

Exploring the Challenges of Novice Elementary Teachers in Aligning Curriculum with Real Classroom Conditions: Based on the experiences Farhangian University Graduates' Experiences

Mahsa Molazeinali^{*1}, Nematollah Mousapour²

1. Corresponding Author: PhD Student in Curriculum Planning, Islamic Azad University, Arak, Iran

2. Full Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, University of Hormozgan, Hormozgan, Iran



Citation (APA): Molazeinali, M. Mousapour, N. (2025). Exploring the Challenges of Novice Elementary Teachers in Aligning Curriculum with Real Classroom Conditions: Based on the experiences of Farhangian University Graduates' Experiences, *The Journal of Research and Innovation in Primary Education*, 7(1), 62-84.



<https://doi.org/10.48310/reck.2025.17748.1405>



ARTICLE INFO

Keywords:

Curriculum
Elementary Schools
Teacher Education
Phenomenology
New Teacher

Received: 2024 -12 -07

Accepted: 2025-03-13

Available: 2025 -03 -21

ABSTRACT

Background and Purpose: This study aims to identify the challenges faced by novice elementary school teachers in adapting curricula to real classroom conditions.

Methodology: A qualitative research approach was adopted, utilizing semi-structured interviews for data collection. The participants consisted of 20 novice teachers, all graduates of Farhangian University, with one to three years of teaching experience. The data were collected during the 2023-2024 academic year. They were selected using purposive sampling. The collected data were analyzed through systematic qualitative coding. To ensure content validity, the interview questions were reviewed and approved by educational experts and university professors. Additionally, to enhance the credibility of the findings, the initial coding results were shared with a group of novice teachers and education specialists for feedback. To ensure reliability, the coded data were reviewed multiple times and cross-checked by both the researcher and an independent coder. Further validation was conducted by other researchers to confirm consistency.

Results: The results indicated that novice teachers face multiple challenges in their early years of teaching. One major challenge was managing the learning environment, including maintaining discipline, handling student behavior, and creating an engaging and structured classroom atmosphere. Additionally, they struggled to address the diverse needs of students, especially in classrooms with varying cultural backgrounds and special educational needs. Another significant challenge was curriculum adaptation, as pre-designed lesson plans often did not align with real classroom conditions, requiring teachers to modify and personalize their teaching methods. Furthermore, novice teachers faced difficulties in interacting with colleagues, administrators, and parents, with many reporting a lack of professional support and mentorship, leading to feelings of isolation and inefficacy. Lastly, work-related stress and psychological well-being were critical concerns, as balancing professional responsibilities with personal life resulted in high levels of stress, workload pressure, and burnout.

Conclusion: The findings highlight that novice teachers encounter significant challenges during their early years of teaching. Understanding these challenges and implementing appropriate support mechanisms can enhance their professional performance and facilitate a smoother transition into the educational environment. Providing structured mentorship, ongoing professional development, and practical classroom management training can help novice teachers adapt more effectively and improve the overall quality of education.

Corresponding author: Mahsa Molazeinali, PhD Student in Curriculum Planning, Islamic Azad University, Arak, Iran
m.molazeinali65@yahoo.com

Extended Abstract

Background and Purpose:

The main objective of this study is to investigate the challenges faced by novice teachers who graduated from Farhangian University during their first years of teaching. The study aims to highlight these challenges and provide insights into improving the preparedness and support systems for novice teachers. Specifically, it focuses on enhancing teacher training programs at Farhangian University to better equip educators for real-world classroom conditions.

Methodology:

This study adopts a qualitative research approach, utilizing semi-structured interviews as the primary data collection method. The research participants included 20 novice teachers who graduated from Farhangian University and were teaching in elementary schools during the 2023-2024 academic year. A purposive sampling method was used to ensure that participants had relevant experience and could provide detailed insights into their challenges. The data were analyzed using open and axial coding techniques based on grounded theory to identify recurring patterns and themes in the participants' responses. The primary focus was on understanding the personal and professional challenges faced by novice teachers during their initial teaching years.

Findings:

The results indicate that novice teachers face multiple challenges in their early years of teaching. One major difficulty involves managing the learning environment, including maintaining discipline, addressing student behavior, and fostering an engaging and structured classroom atmosphere. Adapting to diverse student needs and managing varied behavioral issues emerged as significant challenges, especially in classrooms with cultural diversity and students with special needs. Additionally, novice teachers encountered difficulties in designing and managing the curriculum, as pre-designed lesson plans often did not align with real classroom conditions. This misalignment required teachers to adapt and personalize their teaching methods, which many found challenging. Another major issue was professional interactions with colleagues, administrators, and parents. Many novice teachers reported a lack of mentorship and professional support, leading to feelings of isolation and inefficacy. They also struggled with effectively communicating students' progress and behavioral concerns to parents and collaborating with colleagues on best teaching practices. Finally, work-related stress and psychological well-being were critical concerns. Novice teachers faced challenges in managing time and prioritizing tasks, which made it difficult to balance their personal and professional lives. This issue contributed to a decline in teaching quality and, in some cases, led to burnout. Many teachers felt overwhelmed by their workload, including lesson planning, assessments, and parental communication, which negatively affected their overall well-being.

Discussion and Conclusion:

The findings of this research highlight the significant challenges faced by novice teachers who graduated from Farhangian University during the early stages of their careers. These challenges include difficulties in classroom management, professional interactions, curriculum flexibility, and work-related stress. The study also emphasizes that a lack of experience and inadequate support during the initial years of teaching can lead to decreased self-confidence and increased stress for novice teachers, which negatively impacts both teaching quality and professional development. This research underscores the need to address these challenges by strengthening teacher preparation programs and providing better support mechanisms for novice teachers.

It also highlights the importance of continuous professional development and mentoring systems, especially during the initial years of teaching. Based on the findings, the following recommendations are proposed to enhance novice teachers' experiences and improve teacher training programs:

1. Increase Practical Simulations in Real Educational Environments

Farhangian University should offer more practical simulations in diverse and real classroom settings. These simulations should expose novice teachers to complex teaching challenges, helping them develop skills in classroom management, parent communication, and lesson planning.

2. Implement Continuous Mentoring Programs

Structured and ongoing mentoring programs should be established where experienced teachers guide and support novice teachers. This mentorship can help them navigate challenges and improve their teaching effectiveness.

3. Enhance Training on Curriculum Flexibility

Training programs should focus on equipping novice teachers with the ability to adapt and customize curricula to meet diverse student needs. Strategies for flexible lesson planning should be emphasized, particularly for classrooms with students from different cultural backgrounds and varying learning abilities.

4. Support Work-Life Balance and Stress Management

Resources and training should be provided to help novice teachers manage their workload and maintain a healthy balance between personal and professional responsibilities. Such programs can help reduce stress, prevent burnout, and improve job satisfaction and overall well-being.

Suggestions:

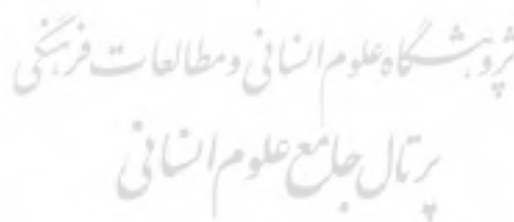
This research highlights the importance of continuous support for novice teachers, enabling them to effectively address their challenges and thrive in their professional careers. By implementing the recommendations outlined in this study, Farhangian University and the broader education system can enhance novice teachers' success and contribute to overall improvements in educational quality.

Ethical Considerations: Compliance with Ethical Guidelines: Ethical principles were fully adhered to in this study. Participants were informed that they could withdraw from the study at any time. Additionally, all participants were made aware of the research process.

Role of Each Author: The authors contributed equally to the writing of the paper.

Conflict of Interest: The authors declare that there is no conflict of interest.

Acknowledgments: We thank all those who assisted us in the preparation of this paper.



مقاله پژوهشی

واکاوی چالش‌های نو معلم‌ان آموزش ابتدایی در انطباق برنامه‌های درسی با شرایط واقعی کلاس درس: بر اساس

تجارب فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان

مهسا مولا زینالی^۱، نعمت‌الله موسی‌پور^۲

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی اراک، اراک، ایران

۲. برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

واژه‌های کلیدی:

آموزش ابتدایی،
برنامه درسی،
پدیدارشناسی،
دانشگاه فرهنگیان،
کلاس درس،
نومعلم‌ان.

۱. نویسنده مسئول

m.molazeinali65@yahoo.com

دریافت شده: ۱۷ آذر ۱۴۰۳

پذیرش شده: ۲۳ اسفند ۱۴۰۳

منتشر شده: ۱ فروردین ۱۴۰۴

زمینه و هدف: این پژوهش، شناسایی چالش‌های نومعلم‌ان آموزش ابتدایی، در تطبیق برنامه‌های درسی با شرایط واقعی کلاس درس است.

روش: این مطالعه، با رویکرد کیفی انجام شده و از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است. شرکت‌کنندگان شامل بیست نومعلم دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان با یک تا سه سال سابقه تدریس در سال تحصیلی ۱۴۰۳ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب شدند. داده‌ها از طریق کدگذاری تحلیل شدند. برای اطمینان از اعتبار محتوا، سؤالات مصاحبه توسط چندین کارشناس آموزشی و استادان دانشگاهی بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. همچنین، جهت افزایش اعتبار یافته‌ها، نتایج اولیه کدگذاری با برخی از نومعلم‌ان و متخصصان تعلیم و تربیت به اشتراک گذاشته شد. به‌منظور تضمین پایایی، داده‌های کدگذاری‌شده، چندین بار توسط پژوهشگر و یک کدگذار مستقل، بررسی و مقایسه شدند و تحلیل‌ها توسط پژوهشگران دیگر نیز مورد بازبینی قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، نومعلم‌ان در مدیریت فضای یادگیری، پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع دانش‌آموزان، طراحی و مدیریت برنامه درسی، تعامل با همکاران، مدیران و والدین، دریافت حمایت‌های حرفه‌ای و مسائل شغلی و روانی با چالش‌های متعددی مواجه هستند.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش بیانگر آن است، نومعلم‌ان در سال‌های نخست تدریس با مشکلات قابل‌توجهی روبه‌رو می‌شوند. درک این چالش‌ها و ارائه حمایت‌های لازم، می‌تواند به بهبود عملکرد حرفه‌ای نومعلم‌ان کمک کرده و آنان را در سازگاری بهتر با محیط آموزشی یاری کند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مقدمه

