

هنجاریابی نگرش سنج معلمان مینه سوتا بر روی معلمان دوره راهنمایی شهر تهران

منیر صادقیان*، دکتر سید احمد جلالی**، دکتر ولی... فرزاد***

چکیده: نظر به اهمیت نقش معلمان به عنوان عوامل موثر و کارآمد در تربیت نسل آینده، یافتن راهکارهایی که با کمک آن ها بتوان این مهم را به بهترین نحو انجام داد ضروری می نمود. پرسشنامه نگرش سنج معلمان مینه سوتا از جمله ابزار مناسب برای تحقق این هدف است. جامعه آماری این پژوهش را معلمان زن و مرد دوره راهنمایی شهر تهران تشکیل می دهند. ۴۱۵ معلم زن و مرد دوره راهنمایی استان تهران با هدف هنجاریابی این پرسشنامه، به روش تصادفی خوشه‌ای از بین مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش، به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. تفاوت نگرش معلمان زن و مرد با در نظر گرفتن وضعیت تاهل، گروه سنی و سابقه‌ی تدریس، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصله با استفاده از بسته‌های رایانه‌ای SPSS به این شرح است: اعتبار محاسبه شده به وسیله آلفای کربناخ ۰.۸۹ برآورد شد که نشانگر بالابودن اعتبار آزمون است. روایی محتوایی آزمون نیز با روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از اجرای این آزمون روی نمونه‌ی فوق نشان داد که آزمون از ۲ عامل اشباع شده است. این ۲ عامل عبارت‌اند از: ۱- نگرش معلمان به دانش‌آموزان، ۲- نگرش معلمان حرفه‌ی معلمی. با متغیرهای مورد پژوهش، پس از اجرای بررسی‌های آماری و استفاده از روش Manova، تفاوت نمرات عامل‌های ۱ و ۲ در سطح اطمینان ۰/۰۵ بین زنان و مردان معلم معنادار بود. ولی بین نگرش معلمان مجرد و متأهل تفاوت معناداری مشاهده نشد. سابقه‌ی تدریس معلمان و تفاوت سنی آنان نیز تاثیر معناداری بر نگرش آنان نداشت.

کلید واژه‌ها: معلم، نگرش، دانش آموز، هنجاریابی، آزمون مینه سوتا،

مقدمه

* کارشناس ارشد روان سنجی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی
** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی
*** دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی

با وجود پیشرفت های همه جانبه و شگرفی که در فنون و روش های آموزشی به وجود آمده است، هنوز معلمان نقش محوری و تعیین کننده ای در فعالیت های آموزشی و شکل دهی به رفتار و تفکر دانش آموزان دارند. اهمیت شناخت نگرش مثبت یا منفی معلمان در مورد فرایند آموزش و پرورش به طور اعم و هدایت و راهنمایی و آموزش دانش آموزان به طور اخص بر کسی پوشیده نیست. در پرتو شناخت این ویژگی هاست که گزینش بهترین معلم برای عرضه بهترین آموزش و گزیده ترین راهنمایی میسر می شود. تجربه نشان داده است که کارآمدترین و ماهرترین معلمان اگر نگرش منفی به محصل و فرایند یادگیری داشته باشند، در دانش افزایی و هدایت دانش آموزان، موفقیت چندانی نخواهند داشت. از این رو، اطلاع دقیق و همه جانبه از نگرش های معلمان می تواند برای راستای اهداف تعلیم و تربیت مفید و موثر واقع شود.

پژوهشگرانی مانند کیم پستون^۱ (۱۹۸۵)، گریس وولد^۲ (۱۹۸۸)، هاروی^۳ و مک گاورن^۴ (۱۹۸۵)، و جت^۵ و شیفر^۶ (۱۹۹۳) نیز بر نقش و سهم مهمی که نگرش ها در فرایند تغییر و اصلاح ساختار آموزش و پرورش داشته و دارند تاکید کرده اند و نگرش معلمان به دانش آموزان و تعلیم و تربیت را، منبع اطلاعاتی مناسب و خوبی برای ایجاد تغییر و تحول و تدوین و پیشبرد برنامه های آموزشی دانسته اند. ارنست (۱۹۸۹) نیز نگرش معلمان به دانش آموزان، برنامه ها و حرفه خود را عامل مهمی در پیشبرد و موفقیت تلاش هایی می داند که برای اصلاحات آموزشی صورت می گیرد.

لیدز^۷ (۱۹۵۴) رابطه معلم و شاگرد را رابطه ای متوازن، و توأم با محبت، همدردی، درک و فهم و همکاری ارزیابی می کند و ایجاد چنین فضای تربیتی و آموزشی بایسته ای را در گرو - شخصیت و نگرش معلمان و علاقه مندی آنان به ایجاد چنین فضاهایی می داند. باکستر^۸ (۱۹۹۸) نیز در همین زمینه اهمیت تاثیر معلمان بر شخصیت تاثیرپذیر و قابل انعطاف دانش آموزان را به ویژه در مراحل نوجوانی و جوانی مورد تاکید قرار داده است.

نگرش سنج مینه سوتا^۹ که کوک^{۱۰} - لیدز و کلیس^{۱۱} در کشور آمریکا آن را تهیه و تدوین

1. Kim Piston

3. Harvey

5. Jett

7. Leeds

9. Minnesota Teacher Attitude Inventory (M.A.I.T)

11. Calais

2. Griswold

4. McGovern

6. Shafer

8. Baxter

10. Cook

کردند می‌تواند نگرش معلمان به دانش آموزان را بسنجد و به گفته‌ی کوک (۱۹۷۴) به گونه‌ای غیرمستقیم نیز رضایت یا عدم رضایت معلمان از حرفه معلمی را مورد بررسی و مطالعه قرار دهد. این وسیله به مسؤولان آموزش کشور کمک می‌کند تا با شناختی که از نگرش معلمان و داوطلبان شغل معلمی به دانش آموزان و حرفه خود به دست می‌آورند در انتخاب معلمان، راهکارهای مناسبی را برگزینند.

کوک (۱۹۶۷) هدف از طرح و تدوین مقیاس مینه‌سوتا را سنجش آن دسته از نگرش‌هایی می‌دانست که چگونگی ارتباط معلمان با دانش آموزان را پیش بینی می‌کند و به گونه‌ای غیرمستقیم دیدگاه معلمان در مورد رضایت شغلی را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد. لیدز (۱۹۵۰) هدف مطالعات خود را بررسی امکان تهیه و تدوین وسیله‌ای می‌دانست که بتواند معلمانی را که قادر به ایجاد رابطه‌ی مطلوب با دانش آموزان خود هستند، از معلمانی که قادر به ایجاد چنین رابطه‌ای نیستند و تمایلی نیز به آن ندارند، متمایز کند.

در پژوهش حاضر نگرش معلمان به دانش آموزان دوره‌ی راهنمایی که دوره‌ی نوجوانی و بلوغ را می‌گذرانند و به توجه، همدلی و راهنمایی معلمان نیاز مبرم دارند مورد بررسی قرار گرفته و دیدگاه آنان در مورد حرفه‌ی معلمی مورد بررسی و سعی شده است با استفاده از آزمون مینه‌سوتا و هنجاریابی آن، ملاک قابل قبولی برای انتخاب بهترین معلم فراهم شود.

