

Beginning Teachers Induction, Requirements and Challenges

Abstract:

Objective: The present study is to investigate the requirements and challenges facing Beginning teachers in Iran .
Research Method: The method of this research is qualitative and consists of two types of qualitative content analysis and interview .
Sampling method: The sampling method of the content analysis section was criterion sampling and in the interview was Intensity sampling.
Method of data collection and analysis: Data in the content analysis section was from documents of Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), European Training Data Center, scientific articles and related books and in the interview section was from of 24 managers and professors Teacher training center of Khuzestan province, primary and secondary school experts of the regions and school principals of Khuzestan province, educational departments and Beginning teachers that have been first and second year .
findings: The results showed that a support program is essential for new teachers and can play an important role in their professional development. For elementary teachers, the support of an experienced colleague, preferably at the same level, and for secondary teachers, except for colleagues in the same field, department heads, and educational administrators and deputies can act as mentors and advisors.
Recommendation or suggestion: Due to the implementation of the Beginning teachers support program (induction) in most leading countries - at least a half years - it is suggested that this program be implemented effectively to empower these teachers, given the context and facilities of our country.

Keywords: Beginning Teacher Support Program (Induction) , Teacher Entry Requirements, Teacher Entry Challenges

ماهنامه علمی (مقاله علمی_ پژوهشی) جامعه شناسی سیاسی ایران،

سال پنجم، شماره دوازدهم، اسفند ۱۴۰۱، صص ۳۱۷۰-۳۱۸۴

<https://doi.org/10.30510/psi.2022.348252.3612>

برنامه سال اول معلمان نوورود، الزامات و چالش ها

سکینه شاهی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۱۰

اسفندیار خواجه کولکی^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۷

یداله مهرعلی زاده^۳

منصور مرعشی^۴

چکیده

به طور کلی نظام های آموزشی متشکل از عوامل مهمی مانند؛ تربیت معلم و تأمین منابع انسانی، راهبری و مدیریت برنامه درسی، تأمین و تخصیص منابع مالی، فضا و تجهیزات فناوری، و پژوهش و ارزشیابی می باشند (مظاهری، ۱۳۹۶)، که در کشورهای مختلف بطور مستمر برای بهینه سازی و همگام سازی این عوامل با تغییر و تحولات جهانی تلاش می شود. نیروی انسانی مهم ترین سرمایه ای است که هر سازمان برای تحقق بخشیدن به اهداف خود در اختیار دارد (کدخدایی، ۱۳۹۵). در آموزش و پرورش، معلمان بار اصلی تعلیم و تربیت را به دوش می کشند و برای ارتقای سطح کیفی آنها باید برنامه ریزی شود. اصلاحات در حوزه آموزش و پرورش ضرورت دارد بر آموزش معلمان متمرکز شود؛ زیرا این امر نقش مضاعف دارد؛ نه تنها تضمین می کند معلم شایسته باقی بماند، بلکه امکان اطمینان از با انگیزه بودن آنها در طول زمان را نیز فراهم می سازد (یوریدیس^۱، ۲۰۰۴). در نظر گرفتن چالش هایی مانند: رابطه چالش برانگیز تئوری با عمل، سطح پایین هماهنگی بین آموزش اولیه معلمان و آموزش مداوم و ... ضرورت تدوین سیاست های جامعی را آشکار می کند که باعث جذب و نگهداشت معلمان باکیفیت شوند (موسست^۲، ۲۰۱۰)

^۱ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران، (نویسنده مسئول)

^۲ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران

^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران

^۴ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران

تحولات دوران جدید و لزوم هماهنگی نظامهای آموزشی با تحولات آینده باعث ایجاد تغییرات در برنامه های تربیت معلم کشورها و اهتمام به رفع نواقص موجود شده است زیرا وظیفه معلم با تغییر نقشش مدرسه، که با تعداد فزاینده‌ای از دانش‌ها را ارائه دهند و برای دانش آموزان فرصت‌های چندگانه و متنوعی برای یادگیری رسمی و غیررسمی وجود دارد، به‌طور فزاینده‌ای پیچیده‌تر می‌شود (بیستا،^۳ ۲۰۱۲) اما همان طور که لو^۴ (۲۰۱۳) اعتقاد دارد مراکز تربیت معلم این توانایی را ندارند تا افرادی با توانایی علمی و انواع مهارت‌های لازم برای تدریس و مدیریت کلاس درس، آگاه نسبت به مواد درسی و اوضاع و احوال دانش آموزان را تربیت کنند. لیم و همکاران^۵ (۲۰۰۹) نیز معتقدند: مجموعه مهارت‌هایی که متخصصان تدریس به آن احتیاج دارند، نمی‌تواند توسط تربیت معلم‌ها به‌طور کامل در همان ابتدای کار آموزش داده شود لذا ضروری به نظر می‌رسد از یک دیدگاه فزاینده (که مهارت‌ها در طول حرفه توسعه می‌یابد) و در یک تیم تدریس و یک سیستم مشاهده فعال استفاده گردد. به نظر دی^۶ (۲۰۱۱) برای این امر مشارکت جمعی، ارتباطات خوب، مشاهده منظم و بازخورد در آغاز کار معلمی لازم و مؤثر است.

این مطالبات فقط توسط همکاری با دیگر معلمان و تأمل پژوهشگرانه که روی عملکرد خود و دیگران انجام می‌شود، قابل دست‌یابی است. شواهد نشان می‌دهد که در تمرینات روزمره - گفتگو و پرس‌وجو حرفه‌ای با مربی و همکار - موجب آزمایش استراتژی‌ها، محتوا و بهبود عملکرد می‌گردد (کاردینگلی و باکلر،^۷ ۲۰۱۲). البته برای رونق بخشیدن به این موارد، حمایت از مدارس برای اجرای صحیح برنامه حمایتی از معلمان نوورود لازم است.

