

بررسی مسائل حرفه‌ای ادراک شده از سوی معلمان با سوابق خدمتی متفاوت در نظام آموزشی ایران

منیره رضایی*

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی مسائل حرفه‌ای معلمان است و روش اجرای آن، روش توصیفی است. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان (دبیران) مدارس راهنمایی سراسر کشور است و برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شده است. در ابتدا، استان‌های کشور بر اساس شاخص‌های پراکندگی جغرافیایی و پوشش تحصیلی دسته‌بندی شدند سپس از میان هر گروه از استان‌ها، یک استان به‌طور تصادفی انتخاب شد. به‌منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش، از ابزار پرسش‌نامه استفاده شده است. روایی پرسش‌نامه، به روش روایی محتوا و اعتبار پرسش‌نامه با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ تعیین شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، مسائل حرفه‌ای معلمان، که کلیه نمونه‌های پژوهش به میزانی متفاوت با آنها مواجه بوده‌اند، به ترتیب از زیاد به کم عبارتند از استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس، ارتباط با دانش‌آموزان، آشنایی با مدرسه و روابط کاری، سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۰/۹/۲۹ تاریخ شروع بررسی: ۹۰/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۳/۲۷

* عضو هیأت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

دانش‌آموزان، اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری و بالاخره مدیریت کلاس درس. به این ترتیب، معلوم شد که بیشترین مشکل معلمان در خصوص استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی، و کمترین آن در مورد مدیریت کلاس درس است. نتیجه این که لازم است سیاستگذاران نظام آموزشی در طراحی و تدوین برنامه‌های آموزش پیش از خدمت و تربیت معلم و نیز آموزش ضمن خدمت بر آموزش موضوعاتی که معلمان مشکل بیشتری را در آن زمینه اظهار داشته‌اند و عمدتاً از نوع مسائل حرفه‌ای است؛ تأکید ویژه داشته باشند.

کلیدواژه‌ها: مسائل حرفه‌ای ادراک شده، معلمان دوره راهنمایی، سابقه خدمت معلم

مقدمه

نظام آموزش و پرورش و به تبع آن نیروی انسانی تربیت شده در این نظام، در توسعه جوامع نقش محوری دارند. از آنجا که معلم رکن اساسی هر نظام تعلیم و تربیت شناخته می‌شود و «با پای فشردن بر این باور که معلم ستون محکم تغییر، توسعه و پیشرفت‌های اجتماعی است و تربیت معلمان حرفه‌مند سودآورترین سرمایه‌گذاری در اقتصاد ملی به حساب می‌آید» (رئوف، ۱۳۷۹)، سرمایه‌گذاری برای تربیت نیروی انسانی و به‌طور ویژه معلم، موضوعیت و اهمیت پیدا می‌کند. مدیران جامعه به‌طور عام و مدیران آموزش و پرورش به شکل ویژه باید باور داشته باشند که بنابر عقیده پیاژه «زیباترین طرح اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد، با شکست روبه‌رو خواهد شد» (به نقل از کاردان، ۱۳۶۷، ص ۱۳۹).

نقش معلم به‌عنوان رکن کلیدی در آموزش و پرورش به گونه‌ای است که درباره آن گفته شده است: «از آنجا که کیفیت آموزش و پرورش هر کشور وابسته به کیفیت معلمان آن است و به قول ژاپنی‌ها شایستگی هر نظام آموزشی به اندازه شایستگی معلمان آن است، ضرورت دارد مسئولان آموزشی کشورها به انتخاب، استخدام و تربیت معلمان توانا توجه خاص مبذول داشته و آن را کانون فعالیت‌های توسعه‌ای خویش قرار دهند» (دهقان، ۱۳۷۶، ص ۸).

یازدهمین هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (آذر ۱۳۹۰) به طراحی سیاست‌های مناسب برای ارتقای شیوه‌های جذب، تربیت و نگهداشت معلمان در آموزش و پرورش اشاره دارد و در همین راستا، ارتقای سطح آموزشی و تجهیزاتی مراکز ذی ربط، ایجاد نظام بازآموزی مستمر علمی و تسهیل در ادامه تحصیل با توجه به رتبه‌بندی معلمان را از جمله

این سیاست‌ها برشمرده است. بنابراین ملاحظه می‌شود که یکی از مباحث مهم بعد از بحث انتخاب و گزینش معلم، موضوع حفظ و نگهداشت معلمان است که از برنامه‌های پیش از خدمت تأثیر می‌پذیرد و مواردی از قبیل فشارهای روانی، اضطراب‌ها و دلهره‌های ناشی از عهده‌دار شدن مسئولیت تدریس را هم شامل می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۹).

رومانو و گیسون^۱ (۲۰۰۶) در این باره به نظر شون^۲ اشاره نموده و یادآور شده‌اند که وقتی معلمان در عمل تربیتی خود با مسائلی مواجه می‌شوند در فرایندی از تفکر و کاوش پیرامون آن مسئله درگیر می‌شوند و سعی می‌کنند به راه‌های مختلفی آن را حل کنند؛ لیکن در صورت بسط نیافتن گنجینه دانش و تجربه خویش دچار اضطراب می‌گردند که این امر به دلیلی برای ناخشنودی آنها از این حرفه تبدیل می‌شود. بنا بر اظهار اینگوالسون و تامسون^۳ (۲۰۰۷) متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که تدریس می‌تواند یک حرفه همواره پرزحمت و توان فرسا، اغلب لذت بخش و هیجان‌انگیز و گاهی اوقات دلخراش و تأثیرانگیز باشد. ویلیامز^۴ (۲۰۰۳)، روفی^۵ (۲۰۰۴)، دونالدسون^۶ (۲۰۱۰) هم با تعابیری مشابه به دشواری حرفه تدریس و هیجان‌انگیز بودن آن اشاره داشته‌اند. روچکیند، اوت، ایمروار، دابل و جانسون^۷ (۲۰۰۷) هم ضمن تأیید بر نکته فوق اظهار می‌دارند که «اگر چه معلمان با شور و حرارت و با ایده‌آل‌گرایی وارد این حرفه می‌شوند اما تعداد زیادی از آنها دغدغه‌هایی درباره وظایف اولیه تدریس خویش دارند و مسائلی از قبیل فقدان پشتیبانی مدیران و مسائل انضباطی دانش‌آموزان را به‌عنوان مشکل اصلی خود مطرح می‌کنند». مروری بر پژوهش‌های انجام شده نشان می‌دهد که عمده‌ترین و برجسته‌ترین مسائل حرفه‌ای که در این پژوهش‌ها گزارش شده تقریباً مشابه یکدیگرند، لیکن ترتیب اولویت آنها در پژوهش‌های مختلف، متفاوت است. گواه این ادعا، نتایج حاصله از مطالعه‌ای بین‌المللی است که توسط محققان مؤسسه وست اد^۸ انجام شد و بیانگر این است که معلمان در کشورهای مختلف از جمله چین، نیوزیلند و سوئیس به همان مشکلاتی که قبلاً آشکار شده، اشاره داشته‌اند (استانس بری و زیمرمن^۹ ۲۰۰۰، ص ۲).

