

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۰۹/۱۵
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۰۱
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۴/۰۲/۲۲

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
پاییز و زمستان ۱۳۹۴، دوره‌ی ششم، سال ۲۲
شماره‌ی ۲، صص: ۲۰-۵

معلمان تازه کار از والدین چه انتظاراتی دارند؟ یافته‌های یک پژوهش کیفی - کمی در مدارس ابتدایی تهران

ناصر یعقوب‌نژاد*

محمد رضا بهرنگی**

حسن رضا زین‌آبادی***

چکیده

اضطراب ناشی از ورود به محیط کلاس و مدرسه همراه با کم‌تجربگی، معلمان تازه‌کار را در سال‌های اولیه کارشان گاهی تا سرحد ترک شغل تحت فشار قرار می‌دهد. یکی از سخت‌ترین وجوه کار معلم تازه‌کار، رابطه وی با والدین است. در رابطه با مسئله فوق، این پژوهش درصدد است به دو سوال پاسخ دهد: ۱. مهم‌ترین انتظارات معلمان تازه‌کار از والدین چیست؟ ۲. آیا نیازهای شناخته شده، اندازه‌گیری معنادار و قابل قبولی از متغیر نیازهای مرتبط با والدین به عمل آورده است؟ برای پاسخ‌دهی دقیق به سوالات پژوهش، از روش آمیخته‌ی اکتشافی استفاده شده است. بر اساس روش تحقیق، ابتدا و در قسمت کیفی با ۲۰ نفر از خبرگان آموزشی مصاحبه شد و سپس بر مبنای یافته‌های کیفی، پرسشنامه محقق‌ساخته شامل ۱۳ سوال تدوین گشت. جامعه این پژوهش شامل تمامی معلمان تازه‌کار شهر تهران است (که حداکثر سه سال سابقه‌ی خدمت در کسوت معلمی داشته‌اند) که تعداد آنها ۶۴۰۰ نفر است. از این میان، تعداد ۴۴۷ پرسش‌نامه، با استفاده از روش نمونه‌گیری «در دسترس» در اختیار معلمان قرار گرفت که از این تعداد ۳۷۱ عدد دریافت گردید. بررسی مهم‌ترین نیازها و انتظارات معلمان تازه‌کار در ارتباط با والدین نشان می‌دهد که پیگیری والدین از وضعیت دانش‌آموزان، قدردانی نسبت به زحمات معلم و دادن اطلاعات مورد نیاز درباره‌ی ویژگی‌های دانش‌آموزان به معلم تازه‌کار، مهم‌ترین انتظارات و نیازهای معلمان می‌باشند. استفاده از نظرات والدین در اداره‌ی کلاس و نیز هماهنگی روش‌های آموزشی والدین با روش معلم، نیازهایی با کمترین رتبه شناخته شدند.

واژه‌های کلیدی: معلم تازه کار، دوره‌ی ابتدایی، انتظار، والدین.

naser.yaghobnezhad@yahoo.com

behrangimr@yahoo.com

zeinabadi@yahoo.com

* مربی دانشگاه بیرجند (نویسنده‌ی مسئول)

** استاد دانشگاه خوارزمی تهران

*** استادیار دانشگاه خوارزمی تهران

مقدمه

در ادبیات مربوط به موضوع معلمان تازه‌کار، از سال‌های اولیه شغل معلمی معمولاً تعبیر به «فرورفتن یا شناکردن»^۱ می‌شود (جانسون و بیرکلند^۲، ۲۰۰۳: ۳). این تعبیر، به خوبی ویژگی سال‌های نخستین تدریس را نشان می‌دهد؛ زیرا بیشترین فشار و سختی که معلمان در طول زندگی حرفه‌ای خود تحمل می‌کنند، در سال‌های آغازین شروع به کارشان است. از یک سو شدت فشار ناشی از مواجه شدن با پدیده‌های رایج در دنیای معلمی و مسائل و مشکلاتی که معلمان تازه‌کار به‌طور ویژه آنها را تجربه می‌کنند، ممکن است تدریس را برای معلم مبتدی به امری هولناک و تجربه بی‌کسی و تنهایی تبدیل نموده و به غرق شدن معلم در مشکلات ختم شود. در نتیجه وی پس از تلاش و کشمکش‌های بسیار، اغلب اعتماد به نفس و توان خود را در برابر موقعیت‌های تنش‌زا از دست داده و دچار ناکامی و سرخوردگی می‌شود. نرخ بالای نقل و انتقال و فرسایش شغلی و حتی ترک شغل (بین ۱۰ تا ۵۰ درصد) در میان معلمان نمودهایی از این وضعیت هستند (اینگرسل و اسمیت^۳، ۲۰۰۳، آنجل و گارفینکل^۴، ۲۰۰۲، به نقل از رضایی، ۱۳۸۷: ۳۱؛ هاینس، چکتلی و ونس^۵، ۱۹۸۳، به نقل از گریم^۶، ۱۹۹۲؛ و فیسترایزر^۷، ۱۹۹۶).