اهمیت و ضرورت مسئله

بحث در مورد نگرش، چگونگی شکل‌گیری، تغییر، و سنجش آن و همین‌طور رابطه‌ی نگرش با رفتار، از مباحث بسیار مهم و رایج در حوزه‌ی روان‌شناسی اجتماعی بوده و هست. بخشی از این اهمیت مبتنی بر این فرض است که نگرش‌ها تعیین‌کننده‌ی رفتارها هستند (توماس، ۱۹۷۱). به تعبیر میچل^۱ «اگر تنها یک عرصه از عرصه‌های حیات بشری نیازمند توجه به آینده باشد، عرصه‌ی آموزش و پرورش است». برای رویارویی مؤثر با چالش‌های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، علمی و اخلاقی، بستری مناسب‌تر و کارسازتر از نظام تعلیم و تربیت نمی‌توان یافت (هندی، ۱۳۷۵). و به عقیده گلد اسمیت «برای از بین بردن یک جامعه، هیچ راهی بهتر از تحلیل و تضعیف نظام آموزشی آن کشور نیست» (تامن، به نقل از گلد اسمیت، ۱۳۷۸). چنین

1. Mitchell

شواهدی، می‌تواند ناظر بر اهمیت فرایند خطیر تعلیم و تربیت باشد (مهرمحمدی، ۱۳۷۶).
و معلم از آن جهت کارگزار و عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید که اهداف اجرایی و نیز
متعالی نظام آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می‌شود و به منصفه ظهور می‌رسد. در نتیجه،
معلم به واسطه ی نقش برتری که دارد، باید به بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت‌های
مطلوب هر نظام آموزشی تبدیل شود (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

برای ایفای نقش حرفه‌ای و فکورانه ی، معلمی باید تمهیداتی فراهم شود. بهتر است قبل از
استخدام معلمان با مصاحبه و یا کمک گرفتن از ابزاری همچون آزمون های استاندارد شده
توانایی، شخصیت و نگرش آنان را مورد بررسی قرار داد. از جمله این آزمون ها می توان به
مقیاس نگرش سنج معلمان مینه سوتا اشاره کرد.

به اعتقاد ریچ-جانیاک^۱ (۱۹۹۷) نادیده گرفتن نگرش معلمان باعث شده است که بسیاری
از اصلاحات و تغییرات لازم و حیاتی در حیطه آموزش و پرورش با شکست روبه رو شود. هم
چنین ویکمن^۲ (۱۹۸۲) در مطالعات خود پیرامون زمینه یابی مشکلات رفتاری دانش آموزان به
این نتیجه رسید که بررسی نگرش معلمان در هر نوع مطالعه ای که درباره اختلال رفتار دانش
آموزان انجام می شود ضروری و نقش معلمان در پیش گیری و اصلاح اختلال رفتار دانش
آموزان مهم و کلیدی است. به تجربه نیز می توان دریافت که نگرش دانش آموزان به مدرسه و
مطالب درسی و آینده شغلی و شیوه زندگی تا حد زیادی تحت تاثیر بینش، رفتار و توانایی های
شخصیتی و مهارت های آموزشی معلمان است (سرمد، ۱۳۸۲).

از نظر ترنر^۳ و بونی^۴ (۱۹۸۹)، معلمانی که از گرمی، صمیمیت و حساسیت لازم در برابر
دانش آموزان و مشکلات آنان برخوردارند، بهتر و بیشتر می‌توانند به رشد روانی و پیشرفت
تحصیلی و خلاقیت آن‌ها کمک کنند.

اهداف پژوهش

هدف این پژوهش تهیه ملاک معتبر و قابل قبولی برای گزینش بهترین معلم است. هنجاریابی
نگرش سنج مینه سوتا می‌تواند ابزار مناسبی برای پاسخگویی به این نیاز باشد و روش یا

1- Rich-Janiak
3- Terner

2- Wick man
4- Bouni

روش‌هایی برای بهبود نگرش های گاه منفی معلمان پیشنهاد کند. پرسش های مطرح شده در این پژوهش بدین قرارند:

- آیا نگرش سنج مینه سوتا از روایی کافی در ایران برخوردار است؟

- آیا نگرش سنج مینه سوتا از اعتبار کافی در ایران برخوردار است؟

از آنجا که نگرش معلمان به حرفه خود و به دانش آموزان می تواند تحت تاثیر عوامل گوناگونی باشد، در کنار این هدف کلی، اهداف جزئی دیگری نیز در این پژوهش مورد بررسی و تحقیق قرار خواهد گرفت که به قرار زیرند:

- آیا تفاوتی بین معلمان زن و مرد با توجه به وضعیت تاهل، گروه سنی و سابقه ی تدریس آنان وجود دارد؟

مبانی نظری

از آنجا که نگرش مفهومی انتزاعی است، نمی توان انتظار داشت که صاحب نظران در مورد ماهیت نگرش ها اتفاق نظر داشته باشند.

اوپنهایم^۱ نگرش را نوعی حالت آمادگی، تمایل به کنش یا واکنشی ویژه در برابر محرکی خاص می داند. موضوع نگرش ها می تواند شخص، گروه، نهاد، موسسه، قانون، اندیشه، مذهب ... یا هر نوع فعالیت، موضوع یا ایده ای باشد. نگرش می تواند مثبت، منفی یا خنثی باشد. به عبارت دیگر انسان می تواند هر پدیده، موضوع، شی یا رویدادی را مثبت ارزیابی کند، بی تفاوت از آن بگذرد، یا با دیدی منفی و اجتنابی با آن روبه رو شود (کریمی، ۱۳۸۰).

نگرش ها را معمولاً از جنبه های عاطفی، شناختی و رفتاری مورد مطالعه قرار می دهند، علت آن است که در هر نگرشی عنصری از احساس، هیجان، شناخت و میل به اقدام وجود دارد. به عبارت دیگر نگرشی را نمی توان یافت که بخشی از این سه عامل را در خود نداشته باشد. عنصر احساسی، عاطفی و هیجانی نگرش ها مشتمل بر حالات، هیجان ها و وضعیت روانی ویژه ای است که با معتقدات و باورهای افراد پیوسته و همراه است. این جزء شامل احساساتی است که موضوع نگرش در شخص برمی انگیزد، یعنی موضوع ممکن است خوشایند یا ناخوشایند باشد، ایجاد خوشی و خوشحالی کند یا برانگیزاننده نفرت و انزجار باشد. همین جنبه احساسی

1- Oppenheim

نگرش هاست که برای رفتار نقش انگیزشی دارد و اهمیت بعد احساسی را در نگرش مورد تاکید قرار می دهد. عنصر شناختی نگرش ها را باورها، حقایق و معتقدات، اطلاعات و برداشت های فرد از رویدادها، اشیا و موقعیت ها تشکیل می دهد. البته مهم ترین شناخت ها آن هایی هستند که با نوعی ارزیابی همراه باشند، مثل اعتقاد به خوبی یا بدی یک ایده-تئولوژی سیاسی. تمایل به اقدام و عمل نیز معطوف به آمادگی فرد برای پاسخگویی و واکنش در برابر رویدادها، پدیده ها، موضوع ها، موقعیت ها و اشیا به شیوه و روش ویژه و مبتنی بر شخصیت هر فرد است (کریمی، ۱۳۷۷).

