واگرا، ملاکی و پایایی آن به‌طور جامع ارزیابی گردد. همچنین، مناسب است نیمرخ‌های به‌دست‌آمده با

ویژگی‌های شخصیتی افراد موفق و دارای سابقه حرفه‌ای در هر یک از ۱۲ طبقه مقایسه شوند تا میزان انطباق قضاوت خبرگان با ویژگی‌های واقعی شاغلان مشخص گردد. انجام مطالعات طولی از دوره انتخاب رشته تا ورود به دانشگاه و بازار کار می‌تواند ارزش پیش‌بینی‌کننده این ویژگی‌ها را برای موفقیت تحصیلی، رضایت شغلی، سازگاری حرفه‌ای و ماندگاری در شغل مشخص کند. پیشنهاد می‌شود تفاوت‌های جنسیتی، فرهنگی، منطقه‌ای و اجتماعی–اقتصادی نیز بررسی شوند و برای زیرشاخه‌های تخصصی هر طبقه، نیمرخ‌های دقیق‌تری تدوین گردد. مقایسه نتایج این ابزار با سایر آزمون‌های شخصیت، استعداد و رغبت شغلی و بررسی ارزش افزوده آن در پیش‌بینی تصمیم‌ها و پیامدهای حرفه‌ای نیز می‌تواند از جهت روان‌سنجی اهمیت ویژه‌ای داشته باشد.

پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس و مراکز هدایت تحصیلی از ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی به‌عنوان مکمل سنجش علایق، استعدادها و عملکرد تحصیلی استفاده کنند و از تبدیل نتایج شخصیت به ملاک قطعی برای توصیه یا منع یک رشته خودداری شود. می‌توان برای هر یک از ۱۲ طبقه شغلی، نیمرخ استاندارد و چک‌لیست مشاوره‌ای تدوین کرد تا مشاور بتواند نقاط قوت، ویژگی‌های قابل توسعه و میزان تناسب نسبی دانش‌آموز با هر حوزه را به شکلی قابل فهم به او بازخورد دهد. همچنین، پیشنهاد می‌شود نتایج ارزیابی در جلسات مشترک با دانش‌آموز و در صورت لزوم والدین تفسیر شود تا انتخاب رشته مبتنی بر مجموعه‌ای از اطلاعات و نه یک شاخص منفرد باشد. طراحی سامانه‌های الکترونیکی هدایت تحصیلی بر پایه این نیمرخ‌ها، آموزش مشاوران برای تفسیر صحیح نتایج، ایجاد برنامه‌های رشد مهارت‌های شخصیتی مرتبط با طبقات شغلی و ارزیابی دوره‌ای دانش‌آموزان می‌تواند به افزایش کیفیت تصمیم‌گیری تحصیلی و کاهش ناهماهنگی میان ویژگی‌های فردی و الزامات مسیرهای حرفه‌ای کمک کند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام فرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافعی وجود نداشت.

Reference

Agustina, Y., & Mudjiran, M. (2024). Group guidance services with self-management interventions to reduce academic procrastination among students. *Journal of Educational, Health & Community Psychology*, *13*(4), 1442-1456. https://doi.org/10.12928/jehcp.v13i4.29818

Cardoso, P., & Sales, C. M. D. (2019). Individualized Career Counseling Outcome Assessment: A Case Study Using the Personal Questionnaire. *The Career Development Quarterly*, *67*(1), 21-31. https://doi.org/10.1002/cdq.12160

ElAdl, A. M. (2024). Differences in the Effectiveness of Guidance and Attitudes towards Learning, Studying, and Academic Achievement According to the Guidance Method. *Port Said Journal of Educational Research (PSJER)*, *3*(20), 67-82. https://doi.org/10.21608/psjer.2024.264887.1032

Kucirkova, N., Cherner, T., Dubé, A. K., Pasquarella, A., Pitchford, N., & Ross, H. (2025). Commentary: Suggestions for Guidance by Academics Who Collaborate With Digital Companies – A Commentary on Bourgaize Et al. (2025). *Child and Adolescent Mental Health*. https://doi.org/10.1111/camh.70021

Liang, Y., Di, K., & Zheng, Z. (2024). Research on Accurate Academic Guidance of College Students Based on Big Data Portrait Analysis. Proceedings of the 2023 International Conference on Information Education and Artificial Intelligence,

Maree, J. G., & Fabio, A. D. (2018). Integrating Personal and Career Counseling to Promote Sustainable Development and Change. *Sustainability*, *10*(11), 4176. https://doi.org/10.3390/su10114176

Mousavi Dastjerdi, M., Abedi, M., Samiei, F., & Nilforooshan, P. (2026). Comparing Job-Crafting-Based Career Counseling and Social-Cognitive Career Counseling on Teachers' Work Engagement. *Journal of Applied Psychological Research*, *17*(1), 181-200. https://doi.org/10.22059/japr.2026.355963.644633

Sahito, F. Z., Sahito, Z. H., Alishba, U., & Phulpoto, J. (2025). The Effectiveness of Career Guidance and Counseling Services in Secondary Schools. *Voyage Journal of Educational Studies*, *5*(1), 15-31.

Soleimani, E., Nouripour Liyavoli, R., Ahmadi, H., & Moeini, M. (2020). Investigating the Effect of Personality Traits on Career Success with the Mediating Role of Job Engagement among Employees of the University of Mohaghegh Ardabili. *Quarterly Journal of Career and Organizational Counseling*, *12*(42), 49-72. https://jcoc.sbu.ac.ir/article_100059.html?lang=en

Wen, X. (2024). Research on Academic Guidance Strategies for College Students from the Perspective of Metacognition Theory. *Region-Educational Research and Reviews*, *6*(8). https://doi.org/10.32629/rerr.v6i8.2477

Wiernik, B. M., & Kostal, J. W. (2019). Protean and boundaryless career orientations: A critical review and meta-analysis. *Journal of counseling psychology*, *66*(3), 280-307. https://doi.org/10.1037/cou0000324

Yiğit, B., Uygun, E. G., & Erus, S. M. (2026). Do Online Career Counseling Interventions Work? A Meta-Analysis of Career-Related Psychological Outcomes. *Journal of Career Assessment*, 10690727261433253.

Zamani, S., Pariyab, S., Zarouj Hosseini, K., Masoudi, G., Zarouj Hosseini, R., & Arab Asadi, F. (2023). Examining the Counseling and Guidance Needs of Students at Shahroud University of Medical Sciences for the Academic Year 2020-2021. *Military Caring Sciences*, *10*(3), 258-266. http://mcs.ajaums.ac.ir/browse.php?a_code=A-10-294-7&sid=1&slc_lang=en

Zamani, S., Paryab, S., Zarouj Hosseini, K., Masoudi, G., Zarouj Hosseini, R., Arab Asadi, F., & Garkaz, O. (2024). Examining the Counseling and Guidance Needs of Sudents of Shahroud University of Medical Sciences in the AcademicYear 2021-2022. *ajaums-mcs*, *10*(3), 258-266. http://mcs.ajaums.ac.ir/article-1-524-en.html

Zeng, H., & Ka, C. M. H. (2025). Assessing Career Decision-Making Interventions: Effects of Career Courses and Group Counseling on High School Students. *The Career Development Quarterly*, *73*(1), 68-78. https://doi.org/10.1002/cdq.12371