

بررسی اعتبار، روایی و استانداردسازی نگرش سنج معلمان مینه سوتا بر روی دبیران آموزش و پرورش شهر تهران

زیبا برقی ایرانی^۱

چکیده

با توجه به اهمیت نقش معلمان به عنوان عوامل مؤثر 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 برای تحقق این هدف است. جامعه آماری این پژوهش را معلمان زن و مرد دوره دبیرستان شهر تهران تشکیل می دهند. ۴۱۵ معلم زن و مرد مقطع دبیرستان استان تهران با هدف هنجاریابی این پرسشنامه، به روش تصادفی خوشه ای از بین مناطق ۲۲ 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 سابقه تدریس، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصله با استفاده از بسته های رایانه ای SPSS به این شرح است: اعتبار محاسبه شده به وسیله آلفای کربناخ ۸۹؛ برآورد شد که نشانگر بالا بودن اعتبار آزمون است. روایی محتوایی آزمون نیز با روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاصل از اجرای این آزمون روی نمونه فوق نشان داد که آزمون از ۲ عامل اشباع شده است. این ۲ عامل عبارتند از: ۱- نگرش معلمان به دانش آموزان، ۲- نگرش معلمان حرفه معلمی. با متغیرهای مورد پژوهش، پس از اجرای بررسی های آماری و استفاده از روش Manova، تفاوت نمرات عامل های ۱ و ۲ در سطح اطمینان ۰/۰۵ بین زنان و مردان معلم معنادار بود. ولی

^۱ - عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور استان تهران - واحد رودهن

بین نگرش معلمان مجرد و متاهل تفاوت معناداری مشاهده نشد. سابقه تدریس معلمان و تفاوت سنی آنان نیز تأثیر معناداری بر نگرش آنان نداشت.

واژه‌های کلیدی: معلم، نگرش، دانش آموز، هنجاریابی، آزمون مینه سوتا.

مقدمه

با وجود پیشرفت‌های همه‌جانبه هنوز معلمان نقش محوری و تعیین‌کننده‌ای در فعایت‌های آموزشی و شکل‌دهی به رفتار و تفکر دانش‌آموزان دارند. اهمیت شناخت نگرش مثبت یا منفی معلمان در مورد فرایند آموزش و پرورش به طور اعم و هدایت و راهنمایی و آموزش دانش‌آموزان به طور اخص بر کسی پوشیده نیست. در پرتو شناخت این ویژگی‌هاست که گزینش بهترین معلم برای عرضه بهترین آموزش میسر می‌شود. تجربه نشان داده است که کارآمدترین و ماهرترین معلمان اگر نگرش منفی به محصل و فرایند یادگیری داشته باشند، در دانش‌افزایی و هدایت دانش‌آموزان، موفقیت‌چندانی نخواهند داشت. از این رو، اطلاع دقیق و همه‌جانبه از نگرش معلمان می‌تواند برای راستای اهداف تعلیم و تربیت مفید و مؤثر واقع شود.

پژوهشگرانی مانند کیم پستون^۱ (۱۹۸۵)، گریس وولد^۲ (۱۹۸۸)، هاور^۳ و مک‌گارون^۴ (۱۹۸۵)، و جت^۵ و شیفرف^۶ (۱۹۹۳) نیز بر نقش و سهم مهمی که نگرش‌ها در فرایند تغییر و اصلاح ساختار آموزش و پرورش داشته و دارند تأکید کرده‌اند و نگرش معلمان به دانش‌آموزان و تعلیم و تربیت را، منبع اطلاعاتی مناسب و خوبی برای ایجاد تغییر و تحول و تدوین و پیشبرد برنامه‌های آموزشی دانسته‌اند. ارنست

^۱. Kim Piston

^۲.Griswold

^۳.Harvey

^۴.McGovern

^۵.Jett

^۶.Shafer

(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^۱ (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 علاقمندی آنان به ایجاد چنین فضاهایی می داند. باکستر^۲ (۱۹۹۸) نیز در همین زمینه اهمیت تأثیر معلمان بر شخصیت تأثیر پذیر و قابل انعطاف دانش آموزان را به ویژه در مراحل نوجوانی و جوانی مورد تأکید قرار داده است.

نگرش سنج مینه سوتا^۳ که کوک^۴ لیدز و کلیس^۵ در کشور آمریکا آن را تهیه تهیه و تدوین کردند می تواند نگرش معلمان به دانش آموزان را بسنجد و به گفته کوک (۱۹۷۴) به گونه ای غیر مستقیم نیز رضایت یا عدم رضایت معلمان از حرفه معلمی را مورد بررسی و مطالعه قرار دهد. این وسیله به مسؤولان آموزش کشور کمک می کند تا با شناختی که از نگرش معلمان و داوطلبان شغل معلمی به دانش آموزان و حرفه خود به دست می آورند در انتخاب معلمان، راهکارهای مناسبی را برگزینند.

کوک (۱۹۶۷) هدف از طرح و تدوین مقیاس مینه سوتا را سنج آن دسته از نگرش هایی می دانست که چگونگی ارتباط معلمان با دانش آموزان را پیش بینی می کند و به گونه ای غیر مستقیم دیدگاه معلمان در مورد رضایت شغلی را مورد بررسی قرار می دهد. لیدز (۱۹۵۰) هدف مطالعات خود را بررسی امکان تهیه و

¹. Leeds

². Baxter

³. Minnesota Teacher Attitude Inventory (M.A.I.T)

⁴. Cook

⁵. Calais

تدوین وسیله ای می دانست که بتواند معلمانی را که قادر به ایجاد رابطه مطلوب با دانش آموزان خود هستند، از معلمانی که قادر به ایجاد چنین رابطه ای نیستند و تمایلی نیز به آن ندارند، متمایز می کند.

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

بحث در مورد نگرش، چگونگی شکل گیری، تغییر، و سنجش آن و همین طور رابطه ی نگرش با رفتار، از مباحث بسیار مهم و رایج در حوزه روانشناسی اجتماعی بوده و هست. بخشی از این اهمیت مبتنی بر این فرض است که نگرش ها تعیین کننده رفتارها هستند (توماس، ۱۹۷۱). به تعبیر میچل^۱ «اگر تنها یک عرصه از عرصه های حیات بشری نیازمند توجه به آینه باشد، عرصه ی آموزش و پرورش است». برای رویارویی مؤثر با چالش های اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، علمی و اخلاقی، بستری مناسب تر و کارسازتر از نظام تعلیم و تربیت نمی توان 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 شواهدی، می تواند ناظر بر اهمیت فرایند خطیر تعلیم و تربیت باشد (مهر محمدی، ۱۳۷۶). و معلم از آن جهت کارگزار و عامل اصلی تعلیم و تربیت به شمار می آید که اهداف اجرایی و نیز متعالی آموزشی، در نهایت توسط وی محقق می شود و به منصفه ظهور می رسد. در نتیجه، معلم به واسطه ی نقش برتری که دارد، باید به

¹ . Mitchell

بازنمای تمام و کمال خصوصیات و کیفیت های مطلوب هر نظام آموزشی تبدیل شود (مهر محمدی، ۱۳۷۴).

برای ایفای نقش حرفه ای 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 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. همچنین 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 تأثیر بینش، رفتار و توانایی های شخصیتی و مهارت های آموزشی معلمان است (سرمه، 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 می توانند به رشد روانی و پیشرفت تحصیلی و خلاقیت آن ها کمک کنند.

هدف این پژوهش تهیه ملاک معتبر و قابل قبولی برای گزینش بهترین معلم است. هنجار یابی نگرش سنج مینه سوتا می تواند ابزار مناسبی برای پاسخگویی به

^۱ . Rich-Janiak

^۲ . Wick man

^۳ . Terner

^۴ . Bouni

این نیاز باشد و روش یا روشهایی برای بهبود نگرش های گاه منفی معلمان پیشنهاد می 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 تأثیر 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 ^۱ سنی و سابقه تدریس آنان وجود دارد؟

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

اوپنهایم نگرش را نوعی حالت آمادگی، تمایل به کنش و واکنشی ویژه در برابر محرکی خاص می داند. موضوع نگرش ها می تواند شخص، گروه، نهاد، مؤسسه، قانون، اندیشه، مذهب ... یا هر نوع فعالیت، موضوع با 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، هیجانات و وضعیت روانی ویژه ای است که با معتقدات و

^۱ . Oppenheim

باورهای افراد پیوسته و همراه است. این جزء شامل احساساتی است که موضوع نگرش در شخص برمی‌انگیزد، یعنی ممکن است خوشایند یا ناخوشایند باشد، ایجاد خوشحالی کند یا برانگیزاننده نفرت و انزجار باشد. همین جنبه احساسی نگرش هاست که برای رفتار نقش انگیزشی دارد و اهمیت بعد احساسی را در نگرش مورد تأکید قرار می‌دهد. عنصر شناختی نگرش‌ها را باورها، حقایق و معتقدات، اطلاعات و برداشت‌های فرد از رویدادها، اشیا و موقعیت‌ها تشکیل می‌دهد. البته مهمترین شناخت‌ها آن‌هایی هستند که با نوعی ارزیابی همراه باشند، مثل اعتقاد به خوبی یا بدی یک ایده نولوژی سیاسی. تمایل به اقدام و عمل نیز معطوف به آمادگی فرد برای پاسخگویی و واکنش در برابر رویدادها، پدیده‌ها، موضوع‌ها، موقعیت‌ها و اشیا به شیوه و روش ویژه و مبتنی بر شخصیت هر فرد است (کریمی، ۱۳۷۷).

فیشتاین^۱ و همکارانش (۱۹۷۵) بعد عاطفی نگرش‌ها را مورد بررسی قرار داده‌اند آنها را با میزان عواطف یا هیجان مثبت و منفی شخص در برخورد با یک یا چند موضوع اجتماعی ویژه برآورد میکنند. روکیچ^۲ (۱۹۶۸) شناخت و ادراک را از عناصر مهم نگرش‌ها به حساب می‌آورد و برای باورهای افراد و تحلیلی که از اوضاع و رویدادها دارند اهمیت بسیار قائل است. او نگرش‌ها را مجموعه عقاید ثابتی می‌داند که فرد را آماده پاسخگویی و واکنش به شیوه و روش خاصی می‌کند. میچر^۳ (۱۹۷۶) از جمله افرادی است که برجسته رفتاری نگرش‌ها تأکید فراوان دارد، و آن‌ها را به صورت رفتارهای تقریب، اجتناب تعبیر و تفسیر می‌کند. فریدمن^۴ و همکارانش (۱۹۷۰) نگرش‌ها را نظامی پایدار و مشتمل بر احساس-شناخت و تمایل به عمل می‌داند. عنصر شناختی نگرش‌ها را تفکر، باورها و معتقدات، و اطلاعات و برداشت‌های فرد، از رویدادها، و اشیا تشکیل می‌دهد.

1. Fishtein

2. Rocage

3. Micher

4. Fridman

ترستون^۱ (۱۹۶۸) نیز نگرش‌ها را براساس میزان و شدت هیجانی که شخص در برابر رویدادف موضوع یا چیزی از خود نشان می‌دهد ارزشیابی کرده است (خواه این هیجان در جهت و موافق آن رویداد، موضوع، چیز باشد یا خلاف جهت آن). تریندیس^۲ نیز نگرش‌ها را ایده‌هایی آکنده از عواطف و هیجان‌هایی می‌داند که زمینه‌ساز اقدام‌های مشخص در برابر محرک‌های اجتماعی ویژه هستند. به نظر اوپنهام نگرش‌ها نوعی حالت آمادگی، تمایل به کنش یا واکنش ویژه در برابر محرک یا محرک‌های خاص تلقی می‌شوند. اتکینسون^۳ و همکارانش (۱۹۸۲) نگرش‌ها را حالتی از دوست داشتن یا نداشتن موقعیت‌ها، اشیا، اشخاص، گروه‌ها یا جنبه‌های خاصی از محیط، از جمله اندیشه‌های انتزاعی و خط‌مشی‌های سیاسی و اجتماعی تعریف کرده‌اند.

هایدر^۴ (۱۹۵۰)، رور کیج^۵ (۱۹۹۲)، فستینگر^۶ (۱۹۹۵)، تانن بوم^۷ (۲۰۰۴) و آزگود^۸ (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^۹ 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 اشیا و موقعیت‌هایی که با آنها در ارتباط قرار می‌گیرد، به صورتی مستقیم و پویا تأثیر می‌گذارد.

۱ . Terston

۲ . Terindis

۳ . Atkinson

۴ . Haider

۵ . Rorcage

۶ . Fistinge

۷ . Tanenbom

۸ . Azgood

۹ . Alport

از این دیدگاه نگرش‌ها اعم از مثبت یا منفی، آموختنی هستند. اندرسون^۱ و بایرن^۲ 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، باور داشت‌ها و گرایش‌های مساعد و یا نامساعدی هستند که با توجه به آمادگی و تمایل فرد برای بروز واکنش به شیوه‌ای نسبتاً ثابت در برابر اشیا، 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^۳ و بروفای^۴ (۱۹۹۰) پرورش نگرش‌ها را نیز همانند سایر انواع آموختنی‌ها براساس شرطی شدن رفتار به ویژه تقویت و پاداش توجیه می‌کنند (کریمی، ۱۳۷۹). رویکرد شناخت‌گرایی برای نقش واسطه‌های شناختی در یادگیری اهمیت بسیار قائل است (گود و بروفای، ۱۹۹۵). رویکرد ساخت‌گرایی جایی بین دیدگاه شناخت‌گرایی و انسان‌گرایی قرار می‌گیرد. این رویکرد در گوشه‌ای بر نقش تجربه در یادگیری تأکید می‌ورزد و گوشه دیگری از آن رویکرد به نقش فعال انسان به عنوان پردازش‌کننده اطلاعات می‌پردازد (کریمی، ۱۳۷۶).

1 . Anderson

2 . Bayron

3 . Good

4 . Brophy

نیدیا و بوشن^۱ (۱۹۸۵) به رابطه بین نگرش معلمان و محیط و جو کلاس پرداخته‌اند. در این پژوهش از نگرش سنج مینه سوتا و پرسشنامه محیط آموزشی که پرسشنامه‌ای برای سنجش دیدگاه دانش آموزان به محیط آموزشی است استفاده شده است. نتیجه پژوهش نشان می‌دهد بین نگرش معلمان و محیط یادگیری رابطه‌ای مثبت وجود دارد، و روش‌های تحکم آمیز و بدبینانه و فشار آور موجب ناراحتی دانش آموزان می‌شود و شرایط نامناسب کلاس توان یادگیری را کاهش می‌دهد.

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 تدریس و تجربه معلمی داشته‌اند. نتیجه بررسی نشان داد که نگرش معلمان راهنمایی به دانش آموزان در مقایسه با معلمان دوره ابتدایی و دبیرستان منفی تر بود. معلمان دوره راهنمایی بر این باور بودند که دانش آموزان آن‌ها مسوولیت ناپذیرند. کمتر به درس علاقه نشان می‌دهند و خواسته‌های آنان نیز غالباً با خواسته‌های مدرسه در تعارض است. جیمز و یکفیلد^۳ و همکاران (۱۹۷۵) با استفاده از نگرش سنج مینه سوتا و پرسشنامه ادواردز، رابطه بین نگرش‌ها و شخصیت معلمان را مورد بررسی قرار داده و به این نتیجه رسیده‌اند که نگرش معلمان به دانش آموزانشان به میزان زیادی تحت تأثیر متغیرهای شخصیتی آنان است.

در ایران نیز پژوهش‌هایی با استفاده از نگرش سنج معلمان مینه سوتا و نگرش سنج‌های محقق ساخته انجام شده است که به برخی از آنها اشاره می‌شود: سپهری (۱۳۸۳) تأثیر نگرش معلمان به شغل معلمی و موفقیت حرفه‌ای آنان را مورد بررسی و مطالعه قرار داده و به این نتیجه رسیده است که بین نگرش معلمان به

^۱ . Bhushan Nidia

^۲ .Gordon Jeffrey

^۳ . James & Wakefield

حرفه‌ی معلمی و موفقیت‌های حرفه‌ای آنان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. ساکی (۱۳۷۲) ارتباط نگرش معلمان در مورد علل شکست و موفقیت دانش‌آموزانشان با میزان موفقیت آن‌ها 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 دانش‌آموزان خود می‌دانستند، در تدریس خود موفق‌تر از معلمانی بودند که بر عواملی مانند خوش، تعداد دانش‌آموزان کلاس و سواد والدین تکیه کردند. نجفی‌زند (۱۳۷۰)، نگرش معلمان به موفقیت‌های آموزشی و موفقیت‌های آنان از نظر دانش‌آموزان و مدیران را با استفاده از پرسشنامه مینه‌سوتا مورد بررسی قرار داده و به نتایج زیر دست یافته است: بین نگرش معلمان به دانش‌آموزان و ارزشیابی دانش‌آموزان و مدیران از میزان کارایی آنان رابطه معنادار وجود نداشت. معلمان زن و معلمانی که در دوره ابتدایی تدریس می‌کنند، در مقایسه با معلمان مرد و معلمانی که در دوره راهنمایی درس می‌دهند، از نگرش مثبت‌تری به دانش‌آموزان برخوردارند.

چکیده پژوهش‌های انجام یافته در خارج و داخل نشانگر این واقعیت است که نگرش معلمان در حیطه‌های مختلف آموزش، برنامه‌ریزی، انضباط، رفتار و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، ایفاگر نقش سازنده و مهمی است و در صورتی که امکان شناسایی و گزینش چنین معلمانی فراهم شود، می‌توان به آینده بهتری برای تعلیم و تربیت نسل جوان دل بست.

روش پژوهش

جامعه‌ی مورد مطالعه این پژوهش را کلیه معلمان زن و مرد دبیرستان‌های استان تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ تشکیل می‌دهد. نمونه مورد تحقیق ۴۱۵ نفر مشتمل بر ۲۲۰ معلم زن و ۱۹۵ معلم مرد است که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب تهران انتخاب شدند.

سپس برای آنها پرسشنامه ۱۵۰ گزاره‌ای نگرش سنج معلمان مینه سوتا اجرا شد. لازم به یادآوری است که مؤلفان این آزمون یعنی کوک، لیدز و کلیس، پرسشنامه مینه سوتا را از بین ۷۵۶ گزاره و با استفاده از روش‌های متداول روان‌سنجی، به ویژه روش تحلیل عاملی و با توجه به ملاک‌هایی مانند قدرت تشخیص هر گزاره، میزان تأثیر پذیری هر گزاره از رشته تحصیلی معلمی، میزان تأثیری پذیری هر گزاره از تجربه‌های آموزشی معلمان، سطح با میزان همپوشی گزاره‌ها، شفافیت و وضوح گزاره‌ها برگزیده بودند. ارزش‌گذاری هر سؤال بر مبنای لیکرتی دارای پنج گزینه‌ی کاملاً مخالف، بی‌نظر، موافق، کاملاً موفق بوده که با مقیاس پنج درجه‌ای نمره‌گذاری شده است. بنابراین حداقل نمره ۱۵۰، حداکثر ۷۵۰، متوسط ۴۵۰ و دامنه تغییر نمره‌ها ۶۰۰ است. شایان ذکر است که در این پژوهش متغیرهای جنسیت، وضعیت تأهل، سن آزمودنی‌ها و سابقه تدریس آن‌ها نیز در نظر گرفته شود.

اعتبار مقیاس مینه سوتا در یک مطالعه ۴۶٪ و در مطالعه دیگر ۶۳/۲۷ گزارش شده است (کوک، ۱۹۷۴). در ایران نیز در اجرای طرح‌مقدماتی این مطالعه که جلالی و همکاران (۱۳۸۱) انجام دادند، ضریب اعتبار همسانی درونی مقیاس اول آزمون با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ ۷۵٪ و ضریب اعتبار مقیاس دوم با استفاده از آلفای کرونباخ ۸۵٪ گزارش که در مجموع ۲۴٪ واریانس کل را پیش‌بینی می‌کند. 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 داده‌ها از فرمول ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که میزان همگونی درون آزمون را نشان می‌دهد و برای به دست آوردن روایی آن از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی استفاده شده است که براساس این روش در عناصر قطری ماتریس عدد یک قرار می‌گیرد که علاوه

بر واریانس مشترک، واریانس خطا را نیز در بر می گیرد. برای به دست آوردن عامل هایی که زیر بنای 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 را مد نظر قرار گرفت:

الف) بار عاملی سؤالات انتخاب شده.

ب) نظر کارشناسان.

روش آمار توصیفی برای توصیف مقدماتی داده ها مورد استفاده قرار گرفت که نشان داد در این پژوهش ۴۷٪ مرد و ۵۳٪ زن شرکت کرده اند. ضریب اعتبار پرسشنامه نگرش سنج معلمان بر پایه آلفای کرباخ ۰/۸۹۴، ضریب اعتبار عامل اول بر پایه آلفای کرباخ ۰/۸۶ و ضریب اعتبار عامل دوم بر پایه آلفای کرباخ ۰/۸۶ بر آورد شد. قبل از اجرای تحلیل عاملی لازم است دو موضوع مورد بررسی قرار گیرد که عبارت است از:

۱- همبستگی و معناداری ماتریس.

۲- کفایت نمونه برداری.

یک سؤال 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 سهم 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

^۱ . Scree plot

^۲ . Varimax

جامعه است. پذیرش و تأیید Ho، کاربرد مدل عاملی را زیر سؤال برد. اما کفایت نمونه برداری یا شاخص^۱ KMO 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^۲ (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 آماري آزمون کرویت بارتلست برابر با ۱۹۰۶۲/۹۱۳ است که از لحاظ آماری معنادار است. و دترمینال ماتریس همبستگی ها عددی غیر صفر است و بنابراین برپایه 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 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 سؤال همبستگی قوی دارد که نشانگر نگرش معلم به دانش آموزان است. عامل ۲ با ۲۳ سؤال همبستگی قوی دارد که نشانگر نگرش معلم به حرفه ی معلمی است. تمامی فرایندها اجرا شده در جدول زیر خلاصه شده است:

^۱ . Kaiser-Mayer-Olkin

^۲ . Cerney and Kaiser

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

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

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 تأهل، گروه سنی و سابقه تدریس از روش آماری کمک گرفته شد. در ابتدا همگنی ماتریس کوواریانس به وسیله $Box's M$ بررسی و اندازه $Box's M$ $278/715$ برآورد شد، آماره f به دست آمده از آزمون باکس، $1/742$ در سطح اطمینان $a < 0.05$ معنادار بود و در نتیجه همسانی کوواریانس ها تأیید 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 $0.05 > a$ معنادار نبود و در نتیجه یکسانی واریانس در این عامل تأیید می شود. همچنین آماره f به دست آمده از آزمون لون برای عامل دو (۱/۲۵۳)، در سطح اطمینان $0.05 > a$ نیز معنادار نیست و در نتیجه یکسانی واریانس در این عامل تأیید می شود. پس از تأیید همگنی ماتریس کوواریانس و یکسانی واریانس، متغیرهای مورد نظر با استفاده از روش 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	۰/۰۴۰	^a ۳E۰۸۷,۳	۰۰۰,۳	۰۰۰,۳۸۴	۰/۰۰۰	۰/۹۶۰
جنسیت	Wilks' Lambda	۰/۹۶۲	^a ۰,۶۸,۵	۰۰۰,۳	۰۰۰,۳۸۴	۰/۰۰۲	۰/۰۳۸
سن	Wilks' Lambda	۰/۹۸۴	^a ۰,۰۴,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۴۲۱	۰/۰۰۸
تأهل	Wilks' Lambda	۰/۹۹۹	^a ۰,۱۸۵	۰۰۰,۳	۰۰۰,۳۸۴	۰/۹۰۷	۰/۰۰۱
سابقه تدریس	Wilks' Lambda	۰/۹۸۵	^a ۰,۹۷۳	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۴۴۲	۰/۰۰۸
جنسیت*سن	Wilks' Lambda	۰/۹۸۰	^a ۲۸۰,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۲۶۴	۰/۰۱۰
تأهل*جنسیت	Wilks' Lambda	۰/۹۷۹	^a ۷۰۰,۲	۰۰۰,۳	۰۰۰,۳۸۴	۰/۰۴۵	۰/۰۲۱
سابقه*جنسیت	Wilks' Lambda	۰/۹۷۱	^a ۹۱۶,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۰۷۶	۰/۰۱۵
تأهل*سن	Wilks' Lambda	۰/۹۷۵	^a ۶۳۶,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۱۳۴	۰/۰۱۳
سابقه*سن	Wilks' Lambda	۰/۹۷۵	^a ۰,۸۸,۱	۰۰۰,۹	۷۰۶,۹۳۴	۰/۳۶۹	۰/۰۰۸
سابقه*تأهل	Wilks' Lambda	۰/۹۸۱	^a ۲۵۴,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۲۷۷	۰/۰۱۰
سن*جنسیت*تأهل	Wilks' Lambda	۰/۹۷۵	^a ۶۴۴,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۱۳۲	۰/۰۱۳
سن*جنسیت*سابقه	Wilks' Lambda	۰/۹۸۳	^a ۰,۹۹,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۳۶۱	۰/۰۰۹
تأهل*جنسیت*سابقه	Wilks' Lambda	۰/۹۷۳	^a ۷۸۰,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۱۰۰	۰/۰۱۴
سابقه*تأهل*سن	Wilks' Lambda	۰/۹۷۴	^a ۶۸۰,۱	۰۰۰,۶	۰۰۰,۷۶۸	۰/۱۲۳	۰/۰۱۳
جنسیت*سن*تأهل	Wilks' Lambda	۰/۰۱۹	۴۹۹,۲	۰۰۰,۳	۰۰۰,۳۸۴	۰/۰۵۹	۰/۰۱۹
تأهل*سابقه*سن	Wilks' Lambda	۰/۹۸۱	۴۹۹,۲	۰۰۰,۳	۰۰۰,۳۸۴	۰/۰۵۹	۰/۰۱۹

در مورد متغیر جنسیت (زن-مرد) آماره ی لامبدا ویلکز (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 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 تأهل (متاهل - مجرد) تفاوت معنادار مشاهده نشد. همچنین در بررسی اثر متقابل متغیرها، تنها در اثر متقابل جنسیت و تأهل، آماره ی لامبدا ویلکز (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	۰/۵۶۱	۰/۰۹۶
	عامل ۱	۲۸	۸۶,۸۸۹	۰/۹۳۷	۰/۰۹۶	۰/۰۶۴
جنسیت	عامل ۲	۱	۲۶۷,۱۳۹	۱۰,۶۲۶	۱,۰۰۰	۰/۰۲۷
	عامل ۱	۱	-۸E۸۹۴,۲	۰/۰۰۰	۰/۰۱۷	۰/۰۰۰
سن	عامل ۲	۲	۱۲,۲۲۱	۰/۴۸۶	۰/۹۰۱	۰/۰۰۳
	عامل ۱	۲	۹,۶۹۰	۰/۱۰۴	۰/۱۰۶	۰/۰۰۱
تاهل	عامل ۲	۱	۶,۳۹۰	۰/۲۵۴	۰/۵۵۳	۰/۰۰۱
	عامل ۱	۱	۳۲,۷۵۰	۰/۳۵۳	۰/۷۳۲	۰/۰۰۱
سابقه	عامل ۲	۲	۲,۹۱۶	۰/۱۱۶	۰/۲۳۴	۰/۰۰۱
	عامل ۱	۲	۱۳۵,۳۹۳	۱,۴۵۹	۰/۵۳۷	۰/۰۰۸
جنسیت*سن	عامل ۲	۲	۱۱,۲۲۳	۰/۴۴۶	۰/۰۵۰	۰/۰۰۲
	عامل ۱	۲	۲۷۹,۸۲۲	۳,۰۱۶	۰/۶۱۵	۰/۰۱۵
جنسیت*تاهل	عامل ۲	۱	۱۳۷,۰۵۸	۵,۴۵۲	۰/۰۶۵	۰/۰۱۴
	عامل ۱	۱	۳۱۸,۴۳۲	۳,۴۳۳	۰/۶۳۳	۰/۰۰۹
جنسیت*سابقه	عامل ۲	۲	۶۳,۷۷۳	۲,۵۳۷	۰/۰۸۵	۰/۰۱۳
	عامل ۱	۲	۲۲۹,۸۲۱	۲,۴۷۷	۰/۹۵۵	۰/۰۱۳
سن*تاهل	عامل ۲	۲	۵۳,۲۶۲	۲,۱۱۹	۰/۲۵۸	۰/۰۱۱
	عامل ۱	۲	۱۲۵,۹۸۲	۱,۳۵۸	۰/۵۵۸	۰/۰۰۷
سن*سابقه	عامل ۲	۲	۲۰,۶۱۰	۰/۸۲۰	۰/۰۸۸	۰/۰۰۶
	عامل ۱	۲	۲۰۴,۱۳۹	۲,۲۰۱	۰/۴۳۹	۰/۰۱۷
تاهل*سابقه	عامل ۲	۲	۱۲,۴۷۹	۰/۴۹۶	۰/۱۰۹	۰/۰۰۳
	عامل ۱	۲	۲۰۶,۶۴۳	۲,۲۲۷	۰/۷۸۴	۰/۰۱۱

جنسیت * سن * تأهل	عامل ۲	۳۲,۸۴۲	۲	۱۶,۴۲۱	۰/۶۵۳	۰/۳۵۶	۰/۰۰۳
	عامل ۱	۱۹۱,۹۲۱	۲	۹۵,۹۶۱	۱,۰۳۴	۰/۰۷۷	۰/۰۰۵
جنسیت * سن * سابقه	عامل ۲	۶۶,۱۰۲	۲	۳۳,۰۵۱	۰/۸۹۲	۰/۲۷۰	۰/۰۰۷
	عامل ۱	۱۶۵,۴۹۰	۲	۸۲,۷۴۵	۰/۶۴۹	۰/۴۱۱	۰/۰۰۵
جنسیت * تأهل * سابقه	عامل ۲	۱۳۰,۲۷۸	۲	۶۵,۱۳۹	۲,۵۹۱	۰/۴۷۷	۰/۰۱۳
	عامل ۱	۱۳۷,۴۸۰	۲	۶۸,۷۴۰	۰/۷۴۱	۰/۲۹۰	۰/۰۰۴
سن * تأهل * سابقه	عامل ۲	۲۲۰,۶۱۹	۲	۱۱۰,۳۰۹	۴,۳۸۸	۰/۶۴۷	۰/۰۲۲
	عامل ۱	۸۰,۷۶۴	۲	۴۰,۳۸۲	۰/۴۳۵	۰/۶۴۸	۰/۰۰۲
جنسیت * سن	عامل ۲	۱۳۲,۰۸۷	۱	۱۳۲,۰۸۷	۵,۲۵۴	۰/۶۸۳	۰/۰۱۳
	عامل ۱	۱۵,۴۸۳	۱	۱۵,۴۸۳	۰/۱۶۷	۰/۳۱۲	۰/۰۰۰
خطا	عامل ۲	۹۷۰۳,۶۹۸	۳۸۶	۲۵,۱۳۹			
	عامل ۱	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 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 نگرش سنج معلمان در بین معلمان معنادار نیست و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت تأیید 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 نگرش سنج معلمان در بین معلمان معنادار نیست و فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت تأیید می شود.

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

اثر تقابلی جنسیت و تأها 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 استاندارد سازی آزمون نگرش سنج معلمان مینه سوتا برای معلمان دوره 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 نگرش سنج مینه سوتا 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 ۰/۵۳ درصد زن و ۰/۴۷ 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 ی 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 سؤال با کل مجموعه محاسبه و به علت پایین بودن همبستگی برخی از سؤال ها با کل آزمون ۱۲ سؤال از مجموعه سؤال ها حذف شد اعتبار مجموعه از آزمون با استفاده از آلفای کرباخ ۰/۸۹ به دست آمد. این نتیجه پاسخگوی پرسش پژوهش در مورد کافی بودن اعتبار آزمون است و همچنین نشان می دهد که می توان به نتایج و محاسبات بعدی اعتماد کرد. برای بررسی روایی سازی 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 پایه‌ی روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش به شیوه واریماکس و با توجه به مقدار واریانس تبیین شده و بار عاملی هر سؤال، ۲ عامل استخراج و ۸۳ سؤال به علت بار عاملی پایین از مجموعه سؤال‌ها حذف شد. دو عامل به دست آمده در مجموع ۱۹/۹۸ درصد واریانس را تبیین کرد. از تفسیر ساختار ساده متغیرها نتایج زیر حاصل شده است:

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

عامل ۲ با ۲۳ سؤال همبستگی قوی دارد که نشانگر نگرش معلم به حرفه‌ی معلمی است.

عوامل فوق با نتایج جلالی و همکاران (۱۳۸۱) که در خصوص معلمان دوره 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 می‌دهد که نگرش معلمان زن به دانش آموزان مثبت‌تر از مردان و نگرش معلمان مرد به حرفه‌ی معلمی مثبت‌تر 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 می‌شود. متغیرهای سن، وضعیت تأهل و سابقه‌ی تدریس معناداری تفاوت آنها رد و فرض صفر مبنی بر معنادار نبودن متغیرهای مذکور تأیید می‌شود. اثر تقابلی متغیرهای جنسیت، سن و تأهل در عامل ۲ در سطح ۰/۰۵ معنادار است. ولی معناداری اثرهای تقابلی دیگر متغیرها در عوامل ۱ و ۲ رد می‌شود.

پاتمن^۱ (۱۹۹۱)، در بررسی‌های خود به این نتیجه رسید که نگرش معلم معلول شرایط جامعه، مدرسه، برنامه‌های آموزشی و توانایی‌های معلم است. در پژوهش-

۱. Patman

هایی که پژوهشگران در سال ۲۰۰۹ انجام دادند و در سایت تخصصی آموزش و پرورش آمریکا "اریک"^۱ منتشر شده، در مورد عوامل تأثیرگذار بر نگرش معلمان به دانش آموزان و حرفه‌ی معلمی عنوان شده است: عواملی مانند جنسیت دانش آموزان، موضوع و مبحث درسی که تدریس می‌شود، عملکرد دانش آموزان، نژاد و گروهی که معلم به آنان تدریس می‌کند، هدف آموزشی معلم، موفقیت دانش آموزان، معیار سنجش پیشرفت دانش آموزان، وضعیت اقتصادی، حمایت مالی از معلم، آداب و رسوم، فرهنگ، مذهب و توانایی‌های معلم در نگرش و توقع او تأثیرگذار هستند.

عوامل شخصی (شخص معلم) شامل تجربه، علاقه، تعهد کاری و از خود گذشتگی‌های معلم، میزان تحصیلات و رشته تحصیلی، سابقه آموزشی و کار تدریس معلم، شرایط کاری و علاقه و تعهد معلمان به کارشان جملگی بر اثر بخشی کار معلم مؤثر است. همچنین شرایط و عناصر محیطی، موقعیت جغرافیایی مدرسه، مناطق آموزشی که از لحاظ اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تفاوت‌هایی با هم دارند و روش‌های کاری متفاوتی را ایجاد می‌کنند در کارایی و اثر بخشی معلم مؤثرند. همچنین وسعت و بزرگی مدرسه، امکانات آموزشی، حجم کاری معلم، تعداد دانش آموزان و زمینه‌های اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی آنان نیز بر اثر بخشی معلمان تأثیر می‌گذارند (لیان^۲، ۲۰۰۶).

با توجه به موارد فوق و نتایج حاصل از پژوهش‌های مختلف به نظر می‌رسد، برای افزایش روحیه و رضایت شغلی کارکنان لازم است به ارضای نیازهای آنان در محیط کار توجه کنیم و فضای روانی مناسبی 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 ایده‌های جدید تشویق می‌کند.

^۱ . E.R.I.C (Education Research Information Center)

^۲ . Lian

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).

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 مؤثر افتد.

پیشنادهای 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 مؤلفه 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 مؤثری برداشته شود.

۳- در پژوهش های دیگر برای افزایش واریانس تبیین شده لازم است ابزار سنجش مجدداً مورد تجدید نظر قرار گیرد و از روش های دیگری نیز برای جمع آوری اطلاعات استفاده شود.

۴- گرچه اکثر فرضیه های این مطالعه مورد تأیید قرار نگرفتند، قابل انتظار است که نگرش معلمان به شغل خود و دانش آموزانشان تحت تأثیر متغیرهای مختلفی باشد، از این رو اجرای پژوهش های دیگر در این خصوص توصیه می شود.

منابع و مأخذ:

- اوپنهایم، ا.ف. (۱۳۷۵). طرح پرسشنامه و سنج نگرش ها، ترجمه مرضیه کریم نیا، مشهد، آستان قدس رضوی.
- به پژوه، ا؛ کاکابرای، ک. (۱۳۸۷). مقیاس نگرش معلمان رابط و عادی دانش آموزان کم شنوا به اثر بخشی برنامه های آموزشی 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.
- ساکی، 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. (۱۳۳۶). 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 تأثیر اجتماعی، ترجمه علیرضا کلدی، تهران: انتشارات دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی.
- کی ریاکو، ک. (۱۳۸۴). مهار استرس در معلمان، ترجمه، وحدتی احمدی زاده، منصوئه. 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: امیر کبیر.
- هالاهان، 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: میر محمد، سید عباس زاده. انتشارات انزلی.

- Arts & Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice, v8 n 1 p8-25 2009.
- Bhushan, V. (1985), Relation of Teacher Attitude to the Environment of His/Her class. Eric No. ED260118.
- Childolue, 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 Teacher 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. Erio No. ED214238.
- International Journal of Educational Develoment, 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-Attitude and Personality. ERIC No. EJI123321. Social Psychology of Education: An InternationalJournal, v12 n3 p327-344 Sep 2009.

- Putnam, H. in `The primacy of practice`. (1990), 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), Theacher Personality and Classriim Climate. ERIC No ED14471.
- Yee, A. H. (1996), Factors Involved in Determining the Relationship between Teachers and Pupils Attitudes. ERIC No. ED 22336.

The investigation of reliability, validity and standardization of Minnesota Teacher's opinion on Tehran High School Teachers

Ziba Barghi Irani

Abstract

Concerning the significance of teachers' role as effective and efficient factors in training future generation, it seems necessary to find some procedure to fulfill this mission well. The normalized opinionnaire of Minnesota teachers is one of the appropriate tools for achieving this goal. The statistical population of this study is consisted of the male and female teachers of Tehran. 415 male and female teachers of Tehran Province with were selected by cluster random sampling among the 22nd Districts of Tehran Education Organization. The attitudes' difference of the male and female teachers was studied based on their marital status, age group and teaching experience. The obtained results using SPSS are as follows: the calculated validation was estimated by Cronbach's alpha 0/89 which indicated the high validity of the test. The content validity of the test was also considered by factor analysis method. The findings of implementing this test on the above-mentioned samples showed that the test has been saturated with 2 factors. These two factors are as follows: 1- the attitude of teachers towards students 2-the attitude of teachers towards teachers' profession. Based on the research variables, after conducting the statistical studies and using Manova, the difference between the scores of factor 1 and 2 in confidence level of 0/05 was significant between the male and female teachers. But there was no significant difference between the attitudes of single and married teachers. The teachers' teaching experience and their age difference did not have significant effect on their attitude.

Key Words:

Teacher, Attitude, Student, Normalized, Minnesota Test