فیشتاین^۱ و همکارانش (۱۹۷۵) بعد عاطفی نگرش ها را مورد بررسی قرار داده اند آنها را با میزان عواطف یا هیجان مثبت و منفی شخص در برخورد با یک یا چند موضوع اجتماعی ویژه برآورد می کنند. روکیچ^۲ (۱۹۶۸) شناخت و ادراک را از عناصر مهم نگرش ها به حساب می آورد و برای باورهای افراد و تحلیلی که از اوضاع و رویدادها دارند اهمیت بسیار قائل است. او نگرش ها را مجموعه عقاید ثابتی می داند که فرد را آماده پاسخگویی و واکنش به شیوه و روش خاصی می کند. میچر^۳ (۱۹۷۶) از جمله افرادی است که بر جنبه ی رفتاری نگرش ها تاکید فراوان دارد، و آن ها را به صورت رفتارهای تقرب، اجتناب تعبیر و تفسیر می کند. فریدمن^۴ و همکارانش (۱۹۷۰) نگرش ها را نظامی پایدار و مشتمل بر احساس - شناخت و تمایل به عمل می داند. عنصر شناختی نگرش ها را تفکر، باورها و معتقدات، و اطلاعات و برداشت های فرد، از رویدادها، و اشیا تشکیل می دهد.

ترستون^۵ (۱۹۶۸) نیز نگرش ها را براساس میزان و شدت هیجانی که شخص در برابر رویداد، موضوع یا چیزی از خود نشان می دهد ارزشیابی کرده است (خواه این هیجان در جهت و موافق آن رویداد، موضوع، چیز باشد یا خلاف جهت آن). تریندیس^۶ نیز نگرش ها را ایده هایی آکنده از عواطف و هیجان هایی می داند که زمینه ساز اقدام های مشخص در برابر محرک های اجتماعی ویژه هستند. به نظر اوپنهام نگرش ها نوعی حالت آمادگی، تمایل به کنش یا واکنش ویژه در برابر محرک یا محرک های خاص تلقی می شوند. اتکینسون^۷ و همکارانش

1. Fishtein
3. Micher
5. Terston
7. Atkinson

2. Rocage
4. Fridman
6. Terindis

(۱۹۸۲) نگرش‌ها را حالتی از دوست داشتن یا نداشتن موقعیت‌ها، اشیاء، اشخاص، گروه‌ها یا جنبه‌های خاصی از محیط، از جمله اندیشه‌های انتزاعی و خط مشی‌های سیاسی و اجتماعی تعریف کرده‌اند.

هایدر^۱ (۱۹۵۰)، رورکیج^۲ (۱۹۹۲)، فستینگر^۳ (۱۹۹۵)، تانن بوم^۴ (۲۰۰۴) و آزگود^۵ (۲۰۰۹)، جنبه‌های شناختی نگرش‌ها را مورد مطالعه قرار داده‌اند. این دیدگاه برای شناخت افراد و باورهای آنان و تحلیلی که از اوضاع و رویدادها دارند اهمیت بسیار قائل است و نگرش‌ها را عقاید نسبتاً ثابتی می‌داند که فرد را آماده پاسخگویی و واکنش به شیوه و روش خاص می‌کند. آلپورت^۶ نیز نگرش‌ها را با آمادگی ذهنی و عصب شناختی افراد مرتبط می‌داند و معتقد است آمادگی‌هایی که از راه تجربه به دست می‌آید بر پاسخ‌های شخص به تمامی اشیاء و موقعیت‌هایی که با آنها در ارتباط قرار می‌گیرد، به صورتی مستقیم و پویا تاثیر می‌گذارد. از این دیدگاه نگرش‌ها اعم از مثبت یا منفی، آموختنی هستند. اندرسون^۷ و بایرن^۸ نیز نگرش‌ها را از همین منظر مورد مطالعه و بررسی قرار داده‌اند و آنها را آموختنی و تغییر پذیر می‌دانند (کریمی، ۱۳۷۶).

نگرش‌ها به هر شکلی که تعریف و معرفی شوند، ترکیبی از عناصر موجود در دیدگاه‌های مختلف را در خود دارند و از طریق تجربه، شناخت و آموزش‌های اجتماعی تحقق می‌یابند، یعنی در حقیقت آمیزه‌ای از تجربه‌ها، احساس‌ها، باورداشت‌ها و گرایش‌های مساعد و یا نامساعدی هستند که با توجه به آمادگی و تمایل فرد برای بروز واکنش به شیوه‌ای نسبتاً ثابت در برابر اشیاء، اشخاص و رویدادهای خاص تعریف می‌شوند.

نگرش‌ها با رویکردهای مختلف قابل بررسی و توجیه و تفسیرند: در رویکرد رفتاری، نگرش‌ها براساس قوانین یادگیری توجیه می‌شود و مبتنی بر این اعتقاد است که نگرش‌ها همانند سایر رفتارها آموخته می‌شوند و قوانین یادگیری در مورد آنها صادق است. گود^۹ و بروفای^{۱۰} (۱۹۹۰) پرورش نگرش‌ها را نیز همانند سایر انواع آموختنی‌ها بر اساس شرطی شدن رفتار به ویژه تقویت و پاداش توجیه می‌کنند (کریمی، ۱۳۷۹). رویکرد شناخت‌گرایی برای

1. Haider
3. Fistingner
5. Azgood
7. Anderson
9. Good

2. Rorcage
4. Tanenbom
6. Alport
8. Bayron
10. Brophy

نقش واسطه های شناختی در یادگیری اهمیت بسیار قائل است (گود و بروفای، ۱۹۹۵). رویکرد ساخت گرایي جایی بین دیدگاه شناخت گرایي و انسان گرایي قرار می گیرد. این رویکرد در گوشه ای بر نقش تجربه در یادگیری تاکید می ورزید و گوشه دیگری از آن رویکرد به نقش فعال انسان به عنوان پردازش کننده ی اطلاعات می پردازد (کریمی، ۱۳۷۶).

مروری بر پژوهش های انجام شده ی در زمینه نگرش معلمان

نیدیا وبوشن^۱ (۱۹۸۵) به بررسی رابطه بین نگرش معلمان و محیط و جو کلاس پرداخته اند. در این پژوهش از نگرش سنج مینه سوتا و پرسشنامه ی محیط آموزشی که پرسشنامه ای برای سنجش دیدگاه دانش آموزان به محیط آموزشی است استفاده شده است. نتیجه ی پژوهش نشان می دهد که بین نگرش معلمان و محیط یادگیری رابطه ای مثبت وجود دارد، و روش های تحکم آمیز و بدبینانه و فشارآور موجب نارضایتی دانش آموزان می شود و شرایط نامناسب کلاس توان یادگیری را کاهش می دهد.

جفری گوردون^۲ (۱۹۸۱)، نگرش معلمان ابتدایی، دوره ی اول راهنمایی و دوم دبیرستان به دانش آموزان را مورد بررسی و مطالعه قرار داده است. در این پژوهش همه ی معلمان حداقل یک سال سابقه ی تدریس و تجربه ی معلمی داشتند. نتیجه ی بررسی نشان داد که نگرش معلمان راهنمایی به دانش آموزان در مقایسه با معلمان دوره ی ابتدایی و دبیرستان منفی تر بود. معلمان دوره راهنمایی بر این باور بودند که دانش آموزان آن ها مسوولیت ناپذیرند. کمتر به درس علاقه نشان می دهند و خواسته های آنان نیز غالباً با خواسته های مدرسه در تعارض است. جیمز و یکفیلد^۳ و همکاران (۱۹۷۵) با استفاده از نگرش سنج مینه سوتا و پرسشنامه ادواردز، رابطه بین نگرش ها و شخصیت معلمان را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده اند که نگرش معلمان به دانش آموزانشان به میزان زیادی تحت تاثیر متغیرهای شخصیتی آنان است.