از دیگر سو، هر تازه‌معلمی، برای نجات از موقعیت‌های سخت و به اصطلاح «شناکردن» از میان امواج مشکلات در تلاش است. او در سال‌های اول شغلش دائماً از خود می‌پرسد شغلش را چگونه آغاز کند تا بتواند در انجام وظیفه‌اش موفق شود؛ او دغدغه‌های متعددی دارد که معمولاً با بی‌صبوری آمیخته به نگرانی به دنبال رفع آنهاست (کریاکویا و کانس^۸، ۲۰۰۷). یکی از مهم‌ترین وجوه این نگرانی، ارتباط معلمان تازه‌کار با والدین است. تازه‌معلمان در رابطه خود با والدین، سوالات متعددی پیش‌رو دارند: خانواده‌های دانش‌آموزان با من به عنوان معلم فرزندشان چگونه برخورد می‌کنند؟ والدین، فرزندانشان را با چه علایق و سوابقی رهسپار

-
- 1- sink or swim
 - 2- Jahnson & Birkland
 - 3- Ingersoll & Smith
 - 4- Angel & Garfinkel
 - 5- Heyns, Schlcty, & Vance
 - 6- Grimm
 - 7- Fiestritzer
 - 8- Kyriacoua & Kunc

مدرسه و کلاس می‌کنند؟ والدین دانش‌آموزان در چه سطح اقتصادی، تحصیلی و فرهنگی هستند؟ آیا اولیاء در امور تحصیلی به فرزندانشان کمک می‌کنند و یا اساساً برای وضعیت آموزشی فرزندشان اهمیت قایل هستند؟ آیا روش آموزش آن‌ها با سبک معلم همخوانی دارد؟ آیا نزد دیگران از معلم حمایت می‌کنند؟ و سوالاتی از این دست.

محققان در تلاش برای پاسخ به سوالات فوق پژوهش‌های متعددی به انجام رسانده‌اند. از همین رو سابقه پژوهشی پیرامون موضوع معلمان تازه‌کار در کشورهای غربی، به چند دهه قبل باز می‌گردد. برای مثال می‌توان به پژوهش وینمن در سال ۱۹۸۴ اشاره کرد. این تحقیق حاصل جمع‌بندی و تحلیل ۸۳ پژوهشی است که بین سال‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۸۴ در آمریکا و کشورهای اروپایی در خصوص نیازهای معلمان تازه‌کار انجام شده بود. پژوهش مذکور نشان می‌دهد سابقه تحقیق پیرامون مسائل و مشکلات معلمان تازه‌کار، خصوصاً در ارتباط با والدین، به آغاز دهه هفتاد یعنی قریب نیم قرن پیش باز می‌گردد و به یک سنت پژوهشی تبدیل شده است. فانتیلی و مک‌دوگال^۱ (۲۰۰۹)، به نقل از راندال^۲، (۲۰۱۰)، در بررسی خود در کانادا نشان داده‌اند، بسیاری از معلمان تازه‌کار در ارتباط با والدین دچار مشکل هستند. روابط دشوار و مسأله‌آفرین با والدین چندین جنبه دارد. معلمان تازه‌کار درباره ناکافی بودن آماده‌سازی خویش برای برقراری و حفظ روابط مناسب با والدین دانش‌آموزان شکایت داشتند، تماس و تعامل و ارتباط با والدین و انجمن‌های اولیاء دشوار بود، به علاوه معلمان تازه‌کار درباره‌ی پشتیبانی و حمایت ناکافی والدین از ایده‌های خود و علاقه ناکافی والدین به عملکرد مناسب بچه‌هایشان در مدرسه شکایت داشتند. در مقابل، بسیاری شکایت‌های والدین مربوط به فقدان اعتماد و اطمینان آنان از صلاحیت و شایستگی تازه‌کاران بود. در پژوهشی در آمریکا، روسلی، پیزا، مک‌کنا و هاوینستین^۳ (۲۰۱۳)، دریافت حمایت پیوسته از سوی والدین و داشتن جلسات گفتگو را برای تازه‌معلمان ضروری دانسته‌اند. همچنین آنان در تبیین وظایف راهنمای آموزشی، گسترش حمایت والدین از معلمان را مورد تأکید قرار داده‌اند که شامل آگاه کردن اولیاء از انتظارات و راهبردهای آموزشی معلم و توسعه نگرش مثبت و برخورد شاد از سوی والدین می‌شود.

1- Fantilli & McDougall

2- Randall

3- Roselli, Pizza, McKenna, & Hauenstein

از سوی دیگر مطالعه کیفی مک‌ایتاش^۱ (۱۹۷۷، به نقل از گوردون و مک‌سی^۲، ۲۰۰۰) در انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا نشان داد که والدین از طریق تلفن و اظهارنظرهایی که در طی ملاقات‌هایشان از مدرسه داشتند به معلمان تازه‌کار ابتدایی فشار وارد می‌کردند. والدین گرایش به آن داشتند که معلم روی روش‌های سنتی تأکید کنند و از سکوت و نظم در کلاس درس حمایت می‌کنند اما معلمان معمولاً مایلند از روش‌های فعال آموزش استفاده کنند. در همین راستا، کورتز^۳ (۱۹۸۳، به نقل از روماتوفسکی، دورمینی و ون ورس^۴، ۱۹۸۹) در پژوهشی در آمریکا به این نتیجه دست یافت که انتظارات والدین موجب ایجاد یک موقعیت مبهم برای معلمان تازه‌کار می‌شود؛ آنچنان که مطالعه در مورد معلمان سال اولی نشان داد که یک نگرانی مشترک معلمان تازه‌کار این است که «من هرگز نمی‌دانم چه انتظاراتی از من وجود دارد». این نگرانی، بیشترین اشتراک را در میان معلمانی که شغلشان را ترک کردند، داشت. کازین بویس^۵ (۲۰۱۴) در دانشگاه هود آیزلند ایالات متحده پژوهشی مشابه به بررسی کیفی وضعیت معلمان مبتدی در رابطه اثنای فعالیت‌های راهنمایی حرفه‌ای پرداخته است. او در گزارش خود به انتظار معلمان از والدین برای شرکت در جلسات مدرسه و تماس مداوم اولیاء با مدرسه برای دادن و گرفتن اطلاعات لازم در خصوص فرزندشان اشاره کرده است. در پژوهشی دیگر استوارت^۶ (۲۰۰۴) در دانشگاه سینسیناتی آمریکا، از طریق سازمان‌دهی و بررسی مداوم ادبیات درباره‌ی راهنمایی آموزشی، حمایت‌ها از معلمان تازه‌کار را به پنج دسته‌ی کلی شامل حمایت شخصی، کلاسی، حرفه‌ای، ارزشیابی و واکنشی تقسیم کرده است. یکی از این پنج دسته حمایت حرفه‌ای^۷ از معلم است که یکی از مؤلفه‌های آن، الگوبندی رفتار حرفه‌ای با والدین است. رایان^۸ (۱۹۸۶) در آمریکا نیز به این مطلب توجه نشان داده و اشاره می‌کند یکی از مهم‌ترین مسائلی که معلمان مبتدی به سبب فقدان تجربه و آمادگی با آن چالش دارند، رابطه

-
- 1- McIntosh
 - 2- Gordon & Maxey
 - 3- Kurtz
 - 4- Romatowski, Dorminey & Van - Voorhees
 - 5- Kazin - Boyce
 - 6- Stewart
 - 7- Professional Support
 - 8- Ryan

آنها با والدین است. وی معتقد است در بسیاری موارد، معلمان تازه‌کار ابتدا گمان می‌کنند والدین حامی تلاش‌های آنها خواهند بود، زیرا هم والدین و هم معلمان می‌خواهند که دانش‌آموزان خوب عمل کنند؛ اما، پس از گذشت مدتی بسیاری از معلمان جدید از اینکه تلاش‌های آنها برای والدین اهمیت ندارد، اغلب شوکه می‌شوند. در پاره‌ای از موارد نیز بی‌توجهی والدین به وضعیت مدرسه و فرزندشان باعث تشویش خاطر معلمان می‌شود.

نظر به اهمیت موضوع، پژوهش حاضر به دنبال تبیین علمی نیازها و انتظارات معلمان تازه‌کار از والدین است. البته پژوهش در خصوص چالش‌های معلمان مبتدی دارای سیر تطوری قریب به نیم قرن و مطالعاتی نظام‌مند از ابعاد مختلف است؛ لیکن در کشور ما تقریباً این موضوع مغفول واقع شده و محققان تاکنون به پژوهشی که به طور خاص به تبیین انتظارات معلمان تازه‌کار از والدین بپردازد، دست نیافته‌اند. این در حالیست که با توجه به نیاز پایدار نظام آموزشی برای استخدام نومعلمان، نتایج این پژوهش می‌تواند معلمان، مسئولان نظام آموزشی، دست‌اندرکاران آموزش، اعم از معلمان، مدیر و حتی والدین را در کسب بهترین نتایج از فعالیت‌های آموزش و یادگیری یاری کند. همچنین یافته‌های این پژوهش در هدف‌گذاری و اجرای برنامه‌های «راهنمایی آموزشی» (که برای ارتقای سطح کیفیت تدریس، تخصصی و حرفه‌ای شدن کار معلمی و بهبود شرایط یاددهی - یادگیری انجام می‌شود) و تبیین نیازها و انتظارات تازه معلمان موثر است (سالیوان و گلانز، ۲۰۰۵).

سؤالات پژوهش

پژوهش حاضر، به دنبال شناسایی مهمترین نیازهای معلمان تازه‌کار دوره ابتدایی شهر تهران در ارتباط با والدین است. با توجه به موضوع و برای تحقق هدف فوق، پرسش‌های ذیل مطرح نظر است:

۱. مهم‌ترین انتظارات معلمان تازه‌کار از والدین چیست؟
۲. آیا نیازهای شناسایی‌شده، اندازه‌گیری قابل قبولی از انتظارات معلمان تازه‌کار در رابطه با والدین دارند؟

روش‌شناسی پژوهش

روش تحقیق

با توجه به هدف پژوهش، از روش آمیخته‌ی اکتشافی^۱ استفاده شده است. «در پژوهش آمیخته اکتشافی، پژوهشگر درصدد زمینه‌یابی «موقعیت نامعین» می‌باشد. برای این منظور، وی ابتدا به گردآوری داده‌های کیفی می‌پردازد. انجام این مرحله او را به توصیف جنبه‌های بی-شماری از پدیده هدایت می‌کند. در مرحله بعد، در این مرحله پژوهشگر داده‌های کیفی را گردآوری می‌نماید تا زمینه برای ساخت ابزار اندازه‌گیری فراهم شود. می‌تواند از طریق گردآوری داده‌های کمی، یافته‌های مرحله کیفی را در مقیاس وسیع مورد آزمون قرار دهد (بازرگان، ۱۳۸۷: ۱۶۲). شکل ۱ مراحل انجام این پژوهش را نشان می‌دهد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری در مرحله کیفی شامل همه خبرگان آموزشی می‌شود. منظور از خبرگان آموزشی، متخصصان در زمینه‌ی آموزش و پرورش و نظارت و راهنمایی آموزشی اعم از استادان دانشگاه، صاحبان تألیف و ترجمه در این زمینه، معلمان راهنما، ناظران و راهنمایان آموزشی، مدیران مدارس، معلمان با تجربه و معلمان تازه‌کار است که از دانش و تخصص لازم در خصوص موضوع پژوهش برخوردار هستند. در مرحله کمی، جامعه پژوهش شامل تمامی معلمان تازه‌کار دوره ابتدایی شهر تهران است؛ که با استعلام به عمل آمده از معاونت آموزشی و کارشناس مسئول گروه‌های آموزشی اداره آموزش و پرورش استان تهران در سال ۱۳۸۹، ۶۴۰۰ نفر تخمین زده شد.

برای تعیین نمونه در مرحله کیفی، از شیوه‌ی نمونه‌گیری متجانس^۲ که یکی از روش‌های نمونه‌گیری هدفمند^۳ است، استفاده شد. روش نمونه‌گیری هدفمند یا از روی قصد برای توصیف نوعی از نمونه‌گیری به‌کار می‌رود که در آن افرادی که از لحاظ هدف‌های تحقیق کیفی دارای اطلاعات غنی هستند، انتخاب می‌شوند (گال، بورگ، گال، ۱۳۸۷). بنابراین با ۲۰

1- Exploratory mixed method

2- Homogeneous Sampling

3- Purposeful Sampling

4- Gall, Borg, Gall

تن از استادان دانشگاه، متخصصان و مدرسان تعلیم و تربیت، مدیران مدارس، معلمان با تجربه، معلمان راهنما، معلمان نمونه و معلمان تازه‌کار برای شناسایی نشانگرهای راهنمایی حرفه‌ای معلمان تازه‌کار، مصاحبه به عمل آمد که جزئیات تعداد آن در جدول ۱ آمده است.

در مرحله کمی، برای تعیین نمونه از روش نمونه‌گیری در دسترس^۱ استفاده شده است چراکه پرسشنامه می‌بایست در پایان سال تحصیلی اجرا می‌شد و این مصادف با ایام امتحانات مدارس ابتدایی و مالا احتمال عدم حضور معلمان در مدارس و ریزش داده‌ها بود. بنابراین اگرچه بر اساس جدول مورگان^۲ پرسشنامه می‌بایست بین ۳۶۴ نفر از معلمان تازه‌کار اجرا می‌شد؛ برای جلوگیری از ریزش داده، ۴۴۷ نفر برای پاسخگویی به پرسشنامه انتخاب شدند. تعداد ۳۵۰ (معادل ۷۹٪) با حضور پژوهشگر و همکار وی و ۹۷ عدد (معادل ۲۱٪) از طریق رایانامه^۳ برای معلمان ارسال شد که تعداد ۷۴ آن دریافت گردید. در مجموع ۳۷۱ پرسشنامه دریافت شد.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش، در مرحله‌ی کیفی از مصاحبه و بررسی مقالات مرتبط با موضوع، و در مرحله‌ی کمی از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شده است. در مرحله کیفی، پژوهشگر سوالات مصاحبه‌های سایر پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده است، را مرور نموده و سوالاتی را طرح نمود. سپس با استفاده از ملاک‌های روایی محتوای^۴ در پژوهش کیفی (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰)، سوالات به شرح ذیل تنظیم شد:

۱. به نظر شما یک معلم تازه‌کار در ارتباط با والدین چه نیازهایی دارد؟
۲. مهم‌ترین نیاز معلم تازه‌کار در ارتباط با این والدین کدام است؟
۳. به نظر شما چه راهکارهایی برای حل مشکلات معلمان تازه‌کار در این زمینه

وجود دارد؟

1- Available Sampling

2- Krejcie & Morgan Table

۳- رایانامه‌ها به آدرس Tehranedu89@yahoo.com ارسال می‌شد.

