دراسات فی العلوم الإنسانية

۳۰(۲)، الصيف ۱۴۴۴/۱۴۰۲/۲۰۲۳، صص ۱۰۷-۱۳۰

ISSN: 2538-2160

http://aijh.modares.ac.ir

مقالة محكمة

أنواع الدعم المهني غير الرسمي للمعلمين الجدد خلال «فترة الخدمة الأولية» (مراجعة منهجية)

حسين زينلي بور[*۱]، احسان زارعي[۲]، نعمت الله موسى بور[۳]، سيد عبدالوهاب سماوي[۴]

۱.أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة هرمزجان، هرمزجان، إيران.

۲.طالبة دكتوراه في تخطيط المناهج، جامعة هرمزجان، هرمزجان، إيران.

۳.أستاذ، جامعة فرهنجيان في طهران، طهران، إيران.

۴.أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية، جامعة هرمزجان، هرمزجان، إيران.

تاريخ الوصول: ۱۴۰۰/۲/۲۴ تاريخ القبول: ۱۴۰۰/۶/۲۲

الملخّص

الغرض من هذه الورقة هو تحديد طرق الدعم المهني غير الرسمية للمعلمين الجدد في جميع أنحاء العالم. في هذا البحث النوعي ذي التصميم العام، تم استخدام طريقة تحليل الموضوع، بأسلوب أترايد-إسترلينك، من أجل تحليل الموضوعات المشتقة من المقالات الإنجليزية المتعلقة بـ«الدعم المهني» للمعلمين الجدد. فقمنا باستخدام نموذج مراجعة نصي منهجي أولاً، وتم اختيار المقالات لعام ۲۰۱۰-۲۰۲۰ من ثلاث قواعد بيانات، وتم اختيارها ثم تحليلها باستخدام برنامج MAXQDA في شكل موضوعين شاملين و۶ موضوعات تنظيمية و۲۹ موضوعًا أساسيًا. تظهر النتائج أن الدعم المهني غير الرسمي للمعلمين الجدد يتضمن عنصرين؛ «الدعم خارج المدرسة» و«الدعم داخل المدرسة» وهما مكملان. وجعلت برامج العنصر الأول غير الرسمية للمعلمين الجدد أكثر مرونة وكفاءة. وفقًا لذلك، يُقترح أن يستخدم مدرسونا الجدد ونظامنا التعليمي هذه التجربة العالمية ولزيادة كفاءة واستدامة المعلمين الجدد، واستخدام القدرات الموجودة في شبكات الاتصال في بيئة معيشتهم وعملهم.

الكلمات المفتاحية: مدرس جديد، دعم محترف، تحليل محتوى، تدريب

۱. الكاتب المسؤول: Hzainalipour@yahoo.com

Copyright© 2023, the Authors | Publishing Rights, ASPI. This open-access article is published under the terms of the Creative Commons Attribution- NonCommercial 4.0 International License which permits Share (copy and redistribute the material in any medium or format) and Adapt (remix, transform, and build upon the material) under the Attribution-NonCommercial terms.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

١. المقدّمة

تم تحديد الانتقال من مرحلة «تدريب المعلمين» إلى «مهنة التدريس» على أنه مرحلة مهنية صعبة (كلجرمنز[١]، ٢٠١٧: ٩٦٤؛ مارز وآخرون[٢]، ٢٠١٦:٣١٥؛ إينكرسل وإسترانك[٣] ٢٠١١:٢٠٦؛ فيمان_نمسر[٤]، ٢٠٠١:٢١). غالبًا ما يصف المعلمون الجدد[٥] هذا الانتقال بأنه تجربة «الضياع في البحر» أو «الغرق» و«السباحة» (فلورز ودى[٦]، ٢٠٠٦: ٢٢٦). هذا الانتقال يسمى «صدمة الواقع[٧]» (وينمن[٨]،١٩٨٤: ١٤٨) أو «الصدمة العملية[٩]» (كلجرمنز وبالت[١٠]، ٢٠٠٢: ١٠٩) وتعني أن التدريب الأولي للمعلمين غالبًا لا يتوافق مع الحقائق الكاملة في مكان العمل (ابل وآخرون[١١]، ٢٠١٨: ٢٠٤). نتيجة لذلك، يترك العديد من المعلمين الجدد وظائفهم في السنوات الخمس الأولى من التدريس (دوفريز وشركاء[١٢]، ٢٥:٢٠١٦). لمنع التآكل المبكر للمعلمين الجدد، وتم التأكيد على نطاق واسع على الحاجة إلى دعمهم الخاص في السياسات التعليمية والبحوث على مدى العقود الثلاثة الماضية (كريج[١٣]، ٢٠١٧: ٧٦٠)

فيمان–نمس(٢٠٠١: ١٩) توصف السنوات الأولى من مهنة المعلم بأنها وقت مهم لتعلم التدريس. لذلك، من أجل مساعدة المعلمين الجدد على التغلب على التحديات وتعلم طرق التدريس، يتم تنفيذ برامج «الدعم المهني لخدمة المعلم المبكر[١٤]» في العديد من البلدان حول العالم (إسميت و إينجرسل[١٥]، ٢٠٠٤: ٦٩١؛ فيمان–نمسر وآخرون (٢٤:١٩٩٩). تسعى برامج الدعم المهني إلى دعم المعلمين الجدد حتى يصبحوا معلمين أكثر فاعلية. هذه البرامج هي جسر بين مرحلة «الطالب–المعلم» و «مهنة المعلم»، حيث يتم تصميمها غالبًا لأولئك الذين أكملوا دورة تدريبية تمهيدية للمعلمين ويبدأون تجاربهم التدريسية الأولى (إينجرسل وإسميت، ٢٠٠٤: ٣٤) ويشير الدعم المهني للمعلمين الجدد خلال الفترة الأولية للخدمة إلى الدعم الذي يتم تقديمه عادةً خلال العامين الأولين من توظيف المعلمين الجدد لمساعدتهم على تعلم طرق التدريس والتطوير المهني (ميجل وآخرون[١٦]، ٢٠١٩: ٨١٦).

1 Kelchtermans
2 Marz et al
3 Ingersoll & Strong
4 Feiman-Nemser
5 Novice teacher
6 Flores & Day
7 reality shock
8 Veenman
9 praxis shock
10 Kelchtermans & Ballet
11 Able et al
12 Dupriez et al
13 Craig
14 Induction
15 Smith & Ingersoll
16 Mitchell et al

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

تشمل أهداف الدعم المهني للمعلمين الجدد؛ تنمية المهارات، التنشئة الاجتماعية في مهنة التدريس، تقويم فعالية التدريس والدعم في المواقف الحقيقية (فيمان_نمسر، ۲۰۰۱:۲۴). أظهرت الأبحاث أن هذه البرامج لها تأثيرات إيجابية على جودة تعليم المعلمين الجدد (ديويس وهيكدون[1]، ۲۰۰۸:۲۶۴)، وتحسين مهاراتهم (رونفلد ومك كوئين[2]، ۲۰۱۷:۳۹۷) وتقدم الطلاب (إينكرسل وإسترانك، ۲۰۱۱:۲۰۳).

يجادل فينجرر[3] (۱۹۹۸:۳۸) بأن الدعم المهني يتأثر بالتفكير في الآخرين؛ التعلم في سياق اجتماعي ويحدث من خلال خلال المشاركة في المجتمعات. يتم تنظيم هذه المجتمعات حول أهداف متبادلة، ويتم تحقيق التقدم وتحقيق الأهداف من خلال الموارد والأدوات المشتركة. إن فهم من يتفاعل المعلمون الجدد معهم، ومحتوى هذه التفاعلات، والعوامل التي تؤثر عليهم أمر بالغ الأهمية لفهم عميق لعملية الدعم المهني للمعلم الجديد. يقترح البحث الذي أجراه فاكس وويلسون[4] (۲۰۱۵:۶) وإسميت ريسر[5] (۲۰۱۳:۲۷) استخدام منظور الشبكة للوصول إلى الشبكات الجديدة لدعم المعلمين. بدلاً من شرح الظواهر الظواهر الاجتماعية بناءً على الخصائص الفردية، تركز نظرية الشبكة الاجتماعية على نظام الاتصال الاجتماعي الذي يتم تضمين هذه الظاهرة فيه. باستخدام هذا المنظور، يُنظر إلى شبكة الدعم المهني للمعلمين الجدد على أنها عملية اجتماعية تتضمن التفاعل مع الآخرين، والتي من خلالها يجد المعلمون الجدد أو يخلقون الفرص داخل المؤسسة المدرسية وخارجها. بالإضافة إلى ذلك، تولد الشبكات الاجتماعية رأس مال اجتماعي جيد (إسميت ريسر، ۲۰۱۳:۲۸)؛ وهذا يعني أن جزءًا من العلاقة يوفر نطاقًا واسعًا من الموارد الممكنة، بما في ذلك المساعدة أو الدعم أو حتى الشعور بالرفاهية للممثلين (لمكه وسابلى[6]، ۲۰۰۸: ۱۲۱). على سبيل المثال، تبادل المعرفة داخل الشبكات فعال في التطوير المهني للمعلمين الجدد. من خلال التفاعلات والشبكات المهنية، يمكن للمدرسين الجدد التعلم من بعضهم البعض ونقل المعلومات والوصول إلى المعرفة والدعم الاجتماعي (كوبرن وآخرون[7]، ۲۰۱۲:۱۴۱).

أدرجت دراسات مختلفة عدة مكونات لبرامج الدعم المهني للمعلمين الجدد. تشمل شركة إسميت وإينجرسل (۲۰۰۴: ۶۸۷) برامج دعم احترافي شاملة؛ تعرف على فرص التعاون في مجتمعات التعلم الصغيرة، ومراقبة فئات زملاء العمل ذوي الخبرة، والمراقبة من قبل المعلمين ذوي الخبرة، وتحليل أدائهم، والتفاعل مع المعلمين الجدد الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، يوصى ببرامج الدعم المهني عبر الإنترنت، باستخدام مدرب، كإستراتيجية لمواصلة النمو المهني ودعم المعلمين الجدد (إسميت، ريسر،

1 Davis & Higdon
2 Ronfeldt & McQueen
3 Wenger
4 Fox & Wilson
5 Smith Risser
6 Lemke & Sabelli
7 Coburn et al

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

٢٠١٣:٢٧). العنصر الأكثر شيوعًا في برامج الدعم المهني هو "التدريب[١]" (ميجل وآخرون، ٨١٦:٢٠١٩، دى جونك وكامفولى[٢]، ٢٠١٨: ١٩٥؛ هيكينن وشركاء[٣]، ٢٠١٨: ٤؛ منا وآخرون[٤]، ٢٠١٧: ٥٠؛ ساول[٥]، ٢٠١٧: ١٣٠؛ مارتين مارتين وآخرون[٦]، ٢٠١٦: ٦؛ فنانن وآخرون[٧]، ٢٠١٦: ٣٢؛ منظمه التعاون الاقتصادي والتنمية، ٢٠١٦: ٧؛ إسميت، ٢٠١١: ٣١٧؛ إينجرسل وإسميت، ٢٠٠٤: ٣١). تتضمن الأبحاث المختلفة التي تركز على التدريب أبعادًا مختلفة لجعله أكثر فاعلية؛ تدريب الموجهين (بلازر وكرافت[٨]، ٢٠١٥: ٥٤٧)، مطابقة خصائص المدرب والموجه (ميجل وآخرون، ٢٠١٩: ٨١٧؛ بلازر وكرافت، ٢٠١٥: ٥٤٧؛ إبراهيم[٩]، ٢٣٨:٢٠١٢)، بناء علاقة قائمة على الثقة والاحترام (ساول، ١٣١:٢٠١٧؛ مارتين وآخرون، ٦:٢٠١٦؛ فنانن وآخرون، ٣١:٢٠١٦؛ هادسون[١٠]، ٢٠١٣: ٧٧٤) ومشاركة الاستراتيجيات وموارد التدريب (فنانن وآخرون، ٣٤:٢٠١٦). ومع ذلك، عندما لا ينجح التدريب وحده، يتم تضمين إكمال عملية الدعم المهني، بما في ذلك؛ أنشطة التوجيه هي شبكة اتصالات الأقران (كريك، ٨٦٠:٢٠١٧؛ فرسكو والحيجه[١١]، ٣٩:٢٠١٥)، وتوزيع المواد المكتوبة والملاحظة الصفية (فرسكو والحيجه، ٣٩:٢٠١٥).

استخدم الباحثون مجموعة متنوعة من الأساليب لتحليل طبيعة وأساليب الدعم المهني للمعلمين الجدد. وفي الوقت نفسه، جذبت ازدواجية خبرات التعلم الرسمية وغير الرسمية في السنوات الأخيرة مزيدًا من الاهتمام (مانسفيلد وجو[١٢]، ٢٠١٩: ٦٤٢). ريشتر وآخرون[١٣](٢٠١١: ١١٩) أنظر إلى الدعم المهني باعتباره استخدام فرص التعلم الرسمية وغير الرسمية التي تشمل المهارات المهنية للمعلمين، بما في ذلك؛ يقومون بتعميق وتوسيع المعرفة والمعتقدات والدوافع ومهارات الإدارة الذاتية. يشيرون إلى فرص التعلم الرسمية على أنها بيئات تعلم منظمة لها منهج محدد وتعكس النموذج التقليدي والإلزامي في كثير من الأحيان لتدريب الدعم المهني. في المقابل، فإن فرص التعلم غير الرسمية، وعملية التعلم، وكذلك أهداف واستراتيجيات التعلم يتم تنظيمها وتحديدها بشكل مستقل من قبل المعلمين الجدد أنفسهم. (كندت وآخرون[١٤]، ٢٠١٦: ١١١٥؛ إروت[١٥]،

1 Mentoring
2 De Jong & Campoli
3 Heikkinen et al
4 Mena et al
5 Sowell
6 Martin et al
7 Pennanen et al
8 Blazer & Kraft
9 Ibrahim
10 Hudson
11 Fresko & Alhija
12 Mansfield & Gu
13 Richter et al
14 Kyndt et al
15 Eraut

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

۲۰۰۴: ۲۵۱) أكّد أيضًا على أن خبرات التعلم المهني يجب أن يُنظر إليها على أنها سلسلة متصلة من الرسمية إلى غير الرسمية. في نهاية التسلسل الرسمي، يتم تنظيم أنشطة التعلم من حيث الوقت والمكان والأهداف والدعم ويتم تنظيمها بشكل متعمد لتطوير معرفة المعلمين وكفاءتهم (كندت وآخرون، ۲۰۱۶: ۱۱۱۸) ولكن الأنشطة غير الرسمية أسهل في التخطيط والتنظيم من حيث السياق، الدعم والوقت وأهداف التعلم محددة (كندت وآخرون، ۲۰۱۴: ۲۳۹۹).

أظهرت العديد من الدراسات الدور الأساسي للدعم المهني الرسمي وبرامج التدريب في التغلب على المشكلات الموجودة في بداية مهنة المعلم (هيكينن وآخرون ۴:۲۰۱۸؛ إسميت وإينجرسل، ۲۰۰۴:۶۸۵؛ فيمان_نمسر ۲۰:۲۰۰۱)، كما ابتعدت عن البرامج غير المنظمة التي تؤثر على الدعم المهني للمعلمين الجدد (فاكس وآخرون[1]، ۴:۲۰۱۱). مستوحاة من نظرية رأس المال الاجتماعي، قام عدد من المؤلفين بفحص الدور المحدد للدعم غير الرسمي في الدعم المهني للمعلمين الجدد (فلمينك[2]، ۲۰۱۴: ۱۶۹؛ إسميت ريسر، ۲۰۱۳ :۳۰). يتم تقديم بعض هذا الدعم في السنوات الأولى من مهنة التدريس التدريس بشكل غير رسمي وعفوي ومن قبل أفراد وكيانات غير رسمية في شبكات اتصال المعلمين الجديدة، وهو ما يسمى بالدعم المهني غير الرسمي للفترة الأولية لخدمة التدريس. هذه أشكال الدعم لها العديد من الطرق المختلفة التي إذا تم تحديدها ودمجها واستخدامها بشكل صحيح، يمكن أن توفر منصة جيدة لتطوير وظائف المعلمين الجديدة والتغلب على تحديات السنوات الأولى من التدريس. بالنظر إلى هذا الاتجاه الأخير، تبدأ دراستنا بافتراض أن المعلمين الجدد لا يتلقون دعمًا رسميًا فحسب، بل يعملون أيضًا في شبكات دعم غير رسمية. لذلك، الغرض من هذه المقالة؛ التعرف على مكونات وأساليب الدعم المهني غير الرسمي وتطوير المعلمين الجدد في السنوات الأولى لمهنة التدريس.

۲.طريقة البحث

في شكل نموذج بحث نوعي، تم استخدام طريقة تحليل المحتوى لتحليل البيانات. تصميمالدراسة الحالية هو جينيسيس، وطريقة جمع البيانات من النوع الوثائقي وأداة البحث هو الباحث نفسه. يعد تحليل المحتوى طريقة لتحديد أنماط البيانات النوعية وتحليلها والإبلاغ عنها. هذه الطريقة هي عملية لتحليل البيانات النصية وتحويل البيانات المبعثرة والمتنوعة إلى بيانات غنية ومفصلة. تحليل المحتوى هو أيضًا طريقة تستخدم للتعبير عن الواقع وتفسيره (براوون وكلارك[3]، ۸۱:۲۰۰۶). يغطي تحليل المحتوى مجموعة واسعة من الأساليب والتقنيات. تعد شبكة السمات طريقة جيدة لتحليل الموضوعات التي طورتها آترايد _ إسترلينك[4] في عام ۲۰۰۱. تنظم شبكة الموضوعات الأساسية وتنظيم الموضوعات والموضوعات المنتشرة بناءً على عملية محددة (آترايد – إسترلينك ۳۹۱:۲۰۰۱).

1 Fox et al
2 Fleming
3 Braun & Clarke
4 Attride-Stirling

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

طريقة جمع البيانات هي الطريقة الوثائقية. بناءً على هذه الطريقة، تم البحث في مصادر المعلومات أولاً. بدأ البحث في ٢٠ ديسمبر ٢٠١٩ بمراجعة ثلاث قواعد بيانات Springer وTaylor & Francis Group و sciencedirect للعثور على الأعمال ذات الصلة، ابحث باستخدام ست كلمات رئيسية؛ Induction، Mentoring، Professional Support، Novice teacher، Early career teacher، support new teacher. في هذه المرحلة، بعد إزالة النتائج المكررة، تم تنزيل ما مجموعه ١٠٠٤ مقالة تحتوي على إحدى الكلمات الرئيسية المذكورة أعلاه في عنوانها لمزيد من المراجعة.

بدأ صقل الأعمال وتقييمها بدراسة عناوينها وملخصاتها، وتم اختيار المقالات كدراسة حالة تصف كيفية تشكيل برنامج دعم المعلمين الجديد أو شرح مكونات برامج الدعم. في هذه المرحلة، تمت إزالة المقالات غير المتعلقة بموضوع البحث (تدريب المعلمين ذوي الخبرة[1] والمعلمين قبل الخدمة[2]) وتم اختيار الأعمال المتعلقة بالمعلمين الجدد وتدريبهم ودعمهم المهني. من بين ١٠٠٤ مقالة تمت مراجعتها ، كانت ١٠٨ مقالة معايير دخلوا البحث. في الخطوة التالية ، بالإضافة إلى العنوان والملخص، تمت مراجعة المقدمة والنتائج والمناقشة وخاتمة المقالات وبناءً على هيكل التقييم، حصل ما مجموعه ٣٧ مقالاً، في مرحلة المراجعة النقدية للنصوص، على المعايير اللازمة لدخول البحث. تشمل هذه المعايير؛ اشرح برنامج الدعم المهني، واشرح فوائد البرنامج للمدربين والمعلمين، واشرح الجوانب الجديدة لبرامج الدعم. بالإضافة إلى ٣٧ مقالًا تم اختياره، تمت إضافة أعمال المؤلفين والمقالات التي كانت الأكثر إشارةً في أبحاث الآخرين إلى المقالات المختارة إذا استوفت معايير ومعايير تقييم المقالات، بغض النظر عن السنة ومن نشرها. لذلك، تمت إضافة ٥ مقالات كتبها إينجرسل وآخرون إلى المقالات وبلغ إجمالي عدد الأعمال ٤٢.

من أجل تجنب الأخطاء والتناقضات في المعاني التي قد تتشكل في ترجمة النصوص إلى لغة أخرى، تم تحليل جميع المقالات باللغة الأصلية ونتائج الدراسة الحالية (الجدول ١ والشكل ١)، بعد عملية التحليل، مترجمة إلى الفارسية. يعتقد آترايد –استرلينك (٣٩٥:٢٠٠١) أن الكود يجب أن ينتمي إلى مجال البحث وأن يركز بشكل واضح على الموضوع لتجنب ترميز أي جملة من النص الأصلي. لذلك، تم ترميز نتائج واستنتاجات المقالات فقط بحيث تكون الرموز التي تم الحصول عليها مناسبة لأهداف البحث.

لتقييم صحة الدراسة الحالية، بالإضافة إلى الموضوعات الشاملة والتنظيمية والأساسية تم اختيارهم من خلال دراسة الأسس النظرية وخلفية البحث وأهداف البحث ومصادره المدروسة، فالمحاور واضحة ووصفية وبعد الاستخراج تعرض للبحث. الزميل وتمت الموافقة عليه وبالتالي لديه دقة عالية (صلاحية). بالإضافة إلى ذلك، تم أخذ الآراء والمبادئ التوجيهية لمجموعة من الخبراء في الاعتبار في هذا الصدد وتم إجراء التعديل النهائي قبل الترميز. وبهذه الطريقة في المرحلة الأولى، تم استخراج الرموز وفي المرحلة الثانية، بالرجوع إلى الخبراء، تم إعادة تحديد الرموز واستخراجها تحت إشرافهم. بمقارنة هاتين المرحلتين وبناءً على درجة الاتفاق بين المرحلتين، تم حساب معامل الموثوقية بطريقة هولستي. يختلف هذا الرقم بين صفر (بدون اتفاق) إلى واحد (اتفاق كامل). لذلك، تظهر نتيجة الحساب أن نتائج التحليل ذات موثوقية عالية.

1 Veteran teachers
2 Pre-service teachers

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

$Pao= 2M/(n_1+n_2) \rightarrow 2\times97 / (123+106) = 0.85$

۳.الموجودات

من أجل الحصول على إجابة لمشكلة البحث تم تحليل المفردات. في الخطوة الأولى، جنبًا إلى جنب مع تنقيح المقالات وتقييمها، تمت قراءة نصها مرارًا وتكرارًا وتم تشكيل الأفكار الأولية للترميز. بعد ذلك، من خلال دراسة نتائج واستنتاجات المقالات المختارة واستخدام برنامج MAXQDA10، تم إنشاء الرموز الأولية. في المرحلة الأولى من الترميز، تم تحديد ۱۲۳ كود (n_1) وفي المرحلة الثانية، تحت إشراف الخبراء، تم تحديد ۱۰۶ كود (n_2). في الخطوة الثالثة، تم دمج الرموز ذات الصلة معًا لتشكيل السمات الأساسية. لذلك، تم تشكيل ما مجموعه ۲۹ موضوعًا أساسيًا (الجدول ۱). في الخطوة الرابعة، بناءً على المحتوى واستنادًا إلى طريقة آترايد – إسترلينك، يتم تجميع الموضوعات (الجدول ۱) ويتم إنشاء شبكة المحتوى (الشكل ۱)، بحيث تكون هناك اختلافات واضحة ومميزة بين الموضوعات المختلفة. لذلك، تم تحديد ۶ محاور تنظيمية وموضوعين شاملين.

بعد إنشاء شبكات المحتوى، عليك الرجوع إلى النص الأصلي وتفسيره بمساعدة الشبكات (آترايد – إسترلينك، ۲۰۰۱: ۳۹۴). يوضح الجدول (۱) أن "الدعم المهني غير الرسمي[1]" له موضوعان رئيسيان، بما في ذلك؛ يتألف من «الدعم خارج المدرسة[2]» و«الدعم داخل المدرسة[3]». في ما يلي، سوف نفحص كل مكون.

دعم خارج المدرسه

وفقًا للشكل (۱) "مكون الدعم خارج المدرسة" يشمل؛ إن المؤسسات الأكاديمية غير الرسمية والمعلمين خارج المدرسة هي المواد المنظمة، ولا توجد خطة، وثانياً، المعلمون الجدد خارج المدرسة. يمكّن التفاعل مع هؤلاء الأشخاص في الشبكات الخارجية للمدرسة المعلمين الجدد من إبعاد أنفسهم عن بيئتهم المدرسية الخاصة، ووضع تجاربهم في بيئة أكبر، ومناقشة القضايا التعليمية في بيئة آمنة (مارز وكلجرمنز، ۲۰۲۰ :۴).

يمكن للمعاهد العلمية غير الرسمية ذات الموارد المتميزة من المدارس والمناطق التعليمية تلبية بعض الاحتياجات العلمية المحددة بطريقة تكمل الدعم الذي توفره الأنظمة الرسمية. ولا توجد برامج دعم إقليمية. بالإضافة إلى ذلك، تتيح فرص التعلم النشط داخل هذه المؤسسات للمدرسين الجدد اكتساب معرفة المحتوى العلمي ومن خلالهم إشراك طلابهم في مجموعة متنوعة من التخصصات (ساكا وآخرون[4]، ۱۲۲۵:۲۰۱۳). القدرة الأخرى لهذه المؤسسات هي تسهيل إنشاء شبكات من المعلمين الجدد وظائفهم لدعم بعضهم البعض. الدعم من خلال شبكة من المعلمين المتشابهين في التفكير والانضباط، يتلقون

1 Informal induction
2 Out-School support
3 In-School support
4 Saka et al

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

الدعم العاطفي أثناء استخدام الفصول والمدارس ومجموعات الطلاب المختلفة (هرديا ويو[1]، ٢٠١٧: ٥٥٣).

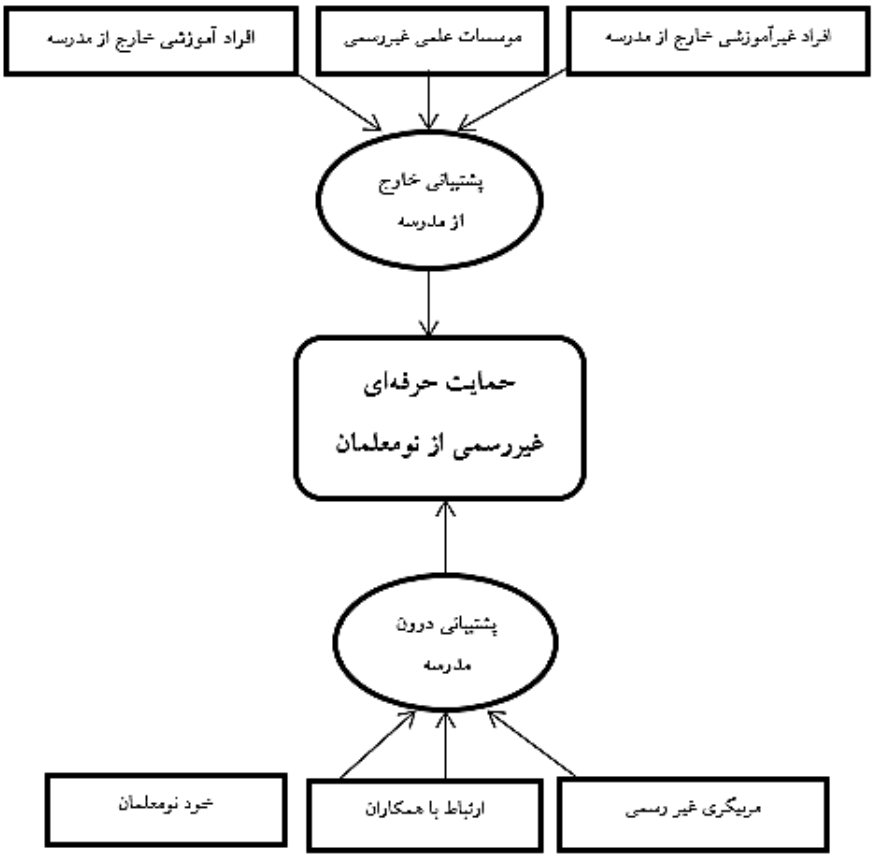
جدول (١): محاور أساسية وتنظيمية وشاملة

الموضوعات الأساسية	الموضوعات التنظيمية	مواضيع شاملة	
الوصول إلى مجتمع المعلمين المتشابهين في التفكير	المعاهد العلمية غير الرسمية	الدعم خارج المدرسة	دعم مهني غير رسمي
الوصول إلى أنشطة علمية محددة			
المعلمين تدريب المعلمين	المعلمين خارج المدرسة		
زملاء تدريب المعلمين			
التواصل مع الزملاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي			
أصحاب	الأشخاص غير المتعلمين خارج المدرسة		
أفراد الأسرة			
الشعور بالحاجة للتدريب	تدريب غير رسمي	الدعم داخل المدرسة	
العوامل السياسية التي تسهل التدريب			
الخصائص الشخصية للمدرس والطالب			
تفاعلات الطلاب الاجتماعية			
معدل عودة الموظف			
ما يكفي من الوقت للتكيف			
جودة التفاعلات بين المعلم والطالب			
فرصة للتفاعلات بين المجموعات			
الثقة الفردية			
القواعد التنظيمية			
وجود الصدق بين الزملاء			
التواصل مع المدير	لتواصل مع الزملاء		
التواصل مع الزملاء في جميع المجالات			
التواصل مع الزملاء الآخرين			
العلاقة مع الطلاب	المعلمون الجدد أنفسهم		
معتقدات المعلم الجديد			
التدريب الذاتي			
القدرة على التفكير			
دراسة النصوص المهنية			

1 Heredia & Yu

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

الموضوعات الأساسية	الموضوعات التنظيمية	مواضيع شاملة	
البناء الذاتي وبناء الأفكار			
تقبل النقد والمساعدة والمشورة			
المعرفة العلائقية			



شکل (۱): شبکة من موضوعات الدعم المهني غير الرسمية للمعلمين الجدد

بالإضافة إلى المنظمات خارج المدرسة، يتلقى المعلمون الجدد دعمًا غير رسمي من مجموعة متنوعة من الأفراد خارج المدرسة. هذه مقسمة إلى مجموعتين؛ ۱. الأشخاص الذين يتوافقون مع الخلفية الوظيفية للمعلم الجديد. يحاول هؤلاء الأشخاص، الذين ليس لديهم أي التزام بدعم المعلمين الجدد، مساعدتهم على تطوير حياتهم المهنية بسبب علاقاتهم مع المعلمين الجدد. المعلمون وزملاء الدراسة خلال فترة تدريب المعلمين (مدرسون جدد آخرون) وزملاء من مدارس أخرى هم

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

مثل هؤلاء الأشخاص. كما يشير مارز وكلجرمنز (٩:٢٠٢٠)، فإن العديد من المعلمين الجدد على اتصال بمؤسسة التدريب قبل الخدمة بعد التخرج. يمكن لهؤلاء الأشخاص تقديم الدعم العاطفي والعلمي المناسب بشكل غير رسمي لأنهم خارج بيئة عمل المعلم الجديد ومن ناحية أخرى على دراية بتحديات التدريس. يمكن للمدرسين الجدد أيضًا بناء علاقات داعمة مع بعضهم البعض. يرون المنظمة من خلال نفس العدسة ويواجه الجميع نفس التحدي (مارز وكلجرمنز، ٥:٢٠٢٠). تُظهر أبحاث دعم الأقران أن المجموعات التي يمكن للمدرسين الجدد من خلالها مشاركة الخبرات الشخصية والمهنية تخلق تطورًا مهنيًا قويًا لجميع المعلمين المعنيين (يوتو وآخرون[1]، ٢٠١٦: ٩).

٢.المجموعة الأخرى هي عائلة المعلمين الجدد وأصدقائهم. لا يعتبر هؤلاء غالبًا مهنيين تربويين. إنهم يختلفون عن العديد من الرعاة الآخرين المذكورين في شبكات المعلمين الجدد من حيث الخبرة والمكانة والعرق والتعليم، وهم ينوعون شبكاتهم (بيكر ــ دويل[2]، ٦٨:٢٠١٢). صرّح مارز وكلجرمنز(٩:٢٠٢٠) أن هذه المجموعة، حتى لو لم تكن تدرس، تشارك في مساعدة المعلمين الجدد بالنجاح في السنة الأولى من التدريس. الآباء والأزواج والأخوات والإخوة وحتى أصدقاء المعلمين الجدد هم جزء من هذه المجموعة. يقضي المعلمون الجدد الكثير من الوقت خارج المدرسة مع هذه المجموعة، ويلعبون دورًا مهمًا في الحفاظ على التوازن العقلي للمعلم الجديد وتحفيزه. لذلك، فإن الدعم الذي يقدمه هؤلاء الأشخاص للمعلمين الجدد يكون أكثر عاطفية.

***الدعم داخل المدرسة ***

وفقًا للشكل (١)، يشتمل عنصر "الدعم داخل المدرسة" على؛ التدريب غير الرسمي، والتواصل مع الزملاء والمعلمين الجدد أنفسهم، هي الموضوعات المنظمة. يشير هذا الدعم إلى الدعم الذي يقدمه الوكلاء داخل المدرسة ويشير إلى هذا الجانب من علاقات الأقران غير المخطط لها والرسمية والتي تتشكل تلقائيًا. وفقًا لبوكودزينسكى[3] (٢٠١٢ : ٩٨٥)، فإن الدعم المهني الرسمي للمدرسة يعني التواصل الاجتماعي التنظيمي الذي يلهم قيم المدرسة ومعاييرها وتوقعاتها. من ناحية أخرى، يحدث الدعم المهني غير الرسمي عندما يتفاعل المعلمون الجدد بشكل غير رسمي وعفوي مع زملائهم في المدرسة.

التدريب هو العلاقة المحددة غير الهرمية بين مدرب متمرس ومعلم جديد (احساني‌پور وزاكرلى[4]، ١٣:٢٠١٧) حيث يتفاعل المدرب والمدرب كمتعاونين. يحاول المعلم تسهيل عملية التنشئة الاجتماعية للمعلم الجديد في الوظيفة، للرد على مخاوفه وتحدياته، ومنع المعلم الجديد من التآكل. يوجه المعلم الجديد في تدريس الدروس والتواصل مع مدير المدرسة والموظفين، والتواصل مع أولياء الأمور والطلاب. يشمل التدريب كلاً من التدريب الرسمي وغير الرسمي (دو ووانك[5]، ٣١٣:٢٠١٧). تم

1 Uitto et al
2 Baker-Doyle
3 Pogodzinski
4 Ehsanipour & Zaccarelli
5 Du & Wang

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

ذكر التدريب غير الرسمي كطريقة فعالة لتقديم مساعدة اجتماعية وعاطفية ومهنية عفوية وفورية للمعلمين الجدد. يحدث التدريب غير الرسمي عندما يجد المدرِّب والمدرَّب بعضهما البعض ويتبادلان التوجيه والإرشاد بدون أي خطة محددة (جيمز وآخرون، ۲۰۱۵:۵۳۳)، ويهدف هذا النوع من التدريب كوسيلة للدعم الواسع والمهني والعاطفي (دو ووانك، ۲۰۱۷:۳۱۳).

يوفر التواصل مع زملاء العمل في المدرسة فرصة ثمينة للمعلمين الجدد للاستفادة من خبراتهم (ابل وآخرون، ۲۰۱۸: ۲۱۴). يؤكد إسميت ريسر (۲۰۱۳:۲۷) على حقيقة أنه قد يكون هناك العديد من المعلمين ذوي الخبرة في الحياة الاجتماعية لمعلم جديد يقدم النصح له ويدعمه. غالبًا ما يشار إلى التفاعلات التي لا حصر لها للمعلمين الجدد في بيئتهم المدرسية على أنها دعم مهني غير رسمي لأنه غير مقصود. إن مراقبة تعليم المعلمين ذوي الخبرة (مانسفيلد وجو، ۲۰۱۹:۶۴۳؛ ميجل وآخرون، ۲۰۱۹:۸۲۶؛ أبل وآخرون، ۲۰۱۸:۲۰۵؛ كاردينر[1]، ۲۰۱۷:۵۵؛ مارتين وآخرون، ۲۰۱۶:۷؛ كين وفرانسيس[2]، ۲۰۱۳:۳۶۵)، ومراقبة تعليم المعلمين الجدد من قبل المعلمين ذوي الخبرة (مانسفيلد وجو، ۲۰۱۹:۶۴۳؛ فنانن وآخرون، ۲۰۱۶:۳۲؛ كين وفرانسيس، ۲۰۱۳:۳۶۵)، توفر خبرات قيمة للمعلمين الجدد. بين زملاء المدرسة، يعتبر التواصل مع مدير المدرسة أكثر أهمية من حيث الدعم التنظيمي والعاطفي. يسهل مدير المدرسة التواصل بين المعلمين الجدد والزملاء الآخرين ويوفر الأرضية لتعاونهم (توماس وآخرون[3]، ۲۰۱۹ :۱۳۹). يوفر الترتيبات اللازمة للمعلم الجديد للتعود على المدرسة التي يعمل فيها (سلا وهارل، ۲۰۱۸:۱۹۵) لأن أحد التحديات الجديدة للمعلمين الجدد هو التعرف على المدرسة وإجراءات المدرسة والموارد وعدد الطلاب (إيران نجاد وآخرون، ۱۳۹۸: ۳۰۰).

وأخيرًا، للمعلم الجديد دور وتأثير كبير في عملية دعم مهنته / مهنتها (رودريجز[4]، ۲۰۱۵ : ۴۵۴). على عكس أبحاث وممارسات الدعم المهني السابقة، والتي غالبًا ما كانت تنظر إلى المعلمين المبتدئين على أنهم وكلاء اجتماعيون سلبيون (بيكر _ دويل، ۲۰۱۲:۶۸)، أظهرت الدراسات الجديدة (مارز وكلجرمنز، ۲۰۲۰:۱۳) كيف يعمل المعلمون المبتدئون ليس فقط في هياكل الدعم المهني الرسمية في مدرستهم، ولكن أيضًا في شبكات الدعم غير الرسمية. يثبتوا أنفسهم داخل وخارج منظمة المدرسة. لذلك، تضع النظريات الحالية للتطوير المهني المعلم الجديد في المركز وتضع المزيد من مسؤولياته الأساسية والمستمرة على عاتقه (سلا وهارل، ۲۰۱۸: ۱۹۹). يحتاج المعلمون الجدد إلى معرفة كيفية التعامل بنشاط مع أقرانهم والتواصل بشكل هادف مع الأشخاص الذين لديهم الخبرة لحل تحد معين. لا يحتاجون فقط إلى أن يكونوا على دراية بخبراتهم في شبكتهم (معرفة العلاقة؛ أي معرفة ما يعرفه شخص آخر)، ولكن يجب عليهم أيضًا التصرف بناءً على تلك المعرفة لتشكيل شبكة الدعم الخاصة بهم. يحتاج المعلمون الجدد إلى معرفة كيفية تشكيل الشبكة لاكتساب معلومات مفيدة لتطورهم كمدرس

1 Gardiner
2 Kane & Francis
3 Thomas et al
4 Rodriguez

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

(توماس وآخرون، ۲۰۱۹:۱۴۱). تتضمن معرفة العلاقة هذه كيفية التفاعل مع جميع الأشخاص.

بالإضافة إلى تقسيم التدريب إلى نوعين؛ رسمي وغير رسمي (دو ووانك، ۲۰۱۷ :۳۱۴) كما ذكرنا أعلاه، هناك نوع آخر يسمى "التدريب الذاتي" والذي يقوم على نظرية القيادة الذاتية. يتطلب التدريب الذاتي أن يقوم الشخص بإجراء تقييم حقيقي ودقيق لنفسه من أجل تحسين أدائه الوظيفي، أو التقدم الوظيفي، أو التقدم الشخصي، بهدف بناء الذات المثالية. يتم تحقيق ذلك من خلال النمو على أربعة مستويات لكل عمر أو مهنة أو جنس أو عرق أو قدرة؛ الوعي الذاتي والنمو الذاتي والتفكير الذاتي والتوجيه الذاتي. لا يعمل المدربون أنفسهم بشكل منفصل، بل يقومون بدعوة فريق من الزملاء إذا لزم الأمر للمشاركة في جهد شامل لتلبية احتياجات المعلمين الجدد. يمكن القيام بالتدريب الذاتي في المدارس، حتى مع برنامج التدريب. لا يحتاج المدربون الذاتيون إلى إشراف وتوجيه من أي شخص. يتعلمون أن يكونوا مسؤولين عن نجاحهم من خلال جمع البيانات بناءً على جهودهم وأدائهم. تظهر العديد من الدراسات في بيئات مختلفة أن الأشخاص الذين يعملون كمدربين ذاتيين لديهم ثقة عالية بالنفس وفعالية ذاتية (كار وآخرون[1]، ۲۰۱۷:۱۱۸).

يجب على المعلمين الجدد أيضًا تطوير وتقوية العديد من الخصائص التي تؤثر على تطور مهنتهم؛ ۱) قبول النقد والمساعدة والمشورة ۲) دراسة النصوص المهنية ۳) القدرة على التفكير؛ القدرة الجديدة للمعلمين على مراجعة عملهم وتحديد نقاط القوة والضعف كإجراء يساعدهم في تطويرهم المهني. البناء الذاتي وبناء الأفكار؛ بناء وجهة نظرك الشخصية للعالم (سلا وهارل، ۲۰۱۸: ۲۰۱).

۴.المناقشة والاستنتاج

يعد دعم المعلمين الجدد ليصبحوا مدرسين محترفين وعاطفين وفعالين هو مفتاح المعلمين، وعلى نطاق واسع، يعزز تعلم الطلاب في المدارس. في الواقع، توفر أنشطة الدعم المهني تجارب التعلم والتعلم التي تهدف إلى تغيير المعلمين الجدد من خلال تطوير مهاراتهم ومعرفتهم وخبراتهم وخصائص أخرى في دور المعلم (مانسفيلد وجو، ۲۰۱۹:۶۴۱). يشير الدعم المهني غير الرسمي خلال الفترة الأولية لخدمة المعلم إلى الدعم الذي يتم تقديمه تلقائيًا للمعلمين الجدد من قبل المنظمات والأفراد غير الرسميين. تظهر النتائج أن الأبحاث على مدى العقد الماضي قد تضمنت دعمًا مهنيًا غير رسمي للمعلمين الجدد، بما في ذلك الأساليب التي يمكن تصنيفها على أنها مكونات؛ "الدعم خارج المدرسة" و"الدعم داخل المدرسة."

القاسم المشترك لجميع الأبحاث التي تمت مراجعتها في هذه المقالة هو التركيز على الدور الذي لا يمكن الاستغناء عنه لشبكات اتصال المعلمين الجدد وتفاعلهم مع الناس في بيئتهم المعيشية، فضلاً عن دور المعلمين الجدد أنفسهم في تطوير مهنهم. إذا نظرنا عن كثب، نظرًا لطبيعة الدعم غير الرسمي، فإن هذا الدعم يحدث عندما يكون لدى المعلم الجديد أو

1 Carr et al

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

الأشخاص والمنظمات من حوله / لديها الرغبة والقدرة على التعاون. فهم يقومون بإنشاء هذا الدعم. أثناء وجوده في الدعم غير الرسمي، يجب أن يكون المعلم الجديد قادرًا على تكوين شبكة من الأشخاص المؤثرين والتواصل معهم لتغطية احتياجات السنوات الأولى من التدريس. تتفق هذه النتيجة مع نتائج بحث إسميت ريستر (۲۰۱۳).

تماشياً مع نتائج مارز وكلجرمنز(۲۰۲۰) حول نظرية «الشبكة الاجتماعية»، يرتبط الدعم المهني غير الرسمي خارج البيئة المدرسية بقدرة المعلمين الجدد على بناء وتوسيع الشبكات مع الآخرين. هذه المجموعات موجودة في جميع المجتمعات ويمكن للمعلمين الجدد الاستفادة منها. يمكن لهذه الشبكات غير الرسمية وخارج المدرسة أن تعوض عن الدعم الرسمي أو تكمله. يعتمد تلقي الدعم المهني غير الرسمي من هذه المجموعات، أولاً، على قدرة المعلمين الجدد على إنشاء اتصالات واسعة النطاق من خلال شبكات افتراضية أو اجتماعات وجهًا لوجه، وثانيًا على استعداد وقدرة هذه المجموعات والأفراد لدعم وتوجيه مدرسين جدد.

العلاقات غير الرسمية داخل المدرسة هي أيضًا مصدر مهم لدعم المعلمين الجدد. إن التعاون والمساعدة في المجتمع وخلق جو من التعاطف من قبل مدير المدرسة يزيد من حافز المعلمين الجدد ليصبحوا مدرسين محترفين. بالإضافة إلى الدعم النفسي، يمكن أن توفر هذه الروابط غير الرسمية مصدرًا قيمًا للدعم التربوي. يمكن للمعلمين من جميع التخصصات والزملاء الآخرين تسهيل عملية الاحتفاظ بالمدرس الجديد في الوظيفة عن طريق نقل خبراتهم في مجال الدورات التعليمية والتواصل مع أولياء الأمور وإدارة الفصل وما إلى ذلك. تتوافق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها إسميت ريسر (۲۰۱۳) الذي يعتبر وجود معلمين ذوي خبرة في المدرسة حيث يتم توظيف مدرسين جدد كعامل لدعمهم.

يتطلب نجاح برامج الدعم المهني النظر في العديد من القضايا؛ ۱) يجب أن يكون المعلمون الجدد مستعدين وراغبين في تلقي الدعم. الشعور بالحاجة هو أول شيء في التعلم. طالما أن تعلم موضوع ما ليس مفيدًا للناس ولا يلبي الحاجة إليهم، فلن يكونوا مستعدين لتعلمه. ۲) لدعم المهنة غير الرسمية، يجب أن يكون لدى المنظمات والأفراد في شبكات اتصال المعلم الجديدة المعرفة اللازمة والإرادة والاستعداد لدعم المعلم الجديد. يجب أن يلاحظوا أن جزءًا من أداء المعلم الجديد يتأثر بالأشخاص الذين يتفاعل معهم. ۳) يجب على المعلمين الجدد توسيع شبكات الاتصال من حولهم وتلقي الدعم من جميع الأشخاص في بيئة معيشتهم وعملهم. هذا يتطلب نسبة مفتوحة ومتقبلة من الدعم والنقد. ۴) شخصية المعلمين الجدد وقدرتهم على إيجاد وحل المشكلات في الفصل والمدرسة أمر مهم للغاية. ۵) تختلف برامج الدعم المهني حسب الظروف والمكان. وفقًا لنتائج كميس وآخرون[1] (۲۰۱۴) حول نظرية " «ممارسة معماريات[2]»، يختلف نوع وجودة الدعم المهني باختلاف الأماكن والظروف. وفقًا لهذه النظرية، يجب استخدام خبرات الأنظمة التعليمية الأخرى لتطوير أفضل طرق الدعم المهني، ولكن لا ينبغي أن ننسى أن هذه البرامج يتم توطينها وفقًا لظروف الدولة المضيفة، ويتم الحفاظ على نقاط قوتها

1 Kemmis
2 practice architectures

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

وخصائصها كما يتم القضاء على نقاط ضعفها.

إن عنصري الدعم المهني غير الرسمي المذكورين في هذه الدراسة مكملان لبعضهما البعض. التعامل مع أحدهما وإهمال الآخر سيؤدي إلى عدم حدوث التطور المهني بشكل صحيح. في السنوات الأخيرة، سهّل تطوير الفضاء الإلكتروني وإنشاء منصات اتصال جديدة على المعلمين الجدد التواصل مع أشخاص مختلفين. توفر شبكات الاتصال هذه، إذا كانت في شكل مجموعات من أفراد الأسرة والأصدقاء، المزيد من الدعم العاطفي والنفسي للمعلمين الجدد. من خلال خلق جو حميم وودي، يمكن لهذه المجموعات القضاء على التعب والإزعاج في بيئة العمل. إذا كانت هذه الشبكات تتكون من معلمين ذوي خبرة من مدارس أخرى ومعلمين جدد وأساتذة جامعيين، بالإضافة إلى الدعم العاطفي، فيمكنهم أيضًا توفير مصدر للإرشاد التربوي. كما ذكرنا سابقًا، نظرًا لبعد هذه المجموعات عن المدرسة التي يعمل فيها المعلم الجديد، فإن المعلمين الجدد يعبرون عن مشاكلهم بطمأنية وهدوء أكبر. ويتم أيضًا تشكيل هذه الشبكات، سواء بشكل افتراضي أو وجهاً لوجه، في المدرسة حيث يعمل المعلمون الجدد، ويمكن للمدرسين الجدد الاستفادة من تجارب زملائهم. المدرسون ومديرو المدارس ذوو الخبرة على دراية بالبيئة المدرسية حيث يعمل المعلمون الجدد. إنهم يعالجون المشكلات الأساسية للمعلمين الجدد من خلال توفير الدعم الفوري وفي زمانه.

كل هذا لا ينبغي أن يلقي بظلاله على الدور الذي لا يمكن الاستغناء عنه الذي يلعبه المعلمون الجدد أنفسهم في تطوير حياتهم المهنية. يمكن أن تكون الشخصية النشطة والباحث عن المعلمين الجدد، أكثر من جميع العوامل والمكونات التي تمت مناقشتها في هذه المقالة، فعالة في توفير منصة للدعم المهني للمعلمين الجدد. تتوافق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها سلا وهارل(٢٠١٨).

لذلك، لا ننوي التشكيك في أهمية الدعم المهني الرسمي. في الواقع، هناك أدلة كثيرة على أن التدريب الرسمي يساهم في التنشئة الاجتماعية للمعلمين الجدد في المهنة، وزيادة الكفاءات المهنية وأساليب التدريس، والحد من صدمة الواقع. ومع ذلك، بناءً على نتائجنا وتماشياً مع الدراسات الحديثة الأخرى، يمكن ملاحظة أن الدور المحدد الذي يمكن أن يلعبه المعلمون الرسميون في عملية دعم المهن الجديدة للمعلمين قد يحتاج إلى إعادة تحديد. تظهر دراستنا أن هذا ليس سوى جزء من قصة دعم مهن المعلمين الجدد، بدلاً من التركيز بالكامل على تعيين مدرب رسمي. لا يمكن أن يرتبط الدعم المهني بالمنصب الرسمي فحسب، بل يرتبط أيضًا بشبكة أوسع من الجهات الفاعلة الرسمية وغير الرسمية داخل المدرسة وخارجها. تتوافق هذه النتيجة مع النتائج التي توصل إليها فلمينك (٢٠١٤) وإسميت ريسر (٢٠١٣) وفاكس وآخرون (٢٠١١).

لذلك يُقترح؛ ١) يجب أن يقوم المعلمون الجدد بالتدريس في المدارس الموجودة بجوار المعلمين ذوي الخبرة من أجل الاستفادة من خبراتهم. ٢) يجب توفير الاستعدادات للتعاون بين المعلمين الجدد والجامعة وعدم قطع ارتباطهم بالتخرج. ٣) يجب تشكيل مجتمعات المعلمين الجدد والمعلمين ذوي الخبرة، بحيث لا يكون المدربون مسؤولين عن توجيه المعلمين الجدد. ٤) يتم تشجيع الباحثين أيضًا على البحث في الدعم المهني الرسمي المقدم للمعلمين الجدد.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

۵ .المصادر والمراجع

[۱]إیران‌نژاد، منصوره؛ علی‌عسکری، مجید؛ موسی بور، نعمت‌اله؛ نیکنام، زهرا، (۱۳۹۸).تحلیل احتیاجات مبتدئین من معلمي التعليم الابتدائي الجدد: تحديات غير متجانسة، المجلة نصف السنوية لدراسات مناهج التعليم العالي، المجلد ۱۰، العدد ۲۰.

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

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

[4] Baker-Doyle. K. J., (2012). First-Year Teachers' Support Networks: Intentional Professional Networks and Diverse Professional Allies. *The New Educator*, 8(1), 65-85.

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

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

[7] Carr. M. L., Holmes. W.& Flynn. K., (2017). Using Mentoring, Coaching, and Self-Mentoring to Support Public School Educators, The Clearing House, *A Journal of Educational Strategies*, Issues and Ideas, 90(4), 116-124.

[8] Carr, M., Pastor. D., & Levesque P., (2015). Learning to lead: Higher education faculty explore self-mentoring. *International Journal of Evidenced Based Coaching and Mentoring*, 13 (2), 1–13.

[9] Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J., & Stein, M. K., (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119, 137-182.

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

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

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

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

[14] Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, 42, 21-39.

[15] Ehsanipour, T. & Zaccarelli, F.G., (2017). Exploring coaching for powerful technology use in education. Center to Support Excellence in Teaching – Stanford University.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

Digital Promise. Accessed 1 September 2017.
[16] Eraut, M., (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
[17] Feiman-Nemser, S., (2001). Helping novices learn to teach: The role of an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17–30.
[18] Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B. (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. *Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching*.
[19] Fleming, J., (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10, 166-181.
[20] Flores, M. A., & Day, C., (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
[21] Fox, A. R. C., & Wilson, E. G., (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107.
[22] Fox, A. R. C., Wilson, E. G., & Deaney, R., (2011). Beginning teachers' workplace experiences: Perceptions of and use of support. *Vocations and Learning*, 4, 1-24.
[23] Fresko.B., & Alhija,F.N., (2015) Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36-48.
[24] Gardiner, W., (2017). Mentoring "Inside" and "Outside" the Action of Teaching: A Professional Framework for Mentoring. *The New Educator*, 13(1), 53-71.
[25] Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspfors, J., & Bristol, L., (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, 1–11.
[26] Heredia,S.C., &Yu,J.H., (2017). Matter of Choice: Opportunities for Informal Science Institutions to Support Science Teacher Induction. *Journal of Science Teacher Education*, 28(6), 549-565.
[27] Hudson, P., (2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771–783.
[28] Ibrahim,A.S., (2012). Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development*, 16(2), 235-253.
[29] Ingersoll, R.M., & Smith, T.M., (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 28–40.
[30] Ingersoll, R.M., & Strong, M., (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201–233.
[31] James, J. M., Rayner, A., & Bruno, J., (2015). Are you my mentor? New perspectives and research on informal mentorship. *The Journal of Academic Librarianship*, 41, 532–539.
[32] Kane, R. G., & Francis A., (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction?. *Teacher Development*,17(3), 362-

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

379.
[33] Kelchtermans, G., (2017). Should I stay or should I go"? Unpacking teacher attrition/ retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961-977.
[34] Kelchtermans, G., & Ballet, K., (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrativebiographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
[35] Kemmis,S., Heikkinen,H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J.,(2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
[36] Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V., (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
[37] Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F., (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socioeducational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391–2410.
[38] Lemke, J. L., & Sabelli, N. H., (2008). Complexity systems and educational change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 118-129.
[39] Liang, J., & Gong, Y., (2013). Capitalizing on proactivity for informal mentoring received during early career: The moderating role of core self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 34, 1182–1201.
[40] Mansfield,C.& Gu, Q., (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*,46,639–659.
[41] Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T., (2016). New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. *Middle School Journal*, 47(1), 4-12.
[42] Marz, V., & Kelchtermans, G., (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15.
[43] Marz, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X., (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "Black Box of Institutionalization". *American Journal of Education*, 122, 303-336.
[44] Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J., (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
[45] Mitchell,D.E.,Kwok,A.,Huston. D.,(2019). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development. *Professional Development in Education*, 46(5),812-832.
[46]Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013. *Paris: TALIS, OECD Publishing*.
[47] Pennanen, M., Bristol, L.,Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L.T., (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53.
[48] Pogodzinski, B., (2012). Socialization of novice teachers. *Journal of School Leadership*, 22,982–1023.
[49] Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lűdtke, O., & Baumert, J., (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116–126.
[50] Rodriguez, A.J.,(2015). Managing institutional and sociocultural challenges through sociotransformative constructivism: a longitudinal case study of a high school science teacher. *Journal of research in science teaching*, 52 (4), 448–460.
[51] Ronfeldt, M. and McQueen, K.,(2017). Does new teacher induction really improve retention?. *Journal of teacher education*, 68 (4), 394–410.
[52] Saka, Y., Southerland, S. A., Kittleson, J., & Hutner, T., (2013). Understanding the induction of a science teacher: The interaction of identity and context. *Research in Science Education*, 43(3), 1221–1244.
[53] Sela,O., Harel.M.,(201۹). You have to prove yourself, initiate projects, be active': the role of novice teachers in their own induction process. *Professional Development in Education*, 45(2), 190-204.
[54] Smith, E. R.(2011). Faculty mentors in teacher induction: Developing a cross-institutional identity. *The Journal of Educational Research* 104 (5), 316–319.
[55] Smith, T.M., & Ingersoll, R.M., (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
[56] Smith Risser, H. (2013). Virtual induction: A novice teacher's use of twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education*, 35, 25-33.
[57] Sowell, M., (2017). Effective Practices for Mentoring Beginning Middle School Teachers: Mentor's Perspectives. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129-134.
[58] Thomas, L ., Tuytens, M., Devos, G ., Kelchtermans, G.,& Vanderlinde, R.(2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83,134-147.
[59] Uitto, M., Kaunisto, S.L., Kelchtermans, G., & Estola, E., (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*, 75, 7-16.
[60] Veenman, S., (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*,54(2), 143–178.
[61] Wenger, E., (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. *New York, NY: Cambridge University Press*.

Reference

[1] Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd. A., Bell-Hughes, K. & Eaker-Rich, D., (2018) Reconnect and Recharge: Plugging New Teachers into Support Outlets. *Action in Teacher Education*, 40(2), 203-219.
[2] Attride-Stirling, J., (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

Research, J. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405.
[3] Baker-Doyle. K. J., (2012) First-Year Teachers' Support Networks: Intentional Professional Networks and Diverse Professional Allies. *The New Educator*, 8(1), 65-85.
[4] Blazar, D., & Kraft, M.A., (2015). Exploring mechanisms of effective teacher coaching: A tale of two cohorts from a randomized experiment. *Educational evaluation and policy analysis*, 37 (4), 542–566.
[5] Braun, V, Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology, Journals, *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2): 77-101.
[6] Carr. M. L., Holmes. W. & Flynn. K., (2017) Using Mentoring, Coaching, and Self-Mentoring to Support Public School Educators, The Clearing House, *A Journal of Educational Strategies*, Issues and Ideas, 90(4), 116-124.
[7] Carr, M., Pastor. D., & Levesque P., (2015). Learning to lead: Higher education faculty explore self-mentoring. *International Journal of Evidenced Based Coaching and Mentoring*, 13 (2), 1–13.
[8] Coburn, C. E., Russell, J. L., Kaufman, J., & Stein, M. K. (2012). Supporting sustainability: Teachers' advice networks and ambitious instructional reform. *American Journal of Education*, 119, 137-182.
[9] Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views [Special issue]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*,23 (8), 859-862.
[10] Davis, B. and Higdon, K.,(2008). The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of research in childhood education*, 22 (3), 261–274.
[11] De Jong, D., & Campoli, A., (2018). Curricular coaches' impact on retention for early-career elementary teachers in the USA: Implications for urban schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(2), 191–200.
[12] Du,F. & Wang,Q., (2017) New teachers' perspectives of informal mentoring: quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*,25(3), 309-328.
[13] Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S., (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave?. *British Educational Research Journal*, 42, 21-39.
[14] Ehsanipour, T. & Zaccarelli, F.G., (2017). Exploring coaching for powerful technology use in education. Center to Support Excellence in Teaching – Stanford University. *Digital Promise*. Accessed 1 September 2017.
[15] Eraut, M., (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273.
[16] Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: The role of an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), 17–30.
[17] Feiman-Nemser, S., Schwille, S., Carver, C., & Yusko, B., (1999). A conceptual review of literature on new teacher induction. *Washington, DC: National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching*.
[18] Fleming, J., (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator*, 10, 166-181.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

[19] Flores, M. A., & Day, C., (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22, 219-232.
[20] Fox, A. R. C., & Wilson, E. G., (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education*, 47, 93-107.
[21] Fox, A. R. C., Wilson, E. G., & Deaney, R., (2011). Beginning teachers' workplace experiences: Perceptions of and use of support. *Vocations and Learning*, 4, 1-24.
[22] Fresko.B., & Alhija,F.N.,(2015) Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 36-48.
[23] Gardiner, W., (2017). Mentoring "Inside" and "Outside" the Action of Teaching: A Professional Framework for Mentoring. *The New Educator*, 13(1), 53-71.
[24] Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspfors, J., & Bristol, L., (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education*, 71, 1–11.
[25] Heredia,S.C., &Yu, J.H., (2017). Matter of Choice: Opportunities for Informal Science Institutions to Support Science Teacher Induction. *Journal of Science Teacher Education*, 28(6), 549-565.
[26] Hudson, P.(2013). Mentoring as professional development: 'Growth for both' mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39 (5), 771–783.
[27] Ibrahim, A.S., (2012). Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development*, 16(2), 235-253.
[28] Ingersoll, R.M., & Smith, T.M., (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88(638), 28–40.
[29] Ingersoll, R.M., & Strong, M.,(2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81 (2), 201–233.
[30] IranNejad.M., Aliaskari.M., Mosapor.N., & Niknam.Z.,(2019). An Analysis of the Needs of Beginners of Primary Education New Teachers: Disproportionate Challenges, *Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10, (20), 289-308.
[31] James, J. M., Rayner, A., & Bruno, J., (2015). Are you my mentor? New perspectives and research on informal mentorship. *The Journal of Academic Librarianship*, 41, 532–539.
[32] Kane, R. G., & Francis ,A. (2013). Preparing teachers for professional learning: is there a future for teacher education in new teacher induction?. *Teacher Development*,17(3), 362-379.
[33] Kelchtermans, G., (2017). Should I stay or should I go"? Unpacking teacher attrition/ retention as an educational issue. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(8), 961-977.
[34] Kelchtermans, G., & Ballet, K., (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrativebiographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

[35] Kemmis,S., Heikkinen,H.L.T., Fransson, G., Aspfors, J., (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
[36] Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V., (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150.
[37] Kyndt, E., Govaerts, N., Verbeek, E., & Dochy, F. (2014). Development and validation of a questionnaire on informal workplace learning outcomes: A study among socioeducational care workers. *British Journal of Social Work*, 44, 2391–2410.
[38] Lemke, J. L., & Sabelli, N. H., (2008). Complexity systems and educational change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory*, 40(1), 118-129.
[39] Liang, J., & Gong, Y., (2013). Capitalizing on proactivity for informal mentoring received during early career: The moderating role of core self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 34, 1182–1201.
[40] Mansfield, C.& Gu, Q., (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*,46,639–659.
[41] Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T., (2016). New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. *Middle School Journal*, 47(1), 4-12.
[42] Marz, V., & Kelchtermans, G., (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15.
[43] Marz, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the "Black Box of Institutionalization". *American Journal of Education*, 122, 303-336.
[44] Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J.,(2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
[45] Mitchell,D.E.,Kwok,A.,Huston D.,(2019). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development. *Professional Development in Education*, 46(5),812-832.
[46] Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2016). Supporting teacher professionalism: Insights from TALIS 2013. *Paris: TALIS, OECD Publishing*.
[47] Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L.T., (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53.
[48] Pogodzinski, B., (2012). Socialization of novice teachers. *Journal of School Leadership*, 22,982–1023.
[49] Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lűdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116–126.
[50] Rodriguez, A.J., (2015). Managing institutional and sociocultural challenges through sociotransformative constructivism: a longitudinal case study of a high school science

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

teacher. *Journal of research in science teaching*, 52 (4), 448–460.
[51] Ronfeldt, M. and McQueen, K., (2017). Does new teacher induction really improve retention?. *Journal of teacher education*, 68 (4), 394–410.
[52] Saka, Y., Southerland, S. A., Kittleson, J., & Hutner, T., (2013). Understanding the induction of a science teacher: The interaction of identity and context. *Research in Science Education*, 43(3), 1221–1244.
[53] Sela,O., Harel M.,(201٩). You have to prove yourself, initiate projects, be active': the role of novice teachers in their own induction process. *Professional Development in Education*, 45(2), 190-204.
[54] Smith, E. R.(2011). Faculty mentors in teacher induction: Developing a cross-institutional identity. *The Journal of Educational Research* 104 (5), 316–319.
[55] Smith, T.M., & Ingersoll, R.M., (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714.
[56] Smith Risser, H., (2013). Virtual induction: A novice teacher's use of twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education*, 35, 25-33.
[57] Sowell, M., (2017). Effective Practices for Mentoring Beginning Middle School Teachers: Mentor's Perspectives. The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129-134.
[58] Thomas, L ., Tuytens, M., Devos, G ., Kelchtermans, G.,& Vanderlinde, R., (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83,134-147.
[59] Uitto, M., Kaunisto, S.L., Kelchtermans, G., & Estola, E., (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research*, 75, 7-16.
[60] Veenman, S.,(1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*,54(2), 143–178.
[61] Wenger, E., (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. *New York, NY: Cambridge University Press*.

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

Types of Vocational Support for Newly Recruited Teachers: A Systematic Review

Hosain Zainalipour[*1], Ehsan Zarei[2], Nematollah Mosapour[3], Seyed Abdolwahab Samavi[4]

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Hormozgan University
2. PhD Candidate in Curriculum, Hormozgan University.
3. Professor, Hormozgan University.
4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Hormozgan University.

Abstract

The main purpose of this paper is to identify the vocational support methods for new teachers worldwide. In this qualitative research with the emergence design, the technique of thematic analysis (Attride-Stirling) was used to analyze the themes of English papers on the Induction published from 2010 to 2020, and selected from three data-bases by using a systematic text review model. After using the MAXQDA software, the data were analyzed in the form of two comprehensive, six organized, and 29 basic themes. The results show that the informal Induction for new teachers includes two components of "out-school support" and "in-school support" that complement each other. The vocational support has made teachers more resilient and efficient. Accordingly, it is suggested that our new teachers and educational system use this global experience and to increase the efficiency and sustainability of new teachers, there capacities should be utilized in the communication networks of their living and working environment.

Keywords: New Teacher; Induction; Thematic Analysis; Mentoring.

* Corresponding Author's E-mail: Hzainalipour@yahoo.com

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]

انواع حمایت حرفه‌ای غیررسمی از نومعلمان طی «دوره آغازین خدمت» (یک مرور سیستماتیک)

حسین زینلی بور[*1]، احسان زارعی[2]، نعمت الله موسی بور[3]، سید عبدالوهاب سماوی[4]

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

چکیده

هدف مقاله حاضر شناسایی روش‌های حمایت حرفه‌ای غیررسمی از نومعلمان در سطح جهانی است. در این پژوهش کیفی با طرح پیدایشی، از روش تحلیل مضمون، سبک آترایدِ - استرلینگ، به منظور تحلیل مضامین برآمده از مقالات انگلیسی مرتبط با «حمایت حرفه‌ای» نومعلمان، استفاده شده است. ابتدا با استفاده از یک الگوی مرور نظام‌دار متون، مقلات سال‌های ۲۰۱۰-۲۰۲۰ از سه پایگاه اطلاعاتی انتخاب، پالایش و سپس با استفاده از نرم افزار MAXQDA در قالب ۲ مضمون فراگیر، ۶ مضمون سازماندهنده و ۲۹ مضمون پایه، تحلیل شدند. نتایج نشان می‌دهد که حمایت حرفه‌ای غیررسمی از نومعلمان شامل دو مولفه‌ی «پشتیبانی خارج از مدرسه» و «پشتیبانی درون مدرسه» می‌باشد که مکمل یکدیگر هستند. برنامه‌های غیررسمی حمایت از دوره آغازین خدمت، سبب ماندگاری و کارآمدی بیشتر نومعلمان بوده است. بر این اساس، پیشنهاد می‌گردد نومعلمان و نظام آموزشی ما از این تجربه جهانی استفاده نموده و برای افزایش کارآمدی و ماندگاری نومعلمان، از ظرفیت‌هایی که در شبکه‌های ارتباطی محیط زندگی و شغلی آن‌ها وجود دارد، بهره ببرند.

واژگان کلیدی: نومعلم، حمایت حرفه‌ای، تحلیل مضمون، مربیگری.

[*] نویسنده مسئول: Email:Hzainalipour@yahoo.com

[Downloaded from aijh.modares.ac.ir on 2024-11-22]