در ایران نیز پژوهش هایی با استفاده از نگرش سنج مینه سوتا و نگرش سنج های محقق ساخته انجام شده است که به برخی از آنها اشاره می شود:

1. Bhushan Nidia
3. Gordon Jeffrey

2. Bhushan Nidia
4. James & Wakefield

سپهری (۱۳۸۳) تاثیر نگرش معلمان به شغل معلمی و موفقیت حرفه ای آنان را مورد بررسی و مطالعه قرار داده و به این نتیجه رسیده است که بین نگرش معلمان به حرفه ی معلمی و موفقیت های حرفه ای آنان رابطه ی معنادار وجود دارد. ساکی (۱۳۷۲) ارتباط نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت تحصیلی دانش آموزانشان با میزان موفقیت آن ها در تدریس را مورد مطالعه قرار داده و به این نتیجه رسیده است: معلمانی که میزان تلاش خود را بیش از هر عامل دیگری موجب شکست یا موفقیت دانش آموزان خود می دانستند، در تدریس خود موفق تر از معلمانی بودند که بر عواملی مانند هوش، تعداد دانش آموزان کلاس و سواد والدین تکیه می کردند. نجفی زند (۱۳۷۰)، نگرش معلمان به موفقیت های آموزشی و میزان موفقیت آنان از نظر دانش آموزان و مدیران را با استفاده از پرسشنامه مینه سوتا مورد بررسی قرار داده و به نتایج زیر دست یافته است: بین نگرش معلمان به دانش آموزان و ارزشیابی دانش آموزان و مدیران از میزان کارایی آنان رابطه معنادار است. معلمان زن و معلمانی که در دوره ی ابتدایی تدریس می کنند، در مقایسه با معلمان مرد و معلمانی که در دوره ی راهنمایی درس می دهند، از نگرش مثبت تری به دانش آموزان خود دارند.

چکیده پژوهش های انجام یافته در خارج و داخل نشانگر این واقعیت است که نگرش مثبت معلمان در حیطه های مختلف آموزش، برنامه ریزی، انضباط، رفتار و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، ایفاگر نقش سازنده و مهمی است و در صورتی که امکان شناسایی و گزینش چنین معلمانی فراهم شود، می توان به آینده بهتری برای تعلیم و تربیت نسل جوان دل بست.

روش پژوهش

جامعه ی مورد مطالعه این پژوهش را کلیه معلمان زن و مرد مدارس راهنمایی تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷ تشکیل می دهد. نمونه مورد تحقیق ۴۱۵ نفر مشتمل بر ۲۲۰ معلم زن و ۱۹۵ معلم مرد است که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای از شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب تهران انتخاب شدند. سپس برای آن ها پرسشنامه ۱۵۰ گزاره ای نگرش سنج معلمان مینه سوتا اجرا شد. لازم به یادآوری است که مولفان این آزمون یعنی کوک، لیدز و کلیس، پرسشنامه مینه سوتا را از بین ۷۵۶ گزاره و با استفاده از روش های متداول روان سنجی، به ویژه روش تحلیل عاملی و با توجه به ملاک هایی مانند قدرت تشخیص هر گزاره، میزان تاثیرپذیری هر گزاره از رشته تحصیلی معلمی، میزان تاثیر پذیری هر گزاره از

تجربه های آموزشی معلمان، سطح یا میزان همپوشی گزاره ها، شفافیت و وضوح گزاره ها برگزیده بودند. ارزش گذاری هر سؤال بر مبنای لیکرتی دارای پنج گزینه ی کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق، کاملاً موافق بوده که با مقیاس ۵ درجه ای نمره گذاری شده است. بنابراین حداقل نمره ۱۵۰، حداکثر ۷۵۰، متوسط ۴۵۰ و دامنه ی تغییر نمره ها ۶۰۰ است. شایان ذکر است که در این پژوهش متغیرهای جنسیت، وضعیت تاهل، سن آزمودنی ها و سابقه تدریس آن ها نیز در نظر گرفته شد.

اعتبار مقیاس مینه سوتا در یک مطالعه ۰/۴۶٪ و در مطالعه دیگر ۶۳/۲۷ گزارش شده است (کوک، ۱۹۷۴). در ایران نیز در اجرای طرح مقدماتی این مطالعه که جلالی و همکاران (۱۳۸۱) انجام دادند، ضریب اعتبار همسانی درونی مقیاس اول آزمون با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و ضریب اعتبار مقیاس دوم با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش که در مجموع ۰/۲۴ واریانس کل را پیش بینی می کند. روایی مقیاس بیشتر براساس روایی محتوایی و نتایج به دست آمده از روش تحلیل عاملی محاسبه شده است.

روش پژوهش، همبستگی از نوع توصیفی است و چون هدف این پژوهش استانداردسازی آزمون مورد نظر است، برای بررسی اعتبار داده ها از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان همگونی درون آزمون را نشان می دهد و برای به دست آوردن روایی آن از روش تحلیل مولفه های اصلی استفاده شده است که بر اساس این روش در عناصر قطری ماتریس عدد یک قرار می گیرد که علاوه بر واریانس مشترک، واریانس خطا را نیز در بر می گیرد. برای به دست آوردن عامل هایی که زیربنای آزمون را نشان می دهند، به صورت مستقل و واضح، از نمودار اسکری پلات^۱ و روش چرخش واریماکس^۲ استفاده شد و برای نام گذاری عامل ها دو ملاک زیر مد نظر قرار گرفت: الف) بار عاملی سوالات انتخاب شده. ب) نظر کارشناسان.

روش آمار توصیفی برای توصیف مقدماتی داده ها مورد استفاده قرار گرفت که نشان داد در این پژوهش ۰/۴۷ مرد و ۰/۵۳ زن شرکت کرده اند. ضریب اعتبار پرسشنامه نگرش سنج معلمان بر پایه آلفای کرونباخ ۰/۸۹۴، ضریب اعتبار عامل اول بر پایه آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و ضریب اعتبار عامل دوم بر پایه آلفای کرونباخ ۰/۸۶ برآورد شد.