4- Content Validity

پس از آن با استفاده از روش «مصاحبه با صاحب‌نظران»^۱ (گال، بورگ، گال^۲، ۱۳۸۷؛ ص ۳۸۸) با ۲۰ خبره‌ی آموزشی «مصاحبه‌ی نیمه سازمان یافته‌ی»^۳ انجام شد. علاوه بر این، با استفاده از روش کتابخانه‌ای پژوهش‌ها و منابع علمی مرتبط با موضوع مورد بررسی قرار گرفتند و در مجموع ۲۵ نشانگر در این زمینه شناسایی شد. در مرحله‌ی کمی بر اساس نیازهای شناسایی شده از مصاحبه و بررسی پیشینه پژوهشی، پرسش‌نامه اولیه با ۱۶ سوال تنظیم و پس از بررسی روایی و پایایی، پرسش‌نامه‌ی نهایی با ۹ سوال تدوین شد.

روایی^۴ و پایایی^۵ ابزار جمع‌آوری داده‌ها

برای تعیین روایی ابزار، از روایی محتوا استفاده شد. بنابراین پرسش‌نامه‌ی اولیه شامل ۱۶ سوال توسط ۱۵ تن از متخصصان و دست‌اندرکاران فرآیند راهنمایی آموزشی، شامل ۵ تن از استادان دانشگاهی، ۴ تن از معلمان تازه‌کار و ۶ تن از معلمان باتجربه (که بر اساس ملاک داشتن اطلاعات کافی در موضوع مورد نظر انتخاب شده بودند) مورد بررسی قرار گرفت؛ ۴ سوال حذف شد و پرسشنامه با ۱۲ سوال به اجرای آزمایشی درآمد.

برای برآورد پایایی پرسش‌نامه، پس از واردکردن داده و انجام فرایند کدگذاری^۶، اعتبار مولفه والدین با استفاده از روش آلفای کرونباخ^۷ توسط نرم افزار آماری SPSS مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن نشان می‌داد آلفای اولیه، ۰/۶۲ بود. از آنجا که ۳ سوال دارای رابطه‌ی بسیار پایینی با نمره‌ی کل بودند، حذف شده و در نتیجه آلفا به ۰/۷۸ رسید. بنابراین پرسش‌نامه نهایی با ۹ سوال به اجرا درآمد.

علاوه بر این، داده‌های حاصل از پرسش‌نامه نهایی با استفاده از روایی سازه^۸ مورد بررسی قرار گرفت. بدین ترتیب داده‌های حاصل با استفاده از روش تحلیل عاملی

-
- 1- Key informant interview
 - 2- Gall, Borg, Gall
 - 3- Semi-structured interview
 - 4- Validity
 - 5- Reliability
 - 6- Recode
 - 7- Cronbach's alpha
 - 8- Construct Validity

تأییدی^۱، توسط نرم افزار لیزرل^۲ مورد بررسی قرار گرفت که شرح آن در قسمت یافته‌های پژوهش، گزارش شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

۲۵ نشانگر شناسایی شده از مصاحبه‌ها به عنوان داده‌های کیفی محسوب می‌شوند. داده‌های کیفی با استفاده از روش مقوله‌بندی^۳ و طی فرآیند سه مرحله‌ای (استخراج، کدگذاری^۴ و تفسیر و تحلیل داده‌ها) بررسی شد. در مرحله اول، داده‌های مورد نیاز از مصاحبه و سایر پژوهش‌های مرتبط، داده‌های مشاهده‌ای و یادداشت‌های محقق (ضمن مصاحبه) جمع‌آوری شد. مرحله دوم شامل شناسایی عبارات و حتی کلمات به وسیله پژوهشگر و قراردادن آن‌ها در یک جدول بود که کدگذاری نامیده می‌شود. این فرآیند در جریان پژوهش به‌طور مداوم روی داده‌ها انجام گرفت. سپس در مرحله تفسیر و تحلیل، کدهای مورد نظر به تدریج به مجموعه‌ای از طبقه‌ها یا دسته‌های تحلیلی کاهش یافت.

در تجزیه و تحلیل داده‌های کمی پژوهش ابتدا برای پاسخ به سوال اول پژوهش و تعیین مهم‌ترین نیازهای معلمان تازه‌کار، از آزمون فریدمن استفاده شد. با استفاده از این آزمون و پس از اجرای آزمون مجذور کای^۵ و معنادار شدن آن، نیازهای معلم از بیشترین به کمترین مرتب شده‌اند؛ به طوری که بر اساس آن می‌توان گفت کدام نیاز دارای بیشترین رتبه و کدام دارای کمترین رتبه است. سپس برای پاسخ به سوال دوم پژوهش، یعنی هر یک از نشانگرها چگونه و تا چه اندازه، سازه پژوهش را اندازه‌گیری می‌کنند، از روش تحلیل عاملی تأییدی؛ یعنی تعیین روایی ساختاری با استفاده از نرم افزار لیزرل^۶ استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

سوال اول پژوهش: با توجه به معنادار شدن نتایج آزمون کای دو در جدول شماره‌ی ۲

- 1- Confirmatory Factor Analysis
- 2- Lisrel
- 3- Classification Method
- 4- Coding
- 5- Chi Square
- 6- Lisrel