بویر و هامیل^{۱۰} (۲۰۰۸) پس از بحث پیرامون حرفه تدریس و فشارها و مسئولیت‌های آن، نرخ فرسایش^{۱۱} و خروج معلمان از این حرفه را بسیار زیاد اعلام کرده‌اند. آنها به مقاله آنهورن^{۱۲} (۲۰۰۸) استناد می‌کنند که در آن مسائلی مهمی را که منجر به این پدیده می‌شود به دقت جمع‌بندی کرده و آنها را چنین برمی‌شمارد: «وظایف کاری دشوار، منابع ناکافی، تنهایی، تضاد نقش^{۱۳}، و شوک واقعیت^{۱۴}». او تأکید می‌کند که این نوع مسائل برای معلمان طاق‌تفرسا و غیرقابل تحمل هستند. همان‌طور که اشاره شد شغل معلمی و تدریس از جمله مشاغل پر اضطراب است و همین

اضطراب و تشویش حاکم بر کار تدریس، موجب فرسایش یا فرسودگی معلم^{۱۵} می‌شود. در پژوهش‌های داخلی، پژوهشگرانی از قبیل پاکی (۱۳۸۰)، شریفی و احمدنیا (۱۳۸۱)، رضاپور (۱۳۸۲)، محسن‌زاده (۱۳۸۳)، مهریان و یوسفی (۱۳۸۵) و قاسملو (۱۳۸۶) به سنجش میزان فرسایش یا فرسودگی شغلی در میان معلمان دوره‌های مختلف تحصیلی پراخته و عوامل مؤثر بر آن را بررسی کرده‌اند. تعارض نقش، ابهام و سردرگمی در نقش، عدم وجود فرصت‌های تصمیم‌گیری و فقدان اختیار در این حرفه، فرصت‌های اندک برای ارتقا، وجود قوانین و مقررات خشک و غیر قابل انعطاف، شرایط نامطلوب کاری ناشی از کمبود امکانات و تجهیزات آموزشی، مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، محدودیت‌های پیشرفت معلم و حجم بالای کار از جمله عواملی هستند که در ایجاد فرسودگی شغلی مؤثر شناخته شده‌اند. به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سهم نسبی روابط انسانی در تبیین فرسودگی شغلی بیش از مسائل مالی و ساختاری است. در برخی از این پژوهش‌ها، راه‌های فردی و سازمانی مقابله با این پدیده مورد مطالعه قرار گرفته است. نتایج تحقیقاتی که راه‌های فردی و سازمانی مقابله با پدیده فرسودگی را بررسی کرده‌اند نشان می‌دهد که تفویض اختیار به معلمان در حیطه وظایف شغلی، استفاده از نظرات و پیشنهادهاى آنان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه، ایجاد زمینه‌های لازم برای ارتقا سطح علمی معلمان، ایجاد امکانات لازم برای افزایش احساس امنیت و آرامش شغلی معلمان، تدارک برنامه‌هایی جهت گردش‌های علمی معلمان، فراهم کردن موجبات ارتقا شغلی معلمان، در نظر گرفتن ساعاتی از موظفی معلمان برای مطالعه آزاد در مدرسه، فراهم ساختن امکان دسترسی معلمان به منابع علمی روز، به‌کارگیری شیوه‌های مدیریت مشارکتی از سوی مدیران، آموزش بازخورد و پاداش‌های درخور و مناسب و حمایت‌های سازمانی از جمله مواردی هستند که در پیشگیری از فرسودگی شغلی و مقابله با آن مؤثرند. بدیهی است که آشنایی با روش‌های مقابله با فرسودگی شغلی در همه رشته‌ها و حوزه‌ها و نیز آگاهی از راه‌های حمایت و پشتیبانی حرفه‌ای، می‌تواند به افزایش اثربخشی فعالیت‌های افراد در سازمان کمک کرده و از ابتلا افراد به فرسودگی شغلی و عوارض آن پیشگیری نماید.

با عنایت به آنچه گفته شد و از آنجا که معلمان در واقع برون‌داد نظام تربیت معلم هستند و به‌کار حساس و پر اضطراب اشتغال دارند، آگاهی از مسایل مبتلا به معلمان می‌تواند اطلاعات مهمی برای اصلاح و طراحی مجدد برنامه‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت فراهم سازد. از این رو پرسش‌هایی که این پژوهش در صدد پاسخگویی به آنها می‌باشد عبارت‌اند از:

۱. مسائل حرفه‌ای ادراک شده از سوی معلمان کدام‌اند؟

۲. آیا نوع و میزان مسائل حرفه‌ای معلمان، با توجه به متغیرهای جنسیت، سابقه خدمت و مدرک تحصیلی، متفاوت است؟

روش پژوهش

روش اجرای این پژوهش روش توصیفی بوده است. در بخش نخست پژوهش که به بررسی مسائل حرفه‌ای معلمان اختصاص دارد از روش پیمایشی استفاده شده است. همچنین این پژوهش به واسطه آن که در بخش دوم آن، رابطه این متغیر با متغیرهایی همچون جنسیت، سابقه خدمت، آخرین مدرک تحصیلی بررسی شده است؛ پژوهشی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان (دبیران) مدارس راهنمایی سراسر کشور بوده است. این جامعه از آن جهت انتخاب شد که اعضای آن عمدتاً از مسیر معین تربیت معلم عبور کرده و وارد حرفه تدریس شده‌اند. از این رو بین اعضای این جامعه به لحاظ کار راهه تحصیلی و شغلی انسجام و یکدستی وجود دارد و اکثر آن‌ها به لحاظ استخدامی رسمی و در استخدام آموزش و پرورش هستند لذا احتمال ماندگاری آن‌ها در آموزش و پرورش بیشتر و استناد به پاسخ‌های آن‌ها معتبرتر است. بدین ترتیب تلاش شده است که تأثیر تعداد هر چه بیشتری از متغیرهای مداخله‌گر محدود شود.

برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شده است. بدین معنی که ابتدا استان‌های کشور، بر اساس پراکندگی جغرافیایی و شاخص پوشش تحصیلی دسته‌بندی شدند. سپس از میان هر گروه از استان‌ها، یک استان به‌طور تصادفی انتخاب شد. استان‌های منتخب عبارت بودند از اصفهان، هرمزگان، سیستان و بلوچستان، لرستان و مازندران. علاوه بر استان‌های فوق، شهر تهران نیز با توجه به ویژگی‌های آن انتخاب شد. از هر استان منتخب به نسبت جمعیت کل معلمان و نیز مناطق آموزشی آن گروه استان‌ها، مناطقی انتخاب شدند. به این ترتیب از میان گروه اول ۸ منطقه، گروه دوم ۱۰ منطقه، گروه سوم ۱۲ منطقه، گروه چهارم ۲۵ منطقه، گروه پنجم ۸ منطقه و گروه ششم ۴ منطقه انتخاب شدند. البته جهت اطمینان در هر استان دو یا سه منطقه هم مازاد بر تعداد مناطق تعیین شده، انتخاب شدند. به این ترتیب در کل، ۷۹ منطقه شهری در این مرحله انتخاب شد و در هر منطقه به‌طور تصادفی یک مدرسه و در هر استان، به تعداد مساوی مدارس دخترانه و پسرانه انتخاب گردید. در واقع در این نمونه‌گیری، واحد نمونه، مدرسه بوده است. بعد از تعیین مدارس نمونه، در هر مدرسه، پرسش‌نامه‌های پژوهش در اختیار کلیه معلمان قرار گرفت. با احتساب وجود ۱۵ الی ۲۰ نفر معلم در هر مدرسه، در عمل تعدادی بیش از ۹۰۰ نفر از معلمان، به پرسش‌نامه پاسخ گفتند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

به‌منظور گردآوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش، از پرسش‌نامه محقق ساخته استفاده شده است. برای تهیه پرسش‌نامه سه گام اصلی برداشته شد. در گام نخست از طریق مطالعه اسنادی و با مراجعه به منابع داخلی و خارجی اعم از کتب، مقالات و طرح‌هایی که به نحوی به موضوع معلم مربوط بودند، مجموعه گسترده‌ای از محورهای اصلی و نیز عبارات و پرسش‌های مرتبط گردآوری و تهیه شد. از مجموع آنچه جمع‌آوری شده بود، موارد متجانس و یکدست مشخص گردید و در زیر مؤلفه‌های کلی‌تر ساماندهی شدند. در گام دوم، با درک ضرورت این‌که لازم بود در ابتدا تصویری کلی از مسائل حرفه‌ای معلمان به دست آید به وسیله یک پرسش‌نامه باز پاسخ از جمعی از معلمان درخواست شد تا نوع مسائلی را که معلمان در خلال انجام فعالیت حرفه‌ای خویش در فرایند یاددهی - یادگیری با آنها درگیر هستند؛ تعیین نمایند. در مقدمه پرسش‌نامه هم از ایشان درخواست شده بود که از ذکر مسائل اجتماعی و اقتصادی که مبتلا به معلمان می‌باشد خودداری کنند. در این مرحله، با توجه به هدفی که مورد نظر بود معلمان زن و مرد، با سوابق کاری مختلف، از مدارس متفاوت در مناطق آموزشی گوناگون، درباره این موضوع اظهار نظر کردند. تعداد دبیرانی که در این مرحله نظر خویش را به‌طور مشروح و مفصل بیان داشتند بالغ بر ۵۲ نفر بود. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، پاسخ‌ها استخراج، دسته‌بندی و سازماندهی گردید. در گام سوم، مصاحبه‌ای نیمه ساختار یافته با متخصصان قلمرو معلم، تربیت معلم، روان‌شناسان تربیتی و همین‌طور سیاست‌گذاران این حوزه در خصوص مسائل حرفه‌ای معلمان ترتیب داده شد و دیدگاه‌های آنان مورد مطالعه قرار گرفت. پس از انجام مصاحبه و تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه، مسائل حرفه‌ای معلمان از دیدگاه صاحب‌نظران و سیاست‌گذاران استخراج شد. پس از آن، بر اساس مسائل استخراج شده از بخش مبانی نظری، داده‌ها و اطلاعات حاصل از پرسش‌نامه مقدماتی معلمان و دیدگاه صاحب‌نظران و سیاست‌گذاران، پرسش‌نامه‌ای تنظیم شد. این پرسش‌نامه جهت اعتباریابی، در اختیار ۱۰ متخصص حوزه‌های مدیریت و نیروی انسانی و نیز تعداد ۴۱ نفر معلم قرار داده شد. پس از دریافت نقطه نظرات ایشان، پرسش‌نامه بر اساس پیشنهادهای ارائه شده جرح و تعدیل و اصلاح گردید.

