

Modelling the Induction for New Teachers: The Mixed Method Study

Ehsan Zarei¹, Hossein Zainalipour^{2*}, Nematullah Musapour³, Seyed Abdul Wahab Samavi⁴

1. Ph.D. Student in Curriculum, Hormozgan University, Hormozgan, Iran

2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Hormozgan University, Bandar Abbas, Iran

3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Hormozgan University, Bandar Abbas, Iran

4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Hormozgan University, Bandar Abbas, Iran

(Received: January 23, 2021; Accepted: May 16, 2021)

Abstract

The aim of the current research is to identify the methods of induction for new teachers at the global level. In this research, the theme analysis method, Atride-Sterling style, has been used to analyze the themes emerging from English articles related to induction of the "initial service period" of new teachers. First, using the systematic text review model, researches in the period of 2010-2020 from three databases Springer, Taylor&Francis Group and sciencedirect were selected, refined and then using MAXQDA software in the form of 3 overarching themes, 14 organizing themes and 58 The basic theme was analyzed. The results show that induction for new teachers during the "initial period of service" includes three components: "organizational (administrative) support", "mentoring" and "school support" which complement each other. induction programs for the initial period of service have made new teachers more durable and efficient. Based on this, it is suggested that the education of Iran use this global experience to develop and implement a "native curriculum of induction for the initial period of teaching service".

Keywords: Induction, Mentoring, New teacher.

* Corresponding Author, Email: hzainalipour@hormozgan.ac.ir

طراحی مدل حمایت حرفه‌ای از نومعلمان: یک مطالعه ترکیبی

احسان زارعی^۱، حسین زینلی‌پور^{۲*}، نعمت‌اله موسی‌پور^۳، سیدعبدالوهاب سماوی^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه هرمزگان، هرمزگان، ایران
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران
۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران
۴. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۱/۰۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۲۶)

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی روش‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در سطح جهانی بود. در این پژوهش، از روش تحلیل مضمون، سبک آتراید-استرلینگ، به منظور تحلیل مضامین برآمده از مقالات انگلیسی مرتبط با حمایت حرفه‌ای از «دوره آغازین خدمت» نومعلمان، استفاده شده است. ابتدا با استفاده از الگوی مرور نظام دار متون، پژوهش‌ها در بازه سال‌های ۲۰۱۰-۲۰۲۰ از سه پایگاه اطلاعاتی Taylor & Francis Group، Springer، sciencedirect و انتخاب، پالایش و سپس با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA در قالب ۳ مضمون فراگیر، ۱۴ مضمون سازماندهنده و ۵۸ مضمون پایه، تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد حمایت حرفه‌ای از نومعلمان طی «دوره آغازین خدمت» شامل سه مؤلفه «حمایت سازمانی (اداری)»، «منتورینگ» و «حمایت مدرسه‌ای» است که مکمل یکدیگر هستند. برنامه‌های حمایت از دوره آغازین خدمت، سبب ماندگاری و کارآمدی بیشتر نومعلمان بوده است. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود آموزش و پرورش ایران از این تجربه جهانی برای تدوین و اجرای یک «برنامه درسی بومی حمایت حرفه‌ای از دوره آغازین خدمت معلمی» استفاده و اجرا کند.

واژگان کلیدی: حمایت حرفه‌ای، منتورینگ، نومعلم.
پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

مقدمه

در سراسر جهان، فرسایش زودرس معلمان به یک نگرانی جدی تبدیل شده است (کریگ^۱، ۲۰۱۷). معلمان با دانش اولیه اما تجربه کم به این حرفه وارد می‌شوند. برخلاف بیشتر تازه‌کاران، جامعه انتظار دارد معلمان فوراً در همان سطح معلمان باتجربه تدریس کنند (ساول^۲، ۲۰۱۷). اصطلاحاتی مانند «شوک واقعیت»^۳ (وینمن^۴، ۱۹۸۴) یا «شوک عملی»^۵ (کلچرمنز و بالت^۶، ۲۰۰۲) برای توصیف واکنش‌های احساسی نومعلمان هنگام مواجهه با واقعیت‌ها تدریس استفاده شده است. با این حال، نومعلم بودن فقط استرس و ناامیدی نیست، بلکه یک مرحله مهم یادگیری است که در آن نومعلمان^۷ هویت حرفه‌ای خود را شکل می‌دهند.

فیمان-نمسر^۸ (۲۰۰۱) سال‌های ابتدایی معلمی را زمانی مهم برای یادگیری تدریس توصیف می‌کند. بنابراین، برای کمک به نومعلمان برای کنار آمدن با این چالش‌ها و پیشرفت در حرفه، برنامه‌های «حمایت حرفه‌ای از دوره آغازین خدمت معلمی»^۹ در بسیاری از کشورهای جهان در حال اجرا است (هاو^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ وین^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۵؛ اسمیت و اینگرسل^{۱۲}، ۲۰۰۴؛ فیمان-نمسر و همکاران، ۱۹۹۹؛ مسکوویتز و استیونز^{۱۳}، ۱۹۹۷). این برنامه‌ها به دنبال حمایت از نومعلمان هستند تا بتوانند معلمان موثرتری شوند. نوع و کیفیت این برنامه‌ها از کارگاه‌های یک روزه تا چندین سال متورینگ متغیر است (وی^{۱۴} و همکاران، ۲۰۰۹). تحقیقات اخیر نشان می‌دهد معلمانی که در این

-
1. Craig
 2. Sowell
 3. Reality shock
 4. Veenman
 5. Praxis shock
 6. Kelchtermans & Ballet
 7. Novice teacher
 8. Feiman-Nemser
 9. Induction
 10. Howe
 11. Wayneal
 12. Smith & Ingersoll
 13. Moskowitz & Stephens
 14. Wei

برنامه‌ها مشارکت بیشتری داشته، عملکرد آموزشی بهتر و ماندگاری بیشتری داشته‌اند (باستین و مارکس^۱، ۲۰۱۷). منظور از حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان طی دوره آغازین خدمت، حمایت‌های عمدی است که معمولاً طی دو سال اول اشتغال نومعلم‌ان برای کمک به آن‌ها در یادگیری مهارت‌های آموزشی و توسعه شیوه‌های حرفه‌ای ارائه می‌شود (میچل، هوک و هاستن^۲، ۲۰۱۹).

اهداف حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان شامل جامعه‌پذیری در حرفه، ارزیابی اثربخشی تدریس و پشتیبانی در عمل عنوان می‌شود (فیمان-نمسر، ۲۰۰۱؛ گانسر^۳، ۲۰۰۲). تحقیقات نشان داده‌اند این برنامه‌ها تأثیرات مثبتی بر کیفیت آموزش (دیویس و هیگدون^۴، ۲۰۰۸)، ارتقای مهارت (رونفلد و مک کوئین^۵، ۲۰۱۷) و پیشرفت دانش‌آموزان دارد (فلچر، استرانگ و ویلر^۶، ۲۰۰۸). برای مثال، اینگرسل و استرانگ^۷ (۲۰۱۱) ادبیات تجربی-توصیفی مربوط به ۳۰ سال گذشته را بررسی کردند و نتیجه گرفتند که برنامه‌های حمایت حرفه‌ای تأثیر مثبتی بر تعهد و ماندگاری معلم، شیوه‌های آموزشی کلاس درس و پیشرفت دانش‌آموزان دارند.

پژوهش‌های مختلف، مؤلفه‌های متعددی را برای برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان ذکر کرده‌اند. اسمیت و اینگرسل (۲۰۰۴) برنامه‌های جامع حمایت حرفه‌ای را شامل تعامل در جوامع یادگیری کوچک، مشاهده کلاس همکاران، مشاهده کلاس نومعلم‌ان، تجزیه و تحلیل عملکرد خود و ارتباط با سایر نومعلم‌ان تعریف می‌کنند. همچنین، اینگرسل و استرانگ (۲۰۱۱) این برنامه‌ها را شامل جهت‌گیری، کارگاه‌های آموزشی، همکاری با همکاران و منتورینگ می‌دانند. رایج‌ترین مؤلفه برنامه‌های حمایت حرفه‌ای، «منتورینگ»^۸ است (میچل، هوک و هاستن، ۲۰۱۹؛ دی جونگ و

1. Bastian & Marks
2. Mitchell, Kwok & Huston
3. Ganser
4. Davis & Higdon
5. Ronfeldt & McQueen
6. Fletcher, Strong & Villar
7. Ingersoll & Strong
8. Mentoring