اگر چه برنامه حمایتی معلمان نوورود از دهه ۱۹۵۰ میلادی آغاز شد اما تنها از ابتدای دهه ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰ در متون تخصصی مورد توجه جدی قرار گرفته است؛ به این دلیل که، معلمان پس از پایان دوره آموزش و ورود به حرفه معلمی دچار "شوک گذار" می‌شوند. محققان بسیاری به بررسی تجربیات مهیج و ناگهانی گذار از دانشجویی به معلمی پرداخته‌اند و چندین محقق نیز بر اهمیت برنامه‌های آغاز خدمت برای نومعلمان تأکید داشته‌اند (ایران نژاد، علی عسگری، موسی پور و نیکنام، ۱۳۹۸)

در اکثر کشورها برنامه حمایتی سال اول مورد توجه بوده و سهم مهم و ویژه‌ای در ارتقای کیفیت و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، به روشی سازنده دارد. مربیان معلم و همکاران با سابقه تأثیر زیادی در چگونگی رشد مهارت‌های دانشجویان دارند. به نظر می‌رسد حمایت عاطفی و کمک به انجام کار، به عنوان مهم‌ترین بازخورد در این دوران در نظر گرفته می‌شود. نتایج یادگیری در معلمان نوورود از بازتاب هدایت شده در حین تمرین در کلاس نشان داده که آنها مفاهیم نظری را به‌طور کامل را کسب می‌کنند. علاوه بر این، معلمان نوورود و محافظه کار وقتی وارد محوطه مدرسه می‌شوند نسبت به تئوری ارزش‌قائل

^۳Biesta

^۴Lew

^۵Lim et al

^۶Day

^۷Cordingley & Buckler

اند. همچنین چگونگی مدیریت کلاس درس نه تنها در طول آموزش معلمان به میزان مطلوب آموزش داده می شوند، بلکه این مهارتها توسعه می یابند زیرا معلمان نوورود علیرغم گذراندن دوره ها، در سطحی بسیار انتزاعی بوده و در قرار دادن اساس کار خود بر مبنای تحقیق مشکل دارند. در این زمینه، فاصله بین تئوری و عمل به راحتی نمی تواند قابل عبور باشد و کمک مربیان در مورد کاربرد دانش علمی یا مهارت لازم برای تدریس می تواند کمک به سزایی به معلمان نوورود داشته باشد (کاردینگلی و باکلر^۱، ۲۰۱۲).

در این برنامه، اهمیت ارائه نتایج پژوهش ها به صورت کاربردی به دانشجومعلمان و دادن نتایج علمی موجه به آنها در جهت تقویت آموزش و یادگیری در مدارس برای بالا بردن کیفیت آموزش معلمان بسیار مهم است. در کشورهایی که آموزش معلمان در دانشگاه ها قرار دارد، ممکن است دانشجو معلمان فرصتی برای دیدار با معلمان باتجربه را نداشته باشند که قبل از استفاده از نتایج محققان از نظرات معلمان برخوردار شوند. پس آنها قبل از شروع کارآموزی، با الگوهایی که ممکن است با آنها ارتباط برقرار نکنند، روبرو نمی شوند. این بیان که مدارس "دنیای واقعی" هستند در مقابل دیدگاه دانشجومعلمان و دانشگاه که "دنیای ساختگی" قرار دارد (موس، ۲۰۱۰).

زمانی که داوطلبان از دوره آموزشی دانشگاهی خود فارغ التحصیل می شوند، آمادگی آنها کامل نیست و سیستم های آموزشی توسعه یافته از برنامه سال اول نظام مند و راهنمایی برای معلمان تازه کار پشتیبانی می کنند. شاید جامع ترین این حمایت ها در سنگاپور ارائه می شود که مأموریت صریح حمایت و ارائه خدمات به معلمان جدید در دو سال اول آموزش را دارند. تازه کارها بسته ای از حمایت ها شامل: مشاوره، دوره های ضمن خدمت و سیستم مشاوره و حمایت همکاران را دریافت می کنند. در طول دوره مربیگری ساختاریافته، معلمان نوورود، سهم کمتری را تدریس کنند (حدود دو سوم معلمان با تجربه) و در دوره های مدیریت کلاس، مشاوره، شیوه های بازتابی و ارزیابی ارائه شده توسط مؤسسات ملی و وزارت شرکت می کنند. در این دوره به معلمان جدید علاوه بر معلم مربی با تجربه، یک دوست همکار (هم رشته) نیز اختصاص می یابد، به علاوه یک سرپرست (معمولاً مدیر مدرسه یا منطقه) نیز برای کمک به یادگیری و سازگاری وجود دارد (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۷).

هلمکوئیست (۲۰۱۹) معتقد است تجربه واقعی تدریس در سالهای اولیه توانایی یکپارچه کردن برنامه های آموزشی معلمان را به وجود می آورد و سبب بالا رفتن اعتماد به نفس معلمان شود. در این زمینه همچنین می توان از تجارب معلم با سابقه استفاده کرد تا به درک اینکه چه رویکردهای نظری برای دانش آموزان مناسب است، دست یافت. این نکته در نظرسنجی از معلمان ایالات با این سؤال که بیشترین مهارت های مورد نیاز در حرفه خود را کجا یاد گرفته اند، بروز می یابد و ۷۰ درصد آنها گزارش می دهند که چنین مهارتهایی را خارج از آموزش رسمی و در سالهای اولیه تدریس آموخته اند.

^۱Cordingley & Buckler

منتر و همکاران^۹ (۲۰۱۰) و زگا^{۱۰} (۲۰۱۳) از زاویه ای دیگر به برنامه حمایتی نگاه می کنند و به نظرشان، مانع اصلی در توسعه و اجرای سیاست های مناسب برای آماده سازی معلمان، تقسیم مسئولیت های آموزش اولیه (ITE)، برنامه حمایتی معلمان نورورد (induction) و برنامه توسعه مستمر حرفه ای (CPD)^{۱۱} بوده و ضروریست که سیاست گذاری در این حوزه به صورت یکپارچه صورت گیرد.

بسیاری از محققان و نویسندگان بر این نظرند که آموزش پیش از خدمت، نومعلمان را با واقعیت پیچیده ای که در سال های اولیه تدریس با آن مواجه اند، آماده نمی کند. حتی با وجود یک برنامه عالی پیش از خدمت، چیزهایی وجود دارد که تنها باید در حین کار یاد گرفته شود و مسائلی وجود دارد که قبل از پذیرش مسئولیت کامل کلاس درس نمی توان بر آن تسلط یافت (ایران نژاد، علی عسگری، موسی پور و نیکنام ۱۳۹۸). لذا به جهت آمادگی برای چالش های منحصر به فردی که نومعلمان در سال های اولیه تدریسشان تجربه می کنند، بهبود عملکردشان و کاهش حس تنش و اضطراب و ناامیدی و ...، مطالعه و بررسی برنامه حمایتی معلمان نورورد در دیگر کشورها و بومی سازی آن متناسب با مختصات و ویژگی های کشورمان ضروری بوده تا گزینه های بیشتری را پیش روی سیاست گذاران و محققان این عرصه قرار دهد لذا این پژوهش به بررسی چالش ها و الزامات برنامه سال اول برای معلمان نورورد می پردازد.

پیشینه تحقیق

محقق (سال)	هدف	نتایج
بهرنگی و احمدی اصل (۱۳۹۲)	گسترش اثر الگوی مدیریت آموزش مباحث درسی با شمول هماهنگ جامعه پذیری کلاسی، خودتنظیمی و خودکارآمدی معلمان تازه کار	جامعه آماری این پژوهش شامل دو گروه ۵ نفره آزمایش و شاهد بود و الگوی مدیریت آموزش مباحث درسی آموزش با ویژگی های جامعه پذیری، خود تنظیمی و خودکارآمدی ارائه شده بود و با فرم از معلمان نظرسنجی انجام گرفت. نتایج این تحقیق نشان داد الگوی مدیریت آموزش ذکر شده برای معلمان تازه کار در سه مؤلفه ذکر شده مؤثر بوده و می تواند در ساخت برنامه حمایتی معلمان تازه کار قرار گیرد.
یعقوب نژاد و آیتی و نعیمی (۱۳۹۴)		نتایج این پژوهش نشان داد؛ در مرحله تحلیل، شناخت ویژگیهای دانش آموزان، کسب اطلاع درمورد دانش آموزان مشکل دار یا ضعیف و چگونگی برخورد با تعداد زیاد دانش آموزان؛ در مرحله طراحی، تسلط بر محتوای دروس، چگونگی استفاده درست و مفید از وقت کلاس، در نظر گرفتن تفاوت های دانش آموزان با یکدیگر در طراحی

^۹Menter et al.

^{۱۰}Zgaga

^{۱۱}Continuing Professional Development (CPD)

<p>اهداف تدریس و چگونگی سازماندهی تجهیزات و رسانه های آموزشی؛ در مرحله تهیه، کمبود تجهیزات، تدارک تجارب تدریس مناسب، ناتوانی در استفاده از ابزارهای آموزشی و کمک آموزشی، هماهنگی با مسئولین مدرسه در مسایل انضباطی دانش آموزان و کمک به دانش آموزان با نیازهای ویژه؛ در مرحله اجرا، کاربرد روشها و فنون تدریس متنوع، کم بودن وقت، داشتن وظایف متنوع و واگذاری وظایف چالش برانگیز به معلم و در مرحله ارزشیابی، شیوه استفاده از نتایج، گسترش یادگیری به پس از کلاس و دادن تمرین مناسب به دانش آموزان از مهمترین نیازهای معلمان تازه کار برای مدیریت کلاس است.</p>	<p>استفاده از مدل عمومی آموزش شامل پنج مرحله تحلیل، طراحی، تهیه، اجرا و ارزشیابی</p>	
<p>چالش های آغاز خدمت نومعلمان در محیط مدرسه با نظریه مبنایی و با مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۲۲ نومعلم انجام شد. از نظر آنها، چالشهای آغاز خدمت نومعلمان دوره اول ابتدایی در سه طبقه بررسی شدند</p> <p>-چالشهای فردی(شامل تنش واضطراب در اوایل خدمت، عدم حمایت و احساس انزوا، چگونگی سازگاری با همکاران)</p> <p>- چالشهای حرفه ای(شامل مدیریت کلاس درس، تسلط بر محتوا و تدریس موثر، ارزیابی دانش آموزان، رفع نیازهای دانش آموزان، جلب اعتماد و سازگاری با والدین)</p> <p>-چالش های سازمانی (شامل آشنایی با مدرسه، آشنایی با رویه های مدرسه، منابع و جمعیت دانش آموزان بود).</p>	<p>واکاوی نیازهای آغاز خدمت نومعلمان آموزش ابتدایی: چالش های ناهمساز</p>	<p>ایران نژاد، علی عسگری، موسی پور و نیکنام (۱۳۹۸)</p>
<p>این پژوهش در یک مدرسه متوسطه در جمهوری ایرلند و با مشارکت ۴۴ معلم (دانشجو معلم، معلم جدید، معلمان با تجربه تازه وارد به مدرسه جدید) انجام شد و مشارکت کنندگان با سطوح مختلف تجربه، به مشکلات قابل توجهی اشاره کردند که شامل مشکلات انضباطی؛ چالش های کار با همکاران؛ مذاکره و انطباق با با فرهنگ جدید مدرسه، و سازگاری با مدیریت بود.</p>	<p>بررسی نیازهای آغاز خدمت یک گروه معلمان در مراحل مختلف حرفه ای</p>	<p>آیتکن و هارفور(۲۰۱۱)</p>
<p>این مطالعه با روش ترکیبی، دو سؤال را بررسی کرده است: چه کسانی وارد برنامه گواهی نامه جایگزین(AC) می شوند و چه برنامه ها و چالش هایی برای معلمان نوورود اجرا می شود؟</p>	<p>ادراکات معلمان دارای گواهی جایگزین از برنامه ورودی معلم جدید</p>	<p>واک و کین (۲۰۲۱)</p>

