

روش های حمایت حرفه ای رسمی از نومعلمان طی «دوره آغازین خدمت» در سطح

جهانی

## Global Methods of Formal Induction for New Teachers in their Initial Service

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱/۱، تاریخ ارزیابی: ۱۴۰۱/۵/۵، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۸/۲۶

 [20.1001.1.25382241.1401.13.26.11.4](https://doi.org/10.1001.1.25382241.1401.13.26.11.4)

E.Zarei, Dr. H.Zeinalipour, Dr.  
N.Moosapour, Dr. Seyed A.Samavi

احسان زارعی<sup>۱</sup>، حسین زینلی پور<sup>۲</sup>، نعمت اله موسی پور<sup>۳</sup>، سیدعبدالوهاب سماوی<sup>۴</sup>

**Abstract:** The teachers' qualification has become more important today compared to the past; however, there are still doubts to be considered whether new teachers graduating from teacher training universities are well-prepared to face the challenges in their initial years of teaching. The main purpose of this paper is to identify the methods of formal induction for new teachers worldwide. In this study, the technique of thematic analysis (Attride-Stirling) was used to analyze the themes of English papers on the Induction (initial period of service) published from 2010 to 2020, and selected from three data-bases by using a systematic text review model. After using the MAXQDA software, the data were analyzed into three themes including in the form of three comprehensive themes, fourteen organizing themes, and fifty-eight basic themes. The results showed that the formal induction for new teachers includes three components of "organizational (administrative) support", "mentoring," and "school-based support" during the initial period of service that complement each other. The formal induction have made teachers more resilient and efficient. Accordingly, it is suggested that Iranian Education Ministry takes actions and apply this global experiences to developing and implementing a local curriculum of Induction for the initial period of teacher service.

**Keywords:** new teacher, induction, thematic analysis, mentoring

**چکیده:** هدف مقاله حاضر شناسایی روش های حمایت حرفه ای رسمی از نومعلمان در سطح جهانی می باشد. از روش تحلیل مضمون، سبک آتراید-استرلینگ، به منظور تحلیل مضامین برآمده از مقالات انگلیسی مرتبط با حمایت حرفه ای رسمی استفاده شده است. ابتدا با استفاده از الگوی مرور نظام دار متون، مقالات سال های ۲۰۱۰-۲۰۲۰ از سه پایگاه اطلاعاتی انتخاب، پالایش و سپس با استفاده از نرم افزار MAXQDA در قالب ۳ مضمون فراگیر، ۱۴ مضمون سازماندهنده و ۵۸ مضمون پایه، تحلیل شدند. نتایج نشان می دهد که حمایت حرفه ای رسمی، شامل سه مولفه «حمایت سازمانی (اداری)»، «مربیگری» و «حمایت مدرسه-ای» می باشد که مکمل یکدیگر هستند. برنامه های رسمی حمایت از دوره آغازین خدمت، سبب ماندگاری و کارآمدی بیشتر معلمان بوده است. بر این اساس، پیشنهاد می شود آموزش و پرورش ایران از این تجربه جهانی برای تدوین و اجرای یک «برنامه درسی بومی حمایت حرفه ای از دوره آغازین خدمت معلمی» استفاده و به اجرای آن اقدام کند.

**کلمات کلیدی:** نومعلم، حمایت حرفه ای، تحلیل مضمون، مربیگری.

<sup>۱</sup> دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه هرمزگان. [minabboy22@gmail.com](mailto:minabboy22@gmail.com)

<sup>۲</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان (نویسنده مسئول). [Hzeinalipour@yahoo.com](mailto:Hzeinalipour@yahoo.com)

<sup>۳</sup> آستاد تمام، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان. [n\\_mosapour@yahoo.com](mailto:n_mosapour@yahoo.com)

<sup>۴</sup> دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان. [Wahab.samavi@gmail.com](mailto:Wahab.samavi@gmail.com)

## مقدمه

در سراسر جهان، فرسایش زودرس معلمان یک نگرانی مداوم در سیاست و تحقیقات آموزشی بوده است (کریگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). معلمان، مانند همه افراد حرفه ای، با دانش اولیه اما تجربه کم به این حرفه وارد می شوند. برخلاف بیشتر متخصصان تازه کار، جامعه انتظار دارد معلمان فوراً عملکرد خود را آغاز، کلاس را کنترل و در همان سطح معلمان باتجربه تدریس کنند (ساول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). اصطلاحاتی مانند «شوک واقعیت»<sup>۳</sup> (وینمن<sup>۴</sup>، ۱۹۸۴) یا «شوک عملی»<sup>۵</sup> (کلچرمنز و بالت<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲) برای توصیف واکنشهای احساسی نومعلمان هنگام مواجهه با واقعیتها و مسئولیت های آموزش استفاده شده است. با این حال نومعلم بودن فقط اضطراب، استرس و ناامیدی نیست، بلکه همچنین یک مرحله مهم یادگیری است که در آن نومعلمان<sup>۷</sup> مسئولیتهای اختصاصی خود را از استراتژی های تدریس گسترش می دهند، دانش عملی مهم مربوط به هنجارها و سیاست های مدرسه را کسب می کنند و هویت حرفه ای خود را شکل می دهند.

فیمان-نمسر<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) سالهای ابتدایی فعالیت معلمی را زمانی مهم و موثر در شکل گیری یادگیری تدریس توصیف می کند. به منظور کمک به نومعلمان برای کنار آمدن با این چالش ها و پیشرفت، برنامه های «حمایت حرفه ای از دوره آغازین خدمت معلمی»<sup>۹</sup> در بسیاری از کشورهای جهان در حال اجرا است (هاو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶؛ وین و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۵؛ اسمیت و اینگرسل<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۴؛ فیمان-نمسر و همکاران، ۱۹۹۹؛ مسکوویتز و استیونز<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۷). برنامه های حمایت حرفه ای، به دنبال حمایت از نومعلمان هستند تا بتوانند معلمان موثرتری شوند. نوع و کیفیت این برنامه ها به طور گسترده ای از کارگاه های یک روزه تا چندین سال مربیگری فشرده متغیر است (وی و همکاران<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۹). با این حال، تحقیقات اخیر نشان می دهد معلمانی که در این برنامه ها مشارکت بیشتر و مربیگری بیشتری داشته، عملکرد آموزشی بالاتر و ماندگاری

<sup>1</sup> Craig

<sup>2</sup> Sowell

<sup>3</sup> reality shock

<sup>4</sup> Veenman

<sup>5</sup> praxis shock

<sup>6</sup> Kelchtermans & Ballet

<sup>7</sup> Novice teacher

<sup>8</sup> Feiman-Nemser

<sup>9</sup> Induction

<sup>10</sup> Howe

<sup>11</sup> Wayne et al

<sup>12</sup> Smith & Ingersoll

<sup>13</sup> Moskowitz & Stephens

<sup>14</sup> Wei et al

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

بیشتری داشته اند (باستین و مارکس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). منظور از حمایت حرفه ای از نومعلمان طی دوره آغازین خدمت، حمایت های عمدی است که معمولاً طی دو سال اول اشتغال نومعلمان برای کمک به آنها در یادگیری مهارت های آموزشی و توسعه شیوه های حرفه ای ارائه می شود (میچل و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۹).

اهداف مشترک حمایت حرفه ای نومعلمان شامل توسعه معلم، جامعه پذیری در حرفه، ارزیابی اثربخشی تدریس و پشتیبانی در عمل عنوان می شود (گانسر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲؛ فیمن-نمسر، ۲۰۰۱). تحقیقات نشان داده اند که این برنامه ها تأثیرات مثبتی بر نتایج از جمله کیفیت آموزش (دیویس و هیگدون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸)، حفظ مهارت (رونفلد و مک کوئین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷) و پیشرفت دانش آموزان دارد (فلچر و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). به عنوان مثال، باستین و مارکس (۲۰۱۷) از مقایسه گروه نمونه ای از برنامه های حمایت حرفه ای متصل به دانشگاه های محلی استفاده کردند و نتایج کاربردی و ماندگاری داشتند که نشان می دهد پشتیبانی های حرفه ای مکرر و جدی تر منجر به احتمال بیشتری برای ماندگاری نومعلمان به ویژه در مدارس با عملکرد پایین می شود. علاوه بر این، اینگرسل و استرانگ<sup>۷</sup> (۲۰۱۱) ادبیات تجربی-توصیفی مربوط به ۳۰ سال گذشته را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که برنامه های حمایت حرفه ای تأثیر مثبتی بر سه مجموعه نتایج شامل؛ تعهد و حفظ معلم، شیوه های آموزشی کلاس معلم و پیشرفت دانش آموز دارند.

پژوهش های مختلف، مولفه های متعددی برای برنامه های حمایت حرفه ای از نومعلمان ذکر کرده اند. اسمیت و اینگرسل (۲۰۰۴) برنامه های جامع حمایت حرفه ای را به عنوان فرصت های همکاری در جوامع یادگیری کوچک، مشاهده کلاس های همکاران باتجربه، مشاهده نومعلمان توسط مربیان خبره، تجزیه و تحلیل عملکرد خود و ارتباط با سایر نومعلمان تعریف می کنند. همچنین اینگرسل و استرانگ (۲۰۱۱) این برنامه ها را شامل انواع فعالیت ها مانند جهت گیری، پشتیبانی از کلاس، کارگاه های آموزشی، همکاری با همکاران و مربیگری می دانند. رایج ترین ویژگی برنامه های حمایت حرفه ای، «مربیگری»<sup>۸</sup> است (میچل و همکاران، ۲۰۱۹؛ دی جونگ و کامپولی<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸؛ هیکنین و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸؛ منا و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ ساول،

<sup>1</sup> Bastian & Marks

<sup>2</sup> Mitchell et al

<sup>3</sup> Ganser

<sup>4</sup> Davis & Higdon

<sup>5</sup> Ronfeldt & McQueen

<sup>6</sup> Fletcher et al

<sup>7</sup> Ingersoll & Strong

<sup>8</sup> Mentoring

<sup>9</sup> De Jong & Campoli

۲۰۱۷؛ مارتین و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶؛ پننانن و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۶؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی<sup>۵</sup>، 2016؛ اسمیت، ۲۰۱۱؛ بایسی و هولینگسورث<sup>۶</sup>، 2009؛ اینگرسل و اسمیت، 2004؛ وانگ<sup>۷</sup>، 2004؛ کارتر و فرانسیس<sup>۸</sup>، (۲۰۰۱) و بیشتر تحقیقات در مورد حمایت حرفه ای از نومعلم، متمرکز بر عملکرد و اثربخشی مربیگری در مدرسه است (اینگرسل و اسمیت، ۲۰۰۴؛ وانگ، ۲۰۰۴). تحقیقات مختلف با تمرکز بر مربیگری، ابعاد مختلفی برای تاثیرگذاری بیشتر آن شامل؛ آموزش مربیان (بلازر و کرافت<sup>۹</sup>، 2015؛ گلاسفورد و سالیانتری<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷)، تطبیق خصوصیات مربی و مربی (میچل و همکاران، ۲۰۱۹؛ بلازر و کرافت، 2015؛ ابراهیم<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۲) ایجاد رابطه مبتنی بر اعتماد و احترام (ساول، ۲۰۱۷؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۶؛ پننانن و همکاران، ۲۰۱۶؛ هادسون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۳) و به اشتراک گذاشتن استراتژی ها و منابع آموزشی (پننانن و همکاران، ۲۰۱۶) ذکر کرده اند. با این حال، آنجا که نمی توان مربیگری خوب را مسلم دانست، تکمیل فرایند حمایت حرفه ای با سایر فعالیت ها مهم است (هرینگتون<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۶؛ میر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۲). سایر مولفه هایی که بعضاً در برنامه های حمایت حرفه ای گنجانده می شوند، شامل فعالیت های جهت یابی، شبکه ارتباطی همکاران (فرسکو و الحاجی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۵؛ کریگ، ۲۰۱۷)، سمینارها، توزیع مطالب مکتوب، مشاهده کلاس و کاهش بارکاری است. (فرسکو و الحاجی، ۲۰۱۵).

