

بررسی و مقایسه‌ی سطح استقلال کاری درک شده معلمان در مدارس

ناصر شیربگی* کیوان بلندهمتان** پروین تدین سنگانی***

دانشگاه کردستان

چکیده

هدف کلی این پژوهش بررسی استقلال کاری ادراک‌شده در بین معلمان ایرانی و مقایسه‌ی آن بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش ۴۱۳ نفر از معلمان مدارس مقاطع مختلف تحصیلی شهر سنندج بودند که به شیوه‌ی تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه‌ی «استقلال کاری شایسته معلمان» اقتباس‌شده از مطالعات فریدمن (۱۹۹۹) بود که میزان فعالیت‌های معمول معلمان را که باید به صورت مستقل انجام گیرد توسط خود معلمان ارزیابی می‌نماید. به منظور آزمون روایی محتوایی پرسش‌نامه استقلال کاری معلمان روش تحلیل عاملی تأییدی به کار رفت. برای پاسخ به پرسش‌های پژوهشی با توجه به نوع توزیع داده‌ها از آزمون‌های t تک نمونه‌ای، آزمون t با دو نمونه‌ی مستقل و تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. تحلیل‌ها نشان داد که معلمان سطح استقلال کاری خود را در مجموع پایین‌تر از سطح متوسط مقیاس مربوطه ارزیابی نمودند. معلمان میزان استقلال خود را در حیطه‌های ایجاد هویت، مشارکت والدین، توسعه‌ی حرفه‌ای و موضوعات فوق‌برنامه، پایین‌تر از سطح متوسط، در حیطه‌ی تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در حد متوسط و در حیطه‌ی تغییر و توسعه‌ی برنامه درسی، بالاتر از سطح متوسط ارزیابی کرده بودند. نتایج هم‌چنین حاکی از آن بود که اگرچه میزان استقلال معلمان بر اساس خودارزیابی‌ها به لحاظ جنسیت و سابقه‌ی خدمت تفاوت معناداری نداشت، اما دوره‌ی تحصیلی که معلمان در آن تدریس می‌کردند و مدرک تحصیلی آنان باعث تفاوت‌های معناداری در ارزیابی معلمان از سطوح استقلال کاری‌شان شده بود. به نظر می‌رسد معلمانی که دارای مدرک تحصیلی دیپلم و کاردانی که در پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی تدریس می‌کردند با استفاده از نوعی خلاقیت و خلاء به وجود آمده از عدم نظارت والدین، مؤسسات رقیب و سطح بلوغ فراگیران توانسته‌اند در نظام متمرکز آموزشی ایران گونه‌ی خاصی استقلال کاری را صرفاً در حوزه‌ی تدریس و مدیریت کلاس درس خود احساس و گزارش نمایند.

واژه‌های کلیدی: استقلال کاری، معلمان، توسعه‌ی حرفه‌ای، شرایط کاری معلمان، توانمندسازی

* دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان (نویسنده‌ی مسؤل) nshirbagi@uok.ac.ir

** استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کردستان k.bolandhematan@gmail.com

*** کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان parvin1338.tadayon@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۶/۳/۲۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۶/۲/۱۸

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۹/۲۷

مقدمه

نظریه‌پردازان سازمانی استدلال می‌کنند که کارایی سازمانی می‌تواند با افزایش استقلال حرفه‌ای کارکنان مانند قدرت تصمیم‌گیری و آزادی بیش‌تر فکر و عمل بهبود یابد (لوتانز^۱، ۱۹۹۲). این استدلال، بر مبنای یافته‌های مطالعاتی است که ادعا می‌کند سازمان‌هایی که در آن تصمیم‌گیری صرفاً به سطوح بالای سازمانی محدود می‌شود اثربخشی کم‌تری نسبت به سازمان‌هایی دارند که در تصمیم‌گیری با تمرکززدایی عمل می‌کنند (فریدمن^۲، ۱۹۹۹)؛ بنابراین، در سال‌های اخیر سازمان‌ها گام‌هایی را برای افزایش استقلال حرفه‌ای کارکنان خود از طریق فرآیندهای تمرکززدایی سازمانی برداشته‌اند (هویر و گلیک^۳، ۱۹۹۵).

معلمان خواهان شرایط کاری مناسبی هستند، مانند حقوق بالاتر و تسهیلات مدرسه‌ای باکیفیت (هورنگ^۴، ۲۰۰۹)، محیطی امن و منابع بیش‌تر برای دانش‌آموزان (ستوکارد و لمان^۵، ۲۰۰۴)، اندازه‌ی مناسب کلاس (گوارینو^۶، ۲۰۰۶)، درگیر شدن والدین در آموزش و حمایت جامعه (اینگرسول^۷، ۲۰۰۱). با این حال، استقلال بیش از سایر مؤلفه‌های شرایط کار مورد تقاضای معلمان است (سترانگ و یوشیدا^۸، ۲۰۱۴).

در سال‌های اخیر، مقامات آموزش و پرورش در بسیاری از کشورهای غربی، مدارس و متصدیان آموزشی محلی را با اعطای قدرت تصمیم‌گیری در موضوعات تربیتی و اداری مهم تقویت کرده‌اند. هدف این فرآیند تفویض اختیار توانمندسازی معلمان و برقراری یک جو قوی درون مدارس است. نهضت توانمندسازی معلمان^۹، نیاز به تقویت استقلال معلمان را در بیش‌تر حیطه‌های عملکرد مدرسه تشدید نموده است (ملنیزر^{۱۰}، ۱۹۹۰). طبیعتاً چنین جوی از توانمندسازی معلمان، محیطی پرثمر را برای بازبینی و بازآزمایی نظراتی مانند استقلال کاری و احساس درک شده از استقلال فردی و حرفه‌ای معلمان فراهم می‌کند. درک استقلال معلم به‌عنوان فرآیند توانمندسازی معلم و نه مانع بین معلم و گردانندگان مدرسه، بینش نوینی است که نیازمند مفهوم‌سازی جدید و ساخت و به‌کارگیری مقیاس‌های مختلف برای ارزیابی استقلال حرفه‌ای معلم است.

- 1 - Luthans
- 2 - Friedman
- 3- Huber & Glick
- 4- Horng
- 5- Stockard & Lehman
- 6- Guarino
- 7- Ingersoll
- 8 - Strong & Yoshida
- 9 - Teacher empowerment movement
- 10 - Melnyzer

استقلال، به تجربه، اراده، آزادی روانی و سطح مشخصی از فشار خارجی برای انجام یک عمل اشاره دارد (دیچارمز^۱، ۱۹۶۸). هویل و جان^۲ (۱۹۹۵) استقلال معلم را به شکل ذیل تعریف کرده‌اند: «گونه‌ای مثبت از استقلال که آزادی معلم را برای ساخت یک تعلیم و تربیت شخصی ارائه می‌کند و مستلزم تعادل بین شخصیت، کارآموزی، تجارب و نیازمندی‌های زمینه‌ی خاص آموزشی است» (ص ۹۲). احساس استقلال باعث می‌شود که فرد رفتارش را خود انتخاب کند و آن را با ارزش‌ها و علایقش همخوان سازد.

علی‌رغم مشکلاتی که در رسیدن به اجماع بر سر یک تعریف دقیق از استقلال معلم وجود دارد (رودلف^۳، ۲۰۰۶)، پژوهش‌های به‌عمل آمده چندین عامل تشکیل‌دهنده‌ی این سازه را شناسایی کرده‌اند (سترانگ و یوشیدا^۴، ۲۰۱۴). اولین عامل، حیطه‌های عمل استقلال معلم است. لاکو^۵ (۲۰۰۶) زمینه‌هایی که ممکن است معلمان در آن مستقل عمل کنند در شش جنبه‌ی ذیل دسته‌بندی کرده‌اند: برنامه درسی، آموزش، ارزیابی، رفتار با دانش‌آموز، محیط کلاس و توسعه‌ی حرفه‌ای.

معلمان به‌منظور افزایش عملکرد کلی خود در محیط مدرسه نیاز به توسعه‌ی توانایی‌ها و مهارت‌های حرفه‌ای دارند. فعالیت‌های معلم دارای دو جنبه‌ی آموزشی و سازمانی است: جنبه‌ی آموزشی به عملکرد معلم در محیط کلاس درس مربوط می‌شود. جنبه‌ی سازمانی نیز دربر گیرنده‌ی فعالیت‌های مدرسه و تصمیم‌گیری‌های معلم است (کانل^۶، ۱۹۸۵). معلمان به‌طور کلی، علاقه‌مند به شرکت در تصمیم‌گیری‌ها به‌منظور کمک به پیشبرد اهداف مدرسه هستند. آنان هم‌چنین، دغدغه‌ی ارتقای دانش حرفه‌ای و توانایی‌هایشان را در مدرسه دارند.

در خصوص استقلال معلمان در عملکرد حرفه‌ای موارد ذیل مطرح شده است: نخست این‌که، آنان به آموزش پداگوژی با عملکردهای فردی در کلاس و مدیریت و برنامه‌ریزی برای کل مدرسه می‌پردازند (اینگرسول، ۱۹۹۴)؛ دوم، آنان به استقلال در تصمیم‌گیری که اجازه‌ی انتخاب و تعیین مسائل مهم و وظایفشان را دهد نیاز دارند. معلمان بر این باورند که آن‌ها بهترین شایستگی را در مورد رویه‌های کلاس دارند و بنابراین باید توانایی چشم‌گیری در تصمیم‌گیری داشته باشند (المور^۷، ۱۹۸۷). سوم، برونتی^۸ (۲۰۰۱) ادعا کرده که استقلال به معنی آزادی از تقاضاها یا فشار از طرف سایر معلمان یا مدیران است. چنین مفهومی با آزادی در تعیین فرآیندهای کار معلم مانند

1- DeCharms

2 Hoyel & John

3- Rodolph

4- Strong & Yoshida

5- LaCoe

6- Connell

7- Elmore

8- Brunetti

آزادی در ارائه‌ی برنامه درسی سروکار دارد. چهارم، استقلال با کنترل، به مفهوم آزادی عمل برای انجام کار در ارتباط است. منظور از کنترل مستقل این است که معلم عهده‌دار مسؤولیت‌های کلاس درس است (ستوویچ^۱، ۲۰۰۶)، باین‌حال، تغییرات اساسی در آموزش و پرورش احتمالاً میزان این گونه‌های آزادی را کاهش داده است. معلمان اکنون باید به رویه‌ها و محدوده‌هایی از مسؤولیت‌پذیری تحمیلی از طرف آموزش و پرورش وفادار باشند که قبلاً وجود نداشته است؛ آن‌چنان‌که دسی و ریان^۲ (۲۰۰۲) ادعا کرده‌اند آزادی اکنون باید درون مرزهایی با موانع مشخص رخ دهد.

پیرسون و هال (۱۹۹۳) به‌صورت انتقادی ادراکات معلمان را از استقلال کاری بررسی کردند و اظهار داشته‌اند که استقلال کاری، ادراکی است که معلمان درباره‌ی کنترل بر کار و محیط آن دارند و شاید یک ناهمسازی با واقعیت وضع موجود باشد.

احتمالاً معمول‌ترین الگوی استقلال که مورد استفاده قرار گرفته الگوی «استقلال کاری» مک بیث^۳ (۲۰۱۲) است که بر اساس آن کارمندان کنترل بر فعالیت‌ها و دانش نظری خود را حفظ می‌کنند. در مقابل، الگوی «استقلال حرفه‌ای»^۴ پیت (۲۰۱۰) ارائه شده است که کم‌تر به موضوع رها شدن از نظارت مقامات دولتی می‌پردازد و بیش‌تر به‌عنوان «روابطی پیچیده برای نفوذ و اختیار افراد، ایده‌ها و ایده‌آلهایی که رد می‌کنند یا ادعا می‌کنند متعلق به خودشان است» مفهوم‌سازی شده است (ص ۱). الگوی «استقلال درگیر شده»^۵ مربوط به گابریل^۶ و همکاران (۲۰۱۱) بر این مفهوم نهاده شده که استقلال با انزوا^۷ برابر نیست چراکه در این الگو، معلمان تشویق می‌شوند که به‌صورت مستقل نوآوری کنند و آن را توسعه دهند؛ در همان حال، همکاری‌ها حفظ می‌شود و به تسهیم تجارب ارزش گذاشته می‌شود. از دید برخی صاحب‌نظران، الگوی «استقلال مسؤول»^۸ اهمیت الزامات اصلی را برجسته می‌کند؛ در همان حال، استقلال محیط کار را نیز تسهیل می‌کند (هوئل و جان^۹، ۱۹۹۵). به نظر برخی دیگر، این الگو وظیفه‌ی اصلی را بر دوش مدیران مدارس می‌گذارد چراکه، این اصطلاح یک راهبرد مدیریتی از دستیابی به اجابت را از طریق درونی کردن هنجارها و نظارت‌ها توصیف می‌کند (متر^{۱۱} و همکاران، ۱۹۹۵). در ادامه، پیوستار افزایش کنترل

1- Sentovich

2- Deci & Ryan

3 MacBeath

4 professional autonomy

5 Pitt

6 Engaged autonomy

7 Gabriel

8 isolation

9 responsible

10 Hoyel & John

11 Menter

به الگوی «استقلال تنظیم‌شده»^۱ می‌رسد (دال^۲، ۱۹۸۲) که اصطلاحی است برای توصیف وضعیتی به‌کار می‌رود که در آن استقلال معلمان در حوزه‌ای محدود وجود دارد و شاید حتی معلمان مورد بی‌اعتنایی قرار می‌گیرند. مشابه با این، می‌توان به الگوی «استقلال شغلی»^۳ بری (۲۰۱۲) اشاره کرد که در آن، جهت حرکت و سفر تدریس به عهده‌ی خود معلم است اما مقصد و اهداف از قبل تعیین شده است.

نظریه‌های دیگری هم از بحث استقلال در کار حمایت کرده‌اند، به‌عنوان مثال، بر اساس نظریه خود-تعیینی^۴ (دسی و ریان، ۲۰۰۲) جو حمایتی استقلالی، باعث پیشرفت مطلوب می‌شود. در زمینه‌ی علمی، این نظریه اظهار می‌کند که وقتی نیازهای اولیه‌ی روحی برای استقلال، رقابت و ارتباط در یک محیط اجتماعی برآورده می‌شود، رضایت‌مندی افزایش می‌یابد.

برای بررسی بیش‌تر مفهوم استقلال معلم لازم است که مفهوم فعالیت‌های معلم در سطح تصمیم‌گیری‌های اصلی و عادی و تصمیم‌گیری در سطح محتوای آموزشی و سازمانی مورد بررسی قرار گیرد: تصمیمات اصلی، جنبه‌های اساسی کار معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد مانند ایجاد سیاست‌ها و ابداع و تغییر قوانین اساسی برای حرفه در درون سازمان؛ اما تصمیمات عادی برای ایجاد روش‌ها جهت اجرای قوانین مورد نیاز است. محور تصمیم‌گیری محتوا شامل مسائل آموزشی از قبیل مشکلات و نیازهای دانش‌آموزان، برخورد با اولیا و اعضای جامعه، برنامه درسی و روش‌های تدریس مؤثر است. هم‌چنین تصمیم‌گیری سازمانی دربر گیرنده‌ی موارد مربوط به بودجه، روش کار مدرسه و مقررات و سیاست ثبت‌نام دانش‌آموزان است.

از لحاظ پیشینه‌ی استقلال معلم یکی از موضوعاتی است که از دیرباز مورد علاقه‌ی پژوهشگران و متصدیان مؤسسات آموزشی بوده است. تامیر^۵ (۱۹۸۶) گفته است که گرایش روزافزون به استقلال بیش‌تر معلمان در تدوین برنامه درسی، پاسخی به ناامیدی‌های اصلاحات برنامه درسی^۶ دهه ۱۹۶۰ بوده است. پورتر^۷ (۱۹۸۹) بیان داشته است که استقلال بیش‌تر معلمان کلید آموزش بهتر است که با درگیری جدی معلم در تعیین استانداردهای پیشرفت دانش‌آموزان حاصل می‌شود. توصیه‌های دیگری از این دست از سوی برخی مطالعات ارائه شده است (مانند دوتین^۸، ۱۹۸۵). فکس^۹ (۱۹۸۵) استقلال شخصی و یک احساس روانی از جمع را به‌عنوان

-
- 1- Regulated autonomy
 - 2- Dale
 - 3- Occupational autonomy
 - 4- Self-Determination
 - 5- Tamir
 - 6- Curriculum Reform
 - 7- Porter
 - 8- Duttin
 - 9- Fax

پیشگویی کننده‌ی سازگاری معلمان با تغییرات فناورانه درون مدارس در نظر گرفته است. علاوه بر این، گزارش شده که معلمانی که از حس استقلال برخوردارند، گرایش بیش‌تری به تغییرات و پشتیبانی از آن از خود نشان داده‌اند (کامون^۱، ۱۹۸۳). اندام و اسعدی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش خود روی دبیران تربیت‌بدنی دریافتند که میزان استقلال عمومی در تدریس بهترین پیش‌بینی کننده‌ی استرس شغلی است.

لیتل^۲ (۱۹۹۵) بیان کرده که اساساً معلمان موفق همیشه استقلال کاری داشته‌اند تا حدودی به دلیل حس مسؤولیت‌پذیری شخصی و الگو بودن که شاید ریشه در هویت همساز، سرنوشت‌ساز و ثابتی دارد که وود و جفری^۳ (۲۰۰۴) ادعا کرده‌اند بر اساس دو مجموعه‌ی کلی ارزش‌ها یعنی انسان‌گرایی^۴ و حرفه‌گرایی^۵ قرار می‌گیرد. انسان‌گرایی بر «فرد محوری و روابط گرم و مراقبتی» تأکید دارد درحالی‌که، در حرفه‌گرایی، «معلمان عواطف قوی به کارشان نثار می‌کنند که بر تعهد کلی به تدریس» تأکید دارد (ص ۲۲۳).

بررسی موضوع استقلال فردی معلم اگرچه فی‌نفسه دارای اهمیت است اما در لایه‌ی بالاتر استقلال فردی معلم، استقلال مدرسه قرار داد که باید به آن توجه شود؛ بنابراین، مطالعه‌ی روابط بین معلمان و مدیر مدرسه (به‌عنوان نماینده‌ی مدرسه) و مسائل مربوط به رفتار سازمانی مانند رضایت و تعهد شغلی ارزش مطالعه و پژوهش دارد. به‌عنوان مثال، گزارش شده که استقلال معلم بر درک موقعیت حرفه‌ای و رضایت شغلی تأثیر دارد (بوگلر^۶، ۲۰۰۱). ستوکارد و لیمن^۷ (۲۰۰۴) دریافتند معلمانی که در نخستین سال تدریس، حس کنترل و نفوذ بر محیط کاری خود داشتند، آن را عامل مهمی در رضایت شغلی گزارش کرده بودند. ما و مک میلان^۸ (۱۹۹۹) گزارش کردند که آن دسته از مدیران مدرسه که آزادی را برای معلمان‌شان فراهم کرده بودند تا بتوانند تصمیمات اساسی درباره‌ی کل مدرسه اتخاذ کنند رضایت‌مندی بیش‌تری از معلمان مشاهده کردند. استقلال معلم هم‌چنین یکی از عوامل مهم محیط کار است که با خود-کارآمدی تدریس (هوگ^۹، ۲۰۰۲) نگرش و عملکرد مثبت معلم (بلیس و کربی^{۱۰}، ۲۰۰۹) در ارتباط است. علاوه بر این، به‌نظر می‌رسد استقلال با ماندگاری معلم در حرفه و مدرسه در ارتباط است (هورنگ، ۲۰۰۹). از

- 1- Common
- 2- Little
- 3- Wood and Jeffrey
- 4- humanism
- 5- vocationalism
- 6- Bogler
- 7- Stockard & Lehman
- 8- Ma & McMillan
- 9- Hodge
- 10- Blase

موضوعات شایع بیان شده از طرف معلمان که منجر به ماندگاری آنان در مدرسه می‌گردد، کار با مدیری است که کنترل و پشتیبانی را هم‌زمان برای معلمان فراهم می‌کند (اینگرسول، ۲۰۰۱). از دیدگاه حرفه‌ای‌گرایی نیز به مقوله‌ی استقلال معلم نگریسته شده است. موضوع حرفه‌گرایی معلمان از پیوستاری طولانی برخوردار است (بری، ۲۰۱۲) و تعریف آن ذهنی است. اما، اگر استقلال را به‌عنوان یکی از ویژگی‌های تعریف حرفه‌گرایی قرار دهیم قابل دفاع است (مک بیث، ۲۰۱۲). یکی از حیطه‌های اصلی تنش درون نظریه‌ی حرفه‌گرایی معلم عبارت است از تنش بین استقلال معلم و وظایف تعیین شده به‌وسیله‌ی دولت برای معلمان به‌عنوان افراد حرفه‌ای (اینکلند، ۱۹۹۶). به‌علاوه، تأثیر استقلال کاهش‌یافته به‌عنوان یکی از عوامل دخیل در غیر حرفه‌گرایی معلمان ذکر شده است (ایوانز، ۲۰۱۱). در مقابل، هارگروس و گودسون^۴ (۲۰۰۳) با پیشنهاد این موضوع که «نا خودمختاری شغلی^۵ به‌جای خودمختاری، خود-کنشگری^۶ برای حرفه‌گرایی معلمان در این عصر پست مدرن بسیار مناسب‌تر است» (ص ۲۱) نقش محوری استقلال را رد می‌کنند. همگام با بحث اهمیت استقلال برای توسعه‌ی حرفه‌گرایی معلم، تضمین استقلال و توانمندسازی معلمان به‌عنوان نقطه‌ی شروع مناسب حل مسائل جاری مدارس مورد تأکید قرار گرفته است (شورت، ۱۹۹۴). استقلال معلم نقشی اساسی در انگیزش معلم (لوسوس^۸، ۲۰۰۰) و رضایت شغلی (هویل و جان، ۱۹۹۵) ایفا می‌کند. این تا حدی با ابتکارات دولتی که برای ارتقای استانداردها تعبیه شده است در تناقض است، چراکه در واقع، تدریس را غیر اثربخش کرده است و بار سنگین مسؤولیت مربوط به وظایف بوروکراتیک، زمان سپری شده بر فعالیت‌های ارزشمند را کاهش می‌دهد (پارکر^۹، ۲۰۱۵). اینگرسول (۱۹۹۷) ادعا می‌کند که یکی از مزایای توسعه‌ی بیش‌تر استقلال معلم تأثیر بالقوه آن بر بهبود استانداردها است. مکین و ورنوت^{۱۰} (۲۰۱۱) دریافته‌اند که رابطه‌ای مثبت بین استقلال معلم در برنامه درسی و سنجش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز وجود دارد.

به‌نظر می‌رسد علاوه بر عوامل فردی و سازمانی مرتبط با استقلال کاری معلمان، موضوعات جدیدتری مانند خط‌مشی‌های بین‌المللی و جهانی شدن بر این مقوله تأثیرگذار است. به‌عنوان مثال،

-
- 1- Berry
 - 2- England
 - 3- Evans
 - 4- Hargreaves & Goodson
 - 5- Occupational heteronomy
 - 6- Self-protective
 - 7- Short
 - 8- Losos
 - 9- Parker
 - 10- Machin & Vernoit

پارادیس، لوتوواک و کاسیلا^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی بر روی معلمان کانادایی گزارش کردند که استقلال معلم در دوره‌ی اصلاحات و به اشتراک‌گذاری سیاست‌های جهانی همواره کاهش می‌یابد. معلمان شرکت‌کننده، تأثیر اصلاحات آموزشی بر زندگی کاری خود را از لحاظ استقلال و اعتمادبه‌نفس درک کرده بودند. یافته‌های آنان نشان داد که اعتمادبه‌نفس معلمان به‌شدت وابسته به میزان استقلال درک شده بود و کاهش استقلال موجب کاهش میزان عمده‌ای از اعتمادبه‌نفس و نهایتاً منجر به انزوای معلمان می‌شد.

با بررسی مبانی نظری و پیشینه‌ی پژوهشی مفهوم استقلال کاری معلم، در پژوهش حاضر، استقلال معلم به‌عنوان منبع یا تولید قدرت معلم مفهوم‌سازی می‌شود. در این مفهوم، استقلال نه‌فقط به‌عنوان سپری در برابر فشارهای وارده به معلم بلکه یک وسیله‌ی تشویق و تقویت قدرت معلمان در حالت فردی یا حرفه‌ای است. الگویی که بیش‌ترین تناسب را با مفهوم فوق دارد و به‌عنوان مبنای نظری پژوهش حاضر در نظر گرفته شده، الگویی است که توسط فریدمن (۱۹۹۹) مطرح شده است. وی در الگوی ارائه شده میزان استقلال معلمان به پنج سطح به شرح زیر تقسیم کرده است:

- ۱) نبود استقلال: معلمان قدرت خلاقیت و قابلیت ایجاد تغییر روش‌های تدریس را ندارند.
 - ۲) استقلال کم: معلمان آزادی اندکی در محدوده‌ی مشخصی از برنامه‌های موجود و هنجارهای تعریف شده دارند.
 - ۳) استقلال متعادل: معلمان مجاز به ایجاد ایده‌ها و برنامه‌های جدیدند اما به اجازه‌ی مدیر نیاز دارند.
 - ۴) استقلال زیاد: معلمان برای نوآوری آزادی تضمین شده‌ای در چارچوب هنجارها و قوانین دارند.
 - ۵) استقلال کامل: معلمان برای ارائه و اجرای برنامه‌های درسی در محدوده‌ی قوانین منطقی یا اخلاقی آزادی کامل دارند.
- سطوح بیان‌شده در الگوی فوق بر مبنای شش مؤلفه در عملکرد روزانه‌ی معلمان طراحی شده است که در زیر توضیحی مختصر در مورد آن‌ها ارائه شده است:
- ۱- نخستین مؤلفه، ایجاد هویت و رویه‌های مدرسه است که در آن معلمان در مورد مسائلی هم‌چون موضوعات تربیتی و طرز فکر اجتماعی مدرسه، برنامه‌ی زمان‌بندی کلاس‌ها، معیارها و شرایط پذیرش و ثبت‌نام دانش‌آموزان، تعیین قوانین مدرسه و ایجاد تعاملات سازنده با مقامات صاحب نفوذ و تصمیم‌گیرنده‌ی بیرون از مدرسه می‌توانند تصمیم‌گیری کنند.

1- Paradis, Lutovac. & Kaasila.

۲- مؤلفه‌ی بعدی تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی است که در آن معلمان در خصوص رویه‌های کاری کلاس درس، تعیین هنجارها و مقررات برای رفتارهای دانش‌آموزان و شیوه‌های تنبیه در صورت سرپیچی از آن‌ها، ابزار و رویه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، محیط فیزیکی کلاس درس، و نهایتاً گونه‌های مختلف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز (نمره‌ها، ارزیابی کتبی، شفاهی...) می‌توانند تصمیم‌گیری نمایند.

۳- مؤلفه‌ی سوم، حیطه‌ای است که به مشارکت والدین مربوط است و معلمان می‌توانند درباره‌ی میزان مشارکت و مداخله‌ی والدین در آموزش فرزندان‌شان، شیوه‌ی ملاقات با والدین و بحث در مورد دستورالعمل‌ها و گزارش پیشرفت تحصیلی آن‌ها، برگزاری فعالیت‌های فرهنگی با والدین تصمیم‌گیری نمایند.

۴- مؤلفه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای به تصمیم‌گیری معلمان در محتوا و انتخاب موضوعات خاص اجتماعی و فرهنگی آموزش ضمن خدمت و همچنین انتخاب مکان و زمان برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت‌شان اشاره دارد.

۵- مؤلفه‌ی موضوعات فوق‌برنامه به امکان تصمیم‌گیری معلمان در انتخاب موضوعات ویژه‌ی فعالیت‌های تقویتی برای دانش‌آموزان، انتخاب حیطه‌ی فعالیت فرهنگ عمومی از بین برنامه‌های پیشنهاد شده از طرف مدیر مدرسه و یا از بین برنامه‌های شناخته شده‌ی موجود اشاره دارد.

۶- آخرین مؤلفه که تغییر و توسعه‌ی برنامه درسی است، به امکان تصمیم‌گیری و استقلال معلم در حذف یا افزودن موضوعات برای آموزش کلاس درس خارج از برنامه‌ریزی درسی مصوب، انتخاب روش‌های تدریس بر اساس نیازمندی‌های دانش‌آموزان، آزمون و تجربه‌ی روش‌های تدریس جدید به همراه وسایل کمک‌آموزشی، آزمون برنامه‌های درسی جدید اشاره دارد.

توجیه انتخاب الگوی پنج سطحی فریدمن آن است که این الگو بر مبنای مفهوم دقیق استقلال معلم به‌عنوان منبع یا تولید قدرت معلم شکل گرفته است و معنای آغازگری ایده‌های نو و فعالیت‌هایی که معلم را در خط‌مشی و عملکردهای اصلی مدرسه درگیر می‌کند دربر می‌گیرد. همچنین، پیش‌فرض پژوهشگران آن بود که این الگو احتمالاً نسبت به سایر الگوهای دیگر سازگاری بیشتری با نظام آموزشی ایران بتواند داشته باشد.

نکته‌ی مهم دیگری که با بررسی ادبیات و سوابق پژوهشی موجود در این باره می‌توان دریافت آن است که به‌نظر می‌رسد در ادراک استقلال کاری معلم در نظام‌های آموزشی غربی بیش‌تر در دو سطح فردی و سازمانی و بیش‌تر با مفاهیم روان‌شناختی و مدیریتی مورد مطالعه قرار گرفته است و بررسی چگونگی درک این مفهوم توسط معلمان در رابطه با متغیرهایی مانند جنسیت، دوره‌ی

تحصیلی که معلم تدریس می‌کند و رشته‌ی تخصصی معلم، کم‌تر مورد علاقه یا توجه پژوهشگران بوده است. اما پژوهش‌هایی در خصوص سابقه‌ی خدمت معلمان انجام شده است. ستوکارد و لیمن (۲۰۰۴) دریافتند معلمانی که در سال‌های اول تدریس حس کنترل و نفوذ بر محیط کاری خود داشتند آن را عاملی مهم در پیشرفت فعالیت‌های شغلی خود دیده بودند. به نظر می‌رسد تمایز مهمی بین معلم کم‌تجربه و باتجربه وجود دارد. در پژوهش (ویتنی^۱، ۲۰۰۶) معلمانی که تجربه‌ی کاری بیش از ۲۰ سال داشتند کم شدن استقلال کاری‌شان را گزارش کرده بودند. اما نتایج یافته‌های فورستر^۲ (۲۰۰۰) حاکی از آن بود که چگونه باتجربه‌ها برعکس معلمان کم‌تجربه استقلال خود را به دست آورده‌اند.

از این رو، با توجه به مطالب فوق، هدف اصلی تحقیق حاضر هنجاریابی مقیاس ارزیابی استقلال کاری شایسته‌ی معلمان و آگاهی از ادراک مفهوم استقلال کاری معلمان از دیدگاه نمونه‌ای از جامعه‌ی معلمان ایرانی با توجه به عوامل جمعیت‌شناختی است. در این راستا پرسش‌های پژوهشی زیر مطرح شده است:

۱- معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش، میزان استقلال کاری خود را در چه سطحی ارزیابی

می‌کنند؟

۲- آیا تفاوت معناداری بین سطح استقلال کاری درک شده معلمان بر اساس متغیرهای

جمعیت‌شناسی وجود دارد؟

روش پژوهش

شرکت‌کنندگان پژوهش

تمامی معلمان شاغل در مدارس شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ جامعه‌ی تحقیق را تشکیل می‌دادند که بر اساس آمار ارائه شده توسط آموزش و پرورش سنندج ۵۸۶۲ نفر بودند. برای برآورد حجم نمونه، از جدول کرجسی مورگان^۳ (۱۹۷۰) استفاده شد. بر مبنای این جدول حداقل حجم نمونه‌ی مورد نیاز برای جامعه‌ی مورد نظر، ۳۶۱ نفر بود. با توجه به بزرگ بودن جامعه‌ی پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد، به این ترتیب که کلیه‌ی مدارس دو ناحیه‌ی شهر سنندج به‌عنوان خوشه در نظر گرفته شدند و تعداد هفت مدرسه‌ی ابتدایی و هفت مدرسه‌ی متوسطه (دبیرستان و هنرستان) به‌صورت تصادفی انتخاب و تمامی معلمان آن مدارس به‌عنوان شرکت‌کنندگان پژوهش برگزیده شدند. بر این اساس تعداد ۴۱۳ معلم زن و مرد (۲۰۸ نفر از مقطع ابتدایی و ۲۰۵ نفر از مقطع متوسطه) پرسش‌نامه‌ی پژوهش را تکمیل نمودند.

1- Whitty

2- Forrester

3- Krejcie & Morgan

ابزار پژوهش

اهمیت موضوع استقلال معلم در پژوهش‌ها و در عمل منجر به تقاضا برای تهیه‌ی ابزار روان‌سنجی مناسب اندازه‌گیری استقلال معلم شده است (ویلسون^۱، ۱۹۹۳)؛ اما یک ابزار قطعی برای اندازه‌گیری استقلال وجود ندارد. از این رو، با توجه به هدف پژوهش از پرسش‌نامه‌ی «استقلال کاری شایسته‌ی معلمان^۲» اقتباس شده از کار فریدمن (۱۹۹۹) استفاده شد. این پرسش‌نامه، دارای ۳۲ گویه در شش خرده‌مقیاس (ایجاد هویت و عملکرد مدرسه، تدریس و ارزشیابی پیشرفت، درگیری والدین، توسعه‌ی کارکنان، موضوعات فوق‌برنامه، تدوین و تغییر برنامه درسی) است و میزان فعالیت‌های معمول معلمان را که باید به‌صورت مستقل انجام گیرد توسط خود معلمان ارزیابی می‌نماید. گویه‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده‌اند و درجات استقلال کاری را از عدم استقلال تا استقلال کامل بیان می‌کند.

شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه

الف- پایایی: میزان همسانی درونی گویه‌های پرسش‌نامه استقلال کاری شایسته‌ی معلمان با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ مورد آزمون قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود مقادیر آلفا در بین مؤلفه‌های پرسش‌نامه از مقدار ۰/۸۶ تا ۰/۹۴ در نوسان است. از آن‌جا که همگی ضرایب بالاتر از میزان قابل قبول ۰/۷۰ هستند لذا همسانی درونی گویه‌های درون مؤلفه‌های پرسش‌نامه مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۱- نتایج آزمون پایایی پرسش‌نامه‌ی استقلال کاری شایسته‌ی معلمان

ردیف	مؤلفه‌ها	تعداد گویه	شماره گویه	ضریب آلفا
۱	هویت و رویه مدرسه	۷	۱-۲-۳-۴-۵-۶-۷	۰/۸۶
۲	تدریس و ارزشیابی پیشرفت	۷	۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۴	۰/۹۳
۳	مشارکت والدین	۳	۱۵-۱۶-۱۷	۰/۸۹
۴	توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان	۴	۱۸-۱۹-۲۰-۲۱	۰/۹۱
۵	موضوعات فوق‌برنامه	۴	۲۲-۲۳-۲۴-۲۵	۰/۸۸
۶	تغییر و توسعه‌ی برنامه درسی	۶	۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱	۰/۹۴

ب- روایی: برای آزمون روایی محتوایی پرسش‌نامه استقلال کاری شایسته‌ی معلمان از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. در واقع، این بخش از پژوهش به دنبال بررسی میزان انطباق و هم‌نوایی بین سازه‌ی تجربی استقلال کاری شایسته‌ی معلمان و سازه‌ی نظری استقلال معلم بود. مهم‌ترین هدف تحلیل عاملی تأییدی تعیین میزان توان مدل عامل از قبل تعریف شده با مجموعه‌ای از داده‌های مشاهده شده است. به عبارتی، تحلیل عاملی تأییدی درصد تعیین این

1- Wilson

2- Appropriate Teacher Work- Autonomy

مسئله است که آیا تعداد عامل‌ها و بارهای متغیرهایی که روی این عامل‌ها اندازه‌گیری شده‌اند با آنچه بر اساس تئوری و مدل نظری انتظار می‌رفت انطباق دارد. در این روش نخست متغیرها و شاخص‌های مربوطه بر اساس تئوری اولیه انتخاب می‌شوند و سپس از تحلیل عاملی استفاده می‌شود تا مشاهده شود آیا این متغیرها و شاخص‌ها آن طوری که پیش‌بینی می‌شد روی عامل‌های پیش‌بینی شده بار شده‌اند یا این که ترکیب آن‌ها عوض شده و روی عامل‌های دیگری بار شده‌اند.

بررسی‌های اولیه نشان داد که کفایت حجم نمونه با آماره KMO برابر با ۰/۹۲۹ از میزان قابل قبول ۰/۷ بالاتر بود، لذا داده‌های پژوهش قابل تقلیل به چند عوامل زیربنایی و مکنون بودند. هم‌چنین با استناد به مقدار آماره مجذور کای در آزمون کرویت بارتلت (۵/۷۶) و سطح معناداری حاصله، ($P < ۰/۰۰۱$) نتیجه گرفته شد که بین گویه‌های داخل هر یک از عوامل زیربنایی، همبستگی بالایی وجود دارد و بین گویه‌های یک عامل با گویه‌های عوامل دیگر، هیچ‌گونه همبستگی مشاهده نمی‌شود. در مجموع، بر اساس نتایج آزمون KMO و کرویت بارتلت، کفایت حجم نمونه‌ی مورد مطالعه جهت انجام تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. در جدول ۲ بارهای عاملی هر یک از گویه‌های بیانگر استقلال کاری درک شده معلمان ارائه شده است.

جدول ۲- نتایج تحلیل عاملی تأییدی مقیاس استقلال کاری شایسته‌ی معلمان

بار عاملی	عامل	گویه‌ها
۰/۵۰	هویت و رویه مدرسه	مسائل تربیتی و طرز فکر اجتماعی مدارس
۰/۶۰		تشکیل کلاس‌های مختلط و یا تک جنسیتی
۰/۶۶		خط‌مشی برنامه‌ی زمان‌بندی کلاس‌ها
۰/۷۴		معیارها و شرایط پذیرش و ثبت‌نام دانش‌آموزان
۰/۷۳	تدریس و ارزشیابی	تعیین هنجارها، دستورالعمل‌ها و قوانین مدرسه
۰/۷۸		تعریف اهداف برنامه‌ی تحصیلی مدارس و اولویت‌بندی آن‌ها
۰/۷۴		ایجاد تعاملات سازنده با مقامات صاحب نفوذ بیرون از مدرسه
۰/۶۰		رویه‌های کاری کلاس‌های درس
۰/۶۳	پیشرفت تحصیلی	تعیین هنجارها و مقررات برای رفتارهای دانش‌آموزان
۰/۶۲		ابزار و رویه‌های ارزشیابی پیشرفت دانش‌آموزان
۰/۶۳		معیارهای سنجش و ارزیابی دستاوردهای دانش‌آموزان
۰/۶۳		محیط فیزیکی کلاس درس
۰/۵۹	مشارکت والدین	تعیین گونه‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز (ارزیابی کتبی، شفاهی)
۰/۵۲		تعیین الگوی رفتاری و شیوه‌ی تنبیه دانش‌آموز در صورت سرپیچی از آن
۰/۸۲		مشارکت والدین در آموزش فرزندانشان
۰/۷۲		ملاقات و گفتگو با والدین در مورد دستورالعمل‌ها و پیشرفت دانش‌آموزان
۰/۷۳	توسعه حرفه‌ای معلم	برگزاری فعالیت‌های فرهنگی با والدین
۰/۸۳		محتوای آموزش ضمن خدمت و سایر موضوعات موردعلاقه
۰/۹۱		موضوعات خاص اجتماعی و فرهنگی برای آموزش ضمن خدمت‌شان
۰/۸۹		انتخاب موضوعات برنامه‌ی ضمن خدمت بر اساس نیازمندی تعیین شده‌ی مدرسه
۰/۸۱	موضوعات فوق برنامه	مکان و زمان برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت‌شان
۰/۸۳		فعالیت‌های تقویتی برای دانش‌آموزان از بین برنامه‌های موجود
۰/۸۱		فعالیت فرهنگی عمومی از بین برنامه‌های پیشنهاد شده از طرف مدیر مدرسه
۰/۸۲		موضوعات فعالیت‌های فوق برنامه مدرسه
۰/۷۶	تغییر و تدوین برنامه درسی	فعالیت‌های اجتماعی فرهنگی ویژه برای دانش‌آموزان از بین برنامه‌های موجود
۰/۵۱		موضوعات آموزش کلاس خارج از برنامه‌ریزی درسی مصوب
۰/۷۸		روش‌های تدریس بر اساس نیازمندی‌های دانش‌آموزان
۰/۷۹		تنظیم برنامه‌ریزی درسی بر اساس نیازمندی‌های دانش‌آموزان
۰/۸۰	آزمون و تجربه‌ی روش‌های تدریس به همراه وسایل کمک‌آموزشی	توسعه‌ی روش‌های تدریس ویژه بر اساس نیازمندی‌های دانش‌آموزان
۰/۷۱		آزمون و تجربه‌ی روش‌های تدریس به همراه وسایل کمک‌آموزشی
۰/۷۰		آزمون برنامه‌های درسی جدید

هم‌چنان که جدول ۲ نشان می‌دهد بارهای عاملی برای تمام گویه‌ها بالاتر از مقدار ۰/۵ هستند و گویای آن است که گویه‌ها به‌درستی بر روی مؤلفه‌های تعیین‌شده‌ی استقلال کاری گرد آمده‌اند.

خلاصه‌ای از آماره‌ها و شاخصه‌های مربوط به انجام تحلیل عاملی تأییدی بر روی پرسش‌نامه‌ی استقلال کاری شایسته‌ی معلمان در جدول ۳ آمده است:

جدول ۳- خلاصه مدل تحلیل عاملی تأییدی

ردیف	مؤلفه	بار عاملی	آماره t	شاخص‌های برازندگی	
				آماره	مقدار شاخص
۱	هویت و رویه مدرسه	۰/۷۹	۱۰/۸۰	X ² /df	۲/۹۰
۲	تدریس و ارزشیابی پیشرفت	۰/۷۹	۹/۷۱	RMSEA	۰/۰۶۸
۳	مشارکت والدین	۰/۷۹	۹/۸۴	GFI	۰/۹۲
۴	توسعه حرفه‌ای معلمان	۰/۷۲	۱۱/۳۷	CFI	۰/۹۰
۵	موضوعات فوق برنامه	۰/۸۵	۹/۸۷	NFI	۰/۹۰
۶	تغییر و توسعه برنامه درسی	۰/۶۴	۸/۵۰	RMR	۰/۰۳۹

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود با توجه به شاخصه‌ای برازش ساختار عاملی حاصل از تحلیل عوامل پرسش‌نامه نشان از آن دارند که پرسش‌نامه از روایی مناسبی برخوردار است؛ در مجموع، از آن‌جا که همه‌ی شاخص‌های نیکویی برازش حکایت از برازندگی مدل دارند، لذا می‌توان گفت که روایی محتوایی پرسش‌نامه‌ی پژوهش برای اجرا در محیط‌های آموزشی ایران مورد تأیید است.

یافته‌ها

قبل از بررسی سؤالات پژوهش، پیش شرط‌های مربوط به استفاده از آزمون‌های پارامتریک مورد بررسی قرار گرفت. در بحث نرمال بودن توزیع داده‌ها، به مقادیر چولگی و کشیدگی توزیع متغیرها استناد گردیده، نتایج آن در جدول ۴ آمده است:

جدول ۴- شاخص‌های چولگی و کشیدگی وضعیت توزیع داده‌ها

ردیف	متغیر	چولگی		کشیدگی	
		آماره	انحراف معیار	آماره	انحراف معیار
۱	ایجاد هویت و رویه مدرسه	۰/۶۹۱	۰/۱۲۰	۰/۰۲۱	۰/۲۴۰
۲	تدریس و ارزیابی تحصیلی	۰/۱۴۲	۰/۱۲۰	۰/۱۷۸	۰/۲۴۰
۳	مشارکت والدین	۰/۳۱۴	۰/۱۲۰	-۰/۳۶۱	۰/۲۴۰
۴	توسعه حرفه‌ای معلمان	۱/۱۴۶	۰/۱۲۰	۰/۶۹۰	۰/۲۴۰
۵	موضوعات فوق برنامه	۰/۳۴۲	۰/۱۲۰	-۱/۳۰	۰/۲۴۰
۶	تغییر و توسعه برنامه درسی	-۰/۱۰۶	۰/۱۲۰	-۰/۳۸۶	۰/۲۴۰
۷	استقلال کاری معلمان (کل)	۰/۶۹۳	۰/۱۲۰	۱/۳۴۷	۰/۲۴۰

جدول ۴ نشان می‌دهد، مقادیر چولگی و کشیدگی در مورد ابعاد متغیر استقلال کاری شایسته‌ی معلمان در بازه‌ی ۲- تا ۲+ قرار دارند؛ از این‌رو داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار بوده و از آزمون‌های پارامتریک جهت بررسی سؤالات پژوهش می‌توان استفاده نمود. برای تحلیل داده‌های به‌دست آمده با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون‌های تی تک نمونه‌ای، تی با دو گروه مستقل و آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

پرسش اول: معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش، سطح استقلال کاری خود را چگونه ارزیابی می‌کنند؟

میزان استقلال کاری معلمان در مجموع و به تفکیک مؤلفه‌ها با استفاده از آزمون t تک نمونه‌ای مورد بررسی قرار گرفته که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵- نتایج مقایسه‌ی سطح استقلال کاری معلمان با میانگین فرضی (تعداد نمونه ۴۱۳ نفر)

ردیف	مؤلفه‌ها	میانگین تجربی	انحراف معیار	میانگین معیار	آماره t	درجه آزادی سطح معناداری
۱	ایجاد هویت و رویه مدرسه	۲/۲۶	۰/۸۳۰	۳	-۱۷/۹۷۳	۴۱۲
۲	تدریس و ارزیابی تحصیلی	۲/۹۳	۰/۷۲۱	۳	-۱/۹۳۸	۴۱۲
۳	مشارکت والدین	۲/۸۵	۰/۹۴۸	۳	-۳/۱۰۲	۴۱۲
۴	توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان	۱/۸۹	۰/۹۷۸	۳	-۲۳/۰۳۱	۴۱۲
۵	موضوعات فوق‌برنامه	۲/۶۹	۰/۹۲۴	۳	-۶/۶۰۵	۴۱۲
۶	تغییر و توسعه برنامه درسی	۳/۱۴	۰/۸۸۹	۳	۳/۲۳۳	۴۱۲
۷	استقلال کاری معلمان (کل)	۲/۶۵	۰/۶۱۴	۳	-۱۱/۵۱۶	۴۱۲

با توجه به نوع مقیاس درجه‌بندی پرسش‌نامه که پنج گزینه‌ای و از نوع لیکرت بود میانگین معیار برای همه‌ی مؤلفه‌ها عدد ۳ در نظر گرفته شده است. در جدول ۵ می‌توان مشاهده کرد که میانگین مشاهده شده برای متغیر استقلال کاری معلمان در کل برابر با مقدار ۲/۶۵ و مقدار t برابر با ۱۱/۵۱۶- است. از آن‌جا که مقدار t در سطح ۰/۰۱ معنادار است و نیز از آن‌جا که میانگین مشاهده شده کم‌تر از میانگین معیار بود، لذا معلمان در مجموع، سطح استقلال کاری خودشان را پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند.

در ارتباط با مؤلفه‌ی ایجاد هویت و رویه مدرسه میانگین مشاهده شده برابر با ۲/۲۶ و مقدار t برابر با ۱۱/۹۷۳- است. از آن‌جا که مقدار t در سطح ۰/۰۱ معنادار است و نیز از آن‌جا که میانگین مشاهده شده کم‌تر از میانگین معیار بود لذا معلمان، سطح استقلال کاری خود را از لحاظ ایجاد هویت و عملکرد مدرسه، پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند.

در ارتباط با مؤلفه‌ی تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی میانگین مشاهده شده برابر با ۲/۹۳ است. مقدار t برابر با ۱/۹۳۸- و سطح معناداری حاصل ۰/۰۵۳ بود. از آن‌جا که مقدار t در سطح

۰/۰۵ معنادار نیست، لذا بین میانگین مشاهده شده و میانگین معیار تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتایج نشان می‌دهد که معلمان، سطح استقلال کاری خود را از لحاظ توانایی تصمیم‌گیری در تدریس و ارزیابی پیشرفت تحصیلی، در حد متوسط ارزیابی نموده‌اند.

در ارتباط با مؤلفه‌ی مشارکت والدین میانگین مشاهده شده برابر با ۲/۸۵ و مقدار t برابر با ۳/۱۰۲- است. از آن‌جا که مقدار t در سطح ۰/۰۱ معنادار است و نیز از آن‌جا که میانگین مشاهده شده کم‌تر از میانگین معیار بود، لذا معلمان، سطح استقلال کاری خود را از لحاظ تصمیم‌گیری در مورد مشارکت والدین، پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند.

در ارتباط با مؤلفه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان میانگین مشاهده شده برابر با ۱/۸۹ و مقدار t برابر با ۲۳/۰۳۱- است. از آن‌جا که مقدار t در سطح ۰/۰۱ معنادار است و نیز از آن‌جا که میانگین مشاهده شده کم‌تر از میانگین معیار بوده است، لذا معلمان، استقلال کاری خود را از لحاظ بعد توسعه حرفه‌ای، پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند.

در ارتباط با موضوعات فوق‌برنامه، میانگین مشاهده شده برابر با ۲/۶۹ و مقدار t برابر با ۶/۶۰۵- است. از آن‌جا که مقدار t در سطح ۰/۰۱ معنادار است و نیز از آن‌جا که میانگین مشاهده شده کم‌تر از میانگین معیار بود، لذا می‌توان گفت که معلمان، سطح استقلال کاری خود را از لحاظ تصمیم‌گیری در موضوعات فوق‌برنامه، پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند.

در ارتباط با مؤلفه‌ی تغییر و توسعه‌ی برنامه درسی، میانگین مشاهده شده برابر با ۳/۱۴ و مقدار t برابر با ۳/۲۳۳- است. از آن‌جا که مقدار t در سطح ۰/۰۱ معنادار است و نیز از آن‌جا که میانگین مشاهده شده کم‌تر از میانگین معیار بوده است، لذا می‌توان گفت که معلمان، سطح استقلال کاری خود را از لحاظ تغییر و توسعه‌ی برنامه درسی، بالاتر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند.

پرسش دوم: آیا تفاوت معناداری بین میانگین سطح استقلال کاری درک شده معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناسی وجود دارد؟ به منظور پاسخ به این سؤال پژوهشی، سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب چند متغیر انتخابی جمعیت‌شناسی شامل جنسیت، دوره‌ی تحصیلی، مدرک تحصیلی و سابقه‌ی خدمت که توسط خود معلمان مشارکت‌کننده مشخص شده بود مقایسه شد، لذا در قالب پنج پرسش جزئی و به تفکیک متغیرهای جمعیت‌شناسی به سؤال دوم پاسخ داده شده است.

۱-۲- آیا بین سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب جنسیت آنان،

تفاوت معناداری وجود دارد؟

به منظور مقایسه‌ی سطح استقلال کاری معلمان برحسب جنسیت، از آزمون t برای دو گروه

مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶- مقایسه‌ی میانگین سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب جنسیت
(تعداد نمونه ۴۱۳ نفر)

متغیر	جنسیت			
	زن (تعداد ۲۲۹ نفر)	مرد (تعداد ۱۸۴ نفر)	آماره t	درجه آزادی
میانگین	۲/۶۷	۲/۶۲	۰/۸۹۶	۴۱۱
انحراف معیار	۰/۶۰۰	۰/۶۳۲		
سطح معناداری	۰/۳۷۱			

بر اساس نتایج جدول ۶، میانگین استقلال کاری از دیدگاه معلمان زن برابر با ۲/۶۷ و میانگین استقلال کاری از دیدگاه معلمان مرد برابر با ۲/۶۲ و مقدار t برابر با ۰/۸۹۶ است. از آنجا که مقدار t در سطح ۰/۰۵ معنادار نبوده، لذا مشخص می‌شود که بین میانگین نمرات میزان استقلال کاری درک شده معلمان زن و مرد تفاوت معناداری وجود نداشته است.

۲-۲- آیا بین سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب دوره‌ی تحصیلی،

تفاوت معناداری وجود دارد؟

به منظور مقایسه‌ی سطح استقلال کاری معلمان برحسب دوره‌ی تحصیلی آن‌ها از آزمون

تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷- مقایسه‌ی میانگین سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب دوره‌ی تحصیلی

منابع تغییرات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	میانگین مجدورات	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۳	۹/۹۹۱	۳/۳۳۰		
درون‌گروهی	۴۰۹	۱۴۵/۷۸۲	۰/۳۵۶	۹/۳۴۳	۰/۰۰۰۱
کل	۴۱۲	۱۵۵/۷۷۳			

بر اساس نتایج جدول ۷، مقدار آماره F برابر با ۹/۳۴۳ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین می‌توان گفت بین میانگین سطح استقلال کاری معلمان برحسب دوره‌ی تحصیلی، تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به معنادار بودن آماره F در تحلیل واریانس یک‌راهه، از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد تا مشخص شود که بین دیدگاه کدام گروه‌ها تفاوت وجود داشته است. بر اساس نتایج معلمان ابتدایی به‌طور معناداری سطح استقلال کاری خود را بالاتر از دبیران مقاطع متوسطه اول، دوم و هنرستان‌ها ارزیابی کرده‌اند. درعین حال، بین میانگین سطح استقلال کاری دبیران دوره‌ی متوسطه اول، دوم و هنرستان‌ها، تفاوت معناداری مشاهده نشد.

۳-۲- آیا بین سطح استقلال کاری معلمان برحسب مدرک تحصیلی، تفاوت

معناداری وجود دارد؟

به منظور مقایسه‌ی سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب مدرک تحصیلی آن‌ها از

آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۸ آمده است.

جدول ۸- مقایسه‌ی میانگین استقلال کاری درک شده معلمان برحسب مدرک تحصیلی

منابع تغییرات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۳	۳/۴۴۳	۱/۱۴۸		
درون گروهی	۴۰۸	۱۵۲/۳۳۰	۰/۳۷۳	۳/۰۷۴	۰/۰۲۸
کل	۴۱۱	۱۵۵/۷۷۳			

بر اساس نتایج جدول ۸، مقدار آماره F برابر با ۳/۰۷۴ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین، می‌توان گفت بین میانگین سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب مدرک تحصیلی آن‌ها، تفاوتی معنادار وجود دارد. با توجه به معنادار بودن آماره F در تحلیل واریانس یک‌راهه، از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. بر اساس نتایج، معلمان دارای مدرک تحصیلی کارشناسی و کارشناسی ارشد، در مقایسه با معلمان دارای مدرک دیپلم دیدگاه منفی‌تر داشته‌اند. یعنی، میزان استقلال کاری خود را در سطح پایین‌تری ارزیابی نموده‌اند.

۲-۴- آیا بین سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب سابقه‌ی خدمت، تفاوت معناداری وجود دارد؟

به منظور مقایسه‌ی سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب سابقه‌ی خدمت آن‌ها از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۹ آمده است.

جدول ۹- مقایسه‌ی میانگین استقلال کاری معلمان برحسب سابقه‌ی خدمت

(تعداد نمونه ۴۱۳ نفر)

منابع تغییرات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۴	۰/۸۰۹	۰/۲۰۲		
درون گروهی	۳۳۲	۱۲۴/۲۶۰	۰/۳۷۴	۰/۵۴۰	۰/۷۰۶
کل	۳۳۶	۱۲۵/۰۶۹			

بر اساس نتایج جدول ۹، مقدار آماره F برابر با ۰/۵۴۰ است که این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار نبود؛ بنابراین، می‌توان گفت بین میانگین سطح استقلال کاری درک شده معلمان برحسب سابقه‌ی خدمت آنان، تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف عمده‌ی تحقیق حاضر هنجاریابی مقیاس ارزیابی استقلال کاری و آگاهی از درک مفهوم استقلال کاری معلمان از دیدگاه نمونه‌ای از جامعه‌ی معلمان ایرانی بود که در قالب دو پرسش اصلی مطرح شد. نخست آن‌که تحلیل‌ها نشان داد که مقیاس مورد استفاده از روایی و پایایی

مطلوبی برای استفاده در مدارس ایرانی برخوردار است. با توجه به نتایج به‌دست آمده، در مجموع، معلمان سطح استقلال کاری خودشان را پایین‌تر از حد متوسط مقیاس ارزیابی کرده بودند. بیش‌تر معلمان در حین تکمیل پرسش‌نامه، میزان استقلال کاری پایین خود را آشکارا به زبان می‌آوردند. توجیه این دیدگاه منفی می‌تواند وجود نظام آموزشی و اداری متمرکز کشور بوده باشد. به‌نظر می‌رسد اگرچه گویه‌های پرسش‌نامه برای معلمان قابل فهم بوده، اما احتمالاً به دلیل نوع ساختار نظام آموزشی و مدارس، درک نوع استقلال و انتظار معلمان از استقلال کاری متفاوت بوده است. معلمان نیازمند برخورد و رفتار حرفه‌ای از طرف دیگران هستند اما در حال حاضر وضعیت کنونی عزت‌نفس معلمان را پایین نگه می‌دارد و ادراکات اجتماعی هم به‌طور منفی بر ارزیابی‌های معلمان تأثیر می‌گذارد. آن‌چنان که دسی و ریان (۲۰۰۲) ادعا می‌کنند آزادی اکنون باید درون مرزهایی با موانع مشخص رخ دهد و معلمان اکنون باید به رویه‌ها و محدوده‌هایی از مسؤلیت‌پذیری تحمیلی از طرف آموزش و پرورش وفادار باشند که قبلاً وجود نداشته است.

در خصوص مؤلفه‌های تشکیل دهنده‌ی استقلال کاری، معلمان مشارکت‌کننده در تحقیق، سطح استقلال کاری خود را در حوزه‌ی ایجاد هویت و رویه‌ی مدرسه، پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نموده بودند. این بدان معنی است که معلمان در تصمیم‌گیری در مورد مسائلی هم‌چون موضوعات تربیتی و سیاست‌های اجتماعی مدرسه، برنامه‌ی زمان‌بندی کلاس‌ها، معیارها و شرایط پذیرش و ثبت‌نام دانش‌آموزان، تعیین قوانین مدرسه و ایجاد تعاملات سازنده با مقامات صاحب نفوذ و تصمیم‌گیرنده‌ی بیرون از مدرسه خود را صاحب نقشی فعال نمی‌دانند. افزایش استقلال کاری معلمان در این بعد به خودمختاری آن‌ها در تصمیم‌گیری در مورد فعالیت‌های مدرسه بستگی دارد. خودمختاری یعنی این‌که معلم احساس کند در تصمیم‌گیری کنترل و استقلال دارد. این وضعیت را معلم به‌تنهایی نمی‌تواند به‌دست آورد بلکه حمایت‌های همه‌جانبه‌ی مسؤولان، مدیر مدرسه، معلمان و والدین دانش‌آموزان را می‌طلبد.

معلمان مشارکت‌کننده در تحقیق سطح استقلال کاری خود را در حوزه‌ی تدریس و ارزشیابی پیشرفت تحصیلی، در حد متوسط ارزیابی نموده‌اند. یعنی آن‌که معلمان در خصوص رویه‌های کاری کلاس‌های درس، تعیین هنجارها و مقررات برای رفتارهای دانش‌آموزان و شیوه‌های تنبیه، رویه‌های ارزشیابی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، محیط فیزیکی کلاس درس، و نهایتاً گونه‌های مختلف پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز (نمره‌ها، ارزیابی کتبی، شفاهی ...) می‌توانند تاحدی تصمیم‌گیری نمایند. در تأیید این یافته طبق تحقیق لوکا (۲۰۰۶) تمام معلمان، کنترل بر کلاس‌های درس خود را به‌عنوان بالاترین سطح استقلال دریافته‌اند. تحقیقات پورتر (۱۹۸۹) نشان داده که استقلال بیش‌تر معلمان با درگیری جدی آن‌ها در تعیین استانداردهای پیشرفت تحصیلی

دانش‌آموزان حاصل می‌شود. طبق نظر المور (۱۹۸۷) معلمان بر این باور بودند که بهترین شایستگی را در مورد رویه‌های کلاس دارند و بنابراین باید توانایی چشمگیری در تصمیم‌گیری داشته باشند. در حقیقت، این معلمان هستند که در اداره‌ی کلاس و تماس مستقیم با دانش‌آموزان تصمیم می‌گیرند چگونه کلاس خود را اداره کنند، چه محتوایی تدریس کنند، چگونه تدریس کنند و چه نتایجی به دست آورند. اگر اختیارات آن‌ها در حوزه‌ی کاری‌شان محدود شود و حرفه‌ای بودن آن‌ها زیر سؤال رود مسلماً نمی‌توان انتظار کیفیت بالایی از کار معلم داشت.

معلمان مشارکت‌کننده در پژوهش حاضر، سطح استقلال کاری خود را در زمینه‌ی تصمیم‌گیری در مورد مشارکت والدین، پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند. به عبارت دیگر، معلمان خودشان را دربارهی میزان مشارکت و مداخله‌ی والدین در آموزش فرزندان‌شان، شیوه‌ی ملاقات با والدین و بحث در مورد دستورالعمل‌ها و گزارش پیشرفت تحصیلی آن‌ها، برگزاری فعالیت‌های فرهنگی با والدین فاقد تصمیم‌گیری دانسته بودند. در مسیر تقویت و گسترش انجمن‌های اولیا و مربیان موانعی وجود دارد. اولین مانع نظام پلکانی آموزش و پرورش است که بر اساس دستورالعمل‌ها اداره می‌شود. هرچند در سال‌های اخیر از طریق تفویض اختیارات به سازمان‌های آموزش و پرورش و نواحی گام‌هایی در جهت تمرکززدایی برداشته شده است و بحث مدیریت مدرسه محوری به‌عنوان یک نگرش از سوی مدیران آموزش و پرورش مطرح شده است؛ اما تا رسیدن به نقطه‌ی مطلوب فاصله‌ی زیادی وجود دارد. در حال حاضر، انجمن‌ها، نهادهای دنباله‌رو هستند و نقش آن‌ها تأیید تصمیماتی است که از سوی مدیر به‌عنوان نماینده‌ی نظام اداری اتخاذ می‌شود. نظام اداری نهادهایی مانند انجمن اولیا و مربیان، شورای معلمان و شورای دانش‌آموزی را از محتوا تهی می‌کند.

معلمان نمونه‌ی تحقیق، سطح استقلال کاری خود را در زمینه‌ی توسعه‌ی حرفه‌ای پایین‌تر از سطح متوسط ارزیابی کردند. این بدان معنی است که معلمان در تعیین محتوا و انتخاب موضوعات خاص حرفه‌ای، اجتماعی و فرهنگی آموزش ضمن خدمت و همچنین انتخاب مکان و زمان برگزاری آموزش‌های ضمن خدمت‌شان نمی‌توانند مستقل عمل کنند یا تصمیم بگیرند. در توجیه این یافته می‌توان گفت که اگرچه نظام آموزش ضمن خدمت و مدیریت منابع انسانی به معلمان کمک می‌کند آن چیزی را که برای شغل معلمی نیاز دارند، فراگیرند و از این طریق به سطح مطلوب‌تری از عملکرد دست یابند اما راهبردهای توسعه نیروی انسانی دچار دگرگونی عمده‌ای شده‌اند. نخست آن‌که، توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان یک فرآیند مختص به دوره‌ی خاص نیست بلکه باید مستمر و مداوم باشد. در سال‌های اخیر، در کشورهای پیشرفته به روش جدیدی در عرصه‌ی بهبود حرفه‌ای معلمان توجه شده است. این شیوه که منجر به توسعه و رشد پایدار آنان با فرآیندی

انعطاف‌پذیر و مقرون‌به‌صرفه می‌گردد "خود-بهبودی" نام دارد. این فرآیند می‌تواند رسمی یا غیررسمی، در حین کار یا خارج از ساعات کار باشد. دوم این‌که، عنصر کلیدی آن است که معلمان مسؤلیت شناسایی و هدایت محتوا، مکان، زمان و چگونگی رشد و بهبود خود را می‌پذیرند (شیربگی، زبردست و امانی، ۱۳۹۵). خود-بهبودی نیازمند افرادی است که مسؤلیت اصلی برنامه‌ریزی و اجرای تجربه‌های خود را بر عهده گیرند. اجرای چنین برنامه‌های نوینی در عرصه‌ی تربیت‌معلم و توسعه حرفه‌ای نیاز به سطح بالایی از استقلال کاری معلمان دارد.

معلمان شرکت‌کننده در تحقیق، سطح استقلال کاری خود را از لحاظ تصمیم‌گیری درباره‌ی موضوعات فوق‌برنامه، پایین‌تر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند این وضعیت دلالت بر این دارد که معلمان فرصت اظهار نظر و تصمیم‌گیری درباره‌ی فعالیت‌های تقویتی برای دانش‌آموزان در حوزه‌های مختلف علمی، پرورشی، تفریحی و فرهنگی ندارند. این ارزیابی نفی معلمان شاید به این دلیل بوده که بخش فراوانی از این دست اقدامات به عهده‌ی مربیان پرورشی مدارس گذاشته شده است. تفکیک وظایف آموزشی و پرورشی در ایران باعث شده معلمان عمده‌اً در این فعالیت‌های مشارکت یا مداخله نمایند. هم‌چنین، اعمال سلیقه‌های شخصی مختلف در انجام فعالیت‌های فوق‌برنامه، توجه بیش از حد معلمان به تدریس کتب درسی و غافل شدن از ارتباط آموخته‌های دانش‌آموزان با محیط زندگی آنان، عدم تمایل و علاقه‌ی دانش‌آموزان به شرکت در این‌گونه فعالیت‌ها از جمله موانع اجرای موفقیت‌آمیز این فعالیت‌ها در مدارس کشور است. از آن‌جا که ساختار آموزش و پرورش ایران، متمرکز است، بیش‌تر فعالیت‌های فوق‌برنامه از وزارتخانه به مدارس ابلاغ می‌شود و نقش معلمان در فعالیت‌ها بسیار کم‌رنگ است، تنها حضور معلم در برخی از طرح‌ها مانند طرح کرامت احساس می‌شود که در کلاس‌های درس اجرا می‌گردد.

و نهایتاً در مورد آخرین مؤلفه‌ی استقلال کاری، معلمان میزان استقلال خود را در زمینه‌ی تغییر و توسعه‌ی برنامه درسی، بالاتر از حد متوسط ارزیابی نموده‌اند. این یافته گویای آن است که معلمان خود را در حذف یا افزودن موضوعات درسی برای آموزش در کلاس خارج از برنامه‌ریزی درسی مصوب، انتخاب روش‌های تدریس بر اساس نیازمندی‌های دانش‌آموزان، تجربه‌ی روش‌های تدریس جدید با وسایل کمک‌آموزشی، به‌نوعی، مستقل و یا تصمیم‌گیرنده ارزیابی نموده‌اند. بر اساس ساختار تعریف شده در نظام برنامه‌ریزی درسی کشور، به‌نظر می‌رسد که معلمان تأثیر اندکی در تدوین و تغییر برنامه‌های درسی مصوب ابلاغ شده دارند اما نتایج حاصل از پاسخ‌های معلمان تا حدی با این واقعیت، متفاوت است. عوامل متعددی می‌تواند در این موضوع دخیل باشد: نخست، این احتمال وجود دارد که به دلیل رضایت معلمان از محتوای کتب درسی نیازی به تغییر

در کتب درسی احساس نمی‌کنند و نظر مثبتی نسبت به محتوای کتب درسی دارند. علاوه بر این، ادعای استقلال زیاد در حوزه‌ی توسعه و تغییر برنامه درسی مربوط به دوره‌ی ابتدایی است. کم‌وبیش حقیقت آن است که بافت برنامه درسی که به‌صورت متمرکز تجویز شده، تدریس درصد عمده‌ای از نیروهای حرفه‌ای آموزش و پرورش را تعیین می‌کند اما به‌نظر می‌رسد معلمانی که در پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی تدریس می‌کردند در حلاء به‌وجود آمده از عدم نظارت والدین، مؤسسات رقیب و سطح بلوغ فراگیران توانسته‌اند در نظام متمرکز آموزشی ایران گونه‌ی خاصی استقلال کاری را صرفاً در حوزه‌ی تدریس و مدیریت کلاس درس خود احساس و گزارش نمایند. این موضوع ممکن است از آن‌جا ناشی شده باشد که در سطح ابتدایی به دلیل نبود مسائلی هم‌چون کنکور و حذف آزمون‌های نهایی و هماهنگ ماندن آن‌چه در دوره‌ی متوسطه وجود دارد معمولاً والدین، مسئولین و ناظران آموزش و پرورش و حتی خود دانش‌آموزان خیلی در بحث محتوا، روش‌های تدریس و برنامه‌های زمانی دروس حساس نیستند و معلمان این دوره به نسبت پایه‌ها و دوره‌های بالاتر تقریباً احساس آزادی و استقلال بیشتری در حوزه‌ی برنامه درسی می‌نمایند.

در خصوص سؤال دوم تحقیق که مربوط به ارتباط بین میزان استقلال کاری معلمان بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی بود نتایج نشان داد که بین خودارزیابی معلمان زن و مرد در مورد سطح استقلال کاری آن‌ها تفاوت معناداری وجود نداشته است. اما بین سطح استقلال کاری معلمان برحسب مقطع و مدرک تحصیلی تفاوت معناداری وجود داشت. به عبارت ساده‌تر، اگرچه میزان استقلال معلمان بر اساس خودارزیابی‌ها به لحاظ جنسیت و سابقه‌ی خدمت تفاوت معناداری نداشت اما دوره‌ی تحصیلی که معلمان در آن تدریس می‌کردند و مدرک تحصیلی آنان باعث تفاوت‌های معناداری در ارزیابی معلمان از سطوح استقلال کاری‌شان شده بود. نتایج این بخش با پژوهش حاضر نتایج تحقیقات موماو (۲۰۰۵) همسو بود. او دریافت که تفاوت معناداری بین سطح رتبه‌بندی معلمان در درک‌شان از استقلال وجود دارد. بیش‌ترین تفاوت بین معلمان ابتدایی و متوسطه در ارزیابی درک استقلال خود بود. به‌نظر می‌رسد معلمان دارای مدرک تحصیلی دیپلم و کاردانی که در پایه‌های مختلف دوره‌ی ابتدایی تدریس می‌کردند با استفاده از نوعی خلاقیت شخصی توانسته‌اند از سد تمرکزگرایی نظام برنامه درسی ایران عبور کنند و به شیوه‌ی خاصی استقلال کاری خود را در بحث تدریس و مدیریت کلاس درس تلطیف نمایند. در توجیه و فهم بهتر این یافته‌ها می‌توان به دو نظریه اشاره کرد: نخست به نقش خلاقیت شخصی و ارتباط آن با مدرک تحصیلی غیردانشگاهی در حوزه‌ی کاری می‌توان اشاره نمود. به نظر اسبورن^۱ (ترجمه

1- Osborn

قاسم‌زاده، ۱۳۷۱) تحصیلات دانشگاهی چون موجب تقویت مغز قضاوت‌کننده به‌جای مغز خلاق می‌شود مانعی بر سر راه خلاقیت است (ص ۲۸). از این‌رو، بر اساس این ایده می‌توان گفت که معلمانی که دارای تحصیلات دانشگاهی بالا نبودند بهتر توانسته‌اند خلاقانه با موضوع استقلال کاری کنار بیایند و آن را تعدیل کنند. دوم آن‌که، در بحث بوروکراسی و رعایت دستورالعمل‌ها پژوهش‌ها نشان داده‌اند (مانند: شیربگی، فاتحی و بلندهمتان، ۱۳۹۵) که درجه رعایت آن‌ها به‌شدت تحت تأثیر شخصیت و میزان جزمی اندیشی مجریان قرار می‌گیرد. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی در این حوزه رابطه‌ی بین میزان استقلال کاری و میزان خلاقیت و جزمی اندیشی معلمان را نیز مورد بررسی قرار گیرد.

بین سطح استقلال کاری معلمان برحسب سابقه‌ی خدمت آن‌ها، تفاوت معناداری مشاهده نشد. بر اساس پیشینه شواهد متناقضی درباره‌ی تأثیر سابقه‌ی خدمت معلمان بر استقلال کاری وجود دارد. یافته‌های تحقیق پیرسون و هال (۱۹۹۳) همسو با این بخش از یافته‌های پژوهش حاضر است. آنان هیچ ارتباطی بین این دو متغیر سابقه‌ی خدمت و سطح استقلال کاری نیافتند. اما شواهد گزارش شده چیانگ و ما (۲۰۱۲) مغایر با آن است. ستوکارد و لیمن (۲۰۰۴) نیز دریافتند معلمانی که در سال‌های اول تدریس حس کنترل و نفوذ بر محیط کاری خود داشتند آن را عاملی مهم در پیشرفت فعالیت‌های شغلی خود دیده بودند. کم‌وبیش حقیقت آن است که بافت برنامه درسی که به‌صورت متمرکز تجویز شده، آموزش درصد رو به رشدی از نیروهای حرفه‌ای آموزش و پرورش را تعیین می‌کند. به‌نظر می‌رسد تمایز مهمی بین معلم کم‌تجربه و باتجربه وجود دارد. در پژوهش (ویت^۲، ۲۰۰۶) معلمانی که تجربه‌ی کاری بیش از ۲۰ سال داشتند کم شدن استقلال کاری‌شان را گزارش کرده بودند. اما نتایج یافته‌های فورستر^۳ (۲۰۰۰) حاکی از آن بود که چگونه باتجربه‌ها برعکس معلمان کم‌تجربه استقلال خود را به‌دست آورده‌اند.

در جمع‌بندی کلی، این تحقیق می‌تواند از اشارات کاربردی مفیدی برخوردار باشد: نخست، آن‌که هم‌چنان که در پیشینه و مبانی نظری نیز اشاره شد استقلال معلم در خلاء صورت نمی‌گیرد و با میزان استقلال مدرسه در ارتباط است. ضمناً یافته نشان داد که برخی معلمان در دوره‌ها و پایه‌های خاصی می‌توانند تا حدودی استقلال حرفه‌ای خود را به شکل غیررسمی افزایش دهند و در این راه نیاز به حمایت و پشتیبانی دارند. از این‌رو، نقش مدیران مدارس به‌عنوان افرادی که امکان تعدیل میزان استقلال معلمان را دارند تا حدودی برجسته می‌شود. در تأیید این موضوع می‌توان به نتایج پژوهش بری^۴ (۲۰۱۲) اشاره کرد. او که نقش تهدیدکننده‌ی مدیران مدارس در

1- Jiang & Ma
2- Whitty
3- Forrester
4- Berry

برابر معلمان را برای انتقال سیاست‌های دولتی ارزیابی کرده است، نشان داد که مدیران با ایفای این نقش عملاً استقلال حرفه‌ای معلمان را محدود می‌کنند. از این رو، مک بیث (۲۰۱۲) پیشنهاد می‌کند که مدیران معتمد و شجاع لازم است که آن نوع فرهنگ سازمانی را که در آن استقلال حرفه‌ای معلمان ممکن است تحقق یابد تقویت و ترویج کنند.

دوم آن‌که، به نظر می‌رسد که بسیاری از برنامه‌های اصلاحات آموزشی اجرا شده در مدارس در راستای دیدگاه‌های حرفه‌ای معلمان نیست و می‌تواند حس استقلال آن‌ها و به تبع آن سطح رضایت شغلی را تحت تأثیر قرار دهد. کاهش سطح رضایت شغلی مهم است زیرا هم‌چنان که گرونبل-کلیو و بونیول^۱ (۲۰۱۲) گزارش کرده‌اند معلمانی که درگیری شغلی کم و یا انگیزش پایینی داشته باشند به دو دلیل هزینه‌بر هستند: نخست، به دلیل کم‌کاری و غیبت‌های آن‌ها و دوم برحسب تأثیری که احتمالاً به‌عنوان الگوهای ضعیف کاری بر روی سایر معلمان باانگیزه می‌گذارند.

سوم، به نظر می‌رسد که طرفداران استقلال کاری معلمان در شیوه‌های جدید توسعه‌ی حرفه‌ای به این نکته تأکید دارند که مدیران مدارس و مسؤولین ادارات آموزش و پرورش نمی‌توانند به‌طور کامل مسؤولیت توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان را بپذیرند. اما آنان باید به فراهم آوردن شرایطی که در آن پیشرفت فردی و حرفه‌ای معلمان صورت می‌گیرد کمک کنند. از این رو، چنین الگویی باید ظرفیت و تمایل و استقلال معلمان را نسبت به خویش‌شناسی، کنترل بیش‌تر رویدادها و مسؤولیت‌پذیری در مقابل آن‌ها افزایش دهد.

منابع

الف. فارسی

- اسبورن، آکس. (۱۳۷۱). *پرورش استعداد همگانی ابداع و خلاقیت*. ترجمه: دکتر حسن، قاسم‌زاده، تهران: انتشارات نیلوفر.
- اندام، رضا و اسعدی، مهناز. (۱۳۹۴). رابطه‌ی بین استقلال شغلی و استرس معلمان تربیت‌بدنی. *پژوهش در مدیریت ورزشی*، ۳ (۱۲)، ۵۲-۶۳.
- شیربگی، ناصر، فاتحی، رویا و بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۵). رابطه‌ی جزمی اندیشی مدیران مدارس با میزان قانون‌مداری و درک معلمان از بوروکراسی سازمان مدرسه. *مدیریت برآموزش سازمان‌ها*، ۵ (۲)، ۱۲۹-۱۶۶.

ب. انگلیسی

- Berry, J. (2012). 'Teachers' Professional Autonomy in England: Are Neo-Liberal Approaches Incontestable?', *FORUM*, 54 (3), 397-409.
- Blase, J. & Kirby, P. (2009). *Bringing out the Best in Teachers: What Effective Principals do*, Corwin Press,
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Boyer, E. L. (1984). *Reflections on the Great Debate of '83*. Phi Delta Kappa, 65(8), 525-30.
- Brunetti, G. J. (2001). Why Do They Teach? A Study of Job Satisfaction among Long-Term High School Teachers. *Teacher Education Quarterly* 28: 49-74.
- Charters, W. W. (1974). *Sense of teacher work autonomy: Measurement & finding*. Eugene: University of Oregon, Project MITT, Center for Educational Policy and Management.
- Common, D. L. (1983). Who should have the power to change schools: Teachers or policy makers? *Education Canada*, 23(3), 40-45.
- Connell, R. W. (1985). *Teacher's work*. Sydney, Australia: Allen and Unwin.
- Dale, R. (1982). 'Education and the Capitalist State: Contributions and Contradictions', in Apple, M (ed.), *Cultural and Economic Reproduction in Education*, London: Routledge and Kegan Paul.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York, NY: Academic Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Dottin, E. S. (1983). Educational professionalism: Some new considerations for an old theme. Paper presented at *the annual meeting of the American Educational Studies Association*, Milwaukee, Wisconsin.
- Elmore, R. F. (1987). Reform and the Culture of Authority in Schools." *Educational Administration Quarterly* 23: 60-78.
- Englund, T. (1996). 'Are Professional Teachers a Good Thing?', in Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), *Teachers' Professional Lives*, London: Falmer Press, Chapter 4, 75-87.
- Evens, L. (2011). 'The "shape" of Teacher Professionalism in England: Professional Standards, Performance Management, Professional Development and the Changes Proposed in the 2010 White Paper', *British Educational Research Journal* 37 (5), 851-70.
- Forrester, G. (2000). 'Professional Autonomy Versus Managerial Control: The Experience of Teachers in an English Primary School', *International Studies in Sociology of Education* 10 (2), 133-51
- Fox, D. R. (1985). Personal autonomy, psychological sense of community and political ideology. Paper presented at *the annual meeting of the American Psychological Association*, Los Angeles, California.
- Friedman, I. A. (1999). Teacher-perceived work autonomy: The concept and its measurement. *Educational and psychological Measurement*, 59(1), 58-76.
- Gabriel, R., Peiria Day, J. & Allington, R. (2011). 'Exemplary Teacher Voices on Their Own Development', *Kappan* 92 (8), 37-41.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of educational psychology*, 76(4), 569.
- Grenville-Cleave, B. & Boniwell, I. (2012). 'Surviving or Thriving? Do Teachers Have Lower Perceived Control and Well-Being Than Other Professions?', *Management in Education*, 26 (1), 3-5.

- Hargreaves, A. & Goodson, I. (2003). 'Teachers' Professional Lives: Aspirations and Actualities', in Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds), *Teachers' Professional Lives* (Chapter 1), London: Falmer Press, 1-27.
- Hodge, S. A. (2002). Teachers' Perceptions of Autonomy and Administrative Support as Predictors of Self-efficacy (*Doctoral dissertation, School of Education and Department of Sociology, University of Missouri--Kansas City*).
- Hornig, E. L. (2009). Teacher tradeoffs: Disentangling teachers' preferences for working conditions and student demographics. *American Educational Research Journal*, 46(3), 690-717.
- Hoyle, E. & John, P. D. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*, London: Cassell.
- Huber, G. P. & Glick, W. H. (1995). *Organizational change and redesign: Ideas and insights for improving performance*. Oxford University Press.
- Ingersoll, R. M. (1994). Teacher Control in Secondary Schools. *Harvard Educational Review* 64: 150-169.
- Ingersoll, R. M. (1997). Teacher professionalization and teacher commitment: A multilevel analysis, NCES 97-069, Washington, DC: U.S. Department of Education
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American educational research journal*, 38(3), 499-534.
- Jiang, Y. & Ma, T. (2012). 'A Comparative Study of Teacher Autonomy Between Novice Teachers and Proficient Teachers in the Context of University English Teaching Reform in China', *Sino-US English Teaching* 9 (3), 963-74.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- LaCoe, C. S. (2006). *Decomposing Teacher Autonomy: A Study Investigating Types of Teacher Autonomy and How Current Public School Climate Affects Teacher Autonomy*. EdD diss., University of Pennsylvania. *Dissertations available from ProQuest*. AAI3209987. <http://repository.upenn.edu/dissertations/AAI3209987>
- Little, D. (1995). 'Learning as Dialogue', The Dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy, *System* 23 (2), 175-81.
- Losos, L. W. (2000). 'Comparing the motivation levels of public, private and parochial high school teachers', (Doctoral dissertation, Saint Louis University) UMI Microform 9973372.
- Luthans, F. (1992). *Organizational behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Ma, X. & Robert B. M. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *Journal of Educational Research* 93: 39-47.
- MacBeath, J. (2012). *Future of Teaching Profession*, Brussels: Education International Research Institute
- Melenyzer, B. J. (1990). Teacher empowerment: The discourse, meanings and social actions of teachers. Paper presented at *the annual meeting of the National Council of States on In-service Education*, Orlando, Florida.
- Menter, I., Muschamp, Y., Nicholls, P. & Pollard, A. (1995). 'Still Carrying the Can: Primary-School Headship in the 1990s', *School Organization* 15 (3), 301-12.
- Moomaw, W. E. (2005). *Teacher-perceived autonomy: a construct validation of the teacher autonomy scale* (Doctoral dissertation). The University of West Florida. Retrieved: http://etd.fcla.edu/WF/WFE0000027/Moomaw_William_Edward_200512_EdD.pdf
- Paradis, A., Lutovac, S. & Kaasila, R. (2015). A Canadian teacher's perceived autonomy and self-confidence in the midst of an educational reform, *Problems of Education in The 21st Century*, 66, 42-53.
- Parker (nee Richardson), G. (2015). Teachers' autonomy, *Research in Education*, 93, 19-33, DOI:10.7227/RIE.0008

- Pearson, L. C. & Hall, B. W. (1993). Initial Construct Validation of the Teaching Autonomy Scale, *The Journal of Educational Research*, 86:3, 172-178, DOI:10.1080/00220671.1993.9941155
- Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2005). The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational research quarterly*, 29, 38-54.
- Pitt, A. (2010). 'On Having One's Chance: Autonomy as Education's Limit', *Educational Theory* 60 (1), 1-18.
- Porter, A. C. (1989). External standards and good teaching: The pros and cons of telling teachers what to do. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(4), 343-356
- Rudolph, L. (2006). *Decomposing Teacher Autonomy: A Study Investigating Types of Teacher Autonomy and how it relates to Job Satisfaction*. EdD diss., University of Pennsylvania.
- Sentovich, C. (2004). *Teacher Satisfaction in Public, Private, and Charter Schools: A Multi-Level Analysis*. PhD diss., University of South Florida.
- Shirbagi, N., Zebardast, M. A. & Amani, S. (2016). The Study of Self-development of Principals, Leadership and its Relationship with Motivational Factors and Self-Regulatory Skills, *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 9 (17), 113-132 (In Persian)
- Short, P. M. (1994). 'Defining Teacher Empowerment', *Education* 114 (4), 488-93.
- Stockard, J. & Lehman, M. B. (2004). Influences on the satisfaction and retention of 1st-year teachers: The importance of effective school management. *Educational Administration Quarterly*, 40(5), 742-771.
- Strong, L. E. & Yoshida, R. K. (2014). Teachers' Autonomy in Today's Educational Climate: Current Perceptions from an Acceptable Instrument. *Educational Studies*, 50(2), 123-145.
- Whitty, G. (2006). Teacher professionalism in a new era, Available online at <http://www.gtcn.org.uk/publications/uploads/document/annual%20lecture%20paper.pdf> (accessed 11 March 2014).
- Wilson, S. M. (1993). The Self-Empowerment Index: A Measure of Internally and Externally Expressed Teacher Autonomy. *Educational and Psychological Measurement* 53: 727-735.
- Woods, P. & Jeffrey, B. (2004). 'The reconstruction of primary teachers' identities', in Ball, S. J. (ed.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education* Chapter 11, Oxon: Routledge Falmer, 221-39

Extended Abstract

A Survey and Comparison of School Teachers' Perceived Level of Work Autonomy at Schools

Naser Shirbagi¹ Kaywan Bolandhematan² Parvin Tadayon Sangani³

Introduction

The present study aimed at investigating and comparing the teachers' perceived level of work autonomy at schools and focused on this concept based on demographic variables of gender, academic degree, service education level, and work experience.

Method

A positivist approach with a descriptive survey method is applied in this quantitative research. Research sample included all working teachers in the city of Sanandaj during the school year of 2012-2013, who were 5862 instructors based on the statistics provided by Sanandaj's educational system. The proposed sample size consists of 361 teachers who were selected based on Krejcie and Morgan table (1970). However, due to the fact that a small increase in sample size did not waste time and money, in order to improve the results and reduce the error rate, 413 questionnaires were distributed among teachers through cluster random sampling. First, a cumulative list of clusters, namely, educational districts of the city of Sanandaj was prepared for the implementation of the sampling. Then, random sampling was performed in all different primary and secondary levels of education and all teachers working at those schools were included in the research sample. The importance of the subject of teacher autonomy in research and practice has led to the demand for the development of an appropriate psychometric instrument to measure the teacher's autonomy, however, there is no definitive instrument to measure autonomy. Therefore, in order to answer the research questions, the questionnaire of "Appropriate Teacher Work-Autonomy" adapted from the work of Friedman (1999) was used. He presented a model that divided teacher's autonomy into the following five categories: 1) Lack of independence, 2) Low independence, 3) Balanced independence, 4) High independence, 5) Full independence. The questionnaire has 32 items in six sub-scales (including, forming the identity and performance of school, teaching and progress evaluation, parental involvement, staff development, extracurricular subjects, curriculum change and modification) and measures the extent to which teachers are expected to work normally and independently, by teachers themselves. The items are set on a Likert scale of five degrees and demonstrate different degrees of work autonomy from lack of independence to complete independence.

Results

Cronbach's alpha coefficient was used to test the reliability of the questionnaire. The alpha values of all questionnaire items were above the acceptable level of 0.70 and ranged from 0.86 to 0.94. Therefore, the internal consistency of questionnaire items and components was confirmed. Confirmatory factor analysis method was used to test the content validity of teachers' autonomy questionnaire. Since all goodness of fit indexes showed the fitness of model, it could be argued that the content validity of research questionnaire has been approved for implementation in Iranian educational environments. To test the hypotheses according to the type of data distribution, one-sample t-test, t-test with two independent-samples and one-way analysis of variance were used. The findings demonstrated that teachers generally rated their job autonomy levels, below the average level of the relevant scale. Teachers assessed their independence in terms of identity

formation, decision-making on parental involvement, professional development, and extracurricular subjects, below the average level. Also, their self-assessment of the degree of independence in the area of teaching and academic progress evaluating was moderate and, in the area of curriculum modification and development, was higher than the average level. It appeared that teachers had little impact on curriculum development, but the results of teachers' responses illustrated the contrary. This might be due to several factors: First, it was likely that teachers were satisfied with the content of textbooks and had positive views of them, so there was no need to change the content of textbooks. In addition, this claim of high independence in the area of curriculum development might be related to a specific grade specially, elementary grade. For demographic variables, there was a significant difference between the degree of teachers' work autonomy in terms of their service education level, academic degree and field of study, but there was no significant difference between the average scores of teachers' self-assessment regarding their level of autonomy in terms of gender and work experience.

Discussion

The results of this study feature useful implications: First, it highlights the role of school principals as being able to moderate the autonomy of teachers. Hence, it is suggested that trusted and brave principals develop the kind of organizational culture in which the professional autonomy of teachers may be strengthened and promoted. Second, it seems that many educational reform programs conducted in schools had not been in line with teachers' professional viewpoints which can affect their sense of autonomy and, consequently, their level of job satisfaction. Teachers with low job engagement or low motivation are costly for two reasons: First, due to their low performance and their absence, and second, due to the impact they may have as weak work models on other motivating teachers. Third, the advocates of teachers' autonomy in new professional development practices seem to emphasize the fact that school principals and education administrators cannot fully accept the responsibility of teachers' professional development. However, they need to provide the conditions in which the individual and professional development of the teachers takes place. Therefore, such a model should increase the capacity, willingness and autonomy of teachers toward self-discipline, more control of events and accountability.

Key words: Work autonomy, Teachers' professional development, Teachers' working conditions, Empowerment

1- (Corresponding Author) Associate Professor, department of education, University of Kurdistan, Iran.
Email: Nshirbagi@uok.ac.ir

2- Assistant Professor, department of education, University of Kurdistan, Iran.

3- M. A. in Educational Administration, Department of Education, University of Kurdistan, Iran.