کامپولی^۱، ۲۰۱۸؛ هیکینن و همکاران^۲، ۲۰۱۸؛ منا، هنیسن و لوگرام^۳، ۲۰۱۷؛ ساول^۴، ۲۰۱۷؛ مارتین، بیلو و هافمن^۵، ۲۰۱۶؛ پننن^۶، ۲۰۱۶؛ سازمان همکاری و توسعه اقتصادی^۷، ۲۰۱۶؛ اسمیت، ۲۰۱۱؛ بایسی و هولینگسورث^۸، ۲۰۰۹؛ اینگرسل و اسمیت، ۲۰۰۴؛ وانگ^۹، ۲۰۰۴؛ کارتر و فرانسیس^{۱۰}، ۲۰۰۱). تحقیقات مختلف در زمینه حمایت حرفه‌ای بر ابعاد گوناگون منتورینگ شامل آموزش منتورها (بلازر و کرافت^{۱۱}، ۲۰۱۵؛ گلاسفورد و سالینتری^{۱۲}، ۲۰۰۷)، تطبیق خصوصیات منتور^{۱۳} و منتی^{۱۴} (نومعلم) (میچل، هوک و هاستن، ۲۰۱۹؛ بلازر و کرافت، ۲۰۱۵؛ ابراهیم^{۱۵}، ۲۰۱۲)، ایجاد رابطه مبتنی بر اعتماد و احترام (ساول، ۲۰۱۷؛ مارتین، بیلو و هافمن، ۲۰۱۶؛ پننن و همکاران، ۲۰۱۶؛ هادسون^{۱۶}، ۲۰۱۳) و به اشتراک گذاشتن استراتژی‌ها و منابع آموزشی (پننن و همکاران، ۲۰۱۶) تأکید کرده‌اند. اما در صورت نبود منتورینگ، تکمیل فرایند حمایت حرفه‌ای با سایر فعالیت‌ها مانند؛ جهت‌گیری، شبکه ارتباطی همکاران (کریگ، ۲۰۱۷؛ فرسکو و الحیجه^{۱۷}، ۲۰۱۵)، سمینارها، توزیع محتوای مکتوب، مشاهده کلاس و کاهش بار کاری (فرسکو و الحیجه، ۲۰۱۵) ضروری است (هرینگتون^{۱۸} و همکاران، ۲۰۰۶؛ میر^{۱۹}، ۲۰۰۲).

1. De Jong & Campoli
2. Heikkinen
3. Mena, Hennissen & Loughran
4. Sowell
5. Martin, Buelow & Hoffman
6. Pennanen
7. OECD
8. Buysse & Hollingsworth
9. Wong
10. Carter & Francis
11. Blazer & Kraft
12. Glassford & Salinitri
13. Mentor
14. Mentee
15. Ibrahim
16. Hudson
17. Fresko & Alhija
18. Herrington
19. Meyer

آنچه شایسته توجه است، تفاوت حمایت حرفه‌ای با کارآموزی و آموزش پیش از خدمت می‌باشد. ممکن است در نگاه اول این آموزش‌ها جایگزینی برای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در نظر گرفته شود، اما نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که تربیت معلم یک روند مداوم است که با آموزش قبل از خدمت آغاز و در سال‌های ابتدایی معلمی ادامه می‌یابد (سلا و هارل، ۲۰۱۹). یکی از توجیحات ارائه این نوع پشتیبانی براساس «فرض کمبود^۱» است. طبق این دیدگاه، برنامه‌های آموزش معلمان، به صورت نظری ارائه می‌شوند و قادر به آموزش معلمان برای انجام وظایف روزمره تدریس نیستند (اولسون و آیزورن، ۱۹۹۱). دوم، نومعلمان غالباً در مورد دشواری تدریس و توانایی‌شان در مدیریت کلاس و رفتار دانش‌آموزان، باورهای غیر واقعی داشته (هبرت و وردی، ۲۰۰۱) و دارای مشکلات شخصی مثل کمرویی هستند که آن‌ها را از موفقیت به عنوان معلم بازمی‌دارد (اشمیت و ناولز، ۱۹۹۵). سوم، در بسیاری از موارد، مدرسه از ارائه پشتیبانی کافی برای نومعلمان ناتوان است. فیمان-نمسر (۲۰۰۱) اشاره می‌کند که برنامه‌های معمول قبل از خدمت یک مداخله ضعیف در مقایسه با تأثیر حمایت حرفه‌ای از نومعلمان و تجربه شغلی آن‌ها است. بنابراین، سال‌های اول معلمی، یک زمان سازنده در یادگیری تدریس است و در اینکه آن‌ها چه نوع معلمی می‌شوند تأثیر می‌گذارد. برای این منظور، سیاست‌گذاران «برنامه‌های حمایت حرفه‌ای» را برای تسهیل انتقال از آماده‌سازی پیش از خدمت به یک معلم مستقل توصیه می‌کنند (نورمن و فیمان-نمسر، ۲۰۰۵؛ اینگرسل و اسمیت، ۲۰۰۴؛ وانگ و اودل، ۲۰۰۲).

پژوهشگران از روش‌های مختلفی برای تجزیه و تحلیل ماهیت و اشکال حمایت حرفه‌ای استفاده کرده‌اند. در این میان، دوگانگی حمایت حرفه‌ای رسمی و غیر رسمی در سال‌های اخیر توجه بیشتری

1. Sela & Harel
2. Deficit assumption
3. Olson & Osborne
4. Hebert & Worthy
5. Schmidt & Knowles
6. Norman & Feiman-Nesmer
7. Wang & Odell

را به خود جلب کرده‌است (منسفیلد و گو^۱، ۲۰۱۹). کندت^۲ و همکاران (۲۰۱۶) و اروث^۳ (۲۰۰۴) تأکید می‌کنند تجارب یادگیری حرفه‌ای باید به عنوان یک پیوستار از رسمی تا غیر رسمی دیده شوند. در پایان پیوستار رسمی، فعالیت‌های یادگیری تمایل دارند از نظر زمان، مکان، اهداف و پشتیبانی ساختار یافته باشند و به طور عمدی برای توسعه دانش و شایستگی معلم‌ان سازماندهی می‌شوند (کندت و همکاران، ۲۰۱۶)؛ اما فعالیت‌های منتهی به پایان غیر رسمی با برنامه‌ریزی محدود از نظر اهداف، زمان و پشتیبانی یادگیری مشخص می‌شوند (کندت^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). از آنجا که درگیر شدن در چنین فعالیت‌هایی غالباً بخشی طبیعی از زندگی کاری است، یادگیری غیر رسمی را می‌توان متناسب با ویژگی‌های نومعلم‌ان، شخصی‌سازی کرد (اروث، ۲۰۰۴).

در ایران، هنوز طرحی جامع برای پیاده‌سازی برنامه «حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان طی سال‌های آغازین خدمت معلمی» وجود ندارد^۵. گاهی برنامه‌هایی غیر منسجم و در قالب دوره‌های ضمن خدمت ارائه می‌شود که با آنچه حمایت حرفه‌ای نامیده می‌شود، فاصله دارد. واقعیت آن است که فقدان یک برنامه حمایت حرفه‌ای مناسب، سبب شده است؛ از یک طرف نومعلم‌ان شروع سختی را داشته و مدت‌ها طول بکشد تا با زندگی شغلی خود مأنوس شوند و از همکارانی تأثیر بپذیرند که بیشتر به طرح مسائل معیشتی مربوط به معلم‌ان می‌پردازند و به لحاظ روانی مانع تلاش نومعلم‌ان برای پیاده‌سازی دانش کسب‌شده از دانشگاه در کلاس می‌شوند. از طرف دیگر، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای یادگیری، اجرای مدیریت مؤثر کلاس، برنامه‌ریزی مؤثر برای نیازهای مختلف دانش‌آموزان، گنجاندن استراتژی‌های ارزیابی مؤثر در برنامه‌ریزی و آموزش روزانه و تعامل با والدین از زمان تحقیقات وینمن (۱۹۸۴) برای همه نومعلم‌ان به عنوان چالش مطرح بوده است، که باید رفع شوند.

1. Mansfield & Gu
2. Kyndt
3. Eraut
4. Kyndt

۵. با آنکه دانشگاه فرهنگیان به‌هنگام دانش‌آموختگی اولین گروه دانش‌آموختگان 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.