آنچه شایسته توجه می باشد، تفاوت حمایت حرفه ای با آموزش و به ویژه کارورزی دوران دانشجو معلمی است که در بسیاری از کشور ها وجود دارد. ممکن است در نگاه اول این آموزش ها جایگزینی برای حمایت حرفه ای از نومعلم در نظر گرفته شود، اما نتایج تحقیقات نشان می دهد که تربیت معلم یک روند مداوم است که با آموزش معلمان قبل از خدمت آغاز و

<sup>1</sup> Heikkinen et al

<sup>2</sup> Mena et al

<sup>3</sup> Martin et al

<sup>4</sup> Pennanen

<sup>5</sup> OECD

<sup>6</sup> Buysse & Hollingsworth

<sup>7</sup> Wong

<sup>8</sup> Carter & Francis

<sup>9</sup> Blazer & Kraft

<sup>10</sup> Glassford & Salinitri

<sup>11</sup> Ibrahim

<sup>12</sup> Hudson

<sup>13</sup> Herrington

<sup>14</sup> Meyer

<sup>15</sup> Fresko & Alhija

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

در سالهای ابتدایی معلمی ادامه می یابد (سلا و هارل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). بسیاری از توجیحات ارائه این نوع پشتیبانی در مبانی نظری و پژوهش های تربیت معلم مطرح شده است. دلیل اول براساس «فرض کمبود<sup>۲</sup>» است. طبق این دیدگاه، نومعلمان به دلایل مختلف با مشکل روبرو می شوند. اول، برنامه های آموزش معلمان، به صورت نظری ارائه می شوند و این برنامه قادر به آموزش معلمان برای انجام وظایف روزمره تدریس نیستند (اولسون و آزبورن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱). در دوره کوتاه مدت آموزش دانشجوی معلمان، به آنها صرفاً جلوه هایی از تدریس واقعی ارائه می شود و از پیچیدگی فرهنگ مدرسه محافظت می شوند. دوم، نومعلمان غالباً در مورد دشواری تدریس و توانایی شان در مدیریت کلاسها و رفتار دانش آموزان، باورهای غیر واقعی دارند (هبرت و وردی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). علاوه بر این، آنها ممکن است خصوصیات شخصی داشته باشند، مثلاً کمرویی، عدم اطمینان و انطباق، که آنها را از موفقیت به عنوان معلم بازمی دارد (اشمیت و ناولز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵). سوم، در بسیاری از موارد، مدرسه از ارائه پشتیبانی کافی برای نومعلمان ناتوان است. علاوه بر نظریه کمبود، با توجه بیشتر به تنوع نیازهای دانش آموزی و برنامه های در حال گسترش روز افزون، تدریس به طور فزاینده ای دشوار و پیچیده شده است. موج های جدیدی از مسئولیت پذیری و استانداردهای عملکرد به طور مداوم بر پیچیدگی تدریس، به ویژه برای نومعلمان اضافه می کند (اتحادیه اروپا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰؛ ویسنانت و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵). بیشتر برنامه های حمایتی و مربیگری از نظر اصل کمبود پیش فرض بوده اند. با این وجود فراتر از فرض کمبود، این واقعیت است که برخی از جنبه های تدریس را فقط می توان در بطن شغل یاد گرفت. هبرت و وردی (۲۰۰۱) استدلال کردند که هیچ دوره کالجی نمی تواند به نومعلم نشان دهد که چگونه دانش آموزان خاص و محتوای خاص را هنگام تصمیم گیری در مورد نحوه اداره موقعیت های خاص، آمیخته کند. فیمان-نمسر (۲۰۰۱) اشاره می کند که برنامه معمول قبل از خدمت یک مداخله ضعیف در مقایسه با تأثیر آموزش مدرسه معلمان و تجربه شغلی آنها است. بنابراین، سالهای اول تدریس، یک زمان قوی و سازنده در یادگیری تدریس است و در اینکه آیا افراد در تدریس باقی می مانند و چه معلمی می شوند تأثیر می گذارد. برای این منظور، مربیان و سیاست گذاران نیاز به تأمین مداوم پشتیبانی را برای تسهیل انتقال از آماده سازی پیش از خدمت به یک معلم مستقل تشخیص داده و در پاسخ، افزایش و گسترش برنامه های حمایت حرفه ای طی دوره

<sup>1</sup> Sela & Harel

<sup>2</sup> deficit assumption

<sup>3</sup> Olson & Osborne

<sup>4</sup> Hebert & Worthy

<sup>5</sup> Schmidt & Knowles

<sup>6</sup> European Commission

<sup>7</sup> Whisnant et al

احسان زارعی ، حسین زینلی پور ، نعمت اله موسی پور ، سیدعبدالوهاب سماوی  
آغازین خدمت را توصیه می کنند (نورمن و فیمان-نمسر<sup>۱</sup>، 2005؛ اینگرسل و اسمیت، 2004؛  
وانگ و اودل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

پژوهشگران از روشهای مختلفی برای تجزیه و تحلیل ماهیت و اشکال فعالیتها و فرایندهای حمایت و یادگیری حرفه ای نومعلممان استفاده کرده اند. در این میان، دوگانگی تجارب یادگیری رسمی و غیررسمی در سالهای اخیر توجه بیشتری را به خود جلب کرده است (منسفیلد و گو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). ریشتر و همکاران<sup>۴</sup> (2011) توسعه حرفه ای را به عنوان استفاده از فرصتهای یادگیری رسمی و غیررسمی که مهارتهای حرفه ای معلممان از جمله دانش، باورها، انگیزه و مهارتهای خودتنظیمی را تعمیق و گسترش می دهند، تعریف می کنند. آنها از فرصتهای یادگیری رسمی به عنوان محیط یادگیری ساختاری یاد می کنند که با این فرض که معلمان دانش و مهارت خود را با استفاده از کارگاه ها و دوره ها به روز می کنند، پایه ریزی می شود. آنها دارای یک برنامه درسی مشخص هستند و نشان دهنده مدل آموزش سنتی و اغلب اجباری توسعه حرفه ای است. در مقابل، در فرصت های یادگیری غیررسمی، فرایند یادگیری و همچنین اهداف و استراتژی های یادگیری به طور مستقل سازمان یافته و توسط خود معلمان تعیین می شوند. کندت و همکاران<sup>۵</sup> (2016) و اروت<sup>۶</sup> (2004) نیز در این خصوص تأکید می کنند که تجارب یادگیری حرفه ای باید به عنوان یک پیوستار از رسمی تا غیررسمی دیده شوند. در پایان پیوستار رسمیت، فعالیت های یادگیری تمایل دارند از نظر زمان، مکان، اهداف و پشتیبانی ساختار یافته باشند و به طور عمدی برای توسعه دانش و شایستگی معلمان سازماندهی می شوند (کندت و همکاران، 2016) اما فعالیتهای منتهی به پایان غیررسمی با درجه کم برنامه ریزی و سازماندهی از نظر زمینه یادگیری، پشتیبانی یادگیری، زمان یادگیری و اهداف یادگیری مشخص می شود (کندت و همکاران، 2014). از آنجا که درگیر شدن در چنین فعالیت هایی غالباً بخشی طبیعی از زندگی کاری است، یادگیری غیررسمی را می توان متناسب با ویژگی های نومعلمان، شخصی سازی کرد (اروت، ۲۰۰۴).

بسیاری از کشورها، حتی کشور های آسیایی به ارائه برنامه های حمایت حرفه ای برای دانش آموختگان برنامه های آموزش معلمان و پژوهش در این زمینه پرداخته اند. به عنوان مثال ابراهیم (۲۰۱۲) در پژوهشی ضمن بررسی سابقه طرح های حمایت حرفه ای از نومعلمان در امارات متحده عربی، به تدوین طرحی جامع برای پشتیبانی از نومعلمان اماراتی پرداخته است. در

<sup>1</sup> Norman & Feiman-Nesmer

<sup>2</sup> Wang & Odell

<sup>3</sup> Mansfield & Gu

<sup>4</sup> Richter et al

<sup>5</sup> Kyndt et al

<sup>6</sup> Eraut

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

کشور ما، اما هنوز طرحی جامع برای پیاده سازی برنامه حمایت حرفه ای از نومعلمان طی سال های آغازین خدمت معلمی وجود ندارد<sup>۱</sup>. گاهی اوقات برنامه هایی غیرمنسجم و در قالب دوره های ضمن خدمت ارائه می گردد که با آنچه حمایت حرفه ای جامع نامیده می شود فاصله دارد. یک مثال از این اقدامات غیرمنسجم، برنامه «سرپرست مقیم» در امارات متحده عربی است، که در آن یک ناظر از منطقه باید در هر مدرسه حضور می یافت تا معلمان را در انجام کارهای روزمره شان یاری دهد. اما این برنامه به دلیل کاستی هایی که داشت، بی اثر بود و در سال ۲۰۰۸ خاتمه یافت (ابراهیم، ۲۰۱۲).

واقعیت آن است که فقدان یک برنامه حمایت حرفه ای مناسب، سبب شده است؛ از یک طرف، نو معلمان شروع سختی را داشته و مدت ها طول بکشد تا با زندگی شغلی خود مانوس شوند و از همکارانی تاثیر بپذیرند که بیشتر به طرح مسائل معیشتی مربوط به معلمان می پردازند و به لحاظ روانی مانع تلاش نو معلمان برای پیاده سازی دانش کسب شده از دانشگاه در کلاس می شوند. روابط با این گونه همکاران هیچ نوع مهارت مفیدی به نو معلمان انتقال نمی دهد. از طرف دیگر، ایجاد انگیزه در دانش آموزان برای یادگیری، اجرای مدیریت موثر کلاس، برنامه ریزی موثر برای نیازهای مختلف دانش آموزان، گنجاندن استراتژی های ارزیابی موثر در برنامه ریزی و آموزش روزانه و تعامل با والدین (وینمن، ۱۹۸۴) از زمان تحقیقات وینمن برای همه نو معلمان به عنوان چالش مطرح بوده است که باید رفع شوند.

همانگونه که پیشتر اشاره شد، بخشی از این حمایت ها در سال های ابتدایی حرفه ی معلمی، به صورت رسمی، قصد شده، با برنامه و توسط افراد و نهادهای رسمی متولی آموزش معلمان ارائه می گردد، که حمایت حرفه ای رسمی از دوره آغازین خدمت معلمی نامیده می شود. این نوع حمایت ها، روش های مختلف و متعددی دارد که اگر به درستی شناخته، تلفیق و استفاده شوند، می توانند بستری مناسب برای پیشرفت حرفه ای نو معلمان و غلبه بر چالش های سال های ابتدایی تدریس، فراهم کنند. لذا هدف مقاله حاضر شناسایی مولفه ها و روش های حمایت و توسعه حرفه ای رسمی نو معلمان در سال های آغازین حرفه ی معلمی می باشد.