برنامه‌های درسی در هر نظام آموزشی، به‌عنوان نقشه‌ای راهبردی، نقش بنیادینی در هدایت فرایند تدریس و یادگیری ایفا می‌کنند. این برنامه‌ها، از عناصر متعددی مانند: اهداف آموزشی، محتوای درسی، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزیابی تشکیل شده‌اند که باید به‌گونه‌ای طراحی شوند تا هم نیازهای متنوع دانش‌آموزان را پوشش دهند و هم معلمان را در مدیریت فرایند یاددهی و یادگیری یاری کنند (Ornstein & Hunkins, 2018). با این حال، در تدوین این برنامه‌ها، غالباً چالش‌های عملی معلمان در کلاس‌های واقعی، کمتر موردتوجه قرار می‌گیرد (Ardıç & Uslu, 2021). مطالعات نشان می‌دهد، برنامه‌های درسی اغلب به‌صورت ایستا و بدون در نظر گرفتن شرایط واقعی کلاس‌ها طراحی می‌شوند (Darling-Hammond et al, 2020). این در حالی است که اجرای مؤثر برنامه‌های درسی، مستلزم توانایی معلمان در انطباق آن‌ها با نیازها و موقعیت‌های خاص هر کلاس است (Alkış, 2020). معلمان، در موقعیت‌های تدریس واقعی باید بتوانند با درک شرایط دانش‌آموزان، برنامه‌های درسی را به‌صورت پویا تنظیم کنند و اهداف آموزشی را متناسب با موقعیت‌های مختلف تغییر دهند (Biesta, 2014). با این حال، پیاده‌سازی این برنامه‌ها در کلاس‌های درس، به‌مراتب پیچیده‌تر از پیش‌بینی‌های اسناد رسمی است (Evans & Waring, 2020). محتوای درسی، روش‌های تدریس و حتی اهداف آموزشی ممکن است، در همه موقعیت‌های آموزشی کارآمد نباشند (Liu & Siteo, 2020). این موضوع به‌ویژه در کلاس‌های متنوع و چندفرهنگی، اهمیت بیشتری دارد، جایی که معلمان باید محتوای درسی را خلاقانه و متناسب با نیازهای دانش‌آموزان ارائه دهند و روش‌های تدریس را بر اساس شرایط آن‌ها تطبیق دهند (Koh et al, 2023). در چنین شرایطی، معلمان نمی‌توانند صرفاً از دستورالعمل‌های ازپیش‌تعیین‌شده پیروی کنند؛ بلکه باید برنامه‌های درسی را بر اساس نیازهای خاص هر کلاس، به‌طور انعطاف‌پذیر تنظیم و اجرا کنند (Hidajat et al, 2023). این توانایی به آن‌ها اجازه می‌دهد، فرایند یاددهی و یادگیری را بهبود بخشیده و به نیازهای واقعی دانش‌آموزان پاسخ دهند. با این حال، این رویکرد برای نو معلمان که تجربه کافی ندارند، چالش پیچیده‌ای محسوب می‌شود (Hattie & Yates, 2011). پژوهش‌ها نشان داده‌اند، نومعلم‌ها هنگام ورود به مدارس با چالش‌های متعددی مواجه می‌شوند: از جمله مدیریت کلاس، طراحی و اجرای برنامه‌های درسی و برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان (Oberg et al, 2020; Hammoudi et al, 2023). این افراد، اغلب در انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای متنوع دانش‌آموزان و همچنین در اتخاذ تصمیمات لحظه‌ای برای مدیریت کلاس دچار مشکل می‌شوند (Major, 2023). یکی از مشکلات اصلی آن‌ها، فقدان تجربه کافی در مدیریت کلاس و ارزیابی نیازهای دانش‌آموزان است. این ناتوانی، می‌تواند منجر به اجرای ناکارآمد برنامه‌های درسی و در نتیجه کاهش کیفیت تدریس و یادگیری شود (Ingersoll, 2011). علاوه بر این، بسیاری از نو معلمان در ایجاد ارتباط مؤثر با والدین و همکاران خود نیز با چالش‌هایی روبه‌رو هستند (Csók & Pusztai, 2022). چنین ارتباطات ضعیفی، می‌تواند انگیزه و رضایت شغلی آن‌ها را کاهش دهد (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸). مطالعات دیگری نیز تأکید دارند که برنامه‌های درسی دانشگاهی، اغلب نمی‌توانند تمامی مشکلات عملی معلمان در کلاس‌های درس را پوشش دهند (محمدی و یزدخواستی، ۱۴۰۰). به همین دلیل لازم است، این برنامه‌ها به‌گونه‌ای طراحی شوند که به معلمان، به‌ویژه نومعلم‌ها، کمک کنند تا مهارت‌های لازم را برای مواجهه با چالش‌های واقعی تدریس کسب کنند (Darling-Hammond & Bransford, 2020). درک و پذیرش این چالش‌ها، از جمله: تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، محدودیت‌های منابع آموزشی و فشارهای زمانی، برای بهبود فرایند تدریس ضروری است (Ewing, 2021). معلمان با توانایی انطباق اهداف، محتوای درسی، روش‌های تدریس و ارزیابی‌ها با شرایط واقعی کلاس، نه‌تنها کیفیت تدریس خود را بهبود

می‌بخشند، بلکه تأثیر مستقیمی بر نتایج یادگیری دانش‌آموزان نیز دارند (Biesta, 2014). به همین دلیل، توجه به این موضوع می‌تواند به اصلاح سیاست‌های آموزشی و بهبود برنامه‌های درسی منجر شود. در ادامه به برخی از مهم‌ترین تحقیقات انجام‌شده در این زمینه اشاره می‌شود. کوه و همکاران (Koh et al, 2023) گزارش شده است که نومعلم‌ان به دلیل عدم آشنایی کافی با اصول برنامه‌ریزی درسی و ارزیابی‌های مستمر، گاهی قادر به برآورده کردن نیازهای تحصیلی دانش‌آموزان نمی‌شوند. این مشکل، به‌ویژه در شرایطی که منابع و زمان محدود است، بیشتر نمایان می‌شود. کراگ و همکاران (Creagh et al, 2023) نیز در تحقیق خود به این نکته اشاره کرده‌اند که نومعلم‌ان در ابتدای حرفه خود با فشارهای کاری زیادی روبه‌رو هستند و معمولاً با چالش‌های مربوط به مدیریت حجم کار، برآوردن انتظارات مدیران و والدین و رسیدگی به نیازهای شخصی، مواجه می‌شوند. پرلیتو و همکاران (Perlito et al, 2021) تحقیقات نشان می‌دهند که معلمان تازه‌کار، به دلیل حجم زیاد وظایف، از جمله آماده‌سازی درس‌ها، ارزیابی‌ها و تعاملات با والدین، با خستگی و استرس شدید روبه‌رو هستند که این امر، تأثیر منفی بر کیفیت زندگی شخصی و حرفه‌ای آن‌ها می‌گذارد. ون تیستا و براون (Ventista & Brown, 2023) در طی تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که نومعلم‌ان، به‌ویژه در ابتدای کار، معمولاً تجربه و مهارت کافی برای تعامل مؤثر با همکاران و مدیران را ندارند و این ممکن است، ناشی از عدم آمادگی برای مقابله با فشارهای مدیریتی و نبود یک برنامه حمایتی مؤثر باشد. گارنر و کاپلان (Garner & Kaplan, 2018) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که نومعلم‌ان اغلب در اولین سال‌های تدریس خود، برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگر اعضای مدرسه دچار مشکل می‌شوند، چراکه آموزش‌های رسمی در زمینه مهارت‌های ارتباطی کافی نبوده و انتظار می‌رود که معلمان خود به‌طور خودکار، مهارت‌های مورد نیاز را فراگیرند. مطالعه استوارت و همکاران (Stewart et al, 2020) درباره چالش‌های پیش روی داوطلبان معلمی در طول دوره‌های کارآموزی، نشان دادند که ناسازگاری میان نظریه‌هایی که آن‌ها در برنامه‌های تربیت‌معلم آموخته‌اند و سیاست‌ها و رویکردهای آموزشی رایج در مدارس، می‌تواند باعث شود که معلمان تازه‌کار توانایی خود را برای موفقیت در حرفه معلمی زیر سؤال ببرند. دارلینگ – هاموند (Darling-Hammond, 2017) در تحقیق خود به چالش‌های معلمان در کشورهای مختلف پرداخته و بر لزوم آماده‌سازی بهتر معلمان، قبل از ورود به کلاس‌ها تأکید کرده‌اند. در مطالعه‌ای دیگر، چاکماک (Çakmak, 2013) دریافت که حتی پس از سال اول تدریس، مدیریت کلاس همچنان برای معلمان تازه‌کار چالشی بزرگ است. این مطالعه نشان داد، دوره‌های آموزشی پیش از تدریس و برنامه‌های راهنمایی می‌توانند کمک زیادی به کاهش استرس و بهبود کیفیت تدریس داشته باشند. احمدی (۱۴۰۳) در پژوهش خود در دانشگاه فرهنگیان، به بررسی چالش‌های نومعلم‌ان در مدارس ابتدایی پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد، نومعلم‌ان با مشکلاتی نظیر کمبود منابع آموزشی، عدم همکاری با والدین و عدم آمادگی برای مدیریت کلاس، مواجه هستند. علاوه بر این، مسائل فردی مانند استرس و کمبود تجربه نیز به این مشکلات افزوده می‌شود. ریحانی (۱۴۰۱). نیز در تحقیقی دیگر به بررسی چالش‌های تدریس نومعلم‌ان پرداخته است. در این تحقیق، مشکلات مدیریتی و سازمانی مانند: کمبود منابع، ناتوانی در استفاده از فناوری‌های آموزشی و مسائل فرهنگی به‌عنوان چالش‌های اصلی نومعلم‌ان شناسایی شده است. تحقیقی از نیرومند و همکاران (۱۴۰۱) به بررسی عناصر و مؤلفه‌های منتورینگ معلمان تازه‌کار، پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهند که نظارت مستمر و ارائه بازخورد توسط معلمان باتجربه، می‌تواند تأثیر به‌سزایی در کاهش استرس و بهبود تطبیق معلمان تازه‌کار با محیط تدریس داشته باشد. مرتضوی‌زاده و حسنی (۱۴۰۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «واکاوی تجارب زیسته معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه» به این نتیجه رسیده‌اند که این نوع معلمان با چالش‌های مختلفی از جمله: مشکلات سازمانی و ساختاری، چالش‌های مرتبط با دانش تخصصی، مشکلات فیزیکی و بافتی، مسائل

مرتبط با دانش‌آموزان و والدین، کلاس‌داری معلم و مواجهه با موقعیت‌های غیرمنتظره، روبه‌رو هستند. مطالعه‌ای توسط احمدی و همکاران (۱۳۹۷) در محیط‌های چندفرهنگی ایران نشان داد، نومعلمان در مدیریت کلاس‌هایی با دانش‌آموزان از پیشینه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی با چالش‌هایی روبه‌رو هستند. این تحقیق، به اهمیت آموزش مهارت‌های ارتباطی و شناخت فرهنگی برای نومعلمان پرداخته است. نتایج تحقیق محمدی و یزدخواستی (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که بسیاری از معلمان جدید، در تلاش برای حفظ تعادل بین زندگی شخصی و حرفه‌ای خود با مشکلات زیادی مواجه هستند و نیاز به حمایت‌های مستمر و حرفه‌ای دارند تا بتوانند بر چالش‌های مختلف خود فائق آیند. همچنین بسیاری از پژوهشگران (Evans & Waring, 2020; Ewing, 2021; Hattie, 2021; Poulton, 2020) بر این باورند که برنامه‌های آموزشی پیش از خدمت، به‌ویژه در دانشگاه‌های تربیت‌معلم، قادر به آماده‌سازی کامل نومعلمان برای مقابله با چالش‌های پیچیده و غیرمنتظره‌ای که در سال‌های نخست تدریس با آن‌ها مواجه می‌شوند، نیستند. این شکاف، میان آنچه در دوره‌های آموزشی تدریس می‌شود و آنچه در کلاس‌های درس به‌عنوان واقعیت‌های عملی تجربه می‌شود، مشکلات و چالش‌هایی برای معلمان جوان ایجاد می‌کند که ممکن است، در سال‌های اولیه تدریس تأثیرات منفی بر عملکرد آن‌ها داشته باشد.

این پژوهش، در تلاش است تا به چالش‌هایی بپردازد که نومعلمان دانشگاه فرهنگیان در سال‌های اولیه تدریس با آن‌ها مواجه می‌شوند. همچنین، پژوهش حاضر به تحلیل نیازهای حمایتی این معلمان، در مدیریت مسئولیت‌های شغلی و تطبیق با شرایط واقعی کلاس‌های درس می‌پردازد.