این پرسش‌نامه مشتمل بر ۷ مؤلفه و ۵۰ گویه است که عبارت‌اند از: آشنایی با مدرسه و روابط کاری، ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی، سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس، اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس.

روایی پرسش‌نامه به صورت محتوایی و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه شد که داده‌های حاصله از آن در جدول زیر آمده است :

جدول ۱. معرفی پرسشنامه سنجش مسائل و مشکلات حرفه‌ای معلمان و ضرایب پایایی آن

ردیف	مؤلفه‌ها	تعداد هر گویه	ضریب پایایی
۱	آشنایی با مدرسه و روابط کاری	۱۱	۰/۸۷
۱	ارتباط با دانش‌آموزان	۶	۰/۸۷
۳	استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی	۶	۰/۷۹
۴	سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی	۷	۰/۸۴
۵	مدیریت کلاس	۷	۰/۸۶
۶	اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری	۷	۰/۸۷
۷	کاربرد روش‌ها و فنون تدریس	۶	۰/۸۶

داده‌های حاصل از جدول شماره ۱ حاکی از این است که ضرایب پایایی مؤلفه‌های پرسش‌نامه در دامنه ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ قرار دارند که به لحاظ آماری رضایت‌بخش است.

یافته‌های پژوهش

به منظور کسب آشنایی کلی با نمونه‌های پژوهش، ابتدا ویژگی‌های جمعیت شناختی آنها ترسیم گردیده است.

جدول ۲. آمار توصیفی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
۸۸۲	۲۰	۵۲	۳۶/۰۸	۶/۷۶۵
۸۹۲	۱	۳۷	۱۵/۶	۶/۷۳۸
۸۶۷	۴۹	۸۴	-	-
۸۱۱	۴	۷۲	۲۷/۹۲	۸/۱۸۲
۸۰۰	۲	۵	۴/۱۵۳۱	۰/۵۶۵۵۴
۸۷۲	۱/۳۳	۵	۴/۱۵۳۱	۰/۶۲۰۳۶

ادامه جدول شماره ۲

۰/۷۵۰۳۴	۳/۴۵۴۵	۵	۱	۷۷۶	استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی
۰/۵۹۹	۴/۱۸۰۵	۵	۱/۴۳	۸۱۷	سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
۰/۵۱۳۰۷	۴/۴۳۰۲	۵	۲	۸۵۳	مدیریت کلاس درس
۰/۵۷۷۰۹	۴/۲۹	۵	۱/۲۹	۸۶۵	اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری
۰/۶۷۸۸۱	۴/۰۷۶۸	۵	۱/۳۳	۸۵۵	کاربرد روش‌ها و فنون تدریس
۰/۵۰۹	۴/۱۱۵	۵	۲/۵۸	۶۱۹	آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای

بر اساس اطلاعات ارائه شده در جدول شماره ۲، از میان ۸۸۲ نفر پاسخ دهنده‌ای که سن خود را اعلام کرده‌اند، حداقل سن ۲۰ و حداکثر آن ۵۲ سال اعلام شده است. میانگین سن افراد ۳۶ سال است. در مورد سابقه خدمت، کمترین سابقه ۱ سال و بیشترین آن ۳۷ سال است. به این ترتیب میانگین سابقه خدمت افراد ۱۵/۶ سال می‌باشد. در ارتباط با سال اخذ بالاترین مدرک تحصیلی، دریافت مدرک تحصیلی افراد بین سال‌های ۱۳۴۹ و ۱۳۸۴ بوده است. در مورد میزان ساعات تدریس معلمان دروس مختلف، کمترین میزان اعلام شده ۴ ساعت و بیشترین آن ۷۲ ساعت است. به این ترتیب، میانگین ساعات درسی افراد تقریباً ۲۸ ساعت است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، با توجه به میانگین سن و سابقه خدمت به نظر می‌رسد اکثر دبیران شاغل در این دوره تحصیلی، سابقه خدمتی بیش از ده سال دارند. میانگین سابقه خدمت، پانزده سال و شش ماه می‌باشد.

در ارتباط با مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه، میزان آشنایی پاسخ‌دهندگان با این مؤلفه‌ها بر اساس میانگین‌های اعلام شده از زیاد به کم، به ترتیب عبارتند از: مدیریت کلاس درس (۴/۴۳)، اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری (۴/۲۹)، سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (۴/۱۸)، آشنایی با مدرسه و روابط کاری (۴/۱۵)، ارتباط با دانش‌آموزان (۴/۱۵)، آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای (۴/۱۱)، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس (۴/۰۷)، استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی (۳/۴۵). به این ترتیب بیشترین مشکل معلمان در خصوص استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی و کمترین آن در مورد مدیریت کلاس درس، اعلام شده است.

جدول ۳. شاخص‌های آماری نمرات معلمان در هر یک از مؤلفه‌ها به تفکیک سابقه خدمت

میانگین خطای استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	سطوح سابقه	
۰/۰۲۸۴۹	۰/۵۸۷۹۹	۴/۰۷۸۷	۴۲۶	کمتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	آشنایی با مدرسه و روابط کاری
۰/۰۲۷۴۵	۰/۵۲۵۸۲	۴/۲۳۸	۳۶۷	بیشتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	
۰/۰۲۹۳۸	۰/۶۳۴۸۲	۴/۰۸۴۹	۴۶۷	کمتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	ارتباط با دانش آموزان
۰/۰۲۹۹۲	۰/۵۹۵۳۹	۴/۲۲۶	۳۹۶	بیشتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	
۰/۰۳۶۹۱	۰/۷۵۲۷۷	۳/۴۱۳۹	۴۱۶	کمتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی
۰/۰۳۹۷۴	۰/۷۴۶۶۲	۳/۴۹۹۱	۳۵۳	بیشتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	
۰/۰۲۷۷۶	۰/۵۸۱۰۳	۴/۱۸۸۲	۴۳۸	کمتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان
۰/۰۳۲۲۷	۰/۶۲۰۷۱	۴/۱۶۴۹	۳۷۰	بیشتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	
۰/۰۲۴۰۳	۰/۵۱۲۶۷	۴/۴۲۸۳	۴۵۵	کمتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	مدیریت کلاس درس
۰/۰۲۶۰۴	۰/۵۱۳۶۵	۴/۴۳	۳۸۹	بیشتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	
۰/۰۲۷۴۸	۰/۵۹۲	۴/۲۷۲۵	۴۶۴	کمتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری
۰/۰۲۸۲	۰/۵۵۸۳۸	۴/۳۰۱	۳۹۲	بیشتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	
۰/۰۳۲۵۲	۰/۶۹۸۲۵	۴/۰۱۵۹	۴۶۱	کمتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	کاربرد روش‌ها و فنون تدریس
۰/۰۳۳۰۷	۰/۶۴۸۹۶	۴/۱۴۱۱	۳۸۵	بیشتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	
۰/۰۲۷۸۸	۰/۵۰۹۶	۴/۰۷۴۶	۳۳۴	کمتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای
۰/۰۳۰۲۵	۰/۵۰۵۲۵	۴/۱۶۰۳	۲۷۹	بیشتر از میانگین (۱۵,۶ سال)	

مقایسه میانگین نمرات معلمان با سابقه کمتر از میانگین (پانزده سال و شش ماه) و بیشتر از میانگین (پانزده سال و شش ماه) در مؤلفه‌های مختلف نشان می‌دهد (جدول شماره ۳) که جز در مؤلفه سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، در بقیه موارد میانگین نمرات معلمان با سابقه بیشتر از میانگین، از نمرات معلمان با سابقه کمتر از میانگین؛ بیشتر است.

