



مطالعه چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در نخستین سال تدریس

Studying The Professional Life Cycle of New Teachers in Their First Year of Teaching

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۱۲؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۱۲/۸

B. Kharlam

A. Khakbaz (Ph.D)

M.R. Yousefzadeh (Ph.D)

Abstract: In this research, the lived experience of new teachers was investigated from the perspective of their professional life during teacher training and the first year of teaching. The research was carried out in the framework of qualitative approach and descriptive phenomenological method and semi-structured interview was used to collect information. The information community included new teachers who had completed a four-year teacher training course and had less than five years of teaching experience. The research sample includes 15 of the aforementioned new teachers who were selected based on the logic of sampling in phenomenological research in a purposeful and criterion-oriented manner. Content analysis method and coding process were used to review and analyze the information. To check the reliability of the data, four criteria of believability, transferability, reliability and verifiability were examined. According to the findings of the research, the professional life cycle of new teachers in the first year of service in two general periods before the service and the beginning of the service proceeds in a non-linear way in the form of 12 stages, which could be improved by providing suitable solutions.

Keywords: new teacher, early years of teaching, professional cycle, teacher training

بهروز خرام^۱عظیمه سادات خاکباز^۲محمدرضا یوسف زاده^۳

چکیده: در این مقاله، تجربه زیسته نومعلمان از بعد زندگی حرفه‌ای که در دوران تربیت معلم و اولین سال تدریس داشته‌اند، بررسی شده است. پژوهش در چارچوب رویکرد کیفی و با روش پدیدارشناسی توصیفی اجرا و از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته برای گردآوری اطلاعات استفاده شده است. جامعه اطلاعاتی شامل نومعلمانی بود که دوره چهارساله تربیت معلم را گذرانده بودند و کمتر از پنج‌سال سابقه تدریس داشتند. نمونه پژوهش شامل ۱۵ نفر از نومعلمان مذکور بود که بر اساس منطق نمونه‌گیری در پژوهش‌های پدیدارشناسی به‌صورت هدفمند و با روش ملاک‌محور انتخاب شدند. برای بررسی و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل محتوا و فرایند کدگذاری استفاده شد. برای بررسی اعتماد داده‌ها، چهار معیار باورپذیری، قابلیت‌انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری مورد استفاده قرار گرفت. براساس یافته‌های پژوهش، چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در سال آغازین خدمت در دو دوره کلی پیش از خدمت و آغاز خدمت در قالب ۱۲ مرحله به‌صورت غیرخطی پیش می‌رود که با ارائه راهکارهای مناسب می‌توان این چرخه را بهبود بخشید و امکان رفت و برگشت بیشتر میان مراحل این چرخه را فراهم ساخت.

کلیدواژه‌ها: نومعلم، سال‌های آغازین خدمت، چرخه حرفه‌ای، تربیت معلم

b.khorram@gmail.com

khakbaz@basu.ac.ir

nimrooz@basu.ac.ir

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا

۲. عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول)

۳. عضو هیات علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا

مقدمه

معلمی یک حرفه دائماً در حال تغییر با مجموعه‌ای از وقایع و رویدادهاست که به معلمان اجازه می‌دهد با فراگیری دانش و تجارب لازم به سمت خبرگی حرکت نمایند. معلمان در طی این فرایند، هم با موقعیت‌های چالش‌برانگیز و هم با فرصت‌های رشد و تغییر مواجه می‌شوند (Villegas-Torres & Lengeling, 2021). به عبارت دیگر، روند توسعه هویت معلم یک فرآیند غیرخطی و شامل تأمل، بازاندیشی و درون‌نگری است که با سوژه‌های مختلف (همسالان، دانش‌آموزان، مدیران، والدین و غیره) در ارتباط است. این روند از طریق موقعیت‌های مختلفی که معلمان با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، شکل می‌گیرد و معلمان را ملزم به انجام اصلاحات خاص و توسعه مهارت‌های مختلف می‌کند (Cheung, Said & Park, 2015). هویت معلم نه تنها نتیجه جنبه‌های فنی و عاطفی تدریس و زندگی شخصی آن‌هاست، بلکه نتیجه تعامل بین تجربیات شخصی معلمان و محیط اجتماعی، فرهنگی و نهادی است که معلمان روزانه در آن فعالیت می‌کنند (Day & Kington, 2008). بنابراین، هویت معلم دارای ابعاد گوناگونی است که در ارتباط متقابل با هم قرار دارند و در ارتباط با هم هویت حرفه‌ای معلمان را تشکیل می‌دهند (Mockler, 2011). به عبارتی دیگر، کیفیت عمل معلمان، بازتابی از وضعیت قلب، ذهن، علاقه و توانایی آن‌ها برای تصور کار خود به روش‌های جدید و سپس اقدام هماهنگ برای تحقق بخشیدن به چشم‌اندازهای خود است. اینکه «چه کسی هستند» (قلب و ذهن) و «آنچه انجام می‌دهند» (چگونه کار خود را تصور می‌کنند) می‌تواند از طریق مفهوم هویت حرفه‌ای بیان شود (Buckler & et al, 2021). هویت حرفه‌ای معلمان نه تنها تحت تأثیر مفاهیم و انتظارات دیگران (از جمله تصاویر گسترده کاملاً پذیرفته شده در جامعه درباره آنچه که معلمان باید بدانند و انجام دهند) قرار گرفته، بلکه تحت تأثیر تجربیات عملی و سوابق شخصی که معلمان در کار و زندگی حرفه‌ای خود نیز مهم می‌دانند، قرار دارد (Beijaard, 2004). یکی از مراحل حساس و حیاتی زندگی حرفه‌ای معلمان، سال‌های آغازین خدمت است (Bayram & Canaran, 2019). بر خلاف سایر مشاغل که تازه کارها فرصت‌های زیادی برای مشاهده و ارتباط با متخصصان باتجربه دارند و مسئولیت‌ها را

به تدریج بر عهده می‌گیرند، از نومعلمان انتظار می‌رود که از روز اول، وظایف کامل یک معلم با تجربه را انجام دهند و مورد قبول والدین، همکاران و مدیران مدارس قرار گیرند (Worthy, 2005). بدیهی است که تازه‌کارها شرایط معلمان با تجربه را ندارند؛ با این حال، آن‌ها در یک جو مشترک قرار دارند و گاهی اوقات حجم کاری نومعلمان نسبت به معلمان با تجربه بسیار بیشتر است. در نتیجه، نومعلمانی که استعفا می‌دهند و رشته را ترک می‌کنند، بیشتر از تازه‌کاران دیگر مشاغل است (Sözen, 2018). این نرخ فرسایش شغلی و سایر مشکلات نومعلمان از اهمیت جهانی برخوردار است؛ به صورتی که طبق تحقیقات بین‌المللی، معلمان تازه کار هنگام تلاش برای کنار آمدن با نقش جدید خود، چالش‌های مختلفی را تجربه می‌کنند (kord & Nastiezaie, 2024; Irannezhad, Aliasgari, Mosapour & Niknam, 2020; Caspersen & Raaen, 2014).

اگر نومعلمان در سال‌های آغازین معلمی به حال خود رها شوند، عملکرد آن‌ها در کوتاه‌مدت و بلندمدت به طور قابل ملاحظه‌ای مختل می‌شود، یا حتی آن‌ها وادار به ترک معلمی می‌شوند و تمام تلاش‌ها، وقت و منابع سرمایه‌گذاری شده برای آماده‌سازی معلمان هدر داده می‌شود (Caena, 2021; Irannezhad & et al, 2023; Zarei & et al, 2023; Mehrmohammadi, 2013). بنابراین، آموزش و حمایت از نومعلمان در سال‌های اولیه خدمت امری ضروری و اجتناب ناپذیر است (Soorani yancheshmeh; kalbasi & mirhadi, 2023). به عبارت دیگر، از آنجایی که معلمان در حرفه‌ای مشغول به کار هستند که نرخ فرسودگی آن به شدت بالاست و از طرفی نیز کیفیت زندگی حرفه‌ای معلمان، موفقیت دانش‌آموزان را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد، لازم است با بهبود زندگی حرفه‌ای معلمان امکان تعالی را هم برای معلمان و هم برای دانش‌آموزان فراهم ساخت (Steffy & Wolfe, 2001).

در ادبیات تربیت معلم نظریه‌های متعددی مراحل توسعه حرفه‌ای معلمان و چرخه زندگی حرفه‌ای آن‌ها را مورد مطالعه قرار داده‌اند. نظریه‌ها و مدل‌ها نه تنها مراحل رشد را واسازی و بازسازی کرده‌اند، بلکه پیش‌بینی می‌کنند که چگونه این مراحل به شکل‌گیری هویت معلمان ختم می‌شوند (Rashtchi & Khoshnevisan, 2019). همانطور که چرخه زندگی انسان‌ها از

دوران نوزادی به سمت مرگ حرکت می‌کند، چرخه زندگی حرفه‌ای معلمان نیز از مبتدی به سمت ماهر، باتجربه و متخصص در حرکت است. در این چرخه، معلمان به‌عنوان افرادی مبتدی وارد حرفه معلمی می‌شوند، با حضور در عرصه تدریس و یادگیری به یک فرد حرفه‌ای تبدیل می‌شوند، با کسب تجربیات بیشتر در دسته باتجربه‌ها قرار می‌گیرند، سپس وارد دسته متخصصین می‌شوند و در نهایت با طی کردن مراحل گفته‌شده به جرگه معلمان مجرب و باسابقه می‌پیوندند و می‌توان آن‌ها را راهنما یا متور نامید (Al-Ahdal, 2014). مدل‌هایی که مراحل حرفه معلمی را تشریح می‌کنند به دو دسته اصلی تقسیم می‌شوند: دسته اول مدل‌هایی هستند که فرایند توسعه حرفه‌ای معلم را به‌عنوان یک حرکت خطی و مرحله به مرحله توصیف می‌کنند. این مدل‌ها نشان می‌دهند که حرکت معلم از یک مرحله به مرحله دیگر بدون بررسی مجدد مسائل مرحله قبل انجام می‌گیرد. در صورتی که دسته دوم، مدل‌هایی هستند که فرایند توسعه حرفه‌ای معلم را به‌عنوان یک چرخه غیرخطی توصیف می‌کنند که قابلیت رفت و برگشت بین مراحل را امکان‌پذیر می‌سازد (Stemberger, 2020). مبنای پژوهش حاضر نیز تمرکز بر مدل‌های غیرخطی و عدم درک زندگی حرفه‌ای نومعلمان به‌عنوان یک‌سری مراحل خطی متوالی و برگشت ناپذیر است.