می‌توان فرض صفر را با آلفای ۰/۰۱ رد کرد و نتیجه گرفت که بین میانگین رتبه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؛ بر این اساس نتایج مربوط به مرتب‌کردن میانگین رتبه‌ها نشان می‌دهد انتظار معلم از والدین برای پیگیری وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دارای بزرگ‌ترین رتبه و همخوانی روش‌های آموزش والدین با معلم دارای کمترین میانگین رتبه است. این نتایج در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

سوال دوم پژوهش: در این قسمت به این سوال پاسخ داده شد که آیا انتظارات شناسایی شده، اندازه‌گیری معنادار و قابل قبولی از نیازهای تازه‌معلمان در رابطه با والدین دارند؟ نمودار مسیر تحلیل عاملی در شکل شماره ۲، رابطه و بار عاملی نشانگرها را بررسی و خصیصه نهفته مورد نظر را نشان می‌دهد.

شاخص‌های برازش در جدول شماره ۴ نشان می‌دهند که برازش مدل با داده‌ها قابل قبول است. یعنی انتظارات شناسایی شده در این پژوهش، توانسته است اندازه‌گیری قابل قبولی از نیازهای معلمان در ارتباط با والدین باشد.

بارهای عاملی و معناداری هر یک از آن‌ها، همراه با دیگر اطلاعات مربوط به مدل، در جدول شماره ۵ ارائه شده است. همگی بارهای عاملی با آلفای ۰/۰۱ معنا دارند. به علاوه بررسی ضرایب همبستگی چندگانه نشان می‌دهد که سوال ۲ رابطه‌ی خطی کمی با متغیر مورد نظر دارد؛ زیرا این متغیر تنها ۴٪ از واریانس را تبیین کرد. سوال ۵ نیز اگرچه از سوال ۲ بهتر است، ولی میزان کوواریانس تبیین شده این سوال توسط متغیر نهفته نیز تنها ۱۴٪ است. بر این اساس برای برازش بهتر مدل با داده‌ها و افزایش کیفیت مدل، می‌توان این سوالات را بررسی کرد، محتوای آنها را نیز مورد مذاقه قرار داده، و یا سوالات دیگری را جایگزین آن‌ها نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی مهم‌ترین نیازهای معلمان تازه کار در ارتباط با والدین است. بر اساس نتایج به دست آمده، پیگیری والدین از وضعیت دانش‌آموزانشان، قدردانی نسبت به زحمات معلم و دادن اطلاعات مورد نیاز درباره ویژگی‌های دانش‌آموزان به معلم تازه کار، مهم‌ترین نیازهای معلمان مبتدی در این خصوص است. همچنین هماهنگی روش‌های آموزشی والدین با روش معلم، نیازی است که دارای کمترین رتبه است.

به نظر می‌رسد اولویتی که در انتظار معلمان تازه‌کار از والدین برای پیگیری وضعیت آموزشی دانش‌آموزان وجود دارد، به تأثیر برنامه تربیت معلم مربوط می‌شود، مفهومی که زیچنر^۱ (۱۹۸۱، به نقل از رضایی، ۱۳۸۷) از آن به عنوان «اثر انتقال^۲» یاد می‌کند. او در تبیین این مفهوم معتقد است معلم مبتدی در پی آنست تا آنچه را که در خلال تجربه‌های کلاسی و میدانی دوران دانشجویی - معلمی (زمانی که در دانشگاه بوده) یاد گرفته، به توانایی در استفاده و بهره‌گیری از این محتوا و دانش پداگوژیکی در مدرسه، یعنی جایی که این معلمان موقعیت تدریس اصلی و جدی را درک می‌کنند؛ گره بزند. زیچنر از این وضعیت به عنوان انتقال مثبت^۳ یاد می‌کند و توضیح داده، انتقال مثبت هنگامی اتفاق می‌افتد که معلمان در بدو ورود قادر باشند تجارب تدریس خویش [که در دوره دانشجویی - معلمی آموخته] را با بافت و زمینه تدریس فعلی مطابق و همراه کنند. مهم‌ترین نیاز شناخته شده در این پژوهش نیز احتمالاً به همین ذهنیات دوره دانشجویی - معلمی مربوط می‌شود، جایی که معلم آموخته برای کسب حداکثر نتیجه از کارش در دوره ابتدایی، باید توجه و همراهی والدین را به وضعیت آموزشی یادگیرندگان جلب کند. علاوه بر این اهمیت دوره ابتدایی و هم عدم استقلال کودکان در توجه و تشخیص نیازهای مهم خود در این دوره، پیگیری والدین از وضعیت فرزندانشان را ضروری می‌نماید. یافته‌های پژوهش‌های رایان (۱۹۸۶) و فانتیلی و مک‌دوگال (۲۰۰۹) به نقل از راندال، (۲۰۱۰) نیز نتیجه فوق را تأیید می‌کند.