1. Scree plot
3. Kaiser-Mayer-Olkin

2. Varimax

تحلیل عاملی

قبل از اجرای تحلیل عاملی لازم است دو موضوع مورد بررسی قرار گیرد:

۱- همبستگی و معناداری ماتریس. ۲- کفایت نمونه برداری. یک سوال مهم و ارزشمند در تحلیل عاملی آن است که آیا ماتریس داده ها شامل اطلاعات مفید و با معنایی است یا نه؟ چون یکی از هدف های تحلیل عاملی به دست آوردن عامل هایی است که به تبیین همبستگی ماتریس داده ها کمک کند. بنابراین متغیرها باید با یکدیگر مرتبط باشند. اگر همبستگی بین متغیرها کوچک باشد احتمال آن که در عامل های مشترک سهیم باشند اندک است. برای ارزشیابی ماتریس داده ها می توان آزمون کرویت بارتلت را به کار برد. مقصود از اجرای این آزمون رد فرض صفر H_0 مبنی بر وجود همبستگی بین متغیرها در جامعه است. پذیرش و تایید H_0 ، کاربرد مدل عاملی را زیر سوال برد. اما کفایت نمونه برداری یا شاخص KMO^3 شاخصی است که مقادیر همبستگی مشاهده شده را با مقادیر همبستگی جزئی مورد مقایسه قرار می دهد. مقادیر کوچک KMO بیانگر آن است که همبستگی بین زوج متغیرها را متغیرهای دیگر نمی توانند تبیین کنند. سرنی و کیسر^۱ (۱۹۹۷) معتقدند با مقادیر KMO بزرگ تر از ۰/۶ به راحتی می توان تحلیل عاملی کرد. اندازه KMO برای ماتریس همبستگی های حاصل از اجرای پرسشنامه نگرش سنج معلمان مینه سوتا در گروه مورد مطالعه برابر با ۰/۷۵۶ و مشخصه ی آماری آزمون کرویت بارتلت برابر با ۱۹۰۶۲/۹۱۳ است که از لحاظ آماری معنادار است. و دترمینال ماتریس همبستگی ها عددی غیر صفر است و بنابراین بر پایه هر دو ملاک بالا می توان نتیجه گرفت که اجرای تحلیل عاملی براساس ماتریس همبستگی های حاصل در گروه مورد مطالعه قابل توجیه است و بر پایه این داده ها می توان به استخراج عامل ها اطمینان کرد.

پس از اجرای تحلیل عاملی، ۲ عامل از کل آزمون استخراج شد، که در مجموع ۱۹/۹۸ درصد واریانس را تبیین می کرد. از تفسیر ساختار ساده متغیرها نتایج زیر حاصل شده است:

عامل ۱ با ۴۵ سوال همبستگی قوی دارد که نشانگر نگرش معلم به دانش آموزان است.

عامل ۲ با ۲۳ سوال همبستگی قوی دارد که نشانگر نگرش معلم به حرفه ی معلمی است.

تمامی فرایندها اجرا شده در جدول زیر خلاصه شده است

1. Cerney and Kaiser

جدول شماره ی ۱: سوال های دارای بارهای عاملی پس از اجرای چرخش واریماکس

عاملها	سوال های هر عامل	سوال های هر عامل	تعداد سوال های بدون عامل
۱	-۱۱۳ -۶۶ -۱۰۱ -۱۳۴ -۱۰۲ -۱۱۸	۴۵	-۱۳۶-۴۰-۵-۲۵-۱۲-۹۲-۸۹-۱۴۰-۹۷-۸۱-۱۴۲-۷۷
	-۵۹ -۱۴۸ -۸۸ -۱۳۲ -۱۰۷ -۱۱۰		-۲-۱۵-۴۳-۱۰-۲۸-۳۲-۱۶-۲۹-۳۵-۵۸-۱۰۰-۵۳-۸۷
	-۱۱۴ -۹۴ -۱۰۳ -۹۶ -۱۲۱ -۱۳۵		-۲۹ -۱۹-۷۰-۲۶-۴-۸۴-۷۹-۲۱-۱۴۹-۳۶-۱۳۳-۶-۶۰
	-۱۱۱ -۶۷ -۵۵ -۱۰۶ -۶۳ -۱۳ -۲۷		-۱۰۰ -۳۵ -۱۳۶ -۴۰ -۱۲ -۲۵ -۲۱ -۱۴۰ -۹۷ -۷۷
	-۵۱ -۱۱۵ -۷۰ -۸۴ -۶ -۳۳ -۴۶		-۱۰۷ -۱۱۱ -۱۱۳ -۷۰ -۱۹ -۲۹ -۲ -۹ -۵۳ -۲۹
	-۱۰۵ -۴ -۷۳ -۶۱ -۱۰۱ -۱ -۹۰		-۵۰ -۱۳۴ -۱۴۸ -۱۱۸ -۹۶ -۶۶ -۸۵ -۸۸ -۱۰۹
	-۳۸ -۱۴۴ -۱۱۷ -۱۴۷ -۹۱ -۱۴۳		-۱۲۰ -۴۱ -۵۷ -۶۵ -۱۲۵ -۶۸ -۶۹ -۵۶ -۵۰ -۱۱۰
۲	-۱۰۴ -۱۷ -۱۳۸ -۴۸ -۱۰۸ -۳۷ -۷۶	۲۳	
	-۲۳ -۳۱ -۱۱۶ -۴۷ -۱۱ -۴۴ -۲۴		
	-۲۲ -۸۵ -۵۳ -۱۳۶ -۸۶ -۱۱۲		
	-۱۳۳ -۴۰		

برای بررسی میزان تفاوت عوامل به دست آمده در پرسشنامه نگرش سنج معلمان در بین معلمان زن و مرد و با در نظر گرفتن وضعیت تاهل، گروه سنی و سابقه تدریس از روش آماری *Manova* کمک گرفته شد. در ابتدا همگنی ماتریس کوواریانس به وسیله *Box's M* بررسی و اندازه *Box's M* ۲۷۸/۷۱۵ برآورد شد، آماره *f* به دست آمده از آزمون باکس، ۱/۷۴۲ در سطح اطمینان $\alpha < 0.05$ معنادار بود و در نتیجه همسانی کوواریانس ها تایید می شود.

همچنین برای بررسی یکسانی واریانس از آزمون لون استفاده شد که آماره *f* به دست آمده از آزمون لون برای عامل یک (۱/۲۰۷)، در سطح اطمینان $0.05 > \alpha$ معنادار نبود و در نتیجه یکسانی واریانس در این عامل تایید می شود. همچنین آماره *f* به دست آمده از آزمون لون برای عامل دو (۱/۲۵۳)، در سطح اطمینان $0.05 > \alpha$ نیز معنادار نیست و در نتیجه یکسانی واریانس در این عامل نیز تایید می شود.

پس از تایید همگنی ماتریس کوواریانس و یکسانی واریانس، متغیرهای مورد نظر با استفاده از روش *Manova* مورد بررسی قرار گرفت که نتایج به شرح زیر است:

جدول شماره ۲. بررسی اثر متقابل آزمودنی ها

Effect	ارزش	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اتای جزئی
Wilks' Lambda	.۰۴۰	۳,۰۸۷E۳ ^a	۳,۰۰۰	۳۸۴,۰۰۰	.۰۰۰	.۹۶۰
جنسیت Wilks' Lambda	.۰۶۲	۵,۰۶۸ ^a	۳,۰۰۰	۳۸۴,۰۰۰	.۰۰۲	.۰۳۸
سن Wilks' Lambda	.۰۸۴	۱,۰۰۴ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۴۲۱	.۰۰۸
تاهل Wilks' Lambda	.۰۹۹	.۱۸۵ ^a	۳,۰۰۰	۳۸۴,۰۰۰	.۹۰۷	.۰۰۱
سابقه تدریس Wilks' Lambda	.۰۸۵	.۰۹۷۳ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۴۴۲	.۰۰۸
جنسیت*سن Wilks' Lambda	.۰۸۰	۱,۲۸۰ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۲۶۴	.۰۱۰
تاهل*جنسیت Wilks' Lambda	.۰۷۹	۲,۷۰۰ ^a	۳,۰۰۰	۳۸۴,۰۰۰	.۰۴۵	.۰۲۱
سابقه*جنسیت Wilks' Lambda	.۰۷۱	۱,۹۱۶ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۰۷۶	.۰۱۵
تاهل*سن Wilks' Lambda	.۰۷۵	۱,۶۳۶ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۱۳۴	.۰۱۳
سابقه*سن Wilks' Lambda	.۰۷۵	۱,۰۸۸	۹,۰۰۰	۹۳۴,۷۰۶	.۳۶۹	.۰۰۸
سابقه*تاهل Wilks' Lambda	.۰۸۱	۱,۲۵۴ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۲۷۷	.۰۱۰
سن*جنسیت*تاهل Wilks' Lambda	.۰۷۵	۱,۶۴۴ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۱۳۲	.۰۱۳