در ارتباط با فرایند توسعه هویت حرفه‌ای معلم، پژوهش‌های داخلی روند معلم‌شدن و تأثیر تجارب گوناگون را بر این روند مورد بررسی قرار داده‌اند؛ اما چرخه زندگی حرفه‌ای معلمان و نومعلمان را به‌صورت ویژه مورد بررسی قرار نداده‌اند. (Gholampour & Ayati, 2020) در پژوهشی با عنوان «عوامل مؤثر بر تکوین هویت حرفه‌ای معلم: روایت پژوهی رویدادهای زندگی یک معلم» به این نتیجه رسیدند که تکوین هویت حرفه‌ای معلم از مراحل؛ هویت سلبی فردی (زندگی خانوادگی و تحصیل در مدرسه)، هویت یابی زیگزاکی (دوران تحصیل در دانشگاه)، سلبی اجتماعی (دوران اشتغال به کار) و ایجابی (دوان تحصیلات تکمیلی) تبعیت می‌کند. (Ghanbari & Almasi, 2017) در پژوهشی با عنوان «توصیفی از معلم‌شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان» به این نتیجه رسیدند که آشنایی با حرفه معلمی از طریق خانواده و برخی معلمان انجام شده و امنیت شغلی و معافیت از خدمت سربازی

باعث شده تا سوژه مورد مطالعه به معلمی گرایش یابد. (Heidari Naghdali; Attaran & HajiHoseinnejad, 2013) در یک پژوهش خودمردم‌نگارانه تحت عنوان «تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم» روند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم را وابسته به تجارب خانواده، مدرسه، دوره کارشناسی، دوران تدریس، دوره کارشناسی ارشد و دکتری می‌دانند. (Mehrmmohammadi, 2013) در پژوهشی تحت عنوان «برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران» برنامه‌ریزی ویژه برای مدیریت بهینه سال نخست ورود معلم به مدرسه و کلاس درس را برای الگوی برنامه درسی تربیت معلم پیشنهاد می‌دهد و عدم توجه به این دوره را سبب فرسایش شغلی و خروج زود هنگام از حرفه معلمی می‌داند.

بر خلاف پژوهش‌های داخلی در پژوهش‌های خارجی، چرخه زندگی حرفه‌ای معلمان مورد توجه قرار گرفته است؛ ولی این توجه در خصوص نومعلمان کمتر بوده است. (Stemberger, 2020) در پژوهشی با عنوان «چرخه حرفه‌ای معلم و انگیزه اولیه» مراحل زندگی حرفه‌ای معلمان (آغاز خدمت، ایجاد شایستگی و اشتیاق، ناامیدی، ثبات، افت و خروج) را با توجه به انگیزه‌های درونی، بیرونی و محیطی آن‌ها مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه رسید که نوع انگیزه‌ای که در انتخاب حرفه معلمی وجود دارد، تمام مراحل زندگی حرفه‌ای معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. (Cawte, 2020) در پژوهشی با عنوان «شرایط بحرانی معلم: رویدادهای بحرانی در اواسط حرفه» مراحل حرفه معلمی را به سه مرحله اوایل حرفه، اواسط حرفه و اواخر حرفه تقسیم می‌کند و به تشریح چالش‌های معلمان در اواسط حرفه می‌پردازد. (Khoshnevisan, 2017) با انتقاد از مدل‌های ارائه شده درباره چرخه زندگی حرفه‌ای معلمان و به‌منظور غیرخطی کردن این چرخه، مراحل شک و تردید، بازشناسی، یادگیری تکنیک‌های جدید در عمل، جست و جوی فرصت‌هایی بر تدریس، شکل‌گیری اطمینان و اعتماد به نفس را برای دوران پیش از خدمت پیشنهاد می‌کند. (Moir, 2016) نگرش نومعلمان نسبت اولین سال معلمی را در قالب مراحل پیش‌نگری، بقا، سرخوردگی، نوسازی و تأمل تبیین و تشریح می‌کند. (Al-Ahdal, 2014) در پژوهشی با عنوان «چرخه زندگی حرفه‌ای معلمان انگلیسی» به این

نتیجه می‌رسد که معلمان در طول زندگی حرفه‌ای خود مراحل تازه‌کار، حرفه‌ای، باتجربه، متخصص و کهنه‌کار را طی می‌کنند. (Fessler, 1995) در پژوهشی با عنوان «پویایی شناسی مراحل شغلی معلم» چرخه زندگی حرفه‌ای معلم را به مراحل پیش از خدمت، آغاز خدمت، ساخت قابلیت‌ها، اشتیاق و رشد، سرخوردگی حرفه‌ای، ثبات حرفه‌ای، افت حرفه‌ای و ترک حرفه تقسیم می‌کند.

با توجه به فقدان پژوهش‌های داخلی در خصوص چرخه زندگی حرفه‌ای معلمان و نومعلمان، خطی بودن ماهیت اکثر الگوهای ارائه شده خارجی در مورد زندگی حرفه‌ای معلمان و با توجه به حساسیت سال‌های آغازین معلمی و توجه اندک پژوهش‌های خارجی به چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان، مسئله اساسی پژوهش حاضر این است که در نظام آموزشی ایران چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در نخستین سال تدریس چگونه است. آیا این چرخه یک ماهیت خطی و سلسله‌مراتبی دارد یا یک فرایند غیرخطی را دنبال می‌کند و برای بهبود این چرخه و حرکت آن به سمت یک چرخه غیرخطی چه اقداماتی را می‌توان مدنظر قرار داد. بنابراین، پرسش‌های اصلی پژوهش حاضر عبارتند از:

- ۱- چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در سال اول تدریس چگونه است؟
- ۲- چگونه می‌توان چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان را در سال اول تدریس بهبود بخشید؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی است و با توجه به روش اجرا، پدیدارشناسی توصیفی تلقی می‌شود. زیرا هدف پژوهش حاضر توصیف پدیده مورد بررسی بدون دخالت ذهنیات پژوهشگر و به همان صورتی است که بر افراد جلوه‌گر می‌شود. میدان مطالعه، مشتمل بر نومعلمان استان لرستان (شهرهای پلدختر، خرم‌آباد، کوهدشت، رومشکان، الشتر و درود) است. دلیل انتخاب این شهرستان و شهرهای نام برده شده، دسترسی پژوهشگر به موارد مطالعاتی بود. از میان انواع روش‌های نمونه‌گیری هدفمند، روش ملاک‌محور استفاده شد. از آنجایی که جذب معلمان در آموزش و پرورش از طریق شرکت در کنکور سراسری، شرکت در آزمون‌های استخدامی دستگاه‌های اجرایی، قانون مجلس (معلمان حق‌التدریس، آموزشیاران و

آموزش‌دهندگان نهضت‌سوادآموزی، مربیان پیش‌دبستانی، معلمان خرید‌خدمت و سربازمعلمان) انجام می‌گیرد در این پژوهش نومعلمانی انتخاب شدند که از طریق کنکور سراسری وارد دانشگاه فرهنگیان شده، دوره چهارساله تربیت معلم را گذرانده و کمتر از ۵ سال سابقه خدمت داشتند. برای کفایت نمونه از قاعده اشباع نظری استفاده شد. در این پژوهش، گردآوری داده‌ها در مشارکت‌کننده سیزدهم به اشباع رسید. اما برای اطمینان بیشتر دو اطلاع‌رسان دیگر نیز مورد مصاحبه قرار گرفتند که داده‌های جدید چیزی به اطلاعات قبلی نیفزود. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. سؤالات مصاحبه (چرا و چگونه وارد دانشگاه فرهنگیان شدید؟ وقتی وارد دانشگاه فرهنگیان شدید فکر می‌کردید معلم شدن چگونه است؟ در پایان دوره چه نگاهی به معلم و حرفه تدریس داشتید؟ تجربه خودتان را از اولین روزهای ورودتان به حرفه معلمی و مواجهه با مدرسه و کلاس درس شرح دهید. در پایان سال اول تدریس چه چیزهایی یاد گرفته بودید و چه تغییراتی در روش و منش شما ایجاد شد؟ سال‌های بعد، چه تجربه و یادگیری‌هایی در خصوص مدرسه و کلاس درس داشتید؟ چگونه می‌شود فرایند سال-های نخست تدریس را بهبود داد؟ ضمن هر سؤال، بر اساس آنچه مصاحبه‌شونده اشاره می‌کرد، سؤال‌های پیگیرانه پرسیده شد. مثلاً، فکر می‌کنید دلیلش چه بود؟ می‌شود بیشتر شرح بدهید؟ می‌توانید یک مثال بزنید؟ کیفیت زندگی حرفه‌ای و تجارب زیسته نومعلمان را در دو دوره پیش از خدمت و آغاز خدمت مورد سنجش قرار دادند. بدین منظور ابتدا از طریق هماهنگی با مشارکت‌کنندگان زمان مصاحبه، مشخص و در فضایی آرام هم از طریق تماس تلفنی (۱۰ نفر) و از طریق مصاحبه حضوری (۵ نفر) انجام گرفت. مدت انجام هر مصاحبه حدوداً یک ساعت و نیم بود. جهت رعایت اصول اخلاقی پژوهش پیش از مصاحبه به اطلاع رسان‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات و هویت آن‌ها فاش نخواهد شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش تحلیل محتوا و قاعده کدگذاری استفاده شد و این مراحل دنبال شد: ۱- مشخص نمودن متون موردنظر و چندین بار مرور آن‌ها به منظور پیدا نمودن درکی مناسب نسبت به کل موارد؛ ۲- استخراج واحدهای معنایی و دسته‌بندی آن‌ها تحت عنوان واحدهای فشرده یا کدهای باز؛ ۳- خلاصه و دسته‌بندی واحدهای فشرده تحت عنوان زیر طبقات و انتخاب برچسب مناسبی برای

آن‌ها؛ ۴- مرتب نمودن زیرطبقات در قالب طبقات کمتر بر اساس مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در زیرطبقات و در نهایت انتخاب عنوانی مناسب که قابلیت پوشش طبقات حاصل شده را داشته باشد. برای تأمین اعتبار یافته چهار معیار باورپذیری، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری مورد استفاده قرار گرفت. برای رسیدن به باورپذیری داده‌ها پژوهشگر سعی کرد به اطلاع رسان‌ها آگاهی دهد که با توصیفات غنی، دقیق، عمیق و اصیل و نیز محدود نشدن به زمان، مکان یا رویداد خاص عمق و گستره تجارب خود را مورد توجه قرار دهند. علاوه بر این، از دو متخصص دیگر خواسته شد که بخش‌هایی از تحلیل را مجدداً کدگذاری کنند تا پژوهشگر از روند کدگذاری و عدم سوگیری در تحلیل‌ها آگاهی یابد. برای تأمین قابلیت انتقال، محقق توصیف دقیقی از جمعیت مورد مطالعه و مناطق جغرافیایی پژوهش ارائه داد. همچنین چندین بار بین مصاحبه‌های نگارش شده و مقولات استخراج شده رفت و برگشت کرد. به علاوه، از ناظر بیرونی که دو نومعلم دوره ابتدایی و آشنا به روش پژوهش کیفی بودند، جهت خواندن روایت‌ها و ارزیابی صداقت، اصالت، گزیده‌گویی و اطمینان‌پذیری آن‌ها استفاده شد. برای تأییدپذیری یافته‌ها محقق آگاهانه تلاش کرد تا به جای هدایت سوگیرانه مصاحبه‌ها، با درخواست از شرکت‌کنندگان برای روشن کردن تعاریف و کلمات به عینیت نتایج بیفزاید؛ به همین دلیل مقولات نهایی در اختیار اطلاع رسان‌ها قرار گرفتند و صحت این مقوله‌ها از سوی آن‌ها تأیید شد.