## روش پژوهش

برای تدوین این پژوهش، در قالب پارادایم کیفی پژوهش، از روش تحلیل مضمون جهت تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شده است. طرح پژوهش حاضر، پدیدایشی، روش جمع آوری داده ها از نوع اسنادی و ابزار پژوهش، خود پژوهشگر می باشد. تحقیقات کیفی در علوم اجتماعی رشد

---

۱. با آنکه دانشگاه فرهنگیان بهنگام دانش آموختگی اولین گروه دانش آموختگان خود در سال ۱۳۹۵ برنامه گسترده «استقبال از نومعلمان» را در سراسر کشور به اجرا گذاشت، اما موضوع «برنامه آغاز خدمت نومعلمان» نه توسط آن دانشگاه و نه توسط آموزش و پرورش، اجرا نشد.

چشمگیری دارد. برای کسب نتایج مفید و با معنی در تحقیقات کیفی، لازم است داده ها به صورتی روش مند تحلیل شود. یکی از روش های ساده و کارآمد تحلیل کیفی، تحلیل مضمون است. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده های کیفی است. این روش، فرایندی برای تحلیل داده های متنی است و داده های پراکنده و متنوع را به داده هایی غنی و تفصیلی تبدیل می کند. همچنین تحلیل مضمون، روشی است که هم برای بیان واقعیت و هم برای تبیین آن به کار می رود (براوون و کلارک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). مضمون یا تم، الگویی است که در داده ها یافت می شود و حداقل به توصیف و سازماندهی مشاهدات و حداکثر به تفسیر جنبه هایی از پدیده می پردازد (بویاتزیس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸).

تحلیل مضمون، طیف گسترده ای از روش ها و فنون را در بر میگیرد. در فرایند تحلیل مضمون، با توجه به اهداف و سوالات تحقیق می توان از روش های تحلیلی مناسب آن استفاده کرد. شبکه مضامین روش مناسبی در تحلیل مضمون است که آتراید-استرلینگ<sup>۳</sup> در سال ۲۰۰۱ آن را توسعه داده و در این مقاله استفاده شده است. آنچه شبکه مضامین عرضه می کند نقشه های شبیه تارنما به مثابه اصل سازماندهنده و روش نمایش است. شبکه مضامین، براساس روندی مشخص، مضامین پایه (کدها و نکات کلیدی متن)، مضامین سازماندهنده (مضامین به دست آمده از ترکیب و تلخیص مضامین پایه) و مضامین فراگیر (مضامین عالی در برگیرنده اصول حاکم بر متن به مثابه کل) را نظامند می کند؛ سپس این مضامین به صورت نقشه های شبکه تارنما، رسم و مضامین برجسته هر یک از این سه سطح همراه با روابط میان آن ها نشان داده می شود (آتراید استرلینگ، ۲۰۰۱).

به جهت اینکه فرایند تحلیل مضمون با دقت و سرعت بیشتری صورت پذیرد، از نرم افزار MAXQDA<sup>۱۰</sup> استفاده شده است. از این نرم افزار برای کدگذاری متن، تخصیص کد ها به مضامین، مرتبط کردن یادداشت های پژوهشگران با کد ها، قابلیت جست و جوی پیشرفته و عملیات بازخوانی داده های کد گذاشته شده استفاده شده است. البته واضح است که این نرم افزار نمی تواند به تنهایی درباره داده ها قضاوت کند و صرفا ابزاری است که به پژوهشگر در مرتب سازی و جستجوی داده ها کمک می کند.

### مراحل بررسی

**جستجوی مقالات:** ابتدا به جستجوی منابع اطلاعاتی پرداخته شد. کار جستجو از

۲۰ دسامبر ۲۰۱۹ و با بررسی سه پایگاه اطلاعاتی Taylor & Francis ، Springer ، Group و sciencedirect شروع شد. برای یافتن آثار مرتبط با موضوع، جستجو با استفاده از

<sup>1</sup> Braun & Clarke

<sup>2</sup> Boyatzis

<sup>3</sup> Attride-Stirling



روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

شش کلید واژه (Novice, Professional Support, Mentoring, Induction, Early career teacher, support new teacher, teacher) همچنین برای کسب نتایج بهتر و مورد نظر، متناسب با امکانات جستجوی پایگاه های اطلاعاتی، از چند فیلتر شامل؛ مقاله باشد، بین سال های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۰ باشد، به زبان انگلیسی باشد و مربوط به Education باشد استفاده شد. در این مرحله، پس از حذف نتایج تکراری، جمعا ۱۰۰۴ مقاله که در عنوان آن ها یکی از کلید واژه های بالا وجود داشت، جهت بررسی بیشتر دانلود گردید.

**پالایش و ارزشیابی مقالات:** پالایش و ارزشیابی آثار، بر اساس معیارهای مشخص شده در جدول (۱) و با مطالعه عنوان و چکیده آن ها شروع شد. در این مرحله، مقالاتی که مربوط به موضوعات غیر مرتبط با موضوع پژوهش بودند، حذف شده و آثاری انتخاب شدند که مربوط به نومعلمان و آموزش، هدایت، مربیگری و حمایت حرفه ای از آنان باشد. همچنین مقالاتی که به آموزش معلمان باتجربه<sup>۱</sup> و معلمان پیش از خدمت<sup>۲</sup> پرداخته بودند نیز در این مرحله حذف شدند. از مجموع ۱۰۰۴ مقاله مورد بررسی، ۱۰۸ مقاله ملاک ورود به پژوهش را کسب نمودند. درگام بعدی، علاوه بر عنوان و چکیده، مقدمه، یافته ها و بحث و نتیجه گیری مقالات مورد بررسی قرار گرفت و بر اساس یک ساختار ارزشیابی به شرح جدول (۲)، جمعا ۳۷ مقاله، در مرحله بررسی نقادانه متون، ملاک لازم برای ورود به پژوهش را کسب نمودند. همچنین، علاوه بر ۳۷ مقاله منتخب، آثار نویسندگان و مقالاتی که در پژوهش های سایرین، بیشترین ارجاع به آن ها صورت گرفته بود، در صورت دارا بودن ملاک ها و معیارهای ارزشیابی مقالات، فارغ از سال انتشار آنها، به مقالات منتخب اضافه شدند. بنابراین ۵ مقاله از اینگرسل و همکارانش نیز به مقالات اضافه شدند و مجموع آثار به ۴۲ مقاله رسید.

جدول (۱): معیار های ورود و خروج مقالات به مطالعه مرور نظام دار متون

جنبه	معیارهای خروج از مطالعه	معیارهای ورود به مطالعه
نوع مطالعه	یادداشت سردبیر مقالات مروری بررسی کتاب	مطالعات موردی که نحوه ی شکل گیری یک برنامه حمایت از نومعلمان را شرح داده یا به توضیح مولفه های برنامه های حمایتی پرداخته است

<sup>۱</sup> Veteran teachers

<sup>۲</sup> Pre-service teachers

معیارهای ورود به مطالعه	معیارهای خروج از مطالعه	جنبه
نو معلمان ، مربیان آن ها ، مدیران مدارس و ...	برنامه های حمایتی مربوط به پرستاران، کسب و کار، توانمند سازی بانوان، معلمان با تجربه، معلمان پیش از خدمت	مشارکت کنندگان
تشریح یک برنامه حمایت از نو معلمان، بیان مولفه های برنامه	بررسی دیدگاه ها و نگرش مشارکت کنندگان	تاکید مطالعه

جدول (۲): معیارهای مورد توجه در بررسی نقادانه متون

۱- مقاله یک اثر پیمایشی است که به دنبال تعیین تاثیر برنامه حمایتی بر نگرش، دانش و توسعه حرفه ای معلمان است یا به تشریح یک برنامه حمایتی پرداخته است؟
۲- مقاله به دنبال تشریح فواید یک برنامه برای مربیان (Mentor) است یا متریبیان (Mentee)؟
۳- مقاله جنبه هایی جدید از برنامه حمایتی یا جنبه هایی از مولفه های برنامه حمایتی را مورد مطالعه و بررسی قرار داده است؟
۴- مقاله زمینه شکل گیری و سوابق اجرای برنامه را تشریح کرده است؟
۵- مقاله، مولفه ها و تاثیر آن در یادگیری حرفه ای نو معلمان در مرحله حمایت حرفه ای را تشریح کرده است؟

**کسب اطمینان از روایی و پایایی:** برای سنجش روایی پژوهش حاضر، علاوه بر اینکه مضمون های فراگیر، سازماندهنده و پایه با مطالعه مبانی نظری، پیشینه تحقیق، اهداف تحقیق و منابع مورد بررسی، انتخاب شدند، مضامین از نوع مشهود و توصیفی بوده و پس از استخراج، به همکار پژوهشی ارئه و تایید شده است و لذا از دقت وصحت (روایی) بالایی برخوردار است. درضمن نظریات و رهنمودهای گروهی از خبرگان نیز در این خصوص لحاظ شده و قبل از کدگذاری جرح و تعدیل نهایی به عمل آمده است. به این صورت که در مرحله اول، کدها استخراج گردید و در مرحله دوم، با مراجعه به خبرگان، کد ها با نظارت آنان مجددا شناسایی و استخراج شد. با مقایسه این دو مرحله و بر مبنای میزان توافق دو مرحله کدگذاری و با روش هولستی ضریب پایایی محاسبه شده است:

$$Pao = 2M / (n_1 + n_2) \rightarrow 2 \times 265 / (351 + 326) = 0.78$$

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

که در آن Pao به معنی درصد توافق مشاهده شده (ضریب پایایی)،  $M$  تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری،  $n_1$  تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله اول و  $n_2$  تعداد واحدهای کدگذاری شده در مرحله دوم است. این رقم میان صفر (هیچ توافق) تا یک (توافق کامل) متغیر است. لذا نتیجه محاسبه نشان می دهد که نتایج تحلیل از قابلیت اعتماد بالایی برخوردار است.

### یافته ها

به منظور دست یابی به پاسخ مسئله پژوهش، مقالات مورد تحلیل قرار گرفتند. به منظور جلوگیری از اشتباهات و مغایرت معانی که ممکن است در ترجمه متون به زبان دیگر شکل گیرد، تمامی مقالات با زبان اصلی مورد تحلیل قرار گرفتند و نتایج پژوهش حاضر (جدول ۳ و شکل ۱) بعد از اتمام فرایند تحلیل، به فارسی ترجمه شده است. آتراید-استرلینگ (۲۰۰۱) معتقد است که کد ها باید محدود به قلمروی تحقیق باشد و به طور روشن بر موضوع تمرکز داشته باشد تا از کدگذاری هر جمله از متن اصلی، اجتناب شود. بنابراین صرفاً قسمت یافته ها و نتیجه گیری مقالات کدگذاری شد تا کدهای به دست آمده متناسب با اهداف تحقیق باشند.

در گام اول و همگام با پالایش و ارزشیابی مقالات، متن آنها بارها و بارها مطالعه شد و ایده های اولیه برای کدگذاری شکل گرفت. سپس با مطالعه بخش یافته ها و نتیجه گیری مقالات منتخب و با استفاده از نرم افزار MAXQDA10 به ایجاد کدهای اولیه اقدام شد. در مرحله اول کدگذاری، ۳۵۱ کد ( $n_1$ ) و در مرحله دوم و تحت نظارت متخصصین، ۳۲۶ کد ( $n_2$ ) شناسایی شد. در گام سوم، کدهای مرتبط به هم، با یکدیگر ادغام شده و مضامین پایه را تشکیل دادند. بنابراین جمعا ۵۸ مضمون پایه (جدول ۳) تشکیل شد و با بررسی و پالایش مجدد آنها، سعی شد مضامین به اندازه کافی خاص، مجزا و غیر تکراری و همچنین کلان باشد تا مجموعه ای از ایده های مطرح شده در متن را شامل شود. در گام چهارم، بر اساس محتوا و بر مبنای متد آتراید-استرلینگ، به گروه بندی مضامین (جدول ۳) و ایجاد شبکه مضامین (شکل ۱) پرداخته شد، به گونه ای که تمایزات واضح و مشخصی بین مضامین مختلف وجود داشته باشد. بنابراین ۱۴ مضمون سازمان دهنده و ۳ مضمون فراگیر شناسایی شد.