جدول ۴. مقایسه میانگین نمرات معلمان در هر یک از مؤلفه‌ها بر اساس سابقه خدمت

تغییرها		گروه‌ها	آزمون لونس برای تساوی واریانس‌ها		آزمون t برای تساوی میانگین‌ها				
F	سطح معناداری		t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	خطای معیار تفاوت‌ها	فاصله اطمینان در سطح ۹۵٪	
								بالا	پایین
۴/۴۹۶	۰/۰۳۴	Eq	-۳/۹۹۴	۷۹۱	۰/۰۰۱	-۰/۱۵۹۳	۰/۰۳۹۸۹	-۰/۲۳۷۶	-۰/۰۸۱
۲/۵۹۶	۰/۱۰۷	Eq	-۳/۳۴۷	۸۶۱	۰/۰۰۱	-۰/۱۴۱۰۷	۰/۰۴۲۱۵	-۰/۲۲۳۸	-۰/۰۵۸۳۴
۰/۰۰۷	۰/۹۳۳	Eq	-۱/۵۷	۷۶۷	۰/۱۱۷	-۰/۰۸۵۱۹	۰/۰۵۴۲۷	-۰/۱۹۱۷۳	۰/۰۲۱۳۴
۰/۴۱۸	۰/۵۱۸	Eq	۰/۵۵۱	۸۰۶	۰/۵۸۲	۰/۰۲۳۳۳	۰/۰۴۲۳۳	-۰/۰۵۹۷۷	۰/۱۰۶۴۲
۰/۱	۰/۷۵۲	Eq	-۰/۰۵	۸۴۲	۰/۹۶	-۰/۰۰۱۷۸	۰/۰۳۵۲۳	-۰/۰۷۱۳۳	۰/۰۶۷۷۶
۱/۵۹	۰/۲۰۸	Eq	-۰/۸۲۱	۸۵۴	۰/۴۷۱	-۰/۰۲۸۵۵	۰/۰۳۹۵۷	-۰/۱۰۶۲۲	۰/۰۴۹۱۳
۰/۳۸۹	۰/۵۳۳	Eq	-۲/۶۸۲	۸۴۴	۰/۰۰۷	-۰/۱۲۵۲۴	۰/۰۴۶۶۹	-۰/۲۱۶۸۶	-۰/۰۳۳۵۸
۰/۰۱۷	۰/۸۹۶	Eq	-۲/۰۸۲	۶۱۱	۰/۰۳۸	-۰/۰۸۵۷۴	۰/۰۴۱۱۷	-۰/۱۶۶۵۹	-۰/۰۰۴۸۸

بر اساس t محاسبه شده (با فرض تساوی واریانس‌ها) مشاهده می‌شود که سطح معناداری در مؤلفه آشنایی با مدرسه و روابط کاری ۰/۰۰۱، در مولفه ارتباط با دانش‌آموزان ۰/۰۰۱ و در همه موارد کمتر از ۰/۰۵ است. لذا با اطمینان بیش از ۹۵ درصد می‌توان نتیجه گرفت. تفاوت میانگین نمرات معلمان با سابقه بیشتر از میانگین و کمتر از میانگین، معنادار است. یعنی میزان

آشنایی معلمان با سابقه بیشتر از میانگین در مولفه‌های مذکور در فوق، از معلمان با سابقه کمتر از میانگین؛ بیشتر است. در بقیه مؤلفه‌ها، همان‌طور که ملاحظه می‌شود، سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ و بدان معناست که تفاوت میانگین‌ها معنادار نیست و میزان آشنایی یا مشکل این دو دسته معلمان با این مؤلفه‌ها تفاوتی ندارد (جدول شماره ۴).

جدول ۵. همبستگی بین مؤلفه‌های پژوهش با هر یک از متغیرها

فاصله از تاریخ اخذ مدرک... سال	کل ساعات تدریس	بالاترین مدرک تحصیلی	سابقه خدمت	سن	ضریب همبستگی	
۱/۴۴(**)	-۰/۰۲	-۰/۸۲(*)	۱/۶۸(**)	۱/۲۷(**)	ضریب همبستگی	آشنایی با مدرسه و روابط کاری
۷۷۳	۷۲۲	۷۷۸	۷۹۳	۷۸۲	تعداد	
۱/۰۸(**)	-۰/۰۶۹	-۰/۱۱۱(**)	۱/۳۸(**)	۱/۸۱(*)	ضریب همبستگی	ارتباط با دانش‌آموزان
۸۳۹	۷۸۴	۸۴۸	۸۶۳	۸۵۳	تعداد	
۰/۰۳۷	-۰/۰۸۸(*)	-۰/۰۴۹	۰/۸۲(*)	۰/۰۳۵	ضریب همبستگی	استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی
۷۴۸	۷۰۶	۷۵۶	۷۶۹	۷۶۳	تعداد	
-۰/۰۱	-۰/۰۴۵	۰/۰۰۸	۰/۰۰۶	-۰/۰۴۶	ضریب همبستگی	سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
۷۸۸	۷۴۵	۷۹۴	۸۰۸	۸۰۲	تعداد	
۰/۰۲۶	-۰/۰۳	-۰/۰۳۹	-۰/۰۰۶	-۰/۰۵۹	ضریب همبستگی	مدیریت کلاس درس
۸۲۰	۷۷۲	۸۲۸	۸۴۴	۸۳۸	تعداد	
۰/۰۵۳	-۰/۰۷۵(*)	-۰/۰۳۹	۰/۰۰۵	۰/۰۰۱	ضریب همبستگی	اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری
۸۳۳	۷۸۰	۸۳۹	۸۵۶	۸۴۶	تعداد	
۱/۰۶۹(*)	-۰/۰۵۸	-۰/۰۳۲	۱/۱۱(**)	۰/۰۴۸	ضریب همبستگی	کاربرد روش‌ها و فنون تدریس
۸۲۴	۷۷۹	۸۳۱	۸۴۶	۸۴۰	تعداد	
-۰/۰۹۴(*)	-۰/۰۷۴	-۰/۰۸۸(*)	۱/۰۱(*)	۰/۰۳۹	ضریب همبستگی	آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای
۶۰۰	۵۶۵	۶۰۳	۶۱۳	۶۱۰	تعداد	
** معناداری ضریب همبستگی در سطح دو دامنه با آلفای ۱٪						
* معناداری ضریب همبستگی در سطح دو دامنه با آلفای ۵٪						

در جدول شماره ۵، همبستگی مؤلفه‌های مختلف پژوهش با متغیرهای سن، سابقه خدمت، بالاترین مدرک تحصیلی، کل ساعات تدریس و فاصله زمانی از تاریخ اخذ آخرین مدرک تحصیلی؛ مورد بررسی قرار گرفته است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در مؤلفه‌آشنایی با مدرسه و روابط کاری، ضریب همبستگی بین این مؤلفه با متغیرهای سن، سابقه خدمت و فاصله از تاریخ اخذ آخرین مدرک تحصیلی، مثبت و در سطح $0/01$ ، معنادار است. به عبارت دیگر با افزایش سن، سابقه خدمت، و فاصله از تاریخ اخذ آخرین مدرک تحصیلی، میزان آشنایی معلمان با مدرسه و محیط کاری افزایش می‌یابد. نکته جالب توجه این که بین این مؤلفه و متغیر مدرک تحصیلی همبستگی، منفی و ضریب آن در سطح $0/05$ معنادار است. این بدان معناست که لزوماً با بالاتر رفتن مدرک تحصیلی، میزان آشنایی معلمان با این مؤلفه افزایش نمی‌یابد بلکه حتی این ارتباط معکوس است.

در مؤلفه ارتباط با دانش‌آموزان، همبستگی این مؤلفه با متغیرهای سن، سابقه خدمت و فاصله از تاریخ اخذ آخرین مدرک تحصیلی مثبت و معنادار است. در این مورد هم، بین مؤلفه ارتباط با دانش‌آموزان با متغیر بالاترین مدرک تحصیلی، همبستگی منفی و در سطح $0/01$ معنادار است. ضریب به دست آمده نشان می‌دهد که به موازات بالا رفتن مدرک تحصیلی، میزان آشنایی معلمان با مؤلفه ارتباط با دانش‌آموزان افزایش نمی‌یابد. به عبارت دیگر، با توجه به ضریب همبستگی منفی می‌توان نتیجه گرفت که با ارتقا مدرک تحصیلی، مشکل ارتباط با دانش‌آموزان بیشتر می‌شود.

در مؤلفه استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی، تنها بین این مؤلفه و متغیر سابقه خدمت، همبستگی مثبت و معناداری در سطح $0/05$ وجود دارد. این بدان معناست که همراه با افزایش سابقه خدمت میزان آشنایی با نحوه استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی افزایش و مشکل معلمان در این رابطه کاهش می‌یابد.

همان‌طور که در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود بین مؤلفه‌های سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، مدیریت کلاس درس و اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری؛ با هیچ یک از متغیرها، همبستگی مثبت و معناداری وجود ندارد. در ارتباط با مؤلفه سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان اظهار داشت که دلیل عدم وجود همبستگی، این است که امر سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به شیوه‌ای مرسوم و متداول و تقریباً یکنواخت انجام می‌شود و همه معلمان با سن، سابقه خدمت، و ... مختلف، در ارتباط با این مؤلفه رفتار مشابهی دارند. در خصوص دو مؤلفه دیگر، می‌توان ادعا نمود که انجام امور مربوط به این مؤلفه‌ها از سوی معلمان مختلف، ساده و معمولی تلقی شده و همه معلمان، خود را قادر به انجام این امور می‌دانند. لذا میزان آشنایی نمونه‌های پژوهش با این مؤلفه‌ها و زیرمجموعه‌های آنها مشابه اعلام شده و هیچ نوع

همبستگی بین این مؤلفه‌ها و متغیرها مشاهده نشده است.

در مؤلفه کاربرد روش‌ها و فنون تدریس، بین این مؤلفه و متغیرهای سابقه خدمت و فاصله از تاریخ اخذ آخرین مدرک تحصیلی؛ همبستگی مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ مشاهده می‌شود.

در خصوص مؤلفه نهایی آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای، همبستگی این مؤلفه با متغیرهای سابقه خدمت و فاصله از تاریخ اخذ آخرین مدرک تحصیلی در سطح ۰/۰۵، معنادار است. نکته در خور توجه این که در این مورد نیز همبستگی بین این مؤلفه و متغیر بالاترین مدرک تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۵، معنادار است. همان‌طور که قبلاً گفته شد این نتیجه بیانگر آن است که ارتقا مدرک تحصیلی لزوماً به افزایش میزان آشنایی با مسائل حرفه‌ای منجر نمی‌شود و مشکلات معلمان را در ارتباط با این مسائل کاهش نمی‌دهد.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس یک عاملی نمرات معلمان برحسب سابقه خدمت

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منابع تغییر	
۰/۰۰۱	۱۲/۷۸۹	۳/۹۶۹	۲	۷/۹۳۹	بین گروه‌ها	آشنایی با مدرسه و روابط کاری
		۰/۳۱	۷۹۰	۲۴۵/۱۹۶	داخل گروه‌ها	
			۷۹۲	۲۵۳/۱۳۵	جمع	
۰/۰۰۱	۱۰/۷۴۶	۴/۰۴۸	۲	۸/۰۹۷	بین گروه‌ها	ارتباط با دانش‌آموزان
		۰/۳۷۷	۸۶۰	۳۲۳/۹۸۷	داخل گروه‌ها	
			۸۶۲	۳۳۲/۰۸۴	جمع	
۰/۰۰۵	۵/۴۲۶	۳/۰۲۳	۲	۶/۰۴۵	بین گروه‌ها	استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی
		۰/۵۵۷	۷۶۶	۴۲۶/۷۲۶	داخل گروه‌ها	
			۷۶۸	۴۳۲/۷۷۱	جمع	
۰/۹۰۱	۰/۱۰۴	۰/۰۳۸	۲	۰/۰۷۵	بین گروه‌ها	سنجش ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان
		۰/۳۶	۸۰۵	۲۸۹/۷۳	داخل گروه‌ها	
			۸۰۷	۲۸۹/۸۰۵	جمع	
۰/۲۴۴	۱/۴۱۲	۰/۳۷۱	۲	۰/۷۴۲	بین گروه‌ها	مدیریت کلاس درس
		۰/۲۶۳	۸۴۱	۲۲۰/۹۵۲	داخل گروه‌ها	
			۸۴۳	۲۲۱/۶۹۴	جمع	

ادامه جدول شماره ۶

۰/۰۹۲	۲/۳۹	۰/۷۹۲	۲	۱/۵۸۵	بین گروه‌ها	اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری
		۰/۳۳۱	۸۵۳	۲۸۲/۷۶۲	داخل گروه‌ها	
			۸۵۵	۲۸۴/۳۴۷	جمع	
۰/۰۰۶	۵/۲۲۴	۲/۳۸۳	۲	۴/۷۶۵	بین گروه‌ها	کاربرد روش‌ها و فنون تدریس
		۰/۴۵۶	۸۴۳	۳۸۴/۵۱۷	داخل گروه‌ها	
			۸۴۵	۳۸۹/۲۸۳	جمع	
۰/۰۰۶	۵/۱۲۹	۱/۳۱۱	۲	۲/۶۲۲	بین گروه‌ها	آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای
		۰/۲۵۶	۶۱۰	۱۵۵/۹۴	داخل گروه‌ها	
			۶۱۲	۱۵۸/۵۶۲	جمع	

با توجه به این که هدف، مقایسه میانگین نمرات گروه‌های معلمان با سوابق خدمتی متفاوت بود از تحلیل واریانس یک‌راه جهت این مقایسه استفاده شد. نتایج جدول شماره ۶ نشان می‌دهد که با توجه به F محاسبه شده و سطح معناداری کمتر از $0/05$ در مولفه‌های آشنایی با مدرسه و روابط کاری، ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس و مؤلفه آگاهی کلی از مسایل حرفه‌ای؛ بین معلمان با سوابق خدمتی مذکور در فوق، تفاوت معناداری وجود دارد. همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، با توجه به سطح معناداری بیشتر از $0/05$ ، بین معلمان دارای سوابق خدمتی متفاوت، در مولفه‌های سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، مدیریت کلاس درس و اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری؛ تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود.

جدول ۷. مقایسه چندگانه میانگین‌ها با شاخص توکی

متغیر وابسته	سطوح (I) سابقه	سطوح (J) سابقه ۳	تفاوت میانگین درون سطوحی (I-J)	خطای استاندارد	سطح معناداری	فاصله اطمینان ۹۵٪	
						سطح پایین	سطح بالا
آشنایی با مدرسه و روابط کاری	۱ تا ۱۰ سال	۱۱ تا ۱۹ سال	-۰.۱۹۴۴۲(*)	۰.۰۵۰۴۳	۰.۰۰۱	-۰.۳۱۲۸	-۰.۰۷۶
	۱ تا ۱۰ سال	۲۰ سال به بالا	-۰.۲۷۸۱۰(*)	۰.۰۵۶۰۸	۰.۰۰۱	-۰.۴۰۹۸	-۰.۱۴۶۴
	۱۱ تا ۱۹ سال	۲۰ سال به بالا	-۰.۰۸۳۶۸	۰.۰۴۶۷۱	۰.۱۷۳	-۰.۱۹۳۴	۰.۰۲۶
ارتباط با دانش‌آموزان	۱ تا ۱۰ سال	۱۱ تا ۱۹ سال	-۰.۲۰۶۲۴(*)	۰.۰۵۳۴۵	۰.۰۰۱	-۰.۳۳۱۷	-۰.۰۸۰۷
	۱ تا ۱۰ سال	۲۰ سال به بالا	-۰.۲۶۴۰۳(*)	۰.۰۵۹۸	۰.۰۰۱	-۰.۴۰۴۴	-۰.۱۲۳۶
	۱۱ تا ۱۹ سال	۲۰ سال به بالا	-۰.۰۵۷۸	۰.۰۴۹۴۷	۰.۴۷۲	-۰.۱۷۳۹	۰.۰۵۸۳