جدول (۱) ویژگی‌های فردی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

کد مشارکت‌کننده	جنسیت	سابقه تدریس	نوع دیپلم
۱	زن	۲ سال	علوم انسانی
۲	زن	۲ سال	علوم تجربی
۳	زن	۳ سال	ریاضی فیزیک
۴	زن	۳ سال	علوم انسانی
۵	زن	۳ سال	علوم انسانی
۶	زن	۴ سال	علوم تجربی
۷	زن	۴ سال	علوم تجربی
۸	مرد	۲ سال	علوم تجربی

علوم تجربی	۲ سال	مرد	۹
علوم تجربی	۳ سال	مرد	۱۰
علوم تجربی	۳ سال	مرد	۱۱
علوم انسانی	۴ سال	مرد	۱۲
علوم تجربی	۴ سال	مرد	۱۳
علوم تجربی	۴ سال	مرد	۱۴
علوم تجربی	۴ سال	مرد	۱۵

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش با توجه به سؤالات ارائه شده به شرح ذیل استخراج و استنباط شد:

پرسش اول: چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در ایران چگونه است؟

با توجه به نمودار (۱) نتایج نشان داد چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان یک فرایند غیرخطی را دنبال می‌کند؛ به‌صورتی که امکان رفت و برگشت میان دوره‌ها و مراحل این چرخه امکان‌پذیر است.



نمودار (۱) سیر زمانی چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در نخستین سال تدریس

همانطور که نمودار (۱) نشان می‌دهد، چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلم‌ان در نخستین سال تدریس به دو دوره «پیش از خدمت» و «آغاز خدمت» تقسیم می‌شود. یافته‌ها نشان داد که نومعلم‌ان در این چرخه یک‌سری مراحل را پشت سر می‌گذارند که ممکن است بعد از طی کردن هر مرحله دوباره به مرحله قبل بازگشت داشته باشند. به‌صورتی که نومعلم شماره ۷ در مورد مراحل پیش از خدمت می‌گوید: «من با عشق و علاقه وارد معلمی شدم؛ ولی بعد اینکه بعضی از اساتید رفتار خوبی باهام نداشتن و حراست چندبار واسه نوع لباس بهم گیر داد، حس خوبی به معلمی پیدا نکردم و کم‌کم داشتم از معلمی متنفر می‌شدم؛ ولی وقتی وارد دوره کارورزی شدم و بچه‌ها رو دیدم دوباره رفته‌رفته عاشق معلمی شدم». همچنین، نومعلم شماره ۱۳ در مورد مرحله آغاز خدمت این چنین می‌گوید: «من سال دوم خدمتم مدرسو عوض کردم و دوباره مثل سال اول طول کشید که با فرهنگ اون مدرسه و مسائلش کنار بیام. انگار دوباره اول خدمتم بود و باید مسیر سال قبل رو تکرار میکردم». علاوه بر رفت و برگشت میان مراحل، یافته‌ها نشان داد که نومعلم‌ان ممکن است بین دوره‌ها نیز رفت و برگشت داشته باشند. به‌صورتی که نومعلم شماره ۶ می‌گوید: «همون حسی خوبی که تو دوره کارورزی واسه تدریس داشتم تو آغاز معلمیم هم داشتم یا همون ذوقی که واسه ورود به دانشگاه فرهنگیان داشتم، واسه ورود به دوره فوق لیسانس هم داشتم».

در ادامه و به‌منظور بررسی چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلم‌ان، دوره‌ها و مراحل این چرخه که در نمودار (۱) نمایش داده شده است با جزئیات بیشتری تشریح شدند:

الف) دوره پیش از خدمت: آموزش‌های پیش از خدمت به آموزش و آمادگی داوطلبان قبل از اشتغال اشاره دارد. در این دوره، دانشجویمعلم‌ان دانش لازم درباره یادگیرندگان، محتوا و تدریس را فرا می‌گیرند، تعهدات خود را نسبت به عدالت آموزشی و اجتماعی گسترش می‌دهند و با چالش‌هایی که ممکن است معلم‌ان در طول خدمت خود با آن‌ها مواجه شوند، آشنا می‌شوند (Sandoval & et al, 2020). نومعلم‌ان شرکت‌کننده در این پژوهش، روند طی شده در این دوره را در قالب مراحل زیر عنوان کردند:

جدول (۲) فرایند کدگذاری چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در دوره پیش از خدمت

مقوله اصلی	زیرمقوله‌ها	کدهای باز و منابع آن‌ها
دوره پیش از خدمت	عشق و علاقه به معلمی	معلم بودن اعضای خانواده و تجارب حاصل از تعامل و مشاهده آن‌ها (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۵، ۷ و ۱۲) - انجام فعالیت‌های نزدیک به معلمی در دوران دانش‌آموزی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۷ و ۱۰) - علاقه‌مندی به معلمان دوران دانش‌آموزی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۷، ۱۰ و ۱۲) - برنامه‌ریزی برای ورود به حرفه معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۴ و ۱۰) - ظرفیت و لذت‌های معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۵ و ۷).
	فقدان عشق و علاقه	ورود به حرفه معلمی به دلیل عدم قبولی در رشته‌های مورد علاقه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۶ و ۸) - ورود به حرفه معلمی به دلیل جبر بیرونی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶، ۹ و ۱۳) - عدم گرایش به معلمی به دلیل مزایای اقتصادی پایین آن (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۱۱، ۱۴ و ۱۵).
دوره پیش از خدمت	اشتیاق حضور در دانشگاه	جذابیت جو و محیط دانشگاه (همه مصاحبه‌شوندگان) - سکویی برای استقلال یابی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۵، ۷ و ۱۲) - گسترش افق فکری (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۱۱ و ۱۳) - تعاملات گسترده (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۶ و ۹) - اخذ مدرک دانشگاهی به عنوان نماد باسواد بودن (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۴، ۷، ۱۱ و ۱۵).
	بی‌توجهی به مسائل معلمی	واحدهای نظری زیاد در دو سال اول دوره تربیت معلم (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۵، ۹، ۱۲، ۱۳ و ۱۴) - عدم حساسیت اساتید به عمل معلمی دانشجو معلمان در دو سال اول دوره تربیت معلم (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳ و ۱۵) - واگذاری عمل معلمی به دوره کارورزی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۳، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳ و ۱۵) - برتری مسائل شخصی نسبت به مسائل معلمی در دو سال اول دوره تربیت معلم (همه مصاحبه‌شوندگان).



مقوله اصلی	زیرمقوله‌ها	کدهای باز و منابع آن‌ها
	ظهور حس معلمی	ورود به دوره کارورزی و تأمل در عمل معلمی (همه مصاحبه‌شوندگان)- تمرین معلمی و تدریس واقعی در دوره کارورزی (همه مصاحبه‌شوندگان)- تعامل با مدارس و دانش‌آموزان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۵، ۹، ۱۱ و ۱۳)- حساسیت اساتید به عمل معلمی دانشجومعلمان در دو سال آخر دوره تربیت معلم (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۹ و ۱۴)- مطرح شدن چالش‌های معلمی در کلاس‌های درس (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۳، ۷، ۸، ۹ و ۱۵).
	پیدایش اضطراب معلمی	درگیری عاطفی و شناختی با چالش‌های معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۵، ۸، ۱۰ و ۱۱)- احساس عدم آمادگی برای پذیرش نقش معلمی در پایان دوره تربیت معلم (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۵، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳).

۱) **عشق معلمی:** در این مورد، مصاحبه‌شوندگان به دو گروه تقسیم شدند. گروه اول، نومعلمانی بودند که حرفه معلمی را از روی عشق و علاقه انتخاب کرده بودند. به صورتی که نومعلم شماره ۴ می‌گوید: «من چون والدینم معلم بودن از همون بچگی به معلمی علاقه داشتم و این علاقه‌مندی باعث شد که و نوع رشته تحصیلی و انتخاب‌های کنکورمو در راستای معلمی تنظیم کنم».

گروه دوم نومعلمانی بودند که علاقه و گرایش خاصی به معلمی نداشته و به دلایل بیرونی حرفه معلمی را انتخاب کرده بودند. در همین راستا، مشارکت‌کننده شماره ۶ می‌گوید: «منم مثل تموم دانش‌آموزای رشته تجربی فقط می‌خواستم رشته پزشکی قبول شم. ولی متأسفانه قبول نشدم و با اصرار خانواده وارد معلمی شدم و الان دارم کم‌کم تو مسیر معلمی قرار می‌گیرم و به معلمی علاقه پیدا می‌کنم».

۲) **اشتیاق برای حضور در دانشگاه:** وجه مشترک تمام نومعلمان (هم کسانی که به معلمی علاقه داشتند و هم کسانی که فاقد این علاقه بودند) اشتیاق شدید آن‌ها برای حضور در دانشگاه

بود. نومعلم شماره ۱ می‌گوید: «بعد از اینکه فهمیدم رشته معلمی قبول شدم، فقط دوست داشتم وارد دانشگاه بشم و جو دانشگاه رو تجربه کنم. آخه در مورد دانشگاه و جو دانشگاه خیلی چیزا شنیده بودم و حسابی ذوق اینو داشتم که وارد دانشگاه بشم».

نومعلم شماره ۱۱ می‌گوید: «با اینکه به معلمی علاقه نداشتم ولی دوست داشتم وارد دانشگاه بشم؛ چون دانشگاه رفتن حس باسواد بودن رو به آدم میده و باعث میشه دیدت نسبت به مسائل مختلف تغییر پیدا کنه و یه جورایی آدم احساس روشنفکر بودن بهش دست میده».