پس از ایجاد شبکه های مضامین، باید مجدداً به متن اصلی مراجعه، و آن را با کمک شبکه ها تفسیر کرد (آتراید-استرلینگ، ۲۰۰۱). جدول (۳) نشان می دهد که «حمایت حرفه ای رسمی»<sup>۱</sup> از سه مضمون فراگیر، شامل؛ «حمایت سازمانی (اداری)»<sup>۲</sup>، «مربیگری»<sup>۳</sup> و «حمایت مدرسه ای»<sup>۴</sup> تشکیل شده است. بیشترین تعداد مضامین سازماندهنده و پایه، مربوط به مولفه

<sup>1</sup> Formal induction

<sup>2</sup> Administrative support

<sup>3</sup> Mentoring

<sup>4</sup> School-based support

احسان زارعی ، حسین زینلی پور ، نعمت اله موسی پور ، سیدعبدالوهاب سماوی

مربیگری است. تحقیقات مختلف، مربیگری را مهمترین مولفه حمایت حرفه ای از نومعلمان می دانند و دیگر رویکرد های حمایت حرفه ای از نومعلمان، در حکم مکمل آن هستند(فرسکو و الحاجی، ۲۰۱۵). در جدول (۴)، تعداد مضامین سازماندهنده و پایه ی هر مولفه ذکر شده است. در ادامه به بررسی هرکدام از مولفه ها می پردازیم.

جدول(۳): فراوانی مضامین سازماندهنده و پایه

مضامین فراگیر	تعداد مضامین سازماندهنده	تعداد مضامین پایه
حمایت سازمانی (اداری)	۵	۱۴
مربیگری	۶	۳۶
حمایت مدرسه ای	۳	۸

### حمایت سازمانی (اداری)

با توجه به شکل (۱)، مولفه ی «حمایت سازمانی (اداری)» شامل؛ سمینارهای بهسازی، دوره های آموزشی، تعاملات برون مدرسه ای، تسهیلات اداری، و نظارت و ارزیابی، به عنوان مضامین سازماندهنده می باشد. منظور از حمایت سازمانی (اداری)، پشتیبانی هایی است که از طرف افراد، نهادها و سازمان های آموزشی متولی آموزش و ادارات آموزش و پرورش به منظور ارتقاء نومعلمان ارائه می گردد. این حمایت ها بخشی از برنامه های این سازمان ها برای توسعه حرفه ای نومعلمان می باشد که از قبل برنامه ریزی شده است. شرکت در این برنامه ها یا اجباری بوده و سبب دریافت گواهی برای عبور از دوره آزمایشی می گردد، شبیه به آنچه در اسکاتلند اتفاق می افتد(اتحادیه اروپا، ۲۰۱۰). یا اینکه بابت شرکت در این برنامه ها، به نومعلمان امتیازاتی داده می شود. مانند دوره های ضمن خدمتی که درکشور ما برای معلمان برگزار می گردد و شرکت در آن ها سبب ارتقاء شغلی می شود.

سمینارهای بهسازی به عنوان جوامع یادگیری، فرصتی برای تبادل نظر و انتقال تجربیات برای نومعلمان فراهم می کنند. فرسکو و الحاجی (۲۰۱۵) بیان می کنند که در جوامع یادگیری، معلمان گرد هم می آیند و تجربیات خود را به اشتراک می گذارند و سعی می کنند احساسات خود را درک کنند و به طور مشترک با مسائلی که در کلاس درس یا مدرسه به وجود می آید کنار آیند و از یکدیگر حمایت حرفه ای و اخلاقی نمایند. سمینارها اگر به صورت جوامعی متشکل از نو معلمان باشد، به دلیل همگن بودن ترکیب آنها، ابتدا می تواند اثربخشی بیشتری داشته باشد، زیرا چالش ها، نیاز ها و دغدغه هایشان شباهت بیشتری با هم دارد. دوم اینکه، باعث ایجاد احساس امنیت در نومعلمان جهت ابراز دغدغه هایشان می شود. سوم اینکه،

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

به دلیل برگزاری این سمینارها خارج از مدرسه، می تواند محیطی غیر تهدید آمیز برای نومعلممان فراهم کند تا به دور از همکاران شان، به انتقال تجربیات و یادگیری از یکدیگر بپردازند. تحقیقات نشان داده است که چنین محیطی می تواند دانش نومعلممان را افزایش دهد، به احساس کارآیی آنها کمک کرده و به توانمندسازی آنها منجر شود. سمینارها همچنین از نومعلممان پشتیبانی عاطفی به عمل می آورند. سمینارها عمدتاً به عنوان پناهگاه های امنی هستند که در آن نومعلممان می توانند احساسات، سرخوردگی ها و مشورت های خود را بدون ترس از قضاوت بیان کنند. این حمایت عاطفی، از همگن بودن شرکت کنندگان در سمینارها نشأت می گیرد. مشارکت در جوامع یادگیری حمایتی در آغاز کار تدریس، پتانسیل ابزاری را برای نومعلممان فراهم می کند تا بتوانند احساسات خود را به روشی سازنده تخلیه کرده و با شوک واقعیت هنگام ورود به حرفه مقابله کنند. (فرسکو و الحاجی، ۲۰۱۵).

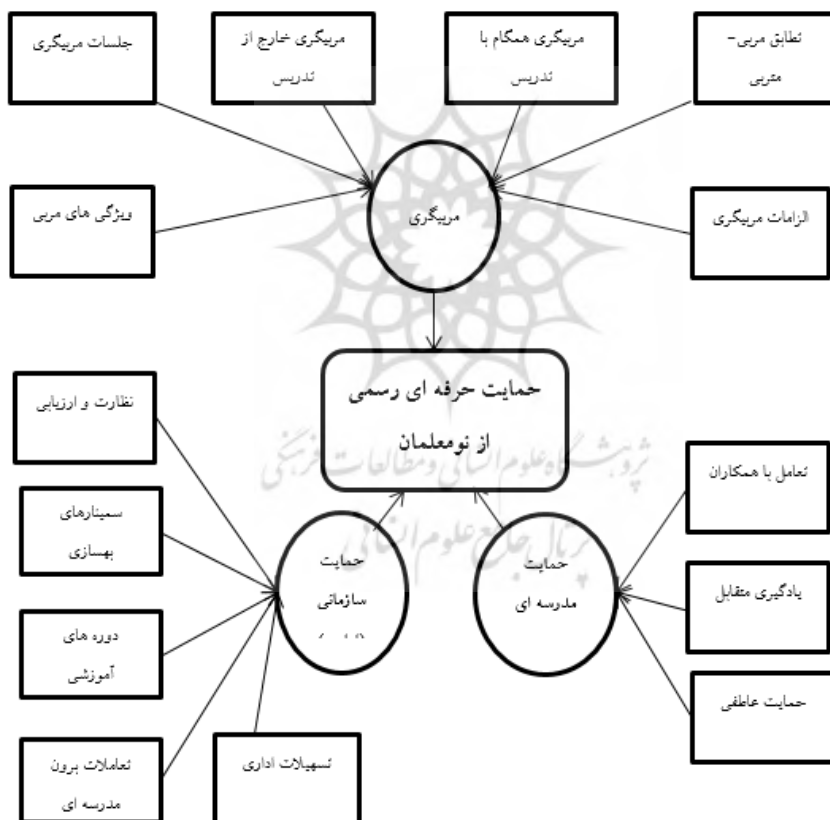
جدول (۴): مضامین پایه، سازماندهنده، فراگیر

	مضامین فراگیر	مضامین سازماندهنده	مضامین پایه	
حمایت سازمانی (اداری)	سمینارهای بهسازی		کیفیت رهبران سمینار	
			ترکیب بندی گروه های سمینار	
			نحوه ی تشکیل گروه های سمینار	
			محتوای سمینار	
	دوره های آموزشی			سمینارهای همسالان (سمینارهای نومعلممان)
				برگزاری دوره ها / کارگاه های آموزشی نومعلممان
				آموزش مربیان
				فراهم کردن امکان بازدید از مدارس دیگر
	تسهیلات اداری			فراهم کردن زمینه همکاری مدرسه و دانشگاه
				کاهش بار تدریس
	نظارت و ارزیابی			پرداخت حق الزحمه
				ارزیابی از برنامه های حمایتی
				ارزیابی از نومعلممان در پایان دوره
				ارزیابی از مربیان
فراوانی جلسات مربیگری				
کفایت زمان جلسات مربیگری				
مدت زمان جلسات مربیگری				
			تنظیمات فیزیکی مکان جلسات	

حمایت حرفه ای رسمی	جلسات مربیگری	ترکیب بندی گروه های جلسات مربیگری
		زمان های استراحت بین جلسات
		جو اجتماعی جلسات
		تعاملات گروهی در جلسات
		توافقات و قوانین جلسات
	مربیگری خارج از تدریس	استراتژی سوال پرسیدن
		مربیگری از طریق فروم های آنلاین
		برگزاری کارگاه های آموزشی توسط مربی
		مربیگری توسط گروه همسالان
		تحلیل ویدئو های آموزشی
		تهیه منابع آموزشی
		برگزاری جلسات پرسش و پاسخ / مرور اطلاعات وجود تعاملات کوتاه
	مربیگری همگام با تدریس	استراتژی بازخورد دادن
		استراتژی تدریس مشترک
		مشاهده تدریس متریان
		مشاهده تدریس مربیان (تدریس نمایشی)
	تطابق مربی-متربی	مداخله در تدریس متربی
		رویکرد های مشترک به تدریس
		مجاورت فیزیکی
	الزامات مربیگری	پایه و موضوع تدریس مشترک
		مکان مدرسه مشترک
		تامین بودجه برای مربیان
	ویژگی های مربی	یادگیری متقابل در مربیگری
		تسهیل فرایند تامل در عمل تدریس
		ایجاد رابطه محترمانه و قابل اعتماد
		حمایت محترمانه
پشتیبانی بدون قضاوت		
دردسترس بودن		
مشارکت داوطلبانه شرکت در کارگاه های توسعه حرفه ای		

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

	حمایت مدرسه ای	تعامل با همکاران	تجربه تدریس
			تمایل همکاران به تعامل
			تعامل در اتاق معلمان
		یادگیری متقابل	زمان کافی برای تعامل
			حجم کار پرسنل
			مشاهده تدریس همکاران
		حمایت عاطفی	مشاهده تدریس توسط همکاران
			جلسات جهتگیری/خوگرفتن
			داشتن احساس امنیت در مدرسه



شکل(۱): شبکه مضامین حمایت حرفه ای رسمی از نو معلمان

کارگاه های آموزشی توسط معلمان و مربیان با تجربه برگزار می گردد. این دوره ها و کارگاه آموزشی می توانند دانش، مهارت و نگرش هایی که نو معلمان در آموزش های نظری دانشگاه به دست نیاورده اند را در محیطی عملی ارائه نماید. از آنجایی که نو معلمان به ضعف ها و چالش های خود در تعلیم دانش آموزان آگاهی یافته اند، این کارگاه ها می توانند، برخلاف آموزش های نظری دانشگاه، به نیاز های خاص و ویژه نو معلمان بپردازد. در همین راستا منسفیلد و گو (۲۰۱۹) بیان می کنند که کارگاه ها و دوره های آموزشی خارجی سبب انتقال تجربیات مربیان خبره به نو معلمان می گردد. این دوره ها با دانشی که نو معلمان از بافت مدرسه کسب می کنند متفاوت است. زیرا دانش عرضه شده در این کارگاه ها، توسط مربیان قالب بندی شده و به صورت آماده در اختیار نو معلمان قرار می گیرد و می تواند میزان یادگیری نو معلمان را افزایش دهد. کارگاه ها علاوه بر تمرکز بر روش های تدریس، مدیریت کلاس و پذیرش در جامعه مدرسه که به عنوان مهمترین چالش های نو معلمان مطرح هستند (وینمن، ۱۹۸۴)، در زمینه تعامل با همکاران و والدین نیز می تواند به نو معلمان آموزش هایی ارائه نماید.