ادامه جدول شماره ۷

متغیر وابسته	سطوح (I) سابقه	سطوح (J) سابقه ۳	تفاوت میانگین درون سطوحی (I-J)	خطای استاندارد	فاصله اطمینان ۹۵٪		متغیر وابسته
					سطح معناداری	سطح پایین	
استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی	۱۰ تا ۱۱ سال	۱۱ تا ۱۹ سال	۰.۰۰۶	۰.۰۶۸۴۳	-۰.۳۷۲۹	-۰.۰۵۱۵	
	۱۰ تا ۱۱ سال	۲۰ سال به بالا	۰.۰۱۵	۰.۰۷۶۶۸	-۰.۳۹۳۸	-۰.۰۳۳۷	
	۱۱ تا ۱۹ سال	۲۰ سال به بالا	۱	۰.۰۶۳۹	-۰.۱۵۱۶	۰.۱۴۸۵	
کاربرد روشها و فنون تدریس	۱۰ تا ۱۱ سال	۱۱ تا ۱۹ سال	۰.۰۲	۰.۰۵۹۰۷	-۰.۲۹۷۶	-۰.۰۲۰۲	
	۱۰ تا ۱۱ سال	۲۰ سال به بالا	۰.۰۰۶	۰.۰۶۶۴۷	-۰.۳۶۰۲	-۰.۰۴۸۱	
	۱۱ تا ۱۹ سال	۲۰ سال به بالا	۰.۶۹۲	۰.۰۵۵۲۷	-۰.۱۷۵	۰.۰۸۴۵	
آگاهی کلی از مسائل حرفه ای	۱۰ تا ۱۱ سال	۱۱ تا ۱۹ سال	۰.۰۰۷	۰.۰۵۲۰۳	-۰.۲۸۰۳	-۰.۰۳۵۸	
	۱۰ تا ۱۱ سال	۲۰ سال به بالا	۰.۰۲۱	۰.۰۵۷۹	-۰.۲۹۱۱	-۰.۰۱۹	
	۱۱ تا ۱۹ سال	۲۰ سال به بالا	۰.۹۹۸	۰.۰۴۸۲۴	-۰.۱۱۰۳	۰.۱۱۶۳	

* معناداری تفاوت میانگین‌ها در سطح ۰/۰۵

نتیجه اجرای آزمون توکی در مؤلفه‌های آشنایی با مدرسه و روابط کاری، ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس و مؤلفه آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای در جدول شماره ۷؛ نشان می‌دهد که معلمان با سابقه خدمت بین ۱۹ - ۱۱ سال و نیز ۲۰ سال به بالا، وضعیت بهتری نسبت به معلمان با سابقه خدمت ۱ تا ۱۰ سال، در این مؤلفه‌ها دارند. نتایج حاکی از آن است که در این مؤلفه‌ها، بین دو گروه معلمان با سوابق خدمتی ۱۹ - ۱۱ سال و ۲۰ سال به بالا، تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس اطلاعات جمعیت‌شناختی، در دوره زمانی گردآوری اطلاعات، بیش از ۹۵ درصد معلمان شاغل در دوره راهنمایی، فوق دیپلم و لیسانس بوده‌اند. در مورد سابقه خدمت، کمترین و بیشترین سابقه، ۱ و ۳۷ سال و میانگین سابقه خدمت ۱۵/۶ سال بوده است.

در خصوص مؤلفه‌های اصلی پژوهش، همان‌طور که نتایج منعکس در جدول شماره چهار نشان می‌دهد، مسائل حرفه‌ای که کلیه نمونه‌های پژوهش به میزانی متفاوت با آنها مواجه بوده‌اند، به ترتیب از زیاد به کم عبارتند از: استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی، کاربرد

روش‌ها و فنون تدریس، ارتباط با دانش‌آموزان، آشنایی با مدرسه و روابط کاری، سنجش و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، اصلاح و بهبود موقعیت یادگیری، مدیریت کلاس درس. به این ترتیب، بیشترین مشکل معلمان در خصوص استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی و کمترین آن در مورد مدیریت کلاس درس اعلام شده است.

نکته در خور توجه این است که نتایج به دست آمده در این پژوهش با نتایج پژوهش خادمی (۱۳۶۷) که در خصوص بررسی مشکلات معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم در ایران انجام شده است هماهنگی تقریباً زیادی دارد. البته لازم به ذکر است که نتایج این دو پژوهش با نتایج پژوهش ولبک، منلاو، گرف، منلاو و هریس^{۱۶} (۲۰۰۳) و رومانو و گیسون (۲۰۰۶) مغایر است، چرا که آنها در پژوهش خویش دریافتند که مدیریت کلاس درس همچنان حوزه حائز اهمیت و تمرکزی است که باید در برنامه‌های تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد. در پژوهش می‌ریز، دایر و واشبرن^{۱۷} (۲۰۰۵) هم مدیریت انضباط دانش‌آموز در کلاس درس یکی از پنج مسئله مهم و اصلی ذکر شده است.

با توجه به نتایج پژوهش فوق‌الذکر، اگر چه ممکن است در حال حاضر مشکل کمبود وسایل آموزشی و تجهیزات مدرسه کاهش یافته یا از بین رفته باشد اما مطابق با نتایج مطالعه فعلی، چیزی که همچنان با همان قوت باقی مانده، مشکل افزون تر معلمان در ارتباط با مؤلفه استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی در مقایسه با مؤلفه‌های دیگر است. جالب توجه این‌که، همان طور که در پژوهش مذکور برقراری انضباط کمترین مشکل معلمان گزارش شده بود در این پژوهش هم معلمان، کمترین مشکل خویش را در ارتباط با مؤلفه مدیریت کلاس درس، که خود شامل موضوع برقراری و حفظ نظم و انضباط در کلاس درس هم می‌شود، اعلام داشته‌اند.

بنابر نتایج حاصله، میانگین نمرات معلمان مرد در مقایسه با معلمان زن در همه مؤلفه‌ها بالاتر است. با توجه به این‌که تفاوت میانگین‌ها با ضریب اطمینان ۹۵ درصد معنادار است، می‌توان نتیجه گرفت که یا به واقع میزان آشنایی معلمان مرد با هر یک از مؤلفه‌ها، بیشتر از معلمان زن و به تعبیر دیگری مشکل آنها در ارتباط با هر یک از این مؤلفه‌ها کمتر از زنان است یا با اطمینان خاطر و اعتماد به نفسی که تحت تأثیر باور عمومی و فرهنگ جامعه نصیب مردان شده و می‌شود، آنها وضعیت خود را بهتر ارزیابی کرده‌اند. کسب اطلاع دقیق در خصوص تفاوت عملکرد معلمان مرد و زن، منوط به انجام پژوهشی مستقل است.

همان‌طور که قبلاً گفته شد معلمان دارای مدرک فوق‌دیپلم و لیسانس، در مجموع، بیشترین تعداد معلمان شاغل در این دوره تحصیلی را تشکیل می‌دهند. مقایسه عملکرد این دو گروه از

معلمان در مؤلفه‌های پژوهش نشان داد که علی‌رغم پیش‌بینی و انتظار اولیه، بین این دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد و حتی در برخی موارد نتیجه برعکس می‌باشد؛ یعنی میزان آشنایی معلمان با مدرک تحصیلی فوق دیپلم بیش از معلمان با مدرک تحصیلی لیسانس اعلام شده است و به عبارت دیگر میزان مشکل آنها در ارتباط با این مؤلفه‌ها کمتر بوده است. در پژوهشی هم که قبلاً توسط رضانی (۱۳۷۰) انجام گردیده نتایج مشابهی به این شرح گزارش شده است:

«بین دارندگان مدرک تحصیلی فوق دیپلم و فوق دیپلم در رابطه با موفقیت در تدریس پس از فراغت از تحصیل تفاوت معناداری وجود ندارد. یعنی این‌که موفقیت در کار تعلیم و تربیت و تدریس، داشتن مدرک تحصیلی فوق دیپلم نیست. (ص ۶۳) و در ادامه نتیجه‌گیری شده است که: «کسانی که دارای مدرک تحصیلی دیپلم بودند با کسانی که دارای مدرک تحصیلی فوق دیپلم بودند از نظر موفقیت در تدریس دروس ریاضی، فارسی، علوم اجتماعی و سایر موارد؛ تفاوت معناداری با همدیگر نداشتند ولی دارندگان مدرک تحصیلی فوق دیپلم در تدریس علوم موفق‌تر بوده‌اند» (ص ۷۰).