۳) بی‌توجهی به مسائل معلمی: اکثر شرکت‌کنندگان معتقد بودند که در دو سال اول حضور در دانشگاه فرهنگیان درگیر مسائل معلمی نشده و فقط به دنبال گذراندن واحدهای درسی تئوری محور و رفع مشکلات شخصی خود بوده‌اند. در این خصوص، نومعلم شماره ۲ می‌گوید: «در دو سال نخست دانشگاه فرهنگیان، فقط دنبال این بودم که واحدهای درسی رو پاس کنم. اصلاً دغدغه معلمی و مسائل اونو نداشتم. اساتید هم فقط درس‌های نظری رو به ما می‌گفتن و ما هم می‌خوندیم، می‌رفت. راستش اون دو سال اول پر کردن اوقات فراغت و پاس کردن واحدهای درسی نسبت به مسائل و دغدغه‌های معلمی اولویت بیشتری داشتن».

مشارکت‌کننده شماره ۸ می‌گوید: «در دو سال اول دانشگاه، اساتید ما رو زیاد درگیر مسائل معلمی نمی‌کردن و می‌گفتن حالا رفتید کارورزی بیشتر با معلمی آشنا می‌شید و این حرف‌های ما رو اونجا بهتر می‌فهمید».

۴) ظهور حس معلمی: تمام نومعلمان معتقدند با شروع دوران کارورزی حس معلمی در آنها نمود و ظهور پیدا کرده است و آغاز کارورزی جرقه‌ای بوده تا آنها نسبت به معلمی و مسائل آن حساس شوند. در این راستا، نومعلم شماره ۳ می‌گوید: «تمام واحدهای درسی دانشگاه فرهنگیان یه طرف و واحدهای کارورزی هم یه طرف. اگه کارورزی نبود من هیچی از معلمی نمیدونستم. به نظرم به جز کارورزی اکثر واحدهای دانشگاه فرهنگیان بی‌فایده بودن. این کارورزی بود که من رو وارد حال و هوای معلمی کرد و باعث شد تا در مورد معلم، معلمی کردن و معلم‌شدن تفکر و تأمل کنم».



شرکت‌کننده شماره ۹ می‌گوید: «با شروع دوره کارورزی هم اساتید به نحوه تدریس ما حساس می‌شدن و هم مسائل و چالش‌های معلمی تو کلاس مورد بحث و بررسی قرار می‌گرفت و این باعث می‌شد ما هم در مورد شیوه تدریس و معلمی کردن خودمون و دوستانمون نظر بدیم».

۵) **پیدایش اضطراب معلمی:** اکثر نومعلمان شروع دوران کارورزی تا پایان دوران دانشگاه را با ظهور هیجان و اضطراب معلمی توصیف کردند. آن‌ها معتقدند هر چه از شروع دوران کارورزی به سمت پایان دوره تربیت معلم حرکت می‌کنند، اضطراب و هیجان آن‌ها نسبت به معلمی و مسائل آن بیشتر می‌شود و این اضطراب و هیجان تا لحظه ورود به مدرسه با آن‌ها همراه است. در این خصوص نومعلم شماره ۵ می‌گوید: «وقتی وارد کلاس‌های کارورزی شدم و مسائل معلمی رو از نزدیک دیدم، دچار نوعی اضطراب که همراه با آرمان‌گرایی بود، شدم. واسه مقابله با چالش‌های مشاهده شده در ارتباط با نقش معلم، ایده‌های آرمانی را در ذهنم پرورش می‌دادم تا در کلاس از اونا استفاده کنم و با ساخت انتظارات آرمانی از نقش معلم به دنبال حل مسائل مشاهده شده بودم».

نومعلم شماره ۱۰ عنوان می‌کند: «وقتی ترم آخر دانشگاه شد، احساس کردم در مورد معلمی و مسائل اون هیچی نمی‌دونم و این مسئله نگرانی منو نسبت به سال اول تدریس به شدت زیاد کرد؛ به صورتی که ماه‌های قبل از شروع سال تحصیلی رو در اضطراب کامل سپری کردم».

ب) **دوران آغاز خدمت:** بعد از گذراندن دوره آماده‌سازی، دانشجویان وارد حرفه معلمی می‌شوند و این ورود به عنوان دوره شروع اولین سال معلمی پس از دریافت گواهینامه و تبدیل شدن به معلم با سابقه تعریف می‌شود (Wallace; Rust & Jolly, 2021). این دوره از حرفه معلمی، سال‌های ورود به حرفه معلمی نامیده می‌شود (Farrell, 2014). وقتی دانشجویان معلمان تازه‌کار و وارد این مرحله می‌شوند با عناوینی مانند معلمان مبتدی، معلمان جدید، معلمان تازه‌کار و نومعلمان شناخته می‌شوند (Chaudhuri, 2021). اصطلاح تازه‌کار به معلمانی گفته می‌شود که برای اولین بار تدریس می‌کنند. در ادبیات آموزشی در مورد زمان تدریس نومعلمان توافقی کاملی وجود ندارد؛ به صورتی که بعضی از متخصصان نومعلم بودن را کمتر از پنج سال تجربه

تدریس و عده‌ای دیگر آن را دوسال تجربه تدریس یا کمتر در نظر می‌گیرند (Sözen, 2018). از نظر (Farrell, 2014) این مدت زمان می‌تواند بین یک تا پنج سال متغیر باشد. نومعلمان شرکت‌کننده در این پژوهش، روند طی شده در این دوره را در قالب مراحل زیر عنوان کردند:

جدول (۳) فرایند کدگذاری چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در دوره آغاز خدمت

مقوله اصلی	زیرمقوله‌ها	کدهای باز و منابع آن‌ها
	شوق همراه با اضطراب	اشتیاق برای پذیرش نقش معلم (همه مصاحبه‌شوندگان) - نگرانی در خصوص چالش‌های آموزشی پیش رو (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۷، ۹ و ۱۲).
	تلاش برای بقا	تفاوت آموزش‌های قبل از خدمت با واقعیت‌های موجود در مدرسه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۵، ۸ و ۱۱) - مواجه شدن با مشکلات کلاس درس (همه مصاحبه‌شوندگان) - مشکلات سازگاری با فرهنگ حاکم بر مدرسه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۳، ۶، ۱۱ و ۱۴) - نبود برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۱۰ و ۱۱) - تخصیص بخش زیادی از اوقات روزانه به حل چالش‌های معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۴، ۱۱ و ۱۵).
	سرخوردگی	احساس ناکارآمدی آموزش‌های پیش از خدمت (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۳، ۵، ۷ و ۱۱) - ظهور مشکلات جدید (همه مصاحبه‌شوندگان) - احساس ناتوانی در تغییر شرایط موجود (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳، ۵، ۷، ۱۲ و ۱۳) - کاهش انگیزه و انرژی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۷، ۹ و ۱۱).
دوره آغاز خدمت	پذیرش واقعیت‌ها	شناخت درست مسائل و مشکلات موجود (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۸، ۱۱ و ۱۵) - دریافت مشاوره از همکاران باتجربه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲ و ۱۰) - پذیرش دائمی ولی قابل حل بودن چالش‌های معلمی (همه مصاحبه‌شوندگان).
	اکتساب قابلیت‌ها	اعتماد به توانایی‌های خود (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۷، ۱۲ و ۱۴) - تأمل در مشکلات و یافتن راه حل‌های مفید و سازنده (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶، ۸، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) - به‌کارگیری راه‌حل‌های شناسایی شده (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶، ۸، ۱۰، ۱۱ و ۱۲).
	خودارزیایی	تأمل در عمل معلمی خویش در طول سال تحصیلی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۳، ۴، ۸، ۹ و ۱۰) - شناسایی نقاط قوت و ضعف معلمی خود (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۳، ۴، ۷، ۹، ۱۲ و ۱۳) - برطرف کردن نقاط ضعف خود (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۳، ۴، ۷، ۹، ۱۲ و ۱۳) - طراحی برنامه‌های لازم برای سال آینده (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۵، ۹ و ۱۵).
	اشتیاق برای شروع سال تحصیلی جدید	اعتماد به نفس حاصل از رفع نواقص سال گذشته (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۶، ۷ و ۱۰) - شوق برای پیاده سازی ایده‌های طراحی شده (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۶، ۷ و ۱۰، ۱۲ و ۱۴) - تجربه یک ساله در مورد معلمی و مسائل آن (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶، ۱۰ و ۱۳).



۱) **شوق همراه با اضطراب:** در این مرحله، دوره آموزشی دانشجومعلمان به اتمام رسیده و آن‌ها برای اولین تدریس رسمی خود آماده می‌شوند. نومعلمان روزهای نزدیک به اولین سال خدمت را ترکیبی از شوق و اضطراب عنوان کردند. آن‌ها برای حضور در مدرسه و گذر از نقش دانشجومعلم به معلم واقعی ذوق زده بودند. از طرف دیگر پذیرش این نقش برای آن‌ها نگرانی‌هایی ایجاد کرده بود. آن‌ها در مورد نحوه رفتار نظام آموزشی با آن‌ها، شیوه برخورد کادر مدرسه، اولیا، و دانش‌آموزان و مسائل مدیریتی و آموزشی کلاس اظهار نگرانی می‌کردند. به صورتی که نومعلم شماره ۱۲ اذعان داشت: «برای حضور در مدرسه و در اختیار گرفتن کلاس درس به شدت ذوق زده بودم؛ اما این ذوق زدگی همراه با یک ترس پنهان هم بود. ترس از اینکه نتوانم از عهده کار بر پیام و یا مدرسه محل خدمت خوب نباشه و کلی فکر منفی دیگه».

نومعلم شماره ۴ می‌گوید: «سه ماه تابستون تو فکر این بودم که اگه رفتم مدرسه چطور لباس بپوشم، چطور با مدیر حرف بزنم، چطور کلاس رو کنترل کنم و کلی از این چطورها رو تو ذهنم مرور می‌کردم. ولی در نهایت با خودم می‌گفتم اگه اینطوری نشد چی؟ اگه مدیر خوب نبود چی؟ اگه باهام لج کردن چی؟ این کشمکش‌ها و تضادهای فکری در مورد معلمی و شرایط مدرسه در یک هفته مونده به شروع سال تحصیلی به اوج خود رسید تا جایی که شب‌ها خواب مدرسه و معلمی کردن رو می‌دیدم».