روش

پژوهش حاضر از رویکرد پدیدارشناسی تفسیری، برای بررسی تجربیات نومعلمان در سه سال اول خدمت در مدارس ابتدایی، استفاده کرده است. هدف این پژوهش، درک عمیق از تجربه زیسته نومعلمان و معنایی است که آن‌ها به چالش‌ها و نیازهای خود در اجرای برنامه درسی در موقعیت عملی می‌دهند. جامعه آماری این پژوهش، شامل نومعلمان مدارس ابتدایی دولتی است که بین یک تا سه سال سابقه تدریس دارند و از دانشگاه فرهنگیان فارغ‌التحصیل شده‌اند. این افراد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در مدارس دولتی مشغول به تدریس بوده‌اند.

نمونه‌گیری به شیوه‌ای هدفمند و بر اساس معیارهای مشخصی صورت گرفت. در انتخاب افراد، تجربه تدریس در مقطع ابتدایی به میزان حداقل یک سال و حداکثر سه سال مورد توجه قرار گرفته است. همچنین، تأکید بر انتخاب فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، به‌منظور بررسی تأثیر آموزش‌های دانشگاهی بر عملکرد آنان در سال‌های ابتدایی تدریس از جمله معیارهای اصلی بود. تلاش شد تا تنوع جغرافیایی در نظر گرفته شود، به‌گونه‌ای که معلمان از محیط‌های آموزشی مختلف از جمله: مدارس شهری، روستایی، مناطق محروم و برخوردار انتخاب شوند. افزون بر این، نمونه‌گیری به نحوی انجام گرفت که تنوع در جنسیت و رشته تحصیلی نیز لحاظ گردد؛ تا امکان بررسی چالش‌های پیش روی نومعلمان زن و مرد در حوزه آموزش ابتدایی فراهم شود.

داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۲۰ نومعلم گردآوری شد و پس از رسیدن به اشباع نظری، فرآیند نمونه‌گیری متوقف شد؛ سپس داده‌های مصاحبه‌ها در مراحل کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شدند. این روش معمولاً در تحلیل‌های عمیق کیفی استفاده می‌شود، برای استخراج مضامین اصلی از داده‌ها به‌کار گرفته شد:

۱. کدگذاری باز: مصاحبه‌ها خط‌به‌خط تحلیل شدند و کدهای اولیه از متن استخراج گردید.
۲. کدگذاری محوری: کدهای اولیه در مقوله‌های مفهومی، دسته‌بندی شدند و روابط میان آن‌ها مشخص گردید.
۳. کدگذاری انتخابی: مفاهیم کلیدی که بیشترین ارتباط را با تجربه نومعلمان داشتند، به‌عنوان مضامین نهایی پژوهش انتخاب شدند.

به‌منظور اطمینان از اعتبار و پایایی داده‌ها، از راهکارهای متعددی استفاده شد. نخست، روایی محتوایی ابزار گردآوری داده‌ها از طریق بررسی سؤالات مصاحبه توسط چندین متخصص حوزه آموزش و استادان دانشگاهی ارزیابی شد تا از تناسب، وضوح و شفافیت آن‌ها اطمینان حاصل گردد؛ برای افزایش اعتبار یافته‌ها، تحلیل‌های اولیه و کدهای استخراج‌شده با برخی از مشارکت‌کنندگان و متخصصان تعلیم و تربیت به اشتراک گذاشته شد و نظرات آن‌ها درباره دقت و صحت تفسیرها در فرایند تحلیل داده‌ها، لحاظ شد (اعتبارسنجی مشارکت‌کنندگان).

علاوه بر این، برای کاهش سوگیری‌های احتمالی پژوهشگر، از یادداشت‌نویسی تأملی و بازبینی مستمر داده‌ها از زوایای مختلف استفاده شد. به‌منظور ارزیابی پایایی، کدگذاری داده‌ها به‌صورت مستقل توسط پژوهشگر اصلی و یک کدگذار دوم انجام گرفت و میزان توافق میان کدگذاران ۸۵ درصد محاسبه شد که حاکی از پایایی مناسب فرایند کدگذاری است. درنهایت، یافته‌های پژوهش توسط سایر پژوهشگران مورد بازبینی قرار گرفت تا از انسجام، ثبات و تکرارپذیری نتایج اطمینان حاصل شود.

این پژوهش در چارچوب رویکرد پدیدارشناسی تفسیری، به بررسی تجربیات نومعلم‌ان پرداخته و داده‌ها را از طریق کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل کرده است. با بهره‌گیری از راهکارهای متعدد برای تضمین روایی و پایایی، تلاش شده است که یافته‌ها بازتابی دقیق و معتبر از تجربه زیسته نومعلم‌ان باشد.

یافته‌ها

داده‌های مرتبط با چالش‌ها و مشکلات نومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان در سه مرحله (باز، محوری و انتخابی) کدگذاری شده‌اند.

جدول ۱. کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه با نومعلم‌ان آموزش‌دیده در دانشگاه فرهنگیان

ظهورات مهم	کدگذاری باز	کدگذاری محوری	کدگذاری انتخابی
برای من، کنترل دانش‌آموزانی که دائماً در کلاس صحبت می‌کنند، به حواس‌پرتی می‌پردازند، یا بدون اجازه از جا بلند می‌شوند، بسیار سخت است. مخصوصاً در کلاس‌های پسرانه، وقتی که برخی از دانش‌آموزان به‌طور مداوم از دستورالعمل‌ها پیروی نمی‌کنند یا به رفتارهای نادرست تشویق می‌شوند، کنترل کلاس برایم چالش‌برانگیز می‌شود. فکر می‌کنم برای من زمان می‌برد تا این مهارت را پیدا کنم.	کنترل رفتار دانش‌آموزان		

مدیریت و تنظیم فضای یادگیری	تعیین مرزهای رفتاری	مشکلی که دارم این است که گاهی، وقتی دانش‌آموزان رفتار نامناسبی از خود نشان می‌دهند، نمی‌دانم چگونه باید به آن‌ها واکنش نشان دهم؛ مثلاً وقتی یکی از دانش‌آموزان شروع به صحبت کردن در حین تدریس می‌کند یا حواس‌پرتی می‌کند، من تلاش می‌کنم که آن‌ها را آرام کنم، اما در بسیاری از موارد نمی‌توانم مرزهای واضحی تعیین کنم. گاهی احساس می‌کنم که مجبورم بیش از حد به یک دانش‌آموز توجه کنم که باعث می‌شود، سایر دانش‌آموزان احساس کنند که مورد توجه قرار نمی‌گیرند.
پویایی در برنامه درسی		
دانش‌آموزان با نیازهای ویژه		من معلم روستایی هستم و در کلاس‌های من دانش‌آموزانی حضور دارند که با مشکلاتی مانند اختلال در تمرکز (ADHD)، اختلالات یادگیری مانند مشکل در خواندن و نوشتن (دیسلکسی) یا مشکلات رفتاری مانند پرخاشگری یا نافرمانی مواجه‌اند؛ اما من هنوز نمی‌دانم چگونه باید با این دانش‌آموزان به‌طور مؤثر و مناسب رفتار کنم.
تنظیم انتظارات		من معمولاً به‌طور کلی از دانش‌آموزان می‌خواهم که در کلاس، رفتار خوبی داشته باشند و تلاش کنند که تمرکز داشته باشند؛ اما شاید من دقیقاً نتوانسته‌ام انتظاراتم را به‌طور واضح و شفاف برایشان توضیح دهم.
پاسخ‌گویی به تنوع نیازها	ایجاد فضای امن روانی	یکی از دانش‌آموزان من به‌شدت از اضطراب اجتماعی رنج می‌برد. وقتی باید در جمع صحبت کند یا حتی جواب دهد، خیلی نگران و عصبی می‌شود. من سعی می‌کنم که به او کم‌کم اعتماد به نفس بدهم، ولی گاهی نمی‌دانم چطور باید به بهترین شکل به او کمک کنم.
توجه به تفاوت‌های شخصیتی		گاهی متوجه شده‌ام که برخی از دانش‌آموزان خیلی کم‌حرف‌تر هستند یا علاقه کمتری به محتوای درس نشان می‌دهند، ولی فکر می‌کنم این به شخصیت آن‌ها مربوط است نه تفاوت فرهنگی.
متناسب‌سازی برنامه عدم متناسب‌سازی با انتظارات		من گاهی حس می‌کنم نمی‌توانم درس‌ها را طبق معیارهای مدرسه یا انتظارات خاصی که دانش‌آموزان از من دارند، آماده کنم.
چالش شخصی‌سازی آموزش		وقتی تعداد دانش‌آموزان زیاد می‌شود، نمی‌توانم برای هر دانش‌آموز برنامه‌ریزی جداگانه داشته باشم.
تناسب زمان با حجم مطالب		من متوجه شدم که دانش‌آموزانی که به دلایل مختلف (مثل سرعت یادگیری متفاوت یا نیاز به تمرین بیشتر) به اندازه کافی زمان دریافت نکرده‌اند، نمی‌توانند مطالب را به‌طور کامل درک کنند. در نتیجه، وقتی به موضوع بعدی می‌روم، این دانش‌آموزان عقب می‌افتند و احساس می‌کنم که اعتماد به نفس آن‌ها در یادگیری کاهش می‌یابد. بعضی از آن‌ها حتی شروع به شکایت می‌کنند که نمی‌توانند مطالب قبلی را یاد بگیرند و این باعث

		نگرانی من می‌شود.
انعطاف‌پذیری در طراحی و مدیریت برنامه درسی	ناتوانی در سازمان‌دهی محتوا	بیشتر سعی می‌کنم که همه مباحث را در برنامه بگنجانم و به همه آن‌ها زمان مشابهی اختصاص دهم. گاهی به دلیل این که می‌خواهم همه مطالب را پوشش دهم، در اولویت‌بندی مطالب دچار مشکل می‌شوم. به همین دلیل، گاهی برخی مباحث بااهمیت کمتر، وقت زیادی می‌گیرند و مباحث اصلی‌تر را به‌طور کامل نمی‌توانم تدریس کنم.
	ضعف در ارزشیابی	چند بار والدین از من خواسته‌اند که توضیحات دقیق‌تری در مورد پیشرفت فرزندشان بنویسم. آن‌ها می‌خواهند بدانند که دقیقاً در چه مهارت‌هایی پیشرفت کرده‌اند و برای تقویت چه مهارت‌هایی باید بیشتر تلاش کنند؛ اما من به دلیل کمبود تجربه در نوشتن بازخوردهای توصیفی، نمی‌توانم به‌طور کامل آن چیزی را که والدین نیاز دارند به آن‌ها منتقل کنم. این موضوع گاهی باعث سردرگمی والدین می‌شود.
تعاملات انسانی	تعامل حرفه‌ای با همکاران	چیزی که من رو ناراحت می‌کند این است که مدیر و همکاران باتجربه انتظار دارند که من از همان ابتدا با همان سطح تجربه و مهارت‌هایی که آن‌ها دارند، عمل کنم.
	فرهنگ محیط کار	من واقعاً گاهی حس می‌کنم نمی‌توانم خودم را با قواعد نانوشته و جو کلی مدرسه سازگار کنم.
	فشار روانی	استرس من بیشتر به مسئولیت‌های جدیدی که بر عهده دارم و ارزیابی عملکردم توسط مدیر و همکاران و حتی والدین مربوط می‌شود.
	انتظارات متفاوت ناتوانی در حل مشکلات	گاهی والدین انتظارات بیش از حدی از ما دارند یا روش‌های تدریس من رو زیر سؤال می‌برند. من حس می‌کنم، مهارت لازم برای برقراری ارتباط مؤثر با والدین و توضیح مشکلات یا ارائه پیشنهادهای به آن‌ها را ندارم.
نیاز به حمایت حرفه‌ای	کمبود تجربه عملی	من هنوز تجربه کافی ندارم تا بتوانم دانش‌آموزانم را در موقعیت‌های پیچیده به‌درستی راهنمایی کنم. احساس می‌کنم، دانش من در این زمینه کافی نیست.
	تعادل بین مربی‌گری و تدریس	من مجبورم زمان و انرژی زیادی را صرف آماده‌سازی و تدریس کنم؛ به همین خاطر فرصت کمتری برای همراهی دانش‌آموزان یا حتی همکارانم دارم.
	تفاوت نیازها و انتظارات	من همیشه فکر می‌کردم که می‌توانم برای همه‌دانش‌آموزانم مفید باشم، اما از زمانی که وارد مدارس شدم و با این همه تفاوت‌ها روبه‌رو شدم، احساس می‌کنم که نمی‌توانم به اندازه کافی پاسخگوی نیازهای آن‌ها باشم.
	کمبود حمایت حرفه‌ای	خیلی از مواقع احساس می‌کنم که خودم باید همه چیز را حل کنم. وقتی با مشکلات مواجه می‌شوم، احساس می‌کنم که کسی نیست که به من کمک کند. بعضی وقت‌ها از همکارانم می‌خواهم مشورت دهند، ولی به نظر می‌رسد که همه مشغول کارهای خودشان هستند و هیچ‌کس وقت ندارد که با من درباره مشکلاتم صحبت کند.

	کند. این کمبود حمایت، واقعاً سخت است و باعث می‌شود که احساس کنم تنها هستم.	
فشار زمان و تکالیف اضافی	ساعات کاری من خیلی طولانی است و گاهی مجبور می‌شوم تا بعد از مدرسه هم کار کنم تا همه تکالیف را انجام دهم. فشار از جایی شروع می‌شود که مدیر از من می‌خواهد که این کارها را سریع‌تر انجام دهم. مثلاً برای نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان و نوشتن گزارش‌ها خیلی وقت می‌گذارد و این باعث می‌شود که هیچ‌وقت نتوانم استراحت کنم. خیلی وقت‌ها احساس می‌کنم که اصلاً وقت برای خودم ندارم.	
فشارهای شغلی	من هر روش تدریسی بخوام اجرا کنم کلاس کم کوچک است و امکان اجرا ندارم یا وسایل و ابزارهای لازم رو ندارم	
چالش‌های فردی و حرفه‌ای	از زمانی که به این مدرسه آمده‌ام، حجم کارهای اداری خیلی زیاد بوده است. باید گزارش‌های مختلف را تهیه کنم، فرم‌های ارزیابی پر کنم و اطلاعات مختلفی را ثبت کنم. این کارها وقت زیادی از من می‌گیرد و بعضی وقت‌ها احساس می‌کنم که بیشتر به این مسائل نیاز دارم تا به تدریس و کمک به دانش‌آموزان. این فشارهای اداری، گاهی اوقات از تمرکز من روی تدریس می‌زند.	
	مشکل من این است که نمی‌توانم بین کار، زندگی شخصی و استراحتم تعادل برقرار کنم و این باعث شده همین اول راه احساس فرسودگی کنم	
فشارهای روانی	روزهای پرکاری دارم، ساعت‌ها برای آماده‌سازی تدریس می‌گذرانم و همیشه احساس می‌کنم که کم می‌آورم. این فشار همیشه روی من است و این که هیچ‌وقت نمی‌توانم همه کارها را به بهترین شکل انجام دهم. من خیلی سعی می‌کنم به همه نیازهای دانش‌آموزان رسیدگی کنم، اما گاهی اوقات از نظر ذهنی و جسمی خسته می‌شوم و دیگر انرژی لازم را برای ادامه ندارم.	
	مدرسه به مشکلات من اهمیت نمی‌دهد و مدیر مرتباً می‌گوید مشکلات شخصی و خانوادگی شما به من ربط ندارد.	درک نشدن

از طریق فرایند استخراج گزاره‌های مهم، ایجاد معانی فرمول‌بندی شده و توسعه مضامین خوشه‌ای و نوظهور، روایت‌های شرکت‌کنندگان به‌خوبی توضیحی جامع از تجربیات زیسته‌شان را نشان داد. در ادامه، توضیحاتی درباره مؤلفه‌های استخراج‌شده ارائه می‌گردد.

الف. پویایی در برنامه درسی

صحبت‌های معلمان تازه‌کار، نشان‌دهنده مجموعه‌ای از چالش‌هایی است که معلمان مبتدی در مدارس ابتدایی معمولاً با آن‌ها مواجه می‌شوند، به‌ویژه در زمینه پویایی در برنامه درسی. تحلیل و تفسیر این مسائل، می‌تواند به درک بهتر مشکلات و نیازهای معلمان تازه‌کار کمک کند و همچنین مسیرهای بهبود و حمایت از آن‌ها را روشن‌تر سازد.

الف-۱. مدیریت و تنظیم فضای یادگیری: در سال‌های اولیه تدریس، معلمان تازه‌کار اغلب با چالش‌های متعددی در مدیریت و تنظیم فضای یادگیری مواجه می‌شوند که می‌تواند بر اثربخشی تدریس و موفقیت آن‌ها در کلاس درس

تأثیر منفی بگذارد. این چالش‌ها، عمدتاً ناشی از عدم تجربه عملی کافی در کنترل رفتار دانش‌آموزان، تنظیم انتظارات و مدیریت مرزهای یادگیری است.

-کنترل رفتارهای دانش‌آموزان: این امر یکی از مسائل مهمی است که نومعلم‌ان با آن روبه‌رو می‌شوند. بسیاری از فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، در ابتدای ورود به محیط‌های آموزشی واقعی، از استراتژی‌های کارآمد برای مدیریت رفتارهای نامطلوب و حفظ نظم در کلاس برخوردار نیستند. این امر می‌تواند، منجر به کاهش تمرکز در کلاس، بروز اختلالات رفتاری و حتی کاهش انگیزه تدریس در معلم‌ان تازه‌کار شود (Jones & Jones, 2019).

-تعیین مرزهای رفتاری: تنظیم مرزهای رفتاری نیز از دیگر چالش‌های معلم‌ان تازه‌کار است. آن‌ها اغلب در تعیین چارچوب‌های رفتاری و انتظارات در کلاس با مشکل مواجه می‌شوند. نبود قوانین روشن یا ناتوانی در اجرای آن‌ها می‌تواند باعث ایجاد فضایی نامنظم شود که در آن دانش‌آموزان از مرزهای رفتاری فراتر می‌روند و یادگیری مختل می‌شود (Evertson & Weinstein, 2021).

-تعیین انتظارات از دانش‌آموزان: تعیین انتظارات از دانش‌آموزان چالش دیگری است که معلم‌ان جوان با آن دست‌وپنجه نرم می‌کنند. این انتظارات، گاهی غیرواقع‌بینانه یا بیش از حد سخت‌گیرانه است و گاهی نیز بیش از حد انعطاف‌پذیر و مبهم. نبود شفافیت در انتظارات می‌تواند منجر به سردرگمی دانش‌آموزان و کاهش مشارکت آن‌ها در فرایند یادگیری شود (Hattie, 2021).

در مجموع، عدم آمادگی فارغ‌التحصیلان در این حوزه‌ها، می‌تواند منجر به احساس ناکارآمدی، کاهش اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای و حتی فرسودگی شغلی در سال‌های ابتدایی تدریس شود که نشان‌دهنده نیاز به تقویت آموزش‌های عملی در دانشگاه فرهنگیان و ارائه برنامه‌های حمایتی در سال‌های اولیه تدریس است تا معلم‌ان بتوانند مهارت‌های لازم برای مدیریت و تنظیم فضای یادگیری را کسب کنند و چالش‌های اولیه را به فرصت‌های رشد و یادگیری تبدیل کنند.

الف-۲. پاسخگویی به تنوع نیازها: تنوع در رشد انسان امری طبیعی است؛ نه استثنا. سرعت و مسیر رشد هر کودک، منحصر به فرد است. از آنجاکه تجربیات هر کودک مسیر فردی خاصی برای رشد او ایجاد می‌کند، راه‌های متعددی برای یادگیری مؤثر وجود دارد و هیچ‌یک از این راه‌ها بهترین نیست (Stafford-Brizard, 2017). وقتی مدارس تلاش می‌کنند همه کودکان را به یک سرعت و ترتیب واحد برسانند، فرصت رسیدن به هر کودک را از دست می‌دهند و ممکن است، باعث شوند که کودکان دیدگاه‌های منفی در مورد خود و توانایی‌های یادگیری‌شان پیدا نمایند که این خود، پیشرفت آن‌ها را متوقف می‌کند (Darling-Hammond et al, 2024)؛ اما علی‌رغم اهمیت این موضوع، توجه به نیازهای متنوع دانش‌آموزان یکی از بزرگ‌ترین چالش‌هایی است که معلم‌ان، به‌ویژه نومعلم‌ان، با آن مواجه هستند. این نیازها شامل نیازهای آموزشی، اجتماعی، عاطفی و فرهنگی می‌شود که بسته به شرایط فردی و اجتماعی دانش‌آموزان متفاوت است. دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان نهادی که مسئول تربیت معلم‌ان است، باید دانش‌جو معلم‌ان را برای شناسایی و پاسخ به این نیازهای متنوع آماده کند تا بتوانند در کلاس‌های درس به‌طور مؤثر عمل کنند. بر اساس یافته‌های (Deunk et al, 2018) معلم‌ان باید به‌طور مؤثر، توانایی شناسایی نیازهای ویژه دانش‌آموزان را داشته باشند و آن‌ها را در فرایند تدریس مد نظر قرار دهند.

الف-۳. انعطاف‌پذیری در مدیریت برنامه درسی: انعطاف‌پذیری در طراحی و مدیریت برنامه درسی، یکی از چالش‌های اساسی نومعلم‌ان در سال‌های ابتدایی خدمت است که تأثیر زیادی بر کیفیت تدریس و فرایند یادگیری دانش‌آموزان دارد. در این راستا، مشکلاتی مانند شخصی‌سازی آموزش، تناسب زمان با حجم مطالب، سازمان‌دهی محتوا و ارزشیابی نادرست از جمله چالش‌های عمده‌ای است که نومعلم‌ان با آن مواجه هستند (Darling-Hammond, 2017).

-شخصی‌سازی آموزش: شخصی‌سازی آموزش به‌عنوان یک مفهوم اساسی در تدریس، به‌ویژه برای نو معلم‌ان، یک چالش عمده محسوب می‌شود. این فرایند به معنای تطبیق آموزش با نیازها، استعدادها و علایق فردی دانش‌آموزان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که توانایی در شخصی‌سازی آموزش می‌تواند به‌طور چشمگیری انگیزه و یادگیری مؤثرتر دانش‌آموزان را افزایش دهد (Tomlinson, 2014). با این حال، نومعلم‌ان به دلیل کمبود تجربه در شناسایی نیازهای

فردی دانش‌آموزان و تطبیق روش‌های تدریس متناسب با آن‌ها ممکن است، نتوانند این کار را به‌درستی انجام دهند؛ زیرا در بسیاری از کلاس‌ها دانش‌آموزان دارای سطوح یادگیری و نیازهای متفاوتی‌اند و ایجاد محیط یادگیری متناسب با توانایی‌های فردی هر دانش‌آموز، برای نومعلمان چالش بزرگی است (Van Tassel-Baska & Hubbard, 2022).