سن*جنسیت*سابقه	Wilks' Lambda	.۹۸۳	۱,۰۹۹ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۳۶۱	.۰۰۹
تاهل*جنسیت*سابقه	Wilks' Lambda	.۹۷۳	۱,۷۸۰ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۱۰۰	.۰۱۴
سابقه*تاهل*سن	Wilks' Lambda	.۹۷۴	۱,۶۸۰ ^a	۶,۰۰۰	۷۶۸,۰۰۰	.۱۲۳	.۰۱۳
جنسیت* سن	Wilks' Lambda	.۰۱۹	۲,۴۹۹ ^a	۳,۰۰۰	۳۸۴,۰۰۰	.۰۵۹	.۰۱۹
تاهل سابقه		.۹۸۱	۲,۴۹۹ ^a	۳,۰۰۰	۳۸۴,۰۰۰	.۰۵۹	.۰۱۹

در مورد متغیر جنسیت (زن- مرد) آماره ی لامبدا و یلکز (۵/۰۶۸) در سطح ۰/۰۵ معنادار و در نتیجه تفاوت معنادار است و اثرات بین آزمودنی ها در این متغیر بررسی می شود. ولی در خصوص سایر متغیرها، یعنی سابقه ی تدریس (از ۱ تا ۱۰ سال، از ۱۱ تا ۲۰ سال، از ۲۰ سال به بالا)، گروه سنی (از ۱۸ تا ۳۰ سال، از ۳۱ تا ۴۰ سال، از ۴۱ تا ۶۰ سال) و وضعیت تاهل (متاهل- مجرد) تفاوت معنادار مشاهده نشد. همچنین در بررسی اثر متقابل متغیرها، تنها در مورد اثر متقابل جنسیت و تاهل، آماره ی لامبدا و یلکز (۲/۷۰۰) در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

جدول شماره ی ۳: بررسی اثر بین گروه ها

متغیر وابسته	مربع مجموع	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معناداری	مجذوراتا
درستی مدل	عامل ۲	۲۸	۳۶,۷۶۶	۱,۴۶۲	.۵۶۱	.۰۹۶
	عامل ۱	۲۸	۸۶,۸۸۹	.۹۳۷	.۰۹۶	.۰۶۴
جنسیت	عامل ۲	۱	۲۶۷,۱۳۹	۱۰,۶۲۶	۱,۰۰۰	.۰۲۷
	عامل ۱	۱	۲,۸۹۴E-۸	.۰۰۰	.۰۱۷	.۰۰۰
سن	عامل ۲	۲	۱۲,۲۲۱	.۴۸۶	.۹۰۱	.۰۰۳
	عامل ۱	۲	۹,۶۹۰	.۱۰۴	.۱۰۶	.۰۰۱

تاھل	۲	۶,۳۹۰	۱	۶,۳۹۰	.۲۵۴	.۵۵۳	.۰۰۱
اعامل	۱	۳۲,۷۵۰	۱	۳۲,۷۵۰	.۳۵۳	.۷۳۲	.۰۰۱
سابقه	۲	۵,۸۳۲	۲	۲,۹۱۶	.۱۱۶	.۲۳۴	.۰۰۱
اعامل	۲	۲۷۰,۷۸۶	۲	۱۳۵,۳۹۳	۱,۴۵۹	.۵۳۷	.۰۰۸
جنسیت* سن	۲	۲۲,۴۴۶	۲	۱۱,۲۲۳	.۴۴۶	.۰۵۰	.۰۰۲
اعامل	۲	۵۵۹,۶۴۴	۲	۲۷۹,۸۲۲	۳,۰۱۶	.۶۱۵	.۰۱۵
جنسیت*	۲	۱۳۷,۰۵۸	۱	۱۳۷,۰۵۸	۵,۴۵۲	.۰۶۵	.۰۱۴
تاھل	۱	۳۱۸,۴۳۲	۱	۳۱۸,۴۳۲	۳,۴۳۳	.۶۳۳	.۰۰۹
جنسیت*	۲	۱۲۷,۵۴۵	۲	۶۳,۷۷۳	۲,۵۳۷	.۰۸۵	.۰۱۳
سابقه	۲	۴۵۹,۶۴۲	۲	۲۲۹,۸۲۱	۲,۴۷۷	.۹۵۵	.۰۱۳
سن* تاھل	۲	۱۰۶,۵۲۵	۲	۵۳,۲۶۲	۲,۱۱۹	.۲۵۸	.۰۱۱
اعامل	۲	۲۵۱,۹۶۵	۲	۱۲۵,۹۸۲	۱,۳۵۸	.۵۵۸	.۰۰۷
سن* سابقه	۳	۶۱,۸۳۱	۳	۲۰,۶۱۰	.۸۲۰	.۰۸۸	.۰۰۶
اعامل	۳	۶۱۲,۴۱۷	۳	۲۰۴,۱۳۹	۲,۲۰۱	.۴۳۹	.۰۱۷
تاھل* سابقه	۲	۲۴,۹۵۸	۲	۱۲,۴۷۹	.۴۹۶	.۱۰۹	.۰۰۳
اعامل	۲	۴۱۳,۲۸۶	۲	۲۰۶,۶۴۳	۲,۲۲۷	.۷۸۴	.۰۱۱
جنسیت* سن	۲	۳۲,۸۴۲	۲	۱۶,۴۲۱	.۶۵۳	.۳۵۶	.۰۰۳
*تاھل	۲	۱۹۱,۹۲۱	۲	۹۵,۹۶۱	۱,۰۳۴	.۰۷۷	.۰۰۵
جنسیت* سن	۲	۶۶,۱۰۲	۲	۳۳,۰۵۱	.۸۹۲	.۲۷۰	.۰۰۷
*سابقه	۲	۱۶۵,۴۹۰	۲	۸۲,۷۴۵	.۶۴۹	.۴۱۱	.۰۰۵
جنسیت*	۲	۱۳۰,۲۷۸	۲	۶۵,۱۳۹	۲,۵۹۱	.۴۷۷	.۰۱۳
تاھل* سابقه	۲	۱۳۷,۴۸۰	۲	۶۸,۷۴۰	.۷۴۱	.۲۹۰	.۰۰۴
سن* تاھل*	۲	۲۲۰,۶۱۹	۲	۱۱۰,۳۰۹	۴,۳۸۸	.۶۴۷	.۰۲۲
سابقه	۲	۸۰,۷۶۴	۲	۴۰,۳۸۲	.۴۳۵	.۶۴۸	.۰۰۲
جنسیت* سن	۲	۱۳۲,۰۸۷	۱	۱۳۲,۰۸۷	۵,۲۵۴	.۶۸۳	.۰۱۳

اعمل	۱۵,۴۸۳	۱	۱۵,۴۸۳	۰,۱۶۷	۰,۳۱۲	۰,۰۰۰
خطا	۹۷۰۳,۶۹۸	۳۸۶	۲۵,۱۳۹			
اعمل	۳۵۸۰۸,۸۴۲	۳۸۶	۹۲,۷۶۹			

نتایج با توجه به داده های جدول فوق بدین قرار است:

در بررسی متغیر جنسیت مشاهده می شود: در سطح اطمینان ۰/۰۵، تفاوت نمرات در عامل ۱ پرسشنامه ی نگرش سنج معلمان مینه سوتا معنادار است و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت نگرش در بین زنان و مردان معلم رد می شود.