همان‌طور که پیش از این اشاره شد در یک طبقه‌بندی، میانگین سابقه کار معلمان، ملاک دسته‌بندی آنها قرار گرفت. بر این اساس، معلمان با سابقه کار کمتر از پانزده سال و شش ماه و بیشتر از پانزده سال و شش ماه، در دو گروه دسته‌بندی شدند. مقایسه میانگین نمرات این دو گروه نشان‌دهنده آن است که در مؤلفه‌های آشنایی با مدرسه و روابط کاری، ارتباط با دانش‌آموزان، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس، و مؤلفه آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای؛ آشنایی معلمانی که دارای سابقه خدمت بیشتر از پانزده سال و شش ماه می‌باشند با این مؤلفه‌ها، بیشتر از معلمانی است که دارای سابقه خدمت کمتر از میانگین هستند. مقایسه این نتیجه با یافته مندرج در بند فوق حاکی از آن است که متغیر سابقه خدمت در کاهش مسائل حرفه‌ای معلمان مؤثرتر از متغیر مدرک تحصیلی است. این بدان معنا است که با افزایش سابقه کار، مشکلات معلمان، در ارتباط با مؤلفه‌های فوق‌الذکر، کاهش می‌یابد.

در دسته‌بندی دیگری معلمان بر حسب دهه‌های اول، دوم و سوم خدمت تقسیم‌بندی شدند. نتایج حاصل شده از این دسته‌بندی حاکی از آن است که در مؤلفه‌های آشنایی با مدرسه و روابط کاری، ارتباط با دانش‌آموزان، استفاده از مواد و تجهیزات کمک آموزشی، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس، و مؤلفه آگاهی کلی از مسائل حرفه‌ای؛ بین معلمان با سوابق خدمتی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد. بررسی‌های تکمیلی از طریق مقایسه‌های چندگانه و آزمون تعقیبی توکی نشان داد که در پنج مؤلفه‌ای که بین معلمان اختلاف معناداری وجود دارد در واقع معلمان با سابقه یازده تا نوزده سال و بیست سال به بالا، در یک گروه قرار می‌گیرند و همگن و متجانس

هستند. در این حال معلمان با سابقه یک تا ده سال در گروه دیگر قرار می‌گیرند. در تأیید نتیجه به دست آمده، نتایج حاصله از پژوهش (اصلی‌بیگی ۱۳۸۵) هم نشان می‌دهد که کارایی دبیران علوم تجربی، ریاضی، و ادبیات فارسی با سابقه ۱۵- ۱۱ و ۱۶ الی ۲۰ سال، از نظر مهارت‌های حرفه‌ای معلمی از بقیه بهتر است.

در بررسی همبستگی بین مولفه‌های پژوهش و متغیرهای سن، سابقه خدمت، بالاترین مدرک تحصیلی برجسته‌ترین نکته قابل توجه این است که علی‌رغم وجود همبستگی مثبت بین اکثر مؤلفه‌های پژوهش با متغیر سابقه خدمت، همبستگی همان مؤلفه‌ها با متغیر مدرک تحصیلی منفی می‌باشد. این نتیجه، دلالت بر آن دارد که به موازات افزایش سابقه خدمت، میزان آشنایی معلمان با مؤلفه‌های مذکور افزایش یافته و متقابلاً میزان مشکلات آنها در ارتباط با این مؤلفه‌ها کاهش می‌یابد. بنابراین همان‌طور که در موارد متعدد نشان داده شد، متغیر سابقه خدمت، متغیر تعیین‌کننده‌ای در میزان آشنایی یا به عبارت دیگر میزان مشکل معلمان با این مؤلفه‌ها است. این در حالی است که مطابق با نتایج حاصله، متغیر مدرک تحصیلی نقش تعیین‌کننده و تأثیرگذاری در این زمینه ندارد. مشاهده این وضعیت اگر چه در ابتدا غیرقابل باور به نظر می‌رسید لیکن مصاحبه با تنی چند از دست‌اندرکاران دفتر برنامه‌ریزی تربیت معلم و نیز مراجعه به برخی اسناد و مدارک نشان داد که نتیجه حاصله، مطابق با واقع می‌باشد. ظاهراً کسانی که موفق به دریافت مدرک تحصیلی بالاتری می‌شوند تمایل به آن دارند که در دوره تحصیلی بالاتری ادامه کار دهند و این یکی از دلایل کاهش انگیزه آنان برای درگیری فعالانه با مسائل ذکر شده در ذیل مؤلفه‌های پژوهش می‌باشد.

علاوه بر این، از آنجا که ارتقا مدرک تحصیلی، جدای از انگیزه‌های شخصی، نتایج غیرمادی و (به‌ویژه) مادی چندانی برای معلمان فوق‌دیپلمی که اقدام به ادامه تحصیل در دوره کارشناسی می‌کنند به همراه ندارد، لذا ارتقا مدرک تحصیلی، در کارکرد حرفه‌ای آنها- حداقل در بُعدی که موضوع این پژوهش بوده و مستقیماً به مضمون دروس تربیتی مربوط می‌شود؛ چندان تأثیری ندارد. نتیجه کلی این مطالعه ناظر بر این است که با عنایت به ضرورت دقت در انتخاب معلم و سرمایه‌گذاری در جذب و نگهداری معلمان، آگاهی از مسائل حرفه‌ای معلمان، اطلاعات مهمی برای اصلاح و طراحی مجدد برنامه‌های آموزش پیش از خدمت و ضمن خدمت و استقرار سیستم حمایتی در اختیار می‌گذارد. توجه به این نکته ضرورت دارد که این مطالعه بیش از آن که رهنمودهایی برای معلمان داشته باشد پیام‌هایی دارد که باید مورد توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش قرار گیرد. با توجه به عوامل فردی مؤثر بر فرسودگی شغلی که در پژوهش‌های شریفی و احمدنیا (۱۳۸۱)، رضاپور (۱۳۸۲) و مهریان و یوسفی (۱۳۸۵) آشکار

گردید لازم است در انتخاب افراد برای شغل معلمی از روش‌های دقیق و علمی بهره گرفته شود. همچنین در برنامه‌های آموزش پیش از خدمت و تربیت معلم و نیز آموزش ضمن خدمت بر آموزش موضوعاتی از قبیل کاربرد مواد و تجهیزات آموزشی که معلمان مشکل بیشتری را در آن زمینه اظهار داشته‌اند؛ تأکید شود. همان‌گونه که آنهورن (به نقل از بویور و هامیل^{۱۸} ۲۰۰۸) رایزنی و مشاوره، برنامه‌های ورودی و آشناسازی^{۱۹} را به عنوان اجزا و عناصر سازنده نظام حمایتی لازم برمی‌شمارد ضرورت دارد به افراد در هنگام ورود به حرفه تدریس و در خلال کار، آموزش‌های لازم داده شود. تدارک برنامه‌های ورودی و آشناسازی، ساماندهی و تقویت سامانه روابط حرفه‌ای میان معلمان و به‌طور ویژه طراحی روابط متقابل نظام‌مند بین معلمان تازه کار و معلمان مجرب در قالب برنامه‌های مشاوره و معلم یاری^{۲۰} یکی از دیگر شیوه‌های حمایتی است که به‌طور قابل ملاحظه‌ای در کاهش میزان فرسایش معلمان مؤثر می‌باشد. لوتر و ریچمن^{۲۱} (۲۰۱۲) به نقل از دارلینگ - هاموند^{۲۲} (۲۰۰۳) و اینگرسل^{۲۳} (۲۰۰۳) نشان داده است که شرایط کاری یک معلم، شامل پشتیبانی اداری، عامل مهمی در نگهداشت معلم است و فقدان پشتیبانی مدیریتی و نداشتن نقش فعال و مؤثر در تصمیم‌گیری دو دلیل عمده در ترک حرفه معلمی است. با توجه به این‌که نتایج پژوهش‌های داخلی مذکور در فوق هم مؤید این موضوع است لذا ضرورت دارد که امکان مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها فراهم شود. ایجاد تیم‌های یادگیری مشارکتی (پیشنهاد کمیسیون ملی تدریس و آینده امریکا^{۲۴}، ۲۰۰۹) شیوه دیگری جهت فراهم کردن پشتیبانی و همکاری برای همه معلمان به‌عنوان راه‌حل بالقوه برای مسئله رو به رشد فرسایش معلم است. تبدیل مدارس به اجتماعات یادگیری، یعنی جایی که پژوهش، یادگیری و سنجش مداوم به‌طور معمول اتفاق می‌افتد، جایی که فعالیت فکری و عقلانی ارزش نهاده می‌شود و پاداش دریافت می‌کند، جایی که بهترین اقدامات به‌عنوان مدل و الگو تصور می‌شود و جایی که مربیان در تلاش‌های خویش ترغیب می‌شوند فرایندهای یاددهی - یادگیری را تغییر دهند و متحول سازند؛ راه کارمشابه دیگری است که می‌تواند امکان یادگیری و رشد مداوم حرفه‌ای معلمان را فراهم سازد.