۲) **تلاش برای بقا:** در این مرحله نومعلمان با واقعیت‌های نظام آموزشی، مدرسه و کلاس درس روبه‌رو می‌شوند و متوجه می‌شوند بین آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان و شرایط واقعی کلاس زمین تا آسمان تفاوت وجود دارد. در این مرحله است که نومعلمان با شوک واقعیت مواجه می‌شوند و تنها به فکر نجات خود از مسائل پیش آمده هستند. در همین رابطه، نومعلم شماره ۱۱ می‌گوید: «من با کلی ایده و افکار آرمانی و منحصر به فرد وارد مدرسه شدم، اما بعد از چند هفته با کوهی از مشکلات روبه‌رو شدم. مدرسه هیچ امکانات آموزشی و آزمایشگاهی نداشت، تعداد دانش‌آموزان خیلی زیاد و میزهای کلاس به تعداد دانش‌آموزان نبود، بعضی از دانش‌آموزان دفتر و مداد نداشتن، کنترل کلاس به شدت سخت بود، والدین در دادن تکالیف دخالت می‌کردن، مدیر نظرات والدین رو به نظر من ترجیح می‌داد، درس‌ها زیاد و زمان تدریس

کم بود و کلی مشکل دیگه. این حجم از مشکلات باعث شد تا اون افکار آرمانی رو کنار بذارم و قسمت زیادی از وقت خودمو صرف کارهای کلاسی کنم تا بتونم از این شرایط سخت به سلامت عبور کنم».

نومعلم شماره ۱ می‌گوید: «اصلاً فکر هم نمی‌کردم که شرایط اینقدر سخت باشه. همون سال اول منو انداختن یه مدرسه پسرانه، اونم پایه ششم. من یه دختر جوان بودم که نمی‌تونستم با دانش‌آموزان پسری که پایه ششم هستن ارتباط برقرار کنم. بعضی وقت‌ها احساس می‌کردم همسن خودم هستن و این باعث شد که نتونم کلاسمو به خوبی کنترل کنم تا جایی که کنترل کلاس از دست من خارج شده بود و در اکثر مواقع ناظم مدرسه در کنترل کلاس بهم کمک می‌کرد. این شرایط به حدی زجرآور بود که فقط دوست داشتم سریع تموم شه بره».

۳) سرخوردگی: در این مرحله نومعلمان با واقعیت‌های محیط کار روبه رو شده و به این نتیجه می‌رسند که جریان‌ات آموزشی حاکم بر مدرسه مطابق انتظارات و خواسته‌های آن‌ها پیش نمی‌رود. در نتیجه ممکن است با زیر سؤال بردن تعهد و شایستگی خود، احساس ناخشنودی و نارضایتی کنند. نومعلم شماره ۷ این چنین می‌گوید: «وقتی جلسه اولیا برگزار شد و تعداد انگشت شماری از والدین در جلسه حاضر شدند، زمانی که امکانات مدرسه رو مشاهده کردم و دیدم برای گرفتن پرینت یا کپی گرفتن برگه‌های آزمون دانش‌آموزان باید هفت‌خوان رستم رو طی کنم یا برای تدریس از مازیک‌های دانش‌آموزان استفاده کنم، به کلی ناامید و یک لحظه از معلم شدنم، پشیمون شدم».

نومعلم شماره ۵ این چنین می‌گوید: «دانشگاه فرهنگیان کجا؟ مدرسه کجا؟ نمیدونم چرا بین این دو جا اینقدر تفاوت وجود داره؟ یعنی اساتید دانشگاه فرهنگیان واقعیت‌های مدرسه رو نمیدونن؟ معلم نبودن؟ وقتی در مدرسه از من خواستن تا در پایان نیم‌سال تحصیلی از تموم کتاب‌ها آزمون پایانی بگیرم شوکه شدم. وقتی منو مجبور کردن تا برای کلاس چند دانش‌آموز برتر معرفی کنم تا به اونا جایزه بدن و به بقیه ندن گیج شدم. وقتی یکی از دانش‌آموزام با گریه و زاری بهم زنگ زد که چرا منو به‌عنوان دانش‌آموز برتر معرفی نکردی و هرگز تو رو



نمی‌بخشم، احساس کردم به جای رسالت پیامبری به سمت ظالم بودن حرکت می‌کنم و اینجا بود که نسبت به خودم و جو آموزشی مدرسه احساس تنفر پیدا کردم».

۴) پذیرش واقعیت: در این مرحله نگرش نومعلمان نسبت به واقعیت‌های موجود در محیط کار تغییر کرده و به این نتیجه می‌رسند که باید واقعیت‌های موجود در مدرسه و نظام آموزشی را بپذیرند و از آن‌ها فرار نکنند. نومعلم شماره ۱۵ می‌گوید: «بعد دیدن مشکلات مدرسه، احساس ناامیدی کردم؛ ولی بعد مدتی گفتم چاره‌ای نیست باید با این مشکلات کنار بیام. اینکه بخوام هی به این مشکلات فکر کنم، چیزی عوض نمیشه، باید با خودم صادق باشم که این مشکلات تا چند روز دیگه رفع نمیشن و ممکنه تا پایان خدمت معلمیم وجود داشته باشن».

شرکت‌کننده شماره ۲ اذعان داشت: «چون سال اول خدمتم بود، نمیدونستم ممکنه این همه مشکل وجود داشته باشه، واسه همین شوکه شدم. ولی دیدم معلمای با سابقه عین خیالشون نیست و خیلی آرامش دارن. وقتی ازشون پرسیدم جریان چیه، گفتن به خودت سخت نگیر این مشکلات همه جا هست و باید باهاشون کنار بیایی. از اون لحظه به بعد سعی کردم وجود این مشکلات رو جزیی از کارم بدونم و سعی در پذیرششون داشته باشم».

۵) ساخت قابلیت‌ها: در این مرحله نومعلمان با فراگیری شایستگی و مهارت‌های لازم به دنبال به‌کارگیری استراتژی‌های مقابله‌ای مناسب جهت تقابل با واقعیت‌های پذیرفته شده هستند. نومعلم شماره ۸ می‌گوید: «دیگه نمی‌خواستم دست رو دست بذارم تا مشکلات خودشون حل بشن. واسه هر مشکل کلی فکر می‌کردم و به دنبال یافتن راهکاری واسه حلش می‌گشتم. واسه همین، مواد، روش‌ها و استراتژی‌های جدید رو جست و جو و پی‌گیری می‌کردم».

نومعلمان شماره ۱۲ می‌گوید: «راستش بعد از دیدن مشکلات جا خوردم؛ ولی کم‌کم که با جو آموزشی و شرایط محیط کار آشنا شدم، اعتماد به نفسم بیشتر شد و مشتاق اکتساب و بهبود مهارت‌هایی شدم که بتونم با اونا مسائل پیش اومده رو حل کنم. واسه همین کتاب و مقالات آموزشی و تربیتی خوندم و از معلمای با سابقه راهنمایی گرفتم».

۶) خودارزیابی: در این مرحله نومعلمان با تأمل و تفکر در سال تحصیلی سپری شده به دنبال شناخت چالش‌های ایجاد شده و پی بردن به نقاط قوت و ضعف خود هستند و در مورد

استراتژی‌های مورد استفاده در سال بعد به تفکر و تأمل می‌پردازند. نومعلم شماره ۴ می‌گوید: «وقتی سال تحصیلی تموم شد، کلی با خودم فکر کردم که چرا در کلاس بعضی از رفتارها رو انجام دادم. با خودم می‌گفتم سال بعد دیگه این شکلی نمی‌کنم و این رفتارها مو اصلاح می‌کنم. واسه اصلاح رفتاری که از نظر خودم اشتباه بود کلی فکر و مطالعه کردم».

شرکت‌کننده شماره ۹ این چنین می‌گوید: «از تدریس و رفتارهای آموزشی خودم تو این سال اصلاً راضی نبودم؛ واسه همین رفتارهای خودمو تو کلاس مرور کردم و جاهایی رو که احساس کردم خوب نبوده، روی برگه می‌نوشتم تا یادم نرن و بتونم در موردشون فکر کنم. شاید باورت نشه ولی سه ماه تابستون در مورد سال اول تدریسم فکر می‌کردم تا سال بعد اشتباهات خودمو تکرار نکنم».

۷) **اشتیاق برای شروع سال تحصیلی جدید:** در این مرحله نومعلمان تمام چالش‌های آموزشی سال قبل و راهکارهای مناسب برای مقابله با آن‌ها را شناسایی کرده و با اشتیاق و اعتماد به نفس کامل منتظر شروع سال تحصیلی جدید هستند. نومعلم شماره ۱۰ می‌گوید: «بعد اینکه در اولین سال تدریس نقاط قوت و ضعف خودمو شناختم و واسه پوشش نقاط ضعف کلی برنامه طراحی کردم، دیگه استرس و دلهره نداشتم و با اشتیاق زیاد منتظر شروع سال تحصیلی جدید بودم تا بتونم افکار و طرح‌های جدیدمو پیاده کنم».

نومعلم شماره ۷ می‌گوید: «واسه شروع سال اول معلمی کلی استرس داشتم؛ ولی الان برعکس شده و با اعتماد به نفس کامل منتظر سال تحصیلی جدید هستم. چون الان میدونم از کجا شروع کنم، به کجا ختم کنم، در این مسیر چه مشکلاتی هست و راه‌حل این مشکلات چیه. حداقل دیگه مشکلات قبلی رو می‌تونم برطرف کنم و آماده حل مشکلات جدید هم هستم».

پرسش دوم: چگونه می‌توان چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان را بهبود بخشید؟

نومعلمان به‌منظور بهبود چرخه زندگی حرفه‌ای خود در هر مرحله، راه‌کارها و پیشنهادهای را مطرح کردند که نتایج آن‌ها در جدول (۴) ارائه شده است.



جدول (۴) فرایند کدگذاری راهکارهای بهبود چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان

مقوله اصلی	زیر مقوله‌ها	کدهای باز و منابع آن‌ها
دوره پیش از خدمت	برنامه آشناسازی با شغل معلمی	آشنایی با اهداف و ارزش‌های معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۴، ۷ و ۸) - آشنایی با قوانین و دستورالعمل‌های حرفه معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳، ۶، ۷، ۱۱ و ۱۲) - آشنایی با مزایا و محدودیت‌های حرفه معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۶، ۹ و ۱۰) - آشنایی با وظایف معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۴ و ۱۵).
	بهبود جایگاه معلم	ارتقای شأن و منزلت معلم در مدرسه و اجتماع (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۹، ۱۰ و ۱۴) - مشارکت دادن نومعلمان در تصمیمات مدرسه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۳ و ۹) - بهبود وضعیت استخدامی معلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶، ۷، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) - بهبود وضعیت معیشتی و اقتصادی معلمان (همه مصاحبه‌شوندگان).
دوره آغاز خدمت	بهبود جایگاه دانشگاه فرهنگیان	بهبود فضای فرهنگی و اجتماعی دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۶ و ۱۱) - ادغام دانشگاه فرهنگیان با دانشگاه‌های معتبر (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۱۴ و ۱۵) - بهبود کیفیت اساتید دانشگاه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۲) - همکاری دانشگاه فرهنگیان با سایر دانشگاه‌ها (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۵، ۶، ۸ و ۱۳).
	بهبود دوره کارورزی	طراحی همزمان واحدهای تئوری و عملی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۸ و ۱۴) - برنامه درسی کلینیکی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۱۳ و ۱۵) - فرصت‌های تدریس بیشتر (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۹ و ۱۰).
دوره آغاز خدمت	طراحی برنامه‌های بدو خدمت	ارتباط (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳، ۴، ۶، ۹، ۱۱ و ۱۲) - ارتباط مدارس با دانشگاه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۳، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۲ و ۱۳) - جلسات مشاهده تدریس همکاران (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۴، ۵، ۸ و ۱۴) - جلسات توجیهی و آشناسازی اولیه توسط مدیر (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳، ۵، ۷ و ۸) - کارگاه‌های آموزشی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۴، ۷ و ۱۵) - حمایت معلمان باسابقه از نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۶، ۷ و ۱۴) - تشکیل جوامع یادگیری حضوری و مجازی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۸ و ۱۴) - کاهش حجم کار نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۹، ۱۰، ۱۳ و ۱۴).
	توجه به توسعه هویت حرفه‌ای نومعلم	طراحی برنامه‌های ضمن خدمت متناسب با نیازهای نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶، ۷، ۱۱ و ۱۲) - برنامه‌های حمایتی و تشویقی جهت حرکت معلم به سمت رفع ضعف‌های شخصی - حرفه‌ای (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶، ۷، ۸ و ۱۵).

مقوله اصلی	زیر مقوله‌ها	کدهای باز و منابع آن‌ها
		آزادی نسبی در انتخاب محل کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۴، ۶، ۸ و ۱۰) - آزادی نسبی در انتخاب پایه تحصیلی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۴، ۶، ۷، ۸ و ۱۱) - آزادی برای اجرای طرح‌های آموزشی (مصاحبه‌شوندگان نومعلمان شماره ۹، ۱۲، ۱۳ و ۱۴).

۱) **برنامه آشناسازی با شغل معلمی:** مطابق یافته‌های پژوهش، داوطلبان با حضور در مدرسه و درک حس و حال معلمی قبل از ورود به حرفه معلمی از میزان علاقه خود به حرفه معلمی آگاه‌تر می‌شوند و برای ورود به این حرفه تصمیمات سنجیده‌تری می‌گیرند. از نظر نومعلمان برنامه آشناسازی باید قبل از ورود معلمان به دانشگاه فرهنگیان صورت گیرد. در طی این برنامه، داوطلبان معلمی باید جریان‌ات حاکم بر معلمی را تجربه کرده و از نزدیک با مسائل و چالش‌های معلمی آشنا شده و بعد از این آشنایی در مورد ورود به این حرفه تصمیم‌گیری نمایند. در همین رابطه، نومعلم شماره ۶ می‌گوید: «قبل اینکه وارد معلمی بشم، فکر نمی‌کردم معلمی کردن اینقدر سخت باشه و کل زندگی منو تحت تأثیر قرار بده. شخصیت من جوریه که اگه یکی از دانش‌آموزام مشکل شدید درسی یا مالی یا هر مشکل دیگه‌ای داشته باشه، شب و روز به فکرشم و این خصلت، زندگیمو در جهت منفی تحت تأثیر خودش قرار داده. شاید اگه این مسائل رو میدونستم اصلاً وارد معلمی نمی‌شدم یا حداقل واسه این لحظات خودمو آماده می‌کردم».

نومعلم شماره ۳ می‌گوید: «اگه یه برنامه‌هایی باشه که داوطلبای ورود به معلمی رو با این حرفه بیشتر آشنا کنه خیلی خوب میشه و باعث میشه واسه انتخاب معلمی یه تصمیم حساب شده بگیرن. به نظرم اگه داوطلبای معلمی نحوه کار معلم رو تو مدرسه از نزدیک ببینن با وظایف معلم، رفتار معلم، مسائل معلمی، درآمد معلم و خیلی چیزای دیگه آشنا بشن واسه ورود به این شغل تصمیم معقول‌تری می‌گیرن».

۲) **بهبود جایگاه معلم:** اکثر مشارکت‌کنندگان معتقدند در جامعه امروزی ما حرفه معلمی در تمام ابعاد خود دچار سیر نزولی شده تا جایی که خیلی از داوطلبان تمایل ندارند معلمی را به‌عنوان شغل اول خود معرفی و برای رسیدن به آن برنامه‌ریزی کنند. بنابراین دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برای بهبود این وضعیت باید چاره‌اندیشی کنند. نومعلم شماره ۱۳ می‌گوید:



«چون شغل معلمی نسبت به مشاغلی مثل پزشکی و مهندسی از بعد مالی، اعتبار اجتماعی و بقیه ابعاد در سطح پایین تری قرار داشت، هیچ علاقه‌ای بهش نداشتم و به این دلیل واردش شدم که هم رتبه خوب نشد و هم ماهیت این شغل طوریه که می‌تونم وقت آزاد بیشتری داشته باشم».

مشارکت‌کننده شماره ۱۰ می‌گوید: «این استخدامی‌ها جدید و بی‌کیفیت که مثلاً سرباز معلم رو وارد مدرسه می‌کنن، باعث شده که جایگاه معلم تو جامعه خدشه‌دار بشه و شغل معلمی یه شغل پیش پافتاده تلقی بشه که هر کسی می‌تونه واردش بشه و نیازی به تخصص و آموزش نداره».

۳) بهبود جایگاه دانشگاه فرهنگیان: استقرار جداگانه دانشگاه فرهنگیان و شرایط خاص این دانشگاه نسبت به سایر دانشگاه‌های کشور باعث شده است تا اکثر نومعلمان تجربه حضور در دانشگاه فرهنگیان را جذاب و مورد علاقه معرفی نکنند. از نظر نومعلمان اگر دانشگاه فرهنگیان جزئی از یک دانشگاه بزرگ‌تر باشد، دانشجومعلمان حس و حال بهتری نسبت به این دانشگاه پیدا می‌کنند. نومعلم شماره ۱۱ می‌گوید: «بعد از اینکه وارد دانشگاه فرهنگیان شدم، حس حضور در دانشگاه رو نداشتم و حس کردم همون دوران دبیرستان رو دارم ادامه میدم. چون هم تفکیک جنسیتی وجود داشت و هم پوشش و ظاهر تموم دانشجوها شبیه هم بود».

نومعلم شماره ۳ می‌گوید: «دانشگاه فرهنگیان اصلاً شبیه بقیه دانشگاه‌ها نیست. انگار قسمتی از یه دانشگاه دیگه بوده و اونو جدا کردن. من که دوست داشتم این دوران سریع‌تر تموم شه تا واسه ادامه تحصیل وارد دانشگاه بزرگ‌تری بشم که شبیه تصوراتم از دانشگاه باشه».

۴) بهبود دوره کارورزی: تمام نومعلمان اذعان داشتند که دوره کارورزی دانشگاه فرهنگیان هم دیر شروع می‌شود و هم مدت این دوره کوتاه است و باید بیشتر شود. از نظر نومعلمان اگر در دوران تربیت معلم به صورت زیر طراحی شود، خروجی دانشگاه فرهنگیان معلمانی هستند که با اعتماد به نفس کامل وارد مدرسه و آماده تدریس واقعی می‌شوند:

الف) طراحی همزمان واحدهای تئوری و عملی: از نظر نومعلمان اگر دانشگاه فرهنگیان برای واحدهای نظری که طراحی می‌کند، دوره کارورزی هم تدارک ببیند، بسیاری از مشکلات نومعلمان در محیط کار برطرف می‌گردد. به عنوان مثال نومعلم شماره ۸ می‌گوید: «اگه واسه

واحد روش‌ها و فنون تدریس یک دوره کارورزی همزمان طراحی کنن تا دانشجومعلما بعد از یادگیری فنون تدریس در کلاس درس معلم حاضر بشن و فنون تدریس مورد استفاده توسط معلما رو مورد ارزیابی قرار بدن، قطعاً کیفیت کار دانشجومعلما بسیار بالاتر میره».

نومعلم شماره ۲ می‌گوید: «به نظرم قبل از شروع واحد درسی مثل مدیریت کلاس باید ما رو چند جلسه به مدرسه بفرستن تا مشکلات و مسائلی رو که معلم در مدیریت کلاس باهاش روبه رو میشه رو از نزدیک ببینیم، بعدش بیایم و در کلاس دانشگاه در مورد راهکارهای مناسب برای برخورد با این مسائل بحث و گفت و گو کنیم».

ب) **برنامه درسی کلینیکی:** از نظر نومعلمان دانشگاه فرهنگیان می‌تواند ترتیب و توالی واحدهای نظری و عملی (کارورزی) را جابه جا کند. یعنی لازم نیست حتماً دوره کارورزی در ترم‌های پایانی باشد یا ابتدا دروس نظری گذرانده شوند و بعد واحدهای کارورزی شروع شوند. نومعلم شماره ۱۵ می‌گوید: «چرا دوره‌های کارورزی رو انداختن به ترم‌های پایانی؟ چرا از همون ترم اول ما رو به کارورزی نمی‌فرستند».

نومعلم شماره ۱۳ می‌گوید: «اگه ترم اول دانشگاه فرهنگیان عملی (کارورزی) باشه و ما ترم اول رو به‌صورت کامل در مدرسه بگذرونیم تا از نزدیک چالش‌های معلمی رو ببینیم و ترم دوم، دروس نظری باشه بهتر نیست؟ یعنی ترم اول عملی باشه و ترم دوم نظری یا حتی برعکس».

ج) **فرصت‌های تدریس بیشتر:** تمام نومعلمان نبود فرصت کافی برای تدریس عملی را ضعف عمده دوران کارورزی معرفی کردند. از نظر آنان در طی چهار دوره کارورزی تنها در دو دوره پایانی و آن هم به‌صورت محدود اجازه تدریس داشته‌اند و حداقل امکان از تدریس عملی و واقعی آن‌ها جلوگیری شده است. نومعلم شماره ۵ می‌گوید: «تمام دوران کارورزی من صرف مشاهد رفتار معلمان شد. البته در حد چند دقیقه اجازه تدریس رو به من دادن که اونم فقط برای ارائه فیلم به استاد راهنما بود و تدریس واقعی نبود».

نومعلم شماره ۱۰ می‌گوید: «معلمی که من وارد کلاسش شدم به‌شدت سخت گیر بود و به بهانه اینکه دانش آموزا نمی‌تونن دو سبک تدریس را درک و هضم کنند، من رو از تدریس عملی منع و سرگرم مسائل حاشیه‌ای کلاس می‌کرد».



۵) طراحی برنامه‌های بدو خدمت: تمام مشارکت‌کنندگان عدم استقبال مناسب از نومعلمان را ضعف اساسی ادارات آموزش و پرورش معرفی کردند. این یعنی نهادی‌های مرتبط با آموزش و پرورش، نومعلمان را به حال خود رها کرده و هیچ آموزش و برنامه خاصی برای بدو خدمت آنان در نظر نگرفته‌اند تا نومعلمان با مسائل، چالش‌ها، اصول، قوانین و سایر ویژگی‌های آموزش و پرورش و معلمی آشنا شوند. مشارکت‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید: «اصلاً فکرشم نمی‌کردم که واسه تعیین مدرسه و پایه تحصیلی اینقدر اذیت شم. یعنی آموزش و پرورش نه تنها از ما نومعلما استقبال نکرد؛ بلکه کار رو هم برامون سخت‌تر کرد».

نومعلم شماره ۴ می‌گوید: «ای کاش در سال اول تدریسم می‌تونستم با اساتید دانشگاه ملاقات داشته باشم و در مورد چالش‌های مختلف از اونا راهنمایی بگیرم. ولی نه مدرسه و نه دانشگاه فرهنگیان این امکان رو فراهم نکردن و ما نومعلما از این فرصت محروم ماندیم».

۶) توجه به توسعه هویت حرفه‌ای معلم: نومعلمان اجباری بودن برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلم و محدودیت این برنامه‌ها را مانعی اساسی برای رشد و توسعه حرفه‌ای خود می‌دانند. نومعلم شماره ۷ می‌گوید: «آموزش و پرورش در طراحی برنامه‌های ضمن خدمت به نیازهای ما معلمان هیچ توجهی نداره. یعنی یکسری دوره‌ها رو برگزار می‌کنه که ممکنه من در اون زمینه‌ها مهارت و تخصص کامل داشته باشم؛ ولی به‌ناچار و برای کسب امتیاز باید اون دوره‌ها رو شرکت کنم».

نومعلم شماره ۶ می‌گوید: «آموزش و پرورش این امکان رو فراهم نکرده که من معلم به دنبال رفع کمبودها و نیازهای آموزشیم برم. باید این اختیار به معلما داده بشه که از روی علاقه و با توجه به نیاز خود به دنبال یادگیری و مهارت‌آموزی برن تا زندگی حرفه‌ایشون کامل‌تر و هماهنگ‌تر بشه».

۷) دادن قدرت اختیار به معلمان: تمام نومعلمان از نبود اختیار کافی جهت تعیین محل مدرسه، نوع مدرسه و پایه تحصیلی مورد تدریس اظهار نارضایتی کردند. نومعلم شماره ۱ می‌گوید: «بعد از پایان سال تحصیلی و بعد از کلی تأمل و تفکر در مورد سالی که گذشت به این نتیجه رسیدم که سن، جنسیت و خصوصیات اخلاقی من به گونه‌ای نیست که بتونم دانش آموزای پسر پایه

ششم رو مدیریت کنم و این نکته را هم به مدیر مدرسه گفتم ولی با مخالفت مدیر روبه رو شدم».

نومعلم شماره ۱۴ می‌گوید: «به نظرم مدرسه باید دست معلم رو تو اجرای طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی آزاد بذاره. نه اینکه معلم رو تو همون کلاسش حبس کنه و به شیوه‌های مختلف (مثل استفاده محدود از آزمایشگاه، عدم اجرای گردش علمی درون و برون مدرسه‌ای) اجازه اجرای برنامه‌های مد نظر معلم رو نده».

جدول (۵) مراحل چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان و راهکارهای بهبود این چرخه در مراحل مختلف

مراحل	راهکارهای بهبود
۱- عشق معلمی	الف) برنامه آشناسازی با شغل معلمی ب) بهبود جایگاه معلم
۲- اشتیاق برای حضور در دانشگاه	بهبود جایگاه دانشگاه فرهنگیان
۳- بی‌توجهی به مسائل معلمی	بهبود دوره طراحی همزمان واحدهای تئوری و عملی
۴- ظهور حس معلمی	کارورزی برنامه درسی کلینیکی
۵- پیدایش اضطراب معلمی	فرصت‌های تدریس بیشتر
۶- شوق همراه با اضطراب	
۷- تلاش برای بقا	طراحی برنامه‌های بدو خدمت
۸- سرخوردگی	
۹- پذیرش واقعیت‌ها	
۱۰- اکتساب قابلیت‌ها	توجه به توسعه هویت حرفه‌ای نومعلم
۱۱- خودارزیابی	
۱۲- اشتیاق برای شروع سال تحصیلی جدید	دادن قدرت اختیار به نومعلمان

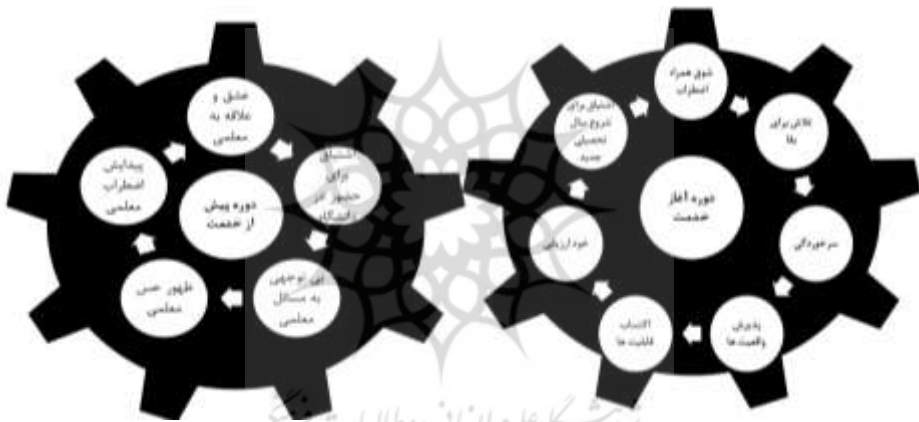
چرخه زندگی

آغاز خدمت

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان، بررسی شده است. هدف‌های پژوهش در قالب دو پرسش مطرح شد که به مراحل چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان و ارائه راهکارهایی برای بهبود این چرخه اشاره داشتند. اهمیت مطالعه چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان به این دلیل است که تجارب معلمان در سال‌های آغازین خدمت به‌عنوان دشوارترین تجارب حرفه معلمی

شناخته شده است (Bayram & Canaran, 2019). فرایند انتقال و گذار از برنامه تربیت معلم به اولین تجربه واقعی در محل کار، برای نومعلمان به اندازه‌ای سخت و دلهره‌آور است که آن را به تجربه «گمشدن در دریا» و «غرق شدن یا شناکردن» تشبیه می‌کنند (Ingersoll, 2012). این اصطلاحات بیانگر این است که در سال‌های آغازین تدریس، نومعلمان به دلیل سختی کار یا با سختی موفق به ماندن و بقا در این حرفه می‌شوند یا تصمیم به ترک آن می‌گیرند (Bayram & Canaran, 2019). با توجه به حساسیت اولین سال تدریس، لازم است زندگی حرفه‌ای نومعلمان در اولین سال تدریس مورد ارزیابی قرار گیرد تا در صورت لزوم و با ارائه برنامه‌های مناسب چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان را که در شکل (۱) نمایش داده شده است، بهبود بخشید.



شکل (۱) طرح شماتیک چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان در نخستین سال تدریس

یافته‌های پژوهش در زمینه چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان ناظر بر یکسری مراحل در دوره‌های پیش از خدمت و آغاز خدمت است که به صورت کلی با یافته‌های پژوهش (Štemberger, 2020; Cawte, 2020; Khoshnevisan, 2017; Moir, 2016; Al-Ahdal, 1995 & Fessler, 2014) همسوست. زیرا تمام این پژوهش‌ها نیز برای زندگی حرفه‌ای معلمان یکسری مراحل را معرفی کرده‌اند. اما به طور ویژه یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش (Moir, 2016) همسوست. زیرا این پژوهش نیز به طور ویژه برای نخستین سال

تدریس معلمان یک‌سری مراحل را شناسایی کرده است. همچنین یافته‌های پژوهش از اهمیت سال‌های آغازین تدریس حکایت داشت که با یافته‌های پژوهش (Mehrmoammadi, 2013) همسوت. زیرا یافته‌های این پژوهش نیز بر ضرورت توجه به سال‌های آغازین تدریس به‌عنوان یکی از ضلع‌های الگوی تحولی تربیت معلم تأکید داشت.

با توجه به نتایج به دست آمده، ماهیت واقعی چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلم‌ان به‌صورت غیرخطی با امکان رفت و برگشت میان مراحل این چرخه است. نومعلم‌ان اذعان داشتند بعد از پایان آموزش‌های تربیت معلم و با شروع اولین سال تدریس دچار نوعی تشویش و اضطراب شده‌اند. به عبارت دیگر، حضور در محیط واقعی به‌عنوان یک دوره جدید همراه با انتظارات تازه، آنان را نسبت به توانایی‌های تثبیت شده در دوره قبل (آموزش‌های دوران تربیت معلم) مردد کرده و این تردید، خطی بودن چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلم‌ان را به چالش کشیده است. این تردید باعث شد تا نومعلم‌ان به این آگاهی برسند که بعد از طی کردن آموزش‌های پیش از خدمت ممکن است با حضور در محیط واقعی کلاس دوباره با چالش‌های گیج‌کننده و تهدیدکننده‌ای مواجه شوند و لاجرم برای مقابله با این چالش‌ها، رفت و برگشت بین دوران پیش از خدمت و آغاز خدمت لازم و ضروری است تا به‌مانند دوران پیش از خدمت دوباره با چالش‌های نوظهور مقابله نمایند. همچنین، نومعلم‌ان در هر مرحله از خدمت می‌توانند با تأمل در قبل، حین و بعد از عمل حرفه‌ای خود، بین زمان‌های مختلف پیوند برقرار کرده و سلسله‌مراتبی بودن زمان‌های این چرخه و فعالیت‌های حاکم بر هر یک از این زمان‌ها را به چالش بکشند. یافته‌های این قسمت از پژوهش با یافته‌های پژوهش (Khoshnevisan, 2017 & Fessler, 1995) هموست. زیرا این پژوهش‌ها نیز نشان دادند که چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلم‌ان یک حرکت غیرخطی است که در آن نومعلم‌ان ممکن است در دوران ضمن خدمت دوباره مراحل و چالش‌هایی شبیه دوره پیش از خدمت را تجربه کنند یا هنگام انتقال از مدرسه قبلی به مدرسه جدید دوباره چرخه معلمی واقع شده در سال قبلی یا مدرسه قبلی را تکرار نمایند.

یافته‌های پژوهش نشان داد که با فراهم کردن دوره‌های کارورزی با کیفیت، کسب تجارب میدانی کافی و ارائه راهکارهای مناسب، دانشجومعلمان می‌توانند در دوران پیش از خدمت با واقعیت‌های تدریس و معلمی آشنا شوند و هنگام ورود به محیط جدید با شوک واقعیت روبه رو نشوند. به عبارت دیگر، اگر آموزش‌های پیش از خدمت از کیفیت لازم برخوردار باشند، نومعلمان در محیط کار و هنگام مواجهه با واقعیت‌های آموزشی امکان برگشت به دوره پیش از خدمت را پیدا می‌کنند و اینگونه با چالش‌های جدید در محیط کار مقابله می‌کنند. یافته‌های این قسمت از پژوهش با یافته‌های (Khoshnevisan, 2017) هموست. زیرا این پژوهش نیز با ارائه یک الگوی غیرخطی و چندلایه برای دانشجومعلمان به دنبال آشناسازی دانشجومعلمان با واقعیت‌های تدریس و معلمی در دوره پیش از خدمت بود تا دانشجومعلمان هنگام ورود به مدرسه دچار شوک واقعیت نشوند.

همچنین، فارغ از مراحل متفاوتی که محققان برای زندگی حرفه‌ای معلمان معرفی کرده اند، بهبود چرخه زندگی حرفه‌ای معلمان و تدارک تمهیدات لازم برای آن باعث می‌شود تا معلمان، عمل حرفه‌ای خود را در مراحل مختلف معلمی به‌خوبی پیش ببرند (Steffy & Wolfe, 2001). در این پژوهش نیز نومعلمان به‌منظور رویارویی مناسب با چالش‌های معلمی، در هر مرحله از زندگی حرفه‌ای خود راهکارهایی را پیشنهاد دادند. از نظر آنان با به‌کارگیری این راهکارها می‌توان چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان را بهبود بخشید و این چرخه را از حالت خطی به غیرخطی تغییر داد.

در پایان با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌گردد تا چرخه زندگی سایر نومعلمانی که با شیوه‌های دیگر وارد حرفه معلمی شده‌اند نیز مورد بررسی قرار گیرد. زیرا در نظام آموزشی ایران معلمان با شیوه‌های مختلفی جذب شده‌اند و این شیوه‌های متنوع باعث شده است تا گروه‌های مختلف معلمی (فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان، ماده ۲۸، نهضتی، حق التدریس، خرید خدمات، سربازمعلم) ایجاد شوند. هر کدام از این گروه‌ها با حضور در مکان‌های مختلف، تجارب متنوعی را کسب کرده‌اند؛ در نتیجه ممکن است چرخه زندگی حرفه‌ای آن‌ها متفاوت باشد. بررسی چرخه زندگی هر یک از این گروه‌ها، می‌تواند دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را

با چالش‌های تربیت معلم آشنا سازد و به آن‌ها کمک می‌کند تا چرخه زندگی حرفه‌ای نومعلمان را بهبود ببخشند. همچنین پیشنهاد می‌شود چرخه زندگی معلمان باسابقه نیز مورد بررسی قرار گیرد.

References

- Al-Ahdal, A. A. M. H. (2014). **High school English teachers. Professional life cycle: A study in an EFL context.** *Theory and Practice in Language Studies*, 4(1), 30. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.38-4,1,30>
- Bayram, İ., & Canaran, O. (2019). **An investigation of Turkish novice EFL teachers' perceptions of lesson study.** *International Journal of Curriculum and Instruction*, 11(1), 172-189. at: <https://www.researchgate.net/publication/334084898>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). **Reconsidering research on teachers' professional identity.** *Teaching and teacher education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Buckler, A., Stutchbury, K., Kasule, G., Cullen, J., & Kaije, D. (2021). **What Prevents Teacher Educators from Accessing Professional Development OER and MOOC? Storytelling and Professional Identity in Ugandan Teacher Colleges.** *Journal of Learning for Development*, 8(1), 10-26. <http://dx.doi.org/10.56059/jld.v8i1.493>
- Caena, F. (2021). **Bridge over troubled water: Induction pointers for teacher leadership.** *Profesorado*, 25(2), 5-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18534>
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). **Novice teachers and how they cope.** *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Cawte, K. (2020). **Teacher crisis: Critical events in the mid-career stage.** *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 45(8), 75-92. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2020v45n8,5>
- Chaudhuri, S. D. (2021). **Beginning Teachers Are Your Friends: A Multiple Case Study Examining School Psychologists' Experiences Consulting with Beginning Teachers.** Doctoral dissertation, University of Denver, <https://digitalcommons.du.edu/etd/1873>.
- Cheung, Y. L., Said, S. B., & Park, K. (Eds.). (2015). **Advances and current trends in language teacher identity research.** Vol. 5, New York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781131077513/10.4324>

- Day, C., & Kington, A. (2008). **Identity, well- being and effectiveness: The emotional contexts of teaching.** *Pedagogy, culture & society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/00220270701488136>
- Farrell, T. S. (2014). **"Teacher You Are Stupid!"--Cultivating a Reflective Disposition.** *Tesl-Ej*, 18(3), n3. <http://dx.doi.org/10.1007/s12566-014-0231-3>
- Fessler, R. (1995). **Dynamics of teacher career stages.** *Professional development in education: New paradigms and practices*, New York and London: Columbia University, Teachers College. S. 171-192.
- Ghanbari, M., & Almasi, L. (2017). **Description of Become a Teacher: Auto Ethnography of a Farhangian University Graduate.** *Journal of Research in Teaching*, 5 (4), 71- 97. [in Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1396.5.4.5.5>
- Gholampour, M. and Ayati, M. (2020). **Factors Affecting the Development of a Teacher's Professional Identity: A Narrative-Research of a Teacher's Life Events.** *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 1-22. [in Persian]. doi: 10.22055/edus.2020.34294.3078
- Heidari Naghdali Gh, Attaran M, HajiHoseinnejad Gh (2013). **Experiences of school and teacher professional Autoethnographic identity Research.** *formation: Iran J Anthropological Res.* 3(1): 7- 28. [In Persian]. <https://doi.org/10.22059/ijar.2013.50671>.
- Ingersoll, R. M. (2012). **Beginning teacher induction what the data tell us.** *Phi delta kappan*, 93(8), 47-51. <http://dx.doi.org/10.1177/003320411246307>
- Irannezhad, M. , Mousapour, N. , Ali Asgari, M. and 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. [in Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1401.17.67.6.8>
- Irannezhad, M., Aliasgari, M., Mosapour, N., & Niknam, Z., (2020). **Induction Needs of Beginning Teachers of Primary Schools: Unmatched Challenges.** *Journal of Higher Education Curriculum*, 10 (20), 289- 308. [in Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.20.13.3>
- Khoshnevisan, B. (2017). **Developmental stages of preservice teachers: A critical analysis.** *TEIS News.* <https://www.researchgate.net/publication/321039687>
- Kord, A. and Nastiezaie, N. (2024). **Teaching Challenges and Novice Teacher's Counterproductive Behaviors Mediated by Job Stress and**

- Role Overload. *Journal of Curriculum Studies*, 18(71), 233-252. [in Persian]. doi: 10.22034/jcs.2024.180204
- Mehrmohammadi, M. (2013). **Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran**. *Theory and Practice in the Curriculum*, 1(1), 5-26. [in Persian]. <http://cstp.khu.ac.ir/article-1-1848-en.html>
- Mockler, N. (2011). **Beyond 'what works': Understanding teacher identity as a practical and political tool**. *Teachers and teaching*, 17(5), 517-528. <http://dx.doi.org/10.1080/13565805.2011.62059>
- Moir, E. (2016). **New teacher development for every inning**. New Teacher Center. <https://newteachercenter.org>.
- Murshidi, R., Konting, M. M., Elias, H., & Fooi, F. S. (2006). **Sense of efficacy among beginning teachers in Sarawak**. *Teaching Education*, 17(3), 265-275. <http://dx.doi.org/10.1080/10449730.10.1080>
- Rashtchi, M., & Khoshnevisan, B. (2019). **The developmental stages of teachers: A critical analysis**. *Advances in global education and research*, 3, 2-8. <https://www.researchgate.net/publication/334222941>
- Sandoval, C., van Es, E. A., Campbell, S. L., & Santagata, R. (2020). **Creating Coherence in Teacher Preparation**. *Teacher Education Quarterly*, 47(4), 8-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222248>.
- soorani yancheshmeh, A. kalbasi, A. and mirhadi, S. M. (2023). **Evaluation of professional performance of Farhangian University graduate novice teachers from the perspective of principals and deputies of primary schools in Isfahan province**. *Journal of Curriculum Studies*, 18(70), 265-302. [in Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.17354986.1402.18.70.10.5>
- Sozen, P. H. (2018). **Challenges of novice teachers**. *IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education*, 4(12), 278-282. <http://dx.doi.org/10.18776/ijaedu.4782018>
- Steffy, B. E., & Wolfe, M. P. (2001). **A life-cycle model for career teachers**. *Kappa Delta Pi Record*, 38(1), 16-19. <http://dx.doi.org/10.228908.2001.1051808/10.1080>
- Štemberger, T. (2020). **The teacher career cycle and initial motivation: the case of Slovenian secondary school teachers**. *Teacher Development*, 24(5), 709-726. <https://doi.org/10.1080/13665830.2020.1829023>

- Villegas-Torres, P., & Lengeling, M. M. (2021). **Approaching teaching as a complex emotional experience: The teacher professional development stages revisited.** Profile Issues in TeachersProfessional Development, 23(2), 231-242.
<http://dx.doi.org/10.1044/2021-0001>
- Wallace, M. F., Rust, J., & Jolly, E. (2021). **'It's all there.': Entanglements of teacher preparation and induction.** Professional Development in Education, 47(2-3), 406-420.
[http://dx.doi.org/19410207,2021,1887921/10,1080](http://dx.doi.org/10.1080/19410207.2021.1887921)
- Weinreich, P. (2003). **Identity exploration: Theory into practice.** Analysing identity: Cross-cultural, societal and clinical contexts, 77-110. <https://doi.org/10.1080/00131644.2003.10555555>
- Worthy, J. (2005). **'It didn't have to be so hard': the first years of teaching in an urban school.** International Journal of Qualitative Studies in Education, 18(3), 379-398.
[http://dx.doi.org/09518390500082699/10,1080](http://dx.doi.org/10.1080/09518390500082699)
- zareei, E. , zainalipour, H. , musapoor, N. and Samavi, A. (2023). **Global Methods of Formal Induction for New Teachers in their Initial Service.** Journal of higher education curriculum studies, 13(26), 277-307. [in Persian].
<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1401.13.26.11.4>