<p>با مصاحبه‌های گروهی متمرکز با معلمان در شش منطقه تگزاس و نظرسنجی‌ها از آنها سه موضوع اساسی زیر شناسایی شد: اولاً، بسیاری از معلمان با پیشنهادها متنوع، شغل خود را تغییر می‌دهند، عدم تجربه کافی آنها در زمینه آموزش می‌تواند مشکلاتی را در درک انگیزه دانش‌آموز، مدیریت کلاس درس و مدیریت زمان ایجاد کند.</p> <p>دوم، حمایتی که آنها دریافت می‌کردند اغلب فاقد تمرکز بود و برای افرادی که تازه وارد این حرفه می‌شدند بسیار طاقت فرسا می‌باشد.</p> <p>سوم، داشتن یک مربی در دسترس می‌تواند به کاهش این مسائل کمک کند.</p>		
---	--	--

سوالات پژوهش:

چه چالش‌هایی در آغاز کار معلمان نوورود وجود دارد؟

– برنامه حمایتی از معلمان نوورود چگونه باید باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در زمره طرح‌های کیفی پژوهش قرار دارد. روش انجام این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر گردآوری داده‌ها، توصیفی می‌باشد.

جامعه آماری این پژوهش در بخش تحلیل محتوا شامل داده‌های جهانی آموزش^۲ از سایت یونسکو، اسناد سازمان همکاری و توسعه اقتصادی (OECD)، مرکز داده‌های آموزش اروپا، اسناد آموزش و پرورش کشورهای هدف و مقالات علمی و کتب مرتبط با برنامه سال اول ورودی معلمان بوده است که با روش نمونه‌گیری ملاک محور^۳ به دست آمد. این نوع نمونه‌گیری مستلزم مواردی است که ملاک مهمی را برآورده سازند. روش نمونه‌گیری در انتخاب مصاحبه‌شوندگان، نمونه‌گیری هدفمند و تصادفی^۴ بود (گال، بورگ و گال، ۱۳۹۲: ۳۹۱) و در بخش مصاحبه، ۴ تن از اساتید و رؤسای پردیس‌های تربیت معلم استان خوزستان و ۴ نفر از مدیران مناطق و مدیران مدارس استان، ۴ نفر از کارشناسان آموزش و انجمن اولیا و مربیان، ۴ نفر از

^۱World Data on Education

^۲Criterion sampling

^۳Intensity sampling

سرگروه‌های آموزشی و ۸ نفر از فارغ التحصیلان آقا و خانم این پردیس ها که در سال اول یا دوم معلمی بوده اند، می‌باشد و داده های به دست آمده پس از ۲۴ مصاحبه به اشباع رسیدند.

برای حصول اطمینان از اعتبار داده ها و نتایج، کدگذاری ها مقولات توسط پژوهشگر اول به وسیله پژوهشگر ان دوم و سوم مورد بازبینی قرار گرفتند. در نهایت با اعمال برخی از نظرات این دو و کسب اجماع، صورت نهایی کار شکل گرفت. یافته های پژوهش:

یافته های این پژوهش در بخش تحلیل محتوا و مصاحبه ارائه می گردد و در پایان به جمع بندی پرداخته می شود:

در اکثر ایالات امریکا برنامه سال اول وجود دارد برای نمونه در انتاریو یک برنامه جدید تصویب شده که طیف وسیعی از حمایت‌ها را فراهم می‌کند، از جمله جهت‌گیری، راهنمایی و توسعه حرفه ای شامل: مدیریت کلاس، ارتباط با والدین، ارزیابی و به ویژه آموزش. به معلمان نورود زمان اضافی داده می شود تا بتوانند با همکاران خود برنامه ریزی کرده و در این سمینارها شرکت کنند. در تورنتو یک مدل چهار ساله برنامه حمایتی سال اول ارائه شده، که شامل: هدایت و ارتقای یادگیری شغلی برای معلمان در دو سال اول، مشاوره شغلی برای معلمان سال سوم و چهارم، یادگیری کلاسی شامل مشاهدات متمرکز، جلسات توجیهی، برنامه ریزی اقدام و فرصت های تدریس مشترک در پایه ها و موضوعات مختلف و جهت گیری تابستانی برای استخدام های جدید و یادگیری حرفه ای برای مربیان آنهاست (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۷).

