



تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین (مطالعه موردی)

Experience of Elementary School Students of Substitute Teachers: A Case Study

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۹/۱۷؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۹/۰۴

F. Mohammadi
R. Hakimzadeh (Ph.D)
M. Dehghani (Ph.D)

فریبرز محمدی فارسانی^۱
رضوان حکیم‌زاده^۲
مرضیه دهقانی^۳

Abstract: This study investigates the experience of elementary school students of the substitute teachers through phenomenological method. Therefore, 31 students, who have had a substitute teacher at least during one term, are selected through purposeful sampling. The data is collected through semi-structured interviews and each student is interviewed about 30 minutes. Yin's five-step method is used for analyzing the data. The findings shows that the quality of students' experience from class management and teaching strategies mainly depends on the characteristics of substitute teacher such as level of educational experience, knowledge and social and emotional competencies. In addition, most students are dissatisfied with the reduction of teaching hours of the main teachers. The results of this study indicate that the substitute teachers should be selected carefully and the reduction of teaching hours of main teachers should be reviewed and re-considered for the elementary grades.

Keywords: student's experience, teaching strategies, class management, substitute teachers

چکیده: پژوهش حاضر با روش پدیدارشناختی، با هدف بررسی تجربیات دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین انجام گرفت. بدین منظور، تعداد سی و یک نفر از دانش‌آموزانی که حداقل به مدت یک نوبت تحصیلی معلم جایگزین داشته‌اند، به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. با هر دانش‌آموز به طور میانگین حدود ۳۰ دقیقه مصاحبه شد و داده‌ها، با استفاده از روش پنج مرحله‌ای ین مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که تجربیات دانش‌آموزان از مدیریت کلاسی و راهبردهای تدریس معلمان جایگزین، به ویژگی‌های معلمان جایگزین همچون میزان تجربه و دانش تربیتی و شایستگی عاطفی و اجتماعی آنان، بستگی دارد. همچنین، بیشتر دانش‌آموزان از قانون کاهش ساعت موظف معلمان اصلی ناراضی هستند. نتیجه این که لازم است در انتخاب معلمان جایگزین، دقت کافی صورت گیرد و با انجام تحقیقات بیشتر، لزوم تغییر در قانون کاهش ساعت موظف معلمان دوره ابتدایی بررسی شود.

کلیدواژه‌ها: معلم جایگزین، تجربیات دانش‌آموزان، مدیریت کلاسی، راهبردهای تدریس

mohamadi2101@yahoo.com

hakimzadeh@ut.ac.ir

dehghani_m33@ut.ac.ir

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه تهران

۲. دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مقدمه

امروزه بسیاری از دانش‌آموزان از کمبود معلم رنج می‌برند. متعاقب این کمبود، در ایالات متحده آمریکا هم در دهه ۱۹۸۰، این کمبود و نگرانی حاصل از آن، در حال رشد بوده است (کراسمون، هامپتون و هرمان^۱، ۱۹۹۹ و رات و سویل^۲، ۲۰۰۰). این مسئله موجب شده تا به طور گسترده، از معلمان جایگزین برای پر کردن زمان آموزش دانش‌آموزان استفاده شود؛ معلم جایگزین به معلمی گفته می‌شود که جزو پرسنل رسمی یک مدرسه نیست. معلمانی که گاه مدرک معتبری برای آن چه تدریس می‌کنند، ندارند. بسیاری از این معلمان، سابقه‌ی آموزشی، دانش تربیتی و گواهینامه‌های لازم برای آموزش کودکان را نیز ندارند (لانهارست، اسمیت و سورنسون^۳، ۲۰۰۰). همچنین به دلایل دیگری مانند غیبت معلمان اصلی، پرداخت حقوق کم، بازنشستگی، غیبت و فرسودگی شغلی، نیاز فزاینده‌ای به معلمان جایگزین وجود دارد. این مشکلات، سبب کمبود در معلمان جایگزینی می‌شود که دارای پیش‌زمینه‌ی تربیتی هستند. در بسیاری از مدارس، به دلیل بودجه کم، نیازی به آموزش معلمان جایگزین احساس نمی‌شود. در ایالات متحده، تشکیلاتی جهت آموزش معلمان جایگزین وجود دارد که آنان را در یک دوره‌ی چهار ساله آموزش می‌دهد؛ لیکن با این دوره چهار ساله، این معلمان حق ندارند به عنوان معلم اصلی در هیچ مدرسه-ای فعالیت کنند (ترال^۴، ۲۰۰۴). در ایران، از چند سال قبل، قانون تقلیل ساعت کار معلمان طی بخشنامه‌ای به ادارات ابلاغ شده است. بر اساس این ابلاغ، معلمانی که به ۲۰ سال سابقه یا به سن ۵۰ سالگی می‌رسند، می‌توانند به جای ۲۴ ساعت در هفته، ۲۰ ساعت تدریس نمایند (بخشنامه شماره ۷۱۰/۲۶ مورخ ۸۲/۳/۲۴، معاونت توسعه پشتیبانی وزارت آموزش و پرورش). در این صورت، برای ۴ ساعت باقیمانده، از معلمان جایگزین استفاده می‌شود. در مدارس، اگر معلم رسمی مازاد وجود داشته باشد جایگزین معلم اصلی کلاس می‌شود و در غیر این صورت، از مدیران و معاونان همان مدرسه برای جایگزینی معلم اصلی استفاده می‌شود.

-
1. Croasmun, Hampton & Herrmann
 2. Roth & Swail
 3. Lonhurst, Smith & Sorenson
 4. Trull

انجمن ملی آموزش^۱ در خصوص نقش معلمان جایگزین اینگونه اعلام نظر می‌کند: معلمان جایگزین در استمرار و پیوستگی آموزش کودکان در مدارس نقش حیاتی دارند. وقتی معلم اصلی کلاس حضور ندارد، معلم جایگزین به عنوان پلی برای پر کردن این شکاف در نظر گرفته می‌شود. آنان باید اطمینان حاصل کنند که آموزش مستمر کودکان در روزهای غیبت معلم اصلی دچار وقفه نمی‌شود؛ آنان باید مراقب باشند که یادگیری مؤثر کودکان همچنان در جریان باشد (بکنگالار^۲، ۲۰۱۵). اما به واقع در عرصه عمل اثربخشی معلمان جایگزین چقدر است؟

در خصوص تأثیرات مختلف معلمان جایگزین بر دانش‌آموزان، روسو^۳ (۲۰۰۱) بیان می‌کند که بیشتر معلمان جایگزین، در رشته‌ای به غیر از تحصیلاتشان تدریس می‌کنند. طبیعتاً این امر موجب می‌شود آنان با روش‌ها و راهبردهای مناسب آموزشی در مقطع و رشته‌ی تدریس خود آشنایی کافی نداشته باشند. این خود عاملی در برهم خوردن نظم کلاس خواهد شد. وودز و مونتانو^۴ (۱۹۹۷) در پژوهش خود دریافتند دانش‌آموزانی که معلمانشان کمتر غیبت دارند، در آزمون‌های استاندارد، به طور معناداری نمرات بالاتر کسب می‌کنند. مانلاو و الیوت^۵ (۱۹۹۷) نیز در بررسی‌های خود اعلام کردند که عملکرد کلی یک مدرسه، به طور منفی از میزان بالای غیبت معلمان تأثیر می‌پذیرد و عملکرد مدرسه و دستاوردهای دانش‌آموزان با غیبت زیاد معلمان، کاهش می‌یابد. همچنین مطالعات فوق، حاکی از آن است که معلمان جایگزین نمی‌توانند اختلالات ایجاد شده ناشی از غیبت معلم در کلاس را کنترل نمایند.