بخشی از این حمایت‌ها در سال‌های ابتدایی حرفه معلمی، به صورت رسمی، هدفمند، با برنامه و توسط افراد و نهادهای رسمی متولی آموزش معلمان ارائه می‌شود، که حمایت حرفه‌ای رسمی از دوره آغازین خدمت معلمی نامیده می‌شود. این نوع حمایت‌ها، روش‌های مختلف و متعددی دارد که اگر به درستی شناخته، تلفیق و استفاده شوند، می‌توانند بستری مناسب برای پیشرفت حرفه‌ای نو معلمان و غلبه بر چالش‌های سال‌های ابتدایی تدریس، فراهم کنند. بنابراین، هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌ها و روش‌های حمایت حرفه‌ای رسمی از نو معلمان در سال‌های آغازین معلمی می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

برای تدوین این پژوهش، در قالب پارادایم کیفی پژوهش، از روش تحلیل مضمون برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شده است. طرح پژوهش حاضر، پیدایشی، روش جمع‌آوری داده‌ها از نوع اسنادی و ابزار پژوهش، خود پژوهشگر است. یکی از روش‌های ساده و کارآمد تحلیل کیفی، تحلیل مضمون است. تحلیل مضمون، روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است که هم برای بیان واقعیت و هم برای تبیین آن به کار می‌رود (براوون و کلارک، ۲۰۰۶). تحلیل مضمون، طیف گسترده‌ای از روش‌ها و فنون را در بر می‌گیرد. «شبکه مضامین» روش مناسبی در تحلیل مضمون است که آتراید-استرلینگ^۲ (۲۰۰۱) آن را توسعه داده و در این پژوهش استفاده شده است. شبکه مضامین، براساس روندی مشخص، مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر را نظام‌مند می‌کند (آتراید استرلینگ، ۲۰۰۱).

مراحل بررسی به شرح زیر بود:

جست‌وجوی مقالات: جست‌وجو از ۲۰ دسامبر ۲۰۱۹ و با بررسی سه پایگاه اطلاعاتی Springer، Taylor & Francis Group و sciencedirect شروع شد. برای یافتن پژوهش‌های مرتبط با موضوع، جست‌وجو با استفاده از شش کلیدواژه (Professional Support، Mentoring، Induction) مرتبط با

1. Braun & Clarke
2. Attride-Stirling

Novice teacher, Early career teacher, support new teacher) صورت پذیرفت. همچنین، برای کسب نتایج بهتر و مورد نظر، متناسب با امکانات جست‌وجوی پایگاه‌های اطلاعاتی، از چند فیلتر شامل مقاله باشد، بین سال‌های 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 آن‌ها یکی از کلیدواژه‌های بالا وجود داشت، برای بررسی بیشتر دانلود شد.

پالایش و ارزشیابی مقالات؛ بر اساس معیارهای مشخص شده در جدول ۱ و با مطالعه عنوان و چکیده آن‌ها شروع شد. در این مرحله، مقالاتی که مربوط به آموزش پرستاران، کسب و کار، توانمندسازی بانوان و سایر موضوعات غیر مرتبط با موضوع پژوهش بودند، حذف شده و آثاری انتخاب شدند که مربوط به نومعلم‌ان و آموزش، هدایت، منتورینگ و حمایت حرفه‌ای از آنان باشد. همچنین مقالاتی که به آموزش معلمان باتجربه^۱ و معلمان پیش از خدمت^۲ پرداخته بودند، نیز در این مرحله حذف شدند. از مجموع ۱۰۰۴ مقاله مورد بررسی، ۱۰۸ مقاله ملاک ورود به پژوهش را کسب نمودند. در گام بعدی، علاوه بر عنوان و چکیده، مقدمه، یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری مقالات بررسی شد و بر اساس یک ساختار ارزشیابی به شرح جدول ۲، در مجموع، ۳۷ مقاله، در مرحله بررسی نقادانه متون، ملاک لازم برای ورود به پژوهش را کسب کردند. همچنین، علاوه بر ۳۷ مقاله منتخب، آثار نویسندگان و مقالاتی که در پژوهش‌های سایرین، بیشترین ارجاع به آن‌ها صورت گرفته بود، در صورت دارا بودن ملاک‌ها و معیارهای ارزشیابی مقالات، فارغ از سال انتشار آن‌ها، به مقالات منتخب اضافه شدند. بنابراین، ۵ مقاله از (شامل ینگرسل و اسمیت، ۲۰۰۴؛ اسمیت و اینگرسل، ۲۰۰۴؛ اینگرسل و استرانگ، ۲۰۱۱؛ اینگرسل، ۲۰۱۴؛ اینگرسل، ۲۰۱۲) نیز به مقالات اضافه شدند و مجموع آثار به ۴۲ مقاله رسید.

-
1. Veteran teachers
 2. Pre-service teachers

جدول ۱. معیارهای ورود و خروج مقالات به مطالعه مرور نظام‌دار متون

معیارهای ورود به مطالعه	معیارهای خروج از مطالعه	جنبه
مطالعات موردی که نحوه شکل‌گیری یک برنامه حمایت از نومعلم‌ان را شرح داده یا به توضیح مؤلفه‌های برنامه‌های حمایتی پرداخته است.	یادداشت سردبیر مقالات مروری بررسی کتاب	نوع مطالعه
نومعلم‌ان، منتورهای آن‌ها، مدیران مدارس و...	برنامه‌های حمایتی مربوط به پرستاران، کسب و کار، توانمندسازی بانوان، معلمان باتجربه، معلمان پیش از خدمت	مشارکت‌کنندگان
تشریح یک برنامه حمایت از نومعلم‌ان، بیان مؤلفه‌های برنامه	بررسی دیدگاه‌ها و نگرش مشارکت‌کنندگان	تأکید مطالعه

جدول ۲. معیارهای مورد توجه در بررسی نقادانه متون

- مقاله یک اثر پیمایشی است که به دنبال تعیین تأثیر برنامه حمایتی بر نگرش، دانش و توسعه حرفه‌ای معلمان است یا به تشریح یک برنامه حمایتی پرداخته است؟
- مقاله به دنبال تشریح فواید یک برنامه برای منتورها (Mentor) است یا منتی‌ها (نومعلم‌ان) (Mentee)؟
- مقاله جنبه‌هایی جدید از برنامه حمایتی یا جنبه‌هایی از مؤلفه‌های برنامه حمایتی را مورد مطالعه و بررسی قرار داده است؟
- مقاله زمینه شکل‌گیری و سوابق اجرای برنامه را تشریح کرده است؟
- مقاله، مؤلفه‌ها و تأثیر آن در یادگیری حرفه‌ای نومعلم‌ان در مرحله حمایت حرفه‌ای را تشریح کرده است؟

برای سنجش روایی پژوهش حاضر، علاوه بر اینکه مضمون‌های فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه با مطالعه مبانی نظری و اهداف تحقیق انتخاب شدند، مضامین از نوع مشهود و توصیفی بوده و پس از استخراج، به همکار پژوهشی ارائه و تأیید شده است و بنابراین، از دقت و صحت (روایی) بالایی برخوردار است. در ضمن نظریات و رهنمودهای گروهی از خبرگان نیز در این خصوص لحاظ شده است. به این صورت که در مرحله اول، کدها استخراج شد و در مرحله دوم، با مراجعه به خبرگان، کدها با نظارت آنان مجدداً 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:

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

که در آن Pao به معنای 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. بنابراین، نتیجه محاسبه نشان می‌دهد نتایج تحلیل از قابلیت اعتماد بالایی برخوردار است.

یافته‌های پژوهش

به منظور دستیابی به پاسخ مسأله پژوهش، مقالات تحلیل شدند و برای جلوگیری از اشتباهات و مغایرت معانی که ممکن است در ترجمه متون به زبان دیگر شکل گیرد، تمامی مقالات با زبان اصلی تحلیل شدند 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 کدها 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 یافته‌ها و نتیجه‌گیری 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 ایده‌های اولیه برای کدگذاری شکل گرفت. سپس، با مطالعه بخش یافته‌ها و نتیجه‌گیری مقالات منتخب و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA10 به ایجاد کدهای اولیه اقدام شد. در مرحله اول کدگذاری، ۳۵۱ کد (n_1) و در مرحله دوم و تحت نظارت متخصصان، ۳۲۶ کد (n_2) شناسایی شد. در گام سوم، کدهای مرتبط به هم، با یکدیگر ادغام شده و مضامین پایه را تشکیل دادند. بنابراین، در مجموع، ۵۸ مضمون پایه تشکیل شد (جدول ۳)، و با بررسی و پالایش مجدد آن‌ها، سعی شد مضامین به اندازه کافی خاص، مجزا و غیر تکراری و همچنین کلان باشد تا مجموعه‌ای از ایده‌های مطرح شده در متن را شامل شود. در گام چهارم، بر اساس محتوا و بر مبنای متد آتراید-استرلینگ، به گروه‌بندی مضامین (جدول ۳) و ایجاد شبکه مضامین (شکل ۱) پرداخته شد، به گونه‌ای که تمایزات واضح و مشخصی بین مضامین مختلف وجود داشته باشد. بنابراین، ۱۴ مضمون سازمان‌دهنده و ۳ مضمون فراگیر شناسایی شد.

پس از ایجاد شبکه‌های مضامین، باید مجدداً به متن اصلی مراجعه، و آن را با کمک شبکه‌ها تفسیر کرد (آتراید-استرلینگ، ۲۰۰۱). جدول ۳ نشان می‌دهد «حمایت حرفه‌ای رسمی»^۱ از سه مضمون فراگیر، شامل؛ «حمایت سازمانی (اداری)»^۲، «منتورینگ»^۳ و «حمایت مدرسه‌ای»^۴ تشکیل شده است. در جدول ۴، تعداد مضامین سازمان‌دهنده و پایه هر مؤلفه ذکر شده است. در ادامه، هر یک از مؤلفه‌ها بررسی می‌شود.

جدول ۴. فراوانی مضامین سازمان‌دهنده و پایه

مضامین فراگیر	تعداد مضامین سازمان‌دهنده	تعداد مضامین پایه
حمایت سازمانی (اداری)	۵	۱۴
منتورینگ	۶	۳۶
حمایت مدرسه‌ای	۳	۸

حمایت سازمانی (اداری)

با توجه به شکل ۱، مؤلفه «حمایت سازمانی (اداری)» شامل؛ سمینارهای بهسازی، دوره‌های آموزشی، تعاملات برون‌مدرسه‌ای، تسهیلات اداری و نظارت و ارزیابی به عنوان مضامین سازمان‌دهنده است. منظور از حمایت سازمانی (اداری)، پشتیبانی‌هایی است که از طرف افراد، نهادها و سازمان‌های آموزشی متولی آموزش و ادارات آموزش و پرورش به منظور ارتقای نومعلم‌ان ارائه می‌شود. این حمایت‌ها بخشی از برنامه‌های این سازمان‌ها برای توسعه حرفه‌ای نومعلم‌ان است که از قبل برنامه‌ریزی شده است. شرکت در این برنامه‌ها یا اجباری بوده و سبب دریافت گواهی برای عبور از دوره آزمایشی می‌شود، شبیه آنچه در اسکاتلند اتفاق می‌افتد (اتحادیه اروپا، ۲۰۱۰). یا اینکه بابت شرکت در این برنامه‌ها، به نومعلم‌ان امتیازاتی داده می‌شود. مانند دوره‌های ضمن خدمتی که در کشور ما برای معلم‌ان برگزار شده و شرکت در آن‌ها سبب ارتقای شغلی می‌شود.

1. Formal induction
2. Administrative support
3. Mentoring
4. School-based support
5. European Commission

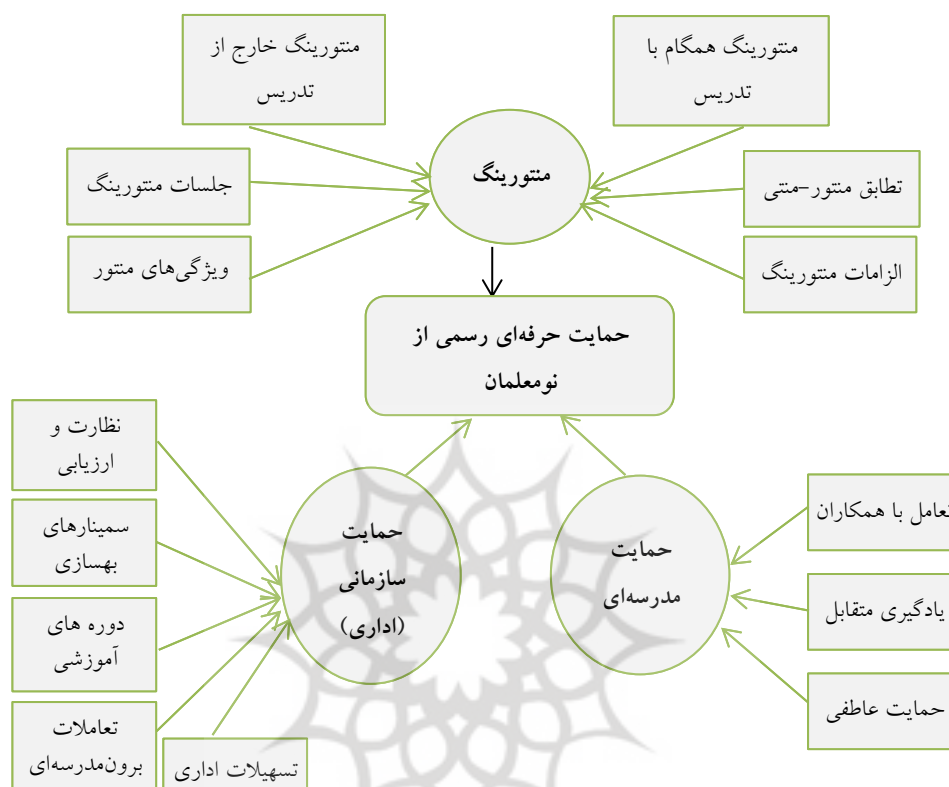
سمینارهای بهسازی به عنوان جوامع یادگیری، فرصتی برای تبادل نظر و انتقال تجربیات برای نومعلم‌ان فراهم می‌کنند. فرسکو و الحیجه (۲۰۱۵) بیان می‌کنند که در این جوامع یادگیری، معلم‌ان گرد هم می‌آیند، تجربیات خود را به اشتراک می‌گذارند و سعی می‌کنند از یکدیگر حمایت حرفه‌ای و اخلاقی کنند. اگر سمینارها صرفاً متشکل از نومعلم‌ان باشند، به دلیل همگن بودن ترکیب آن‌ها، نخست می‌تواند اثربخشی بیشتری داشته باشد، زیرا چالش‌ها، نیازها و دغدغه‌هایشان شباهت بیشتری با هم دارد. دوم، باعث ایجاد احساس امنیت در نومعلم‌ان جهت ابراز دغدغه‌هایشان می‌شود. سوم، به دلیل برگزاری این سمینارها خارج از مدرسه، می‌تواند محیطی غیر تهدیدآمیز برای نومعلم‌ان فراهم کند. سمینارها از نومعلم‌ان پشتیبانی عاطفی نیز به عمل می‌آورند. سمینارها عمدتاً به عنوان پناهگاه‌های امنی هستند که در آن نومعلم‌ان می‌توانند احساسات و چالش‌های خود را بدون ترس از قضاوت بیان کنند (فرسکو و الحاجی، ۲۰۱۵).

کارگاه‌های آموزشی توسط معلم‌ان باتجربه و منتورها برگزار می‌شود. این دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی می‌توانند مهارت‌هایی که نومعلم‌ان در آموزش‌های نظری دانشگاه به دست نیآورده‌اند را در محیطی عملی به آن‌ها ارائه کنند. از آنجایی که نومعلم‌ان به ضعف‌ها و چالش‌های خود در تعلیم دانش‌آموزان آگاهی یافته‌اند، این کارگاه‌ها می‌توانند، به نیازهای خاص و ویژه نومعلم‌ان بپردازد. در همین راستا، منسفیلد و گو (۲۰۱۹) بیان می‌کنند که در دوره‌های آموزشی، تجربیات آماده‌منتورهای خبره در اختیار نومعلم‌ان قرار می‌گیرد و می‌تواند میزان یادگیری نومعلم‌ان را افزایش دهد. کارگاه‌ها علاوه بر تمرکز بر روش‌های تدریس، مدیریت کلاس و پذیرش در جامعه مدرسه که به عنوان مهمترین چالش‌های نومعلم‌ان مطرح هستند (وینمن، ۱۹۸۴)، در زمینه تعامل با همکاران و والدین نیز می‌تواند به نومعلم‌ان آموزش‌هایی ارائه کند.

جدول ۳. مضامین پایه، سازمان دهنده، فراگیر

	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده	مضامین فراگیر
حمایت حرفه‌ای رسمی	حمایت سازمانی (اداری)	سمینارهای بهسازی	کیفیت رهبران سمینار
			ترکیب بندی گروه‌های سمینار
			نحوه تشکیل گروه‌های سمینار
			محتوای سمینار
		سمینارهای همسالان (سمینارهای نومعلمان)	برگزاری دوره‌ها / کارگاه‌های آموزشی نومعلمان
		آموزش مربیان	فراهم کردن امکان بازدید از مدارس دیگر
		تعاملات برون مدرسه‌ای	فراهم کردن زمینه همکاری مدرسه و دانشگاه
		تسهیلات اداری	کاهش بار تدریس
			پرداخت حق الزحمه
		نظارت و ارزیابی	ارزیابی از برنامه‌های حمایتی
			ارزیابی از نومعلمان در پایان دوره
			ارزیابی از مربیان
	منتورینگ	جلسات منتورینگ	فراوانی جلسات منتورینگ
			کفایت زمان جلسات منتورینگ
			مدت زمان جلسات منتورینگ
			تنظیمات فیزیکی مکان جلسات
			ترکیب بندی گروه‌های جلسات منتورینگ
			زمان‌های استراحت بین جلسات
			جو اجتماعی جلسات
			تعاملات گروهی در جلسات
		توافقات و قوانین جلسات	
		منتورینگ خارج از تدریس	استراتژی سوال پرسیدن
			منتورینگ از طریق فرم‌های آنلاین
			برگزاری کارگاه‌های آموزشی توسط منتور
			منتورینگ توسط گروه همسالان
			تحلیل ویدئوهای آموزشی
			تهیه منابع آموزشی
برگزاری جلسات پرسش و پاسخ / مرور اطلاعات وجود تعاملات کوتاه			

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین فراگیر
استراتژی بازخورد دادن	منتورینگ همگام با تدریس	حمایت مدرسه‌ای
استراتژی تدریس مشترک		
مشاهده تدریس متنی‌ها		
مشاهده تدریس منتورها (تدریس نمایشی)		
مداخله در تدریس متنی	تطابق منتور-متنی	
رویکردهای مشترک به تدریس		
مجاورت فیزیکی		
پایه و موضوع تدریس مشترک	الزامات منتورینگ	
مکان مدرسه مشترک		
تأمین بودجه برای منتورها		
یادگیری متقابل در منتورینگ	ویژگی‌های منتور	
تسهیل فرایند تأمل در عمل تدریس		
ایجاد رابطه محترمانه و قابل اعتماد		
حمایت محرمانه		
پشتیبانی بدون قضاوت		
دردسترس بودن		
مشارکت داوطلبانه		
شرکت در کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای	تعامل با همکاران	
تجربه تدریس		
تمایل همکاران به تعامل		
تعامل در اتاق معلمان		
زمان کافی برای تعامل	یادگیری متقابل	
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 حرفه‌ای رسمی از نومعلمان

برای ایفای این مسئولیت، منتورها باید دارای صلاحیت‌هایی باشند و آمادگی و مهارت لازم برای هدایت نومعلمان را کسب کرده باشند. به عبارت دیگر، منتورها باید آموزش ببینند. یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ارائه آموزش‌های فشرده به منتورها قبل از کار با نومعلمان مهم است و سازمان‌های آموزشی باید علاوه بر آموزش اولیه، پیشرفت حرفه‌ای مداوم را نیز برای منتورها فراهم کند (ابراهیم، ۲۰۱۲). مور^۱ (۲۰۱۶) بر این مورد صحنه گذاشته و در برنامه ست‌آپ^۲ که در میسوری اجرا شد، آموزش منتورها را برای پیشرفت نومعلمان بسیار مهم دانسته است.

1. Moore
2. SET Up

اتصال به دانشگاه و دریافت راهنمایی از استادان، یکی دیگر از اقسام پشتیبانی‌هایی است که سازمان‌های آموزشی برای نومعلم‌ان فراهم می‌کنند. به دلیل قرارگرفتن در عصر انفجار اطلاعات، پیشرفت دائمی دانش بشری و تعامل با گروهی (دانش‌آموزان) که دائماً در حال کشف زمینه‌های جدید هستند، تعامل با دانشگاه یک ضرورت است. بنابراین، سیاست‌ها و برنامه‌های حمایت حرفه‌ای نومعلم‌ان، همکاری بین دانشگاه‌ها و مدارس را برای جذب، حفظ، توسعه و پشتیبانی یک نیروی آموزشی با کیفیت بالا که برای مدارس متنوع امروز آماده شده است، توصیه می‌کنند (ویلکینز و اوکراسینسکی^۱، ۲۰۱۵). ابل^۲ و همکاران (۲۰۱۸) بیان می‌کنند در این ارتباطات، اساتید با هنجارهای مدارس آشنا می‌شوند و با راهنمایی نومعلم‌ان، زمینه‌های پیشرفت آن‌ها را مهیا می‌کنند. همچنین، بازدیدهای علمی نومعلم‌ان از مدارس دیگر و مراکز علمی-آموزشی، امکان استفاده از تجربیات و دانش همکاران را برای آن‌ها مهیا می‌کند. هر کلاس 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 می‌کند.

پژوهش‌های مختلف (از جمله ابراهیم، ۲۰۱۲؛ اسمیت و اینگرسل، ۲۰۰۴)، کاهش بار تدریس را یکی از مؤلفه‌های مهم فرایند حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان می‌دانند. این نوع حمایت، از طرف مدرسه یا متورها قابل ارائه نیست و ادارات و مناطق آموزشی باید برای حمایت از نومعلم‌ان و متورها، ساعات تدریس آن‌ها را کاهش دهند. متورها در صورت کاهش ساعات تدریس، زمان بیشتری برای راهنمایی نومعلم‌ان خواهند داشت. نومعلم‌ان نیز می‌توانند در ساعات کاهش یافته تدریس، به ارتقا و پیشرفت حرفه‌ای خود پردازند. در صورتی که متورها از امتیاز کاهش بار تدریس بهره‌مند نشوند، جهت حفظ انگیزه‌شان، پرداخت حق‌الزحمه ضروری است.

در سیستم آموزشی ایران بیشتر به برگزاری کارگاه‌های آموزشی در قالب دوره‌های ضمن خدمت پرداخته می‌شود و مدرسین باتجربه سعی می‌کنند نیازهای نومعلم‌ان را با تأکید بر کتب درسی و چالش‌های واقعی نومعلم‌ان در کلاس درس، مرتفع کنند. اما به سایر پشتیبانی‌های ذکرشده در این

1. Wilkins & Okrasinsk

2. Able

قسمت توجه چندانی نمی‌شود. برای مثال، کاهش بار کاری برای نومعلمان و منتورهای آنها و فراهم کردن زمینه همکاری با دانشگاه بسیار کم‌رنگ است، یا وجود ندارد. اگر نومعلمان و منتورهای‌شان بابت شرکت در برنامه‌های حمایتی از بخشی از وظایف تدریس فارغ شوند، با اشتیاق و فرصت بیشتری در این برنامه‌ها شرکت می‌کنند. سمینارهای آموزشی و تسهیلاتی که برای نومعلمان و مربیان در نظر گرفته می‌شود، در صورت تداوم، می‌تواند در جامعه‌پذیری نومعلمان در شغل و توسعه حرفه‌ای آنها مؤثر باشد.

منتورینگ

با توجه به شکل ۱، مؤلفه منتورینگ شامل؛ جلسات منتورینگ، منتورینگ خارج از تدریس، منتورینگ همگام با تدریس، تطابق منتور-متنی، الزامات منتورینگ و ویژگی‌های منتور، به عنوان مضامین سازمان‌دهنده است. شاید در بررسی ابتدایی بتوان منتورینگ را جزئی از حمایت‌های سازمانی (اداری) قرار داد. اما با توجه به گستردگی و اهمیت آن و اینکه منتورینگ عنصر اصلی در حمایت حرفه‌ای از نومعلمان است (میچل، هوک و هاستن، ۲۰۱۹) و می‌تواند هم از طرف سازمان‌های رسمی (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹) و غیر رسمی (دو و وانگ، ۲۰۱۷) ارائه شود و مدارس نیز می‌توانند منتورینگ را در برنامه‌های خود داشته باشند (لو، کایزر و لانگ، ۲۰۱۹)، مؤلفه منتورینگ به صورت مجزا بررسی می‌شود. منتورینگ عبارت است از رابطه خاص و مشترک بین یک منتور باتجربه و یک نومعلم که این رابطه همانطور که احسانی‌پور و زاکرلی^۳ (۲۰۱۷) بیان می‌کنند سلسله‌مراتبی نیست، بلکه منتور و متنی به عنوان همکار با یکدیگر تعامل دارند. منتور سعی می‌کند فرایند جامعه‌پذیری نومعلم در شغل را تسهیل کند، به دغدغه‌ها و چالش‌های او پاسخ دهد و مانع از فرسایش نومعلم شود. او نومعلم را در تدریس دروس، ارتباط با مدیر و کارکنان مدرسه، ارتباط با والدین و دانش‌آموزان راهنمایی می‌کند. این تعامل می‌تواند به صورت هفتگی یا چند نوبت در ماه

-
1. Du & Wang
 2. Lu, Kaiser & Leung
 3. Ehsanipour & Zaccarelli

و هربار بین ۱ الی ۲ ساعت، به صورت حضوری، حتی مجازی اتفاق بیفتد (میچل، هوک و هاستن، ۲۰۱۹؛ هرديا و یو^۱، ۲۰۱۷؛ گاردینر^۲، ۲۰۱۱).

متورها می‌توانند 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 شوند. نکته مهم این است که متورها باید آموزش دیده باشند و در کارگاه‌های آموزشی که در طول دوران منتورینگ نیز برگزار می‌شود، شرکت کنند (ابراهیم، ۲۰۱۲؛ گاردینر، ۲۰۱۱). همچنین، در جلسات منتورینگ، منتور می‌تواند یک یا چند نومعلم را هدایت و رهبری کند. مکان، ترکیب گروه‌ها و کیفیت جلسات منتورینگ با توجه به توافق منتور و متی مشخص می‌شود (پنانن و همکاران، ۲۰۱۶). اما مبانی نظری، مدرسه محل کار نومعلم را یکی از بهترین مکان‌ها می‌داند. زیرا منتورینگ در زمینه و مکان تدریس نومعلم، مؤثرتر خواهد بود و همان‌طور که شویل^۳ (۲۰۰۸) اشاره می‌کند؛ تعدادی از شیوه‌های منتورینگ به راهنمایی در کلاس درس اختصاص دارد.

محققان بر دو نکته در زمینه منتورینگ تأکید دارند:

۱. منتور و متی باید از لحاظ برخی خصوصیات مانند مکان تدریس، رویکرد تدریس، پایه و رشته تدریس مطابقت داشته باشند. در مقطع ابتدایی، هم‌پایه‌بودن و در مقطع متوسطه، هم‌رشته‌بودن منتور و متی بسیار اهمیت دارد (مارتین، بیلو و هافمن، ۲۰۱۶). لو و همکاران (۲۰۱۹) بیان می‌کنند؛ تفاهم مشترک بین متی و منتور، مبتنی بر ایده‌های مشابه آموزش یا سبک تدریس، برای ماندن نومعلم‌ان در حرفه و ادامه روند منتورینگ مهم است. از طرف دیگر، نزدیکی فیزیکی محل کار و زندگی منتور-متی و در دسترس بودن منتور (گاردینر، ۲۰۱۱)، به تعامل بین آن‌ها کمک می‌کند. دفعات جلسات منتورینگ، اغلب به مجاورت بین نومعلم و منتور بستگی دارد. حضور در یک مدرسه، به نومعلم‌ان امکان می‌دهد تا از شخصی که اطلاعات دموگرافیک منحصر به فرد دانش‌آموزان را درباره تعامل و نحوه کار آن مدرسه خاص می‌فهمد، راهنمایی کسب کنند (میچل، هوک و هاستن، ۲۰۱۹).

1. Heredia & Yu
2. Gardiner
3. Schwille

۲. رابطه متتور-متی باید محترمانه، محرمانه و داوطلبانه باشد. متتور نباید کار نومعلم را قضاوت کند (سلا و هارل، ۲۰۱۹) و صرفاً باید به راهنمایی و هدایت نومعلم بپردازد. رابطه اطمینان‌بخش بین متتور-متی، سبب می‌شود نومعلمان بدون ترس مشکلات خود را با متتورها در میان بگذارند. مارتین، بیلو و هافمن (۲۰۱۶) و هادسون (۲۰۱۳) اذعان کردند رابطه مبتنی بر اعتماد، یکی از مهمترین عوامل در کیفیت متتورینگ است. یکی از نکاتی که سبب ایجاد این اطمینان می‌شود، عدم انتخاب متتور از محل کار نومعلم است (نولان، ۲۰۱۷). البته این نکته با مطلب قبلی پیرامون تطابق متتور-متی در تضاد است. اما اگر نیک بنگریم، انتخاب متتور از مدرسه‌ای دیگر و در محدوده محل کار و زندگی متی، سبب می‌شود هم فرصت ملاقات بین آن‌ها فراهم شود و هم نومعلم با احساس امنیت بیشتری، بزرگترین و مهمترین مشکلات و چالش‌های خود را بیان کند و از فاش شدن اسرارش با سایر همکارانش واهمه نداشته باشد. رابطه محترمانه، یک مزیت بزرگ برای متتورینگ است (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹). همچنین، تعاملات کوتاه و مداوم که به نیازهای فوری نومعلمان پاسخ می‌دهد، موجب نشان‌دادن سرمایه‌گذاری در رشد نومعلمان و تقویت اعتماد می‌شود (گاردینر، ۲۰۱۷). نولان (۲۰۱۷) بیان می‌کند؛ متتور و نومعلم باید آزاد و مایل به مشارکت باشند و به یکدیگر احترام بگذارند. انتخاب متتورها برای ایجاد این رابطه محترمانه مهم است. متتورها باید مایل باشند تجربه و دانش خود را به اشتراک بگذارند، و متی‌ها را پرورش دهند. می‌توان از انگیزه‌های مختلفی برای جبران کار متتورها استفاده کرد. از جمله مشوق‌هایی که بیشتر استفاده می‌شود: الف) کمک هزینه‌ای که مستقیماً به متتورها پرداخت می‌شود، ب) آزادسازی زمان برای متتورینگ، ج) دسترسی اولویت‌دار به پیشرفت حرفه‌ای، د) مشارکت در تصمیم‌گیری، ه) استخدام طولانی مدت (ابراهیم، ۲۰۱۲).

از آنجا که متتور و متی هر دو بزرگسال هستند، می‌توانند بر یکدیگر تأثیر بگذارند. رابطه متتورینگ، یک‌سویه نیست و می‌تواند محلی برای یادگیری متقابل باشد (نولان، ۲۰۱۷). نومعلمان ممکن است از شیوه‌های مختلفی برای حل مسائل آموزشی خود استفاده کنند که برای متتورها نیز

جذاب باشد. این رابطه دوسویه و یادگیری متقابل، متورها را راضی‌تر نگه می‌دارد، زیرا به ازای زمانی که صرف نومعلم‌ان می‌کنند، می‌توانند به دانش خود بیفزایند و به نومعلم‌ان نیز اعتماد به نفس بیشتری می‌دهد، زیرا آن‌ها توانسته‌اند مطلبی به دیگران بیاموزند.

متورینگ به طرق مختلفی صورت می‌گیرد و پژوهشگران در تحقیقات متعدد، به روش‌های مختلفی برای متورینگ نومعلم‌ان اشاره کرده‌اند. یکی از معروف‌ترین و جامع‌ترین تقسیم‌بندی‌ها از «شیوه‌های متورینگ»، تقسیم‌بندی شوپل (۲۰۰۸) است که در تحقیقات مختلف (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ^۱، ۲۰۱۶) به عنوان مبنای پژوهش، از آن استفاده و به عنوان یک تصویر جامع و یک زبان مشترک از متورینگ در نظر گرفته شده است. شوپل (۲۰۰۸) یک چارچوب زمانی «درون» و «خارج» عمل آموزش را، برای توصیف طیف وسیعی از شیوه‌های متورینگ ارائه می‌دهد. این چارچوب از تجزیه و تحلیل شیوه‌های متورینگ که در ۲۶ جفت متور-نومعلم در ایالات متحده، انگلیس و چین رخ داده، استخراج شده است. شیوه‌های متورینگ «درون»، هنگامی اتفاق می‌افتد که نومعلم‌ان با دانش‌آموزان کار می‌کنند. این شیوه‌ها بر این عقیده است که برخی یادگیری‌ها در زمان واقعی از طریق داربست‌های عمدی بهتر پشتیبانی می‌شوند. شیوه‌های متورینگ «درون» عبارت‌اند از «مداخله در تدریس»^۲، وقتی متور به معنای واقعی کلمه وارد عمل می‌شود و بخشی از درس را تدریس می‌کند یا وقتی متور نشانه‌ها و بازخوردهای غیرکلامی را در طول یک درس ارائه می‌دهد (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «مشاهده تدریس متورها (تدریس نمایشی)»، که یک عمل یا استراتژی خاص است که شامل تمرکز مشاهده‌ای برای نومعلم است و به مشاهده تدریس متور اقدام می‌کند (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶؛ لو و همکاران، ۲۰۱۹)؛ «بازخورد دادن»، ارائه گزارش به نومعلم درباره عملکردش (مشفیلد و گو، ۲۰۱۹؛ مارتین، بیلو و هافمن، ۲۰۱۶)؛ «آموزش مشارکتی (تدریس مشترک)»، که شامل تدریس متور و نومعلم با هم به روشی از پیش تعیین شده است (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «مشاهده تدریس

1. Gardiner & Weisling

2. Stepping in

منتی‌ها»، مشاهده تدریس نومعلمان، توسط متور در کلاس درس (ساول، ۲۰۱۷؛ پنانن و همکاران، ۲۰۱۶؛ کین و فرانسیس^۱، ۲۰۱۳).

متورینگ «خارج»، قبل یا بعد از آموزش در کلاس درس، اتفاق می‌افتد. شیوه‌های «خارج»، وقت برای حل مسئله را فراهم می‌کنند و تجزیه و تحلیل و تأمل در آموزش و یادگیری را ممکن می‌کنند (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶). شیوه‌های متورینگ «خارج» عبارت‌اند از «تهیه منابع آموزشی»، بر اساس نیاز نومعلمان، متورها منابعی (منابع چاپی و فیلم‌ها) را برای ایجاد دانش پیش‌زمینه 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 راه‌رفتن در راهرو یا لحظات دیگری که نومعلم تدریس نمی‌کند (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «متورینگ توسط گروه همسالان»، نومعلمان می‌توانند در نقش متور برای یکدیگر ظاهر شوند (پنانن و همکاران، ۲۰۱۶)؛ «جلسات مرور اطلاعات^۲ (پرسش و پاسخ)»، که طولانی‌تر 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 می‌شود و بعد از کلاس نیز، به راهنمایی و بررسی آنچه در کلاس رخ داده و برنامه‌ریزی جلسه بعدی اقدام می‌شود (گاردینر، ۲۰۱۷؛ گاردینر و ویسلینگ، ۲۰۱۶)؛ «برگزاری کارگاه‌های آموزشی توسط متور» (مارز و کلچرمنز^۳، 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)؛ «متورینگ از طریق فروم‌های آنلاین» (میچل، هوک و هاستن، ۲۰۱۹؛ نولان، ۲۰۱۷)؛ «استراتژی سؤال پرسیدن» (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹؛ مارتین، بیلو و هافمن، ۲۰۱۶؛ اولشر و کانتر^۴، ۲۰۱۲).

-
1. Kane & Francis
 2. Debriefing sessions
 3. Marz & Kelchtermans
 4. Olsher & Kantor

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

در مدارس روستایی ایران، راهبران آموزشی و تربیتی برای هدایت و راهبری معلمان مشخص شده و برای هر پایه و رشته تدریس، یک سرگروه درسی در هر منطقه آموزشی وجود دارد. اما این‌ها با منتورینگ تفاوت دارد؛ ۱. عملکرد راهبران آموزشی و سرگروه‌های درسی، مختص نومعلمان نبوده و به راهنمایی و هدایت تمامی معلمان می‌پردازند. ۲. راهبران آموزشی بیشتر بر نظارت و ارزیابی معلمان تأکید دارند تا هدایت آن‌ها، و همین امر سبب می‌شود نومعلمان به آن‌ها اعتماد نکنند. ۳. راهبران آموزشی ممکن است سال‌ها از تدریس به دور بوده یا با پایه و رشته تدریس نومعلم مطابقت نداشته باشند. ۴. راهبران آموزشی و بالاحص سرگروه‌های درسی با تعداد زیادی معلم در ارتباط بوده و امکان در دسترس بودن آن‌ها بسیار پایین است.

حمایت مدرسه‌ای

با توجه به شکل ۱، مؤلفه حمایت مدرسه‌ای شامل تعامل با همکاران، یادگیری متقابل و حمایت عاطفی، به عنوان مضامین سازمان‌دهنده است. حمایت مبتنی بر مدرسه به این دلیل به عنوان پشتیبانی رسمی از نومعلمان قلمداد شده است که مدارس برای توسعه حرفه‌ای معلمان و بالاحص نومعلمان در برنامه‌های سالانه خود فعالیت‌هایی در نظر گرفته و از طریق برگزاری کارگاه‌های درون مدرسه‌ای، بازدیدها و جلسات معلمان، سعی در ارتقای توانمندی‌های معلمان دارند. بنابراین، به دلیل ماهیت با برنامه و عمدی بودن این اقدامات، حمایت مبتنی بر مدرسه، جزء حمایت حرفه‌ای رسمی از نومعلمان قرار گرفته است. حمایت مبتنی بر مدرسه، پشتیبانی‌هایی است که توسط مدیر و سایر کارکنان

مدرسه، از نومعلمان به عمل می‌آید. به دلیل حضور در یک مکان و ارتباطات روزانه و مکرر با همکاران، این حمایت‌ها می‌تواند در گذار نومعلمان از دوره آزمایشی یا آنچه اینگرسل و اسمیت (۲۰۰۴) جلوگیری از فرسایش نومعلمان عنوان می‌کنند، 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 با عنوان حمایت رسمی قرار می‌گیرد. یکی از مکان‌هایی که در هر مدرسه برای ارتباط گرفتن معلمان تعبیه شده است، اتاق معلمان (یا دفتر آموزشگاه) است (توماس^۱ و همکاران، ۲۰۱۹). از آنجا که تمامی افراد حاضر در این اتاق معلم هستند، نومعلمان در ساعات استراحت بین کلاس‌ها، آزادانه به تبادل نظر با معلمین باتجربه و بیان سؤالات و چالش‌های خود می‌پردازند و از تجربه آن‌ها در تعامل با دانش‌آموزان و والدین و تدریس دروس استفاده می‌کنند. 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 می‌شوند که در مورد سؤالات و مشکلاتشان بدون تهدید عواقب بحث کنند. نومعلمان، بیش از معلمین باتجربه، در آشکارکردن مشکلاتی که با آن‌ها روبه‌رو هستند به دلیل نگرانی از ادامه کار و استخدام مدارس پس از سال اول، تردید دارند. سلا و هارل (۲۰۱۸) بیان می‌کنند 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 می‌کند. مکانی که به نومعلم اجازه می‌دهد دنیای شخصی - شغلی خود را با پیچیدگی، ابهام و معضلات متعاقب آن به روشی واقعی ارائه دهد. همان‌طور که منتورها برای ارائه راهنمایی با کیفیت، به کاهش بارکاری و داشتن زمانی آزاد برای تعامل با نومعلمان نیاز دارند، همکاران شاغل در آموزشگاه نیز در صورت حجم بالای کار، نمی‌توانند به دغدغه‌های نومعلمان پاسخ گویند. مسئولان مدرسه باید در برنامه‌ریزی‌های 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 منتور بوده یا منتورها صلاحیت لازم

1. Thomas

را نداشته باشند، می‌توان از ظرفیت همکاران باتجربه حاضر در آموزشگاه، برای راهنمایی آن‌ها استفاده کرد.

مشاهده تدریس معلمین باتجربه (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹؛ میچل، هوک و هاستن، ۲۰۱۹؛ ابل و همکاران، ۲۰۱۸؛ گاردینر، ۲۰۱۷؛ مارتین، بیلو و هافمن، ۲۰۱۶؛ کین و فرانسیس، ۲۰۱۳) و مشاهده تدریس نومعلم‌ان توسط معلمین باتجربه (منسفیلد و گو، ۲۰۱۹؛ پنزن و همکاران، ۲۰۱۶؛ کین و فرانسیس، ۲۰۱۳)، تجربیات ارزشمندی را در اختیار نومعلم‌ان قرار می‌دهد. هر معلم، منبعی از تجربیات و اطلاعات است که در طی سالیان اندوخته است. بازدید از کلاس معلم‌ان، این تجربیات را که شامل روش‌های تدریس، مدیریت کلاس، تعامل با دانش‌آموزان و... است به نومعلم‌ان منتقل می‌کند. همچنین، بازدید از کلاس نومعلم‌ان و تجزیه و تحلیل عملکرد آنان، بازخوردهایی برای بهبود فعالیت هایشان در اختیار نومعلم‌ان قرار می‌دهد. این ارتباطات علاوه بر جنبه آموزشی، به لحاظ عاطفی نیز از نومعلم‌ان پشتیبانی می‌کند. یکی از اقداماتی که در حمایت عاطفی از نومعلم‌ان نقش دارد، جلسات جهت‌گیری (خوگرفتن) است. سلا و هارل (۲۰۱۸) شواهدی کشف کردند که نشان می‌دهد نومعلم‌انی که می‌دانستند چگونه از افراد مدرسه مانند مشاوران و سایر معلم‌ان کمک بگیرند، هنگام مواجه شدن با شرایط پیچیده احساس تنهایی و درماندگی از خود نشان نمی‌دادند و می‌توانستند با آن‌ها 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 می‌کنند آشنا کنند؛ مشاوران، روان‌شناسان، هماهنگ‌کننده‌های موضوع. در این جلسات، افراد یادشده کار خود و نحوه کمک به نومعلم‌ان را شرح می‌دهند. این ممکن است مانع از طغیان اولیه نومعلم‌ان شود که معمولاً هنگام ورود به مدرسه برای اولین بار مواجه می‌شوند، یا مانع کمبود اطلاعات، احساس گمراهی و درماندگی شود. مورد دیگر در حمایت عاطفی این است که نومعلم‌ان احساس امنیت کنند تا بتوانند سؤالات و چالش‌های خود را مطرح کنند. 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 حرفه‌ای، پرشور و کارآمد، کلید حفظ معلمان می‌باشد و به طور گسترده‌ای، نتایج یادگیری کودکان در مدارس را ارتقا می‌دهد. در واقع، فعالیت‌های توسعه حرفه‌ای، تجاربی را از یادگیری و برای یادگیری ارائه می‌دهند 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 حمایت‌های حرفه‌ای رسمی طی دوره آغازین خدمت معلمی، آن دسته از پشتیبانی‌هایی است که توسط نهادها، سازمان‌ها و شخصیت‌های متولی آموزش و ارتقای نومعلمان، به آن‌ها ارائه می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد پژوهش‌های یک دهه گذشته، حمایت حرفه‌ای رسمی از نومعلمان را شامل رویکردهایی می‌دانند که می‌توانند با عنوان مؤلفه‌های؛ «حمایت سازمانی (اداری)»، «منتورینگ» و «حمایت مدرسه‌ای» قرار گیرند.

نکته مشترک تمامی پژوهش‌های بررسی شده در این مقاله، مؤثر بودن فعالیت‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان است. پژوهش‌های انجام گرفته در کشورهای مختلف، از امریکا، استرالیا، نیوزیلند، چین، اسرائیل، امارات متحد عربی گرفته تا کشورهای اروپایی، نشان می‌دهد حمایت‌های حرفه‌ای بر پیشرفت نومعلمان، ماندگاری آن‌ها در حرفه، عبور از بحران «شوک واقعیت»، جامعه‌پذیری در شغل و پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. اگر اختلافی هم بین آن‌ها وجود داشته باشد، مربوط به کیفیت و انواع مختلف پشتیبانی‌هاست، که امری طبیعی است. این حمایت‌ها می‌تواند ماهیتی اجباری داشته باشد و جزئی از برنامه‌های مصوب سیستم‌های آموزشی برای دریافت گواهی معلم تمام وقت تلقی شود. یا اینکه می‌تواند به صورت اختیاری ارائه شود. در این حالت هدف این برنامه‌ها، پشتیبانی و توسعه توانمندی‌های نومعلمان است تا بتوانند معلم مؤثری شوند.

موفقیت برنامه‌های حمایت حرفه‌ای مستلزم توجه به سه موضوع است: ۱. نومعلمان باید به شرکت در این برنامه‌ها تمایل داشته و احساس نیاز کنند. احساس نیاز اولین مسأله در یادگیری است. مادامی که آموختن موضوعی برای افراد مفید نباشد و نیازی از آن‌ها را برطرف نکنند، تمایلی به یادگیری آن نخواهند داشت. بنابراین، در درجه اول باید به نومعلمان نشان داده شود که حضور در

برنامه‌های حمایت حرفه‌ای، بسیاری از دغدغه‌ها و چالش‌هایی که در کلاس درس و مدرسه دارند، را رفع می‌کند. این بزرگترین عامل انگیزشی برای نومعلم‌ان خواهد بود و از هر پاداش بیرونی قوی‌تر است. ۲. در حمایت حرفه‌ای رسمی، سازمان‌ها، نهادها و شخصیت‌های متولی توسعه و ارتقای نومعلم‌ان، باید اراده و برنامه‌ریزی لازم برای پشتیبانی از نومعلم‌ان را داشته باشند. برنامه‌ها و فعالیت‌های ضعیف نه تنها حمایتی از نومعلم‌ان به عمل نمی‌آورند، بلکه تداوم‌شان نیز مختل می‌شود. مسئولان مناطق آموزشی و کارکنان مدارس، باید برای پشتیبانی از نومعلم‌ان، برنامه‌ریزی کنند. ۳. برنامه‌های حمایت حرفه‌ای متناسب با شرایط و مکان، متفاوت باشد. نظریه «معماری‌های عملی»^۱ کمیس^۲ و همکاران (۲۰۱۴) بیان می‌کند نوع و کیفیت پشتیبانی حرفه‌ای، در مکان‌ها و شرایط مختلف، متفاوت است. طبق این نظریه، باید از تجربیات سایر نظام‌های آموزشی برای تدوین بی‌نقص‌ترین برنامه حمایت حرفه‌ای استفاده شود، اما نباید فراموش کرد که این برنامه‌ها متناسب با شرایط کشور پذیرنده، بومی‌سازی شده، نقاط قوت آن حفظ و نقاط ضعف آن مرتفع شود.

در ایران، متقاضیان حرفه‌ای معلمی با قبولی در دانشگاه فرهنگیان، استخدام می‌شوند و با توجه به کمبود نیروی آموزشی، به خصوص در مناطق محروم و روستایی، مانعی جدی بر سر راه نومعلم‌ان برای رسیدن به کلاس‌های درس وجود ندارد. بنابراین، وزارت آموزش و پرورش، مناطق آموزشی و مدارس، نقش مهمی در پشتیبانی و توسعه حرفه‌ای خیل عظیم نومعلم‌ان دارند. زیرا برخلاف برخی کشورها، ورود به حرفه معلمی در کشورما، موقت و آزمایشی نیست و ناکارآمدی و ناتوانی در تدریس، سبب اتمام قرارداد نومعلم‌ان نمی‌شود. در سه سال اول معلمی، باید ضمن واگذارکردن کلاس‌های درس به آن‌ها، زمینه یادگیری حرفه‌ای و پشتیبانی از آنان نیز فراهم شود. در غیر این صورت، نومعلم‌ان متأثر از خواسته‌های صنفی و معیشتی، تمام انگیزه، نیروی جوانی و دانشی را که از دانشگاه به همراه آورده‌اند، از دست می‌دهند.

سه مؤلفه حمایت حرفه‌ای رسمی یادشده در این مقاله، مکمل یکدیگر هستند. پرداختن به یکی از آن‌ها و غفلت از مابقی، سبب می‌شود توسعه حرفه‌ای به درستی صورت نگیرد. همان‌طور که در

1. Practice architectures

2. Kemmis

قسمت یافته‌ها بیان شد، در نظام آموزشی ایران، کارگاه‌های آموزشی برگزار می‌شود، اما منتورینگ که مهمترین عنصر حمایت حرفه‌ای است، نادیده گرفته می‌شود. همچنین، بسیاری از یافته‌های این مقاله در سیستم آموزشی ایران جایی ندارد. مدارس بهتر از سایر ارکان و نهادها، رسالت خود را در حمایت حرفه‌ای نومعلمان به انجام رسانیده‌اند. برنامه‌ها و جلسات همفکری برگزار شده در مدارس، در توسعه حرفه‌ای نومعلمان بسیار مؤثر است، زیرا افرادی که به زمینه آن محیط آشنایی دارند، به پشتیبانی از نومعلمان می‌پردازند. نکته مهم‌تر اینکه، نظام آموزشی ایران برنامه‌ای مدون و مداوم برای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان ندارد و برخی اقداماتی که در مناطق آموزشی مختلف انجام می‌گیرد، به معنای حمایت حرفه‌ای نیست. همان‌طور که بیان شد، نظام آموزشی باید در وهله اول ضمن پذیرش ارزشمندی حمایت حرفه‌ای از نومعلمان، از نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه استفاده کرده و به تدوین و اجرای یک «برنامه درسی بومی حمایت حرفه‌ای از دوره آغازین خدمت معلمی» و اجرای آن اقدام کند.

بنابراین، پیشنهاد می‌شود: ۱. منتورینگ، که مهمترین مؤلفه حمایت حرفه‌ای از نومعلمان است، مورد توجه جدی قرار گیرد و تمامی نومعلمان، در دو سال اول اشتغال، از حضور منتور بهره‌مند شوند. ۲. سازمان‌ها و مناطق آموزشی، برنامه‌ریزی برای حمایت حرفه‌ای از نومعلمان را در دستور کار خود قرار داده و با همفکری متخصصان دانشگاهی و معلمین مجرب، تجارب سایر کشورها در این زمینه را بومی‌سازی کنند. ۳. مدارس ضمن تعیین مکان‌های ویژه برای تعامل معلمان، زمان و مشوق‌های کافی را برای نومعلمان و منتورهای آن‌ها در نظر بگیرند. ۴. با توجه به گستردگی موضوع حمایت حرفه‌ای، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، پیرامون حمایت‌های حرفه‌ای غیر رسمی از نومعلمان، پژوهش کنند.

منابع

- Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K., & Eaker-Rich, D. (2018). Reconnect and recharge: Plugging new teachers into support outlets. *Action in Teacher Education*, 40(2), 203-219.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative Research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
- Bastian, K. C., & 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.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, *Journals, 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. *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., & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *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. *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. *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., & 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. *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. (2011). New urban teachers experience induction coaching: “Moving vision toward reality”. *Action in Teacher Education*, 33(4), 359-373.
- 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., & 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.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one?. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897–911.
- Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., 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.
- Heredia, S. C., & Yu, J. H. (2017). Matter of choice: Opportunities for informal science institutions to support science teacher induction. *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 socialization. *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. *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(1), 1-15.
- 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.
- Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention?. *Education*, 68 (4), 394-410.
- Schmidt, M., & 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. (2019). You have to prove yourself, initiate projects, be active': the role of novice teachers in their own induction process. *Professional Development in Education*, 45(2), 190-204.
- 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.
- 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.