در چین اعتقاد بر این است که آموزش رسمی معلم تنها نیمی از فرایند آماده سازی معلم را تشکیل می دهد. نیمی دیگر باید در حین کار با حمایت و مشارکت فعال جامعه معلمان انجام شود (هان، ۲۰۱۳^{۱۵}). در اکثر ایالت های استرالیا، ابتدا به معلمان یک پروانه صلاحیت موقت پس از فارغ التحصیلی داده شده و سپس سپس یک دوره ۱۲ تا ۱۸ ماهه ارائه می کنند، در این مدت معلم نورود باید مدرکی ارائه دهد که نشان دهد استانداردهای حرفه ای را به دست آورده است. برای این کار لازم است در برنامه ورودی شامل آموزش و کارگاه های آموزشی مبتنی بر مدرسه و سایر فرصت های یادگیری حرفه ای شرکت کنند (دارلینگ هاموند، ۲۰۱۷).

در سراسر اروپا، به نظر می رسد که هر کشوری مجموعه ای از استانداردها و الزامات خاص خود را برای حمایت از معلمان نورود داشته باشد (زولجان و پوزارنیک، ۲۰۱۴^{۱۶}) علی‌رغم این تفاوت در برنامه های ملی و هدف آن، کمک به تازه‌کاران در یادگیری مهارت‌های آموزشی و توسعه شیوه‌های حرفه‌ای است و تحقیقات نشان داده است که این برنامه تأثیرات مثبتی بر کیفیت آموزشی، حفظ و پیشرفت دانش آموز دارد (کرافت، بلازار و هوگان، ۲۰۱۸^{۱۷}). در کشورهایی مانند اسکاتلند و دانمارک

^{۱۵}Han

^{۱۶}Zuljan and Požarnik

^{۱۷}Kraft, Blazar, and Hogan

که هر کدام دارای الزامات ملی متفاوتی هستند. برای پشتیبانی از معلمان نوورود اهمیت زمینه فردی را در تعیین شناسایی کردند و با توجه به آن راهنمایی و هدایت شکل می گیرد. این امر، به ویژه زمانی که مربی برای سرمایه گذاری در توسعه معلمان نوورود اختصاص می دهد، مؤثر است (شانکس و همکاران^{۱۸}، ۲۰۲۱).

تاراتو^{۱۹} (۲۰۱۱) با بررسی تحقیقات پیشین - در زمینه برنامه حمایتی معلمان نوورود- به این نتیجه می رسد که معلمان جدیدی که احساس حمایت می کنند و حس ارتباط را به اشتراک می گذارند، نرخ نگهداشت بیشتری دارند و برنامه های حمایتی نیز با انزوایی که معلمان اغلب در آغاز کار با آن مواجه می شوند، مقابله می کند. معلمانی که موقعیت خود را به دلیل احساس انزوا ترک می کنند اگر احساس موفقیت را تجربه می کنند و با هم مرتبط شوند احتمال جابجایی آنها کمتر می شود. در ضمن طرح آنلاین حمایتی معلمان نوورود با فرصت هایی که برای عضویت در یک جامعه یادگیری و به اشتراک گذاشتن تجربیات در اختیار می گذارد، از عوامل مثبت تأثیرگذار و مرتبط با حمایت از معلمان نوورود بوده و با فرسایش شغلی آنها مقابله می کند. در جدول زیر به بررسی برنامه حمایتی سال اول در کشورهای پیشرو (اجباری یا اختیاری بودن آن، مدت زمان و نیاز به گواهی نامه آن برای ادامه فعالیت می پردازیم:

جدول شماره ۱: بررسی برنامه حمایتی معلمان نوورود و ویژگی های آن در کشورهای پیشرو

برنامه حمایتی سال اول ورود (induction)			کشور
نیاز به گواهی نامه آن	مدت زمان	اجباری یا اختیاری	
بله	۱۲ ماه	اجباری	انگلیس
بله	۱۲ ماه	اجباری	فرانسه
-	از یک نیم سال تا ۴ سال	در اکثر ایالت ها	ایالات متحده
بله	۱۱ ماه	اجباری	سوئد
خیر	۱۲ ماه	به تشخیص مدارس	نروژ
-	-	برنامه ملی وجود نداشته و بصورت محلی	فنلاند
خیر	۲ سال	اکثراً اجباری	چین

^{۱۸}Shanks, R., et al

^{۱۹}Taranto

خیر	۱۲ ماه	اجباری	ژاپن
خیر	۱ هفته	اجباری	کره جنوبی
بله	۱۲ ماه	اجباری	تایوان
بله	۱۲ ماه	اجباری	سنگاپور
بله	۱۲ ماه	اجباری	هنگ کنگ

(موسست، ۲۰۱۰؛ دارلینگ هاموند، ۲۰۱۷، هان، ۲۰۱۳؛ شانکس و همکاران، ۲۰۲۰ و زولجان و پوژارنیک، ۲۰۱۴)

در ادامه با مشارکت کنندگان در تحقیق مصاحبه نیمه ساختار یافته در مورد چالش ها و الزامات برنامه حمایتی معلمان نوورود انجام گرفت که نتایج حاصل از مصاحبه ها در جدول زیر آمده است.