مربیان نیز باید دارای صلاحیت هایی باشند و آمادگی و مهارت لازم برای هدایت نو معلمان را کسب کرده باشند. به عبارت دیگر، مربیان باید برای مربیگری، آموزش ببینند. یافته های پژوهش ها نشان می دهد که ارائه آموزش های فشرده به مربیان قبل از کار با نو معلمان مهم است و سازمان های آموزشی باید علاوه بر آموزش اولیه، پیشرفت حرفه ای مداوم را نیز برای مربیان فراهم کند (ابراهیم، ۲۰۱۲). مور<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) بر این مورد صحنه گذاشته و در برنامه SET Up که در میسوری اجرا شد، آموزش مربیان را برای پیشرفت نو معلمان بسیار مهم دانسته است.

اتصال به دانشگاه و دریافت کمک و راهنمایی از اساتید، یکی دیگر از اقسام پشتیبانی هایی است که سازمان های آموزشی برای نو معلمان فراهم می کنند. به دلیل قرار گرفتن در عصر انفجار اطلاعات، پیشرفت دائمی دانش بشری و تعامل با گروهی (دانش آموزان) که دائماً در حال کشف زمینه های جدید هستند، معلمان نیز نباید از محیط های علمی و یادگیری علوم جدید فاصله بگیرند و به دانش اولیه کسب شده در دانشگاه اکتفا کنند. خصوصاً در عصر ارتباطات الکترونیکی، فضای مجازی و آموزش های برخط، دانش آموزان نیاز های متنوع و غیرقابل پیش بینی داشته و با چالش های جدیدی روبرو می شوند که معلمان نه تنها نباید از دانش آموزان عقب بمانند، بلکه باید برای حل مشکلات آن ها چاره اندیشی کنند. علاوه بر این، اطلاع از روش های آموزشی جدید، آشنایی با مرز دانش در حرفه معلمی و تبدیل شدن به معلم پژوهنده، نو معلمان را نیازمند ارتباط با دانشگاه نگه میدارد. سیاست ها و برنامه های تلفیقی حمایت حرفه

<sup>1</sup> Moore



ای نومعلمان، همکاری بین دانشگاه ها و مدارس را برای جذب، حفظ، توسعه و پشتیبانی یک نیروی آموزشی با کیفیت بالا که برای مدارس متنوع امروز آماده شده است، توصیه می کنند (ویلکینز و اوکراسینسکی<sup>۱</sup>، 2015). ابل و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) بیان می کنند که در این ارتباطات، اساتید آموزش معلم، به زمینه های مدرسه دسترسی پیدا می کنند و با راهنمایی نومعلمان، زمینه های پیشرفت آن ها را مهیا می سازند. همچنین بازدید های علمی معلمان از مدارس دیگر و مراکز علمی-آموزشی، امکان استفاده از تجربیات و دانش همکاران را برای نومعلمان مهیا می کند. هرکلاس درس و هر مدرسه یک محیط غنی و سرشار از تجربیات ارزنده است که باید به سایر معلمان انتقال یابد. بازدید از سایر مدارس، امکان انتقال تجربیات زیسته معلمین باتجربه را به نومعلمان فراهم می کند.

پژوهش های مختلف (ابراهیم، ۲۰۱۲؛ اسمیت و اینگرسل، ۲۰۰۴)، کاهش بار تدریس را یکی از مولفه های مهم فرایند حمایت حرفه ای از نومعلمان می دانند. این نوع حمایت، از طرف مدرسه یا مربیان قابل ارائه نیست و ادارات و مناطق آموزشی باید جهت حمایت از نومعلمان و مربیان، ساعات تدریس آن ها را کاهش دهند. مربیان در صورت کاهش ساعات تدریس، زمان بیشتری برای راهنمایی نومعلمان خواهند داشت. نومعلمان نیز می توانند در ساعات کاهش یافته تدریس، به ارتقاء و پیشرفت حرفه ای خود بپردازند. در صورتی که مربیان از امتیاز کاهش بار تدریس بهره مند نگردند، جهت حفظ انگیزه شان، پرداخت حق الزحمه ضروری می باشد.

### مربیگری

با توجه به شکل (۱)، مولفه ی مربیگری شامل؛ جلسات مربیگری، مربیگری خارج از تدریس، مربیگری همگام با تدریس، تطابق مربی-مربی، الزامات مربیگری و ویژگی های مربی، به عنوان مضامین سازماندهنده می باشد. شاید در بررسی ابتدایی بتوان مربیگری را جزئی از حمایت های سازمانی (اداری) قرار داد. اما با توجه به گستردگی و اهمیت آن و اینکه مربیگری عنصر اصلی در حمایت حرفه ای از نومعلمان می باشد (میچل و همکاران، ۲۰۱۹) و میتواند هم از طرف سازمان های رسمی (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹) و غیر رسمی (دو و وانگ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷) ارائه گردد و مدارس نیز می توانند مربیگری را در برنامه های خود داشته باشند (لو و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹)، مولفه ی مربیگری به صورت مجزا مورد بررسی قرار گرفته است. مربیگری عبارت است از رابطه خاص و مشترک بین یک مربی باتجربه و یک نومعلم که این رابطه همانطور که احسانی پور و

<sup>1</sup> Wilkins & Okrasinsk

<sup>2</sup> Able et al

<sup>3</sup> Du & Wang

<sup>4</sup> Lu et al

زاگرلی<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) بیان می کنند سلسله مراتبی نیست، بلکه مربی و متربی به عنوان همکار با یکدیگر تعامل دارند. مربی سعی می کند فرایند جامعه پذیری نومعلم در شغل را تسهیل کند، به دغدغه ها و چالش های او پاسخ دهد و مانع از فرسایش نومعلم گردد. او نومعلم را در تدریس دروس، ارتباط با مدیر و کارکنان مدرسه، ارتباط با والدین و دانش آموزان راهنمایی می کند. این تعامل می تواند به صورت هفتگی یا چند نوبت در ماه و هر بار بین ۱ الی ۲ ساعت، به صورت حضوری و حتی مجازی اتفاق بیفتد (میچل و همکاران، ۲۰۱۹؛ هرديا و یو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ گاردینر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱).

مربیان می توانند از معلمین باتجربه همان مدرسه انتخاب شوند(داشتن حداقل پنج سال سابقه تدریس)(ابراهیم، ۲۰۱۲؛ گاردینر، ۲۰۱۱) یا اینکه از طرف ادارات آموزش و پرورش معرفی گردند. نکته مهم این است که مربیان باید آموزش دیده باشند و در کارگاه های آموزشی که در طول دوران مربیگری نیز برگزار می گردد، شرکت کنند (ابراهیم، ۲۰۱۲؛ گاردینر، ۲۰۱۱). همچنین در جلسات مربیگری، مربی می تواند یک یا چند نومعلم را هدایت و رهبری کند. مکان، ترکیب گروه ها و کیفیت جلسات مربیگری با توجه به توافق مربی و متربی مشخص می شود(پنانن و همکاران، ۲۰۱۶). اما مبانی نظری، مدرسه ی محل کار نومعلم را یکی از بهترین مکان ها می داند. زیرا مربیگری در زمینه و مکان تدریس نومعلم، موثر تر خواهد بود و همانطور که شویل<sup>۴</sup> (۲۰۰۸) اشاره می کند؛ تعدادی از شیوه های مربیگری به راهنمایی در کلاس درس اختصاص دارد.

محققان بر دو نکته در رابطه با مربیگری تاکید دارند: (۱) مربی و متربی باید از لحاظ برخی خصوصیات مانند؛ مکان تدریس، رویکرد تدریس، پایه و رشته تدریس مطابقت داشته باشند. راهنمایی و پشتیبانی تخصصی زمانی امکان پذیر است که مربی در زمینه کاری نومعلم مهارت و دانش کافی داشته و همزمان با او چالش های آن رشته و پایه را درک کند. در غیر این صورت، مربیگری شبیه به برنامه «سرپرست مقیم» در امارات متحده عربی خواهد بود که یک ناظر از طرف منطقه آموزشی برای کمک به نومعلمان مامور شد، اما به دلیل عدم تطابق، با شکست مواجه شد(ابراهیم، ۲۰۱۲). در مقطع ابتدایی، هم پایه بودن و در مقطع متوسطه، هم رشته بودن مربی و متربی بسیار حائز اهمیت است(مارتین و همکاران، ۲۰۱۶). لو و همکاران (۲۰۱۹) بیان می کنند؛ تفاهم مشترک بین متربی و راهنما، مبتنی بر ایده های مشابه آموزش یا سبک تدریس، برای ماندن نومعلمان در حرفه و ادامه روند مربیگری مهم است. از طرف دیگر،

<sup>1</sup> Ehsanipour & Zaccarelli

<sup>2</sup> Heredia & Yu

<sup>3</sup> Gardiner

<sup>4</sup> Schwille

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

نزدیکی فیزیکی محل کار و زندگی مربی-متربی و دردسترس بودن مربی (گاردینر، ۲۰۱۱)، به تعامل بین آن ها کمک می کند. دفعات جلسات مربیگری، اغلب به مجاورت بین نومعلم و مربی بستگی دارد. حضور در یک مدرسه، به نومعلم این امکان را می دهد تا از شخصی که اطلاعات دموگرافیک منحصر به فرد دانش آموزان را در مورد تعامل و نحوه کار آن مدرسه خاص می فهمد، راهنمایی کسب کنند (میچل و همکاران، ۲۰۱۹).

۲) رابطه ی مربی- متربی باید محترمانه، محرمانه و داوطلبانه باشد. مربی نباید کار نومعلم را قضاوت کند (سلا و هارل، ۲۰۱۹) و صرفاً باید به راهنمایی و هدایت نومعلم بپردازد. رابطه ی اطمینان بخش بین مربی-متربی، سبب می شود نومعلم بدون ترس مشکلات خود را با مربیان در میان بگذارند. مارتین و همکاران (۲۰۱۶) و هادسون (۲۰۱۳) ادعان دارند که رابطه مبتنی بر اعتماد، یکی از مهمترین عوامل در کیفیت مربیگری است. یکی از نکاتی که سبب ایجاد این اطمینان می گردد، عدم انتخاب مربی از محل کار نومعلم است (نولان<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). البته این نکته با مطلب قبلی پیرامون تطابق مربی - متربی در تضاد است. اما اگر نیک بنگریم، انتخاب مربی از مدرسه ای دیگر و در محدوده ی محل کار و زندگی متربی، سبب می شود هم فرصت ملاقات بین آن ها فراهم گردد و هم نومعلم با احساس امنیت بیشتری، بزرگترین و مهمترین مشکلات و چالش های خود را بیان کند و از فاش شدن اسرارش با سایر همکارانش واهمه نداشته باشد. رابطه محترمانه، یک مزیت بزرگ برای مربیگری است (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹). همچنین تعاملات کوتاه و مداوم که به نیاز های فوری نومعلم پاسخ می دهد، موجب نشان دادن سرمایه گذاری در رشد نومعلم و تقویت اعتماد می شود (گاردینر، ۲۰۱۷). نولان (۲۰۱۷) بیان می کند؛ مربی و نومعلم باید آزاد و مایل به مشارکت باشند و به یکدیگر احترام بگذارند. انتخاب مربیان برای ایجاد این رابطه محترمانه مهم است. مربیان باید مایل باشند تجربه و دانش خود را به اشتراک بگذارند، و مربیان را پرورش دهند. می توان از انگیزه های مختلفی برای جبران کار مربی استفاده کرد. از جمله مشوق هایی که بیشتر استفاده می شود؛ الف) کمک هزینه ای که مستقیماً به مربیان پرداخت می شود، ب) آزادسازی زمان برای مربیگری، ج) دسترسی اولویت دار به پیشرفت حرفه ای، د) مشارکت در تصمیم گیری، و ه) استخدام طولانی مدت (ابراهیم، ۲۰۱۲).

از آنجایی که مربی و متربی هر دو بزرگسال هستند، می توانند بر یکدیگر تاثیر بگذارند. رابطه ی مربیگری، یک سویه نیست و می تواند محلی برای یادگیری متقابل باشد (نولان، ۲۰۱۷). نومعلمان ممکن است از شیوه های مختلفی برای حل مسائل آموزشی خود استفاده کنند که برای مربیان نیز جذاب باشد. این رابطه دو سویه و یادگیری متقابل، مربیان را راضی تر نگه

<sup>1</sup> Nolan

میدارد، زیرا به ازای زمانی که صرف نومعلمان می کنند، می توانند به دانش آن ها خود بیفزایند و به نو معلمان نیز اعتماد به نفس بیشتری می دهد، زیرا آن ها توانسته اند مطلبی به دیگران بیاموزند.

مربیگری به طرق مختلفی صورت می گیرد و پژوهشگران در تحقیقات متعدد، به روش های مختلفی برای مربیگری نومعلمان اشاره کرده اند. یکی از معروف ترین و جامع ترین تقسیم بندی ها از «شیوه های مربیگری»، تقسیم بندی شوپل (۲۰۰۸) می باشد که در تحقیقات مختلف (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶) به عنوان مبنای پژوهش، از آن استفاده و به عنوان یک تصویر جامع و یک زبان مشترک از مربیگری در نظر گرفته شده است. شوپل (۲۰۰۸) یک چارچوب زمانی «درون» و «خارج» عمل آموزش را، برای توصیف طیف وسیعی از شیوه های مربیگری ارائه می دهد. این چارچوب از تجزیه و تحلیل شیوه های مربیگری که در ۲۶ جفت مربی-نومعلم در ایالات متحده، انگلیس و چین رخ داده، استخراج شده است. شیوه های مربیگری «درون»<sup>۲</sup>، هنگامی اتفاق می افتد که نومعلمان با دانش آموزان کار می کنند. این شیوه ها بر این عقیده است که برخی از یادگیری ها در زمان واقعی از طریق داربست های عمدی بهتر پشتیبانی می شوند. شیوه های مربیگری «درون» عبارتند از: «مداخله در تدریس»<sup>۳</sup>، وقتی مربی به معنای واقعی کلمه وارد عمل می شود و بخشی از درس را تدریس می کند و یا وقتی مربی نشانه ها و بازخوردهای غیرکلامی را در طول یک درس ارائه می دهد (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «مشاهده تدریس مربیان (تدریس نمایشی)»، که یک عمل یا استراتژی خاص است که شامل تمرکز مشاهده ای برای نومعلم می باشد و به مشاهده تدریس مربی اقدام می کند (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶؛ لو و همکاران، ۲۰۱۹)؛ «بازخورد دادن»، ارائه گزارش به نو معلم در مورد عملکردش (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۶)؛ «آموزش مشارکتی (تدریس مشترک)»، که شامل تدریس مربی و نومعلم با هم به روشی از پیش تعیین شده است (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «مشاهده تدریس متریبان»، مشاهده تدریس نومعلمان، توسط مربی در کلاس درس (ساول، ۲۰۱۷؛ پنانون و همکاران، ۲۰۱۶؛ کین و فرانسیس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳).

مربیگری «خارج»<sup>۵</sup>، قبل یا بعد از آموزش در کلاس درس، اتفاق می افتد. شیوه های «خارج»، وقت برای حل مسئله را فراهم می کنند و تجزیه و تحلیل و تأمل در آموزش و یادگیری را ممکن می سازد (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶). شیوه های

<sup>1</sup> Gardiner & Weisling

<sup>2</sup> Inside of teaching

<sup>3</sup> Stepping in

<sup>4</sup> Kane & Francis

<sup>5</sup> Outside of teaching

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

مربیگری «خارج» عبارتند از؛ «تهیه منابع آموزشی»، بر اساس نیاز نومعلمان، مربیان منابعی (منابع چاپی و فیلم ها) را برای ایجاد دانش پیش‌زمینه و یا کمک به نومعلمان برای اجرای یک روش انتخاب شده در زمینه خود، تهیه می‌کنند (گاردینر، ۲۰۱۷؛ ساول، ۲۰۱۷)؛ «تعاملات کوتاه»، مکالمات سریعی است که به صورت موقت اتفاق می‌افتد، مثلاً در حین راه رفتن در راهرو یا لحظات دیگری که نومعلم تدریس نمی‌کند (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «مربیگری توسط گروه همسالان»، نومعلمان می‌توانند در نقش مربی برای یکدیگر ظاهر شوند (پنانن و همکاران، ۲۰۱۶)؛ «جلسات مرور اطلاعات»<sup>۱</sup> (پرسش و پاسخ)، که طولانی تر هستند. به طور منظم جلساتی برای انعکاس و تحلیل عمیق برگزار می‌شوند. این جلسات قبل از مشاهده کلاس نومعلم به قصد تعیین موضوع و هدف راهنمایی برگزار می‌گردد و بعد از کلاس نیز، به راهنمایی و بررسی آنچه در کلاس رخ داده و برنامه ریزی جلسه بعدی اقدام می‌شود (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «برگزاری کارگاه‌های آموزشی توسط مربی» (مارز و کلچرمنز<sup>۲</sup>، ۲۰۲۰؛ نولان، ۲۰۱۷)؛ «تحلیل ویدئوهای آموزشی»، تجزیه و تحلیل فیلم‌های آموزشی به دو روش مختلف می‌تواند انجام شود: تجزیه و تحلیل عملی که توسط شخص دیگری آموزش داده شده و تجزیه و تحلیل آموزش خود (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «مربیگریاز طریق فرم‌های آنلاین» (میچل و همکاران، ۲۰۱۹؛ نولان، ۲۰۱۷)؛ «استراتژی سوال پرسیدن» (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۶؛ اولشر و کانتر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲).

تجزیه و تحلیل شویل (۲۰۰۸) از این شیوه های مربیگری نشان داد که؛ مربیگری «خارج» از عمل آموزش رواج بیشتری دارد و همه مربیان از همه شیوه های «درون» استفاده نمی‌کنند. نکته مهم، شویل معتقد است که چارچوب «درون / خارج» نشان نمی‌دهد که یک شکل نسبت به شکل دیگر ارجح است. بلکه شیوه های «درون» و «بیرون» هر دو فضای مهمی هستند که می‌توان از رشد حرفه ای در آنها پشتیبانی کرد. شیوه های مربیگری «در داخل» و «خارج» از تدریس مکمل یکدیگر هستند و باید به عنوان عملکرد کمی تصور شوند و به طور منطقی انتخاب شوند تا تغییرات مثبتی را در عملکرد نومعلمان ایجاد کنند.

### حمایت مدرسه ای

با توجه به شکل (۱)؛ مولفه ی حمایت مدرسه ای شامل؛ تعامل با همکاران، یادگیری متقابل و حمایت عاطفی، به عنوان مضامین سازماندهنده می باشد. حمایت مبتنی بر مدرسه به این دلیل به عنوان پشتیبانی رسمی از نومعلمان قلمداد شده است که؛ مدارس برای توسعه حرفه

<sup>1</sup> debriefing sessions

<sup>2</sup> Marz & Kelchtermans

<sup>3</sup> Olsher & Kantor

ای معلمان و بالاخص نومعلمان در برنامه های سالانه خود فعالیت هایی در نظر گرفته و از طریق برگزاری کارگاه های درون مدرسه ای، بازدید ها و جلسات معلمان، سعی در ارتقاء توانمندی های معلمان دارند. بنابراین به دلیل ماهیت با برنامه و عمدی بودن این اقدامات، حمایت مبتنی بر مدرسه، جزو حمایت حرفه ای رسمی از نومعلمان قرار گرفته است. حمایت مبتنی بر مدرسه، پشتیبانی هایی است که توسط مدیر و سایر کارکنان مدرسه، از نومعلمان به عمل می آید. به دلیل حضور در یک مکان و ارتباطات روزانه و مکرر با همکاران، این حمایت ها می تواند در گذار نومعلمان از دوره آزمایشی یا آنچه اینگرسل و اسمیت (۲۰۰۴) جلوگیری از فرسایش نومعلمان عنوان می کنند، نقش کلیدی داشته باشد.

تعامل با همکاران بسیار گسترده است. در اینجا به آن جنبه از تعامل همکاران اشاره شده که با برنامه بوده و تحت عنوان حمایت رسمی قرار می گیرد. یکی از مکانهایی که در هر مدرسه برای ارتباط گرفتن معلمان تعبیه شده است، اتاق معلمان (یا دفتر آموزشگاه) می باشد (توماس و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). از آنجا که تمامی افراد حاضر در این اتاق معلم هستند، نومعلمان در ساعات استراحت بین کلاس ها، آزادانه به تبادل نظر با معلمین باتجربه و بیان سوالات و چالش های خود می پردازند و از تجربه ی آن ها در تعامل با دانش آموزان و والدین و تدریس دروس استفاده می کنند. معلمان باتجربه، با اشتراک دانش پنهان یا ضمنی خود با نومعلمان، این دانش را به دانش صریح و در دسترس کل کارکنان تبدیل خواهند کرد. نکته مهم این است که نیاز به ایجاد یک فضای امن وجود دارد که در آن نومعلمان تشویق می شوند که در مورد سوالات و مشکلاتشان بدون تهدید عواقب بحث کنند. نومعلمان، بیش از معلمین باتجربه، در آشکار کردن مشکلاتی که با آنها روبرو هستند به دلیل نگرانی از ادامه کار و استخدام مدارس پس از سال اول، تردید دارند. سلا و هارل (۲۰۱۸) بیان می کنند که اتاق کارکنان باید جایی باشد که یک نومعلم ممکن است "داستان مخفی" خود را ارائه دهد که به طور معمول فقط در چهار دیوار کلاس کشف می کند. مکانی که به نومعلم اجازه می دهد دنیای شخصی- شغلی خود را با پیچیدگی، ابهام و معضلات متعاقب آن به روشی واقعی ارائه دهد. همانطور که مربیان برای ارائه راهنمایی با کیفیت، به کاهش بار کاری و داشتن زمانی آزاد برای تعامل با نومعلمان نیاز دارند، همکاران شاغل در آموزشگاه نیز در صورت حجم بالای کار، نمی توانند به دغدغه های نومعلمان پاسخ گویند. مسئولین مدرسه باید در برنامه ریزی های خود، ضمن توجه به تمایل معلمان باتجربه جهت هدایت نومعلمان، زمان کافی را جهت تعامل معلمان با یکدیگر در نظر بگیرند (توماس و همکاران، ۲۰۱۹). بنابراین اگر نومعلمان فاقد مربی بوده یا مربیان صلاحیت

<sup>1</sup> Thomas et al

روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

لازم را نداشته باشند، می توان از ظرفیت همکاران باتجربه حاضر در آموزشگاه، برای راهنمایی آن ها استفاده کرد.

مشاهده تدریس معلمین باتجربه (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹؛ میچل و همکاران، ۲۰۱۹؛ ابل و همکاران، ۲۰۱۸؛ گاردینر، ۲۰۱۷؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۶؛ کین و فرانسیس، ۲۰۱۳) و مشاهده تدریس نومعلمان توسط معلمین باتجربه (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹؛ پنانن و همکاران، ۲۰۱۶؛ کین و فرانسیس، ۲۰۱۳)، تجربیات ارزشمندی را در اختیار نومعلمان قرار می دهد. هر معلم، منبعی از تجربیات و اطلاعات است که در طی سالیان اندوخته است. بازدید از کلاس معلمان، این تجربیات را که شامل روش های تدریس، مدیریت کلاس، تعامل با دانش آموزان و ... است به نومعلمان منتقل می کند. همچنین بازدید از کلاس نومعلمان و تجزیه و تحلیل عملکرد آنان، بازخورد هایی برای بهبود فعالیت هایشان در اختیار نومعلمان قرار می دهد. این ارتباطات علاوه بر جنبه آموزشی، به لحاظ عاطفی نیز از نومعلمان پشتیبانی می کند. یکی از اقداماتی که در حمایت عاطفی از نومعلمان نقش دارد، جلسات جهت گیری (خوگرفتن) است. سلا و هارل (۲۰۱۸) شواهدی کشف کردند که نشان می دهد؛ نومعلمانی که می دانستند چگونه از افراد مدرسه مانند مشاوران و سایر معلمان کمک بگیرند، هنگام مواجه شدن با شرایط پیچیده احساس تنهایی و درماندگی از خود نشان نمی دادند و می توانستند با آن ها کنار بیایند. بنابراین، مهم است که مدارس هنگام به خدمت گرفتن نومعلمان، آنها را با سازمان، قوانین و مقررات آن و افراد مختلفی که روزانه به آنها کمک می کنند آشنا کنند؛ مشاوران، روانشناسان، همahنگ کننده های موضوع. در این جلسات، افراد فوق الذکر کار خود و نحوه کمک به نومعلمان را شرح می دهند. این ممکن است مانع از طغیان اولیه نومعلمان شود که معمولاً هنگام ورود به مدرسه برای اولین بار مواجه می شوند، یا مانع کمبود اطلاعات، احساس گمراهی و درماندگی گردد. مورد دیگر در حمایت عاطفی این است که نومعلمان احساس امنیت کنند تا بتوانند سوالات و چالش های خود را مطرح نمایند. اگر احساس امنیت نباشد، درخواستی برای کمک نیز وجود نخواهد داشت (توماس و همکاران، ۲۰۱۹).

### بحث و نتیجه گیری

توسعه و پشتیبانی از نومعلمان برای تبدیل شدن به یک معلم حرفه ای، پرشور و کارآمد، کلید حفظ معلمان می باشد و به طور گسترده ای، نتایج یادگیری دانش آموزان در مدارس را ارتقاء می دهد. در واقع، فعالیتهای توسعه حرفه ای، تجاربی را از یادگیری و برای یادگیری ارائه می دهند که هدف آنها ایجاد تغییر در معلمان از طریق توسعه مهارتها، دانش، تخصص و سایر ویژگیهای آنها در نقش اصلی است (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹). منظور از حمایت های حرفه ای رسمی طی دوره آغازین خدمت معلمی، آن دسته از پشتیبانی هایی است که توسط نهادها، سازمان ها و شخصیت های متولی آموزش و ارتقاء نومعلمان، به آن ها ارائه می گردد. یافته ها

نشان می دهد که پژوهش های یک دهه گذشته، حمایت حرفه ای رسمی از نومعلمان را شامل رویکرد هایی می دانند که می توانند تحت عنوان مولفه های؛ «حمایت سازمانی (اداری)»، «مربیگری» و «حمایت مدرسه ای» قرار گیرند.

نکته مشترک تمامی پژوهش های بررسی شده در این مقاله، موثر بودن فعالیت های حمایت های حرفه ای از نومعلمان است. پژوهش های صورت گرفته در کشور های مختلف، از امریکا، استرالیا، نیوزیلند، چین، اسرائیل، امارات متحده عربی گرفته تا کشور های اروپایی، نشان می دهد که حمایت های حرفه ای بر پیشرفت نومعلمان، ماندگاری آن ها در حرفه، عبور از بحران «شوک واقعیت»، جامعه پذیری در شغل و پیشرفت دانش آموزان تاثیر مثبت دارد. اگر اختلافی هم بین آن ها وجود داشته باشد، مربوط به کیفیت و انواع مختلف پشتیبانی هاست، که امری طبیعی است. این حمایت ها می تواند ماهیتی اجباری داشته باشد و جزئی از برنامه های مصوب سیستم های آموزشی برای دریافت گواهی معلم تمام وقت تلقی گردد. یا اینکه می تواند به صورت اختیاری ارائه گردد. در این حالت هدف این برنامه ها، پشتیبانی و توسعه توانمندی های نومعلمان است تا بتوانند معلمان موثری شوند.

اگر به مولفه های حمایت حرفه ای رسمی از نومعلمان که در قسمت یافته ها بدان اشاره شده است نیک بنگریم؛ در خواهیم یافت که در سیستم آموزشی ما بیشتر به برگزاری کارگاه های آموزشی در قالب دوره های ضمن خدمت پرداخته می شود و مدرسین باتجربه سعی می کنند نیاز های نومعلمان را با تاکید بر کتب درسی و چالش های واقعی نومعلمان در کلاس درس، مرتفع سازند. اما به سایر پشتیبانی های ذکر شده در این قسمت توجه چندانی نمی شود. به عنوان مثال؛ کاهش بار کاری برای نومعلمان و مربیان آن ها و فراهم کردن زمینه همکاری با دانشگاه بسیار کم رنگ است یا وجود ندارد. اگر نومعلمان و مربیانشان بابت شرکت در برنامه های حمایتی از بخشی از وظایف تدریس فارغ گردند، با اشتیاق و فرصت بیشتری در این برنامه ها شرکت می کنند. سمینارهای آموزشی و تسهیلاتی که برای نومعلمان و مربیان در نظر گرفته می شود، در صورت تداوم، می تواند در جامعه پذیری نومعلمان در شغل و توسعه حرفه ای آن ها موثر باشد.

با بررسی مولفه مربیگری، وظایف و ویژگی های آن، به اهمیت مربیگری در توسعه حرفه ای نومعلمان پی خواهیم برد. در مدارس روستایی ما نیز، راهبران آموزشی و تربیتی برای هدایت و راهبری معلمان مشخص شده و برای هر پایه و رشته ی تدریس، یک سرگروه در هر منطقه آموزشی وجود دارد. اما این ها با مربیگری تفاوت دارد؛ (۱) عملکرد راهبران آموزشی و سرگروه های درسی، مختص نومعلمان نبوده و به راهنمایی و هدایت تمامی معلمان می پردازند. (۲) راهبران آموزشی بیشتر بر نظارت و ارزیابی معلمان تاکید دارند تا هدایت آن ها، و همین امر سبب می شود نومعلمان به آن ها اعتماد نکنند. (۳) راهبران آموزشی ممکن است سال ها از



روش های حمایت حرفه ای رسمی از...

تدریس به دور بوده یا با پایه و رشته تدریس نومعلم مطابقت نداشته باشند. (۴) راهبران آموزشی و بالاخص سرگروه های درسی با تعداد زیادی معلم در ارتباط بوده و امکان دردسترس بودن آن ها بسیار پایین است.

موفقیت برنامه های حمایت حرفه ای مستلزم توجه به سه موضوع می باشد؛ (۱) نومعلمان باید به شرکت در این برنامه ها تمایل داشته و احساس نیاز کنند. احساس نیاز اولین مسئله در یادگیری است. مادامی که آموختن موضوعی برای افراد مفید نباشد و نیازی از آن ها را برطرف ننماید، تمایلی به یادگیری آن نخواهند داشت. بنابراین در درجه اول باید به نومعلمان نشان داده شود که حضور در برنامه های حمایت حرفه ای، بسیاری از دغدغه ها و چالش هایی که در کلاس درس و مدرسه دارند، را رفع می کند. این بزرگترین عامل انگیزشی برای نومعلمان خواهد بود و از هر پاداش بیرونی قوی تر است. (۲) در حمایت حرفه ای رسمی، سازمان ها، نهادها و شخصیت های متولی توسعه و ارتقاء نومعلمان، باید اراده و برنامه ریزی لازم برای پشتیبانی از نومعلمان را داشته باشند. برنامه ها و فعالیت های ضعیف نه تنها حمایتی از نومعلمان به عمل نمی آورند، بلکه تداوم شان نیز مختل می شود. مسئولین مناطق آموزشی و کارکنان مدارس، باید برای پشتیبانی از نومعلمان، برنامه ریزی نمایند. (۳) برنامه های حمایت حرفه ای متناسب با شرایط و مکان، متفاوت باشد. نظریه «معماری های عملی»<sup>۱</sup> (کمیس و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴) بیان می کند که نوع و کیفیت پشتیبانی حرفه ای، در مکان ها و شرایط مختلف، متفاوت است. طبق این نظریه، باید از تجربیات سایر نظام های آموزشی جهت تدوین بی نقص ترین برنامه ی حمایت حرفه ای استفاده شود، اما نباید فراموش کرد که این برنامه ها متناسب با شرایط کشور پذیرنده، بومی سازی گردد، نقاط قوت آن حفظ و نقاط ضعف آن مرتفع گردد.

در کشور ما، متقاضیان حرفه ی معلمی با قبولی در دانشگاه فرهنگیان، استخدام می شوند و با توجه به کمبود نیروی آموزشی، به خصوص در مناطق محروم و روستایی، مانعی جدی بر سر راه نومعلمان برای رسیدن به کلاس های درس وجود ندارد. بنابراین وزارت آموزش و پرورش، مناطق آموزشی و مدارس، نقش مهمی در پشتیبانی و توسعه حرفه ای خیل عظیم نومعلمان دارند. زیرا برخلاف برخی کشورها، ورود به حرفه ی معلمی در کشور ما، موقت و آزمایشی نیست و ناکارآمدی و ناتوانی در تدریس، سبب اتمام قرار داد نومعلمان نمی گردد. در سه سال اول معلمی، باید ضمن واگذار کردن کلاس های درس به آن ها، زمینه یادگیری حرفه ای و پشتیبانی از آنان نیز فراهم گردد. در غیر این صورت، نومعلمان متاثر از خواسته های صنفی

---

<sup>1</sup> practice architectures

<sup>2</sup> Kemmis

احسان زارعی ، حسین زینلی پور ، نعمت اله موسی پور ، سیدعبدالوهاب سماوی و معیشتی، تمام انگیزه، نیروی جوانی و دانشی که از دانشگاه به همراه آورده اند را از دست می دهند.

سه مولفه ی حمایت حرفه ای رسمی ذکر شده در این مقاله، مکمل یکدیگر هستند. پرداختن به یکی از آن ها و غفلت از مابقی، سبب می شود توسعه حرفه ای به درستی صورت نگیرد. همانطور که در بالا بیان شد، در نظام آموزشی ما، کارگاه های آموزشی برگزار می گردد اما مربیگری که مهمترین عنصر حمایت حرفه ای است، نادیده گرفته می شود. همچنین بسیاری از یافته های این مقاله در سیستم آموزشی ما جایی ندارد. مدارس بهتر از سایر ارکان و نهادها، رسالت خود را در حمایت حرفه ای نومعلمان به انجام رسانیده اند. برنامه ها و جلسات همفکری برگزار شده در مدارس، در توسعه حرفه ای نومعلمان بسیار موثر می باشد، زیرا افرادی که به زمینه آن محیط آشنایی دارند، به پشتیبانی از نومعلمان میپردازند. نکته مهم تر اینکه، نظام آموزشی ما برنامه ای مدون و مداوم برای حمایت حرفه ای از نومعلمان ندارد و برخی اقداماتی که در مناطق آموزشی مختلف انجام میگیرد، به معنی حمایت حرفه ای نیست. همانطور که بیان شد، نظام آموزشی باید در وهله ی اول ضمن پذیرش ارزشمندی حمایت حرفه ای از نومعلمان، از نتایج پژوهش های صورت گرفته در این زمینه استفاده نموده و به تدوین و اجرای یک «برنامه درسی بومی حمایت حرفه ای از دوره آغازین خدمت معلمی» و اجرای آن اقدام کند.

بنابراین پیشنهاد می گردد؛ ۱) مربیگری، که مهمترین مولفه ی حمایت حرفه ای از نومعلمان است، مورد توجه جدی قرار گیرد و تمامی نومعلمان، در دو سال اول اشتغال، از حضور مربی بهره مند گردند. ۲) سازمان ها و مناطق آموزشی، برنامه ریزی برای حمایت حرفه ای از نومعلمان را در دستور کار خود قرار داده و با همفکری متخصصین دانشگاهی و معلمین مجرب، تجارب سایر کشورها در این زمینه را بومی سازی نمایند. ۳) مدارس ضمن تعیین مکان های ویژه برای تعامل معلمان، زمان و مشوق های کافی را برای نومعلمان و مربیان آن ها در نظر بگیرند. ۴) با توجه به گستردگی موضوع حمایت حرفه ای، به پژوهشگران پیشنهاد می گردد، پیرامون حمایت های حرفه ای غیررسمی از نومعلمان، پژوهش نمایند.

## reference

Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K. & Eaker-Rich, D. (2018) **Reconnect and Recharge: Plugging New Teachers into Support Outlets**. *Action in Teacher Education*, 40(2), 203-219.

Attride-Stirling, J. (2001). **Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research**, *J. Qualitative Research*, 1( 3), 385-405.

Bastian, K.C. and Marks, J.T.(2017). **Connecting Teacher Preparation to Teacher Induction: Outcomes for Beginning Teachers in a University-Based Support Program in Low-Performing Schools**. *American educational research journal*, 54 (2), 360–394.

Blazar, D., & Kraft, M.A. (2015). **Exploring mechanisms of effective teacher coaching: A tale of two cohorts from a randomized experiment**. *Educational evaluation and policy analysis*, 37 (4), 542–566.

Boyatzis, R.E. (1998). **Transforming qualitative information: thematic analysis and code development**, www.Sage.com.

Braun, V, Clarke, V. (2006). **Using thematic analysis in psychology**, *Journals of Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.

Buysse, V., & Hollingsworth, H. L. (2009). **Program quality and early childhood inclusion: Recommendations for professional development**. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 119–128.

Carter, M., & Francis, R. (2001). **Mentoring and beginning teachers' workplace learning**. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 249–262.

Craig, C. J. (2017). **International teacher attrition: Multiperspective views [Special issue]**. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23 (8), 859-862.

Davis, B. and Higdon, K.,(2008). **The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3)**. *Journal of research in childhood education*, 22 (3), 261–274.

De Jong, D., & Campoli, A. (2018). **Curricular coaches' impact on retention for early-career elementary teachers in the USA: Implications for urban schools**. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 191–200.

Du, F. & Wang, Q. (2017) **New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors**. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 309-328.

Ehsanipour, T. & Zaccarelli, F.G. (2017). **Exploring coaching for powerful technology use in education**. Center to Support Excellence in Teaching – Stanford University. Digital Promise. Accessed 1 September 2017.

Eraut, M. (2004). **Informal learning in the workplace**. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.

European Commission.(2010). **Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers**. Directorate-General for Education and Culture.

Feiman-Nemser, S. (2001). **From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching**. Teachers College Record 103(6), 1013–1055.

Feiman-Nemser, S. (2001). **Helping novices learn to teach: The role of an exemplary support teacher**. Journal of Teacher Education, 52 (1), 17–30.

Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). **A conceptual review of literature on new teacher induction**. Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching.

Fletcher, S., Strong, M., and Villar, A.,(2008). **An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California**. Teachers College Record, 110 (10), 2271–2289.

Fresko.B., & Alhija,F.N.(2015) **Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers**, Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43(1), 36-48.

Ganser, T. (2002). **The new teacher mentors: Four trends that are changing the look of mentoring programs for new teachers**. American School Board Journal, 189(12), 25–27.

Gardiner, W. (2017). **Mentoring “Inside” and “Outside” the Action of Teaching: A Professional Framework for Mentoring**. The New Educator, 13(1), 53-71.

Gardiner, W. (2011). **New Urban Teachers Experience Induction Coaching: “Moving Vision Toward Reality”**. Action in Teacher Education, 33(4), 359-373.

Gardiner, W., & Weisling, N. (2016). **Mentoring ‘inside’ the action of teaching: induction coaches’ perspectives and practices**. Professional Development in Education, 42(5), 671-686.

Glassford, L.A., & Salinitri ,G. (2007). **Designing a successful new teacher induction program: An assessment of the Ontario Experience 2003–2006**. Canadian Journal of Educational Administration and Policy ,60, 1–34.

Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspfors, J., & Bristol, L. (2018). **Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland**. Teaching and Teacher Education, 71, 1–11.

Hebert, E., and Worthy ,T.(2001). **Does the first year of teaching have to be a bad one?.** Teaching and Teacher Education, 17( 8), 897–911.

Heredia,S.C., &Yu,J.H.(2017). **Matter of Choice: Opportunities for Informal Science Institutions to Support Science Teacher Induction**. Journal of Science Teacher Education, 28(6), 549-565.

Herrington, A., Herrington, J., Kervin, L., & Ferry, B. (2006). **The design of an online community of practice for beginning teacher.** *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 120–132.

Howe, E.R. (2006). **Exemplary teacher induction: An international review.** *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297.

Hudson, P.(2013). **Mentoring as professional development: ‘Growth for both’ mentor and mentee.** *Professional Development in Education*, 39 (5), 771–783.

Ibrahim,A.S.(2012). **Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates.** *Teacher Development*, 16(2), 235-253.

Ingersoll, R.M., & Smith, T.M. (2004). **Do teacher induction and mentoring matter?** *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 28–40.

Ingersoll, R.M., & Strong, M.,(2011). **The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research.** *Review of Educational Research*, 81 (2), 201–233.

Kane, R. G., & Francis ,A. (2013). **Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction?.** *Teacher Development*,17(3), 362-379.

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). **The micropolitics of teacher induction. A narrativebiographical study on teacher socialisation.** *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.

Kemmis,S., Heikkinen,H.L.T., Fransson, G., Aspfors,J.(2014). **Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development.** *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). **Teachers’ everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes.** *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.

Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). **Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socioeducational care workers.** *British Journal of Social Work*, 44, 2391–2410.

Lu,X., Kaiser,G., & Leung,F.K.S.(2019). **Mentoring Early Career Mathematics Teachers from the Mentees\_ Perspective—a Case Study from China.** *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 1355–1374.

Mansfield,C.& Gu,Q.(2019). **“I’m finally getting that help that I needed”:** *Early career teacher induction and professional learning.* *The Australian Educational Researcher*,46,639–659.

Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T. (2016). **New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators.** *Middle School Journal*, 47(1), 4-12.

Marz, V., & Kelchtermans, G. (2020). **The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process.** *Teaching and Teacher Education*, 87.

Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). **Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring.** *Teaching and Teacher Education*, 66, 47-59.

Meyer, T. (2002). **Novice teacher learning communities: An alternative to one-on-one mentoring.** *American Secondary Education*, 31(1), 27-42.

Mitchell, D. E., Kwok, A., & Huston, D. (2019). **Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development.** *Professional Development in Education*, 46(5), 812-832.

Moore, A. (2016). **Stepping up support for new teachers.** *Educational leadership*, 73 (8), 60-64.

Moskowitz, J., & Stephens, M. (1997). **From students of teaching to teachers of students: Teacher induction around the Pacific Rim.** Washington, DC: US Department of Education.

Nolan, A. (2017). **Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia.** *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 272-290.

Norman, P. J., & Feiman-Nemser, S. (2005). **Mind activity in teaching and mentoring.** *Teaching and Teacher Education*, 21(6), 679-697.

Olsher, G., & Kantor, I. D. (2012). **Asking Questions as a Key Strategy in Guiding a Novice Teacher: A self-study.** *Studying Teacher Education*, 8(2), 157-168.

Olson, M., & Osborne, J. (1991). **Learning to teach: The first year.** *Teaching and Teacher Education*, 7(4), 331-43.

Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). **Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013.** Paris: TALIS, OECD Publishing.

Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. T. (2016). **What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia.** *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53.

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). **Professional development across the teaching career.** *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.

Ronfeldt, M. and McQueen, K. (2017). **Does new teacher induction really improve retention?.** *Journal of teacher education*, 68 (4), 394-410.

Schmidt, M., and Knowles, J.(1995). **Four women's stories of failure as beginning teachers**. *Teaching and Teacher Education*, 11( 5), 429–44.

Schwille, S. A. (2008). **The professional practice of mentoring**. *American Journal of Education*, (115), 139–167.

Sela,O., Harel.M.(201۹). **You have to prove yourself, initiate projects, be active': the role of novice teachers in their own induction process**. *Professional Development in Education*, 45(2), 190-204.

Smith, E. R.(2011). **Faculty mentors in teacher induction: Developing a cross-institutional identity**. *The Journal of Educational Research* 104 (5), 316–319.

Smith, T.M., & Ingersoll, R.M. (2004). **What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?** .*American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.

Sowell, M. (2017). **Effective Practices for Mentoring Beginning Middle School Teachers: Mentor's Perspectives**. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129-134.

Thomas, L ., Tuytens, M., Devos, G ., Kelchtermans, G.,& Vanderlinde, R.(2019). **Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study**. *Teaching and Teacher Education*, 83,134-147.

Veenman, S. (1984). **Perceived problems of beginning teachers**. *Review of Educational Research*,54(2), 143–178.

Wang, J., & Odell, S. J. (2002).**Mentored learning to teach according to standards based reform: A critical review**. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.

Wayne, A., Young, P., & Fleischman, S. (2005). **Improving teacher induction**. *Educational Leadership*, 62(8), 76–78.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S. (2009). **Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad**. Dallas, TX. National Staff Development Council.

Whisnant, E., Elliott, K., & Pynchon, S.(2005). **Review of the literature on new teacher induction**. Silverdale, WA: Center for Strengthening the Teaching Profession.

Wilkins, E. A., & Okrasinski, J. E. (2015). **Induction and mentoring: Levels of student teacher understanding**. *Action in Teacher Education*, 37(3), 299–313.

Wong, H.K. (2004). **Induction programs that keep new teachers teaching and improving**. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 41–58.