

طراحی الگوی حمایت حرفه‌ای از نومعلمان؛ نظریه‌ای داده‌بنیاد

Designing Professional Support Model for New Teachers: A Grounded Theory

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۰۳؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۱۹

E.Zarei (Ph.D)

H. Zeynali (Ph.D)

N. Mosapour (Ph.D)

S.A. Samavi (Ph.D)

Abstract: This study aimed to develop an integrative model of professional support of new teachers at the beginning of their careers. This research adopted a qualitative approach and employed grounded theory, a systematic methodology, to identify conceptual patterns from the data collected via semi-structured interviews. Through purposive sampling, 22 education experts and experienced teachers were selected and their responses were analyzed using MAXQDA software in three stages of open, axial, and selective coding. To ensure the validity of the findings, member checking and rich data expansion and description techniques were utilized. The qualitative data analysis yielded 375 conceptual terms, 71 sub-themes, and 21 main themes, which were classified into six dimensions of the paradigm model comprising causal conditions, the main phenomenon, strategies, background conditions, intervening conditions and outcomes. While emphasizing the starting phase of career as an important period in the professional development of teachers and the necessity for providing comprehensive support for new teachers according to the desired model, it is suggested for education to use the capacity of formal and informal supporters of new teachers.

Keywords: support, new teacher, grounded theory, conceptual pattern

حسین زینلی پور^۲احسان زارعی^۱نعمت اله موسی پور^۳ سید عبدالوهاب سماوی^۴

چکیده: هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در بدو خدمت است. این پژوهش کیفی با استفاده از نظریه داده‌بنیاد (رهیافت نظام‌مند)، به شناسایی الگوی مفهومی حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته پرداخته است. با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، ۲۲ نفر از متخصصین تعلیم و تربیت و معلمان باتجربه، انتخاب و مصاحبه‌ها با نرم‌افزار MAXQDA در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. برای بررسی اعتبار یافته‌های پژوهش از تکنیک کنترل‌های اعضاء و توصیف غنی داده‌ها استفاده شد. نتایج تحلیل داده‌های کیفی شامل ۳۷۵ عبارت مفهومی، ۷۱ مقوله فرعی و ۲۱ مقوله اصلی بود که در قالب ابعاد شش‌گانه مدل پارادایمی شامل شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر، پدیده‌ی اصلی، راهبردها و پیامدها شناسایی شدند. نتایج بر شناسایی دوره بدو خدمت به‌عنوان یک دوره‌ی مهم در توسعه حرفه‌ای معلمان و پشتیبانی همه‌جانبه از نومعلمان طبق الگوی موردنظر تأکید دارد؛ بنابراین به آموزش و پرورش پیشنهاد می‌گردد از ظرفیت حامیان رسمی و غیررسمی نومعلمان استفاده نماید.

کلیدواژه‌ها: حمایت حرفه‌ای، نومعلمان، نظریه داده‌بنیاد، الگوی مفهومی.

۱. استادیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان (نویسنده مسئول). ehsanzare_ee@yahoo.com

۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان. hzainalipour@yahoo.com

۳. استاد تمام، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان. n_mosapour@yahoo.com

۴. استاد تمام، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان. wahab.samavi@gmail.com

مقدمه

در هر جامعه‌ای معلمان از مهم‌ترین اعضا به شمار می‌روند و وظیفه تربیت نسل‌های آینده یک کشور با توان علمی آنان گره‌خورده است. توسعه حرفه‌ای معلمان یک فرایند دائمی است که از آموزش پیش از خدمت شروع و تا بازنشستگی ادامه می‌یابد و به سه مرحله تقسیم می‌شود. مرحله اول، آموزش قبل از ورود به حرفه‌ی معلمی در مراکز تربیت‌معلم است. مرحله دوم، اولین مواجهه نومعلمان با واقعیت‌های تدریس در سال‌های نخست اشتغال به کار است (دوره بدو خدمت). مرحله سوم نیز، توسعه حرفه‌ای مداوم معلمانی است که بر چالش‌های اولیه فائق آمده و به‌عنوان یک معلم حرفه‌ای جامعه‌پذیر شده‌اند (European Commission, 2010). پژوهشگران، انتقال از مرحله‌ی «تربیت‌معلم» به مرحله «معلم حرفه‌ای» را به‌عنوان یک مرحله شغلی چالش‌برانگیز شناخته‌اند (Kelchtermans, 2017; Marz et al, 2016; Ingersoll & Strong, 2011; Feiman-Nemser, 2001). نومعلمان معمولاً این انتقال را به‌عنوان تجربه «گم‌شدن در دریا و غرق‌شدن» یا «شناکردن و نجات‌یافتن» توصیف کرده‌اند (Flores & Day, 2006). این انتقال تحت عنوان «شوک واقعیت» (Veenman, 1984) یا «شوک عملی» (Kelchtermans & Ballet, 2002) معرفی شده و به این معناست که آموزش اولیه و پیش از خدمت نومعلمان اغلب با واقعیت‌های محیط عملی مطابقت ندارد (Able et al, 2018; Irannezhad et al, 2023). در نتیجه، بسیاری از نومعلمان در پنج سال اول تدریس، شغل خود را ترک می‌کنند (Dupriez et al, 2016). برای جلوگیری از فرسایش زودرس نومعلمان، نیاز به «حمایت» از آنها به طور گسترده‌ای در سیاست‌ها و تحقیقات آموزشی سه دهه گذشته مورد تأکید قرار گرفته است (Craig, 2017).

Feiman-Nemser (2001) سال‌های نخست اشتغال به کار را زمان مهمی برای یادگیری شیوه‌های تدریس توصیف می‌کند. از این رو به‌منظور کمک به نومعلمان برای فائق آمدن بر چالش‌ها و یادگیری شیوه‌های آموزشی، برنامه‌های «حمایت حرفه‌ای از دوره آغازین خدمت معلمی»^۴ در بسیاری از کشورهای جهان در حال اجرا است (Smith & Ingersoll, 2004).

-
1. Novice Teacher
 2. Reality Shock
 3. Praxis Shock
 4. Induction

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

Feiman-Nemser et al, 1999). برنامه‌های حمایت حرفه‌ای، به دنبال پشتیبانی از نومعلمان هستند تا بتوانند معلمان مؤثرتری شوند. این برنامه‌ها، پل ارتباطی بین مرحله «دانشجومعلمی» و «معلم حرفه‌ای» هستند، زیرا آن‌ها اغلب برای کسانی طراحی شده‌اند که دوره مقدماتی آموزش معلمان را به پایان رسانده و اولین تجربه‌های معلمی خود را آغاز می‌کنند (Ingersoll & Smith, 2004). منظور از حمایت حرفه‌ای از نومعلمان طی دوره آغازین خدمت، پشتیبانی‌هایی می‌باشد که معمولاً طی دو الی سه سال اول اشتغال نومعلمان برای کمک به آن‌ها در یادگیری شیوه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای ارائه می‌شود (Wong, 2004; Mitchell et al, 2019).

اهداف حمایت حرفه‌ای از نومعلمان، توسعه مهارت‌ها، جامعه پذیری در حرفه‌ی معلمی، ارزیابی اثربخشی شیوه‌های تدریس آن‌ها و پشتیبانی در شرایط واقعی عنوان می‌شود (Feiman-Nemser, 2001). تحقیقات نشان داده‌اند که این برنامه‌ها تأثیرات مثبتی بر روی کیفیت آموزش نومعلمان در کلاس درس (Davis & Higdon, 2008)، ارتقاء مهارت آن‌ها (Ronfeldt & McQueen, 2017) و پیشرفت دانش‌آموزان دارد (Ingersoll & Strong, 2011).

پژوهش‌های مختلف، مؤلفه‌ها و عناصر متعددی را برای برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان عنوان کرده‌اند. Smith & Ingersoll (2004) برنامه‌های جامع حمایت حرفه‌ای را شامل؛ تعامل با همکاران در گروه‌های کوچک، مشاهده کلاس درس همکاران باتجربه، مشاهده تدریس نومعلم توسط منتورهای خبره، تجزیه و تحلیل عملکرد نومعلم توسط خودش و ارتباط با سایر نومعلمان می‌دانند. علاوه بر این، برنامه‌های حمایت حرفه‌ای آنلاین، به عنوان یک استراتژی مفید برای حمایت از نومعلمان توصیه شده است (Smith & Risser, 2013; Able et al, 2018). پژوهشگران، رایج ترین مولفه‌ی برنامه‌های حمایت حرفه‌ای را «منتورینگ»^۱ می‌دانند (Mitchell et al, 2019; De Jong & Campoli, 2018; Heikkinen et al, 2018; Mena et al, 2017; Sowell, 2017; Martin et al, 2016; Pennanen et al, 2016; OECD, 2016; Smith, 2011; Ingersoll & Smith, 2004) و با تمرکز بر آن، ابعاد دیگری شامل؛ آموزش منتورها (Blazer & Kraft, 2015)، تطبیق خصوصیات منتور و نومعلم (Mitchell et al, 2019; Blazer & Kraft, 2015; Ibrahim, 2012)، رابطه مبتنی بر اعتماد و احترام بین آن‌ها (Sowell, 2017; Martin et al,

2016؛ Pennanen et al، 2016، Hudson، 2013) و به اشتراک گذاشتن راهبردها و منابع آموزشی توسط منتورها(Pennanen et al، 2016) را به عنوان مولفه‌های تأثیرگذار در حمایت حرفه‌ای شناسایی کرده‌اند. علاوه بر منتورینگ، فعالیت‌هایی مانند؛ جلسات توجیهی اولیه، فراهم کردن فرصت‌هایی برای تعامل بین همکاران(Craig، 2017؛ Fresko & Alhija، 2015؛ Thomas et al، 2019)، توزیع جزوات آموزشی، مشاهده کلاس نومعلمان و منتورها(Fresko & Alhija، 2015) و کاهش بارتدریس(Kearney، 2014) به عنوان مولفه‌هایی مهم در حمایت حرفه‌ای در نظر گرفته شده‌اند.

همچنین، پژوهشگران، برنامه‌های متنوعی که برای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در کشورهای مختلف مانند ایالات متحده(Nielsen et al، 2007)، استرالیا(Mansfield & Gu، 2019)، ژاپن(Fulton et al، 2005)، سوئیس(Howe، 2006)، آلمان، کانادا و فرانسه(Kearney، 2014)، نیوزیلند(Wong، 2004) و امارات متحده عربی(Ibrahim، 2012) طراحی شده را مورد بررسی و ارزیابی قرار داده‌اند که در اینجا به چند مورد از آن‌ها اشاره می‌گردد؛

برنامه «گریت بیگینینگز»^۱ یک برنامه حمایتی یک ساله در امریکا است که هدف اصلی آن افزایش اثربخشی نومعلمان و کمک به ماندگاری آن‌ها در این حرفه است. مهمترین مؤلفه‌های آن عبارتند از: ۱. جلسه معارفه؛ نومعلمان قبل از شروع سال تحصیلی در یک برنامه سه روزه که به برنامه درسی و هنجارهای فرهنگی منطقه می‌پردازد، شرکت می‌کنند. ۲. منتور آموزشی؛ در طول جلسه معارفه، همه نومعلمان به یک منتور آموزشی که یک معلم باتجربه است، معرفی می‌شوند تا به راهنمایی روزانه نومعلمان بپردازد و منطقه‌ی آموزشی نیز برای هر منتور آموزشی ۱۰۰۰ دلار هزینه می‌کند. ۳. IRT^۲؛ به عنوان منتورهای نومعلمان در طول سال تحصیلی عمل می‌کنند. وظیفه اصلی آن‌ها برگزاری کارگاه‌های آموزشی، حصول اطمینان از تسلط نومعلمان بر رشته‌ی خود و نحوه‌ی تدریس آن و همچنین توانایی آن‌ها برای ایجاد یک فضای یادگیری مؤثر می‌باشد. ۴. کارگاه‌های آموزشی؛ این کارگاه‌ها شامل آموزش موضوعات درسی، الگوبرداری از یکدیگر و فرصتی برای تعامل با یک معلم باتجربه(IRT) می‌باشد. ۵. ارزیابی؛ ارزیابی از

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

نومعلمان چهار سال ادامه دارد و آن‌ها توسط IRT ها و مدیران مدارس سالی چهار بار و بر اساس استانداردهای منطقه ارزیابی می‌شوند (Nielsen et al, 2007).

برنامه حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در استرالیا^۱ (GTIP) با هدف تقویت عملکرد حرفه‌ای نومعلمان، شناخت استانداردهای آموزشی منطقه و انتقال آموخته‌های دوران تحصیل به موقعیت‌های تدریس در کلاس درس طراحی و اجرا می‌شود. نومعلمان از یک برنامه «متورینگ در کلاس» که توسط یک متور باتجربه ارائه می‌شود، بهره‌مند می‌شوند. این برنامه، همچنین فعالیت‌هایی در خارج از مدرسه شامل بازدید از کلاس‌ها و مدارس و متورینگ تلفنی را برای حمایت از نومعلمان در نظر دارد (Mansfield & Gu, 2019).

در داخل کشور، موضوع حمایت حرفه‌ای از نومعلمان، به عنوان یک زمینه پژوهشی جدید، به تازگی مورد توجه محققان بوده است. irannezhad et al (2023) در پژوهشی به طراحی الگوی برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان ابتدایی پرداختند. آنها با سنتز پژوهش‌های صورت گرفته بین سال‌های ۲۰۰۰-۲۰۲۰، نتیجه گرفتند که الگوی برنامه درسی آغاز خدمت نومعلمان دارای سه ویژگی اساسی «حمایت و پشتیبانی عاطفی و روانی»، «بهبود کیفیت تدریس» و «کمک به جامعه پذیری نومعلمان» است. آنان با استفاده از این ویژگی‌ها به طراحی الگوی برنامه درسی با الهام از الگوی ۱۰ عنصری اکر پرداختند.

Zarei et al (2023) در پژوهشی به شناسایی روش‌های حمایت حرفه‌ای رسمی از نومعلمان در سطح جهانی پرداختند. آن‌ها مقالات منتشر شد در این رابطه که بین سال‌های ۲۰۱۰-۲۰۲۰ انتشار یافته را بررسی نموده و فرایند حمایت حرفه‌ای رسمی از نومعلمان را شامل سه مولفه‌ی عمده «حمایت سازمانی»، «متورینگ» و «حمایت مدرسه‌ای» دانستند و پیشنهاد دادند آموزش و پرورش از این تجارب برای توسعه حرفه‌ای نومعلمان استفاده نماید.

Sadeghi et al (2021) در پژوهشی به ارائه الگوی توانمندسازی فناورانه نومعلمان دوره ابتدایی شهر تهران پرداختند. آن‌ها با ۱۸ نفر از اساتید برجسته مدیریت آموزشی و معلمان باتجربه مصاحبه نموده و با تحلیل آن‌ها دریافتند که الگوی موردنظر دارای ابعاد «شرایط زمینه‌ای»، «توسعه دانش و مهارت»، «ویژگی‌های فردی» و «سواد دیجیتالی» می‌باشد.

همانطور که Serpell (2000) و Kearney (2014) نیز تصریح می‌کنند؛ در کشورهای توسعه یافته، طراحی و اجرای برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان دارای چندین دهه سابقه است. اما در کشور ما، هنوز به حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان به صورت جدی پرداخته نشده که می‌تواند مشکلاتی را برای نومعلم‌ان و دانش‌آموزان به وجود آورد. از این رو، انجام یک پژوهش در زمینه حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان به این دلایل می‌تواند ضرورت یابد؛ از یک طرف، نحوه پذیرش، استخدام و تعهد شغلی در کشور ما با نظام‌های آموزشی بسیاری از کشورهای توسعه‌یافته متفاوت است و برخلاف یافته‌های پژوهشی Dupriez et al (2016) و Ingersoll & Strong (2011) که یکی از آثار نبود حمایت حرفه‌ای را ترک شغل توسط نومعلم‌ان عنوان می‌کنند، در کشور ما، ترک شغل و استعفا در بین نومعلم‌ان بسیار نادر است و آن‌ها با همان شرایط غیرحرفه‌ای به آموزش دانش‌آموزان ادامه می‌دهند. از طرف دیگر، با وجود اینکه مسائل و مشکلات نومعلم‌ان مانند مدیریت مؤثر کلاس، برنامه‌ریزی برای رفع نیازهای دانش‌آموزان، تعامل با والدین، ارزشیابی مؤثر، تدریس اثربخش و ... از زمان تحقیقات Veenman (1984) وجود داشته و بین همه نومعلم‌ان مشترک است، اما شرایط خاص هر نظام آموزشی، دلایل خاص خود را برای پرداختن به حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان مطرح می‌کند و همانطور که Kearney (2014) تصریح می‌کند؛ می‌تواند حمایت حرفه‌ای را با عناصر و مؤلفه‌های خاص خود به وجود آورد. بررسی پژوهش‌های صورت گرفته در داخل کشور نیز نشان می‌دهد که عمده آن‌ها یک جنبه از حمایت حرفه‌ای نومعلم‌ان را مورد توجه قرار داده‌اند. موضوعاتی مانند «بررسی نیازها و چالش‌های نومعلم‌ان» (irannezhad et al, 2019)، «ارائه الگوی توانمندسازی فناورانه نومعلم‌ان ابتدایی شهر تهران» (Sadeghi et al, 2021) و موضوعاتی از این دست، بیشترین فراوانی را دارند. پژوهش‌هایی که سعی در طراحی الگو برای حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان داشته نیز، به تحلیل پژوهش‌های بین‌المللی صورت گرفته در این زمینه پرداخته و صرفاً الگویی برای حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان مقطع ابتدایی ارائه نموده‌اند (irannezhad et al, 2023).

بنابراین، فقدان یک الگوی مناسب برای حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان که ضمن توجه به ویژگی‌ها و شرایط بومی کشور با کسب نظرات متخصصان و معلمان باتجربه، نومعلم‌ان کلیه مقاطع تحصیلی را شامل شود، بسیار مشهود است. الگویی که بتواند با نگاهی جامع کلیه شئون

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

که برای حرفه‌ای شدن نومعلمان نیاز است را مد نظر قرار دهد. از این رو، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سوال است که «نومعلمان در سال‌های ابتدایی اشتغال به کار چگونه باید مورد حمایت قرار گیرند؟» و هدف آن، طراحی یک الگو برای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان متناسب با شرایط نظام آموزشی کشور خودمان می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش که دارای طرح پیدایشی است در قالب پارادایم کیفی پژوهش، با استفاده از رویکرد «نظریه داده‌بنیاد» (رهیافت نظام‌مند) و ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در بدو خدمت بررسی و برای آن الگوی مفهومی ارائه گردید. رویکرد نظریه داده‌بنیاد یک نوع روش پژوهش کیفی است که به گونه‌ای استقرایی یک سلسله رویه‌های سیستماتیک را به کار می‌گیرد تا نظریه‌ای درباره‌ی پدیده‌ی مورد مطالعه ایجاد کند (Strauss & corbin, 2008). مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۲۲ نفر از «متخصصین تعلیم و تربیت» (اساتید علوم تربیتی دانشگاه‌ها و اساتید دانشگاه فرهنگیان) (۷ نفر) و «معلمین باتجربه» (راهبران آموزشی، مدیران مدارس، معلمین باتجربه، مسئولین ادارات آموزش و پرورش، سرگروه‌های درسی و کارشناسان آموزشی) (۱۵ نفر) بودند که با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. هدف پژوهشگر انتخاب مواردی بود که با توجه به هدف پژوهش سرشار از داده بوده و پژوهشگر را در شکل دادن به مدل نظری خود یاری دهند. بنابراین افرادی انتخاب شدند که علاوه بر تمایل به شرکت در پژوهش، دارای سابقه مرتبط با توسعه حرفه‌ای نومعلمان باشند. بدین منظور، ابتدا با مراجعه به فردی کلیدی فرایند مصاحبه شروع شده و در ادامه، مصاحبه‌شوندگان، متخصصان خبره بعدی را برای مصاحبه معرفی کردند. مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته با سوالات باز تاجایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌ها، اشباع و نظریه موردنظر با تمام جزئیات و بادقت تشریح شد. زمان هر مصاحبه بین ۴۵-۷۰ دقیقه بود که از طریق ارسال صدا در نرم افزار واتساپ انجام شده و بلافاصله به متن تبدیل می‌شد. متن مصاحبه‌ها سپس به نرم‌افزار MAXQDA انتقال و از این نرم افزار برای کدگذاری اولیه و مدیریت داده‌ها استفاده شد.

از آنجا که پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال بود که؛ «نومعلمان در سال‌های ابتدایی اشتغال به کار چگونه باید مورد حمایت قرار گیرند؟»، مناسب‌ترین استراتژی برای این

مهم، استراتژی «نظریه داده‌بنیاد» با رهیافت نظام‌مند بود. بنابراین، در این مطالعه، تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری اطلاعات در سه مرحله‌ی کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی انجام گرفت.

به منظور سنجش روایی درونی پژوهش، از تکنیک کنترل‌های اعضا و برای سنجش روایی بیرونی از تکنیک توسعه و توصیف غنی داده‌ها استفاده شد. به علاوه، سوالات مصاحبه و فرایند کدگذاری توسط سه نفر از اساتید خبره که خودشان از مصاحبه‌شوندگان نبودند بررسی، تأیید و پیشنهادهای آنان در طراحی الگو مدنظر قرار گرفت. از روش پایایی بازآزمون (شاخص ثبات) ۸۲ درصد و توافق درون موضوعی (شاخص تکرار پذیری) ۷۸ درصد برای بررسی پایایی استفاده شد. با توجه به اینکه میزان پایایی به دست آمده بیشتر از ۶۰ درصد است، قابلیت اعتماد کدگذاری‌ها تأیید می‌شود (کوال^۱، ۱۹۹۶).

یافته‌های پژوهش

کدگذاری باز

در کدگذاری باز، پژوهشگر خط به خط داده‌ها را بررسی کرده، فرایندهای آن را تشخیص داده و به هر جمله کد داده است. بنابراین، از ۲۲ مصاحبه با متخصصین تعلیم و تربیت و معلمین باتجربه، حدود ۱۳۳۰ کد سطح اول استخراج گردید که با احتساب هم‌پوشانی و ادغام آن‌ها به منظور کدگذاری دقیق‌تر، ۳۷۵ کد اولیه (عبارت‌های مفهومی) باقی ماند. زیر مقولات از ترکیب کدهای اولیه ایجاد شده و چندین بار بازبینی و با یکدیگر مقایسه شدند. در پایان این مرحله از ۳۷۵ عبارت مفهومی، در ابتدا ۷۱ زیر مقوله و در نهایت ۲۱ مقوله اصلی در روند کدگذاری باز به دست آمد که شامل موارد نمایش داده شده در جدول ۱ می‌باشد.

جدول ۱. زیرمقولات و مقولات اصلی

مقوله اصلی	زیر مقوله (مقوله فرعی)
پدیده محوری	پذیرش نومعلم از سوی مدرسه
حمایت اجتماعی از نومعلم	کمک به ارتقاء شان اجتماعی نومعلم
	تقویت مهارت‌های ارتباطی نومعلم
پدیده محوری	کمک به افزایش انگیزه شغلی نومعلم

مقوله اصلی	زیر مقوله (مقوله فرعی)
حمایت عاطفی از نومعلم	تقویت اخلاق حرفه‌ای نومعلم
	کمک به ارتقاء ویژگی‌های شخصیتی نومعلم
	کمک به کاهش استرس و اضطراب شغلی نومعلم
پدیده محوری	سازماندهی مناسب نیرو
	ایجاد جو روانی مناسب در سازمان
	توانمندسازی نیروی استخدام شده
	ایجاد پیش‌نیازهای تدریس اثربخش
پدیده محوری	پرداخت دستمزد مناسب به نومعلم
	فراهم کردن رفاهیات برای نومعلم
	کمک به ایجاد شناخت مناسب نومعلم از دانش آموزان
	آموزش شیوه‌های تدریس به نومعلم
حمایت آموزشی از نومعلم	آموزش شیوه‌های کلاس‌داری به نومعلم
	کمک به یادگیری برنامه‌ریزی برای آموزش دانش آموزان
	افزایش دانش نومعلم نسبت به محتوای آموزشی
	آموزش نحوه مواجهه نومعلم با چالش‌های تدریس
پدیده محوری	آموزش شیوه‌های ارزشیابی از دانش آموزان
	آشنا کردن نومعلم با وظایف و رویه‌های مدرسه
	آشنا کردن نومعلم با جنبه‌های عاطفی آموزش دانش آموزان
	دانش آموزان
شرایط علی	سیستم ناکارآمد کارورزی
	ضعف‌های آموزشی نظام دانشگاهی
شرایط علی	کم تجربگی نومعلم
	ضعف‌های روانی-عاطفی نومعلم
ضعف‌های آموزش پیش از خدمت	
ضعف‌های مربوط به نومعلمان	

مقوله اصلی	زیر مقوله (مقوله فرعی)
شرایط زمینه ای	حمایت حرفه ای با برنامه
	نیازسنجی برای حمایت حرفه ای
شرایط زمینه ای	کیفیت حمایت حرفه ای
	استاندارد سازی حمایت حرفه ای
شرایط مداخله گر	مکان حمایت حرفه ای
	حمایت حرفه ای منصفانه
شرایط مداخله گر	زمان حمایت حرفه ای
	پشتیبانی مستمر و اثربخش
شرایط مداخله گر	حمایت کنندگان عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	انتخاب مکان مناسب برای حمایت حرفه ای
شرایط مداخله گر	حمایت کنندگان اداری و اقتصادی از نومعلم
	پشتیبانی غیر حضوری از نومعلم
شرایط مداخله گر	حمایت کنندگان آموزشی از نومعلم
	پشتیبانی از نومعلم در خارج از مدرسه
شرایط مداخله گر	اقدامات موثر برای حمایت عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	پشتیبانی از نومعلم در داخل مدرسه
شرایط مداخله گر	راهبردهای کنش / متقابل
	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی در حین خدمت
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	تعیین زمان مناسب برای حمایت حرفه ای
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	افراد درون سازمانی به عنوان حامیان عاطفی
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	افراد برون سازمانی به عنوان حامیان عاطفی
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	خود نومعلم به عنوان حامی عاطفی
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	مدیر مدرسه به عنوان حامی اداری
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	حمایت توسط نیروهای ستادی آموزش و پرورش
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	سازمان های غیر آموزشی به عنوان حامی
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	حمایت توسط همکاران شاغل در آموزشگاه
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	معلمین خارج از مدرسه به عنوان حامی
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	خود نومعلم به عنوان حامی آموزشی
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	سازمان های آموزشی به عنوان حامی
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	متخصصان برون سازمانی به عنوان حامی آموزشی
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	حمایت آموزشی توسط نیروهای اداری
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی توسط همکاران
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از طریق اولیاء دانش آموزان
شرایط مداخله گر	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی از نومعلم
	پشتیبانی عاطفی و اجتماعی توسط سازمان

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

مقوله اصلی	زیر مقوله (مقوله فرعی)
راهبردهای کنش	اقدامات موثر برای حمایت اداری و
	اقتصادی از نومعلم
	تدارک بازدیدهای علمی برای نومعلمان اعطای تسهیلات اداری به نومعلم پشتیبانی آموزشی توسط همکاران
راهبردهای کنش / کنش متقابل	اقدامات آموزشی برای حمایت از نومعلم
	پشتیبانی توسط خودنومعلم پشتیبانی از طریق مدرسه پشتیبانی آموزشی از طریق سازمان
پیامد	کسب مهارت‌های مورد استفاده در کلاس درس کسب مهارت‌های مورد نیاز برای پیشرفت شغلی کسب مهارت‌های ارتباطی
	بروندادهای مهارتی حمایت حرفه‌ای برای نومعلمان
	آرامش روانی نومعلم تقویت ویژگی‌های فردی نومعلم تغییر نگرش اولیاء دانش‌آموزان نسبت به نومعلم شکل‌گیری نگرش مناسب در نومعلم ایجاد رضایت شغلی در نومعلم افزایش بازدهی نومعلم
پیامد	بروندادهای عاطفی حمایت حرفه‌ای برای نومعلمان
	بروندادهای آموزشی حمایت حرفه‌ای برای نومعلمان
	تقویت مهارت‌های آموزشی دانش‌آموزان تقویت خصوصیات عاطفی دانش‌آموزان

کدگذاری محوری

در مرحله کدگذاری محوری، مقولات به دست آمده از مرحله‌ی قبل در سه محور شامل؛ شرایط (علی، مداخله‌گر و زمینه‌ای)، راهبردها و پیامدها پیرامون پدیده مرکزی پژوهش گردهم می‌آیند. ماحصل مرحله‌ی کدگذاری محوری، رسیدن به مدل پارادایمی پژوهش است (شکل ۱).

شرایط علی دسته‌ای از حوادث و وقایع هستند که به‌طور مستقیم بر پدیده‌ی محوری تأثیر گذاشته یا وقایع و حوادثی هستند که منجر به وقوع یا گسترش پدیده محوری می‌شوند (Corbin & Strauss, 2015). بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان، ۲ مؤلفه به عنوان شرایط علی، ضرورت تدوین برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان را نشان می‌دهند که شامل؛ «ضعف‌های آموزش پیش از خدمت» و «ضعف‌های مربوط به نومعلمان» (جدول ۱) می‌باشد. به عنوان مثال یکی از متخصصین تعلیم و تربیت در مورد «ناتوانی نومعلم در کاربست دانسته‌ها در عمل» این‌گونه بیان می‌کند: «می‌خواهم یادآوری نمایم که انسان‌ها در زمینه‌های مختلف ممکن است اطلاعات نظری فراوانی داشته باشند. به عنوان مثال شخصی گواهینامه رانندگی دارد، اما اگر در یک جاده شلوغ رها شود، ممکن است دچار استرس گردد. بنابراین در ابتدای کار باید تا مدتی نومعلمان را پشتیبانی نمایم تا در حرفه معلمی تجربه کسب کنند.»

تجربه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش نشان داد که پدیده محوری فرایند حمایت حرفه‌ای از نومعلمان، «حمایت حرفه‌ای همه‌جانبه از نومعلمان» می‌باشد. طبق جدول ۱، «حمایت حرفه‌ای همه‌جانبه از نومعلمان» به عنوان پدیده محوری شامل ۵ مولفه‌ی؛ «حمایت اجتماعی»، «حمایت عاطفی»، «حمایت اداری»، «حمایت اقتصادی» و «حمایت آموزشی» می‌باشد. حمایت حرفه‌ای همه‌جانبه مورد نظر مشارکت‌کنندگان یک پشتیبانی جامع است که سعی می‌کند کلیه شئون حرفه‌ای نومعلم را دربرگیرد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند با وجود اینکه صبغی بارز حرفه‌ی معلمی، آموزش و تدریس است، اما حمایت حرفه‌ای صرفاً محدود به این زمینه نیست و باید بتواند کلیه‌ی نیازهای نومعلم را برطرف سازد زیرا این نیازها مرتبط و متصل به هم هستند. دلیلی که پژوهشگر را بر آن داشت تا این مقوله را به عنوان پدیده محوری، انتخاب و روی آن تمرکز کند این بود که این مقوله در اکثر مصاحبه‌ها به طور قوی خود را نشان می‌داد، اطلاعات کلیدی از مشارکت‌کنندگان فراهم می‌کرد و سایر مقولات را به یکدیگر متصل می‌نمود. این مقوله در دل خود مفاهیم بسیاری را در بر می‌گیرد (جدول ۱). به عنوان مثال یکی از معلمین با تجربه در مورد «واگذار نکردن دروس غیرتخصصی به نومعلم» این‌گونه بیان می‌کند: «وقتی نومعلم وارد آموزش و پرورش می‌شود به دلیل کمبود معلم در مناطق روستایی، دروسی به او تحمیل می‌شود که برای تدریس آن‌ها آمادگی ندارد. او نیز برای اینکه در یک آموزشگاه مشغول به کار شود و بین روستاها جابجا نشود، در حالی که تخصص ندارد، آن‌ها را می‌پذیرد.»

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

بنا به نظر Corbin & Strauss (2015)، راهبردها مجموعه اعمال هدفمند و عمدی هستند که برای حل مشکل یا رسیدن به هدفی صورت می‌گیرند. این راهبردها به ارائه راه حل برای مواجهه با پدیده‌ی محوری مطالعه اشاره دارند. در پژوهش حاضر، راهبردهای کنش/کنش متقابل شامل؛ «اقدامات موثر برای حمایت عاطفی و اجتماعی از نومعلم»، «اقدامات موثر برای حمایت اداری و اقتصادی از نومعلم» و «اقدامات آموزشی برای حمایت از نومعلم» (جدول ۱) است. هر کدام از این مؤلفه‌ها شامل مجموعه اقداماتی است که حمایت حرفه‌ای همه‌جانبه از نومعلمان را اجرایی می‌کند. به عنوان مثال یکی از معلمین باتجربه در مورد «برگزاری جلسات انگیزشی برای نومعلمان» بیان می‌کند: «به عقیده‌ی من بخشی از این حمایت‌ها از طریق دوره‌های توجیهی و انگیزشی عملی می‌شود. بنابراین، ابتدا جلسات انگیزشی را داریم، یعنی سعی کنیم ضمن ایجاد نگرش مثبت در نومعلمان، آن‌ها را آماده‌ی تدریس در مدارس کم برخوردار نماییم».

شرایط زمینه‌ای مجموعه‌ی خاصی از شرایط (شکل‌های شرایط) هستند که در یک زمان و مکان خاص جمع می‌آیند تا مجموعه اوضاع و احوال یا مسائلی را به وجود آورند که اشخاص با کنش/کنش متقابل خود به آن‌ها پاسخ دهند (Corbin & Strauss, 2015). در مطالعه حاضر، مجموعه راهبردهای کنش/کنش متقابل مورد اشاره را می‌توان تحت تأثیر دو زمینه اصلی شامل؛ «حمایت حرفه‌ای بابرنامه» و «کیفیت حمایت حرفه‌ای» دانست. به طور خلاصه یافته‌های کنونی نشان دادند که اگر حمایت حرفه‌ای استاندارد بوده، مبتنی بر نیازسنجی باشد و بتواند به صورت منصفانه، مستمر و اثربخش نومعلمان را پشتیبانی کند، موفقیت‌آمیز خواهد بود. شرایط زمینه‌ای مقولات مختلفی را شامل می‌شود. به عنوان مثال یکی از متخصصین تعلیم و تربیت در مورد «تعیین مسئول مستقیم برای حمایت حرفه‌ای» بیان می‌کند: «اولا ما باید یک نهاد را برای حمایت حرفه‌ای تعیین کنیم؛ یعنی یک فرد یا نهاد باید مسئولیت این کار را بپذیرد».

منظور از شرایط مداخله‌گر، شرایط و عواملی هستند که هرچند به طور مستقیم بر پدیده اصلی اثر نمی‌گذارند، اما می‌توانند با تأثیر بر عوامل اصلی، اثر آن‌ها را بر پدیده‌ی مرکزی بیشتر کنند (Corbin & Strauss, 2015). شرایط مداخله‌گر در پژوهش حاضر دربردارنده‌ی مقوله‌های «مکان حمایت حرفه‌ای»، «زمان حمایت حرفه‌ای»، «حمایت‌کنندگان عاطفی و اجتماعی از نومعلم»، «حمایت‌کنندگان اداری و اقتصادی از نومعلم» و «حمایت‌کنندگان آموزشی از نومعلم» می‌باشد که مفاهیم متعددی را دربر می‌گیرد. به عنوان مثال یکی از متخصصین تعلیم و تربیت در

مورد «آموزش نومعلمان در زنگ کلاس» بیان می‌کند: «بعضی‌ها اعتقاد دارند که حمایت حرفه‌ای بهتر است در همان زمان کاری مدرسه صورت گیرد، زیرا در این صورت معلم با حوصله و رغبت بیشتری به آموزش‌ها توجه می‌کند».

پیامدها نتایجی هستند که مشارکت‌کنندگان برای اجرای برنامه‌های حمایت حرفه‌ای ذکر کرده‌اند. پیامدها در این مطالعه شامل؛ «بروندادهای مهارتی حمایت حرفه‌ای برای نومعلمان»، «بروندادهای عاطفی حمایت حرفه‌ای برای نومعلمان»، «بروندادهای آموزشی حمایت حرفه‌ای برای نومعلمان» و «بروندادهای حمایت حرفه‌ای برای دانش‌آموزان» می‌باشد. برونداد های حمایت حرفه‌ای مورد اشاره در این مطالعه با شایستگی‌های حرفه‌ای مورد نظر (Huntly 2008) همخوانی دارد. او شایستگی‌های معلمان را در سه حوزه دانش حرفه‌ای، عمل حرفه‌ای و تعهد حرفه‌ای تقسیم بندی نموده است. پیامدهای حمایت حرفه‌ای که در این مطالعه مورد اشاره قرار گرفته‌اند شامل مفاهیم متعددی هستند. به عنوان مثال یکی از معلمین باتجربه در مورد «افزایش خلاقیت نومعلم» بیان می‌کند: «وقتی یک نومعلم مشتاق داریم، باید مسیر پیشرفت را برای او باز کنیم و مقدمات را به گونه‌ای فراهم نماییم که از کارش لذت ببرد. این شرایط سبب می‌گردد که هم یادگیری دانش‌آموزان افزایش یافته و هم خلاقیت نومعلم را افزایش یابد».

کدگذاری انتخابی

در آخرین مرحله‌ی فرایند نظریه داده‌بنیاد، داده‌ها به سمت فرمول‌بندی یک نظریه سوق می‌یابند. Corbin & Strauss (2015) کدگذاری انتخابی را فرایند پالایش نظریه و یک‌پارچه‌سازی مفاهیم متعدد می‌دانند. در این مرحله تلاش می‌شود تا ضمن یافتن مقوله مرکزی (هسته) که محیط بر کل پژوهش باشد، سیر داستانی پژوهش توصیف گردد.

با توجه به هدف پژوهش حاضر که ارائه‌ی «الگوی حمایت حرفه‌ای از نومعلمان» می‌باشد و با عنایت به داده‌ها و یافته‌های دو مرحله قبل، مقوله «حمایت حرفه‌ای؛ پشتیبانی همه‌جانبه برای رسیدن به دانش، مهارت و تعهد شغلی» به عنوان مقوله مرکزی پژوهش انتخاب شد. هیچ‌یک از مقولات منفرد پژوهش به تنهایی نمایانگر خوبی برای مقوله مرکزی نبودند. بنابراین مقوله مرکزی به صورت انتزاعی از مقولات، خرده مقولات و دیگر مفاهیم موجود در پژوهش استخراج شد. این مقوله به‌گونه‌ای انتخاب شده تا نه تنها همه‌ی مقولات عمده و زیرمقولات را دربر بگیرد، بلکه در سطحی انتزاعی‌تر بتواند سیر داستان پژوهش را شرح و توضیح دهد.

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

سوالاتی که ما را به انجام پژوهش واداشت این بود که «نومعلمان در سال‌های ابتدایی اشتغال به کار چگونه باید مورد حمایت قرار گیرند؟»

در کشور ما، به نومعلمان به عنوان افرادی نگریسته می‌شود که از پختگی لازم برخوردار نیستند و والدین، مدارس و تصمیم‌سازان آموزشی اغلب آن‌ها را مناسب مناطق و مدارس محروم و دور افتاده می‌دانند. اما در این پژوهش، مشارکت‌کنندگان اذعان داشتند نه تنها نباید نومعلمان را در سال‌های نخست تدریس به حال خود رها کرد، بلکه باید مورد حمایت قرار گیرند تا به یک معلم حرفه‌ای تبدیل شوند. مشارکت‌کنندگان شاخصه‌های یک معلم حرفه‌ای را تسلط بر دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمی دانستند. این‌ها صلاحیت‌هایی هستند که برای ایفای کامل نقش معلمی مورد نیاز بوده و نومعلمان در صورت نقصان، می‌بایست این صلاحیت‌ها را از طریق حمایت حرفه‌ای به دست آورند. مشارکت‌کنندگان اشاره نمودند؛ آموزش‌هایی که در دانشگاه فرهنگیان ارائه می‌شود ضعف‌هایی دارند و نمی‌توانند این صلاحیت‌ها را به طور کامل در دانشجومعلمان ایجاد کنند و آن‌ها را با واقعیت‌های کلاس درس و مدرسه آشنا نمایند. از طرف دیگر خود نومعلمان نیز ضعف‌هایی دارند که دستیابی آن‌ها به این صلاحیت‌ها را مختل می‌کند و مانع از کسب تجربه کافی توسط آنان می‌گردد. به عنوان مثال؛ آن‌ها جوان و احساساتی هستند و توان استفاده از آموخته‌ها در عرصه‌ی عمل را ندارند. در نتیجه حمایت حرفه‌ای امری ضروری برای نومعلمان خواهد بود.

مشارکت‌کنندگان، حمایت حرفه‌ای مدنظر را پشتیبانی در زمینه‌های آموزشی، عاطفی، اداری، اجتماعی و اقتصادی دانستند. آنان تصریح نمودند بااطلاع از اینکه حرفه‌ی معلمی بیشتر با تدریس و آموزش عجین شده است، اما حمایت حرفه‌ای صرفاً حمایت در زمینه‌های آموزشی نیست و سایر نیازها و چالش‌های نومعلمان نیز باید مطمح نظر قرار گیرد و یک حمایت جامع از آن‌ها صورت پذیرد. مثلاً باید به نومعلمان کمک کرد تا ارتباطات درستی در محیط کار برقرار کنند، از حقوق و مزایای کافی برخوردار باشند، نگرش مناسبی نسبت به حرفه‌ی معلمی داشته باشند، از وظایف خود به‌عنوان معلم آگاه باشند و بدانند چگونه تدریس اثربخشی داشته باشند.

دستیابی به این حمایت‌ها با اجرای راهبردهای متنوعی امکان‌پذیر است. مشارکت‌کنندگان عاملیت کلیه عناصر و عوامل آموزشی و غیرآموزشی که در شبکه ارتباطی نومعلمان حضور دارند را برای حمایت حرفه‌ای لازم دانستند. دلیل آن هم تنوع زمینه‌هایی است که نومعلم باید

مورد حمایت قرار گیرد تا حرفه‌ای شود. تنوع زمینه‌ها، تنوع روش‌ها و تنوع حامیان را به دنبال دارد. دسته‌ای از راهبردها برای تحقق حمایت عاطفی و اجتماعی ضروری هستند که می‌تواند توسط همکاران، اولیا دانش‌آموزان و سازمانی که نومعلم در آن مشغول به خدمت است، اجرا گردد. مانند برخورد اولیه مناسب با نومعلم و پذیرش او در جمع همکاران، رسیدگی و اهتمام جدی نسبت به وضعیت تحصیلی فرزندان و ارائه خدمات مشاوره‌ای به نومعلم که همگی سبب آرامش خاطر نومعلم گردیده و به او کمک می‌کند جایگاه اجتماعی مناسبی داشته باشد. دسته‌ای دیگر از راهبردها برای تحقق حمایت اداری و اقتصادی موردنظر است. این اقدامات شامل تدارک بازدیدهای علمی و اعطای تسهیلات اداری به نومعلمان است که همگی توسط سازمانی که نومعلم در آن مشغول به کار است اجرا می‌شود. در نهایت اقداماتی نیز منجر به حمایت آموزشی می‌شوند که می‌تواند توسط همکاران، خود نومعلم، مدرسه محل خدمت و سازمانی که نومعلم را استخدام کرده اجرا شود. به عنوان مثال؛ ارتباط دادن نومعلم با معلمان سایر مقاطع و پایه‌ها، خودتأملی نومعلم، برگزاری کارگاه‌ها آموزشی و ارائه محتوای آموزشی مناسب از جمله راهبردهایی هستند که به حمایت آموزشی از نومعلمان ختم می‌شود.

همچنین عوامل مختلفی می‌تواند اجرای این نوع حمایت‌ها را تسهیل نماید. یکی از این عوامل و زمینه‌ها، برنامه‌مند نمودن حمایت حرفه‌ای است. یعنی قبل از اجرای حمایت، نیازسنجی مناسبی صورت گیرد و متناسب با آن برنامه‌ای جامع و منطقی برای حمایت حرفه‌ای تدوین شود و استانداردهای لازم در برنامه لحاظ گردد. زمینه دیگر، کیفیت این برنامه‌هاست. اگر برنامه‌ها مداومت و یکپارچگی لازم را نداشته باشند و از سطح کیفی ضعیفی برخوردار باشند، نمی‌توان به نتایج حمایت حرفه‌ای خوش‌بین بود.

مشارکت‌کنندگان اجرای هرچه بهتر این روش‌ها را مشروط به ایجاد شرایطی دانستند. اول اینکه؛ باید مکان مناسبی در داخل و خارج از مدرسه برای حمایت حرفه‌ای در نظر گرفته شود. آنان به مکان‌هایی اشاره کردند که بهتر است حمایت حرفه‌ای، باتوجه به نوع آن، در آنجا صورت پذیرد. مشارکت‌کنندگان همچنین از بیان ویژگی‌های یک مکان مناسب نیز غفلت نکرده و نزدیکی به محل کار و زندگی نومعلم و... را از ویژگی‌های یک مکان مناسب برشمردند. زمان مناسب برای اجرای برنامه‌های حمایت حرفه‌ای، از جمله شرایط دیگری بود که به اجرای بهتر راهبردهای حمایت حرفه‌ای کمک می‌کند. مشارکت‌کنندگان تصریح نمودند که حمایت حرفه‌ای

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

می‌تواند هم در حین خدمت و هم در ضمن خدمت، در زمانی که نومعلم در کلاس درس حضور دارد و حتی در ساعات استراحت نومعلم صورت گیرد. نکته مهمی که بدان تأکید داشتند این بود که حمایت حرفه‌ای باید همیشه در دسترس باشد. همان‌طور که اشاره شد، آنان به حامیان نومعلمان نیز اشاره داشتند و باتوجه به همه‌جانبه بودن حمایت حرفه‌ای مدنظر آنان، کلیه افرادی که در محل کار و زندگی نومعلم حضور دارند را برای ایفای نقش حمایتی مناسب می‌دانستند. باتوجه به زمینه‌ی حمایتی، این افراد می‌توانند متفاوت باشند. به‌عنوان مثال، اعضای خانواده و دوستان برای حمایت عاطفی و اجتماعی، همکاران برای حمایت آموزشی و مسئولین و کارشناسان اداری، برای حمایت سازمانی و اقتصادی مناسب‌تر هستند.

بنابراین، برای رسیدن به پاسخ سؤال اصلی پژوهش، این سؤال مطرح می‌گردد که «از چه الگویی می‌توان برای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان استفاده نمود؟» شکل ۱ که قسمت‌های مختلف آن در بالا توضیح داده شد، فرایند حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در بدو خدمت را مفهوم‌پردازی کرده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی حمایت حرفه‌ای از نومعلمان

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، طراحی الگوی حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان در سال‌های ابتدایی تدریس بود. نتیجه تحلیل داده‌های کیفی به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با متخصصین تعلیم و تربیت و معلمین باتجربه، طراحی الگوی مفهومی حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان (شکل ۱) با ۲۱ مقوله اصلی و ۷۱ مقوله فرعی (جدول ۱) در قالب ابعاد شش‌گانه؛ شرایط علی (ضعف‌های آموزش پیش از خدمت و ضعف‌های مربوط به نومعلم‌ان)، شرایط مداخله‌گر (مکان و زمان حمایت حرفه‌ای، حمایت‌کنندگان آموزشی، اداری و اقتصادی، عاطفی و اجتماعی از نومعلم‌ان)، شرایط زمینه‌ای (کیفیت حمایت حرفه‌ای و حمایت حرفه‌ای با برنامه)، راهبردهای کنش/کنش متقابل (اقدامات مؤثر برای حمایت آموزشی، اجتماعی و عاطفی، اداری و اقتصادی از نومعلم‌ان)، پدیده اصلی (حمایت حرفه‌ای همه‌جانبه؛ اداری، عاطفی، اقتصادی، اجتماعی و آموزشی از نومعلم‌ان) و پیامدها (برونداهای عاطفی، مهارتی و آموزشی حمایت حرفه‌ای برای نومعلم‌ان و برونداهای حمایت حرفه‌ای برای دانش‌آموزان) بود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد سال‌های ابتدایی حرفه‌ی معلمی، دورانی حساس و پرچالش برای نومعلم‌ان است که آموزش‌های پیش از خدمت در عبور از آن‌ها کافی نیست. نومعلم‌ان باید توسط تمامی افرادی که در شبکه ارتباطی آنان هستند مورد حمایت قرار بگیرند و حمایت حرفه‌ای، پشتیبانی همه‌جانبه از آن‌ها را ارائه نماید تا بتوانند به دانش، مهارت و بینش حرفه‌ای دست یابند و در حرفه‌ی معلمی جامعه‌پذیر شوند.

مشارکت‌کنندگان به دو دسته از عواملی که تحت عنوان «شرایط علی» نقش‌آفرینی می‌کنند اشاره داشتند؛ «ضعف‌های آموزش پیش از خدمت» و «ضعف‌های مربوط به خود نومعلم‌ان». در کشور ما، آموزش‌های پیش از خدمت شامل تربیت دانشجو معلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان و سایر مراکز دانشگاهی مورد تایید وزارت آموزش و پرورش است. دوران تربیت معلم به عنوان یک مرحله اساسی در آمادگی نومعلم‌ان برای پذیرفتن نقش یک معلم حرفه‌ای، اثرگذاری قابل توجهی بر دانش، مهارت و نگرش متقاضیان حرفه‌ی معلمی دارد. با این حال، همان گونه که Sela & Harel (2019) تصریح می‌کنند؛ آموزش در مراکز تربیت معلم به صورت نظری ارائه می‌شود و قادر به آموزش نومعلم‌ان برای انجام وظایف روزمره تدریس نیستند و اغلب با واقعیت‌های محیط کار مطابقت ندارد که سبب می‌گردد نومعلم‌ان نتوانند تمامی آنچه را برای

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

عملکرد حرفه‌ای خود نیاز دارند از این آموزش‌ها کسب کنند. موقعیت‌های کارورزی در نظر گرفته شده برای دانشجومعلمان نیز با کلاس درس واقعی تفاوت‌هایی دارد و آن‌ها در زمان کارورزی به صورت مستقل، واقعی و تمام وقت مسئولیت آموزش دانش‌آموزان را برعهده ندارند و صرفاً با گوشه‌هایی از واقعیات و مسائل کلاس درس مواجه می‌شوند. پژوهش irannezhad et al (2023) و Able et al (2018) نیز آموزش‌های پیش از خدمت را برای ایفای کامل نقش معلمی کافی نمی‌دانند و بیان می‌کنند که یک برنامه پیش از خدمت عالی نیز پاسخگوی چالش‌های نومعلمان در سال‌های ابتدایی خدمت نیست.

از طرف دیگر خود نومعلمان نیز ممکن است ضعف‌هایی داشته باشند که اجرای مطلوب وظایف معلمی را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. برخی از این ضعف‌ها تا قبل از حضور واقعی آن‌ها در کلاس درس عیان نیست. همان‌طور که Hebert & Worthy (2001) اشاره دارند آن‌ها ممکن است نتوانند آنچه را در دوران پیش از خدمت یاد گرفته‌اند در موقعیت واقعی کلاس درس بکار گیرند و با استفاده از آزمون و خطا سبب آموزش نادرست به دانش‌آموزان گردند. همچنین ممکن است دارای برخی خصوصیات شخصی مثل کم‌رویی باشند و به راحتی تحت تأثیر افکار منفی دیگران قرار گیرند که آنان را از ایفای وظایف اصلی‌شان باز می‌دارد که این یافته‌ها با یافته‌های Schmidt & Knowles (1995) همخوانی دارد. تمامی این عوامل سبب می‌گردد اجرای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان ضروری و مفید گردد.

پدیده محوری در الگوی طراحی شده، «حمایت حرفه‌ای همه‌جانبه از نومعلمان» است که پنج نوع حمایت شامل؛ «حمایت اقتصادی»، «حمایت اجتماعی»، «حمایت اداری»، «حمایت عاطفی» و «حمایت آموزشی» را در بر می‌گیرد. شرکت‌کنندگان در پژوهش، برای ترسیم الگوی موردنظر خود به تمامی جنبه‌هایی که یک نومعلم نیاز به حمایت و هدایت دارد، پرداخته‌اند. در این الگو، حمایت آموزشی به‌تنهایی مدنظر نبوده و برای حرفه‌ای شدن نومعلمان، حمایت از آن‌ها در جنبه‌های اقتصادی، اجتماعی، اداری و عاطفی نیز مدنظر است. از آن جایی که تعداد زیادی از مشارکت‌کنندگان، معلم بودند و دوران نومعلمی را تجربه کرده بودند و همچنین متخصصین تعلیم و تربیت نیز با زمینه تدریس و آموزش آشنایی داشتند، تعیین پنج زمینه حمایتی برای پشتیبانی از نومعلمان، نشان از اهمیت هر کدام از زمینه‌ها و چندوجهی بودن حمایت حرفه‌ای از نومعلمان دارد. در حقیقت، آن‌ها بر این مهم تأکید نمودند که در این زمانه توجه

تک‌بعدی به مسائل نومعلمان نمی‌تواند آن‌ها را برای پذیرش نقش یک معلم حرفه‌ای آماده نماید. مطالعات Kearney (2014) در استرالیا با این یافته همخوانی دارد. او با بررسی عناصر و اقدامات حمایت حرفه‌ای در مطالعات مختلف، دریافت که عناصر این نوع حمایت می‌تواند شامل؛ کارگاه‌های آموزشی، جلسات جهت‌گیری، کاهش بار کاری و... باشد که به ترتیب با حمایت آموزشی، حمایت عاطفی و حمایت اداری مورد اشاره در این بخش همخوانی دارد. مطالعه Horn et al (2002) نیز همسو با یافته‌های این قسمت از پژوهش، عناصر و مؤلفه‌های حمایت حرفه‌ای را شامل جهت‌گیری، کاهش بار تدریس، سمینارها و کارگاه‌های آموزشی، تعامل با همکاران و... می‌داند که دقت در این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده تأکید آنان بر حمایت از نومعلمان در زمینه‌های متفاوت است. همچنین عناصر برنامه حمایتی «گرت بیگینینگز» در ایالات متحده آمریکا (Nielsen et al, 2007) نیز، شامل جلسات جهت‌گیری، استفاده از IRT ها و سایر اقداماتی است که انواع مختلف حمایت حرفه‌ای را شامل می‌شود؛ بنابراین الگوی طراحی شده، بر جنبه‌ها و زمینه‌های مختلفی برای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان تأکید دارد.

در شرایط مداخله‌گر، به «حمایت‌کنندگان از نومعلم»، «مکان حمایت حرفه‌ای» و «زمان حمایت حرفه‌ای» اشاره شده است. حمایت‌کنندگان شامل؛ «حمایت‌کنندگان اداری و اقتصادی از نومعلم»، «حمایت‌کنندگان عاطفی و اجتماعی از نومعلم» و «حمایت‌کنندگان آموزشی از نومعلم» هستند. تطبیق حامیان نومعلمان با زمینه‌های حمایتی مورد اشاره در پدیده محوری و در نظر گرفتن یک یا چند حامی برای هر کدام از زمینه‌ها، از یک‌طرف بر اهمیت آن‌ها صحنه می‌گذارد و از طرف دیگر کلیه افراد و بازیگران شبکه ارتباطی نومعلمان را در فرایند حمایت حرفه‌ای از آن‌ها مؤثر می‌داند. تبیین یافته‌های این بخش نشان می‌دهد که نباید حمایت حرفه‌ای از نومعلمان را مختص گروه خاصی از افراد دانست، بلکه تمامی افراد مؤثر موجود در اطراف نومعلم می‌توانند به صورت رسمی و در قالب وظیفه سازمانی یا غیررسمی و به سبب روابطی که با نومعلمان دارند؛ از آن‌ها پشتیبانی نمایند تا به یک معلم حرفه‌ای مبدل گردند.

بنابراین، بررسی طیف متنوع حمایت‌کنندگان نشان می‌دهد که مشارکت‌کنندگان بر افرادی که به صورت رسمی وظیفه حمایت از نومعلمان را بر عهده دارند، تأکید ویژه‌ای داشتند. یافته‌های این بخش با یافته‌های پژوهش Mansfield (2023)، Irannezhad et al (2023)، Zarei et al (2023)، Gu & (2019)، Ibrahim (2012)، Gardiner (2011)، Mitchell et al (2019)؛ و Du &

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

Wang (2017)؛ Lu et al (2019)؛ Ehsanipour & ZacCarelli (2017)؛ Pennanen et al (2016)؛ Heredia & Yu (2017) که بر نقش حمایتی متتورهای خبره به عنوان حامیان رسمی در هدایت نومعلمان صحه گذاشتند، پژوهش Wilkins & Okrasinski (2015)؛ Able et al (2018) که بر نقش دانشگاه در حمایت حرفه ای از نومعلمان تأکید می کردند و پژوهش Thomas et al (2019) که بر نقش همکاران شاغل در مدرسه در حمایت حرفه ای از نومعلمان تأکید دارند، همخوانی دارد.

اما علاوه بر افراد و سازمان هایی که به صورت رسمی وظیفه حمایت از نومعلمان را برعهده دارند، بررسی حمایت کنندگان مورد اشاره در این بخش نشان می دهد که مشارکت کنندگان به افراد غیررسمی که در شبکه های ارتباطی نومعلمان حضور دارند نیز توجه کرده اند. یافته های این بخش با یافته های پژوهش Fresko & Alhija (2015) که بر نقش حمایتی سایر نومعلمان در حمایت حرفه ای تأکید داشتند، پژوهش Marz & Kelchtermans (2020) که بر نقش شبکه های ارتباطی خارج از مدرسه در حمایت از نومعلمان صحه گذاشتند، پژوهش Saka et al (2013) که بر نقش مؤسسات علمی غیررسمی تأکید داشتند، پژوهش James et al (2015)؛ Du & Wang (2017)؛ Smith Risser (2013) که بر نقش متتور غیررسمی، یعنی کلیه افراد موجه موجود در شبکه ارتباطی نومعلمان تأکید داشتند و پژوهش Carr et al (2017) که بر نقش خود نومعلمان در حمایت حرفه ای از خودشان (خود متتورینگ) تأکید می کردند، همخوانی دارد.

مکان و زمان حمایت حرفه ای نیز بسیار بااهمیت است و سبب تأثیرگذاری بیشتر حمایت حرفه ای می شود. iranenezhad et al (2023) در پژوهش خود حمایت حرفه ای داخل کلاس، داخل مدرسه و خارج از مدرسه را مورد توجه قرار دادند که با نتایج این قسمت همخوانی دارد. در شرایط زمینه ای، بر «حمایت حرفه ای با برنامه» و «کیفیت حمایت حرفه ای» تأکید شده است. یکی از جنبه های حمایت حرفه ای با برنامه، تأکید بر نیازسنجی برای طراحی یک برنامه حمایت حرفه ای است. در فرایند نیازسنجی ضمن تعیین دانش، مهارت و نگرش موجود در نومعلمان، باید وضعیت مطلوب که برگرفته از خصوصیات یک معلم حرفه ای است نیز ترسیم گردد. یکی دیگر از جنبه های حمایت حرفه ای با برنامه، استانداردسازی حمایت حرفه ای است. یکی از اقداماتی که سبب استانداردسازی حمایت حرفه ای می شود، آموزش حمایت کنندگان

است. این یافته با یافته‌های پژوهش Ibrahim (2012) و Moore (2016) که آموزش متورها را برای حمایت حرفه‌ای ضروری می‌دانستند، همخوانی دارد.

کیفیت حمایت حرفه‌ای نیز به «منصفانه بودن حمایت حرفه‌ای» و «مستمر بودن» آن بستگی دارد. منصفانه بودن یعنی ضمن شمول حمایت حرفه‌ای برای تمامی نومعلمان، اجرای برنامه‌های حمایت حرفه‌ای سبب انگشت‌نمашدن نومعلمان و محرومیت آن‌ها از حقوقشان نگردد و شرکت در برنامه‌های حمایتی به صورت اختیاری باشد. مستمر بودن حمایت حرفه‌ای نیز به پایداری و استمرار برنامه‌های حمایت حرفه‌ای اشاره دارد. یافته‌های این بخش با یافته‌های پژوهش Smith & Ingersoll (2004) که کاهش بار کاری را سبب حضور مستمر متورها و نومعلمان در برنامه‌های حمایت حرفه‌ای می‌دانستند، همخوانی دارد.

یکی دیگر از اجزاء نظریه داده‌بنیاد در مرحله کدگذاری محوری، راهبردهای کنش/کنش متقابل هستند. این راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که مشارکت‌کنندگان برای اثرگذاری بر پدیده محوری پیشنهاد می‌دهند. در این مرحله، راهبردهای کنش/کنش متقابل شامل؛ «اقدامات مؤثر برای حمایت عاطفی و اجتماعی از نومعلم»، «اقدامات مؤثر برای حمایت اداری و اقتصادی از نومعلم» و «اقدامات آموزشی برای حمایت از نومعلم» هستند. بین راهبردهای کنش/کنش متقابل با زمینه‌های حمایتی مورد اشاره در پدیده‌ی محوری نیز تطابق وجود دارد. همان‌طور که در بالا اشاره شد، مشارکت‌کنندگان با یک دیدگاه کل‌نگر به کلیه زمینه‌هایی که نومعلمان نیازمند حمایت هستند اشاره نموده و در کنار آن حامیان و راهبردهای مورد نیاز برای هر کدام از زمینه‌ها را نیز بیان کردند. این همخوانی‌ها، هر چه بیشتر بر تناسب و اعتبار الگوی تولید شده افزوده است.

اقدامات مؤثر برای حمایت عاطفی و اجتماعی از نومعلم، مجموعه راهبردهایی هستند که به حمایت‌کنندگان عاطفی و اجتماعی این امکان را می‌دهد تا حمایت در زمینه‌های عاطفی و اجتماعی را برای نومعلمان به اجرا درآورند. همکاران درون مدرسه، اولیا دانش‌آموزان و سازمانی که نومعلمان در آن مشغول به فعالیت هستند، می‌توانند این اقدامات را اجرا کنند. به عنوان مثال همکاران نومعلم با برخورد اولیه مناسب با او، پذیرش او در جمع خود، توجیه خانواده در مورد نومعلم و... می‌توانند این حمایت‌ها را اجرایی نمایند. والدین دانش‌آموزان نیز با انتقال تجربیات خود به نومعلم، ایجاد یک جو آرام در منزل برای دانش‌آموزان و... می‌توانند این

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

نوع حمایت‌ها را پوشش دهند. سازمانی که نومعلم را استخدام نموده، با ارائه خدمات مشاوره، برگزاری جلسات انگیزشی و کلاس‌های آموزش خانواده می‌تواند بر حمایت عاطفی و اجتماعی از نومعلم تأثیرگذار باشد. یافته‌های این بخش با یافته‌های Sela & Harel (2019) که بیان می‌کنند؛ همکاران در اتاق معلمان می‌توانند شنونده آن دسته چالش‌های نومعلمان باشند که در جای دیگر قابل بیان نیست، همخوانی دارد.

راهبردهای مؤثر برای حمایت اداری و اقتصادی از نومعلمان، مجموعه اقدامات و استراتژی‌هایی هستند که برای اجرایی نمودن حمایت اداری و اقتصادی از آنان مورد استفاده قرار می‌گیرد. این اقدامات که عموماً از طرف سازمانی که نومعلم را استخدام نموده اجرایی می‌شود شامل تدارک بازدیدهای علمی برای نومعلمان و فراهم نمودن شرایط کسب ایده از این بازدیدها، اعطای تسهیلاتی مانند؛ فراهم نمودن امکان ادامه تحصیل و چاپ آثار نومعلمان، پرداخت حقوق مکفی و... است.

اقدامات آموزشی برای حمایت از نومعلم نیز شامل راهبردهایی مانند برگزاری جشنواره- های تدریس، ارائه محتوای آموزشی، برگزاری دوره‌های ضمن خدمت، اجرای اقدام‌پژوهی و... است. هدف این اقدامات تأثیرگذاری بر حمایت آموزشی از نومعلم و ارتقا توانایی‌ها و مهارت- های آموزشی او است. این راهکارها می‌تواند توسط آموزشگاه محل اشتغال نومعلم، خود او، سازمانی که او را استخدام نموده و همکاران نومعلم اجرایی شود. یافته‌های این بخش با یافته- های پژوهش Mansfield & Gu (2019) که برگزاری کارگاه‌های آموزشی را سبب انتقال تجربیات معلمان خبره به نومعلمان می‌دانند، همخوانی دارد.

مشارکت‌کنندگان پیامدهای اجرای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان را در سه حوزه دانش، مهارت و نگرش تقسیم‌بندی نمودند که با شایستگی‌های حرفه‌ای مدنظر Huntly (2008) مطابقت دارد. در حقیقت اجرای حمایت حرفه‌ای سبب می‌گردد نومعلمان علاوه بر کسب دانش معلمی، در مهارت معلمی نیز پیشرفت داشته و نگرش و تعهد حرفه‌ای بهتری نسبت به معلمی داشته باشند.

تبیین یافته‌های پژوهش بر این مهم صحنه می‌گذارد که حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در بدو خدمت باید به‌عنوان یک دوره مهم از فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان تلقی گردد و مانند مرحله پیش از خدمت و ضمن خدمت که دارای حدود و ثغور و آموزش‌های مختص به خود

هستند، دوره پیش از خدمت نیز به عنوان یک دوره مهم، حمایت‌ها و پشتیبانی‌های خاص خود را داشته باشد. همان‌طور که irannezhad et al (2023) نیز تصریح کردند، الگوی طراحی شده در این پژوهش نشان می‌دهد که نباید نگاه سطحی به مقوله حمایت حرفه‌ای داشت و آن را به دوره‌های آموزشی ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی تقلیل داد. بلکه باید ضمن شناخت نیازهای نومعلم‌ان که در پژوهش‌های مختلف خارجی و داخلی مانند irannezhad et al (2019)، Yaghobnezhad et al (2015) و دیگران مورد اشاره قرار گرفته است، حمایتی متناسب با چالش‌ها و نیازهای نومعلم‌ان ارائه گردد. از آنجایی که پژوهش حاضر برگرفته از یک پژوهش جامع‌تر است (رساله دکتری) و در آن پژوهش چالش‌های آغاز خدمت نومعلم‌ان به صورت جامع شناسایی شده است، الگوی مذکور با در نظر گرفتن حمایت حرفه‌ای به صورت یک پشتیبانی همه‌جانبه سعی دارد کلیه شئون و جنبه‌هایی که می‌تواند برای نومعلم‌ان چالش ایجاد کند را با بهره‌گیری از نظرات متخصصین تعلیم و تربیت و معلمین باتجربه پوشش دهد و بنابراین حمایت حرفه‌ای را فراتر از نیازهای شناسایی شده در تحقیقات پیشین در داخل کشور می‌داند که عموماً بر جنبه‌های آموزشی و عاطفی تأکید دارند. این یافته یکی از مهم‌ترین دستاوردهای این پژوهش و سبب تمایز آن با سایر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه در داخل کشور است. زیرا همان‌گونه که در بیان مسئله اشاره گردید، گردآوری اطلاعات از طریق بازیگران نظام آموزشی بوده که با واقعیت‌های محیط آموزشی کشور آشنایی کامل دارند و سعی شده نگاهی جامع و کل‌نگر به زمینه‌های حمایت از نومعلم‌ان داشته باشد. در نظر گرفتن حمایت‌کنندگان برای تمامی زمینه‌ها، پرداختن به مکان و زمان حمایت حرفه‌ای، در نظر گرفتن شرایط افزایش کیفیت این حمایت‌ها و ارائه راهکارهایی متنوع و متناسب با زمینه‌های حمایتی از جمله ویژگی‌هایی هستند که الگوی معرفی شده در این پژوهش را از سایر پژوهش‌ها متمایز می‌سازد.

بنابراین، پیشنهاد می‌گردد:

- دوره بدو خدمت به عنوان یکی از مراحل مهم در توسعه حرفه‌ای معلمان قلمداد گردد و برای حمایت حرفه‌ای نومعلم‌ان در این دوره از نتایج پژوهش‌ها و تجارب سایر کشورها استفاده شود.

- با توجه به نتایج این پژوهش، کلیه جنبه‌هایی که به حرفه‌ای شدن نومعلم کمک می‌کند (اداری، اجتماعی، عاطفی، آموزشی و اقتصادی) مدنظر باشد و به یک یا دو جنبه خاص اکتفا نشود.

طراحی الگوی حمایت حرفه ای از نومعلمان...

- ضمن پیشنهاد به مسئولین آموزش و پرورش برای در نظر گرفتن افرادی به عنوان حامیان رسمی برای نومعلمان که جز حمایت گری و وظیفه دیگری ندارند، به اطرافیان نومعلمان توصیه می گردد از تمام توان خود برای کاستن از بار مشکلات نومعلمان استفاده کنند.

- مراکز حمایت از نومعلمان ذیل ادارات آموزش و پرورش تشکیل شود تا ضمن محیا نمودن مکان مناسب و تمهید زمان مناسب برای حمایت حرفه ای، با بسیج تمامی امکانات برنامه ریزی مناسبی برای اجرای حمایت حرفه ای با کیفیت داشته باشند.

- مدارس تحت عنوان مدارس پذیرا (مدارسی که جو مناسب و همکاران باتجربه ای دارند) در نظر گرفته شود تا نومعلمان سال های نخست تدریس را بجای مدارس دور افتاده در این مدارس مشغول به کار باشند و از دوره گذار عبور کنند.

- باتوجه به نیاز سایر معلمان به توسعه حرفه ای، در قالب یک پژوهش، الگویی برای حمایت حرفه ای از معلمین با سابقه نیز طراحی شود.

منابع

- Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K. & Eaker-Rich, D. (2018) Reconnect and Recharge: Plugging New Teachers into Support Outlets. *Action in Teacher Education*, 40(2), 203-219.
- Blazar, D., & Kraft, M.A. (2015). Exploring mechanisms of effective teacher coaching: A tale of two cohorts from a randomized experiment. *Educational evaluation and policy analysis*, 37 (4), 542-566.
- Carr, M. L., Holmes, W. & Flynn, K. (2017) Using Mentoring, Coaching, and Self-Mentoring to Support Public School Educators, *The Clearing House, A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 116-124.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. 4th Edition ed. London: SAGE Publications 2008.
- Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views [Special issue]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23 (8), 859-862.
- Davis, B. and Higdon, K., (2008). The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of research in childhood education*, 22 (3), 261-274.
- De Jong, D., & Campoli, A. (2018). Curricular coaches' impact on retention for early-career elementary teachers in the USA: Implications for urban

- schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 191–200.
- Du, F. & Wang, Q. (2017) New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 309–328.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, 42, 21–39.
- Ehsanipour, T. & Zaccarelli, F.G. (2017). Exploring coaching for powerful technology use in education. Center to Support Excellence in Teaching – Stanford University. Digital Promise. Accessed 1 September 2017.
- European Commission. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. Directorate-General for Education and Culture.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: The role of an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17–30.
- Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.
- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219–232.
- Fresko, B., & Alhija, F.N. (2015) Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36–48.
- Fulton, K., Yoon, I., & Lee, C. (2005). Induction into learning communities. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.
- Gardiner, W. (2011). New Urban Teachers Experience Induction Coaching: "Moving Vision Toward Reality". *Action in Teacher Education*, 33(4), 359–373.
- Hebert, E. & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one?. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897–911.
- Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspöfors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, 1–11.

- Heredia, S.C., & Yu, J.H. (2017). Matter of Choice: Opportunities for Informal Science Institutions to Support Science Teacher Induction. *Journal of Science Teacher Education*, 28(6), 549-565.
- Horn, P. J., Sterling, H.A. & Subhan, S. (2002). Accountability through "Best Practice" Induction Models. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New York City.
- Howe, E.R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771-783.
- Huntly, H. (2008). Teacher Work: Beginning Teacher Conceptions of Competence. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 125-145.
- Ibrahim, A.S. (2012). Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development*, 16(2), 235-253.
- Ingersoll, R.M., & Smith, T.M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201-233.
- Iranwjad, M., Aliasgari, M., Mosapour, N. & Niknam, Z. (2023). A Curriculum Induction Model for Beginning Teachers of Primary Schools with a Focus on Professional Development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(67), 107-138.
- Iranwjad, M., Aliasgari, M., Mosapour, N. & Niknam, Z. (2020). Induction Needs of Beginning Teachers of Primary Schools: Unmatched Challenges. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10(20), 289-308.
- James, J. M., Rayner, A., & Bruno, J. (2015). Are you my mentor? New perspectives and research on informal mentorship. *The Journal of Academic Librarianship*, 41, 532-539.
- Kelchtermans, G. (2017). Should I stay or should I go"? Unpacking teacher attrition/ retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961-977.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrativebiographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.

- Kerney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1:1.
- Lu, X., Kaiser, G., & Leung, F.K.S. (2019). Mentoring Early Career Mathematics Teachers from the Mentees' Perspective—a Case Study from China. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 1355–1374.
- Mansfield, C. & Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46, 639–659.
- Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T. (2016). New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. *Middle School Journal*, 47(1), 4-12.
- Marz, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15.
- Marz, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "Black Box of Institutionalization". *American Journal of Education*, 122, 303-336.
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
- Mitchell, D.E., Kwok, A., & Huston, D. (2019). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development. *Professional Development in Education*, 46(5), 812-832.
- Moore, A. (2016). Stepping up support for new teachers. *Educational leadership*, 73 (8), 60–64.
- Nielsen, D.C., Barry, A. L. & Addison, A.B. 2007. A Model of a New-Teacher Induction Program and Teacher Perceptions of Beneficial Components, *Action in Teacher Education*, 28:4, 14-24.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013. Paris: TALIS, OECD Publishing.
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L.T. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53.
- Ronfeldt, M. and McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention?. *Journal of teacher education*, 68 (4), 394–410.

- Sadeghi, R., Moazami, M., Hashemi, SM., Kavoosi, E. & Miresmaili, BS. (2021). Providing a model of technological empowerment for new elementary school teachers in Tehran. *Journal of tarvijeelm*, 12(20), 105-127.
- Saka, Y., Southerland, S. A., Kittleson, J., & Hutner, T. (2013). Understanding the induction of a science teacher: The interaction of identity and context. *Research in Science Education*, 43(3), 1221-1244.
- Schmidt, M., & Knowles, J. (1995). Four women's stories of failure as beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 429-44.
- Sela, O., Harel, M. (2019). You have to prove yourself, initiate projects, be active': the role of novice teachers in their own induction process. *Professional Development in Education*, 45(2), 190-204.
- Serpell, Z. (2000). *Beginning teacher induction: A review of the literature*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Smith, E. R. (2011). Faculty mentors in teacher induction: Developing a cross-institutional identity. *The Journal of Educational Research* 104 (5), 316-319.
- Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Smith Risser, H. (2013). Virtual induction: A novice teacher's use of twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education*, 35, 25-33.
- Sowell, M. (2017). Effective Practices for Mentoring Beginning Middle School Teachers: Mentor's Perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129-134.
- Thomas, L ., Tuytens, M., Devos, G ., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134-147.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Wilkins, E. A., & Okrasinski, J. E. (2015). Induction and mentoring: Levels of student teacher understanding. *Action in Teacher Education*, 37(3), 299-313.
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88, 41-58.
- Yaqoobnejad, N., Behrangi, MR. & Zeynabadi, HR. (2016). Expectations of novice teacher about parents, Results of mixed method research at

primary school in Tehran City. Journal of Educational Sciences, 6(22), 5-20.

Zarei. E., Zeinalipoor, H., Mosapour, N. & Samavi, A.(2022). Global Methods of Formal Induction for New Teachers in their Initial Service. Journal of Higher Education Curriculum Studies, 13(26), 277-307.