-تناسب زمان با حجم مطالب: تناسب زمان با حجم مطالب یکی دیگر از چالش‌های جدی نومعلمان است. بسیاری از آن‌ها به دلیل نداشتن تجربه کافی در برنامه‌ریزی درسی و مدیریت زمان، در برابر فشارهای زمانی قرار می‌گیرند. این معلمان، معمولاً قادر به پیش‌بینی زمان دقیق لازم برای تدریس مطالب مختلف نیستند و در بسیاری از مواقع تلاش می‌کنند تا تمامی مطالب درسی را در زمانی کوتاه پوشش دهند، بدون آنکه فرصت کافی برای درک عمیق و کاربرد عملی مفاهیم فراهم شود. این چالش، نه‌تنها موجب فشار روانی بر معلم می‌شود، بلکه کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را نیز کاهش می‌دهد (Becker, Waldis & Staub, 2019)؛ بنابراین، برای نومعلمان، توانایی تنظیم زمان به‌گونه‌ای که با حجم مطالب تطابق داشته باشد، ضروری است.

-سازمان‌دهی محتوا: سازمان‌دهی محتوا به معنای توانایی معلم در طراحی و ساختاردهی منطقی مطالب درسی برای انتقال مؤثر است. این فرایند، مستلزم درک دقیق از مفاهیم، روش‌های تدریس و نحوه ترتیب و تقسیم‌بندی مطالب است. این مهارت‌ها به نومعلمان کمک می‌کند تا اطلاعات را به‌طور مؤثر در برنامه‌های درسی خود سازمان‌دهی کنند (Beyer & Davis, 2012). این فرایند، معمولاً با استفاده از دانش تخصصی محتوایی معلمان (PCK) انجام می‌شود (Shulman, 1987)؛ اما به دلیل نداشتن تجربه کافی، نومعلمان ممکن است در این زمینه دچار مشکل شوند و نتوانند مفاهیم را به‌طور مؤثر و به شیوه‌ای منطقی در کنار هم قرار دهند. این مشکل، می‌تواند باعث سردرگمی در دانش‌آموزان و کاهش کیفیت یادگیری گردد (Zeichner, 2010). علاوه بر این، نومعلمان در طراحی طرح‌های درسی که هم‌زمان مطالب را پوشش دهند و متناسب با نیازهای مختلف دانش‌آموزان باشند، دچار دشواری می‌شوند (Batmaz & Ergen, 2020). این مسئله، می‌تواند منجر به برنامه‌های درسی نامتناسب از نظر محتوا و زمان شود که در نهایت محیط یادگیری مؤثر را مختل می‌سازد.

-ارزشیابی: ارزشیابی از دیگر جنبه‌های مهم تدریس است که نومعلمان معمولاً با آن مواجه هستند. ارزشیابی به فرایند اندازه‌گیری میزان یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان در طول دوره تحصیلی اطلاق می‌شود (Mok & Staub, 2021). نومعلمان به دلیل نداشتن تجربه کافی در ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، ممکن است نتوانند از ابزارهای ارزشیابی به‌درستی استفاده کنند یا نتایج را به‌درستی تفسیر نمایند. این ناتوانی در ارزشیابی، می‌تواند به‌طور مستقیم بر کیفیت تدریس تأثیر بگذارد و منجر به عدم شناسایی نیازهای واقعی دانش‌آموزان و عدم تطبیق صحیح تدریس با اهداف آموزشی شود (Sevimli-Celik, 2021). علاوه بر این، نومعلمان ممکن است در ارائه بازخورد مؤثر به دانش‌آموزان با چالش‌هایی روبرو شوند که این خود می‌تواند بر انگیزه و یادگیری آنان تأثیر منفی بگذارد (Liu, & Siteo, 2020).

در مجموع، نومعلمان به دلیل نداشتن تجربه کافی در زمینه‌های مختلف تدریس، به‌ویژه در شخصی‌سازی آموزش، مدیریت زمان، سازمان‌دهی محتوا و ارزشیابی، با چالش‌های جدی روبرو هستند. اگر این چالش‌ها به‌طور مؤثر شناسایی و مدیریت نشوند، می‌توانند منجر به کاهش کیفیت تدریس و یادگیری شوند؛ لذا، ارائه حمایت‌های حرفه‌ای و آموزشی به نو معلمان برای ارتقا توانایی‌های آن‌ها در این زمینه‌ها ضروری است.

ب. تعاملات انسانی

یافته‌هایی که از زبان معلمان تازه‌کار در مورد چالش‌های تعاملات انسانی مطرح شده است، نشان‌دهنده مشکلات متداولی است که بسیاری از معلمان نوپای مدارس ابتدایی با آن مواجه می‌شوند. این مشکلات، عمدتاً ناشی از کمبود تجربه و آموزش‌های عملی در دانشگاه فرهنگیان است و به تدریج با گذر زمان و کسب تجربه برطرف می‌شود. در اینجا به تحلیل و تفسیر این یافته‌ها پرداخته می‌شود:

-تعامل حرفه‌ای با همکاران: مشکل در تعامل با همکاران یکی از چالش‌های اصلی معلمان تازه‌کار است که معمولاً به دلیل عدم آشنایی با فرهنگ مدرسه و ساختار تیمی به وجود می‌آید. در دانشگاه فرهنگیان، بیشتر بر مهارت‌های تدریس و مدیریت کلاس تمرکز می‌شود و توجه کمتری به نحوه همکاری و تعامل مؤثر با همکاران اختصاص داده می‌شود. معلمان تازه‌کار، معمولاً در برقراری ارتباط با همکاران خود احساس کمبود می‌کنند، به‌ویژه زمانی که با مشکلات جدیدی روبه‌رو می‌شوند که نیاز به مشورت و همکاری دارند (Leithwood & Jantzi, 2021). این مشکل، به‌طور طبیعی ناشی از تجربه کم معلم تازه‌کار است؛ زیرا او هنوز در حال یادگیری نحوه تعامل مؤثر در محیط آموزشی است. معلمان باتجربه ممکن است تصور کنند که مسائل به‌طور خودکار حل می‌شوند و نیاز به پشتیبانی همکاران جدید کمتر احساس می‌شود؛ اما معلمان تازه‌کار ممکن است احساس کنند که نمی‌توانند نظرات یا نیازهای خود را به راحتی بیان کنند و در بسیاری از موارد از دسترسی به مشورت‌های مفید محروم هستند (Hargreaves & Fullan, 2020).

-تعامل مؤثر با والدین: تعامل با والدین یکی دیگر از چالش‌های اساسی برای معلمان تازه‌کار است. این چالش‌ها، معمولاً به دلیل کمبود تجربه در مدیریت روابط با والدین و نحوه پاسخ‌دهی به انتظارات آن‌ها ایجاد می‌شود. والدین معمولاً انتظارات زیادی از معلمان دارند، به‌ویژه در مقطع ابتدایی که نقش معلم در شکل‌گیری پایه‌های تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان بسیار مهم است. معلمان تازه‌کار ممکن است، احساس کنند که آمادگی کافی برای برآورده کردن این انتظارات و مدیریت نگرانی‌های والدین ندارند. در دانشگاه فرهنگیان، کمتر به مهارت‌های ارتباطی با والدین پرداخته می‌شود و معلمان ممکن است در مواجهه با والدین ناراضی یا در موقعیت‌های حساس به درستی رفتار نکنند که می‌تواند باعث اضطراب و ناتوانی در برقراری ارتباط مؤثر شود. برای مثال، وقتی والدین از پیشرفت تحصیلی فرزند خود ناراضی هستند، نومعلم ممکن است، درک درستی از نحوه برخورد با این اعتراضات نداشته باشند (Jung & Sheldon, 2020).

-حمایت حرفه‌ای: حمایت از دانشجومعلم‌ان در دوره کارورزی یا پس از فارغ‌التحصیلی یکی از بخش‌های حیاتی در تربیت معلمان حرفه‌ای و کارآمد است. این فرایند، شامل مجموعه‌ای از رویکردهاست که هدف آن آماده‌سازی معلمان برای رویارویی با چالش‌های واقعی در محیط‌های آموزشی است. از مهم‌ترین این رویکردها می‌توان به منتورینگ (Mentoring)، کوچینگ (Coaching) و نظارت (Supervision) اشاره کرد (Darling-Hammond et al, 2020). منتورینگ، فرایندی است که طی آن معلم راهنما یا منتور باتجربه، دانشجو معلم یا معلم تازه‌کار را از نظر عاطفی، اجتماعی و حرفه‌ای حمایت می‌کند (Kraft et al, 2018). در این رویکرد، رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد شکل می‌گیرد و منتور تلاش می‌کند فضایی امن برای بیان نگرانی‌ها، مشکلات و تجربیات دانشجو معلم فراهم کند (Ambrosetti, Knight, & Dekkers, 2014). درحالی‌که منتورینگ سنتی بیشتر به مسائل عمومی و حمایت عاطفی می‌پردازد، رویکردهای جدیدتر تلاش دارند به موضوعات تخصصی‌تری مانند برنامه‌ریزی درسی و روش‌های تدریس نوین نیز پرداخته و به بهبود مهارت‌های تدریس معلمان کمک کنند (Kemmis et al, 2014).

کوچینگ، رویکرد ساختاریافته‌تر است که عمدتاً بر حمایت آموزشی و ارتقای مهارت‌های تدریس تمرکز دارد. این روش معمولاً با تحلیل عملکرد فرد، ارائه بازخورد و کمک به اصلاح یا بهبود شیوه تدریس همراه است. برخلاف منتورینگ که بیشتر جنبه حمایتی دارد، کوچینگ مستقیم و عملیاتی به فرایندهای آموزشی می‌پردازد که با تمرکز بر محتوا، نومعلم را در توسعه برنامه درسی، روش‌های آموزشی محتوا محور و استراتژی‌های تدریس هدایت می‌کند (Skaalvik & Skaalvik, 2022). نظارت، به معنای ارزیابی عملکرد دانشجومعلم یا نومعلم در محیط واقعی مدرسه است. هدف این رویکرد نه تنها تشخیص نقاط ضعف و قوت، بلکه ارائه راهکارهای بهبود عملکرد است (Giebelhaus & Bowman, 2002). نظارت توسط استادان دانشگاه یا معلمان باتجربه انجام می‌شود و می‌تواند به صورت بازدیدهای دوره‌ای، مشاهده کلاسی یا جلسات بازخورد ساختاریافته باشد (Nayir & Çinkır, 2014).

در دانشگاه فرهنگیان، معمولاً بر آموزش‌های تئوریک و مهارت‌های عمومی تمرکز می‌شود و کمتر به ایجاد ارتباط منتور و دانشجومعلم و لزوم دریافت بازخورد و مشاوره‌های منظم توجه می‌شود. این مسئله می‌تواند، باعث شود که معلم تازه‌کار در مواجهه با چالش‌های جدید احساس انزوا و گنجی کند و نتواند به سرعت از تجربیات و مشاوره‌های همکاران باتجربه بهره‌برداری کند؛ بنابراین، می‌توان گفت یک سیستم حمایتی قوی که شامل منتورینگ و کوچینگ

باشد، نه تنها باعث رشد حرفه‌ای معلمان می‌شود، بلکه از نظر عاطفی و اجتماعی نیز آن‌ها را تقویت می‌کند. چنین سیستمی می‌تواند، احساس تعلق به محیط کاری را افزایش دهد و ضمن تقویت مهارت‌های حرفه‌ای و مدیریتی معلم تازه‌کار، به بهره‌وری آموزشی و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان منجر شود (Becker et al, 2019). لذا، منتورینگ و کوچینگ باید به بخشی جدایی‌ناپذیر از فرآیند تربیت معلم تبدیل شوند تا نه تنها به مشکلات کنونی پاسخ دهند، بلکه معلمان را برای مواجهه با نیازهای آموزشی آینده نیز آماده کنند.

ج. چالش‌های فردی و حرفه‌ای

فشارهای شغلی: فشارهای شغلی به نومعلمان یکی از مشکلات شایعی است که در بسیاری از مدارس وجود دارد و می‌تواند تأثیرات منفی قابل توجهی بر انگیزه و عملکرد نومعلمان داشته باشد. این فعالیت‌ها، ممکن است شامل: آماده‌سازی انتشارات زیاد (گزارش‌های هفتگی، ماهانه، یا سالانه)، برگزاری جلسات متعدد، گزارش‌دهی به مدیران و والدین، آماده‌سازی برای ارزیابی‌های استاندارد و فعالیت‌های فوق برنامه باشد (Sahlberg, 2022). وقتی نومعلمان تحت فشار زیادی قرار می‌گیرند، ممکن است دچار احساس خستگی شغلی^۱ و بی‌انگیزگی شده که می‌تواند منجر به کاهش کیفیت تدریس، ضعف در تعامل با دانش‌آموزان و در نهایت افت عملکرد دانش‌آموزان گردد (Borg, 2015).

- فشار زمانی و تکالیف اضافی: مطالعات نشان می‌دهد که معلمان تازه‌کار معمولاً با حجم بالایی از وظایف آموزشی و غیرآموزشی مواجه هستند که فراتر از توان آن‌ها به نظر می‌رسد. آماده‌سازی دروس، تصحیح تکالیف، برنامه‌ریزی جلسات اولیا و مربیان و شرکت در کارگاه‌های آموزشی می‌تواند فشار زمانی زیادی ایجاد کند. این مسئله، اغلب منجر به استرس، فرسودگی شغلی و تعارض کار - زندگی می‌شود (Aslan & Saglam, 2018).

- کمبود منابع و امکانات: فقدان تجهیزات آموزشی، فناوری‌های نوین و مواد کمک آموزشی از موانع جدی نومعلمان است که می‌تواند باعث کاهش کیفیت تدریس و افزایش اضطراب کاری شود. پژوهش‌ها بیانگرند که حمایت ناکافی از سوی مدیران مدارس در دسترسی به منابع، تأثیر منفی بر رضایت شغلی معلمان دارد (Darling-Hammond, 2020).

- فشار کاری و اداری: وظایف اداری متعدد مانند: تهیه گزارش‌ها، ارزیابی‌های عملکردی و برگزاری جلسات منظم با والدین نیز به فشار کاری نومعلمان می‌افزاید. این وظایف نه تنها وقت زیادی را می‌گیرند، بلکه معلمان را از تمرکز بر فعالیت‌های اصلی خود باز می‌دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این فشارهای اضافی می‌تواند به کاهش اثربخشی تدریس منجر شود (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

فشارهای روانی

در دوران ابتدایی حرفه‌ای، نومعلمان ممکن است با فشارهای روانی مواجه شوند که اصلی‌ترین آن‌ها احساس فرسودگی و درک نشدن است. این دو عامل، می‌تواند تأثیرات منفی قابل توجهی بر روحیه، انگیزه و عملکرد شغلی نومعلمان بگذارند و حتی باعث ترک شغل یا کاهش کیفیت تدریس شوند (Agyapong et al, 2022). در این بخش، به تحلیل این دو بحران پرداخته خواهد شد.

- احساس فرسودگی شغلی: فرسودگی شغلی یکی از رایج‌ترین بحران‌های شغلی است که نومعلمان با آن روبه‌رو می‌شوند. این وضعیت زمانی رخ می‌دهد که فشارهای شغلی، مسئولیت‌های زیاد و نبود حمایت کافی از طرف مدارس و همکاران، منجر به خستگی شدید عاطفی و جسمی شود. در این حالت، معلم احساس می‌کند که دیگر توانایی انجام وظایف خود را ندارد و ممکن است دچار بی‌انگیزگی و کاهش عملکرد شود (Leiter & Maslach, 2024). فرسودگی شغلی می‌تواند به علت عوامل مختلفی همچون حجم زیاد کار، مسئولیت‌های سنگین، فشار برای انجام ارزیابی‌های مختلف و مدیریت چالش‌های کلاسی به وجود آید (Agyapong et al, 2022). نومعلمان به دلیل کمبود تجربه و مهارت‌های مدیریت کلاس، ممکن است بیشتر در معرض این بحران قرار گیرند. مطالعات نشان داده است که نومعلمان معمولاً در مقایسه با معلمان باتجربه‌تر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند (Ingersoll, 2017).

1. burnout

- احساس درک نشدن و نادیده گرفته شدن: یکی دیگر از بحران‌های مهم که نومعلم‌ان با آن روبه‌رو می‌شوند، احساس درک نشدن است. این وضعیت زمانی به وجود می‌آید که نومعلم احساس می‌کند که نظرات، مشکلات و احساسات او از سوی همکاران، مدیران یا حتی والدین نادیده گرفته می‌شود. چنین شرایطی، می‌تواند باعث ایجاد احساس تنهایی و انزوا شود و نومعلم‌ان را در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات شغلی تنها بگذارد (Waghid, 2023). این احساس ممکن است به دلیل عدم حمایت عاطفی و حرفه‌ای از سوی همکاران یا مدیران، یا عدم مشارکت در فرایندهای تصمیم‌گیری مدرسه به وجود آید. وقتی نومعلم‌ان احساس کنند که درک و توجه لازم از سوی دیگران را ندارند، می‌تواند موجب کاهش اعتماد به نفس و انگیزه در انجام وظایف شغلی آن‌ها شود (Day & Gu, 2014).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش، به واکاوی چالش‌های نومعلم‌ان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در مدارس ابتدایی، به روش کیفی پرداخته است. نتایج این پژوهش، نشان‌دهنده مشکلات مختلفی است که معلم‌ان نوپا در ابتدای شغل خود با آن مواجه هستند که عمدتاً ناشی از کمبود تجربه و آموزش‌های عملی در دانشگاه فرهنگیان است. این چالش‌ها شامل: پویایی در برنامه درسی، تعاملات انسانی و چالش‌های فردی و حرفه‌ای است که همگی به‌نوعی ناشی از کمبود تجربه، آموزش‌های ناکافی و حمایت‌های حرفه‌ای ضعیف ناشی می‌شود. این چالش‌ها از آنجایی اهمیت دارند که می‌توانند تأثیرات گسترده‌ای بر کیفیت تدریس و توسعه حرفه‌ای معلم‌ان داشته باشند. بر اساس یافته‌های این تحقیق، نومعلم‌ان به‌ویژه در مدیریت فضای یادگیری با مشکلاتی همچون: کنترل رفتار دانش‌آموزان، تنظیم مرزهای یادگیری و ایجاد نظم در کلاس درس مواجه هستند. این مسائل، می‌توانند نه تنها تأثیر منفی بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بگذارند، بلکه موجب کاهش اعتماد به نفس و افزایش استرس در نومعلم‌ان نیز می‌شوند. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پیشین هم‌راست است. به‌ویژه، پژوهش‌های استوارت و همکاران (Stewart et al, 2020)؛ احمدی (۱۴۰۳) که به مشکلات نومعلم‌ان در مدیریت کلاس اشاره دارند، نشان می‌دهند که نومعلم‌ان به دلیل کمبود تجربه، در یافتن تعادل میان تشویق رفتارهای مثبت و اصلاح رفتارهای نامطلوب با مشکل روبه‌رو هستند. تحقیقات نشان می‌دهد که ایجاد فضای یادگیری امن و سازمان‌یافته یکی از ارکان اصلی تدریس مؤثر است که می‌تواند موجب افزایش تمرکز و کاهش اضطراب دانش‌آموزان شود (Bačová, 2024). عدم توانایی در ایجاد این فضا، می‌تواند به افت عملکرد دانش‌آموزان و ناتوانی در تحقق اهداف آموزشی منجر شود.

در زمینه تعاملات انسانی، نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که نومعلم‌ان در برقراری روابط مؤثر با همکاران و والدین با مشکلاتی روبه‌رو هستند. این چالش‌ها، درواقع از اهمیت بالایی همکاران و ارتباط با والدین به‌عنوان عوامل کلیدی در بهبود کیفیت تدریس ناشی می‌شود. یافته‌های این بخش با تحقیق ون‌تیستا و براون (Ventista, Brown, 2023) که بر دشواری‌های نومعلم‌ان در تعامل با مدیران و همکاران تأکید دارند، همخوانی دارد. نومعلم‌ان، به‌ویژه در ابتدای کار، معمولاً تجربه و مهارت کافی برای تعامل مؤثر با همکاران و مدیران را ندارند. این چالش ممکن است، ناشی از عدم آمادگی برای مقابله با فشارهای مدیریتی و نبود یک برنامه حمایتی مؤثر باشد. گارنر و کاپلان (Garner & Kaplan, 2018) نیز بر این نکته اشاره کرده که نومعلم‌ان اغلب در اولین سال‌های تدریس خود برای برقراری ارتباط مؤثر با دیگر اعضای مدرسه دچار مشکل می‌شوند، چرا که آموزش‌های رسمی در زمینه مهارت‌های ارتباطی کافی نبوده و انتظار می‌رود که معلم‌ان خود به‌طور خودکار مهارت‌های مورد نیاز را فراگیرند. در مورد تعامل با والدین، پژوهش‌های قبلی نشان داده‌اند که نومعلم‌ان با مشکلاتی در برقراری ارتباط مؤثر با والدین دانش‌آموزان مواجه هستند. ماجور (Major, 2023) گزارش داده است که نومعلم‌ان به دلیل عدم تجربه در مواجهه با والدین و مشکلات

رفتاری احتمالی در خانه، اغلب نمی‌توانند روابط مؤثری با والدین برقرار کنند. این مسئله برای نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان نیز چالش‌آفرین بوده است.

یکی دیگر از یافته‌های تحقیق نشان داد که نو معلمان فارغ‌التحصیل دانشگاه فرهنگیان از کوچینگ و حمایت‌های حرفه‌ای کمتری برخوردارند که این امر می‌تواند موجب کاهش اعتماد به نفس آن‌ها در مواجهه با چالش‌های روزمره شود و این با یافته‌های یونگ و هیدجت (Kraft et al, 2018; Ewing, 2021; Hidajat et al, 2023) همخوانی دارد. محققین نیز در یافته‌های خود به این نکته اشاره کرده‌اند که نو معلمان به‌ویژه در سال‌های اول تدریس نیاز به حمایت و راهنمایی دارند تا بتوانند به‌طور مؤثر در کلاس عمل کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت معلمان تازه‌کار اغلب احساس می‌کنند که به‌اندازه کافی از حمایت همکاران و اساتید برخوردار نیستند و در نتیجه ممکن است در مواجهه با مشکلات کلاسی و شغلی احساس انزوا و استرس کنند. بر این اساس، نو معلمان نیاز دارند تا مهارت‌های ارتباطی خود را تقویت کنند و از فرصت‌های موجود برای برقراری ارتباط مؤثر با والدین و همکاران بهره‌برداری کنند.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که نو معلمان در زمینه انعطاف‌پذیری در مدیریت برنامه درسی، با چالش‌هایی مانند شخصی‌سازی آموزش، تناسب زمان با حجم مطالب، سازمان‌دهی محتوا و ارزشیابی اثربخش مواجه‌اند. پژوهش‌های (Darling-Hammond et al, 2020; Kraft et al, 2018) نیز نشان می‌دهند که انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی درسی به‌ویژه در سال‌های اولیه تدریس، برای نو معلمان ضروری است تا بتوانند به شرایط متغیر کلاس‌ها و نیازهای متنوع دانش‌آموزان پاسخ دهند. در تبیین این یافته می‌توان گفت نو معلمان معمولاً تلاش می‌کنند تا برنامه‌های درسی از پیش طراحی‌شده را اجرا کنند، اما این برنامه‌ها به دلیل عدم انطباق با شرایط واقعی کلاس و نیازهای فردی دانش‌آموزان، اغلب اثربخش نیستند. به‌ویژه در مدارس با تنوع فرهنگی و نیازهای ویژه، معلمان تازه‌کار نیازمند مهارت‌هایی در شخصی‌سازی آموزش هستند تا بتوانند برنامه‌ها را با سطح توانایی و علاقه دانش‌آموزان تطبیق دهند. در مجموع، برای رفع این چالش‌ها، نو معلمان نیازمند حمایت‌های عملی در زمینه تطبیق برنامه‌های درسی با نیازهای واقعی کلاس، آموزش مهارت‌های سازمان‌دهی محتوا و تقویت توانایی‌های خود در ارزشیابی اثربخش هستند. اجرای برنامه‌های منتورینگ و کوچینگ مبتنی بر نیازهای واقعی معلمان تازه‌کار می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا انعطاف‌پذیری لازم را در مدیریت برنامه درسی به دست آورند.

یکی از چالش‌های عمده که در این تحقیق به آن پرداخته شده، فشار کاری و روانی نومعلمان است. یافته‌های این تحقیق با نتایج تحقیقات پیشین (Creagh et al, 2023; Hidajat et al, 2023; Agyapong et al, 2022) و کرامتی (۱۴۰۱) و محمدی و یزدخواستی (۱۴۰۰) همخوانی دارد. این محققان هم در طی تحقیقات خود نشان دادند که نومعلمان در آغاز کار خود، به دلیل نداشتن مهارت‌های لازم در مدیریت زمان و اولویت‌بندی کارها، نمی‌توانند به‌طور مؤثر تعادل بین زندگی شخصی و حرفه‌ای برقرار کنند. این مسئله می‌تواند منجر به کاهش کیفیت تدریس و درنهایت فرسودگی شغلی شود؛ اما این نتیجه با نتایج تحقیق اوبرگ و همکاران (Oberg et al, 2024) مغایرت دارد؛ زیرا او در نتیجه بررسی خود به این نتیجه رسید که برخی معلمان تازه‌کار در آغاز شغل خود تجربه و آمادگی کافی برای مدیریت فشار کاری و خستگی دارند و این چالش‌ها را به راحتی پشت سر می‌گذارند. در حالی که در این تحقیق، بیشتر معلمان تازه‌کار با فشار کاری شدید و فشارهای روانی مضاعف مواجه بودند و این مسئله به‌طور برجسته‌ای در نتایج تحقیق نمایان شد. این تفاوت، ممکن است به ویژگی‌های فرهنگی یا سیستمی مدرسه‌ها و حتی به تفاوت در سیاست‌های آموزشی و برنامه‌های تربیت معلم در کشورهای مختلف مرتبط باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، معلمان تازه‌کار به دلیل حجم زیاد وظایف، از جمله آماده‌سازی درس‌ها، ارزیابی‌ها و تعاملات با والدین، با خستگی و استرس شدید مواجه می‌شوند که بر کیفیت زندگی شخصی و حرفه‌ای آن‌ها تأثیر منفی می‌گذارد. نتیجه‌گیری کلی این تحقیق نشان

می‌دهد که نومعلم‌ان در بدو ورود به این حرفه، با چالش‌های جدی در زمینه‌های مختلفی از جمله مدیریت فضای یادگیری، تعاملات انسانی و انعطاف‌پذیری در برنامه درسی روبه‌رو هستند. راهکارهایی که در دانشگاه فرهنگیان برای حل چالش‌های نومعلم‌ان پیش‌بینی شده است، در برخی موارد، به‌طور کامل نمی‌تواند به حل مشکلات کمک کند، چراکه معلم‌ان جدید در عمل با مسائل پیچیده‌تری روبه‌رو هستند که به‌سادگی نمی‌توان آن‌ها را با برنامه‌های پیش‌فرض و سرفصل‌های آموزشی حل کرد. درواقع، با وجود این که دانشگاه فرهنگیان به‌طور ویژه برای مقابله با این چالش‌ها تدابیر مختلفی در نظر گرفته است، بسیاری از نومعلم‌ان همچنان با مشکلاتی در مدیریت کلاس، تعامل با والدین، سازمان‌دهی محتوا و انعطاف‌پذیری در برنامه‌ریزی درسی مواجه هستند. از این‌رو، پیشنهادها کاربردی برای ارتقاء برنامه‌ها و بهبود وضعیت نومعلم‌ان به شرح زیر است:

۱. تمرکز بیشتر بر شبیه‌سازی‌های واقعی و کارورزی در محیط‌های آموزشی مختلف:

پیشنهاد می‌شود که دانشگاه فرهنگیان برای افزایش آمادگی عملی نو معلم‌ان، شبیه‌سازی‌های بیشتری در محیط‌های آموزشی واقعی و متنوع فراهم کند. این شبیه‌سازی‌ها باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که نومعلم‌ان بتوانند با مشکلات پیچیده و متنوع کلاس‌های درس روبه‌رو شوند و تجربه عملی لازم را کسب کنند. این امر، به آن‌ها کمک خواهد کرد تا توانایی‌های خود را در زمینه مدیریت کلاس، تعامل با والدین و سازمان‌دهی محتوا بهبود دهند.

۲. ارتقای دوره‌های کارورزی با بازخورد مستمر:

دوره‌های کارورزی باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که در آن‌ها فرصت‌های بازخورد مستمر و دقیق برای نومعلم‌ان فراهم شود. این بازخوردها، باید از طرف اساتید راهنما و معلم‌ان باتجربه در زمینه‌های مختلف آموزشی و مدیریتی باشد. همچنین، توجه به بازخوردهای واقعی از دانش‌آموزان نیز می‌تواند، به نومعلم‌ان کمک کند تا در زمینه تعاملات با دانش‌آموزان و والدین بهبود یابند و مهارت‌های مدیریتی خود را ارتقا دهند.

۳. ارائه برنامه‌های آموزشی انعطاف‌پذیر و متناسب با شرایط واقعی مدرسه:

دانشگاه فرهنگیان باید برنامه‌های آموزشی خود را به‌گونه‌ای طراحی کند که انعطاف‌پذیری بیشتری برای مواجهه با شرایط مختلف مدرسه فراهم کند. این برنامه‌ها، باید به نومعلم‌ان کمک کنند تا قادر به سازگاری سریع با تغییرات و مشکلات غیرمنتظره در کلاس شوند و به‌طور مؤثر از زمان و منابع موجود استفاده کنند. این امر، به‌ویژه در زمینه مدیریت زمان و تناسب زمان با حجم مطالب اهمیت دارد.

۴. برگزاری کارگاه‌های تخصصی در زمینه تعاملات انسانی و مدیریت بحران‌های شغلی:

کارگاه‌های آموزشی باید در زمینه‌های مختلفی چون تعامل با والدین، مدیریت بحران‌های شغلی و روانی و ایجاد تعادل میان مسئولیت‌های شغلی و زندگی شخصی برگزار شوند. این کارگاه‌ها، باید به نومعلم‌ان آموزش دهند که چگونه در موقعیت‌های بحرانی مانند: فشارهای شغلی، فشار زمان و انتظارات غیرواقعی از معلم‌ان، پاسخ‌های مناسب و کارآمد ارائه دهند.

۵. ایجاد برنامه‌های پشتیبانی مستمر برای نومعلم‌ان بعد از فارغ‌التحصیلی:

بعد از فارغ‌التحصیلی، بسیاری از نومعلم‌ان، همچنان با چالش‌های جدیدی مواجه هستند که در دوران تحصیل در دانشگاه به آن‌ها پرداخته نشده است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که دانشگاه فرهنگیان برنامه‌های پشتیبانی مستمر و مشاوره‌ای برای نومعلم‌ان فراهم کند تا آن‌ها بتوانند با مشکلات روزمره خود در محیط مدرسه مواجه شوند و راه‌حل‌های مؤثری پیدا کنند.

۶. توسعه و تقویت مهارت‌های خودارزیابی و مدیریت انتظارات:

یکی از مشکلات عمده نومعلم‌ان، ناتوانی در تنظیم انتظارات واقع‌بینانه از خود و دانش‌آموزان است؛ بنابراین، دانشگاه فرهنگیان می‌تواند، دوره‌هایی را برای آموزش مهارت‌های خودارزیابی و تنظیم انتظارات واقعی برگزار کند. این

دوره‌ها، می‌توانند به نومعلمان کمک کنند تا نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی کرده و براساس آن‌ها در زمینه‌های مختلف تدریس بهبود پیدا کنند.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله به‌طور یکسان بود.

تشکر و قدردانی

با تشکر از همه عواملی که در این مقاله ما را یاری رساندند.

تعارض منافع «هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- احمدی، حسن. (۱۴۰۳). چالش‌های نومعلمان در مدارس ابتدایی: مورد مطالعه ورودی ۹۹ دانشگاه فرهنگیان، نظریه و عمل در تربیت معلم. مقاله آماده انتشار.
- احمدی، منیژه؛ قریشی، سید علی و گودرزی، فاطمه. (۱۳۹۷). بررسی مشکلات چند فرهنگی در مدارس ابتدایی شهر ساوه و ارائه راهکارهای آن، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۲)، ۱۲۱-۱۳.
- ایران‌نژاد، منصوره؛ عسگری، مجید علی موسی‌پور، نعمت‌الله و نیکنام، زهرا. (۱۳۹۸). واکاوی نیازهای آغاز خدمت نومعلمان آموزش ابتدایی: چالش‌های ناهم‌ساز، دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۲(۲۰)، ۲۸۹-۳۰۸.
- ریحانی، حسین. (۱۴۰۱). شناسایی چالش‌های تدریس در آموزش و پرورش ایران، فصلنامه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱(۴)، ۲۳۲-۲۰۹.
- کرامتی، انسی؛ رحیمی، مهدیه و افرا، رقیه. (۱۴۰۱). شناسایی چالش‌ها و راهکارهای ارزشیابی موثر از یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی در نرم افزار شاد توسط نومعلمان، نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۱۴(۵۶)، ۱۰۲-۶۹.
- محمدی، حسن و یزدخواستی، علی. (۱۴۰۰). تبیین چالش‌ها و دغدغه‌های نو معلمان و راهکارهای مدیریت آن‌ها، اولین همایش ملی مطالعات کاربردی در فرآیندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس.
- مرتضوی‌زاده، سید حشمت اله و حسنی، محمد. (۱۴۰۰). واکاوی تجارب زیسته معلمان تازه‌کار از چالش‌های تدریس در کلاس‌های چندپایه. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۶(پیاپی ۳۳)، ۱۱۵-۱۴۰.
- نیرومند، پروانه؛ قهرمانی، جعفر و قاسم‌زاده علی‌شاهی، ابوالفضل. (۱۴۰۱). بررسی میزان اهمیت عناصر و مؤلفه‌های منتورینگ معلمان جدیدالاستخدام در نظام آموزشی کشور، ماهنامه جامعه‌شناسی سیاسی ایران، ۵(۴)، ۱۵۹۹-۱۵۷۱.

Resources

- Ahmadi, H. (2024). Challenges of novice teachers in elementary schools: A case study of 2020 graduates of Farhangian University. *Theory and Practice in Teacher Education*, 10.48310/itt.2024.16148.902. [In Persian].
- Ahmadi, M. Ghoreishi, S. A. & Goodarzi, F. (2018). Examining multicultural challenges in elementary schools of Saveh city and providing solutions. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 12(42), 121-137. [In Persian].
<https://doi.org/10.22034/jiera.2018.84469>
- Agyapong, B. Obuobi-Donkor, G. Burback, L. & Wei, Y. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, Article 10706.
<https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Aslan, M. & Saglam, M. (2018). Evaluation of teaching practice course according to opinions

- of student teachers. *Hacettepe University Journal of Education*, 33(1), 144-162.
doi: <http://doi.org/10.16986/huje.2017030313>
- Alkış Küçükaydın, M., Gökbulut, Y. (2020). Beliefs of Teacher Candidates Toward Science Teaching, *Journal of Science Teacher Education* 31(2):1-17.
<http://dx.doi.org/10.1080/1046560X.2019.1673603>
- Ardıç, S., Uslu, O. (2021). Examining the Variables Affecting Primary Teachers' Teaching and Learning Approaches with a Structural Equation Model, *TED EĞİTİM VE BİLİM*,
<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10143>
- Ambrosetti, A. Knight, B. A. & Dekkers, J. (2014). Maximizing the potential of mentoring: A framework for pre-service teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 22(3), 224-239. <http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2014.926662>
- Báčová, V. (2024). Developing a safe learning environment in primary-level innovative schools in the Czech Republic, *Journals Education* 3-13,
<https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2410482>
- Batmaz, O. & Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri [Primary school teachers' and faculty members' views about teaching practice course]. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 53(2), 549-575. DOI: [10.30964/auebfd.541079](https://doi.org/10.30964/auebfd.541079)
- Becker, E. S. Waldis, M. & Staub, F. C. (2019). Advancing student teachers' learning in the teaching practicum through content-focused coaching: A field experiment. *Teaching and Teacher Education*, 83, 12-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.007>
- Beyer, C. J. & Davis, E. A. (2012). Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Science Education*, 96, 130-157. <https://doi.org/10.1002/sce.20466>
- Biesta, G. J. J. (2014). Is philosophy of education a historical mistake? Connecting philosophy and education differently. *Theory and Research in Education*, 12(1), 65-76.
<http://dx.doi.org/10.1177/1477878513517338>
- Borg, S. (2015). Teacher Cognition and Language Education, *Research and Practice*. Bloomsbury Publishing.
https://www.google.com/search?tbo=p&tbm=bks&q=bibliogroup:%22Bloomsbury+classics+in+linguistics%22&source=gbp_metadata_r&cad=1
- Csók, C. & Pusztai, G. (2022). Parents' and teachers' expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Çakmak, M., Gündüz, M., Berit Emstad. (2013). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences, *Cambridge Journal of Education* 49(1):1-16. <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>
- Creagh, S., Thompson, G., Mockler, N., Stacey, M. (2023). Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis, *Educational Review*. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. *Palo Alto, CA: Learning Policy Institute*. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K. & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2412878>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2020). Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. *Jossey-Bass*.
- Darling-Hammond, L. (2017) Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40:3, 291-309,
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Day C. Gu Q. (2014). Response to Margolis, Hodge and Alexandrou: misrepresentations of teacher resilience and hope. *J. Educ. Teach.* 40, 409-412.

- <http://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/02607476.2014.948707>
- Deunk, M. I. Smale-Jacobse, A. E. de Boer, H. Doolaard, S. & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 31–54
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Ewing, L. A. (2021). Mentoring novice teachers, *Mentoring and Tutoring* 29(5):1-20
<http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2021.1899585>
- Evans, C. & Waring, M. (2020). Enhancing students' assessment feedback skills within higher education. In Oxford Research Encyclopedias of Education. *Oxford University Press*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.932>
- Evertson, C. M. & Weinstein, C. S. (2021). Handbook of Classroom Management. Research, Practice, and Contemporary Issues. <https://doi.org/10.4324/9780203874783>
- Garner, J. Kaplan, A. (2018). A complex dynamic systems perspective on teacher learning and identity formation: *An instrumental case*,
<http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2018.1533811>
- Giebelhaus, C. R. & Bowman, C. L. (2002). Teaching mentors: Is it worth the effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246-254.
- Hattie, J. & Yates, G. C. R. (2013). Visible Learning and the Science of How We Learn (p. 274). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315885025>
- Hammoudi Halat, D. Soltani, A. Dalli, R. Alsarraj, L. Malki, A. Understanding and Fostering Mental Health and Well-Being among University Faculty: *A Narrative Review*. *J. Clin. Med.* 2023, 12, 4425. <https://doi.org/10.3390/jcm12134425>
- Hattie, J. (2021). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-011-9198-8>
- Hargreaves, A., Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community ahead-of-print* (ahead-of-print). <http://dx.doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>
- Hidajat T.J, Edwards, E. Wood, R., Campbell, M. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review, *Teaching and Teacher Education* 134(3):104303 <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303>
- 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. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Ingersoll, R. (2017). Misdiagnosing America's teacher quality problem. In G. K. LeTendre & M. Akiba (Eds.), *International handbook of teacher quality and policy* (pp. 79–96). London: Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/9781003064466-24>
- Irannejad, M. Asgari, M. Mousapour, N. A. & Niknam, Z. (2019). Exploring the initial service needs of novice elementary teachers: Incompatible challenges. *Semi-Annual Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 2(20), 289-308. [In Persian].
- Jones, V. F. & Jones, L. S. (2019). Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems.
- Jung, S. B. & Sheldon, S. (2020). Connecting dimensions of school leadership for partnerships with school and teacher practices of family engagement. *The School Community Journal*, 30(1), 9–32.

- Kemmis, S. Heikkinen, H. L. T. Fransson, G. Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Keramati, Ansi; Rahimi, Mahdijeh and Afra, Roqiyeh. (1401). Identifying challenges and effective evaluation strategies of elementary school students' learning in the happy software by new teachers, *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 14(56), 102-69. <https://doi.org/10.30495/jinev.2022.1943169.2594>
- Koh, G. A. Askeell-Williams, H. & Barr, S. (2023). Sustaining school improvement initiatives: Advice from educational leaders. *School Effectiveness and School Improvement*, 34(3), 298–330. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2023.2190130>
- Kraft, M. A. Blazar, D. & Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654318759268>
- Leiter, M. P. & Maslach, C. (2024). Job burnout. In L. E. Tetrick, G. G. Fisher, M. T. Ford, & J. C. Quick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (3rd ed. pp. 291–307). American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0000331-015>
- Leithwood & Jantzi. (2021). Leadership and other Conditions which Foster Organizational Learning in Schools. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.1201/9781003077459/organizational-learning-schools?refId=92d7281f-eaad-4a2f-a121-b0ddfdcf77b&context=ubx>
- Liu.W, Sitee.S. (2020). Student teachers' psychological needs, subjective experience and perceived competence in teaching during practicum, *Asia Pacific Journal of Education* 40(2):154-166. <http://dx.doi.org/10.1080/02188791.2019.1696746>
- Major,E. (2023). Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator, *Central European Journal of Educational Research* 5(2). <http://dx.doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13281>
- Mohammadi, H. & Yazdkhasti, A. (2021). Explaining the challenges and concerns of novice teachers and strategies to manage them. First National Conference on Applied Studies in Educational Processes, Bandar Abbas, Retrieved from.[In Persian] .
- Mortezavi Zadeh, S. H. & Hasani, M. (2021). Exploring the lived experiences of novice teachers regarding teaching challenges in multi-grade classes. *Journal of New Educational Approaches*, 16(1), 115-140.[In Persian] . <https://doi.org/10.22108/nea.2022.130682.1686>
- Mok, S. & Staub, F. C. (2021). Does coaching, mentoring, and supervision matter for pre-service teachers' planning skills and clarity of instruction? A meta-analysis of (quasi-)experimental studies. *Teaching and Teacher Education*, 107.doi: <http://dx.doi.org/10.31234/osf.io/j7xpg>
- Nayır, F. & Çinkır, Ş. (2014). Mentor teachers, administrators and pedagogical formation students' problems associated with teaching practice and possible recommendations. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 4, 71-86. <http://dx.doi.org/10.17275/per.23.3.10.1>
- Niroomand, P. Ghahremani, J. & Ghasemzadeh Alishahi, A. (2023). Assessing the importance of elements and components of mentoring newly recruited teachers in the country's educational system. *Iranian Political Sociology Monthly*, 5(4), 1571-1599.[In Persian] .
- Oberg.G. Macmahon, S. Carroll, A. (2024). Assessing the interplay: teacher efficacy, compassion fatigue, and educator well-being in Australia, *The Australian Educational Researcher* . <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00755-8>.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum Foundations, Principles, and Issues* (4th ed.). Allyn & Bacon.

- Perlito D. Jomud, Leah Mabelle M. Antiquinal, Eusmel U. Cericos¹, Joicelyn A. Bacus¹,Juby H. Vallejo¹,Beverly B. Dionio¹,Jame S. Bazar¹,Joel V. Cocolan(2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance, *International Journal of Educational Policy Research and Review* Vol.8 (2), pp. 48-53 April, 2021, <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.21.007>
- Poulton, P. (2020) Teacher agency in curriculum reform: The role of assessment in enabling and constraining primary teachers' agency. *Curriculum Perspectives*, 40(1), pp. 35-48. <http://dx.doi.org/10.1007/s41297-020-00100-w>
- Reihani, H. (2023). Identifying teaching challenges in Iran's educational system. *Quarterly Journal of Educational and School Studies*, 11(4), 209-232. doi:20.1001. 1.2423494. 1401. 11. 4.9.7. [In Persian] . <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.4.9.7>
- Stafford-Brizard, K. B. Cantor, P. & Rose, L. T. (2017). Building the bridge between science and practice: Essential characteristics of a translational framework. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 155–165. <http://dx.doi.org/10.1111/mbe.12153>
- Stewart-Lord A, et al.(2020). The role and Development of Advanced Clinical Practice within Allied Health Professions: a mixed method study. *J Multidisciplinary Healthc.* 2020; 13:1705–15. <https://doi.org/10.2147/jmdh.s267083>
- Sahlberg, P. (2022). Understanding equit in education. Part 2: What can we do? *The journal for educators*, Scan, 41(7), 10-13.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2022). Shared goals and values in the teaching profession, job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: The mediating role of psychological need satisfaction, *Social Psychology of Education*. Volume 26, pages 1227–1244, <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-023-09787-x>
- Sevimli-Celik, S. (2021). Moving between theory and practice: preparing early childhood pre-service teachers for teaching physical education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 42(3), 281-298. <https://doi.org/10.1080/10901027.2024.2417776>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- Tomlinson, C. A. (2017). How to differentiate instruction in academically diverse classrooms. ASCD.
- VanTassel-Baska, J. Hubbard.G.F. (2020). Differentiation of Instruction for Gifted Learners: Collated Evaluative Studies of Teacher Classroom Practices. *Roeper Review* 42(3):153-164. <http://dx.doi.org/10.1080/02783193.2020.1765919>
- Ventista.O.M, Brown,c. (2023). Teachers' professional learning and its impact on students' learning outcomes: Findings from a systematic review, *Social Sciences & Humanities Open* 8(1):100565, <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100565>
- Waghid, Z. (2023). Teacher educators' pedagogical practices in global citizenship education using the soft vs critical GCE framework. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2251757>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61,89-99. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487109347671>