معلمان جایگزین، اغلب دانش‌آموزان را با دادن کاری مشغول می‌کنند و خیلی کم به تدریس جدی و ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان می‌پردازند. اکثر معلمان جایگزین، یک روز در هفته تدریس دارند و اغلب نمی‌توان تأثیرات آنان بر دستاوردهای دانش‌آموزان را با آزمون‌های استاندارد مورد سنجش قرار داد. برخی مطالعات که بر اندازه‌گیری این تأثیرات تمرکز داشته‌اند، نشان می‌دهند که معلمان جایگزین، می‌توانند بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر منفی داشته باشند.

1. National Education Association

2. Bekingalar

3. Russo

4. Woods and Montagno

5. Manlove and Elliot

مطالعات اورلاندو^۱ نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که ۴ هفته متوالی با معلمان جایگزین سروکار دارند، در آزمون‌های استاندارد به طور معناداری نمرات کمتری از دیگران دریافت می‌کنند (۲۰۰۴، به نقل از گلاتفلتر^۲، ۲۰۰۶). از جمع‌بندی تحقیقات فوق بر می‌آید که غیبت معلمان می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرات منفی بر جای بگذارد.

بر اساس مطالعات معلمان اصلی و مدیران، اعتماد کمی به توانایی معلمان جایگزین در انجام فرایند تدریس - یادگیری با کیفیت دارند. برخی مطالعات، قویاً توصیه می‌کنند که معلمان جایگزین برای رسیدن به نتیجه بهتر در کلاس، باید آموزش ببینند. گلاتفلتر (۲۰۰۶)، بیان می‌کند که یک معلم جایگزین باید در این زمینه‌ها آموزش ببیند: استانداردهای ایالتی، برنامه درسی ریاضی و خواندن، روش‌های تدریس و مدیریت کلاس.

تحقیق میلر و همکاران^۳ (۲۰۰۷)، نشان می‌دهد که بعد از مهارت‌ها و انگیزه معلم، غیبت او سومین عامل تاثیرگذار بر نمرات ریاضی دانش‌آموزان است. کلوتفلتر و همکاران^۴ (۲۰۰۷) نیز، بر اساس اطلاعات هفت ساله غیبت معلمان در کارولینای شمالی دریافتند که اولاً میزان غیبت معلمان در مدارس که دانش‌آموزان فقیرتر را در خود جای داده‌اند بیشتر است و دوماً غیبت معلمان به طور منفی بر نمرات امتحانی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر گذار است. کرافت، مارینل و یی^۵ (۲۰۱۶) نیز در مقایسه‌ای نشان دادند که دانش‌آموزانی که معلمانشان غیبت بیشتری دارند عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری نسبت به هم‌تایان خود دارند که معلمانشان غیبت کمتری دارند.

دامل^۶ (۲۰۰۹) معتقد است معلمان جایگزین، در شرایط «بهینه»، به کاهش تأثیرات مخرب بر یادگیری دانش‌آموزان، ناشی از عدم حضور معلم اصلی کمک شایان توجهی می‌کند. با این حال، این معلمان بالاجبار، با چالش‌هایی مواجه می‌شوند. برخی از این چالش‌ها عبارتند از: نداشتن طرح درس یا طرح‌درس‌های مبهم و نامناسب معلم اصلی؛ نداشتن زمان کافی برای شناختن سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان و آموزش بسیار محدود در زمینه مدیریت کلاس. او در

-
1. Orlando
 2. Glatfelter
 3. Miller et al
 4. Clotfelter et all
 5. Kraft, Marinell & Yee
 6. Damle

پایان پژوهش خود درباره تأثیر معلمان جایگزین بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، موارد مهمی را بدین شرح ارائه می‌کند: غیبت معلمان اصلی تأثیر منفی بر دستاوردهای دانش‌آموزان خواهد داشت؛ معلمان اکثراً اعتقاد به بی‌کفایتی معلمان جایگزین دارند؛ آموزش مناسب می‌تواند مهارت‌ها و موفقیت معلمان جایگزین را بهبود بخشد؛ معلمان اصلی، اغلب با معلمان جایگزین در تعامل و ارتباط مناسب نیستند و معمولاً وظایف خود را به آنان واگذار نمی‌کنند؛ معلمان جایگزین با چالش‌هایی روبرو هستند از جمله زمان کوتاه برای شناخت سبک یادگیری دانش‌آموزان، طرح‌درس‌های مبهم و ناقص، انتظار کم معلمان، مدیران و دانش‌آموزان و در نهایت، آموزش ناکافی در زمینه مدیریت کلاسی؛ معلمان جایگزین باید آموزش‌هایی را در زمینه‌های استانداردها، آموزش، حوزه‌های محتوایی و مدیریت کلاسی ببینند و در پایان، ایجاد ارتباط قوی بین معلم اصلی و جایگزین که موجب شناخت هرچه بیشتر معلم اصلی از توانایی‌های معلم جایگزین می‌شود و تأثیرگذاری معلم جایگزین را در کلاس بهبود می‌بخشد.

معلمان جایگزین، همانند معلمان تازه‌کار، به طور مرتب با مشکلات زیادی مواجه می‌شوند. مدیران و معلمان اصلی معمولاً از مشکلاتی در راهبردهای تدریس و مدیریت کلاس سخن می‌گویند (اسمیت^۱، ۱۹۹۹). بسیاری از معلمان تازه‌کار و معلمان جایگزین، بیان می‌کنند که وقتی با مشکلات انضباطی و رفتاری دانش‌آموزان در کلاس درس برخورد می‌کنند، تحت الشعاع قرار می‌گیرند. این چالش بزرگ، به مدیریت کلاسی نسبت داده می‌شود. دانش‌آموزان در کلاس معلم جایگزین، اغلب تمایل به فعالیت بیش از حد دارند و به همین دلیل، متأسفانه به معلم جایگزین، نگهدارنده‌ی بچه‌ها می‌گویند (ترال، ۲۰۰۴). برخی معتقدند معلم جایگزین همان پرستار کودک است؛ اما یک پرستار خوب! (اکازاریت^۲، ۲۰۱۱). چنگ (۲۰۱۳) بیان می‌کند که معلمان جایگزین کیفیت پایین‌تری نسبت به معلمان اصلی کلاس دارند و اغلب در روند عادی و روزمره کلاس اختلال ایجاد می‌کنند. مشکل مدیریت کلاسی، بیشتر به وضعیت عاطفی و اجتماعی معلمان بازمی‌گردد. رویکردهای جدید به مدیریت کلاس، رفتارهای مشارکتی و اجتماعی را از طریق ایجاد ارتباطات و جوامعی گرم و حمایتی و راهبردهای پیشگیرانه به جای کنترل رفتارهای منفی

از شیوه‌های نادرست، تشویق می‌کنند. این چشم‌انداز جدید، بر اهمیت خودتنظیمی در معلمان و دانش‌آموزان برای خلق یک محیط یادگیری که در آن دانش‌آموزان احساس مسئولیت برای ایجاد یک محیط یادگیری ایمن و سالم (به جای فرار از تنبیه یا کسب پاداش) دارند تأکید می‌کند (جیننگز و گرینبرگ^۱، ۲۰۰۹). به دلیل تجارب کم معلمان جایگزین در تدریس و نحوه عملکرد در کلاس و همچنین عدم آموزش کافی در مهارت‌های عاطفی و اجتماعی، مدیریت ضعیف کلاسی از این معلمان دور از انتظار نیست.

معلم جایگزین، از نظر صاحب‌نظران این عرصه، باید دارای ویژگی‌هایی باشد. بورز^۲ (۲۰۰۹) معتقد است یک معلم جایگزین حرفه‌ای، چهار ویژگی مهم دارد: اول، کار خود را جدی می‌گیرد؛ به وقایعی که در کلاس درس اتفاق می‌افتد حساس است و از خود جدیت نشان می‌دهد. دوم، قادر به ایجاد روابط مثبت است؛ کار جایگزینی بسیار مشکل است؛ زیرا معلم جایگزین با دانش‌آموزان، جو کلاس و مدرسه آشنا نیست و بنابراین، لازم است او از مهارت‌های برقراری ارتباط مثبت و مناسب با اجزای محیط آموزشی برخوردار باشد. سوم، به نوع لباس پوشیدن خود دقت می‌کند. معلمان جایگزین، باید بسیار زیاد به وضع ظاهری خود اهمیت دهند؛ چرا که دانش‌آموزان به سرعت الگوگیری می‌کنند. چهارم، به طور مداوم لبخند می‌زنند.

در هندبوک معلمان جایگزین مربوط به مدارس ناحیه وایل^۳ (۲۰۱۴) ایالات متحده آمده است: از معلمان جایگزین انتظار می‌رود، همانند معلم اصلی، به وظایف اخلاقی خود عمل نمایند. مهم است که در طول تمام مدت خدمت، نگرش حرفه‌ای به کار خود را حفظ و بهبود بخشند. نگرش معلمان جایگزین، در پذیرش آنان توسط مدرسه و دانش‌آموزان بسیار مهم است. در پژوهشی نیز که توسط اکازاریت (۲۰۱۱) انجام شد، زمانی که از دانش‌آموزان پرسیده شد معلم جایگزین موثر چه کسی است بیشتر جواب‌ها حول این محور بود که او یا باید مطالب مفیدی را تدریس کند و یا موجب استراحت و آرامش ما در کلاس شود. درباره خصوصیات دیگر معلمان جایگزین، برخی از دانش‌آموزان گفتند که بعضی از جایگزین‌ها رفتارهای خشونت آمیز دارند و به نوعی به دانش‌آموزان بی‌احترامی می‌کنند.

1. Jennings, P. A., & Greenberg
2. Bowers
3. Wylie

تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین ...

در جمع‌بندی تحقیقات و اظهارنظرهای فوق می‌تواند استنباط نمود که اولاً غیبت معلمان می‌تواند تأثیرات نامطلوبی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. دوم، معلمان جایگزین با مشکلات فراوانی در کلاس روبرو هستند که مهم‌ترین آن‌ها، ناشی از عدم توانایی کافی در مدیریت کلاس و عدم آشنایی کافی با روش‌های تدریس است. سوم، معلمان جایگزینی که از پیشینه تربیتی مناسب برخوردارند می‌توانند در فائق آمدن بر مشکلات کلاسی موفق‌تر عمل کنند. چهارم، در بررسی مسائل مربوط به معلمان جایگزین می‌توان از راه‌های مختلف از جمله خود این معلمان، معلمان اصلی، مدیران مدارس و دانش‌آموزان استفاده نمود. بیشتر تحقیقات فوق، بر نظرسنجی‌های مربوط به معلمان اصلی، معلمان جایگزین و دانش‌آموزان مبتنی هستند. بر مبنای بررسی ادبیات نظری و پژوهشی موضوع، می‌توان دریافت که در نظام‌های آموزشی پیشرفته، معلمان جایگزین برای این که در روال عادی کلاس و جریان مستمر یادگیری فعال کودکان در مدرسه اختلال ایجاد نکنند، آموزش می‌بینند؛ بعضاً این آموزش‌ها به چهار سال هم می‌رسد. در ایران، معلم جایگزین برای این هدف، آموزشی نمی‌بیند و همان‌گونه که از نظر گذشت، بسیاری از معلمان جایگزین، همان مدیران و معاونین مدارس هستند که ناچارند یا به دلیل ساعت موظف و یا به علت از دست رفتن نظم مدرسه سر کلاس‌های معلمان غایب یا تقلیل ساعت، حضور یابند. لذا پژوهش حاضر، به بررسی تجربیات دانش‌آموزان از معلمان جایگزین می‌پردازد؛ یافته‌ها و نتایج چنین پژوهش‌هایی می‌تواند در تدوین و اصلاح برنامه‌های آموزشی معلمان جایگزین و بهبود برنامه‌های مربوط به حضور و غیاب معلمان اصلی کلاس و حتی تغییر در قانون تقلیل ساعت موظف مورد استفاده قرار گیرد. بر این اساس، مسأله اصلی این است که دانش‌آموزان چه درکی از معلمان جایگزین دارند؟

سوالات پژوهش

دو سوال اولیه مستخرج از مبانی نظری و تحقیقات تجربی، هدایت‌کننده تحقیق بود. در ضمن پژوهش و از تجارب حاصل از مصاحبه‌های اولیه، دو سؤال دیگر نیز به مجموعه‌ی سوالات پژوهش اضافه شد.

سؤال‌های اولیه تحقیق:

۱- دانش‌آموزان از تدریس و راهبردهای تدریس معلمان جایگزین چه تجاربی دارند؟

۲- دانش‌آموزان از مدیریت کلاسی معلمان جایگزین چه تجاربی دارند؟

سؤال‌های برآمده از متن مصاحبه‌های اولیه:

۳- دانش‌آموزان از قانون کاهش ساعت موظف معلمان اصلی و آمدن معلمان جایگزین چه تجاربی دارند؟

۴- دانش‌آموزان با توجه به تجاربی که از معلمان جایگزین دارند، چه ویژگی‌هایی را برای معلمان جایگزین مناسب می‌دانند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، یک مطالعه کیفی از نوع مطالعه موردی درونی^۱ است. روش پژوهش، پدیدارشناختی است و بر جنبه‌های کیفی تجارب متمرکز است. شرکت‌کنندگان پژوهش حاضر، بر اساس نمونه‌گیری هدفمند^۲ انتخاب شدند. پژوهش در شهرستان بهارستان، یکی از مناطق آموزش و پرورش شهرستان‌های استان تهران انجام شده است. از میان ۱۱ مدرسه که معلمان جایگزین داشتند، ۲ مدرسه بر اساس نمونه‌گیری «تصادفی هدفمند»^۳ انتخاب شد. از این دو مدرسه، یکی دارای یک کلاس و دیگری دارای دو کلاس با معلم جایگزین بود. از هر کلاس، نمونه‌هایی دوباره به صورت تصادفی هدفمند انتخاب شد تا جایی که مطابق با اصل اشباع، حجم نمونه پاسخ‌های مناسبی را برای پرسش‌های پژوهش فراهم آورد. بر این اساس، از کلاس الف مدرسه اول، ۱۰ نفر، از کلاس ب مدرسه اول ۱۰ نفر و از مدرسه دوم هم، ۱۱ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. در مجموع، نمونه پژوهش حاضر ۳۱ نفر می‌باشد. معلمان جایگزین سه کلاس، سه نفر بودند. آقای جایگزین شماره ۱، که دانشجوی دکتری رشته علوم تربیتی و معلم رسمی بود. آقای جایگزین شماره ۲ که معلم رسمی نبوده و دانشجوی کارشناسی یکی از گرایش‌های رشته مشاوره بود. در نهایت، یک خانم جایگزین که مدرک کارشناسی یکی از رشته‌های غیر علوم تربیتی داشت و معلم رسمی نبود. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه-

1. intrinsic case study
2. purposive sampling
3. random purposeful

تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین ...

ساختاریافته استفاده شد. ۳۱ مصاحبه به صورت انفرادی با دانش‌آموزان انجام شد. هر مصاحبه تقریباً ۳۰ دقیقه به طول انجامید و برای ضبط محتوای مصاحبه، از دستگاه ضبط صدا استفاده شد. تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، بر اساس روش پیشنهادی ین، انجام شده است (۲۰۱۱)، به نقل از ابوالمعالی، ۱۳۹۱، ص. ۵۰۹). این روش، پنج مرحله دارد: آماده‌سازی و تنظیم داده‌ها برای تحلیل، کاهش (جداسازی) داده‌ها، بازآرایی داده‌ها (جستجوی الگوها)، تفسیر، نتیجه‌گیری. در مرحله اول، از مصاحبه‌های صوتی، نسخه‌برداری کلامی صورت گرفت. متن‌های حاصل به دانش‌آموزان جهت هر گونه تصحیح بازگردانده شد. پس از اصلاح، متن‌ها بی‌نام و برای مرحله‌ی بعد آماده شد. در مرحله‌ی دوم، داده‌های مشابه با هم در طبقاتی با کدهای اولیه قرار گرفتند و بر این اساس، ۱۱ کد اولیه بدست آمد. در مرحله سوم، داده‌ها در ماتریس‌هایی بازآرایی شدند. به این ترتیب، که تجارب دانش‌آموزان از سه معلم جایگزین و معلم اصلی به تفکیک نوشته شد. سپس از نظرات دانش‌آموزان درباره ارتباط معلم با جایگزین، ویژگی‌های معلم جایگزین، بیشتر آمدن معلم جایگزین و قانون کاهش ساعت‌های موظف معلمان، جمع‌بندی صورت گرفت و در ماتریس‌ها ثبت گردید. در مرحله چهارم، با توجه به جداول مرحله دو و سه، تفسیر داده‌ها در کمال دقت و صحت با توجه به ۴ کد اصلی مربوط به سوالات پژوهش انجام شد (تجارب شاگردان از مدیریت کلاسی، راهبردهای تدریس، ویژگی‌های معلمان جایگزین و قانون کاهش ساعت موظف معلمان اصلی). در مرحله‌ی پنجم نیز، با توجه به تفسیر داده‌ها و مقایسه آن‌ها با ادبیات نظری و تحقیقات قبلی، نتیجه‌گیری انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

سوال اول: دانش‌آموزان از راهبردهای تدریس معلمان جایگزین و معلم اصلی چه تجاربی دارند؟

بر اساس مصاحبه‌های دانش‌آموزان، معلمان جایگزین از تدریس دروسی مانند علوم و ریاضی خودداری می‌کنند. یکی از دلایل این امر طبق گفته دانش‌آموزان، توصیه خود معلم اصلی و نحوه‌ی چیدن برنامه زمانی دروس است. معلمان اصلی دروسی را در روزهای معلم جایگزین در برنامه می‌چینند که احساس می‌کنند معلمان جایگزین از پس آن‌ها بر می‌آیند. در واقع، آنان درس‌هایی مانند علوم و ریاضی را جزو درس‌های حساس به حساب می‌آورند و ترجیح می‌دهند

خودشان به ارائه آن‌ها بپردازند. اظهار نظر یکی از دانش‌آموزان وقتی از او پرسیده شد روش تدریس معلم جایگزین را بیشتر می‌پسندی یا معلم خودتان را:

"فرقی نمی‌کند در این درس‌ها (هنر، هدیه‌ها و فارسی)؛ ولی در ریاضیات و درس‌های

سطح بالا مثل ریاضی و علوم معلمان گفته خودم درس بدهم بهتر است"

برخی مطالعات قبلی هم بر این نکته تأکید دارند که معلمان و مدیران، اعتماد کمی نسبت به تدریس باکیفیت توسط معلمان جایگزین دارند (گلانفلتر، ۲۰۰۶ و دامل، ۲۰۰۹).

روش‌های تدریس استفاده شده در کلاس‌های درس این دانش‌آموزان، توسط جایگزین‌ها مختلف بوده است. جایگزین شماره ۱ که تحصیلات آکادمیک و پیش‌زمینه‌ی تربیتی داشته است از راهبردهای تدریسی همچون خواندن با چشم و بحث گروهی، تحقیق گروه، تحقیق فردی، پاسخ به سوالات به صورت گروهی و ترکیب درس قرآن و هنر استفاده کرده است. بیشتر دانش‌آموزان اعلام کرده‌اند که در این روش، نسبت به روش معلم اصلی، بهتر و بیشتر یاد می‌گیرند و استحکام یادگرفته‌ها در این روش‌ها بیشتر است. دو نمونه از اظهار نظرات از این قرار است:

"زمانی که خودمان بخوانیم و سوال‌ها را خودمان جواب دهیم بهتر است؛ چون که درس

را بهتر می‌فهمیم و این که اگر سوالات را شخص دیگری جواب دهد تنبل بار می‌آییم"

"روش جایگزین را بیشتر دوست داشتیم. چون خودمان فکر می‌کردیم بهتر یاد می‌گرفتیم"

هر چند که برخی از دانش‌آموزان هم از روش‌های بحث گروهی ابراز ناخرسندی کردند:

"کار خانمان را بیشتر دوست دارم؛ چون در گروه‌های معلم جایگزین بحث می‌شود و

گیج می‌شویم"

در مورد جایگزین دوم، که تحصیلات مشاوره‌ای داشت، دانش‌آموزان اعلام کردند که ایشان از راهبردهایی مانند خواندن بلند از روی درس و پاسخ فردی به سوالات استفاده می‌کند که این روش تقریباً به روش معلم خودشان نزدیک است. آنان گفتند که ترجیح می‌دهند معلم خودشان تدریس کند چون با او راحت‌تر هستند. در مورد خانم جایگزین، تجارب بچه‌ها نشان می‌دهد که

تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین ...

راهبردهای فعال از جانب ایشان استفاده نشده است و از پیشینهی آکادمیک غیر تربیتی ایشان هم تقریباً قابل پیش‌بینی بود. دانش‌آموزان گزارش کردند که این معلم معمولاً درس جدید نمی‌دهد و فقط تمرین‌های قبلی را تکرار می‌کند:

"خانم جایگزین ما را می‌آورد جلوی کلاس سوال می‌پرسید اگر بلد نبودیم می‌گفت بنشینید دوباره زنگ بعد از شما سوال می‌کنم"

"خانم جایگزین در درس ریاضی ابتدا توضیح می‌داد و بعد بچه‌ها را پای تخته می‌آورد"

"خانم جایگزین معمولاً درس نمی‌داد. فقط می‌نشست ما هم هر کار دوست داشتیم می‌کردیم"

تحقیقات گلاتفلتر (۲۰۰۶) نیز نشان می‌دهد که معلمان جایگزین، اغلب دانش‌آموزان را با دادن کاری مشغول می‌کنند و خیلی کم به تدریس جدی و ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان می‌پردازند.

زمانی که از دانش‌آموزان پرسیده شد راهبردهای تدریس جایگزین‌ها را بیشتر می‌پسندند یا معلم اصلی خود را، پاسخ‌ها بر حسب فرد جایگزین متفاوت بود. اگر چه در کل، دانش‌آموزان بیان کردند که با معلم خودشان راحت‌ترند.

"خودمان بخوانیم و سوال‌ها را خودمان جواب دهیم چون که درس را بهتر می‌فهمیم و این که اگر سوالات را شخص دیگری جواب دهد تنبل بار می‌آییم"

"روش درس دادن معلم جایگزین بهتر است. چون از متن سوال در می‌آورد و ما چون خودمان جواب می‌دهیم بهتر می‌فهمیم"

"در کلاس معلم خودمان بهتر بود. چون او ما را بیشتر می‌شناخت و تجربه بیشتری با ما داشت"

اسمیت (۱۹۹۹) نیز در پژوهش خود بر روی نظرات معلمان اصلی و جایگزین، بیان می‌کند که معلمان و مدیران، مشکلات مربوط به راهبردهای تدریس و مدیریت کلاس را از مهم‌ترین

چالش‌های معلمان جایگزین می‌دانند و یکی از دلایل اصلی این مشکلات، آموزش ندیدن معلمان جایگزین است.

یافته‌ها در این بخش، نشان می‌دهد که راهبردهای استفاده شده توسط معلمان جایگزین در کلاس درس، کاملاً بستگی به پیشینه تربیتی آنان دارد. دانش‌آموزان روش‌های تربیتی معلمان آموزش‌دیده را بیشتر می‌پسندند؛ هر چند که در هر صورت، روش‌های معلم خود را بیشتر دوست دارند.

سوال دوم: دانش‌آموزان از مدیریت کلاسی معلمان جایگزین چه تجاربی دارند؟

هر چند که راهبردهای تدریس مناسب، به مدیریت خوب کلاس کمک شایانی می‌کند، آنچه تعیین‌کننده اصلی مدیریت کلاسی است، نوع نگاه معلم به مسائل تربیتی و شایستگی او از نظر عاطفی و اجتماعی است. کینبام^۱ (۲۰۰۱)، بیان می‌کند که احساسات مثبت معلمان، با استفاده از راهبردهای تدریس مؤثر توسط آنان، مرتبط است در حالی که سطوح بالای عواطف منفی، بر نحوه‌ی تدریس او و یادگیری دانش‌آموزان، تأثیر منفی بر جای می‌گذارد. دانش‌آموزانی که سطح بالایی از گرمی و صمیمیت معلم را تجربه می‌کنند، سطوح بالاتری از رفتارهای اجتماعی و همدلی را نشان می‌دهند که این خود فرصت بیشتری را برای یادگیری آنان از همکلاسی‌ها و معلم فراهم می‌کند. در واقع، شایستگی عاطفی و اجتماعی خود معلم، عاملی تعیین‌کننده در میزان موفقیت تمام برنامه‌های آموزش و ارتقای این نوع شایستگی در دانش‌آموزان است.

از مؤلفه‌های شایستگی عاطفی و اجتماعی معلم، می‌توان خودمدیریتی در عواطف و مدیریت ارتباطات با دیگران را نام برد (اسمیت‌فیلد^۲، ۲۰۰۸). در این پژوهش، از اخلاق و رفتارهای معلم و شیوه‌های تشویق و تنبیه ایشان از دانش‌آموزان سوال شد.

یافته‌های این بخش حاکی از آن است که دانش‌آموزان در این موضوع، از معلم جایگزین شماره ۲ بسیار راضی هستند. این معلم، دانشجوی رشته مشاوره بوده و با توجه به تجربیات شاگردان، توانایی ارتباطی او خوب بوده است:

1. Kienbaum
2. Smithfield

تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین ...

معلم جایگزین درباره انتخاب رشته به ما مشاوره می‌داد و ما او را دوست داریم.

" اما جایگزین همراه درس مشاوره می‌دهد و ما را می‌بخشاند."

آقای معلم جایگزین شماره ۱ نیز، اگر چه برخی اوقات رفتارهای خشنی در حد بیرون کردن از کلاس یا داد زدن بر سر دانش‌آموزان انجام میداده، دانش‌آموزان اعلام کردند که او را دوست دارند؛ چون احساس می‌کردند که این رفتارها حق دانش‌آموزان خطایی بوده و در ضمن، این معلم جایگزین در بیشتر مواقع رفتارهای مناسب داشته و با احترام با دانش‌آموزان برخورد می‌کرده است:

" بعضی اوقات عصبانی می‌شود ولی خود را کنترل می‌کند"

" معمولاً یک یا دو بار تذکر می‌داد و بعد از حدود پنج دقیقه او را از کلاس اخراج می‌کرد"

" آقای جایگزین سخت گیر بود و بسیار به درس اهمیت می‌داد. باید هر سوالی که از درس طرح می‌کردند ما کاملاً روی آن‌ها فکر می‌کردیم و پاسخ می‌دادیم. ایشان می‌خواستند که خودمان بخوانیم و بفهمیم"

بر همین اساس، برای خانم جایگزین، تجارب دانش‌آموزان نشان از عدم رضایت آنان دارد. بیشتر دانش‌آموزان اعلام کردند که او بسیار خشن و بی‌احترامی با آنان برخورد می‌کرده است. آنان اعلام کردند که بیشتر اوقات، تنبیه حق آنان نبوده است. همچنین، گفتند که با او اصلاً احساس راحتی نمی‌کنند. نمونه‌ای از اظهار نظر دانش‌آموزان از این قرار است:

" ترجیح می‌دهیم اصلاً نیاید چون ایشان یک خانم هستند و معلمان ما تا الان همه آقای بودند. ما با ایشان راحت نیستیم"

" ایشان به محض رسیدن برای برقراری نظم، بسیار خشن رفتار می‌کردند. خانم جایگزین با خط کش بچه‌ها را می‌زد و از کلاس بیرون می‌کرد"

"ایشان از همان اول ما را با خط کش می‌زد. خانم جایگزین اصلاً تشویق نمی‌کرد"

"خانم جایگزین فقط تنبیه می‌کرد. آن خانم بد اخلاق بود. همیشه عصبانی می‌شد."

واضح است که نوع رفتار معلم جایگزین تعیین‌کننده تجارب مثبت یا منفی دانش‌آموزان از او است. چشم‌اندازهای جدید مدیریت کلاسی، بر اهمیت خودتنظیمی در معلمان و دانش‌آموزان برای خلق یک محیط یادگیری که در آن دانش‌آموزان احساس مسئولیت برای ایجاد یک محیط یادگیری ایمن و سالم (به جای فرار از تنبیه یا کسب پاداش) دارند تأکید می‌کند (جینگز و گرینبرگ^۱، ۲۰۰۹). تجارب بیان‌شده دانش‌آموزان با معلم سوم، به گونه‌ای کاملاً بیان‌گر این موضوع است که این معلم در مدیریت کلاسی با چالش‌هایی روبروست. این تجارب بد دانش‌آموزان، موجب ناامیدی و دلسردی دانش‌آموزان از این معلم شده که در ارتباط آنان با ایشان تأثیر گذار بوده است.

سوال سوم: تجارب دانش‌آموزان درباره ویژگی‌های یک معلم جایگزین کدامند؟

بیشتر دانش‌آموزان معتقد بودند که در حال حاضر، معلمان جایگزینی که با آنان تعامل داشته‌اند، اکثر ویژگی‌هایی را که مد نظرشان بوده داشته‌اند:

"تا الان که همه خوب بوده‌اند."

لیکن این دانش‌آموزان گفتند که از یک معلم جایگزین انتظار می‌رود ویژگی‌های خاصی داشته باشند که با جمع‌بندی نظرات دانش‌آموزان، می‌توان موارد مورد نظر آنان را این‌گونه بیان کرد:

- بیشتر دانش‌آموزان، ابتدا بر اخلاق خوب تأکید کردند. آنان معتقد بودند معلم جایگزین، باید خوش اخلاق باشد، با دانش‌آموزان، همدلی کند و رابطه خوب برقرار کند:

"اخلاقش نه خوب باشد نه بد؛ یعنی نه زیاد به بچه‌ها آسان بگیرد نه زیاد سخت"

تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین ...

"با بچه‌ها همدل باشد. با آنان صحبت کند و آشنا شود"

"خوش اخلاق باشد با بچه‌ها ارتباط برقرار کند با آنان همدل باشد"

"فن بیان بالا داشته باشد، با بچه‌ها دوست باشد و رابطه خوب برقرار کند"

- برخی از دانش‌آموزان تأکید داشتند که معلم باید سطح تحصیلات خوبی داشته باشد و خوب تدریس کند:

"فقط روخوانی نباشد. از روش‌های مختلف استفاده کند."

"تدریس خوب داشته باشد"

- وضعیت ظاهری هم مورد توجه دانش‌آموزان بود:

"لباس‌های جیغ نپوشند و آرایش نکنند"

"لباسی که به مدرسه بخورد بپوشند"

"البته اگر خوش‌تیپ باشد ارتباط بهتری با او برقرار می‌کنیم"

"اگر خانم باشد با حجاب"

- مرتب و منظم بودن، شخصیت خوب داشتن و امروزی بودن (داشتن طرز فکر نزدیک به دانش‌آموزان) از دیگر ویژگی‌هایی بود که دانش‌آموزان به آن‌ها اشاره کردند. در کل، زمانی که از دانش‌آموزان خواسته شد که معلمان خود را از نظر این ویژگی‌ها رتبه‌بندی کنند، آنان به معلم جایگزین شماره ۱، رتبه اول، به آقای جایگزین شماره ۲، رتبه دوم و به خانم جایگزین، رتبه سوم دادند که باز هم به نظر می‌رسد، این امر ناشی از تجارب بدی است که با ایشان دارند.

در زمینه ویژگی‌های معلم جایگزین، بورز (۲۰۰۹) اشاره می‌کند که ایجاد خوش‌رویی، ایجاد روابط مثبت و نوع ظاهر معلم جایگزین، بسیار زیاد بر جو حاکم بر کلاس و در نهایت

مدیریت مؤثر آن، تأثیرگذار است. اکازاریت (۲۰۱۱) نیز زمانی که از دانش‌آموزان سوال کرد چه ویژگی‌هایی را برای یک معلم جایگزین مد نظر دارید، آنان اشاره کردند که معلم باید تدریس کند و یا موجبات آرامش ما را در کلاس درس فراهم کند.

سوال چهارم: تجارب دانش‌آموزان از قانون کاهش ساعت موظف معلمان اصلی و آمدن معلمان جایگزین چیست؟

تحلیل تجارب دانش‌آموزان نشان می‌دهد که اکثر دانش‌آموزان معتقدند این قانون می‌تواند موجب عقب افتادن آنان از درس‌هایشان شود. هر چند که تعداد کمی نیز به نوع معلم جایگزین و راهبردهای تدریس او اشاره کردند. برخی از اظهار نظرها از این قرارند:

"البته خوش می‌گذرد ولی خوشی زیاد مهم نیست. بعضی وقت‌ها من یک روز دیگر هم نمی‌توانم بیایم و کلی زمان را از دست می‌دهم."

"نه به ضررمان است. از درس‌ها عقب می‌افتیم. معلم خودمان بهتر درس می‌دهد"

"چهارشنبه‌ها ریاضی نداریم و معلم خودمان اگر بود ما را جلو می‌انداخت"

"معلم خودمان بیاید بهتر است چون از درس‌ها و امتحانات عقب می‌افتیم"

"در درس ریاضی آن طور که معلم خودمان درس می‌دهد شخص دیگری نمی‌تواند. به نظر قانون بدی است"

"یعنی جایگزین به یک شیوه و معلم اصلی به یک شیوه دیگر درس می‌دهد و ما گیج می‌شویم"

از نمونه‌ی گفته‌های دانش‌آموزان بر می‌آید که از معلمانی که تا کنون داشته‌اند رضایت کمی دارند؛ این دانش‌آموزان درباره وضعیت پیشرفت تحصیلی خود احساس خطر کرده‌اند. البته بودند دانش‌آموزانی که اظهارات مخالف این داشتند؛ لیکن تعداد آن‌ها بسیار کم بود:

تجارب دانش‌آموزان دوره ابتدایی از معلمان جایگزین ...

"مشکلی نیست به خاطر این که اگر معلمان نیاید یک زنگ آزاد داریم که بازی می‌کنیم و اگر معلمان بیاید نمی‌توانیم بازی کنیم"

و برخی دیگر هم به نوع معلم جایگزین اشاره داشتند:

"هم خوب هم بد. معلمی هست که می‌آید درباره آینده ما صحبت می‌کند و معلمی هست که می‌آید می‌نشیند"

در همین رابطه، زمانی که از دانش‌آموزان پرسیده شد دوست دارید آن یک روز هم معلمان بیاید، پاسخ‌ها متفاوت بود. در عین حال، بیشتر پاسخ‌ها حکایت از آن داشت که دانش‌آموزان دوست دارند معلم خودشان آن یک روز را هم بیاید:

"چون با معلم اصلی خودمان راحت‌تریم. با معلمان دیگر کم‌تر راحتیم و معلم خودمان بهتر درس می‌دهد"

"دوست دارم بیشتر آقای خودمان باشد"

"ما رابطه خوبی با معلم خودمان داریم و با او راحت‌تریم"

برخی هم اعتقاد داشتند بستگی به معلم جایگزین دارد:

"فرقی نمی‌کند. اگر درس بدهد مشکلی نیست"

"هم خوب است هم نه. بستگی دارد"

عده‌ای هم معتقد بودند اگر معلم اصلی با معلم جایگزین در ارتباط باشد و به نحوی درباره ویژگی‌های دانش‌آموزان، درس‌ها و نوع روش تدریس او راهنمایی کند، مشکل خاصی ایجاد نمی‌شود.

بر اساس تجارب بیشتر دانش‌آموزان، یک روز نیامدن معلم اصلی، موجب عقب افتادن آن‌ها در درس‌ها می‌شود. به ویژه که آنان درس‌های اصلی را ریاضی و علوم می‌دانند و معتقدند کسی

مثل معلم خودشان نمی‌تواند این درس‌ها را برایشان خوب تدریس کند. آنان معتقدند دو روز هفته که تعطیل است و اگر یک روز دیگر هم معلم بر اساس این قانون در کلاس حاضر نشوند، پیشرفت تحصیلی آنان با مشکل مواجه می‌شود.

مطالعات وودز و مونتانو (۱۹۹۷) و مانلاو و الیوت (۱۹۹۷)، نشان داده است که غیبت‌های مکرر معلمان، تأثیرات منفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. اگر چه دامل (۲۰۰۹) معتقد است که معلمان جایگزین، در شرایط "بهینه"، به کاهش تأثیرات مخرب بر یادگیری دانش‌آموزان، ناشی از عدم حضور معلم اصلی کمک شایان توجهی می‌کند، این تأثیر مثبت معلمان جایگزین هرگز به خوبی اثرات مثبت حضور خود معلمان اصلی نخواهد بود. این یافته‌ها با یافته‌های تحقیق حاضر، حاصل از تجارب دانش‌آموزان همخوانی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های تحقیق، تجارب دانش‌آموزان از راهبردهای تدریس استفاده شده توسط معلمان جایگزین، به میزان دانش تربیتی این معلمان بستگی داشته است. معلمان جایگزینی که سابقه تدریس و دانش تربیتی داشته‌اند، راهبردهای مناسبی را در کلاس به کار برده‌اند؛ به طوری که برخی دانش‌آموزان اعلام کردند از روش تدریس معلم جایگزین نسبت به روش تدریس معلم اصلی خودشان هم رضایت بیشتری دارند. در مقابل، معلمانی که با آموزش‌های قبلی و دانش تربیتی کم وارد عرصه آموزش شده‌اند، بدلیل استفاده از راهبردهای آموزشی نامناسب، کمتر مورد اقبال دانش‌آموزان واقع شده‌اند. دانش‌آموزان اعلام کردند به هیچ عنوان دوست ندارند چنین معلمی به عنوان جایگزین در کلاس آنان حاضر شود. گلاتفلتر (۲۰۰۶)، بیان می‌کند که لازم است معلمان جایگزین در زمینه‌های برنامه درسی ریاضی و خواندن، روش‌های تدریس و مدیریت کلاسی آموزش‌های لازم را قبل از رفتن به کلاس دریافت کنند. بر اساس نتایج دامل (۲۰۰۹) نیز معلمان جایگزین باید آموزش‌هایی را در زمینه‌های استانداردها، آموزش، حوزه‌های محتوایی و مدیریت کلاسی ببینند.

تجارب دانش‌آموزان در حیطه مدیریت کلاس معلمان جایگزین هم نشان می‌دهد دانش‌آموزان با معلمانی که توانایی ارتباطی خوبی دارند و می‌توانند بر احساسات خود کنترل داشته

باشند راحت‌تر هستند و آسان‌تر آن‌ها را می‌پذیرند. معلمان جایگزینی که برای اداره کلاس از راهبردهای خشونت‌آمیز استفاده می‌کنند، از نظر دانش‌آموزان مناسب تشخیص داده نشده‌اند. بسیاری از دانش‌آموزان، اعلام کردند که با اینگونه معلمان که بر احساسات خود کنترل مناسبی ندارند و از توانایی ارتباطی خوبی برخوردار نیستند احساس راحتی نمی‌کنند. نتایج تحقیقات دیگر هم نشان می‌دهد که شایستگی مناسب عاطفی و اجتماعی معلم در نوع ارتباط او با شاگرد بسیار موثر است. شواهد زیادی وجود دارد که ارتباطات معلم و شاگرد، نقش مهمی را در جو سالم کلاس و مدرسه، ارتباط دانش‌آموز با مدرسه و نتایج مطلوب دانش‌آموزان در هر دو بعد علمی و عاطفی - اجتماعی بازی می‌کند (جنینگر و گربنبرگ، ۲۰۰۹).

درباره ویژگی‌هایی که دانش‌آموزان با توجه به تجاربشان در طول یک نوبت تحصیلی، احساس می‌کردند یک معلم جایگزین باید داشته باشد نیز، بسیاری از دانش‌آموزان از برخورد خوب و توان ارتباطی بالا سخن گفتند. آنان این ویژگی‌ها را کمابیش در معلمان جایگزین فعلی - شان دیده‌بودند؛ لیکن انتظار بیشتری داشتند. از نظر شکل ظاهری نیز، دانش‌آموزان آن را مهم می‌دانستند و اعلام کردند که دوست دارند معلم جایگزینشان مطابق با عرف مدرسه لباس بپوشد. در بخش تجارب دانش‌آموزان از قانون کاهش ساعت موظف معلمان اصلی، بیشتر دانش‌آموزان نظرشان این بود که با این وضعیت، پیشرفت تحصیلی‌شان کند می‌شود. خیلی از آنان اظهار کردند علی‌رغم این که برخی معلمان جایگزین خوب درس می‌دهند، بیشتر اوقات درس‌های قبلی را تکرار می‌کنند و این تازه شامل درس‌های مهمی (از نظر آنان) همچون ریاضیات و علوم نمی‌شود و آنان به شدت در این درس‌ها عقب می‌افتند. بسیاری از آنان معتقد بودند که این قانون، قانون خوبی نیست و لازم است مورد تجدید نظر قرار گیرد. بر اساس تحقیقات قبلی هم می‌توان گفت که غیبت معلمان اصلی می‌تواند موجب کند شدن روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان شود. مطالعات میلر و همکاران (۲۰۰۷)، کلوتفلتر و همکاران (۲۰۰۷)، وودز و مونتانو (۱۹۹۷)، مانلاو و الیوت (۱۹۹۷) و دامل (۲۰۰۹)، نشان می‌دهد غیبت معلمان و استفاده مکرر از معلمان جایگزین، بر نمرات دانش‌آموزان در درس‌های مختلف، تأثیر منفی دارد.

در کل، بر اساس نتایج تحقیق، تجارب خوب یا بد دانش‌آموزان از معلمان جایگزین، بستگی زیادی به معلم مورد نظر داشته است. به نظر می‌رسد لازم است معلمانی که به عنوان

معلم جایگزین به مدارس معرفی می‌شوند، هم تجربه کافی در برخورد با دانش‌آموزان داشته باشند، هم دارای دانش تربیتی لازم در این حیطة باشند و هم، از لحاظ شایستگی عاطفی و اجتماعی، در سطح مطلوبی باشند. تجارب دانش‌آموزان نشان می‌دهد زمانی که با معلمان جایگزینی که دوست ندارند روبرو می‌شوند، نارضایتی آنان از معلمان جایگزین و در کل، طرح کاهش ساعت‌های موظف معلمان اصلی، افزایش می‌یابد. در حالی که، خیلی از آنان با معلمانی که از نحوه برخورد و تدریس آنان راضی بودند، احساس رضایت می‌کردند و اعلام کردند که اگر این معلمان یک روز در هفته در کلاس‌شان حاضر شوند، مشکل جدی برایشان ایجاد نخواهد شد. لذا توصیه می‌شود معلمان جایگزین با دقت بیشتر و با توجه به ویژگی‌های شخصیتی، تجارب کاری، دانش تربیتی و شایستگی عاطفی و اجتماعی انتخاب شوند. همچنین با توجه به این که بسیاری از دانش‌آموزان از قانون کاهش ساعت‌های موظف ناراضی هستند، پیشنهاد می‌شود با انجام تحقیقات بیشتر و در صورت کسب نتایج مشابه، در این قانون تجدید نظر صورت گیرد و ترتیبی اتخاذ شود که تعداد غیبت‌های معلم اصلی تا حد امکان کاهش یابد.

منابع

ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۱). پژوهش کیفی از نظریه تا عمل. تهران: علم

- Bekingalar, L. (2015). *Examining Opinions and Perceptions Regarding Substitute Teachers and Their Impact on Student Learning* (Doctoral dissertation, Nova Southeastern University).
- Bowers, T. (2009). *From Survive To THRIVE: What Great Substitute Teachers Do Differently?*. United States: Worthington Schools.
- Cheng, A. (2013). *Taking Attendance: Teacher Absenteeism across School Types*. Fayetteville, AR: University of Arkansas, August, 25. Retrieved from:
<http://www.uaedreform.org/downloads/2014/09/taking-attendance-teacher-absenteeism-across-school-types.pdf>
- Glatfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2007). *Are teacher absences worth worrying about in the US?* (No. w13648). National Bureau of Economic Research.
- Croasmun, J., Hampton, D., & Herrmann, S. (1997). Teacher attrition: Is time running out. *Educational Leadership Program*. Retrieved from:
<http://horizon.unc.edu/projects/issues/papers/Hampton.asp>

- Damle, R. (2009). *Investigating the impact of substitute teachers on student achievement: A review of literature*. Retrieved from: <http://www.aps.edu>.
- Echazarreta, K. R. (2011). *What is the effect of having a substitute teacher in a science or math class: is it a productive class?*. Retrieved from: <https://scholarworks.montana.edu/xmlui/bitstream/handle/1/1218/EchazarretaK0811.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Glatfelter, A. G. (2006). *Substitute Teachers as Effective Classroom Instructors (Doctoral Dissertation, UCLA)*. Online Submission.
- Kienbaum, J. (2001). The socialization of compassionate behavior by child care teachers. *Early Education and Development*, 12(1), 139-153.
- Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411-1449.
- Miller, R. T., Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2008). Do teacher absences impact student achievement? Longitudinal evidence from one urban school district. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30(2), 181-200.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Longhurst, M. L., Smith, G. G., & Sorenson, B. L. (2000). *Enhance one year of education*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED438282.pdf>
- Manlove, D, C & Elliot, P, G. (1979). Absent Teachers....Another Handicap for Students? *The Practitioner*, 5(4), 50-72.
- Roth, D., & Swail, W. S. (2000). *Certification and Teacher Preparation in the United States*. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450082.pdf>
- Russo, A. (2001). No Substitute for Quality. *School Administrator*, 58(1), 6-11.
- Smith, G. G. (1999). Dealing with the substitute teacher shortage. *The School Administrator*, 56(4), 3.
- Smithfield, S. (2008). *Emotional and social competence inventory, Hay Group Accreditation Programs*. Pennsylvania: Hay Acquisition Company I, Inc.
- Trull, C. (2004). *The effects of substitute teacher training on the teaching efficacy of prospective substitute teachers in the state of West Virginia (Doctoral dissertation)*. United states: Virginia Polytechnic Institute and State University.

Woods, R, C & Ray, V, M. (1997). Determining the Negative Effect of Teacher Attendance on Student Achievement. *Education*, 118(2), 307-314.
Wylie Independent School District. (2016). *Substitute Teacher Handbook*. United States: Wylie ISD.