دومین نتیجه در رابطه با انتظارات معلمان تازه‌کار از والدین به قدرشناسی والدین از زحمات معلم مربوط است. این انتظار از سه منظر قابل بررسی است. اول، ناکافی بودن آمادگی معلمان مبتدی برای برقراری و حفظ روابط مناسب با والدین دانش‌آموزان است. به نظر فانتیلی و مک‌دوگال (۲۰۰۹)، به نقل از راندال، (۲۰۱۰) می‌توان ریشه این عدم آمادگی را در تازه کار بودن و ملاً کم‌تجربگی این معلمان برای مواجهه با فشار ناشی از موقعیت‌ها و شرایط جدید جست. دلیل دوم با مراجعه به پژوهشی که توسط مک‌اینتاش (۱۹۷۷)، به نقل از گوردون و مک‌سی، (۲۰۰۰) انجام شده است؛ ما را در یافتن ریشه این انتظار یاری می‌کند. معلمان تازه‌کار

-
- 1- Zeichner
 - 2- Transition Shock
 - 3- Positive Transfer

سعی می‌کنند آموخته‌های خود را به کار گیرند، ایده‌های مبتکرانه‌ای در مدرسه به خرج می‌دهند، از روش‌های فعال تدریس استفاده می‌کنند و در تلاشند دانش‌آموزان را به تکاپو وادارند، اما والدین معمولاً از این موضوع استقبال نکرده و ممکن است نسبت به فعال شدن و پیشرفت فرزندانشان در مدرسه واکنش و علاقه مورد انتظار معلم را نشان ندهند. حتی برخی والدین که ترجیح می‌دهند بر ارزش کار علمی سنتی تأکید شده و از سکوت و نظم در کلاس درس حمایت می‌کنند؛ استفاده معلم از روش‌های نوین آموزش و تدریس و رویکردهایی که متضمن فعالیت دانش‌آموزان است را دال بر فقدان صلاحیت و شایستگی معلم دانسته و از آنان به مدیر و سایرین شکایت می‌کنند. و سومین دلیل با استناد به یافته‌های روماتوفسکی، دورمینی و وورهس (۱۹۸۹) تحلیل دقیق‌تر انتظار معلم به قدرشناسی از فعالیت‌هایش را توجیه می‌کند. وی مدعی است معلمان با سابقه معمولاً پایه‌های راحت‌تر را انتخاب می‌کنند و پایه‌های کمتر مورد علاقه و سخت‌تر برای تازه‌کاران باقی می‌ماند. بنابراین معلمان تازه‌کار در حالی که بیشترین وقت را صرف می‌کنند، کمترین نتیجه را می‌گیرند؛ حال آنکه کلاس‌هایی بزرگ‌تر، دانش‌آموزانی بدتر و وظایفی بیشتر نسبت به معلمان باتجربه داشته‌اند. البته ممکن است معلمان به دلیل تازه‌کار بودن در کار خود دچار اشتباهات احتمالاً فراوانی شوند که زمینه را برای عدم حمایت از ایشان فراهم آورد اما آن چنان که فرایندی و فرایندی^۱ (۲۰۰۲) گزارش داده‌اند معلمان تازه‌کار به پشتیبانی روانی (فعالیت‌هایی کرامت شخصی و کفایت مثبت را تقویت کند) از سوی والدین نیاز دارند. آنها تصور می‌کنند (چون هم والدین و هم خودشان می‌خواهند که دانش‌آموزان خوب عمل کنند) اولیای دانش‌آموزان حامی تلاش‌هایشان خواهند بود، اما در عمل با واکنش دیگری مواجه می‌شوند که شوکه‌کننده است؛ لذا نیاز به قدردانی از زحمات خود را به عنوان دومین نیاز و انتظار خود مطرح کرده‌اند.

سومین انتظار تازه‌معلم از والدین، ارایه اطلاعات لازم و ضروری از وضعیت دانش‌آموز اعم از اطلاعات آموزشی و پرورشی است. بیشتر وقت معلمان در مدرسه، صرف تعامل با دانش‌آموزان در کلاس می‌شود و روشن است انتظار داشته باشند اطلاعات مورد نیاز کارشان را برای شناخت مناسب از وضعیت یادگیرندگان از والدین دریافت کنند؛ خاصه آنکه این

دانش‌آموزان در دوره ابتدایی قرار دارند و برای معلم و نظام آموزشی از اهمیت خاصی برخوردارند. همچنین معلمان به این اطلاعات برای مدیریت و انضباط کلاس درس (زوی^۱، ۲۰۰۰)، گسترش یادگیری به پس از کلاس درس، سازماندهی و با نشاط کردن کلاس درس (راندا، ۲۰۱۰)، کم بودن وقت کلاس درس و مدیریت زمان، سازماندهی کارهای کلاس، برقراری انضباط در کلاس با توجه به تعداد زیاد دانش‌آموزان، کمک به دانش‌آموزان با نیازهای ویژه و ایجاد انگیزش برای دانش‌آموزان (رویرینگ، بان، تورنر و پرسلی^۲، ۲۰۰۸ و یریاکویا و کانس، ۲۰۰۷) نیاز دارند. اطلاع از وضعیت و رفتارهای آموزشی و پژوهشی یادگیرنده می‌تواند خلأ تجربه را برای معلم پر کند و او با شناخت صحیح از وضعیت دانش‌آموزانش، تصمیمات بهتری در مورد آنان خواهد گرفت. این یافته، نتیجه کایزن بویس (۲۰۱۴) را مورد تأکید قرار داده است.

نتایج این پژوهش نشان داد که انتظار معلمان تازه‌کار برای هماهنگی روش‌های آموزشی والدین با آنان از کمترین اولویت در میان انتظارات بررسی شده برخوردار است. نتیجه اخیر منافاتی با یافته‌های پیشین این پژوهش ندارد و حتی آن را تأیید می‌کند. اما برای تحلیل عدم اولویت آن نسبت به سایر نیازها، باید به این نکته ظریف توجه نمود که این تأخر نسبی است و نسبت به سایر انتظارات معلمان تازه‌کار در این پژوهش، از اهمیت کمتری برخوردار است، لیکن فی‌ذاته انتظاری اساسی به شمار می‌رود.

در مجموع می‌توان این گونه استنباط کرد که برای معلمان تازه‌کار حمایت حرفه‌ای^۳ (شامل الگوبندی رفتار حرفه‌ای با والدین، تشویق پیشرفت حرفه‌ای)، شخصی^۴ (شامل حمایت روانی، گوش دادن، مشاوره، فراهم کردن تشویق و ترغیب مناسب و تلاش برای توسعه روابط با معلم تازه‌کار) و واکنشی^۵ (الگوسازی برای واکنش‌های مناسب، ترغیب داوطلب یا تازه‌کار به تحلیل و ارزیابی عملکردش، حمایت از داوطلب یا تازه‌کار در حین انجام کار و همچنین ارائه راه-حل‌های مناسب برای رفع مشکلات احتمالی) والدین بیش از حمایت آموزشی (استوارت،

1- Zewe

2- Roehriga, Bohnb, Turnerc, Pressley

3- Professional Support

4- Personal Support

5- Reflective Support

۲۰۰۴) آنان اهمیت دارد. نکته‌ای که روسلی، پیزا، مک کنا و هائنتاین (۲۰۱۳) نیز بر آن تأکید نموده‌اند.

منابع

- ایمان، محمدتقی ایمان و نوشادی، محمودرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. *مجله عیار پژوهش در علوم انسانی*، پاییز و زمستان ۱۳۹۰، سال سوم - شماره ۶، صص: ۴۴-۱۵.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران، انتشارات دیدار.
- رضایی، منیژه (۱۳۸۷). *بررسی مشکلات حرفه‌ای معلمان تازه‌کار و مقایسه آن با سایر معلمان*. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۸۷). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی*. ترجمه احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی سامانی، محمود ابوالقاسمی، خسرو باقری، محمدحسین علامت‌ساز، محمدجعفر پاک سرشت، علی دلاور، علیرضا کیامنش و غلامرضا خویی‌نژاد (۱۳۸۷). جلد اول. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی با همکاری سمت.

Fiestritzer, C. E. (1996). *Profile of teacher in the U.S. Washington DC*. National center for Educational Information.

- Friday, E., & Friday, S. S. (2002). Formal mentoring: Is there a strategic fit? *Management Decision*, 40 (2), 152-157.
- Gordon, S., & Maxey, S. (2000). *How to help beginning teachers succeed*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Grimm H. E. (1992). *Conception of mentoring held by administrators, mentors, and beginning teacher*. Dissertation for the degree doctor of philosophy in graduate school of the Ohio state university. The Ohio state university.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Johnson, S. & Birkeland, S. (2003). Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3), 581-617.
- Kazin - Boyce, M. (2014). *Portraits of Novice Teacher Learning With Mentors in Urban Schools*. A Dissertation Submitted In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy In Education. The University Of Rhode Island And Rhode Island College.
- Kyriacou, C. & Kunc, R. (2000) Beginning teachers' experiences of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23 (8), 1246-1257.
- Randall, M. (2010). Advice for the First 3 Years. *Teaching Music*, 17, 36-38.
- Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices. *Teaching and Teacher Education*, 24, 684-702.
- Romatowski, J. A., Dorminey, J. J., & Van Voorhees, B. (1989). *Teacher induction programs: A report*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 316 525).
- Roselli, F. J., Pizza J. A., McKenna D. L., & Hauenstein, J. J. (2013). *A Mentoring Handbook for the Novice Teacher and the Mentor Teacher*. Toms River regional schools. Available from: http://www.trschools.com/staffresources/docs/mentor_handbook_2014-2015.pdf
- Ryan, K. (1986). *The induction of new teachers*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Stewart, S. M. (2004). *Identifying Quality Mentoring: Five areas of support essential to candidates and novices in field experiences*. Unpublished Ed. D., University of Cincinnati, United States-Ohio.

Sullivan, S. & Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques (2nd.)*. California: Corwin Press.

Zewe, S. (2000). *Beginning Teacher Induction: A Review of the Literature*. American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC.