جدول شماره ۲: چالش ها و الزامات آموزش اولیه معلمان از دیدگاه مصاحبه شوندگان

بعد فردی یا حرفه ای	چالش یا الزام	گزاره ها
بعد فردی	چالش های فردی	اضطراب و ترس دانشجو معلمان برای ورود به کلاس های پر چالش امروزی
		مواجهه و شوکه شدن در برخورد با مسائل پیش بینی نشده
		نداشتن تعامل لازم با همکاران و به نوعی پذیرفته نشدن
		انعکاس موج منفی از طرف همکاران با توجه به نارضایتی از حرفه معلمی و دلسرد شدن نومعلم
		طعنه و کنایه های همکاران و اولیا از بی تجربگی نومعلم
		مشکلات در مدیریت کلاس درس برای یک تدریس و آموزش مناسب
		رفتار ناپخته نومعلم در روزهای ابتدایی سال و صمیمیت زیاد باعث عدم کنترل کلاس در ماههای بعد می شود
		درک چگونگی تعامل با تفاوت دانش آموزان
		تناقض میان آموزش های دوران تحصیل و واقعیت مدارس
		عدم زمینه و امکانات لازم برای بهره گیری از روش های نوین تدریس
چالش های حرفه ای	چالش های حرفه ای	فقدان حمایت عاطفی مدیران
		فقدان حمایت حرفه ای کادر مدرسه
		عدم حمایت لازم از طرف کادر آموزشی برای مشکلات کلاسی و انتظار حل آن توسط معلم
		عدم تسلط کافی به موضوع درسی
		ارزشیابی ها و انتقادات کادر آموزش و اولیا

<p>مواجه با دانش آموزان دارای مشکلات جسمی اخلاقی و با نیازهای متعدد در کلاس های پرجمعیت</p> <p>نحوه برخورد با تنشهای دانش آموزان در کلاس درس</p> <p>جلب اعتماد و تعامل صحیح با والدینی که فرهنگ های مختلف داشته و انتظارات بالایی دارند</p> <p>نا آشنایی با قوانین آموزشی مانند گرفتن ضمن خدمت و تشویقی و طرح هاو جشنواره ها</p> <p>فضای بسته کلاس و طراحی نور و امکانات ضعیف</p>		
<p>ارتقای اعتماد به نفس</p> <p>افزایش خودکارآمدی</p> <p>ترغیب و بالا بردن انگیزش</p> <p>مدیریت استرس</p> <p>افزایش خودباوری</p> <p>ارتقای تعاملات اجتماعی با همکاران و اولیاء</p>	الزامات فردی	بعد حرفه ای
<p>معاون آموزشی در زمینه کلاس داری و سرگروه در امر تدریس می تواند به سال اولی ها کمک کند</p> <p>تعامل بهتر بین اداره و مدیریت مربوطه با ورودی جدید</p> <p>قرار دادن معلم با تجربه در کنار معلم نوورود</p> <p>سرعت تغییر جامعه و عدم حمایت مناسب از خروجی های تربیت معلم</p> <p>لزوم توجه به تغییرات جامعه و دانش آموزان در توسعه حرفه ای معلمان</p> <p>توجه به اینکه ذهنیت معلمی در کلاس و در بستر کار شکل می گیرد نه تنها در تربیت معلم</p> <p>ضرورت توجه به برنامه سال اول (نداشتن خدمات بعد از فروش)</p> <p>ضعف گروههای آموزشی برای ارتقای ورودی ها و لزوم ارتقای آنها</p> <p>اطلاع رسانی مدیران در مورد دانش آموزان خاص یا مشکل دار</p> <p>مهارت های مدیریت زمان در کلاس درس</p> <p>نحوه برخورد با تفاوت های دانش آموزان</p> <p>آگاهی بخشی از اولویت ها در وظایف متعدد معلم</p> <p>شیوه های صحیح ارزشیابی و انعکاس آن</p> <p>مهارت های تعامل متقاعد کردن اولیاء دانش آموزان</p>	الزامات حرفه ای	

با ترکیب و جمع بندی نتایج حاصل از تحلیل محتوا و مصاحبه ها می توان به این نتیجه رسید که برای حمایت مؤثر از معلم نوورود، برنامه های حمایتی باید هم نیازهای حرفه ای و هم نیازهای شخصی آنها را برآورده سازد. نیازهای حرفه ای برای تدریس موفق شامل مدیریت کلاس درس و تسلط بر دانش، مهارت ها و استراتژی ها، شیوه های ارزشیابی، برخورد با تفاوت های دانش آموزان و ارتباط و تعامل مناسب با والدین می باشد. نیازهای شخصی عبارت بودند از: مدیریت استرس برای ورود به کلاس های پرچالش امروزی، چالش ها و مسائل پیش بینی نشده در تعامل با دانش آموزان، همکاران و اولیاء، هدایت اعتماد به نفس، ایجاد احساس اثربخشی، تشویق عزت نفس مثبت، افزایش خوداتکایی.

در نظر گرفتن نیازهای شخصی و حرفه ای معلمان جدید به طور همزمان در همه اجزای فرآیند برنامه حمایتی معلمان نوورود و تعامل احتمالی این مؤلفه ها در حمایت از معلمان جدید، ضروری به نظر می رسد. زیرا توجه داشتن تنها بر یکی از ابعاد شخصی یا حرفه ای معلمان جدید ممکن است برخی مهارت ها را توسعه دهد، اما شیوه های معلمان نوورود را فراتر از بازتولید مهارت های فنی موجود، گسترش نمی دهد. (بیک مور و بیک مور، ۲۰۱۰: ۲)

جمع بندی:

نظام آموزشی یکی از محوری ترین و تعیین کننده ترین نهادهای اجتماعی در کشور است و معلم، به عنوان نیروی انسانی، جایگاه ویژه ای در این بین دارد. توجه به برنامه حمایتی معلمان نوورود با توجه به سرعت تغییر جامعه و اضطراب دانشجوی معلمان برای ورود به کلاس های پر چالش امروزی، ضروری است. سالهای نخست معلمی غالباً برای بسیاری از نومعلمان دلهره آوراست؛ این دوره منحصراً به فردی است که دانشجو معلم به معلم دانش آموزان تبدیل می شود و نقش های جدیدی را هم به عنوان معلم و هم یکی از اعضای سازمان مدرسه به عهده می گیرد. بیشترین فشار و سختی ای که معلمان در طول زندگی حرفه ای خود تحمل می کنند، در سال های آغازین شروع به کارشان است.

برای معلمان نوورود شروع در یک مدرسه جدید می تواند تماماً هیجان انگیز و استرس زا باشد. با ایجاد یک برنامه حمایتی قوی که از مدیریت کلاس درس و تعامل با دانش آموزان مختلف گرفته تا سیستم های اطلاعاتی و برنامه درسی می تواند این دوره انتقال را آسان کند و به آنها زمان، حمایت و روابط لازم برای پیشرفت را اعطا کند.

برنامه حمایتی یک اصطلاح کلی برای حمایت هایی است که برای کمک به معلمان در انطباق با فرهنگ جدید محل کار انجام می شود. این برنامه بایستی قبل از سال تحصیلی در اولویت قرار گیرد تا نیازهای فوری را پشتیبانی کند و به دنبال آن کار در طول سال اول ادامه یابد. این برنامه اطلاعاتی در مورد سیستم ها و فرآیندهایی که محل کار را هدایت می کنند و همچنین

هنجارهای مدرسه ای که در آن مستقر می شوند، برای معلمان فراهم می سازد. البته برای این کار لازم است که سرعت مناسبی برای انجام این کار را در نظر گرفته شود و ایده های جدید را در طول زمان و به مناسب ترین شکل، معرفی شود.

یک برنامه حمایتی خوب، محیط مدرسه و بالاترین اولویت های مورد نیاز معلمان جدید را در نظر می گیرد. زیرا یادگیری همه جزئیات به یکباره غیرممکن است، بنابراین فاصله گذاری بین موارد در طول سال عاقلانه است و معلمان جدید با زمان بیشتر برای جذب و پردازش اطلاعات، می توانند شروع به درک چگونگی تطبیق اجزای مختلف با کل داشته باشند. هنگامی که برنامه ریزی همزمان با گفتگو در مورد یک رویداد یا موضوع می شود، درک عمیق تر می شود. اهداف اصلی این دوره شامل: تسهیل انتقال به تدریس، بهبود اثربخشی معلم از طریق آموزش در مدیریت کلاس درس و تکنیک های تدریس موثر، فرهنگ پذیری (آشنایی با جو و فرهنگ مدرسه) و بالا بردن انگیزه و نگهداشت تعداد بیشتری از معلمان اما تنها محدود به اینها هم نیست. برنامه حمایتی ممکن است از چند هفته تا مدت دو تا سه سال متفاوت باشد و در آن معلمان جدید با یک معلم باتجربه که به عنوان مربی خدمت می کند، همکاری می کند علاوه بر مربی، سایر اعضای مدرسه نیز به عنوان ارائه دهندگان پشتیبانی فعالیت می کنند. مدیران، معاونان آموزشی و فناوری، سرگروه های آموزشی و هماهنگ کننده مقدماتی ارائه دهندگان این برنامه هستند. این همکاران مستقیماً با معلمان جدید در کلاس های درس خود کار کرده و شیوه های مؤثر آموزشی با توجه به هنجارها و استانداردهای منطقه و دیگر برنامه های پذیرفته شده، به کار می گیرند. از طریق مشاهده فعال، شرکت در جلسات و کنفرانس ها، ارائه دهندگان بازخورد سازنده ای را به معلمان جدید می دهند تا به آنها برای بهبود زمینه های قوی مورد نیاز، کمک کنند. نکته دیگر توجه به این مورد است که برنامه حمایتی یکی از اجزای توسعه حرفه ای است، می تواند فهم عمیق تری را به دست دهد.

با اینکه درک باورها و پایه های اساسی در زمینه برنامه درسی و فلسفه آموزش بسیار مهم است اما معلمان اغلب نیازهای فوری بیشتری را احساس می کنند و بهتر است برای که برای لحظاتی از فلسفه صرف نظر کرده و مستقیم وارد آموزش و یادگیری یا ارزشیابی شوند. سازماندهی جلسات مقدماتی به موقع و ایجاد فرصتی برای معلمان تا آنچه را که می آموزند به کار گیرند، ضروریست. این برنامه آنها را در ایجاد ارتباط بین تمام قسمت های پویا حمایت می کند. هنگامی که معلمان در کلاس های جدید خود و با هماهنگی با فرهنگ مدرسه اعتماد به نفس پیدا کنند، فضای ذهنی و انرژی بیشتری برای بحث در مورد نظریه ها خواهند داشت و ایجاد انعطاف در طرح ها مهم است. داشتن یک پرتفوی مقدماتی از ویژگی های معلم بسیار ضروری بوده و هیچ راهی برای دانستن اینکه چه مسائلی برای معلمان مهم خواهد بود، بدون شناخت آنها و تجربیات آنها وجود ندارد، لذا روابط صمیمانه و آشنایی با معلمان جدید خارج از جلسات رسمی مهم بوده و پرسیدن اینکه چه مسائلی بر آنها سنگینی می کند و برنامه ریزی جلسات پیرامون آن ایده ها به محض ظهور، الزامی بوده و بایستی یک محیط امن برای پرسیدن سوالات فراهم شود. مشاهدات سریع کلاس فرصتی را برای درک وضعیت فراهم می کند. زمانی که هر جلسه مقدماتی برگزار می شود، معلمان باید احساس امنیت کنند تا آنچه را که در حال گذراندن آن هستند و آنچه در کلاس درسشان پیش می آید به اشتراک

بگذارند. در نهایت به وجود آوردن و حفظ اعتماد بین فردی اعضای جدید و کارکنان کلیدی برای هماهنگ کننده (مدیر) الزامی است.

منابع:

ایران نژاد، منصوره؛ علی عسگری، مجید؛ موسی پور، نعمت اله و نیکنام، زهرا (۱۳۹۸). واکاوی نیازهای آغاز خدمت نومعلمان آموزش ابتدایی: چالش‌های ناهم‌ساز، سال ۱۰، شماره ۲۰، پاییز و زمستان ۱۳۹۸، صص ۳۰۸-۲۸۹.

بهرنگی، محمدرضا و احمدی اصل، فرهاد (۱۳۹۲). گسترش اثر الگوی مدیریت آموزش مباحث درسی با شمول هماهنگ جامعه پذیری درسی، خود نظیمی و خودکارآمدی معلمان. مدیریت بر آموزش سازمانها، سال دوم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۲، صص ۱۹-۳۵.

کدخدایی، محبوبه سادات (۱۳۹۵). آموزش معلم: چیستی، چندگونگی و چگونگی، فصلنامه تربیت معلم فکور، سال دوم، شماره ۳، صص ۴۴-۲۷.

گال، مردیت؛ بوورگ، والتر و گال، جويس (۱۳۹۲). روش‌های تحقیق کمی و کیفی، ترجمه احمدرضا نصر. تهران: انتشارات سمت.

مظاهری، حسن (۱۳۹۶). زیرنظام‌های کلیدی در نظام آموزش و پرورش، ماهنامه آموزش، تحلیلی و الیاع رسانی معلم، ویژه نامه دوازدهم، صص ۱۰۷-۱۰۳.

یعقوب نژاد، ناصر؛ محسن آیتی و سارا نعیمی (۱۳۹۴). شناسایی و طبقه بندی نیازهای معلمان تازه کار در مدیریت کلاس درس بر اساس مدل طراحی عمومی آموزش (ADDIE)، همایش ملی مدیریت و آموزش، ملایر، دانشگاه ملایر،
https://www.civilica.com/Paper-MANAGMA01-MANAGMA01_132.html

Aitken, R., & Harford, J. (2011). Induction needs of a group of teachers at different career stages in a school in the Republic of Ireland: Challenges and expectations. *Teaching and Teacher Education*, 27, 350-356.

Biesta G. (2012). The Future of Teacher Education: Evidence, Competence or Wisdom? *Research on Steiner Education* 3 (1): 8-21.

Bickmore Dana L. & Bickmore, Steven T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction, *Teaching and Teacher Education*, 26 (2010) pp. 1006-1014

Cordingley, Philippa & Buckler, Natalia (2012). Mentoring and coaching for teachers' continuing professional development, *The Sage handbook of mentoring and coaching in education*, Pp. 215-227

Darling- Hammond Lind (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?, *European Journal of Teacher Education*, Volume 40, Issue 3, pp. 1-19.

Day C. (2011). MTL(Master in Teaching and Learning): Evidence used in design, and some early lessons learned. TERN/ESCR seminar, 26 January 2011, University of Manchester

Eurydice. (2004), *The teaching profession in Europe : Profile, trends and concerns. Report IV : Keeping teaching attractive for the 21st century*, Brussels : Eurydice.

Han, Xu (2013). *New Teacher Induction in China: A Qualitative Case Study of Practice and Experience in Yinchuan City through the Lens of Western Literature and Theories and Concepts Therein*, A for Doctoral thesis of Philosophy, College of Humanities and Social Science , The University of Edinburgh, sweden

Holmqvist, Mona(2019). *Lack of Qualified Teachers: A Global Challenge for Future Knowledge Development*, *Teacher Education in the 21st Century*, Available at www.intechopen.com

Ingersoll, R. (2007). *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*, University of Pennsylvania Scholarly Commons.

Kraft, M.A., Blazar, D., and 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.

Kwok, Andrew & Cain, Caitlin (2021): *Alternatively certified teachers' perceptions of new teacher induction*, *Professional Development in Education (Online)*, PP. 1-13

Lew, L.Y. (2013). National science education standards and pre-service programs in the USA. *Journal of Curriculum Studies*,7(27), 21-44.

Lim, C. P; Cock, K; Lock, G; and Brook, C. (2009), *Innovative Practices in Pre-Service Teacher Education: An Asia-Pacific Perspective*, Sense publisher. 3–38.

Menter I., Hulme M., Elliot D. & Lewin J. (2010). *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Edinburgh: Educational Analytical Services, Scottish Government Social Research.

Musset, Pauline (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in comparative perspective*, OECD Education Working Papers No. 48, pp. 2-51

OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments : first results from TALIS*. Paris : OECD Publishing.

Shanks, R., et al., 2020. A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 1–15.

Taranto, Greg (2011) *New-Teacher Induction 2.0*, *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28:1, 4-15,

Zgaga P. (2013) *The future of European teacher education in the heavy seas of higher education*. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*.