



Strategies of New Teachers' Acculturation: A Phenomenological Study

*B. Khorram¹, A. Khakbaz^{*2}, M. R. Yousefzadeh³*

1. PhD in curriculum development, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran, 000900013531083X

2. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran, 0000000271979725 (Corresponding author)

3. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran, 0000-0002-1667-1859

ABSTRACT

The purpose of this study was to explain the process and strategies of new teachers' acculturation. For this purpose, the qualitative approach and the descriptive phenomenological method was used. Data collection was carried out by utilizing the semi-structured interview method. The participants included the new teachers who had completed a four-year teacher training course and had a teaching experience of less than five years. The sample included 15 new teachers who were selected purposefully, criteria-oriented, and regarding the theoretical saturation rule. For analyzing the collected data, coding and categorizing methods were utilized. Four criteria of credibility, transferability, dependability and confirmability were used to validate the findings. Findings proved that the new teachers' acculturation process takes place in three steps: initial acculturation, specialized acculturation, and professional acculturation. Melting pot, assimilation, interactionism, separation, marginalization, and abandonment were the major strategies for new teachers' acculturation. It was concluded that the major acculturation strategy used by schools and the educational system to adapt the new teachers to their culture was the "melting pot" strategy. However, the "interactionism" strategy was the major one used by the new teachers to build a connection and interaction between their cultural background and the cultural background of schools and the educational system.


Keywords:

- . Teacher Training
- . First Years of Teaching
- . Acculturation
- . Teacher Culture
- . New Teacher

Authors:

1. b.khorram2013@gmail.com
2. khakbaz@basu.ac.ir
3. nimrooz@basu.ac.ir

Citation (APA): Namdari Pejman. M , Edvay. F. (2023). Conceptualization of "Captivity in the Trap of Knowledge" in Primary Teachers. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 9(2), 23-41.

<https://doi.org/10.48310/tpd.2024.16395.1656> 

Received: 2024/06/05

Revised: 2024/08/09

Accepted: 2024/09/20

Published online: 2024/06/21



Publisher: Farhangian University

© The Author(s).

Article type: Research Article

[/https://tpdevelopment.cfu.ac.ir](https://tpdevelopment.cfu.ac.ir)



فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم



شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۱۹

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰

راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان: یک مطالعه پدیدارشناسانه

بهروز خرام^۱، عظیمه سادات خاکباز^{۲*}، محمدرضا یوسف‌زاده چوسری^۳

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، همدان، ایران، 000900013531083X

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، همدان، ایران، 0000000271979725 (نویسنده مسئول)

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، همدان، ایران، 0000-0002-1667-1859

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین فرایند و راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان انجام شد. بدین منظور از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی استفاده شد. برای گردآوری داده‌ها نیز مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مورد استفاده قرار گرفت. میدان پژوهش شامل نومعلمانی بود که دوره چهارساله تربیت‌معلم را در دانشگاه فرهنگیان گذرانده و کمتر از پنج‌سال سابقه تدریس داشتند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۱۵ نفر از نومعلمان مذکور بودند که به‌صورت هدفمند و ملاک‌محور و با توجه به قاعده اشباع نظری انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری سه مرحله‌ای (باز، محوری و گزینشی) استفاده شد. برای بررسی اعتماد داده‌ها، چهار معیار باورپذیری، قابلیت‌انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری مورد استفاده قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان در سه مرحله فرهنگ‌پذیری اولیه، فرهنگ‌پذیری تخصصی و فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای انجام می‌گیرد و کوره ذوب، همانندگردی، تعامل‌گرایی، جدایی، حاشیه‌نشینی و رهاشدگی مهم‌ترین راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان هستند. در پایان، نتیجه‌گیری شد که در فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان، مهم‌ترین راهبرد مورد استفاده توسط مدرسه و نظام آموزشی، راهبرد «کوره ذوب» است تا بتوانند نومعلم‌ان را با فرهنگ خود هم‌سو و سازگار نمایند. در مقابل، مهم‌ترین راهبرد مورد استفاده توسط نومعلم‌ان، راهبرد «تعامل‌گرایی» است تا بتوانند بین پیشینه فرهنگی خود و نظام آموزشی و مدرسه اتصال و ارتباط برقرار نمایند.

واژه‌های کلیدی:

- تربیت‌معلم
- سال‌های آغازین تدریس
- فرهنگ‌پذیری
- فرهنگ‌معلمی
- نومعلم

نویسندگان:

1. b.khorran2013@gmail.com
2. khakbaz@basu.ac.ir
3. nimrooz@basu.ac.ir

استناد به این مقاله: خرام، بهروز؛ خاکباز، عظیمه سادات و یوسف‌زاده چوسری. یوسف (۱۴۰۳). راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان: یک مطالعه پدیدارشناسانه. توسعه حرفه‌ای معلم، ۹(۲)، ۲۳-۴۱.

DOI:10.48310/tpd.2024.16395.1656

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۱۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۰۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۳۰



ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

مقدمه

پیشرفت و توسعه همه‌جانبه یک جامعه به نظام آموزشی آن کشور وابسته است و نمی‌توان بدون برخورداری از یک نظام آموزشی مناسب، از توسعه‌یافتگی کشوری سخن گفت. کیفیت هر نظام آموزشی نیز تحت تأثیر کیفیت معلمان آن قرار دارد و بهبود کیفیت معلمان، ضامن کیفیت نظام آموزشی است (Cheng, 2021)؛ زیرا معلمان، مجریان اصلی برنامه درسی و نظام آموزشی هستند و موفقیت یا شکست هر نظام آموزشی عمدتاً به معلمان آن بستگی دارد (Ahmadifar & Abdolmaleki, 2023; Ghorbankhani et al, 2023; Maroofi, Mohammadpour & Haidari, 2023; Cheng, 2021). این تأثیر عملکرد معلمان بر حوزه تعلیم و تربیت و کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان باعث شده است تا توجه به توسعه حرفه‌ای معلمان در نظام‌های آموزشی دنیا از اهمیت زیادی برخوردار شود (Hartinah et al, 2020)؛ در نتیجه، بسیاری از کشورها با طراحی چارچوب‌ها و مدل‌های مناسب، از توسعه مداوم حرفه‌ای معلمان حمایت کرده‌اند (Hamilton, 2018). اما برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان تنها به ارائه استراتژی‌ها، دستورالعمل‌ها و فعالیت‌ها محدود شده و از تجارب زیسته و دنیای معلمان جدا بوده است (López & Saunders, 2020). در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای معلمان، باید به سمت فرهنگی حرکت کرد که در آن بر نقش احساسات، شور، تعهد و شجاعت در تدریس تأکید کند (Akkerman & Meijer, 2011)؛ زیرا معلم‌شدن ریشه در تجارب گذشته دارد و تجارب دوران کودکی و دانش‌آموزی و تجارب دوران تربیت‌معلم، باورها و عقاید نومعلمان را در زمینه معلم‌شدن و نحوه تدریس تحت تأثیر قرار می‌دهد (Danielewicz, 2001). در بررسی فرایند معلم‌شدن، سال‌های آغازین معلمی به‌عنوان یک دوره حساس و بااهمیت، تأثیر شگرفی بر کیفیت تدریس نومعلمان دارد؛ به‌صورتی که در سال‌های اولیه تدریس، انتظارات غیرواقعی از حرفه معلمی انجام وظایف معلمی را برای معلمان تازه‌کار سخت کرده است (Gratch, 2001). تعارض بین انتظارات نومعلمان از کار در مدرسه با واقعیت‌های حرفه معلمی باعث می‌شود که نومعلمان با پدیده «شوک واقعیت» روبه‌رو شوند (Friedman, 2004). این تعارضات به‌وجودآمده بین انتظارات نومعلمان باعث شده است تا آن‌ها اولین سال‌های تدریس را به‌عنوان زمانی برای بقا توصیف کنند. چنانچه بسیاری از محققان از این دوران به‌عنوان سناریوی «غرق شدن یا شناکردن» نام می‌برند؛ چرا که این تعارضات از یک‌طرف می‌تواند باعث رشد هویت حرفه‌ای نومعلمان شود و از طرفی دیگر، باعث کناره‌گیری آن‌ها از حرفه معلمی شود (Nahal, 2010). لازمه توجه به فرایند معلم‌شدن نومعلمان و تأثیر آموزش‌ها و یادگیری‌های قبل و بعد از خدمت بر یکدیگر بررسی فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان است.

1. reality shock
2. sink or swim

فرهنگ‌پذیری اصطلاحی علمی برای نشان دادن فرایندی دوطرفه است که در آن الگوهای اصیل فرهنگی هر یک از گروه‌ها یا دو گروه، از طریق تماس انسانی به اشتراک گذاشته می‌شود (Ballano, 2020). وقتی افراد و گروه‌های مختلف فرهنگی به‌طور منظم با یکدیگر تماس و تعامل داشته باشند، پدیده فرهنگ‌پذیری به‌وجود می‌آید که به‌موجب آن، افراد و گروه‌ها دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های فرهنگی مرتبط با محیط جدید را کسب می‌کنند. در واقع، فرهنگ‌پذیری یادگیری فرهنگ جدید است و به‌طور معمول به‌عنوان نوعی سازگاری با محیط فرهنگی جدید تفسیر می‌شود (Jamal et al, 2019). از نظر Berry (2005) تازه‌واردان هنگام ورود به محیط جدید با این دو مسئله مواجه می‌شوند که آیا فرهنگ و هویت گروه خود را حفظ کنند (نگهداشت فرهنگی) یا با گروه میزبان ارتباط و تعامل داشته باشند (تماس فرهنگی). بر اساس پاسخ‌هایی که تازه‌واردان به این دو پرسش می‌دهند، چهار استراتژی فرهنگ‌پذیری شناسایی می‌شود:

الف) همانندگردی: نگهداشت فرهنگی کم و تماس فرهنگی زیاد؛ ب) جدایی: نگهداشت فرهنگی زیاد و تماس فرهنگی کم؛ ج) تلفیق: نگهداشت فرهنگی و تماس فرهنگی زیاد؛ د) حاشیه‌نشینی: نگهداشت فرهنگی و تماس فرهنگی کم (Sam & Berry, 2010).

در بعد دیگر فرهنگ‌پذیری، گروه میزبان باید مشخص کند که تازه‌واردان ویژگی‌های فرهنگی خود را حفظ کنند یا به دنبال تماس با سایر گروه‌های فرهنگی باشند. بر اساس این دو بعد، می‌توان چهار انتظار فرهنگ‌پذیری را شناسایی کرد:

الف) کوره ذوب: گروه میهمان باید میراث فرهنگی خود را از دست بدهد و ویژگی‌های فرهنگی گروه میزبان را درونی سازد؛ ب) جداسازی: گروه میهمان نباید با گروه میزبان تعامل داشته باشد؛ ج) تکثرگرایی فرهنگی: گروه میهمان هم می‌تواند هویت فرهنگی خود را حفظ کند و هم با گروه میزبان تعامل داشته باشد؛ د) حصرگرایی: گروه میهمان نه می‌تواند هویت فرهنگی خود را حفظ کند و نه می‌تواند با گروه میزبان تعامل داشته باشد (Berry, 2011).

در حوزه تربیت‌معلم اگر نومعلمانی که وارد محیط کار می‌شوند توسط سازمان مدرسه مورد توجه قرار نگیرند یا خودشان با فرهنگ مدرسه احساس بیگانگی کنند و حاضر به تعامل و ایجاد ارتباط با فرهنگ جدید نشوند، نوعی رهاشدگی به‌وجود می‌آید که در آن نومعلمان از تعامل با همکاران جدید، دریافت آموزش‌های محیط کار و سایر برنامه‌های حمایتی محروم می‌شوند. اگر فرهنگ حاکم بر گروه میزبان، پیشینه فرهنگی گروه میهمان را نادیده بگیرد و تازه‌واردان را مجبور کند تا در فرهنگ جدید استحاله شوند و انگاره‌های فرهنگی خود را فراموش کنند، نوعی فرهنگ‌پذیری اجباری به‌وجود می‌آید (Bastide, 1970; Cited in Rotar, 2014). این فرهنگ‌پذیری، زمانی اتفاق می‌افتد که سازمان مدرسه و نظام آموزش و پرورش پیشینه فرهنگی، نظام اعتقادات، باورها، نگرش‌ها و دیدگاه‌های نومعلمانی را که وارد چرخه معلمی می‌شوند، نادیده بگیرند و تلاش کنند آن‌ها را در فرهنگ حاکم بر مدرسه ذوب یا با فرهنگ مدرسه هماهنگ و سازگار نمایند. در

این فرهنگ، علائق، خواسته‌ها، دغدغه‌ها و عادات معلمان باتجربه، تعاملات شغلی را تعیین می‌کند و الگوهای عمل حرفه‌ای آن‌ها به‌خوبی تثبیت شده است. در این نوع فرهنگ‌پذیری، معلمان باتجربه به‌طور مستقل عمل می‌کنند و در امر آموزش و تدریس تأثیر کمی بر یکدیگر می‌گذارند. در این فرهنگ، سه نوع معلم قابل‌شناسایی است: اول، معلمان باتجربه‌ای که در کار معلمی، متخصص و مجرب هستند و تعامل با معلمان جدید یا بحث عمیق در مورد کارشان را لازم و ضروری نمی‌دانند. دوم، معلمان باتجربه‌ای که از کارایی متوسطی برخوردارند و به معلمی به‌عنوان شغلی نگاه می‌کنند که باید با حداقل دخالت دیگران انجام شود و سوم، معلمان باتجربه‌ای که از معلمی خسته شده‌اند و به‌دنبال گذراندن وقت خود تا بازنشستگی هستند. نکته مهم این است که در این فرهنگ‌پذیری برای معلمان تازه‌کار جایگاه خاصی در نظر گرفته نمی‌شود؛ بنابراین، لازم است در مدارس به‌دنبال شناسایی و ساخت فرهنگی باشیم که به نیازهای ویژه نومعلمان نیز توجه نماید (Kardos & et al, 2001).

نکته قابل تأمل اینجاست که موضوع فرهنگ‌پذیری نومعلمان در پژوهش‌های خارجی تا حدودی مورد توجه گرفته است؛ اما این پژوهش‌ها جامع نبوده و راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلمان را مورد غفلت قرار داده‌اند. در ایران نیز تاکنون هیچ پژوهشی فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان را مورد توجه قرار نداده است؛ اما برخی پژوهش‌های داخلی روند معلم‌شدن و تأثیر تجارب گوناگون را بر این روند مورد بررسی قرار داده‌اند. Ghorbani (2022) در پژوهشی با عنوان «کورره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی» عنوان می‌کند که چگونه فرایند تدریس، عمل معلمی و پدیده مدرسه را تجربه و فهم نموده است. نتایج تحقیق از تأثیر عمیق پیشینه زیسته پژوهشگر بر کنش‌های جاری و ناکارآمد بودن نظریه‌های تربیتی حکایت دارد. Ghanbari & Almasi (2017) در پژوهشی باعنوان «توصیفی از معلم‌شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان» عوامل مؤثر بر ورود به حرفه معلمی، مسائل آموزشی و پژوهشی دوران تربیت‌معلم و مسائل آغاز خدمت خود را بررسی کرده و تأثیر تجارب گذشته بر روند معلمی را مورد تأکید قرار داده‌اند. Heidari Naghdali & et al (2013) در یک پژوهش خودمردم‌نگارانه تحت عنوان «تجربه‌های دوران تحصیل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم» از منظری درونی و با استفاده از تجربه‌های زیسته، عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت معلمان را روایت می‌کنند. آن‌ها با توجه به یافته‌های پژوهش، معتقدند که روایت‌های معلمان درباره زندگی روزانه و حرفه‌ای‌شان در مدرسه، به فهم و ادراکی عمیق از چپستی تدریس و معلمی منجر می‌شود؛ یعنی تجربه‌ها بر شکل‌گیری هویت معلمان تأثیر عمیقی دارند. Zhang & Huang (2023) در پژوهشی باعنوان «فرهنگ‌پذیری معلمان انگلیسی قبل از خدمت و در طی دوره کارورزی: یک مطالعه موردی روایتی» از طریق مصاحبه با دو معلم در دوره کارورزی به این نتیجه رسیدند که دانشجومعلمان پیش از خدمت، ابهامات و سردرگمی‌های زیادی را تجربه می‌کنند؛ آن‌ها هنگام تمرین معلمی با مشکلاتی در زمینه سازگاری با موقعیت جدید،

تغییر نقش و هویت از دانشجو معلم به معلم و مدیریت روابط بین فردی روبه رو می‌شوند. دلایل احتمالی این مشکلات هویت حرفه‌ای توسعه نیافته و عدم همکاری کافی بین دانشگاه‌های تربیت معلم و مدارس محلی است. Merrem & Curtner-Smith (2019) در پژوهشی با عنوان «فرهنگ‌پذیری معلمان تربیت‌بدنی آلمان» به این نتیجه رسیدند که دانشجو معلمان با باورها، دیدگاه‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی در مورد معلم تربیت‌بدنی که حاصل تجارب خانوادگی، دوستان و تجارب دوران مدرسه است، وارد دوره‌های تربیت معلم می‌شوند و این تجارب، یادگیری‌های دوره تربیت معلم را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند. Dias-Lacy & Guirguis (2017) در پژوهشی با عنوان «چالش‌های نومعلمان و شیوه‌های مقابله با آن‌ها» به این نتیجه رسیدند که معلم سال اولی ممکن است استرس داشته باشد، از حمایت مناسب برخوردار نباشد و برای رسیدگی به مسائل رفتاری و تحصیلی دانش‌آموزان خود، آمادگی لازم را نداشته باشد. در مقابل، اجرای برنامه‌های ارشادگری بین معلمان جدید و باتجربه نه تنها برای معلمان مبتدی مفید است، بلکه آن‌ها را برای مقابله با اضطراب‌ها سال اول معلمی راهنمایی می‌کند. Howe (2005) در پژوهشی با عنوان «فرهنگ‌پذیری معلمان ژاپن: یک تحلیل انتقادی از طریق روایت قوم‌نگاری تطبیقی» به این نتیجه می‌رسد که معلمان ژاپن در مقایسه با معلمان کانادا فرصت‌های بیشتری برای تأمل، همکاری و مشارکت دارند و برنامه‌های حمایت از نومعلمان در ژاپن به بخشی از فرهنگ معلمی تبدیل شده است. Kardos & et al (2001) در پژوهشی با عنوان «توجه ویژه به همکاران: رویارویی معلمان جدید با فرهنگ‌های حرفه‌ای مدارس خود» فرهنگ معلمی سابقه‌محور، فرهنگ معلمی تازه‌کار محور و فرهنگ معلمی تلفیقی را به عنوان فرهنگ‌های حاکم بر مدارس شناسایی کردند و مناسب‌ترین فرهنگ را فرهنگ معلمی تلفیقی قلمداد می‌کنند. Muchmore (2001) از طریق مطالعه تاریخچه زندگی به بررسی باورها و شیوه‌های تدریس یک معلم پرداخته است. نتایج نشان داد که باورهای معلم درباره تدریس و یادگیری، زمانی که ریشه در تجارب دوران دانش‌آموزی و دانشگاهی دارد، موقتی و گذرا است؛ اما وقتی که این باورها ریشه در تجارب زندگی شخصی معلم داشته باشند، تشکیل‌دهنده جوهره شخصیتی او بوده و تغییرناپذیرند.

با بررسی پیشینه پژوهش مشخص شد که پژوهش‌های داخلی، روند معلم‌شدن و تأثیر تجارب گوناگون را بر این روند مورد بررسی قرار داده‌اند؛ اما فرایند و راهبردهای فرهنگ‌پذیری معلمان و نومعلمان را به صورت ویژه بررسی نکرده‌اند (Ghorbani, 2022; Ghanbari & Almasi, 2017; Heidari Naghdali et al, 2013)؛ همچنین، پژوهش‌های خارجی هر چند که فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان را مورد توجه قرار داده‌اند، اما از پرداختن به راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلمان غفلت ورزیده‌اند (Zhang & Huang, 2023; Dias-lacy & Guirguis, 2017; Merrem & Curtner-Smith, 2001; Muchmore, 2001; Kardos & et al, 2001; How, 2005). با توجه به این ضعف‌های اساسی در حوزه فرهنگ‌پذیری نومعلمان، مسئله اساسی پژوهش حاضر این است که فرایند فرهنگ‌پذیری

نومعلمان در ایران چگونه اتفاق می‌افتد و مهم‌ترین راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلمان کدامند؛ لذا پرسش‌های اساسی پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱- فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان چگونه اتفاق می‌افتد؟

۲- راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلمان کدامند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی است که با روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شده است. پدیدارشناسی توصیفی به‌عنوان یکی از پرکاربردترین روش‌های پژوهش کیفی از طریق تمرکز بر دنیای زیسته افراد به‌دنبال توصیف، تشخیص، درک و روشن ساختن ساختار و جوهره یک پدیده از دیدگاه افرادی است که آن پدیده را تجربه کرده‌اند (Sinfield, Goldspink & Wilson, 2023). در این روش، محقق باید با تکیه بر اصل تقلیل، دانش، فرضیات و زمینه‌های پیشین مرتبط با پدیده را رها ساخته و به‌جای تفسیر داده‌ها به توصیف آن‌ها بپردازد تا به ذات و جوهره پدیده دست یابد (Stolz, 2023). هدف پژوهش حاضر نیز توصیف فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان از دیدگاه خودشان بدون دخالت ذهنیات پژوهشگر است. میدان پژوهش، مشتمل بر نومعلمان استان لرستان (شهرهای پلدختر، خرم‌آباد، کوهدشت، رومشکان، الشتر و درود) است. دلیل انتخاب این استان و شهرهای نام‌برده شده، دسترسی پژوهشگر به موارد مطالعاتی بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند و با روش ملاک‌محور انجام گرفت. ملاک‌های انتخاب نومعلمان نیز سپری کردن دوره چهارساله تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان و کمتر از پنج‌سال سابقه تدریس بود. برای کفایت نمونه، از قاعده اشباع نظری استفاده شد که در این پژوهش، گردآوری داده‌ها در مشارکت‌کننده سیزدهم به اشباع رسید. اما برای اطمینان بیشتر دو نومعلم دیگر نیز مورد مصاحبه قرار گرفتند که داده‌های جدید، چیزی به اطلاعات قبلی اضافه نکرد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. سوالات مصاحبه کیفیت زندگی حرفه‌ای و تجارب زیسته نومعلمان را در دو دوره پیش از خدمت و آغاز خدمت مورد سنجش قرار دادند. بدین منظور، ابتدا از طریق هماهنگی با مشارکت‌کنندگان، زمان مصاحبه مشخص و در فضایی آرام هم از طریق تماس تلفنی (۱۲ نفر) و از طریق مصاحبه حضوری (۳ نفر) انجام گرفت. مدت انجام مصاحبه بین ۴۰ تا ۷۰ دقیقه متغیر بود. جهت رعایت اصول اخلاقی پژوهش پیش از مصاحبه به اطلاع‌رسان‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات و هویت آن‌ها فاش نخواهد شد. برای تحلیل اطلاعات از روش تحلیل محتوا و قاعده کدگذاری استفاده شد و این مراحل دنبال شد: ۱- مشخص نمودن موردنظر و چندین بار مرور آن‌ها به‌منظور پیدا نمودن درکی مناسب نسبت به کل موارد؛ ۲- استخراج واحدهای معنایی و دسته‌بندی آن‌ها تحت عنوان واحدهای فشرده یا کدهای باز؛ ۳- خلاصه و دسته‌بندی واحدهای فشرده تحت عنوان زیر طبقات و انتخاب برجسته مناسبی برای آن‌ها؛ ۴- مرتب نمودن زیرطبقات در قالب طبقات کمتر بر اساس مقایسه

شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در زیرطبقات و در نهایت انتخاب عنوانی مناسب که قابلیت پوشش طبقات حاصل شده را داشته باشد. برای تأمین اعتبار یافته‌ها، چهار معیار باورپذیری، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری مورد استفاده قرار گرفت. برای رسیدن به باورپذیری یافته‌ها، پژوهشگر سعی کرد به اطلاع‌رسان‌ها آگاهی دهد که با توصیفات غنی، دقیق، عمیق و اصیل و نیز محدود نشدن به زمان، مکان یا رویداد خاص عمق و گستره تجارب خود را مورد توجه قرار دهند. علاوه بر این، از دو متخصص دیگر خواسته شد تا بخش‌هایی از تحلیل را مجدداً کدگذاری کنند تا پژوهشگر از روند کدگذاری و عدم سوگیری در تحلیل‌ها آگاهی یابد که با توافق ۹۰ درصد بین کدگذاران، ثبات نسبی یافته‌ها تأیید گردید. برای تأمین قابلیت انتقال، محقق، توصیف دقیقی از جمعیت مورد مطالعه و مناطق جغرافیایی پژوهش ارائه داد؛ همچنین، چندین بار بین مصاحبه‌های نگارش شده و مقولات مستخرج رفت و برگشت کرد؛ به علاوه، از ناظر بیرونی که دو نومعلم دوره ابتدایی و آشنا به روش پژوهش کیفی بودند، جهت خواندن روایت‌ها و ارزیابی صداقت، اصالت، گزیده‌گویی و اطمینان‌پذیری آن‌ها استفاده شد. برای تأییدپذیری یافته‌ها، محقق آگاهانه تلاش کرد تا به جای هدایت سوگیرانه مصاحبه‌ها، با درخواست از شرکت‌کنندگان برای روشن کردن تعاریف و کلمات، به عینیت نتایج بیفزاید؛ به همین دلیل مقولات نهایی در اختیار اطلاع‌رسان‌ها قرار گرفتند و صحت این مقوله‌ها از سوی آن‌ها تأیید شد.

جدول (۱) ویژگی‌های فردی مشارکت‌کنندگان در پژوهش

نوع دیپلم	سابقه تدریس	جنسیت	کد مشارکت‌کننده
علوم انسانی	۲ سال	زن	۱
علوم تجربی	۲ سال	زن	۲
علوم تجربی	۳ سال	زن	۳
علوم تجربی	۱ سال	زن	۴
علوم انسانی	۲ سال	زن	۵
علوم تجربی	۳ سال	زن	۶
ریاضی فیزیک	۳ سال	زن	۷
علوم تجربی	۳ سال	زن	۸
علوم تجربی	۳ سال	مرد	۹
علوم انسانی	۳ سال	مرد	۱۰
علوم تجربی	۲ سال	مرد	۱۱
علوم تجربی	۳ سال	مرد	۱۲
علوم تجربی	۲ سال	مرد	۱۳
علوم تجربی	۳ سال	مرد	۱۴
علوم تجربی	۱ سال	مرد	۱۵

یافته‌ها

یافته‌های سؤال اول پژوهش

پرسش اول پژوهش به تبیین فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان پرداخته است که با توجه به یافته‌های جدول (۲) فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان در سه مرحله فرهنگ‌پذیری اولیه، فرهنگ‌پذیری تخصصی و فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای به‌وقوع می‌پیوندد.

جدول (۲) کدگذاری فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای گزینشی
معلم‌بودن اعضای خانواده و تجارب حاصل از تعامل و مشاهده آن‌ها- حمایت خانواده و تأثیر خانواده در انتخاب معلمی.	تجارب خانوادگی	
تجارب نزدیک به معلمی- تجارب حاصل از مشاهده معلمان در مدرسه.	تجارب دانش‌آموزی	فرهنگ‌پذیری اولیه
مشاهده اخلاق و رفتار معلمان در جامعه- تصویر و انعکاس معلمان در رسانه‌ها.	تجارب اجتماعی	
دانش محتوایی- دانش پداگوژی- دانش فناورانه- دانش تربیتی.	اکتساب دانش معلمی	
به‌کارگیری انواع روش تدریس- رعایت اصول اخلاق حرفه‌ای- به‌کارگیری فناوری‌های نوین در تدریس- پژوهشگری- تأمل‌گری.	اکتساب مهارت‌های معلمی	
پذیرش وظایف تعیین‌شده- تمایل به انجام وظایف معلمی، بدون وجود سیستم نظارتی- ظرفیت انتقادپذیری- دیدگاه مثبت نسبت به حرفه معلمی.	ساخت نگرش حرفه‌ای	فرهنگ‌پذیری تخصصی
پوشش و آراستگی ظاهری- عواطف و احساسات مؤثر در معلمی- صفات و تیپ‌های شخصیتی- مهارت‌های فردی- سبک‌های یادگیری- انضباط شخصی- عاملیت معلم.	آگاهی از ویژگی‌های فردی و شخصیتی مؤثر بر معلمی	
جلسات توجیهی و آشناسازی اولیه توسط مدیر- امکانات مدرسه- بافت فرهنگی مدرسه- محیط عاطفی و حمایتی مدرسه- شرایط کلاس.	آشنایی با فرهنگ حاکم بر مدرسه	
شرکت در دوره‌های ضمن خدمت- میزان حمایت معلمان باسابقه از نومعلمان- آشنایی با طرح‌های آموزشی- شرکت در جوامع حضوری و مجازی.	آشنایی با برنامه‌های توسعه حرفه‌ای	فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای
قوانین اداری و آموزشی- میزان استقلال معلم- شکاف میان آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان با واقعیت‌های محیط کار.	رویارویی با واقعیت‌های آموزشی	

فرهنگ‌پذیری اولیه

از نظر مصاحبه‌شوندگان، فرهنگ‌پذیری اولیه شامل تمام یادگیری‌های مرتبط با معلمی است که نومعلمان از دوران کودکی تا قبل از ورود به دانشگاه از طریق منابع مختلف کسب کرده‌اند؛ زیرا معلمی تنها حرفه‌ای است که داوطلبان ورود به آن به واسطه دوران دانش‌آموزی و تحصیل دوازده‌ساله در مدارس به یک برداشت و آگاهی نسبی درباره آن دست پیدا کرده‌اند. چنانچه نومعلم شماره ۱۰ می‌گوید: «معلمی شغلی است که دوران دانش‌آموزی را یادآوری می‌کند؛ اینکه از دوران ابتدایی تا دبیرستان چه معلمانی داشته‌ایم و از آن‌ها چه چیزهایی یادگرفته‌ایم. الان از هر کسی، حتی کسانی که فقط چندسال در مدرسه بوده‌اند، بپرسیم که معلمی چه و چگونه است، در مورد آن یک سری اطلاعات به ما می‌گویند؛ چون از نزدیک، معلم و شیوه معلمی کردن را تجربه کرده‌اند. اما باتوجه به اینکه چندسال درس خوانده، کجا درس خوانده، در چه مدرسه‌ای بوده و معلمان، مدیران و معاونین مدارس چگونه با آن‌ها رفتار کرده‌اند، ممکن است تجارب مربوط به مدرسه و معلمی آن‌ها با بقیه فرق داشته باشد».

فرهنگ‌پذیری تخصصی

از نظر نومعلمان، فرهنگ‌پذیری تخصصی با حضور نوآموزان در دوره تربیت‌معلم شروع می‌شود و به واسطه حضور در این دوره، دانش لازم درباره یادگیرندگان، محتوا، تدریس، اصول و چالش‌های معلمی را فرا می‌گیرند. چنانچه نومعلم شماره ۱ می‌گوید: «با ورود به دانشگاه فرهنگیان، زندگی جدیدی برای من شروع شد؛ چون در طول این دوره خیلی چیزها در مورد دانش‌آموزان، کتب درسی و اصول معلمی یاد گرفتیم. همین‌که در این دانشگاه درس می‌خواندم، به نوعی شخصیت معلمی را به من القا می‌کرد و این باعث می‌شد تا رفتار، حرکات و اخلاقم رنگ و بوی معلمی بگیرند».

فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای

یافته‌های پژوهش نشان داد که فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای با ورود نومعلمان به محیط کار شروع می‌شود و در طی آن نومعلمان ارزش‌ها و هنجارهای حاکم بر محیط کار را به دست می‌آورند و خود را با فرهنگ مدرسه هماهنگ می‌کنند. چنانچه معلم مجرب شماره ۱۱ می‌گوید: «وقتی دانش‌جو معلم وارد محیط کار می‌شود، تحت تأثیر محیط آن قرار می‌گیرد و هر کاری هم که انجام دهد، نمی‌تواند خودش را از این تأثیر دور کند. پس کار خوب این است که مدارس ما فرهنگ خوبی داشته باشند تا معلمان جدید با فرهنگ معلمی خوبی آشنا شوند. چون اگر فرهنگ مدرسه و همکاران خوب نباشد، نومعلمان کم‌کم به سمت همان فرهنگ بد حرکت می‌کنند».

یافته‌های سؤال دوم پژوهش

پرسش دوم پژوهش به تبیین راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلمان پرداخته است که این راهبردها در جدول (۳) ارائه شده‌اند.

جدول (۳) کدگذاری راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلمان

کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز
	کوره ذوب	نظام آموزشی متمرکز- تأکید مدارس بر پیشینه فرهنگی خود- ترغیب نومعلمان برای کسب دانش و مهارت موردنیاز سازمان مدرسه- وادار کردن نومعلمان به پیروی و رعایت قوانین و هنجارهای مدرسه- بی‌توجهی مدارس به پیشینه فرهنگی نومعلمان.
	همانندگردی	فقدان عاملیت و کنشگری نومعلمان در محیط کار- بی‌توجهی نومعلمان به پیشینه فرهنگی خویش- تمایل نومعلمان برای پذیرش فرهنگ آموزشی مدارس- فاصله میان نظر و عمل.
راهبردهای فرهنگ‌پذیری	تعامل‌گرایی	توجه مدارس و نومعلمان به پیشینه فرهنگی یکدیگر- تأثیر متقابل نومعلمان و فرهنگ مدرسه بر یکدیگر- تمایل نومعلمان و اعضای مدرسه برای تعامل با یکدیگر.
	جدایی	وابستگی افراطی نومعلمان به پیشینه فرهنگی خود- مطلوب نبودن فرهنگ آموزشی مدارس برای نومعلمان- تمایل افراطی مدارس برای حفظ پیشینه فرهنگی خود- احساس خطر مدارس از تغییر فرهنگ آموزشی خود به خاطر ورود نومعلمان.
	حاشیه‌نشینی	عدم عشق و علاقه به حرفه معلمی- مشکلات گوناگون موجود در حرفه معلمی- فقدان جذابیت حرفه معلمی- نمایش تصویر نادرست از معلمی توسط همکاران.
	رهاشُدگی	اکتفا و اعتماد نظام آموزشی و مدارس به آموزش‌های پیش از خدمت نومعلمان- فقدان برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان در سطح کلان و خرد- نامطلوب بودن فرهنگ آموزشی حاکم بر مدارس- ضعف و ناتوانی مدیران مدارس.

راهبرد کوره ذوب

مطابق یافته‌های پژوهش، راهبرد کوره ذوب، مهم‌ترین راهبرد مورد استفاده توسط گروه میزبان (نظام آموزشی و مدارس) است؛ زیرا به واسطه این راهبرد، نظام آموزشی و مدارس به اهداف و خواسته‌های مورد نظر خود دست پیدا می‌کنند و نومعلمان را با فرهنگ خود هم‌سو و سازگار می‌نمایند. از نظر نومعلمان، نظام آموزشی و مدارس هر کدام به صورت جداگانه استفاده از این

راهبرد فرهنگ‌پذیری را در مدارس ایران مورد حمایت قرار داده‌اند. از نظر نومعلمان، نظام آموزشی متمرکز و تعیین چارچوب‌های از پیش تعیین‌شده برای معلمان، حاکی از تمایل نظام آموزشی برای هم‌سو کردن معلمان با اهداف مورد نظر خود است. در همین رابطه، نومعلم شماره ۸ می‌گوید: «وقتی حجم کتاب، محتوای کتاب، ساعات تدریس، بودجه‌بندی کتاب‌ها، بخشنامه‌های مختلف و کلی امور دیگر را خود نظام آموزشی برای معلم تعیین می‌کند، مسلم است که نظام آموزشی دوست دارد که معلمان طبق اهداف آن سازمان پیش بروند. من کاری با خوب یا بد بودن این قضیه ندارم؛ ولی همه این موارد دلیل برای این است که نظام آموزشی بر معلمان سلطه دارد و از همه توانش برای سازگاری معلمان با خواسته‌های خودش استفاده می‌کند». از طرف دیگر، نومعلمان معتقدند که خود مدارس با محوریت مدیر تلاش می‌کنند که از طرق مختلف نومعلمان را با خواسته‌ها، اهداف و انتظارات مدرسه هم‌سو نمایند. در همین راستا، نومعلم شماره ۴ می‌گوید: «مدیر داشته‌ام که به دفعات مختلف معلمان را تهدید می‌کرد که اگر طبق خواسته‌های مدرسه و بخشنامه عمل نکنند یا با خود مدیر هماهنگ نباشند در اختیار اداره قرار می‌گیرند، ارزشیابی سالانه آن‌ها کم خواهد شد یا به بقیه مدیران اطلاع داده می‌شود که این معلم، خوب عمل نمی‌کند تا از آمدن او به مدرسه خود، اجتناب ورزند».

راهبرد همانندگردی

مطابق یافته‌های پژوهش، این راهبرد توسط گروه میهمان (نومعلمان) و زمانی مورد استفاده قرار می‌گیرد که نومعلمان نسبت به پیشینه فرهنگی خود بی‌تفاوت و به‌دنبال یکی‌شدن با نظام آموزشی و فرهنگ مدارس باشند. از نظر نومعلمان، دو عامل اساسی، ظهور این راهبرد فرهنگ‌پذیری را در مدارس ایران تشدید کرده است. عامل نخست، عدم کنش‌گری و عاملیت نومعلمان است. در بعضی مواقع نومعلمانی که وارد مدارس می‌شوند از قدرت و توان تأثیرگذاری مطلوب بر جو و شرایط مدرسه برخوردار نیستند و به‌سان ربات‌های آموزشی که فاقد اختیار می‌باشند در خدمت مدارس قرار می‌گیرند تا خواسته‌ها و انتظارات مدارس را اجرا و عملی نمایند. نومعلم شماره ۵ می‌گوید: «بعضی از ما نومعلمان خودمان را از قبل تسلیم مدرسه و شرایطش می‌کنیم و می‌گوییم چون مدرسه امکانات ندارد، من هم تدریس را طبق همین شرایط مدرسه انجام می‌دهم یا چون مدیر گفته است، این‌گونه پیش بروم، من هم همین‌گونه پیش می‌روم. معلمانی که این ویژگی را دارند اگر وارد مدرسه‌ای شوند که فرهنگ آموزشی نامطلوبی داشته باشد، همان فرهنگ نامطلوب را ادامه می‌دهند و هیچ تلاشی برای بهبود و تغییر آن فرهنگ انجام نمی‌دهند». عامل دوم، متفاوت بودن آموزش‌های دوره تربیت‌معلم با واقعیت‌های محیط کار است که با اصطلاح کلیشه‌ای «فاصله میان نظر و عمل» در حوزه تربیت معلم یک‌تازی می‌کند. در همین راستا، نومعلم شماره ۱ می‌گوید: «وقتی وارد مدرسه می‌شوی و می‌بینی که بیشتر مواردی که در دانشگاه فرهنگیان خوانده‌ای قابل اجرا نیست، مجبوری مثل بقیه شوی. مدارس فاقد امکانات با کلاس‌های کوچک و دانش‌آموزان زیاد

یا مدیر و اداره‌ای که فقط به فکر بخشنامه هستند، باعث می‌شوند که من نومعلم بگویم وقتی که شرایط این چنین است و همه ارکان نظام آموزشی فقط به فکر اداره کردن مدارس هستند، منم مثل بقیه می‌شوم و هر چی خواندم و یادگرفتم را کنار می‌گذارم و طبق شرایط و امکانات مدرسه تدریس را انجام می‌دهم».

راهبرد تعامل گرایی

یافته‌های پژوهش نشان داد که این راهبرد، مهم‌ترین راهبرد مورد استفاده توسط گروه میهمان (نومعلمان) است. زیرا نومعلمان با بهره‌گیری از این راهبرد، ضمن احترام به پیشینه فرهنگی خود از پیشینه فرهنگی گروه میزبان نیز استقبال و استفاده کرده و از طریق تعامل و تبادل مداوم با فرهنگ میزبان، فرهنگ معلمی خویش را ارتقا می‌دهند. نومعلم شماره ۹ می‌گوید: «من هم به‌مانند همه معلمان دیگری که وارد آموزش و پرورش می‌شوند، دوست دارم از تجارب همکاران و از فرهنگی که در مدرسه هست، نهایت استفاده را ببرم تا به داشته‌های قبلی خودم، چیزهای جدیدتر و ملموس‌تری اضافه کنم. به نظرم باید خود نومعلمان با اشتیاق به سمت معلمان باتجربه بروند و از آن‌ها در مورد جوّ مدرسه، نحوه برخورد با همکاران، والدین و خیلی چیزهای دیگر سؤال بپرسند؛ نه اینکه خودشان را همه‌چیز تمام بدانند و بگویند معلمی همین چیزی هست که در دانشگاه یاد گرفتیم». از نظر نومعلمان، همین راهبرد از سوی مدارس و نظام آموزشی نیز بعضی مواقع مورد استفاده قرار می‌گیرد. به‌صورتی که نومعلم شماره ۱۲ می‌گوید: «کاری با آموزش و پرورش ندارم، ولی وقتی با سایر همکاران بحث می‌کنیم، می‌بینیم که بعضی مدارس و بعضی مدیران به نومعلمان احترام می‌گذارند و تلاش می‌کنند از دانش و مهارتی که آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان یاد گرفته‌اند و نسبتاً جدید هستند، استفاده کنند و به بقیه همکاران هم انتقال دهند».

راهبرد جدایی

مطابق یافته‌های پژوهش، این راهبرد بعضی مواقع توسط گروه میهمان و بعضی مواقع توسط گروه میزبان به کار گرفته می‌شود. در این راهبرد، گروه میزبان و میهمان از تعامل با یکدیگر اجتناب می‌ورزند. گاهی اوقات، فرهنگ گروه میزبان به‌حدی نامطلوب است که گروه میهمان تلاش می‌کنند خود را از فرهنگ گروه میزبان دور نمایند تا از حالت گیرنده بودن فرار کنند و در عین حال عناصر فرهنگی خود را به گروه میزبان تحمیل نمایند. در همین راستا، نومعلم شماره ۱۵ می‌گوید: «مدرسه‌ای که من سال اول شدم یک مدرسه بی در و پیکر بود، به‌گونه‌ای که اولین کسانی که نظم را رعایت نمی‌کردند، خود مدیر و معاونین مدرسه بودند. یک‌روز درمیان یا دیر می‌آمدند یا با هماهنگی هم غیبت می‌کردند. در کل سال، فقط دو بار جلسه شورای معلمان تشکیل شد. خود معلمان می‌گفتند اینجا چیزی به‌عنوان طرح درس و پوشه‌کار وجود ندارد، ما این کارها را انجام ندادیم، تو هم انجام نده. در کل، هیچ نظم و برنامه خاصی در این مدرسه وجود نداشت. به‌همین خاطر، من خودم را درگیر این مدرسه و معلمانش نکردم؛ چه برسد به اینکه بخواهم از آن‌ها یاد

بگیرم». از طرف دیگر، گاهی گروه میزبان تمایلی برای ورود افراد جدید به گروه خود ندارند و سعی می‌کنند افرادی را وارد گروه خود کنند که دارای شباهت فرهنگی با آن‌ها باشند. در همین زمینه، نومعلم شماره ۲ می‌گوید: «سال اول، اداره آموزش و پرورش، مدرسه‌ای را به من معرفی کرد و گفت آنجا برو و خودت را به مدیر معرفی کن. وقتی رفتم، خود مدیر خیلی زک و پوست کنده گفت: من نومعلم نمی‌گیرم. چون معلمان اینجا همه سابقه خدمت زیادی دارند و گفتند نومعلم نگیرم، من هم نمی‌خواهم آن‌ها را ناراحت کنم. برای همین، من را قبول نکرد و من هم به مدرسه دیگری رفتم».

راهبرد حاشیه‌نشینی

یافته‌های پژوهش نشان داد که این راهبرد به‌ندرت توسط گروه میهمان مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این راهبرد، گروه میهمان تمایل و انگیزه‌ای برای ماندن در حرفه خود ندارند. این راهبرد، زمانی توسط نومعلم مورد استفاده قرار می‌گیرد که آن‌ها از روی علاقه و انگیزه درونی وارد حرفه معلمی نشده باشند و در آغاز خدمت در تلاش برای ترک این حرفه باشند. به‌صورتی که نومعلم شماره ۱۰ می‌گوید: «من می‌خواستم وارد رشته مهندسی در یکی از دانشگاه‌های خوب کشور شوم؛ ولی متأسفانه نتوانستم رتبه مناسبی رو بیاورم و برای اینکه سربازی نروم، وارد دانشگاه فرهنگیان شدم. الان نیز منتظرم که تعهد خدمتم تمام شود و از معلمی خارج شوم. برای همین، زیاد به برنامه‌های معلمی و اینکه بخواهم یک معلم عالی شوم، توجه نمی‌کنم». از طرفی دیگر، بعضی از معلمان باسابقه نیز به دلایل مختلف به‌دنبال ترک یا خروج زودهنگام از این حرفه هستند و نومعلم را به ترک این حرفه ترغیب می‌کنند. در همین رابطه، نومعلم شماره ۳ می‌گوید: «در این چندسالی که معلم بودم، معلمان باسابقه‌ای را دیده‌ام که می‌گفتند، شما چرا معلم شدید؟ مگر اوضاع ما معلمان را نمی‌بینید؟ یا به فکر شغل دوم باشید یا سریع‌تر از معلمی انصراف دهید».

راهبرد رهاسدگی

مطابق یافته‌های پژوهش این راهبرد توسط گروه میزبان مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این راهبرد، گروه میزبان طرح و برنامه خاصی برای حمایت و فرهنگ‌پذیری گروه میهمان ندارد. در حوزه آموزش و پرورش این راهبرد زمانی مشاهده می‌شود که مدارس و نظام آموزشی نومعلم را به حال خود رها می‌سازند و به آموزش‌های پیش از خدمت نومعلمان بسنده و اعتماد می‌کنند. در همین راستا، نومعلم شماره ۱۴ می‌گوید: «اگر بخواهیم به‌صورت کلی نگاه کنیم، خود آموزش و پرورش، هیچ برنامه‌ای برای نومعلمان ندارد. من که در این چند سال ندیده‌ام که برنامه خاصی برای نومعلمان اجرا شود. گاهی اوقات کارگاهی را برگزار می‌کنند تا نومعلمان، روش تدریس فلان کتاب را یاد بگیرند. در بیشتر مواقع در این کارگاه‌ها یک معلم باسابقه می‌آید و یک‌سری نکات کلی را در مورد کتاب می‌گوید و کارگاه تمام می‌شود. آن هم به‌صورت سخنرانی نه اینکه بگویم، مدرس کارگاه، شق‌القمر می‌کند یا چیز جدیدی می‌گوید. مدارس که دیگر هیچ، نومعلم و معلم با تجربه تفاوت خاصی با هم ندارند. همه به یک چشم نگاه می‌شوند. تازه، معلمان باسابقه کلاس‌های بهتر و

دانش‌آموزان بی‌دردس‌تر را انتخاب می‌کنند و کلاس‌های بدتر به نومعلم‌ان واگذار می‌شود. در کل، وقتی وارد مدرسه می‌شوی، تنها هستی و خودت باید گلیم خودت را از آب بیرون بکشی».

بحث و نتیجه‌گیری

فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان در قالب ورود دانش‌جو معلم‌ان به مدارس و کلاس‌های درس و مدرسه اتفاق می‌افتد. در واقع، معلم‌شدن گذار از آموزش‌های پیش از خدمت به حرفه تدریس است. این گذار نشان می‌دهد که در فرایند معلم‌شدن باید به دوران دانش‌آموزی و تحصیل نومعلم‌ان در مدرسه (فرهنگ‌پذیری اولیه)، دوره تربیت‌معلم (فرهنگ‌پذیری تخصصی) و دوره‌ای که نومعلم زندگی حرفه‌ای خود را در مدرسه و کلاس‌های درس به صورت واقعی شروع می‌کند (فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای)، توجه ویژه داشت؛ زیرا در گذر از این سه دوره و تحت تأثیر یادگیری‌های این دوره‌هاست که معلم‌شدن به وقوع می‌پیوندد. یافته‌های این قسمت از پژوهش که ناظر بر فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان است، بر اهمیت و حساسیت سال‌های آغازین تدریس و توالی فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان دلالت دارد که با نتایج پژوهش‌های (Zhang & Huang, 2023; Ghorbani, 2022; Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Ghanbari & Almasi, 2017; Merrem & Curtner-Smith, 2017; Heidari Naghdali et al, 2013; Muchmore, 2001) هم‌سو است؛ زیرا این پژوهش‌ها نیز نشان دادند که در فرایند معلم‌شدن، سال‌های آغازین دشوارترین سال‌های تدریس است و نومعلم‌ان با مشکلات متعددی مواجه می‌شوند. همچنین، در این فرایند تجارب گذشته بسیار تأثیرگذار هستند و یادگیری‌های هر مرحله، یادگیری‌های مرحله بعدی را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ به صورتی که اگر آموزش‌های دوره جدید با یادگیری‌های دوره قبلی مغایرت داشته باشند، مقاومت افراد را به همراه خواهد داشت و پذیرش آموزش‌های جدید به سختی اتفاق می‌افتد. همچنین، یافته‌های این قسمت از ضرورت وجود برنامه‌های رسمی و غیررسمی حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان حکایت داشت که با نتایج پژوهش‌های (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; How, 2005) که بر ضرورت همکاری و حمایت معلم‌ان با تجربه از نومعلم‌ان تأکید داشت، هم‌سو است.

مطابق یافته‌های پژوهش، با توجه به حساسیت و دغدغه نومعلم‌ان و نظام آموزشی نسبت به پدیده فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان، می‌توان مهم‌ترین راهبردهای فرهنگ‌پذیری را به مانند شکل (۱) به نمایش گذاشت.



شکل (۱) راهبردهای فرهنگ‌پذیری بر اساس پاسخ به دو پرسش اساسی فرهنگ‌پذیری (منبع: یافته‌های پژوهش)

مطابق شکل (۱) اگر نومعلمان نسبت به فرهنگ‌پذیری خود حساس باشند و این حساسیت از طرف نظام آموزشی و مدرسه نیز مورد توجه قرار گیرد، دو راهبرد فرهنگ‌پذیری کوره ذوب و تعامل‌گرایی اتفاق می‌افتد. در راهبرد کوره ذوب، هر چند که نومعلمان نسبت به فرهنگ‌پذیری خود حساس هستند، ولی فرهنگ حاکم بر نظام آموزشی و مدارس به‌حدی قدرتمند هستند که نومعلمان را در خود استحاله می‌کنند و اجازه تأثیرگذاری پیشینه فرهنگی نومعلمان بر نظام آموزشی و مدارس را نمی‌دهند. در مقابل، در راهبرد تعامل‌گرایی، هر دو گروه از پیشینه فرهنگی یکدیگر استقبال کرده و یک تعامل سازنده را با همدیگر ایجاد می‌نمایند. اگر نومعلمان نسبت به فرهنگ‌پذیری و پیشینه فرهنگی خود حساس نباشند به راهبرد همانندگردی متوسل شده و در مسیر هم‌سوسدن با نظام آموزشی و فرهنگ مدارس قرار می‌گیرند. همچنین، اگر نومعلمان نسبت به فرهنگ‌پذیری خود حساس بوده، ولی نظام آموزشی و مدارس این حساسیت را از خود نشان ندهند، دو راهبرد فرهنگ‌پذیری جدایی و رهاسازی به‌وقوع می‌پیوندد. در راهبرد جدایی، نومعلمان و نظام آموزشی به‌دلیل حساسیت شدید نسبت به پیشینه فرهنگی خود با همدیگر تعامل سازنده برقرار نمی‌کنند و از یکدیگر فاصله می‌گیرند. در راهبرد رهاسازی با اینکه نومعلمان نسبت به فرهنگ‌پذیری خود حساس هستند، ولی نظام آموزشی و مدرسه هیچ طرح و برنامه خاصی برای فرهنگ‌پذیری نومعلمان تدارک نمی‌بینند و نومعلمان در مدارس به حال خود رها می‌شوند. در پایان، اگر هم نومعلمان و هم نظام آموزشی و مدارس نسبت به فرهنگ‌پذیری نومعلمان حساس نباشند، راهبرد حاشیه‌نشینی ظهور و بروز پیدا می‌کند که در آن هر دو گروه، تمایلی برای ماندن نومعلمان در حرفه معلمی ندارند.

یافته‌های جدول (۱) نشان می‌دهد که بهترین راهبرد فرهنگ‌پذیری زمانی است که پیشینه فرهنگی گروه میهمان توسط گروه میزبان پذیرفته شود و گروه میهمان نیز در جست و جوی برقراری ارتباط با فرهنگ گروه میزبان باشد. در این استراتژی، افراد به حفظ فرهنگ اصیل خود علاقه دارند و با گروه‌های دیگر نیز ارتباط و تعامل برقرار می‌کنند، در نتیجه، درجه‌ای از همبستگی

فرهنگی ایجاد می‌شود (Berry, 2005). نیازهای ویژه نومعلمان در راهبرد ذوب، همانندگردی، جدایی، حاشیه‌نشینی و رهاشدگی شناسایی و برطرف نمی‌شود. بنابراین، بهترین راهبرد فرهنگ‌پذیری راهبرد تعاملی است که بین نومعلمان و سایر همکاران تعامل و ارتباط برقرار می‌نماید (Kardos & et al, 2001).

با توجه به پژوهش حاضر، توصیه می‌شود در فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان به تجارب خانوادگی و دوران دانش‌آموزی، تجارب دوران دانشگاه فرهنگیان و محیط کار به صورت یکسان توجه شود؛ زیرا فرایند معلم‌شدن یک‌باره و تنها از طریق آموزش‌های دوره تربیت‌معلم اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه معلم‌شدن ریشه در تجارب این سه دوره دارد. با توجه به حساسیت و مسائل گوناگون سال‌های آغازین تدریس پیشنهاد می‌شود که دوران نومعلمی هم‌تراز با دوران قبل از خدمت و حین خدمت به‌عنوان یک دوره مجزا مورد توجه قرار گیرد تا هم از نومعلمان حمایت کافی به عمل آید و هم مهم‌ترین راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلمان و نقاط قوت و ضعف آن‌ها شناسایی شود. با توجه به راهبردهای فرهنگ‌پذیری نومعلمان پیشنهاد می‌شود نظام آموزشی و مدارس در فرایند فرهنگ‌پذیری به پیشینه فرهنگی نومعلمان احترام بگذارند و در صورت مناسب بودن این پیشینه فرهنگی، از آن، جهت اعتلای محیط جدید استفاده کنند؛ نه اینکه به‌صرف تازه‌کار بودن، نومعلمان را به حاشیه برانند و از توانایی‌های آن‌ها استفاده نکنند؛ همچنین، از آنجایی که در فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان عاملیت دانشجومعلمان و نومعلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های دوره تربیت معلم بر کنشگری و عاملیت نومعلمان توجه ویژه نمایند؛ زیرا اگر نومعلمان از عاملیت، کنشگری و تأمل‌گری برخوردار نباشند در فرهنگ نامطلوب مدارس ذوب و استحاله می‌شوند.

References

- ahmadifar, R., & abdolmaleki, S. (2023). Evaluation of the Quality of Professional Qualifications of Multi-Grade Teachers: A Case Study. *Teacher Professional Development*, 8(3), 65-78. doi: 10.48310/tpd.2024.14755.1510
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and teacher education*, 27(2), 308-319. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>.
- Ballano, V. (2020). Inculturation, anthropology, and the empirical dimension of evangelization. *Religions*, 11(2), 101. <http://dx.doi.org/10.3390/rel11020101>.
- Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on social representations*, 20(1), 2-1. <http://www.psych.lse.ac.uk/psr/>.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>.

- Cheng, L. (2021). The implications of EFL/ESL teachers' emotions in their professional identity development. *Frontiers in Psychology*, 12(12), 1-7. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755592>.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
- Friedman, I. A. (2004). Directions in teacher training for low burnout teaching. *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (305-326). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Ghanbari, M., & Almasi, L. (2017). Description of Become a Teacher: Auto Ethnography of a Farhangian University Graduate. *Journal of Research in Teaching*, 5 (4), 71- 97. [In Persian]. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.24765686.1396.5.4.5.5>.
- Ghorbani, H., (2022). My Currere: The Narratives of Teaching Experience as a Freshman Teacher. *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)*, 17 (64), 125-156. [In Persian]. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.17354986.1401.17.64.4.0>.
- Ghorbankhani, M., Salehi, K., Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., & Deghani, M. (2024). Development of a Competency Assessment Framework in Teaching Profession: Applying a Mixed Approach. *Teacher Professional Development*, 8(4), 1-25. doi: 10.48310/tpd.2024.15451.1573.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136. <https://www.jstor.org/stable/23478320>.
- Hamilton, M. (2020). Evidence-based portfolios: a cross-sectoral approach to professional development among teachers. *Professional Development in Education*, 46(1), 160-174. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1555183>.
- Hartinah, S., Suharso, P., Umam, R., Syazali, M., Lestari, B., Roslina, R., & Jermstipparsert, K. (2020). Teacher's performance management: The role of principal's leadership, work environment and motivation in Tegal City, Indonesia. *Management Science Letters*, 10(1), 235-246. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2019.7.038>.
- Heidari Naghdali Gh, Attaran M, HajiHoseinnejad Gh (2013). Experiences of school and teacher professional Autoethnographic identity Research. formation: *Iran J Anthropological Res*. 3(1): 7-28. [In Persian]. <https://doi.org/10.22059/ijar.2013.50671>.
- Howe, E. R. (2005). Japan's teacher acculturation: critical analysis through comparative ethnographic narrative. *Journal of Education for teaching*, 31(2), 121-131. <https://doi.org/10.1080/02607470500127251>.
- Jamal, A., Kizgin, H., Rana, N. P., Laroche, M., & Dwivedi, Y. K. (2019). Impact of acculturation, online participation and involvement on voting intentions. *Government Information Quarterly*, 36(3), 510-519. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.04.001>.
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational administration quarterly*, 37(2), 250-290. <http://dx.doi.org/10.1177/00131610121969316>.

- López, M. M., & Saunders, J. M. (2020). Where Our Paths Crossed: Latina Teachers, Professional Development, and Funds of Identity. In *Beyond Language Learning Instruction: Transformative Supports for Emergent Bilinguals and Educators* (pp. 305-331). IGI Global. <https://orcid.org/0000-0002-5973-3466>.
- Maroofi, Y., Mohammadpour, E., & Haidari, S. (2023). Comparison of Teacher Recruitment, Retention, and Training Policies from School Principals' Perspective. *Teacher Professional Development*, 8(3), 39-64. doi: 10.48310/tpd.2024.15142.1527.
- Merrem, A. M., & Curtner-Smith, M. D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25(1), 125- 142. <https://doi.org/10.1177/1356336X17706620>.
- Muchmore, J. A. (2001). The story of "Anna": A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 89-110. <https://www.jstor.org/stable/23478306>
- Nahal, S. P. (2010). Voices from the field: Perspectives of first-year teachers on the disconnect between teacher preparation programs and the realities of the classroom. *Research in Higher Education Journal*, 8, (1), 1- 19. <https://doi=d19b5f8f0737920bc5260e1fd50745a05b58292c>.
- Rotar, D. B. (2014). chapter two the informal acquisition of knowledge drago b. rotar. *From Formal to Non-Formal*, 23-47.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on psychological science*, 5(4), 472-481. <https://doi.org/10.1177/1745691610373075>.
- Sinfield, G., Goldspink, S., & Wilson, C. (2023). Waiting in the Wings: The enactment of a descriptive phenomenology study. *International Journal of Qualitative Methods*, 22(1), <https://doi.org/10.1177/16094069231207012>.
- Stolz, S. A. (2023). The practice of phenomenology in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 55(7), 822-834. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2138745>.
- Zhang, R., & Huang, F. (2023). Pre-Service English Teachers' Acculturation into School Teaching Practice during Internship: A Narrative Case Study. *Social Education Research*, 4(1), 48-57. <http://dx.doi.org/10.37256/ser.4120231860>.