در بررسی متغیر گروه های سنی مختلف (۱۸-۳۰؛ ۳۱-۴۰؛ ۴۱-۶۰) مشاهده می شود: در سطح اطمینان ۰/۰۵، تفاوت نمرات ۲ عامل پرسشنامه ی نگرش سنج معلمان در بین معلمان معنادار نیست و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت تایید می شود.

در بررسی متغیر سابقه تدریس (۱-۱۰؛ ۱۱-۲۰؛ ۲۰ به بالا) مشاهده می شود: در سطح اطمینان ۰/۰۵، تفاوت نمرات ۲ عامل پرسشنامه ی نگرش سنج معلمان در بین معلمان معنادار نیست و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت تایید می شود.

در بررسی متغیر وضعیت تاهل مشاهده می شود: در سطح اطمینان ۰/۰۵، تفاوت نمرات ۲ عامل پرسشنامه ی نگرش سنج معلمان در بین معلمان مجرد و متأهل معنادار نیست و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت تایید می شود.

اثر تقابلی جنسیت و تاهل و سن در عامل ۲ در سطح اطمینان ۰/۰۵، معنادار است و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت رد می شود، ولی معناداری اثرهای تقابلی در سایر متغیرها مشاهده نشد.

خلاصه و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف استانداردسازی آزمون نگرش سنج معلمان مینه سوتا برای معلمان دوره ی راهنمایی شهر تهران اجرا شد. در اجرای این پژوهش گروهی با حجم ۴۵۰ نفر از معلمان زن و مرد دوره ی راهنمایی شهر تهران به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند و پرسشنامه ی نگرش سنج مینه سوتا را اجرا کردند. از این گروه تعداد ۴۱۵ پرسشنامه برای تجزیه و تحلیل آماری مورد بررسی قرار گرفت و مابقی به علت عدم علاقه به پاسخگویی و

پاسخگویی ناقص از مجموعه حذف شدند. از ۴۱۵ نمونه ی مورد مطالعه ۵۳/۰ درصد زن و ۴۷/۰ درصد مرد بودند.

ابزار پژوهش مجموعه ی ۱۵۰ گزاره ای نگرش سنج ترجمه شده ی مینه سوتا بود. در این پرسشنامه هر گزاره بر مبنای لیکرتی در پنج گزینه کاملاً مخالف، مخالف، بی نظر، موافق، کاملاً موافق تنظیم و در مقیاس ۵ درجه ای نمره گذاری شده است. بعد از گردآوری داده ها همبستگی هر سوال با کل مجموعه محاسبه و به علت پایین بودن همبستگی برخی از سوال ها با کل آزمون ۱۲ سوال از مجموعه سوال ها حذف شد و اعتبار مجموعه از آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد. این نتیجه پاسخگویی پرسش پژوهش در مورد کافی بودن اعتبار آزمون است و همچنین نشان می دهد که می توان به نتایج و محاسبات بعدی اعتماد داشت. برای بررسی روایی سازه ی پرسشنامه و تعداد عامل های تشکیل دهنده ی مقیاس از تحلیل عاملی استفاده شد. حد کفایت نمونه برداری ۰/۷۵۶ است و معنادار بودن آزمون کرویت بارتلت، استفاده از تحلیل عاملی را توجیه می کند.

بر پایه ی روش تحلیل مولفه های اصلی و چرخش به شیوه واریماکس و با توجه به مقدار واریانس تبیین شده و بار عاملی هر سوال، ۲ عامل استخراج و ۸۳ سوال به علت بار عاملی پایین از مجموعه سوال ها حذف شد. دو عامل به دست آمده در مجموع ۹۸/۱۹ درصد واریانس را تبیین کرد. از تفسیر ساختار ساده متغیرها نتایج زیر حاصل شده است:

عامل ۱ با ۴۵ سوال همبستگی قوی دارد که نشانگر نگرش معلم به دانش آموزان است.

عامل ۲ با ۲۳ سوال همبستگی قوی دارد که نشانگر نگرش معلم به حرفه ی معلمی است.

عوامل فوق با نتایج جلالی و همکاران (۱۳۸۱) که در خصوص معلمان دوره ی راهنمایی شهر تهران اجرا شده است هماهنگ و همسو است. میانگین نمرات مردان در عامل اول ۵۱/۵۶ و در عامل دوم ۴۹/۴۵ است؛ میانگین نمرات زنان برای عامل اول ۴۸/۲۵ و برای عامل دوم ۴۹/۱۱ است و نشان می دهد که نگرش معلمان زن به دانش آموزان مثبت تر از مردان و نگرش معلمان مرد به حرفه ی معلمی مثبت تر از معلمان زن است. تفاوت معلمان زن و مرد در عامل اول در سطح اطمینان $P < 0/05$ معنادار است و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت نگرش در بین زنان و مردان معلم رد می شود. متغیرهای سن، وضعیت تاهل و سابقه ی تدریس معناداری تفاوت آن ها رد و فرض صفر مبنی بر معنادار نبودن متغیرهای مذکور تایید می شود. اثر تقابلی متغیرهای جنسیت، سن و تاهل در عامل ۲ در سطح ۰/۰۵ معنادار است. ولی معناداری اثرهای

تقابلی دیگر متغیرها در عوامل ۱ و ۲ رد می شود.

پاتمن^۱ (۱۹۹۹)، در بررسی های خود به این نتیجه رسید که نگرش معلم معلول شرایط جامعه، مدرسه، برنامه های آموزشی و توانایی های معلم است. در پژوهش هایی که پژوهشگران در سال ۲۰۰۹ انجام دادند و در سایت تخصصی آموزش و پرورش آمریکا "اریک"^۲ منتشر شده، در مورد عوامل تاثیرگذار بر نگرش معلمان به دانش آموزان و حرفه ی معلمی عنوان شده است: عواملی مانند جنسیت دانش آموزان، موضوع و مبحث درسی که تدریس می شود، عملکرد دانش آموزان، نژاد و گروهی که معلم به آنان تدریس می کند، هدف آموزشی معلم، موفقیت دانش آموزان، معیار سنجش پیشرفت دانش آموزان، شخصیت دانش آموزان، وضعیت اقتصادی، حمایت مالی از معلم، آداب و رسوم، فرهنگ، مذهب و توانایی های معلم در نگرش و توقع او تاثیرگذار هستند.

عوامل شخصی (شخص معلم) شامل تجربه، علاقه، تعهد کاری و از خودگذشتگی های معلم، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی، سابقه آموزشی و کار تدریس معلم، شرایط کاری و علاقه و تعهد معلمان به کارشان جملگی بر اثربخشی کار معلم موثر است. همچنین شرایط و عناصر محیطی. موقعیت جغرافیایی مدرسه، مناطق آموزشی که از لحاظ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تفاوت هایی با هم دارند و روش های کاری متفاوتی را ایجاد می کنند در کارآیی و اثربخشی معلم موثرند. همچنین وسعت و بزرگی مدرسه، امکانات آموزشی، حجم کاری معلم، تعداد دانش آموزان و زمینه های اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی آنان نیز بر اثربخشی معلمان تأثیر می گذارند (لیان^۳، ۲۰۰۶).

با توجه به موارد فوق و نتایج حاصل از پژوهش های مختلف به نظر می رسد برای افزایش روحیه و رضایت شغلی کارکنان لازم است به ارضای نیازهای آنان در محیط کار توجه کنیم و فضای روانی مناسب را در درون سازمان ایجاد کنیم. ایجاد جو سازمانی که از لحاظ روانی سالم تر و از ترس و تهدید و اضطراب به دور باشد، کار خلاق معلم را آسان و او را به اجرای ایده های جدید تشویق می کند. بنابراین وقتی معلم به سوی بهسازی مداوم، بالنده و پایداری برنامه درسی و آموزشی و نیز فنون تدریس هدایت شود، دانش آموزان به مطمئن ترین و بهترین وجه از مدرسه بهره مند می شوند (گرانفیث، بخشی، ۱۳۷۵).

1. Patman
3. Lian

2. E.R.I.C (Education Research Information Center)

در ایران نیز توجه بیشتر به نیاز معلمان و ایجاد شرایط و امکانات آموزشی بهتر می تواند در بهینه سازی دیدگاه های معلمان و نگرش آنان به کار، برنامه، مدرسه و در نهایت به دانش آموز موثر افتد.

پیشنهادهای پژوهشی

- ۱- مقیاس نگرش سنج در سطح مدارس ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان آزمون شود و برای سنجش روایی ملاکی از متغیرهایی مانند نظر مدیران و کارشناسان مورد استفاده قرار گیرد و این طرح ابتدا در تهران و سپس در مرکز استان ها به اجرا درآید.
- ۲- این مطالعه ی مقدماتی زمینه ی مناسبی برای اجرای یک پژوهش ملی را فراهم کرده است. با تلفیق گزاره های دو مولفه ی حاصل از فرایند پژوهش و اجرای طرح پژوهشی گسترده و جامع تری می توان به ابزار مناسبی برای سنجش نگرش های معلمان در مورد با دانش آموزان و حرفه ی معلمی دست یافت. امید است که در این راه گام های موثری برداشته شود.
- ۳- در پژوهش های دیگر برای افزایش واریانس تبیین شده لازم است ابزار سنجش مجدداً مورد تجدیدنظر قرار گیرد و از روش های دیگری نیز برای جمع آوری اطلاعات استفاده شود.
- ۴- گرچه اکثر فرضیه های این مطالعه مورد تایید قرار نگرفتند، قابل انتظار است که نگرش معلمان به شغل خود و دانش آموزانشان تحت تاثیر متغیرهای مختلفی باشد، از این رو اجرای پژوهش های دیگر در این خصوص توصیه می شود.

منابع فارسی

- اوپنهایم، ا. ف. (۱۳۷۵). طرح پرسشنامه و سنجش نگرش ها، ترجمه مرضیه کریم نیا، مشهد، آستان قدس رضوی.
- به پژوه، ا؛ کاکابرای، ک. (۱۳۸۷). مقایسه نگرش معلمان رابط و عادی دانش آموزان کم شنوا به اثربخشی برنامه های آموزش تلفیقی، فصلنامه پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، شماره ۳، دوره ۲۹، ص ۲۹۵.
- جلالی و همکاران (۱۳۸۱). هنجاریابی نگرش سنج معلمان مینه سوتا در مدارس راهنمایی شهر تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

ساکي، ر. (۱۳۷۲). نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با میزان موفقیت آنان در تدریس. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

شریفی، ح. پ، شریفی، ن. (۱۳۸۵). روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: سخن. شکرکن، ح. (۱۳۶۶). رابطه میان نگرش و رفتار، مجله علوم تربیتی و روان شناسی، اهواز: دانشگاه شهید چمران.

شولتز، د. پ؛ شولتز، س. ا. (۱۳۸۲). تاریخ روان شناسی نوین، ترجمه علی اکبر سیف و همکاران. تهران: دوران.

کریمی، ح. ر. (۱۳۷۷). بررسی نگرش معلمان دوره راهنمایی تحصیلی نسبت به دوره های آموزشی ضمن خدمت استان مرکزی، شورای تحقیقات اداره آموزش و پرورش.

کریمی، ی. (۱۳۷۶). روان شناسی اجتماعی، تهران: دانشگاه پیام نور.

کریمی، ی. (۱۳۷۹). نگرش و تغییر نگرش، تهران: نشر ویرایش.

کوهن، آ. (۱۳۷۸). تغییر نگرش و تاثیر اجتماعی، ترجمه علیرضا کلدی، تهران: انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.

کی ریاکو، ک. (۱۳۸۴). مهار استرس در معلمان، ترجمه، وحدتی احمدی زاده، منصوره. تهران: رشد.

گرانفیت، د. (۱۳۷۵). روابط انسانی در مدیریت آموزشی، ترجمه: خداداد بخشی، تهران: انتشارات مارلیک.

معیری، م. ط. (۱۳۷۱). مسائل آموزش و پرورش، تهران: امیرکبیر.

هالاها، د. پ. و جیمز، ا. ک. (۱۳۸۵). کودکان استثنایی (زمینه تعلیم و تربیت ویژه)، ترجمه فرهاد ماهر. تهران: رشد.

هومن، ح. ع. (۱۳۸۶). شناخت روش علمی در علوم رفتاری. تهران: سمت.

هوی، و. ک. و سیکل، س. ج. (۱۳۷۷). مدیریت آموزشی. جلد دوم، ترجمه: میرمحمد، سید عباس زاده. انتشارات انزلی.

منابع انگلیسی

- Arts & Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice, v8 n1 p8-25 2009.
- Bhushan, V. (1985). **Relation of Teacher Attitude to the Environment of His/Her Class**. Eric No. ED260118.
- Chidolue, M. F. (1996). **The Relationship Between Teacher Characteristics, Learning, Environment and Student-Achievement and Attitude**.
- Curtis, W. M. J; Bennett, C. T. (1981). **Relationship between Preservice Teachers Attitude and Classroom Discipline: A Program**, Model and Case Presentation.
- Dwyer, E. E. (1993). **Measuring Teacher Attitude Toward Low Achievers in Mathematics**.
- Gordon, J. S. (1981). **A Comparison of the Attitude of Elementary, Middle and High School Teachers**. Eric No. ED214238. International Journal of Educational Development, v29 n5 p474-486 Sep 2009. Journal of Education for Business, v84 n3 p183-188 Jan-Feb 2009.
- Mullholland, L, A; Berliner, D. (1992). **Teacher Experience and the Estimation of Student- Achievement**.
- Poninski, D. (1963). **The Relation Between Teachers-Attitudes and Personality**. ERIC No. EJI123321. Social Psychology of Education: An International Journal, v12 n3 p327-344 Sep 2009.
- Putnam, H. in 'The primacy of practice'. (1999). **Theory in education acquires scientific character if it can establish self-correction processes and value itself at the light of its own practices**.
- Walberg, H. J. (1967). **Teacher Personality and Classroom Climate**. ERIC No ED14471.
- Yee, A. H. (1996). **Factors Involved in Determining the Relationship Between Teachers and Pupils Attitudes**. ERIC No. ED 22336