



طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با

تأکید بر توسعه حرفه‌ای^۱**A Curriculum Induction Model for Beginning Teachers of Primary Schools with a Focus on Professional Development**

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳/۰۶/۱۴۰۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۵/۱۲/۱۴۰۰

منصوره ایران‌نژاد^۲ نعمت‌الله موسی پور^۳مجید علی‌عسگری^۴ زهرا نیک‌نام^۵

M. Irannezhad N.

Mousapour (Ph.D)

M. Aliasgari (Ph.D)

Z. Niknam (Ph.D)

Abstract: the purposes of this study is to design and validate a curriculum induction model for beginning teachers of primary schools with a focus on professional development. The research approach is "qualitative". During the curriculum design phase, integrative Inquiry was applied (The research Synthesis). In addition, in order to determine the validity of the designed curriculum model, Delphi method was used. The key data were collected from the theoretical, experimental and review studies from which were published from 2001 to 2020. The sample included 5 education experts who were selected purposefully. The data were collected by note sheet, and a questionnaire. The results showed that the curriculum induction model for beginning teachers of primary schools has basic characteristics in the field of "emotional and psychological support", "improving the quality of teaching" and "helping the socialization of new teachers". Finally, the curriculum induction model was designed and validated inspired by the Acker model including rationale, aims and objectives, content, learning activities, teacher role, materials and resources, grouping, location, time, and assessment.

Keywords: curriculum of induction, beginning teachers, professional development, primary school

چکیده: هدف مقاله حاضر طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای است. در این پژوهش از روش کیفی استفاده شد. در مرحله طراحی، از روش تلفیقی: سنتزپژوهی و در مرحله اعتبارسنجی، از روش دلفی استفاده شد. جامعه هدف پژوهش حاضر شامل مطالعات نظری، تجربی و مروری از سال ۱۳۸۰ / ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰/۱۴۰۰ بود. در بخش افراد نیز صاحب‌نظران حوزه آغازخدمت نومعلمان بودند که پنج متخصص تعلیم و تربیت به روش هدفمند انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات از طریق برگه یادداشت، فیش‌برداری و پرسشنامه انجام شد. نتایج نشان داد الگوی برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان دارای ویژگی‌های اساسی «حمایت و پشتیبانی عاطفی و روانی»، «بهبود کیفیت تدریس» و «کمک به جامعه‌پذیری نومعلمان» است و در نهایت الگوی برنامه درسی با الهام از الگوی اکر شامل منطق، هدف، محتوا، فعالیت-های یادگیری، نقش مشارکت‌کنندگان، مواد و منابع، گروه‌بندی، موقعیت، زمان و ارزشیابی طراحی و اعتبارسنجی شد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی آغازخدمت، نومعلمان، توسعه حرفه‌ای، دوره ابتدایی

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری خانم منصوره ایران‌نژاد با عنوان «طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای» است. پژوهشی که در رساله دکتری انجام شده است، وسیع‌تر از مقاله موجود است و به چالش‌های نومعلمان آموزش ابتدایی ایران نیز پرداخته است

man.irannejad@gmail.com

۲. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

n.mousapour@hormozgan.ac.ir

۳. استاد برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس (نویسنده مسئول)

aliasgari@khu.ac.ir

۴. دانشیار دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

niknam@khu.ac.ir

۵. استادیار دانشگاه خوارزمی

مقدمه

«معلمی کردن» اصلی‌ترین فعالیت کارگزاران مدرسه است. با آنکه مدرسه به عنوان یک نهاد اجتماعی دارای هویت خاص و پیچیدگی‌های بسیار است؛ اما در میان کسانی که در مدرسه حضور دارند، هیچ‌یک به اندازه معلم دارای اثر ماندگار و گسترده نیستند. این آثار ماندگار و گسترده، نیازمند «عمل حرفه‌ای» است؛ که جزء از طریق کسب شایستگی‌های مربوط، حاصل نمی‌آید. تأکید نظام‌های آموزشی بر «دفاع‌پذیری عمل مدرسه» طی قرن بیستم، بنیان‌های توسعه حرفه‌ای معلمان را پدید آورد (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۹: ۶).

توسعه حرفه‌ای معلمان، فرآیند مادام‌العمر^۲ است که از تربیت معلم مقدماتی^۳ شروع می‌شود و با بازنشستگی پایان می‌یابد. به‌طور کلی این فرآیند مادام‌العمر به سه مرحله تقسیم می‌شود: مرحله اول مربوط به آماده‌سازی معلمان در تربیت معلم مقدماتی است و افرادی که می‌خواهند معلم شوند بر دانش و مهارت‌های اساسی تسلط می‌یابند. مرحله دوم، اولین قدم‌های مستقل شدن به عنوان معلم و اولین سال‌های رویارویی با واقعیت معلم‌بودن در مدرسه است. به این مرحله به طور کلی مرحله آغازخدمت^۴ گفته می‌شود. مرحله سوم، توسعه حرفه‌ای مداوم^۵ معلمانی است که بر چالش‌های اولیه معلم‌شدن فائق آمده‌اند. همه معلمان این مراحل را طی می‌کنند. باوجوداین، کیفیت توسعه به شدت به پشتیبانی آنان در هر یک از مراحل بستگی دارد (کمیسون اروپا^۶، ۲۰۱۰: ۳).

یکی از مراحل توسعه حرفه‌ای معلم، مرحله آغازخدمت است. «آغازخدمت نومعلم^۷»، گذار^۸ از آموزش پیش از خدمت به حرفه تدریس است که با توجیه مقدماتی نقش و حرکت معرفت‌شناسی از دانش تدریس به واسطه مطالعه رسمی، به دانش چگونه تدریس کردن در مواجهه با چالش‌های روزانه تدریس همراه است (کوانسواد^۹، ۲۰۲۰: ۲۲). «آغاز خدمت» در

1. Professional Development Of Teachers
2. Lifelong Process
3. Initial Teacher Education
4. Induction
5. Continuing Professional Development
6. European Commission
7. Beginning Teacher Induction
8. Transition
9. Kwansawad

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... این پژوهش به دوره دوساله ابتدای خدمت معلمی اطلاق می‌شود؛ که بلافاصله بعد از اتمام تحصیل دانشگاهی شروع می‌گردد. کسانی که بیش از یک‌سال بین تحصیل و شروع به کارشان به عنوان معلم فاصله است، مشمول پدیده آغازخدمت مورد نظر این پژوهش نیستند. منظور از «نومعلم» نیز، فردی است که دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان است و کمتر از دو سال سابقه خدمت در مدرسه ابتدایی دارد.

در ادبیات مربوط به موضوع نومعلمان، از سال‌های نخست شغل معلمی تعبیر به «غرق-شدن یا شناکردن»^۱ می‌شود (جانسون و برکلند^۲، ۲۰۰۳). وینمن نیز به مسائل حادی اشاره کرده است که معلمان بعد از اتمام دوره پیش از خدمت تجربه می‌کنند، پدیده‌ای که او «شوک گذار»^۳ می‌نامد (وینمن^۴، ۱۹۸۴). از این رو، به زعم کاتلرات ال این دوره، چالش‌انگیزترین، هیجان‌انگیزترین و آسیب‌زننده‌ترین دوره برای نومعلمان است (تانسند و باتیز^۵، ۲۰۰۷).

با وجود پیشینه «آغازخدمت نومعلمان»، در مورد اصطلاح و تعریف خاص برنامه آغازخدمت هنوز ابهام وجود دارد (فیمن-نمسر، ۲۰۱۰؛ فالتون، یون و لی، ۲۰۰۵؛ وانگ، ۲۰۰۴؛ به نقل از کرنی^۶، ۲۰۱۴: ۴) و لذا نتیجه‌گیری از مبانی نظری برنامه آغازخدمت نومعلمان حاکی از آن است که درک مشترکی از برنامه آغازخدمت وجود ندارد و بیان مفهومی که بتواند طیف وسیعی از فعالیت‌های رسمی و غیررسمی که در محیط‌های مختلف آموزشی انجام می‌شود را پوشش دهد، دشوار است (همان، ۴). با این حال، به زعم OECD آغازخدمت فرآیندی است که برای حمایت اولیه نومعلمان طراحی شده است و ممکن است به صورت برنامه‌های رسمی و یا غیررسمی و فعالیت‌های جداگانه برای حمایت از نومعلمان تنظیم شود. اما این فرآیند و فعالیت‌ها باید به عنوان بخشی از یادگیری حرفه‌ای مداوم معلمان طراحی شود (OECD، ۲۰۱۹). ادبیات تحقیق نشان می‌دهد که تمرکز آغازخدمت نومعلم از اوایل قرن بیست و یکم تغییر یافته است، و از تمرکز بر حمایت از جامعه‌پذیری نومعلمان تا مشاهده فرآیند آغازخدمت به عنوان بخشی از پیوستار یادگیری مداوم معلم که بازخورد منظم و

-
1. Sink Or Swim
 2. Johnson And Birkeland
 3. Transition Shocke
 4. Veenman
 5. Townsend And Bates
 6. Kearney

ارزیابی را به همراه دارد، گسترش یافته است (کانه^۱، ۲۰۱۳).

نتایج پژوهش انجام شده در زمینه «برنامه آغازخدمت» نشان می‌دهد که؛ موضوع حمایت از «برنامه آغازخدمت نومعلمان» به دلیل تسهیل «گذار از دانشجو معلمی» و ورود به عرصه معلمی (فیمن-نمسر، ۲۰۰۱؛ ژیلِس، ویلسون، و الیاس، ۲۰۱۰؛ هاو، ۲۰۰۶؛ رمزی، ۲۰۰۰؛ وانگ، اودل، و شوپل، ۲۰۰۸؛ وانگ، بریدن، و گنسر، ۲۰۰۵؛ به نقل از کرنی، ۲۰۱۴)، کاهش فرسودگی نومعلمان (دست، ۲۰۰۲؛ اینگرسول، ۲۰۱۲؛ اینگرسول و کرایک، ۲۰۰۴؛ اسمیت و اینگرسول، ۲۰۰۴؛ به نقل از همان)، و رفع موانعی که بسیاری از نومعلمان در سال‌های ورود به معلمی با آن روبرویند (هادسون، ۲۰۱۲؛ جنسن، ۲۰۱۰؛ سرپل، ۲۰۰۰؛ وجنوسکی و دیگران، ۲۰۰۳؛ به نقل از همان) در سطح بین‌المللی مورد توجه فراوانی قرار گرفته است و در اکثر کشورهای پیشرفته، برنامه‌هایی برای اولین سال‌های ورود به معلمی وجود دارد که حمایت‌های ویژه‌ای برای نومعلمان فراهم می‌آورد و در نتیجه نومعلمان پدیده «شوک گذار» را که قبل از این اشاره شد، تا حدودی با موفقیت پشت سر می‌گذارند.

در زمینه آغازخدمت پژوهش‌های متعددی وجود دارد. برای مثال نتایج پژوهش اکتاس^۲ (۲۰۱۸) نشان داد که دستاوردهای برنامه آغازخدمت برای نومعلمان شامل دستاوردهای داخل کلاس، داخل مدرسه و خارج از مدرسه است. دستاوردهای داخل کلاس مربوط به فرآیند یاددهی-یادگیری و فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌نشده است. دستاوردهای داخل مدرسه مربوط به کار و فعالیت مدارس، و وظایف و مسئولیت‌های اداره مدرسه است و دستاوردهای خارج از مدرسه شامل آشنایی با نهادها، سازمان‌ها و مردم مربوطه، تصدیق فرهنگ شهر و به اشتراک گذاشتن دانش و تجربیات با افراد باتجربه به عنوان موضوعات مهم است.

نتایج پژوهش گابل^۳ (۲۰۱۶) نشان داد که چهار پشتیبانی اصلی برنامه آغازخدمت برای دستیابی به موفقیت در کلاس شامل یادگیری در مورد نقش خودتأملی در توسعه شغلی، یادگیری و پیروی از رویه‌های مدرسه، دریافت پشتیبانی از پرسنل منطقه و مدرسه و دریافت حمایت از طریق معلم‌راهنما است.

1. Kane
2. Aktas
3. Gabel

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... ویگل^۱ (۲۰۱۶) در پژوهشی به ادراک نومعلمان از برنامه مشاوره‌ای و راهنمایی پرداخت. نتایج نشان داد که اگر پشتیبانی کافی با استفاده از برنامه آغازخدمت شامل راهنمایی آموزشی و مشاوره انجام شود و نیازهای نومعلمان را برآورده کند، سبب کاهش میزان ترک حرفه معلمان می‌شود. معلمان تأکید کردند که نیاز به حمایت عاطفی و مدیریت کلاس درس دارند و این دو موضوع باید در برنامه مشاوره‌ای برنامه‌ریزی شود.

آیتکن و هارفورد^۲ (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی نشان دادند که نیازهای آغازخدمت نومعلمان شامل مشکلات انضباطی؛ کار با همکاران؛ مذاکره با فرهنگ جدید مدرسه؛ و سازگاری با مدیریت است. بوساماتا^۳ (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی نشان داد که موانع مؤثر بر آغازخدمت مؤثر نومعلمان شامل فقدان برنامه‌های رسمی آغاز خدمت، مشاوره‌ای به عنوان رویکرد آغاز خدمت، نیاز به توسعه حرفه‌ای و تأثیر رهبری مدرسه است.

نتایج پژوهش یاسینی، شیری و برجی (۱۳۹۹) نشان داد که نومعلمان از فرآیند آشناسازی بدو خدمت تجارب خوشایند، تجارب نامطلوب و شناخت و معرفت حقوقی را در روزهای اول استخدام به‌عنوان تجربه بیان کرده‌اند. انتظار معلمان از برنامه توجیهی بدو استخدام شامل دو محور نیازسنجی و هدف‌گرایی و نتیجه‌گرایی شغلی است که مقوله نیازسنجی بیشترین اهمیت را دارد. همچنین مقوله‌های آشناسازی با فرآیندهای درون‌سازمانی، آموزش در نقش و یادگیری سازمانی، از جمله نیازهای آموزشی معلمان در بدو استخدام عنوان شده‌اند. معلمان مهم‌ترین دغدغه بدو خدمت را شامل دو مضمون حمایت و پشتیبانی عاطفی، و توجیه مقدماتی قلمداد کرده و عواملی مانند فشار روانی و جسمانی، سازمان‌دهی نامناسب و ضعف مدیریت را از جمله مسائل و مشکلات بدو-استخدام دانسته‌اند.

نتایج پژوهش ایران نژاد و همکاران (۱۳۹۸) نشان داد که چالش‌های آغازخدمت نومعلمان دوره اول ابتدایی در سه طبقه «چالش‌های فردی»، «چالش‌های حرفه‌ای» و «چالش‌های سازمانی» طبقه‌بندی می‌شوند. چالش‌های فردی نومعلمان شامل تنش و اضطراب در اوایل خدمت، عدم حمایت و احساس انزوا، چگونگی سازگاری با همکاران؛ چالش‌های حرفه‌ای شامل ناتوانی مدیریت و کنترل کلاس درس، تسلط بر محتوا و تدریس مؤثر، ارزیابی دانش-

1. Wygal
2. Aitken And Harford
3. Bosamata
۱۱۱

آموزان، رفع نیازهای دانش‌آموزان، جلب اعتماد و سازگاری با والدین؛ چالش‌های سازمانی شامل آشنایی با مدرسه، آشنایی با رویه‌های مدرسه، منابع و جمعیت دانش‌آموزان است.

گودرزی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «شناسایی و دسته‌بندی چالش‌های حرفه‌ای معلمان تازه استخدام» به مصاحبه با دو گروه دانش‌آموختگان دانشگاه فرهنگیان و دانش‌آموختگان سایر دانشگاه‌ها پرداخت. نتایج نشان داد که آن‌ها به‌طور عمده با هشت چالش شامل، چالش‌های مربوط به برنامه درسی، چالش‌های مربوط به تدریس، چالش‌های مرتبط با رشد حرفه‌ای معلمان، چالش‌های مربوط به فضاهای آموزشی، چالش‌های مربوط به زندگی حرفه‌ای معلمان، چالش‌های مربوط به تعامل با دانش‌آموزان و والدین آن‌ها، چالش‌های مربوط به ارتباط با مدیریت مدرسه و همکاران آموزشی و چالش‌های مربوط به ارزشیابی، به‌طور مشترک مواجه هستند اما در مفاهیم و مصداق‌ها گاهی شباهت و گاه تفاوت دارند.

استادرحیمی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه‌ی بین کیفیت متورینگ و خودکارآمدی معلمان تازه‌کار ابتدایی در جنوب شهر تهران» نشان داد که بین کیفیت متورینگ و خودکارآمدی معلمان تازه کار رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین متورینگ می‌تواند حدود ۵۰ درصد متغیر خودکارآمدی را پیش‌بینی نماید. همچنین بین تمام کارکردهای اصلی و فرعی متورینگ با میزان خودکارآمدی معلمان رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد که در این میان بیشترین سهم برای کارکرد ارائه تکالیف چالش‌برانگیز و مربی‌گری بود. لازم به ذکر است بین کارکرد مشاوره با خودکارآمدی معلمان رابطه‌ی معناداری دیده نشد.

نتایج پژوهش بهزادپور و دیگران (۱۳۹۸) با عنوان «تکوین تدریس فکورانه در معلمین تازه کار زبان انگلیسی: نقش روش یادداشت نویسی» نشان داد که نوع عمل فکورانه و عمق آن در معلمین به تدریج و در اثر آموزش مسائل مربوط به تدریس فکورانه، متنوع‌تر و بیشتر شده است. این یافته‌ها لزوم توجه به طراحی و اجرای دوره‌های «پیشبرد حرفه‌ای» متمرکز بر تدریس فکورانه را در محیط‌های آموزشی مختلف برجسته می‌سازد.

نتایج پژوهش یعقوب‌نژاد، آیتی، و نعیمی (۱۳۹۴) با عنوان شناسایی و طبقه‌بندی نیازهای تازه‌معلمان در مدیریت کلاس و تدریس با استفاده از «مدل عمومی آموزش» نشان داده است که؛ ۱. در تحلیل، شناخت ویژگی‌های دانش‌آموزان، کسب اطلاع در مورد دانش‌آموزان مشکل‌دار یا گروه‌های دانش‌آموزی ضعیف و چگونگی برخورد با تعداد زیاد دانش‌آموزان؛ ۲. در

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی...

طراحی، تسلط بر محتوای دروس، چگونگی استفاده درست و مفید از وقت کلاس، در نظر گرفتن تفاوت‌های دانش‌آموزان با یکدیگر در طراحی اهداف تدریس و چگونگی سازماندهی تجهیزات و رسانه‌های آموزشی؛ ۳. در مرحله تهیه، کمبود تجهیزات، تدارک تجارب تدریس مناسب، ناتوانایی در استفاده از ابزارهای آموزشی و کمک آموزشی، هماهنگی با مسئولین مدرسه در مسائل انضباطی دانش‌آموزان و فراهم کردن کمک‌هایی برای دانش‌آموزان با نیازهای ویژه؛ ۴. در مرحله اجرا کاربرد روش‌ها و فنون تدریس متنوع، کم بودن وقت، داشتن وظایف متنوع و متکثر و واگذاری وظایف چالش‌برانگیز به معلم و ۵. در مرحله ارزشیابی، شیوه استفاده از نتایج ارزشیابی، گسترش یادگیری به پس از کلاس درس و دادن تمرین مناسب به دانش‌آموزان از مهم‌ترین نیازهای معلمان تازه‌کار برای مدیریت کلاس است.

«معلمان تازه کار از والدین چه انتظاراتی دارند؟ یافته‌های یک پژوهش کیفی و کمی در مدارس ابتدایی تهران» پژوهشی دیگری است که توسط یعقوب‌نژاد، بهرنگی و زین‌آبادی (۱۳۹۴) انجام شده است. نتایج نشان داد که پیگیری والدین از وضعیت دانش‌آموزان، قدردانی نسبت به زحمات معلم و دادن اطلاعات موردنیاز درباره ویژگی‌های دانش‌آموزان به معلم تازه-کار مهم‌ترین انتظارات و نیازهای معلمان می‌باشند. استفاده از نظر والدین در اداره کلاس و نیز هماهنگی روش‌های آموزشی والدین با روش معلم، نیازهایی با کم‌ترین رتبه شناخته شدند.

پژوهش‌های انجام شده در خارج از کشور نشان می‌دهد که؛ گرچه پژوهش‌های متعددی درباره آغازخدمت نومعلمان انجام شده است، با این حال اجرای برنامه‌های آغازخدمت سایر کشورها، به دلیل تأثیرپذیری «برنامه درسی آغازخدمت» از عواملی چون فرهنگ، بافت اجتماعی و فلسفه و رویکرد حاکم، در کشور ایران منطقی و معقول نمی‌باشد. در داخل کشور نیز پژوهش‌های متعددی در ارتباط با نیازهای نومعلمان، برنامه آغازخدمت (با نگاه محدود آشناسازی یا توجیه مقدماتی)، و تأثیر مؤلفه‌های متعدد بر نومعلمان نظیر متورینگ، تدریس فکورانه بر نومعلمان انجام شده است، اما به دلیل ماهیت ضمن‌خدمتی قائل شدن برای آغازخدمت، تاکنون «برنامه درسی آغازخدمت» جامع و گسترده برای نومعلمان طراحی نشده است. با درک این مهم، این پژوهش سعی دارد به طراحی و اعتبارسنجی «برنامه درسی آغازخدمت» برای نومعلمان آموزش ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای بپردازد.

بیان مسئله و چارچوب نظری

معلم، یکی از عوامل اصلی در تحقق هدف‌های نظام آموزشی محسوب می‌شود و بدون شک، کیفیت نظام آموزشی هر کشور وابسته به کیفیت معلمان آن است. از این رو، تلاش برای بهبود شایستگی‌های عمل معلمان از طریق «توسعه حرفه‌ای مداوم و مؤثر» بسیار مهم می‌باشد. یکی از مراحل توسعه حرفه‌ای معلم، مرحله آغاز خدمت است. آغاز خدمت به فرآیند گذار و سال‌های نخست معلم‌بودن اشاره دارد که با چالش‌های متعددی همراه است. گرچه بخشی از چالش‌ها ممکن است به خاطر کاستی‌های آموزش پیش از خدمت باشد. اما بسیاری از محققان معتقدند که آموزش پیش از خدمت، نومعلمان را با واقعیت پیچیده‌ای که در سال‌های نخست تدریس با آن مواجهند، آماده نمی‌کند (اسمیت و سلا، ۲۰۰۵). حتی برنامه پیش از خدمت کاملاً سازمان‌یافته نیز نمی‌تواند سبب جبران برنامه آغاز خدمت منظم در مراحل اولیه سازگاری نومعلمان با تمام خواسته‌های حرفه خود شود (OECD، ۲۰۱۹). چرا که موقعیت‌های واقعی عمل دارای تفاوت‌هایی بارز با آنچه در نظریه‌ها مطرح می‌شود، است و بکار بستن شایستگی کسب شده از تحصیل دانشگاهی در محیط واقعی مدرسه، فعالیت‌های اجتهادی و موقعیت محور است.

از این رو، یکی از چالش‌های اساسی کشورها، ارائه پشتیبانی و توسعه حرفه‌ای یکپارچه نومعلمان در اولین سال‌های رویارویی با واقعیت معلم‌بودن در مدرسه است تا از این طریق بتوانند بر شکاف نظریه و عمل غلبه کنند، و پشتیبانی مناسب برای رفع چالش‌های نومعلمان ارائه دهند و سبب گذار روان نومعلمان از آموزش پیش از خدمت به محیط واقعی مدرسه شوند. مرحله گذار، نقش مهمی در پیوستار رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان دارد و به منظور تضمین پشتیبانی آغاز خدمت مثبت و مؤثر، این برنامه‌ها باید در آموزش پیش از خدمت ادغام شوند و فراتر از سال اول تجربه در مدارس گسترش یابند (همان).

چارچوب نظری این پژوهش، «الگوی مسیر تربیت معلم^۲»، رابرتز-هول، جنسن و کوپر^۳ (۲۰۱۵) است. در این الگو، رابرتز-هول، جنسن، و کوپر تأکید کردند که برای اینکه تربیت

-
1. Smith And Sela
 2. Teacher Education Pathway Model
 3. Roberts-Hull, Jensen, Cooper

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی...

معلم به طور منسجم در جهت رسیدن به یک هدف فعالیت کند، تربیت معلم باید به عنوان یک مسیر «شامل انتخاب دانشجویان، پیشرفت در یک دوره، شرایط فارغ التحصیلی، ثبت نام و اشتغال، آغازخدمت و توسعه حرفه‌ای اولیه^۱» دیده شود. در الگوی مسیر تربیت معلم، «آمادگی مقدماتی معلم^۲» شامل آموزش پیش‌ازخدمت و آماده‌سازی در سال‌های آغاز معلمی است. از اولی اغلب به عنوان تربیت معلم مقدماتی یاد می‌شود، در حالی که دومی بسته به نظام می‌تواند اشکال مختلفی نظیر برنامه آغازخدمت رسمی، طرح‌های رسمی یا غیر رسمی مشاوره‌ای^۳ باشد. این الگو علاوه بر چارچوب مفهومی، به عنوان چارچوب سازماندهی برای توصیف مراحل مختلف تربیت معلم عمل می‌کند.



تصویر ۱. الگوی مسیر تربیت معلم (رابرتز-هول، جنسن و کوپر، ۲۰۱۵)

طبق الگوی مسیر تربیت معلم، ضرورت پرداختن به این مسئله پژوهشی آن است که آغازخدمت به این مفهوم اشاره دارد که توسعه حرفه‌ای باید در ادامه آنچه در مرحله پیشین اتفاق می‌افتد و پس از آن که دانشجو معلم موفق به دریافت گواهینامه صلاحیت معلمی می‌شود نیز به شکل سازمان یافته ادامه داشته باشد و به عنوان جزئی از برنامه تربیت معلم پیش‌از-خدمت پذیرفته شود.

در سال‌های اخیر، بسیاری از کشورها به اهمیت این دوره پی بردند و در یک چرخش نگرشی و تصمیم راهبردی، سال‌های نخست ورود به معلمی و یا حداقل سال نخست ورود به معلمی، بیش و کم به عنوان جزئی از برنامه تربیت معلم پیش‌ازخدمت پذیرفته شده و برنامه-

1. Early Career Development
2. Initial Teacher Preparation
3. Mentoring

ریزی و برنامه‌های خاص خود را دارد. در حالی که در ایران آموزش‌های آغاز خدمت به شکل طبیعی به آموزش‌های ضمن خدمت که آن هم در آموزش و پرورش سامان می‌یابد وصل می‌شود. غفلت از این مؤلفه که به دلیل ماهیت ضمن خدمتی قائل شدن برای آن از دستور کار تربیت معلم پیش از خدمت خارج می‌ماند خسارت‌های زیادی را در شکل فرسایش شغلی و خروج زود هنگام از حرفه معلمی به بار می‌آورد. با خروج زود هنگام معلم از چرخه تعلیم و تربیت، گوئی تمام سرمایه‌گذاری‌ها به باد داده شده و فنا می‌شود (مهرمحمدی ۱۳۹۲، ۲۱).

ضرورت دیگر برای پرداختن به این مسئله پژوهشی، اعطاء فرصت برای تأمل حین عمل^۱ (شون ۱۹۸۳؛ به نقل از همان، ۲۱) به نومعلمان و تأمل بر تأملات حین عمل^۲ از او طریق مشاوره‌هایی است که توسط معلم راهنما به او داده می‌شود، در شرایطی است که خروج از کسوت «دانشجو معلمی» و ورود به عرصه خطیر و واقعی معلمی اتفاق افتاده است. اینجاست که برای نخستین بار مسئولیت اصلی تدریس بر عهده نومعلم گذاشته شده و او باید ظرفیت‌ها و قابلیت‌های کسب شده در مرحله پیشین را در حین عمل تدریس، و آن هم تدریسی که دیگر فارغ‌البالی ذاتی مرحله کارورزی (به اصطلاح تمرین معلمی) را ندارد، بکار بندد (همان، ۲۱). با استفاده از بیان آیزنر می‌توان گفت در این دوره، که بدین ترتیب به بخش رسمی و پایانی برنامه تربیت معلم بدل می‌شود، قابلیت‌های حرفه‌ای در بعد هنری و یا از نوع هنری آن مورد توجه و تأکید قرار می‌گیرد و خلأی اساسی که او در برنامه‌های جاری تربیت معلم شناسایی کرده است برطرف می‌شود (آیزنر^۳، ۲۰۰۲: ۳۸۳).

دستاورد این پژوهش، طراحی و اعتبارسنجی «الگوی برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای» می‌باشد. محقق از این رو به دوره ابتدایی توجه نموده است چون آموزش ابتدایی پایه و اساس کلیه آموزش‌هاست و فرآیند کیفیت در این دوره به عنوان نقطه شروع فرآیند آموزشی مهم می‌باشد.

این پژوهش قصد دارد با استفاده از مطالعه سنتزپژوهی و فهم حاصل از این مطالعه، به این سؤال پاسخ بدهد که الگوی برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان آموزش ابتدایی با تأکید بر

1. Reflection In Action
2. Reflection On Reflection In Action
3. Eisner

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... توسعه حرفه‌ای چه ویژگی‌هایی دارد؟ و در نهایت برنامه درسی طراحی شده تا چه اندازه از نظر متخصصان تعلیم و تربیت دارای اعتبار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ دسته بندی کلی مبتنی بر «رویکرد کیفی^۱» است. پژوهش حاضر از دو بخش تشکیل شده است. بخش نخست، طراحی الگوی برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای است. بخش دوم، اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی براساس نظر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت است. در این پژوهش برای پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش، از روش‌های پژوهش تلفیقی: سنتزپژوهی^۲ و روش دلفی^۳ استفاده شده است. نمونه پژوهش در بخش نخست، گزارش‌ها، رساله‌ها، پایان‌نامه‌ها، مقالات، کتاب‌ها، طرح‌های پژوهشی از سال ۱۳۸۰ / ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۰/۱۴۰۰ بوده است که به روش هدفمند از بین منابع ملی و بین‌المللی انتخاب شدند و معیار انتخاب منابعی بوده است که ارتباط بیشتری با موضوع داشته و تمام یا بخشی از آن، پاسخ‌گوی بخشی از سؤال‌های پژوهش بوده است. در بخش دوم نیز، پنج نفر از متخصصان تعلیم و تربیت به روش هدفمند انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات از طریق برگه یادداشت، فیش‌برداری و پرسشنامه انجام شد.

در سنتز پژوهی به بررسی و تحلیل پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آغازخدمت نومعلمان پرداخته شد و با شناسایی نقاط اشتراک و افتراق پژوهش‌های مختلف، تحلیل شد. سنتزپژوهی حاضر در شش مرحله (اقتباس از گاف^۴ ۲۰۱۳) انجام شده است:

مرحله اول؛ تعیین معیارهای ورود: برای اینکه مطالعه‌ای بتواند در یک سنتز پژوهی مورد استفاده قرار گیرد باید دارای یک سری ویژگی‌ها باشد. به این ویژگی‌ها که بر اساس هدف و یا سؤال سنتز پژوهی تعیین می‌شوند، معیارهای ورود یا شایستگی گفته می‌شود. با این توضیح، معیارهای ورود در سنتز پژوهی حاضر به شرح زیر بوده است:

معیارهای ورود: حیطه جغرافیایی: سراسر دنیا؛ زبان گزارش‌های پژوهشی: انگلیسی و فارسی؛

-
1. Qualitative Approach
 2. Integrative Inquiry: The Research Synthesis
 3. Delphi Method

سال انتشار: با توجه به اینکه پژوهش حاضر به دنبال شناسایی الگوی برنامه درسی آغاز خدمت هست، در قسمت مبانی نظری سعی شده است برای طراحی برنامه بیشتر به پژوهش‌های جدید ۱۳۸۰ / ۲۰۰۰ تاکنون (۲۰ سال اخیر) توجه شود؛ نوع سند: پژوهش‌هایی که به چاپ رسیده باشند و دارای متن کامل باشند؛ روش‌شناسی: شامل پژوهش‌های نظری، تجربی و مروری بوده است.

مرحله دوم؛ جستجو: در این مرحله ابتدا کلیدواژه‌ها تعیین و تعریف شد. با توجه به اینکه مطالعه حاضر به دنبال سنتز نظریه‌ها و رویکردها در حوزه آغاز خدمت هست که به بررسی برنامه درسی آغاز خدمت و عناصر آن در کشورهای مختلف پرداخته است، لذا دامنه این پژوهش‌ها بسیار گسترده است. برای جستجو کلیدواژه‌ها از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی و داخلی مطالعات و منابع مورد نظر، بازیابی شدند؛ که از جمله مهم‌ترین این کلیدواژه‌ها، می‌توان به موارد زیر اشاره داشت:

کلیدواژه‌های انگلیسی: *Beginning Teachers, Induction, Curriculum of* و *Induction, Professional Development, Primary School* فارسی: نومعلمان، معلمان تازه‌کار، آغاز خدمت، برنامه درسی آغاز خدمت، توسعه حرفه‌ای نومعلمان، آموزش ابتدایی. سپس از طریق پایگاه‌های اطلاعاتی خارجی (*Francis Springer*) و داخلی (*Taylor, Sage, ProQuest, Wiley, PsycInfo & ScienceDirect*) و داخلی (بانک اطلاعات نشریات کشور، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، پایگاه مجلات تخصصی نور) مطالعات و منابع مورد نظر، بازیابی شدند.

مرحله سوم؛ غربالگری: برای اطمینان از اینکه پژوهش‌هایی که در مرحله جستجو شناسایی و انتخاب شده بودند، از معیارهای ورود (مرحله اول) برخوردار می‌باشند، در یک فرآیند غربالگری دو مرحله‌ای، داوری و گزینش شدند. بدین صورت که ابتدا چکیده گزارش پژوهش‌ها بررسی و در مرحله بعد، از بین پژوهش‌های باقی‌مانده، جهت بررسی دقیق‌تر و عمیق‌تر، متن کامل پژوهش‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

مرحله چهارم؛ کدگذاری و نقشه برداری: هر چند معیارهای ورود و غربالگری را می‌توان شکلی از سنجش پژوهش‌ها دانست اما سنجش واقعی بعد از مرحله کدگذاری و نقشه برداری اتفاق می‌افتد چرا که تنها بعد از این مرحله هست که اطلاعات کافی برای مرحله ارزیابی

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... پژوهش‌ها (مرحله پنجم) موجود است (گاف، ۲۰۰۷). در این مرحله، پژوهش‌های غربال شده، بر اساس ویژگی‌های آنها همچون طرح و روش، سؤالات و متغیرهای وابسته، نوع مداخله، جامعه و نمونه، روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها و یافته‌ها، بررسی و تشریح شدند. از اطلاعات گردآوری شده در این مرحله برای ارزیابی اسناد و مطالعات بر اساس معیارهای کیفیت و ارتباط (مرحله پنجم) استفاده شد. همچنین از اطلاعات به دست آمده در این مرحله، جهت طبقه بندی و شناسایی زیر مقوله‌ها (مرحله ششم) نیز استفاده شد.

مرحله پنجم؛ ارزیابی: در این مرحله، پژوهش‌ها بر اساس دو معیار کلی کیفیت و مرتبطبودن (متناسب با هدف بودن) مورد تحلیل و واکاوی انتقادی قرار خواهند گرفت. بدین معنا که پژوهش‌ها از طریق سؤالاتی چون: آیا تمرکز پژوهش با هدف سنتز پژوهی حاضر سازگار است؟ آیا با توجه به ویژگی‌های پژوهش (از جمله ویژگی‌های نمونه، ماهیت مداخله، نوع ابزار استفاده شده و...) می‌توان آن را متناسب با سؤال سنتز پژوهی حاضر دانست؟ آیا روشی که در پژوهش برای پاسخ به سؤال‌ها انتخاب شده بود، مناسب است؟ آیا پژوهش به خوبی اجرا شد؟ آیا داده‌ها به خوبی تحلیل یا تفسیر شده است؟ مورد داوری قرار گرفت و در نهایت معتبرترین و مرتبطترین آنها، انتخاب شدند.

مرحله ششم؛ سنتز: سنتز تجمیعی و سنتز ترکیبی، دو رویکرد اصلی در سنتز پژوهی است. سنتز پژوهی تجمیعی به دنبال جمع کردن (مجموع کردن) یافته‌های پژوهش‌های دست اول برای آزمون نظریه‌ها یا فرضیه‌ها است. این نوع سنتز که عموماً شکل قیاسی دارند، به دنبال ترکیب کردن مطالعات همگن می‌باشند. در مقابل، سنتز پژوهی ترکیبی که رویکرد مطالعه حاضر هست، فرآیندی تفسیری است که مستلزم بررسی الگوها در داده‌ها با تفسیر مفاهیم جهت تولید سطح بالاتری هست. این رویکرد از سنتز را می‌توان به موزاییکی تشبیه نمود که در آن یافته‌های مطالعات برای ایجاد یک کل منسجم، در یکدیگر جای می‌گیرند. هدف در اینجا خلق الگویی جدید و متفاوت هست. چنانچه روشن است، سنتز پژوهی ترکیبی یک فرآیند استقرایی است. در این مرحله محقق به تجمیع بخش یافته‌های اسناد منتخب، بازخوانی-های مکرر و دقیق، مقایسه یافته‌های مشابه متناقض و دسته بندی داده‌ها در ذیل مضامین بزرگ‌تر می‌پردازد.

در بخش اعتبارسنجی، از آنجایی که روش دلفی راهی را پیش روی متخصصان می‌گذارد

که می‌توان بدون نیاز به تعامل رویاروی به اجماع دست یافت، با توجه به شرایط کرونا از روش دلفی استفاده شد. هدف این بود که از طریق متخصصان داخلی حوزه تعلیم و تربیت، به اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی پرداخته شود و مشخص شود که آیا الگوی پیشنهادی از منظر این افراد دارای اعتبار است یا خیر؟ در این مرحله ابتدا برنامه درسی پیشنهادی توسط محقق بر اساس یافته‌های سنتز پژوهی به تأیید اساتید راهنما و مشاور رسید. سپس از طریق ایمیل در اختیار پنج نفر از متخصصان تعلیم و تربیت که به صورت هدفمند انتخاب شدند، قرار گرفت. روند کار به این صورت بود که این افراد نظرات خود را درباره ویژگی‌های عناصر ده گانه برنامه درسی آغاز خدمت از طریق پرسشنامه‌ای که حاوی سوالات با گزینه‌هایی (مناسب است، ناقص است و بهتر است این موارد اضافه شود، این موارد زائد هستند و بهتر است حذف شوند، هر نکته و پیشنهادی که برای بهبود این موارد لازم است مرقوم فرمایید) برای هر کدام از گویه‌های عناصر بود، ارائه کردند. پس از گردآوری داده‌ها نسبت به اصلاح و تعدیل نهایی برنامه درسی آغاز خدمت اقدام شد.

برای بررسی روایی پرسشنامه از روایی محتوایی استفاده شده است. بدین ترتیب که از نظر خبرگان در خصوص تناسب شمول تناسب گویه‌های مرتبط با هر عنصر نظرخواهی شد و پس از تأیید آن‌ها پرسشنامه برای اجرای نهایی آماده شد. این روند تضمین‌کننده روایی محتوایی ابزار پرسشنامه بوده است.

گزارش یافته‌ها

شناسایی الگوی برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای در این قسمت با توجه به مطالعات سنتز پژوهی، به پرسش دوم پژوهش یعنی «الگوی برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای چه ویژگی‌هایی دارد؟» پاسخ داده شد. این پرسش در بردارنده ده پرسش ویژه است. در واقع، هر پرسش ویژه بیانگر یکی از عناصر اصلی طراحی برنامه درسی است. این عناصر عبارتند از: منطق، هدف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش مشارکت‌کنندگان، مواد و منابع، گروه‌بندی، موقعیت، زمان و ارزشیابی.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی...

منطق برنامه‌درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی کدام است؟

منطق «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» آموزش و پرورش ایران در قرن پانزدهم شمسی، برنامه‌ای «حمایتی»، «یادگیری تکمیلی-اعتلایی» و «کمک به جامعه‌پذیری» نومعلمان است. یعنی با این منطق که نومعلمان در ابتدای خدمت خود با چالش‌های روزانه متعددی در مدرسه و کلاس درس مواجه می‌شوند که اضطراب‌آور است و به پشتیبانی روانی و عاطفی نیاز دارند تا قادر به بکارگیری شایستگی خود در محیط واقعی شوند. این برنامه فرصت‌هایی برای آنان فراهم می‌کند تا به تکمیل دانش و توانایی خود جهت عمل در موقعیت واقعی مدرسه اقدام کنند و تا حد ممکن جسارت و شهامت نوآوری در فرآیندهای جاری مدرسه را پیدا کنند. علاوه‌براین، این برنامه، فرصت‌هایی را فراهم می‌کند تا نومعلمان با قراردادن خود در جایگاه معلم در مدرسه، نظام آموزشی، و به عنوان فرد حرفه‌ای، با هنجارها و فرهنگ مدرسه و جامعه حرفه‌ای سازگار شوند و در عین حال به عنوان نیرویی برای تغییر عمل کنند. «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» بر این اساس، برنامه درسی موقعیتی است که بر سه بنیاد اساسی استوار است: «حمایت و پشتیبانی عاطفی و روانی»، «بهبود کیفیت تدریس» و «کمک به جامعه‌پذیری نومعلمان».

هدف برنامه‌درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی کدام است؟

پشتیبانی از نومعلمان زمانی مؤثر خواهد بود که نیازهای ویژه نومعلمان در طراحی برنامه‌ها گنجانده شود. از آنجایی که این پژوهش بخشی از پژوهش‌های وسیع‌تر بود (ایران‌نژاد، ۱۴۰۰؛ ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸)، اهداف با توجه به چالش‌های نومعلمان و مطالعات سنتزپژوهی مشخص شد. با بررسی پژوهش‌های انجام‌شده، اهداف اصلی «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان»، شامل اهداف فردی، حرفه‌ای و اجتماعی می‌باشد.

اهداف فردی، در درجه اول فرآیند رشد هویت حرفه‌ای به عنوان یک معلم را در بر می‌گیرد که شامل توسعه و تدوین هنجارهای شخصی نسبت به دانش‌آموزان و همکاران، تدوین دیدگاه معلم در مورد تدریس و یادگیری و نقش او در این فرآیندها، ایجاد نگرش یادگیری مادام‌العمر و غیره است (کمیسون اروپا، ۲۰۱۰). علاوه بر این، تقویت شایستگی‌ها، افزایش اعتماد به نفس، کاهش اضطراب و پشتیبانی فردی و ایجاد انگیزه، ارتقای تفکر انتقادی، اهداف فردی «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» می‌باشد.

اهداف حرفه‌ای، تأکید بر حمایت از نومعلم در جلب اعتماد بیشتر بر استفاده از شایستگی‌های اساسی خود، از جمله مهارت‌های مدیریت کلاس و ارتباط با شاگردان، توسعه مهارت‌های تدریس، ارتباط سازنده با دیگران، توسعه چگونگی رفع مشکلات شاگردان دارد. علاوه بر این، آغاز خدمت، سبب تکمیل و ارتقای عمل نومعلمان در موقعیت واقعی و به این ترتیب سبب ارتباط آموزش پیش از خدمت و آغاز خدمت می‌شود و پلی بین آموزش پیش از خدمت و توسعه حرفه‌ای مداوم ایجاد می‌کند.

اهداف اجتماعی، تأکید بر حمایت از نومعلم برای آشنایی با مدرسه و رویه‌های آن، جامعه‌پذیری در مدرسه و حرفه دارد. بعد اجتماعی فقط شامل جامعه‌پذیری در مدرسه نیست، بلکه به جامعه حرفه‌ای این حرفه نیز اشاره می‌کند و سبب مشارکت در مدرسه و حرفه نیز می‌شود. این بعد بر ارتباط سازنده در مدرسه تأکید دارد (همان).

محتوای برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی کدام است؟

از آنجایی که اهداف «برنامه درسی آغاز خدمت نومعلمان» عملی است، محتوای «برنامه درسی آغاز خدمت نومعلمان» آموزش و پرورش ایران نیز، باید بر یادگیری نوع خاصی از دانش و مهارت و نگرش در حرفه معلمی تأکید دارد که ماهیت عملی دارد و بیش از هر چیز بر مشکلات عملی افراد تأکید دارد (بریدن^۱ و همکاران، ۲۰۰۳) و شامل مؤلفه‌های دانشی، مهارتی و نگرشی است که عبارت است از: دانش درباره موضوعات کتاب‌های درسی، پداگوژی محتوا، برنامه درسی، دانش از بافت (سازمان مدرسه و مشارکت در انجمن حرفه‌ای مدرسه) و دانش از خود و وضعیت فعلی در حرفه، رشد مهارت‌های مدیریت کلاس، ارتباط با شاگردان، توسعه مهارت‌های تدریس، ارتباط سازنده با دیگران، ارتباط با والدین، ارزیابی کار شاگردان، خلق فضای مطلوب یادگیری، توسعه چگونگی رفع مشکلات شاگردان، توسعه خصوصیات فردی نظیر اعتماد به نفس، تفکر انتقادی، و غیره.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی...

نقش مشارکت کنندگان در برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی کدام است؟

از آنجایی که یکی از چالش‌های اساسی نومعلمان، انتقال از دانشگاه به مدرسه، و تجربه گذار از دانشجو معلم بودن به معلم بودن است، نومعلمان با چندین نهاد (دانشگاه‌ها، مدارس و غیره) سروکار دارند و بنابراین افراد متعددی در «برنامه درسی آغاز خدمت» نقش دارند (بریدن و همکاران، ۲۰۰۳). به طور کلی مشارکت کنندگان برنامه درسی آغاز خدمت عبارتند از: نومعلم، معلم خبره راهنما، همتایان، متخصصان خبره، مدیر مدرسه، وزارت آموزش و پرورش، دانشگاه والدین. در این قسمت، افرادی که نقش اجرایی اصلی در برنامه درسی آغاز خدمت دارند، شرح داده می‌شود.

معلم خبره راهنما: معلم آموزش دیده و باتجربه است که مسئول برنامه درسی آغاز خدمت نومعلم است. از جمله نقش‌ها و وظایف معلم خبره راهنما این است که به حمایت عاطفی و روانی نومعلمان بپردازد (گابل، ۲۰۱۶)، سبب تحریک یادگیری حرفه‌ای نومعلمان شود، محیط امنی برای یادگیری ایجاد کند و سبب جامعه‌پذیری نومعلمان در جامعه مدرسه شود (کمسیون اروپا، ۲۰۱۰). برای انجام این کارها، معلم خبره راهنما نیاز به زمانی برای با هم بودن، هم در کلاس‌های دیگر و هم برای ملاقات با نومعلمان دارد. به همین دلیل احتیاج به زمان آزاد و کاهش حجم تدریس دارد، برای این کار مدیر می‌تواند از معلمان جایگزین برای آزاد کردن معلم خبره راهنما از کلاس استفاده کند تا معلم خبره راهنما بتواند با نومعلم کار کند (مک-براید، ۲۰۱۲: ۵۴). علاوه بر این، همه پرسنل مدرسه باید در برنامه درسی آغاز خدمت همکاری کنند و برنامه آغاز خدمت تنها وظیفه معلم راهنما تلقی نشود.

همتایان: همتایان اشاره به سایر نومعلمان، معلمان باتجربه و سایر همکاران دارد. همتایان نقش مهمی در ایجاد محیط امن برای یادگیری نومعلمان و اشتراک تجربیات دارند. شبکه‌های اجتماعی این فرصت را برای همتایان ایجاد می‌کنند تا به صورت رسمی یا غیررسمی با سایر معلمان ارتباط برقرار کرده و چالش‌ها و عملکردشان نسبت به چالش‌ها و سایر تجربیات خود را به اشتراک بگذارند. برای انجام این کارها همتایان می‌توانند از زمان استراحت کوتاه برای

صرف چای، تعاملات گروه هم‌پایه، گروه‌های مجازی و غیره برای انجام وظایف خود بهره ببرند (کمسیون اروپا، ۲۰۱۰).

متخصصان خبره: متخصص خبره، متخصص تعلیم و تربیت (به عنوان مثال از دانشگاه فرهنگیان) است. متخصصان خبره همچنین می‌تواند معلمان باتجربه‌ای باشند که دارای تخصص موضوعی و تعلیم و تربیت هستند. نقش اصلی متخصصان، اطمینان از توسعه حرفه‌ای معلم و گسترش دانش محتوایی و مهارت‌های تدریس است. به عبارت دیگر، وظیفه متخصصان، حمایت حرفه‌ای نومعلمان است. برای این کار لازم است که مدرسه و دانشگاه هماهنگ باشند و دسترسی آسان به متخصص و مشاور خارجی وجود داشته باشد و متخصص رویکرد غیرقضاوت‌گرایانه و حمایت‌گرایانه داشته باشد (همان).

مدیر مدرسه: مسئولیت نهایی مدرسه برعهده مدیر است. به عبارت دیگر، مدیر نقشی اساسی در نظارت بر کل مدرسه دارد و انتصاب معلم خبره راهنما نباید بهانه‌ای باشد تا مدیر را از وظیفه حمایت از نومعلمان دور کند. مدیر نقش‌هایی چون توجیه مقدماتی نومعلمان، اختصاص معلم راهنمای باکیفیت، فراهم کردن فضای مشارکتی و همکاری، شرایط مثبت بین دانشکده و مدرسه، نظارت برنامه، اطمینان از حمایت نومعلمان، تخصیص منابع را بر عهده دارد (ریدر، ۲۰۱۳؛ ۳۸).

نومعلم: فارغ التحصیل دانشگاه فرهنگیان با کمتر از دو سال سابقه تدریس است. نومعلمان نقش فراوانی در ارتقای تأملات چندگانه بر تدریس (گابل، ۲۰۱۶)، ارتقای حرفه‌ای شدن و توسعه نگرش یادگیری مادام‌العمر و نظارت خود دارند (کمسیون اروپا، ۲۰۱۰). وزارت آموزش و پرورش یا دانشگاه نیز مسئول تدوین برنامه درسی آغازخدمت می‌باشند و باید با همدیگر مشارکت داشته باشند. نقش والدین نیز حمایت اجتماعی نومعلمان است.

فعالیت‌های یادگیری برنامه‌درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی کدام است؟

با توجه به اینکه ماهیت «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» عملی است، فعالیت‌های یادگیری باید به گونه‌ای انتخاب گردد که فرصت‌هایی برای تجارب یادگیری در محل کار فراهم کنند. بدین منظور، فعالیت‌های یادگیری باید فرصت تأمل در یادگیری خود را در فرد ایجاد کند، علاوه بر این، فرصت‌هایی برای تماس نزدیک نومعلم با یک معلم باتجربه فراهم کند تا نومعلم

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... بتواند با مدرسه و رویه‌ها و فرهنگ مدرسه و غیره آشنا شود و از تجربه جمعی این حرفه بهره‌مند شود. دسترسی به مشاور و متخصص خارجی نیز برای توسعه محتوا و تدریس مؤثر کمک‌کننده می‌باشد. فعالیت‌های یادگیری باید به گونه‌ای انتخاب گردد که فرصت‌هایی را برای نومعلمان جهت به اشتراک گذاشتن، بحث و بررسی و درد و دل کردن و گسترش روابط با هم‌تایان (دیگر نومعلمان) فراهم کند (همان). با توجه به آنچه گفته شد، نیاز به چهار سیستم به هم پیوسته شامل سیستم‌هایی برای مشاوره، متخصصان خبره، پشتیبانی هم‌تایان و خودتأملی داریم که در تعامل با همدیگر «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» جامع و منسجم را ایجاد می‌کنند

سیستم مشاوره‌ای: معلم خبره راهنما، از جمله افرادی است که نقش اصلی در «برنامه مشاوره-ای»، که از مؤلفه‌های ضروری «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» است، دارد. «برنامه مشاوره‌ای» فرآیندی است که در آن یک فرد (معلم خبره راهنما) اشخاص دیگر (نومعلمان) را به منظور مدیریت‌کردن یادگیری‌شان ترغیب می‌نماید، به طریقی که فرد در کسب دانش جدید، مهارت و توانایی و ایجاد انگیزه مستمر برای انجام این کار، متکی به خود گردد (کلاس‌ن و کلاتربوک ۲۰۰۲؛ به نقل از ریدر، ۲۰۱۳). تأکید برنامه مشاوره‌ای بر تحریک یادگیری حرفه‌ای نومعلمان با استفاده از فعالیت‌های مختلف نظیر مربی‌گری^۱، آموزش^۲، بحث^۳، مشاوره^۴، و هماهنگی ترتیبات سطح مدرسه است (کمیسون اروپا، ۲۰۱۰). در مربی‌گری مربی، مربی را به سوی توسعه رفتارها و مهارت‌های مشخصی راهنمایی و حمایت می‌کند. هدف روابط مربی-گری، حل مشکلات عملکردی و توسعه مهارت‌های مهم است (دانشمندی و همکاران، ۱۳۹۶: ۳۴). در آموزش، معلم خبره راهنما دانش صریح یا ضمنی را به نومعلم انتقال می‌دهند. معلم خبره راهنما همچنین نگرش‌ها را شکل می‌دهند، توسعه‌دهنده ذهن می‌باشند. بنابراین نقش مهمی در توسعه نگرش یادگیری مادام‌العمر نومعلمان دارد (همان، ۳۴). علاوه بر این، عمده فعالیت‌های میان معلم خبره راهنما و نومعلم به صورت بحث و گفتگو است که طی آن تبادل تجربیات و تبادل ایده صورت می‌گیرد (بریدن و همکاران، ۲۰۰۳). یکی دیگر از فعالیت‌های

-
1. Coaching
 2. Training
 3. Discussion
 4. Counselling
- ۱۲۵

معلم خبره راهنما مشاوره است. مشاوره می‌تواند به صورت فردی یا گروهی انجام شود. مشاوره عمدتاً مزایایی برای خود نومعلم (پشتیبانی در سطوح مختلف) دارد، اما همچنین سبب (افزایش مهارت‌ها و دانش) معلم راهنما می‌شود و در سطح مدرسه، مشاوره فرصت‌هایی را برای توسعه فرهنگ جامعه یادگیرنده در مدرسه فراهم می‌کند (کمیسون اروپا، ۲۰۱۰).

سیستم همتا: سیستم همتا، نومعلمان (از یک مدرسه یا از مدارس مختلف) را گرد هم می‌آورد، بنابراین فرصت‌هایی برای شبکه‌سازی در مدارس و میان مدارس فراهم می‌کند. در این راهبرد، به کسب و به اشتراک گذاشتن تجربه در زمان و مکان فعلی ارزش داده می‌شود (همان). فعالیت‌های گروه همتا شامل شبکه‌سازی داخل و میان مدارس، جلسات چهره به چهره یا مجازی، آموزش تیمی و بازخورد جمعی است.

سیستم خبره: سیستم خبره، بر دسترسی به مشاور و متخصص خارجی به منظور توسعه محتوا و تدریس تمرکز دارد (همان). فعالیت‌های متخصصان خبره شامل سمینارها، دوره‌های مختلف، مواد حمایتی، منابع و رهنمودهاست.

سیستم خودتأملی: برنامه درسی آغازخدمت باید شامل فرصت‌هایی برای نومعلمان باشد تا بتوانند در یادگیری خود تأمل کنند. خودتأملی تضمین‌کننده مطالعه مداوم و رشد شخصی است، حرفه‌ای شدن را ارتقا می‌دهد، و تضمین‌کننده نگرش یادگیری مادام‌العمر نومعلمان است (همان). دکتر موسی‌پور (۱۳۹۳) بر این باور است که آگاهی از دانش تدریس و تأمل بر تجارب تدریس خود، لازمه تولید روش و الگوی متناسب تدریس هر موضوع در هر زمان برای هر گروه از مخاطبان است و از این حیث، همه استادان (معلمان) مؤثر، «فکورانه» عمل می‌کنند و به واقع «عملی» هستند. فعالیت‌های نومعلم شامل خودتأملی، مشاهده و بازخورد تدریس، بررسی همتا، سیستمی برای ثبت تجربیات، یادگیری و تأملات است.

مواد و منابع برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی کدام است؟

در «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» باید منابع و ابزارهای آموزشی کافی برای رسیدن به اهداف برنامه فراهم شود. مواد آموزشی لازم برای فعالیت‌های یادگیری شامل کتاب‌های راهنمای تدریس، مواد و منابع و رهنمودهای حمایتی ارسالی از دانشگاه فرهنگیان و اساتید خبره، فرم‌های ارزیابی، فرم‌های خودارزیابی استاندارد، فرم‌های نظرسنجی، بستر آنلاین برای

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... تبادل تجربیات میان نومعلمان و استفاده از کانال‌های معلمان باتجربه، وبسایت‌ها، و غیره است.

گروه‌بندی برنامه‌درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی کدام است؟

منظور از گروه‌بندی این است که فراگیران با چه کسی به یادگیری می‌پردازند؟ افراد درگیر در یادگیری آغازخدمت نومعلمان چه کسانی هستند؟ همانطور که در قسمت نقش مشارکت-کنندگان برنامه درسی آغازخدمت گفته شد، افراد متعددی در این برنامه مشارکت دارند. بنابراین، گروه‌بندی در برنامه درسی آغازخدمت، با افراد متعدد نظیر معلم راهنمای خبره، هم‌تایان، متخصصان خبره، و به شیوه‌های مختلف نظیر شبکه‌های اجتماعی رسمی و غیررسمی، شبکه سازی رسمی و غیررسمی (مک‌براید، ۲۰۱۲)، شبکه سازی داخل و میان مدارس گروه هم‌تا (وانگ و همکاران، ۲۰۰۵)، مشاوره گروهی، یادگیری مبتنی بر پروژه گروه معلمان (بریدن و همکاران، ۲۰۱۳)، پروژه اقدام پژوهی گروه هم پایه انجام می‌شود.

موقعیت برنامه‌درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی کدام است؟

موقعیت ارائه برنامه درسی دارای دو بعد وابسته است؛ که عبارتند از: اول بعد فیزیکی که «مکان» نامیده می‌شود؛ دوم بعد غیرفیزیکی که «فضا» یا «فرهنگ» نامیده می‌شود (موسی‌پور، ۱۳۹۸). در «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» فعالیت‌ها در داخل کلاس و مدرسه و خارج از مدرسه انجام می‌شود (اکتاس، ۲۰۱۸). فعالیت‌هایی نظیر خودتأملی، فعالیت معلم راهنما، حمایت مدیر و غیره در داخل کلاس و مدرسه انجام می‌شود و فعالیت‌هایی نظیر بازدید از مدارس دیگر، سمینارها، کارگاه‌ها، گردش علمی (بریدن و همکاران، ۲۰۰۳)، کانال‌ها و گروه‌های مجازی در خارج از مدرسه انجام می‌شود.

عامل مهم دیگر موفقیت برنامه‌های آغازخدمت نومعلم، فراهم کردن فضا و فرهنگی است که متمرکز بر همکاری، رهبری یادگیری، ارتقای محیط یادگیری مناسب برای یادگیری و همچنین پذیرش دیدگاه نومعلمان به عنوان یک سرمایه برای مدارس باشد. مدیر مدرسه نقش اساسی در ایجاد چنین فرهنگی ایفا می‌کند. شایستگی‌ها و تعهدات مدیر مدرسه برای ایجاد آغازخدمت منسجم و فرهنگ یادگیری مشارکتی در مدرسه مهم است. محیط یادگیری در مدرسه نومعلم باید حمایت‌کننده باشد و نیازهای مختلف نومعلم را شناسایی کند. اگر حمایت از نومعلم فقط به عنوان وظیفه و مسئولیت معلم‌راهنما تلقی شود، بنابراین سایر معلمان و

مدیران مدارس می‌توانند بر فعالیتهای روزمره خود تمرکز کنند، و برنامه‌های پشتیبانی فاقد اثربخشی خواهند بود و نومعلم‌ان نقش خود را به عنوان عامل تغییر نمی‌پذیرند و ورود آنها به جامعه مدرسه دشوارتر خواهد شد (کمیسون اروپا، ۲۰۱۰).

زمان برنامه‌درسی آغاز خدمت برای نومعلم‌ان دوره ابتدایی کدام است؟

با توجه به اهمیت عنصر زمان در برنامه درسی، سؤال مهمی که پیش می‌آید این است که نومعلم‌ان کی و چه زمانی یاد می‌گیرند؟ طول برنامه درسی آغاز خدمت نومعلم‌ان در کشورهای مختلف ۱ تا ۳ سال و حتی در برخی کشورها ۵ سال می‌باشد. در این پژوهش، طول برنامه درسی آغاز خدمت ۲ سال در نظر گرفته شده است. در ارتباط با این موضوع که «نومعلم‌ان چه زمانی به یادگیری می‌پردازند؟»، «برنامه درسی آغاز خدمت نومعلم‌ان چون به یادگیری نومعلم‌ان می‌پردازد، و بخش زیادی از یادگیری در حین تدریس و به صورت خودتأملی و طی تعاملات غیررسمی مانند استراحت کوتاه برای صرف چای، تعاملات گروه هم‌پایه، زمان غیراداری، گروه‌های مجازی و غیره اتفاق می‌افتد، زمان‌بر است و محدود به زمان خاصی نیست (بریدن و همکاران، ۲۰۰۳). اما برای معلم خیره و نومعلم باید زمان قابل توجه‌ای را در نظر گرفت. معلم خیره راهنما نیاز به زمانی برای با هم بودن، هم در کلاس‌های دیگر و هم برای ملاقات با نومعلم‌ان دارد (مک‌براید، ۲۰۱۲). به همین دلیل احتیاج به زمان آزاد و کاهش حجم تدریس دارد. نومعلم‌ان نیز نیاز به زمان و فرصت برای مشاهده تدریس دیگران، گفتگو با همکاران، کار با معلم خیره راهنما و تأمل در تدریس خود نیاز دارند. برای این کار مدیر باید به تعیین زمان آزاد و کاهش حجم تدریس نومعلم‌ان و معلم‌ان خیره راهنما بپردازد (کمیسون اروپا، ۲۰۱۰).

ارزشیابی برنامه‌درسی آغاز خدمت برای نومعلم‌ان دوره ابتدایی کدام است؟

نکته مهم در ارتباط با عنصر ارزشیابی نومعلم‌ان این است که تمرکز باید «بر روی کمک باشد تا ارزشیابی» (هاو، ۲۰۰۶). زیرا قضاوت نومعلم‌ان سبب کاهش بیان مشکل نومعلم‌ان می‌شود و فضای اعتماد از بین می‌رود و نومعلم‌ان، تمایلی برای به اشتراک گذاشتن مشکلات و تقاضای کمک ندارند. بر این اساس، «برنامه درسی آغاز خدمت نومعلم‌ان»، باید به ارزشیابی و پشتیبانی نومعلم‌ان بپردازد (بریدن و همکاران، ۲۰۰۳).

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... ارزیابی به روش‌های مختلف می‌تواند انجام شود. ارزیابی تشخیصی به شناسایی چالش‌های نومعلمان می‌پردازد. ارزیابی تکوینی در طول برنامه انجام می‌شود، بخش عمده‌ای از ارزیابی تکوینی توسط معلم خبره راهنما و ارائه بازخورد منظم و هدفمند به نومعلم اختصاص دارد. ارزیابی تکوینی شامل ارزیابی رسمی و غیررسمی است. ارزیابی رسمی شامل یادداشت‌های کتبی مشاهده (قبل از جلسه، جلسه، بعد از جلسه)، و برنامه‌های عملی (نوارهای ویدئویی تدریس در کلاس، برنامه‌های درسی و غیره) است، ارزیابی غیررسمی شامل گفتگو و تأمل در مورد آموزش و یادگیری، بازدید کلاس درس توسط مدیر مدرسه است. ارزیابی تراکمی نظیر گزارش‌های سالیانه نیز توسط مدیر، و همچنین نظرسنجی از برنامه انجام می‌شود. علاوه بر این، نومعلم با استفاده از فرم‌های خودارزیابی استاندارد به ارزیابی خود می‌پردازد.

اعتبارسنجی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی

در اعتبارسنجی، ابتدا الگوی برنامه درسی طراحی شده به تأیید استادان راهنما و مشاور رسید، و سپس در اختیار پنج نفر از متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفت، متخصصان برجسته نمودن رویکرد مشاوره‌ای را یادآور شدند، در بخش محتوا، پیشنهاد شد که علاوه بر دانش، به فرهنگ و شخصیت، و مهارت‌هایی چون انتقادپذیری، مدیریت زمان، هم توجه شود، در قسمت مشارکت‌کنندگان و فعالیت‌های یادگیری پیشنهاد شد که به جای متتور، همتا و خبره از عناوین دیگری استفاده شود، در قسمت منابع پیشنهاد شد که به جای نوشتن «منابع متنوع متناسب با فعالیت یادگیری» مصادیق ذکر شود، در قسمت زمان نیز پیشنهاد شد که «زمان استراحت بین کلاس‌ها و یا هر زمان دیگری که برای توسعه حرفه‌ای مناسب است» ذکر شود. در بخش ارزشیابی نیز پیشنهاد شد که چک لیست مشاهده رفتار نیز اضافه شود. نظر متخصصان در برنامه درسی اعمال و مورد تأیید آن‌ها قرار گرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش به منظور «طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی ایران» صورت گرفت. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که؛ گذار از آموزش پیش از خدمت به محیط واقعی مدرسه یا به عبارت دیگر سال‌های آغاز معلمی برای نومعلمان چالش‌برانگیز است. پژوهشگرانی چون آیتکن و هارفورد (۲۰۱۱)، یاسینی، شیرری و برجی (۱۳۹۹)، ایران‌نژاد (۱۴۰۰)، ایران‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸)، گودرزی (۱۳۹۸)، یعقوب‌نژاد، آیتی، و نعیمی (۱۳۹۴) نیز در پژوهش‌های خود به چالش‌ها و نیازهای نومعلمان اشاره نمودند. با توجه به اینکه موقعیت واقعی مدرسه دارای تفاوت‌هایی بارز با آنچه در محیط دانشگاهی مطرح می‌شود، دارد و فعالیتی اجتهادی و موقعیت‌محور است، حتی یک برنامه پیش از خدمت عالی نیز پاسخگوی چالش‌های نومعلمان در این مرحله نمی‌باشد و لذا این مرحله از زندگی نومعلمان نیازمند توجه و حمایت می‌باشد و لازم است «دوره آغازخدمت» به عنوان یک دوره مجزا، همانند دوره پیش از خدمت و دوره ضمن خدمت که مرزهای آن به وضوح مشخص شده است، در نظر گرفته شود و برنامه درسی برای آن تعریف شود. بوساماتا (۲۰۱۱) بر برنامه آغازخدمت رسمی نومعلمان با تأکید بر توسعه حرفه‌ای برای تمام مشارکت‌کنندگان و همچنین برنامه مشاوره‌ای حرفه‌ای تأکید نموده است. مک‌براید (۲۰۱۲) نیز حمایت پایدار از برنامه‌های آغازخدمت برای تداوم توسعه حرفه‌ای نومعلمان، فراتر از اولین سال تحصیلی را توصیه کرده است. لذا انجام این پژوهش تلاشی است در ادامه و تکمیل تحقیقاتی که قبلاً انجام شده است. برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان در این پژوهش، برنامه جامع دو ساله است که با منطبق حمایت و پشتیبانی عاطفی و روانی، بهبود کیفیت تدریس، و کمک به جامعه‌پذیری نومعلمان طراحی شده است و نوع عناصر و منابع برنامه‌درسی طبق الگوی اکر مشخص شده است. پژوهش‌های اکتاس (۲۰۱۸)، گابل (۲۰۱۶)، یاسینی، شیرری و برجی (۱۳۹۹) نیز اهمیت مؤلفه‌های مذکور را تأیید کرده‌اند. آنچه از منطبق «برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان» قابل تبیین است، نگاه به آغازخدمت فراتر از یک برنامه آشناسازی، یا حمایتی، یا کمک به جامعه‌پذیری نومعلمان است. هر چند هر کدام از آن‌ها نیز می‌تواند یک برنامه آغازخدمت تلقی شود. اما پرداختن به هر کدام از این مؤلفه‌ها به تنهایی، نگاهی محدود به برنامه درسی آغازخدمت تلقی می‌شود. در حالی که طراحی برنامه درسی آغازخدمت که موردنظر این پژوهش است، نگاه

جامع به آغاز خدمت را مدنظر دارد، که علاوه بر حمایت عاطفی و روانی، و کمک به جامعه-پذیری نومعلم، بر یادگیری حرفه‌ای و بهبود کیفیت تدریس نومعلمان نیز تأکید دارد و تکمیل‌کننده آموزش پیش از خدمت و پلی به سوی توسعه حرفه‌ای مداوم نومعلمان است.

برای اینکه این امر محقق شود و آغاز خدمت تکمیل‌کننده آموزش پیش از خدمت و پلی برای توسعه حرفه‌ای مداوم معلم باشد، لازم است که طبق چارچوب نظری این پژوهش، تربیت معلم و فرآیند توسعه حرفه‌ای یکپارچه‌ای داشته باشیم و «آغاز خدمت به عنوان یک مرحله گذار» دیده شود و در ادامه دوره دانشجویی معلمی قرار گیرد و در آموزش پیش از خدمت ادغام شود. وجود «مرحله گذار»، نقش فراوانی در پیوستار رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان دارد و تکمیل‌کننده آموزش پیش از خدمت و کسب دانش و مهارت‌های جدید می‌شود.

از آنجایی که این پژوهش بخشی از پژوهش وسیع‌تر بوده است، تلاش شد که اهداف با توجه به چالش‌های نومعلمان دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان شامل چالش‌های «فردی» و «حرفه‌ای» و «اجتماعی» (ایران‌نژاد، ۱۴۰۰) تعیین شود. یافته‌های یاسینی، شیرینی و برجی (۱۳۹۹) بیانگر آن است که؛ مهم‌ترین انتظار معلمان از برنامه توجیهی بدو استخدام نیازسنجی است. بنابراین تلاش شد تا اهداف با توجه به چالش‌ها و نیازهای نومعلمان تعریف شود. اهمیت اهداف مذکور در پژوهش کمیسیون اروپا (۲۰۱۰) نیز تأکید شده است.

عنصر محتوای برنامه نیز با توجه به چالش‌های عملی نومعلمان و مطالعات سنتز پژوهی تعیین شده است. اهمیت پرداختن به چالش‌های عملی نومعلمان در محتوای «برنامه درسی آغاز خدمت نومعلمان» توسط بریدن و همکاران (۲۰۰۳) نیز تأکید شده است. آنان معتقدند محتوای برنامه درسی آغاز خدمت نومعلمان باید بر یادگیری نوع خاصی از دانش و مهارت و نگرش در حرفه معلمی تأکید کند که ماهیت عملی دارد و بیش از هر چیز بر مشکلات عملی افراد تأکید کند.

به زعم بریدن و دیگران (۲۰۰۳) «تنوع» ویژگی حیاتی «برنامه درسی آغاز خدمت» است و برای حمایت از طیف گسترده یادگیری و توسعه نومعلمان، نیاز به مشارکت افراد متعدد و فعالیت‌های مختلف است، به طوری که مشارکت‌کنندگان و یا نومعلمان در میان فعالیت‌های متنوع دست به انتخاب بزنند. لذا در طراحی الگو تلاش شده است که؛ مشارکت‌کنندگان متعدد

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... و نقششان در نظر گرفته شود و چهار سیستم به هم پیوسته شامل سیستم مشاوره‌ای، سیستم همتا، سیستم خبره و سیستم خودتأملی تعریف شود و فعالیت‌های متنوع یاددهی-یادگیری به تفکیک مشارکت‌کنندگان مشخص شود. این یافته با پژوهش کمیسیون اروپا (۲۰۱۰) همسو است. گابل (۲۰۱۶) نیز در پژوهش خود به دریافت حمایت از طریق معلم راهنما، یادگیری در مورد نقش خودتأملی در توسعه شغلی، یادگیری و پیروی از رویه‌های مدرسه، و دریافت پشتیبانی از پرسنل منطقه و مدرسه اشاره کرده است. نتایج پژوهش ویگل (۲۰۱۶) نیز نشان داد که اگر پشتیبانی کافی با استفاده از برنامه آغازخدمت شامل راهنمایی آموزشی و مشاوره‌ای انجام شود و نیازهای نومعلمان را برآورده کند، سبب کاهش میزان ترک حرفه معلمان می‌شود. استادرحیمی (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه‌ی بین کیفیت متورینگ و خودکارآمدی معلمان تازه‌کار ابتدایی» نشان داد که بین کیفیت متورینگ و خودکارآمدی معلمان تازه کار رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

در ارتباط با موقعیت یادگیری نیز، به مکان‌های متعدد داخل کلاس و مدرسه و خارج از مدرسه اشاره شد. این یافته‌ها با پژوهش اکتاس (۲۰۱۸) همسو است. پژوهش اکتاس (۲۰۱۸) نشان داد که دستاوردهای برنامه آغازخدمت نومعلمان شامل دستاوردهای داخل کلاس، داخل مدرسه و خارج از مدرسه است. علاوه بر این، فراهم کردن فضا و فرهنگی که متمرکز بر همکاری، یادگیری، و همچنین پذیرش دیدگاه نومعلمان به عنوان یک سرمایه برای مدارس باشد، تأثیر شایان توجهی در موفقیت این برنامه دارد. این یافته با پژوهش کمیسیون اروپا (۲۰۱۰) همسو است. سپس ویژگی عنصر زمان و گروه‌بندی مشخص شده است. در ارتباط با عنصر ارزشیابی، گرچه به انواع ارزشیابی اشاره شد، پژوهش‌های اخیر نشان دادند که برنامه‌های آغازخدمت باید تأکید فراوانی به نقش اصلی معلم خبره راهنما و ارائه بازخورد منظم و هدفمند به نومعلم داشته باشد (جنسن و همکاران، ۲۰۱۲). زیرا اگر بازخورد مناسب صورت نگیرد تأثیر برنامه زیر سؤال قرار می‌گیرد. علاوه بر این، ارزیابی باید همراه با حمایت و پشتیبانی باشد. از همان ابتدا، نومعلمان باید بدانند که به چه مهارت‌هایی نیاز دارند و از طریق آغازخدمت، حمایت لازم برای کسب آن‌ها را به دست بیاورند.

دستاوردهای این پژوهش، طراحی و اعتبارسنجی الگوی «برنامه درسی آغازخدمت» برای نومعلمان دوره ابتدایی بود. پژوهش حاضر، با باور به اینکه معلمی یک امر عملی، به

شدت متغیر و پیچیده می‌باشد که نمی‌توان برای آن الگوی ثابتی در نظر گرفت، تلاش نمود برخلاف برنامه درسی تجویزی و هدایت‌شده، با شناسایی چالش‌های نومعلم‌ان و مطالعات سنتز پژوهی، برنامه درسی متنوع و فعال با عاملیت نومعلم و بافت منحصر به فردش ترسیم کند. به طوری که نومعلم‌ان با انتخاب فعالیت‌های متنوع مسیر حرفه‌ای خود را طی کند و سایر مشارکت‌کنندگان نیز به حمایت نومعلم در مسیر حرفه‌ای بپردازند. گرچه نگرانی در مورد این مرحله حرفه‌ای در سراسر جهان وجود دارد و موضوع «چالش‌های نومعلم‌ان» و «برنامه‌های حمایتی برای نومعلم‌ان» در دهه جاری بیش و کم مورد توجه قرار گرفته است، محقق امیدوار است که این تحقیق بتواند تلنگری جهت توجه به «دوره آغاز خدمت» به عنوان یک دوره مجزا، و درک چالش‌ها و فرصت‌های این دوره، و ارائه حمایت‌های ضروری، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری و کمک به جامعه‌پذیری همه نومعلم‌ان سرزمینمان باشد و آنان را قادر سازد تا نقش مؤثرتری داشته باشند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

- بنا بر نتایج حاصل از پرسش اول پژوهش و جهت عملیاتی‌شدن الگوی طراحی‌شده، پیشنهاد می‌شود که براساس الگوی یکپارچه تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای معلم، اولین سال‌های ورود به حرفه معلمی (دوره آغاز خدمت) به عنوان یک دوره و مرحله تأثیرگذار در معلمی با فرصت‌ها و چالش‌های منحصر به فرد و در ادامه دوره دانشجو معلمی (آموزش پیش از خدمت) به رسمیت شناخته شود.
- بنا بر نتایج حاصل از نقش مشارکت‌کنندگان پیشنهاد می‌شود که نقش همه مشارکت‌کنندگان به وضوح مشخص شود و همه مشارکت‌کنندگان نقش خود را به خوبی ایفا کنند و جهت کیفیت بیشتر نقش مشارکت‌کنندگان در برنامه درسی آغاز خدمت پیشنهاد می‌شود که آموزش‌هایی برای آموزش معلمان خبره راهنما و همایش‌هایی جهت آموزش و توجیه مدیر گذاشته شود.
- بنا بر نتایج حاصل از زمان در برنامه درسی آغاز خدمت نومعلم‌ان پیشنهاد می‌شود که زمان و منابع مالی قابل توجهی برای آغاز خدمت در نظر گرفته شود تا این برنامه به عنوان کار اضافی در نظر گرفته نشود.
- بنا بر نتایج حاصل از گروه‌بندی در برنامه درسی آغاز خدمت پیشنهاد می‌شود که با توجه

- طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی... به نقش مهم شبکه‌های رسمی و غیررسمی در یادگیری نومعلمان، شبکه‌های آموزشی متعدد میان مشارکت‌کنندگان ایجاد شود.
- پژوهشگران به بررسی صلاحیت‌ها و شایستگی‌هایی معلم خبره راهنما بپردازند، و برنامه آموزشی و بهسازی متناسب برای آموزش معلم خبره راهنما تدوین کنند.
 - پژوهشگران به بررسی نقش مدیر مدرسه در برنامه درسی آغازخدمت نومعلمان بپردازند، و برنامه آموزشی و بهسازی متناسب برای آموزش و توجیه مدیر مدرسه تدوین کنند.
 - پژوهشگران به بررسی تطبیقی و مقایسه‌ای برنامه آغازخدمت نومعلمان کشورهای موفق با ایران بپردازند.
 - پژوهشگران به بررسی نقش شبکه‌های اجتماعی در بهبود یادگیری نومعلمان بپردازند.

منابع:

- استادرحیمی، مریم (۱۳۹۸). بررسی رابطه‌ی بین کیفیت متورینگ و خودکارآمدی معلمان تازه‌کار ابتدایی در جنوب شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه خوارزمی.
- ایران‌نژاد، منصوره (۱۴۰۰). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغازخدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای. رساله دکتری، دانشگاه خوارزمی.
- ایران‌نژاد، منصوره؛ علی‌عسگری، مجید؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ نیک‌نام، زهرا (۱۳۹۸). واکاوی نیازهای آغازخدمت نومعلمان آموزش ابتدایی: چالش‌های ناهم‌ساز. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰ (۲۰): ۲۸۹-۳۰۸.
- ایران‌نژاد، منصوره؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ صفرنواده، مریم؛ اظه‌ری، محبوبه؛ محمدشفیعی، عبدالسعید (۱۳۹۹). تجربه زیسته استادان راهنمای برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۸ (۱۵): ۳۶-۵.
- بهبادپور، فولاد؛ غفارثمر، رضا؛ اکبری، رامین و کیانی، غلام‌رضا (۱۳۹۸). تکوین تدریس فکورانه در معلمین تازه‌کار زبان انگلیسی: نقش روش یادداشت‌نویسی. پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، ۹ (۲): ۳۶۵-۳۹۸.
- دانشمندی، سمیه، کوروش فتحی و اجارگاه، اباصلت خراسانی، و بهروز قلیچ‌لی. (۱۳۹۶). «واکاوی اقدامات متور و متی در متورینگ اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام دانشگاه‌ها: رویکرد کیفی». نشریه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۴ (۱۴): ۲۹-۵۶.

- فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۷، سال هفدهم، زمستان ۱۴۰۱
- گودرزی، سحر (۱۳۹۸). شناسایی و دسته‌بندی چالش‌های حرفه‌ای معلمان تازه‌استخدام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ملایر.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۸). برنامه‌ریزی درسی برای معلمان. قم: بیان روشن.
- موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۳). تدریس موثر: نماد تمام‌نمای «عملی» بودن آموزشگر دانشگاهی. مطالعات برنامه درسی، ۹ (۳۲): ۶۷-۱۰۴.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت‌معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت‌معلم در ایران. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۱ (۱): ۵-۲۶.
- یاسینی، علی؛ شیر، اردشیر و برجی، زهرا (۱۳۹۹). واکاوی ادراک و تجارب نو معلمان از فرآیند آشناسازی رسمی و غیررسمی در بدو خدمت. نشریه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۳ (۱): ۵۷-۹۴.
- یعقوب‌نژاد، ناصر؛ آیتی، محسن و نعیمی، سارا (۱۳۹۴ الف). شناسایی و طبقه‌بندی نیازهای معلمان تازه‌کار در مدیریت کلاس درس براساس مدل طراحی عمومی آموزش (ADDIE). همایش ملی مدیریت و آموزش، ملایر.
- یعقوب‌نژاد، ناصر؛ بهرنگی، محمدرضا و زین‌آبادی، حسن‌رضا (۱۳۹۴ ب). معلمان تازه‌کار از والدین چه انتظاراتی دارند؟ یافته‌های یک پژوهش کیفی-کمی در مدارس ابتدایی تهران. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۲ (۲): ۵-۲۰.
- Aitken, R., and Harford J. (2011). Induction needs of a group of teachers at different career stages in a school in the Republic of Ireland: Challenges and expectations. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2): 350-356.
- Aktas, B. C (2018). Induction to Teaching Program in Turkey: Attainments of Novice Teachers, *European Journal of Education Studies*, 4 (8):164-190.
- Bosamata, J (2011). Induction Experiences of Beginning Secondary Teachers in Solomon Islands. Master Theses, University of Waikato.
- Britton, E., Lynn, P., David, P., and Senta, R., eds. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Eisner, Elliot W (2002). From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 18 (4): 375-385.
- European Commission (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers*. Brussels: European Commission.

طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی...

- Gabel, J. A (2016). Induction Program Design as It Relates to School Setting. PhD Diss., West Georgia Univ.
- Gough, D (2013). Meta-narrative and realist reviews: guidance, rules, publication standards and quality appraisal, BMC Medicine.
- Gough, D (2007). Weight of Evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22: 213-228. <https://doi.org/10.1080/02671520701296189>.
- Howe, E. R (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38: 287-297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>.
- Jensen, B., S-H. AndreS., K. Steffen., and J.G. Eugenio. (2012). The experience of new teachers: Results from TALIS 2008. Paris: OECD.
- Johnson, S. and Birkeland, S. (2003). Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40 (3): 581-617.
- Kane, R. (2013). "Beginning-Teacher Induction". <https://www.oxfordbibliographies.com>. DOI: 10.1093/OBO/9780199756810-0077.
- Kearney, S (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1: 1. 967477. DOI:10.1080/2331186X.2014.967477.
- Kwansawad, Th (2020). Beginning teacher induction program for technology integration in CLIL. *Asian Journal of Interdisciplinary Research*, 3 (4): 22-33. DOI: <https://doi.org/10.34256/ajir2043>
- McBride, C.P. 2012. "Components of Effective Teacher Induction Programs and the Impact of Experienced Mentors." Bachelor Theses, Arkansas Univ.
- OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.
- Reeder, H. S (2013). *Teacher Induction Programs in North Carolina: Factors Relating to Job Satisfaction and the Intent to Remain in the Profession*. Ph. D diss., East Tennessee State Univ.
- Roberts-Hull, K., Jensen, B. and Cooper, S. (2015). *A New Approach: Reforming Teacher Education. Learning First*, Melbourne: Australia. <http://www.learningfirst.or.au>. (accessed on 2 October 2018).
- Smith, K., and Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 28 (3): 293-310.

- Townsend, T., and Bates, R. (eds.) (2007). *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change* Springer: Softcover reprint of hardcover 1st ed. 2007.
- Veenman, S (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 19 (3): 143-178.
- Wygat, M. T (2016). *Supporting New Teachers through Induction Programs: New Teacher Perceptions of Mentoring and Instructional Coaching*. Ph. D diss., Falls Church, Virginia.