در ضمن لازم به تذکر است که به دلیل تأکید این پژوهش بر کنترل متغیرهای سطح تحصیلی و انتخاب انحصاری گروه نمونه از میان معلمان دوره راهنمایی، در تعمیم‌پذیری یافته‌های این پژوهش باید تأمل نمود. عدم دسترسی به تعداد قابل ملاحظه‌ای از معلمان با سابقه اندک به‌منظور مقایسه دقیق مسائل معلمان با دو طیف سابقه خدمت متفاوت و عدم بهره‌گیری از دیگر شیوه‌های گردآوری اطلاعات در مرحله اجرای نهایی پژوهش، محدودیت‌های دیگر این پژوهش به شمار می‌روند که شایسته است در پژوهش‌های بعدی مورد توجه قرار گیرند.

- اصلی بیگی، محمد. (۱۳۸۵). بررسی میزان صلاحیت های شغلی (دانش، مهارت، نگرش) دبیران علوم تجربی، ریاضی، ادبیات فارسی دوره راهنمایی استان قزوین در سال تحصیلی ۸۵-۸۴ (گزارش تحقیق). قزوین: سازمان آموزش و پرورش.
- پاکی، فاطمه. (۱۳۸۰). ساخت و هنجاریابی آزمون فرسودگی شغلی و پیش بینی عوامل فرسودگی شغلی در معلمان شهرستان اسلامشهر (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خادمی، ملوک. (۱۳۶۷). بررسی مشکلات معلمان فارغ‌التحصیل از مراکز تربیت معلم (پایان نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه تهران.
- دهقان، داریوش. (۱۳۷۶). تربیت معلم تعریفی نو برای آسیای نوین. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- رضاپور کمال آباد، رحیم. (۱۳۸۲). بررسی میزان فرسودگی شغلی معلمان آموزش و پرورش شهرستان نایین و راه های پیشگیری از آن (گزارش تحقیق). اصفهان: سازمان آموزش و پرورش.
- رؤوف، علی. (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- رمضانی، خسرو. (۱۳۷۰). بررسی موقعیت شغلی فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم و دانشسراها (گزارش تحقیق). سازمان آموزش و پرورش استان کهگیلویه و بویر احمد.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰).
- شریفی، مجتبی و احمدنیا، هادی. (۱۳۸۲). بررسی میزان فرسودگی شغلی و عوامل مؤثر بر آن در میان معلمان استان زنجان (گزارش تحقیق). زنجان: سازمان آموزش و پرورش.
- قاسملو، جواد. (۱۳۸۶). رابطه هوش هیجانی با فرسودگی شغلی و سلامت عمومی معلمان شهرستان خدابنده (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه پیام نور، تهران.
- کاردان، علیمحمد. (۱۳۷۶). روانشناسی و دانش آموزش و پرورش. تهران: دانشگاه تهران.
- محسن زاده، فراهم. (۱۳۸۳). رابطه کارآیی خانواده و فرسودگی شغلی معلمان مقطع ابتدایی آموزش و پرورش منطقه ۱۹ شهر تهران (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- مهریان، عبدالرضا؛ یوسفی، بهروز. (۱۳۸۵). بررسی میزان فرسودگی شغلی معلمان استان لرستان و راه های مقابله با آن (گزارش تحقیق). سازمان آموزش و پرورش استان لرستان.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۷۹). بازاندیشی فرایند یاددهی - یادگیری و تربیت معلم. تهران: مدرسه.
- Boyer, Ashley., & Hamil, burnette. (2008). Problems facing American education. *Focus on colleges, universities, and school*, 2(1), 1-9.
- Donaldson, Morgaen&Susan Moore Johnson(2010) The price of misassignment, The role of teaching assignments in teach for America teachers exit from low – income schools and the teaching profession. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2),299-323.
- Ingwalsan, Gail. Thompson,james(2007) A table of two first year teachers, one likely to continue, one likely to drope out. *Middle School Journal*, 39 (2), 43-49.
- Luther Vicki, Richman Laila(2009) Teacher Attrition; Listening to Teachers to Find a Solouction. *academic leadership*, 7(4), 146-149.
- Myers brian, Dyer james, Washburn Shannon(2005) Problems facing agriculture teachers. *journal of agricultural education*, 46 (3),47-55.
- Rochkind, jonathan. Ott,amber. Immerwahr, john. Doble, john. Johnson, jean (2007) Lessons learned: new teachers talk about their jobs, challenges and long – range plans. A report from the

national comprehensive center for teacher quality and public agenda

Roffey Sue (2004) *The new teacher,s survival guide to behavior*, Paul Chapman Publishing.

Romano Molly, Gibson Peggy (2006) *Beginning teacher successes and struggles: An elementary teacher,s reflections on the first year of teaching. Professional Educator;28(1),1-16.*

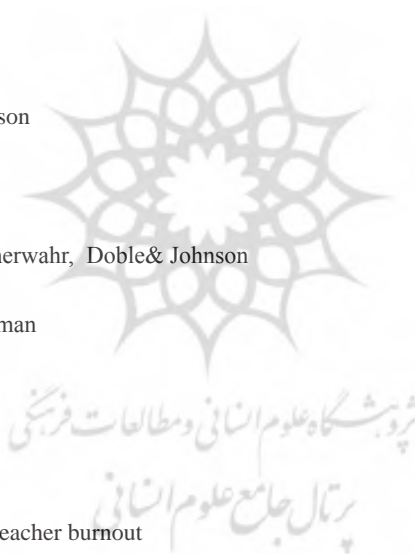
Stansbury, kendyll. Zimmerman, Joy (2000) *Designing support for beginning teachers*. West Ed (improving education through research, development and service).

Welbec,Deider. Menlove, Ronda. Graff,Traci. Menlove,Sara. Harris, Shannon (2003) *What preservice and first year teachers need to know to survive and thrive*. Paper presented at the annual conference of the American council on rural soecial education

Williams, Jane l(2003) *Accelerating the development of first – year teachers in Japan, Ideas for induction of beginning teachers in American schools*. Paper presented at the annual meeting of the American association of colleges for teacher education.

پی‌نویس

1. Romano & Gibson
2. Schon
3. Ingwalson & Thompson
4. Williams
5. Roffey
6. Donaldson
7. Rochkind, Ott, Immerwahr, Doble& Johnson
8. West ed
9. Stansbury& Zimmerman
10. Boyer & Hamil
11. attrition rate
12. Anhorn
13. role conflict
14. reality shock
15. teacher attrition or teacher burnout
16. Welbec, Menlove, Graff, . Menlove & Harris
17. Myers, Dyer & Washburn
18. Boyer & Hamil
19. induction program
20. mentoring
21. Luther & Hamil
22. Darling - Hammond
23. Ingersole
24. The National Commission on Teaching and America,s Future (NCTAF)





پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی