

## رویکرد پدیدارشناسانه به تجارب معلمان جدیدالورود از اولین سال تدریس

مهدی محمدی<sup>۱\*</sup>، رضا ناصری جهرمی<sup>۲</sup>، خاطره محمدجعفری<sup>۳</sup>، مریم صفری<sup>۴</sup>، پریسا معارف<sup>۵</sup>،  
فاطمه میرغفاری<sup>۶</sup>، راحیل ناصری جهرمی<sup>۷</sup>

M. Mohammadi<sup>1\*</sup>, R. Naserijahromi<sup>2</sup>, Kh. Mohammadjafari<sup>3</sup>, M. Safari<sup>4</sup>, P. Maraef<sup>5</sup>,  
F. Mirghafari<sup>6</sup>, R. Naserijahromi<sup>7</sup>

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۹/۳۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۲۹

Received Date: 2020/05/18

Accepted Date: 2020/12/20

### چکیده

**هدف:** هدف اصلی از انجام پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته معلمان جدیدالورود از اولین سال تدریس در سازمان آموزش و پرورش استان فارس بود.

**روش:** این پژوهش کیفی با استفاده از روش پدیدارشناسی اجرا شد. روش گردآوری اطلاعات استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند بود. بر این اساس، از بین معلمان دوره ابتدایی ۱۸ نفر براساس معیارهای ورود به پژوهش انتخاب شدند. تحلیل مصاحبه‌ها، با استفاده از الگوی هفت مرحله‌ای (Colaizzi (1978) و روش تحلیل مضمون انجام شد. اعتبار داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از تکنیک‌های تأییدپذیری، اعتمادپذیری و هم‌سوسازی پژوهش‌گران تأیید شد.

**یافته‌ها:** پس از استخراج موضوعی و طبقه‌بندی آن‌ها، یافته‌ها در دو مضمون اصلی "پیامدهای مثبت" مشتمل بر سه مضمون فرعی «مهارت‌های تدریس»، «مهارت‌های ارتباطی»، «مهارت‌های روان‌شناختی» و «پیامدهای منفی» مشتمل بر چهار مضمون فرعی «چالش‌های حرفه‌ای»، «چالش‌های روان‌شناختی»، «چالش‌های محیطی» و «چالش‌های میان دانش‌آموزان» طبقه‌بندی شدند.

**کلید واژه‌ها:** پدیدارشناسی، تجارب زیسته، جدیدالورود، تدریس

۱. دانشیار بخش مدیریت و برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۲. دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۳. دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۴. کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۵. کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز، شیراز، ایران

۶. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۷. کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی فیروزآباد

\* نویسنده مسئول:

## مقدمه و بیان مسئله

معلمی یکی از مهم‌ترین و حساس‌ترین مشاغل دنیا محسوب می‌شود و معلم سازنده نسل‌های آینده هر کشور است. ورود به حرفه معلمی مستلزم گذراندن یک سری دوره‌های حرفه‌ای است که این مهم در جمهوری اسلامی ایران، توسط دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان متولی امر تربیت و توانمندسازی معلمان آینده صورت می‌گیرد.

مطابق سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (2012) معلم به فردی اطلاق می‌شود که رسالت خطیر تربیت دانش‌آموزان را در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی بر عهده دارد و نقش وی به‌عنوان هدایت‌کننده و اسوهای امین و بصیر در فرآیند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی آماده است. در قرن حاضر که دانش و اطلاعات به‌سرعت در حال افزایش است، بی‌شک نقش تعلیم و تربیت باید تغییری اساسی پیدا کند تا از این طریق بتوان این حجم وسیع دانش را به‌گونه‌ای مؤثر تدریس نمود (Klimova, 2013). تعلیم و تربیت فراگیران در هر نظام آموزشی در چرخه‌ای از فرایند تدریس و یادگیری تحقق می‌یابد. تدریس از جمله موضوعاتی است که از گذشته تا به امروز جزء دغدغه‌های اساسی پژوهش‌گران و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در سرتاسر جهان بوده است. هنگامی که سخن از آموزش‌وپرورش به میان می‌آید، مفاهیمی همچون معلم و به‌ویژه تدریس به‌مراتب بیشتر از سایر متغیرهای مربوط نمایان می‌شوند تا آنجا که حتی عده‌ای تدریس را مترادف با آموزش‌وپرورش تلقی کرده‌اند (Fathiazar, 2013). بر همین اساس در نظام‌های مترقی تعلیم و تربیت، تلاش می‌شود سازوکارهای جذب معلم به‌گونه‌ای تدوین شوند که معلمان آینده علاوه بر دارا بودن دانش تخصصی، مهارت‌های انسانی و اطلاعات لازم در خصوص روش‌های مناسب تدریس، از تجربه کافی در امر مدیریت کلاس درس نیز برخوردار باشند. یعنی اینکه بدانند چه روش‌ها و فنونی را در کجا و چگونه به‌کار گیرند تا کلاس کارآمد و اثربخشی داشته باشند. معلمانی که هر سه ویژگی دانش، تجربه و آگاهی از روش‌های تدریس را همزمان دارا باشند، معلمانی کارآمد و اثربخش خواهند بود.

بین متغیرهای فوق، تجربه فردی وضعیتی متمایز دارد و احساس هر فرد در مورد تجاربی که در این راه اندوخته است می‌تواند سایر عوامل را هم به‌شدت تحت تأثیر قرار دهد. در حقیقت یکی از عوامل مؤثر در موفقیت شغلی هر فرد، تجارب موفق و باور او نسبت به توانایی و نقاط قوت خود است. افراد از تجارب موفقیت‌آمیز خود الگوگیری کرده و تلاش می‌کنند آن تجارب را بازآفرینی و حتی به‌عنوان یک راه‌کار به دیگران توصیه کنند (Farhadirad, Hashemi & Rahmati, 2019). منابع انسانی به‌ویژه معلم، در فرایند تعلیم و تربیت رکن اصلی و عامل بنیادین محسوب می‌شود و دستیابی به اهداف نظام آموزش‌وپرورش، بدون وجود معلمانی برخوردار از توانمندی‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای میسر نخواهد بود. بقاء و کارآمدی نظام‌های آموزشی به دانش و تخصص‌های متنوع و مهارت‌های منابع انسانی معلمان بستگی دارد. هرچه معلمان از آمادگی، شایستگی و

توانمندی بیشتر برخوردار باشند، سهم بیشتری در ارتقای سطح کارایی نظام آموزشی خواند داشت (Dibaisaber, Abbasi, Fathivajargah & Safaeimovahed, 2017).

موضوع آغاز خدمت معلمان برای مقابله بر چالش‌هایی که معلمان جدیدالورود در سال‌های نخست تدریس با آن روبرو خواهند بود به یکی از علایق پژوهش‌گران حوزه تعلیم و تربیت تبدیل شده است. Hahl (2020) رشد هویت معلمان جدید را به‌عنوان یک روند مداوم بهبود دانش شخصی، اعتقادات، نگرش‌ها، هنجارها و ارزش‌های فرد در مورد آموزش قلمداد نموده است. در پژوهشی که توسط Kraft, Brunner, Doughert & Schwegman (2020) انجام یافت، مشخص شد که در زمینه آمادگی معلمان جدید، تفاوت‌های زیادی وجود دارد. هرچه معلمان قبل از ورود به حوزه تدریس، آمادگی کمتری داشته باشند، احتمال فرسایش و دل‌زدگی آنان دو تا سه برابر بیشتر از نفراتی می‌شود که قبل از تدریس، از آمادگی لازم برخوردار بوده و دوره‌های مناسب آموزشی را طی نموده‌اند. به بیان Tamir (2020) معلم سال اول فردی است که تازه در زمینه آموزش وارد شده و برای اولین بار در حرفه خود تدریس می‌کند بدین ترتیب کم‌تجربه‌گی معلم سال اول منجر به حجم بالای استرس در وی می‌شود. به‌زعم Borrero, Ziauddin & Ahn (2018) اگرچه معلمان تازه‌کار تجربه محدودی در کلاس درس دارند اما این شور و اشتیاق و نگاهی نو برای تدریس را نشان می‌دهند که الهام‌بخش است. Dias-Lacy & Guirguis (2017) در پژوهش خود با عنوان «چالش‌های معلمان جدید و روش‌های مقابله با آن‌ها» دریافتند که اولین سال کار یک معلم می‌تواند طول عمر آن‌ها را در آموزش و پرورش مشخص نماید. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که یک معلم در سال اول خدمت خود ممکن است اضطراب، احساس عدم‌حمایت و عدم آمادگی برای رسیدگی به مسائل رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد.

در ایران نیز Irannejad, Aliaskari, Musapour & Niknam (2019) چالش‌های آغاز خدمت نومعلمان دوره اول ابتدایی را در سه گروه چالش‌های فردی، حرفه‌ای و سازمانی طبقه‌بندی نموده‌اند. چالش‌های فردی نومعلمان مشتمل بر تنش و اضطراب در اوایل خدمت، عدم‌حمایت، احساس انزوا و چگونگی سازگاری با همکاران؛ چالش‌های حرفه‌ای شامل مدیریت کلاس درس، تسلط بر محتوا و تدریس مؤثر، ارزیابی دانش‌آموزان، رفع نیازهای دانش‌آموزان، جلب اعتماد و سازگاری با والدین؛ و چالش‌های سازمانی شامل آشنایی با مدرسه، آشنایی با رویه‌های مدرسه، منابع و جمعیت دانش‌آموزان بوده است. Yaqubnejad, Behrangi & Zeinabadi (2016) در پژوهشی به شناسایی و طبقه‌بندی نیازهای تازه معلمان در مدیریت کلاس و تدریس با استفاده از مدل عمومی آموزش پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان، تسلط بر محتوای دروس، کمبود تجهیزات، کاربرد روش‌ها و فنون تدریس متنوع و شیوه استفاده از نتایج ارزشیابی از مشکلات معلمان جدید بوده است. در بررسی مهم‌ترین نیازها و انتظارات معلمان تازه‌کار در ارتباط با والدین که توسط Yaqubnejad, Ayati & Naimi (2015) انجام شد، پیگیری وضعیت تحصیلی

دانش‌آموزان، قدردانی از زحمات معلم و دادن اطلاعات موردنیاز درباره ویژگی‌های دانش‌آموزان به معلم تازه‌کار، به‌عنوان مهم‌ترین انتظارات و نیازهای نومعلمان معرفی شده است.

بررسی چالش‌ها و رفع نقاط ضعف معلمان تازه‌کار می‌تواند تکمیل‌کننده آموزش‌های دانشجوی معلمان آینده شود و مسئولان و برنامه‌ریزان دانشگاهی، با آگاهی از این ضعف‌ها به اصلاح و بهبود واحدهای درسی اقدام نمایند. از سوی دیگر؛ آموزش‌های حرفه‌ای معلمان نیز نباید به دلیل هزینه‌بر بودن و زمان بر بودن مورد غفلت قرار گیرد، چراکه وجود یک خلأ حرفه‌ای از سال اول تدریس و برطرف نشدن آن، عواقب جبران‌ناپذیری در پی خواهد داشت که دانش‌آموزان و حتی معلمان را در طول سنوات خدمت با چالش‌های عدیده‌ای مواجه می‌سازد؛ بنابراین واکاوی تجارب زیسته نومعلمان، به هموار نمودن مسیر پیش روی معلمان در سال‌های آینده کمک قابل توجهی می‌نماید؛ بنابراین با توجه به آنچه گفته شد هدف اصلی پژوهش حاضر، واکاوی تجارب زیسته اولین سال تدریس معلمان جدیدالورود می‌باشد. بر این اساس سؤال پژوهش به این صورت مطرح شد: «تجربه شما از اولین سال تدریس چیست؟». نویسندگان این مقاله برآنند تا برای بررسی تجارب معلمان جدیدالورود از اولین سال تدریس، یافته‌های مطالعات جهانی و با بهره‌گیری از پدیدارشناسی، تجارب زیسته نومعلمان را در اختیار مخاطب قرار دهند تا بتوانند نقش و سهمی اندک در رشد بدنه دانش در این زمینه داشته باشند.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش جزء پژوهش‌های کیفی و از نوع پدیدارشناسی<sup>۱</sup> بوده که از الگوی هفت مرحله‌ای (Colaizzi 1978) استفاده شده است. روش مذکور شامل هفت مرحله: (۱) خواندن دقیق همه توصیف‌ها و یافته‌های مهم شرکت‌کنندگان؛ (۲) استخراج عبارت‌های مهم و جمله‌های مرتبط با پدیده؛ (۳) مفهوم‌بخشی به جمله‌های مهم استخراج‌شده؛ (۴) مرتب‌سازی توصیف‌های شرکت‌کنندگان و مفاهیم مشترک در دسته‌های خاص؛ (۵) تبدیل همه نظرات استنتاج شده به توصیف‌های جامع و کامل؛ (۶) تبدیل توصیف‌های کامل پدیده به یک توصیف واقعی خلاصه و مختصر و (۷) معتبرسازی نهایی است. براساس این الگو، در ابتدا به توصیف مفهوم ذهن‌آگاهی پرداخته و سپس اقدام به جمع‌آوری توصیفات و قرائت‌های مشارکت‌کنندگان پیرامون موضوع با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختمند<sup>۲</sup> شده است.

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش تمامی معلمان جدیدالورود به سازمان آموزش و پرورش استان فارس بودند. برای انتخاب از رویکرد هدفمند ملاکی و معیار اشباع نظری<sup>۳</sup> استفاده شد. شرط

---

1. phenomenology  
2. semi structural  
3. theoretical saturation

انتخاب، تمایل به شرکت در پژوهش، فارغ‌التحصیلی از دانشگاه فرهنگیان، حضور در اولین سال خدمت و فعالیت در یکی از مدارس سازمان آموزش و پرورش استان فارس بود. در ابتدای هر مصاحبه، ضمن جلب توجه و علاقه‌مند کردن معلمان به موضوع، در مورد هدف‌های پژوهش توضیحاتی داده شد. مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه انجام گرفتند و روی نوار ضبط شدند. پس از طرح سؤال اصلی پژوهش، سؤال‌های بعدی با توجه به توصیف‌های ارائه‌شده توسط شرکت‌کنندگان مطرح شدند. مطالب ضبط‌شده برگردانده شدند و پس از انجام دو مرحله اول تجزیه و تحلیل، برای اطمینان از صحت تفسیر و برداشت پژوهش‌گران از اظهارات هر شرکت‌کننده، مجدداً به وی مراجعه، صحت تفسیرها با نظر وی بررسی و در صورت نیاز تغییرات لازم انجام شد. با انجام ۱۸ مصاحبه و اشباع اطلاعات، انجام مصاحبه خاتمه یافت و در مرحله آخر تجزیه و تحلیل انجام شد.

ملاحظات اخلاقی، با ارائه توضیحات لازم در مورد اهمیت و هدف‌های پژوهش، عدم اجبار در پاسخ، عدم دریافت مشخصات فردی معلمان، محرمانگی و عدم افشای نظرات به سایرین، اطمینان از حذف فایل‌های صوتی پس از یادداشت، استفاده از نتایج نظرات صرفاً جهت ارتقاء و بهبود کیفیت آموزش و اطلاع نتایج پژوهش به معلمان رعایت گردید.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون<sup>۱</sup> صورت پذیرفت. با مطالعه دقیق این متون، ابتدا برای هر یک از مصاحبه‌های تهیه‌شده تمامی ایده‌های مستقل در قالب مقولات اصلی و فرعی شناسایی و سپس به هر کدام یک کد اختصاص داده شد. چنین کاری برای هر کدام از مصاحبه‌ها انجام شد و در صورت وجود بخش‌هایی با مضامین مشابه در متن مصاحبه‌های قبلی، از همان کدهای قبلی اختصاص داده شده به‌عنوان نشانگر آن‌ها استفاده شد. مقولات شناسایی‌شده مجدداً در جلسه بحث گروهی متمرکز<sup>۲</sup> مورد بررسی قرار گرفتند. براساس رویکرد توافق محور<sup>۳</sup>، روی مقولات استخراج‌شده توافق نهایی حاصل شد. در ادامه موارد به‌دست‌آمده با تأویلات پژوهش‌گران و سایر پژوهش‌ها مقایسه شدند و در نهایت این فرآیند به بیان عمیقی از ارتباطات کلامی از سوی معلمان انجامید.

اعتبار داده‌های کیفی با استفاده از تکنیک‌های تأییدپذیری<sup>۴</sup> از طریق خودبازبینی پژوهش‌گران و اعتمادپذیری<sup>۵</sup> با هدایت دقیق جریان جمع‌آوری اطلاعات و هم‌سوسازی پژوهش‌گران<sup>۶</sup> تعیین شد. علاوه بر پژوهش‌گران، متن مصاحبه‌ها در اختیار متخصص دیگری قرار داده شد و ایشان دوباره

- 
1. thematic analysis
  2. focus group discussion
  3. consensus-based approach
  4. credibility
  5. dependability
  6. investigator triangulation

مقولات فرعی را از متن مصاحبه استخراج کرد و مقایسه مقولات استخراج شده، نشان دهنده هم‌سویی نگرش پژوهش‌گران و متخصص موضوعی بود.

برای تعیین میزان پایایی از آلفای کریپندورف<sup>۱</sup> و براساس فرمول  $\text{Alpha} = 1 - \frac{D_o}{D_c}$  که در آن  $D_o$  عدم توافق مشاهده شده و  $D_c$  عدم توافق مورد انتظار است. فرایند محاسبه  $D_c$  و  $D_o$  به سطح سنجش متغیر مورد مطالعه بستگی دارد. آلفای کریپندورف برای ۴۰ مصاحبه، ۰/۷۹ به دست آمد که نشانگر پایایی قابل قبول تحلیل انجام شده است.

### یافته‌های پژوهش

با مطالعه و تحلیل پاسخ‌های ارائه شده، برای هر یک از مصاحبه‌ها، همه ایده‌های مستقل در قالب مضامین پایه شناسایی شدند. در صورت وجود بخش‌هایی با مضامین مشابه در متن پاسخ‌های قبلی، از همان مضمون قبلی اختصاص داده شده به‌عنوان نشانگر آن‌ها استفاده شد. در نهایت ۳۷ مضمون پایه شناسایی گردید که در جدول ۱، هر یک از مضامین پایه به همراه تعدادی از شواهد مربوطه ارائه شده است:

جدول (۱): مضامین پایه شناسایی شده

ردیف	مضامین پایه	شواهد
۱	داشتن طرح درس	شرکت‌کننده شماره ۱۱: ... نقاط قوت تدریس خودم رو مطالعه و داشتن طرح درس از قبل می‌دونم ...
۲	حفظ آمادگی قبلی	شرکت‌کننده شماره ۱: ... از تابستان شروع به مطالعه نمودم و روش‌های تدریس و وسایل آموزشی هر درس را تهیه کردم ...
۳	استفاده از ابزارهای آموزشی مناسب و ساختن دست سازه	شرکت‌کننده شماره ۷: ... از روش‌های مختلف تدریس استفاده کردم و تا جایی که امکان داشت از وسایل کمک‌آموزشی به‌درستی استفاده می‌کردم که تأثیر خوبی در یادگیری دانش‌آموزان داشت ...
۴	استفاده از رویکردهای تدریس دانش‌آموز محور	شرکت‌کننده شماره ۱۳: ... روش‌های جذاب تدریس مثل قصه‌گویی و نمایش، استفاده از ابزار آموزشی و بازی، دخالت دادن بچه‌ها توی تدریس از عواملی بودن که هم بچه‌ها لذت می‌بردن و هم اشتیاق منو برا تدریس بیشتر می‌کرد ...
۵	تلفیق بازی و آموزش	شرکت‌کننده شماره ۹: ... استفاده از خود بچه‌ها توی تدریس با بازی، مثلاً واسه تدریس قسمت‌های مختلف کره چشم و ترتیب عبور نور از حلقه، از خود بچه‌ها کمک گرفتم ... یکی از نقاط قوت من در تدریس استفاده از شعر و آهنگ بود ... استفاده از بازی در هر تمرین سختی، اینکه خود دانش‌آموز رو دخیل کنم، خودشون شور شوق بیشتری برای انجام کارها داشتند ...
۶	استفاده از روش‌های	شرکت‌کننده شماره ۵: ... پیدا کردن فنون و روش‌های تدریس کاملاً متناسب با

ردیف	مضامین پایه	شواهد
	فعال و نوین تدریس	موضوع و سن بچه‌ها و دریافت کامل آن‌ها و اطمینان از اینکه همه دانش‌آموزان درس را یاد گرفتن ... استفاده از روش‌های فعال، وسایل کمک‌آموزشی، تنوع و خلاقیت در تدریس، شور و هیجان خودم، تلاش برای توضیحات رسا و قابل‌درک برای بچه‌ها... سعی کردم برای کوچک‌ترین مطلب هم روشی را انجام بدم که برای بچه‌ها جذاب باشه و الحمدلله موفق بودم ...
۷	برقراری رابطه دوستانه	شرکت‌کننده شماره ۱۸: ... از همان روز اول سعی می‌کردم رابطه خوبی با بچه‌ها داشته باشم درعین حال مقتدر هم باشم. خدارو شکر در این زمینه بسیار خوب عمل کردم در همون هفته‌های اول باهاشون رابطه خوبی پیدا کردم ...
۸	مفرح کردن فضای کلاس با ایجاد صمیمیت	شرکت‌کننده شماره ۱۰: ... از دید خودم یکی از نقاط قوتم در این مدت رابطه دوستانه و نزدیک با دانش‌آموزان، انجام آزمایش، بازی تو کلاس و دادن زنگ ورزش در ساعت کلاسی با دیدن خستگی بچه‌ها و در کل تبدیل محیط کلاس به فضایی مفرح بوده ...
۹	علاقمند شدن دانش‌آموزان به معلم جوان	شرکت‌کننده شماره ۹: ... اختلاف سنی کمم با دانش‌آموزا باعث به وجود اومدن رابطه عمیق و احساسی با اونا شد، طوری که بارها در روز به من ابراز علاقه می‌کردن و می‌گفتن خداکنه در آینده ما هم مثل شما بشیم ...
۱۰	احترام‌گذاری به دانش‌آموزان	شرکت‌کننده شماره ۲: ... روزهای اول سعی کردم با دانش‌آموزانم با احترام رفتار کنم. بعد از مدتی متوجه این رفتار محترمانه اونا با خودشون هم شدم. احساس می‌کنم با ادامه این روند بچه‌ها در ارتباطات خودشون هم محترمانه رفتار می‌کنن ...
۱۱	کسب مهارت تعامل با اولیاء دانش‌آموزان	شرکت‌کننده شماره ۱۳: ... امسال سال پرباری بود و تونستم شیوه‌های برخورد با اولیای دانش‌آموزان و اداره کلاس را برنامه‌ریزی کنم ...
۱۲	توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	شرکت‌کننده شماره ۱۶: در طول سال تحصیلی توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان یکی از اولویت‌های تدریسم بوده ...
۱۳	حساسیت نسبت به آینده دانش‌آموزان	شرکت‌کننده شماره ۱۱: ... جدیت و پشتکار و صبوری برای ادامه کار، جلب رضایت دانش‌آموزان، جذاب کردن کلاس درس و حساسیت برای آینده دانش‌آموزان از نقاط قوتمه ...
۱۴	عدم تبعیض میان دانش‌آموزان	شرکت‌کننده شماره ۷: ... تبعیض‌ها را کمتر کردم ...
۱۵	حذف برچسب دانش‌آموزان ضعیف	شرکت‌کننده شماره ۶: ... خوشحالم که دو تا از دانش‌آموزای ضعیفی رو که از سال قبل برچسب خورده بودن رو به روال عادی برگردوندم ...
۱۶	درک مشکلات دانش‌آموزان	شرکت‌کننده شماره ۹: ... مهم‌ترین نکته برای اداره کلاس، نحوه برخورد با مشکلات دانش‌آموزان و درک اونا هست ...
۱۷	عدم مدیریت زمان	شرکت‌کننده شماره ۵: ... اوایل سال نمی‌تونستم زمان کلاس را به‌خوبی مدیریت کنم و تو بعضی از درس‌ها از بودجه‌بندی عقب می‌موندم که با مرور زمان این مشکل کمتر شد ...

ردیف	مضامین پایه	شواهد
۱۸	مدیریت کلاس‌داری ضعیف	شرکت‌کننده شماره ۱: ... بیشتر در کنترل و مدیریت کلاس با مشکل مواجه شدم ...
۱۹	ضعف در برخورد با مشکلات تربیتی	شرکت‌کننده شماره ۴: ... در هنگام مواجه با مسائل تربیتی گاهی اوقات نمی‌دونستم که چه رفتاری باید انجام بدم تا جواب بهتری بگیرم ...
۲۰	عدم تسلط در تدریس دروس	شرکت‌کننده شماره ۱۳: ... شاید یکی از مهم‌ترین چالش‌هایی که همه معلمان سال اولی سال اولی باهاش روبرو باشن ناآشنایی و عدم تسلط به محتوای کتاب درسی باشه
۲۱	عدم آشنایی با چگونگی تکمیل پوشه کار	شرکت‌کننده شماره ۱۱: ... درباره پوشه کار و دفتر ثبت نمره و فعالیت‌های فوق‌برنامه به ماها در زمان دانشجویی اطلاعاتی داده نشده ...
۲۲	عدم مهارت در تولید محتوای الکترونیکی	شرکت‌کننده شماره ۱۳: ... واسه تولید محتوای الکترونیکی تخصص نداشتم و باعث می‌شد از محتواهای آماده استفاده کنم ...
۲۳	تنش و اضطراب	شرکت‌کننده شماره ۱۰: ... اول سال کلی استرس داشتم ...
۲۴	ایده‌آل‌گرا بودن	شرکت‌کننده شماره ۱: ... ایده‌آل‌گرا بودن خودم که بیشتر این موارد در واقعیت عملی نیست. تصورم این بود که همه دانش‌آموزان می‌تونن مباحث را با استفاده از روش‌های مختلف بیاموزند اما به دلیل عدم تلاش و کمی توانایی‌هاشون انجام نشد ...
۲۵	احساس ناامیدی	شرکت‌کننده شماره ۱۸: ... گاهی اوقات خصوصاً در درس ریاضی بعد از صرف زمان و انرژی زیاد برای درس دادن یک مبحث، باز هم تعدادی از بچه‌ها مطالب را که من به تعبیر خودم با انرژی بازه و گویا توضیح داده بودم اما متوجه نشده بودند ... این موضوع منو ناامید می‌کرد که کم‌کم متوجه شدم باید از شیوه‌های مختلف برای یادگیری هر کدام از آن‌ها استفاده کنم ...
۲۶	ناراضی از تدریس	شرکت‌کننده شماره ۱۵: زمانی که دانش‌آموزانم درس را یاد نمی‌گرفتند از تدریسم مناراضی می‌شدم ...
۲۷	عدم آگاهی از بحران‌های عاطفی	شرکت‌کننده شماره ۱۴: ... در مورد دانش‌آموزانی که در سنین بلوغ به مشکلاتی روحی دچار می‌شوند آگاهی نداشتم ...
۲۸	مناطق محروم	شرکت‌کننده شماره ۲: ... من چون امسال در محروم‌ترین مدرسه تقریباً در استان بودم، از نزدیک با خیلی از مسائل و مشکلات مواجه شدم ...
۲۹	نبود امکانات ورزشی	شرکت‌کننده شماره ۹: ... تدریس در کلاسی که فضای ورزشی و حیاط مناسب نداره خیلی سخته. خیلی خطرناک دانش‌آموزان را تهدید می‌کنه. آخه چطوری می‌تونم کلاس رو برای ورزش بفرستم تو حیاط ...
۳۰	فقدان تجهیزات آزمایشگاهی	شرکت‌کننده شماره ۱۶: ... از دیگر مشکلات می‌تونم به عدم وجود و کمی وسایل آزمایشگاهی علوم رو بگم ...
۳۱	فقر فرهنگی اولیاء دانش‌آموزان	شرکت‌کننده شماره ۹: ... فقر فرهنگی برخی اولیاء یکی دیگه از مشکلاته ...



ردیف	مضامین پایه	شواهد
۳۲	توقعات زیاد	شرکت کننده شماره ۱۲: ... متوقع بودن اولیاء در مدرسه باعث بحث و مشاجره بین معلم و خانواده ها میشه ...
۳۳	بی علائگی دانش آموزان به درس	شرکت کننده شماره ۱۷: ... دانش آموزانی که تو خانه به وضعیت درسیشون رسیدگی نمی شد، این ضعفشون را با خودشون به دوش می کشیدن که عامل اصلی ضعف تحصیلیشون بود و آخرش هم منجر به بی علائگی اونا به درس می شد ...
۳۴	مشکلات رفتاری دانش آموزان	شرکت کننده شماره ۱۰: ... مشکلات عجیب رفتاری در برخی بچه ها دیده می شه ...
۳۵	حواس پرتی و بی انضباطی دانش آموزان	شرکت کننده شماره ۱: ... تو کلاس داریم با چالش روبه رو شدم، روزای اول نمی تونستم بچه ها را تو کلاس کنترل کنم، وقت درس دادم به شدت اذیت می شدم، به درس گوش نمی دادن و حواسشون پرت می شد، مرتب باید درس رو قطع می کردم ...
۳۶	دلزدگی دانش آموزان با تکرار دروس	شرکت کننده شماره ۱۴: ... عده ای از بچه ها سریع می نوشتن و بقیه زمان رو به حواس پرتی و اذیت کردن بقیه می گذروندن ... تکرار یک مطلب برای چند بار باعث دلزدگی اونا می شد و با توجه به سن کمشون علاقه ای هم به کار گروهی نداشتن ...
۳۷	پایین بودن سطح یادگیری دانش آموزان	شرکت کننده شماره ۱۳: پایین بودن سطح یادگیری بعضی بچه ها یکی از چالش هایی بود که من باهانش روبرو شدم، ... بعضی از والدین سواد بالایی نداشتن که تمرین های لازم را با بچه ها انجام بدن و باعث بشه راحت تر یاد بگیرن ...

در مرحله دوم، براساس مضامین پایه شناسایی شده دسته بندی کلی تری انجام و در قالب هفت مضمون سازمان دهنده اول طبقه بندی گردیدند. جدول ۲ طبقه بندی مضامین سازمان دهنده اول را نشان می دهد:

جدول (۲): مضامین سازمان دهنده اول

مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده اول
(۱) داشتن طرح درس	مهارت های تدریس
(۲) حفظ آمادگی قبلی	
(۳) استفاده از ابزارهای آموزشی مناسب و ساختن دست سازه	
(۴) استفاده از رویکردهای تدریس دانش آموز محور	
(۵) تلفیق بازی و آموزش	
(۶) استفاده از روش های فعال و نوین تدریس	مهارت های ارتباطی
(۷) برقراری رابطه دوستانه	
(۸) مفرح کردن فضای کلاس با ایجاد صمیمیت	

مضامین پایه	مضامین سازمان‌دهنده اول
علاقه‌مند شدن دانش‌آموزان به معلم جوان	۹
احترام‌گذاری به دانش‌آموزان	۱۰
کسب مهارت تعامل با اولیاء دانش‌آموزان	۱۱
توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان	۱۲
حساسیت نسبت به آینده دانش‌آموزان	۱۳
عدم تبعیض میان دانش‌آموزان	۱۴
حذف برچسب دانش‌آموزان ضعیف	۱۵
درک مشکلات دانش‌آموزان	۱۶
عدم مدیریت زمان	۱۷
مدیریت کلاس‌داری ضعیف	۱۸
ضعف در برخورد با مشکلات تربیتی	۱۹
عدم تسلط در تدریس دروس	۲۰
عدم آشنایی با چگونگی تکمیل پوشه کار	۲۱
عدم مهارت در تولید محتوای الکترونیکی	۲۲
تنش و اضطراب	۲۳
ایده‌آل‌گرا بودن	۲۴
احساس ناامیدی	۲۵
نارضایتی از تدریس	۲۶
عدم آگاهی از بحران‌های عاطفی	۲۷
مناطق محروم	۲۸
نبود امکانات ورزشی	۲۹
فقدان تجهیزات آزمایشگاهی	۳۰
فقر فرهنگی اولیاء دانش‌آموزان	۳۱
توقعات زیاد	۳۲
بی‌علاقگی دانش‌آموزان به درس	۳۳
مشکلات رفتاری دانش‌آموزان	۳۴
حواس‌پرتی و بی‌انضباطی دانش‌آموزان	۳۵
دلزدگی دانش‌آموزان با تکرار دروس	۳۶
پایین بودن سطح یادگیری دانش‌آموزان	۳۷

مهارت‌های روان‌شناختی

چالش‌های حرفه‌ای

چالش‌های روان‌شناختی

چالش‌های محیطی

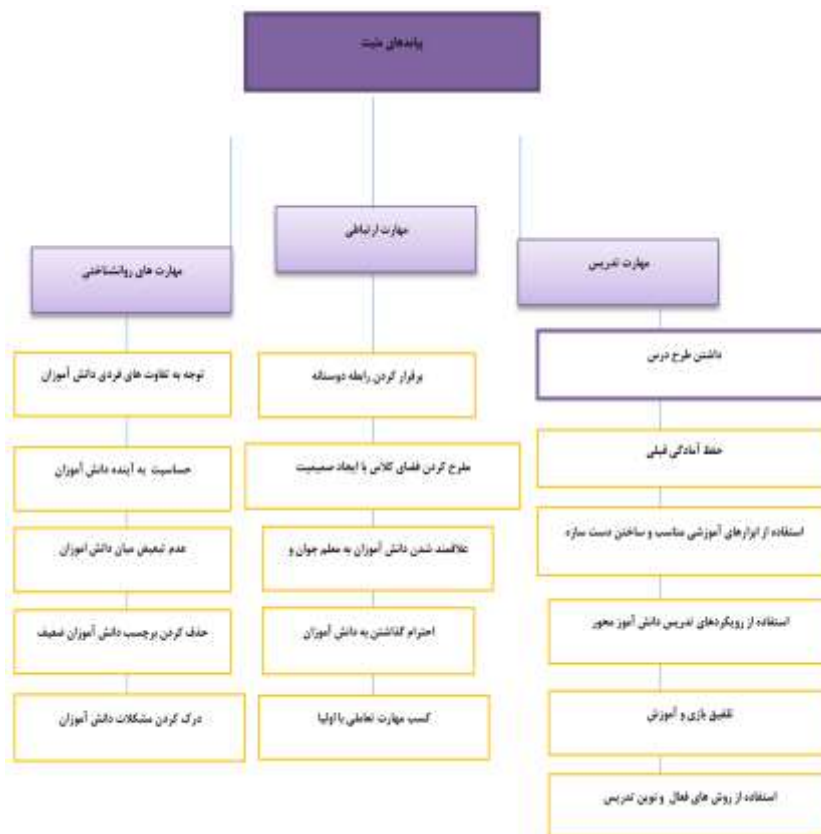
چالش‌های میان دانش‌آموزان

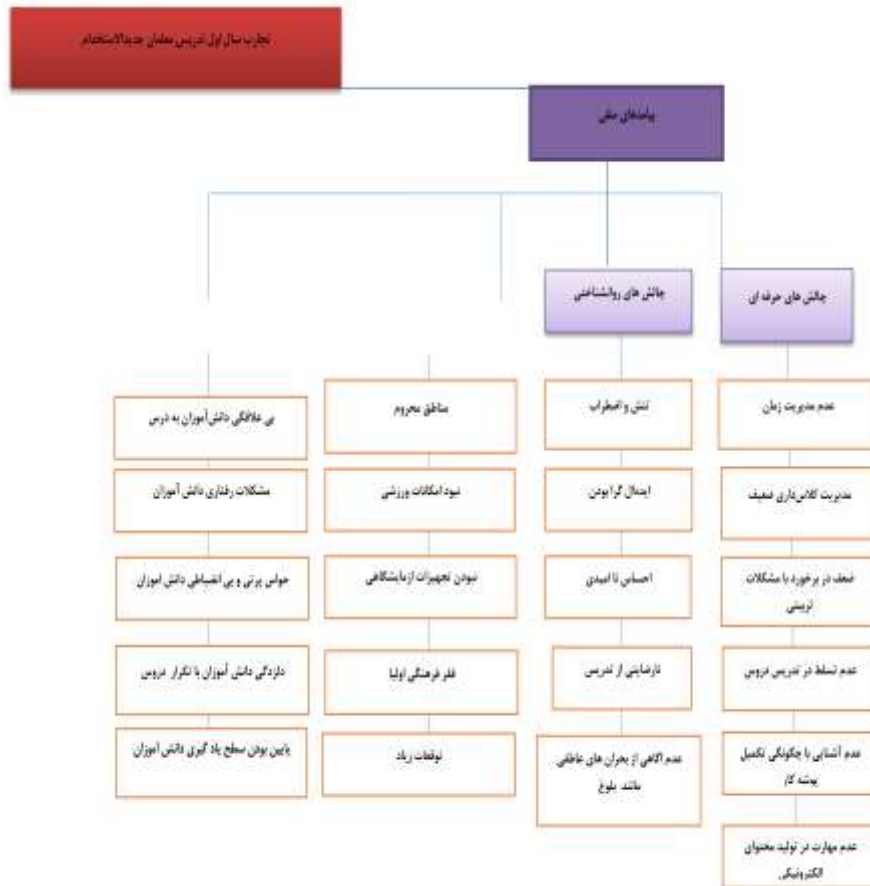
در مرحله سوم؛ با توجه به مضامین پایه شناسایی شده و مضامین سازمان دهنده اول، دسته‌بندی دوم در قالب مضامین سازمان دهنده دوم انجام شد که در جدول ۳ ارائه شده است:

جدول (۳): مضامین سازمان دهنده دوم

مضامین سازمان دهنده اول	مضامین سازمان دهنده دوم
مهارت‌های تدریس	پیامدهای مثبت
مهارت‌های ارتباطی	
مهارت‌های روان‌شناختی	
چالش‌های حرفه‌ای	پیامدهای منفی
چالش‌های روان‌شناختی	
چالش‌های محیطی	
چالش‌های میان دانش‌آموزان	

در نهایت، با بررسی مضامین پایه و مضامین سازمان دهنده اول، تجارب زیسته اولین سال تدریس معلمان جدیدالورود در سازمان آموزش و پرورش استان فارس در قالب دو مضمون سازمان دهنده دوم قابل دسته‌بندی هستند که می‌توان آن را در قالب شبکه مضامین، مطابق شکل ۱ در نظر گرفت.





شکل (۱): شبکه مضامین تجارب اولین سال تدریس معلمان جدیدالورود در سازمان آموزش و پرورش استان فارس

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته معلمان جدیدالورود از اولین سال تدریس بود. با توجه به یافته‌های پژوهش تجارب سال اول تدریس نومعلمان در قالب دو دسته پیامدهای مثبت و منفی تقسیم‌بندی شده‌اند. پیامدهای منفی شامل انواع چالش‌های حرفه‌ای، چالش‌های روان‌شناختی، چالش‌های محیطی و چالش‌های میان دانش‌آموزان و پیامدهای مثبت مشتمل بر انواع مهارت‌های تدریس، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های روان‌شناختی بوده است.

تجربیات محدود معلمان تازه کار تأثیر فوق‌العاده‌ای بر زندگی شخصی و حرفه‌ای آنان به‌ویژه در سال اول خدمت خواهد داشت. تجربیات اولیه شامل ادراکات مربوط به تدریس، درک رفتارهای

دانش‌آموزان، شناخت محیط مدرسه می‌باشد. تجربیات لذت‌بخش اولیه عمدتاً مثبت و انتقال‌دهنده نگرش مثبت به نومعلمان است، اما تجربیات ناخوشایند، نگرشی منفی را در آنان ایجاد نموده و حتی ممکن است به ترک شغل معلمی منجر شود (Tolan, Elreda, Bradshaw, Downer & Ialongo, 2020).

از جمله پیامدهای منفی معلمان در سال اول تدریس، چالش‌های حرفه‌ای هستند که در قالب مدیریت کلاس‌داری ضعیف معلم تبلور می‌یابد که با نتایج پژوهش‌های (Borrero et al., Tamir, 2020) و (Dias-Lacy & Guirguis, 2017) همسو است. وقتی از نومعلمین پرسیده شد که در طی سال بر چه قسمت‌هایی از تدریس متمرکز شده‌اند، تحویل و اتمام دروس و کنترل و مدیریت دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از مقوله‌های مهم معرفی شد. با این حال، تأکیدی نیز بر نتیجه یا پیامد یادگیری با محتوای درسی، توسعه روابط معلم و دانش‌آموز و پایگاه دانش در گزارشات داشتند. اگرچه تأکید بر جنبه‌های مختلف فرایند تدریس، متناسب با پیشرفت معلم، تغییر می‌کند، ماهیت تدریس، با خواسته‌های فراوان آن، همیشه به این معنا خواهد بود که نومعلمان برای پرداختن به این مسئله احتمالاً باید توسط سطح بالایی از پشتیبانی و بازخورد حمایت شوند، آن‌ها هنوز به زمان لازم برای تهیه الگوهای پیچیده رفتار برای موفقیت در کلاس‌های درس نیاز دارند (Mobra & Hamlin, 2020).

(Batane & Ngwako, 2017) خاطرنشان کردند که چگونه نومعلمان در یک برنامه دو ساله مستقر در دانشگاه، فقط در سال‌های اول مهارت‌های سازمانی و مدیریت کلاس را به دست آوردند، اما در سال دوم تکنیک‌های آموزشی پیچیده‌تری را کسب کردند. (Wan, Howard & Alan, 2010) تعریف ساده و جامعی از مفهوم مدیریت کلاس درس پیشنهاد می‌کنند. بر طبق این تعریف، مدیریت کلاس درس، ساختاری چندبعدی است که دربرگیرنده سه بعد وسیع است: شخصیت، تدریس و انضباط. بعد شخصیت باورهای معلم در مورد شخصیت دانش‌آموز و فعالیت‌های معلم را که منجر به توسعه فردی دانش‌آموزان می‌گردد را شامل می‌شود. این بعد با ادراک معلم از ماهیت کلی توانایی‌های دانش‌آموزان، انگیزه و به‌طورکلی با جو روانی کلاس در ارتباط است. بعد تدریس، دربرگیرنده تمام فعالیت‌های معلم در راستای ایجاد و حمایت از فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس است اما علاوه بر این سازمان‌دهی فیزیکی کلاس درس و استفاده مطلوب از زمان را نیز در برمی‌گیرد. بعد سوم مدیریت کلاس درس یعنی انضباط به تمام فعالیت‌های معلم جهت ایجاد استانداردهای مناسب رفتار در کلاس درس اشاره دارد (Carter, 2020).

به باور (Admiraal & Berry, 2016) ابعاد اصلی مهارت‌های مدیریت کلاس درس شامل فراهم کردن حمایت علمی و عاطفی، نظارت دقیق و مستمر بر کلاس و مدیریت تعارض می‌باشد. ناتوانی معلمان در کنترل کلاس‌ها موجب فشار روانی بر آن‌ها می‌شود. همچنین، مدت زمانی که معلمان برای اصلاح سوء رفتار ناشی از مدیریت ضعیف کلاس صرف می‌کنند به نرخ پایین مشارکت

در کلاس درس می‌انجامد (Faizi, Misrabadi & Pilgrims, 2015). مشکلات بی‌انضباطی هم موجب افت تحصیلی در فراگیران شده و هم بر جوّ عمومی آموزش و یادگیری کلاس درس تأثیری منفی می‌گذارد (McClowry, Snow, Tamis-LeMonda & Rodriguez, 2010). بی‌انضباطی کلاسی پدیده‌ای بسیار شایع در کلاس‌های درس می‌باشد و این مسئله در نتایج نظرسنجی‌ها مورد تأیید قرار گرفته است (Hopkins, 2018). از دیگر چالش‌های حرفه‌ای می‌توان به عدم تسلط در تدریس دروس اشاره کرد. عدم تسلط در تدریس می‌تواند شامل فقدان تسلط کافی بر دروس، فقدان آشنایی کافی با روش‌های تدریس کتاب‌های ابتدایی، فقدان تجربه کافی و سردرگمی در آموزش دروس، چگونگی آموزش به بچه‌ها با توانمندی‌های مختلف باشد (Irannejad et al, 2019). معلمی که بر موضوع تدریس خود تسلط نداشته باشد احتمالاً از تدریس خود لذتی نخواهد برد و تجربه تدریس و کلاس درس برای او آزاردهنده می‌شود. معلمان باید تسلط کافی بر یک موضوع داشته باشند تا بتوانند یادگیری دانش‌آموزان را هدایت کنند (Callahan, 2016).

دومین پیامد منفی معلمان در سال اول تدریس، چالش‌های محیطی هستند که در قالب فقر فرهنگی تبلور می‌یابد که با نتایج پژوهش‌های Hahl (2020) و Irannejad et al (2019) همسو است. این مسئله می‌تواند شامل نگرانی و مخالفت اولیاء از سن و تجربه کم نومعلمان، عدم پذیرش، دخالت و برخورد نامناسب والدین، مقایسه نمودن نومعلمان با معلمان با تجربه، مشکلات خانوادگی دانش‌آموزان، انتظارات بالا و برخورد آزاردهنده برخی اولیاء و اعتراض خانواده‌ها از روش‌های فعال و طرح‌های نو و توجیه نمودن آن‌ها، باشد (Irannejad et al, 2019).

از دیگر پیامدهای منفی در سال اول تدریس، چالش‌های روان‌شناختی می‌باشد که نتایج پژوهش‌های Kraft et al (2020) و Yaqubinejad et al (2015) همسو است. به اعتقاد Vekeman, Devos & Valcke (2019) تنش ظهور یافته در اوایل خدمت، بیش از هر چیز ناشی از اضطراب ورود به محیط جدید، کم‌تجربگی نومعلمان، اولین مواجهه و تعامل با دانش‌آموزان، پذیرش مسئولیت کامل کلاس درس و نگرانی از آموزش دادن به دانش‌آموزان می‌باشد. بزرگ‌ترین مشکلاتی که نومعلمان با آن‌ها روبرو می‌شوند، احساسات سرخوردگی بیش‌ازحد و اعتقاد به عدم توانایی مقابله با بسیاری از فشارهای مواجه شده است (Lew & Nelson, 2016). از نظر Yaqubinejad et al (2016) اضطراب ناشی از ورود به مدرسه و کلاس درس معلمان را تحت فشار قرار می‌دهد. فشارهای این‌چنینی، اهداف و مقاصد آموزشی را کاملاً از بین می‌برد.

چالش‌های میان دانش‌آموزان چهارمین پیامد منفی معلمان در سال اول تدریس می‌باشد که با نتایج پژوهش Dias-Lacy & Guirguism (2017) همسو می‌باشد. مشکل رفتار دانش‌آموزان شاید دور از انتظار نباشد زیرا رفتار نادرست دانش‌آموزان در کلاس‌ها، نگرانی عمده معلمان، مدیران و والدین بوده است (Reitman & Karge, 2019). اگر مشکلات رفتاری در کلاس فراوان رخ دهد برقراری ارتباط در جریان تدریس مختل می‌شود و معلمان قادر به آموزش و فراگیران نیز قادر به

یادگیری نخواهند بود (Bakhshaish, 2014)؛ بنابراین، مشکلات رفتاری، رفتارهای شایع و ناتوان‌کننده‌ای هستند که برای والدین، معلمان و دانش‌آموزان مشکلات فراوانی را ایجاد می‌نمایند و با تعداد زیادی از مشکلات اجتماعی همپوشانی دارند. اختلالات رفتاری معمولاً نخستین بار در سال‌های آغازین دوره ابتدایی دیده می‌شوند و بین سنین ۸ الی ۱۵ سالگی به اوج می‌رسند. اختلالات رفتاری به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای بر عملکرد تحصیلی، اجتماعی و حرفه‌ای کودکان و نوجوانان تأثیر منفی می‌گذارد و موجب بروز خشونت در مدرسه شده و احتمال ابتلا به بیماری روانی در بزرگسالی را افزایش می‌دهد (Gumpel & Sutherland, 2010). این نوع اختلال شامل حرف زشت زدن، دعوا کردن، کتک‌کاری و فحاشی، عدم کنار آمدن با همدیگر، حواس‌پرتی و بی‌خیالی، تنش دانش‌آموزان با مشکلات خانوادگی، چالش برخورد با بچه‌های طلاق و دانش‌آموزان بیش‌فعال می‌باشد (Irannejad et al, 2019).

اما یکی از چالش‌های مثبت اولین سال تدریس معلمان جدیدالورود داشتن مهارت تدریس می‌باشد که با نتایج پژوهش‌های Kraft et al (2020) و Tamir (2020) همسو است. روش تدریس فعال و نوین مشارکت دانش‌آموز و معلم را می‌طلبد و به‌جای انتقال مطالب به دانش‌آموز، به افزایش توانایی یادگیرنده در فرآیند یادگیری عنایت دارد. به دلایل متعدد از جمله تأکید بر اصولی از کلیات نظام آموزش و پرورش کشور و اهداف دوره‌های تحصیلی، نگرش‌های جهانی، رشد روزافزون تحقیقات و سرعت فن‌آوری ضرورت کاربست تدریس فعال را می‌طلبد (Ajayi, 2013). از دیگر مهارت‌های تدریس داشتن طرح درس می‌باشد. تدوین طرح درس از مراحل اساسی فعالیت‌های قبل از تدریس برای هر مدرس است و می‌تواند تا حدود زیادی راهگشای وی برای ارائه آموزش مؤثر و با کیفیت بالاتر باشد. طرح درس، دیدگاه فراگیران را نسبت به کیفیت آموزش بهبود بخشیده و ضمن ایجاد نظم منطقی و هماهنگی، فعالیت‌های یاددهنده و فراگیر را هدفمند می‌سازد. استفاده از طرح درس موجب افزایش یادگیری، تسهیل فرآیند آموزش، افزایش انگیزه برای حضور منظم در کلاس و شرکت فعال دانش‌آموز در مباحث شده و چگونه آموزش دادن را به یاد دهنده و چگونه یادگرفتن را به فراگیران می‌آموزد و ابزاری برای خود یادگیری در اختیار دانشجو قرار می‌دهد (Mubaraki, Mohebbi, Mahmoudi, Rambod & Montaseri, 2012).

دومین چالش مثبت اولین سال تدریس معلمان جدیدالورود، تسلط بر مهارت‌های ارتباطی می‌باشد که با نتایج پژوهش‌های Hahl (2020)، Kraft et al (2020) و Tamir (2020) همسو است. همچنین از دیگر چالش‌های مثبت اولین سال تدریس معلمان جدیدالاستخدام می‌توان به داشتن مهارت‌های روان‌شناختی اشاره کرد. تفاوت‌های فردی از جمله مهارت‌های روان‌شناختی می‌باشد. معلمان کارآمد همواره به این موضوع توجه دارند و می‌کشوند تا با شناخت تفاوت‌های فراگیران حاضر در کلاس، درس را به نحوی طراحی و ارائه کنند که همه دانش‌آموزان به‌رغم توان متفاوتی که دارند، به حداکثر پیشرفت ممکن دست یابند. وجود تفاوت‌های فردی در میان دانش‌آموزان از



نظر هوش، شخصیت، استعداد، پیشرفت تحصیلی، وضعیت اقتصادی و قدرت یادگیری مطالب یکی از مهم‌ترین مسائلی است که معلمان در کلاس‌های خود با آن مواجهند چراکه معلمان دریافته‌اند که شیوه برخورد و پیروی از یک روش تدریس خاص نمی‌تواند برای همه دانش‌آموزان به‌طور یکسان مفید باشد (Vekeman et al, 2019).

به باور Tamir (2020) تجربه تأثیر متقابل فرد و محیط است که این تأثیر متقابل در فرد موجب یادگیری و بروز عکس‌العمل در مواجهه مجدد با رخداد‌های محیطی می‌شود. تغییر رفتار نتیجه دیگری است که با یادگیری و در اثر این تأثیر متقابل رخ می‌دهد. تجربه، توصیفی از یک موقعیت واقعی شامل یک تصمیم و آثار آن در مواجهه با یک مسئله، فرصت و یا یک موضوع خاص می‌باشد. تجارب کاری در واقع توصیفی از یک موقعیت است که افراد در آن موقعیت درگیر یک موضوع پیچیده و خاص هستند و مجبورند بر سر دو راهی تصمیم قرار بگیرند. تجارب به دو گونه‌اند: تجارب موفق و تجارب ناموفق که هر یک به‌نوعی می‌تواند بسیار ارزشمند باشد و با مستندسازی آن‌ها افراد درمی‌یابند که چگونه و چرا یک تجربه موفق یا ناموفق بوده است و می‌توانند از آموزه‌های آن برای موقعیت‌های واقعی خود بهره‌گیرند. تجربه موفق، تجربه‌ای است که نتیجه پیاده‌سازی یک تصمیم‌گیری درست بوده و تجربه ناموفق، تجربه‌ای است که در نتیجه پیاده‌سازی یک تصمیم‌گیری نادرست رخ داده و مخاطبان با اطلاع از آن می‌توانند از قرارگرفتن در راهی که نتیجه لازم را به دنبال نخواهند داشت، پرهیز نمایند (Borrero et al, 2018). به‌طور کلی، سال‌های نخست معلمی غالباً برای بسیاری از نومعلمان دلهره‌آور است. این دوره منحصربه‌فردی است که فرد نقش‌های جدیدی را هم به‌عنوان معلم و هم به‌عنوان یکی از اعضای سازمان مدرسه به عهده می‌گیرد (Vekeman et al, 2019).

در ادبیات مربوط به موضوع نومعلمان، از سال‌های نخست معلمی معمولاً تعبیر به غرق شدن یا شنا کردن می‌شود. این تعبیر، به‌خوبی ویژگی سال‌های نخستین تدریس را نشان می‌دهد؛ زیرا بیش‌ترین فشار و سختی که معلمان در طول زندگی حرفه‌ای خود تحمل می‌کنند، در سال‌های آغازین شروع به کارشان است. از یک‌سو شدت فشار ناشی از مواجه‌شدن با پدیده‌های رایج در دنیای معلمی و مسائل و مشکلاتی که نومعلمان به‌طور ویژه آن‌ها را تجربه می‌کنند، ممکن است تدریس را برای معلم مبتدی به امری هولناک و تجربه بی‌کسی و تنهایی تبدیل نموده و به غرق شدن معلم در مشکلات ختم شود. در نتیجه وی پس از تلاش و کشمکش بسیار، اغلب اعتمادبه‌نفس و توان خود را در برابر موقعیت‌های تنش‌زا از دست‌داده و دچار ناکامی و سرخوردگی می‌شود (Rezaei, 2009). هر معلم تازه‌کاری، برای نجات از موقعیت‌های سخت و به‌اصطلاح «شناکردن» از میان امواج مشکلات در تلاش است. او در سال‌های اول شغلش دائماً از خود می‌پرسد شغلش را چگونه آغاز کند تا بتواند در انجام وظایفش موفق شود؛ او دغدغه‌های متعددی دارد که معمولاً با بی‌صبری آمیخته به نگرانی به دنبال رفع آن‌هاست (Yaqubinejad et al, 2016)؛ به همین سبب (Townsend & Bates (2007)

عنوان نموده‌اند که این دوره، چالش‌انگیزترین، هیجان‌انگیزترین و آسیب‌زننده‌ترین دوره برای نومعلمان است.

در پایان باید اذعان نمود اگرچه مشارکت‌کنندگان پژوهش، معلمان جدیدالورود یک استان بزرگ کشور بودند، اما پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی نظیر اعتباریابی تهدیدات و فرصت‌های پیش روی معلمان جدیدالورود در عرصه تعلیم و تربیت در سایر استان‌های کشور است. براساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود برنامه‌های شروع به خدمت مؤثر تدوین شود که پاسخ‌گوی چالش‌ها و مشکلات نومعلمان بوده و به توسعه حرفه‌ای آنان نیز کمک کند. از سوی دیگر؛ لازم است مدیران با ایجاد فضای سالم در مدرسه به‌طور مؤثری نیازهای حرفه‌ای و شخصی نومعلمان را برآورده سازند. همچنین برگزاری کارگاه‌ها و همایش‌های آموزشی جهت توجیه مدیران و در نظر گرفتن واحدهایی در دروس دانشگاهی جهت چگونگی برقراری ارتباط مثبت با والدین ضروری به نظر می‌رسد.

**References:**

- Admiraal, W., & Berry, A. (2016). Video narratives to assess student teachers' competence as new teachers. *Teachers and Teaching*, 22 (1): 21-34.
- Ajayi, L. (2013). Exploring how the school context mediates intern learning in underserved rural border schools. *Asia Pacific Journal of Education*, 33 (4): 444-460.
- Ardabili, Y. (2007). *Principles and techniques of guidance and counseling in education*. Tehran: Samat Publications. [in Persian].
- Bakhshaish, A. (2014). International conference on new research achievements in social sciences, education, educational sciences and psychology. *Journal of New Approach in Educational Management*, 4 (14): 198-185. [in Persian].
- Batane, T., & Ngwako, A. (2017). Technology use by pre-service teachers during teaching practice: Are new teachers embracing technology right away in their first teaching experience? *Australasian Journal of Educational Technology*, 33 (1): 239-243.
- Borrero, N., Ziauddin, A., & Ahn, A. (2018). Teaching for Change: New Teachers' Experiences with and Visions for Culturally Relevant Pedagogy. *Critical Questions in Education*, 9 (1): 22- 39.
- Callahan, J. (2016). Encouraging retention of new teachers through mentoring strategies. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83 (1): 6.
- Carter, L. A. (2020). New teacher induction in the age of social media: A phenomenological study of teachers in their second and third year in the classroom. *Ph.D. Dissertation*: USA: Library University.
- Dias-Lacy, S., & Guirguis, R. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6 (2): 265- 267.
- Dibaisaber, M., Abbasi, E., Fathivajargah, K., & Safaeimovahed, S. (2017). Explaining the components of teachers' professional competence and analyzing its position in the upstream documents of iranian education. *Journal of Teaching and Learning Research*, 13 (2): 123- 109. [in Persian].
- Document of the Fundamental Transformation of the Islamic Republic of Iran Formal Public Education System (2012). [in Persian].
- Farhadirad, H., Hashemi, SJ., & Rahmati, F. (2019). The common pattern of best teaching experiences: causes, contexts and strategies. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 11 (42): 91- 115. [in Persian].
- Fathiazar, E. (2012). *Teaching methods and techniques, second edition*, Tabriz: Tabriz University Press. [in Persian].
- Faizi, A., Misrabadi, J., & Pilgrims, T. (2015). Meta-analysis of the effects of group teaching methods on academic performance. *Teaching and Learning Studies*, 6 (2): 31-1. [in Persian].
- Gumpel, T. P., & Sutherland, K. S. (2010). The Relation between emotional and behavioral disorders and school-based violence. *Aggression and violent behavior*, 15 (5): 349- 356.
- Hahl, K. (2021). Student teachers' experiences of using photos in teacher reflection. *Reflective Practice*, 22 (1): 115- 127.

- Hopkins, J. (2018). How the CEC/CEC-PD mentoring program helps students and new teachers. *Teaching Exceptional Children*, 51 (1): 72-73
- Irannejad, M., Aliaskari, M., Musapour, N., & Niknam, Z. (2019). An analysis of the needs of beginners in primary education: Inconsistent Challenges. *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10 (20): 289- 308. [in Persian].
- Klimova, B. F. (2013). Developing thinking skills in the course of academic writing. *Social and Behavioral Sciences*. 93 (3): 508- 511.
- Kraft, M. A., Brunner, E. J., Dougherty, S. M., & Schwegman, D. J. (2020). Teacher accountability reforms and the supply and quality of new teachers. *Journal of Public Economics*, 188 (3): 10- 39.
- Lew, M. M., & Nelson, R. F. (2016). New teachers' challenges: how culturally responsive teaching, classroom management, and assessment literacy are Intertwined. *Multicultural Education*, 2 (3): 7- 13.
- McClowry, S. G., Snow, D. L., Tamis-LeMonda, C. S., & Rodriguez, E. T. (2010). testing the efficacy of insights on student disruptive behavior, classroom management and student competence in Inner city primary grades. *School mental health*, 2 (1): 23- 35.
- Mubaraki, A., Mohebbi, Z., Mahmoudi, F., Rambod, M., & Montaseri, S. (2012). The importance of implementing a clinical course plan and the obstacles to its implementation from the perspective of professors. *Iranian Journal of Medical Education*, 11 (5): 539- 540. [in Persian].
- Mobra, T., & Hamlin, D. (2020). Emergency certified teachers' motivations for entering the teaching profession: evidence from Oklahoma. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (109): 98- 137.
- Niknami, M. (2008). *Educational supervision and guidance*. Tehran: Samat. [in Persian].
- Reitman, G. C., & Karge, B. D. (2019). Investing in teacher support leads to teacher retention: six supports administrators should consider for new teachers. *Multicultural Education*, 27 (1): 7-18.
- Rezaei, M. (2009). *Assess the professional problems of novice teachers and compare it with other teachers*. Tehran: Institute for Educational Studies. [in Persian].
- Tamir, E. (2020). The effects of teacher preparation on student teachers' ideas about good teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 45 (4): 1- 17.
- Tolan, P., Elreda, L. M., Bradshaw, C. P., Downer, J. T., & Ialongo, N. (2020). Randomized trial testing the integration of the good behavior game and my teaching partner: The moderating role of distress among new teachers on student outcomes. *Journal of school psychology*, 78 (1): 75- 95.
- Townsend, T., & Bates, R. (2007). *Handbook of teacher education: Globalisation, standards and professionalism in times of change*. London: Springer.
- Vekeman, E., Devos, G., & Valcke, M. (2019). The relationship between principals' configuration of a bundle of HR practices for new teachers and teachers' person-organization fit. *The International Journal of Human Resource Management*, 30 (5): 835- 855.
- Wan, N., Howard, N., & Alan, W. (2010). School experience influences on preservice teachers evolving beliefs about effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26 (2): 278- 289.

- Yaqubnejad, N., Ayati, M., & Naimi, S. (2015). Identifying and classifying the needs of novice teachers in classroom management based on the general education Design model (ADDIE). *National Conference on Management and Education (2015)*, Malayer: Malayer University. [in Persian].
- Yaqubnejad, N., Behrangi, M. R., & Zeinabadi, H. R. (2016). What do novice teachers expect from their parents? findings of a qualitative-quantitative research in Primary Schools in Tehran. *Journal of Educational Sciences*, 6 (2): 20- 5. [in Persian].



۱. دانشیار بخش مدیریت و برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
  ۲. دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
  ۳. دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
  ۴. کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
  ۵. کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز، شیراز، ایران
  ۶. دانشجوی کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
  ۷. کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی فیروزآباد
- \* نویسنده مسئول: