

مجله علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه درسی»

انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

دوره سیزدهم، شماره دوم، پیاپی ۲۶، پاییز و زمستان ۱۴۰۲

صفحه‌های ۲۰۶-۱۷۳

فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان دوره ابتدایی: پژوهشی خودمردم‌نگارانه**

بهروز خرام^۱، عظیمه سادات خاکباز^۲، محمدرضا یوسف زاده چوسری^۳

چکیده

هدف این مقاله بازنمایی و روایت تجارب نومعلم‌ان دوره ابتدایی به منظور واکاوی فرایند فرهنگ‌پذیری آن‌ها بود. برای دست‌یابی به این هدف، پژوهشگر از روش خودمردم‌نگاری استفاده کرده است. بر اساس منطق این روش، «خود پژوهشگر و پنج نومعلم دیگر» به عنوان نمونه مورد مطالعه از نومعلم‌ان دوره ابتدایی به صورت هدفمند و از نوع ملاک محور انتخاب شده‌اند. ملاک انتخاب نمونه نیز کثرت تجربیات فرهنگی پژوهشگر و پنج نومعلم دیگر بود زیرا دوران دانش‌آموزی و مقطع کارشناسی پژوهشگر و پنج نومعلم دیگر در استان لرستان، دوران کارشناسی ارشد آن‌ها در استان‌های گوناگون، دوران آموزش قبل از خدمت آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان و تجربیات بدو خدمت آن‌ها در شهرستان‌های استان تهران و لرستان روی داده است. لذا، تجمعی از فرهنگ‌های گوناگون در کشور است. داده‌ها از راه تأمل، یادداشت‌برداری و دفترچه خود شرح‌حال‌نویسی پژوهشگر و مصاحبه نیمه ساختاریافته با مشارکت‌کنندگان گردآوری شده‌اند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش چهار مرحله‌ای پاینار و فرایند کدگذاری و مقوله‌بندی استفاده شد. برای تأمین اعتبار یافته‌ها، پژوهشگر سعی کرد 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 دهد. هم‌چنین، چندین بار بین روایت‌های نگارش شده، مقولات و تجربیات خود و نومعلم‌ان رفت و برگشت کرد. به علاوه، پژوهشگر سعی کرد از ناظر بیرونی که دو نومعلم دوره ابتدایی که سال آخر دکتری علوم تربیتی و آشنا به روش پژوهش کیفی بودند، یکبار جهت خواندن روایت‌ها و ارزیابی صداقت، اصالت، گزیده‌گویی و باورپذیری و بار بعد در استخراج مقولات به منظور تأییدپذیری استفاده کند. نتایج پژوهش نشان داد که در فرایند فرهنگ‌پذیری، پیشینه فرهنگی نومعلم‌ان و آموزش‌های دانشگاهی توسط مدرسه و نظام آموزشی نادیده گرفته می‌شود. در اکثر شرایط مدرسه و نظام آموزشی با بهره‌گیری از استراتژی «کوره ذوب» به دنبال آن هستند تا نومعلم‌ان را با فرهنگ خود همسو و سازگار کنند. در مقابل، نومعلم‌ان در بیش‌تر مواقع از استراتژی «تلفیق» استفاده می‌کردند تا بین فرهنگ معلمی خود و فرهنگ حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و آموزش و پرورش اتصال برقرار کنند.

واژه‌های کلیدی: تجارب زیسته، خودمردم‌نگاری، فرهنگ‌پذیری، نومعلم.

^۱ دانشجوی دکتری رشته برنامه ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، همدان، ایران.

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، همدان، ایران.

^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، همدان، ایران.

* نویسنده مسئول مقاله: khakbaz@basu.ac.ir

** این پژوهش برگرفته از رساله دکتری آقای بهروز خرام، رشته برنامه ریزی درسی دانشگاه بوعلی سینا همدان است.

مقدمه

معلمان برای انجام وظایف معلمی خود یک دوره آماده‌سازی را سپری می‌کنند. این دوره جایی است که معلمان آینده، مبانی اساسی دانش در مورد روش‌های آموزشی و موضوعات درسی را فرا می‌گیرند و در معرض تجربه عملی کلاس درس قرار می‌گیرند (Feuer, Floden, Chudowsky & Ahn, 2013; Aghakhani, Mousapour and Najafi, 2020). بعد از گذراندن این دوره، دانش‌جو معلمان وارد حرفه معلمی می‌شوند؛ این ورود به عنوان دوره بدو خدمت و شروع اولین سال معلمی پس از دریافت گواهینامه و تبدیل‌شدن به معلم تعریف می‌شود (Wallace, Rust & Jolly, 2021). این دوره از حرفه معلمی، سال‌های ورود به حرفه معلمی نامیده می‌شود. در ادبیات آموزشی در مورد زمان دوره نومعلمی توافق کاملی وجود ندارد. این زمان می‌تواند بین یک تا پنج سال متغیر باشد؛ ولی حالت واقع‌بینانه آن سه سال است (Farrell, 2012). نکته اساسی در خصوص این دوره، پیچیده و ناشناخته بودن روند و فرایند تغییر و تحول نومعلمان است زیرا تجارب مربوط به دوران کودکی و دانش‌آموزی و نیز تجارب مربوط به مشاهده فعالیت‌های معلمان خودشان، باورها و عقاید آنان، نومعلمان را در زمینه معلم شدن و چگونگی تدریس تحت تأثیر قرار می‌دهد (Danielewicz, 2001; Tsang, 2004; Chong, Lin & Chuan, 2011). هم‌چنین، دوره‌های تربیت‌معلم تصورات، بینش‌ها و ادراکات شخصی افراد از معلمی را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (Alsup, 2006). در نتیجه، نومعلمان با اعتقادات، ارزش‌ها و باورهای قبلی و درونی شده در مورد آموزش و یادگیری وارد حرفه معلمی می‌شوند (Anspal, Leijen & Lofstrom, 2019). اما انتظارات غیرواقعی نظام آموزشی و مدرسه از شغل معلمی، انجام وظایف معلمی را برای نومعلمان سخت می‌کند (Gratch, 2001; Moreno, 2007). از آنجایی که میان انتظارات آموزشی نومعلمان و واقعیت‌های شغل معلمی تعارض وجود دارد، نومعلمان با پدیده «شوک واقعیت» روبه‌رو شوند (Friedman, 2006). این تعارضات به وجود آمده باعث شده است تا نومعلمان، اولین سال‌های تدریس را به عنوان زمانی برای بقا توصیف کنند. بسیاری از پژوهشگران از این دوران به عنوان سناریوی «غرق شدن یا شنا کردن» نام می‌برند (Nahal, 2010). با تغییر نقش آن‌ها از جایگاه دانش‌جو معلم به جایگاه نومعلم، تنش‌هایی برای آن‌ها به وجود می‌آید که چگونگی برخورد و روبه‌رو شدن با این تنش‌ها و تعارضات بر رشد و توسعه هویت حرفه‌ای آنان تأثیرات بسیار زیادی دارد (Pillen, Beijaard & Brok, 2013; Francis et al., 2019). برای مقابله با این مسائل باید برنامه‌های بدو خدمت مناسبی را برای نومعلمان تدارک دید (Britton et al, 2003; Hangul, 2017). برنامه‌های بدو خدمت معلمان با اهدافی متفاوت می‌تواند همراه باشد که یکی از آن‌ها فرهنگ‌پذیری نومعلمان است.

فرهنگ‌پذیری که قدمتی به اندازه تاریخ بشر دارد، فرایندی از تغییرات فرهنگی و روانی است که از تماس مداوم بین افراد با زمینه‌های گوناگون فرهنگی حاصل می‌شود (Berry, 2006). در واقع یک فرایند یادگیری است که از راه آن یک فرد در یک زمینه اجتماعی- فرهنگی زندگی جدیدی را شروع می‌کند (Berry, 1997). در فرایند فرهنگ‌پذیری، تازه‌واردها و گروه میزبان از راههای گوناگون با یکدیگر درگیر می‌شوند و در این درگیر شدن، گروههای مسلط و غیر مسلط از ترجیحات خاص خود استفاده می‌کنند. هنگامی که این ترجیحات در میان گروههای غیرمسلط که با یک گروه غالب در تماس هستند، بررسی می‌شوند، به عنوان استراتژی‌های فرهنگ‌پذیری شناخته می‌شوند و هنگامی که این ترجیحات در میان گروههای مسلط بررسی می‌شود، یعنی دیدگاه‌ها آن‌ها در مورد چگونگی فرهنگ‌پذیری گروههای نامسلط مورد بررسی قرار می‌گیرد، انتظارات فرهنگ‌پذیری نامیده می‌شوند (Berry, 2011).

از نظر Berry (2005) تازه‌واردها هنگام ورود به جامعه یا محیط جدید با این دو مسئله مواجه می‌شوند که آیا فرهنگ و هویت گروه خود را حفظ کنند یا با گروه میزبان ارتباط و تعامل داشته باشند. بر اساس پاسخ‌هایی که تازه‌واردها به این دو پرسش می‌دهند، چهار استراتژی فرهنگ‌پذیری شناسایی می‌شود:

همانندگردی: در این استراتژی افراد نمی‌خواهند هویت فرهنگی خود را حفظ کنند و به دنبال تعامل روزانه با فرهنگ‌های دیگر هستند.

جدایی: در این استراتژی افراد برای حفظ فرهنگ اصلی خود ارزش قائل هستند و از تعامل و کنش متقابل با دیگر فرهنگ‌ها سر باز می‌زنند.

تلفیق: 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.

حاشیه‌نشینی: در این استراتژی افراد علاقه کمی برای حفظ فرهنگ خودی و برقراری ارتباط با سایر فرهنگ‌ها دارند (Berry, 2008).

در بعد دیگر فرهنگ‌پذیری، گروه میزبان باید مشخص کند که تازه‌واردها 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:

کوره ذوب: هنگامی که گروه میزبان از همانندگردی گروه میهمان با فرهنگ جامعه میزبان استقبال می‌کند.

جداسازی: هنگامی که گروه میزبان، گروه میهمان را از جامعه بزرگ‌تر جدا می‌کند.

تکثرگرایی فرهنگی: هنگامی تنوع و تکثر فرهنگی به عنوان یک ویژگی مطلوب، مورد پذیرش

همه گروهها قرار می‌گیرد.

حصرگرایی: هنگامی که استراتژی حاشیه‌ای شدن توسط گروه‌های مسلط بر تازه‌واردها تحمیل

می‌شود (Berry, 2011).

در حوزه تربیت‌معلم، حرکت از یک محیط آشنا به یک محیط ناآشنا و جدید به عنوان «شوک گذار» شناخته می‌شود و بیانگر یک دوره دگرگونی کامل است (Berridge & Goebel, 2013). ورود به محیط جدید و معلم شدن، گذار از آموزش‌های پیش از خدمت به حرفه تدریس است. این گذار موجب تغییر جهت نقش و حرکت معرفت‌شناسانه از شناخت درباره آموزش و تدریس از راه مطالعه رسمی به دانستن چگونگی تدریس و آموزش در رویارویی با چالش‌های روزمره مدرسه و کلاس درس می‌شود (Feiman-Nemser, 2001). از این رو، یکی از فعالیت‌های مهم هر عضو جدید هنگام ورود به یک گروه جدید، کشف و رمزگشایی هنجارها و مفروضات حاکم بر فعالیت‌های گروه است (Schein, 2004:19). به عبارتی دیگر، در فرهنگ‌پذیری و حین ورود به فرهنگ جدید افراد با تعارضاتی روبه‌رو می‌شوند که منجر به تغییرات رفتاری و روانی آن‌ها می‌شود. ظهور این تغییرات به دلیل سازگاری با فرهنگ جدید است و تأثیر روانی سازگاری با این فرهنگ جدید به وجود آمدن استرس فرهنگی است (Smart & Smart, 2010). قرار گرفتن طولانی‌مدت در معرض استرس فرهنگی سلامت روان‌شناختی و بهداشت روانی افراد را به خطر می‌اندازد (Smith & Khawaja, 2011). جهت مقابله با این استرس‌های فرهنگی افراد نیازمند شناسایی هویت فرهنگی گروه اجتماعی موردنظر خود هستند؛ به همین دلیل، معلمان تازه‌کار به دنبال یافتن فرهنگی هستند که به گونه‌ای آن‌ها را در اجرای وظایف و حل مشکلات‌شان یاری دهد (Mirarab Razi, Fardanesh & Talaei, 2012). در حقیقت معلمان قبل از ورود به صحنه واقعی آموزش و پرورش، پس از ورود و در حین اجرای وظیفه برای ایفای درست نقش معلمی خویش، در جستجوی شناخت کامل فرهنگ معلمی هستند. فرهنگ معلمی را می‌توان مجموعه باورها، اعتقادات، استعدادهای فکری و اخلاقی و آگاهی‌های یکپارچه و جمعی شده و آداب و عادات مختص شده برای کار معلمی و متناسب به گروه بزرگ دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به شمار آورد. یعنی معلمان تازه‌کار ضمن طی مراحل شناخت فرهنگ معلمی متوجه می‌شوند که برای معلم شدن و معلم موفق بودن چه شرایطی لازم است، تأمین چه پیش‌نیازها و کسب چه توانمندی‌ها و مهارت‌هایی ضرورت دارد و آداب معلمی، بر اساس زمینه فرهنگی موجود چیست؟ (Raees Dana, 2011).

Irannezhad, Aliasgari, Mosapour & Niknam (2022) در پژوهش خود با عنوان «طراحی

و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای» با استفاده از سنتز پژوهی و استفاده از نظر پنچ صاحب‌نظر تربیت‌معلم به این نتیجه رسیدند که برنامه درسی آغاز خدمت معلمان باید دارای ویژگی‌های «حمایت و پشتیبانی عاطفی و

روانی»، «بهبود کیفیت تدریس» و «کمک به جامعه‌پذیری نومعلم‌ان» باشد. Ghorbani (2022) در پژوهشی با عنوان «کورره^۱ من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی» عنوان می‌کند که چگونه فرایند تدریس، عمل معلمی و پدیده مدرسه را تجربه و فهم کرده است. نتایج پژوهش از تأثیر عمیق پیشینه زیسته پژوهشگر بر کنش‌های جاری و ناکارآمد بودن نظریه‌های تربیتی حکایت دارد. Irannezhad, Aliasgari, Mosapour & Niknam (2018) در پژوهشی با عنوان «واکاوی نیازهای آغاز خدمت نومعلم‌ان آموزش ابتدایی: چالش‌های ناهمساز» چالش‌های آغاز خدمت نومعلم‌ان دوره ابتدایی را در سه طبقه «چالش‌های فردی»، «چالش‌های حرفه‌ای» و «چالش‌های سازمانی» طبقه‌بندی می‌کنند و نتیجه می‌گیرند وجود یک برنامه برای آغاز خدمت معلم‌ان جهت کاهش این چالش‌ها ضروری است. ظهور و بروز این چالش‌ها حاصل تفاوت فرهنگی بین محیط جدید با محیط قبلی است. اگر بین آموزش‌های قبل از خدمت و واقعیت‌های محیط کار ارتباط و تناسب وجود نداشته باشد، چالش‌های متعددی به وجود می‌آید که لازمه کاهش این چالش‌ها طراحی برنامه‌های بدو خدمت است. Ghanbari & Almasi (2017) در پژوهشی با عنوان «توصیفی از معلم شدن من: خودمردم‌نگاری یک دانش‌آموخته دانشگاه فرهنگیان» به تشریح عوامل مؤثر برای ورود به حرفه معلمی پرداخته و در ادامه مسائل آموزشی-پژوهشی دوران تحصیل خود را بازگو کرده و در پایان از مسائل آغاز خدمت خود نیز انتقاد می‌کنند.

Westerlund & Eliasson (2022) در پژوهشی به بررسی چالش‌های سال‌های آغازین تدریس پرداخته و به این نتیجه رسیدند که نومعلم‌ان در آغاز معلمی با چالش‌های شوک واقعیت، به حاشیه رانده شدن و انزوا دست‌وپنجه نرم می‌کنند و این چالش‌ها احساس ناتوانی در انجام وظایف را برای نومعلم‌ان به همراه دارد. وجود این چالش‌ها در سال‌های نخست معلمی ضرورت طراحی برنامه‌های حمایتی آغاز خدمت را به منظور فرهنگ‌پذیری مناسب نومعلم‌ان بازگو می‌نماید. Avraamidou (2019) در پژوهشی که مبتنی بر تجارب زیسته و داستان‌های زندگی معلم‌ان است به تشریح فرایند شکل‌گیری هویت علمی معلم‌ان می‌پردازد. نتایج پژوهش نشان داد که تجارب نومعلم‌ان در جهان‌های گوناگون (خانواده و دوران کودکی، مدرسه، بیرون مدرسه، دانشگاه و محیط کار) سیر هویتی آنان را به شدت تحت تأثیر قرار داده است. وجود این جهان‌های گوناگون از تأثیر تجارب گوناگون بر فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان حکایت می‌کند.

Krzywacki (2009) در پژوهش خود که به بررسی فرایند معلم شدن می‌پردازد به این نتیجه می‌رسد که شکل‌گیری هویت معلم یک فرآیند رشدی پویا و مداوم است که از راه مفهوم‌سازی مشاهداتی که فرد و دیگران در موقعیت‌های گوناگون درباره هویت معلم دارند، انجام می‌گیرد.

۱. کورره (Currere) در اینجا گذر شخصی یا گذر زندگینامه‌ای است که در آن پژوهشگر با رجوع به تجارب گذشته و تفکر درباره آن‌ها و با نگاه به آینده به دنبال

دست‌یابی به فهمی عمیق‌تر و موشکافانه‌تر از فرایند تدریس، عمل معلمی و پدیده مدرسه است.

یعنی فرایندهای فردی و اجتماعی مرتبط با معلمی در ترکیب باهم تصویر ایده آلی از معلم بودن را به وجود می‌آورند. تأثیر این فرایندهای فردی و اجتماعی نشان می‌دهد که در طراحی برنامه‌هایی که با هدف فرهنگ‌پذیری نومعلمان صورت می‌گیرد، باید نیازها، آرزوها و خواسته‌های شخصی و حرفه‌ای نومعلمان را در نظر گرفت و فرصت‌هایی را فراهم ساخت تا نومعلمان تصورات و برداشت‌های افراد جامعه از معلمی را بشناسند تا خود را با خواسته‌های اجتماعی که از معلمان می‌شود، نزدیک کنند. Connelly and Clandinin (1999) در کتاب خود با عنوان «شکل‌دهی به هویت حرفه‌ای: داستان‌های از تمرین آموزشی» بر این باورند که روایت‌ها و داستان‌های معلمان تأثیرات حیاتی بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان دارد و موضوعات مرتبط با هویت حرفه‌ای معلمان با زمینه‌های اساسی حرفه‌ای آن‌ها درهم‌تنیده شده است. بنابراین، در برنامه‌هایی که به منظور فرهنگ‌پذیری، رشد و توسعه معلمان طراحی می‌شوند، باید به داستان‌ها، روایت‌ها، تجارب زیسته و زندگی‌نامه معلمان گوش داد و صدای آن‌ها را شنید.

با توجه به بررسی پیشینه پژوهشی موجود توسط پژوهشگران مشخص می‌شود که مطالعات گوناگون داستان‌ها و روایت‌های نومعلمان را مورد مطالعه قرار داده‌اند، اما هیچ‌کدام از آن‌ها فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان را مورد توجه قرار نداده‌اند. با توجه به اهمیت سال‌های آغازین تدریس و نبود پژوهش در زمینه فرهنگ‌پذیری نومعلمان، مسئله اساسی پژوهش این است که نومعلمان قبل از ورود به حرفه معلمی دارای چه فرهنگ معلمی هستند، بعد از ورود به حرفه و تحت تأثیر آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان و محیط کار این فرهنگ چه تغییر و تحولاتی پیدا می‌کند و فرایند این تغییر و تحول چگونه است. لذا، سه پرسش اساسی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱- انگاره‌های فرهنگی نومعلمان قبل از ورود به حرفه معلمی چیستند؟

۲- انگاره‌های فرهنگی نومعلمان در بدو ورود به حرفه معلمی چیستند؟

۳- فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان چگونه است؟

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع مطالعات کیفی است. در این پژوهش کیفی از رویکرد روایی و روش خود مردم‌نگاری استفاده شده است. مطابق این روش ابتدا نویسنده، تجارب زیسته خود را روایت و نگارش کرده، سپس تجارب شرکت‌کنندگان دیگری که شرایط مشابهی داشته را نیز مورد کنکاش قرار داده است. پژوهشگر با این کار میان تجارب خود و دیگر شرکت‌کنندگان تعادل ایجاد کرده و تجارب زیسته و داستان زندگی خود را به معانی و ادارکات اجتماعی و فرهنگی کلان‌تری وصل کرده است. داده‌های مورد استفاده در این پژوهش خاطرات و تجارب زیسته خود پژوهشگر و پنج نومعلم دیگر از دوران مدرسه تا دوران نومعلمی می‌باشد. همه موارد مطالعه از نومعلمانی انتخاب

شدند که از راه ماده ۲۸ جذب شدند. به عبارت دیگر، این افراد مدارک تحصیلی خود را از دانشگاه دیگری دریافت کردند و سپس در آزمون آموزش و پرورش شرکت کردند و دوره یک‌ساله مهارت معلمی را گذراندند. حداقل مدرک تحصیلی موارد مطالعه نیز کارشناسی ارشد بوده است. در این پژوهش روش نمونه‌گیری هدفمند و از نوع ملاک محور است. ملاک انتخاب نمونه نیز کثرت تجربیات فرهنگی پژوهشگر و پنج نومعلم دیگر است زیرا پژوهشگر دوران آموزش عمومی را در شهرستان پلدختر واقع در استان لرستان، مقطع کارشناسی را در دانشگاه لرستان، کارشناسی ارشد را دانشگاه خوارزمی تهران، دوران دانشگاه فرهنگیان را در پردیس شهید مقصودی همدان گذرانده، هم‌اکنون (سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱) در مقطع دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی (دانشگاه بوعلی سینا همدان) مشغول به تحصیل و در مدارس شهرستان پردیس تهران مشغول معلمی هست. مشخصات مسیر نومعلمی پنج نومعلم دیگر نیز در جدول شماره ۱ تشریح شده است.

جدول ۱- ویژگی‌های فردی نومعلم‌ان شرکت‌کننده در پژوهش

کد	جنسیت	دوره آموزش	دانشگاه مقطع	دانشگاه مقطع	دانشگاه	محل خدمت
مشارکت‌کننده	عمومی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	فرهنگیان	معلمی	
۱	مرد	لرستان- شهر	دانشگاه	دانشگاه	پردیس علامه	لرستان- شهر
		کوه‌دشت	لرستان- رشته	خوارزمی	طباطبایی	خرم‌آباد
			علوم تربیتی	تهران- رشته	لرستان	
			علوم تربیتی	علوم تربیتی		
۲	زن	لرستان- شهر	دانشگاه	دانشگاه	پردیس علامه	البرز- شهر
		کوه‌دشت	لرستان- رشته	مازندران- رشته	طباطبایی	کرج
			علوم تربیتی	روان‌شناسی	لرستان	
			علوم تربیتی	عمومی		
۳	مرد	لرستان- شهر	دانشگاه	دانشگاه پیام نور	پردیس علامه	لرستان- شهر
		پلدختر	لرستان-	تهران جنوب-	طباطبایی	پلدختر
			رشته علوم	رشته علوم	لرستان	
			تربیتی	تربیتی		
۴	مرد	لرستان- شهر	مجتمع	مجتمع	پردیس علامه	شهرستان‌های
		الشر	دانشگاهی	دانشگاهی	طباطبایی	استان تهران-
			رودهن- رشته	رودهن- رشته	لرستان	شهر پردیس
			علوم تربیتی	علوم تربیتی		
۵	مرد	لرستان- شهر	دانشگاه	دانشگاه شهید	پردیس حکیم	استان البرز-
		پلدختر	لرستان-	چمران اهواز-	ابوالقاسم	شهر کرج
			رشته	رشته	فردوسی البرز	

روانشناسی	رشته علوم
عمومی	تربیتی

در این پژوهش پژوهشگر با بهره‌گیری از خاطرات و تاریخچه زندگی، خوداندیشی فکورانه، مشاهدات میدانی و تأملانه و تجارب دوران دانش‌آموزی، دانشجویی و معلمی خود و مصاحبه با پنج نومعلم دیگر به دنبال تشریح فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان دوره ابتدایی بوده، اطلاعات به‌دست‌آمده را پیاده کرده و آن‌ها را مورد تجزیه و تحلیل قرار داده است. در واقع پژوهشگر ابتدا به تجارب زیسته دوران مدرسه، دانشگاه و دانشگاه فرهنگیان خود و پنج نومعلم دیگر رجوع کرد. سپس تصورات خود و آن‌ها را از آنچه در مدرسه به عنوان نومعلم تجربه خواهند کرد، نوشت. پس از آن به تقابل گذشته و آینده پرداخت و مکتوبات تجربه‌شده گذشته و آینده را در مقابل هم قرار داد. در نهایت، با ورود به دنیای کار تجارب نومعلمی خود و پنج نومعلم دیگر را به مدت سه سال مورد کنکاش قرار دارد و در مورد آنچه بر خود و آن‌ها گذشته، آنچه تصور می‌کرده‌اند و آنچه روی داده است در یک‌زمان تأمل کرد و داده‌ها را مورد تحلیل قرار داد. در این پژوهش فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش کدگذاری و به شرح زیر صورت گرفته است:

الف) نوشتن تجارب و دریافته‌های پژوهشگر و نومعلمان به صورت روایت پیرامون مسائلی که بر معلمی کردن آن‌ها تأثیر گذاشته
 ب) کدگذاری باز (شامل: خواندن خط به خط داده‌ها، استخراج مفاهیم و جملات اصلی، تشکیل مقولات و طبقات اولیه)

ج) مقوله‌بندی (شامل طبقه‌بندی داده‌ها، مشخص نمودن زیرطبقات، تشکیل طبقات نهایی)
 برای تأمین اعتبار یافته‌ها ابتدا پژوهشگر سعی کرد هم خودش هم اطلاع‌رسان‌ها 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. هم‌چنین، چندین بار بین روایت نگارش شده و مقولات و تجربیات خود و نومعلمان شرکت‌کننده در پژوهش رفت و برگشت کرد. به علاوه، از ناظر بیرونی که دو نومعلم دوره ابتدایی و آشنا به روش پژوهش کیفی بودند و تجربه نسبتاً مشابهی داشتند، یک‌بار جهت خواندن روایت‌ها و ارزیابی صداقت، اصالت، گزیده‌گویی و باورپذیری و بار بعد در استخراج مقولات به منظور تأیید پذیری استفاده شد.

یافته‌ها

فرهنگ‌پذیری یک فرایند پیچیده است و در تحلیل هرگونه وضعیت فرهنگ‌پذیری، باید برای گروه میهمان و گروه میزبان، به یک اندازه اهمیت قائل شد. هر یک از این دو گروه هم می‌توانند

«تأثیرگذار» و هم «تأثیرپذیر» باشند. از این رو یافته‌های پژوهش ابتدا در دو قسمت قبل از خدمت معلمی و بدو خدمت معلمی مورد بررسی قرار می‌گیرند تا در بررسی فرایند فرهنگ‌پذیری افزون بر فرهنگ گروه میهمان (نومعلمان) به فرهنگ گروه میزبان (نظام آموزشی و مدرسه) نیز توجه شود. در بخش نخست، «من و دیگر مشارکت‌کنندگان» هم به مثابه نومعلمان ابتدایی و هم به عنوان نمایندگان گروه میهمان به دنبال تشریح فرهنگ معلمی از دیدگاه گروهی هستیم که فرهنگ معلمی را از راه زیستن در مدرسه و آموزش عالی (لیسانس، فوق‌لیسانس و دانشگاه فرهنگیان) به دست آورده‌اند.

در قسمت دوم، تأثیر فرهنگ میزبان بر انگاره‌های معلمی «ها نومعلمان» مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس در قسمت سوم، چگونگی تقابل فرهنگ میهمان و فرهنگ میزبان و به بیانی دیگر، فرهنگ‌پذیری نومعلمان ابتدایی از دیدگاه گروه میهمان مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در هر قسمت، مقوله‌های فرهنگ‌پذیری که شامل پنج مقوله اساسی مکان آموزش، معلم (پوشش، ارتباطات، اخلاق و رفتار معلم)، دانش آموز، محتوا، ارزشیابی می‌باشد، تبیین می‌شود.

یافته‌های بخش نخست

این بخش مربوط به تجارب پیش از خدمت پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان است که خود در دو بخش مدرسه و دانشگاه و نیز دانشگاه فرهنگیان به عنوان دورانی که منحصراً به تربیت معلم پرداخته شده است، تقسیم شد.

الف) دوران مدرسه و دانشگاه

یافته‌های این دو دوره که حاصل تجارب پژوهشگر^۱ و مشارکت‌کنندگان از حضور در مدرسه و دانشگاه است، در قالب انگاره‌های زیر تشریح می‌شوند:

مدرسه: دانش آموزان به واسطه حضور در مدارس گذشته و چشیدن آداب و رسوم و قوانین آن‌ها به زندان سفر می‌کردند زیرا معماری مدارس شبیه زندان است و کادر اجرایی و آموزشی مدرسه با خشونت تمام، تنبیهات بدنی و عاطفی را انجام می‌دادند و والدین هم مشوق این کار می‌شدند. پژوهشگر این وضعیت مدارس گذشته را این‌گونه توصیف می‌کند: «وقتی قرار بود برم کلاس اول، برادرام میگفتن اگه تو مدرسه درس نخونی یا شیطنت کنی کتک میخوری. این صحبت‌های برادرام و دیدن مدرسه ابتدایی نزدیک خونمون که دیوارهای بلند و نگهبان ورودی داشت، باعث شده بود تا از مدرسه بترسم و اونو شبیه زندان تصور کنم. بعد اینکه وارد مدرسه شدم همین صحبت‌ها به واقعیت تبدیل شد تا جایی که معاون مدرسه برف کف دستام گذاشت و

۱. منظور از پژوهشگر، نویسنده اول مقاله است.

با شیلنگ کتکم زد». با گذار از آموزش عمومی به آموزش عالی و تحت تأثیر آموزش‌های این دوره تعریف مدرسه دگرگون می‌شود. به صورتی که پژوهشگر نوشته است: «وقتی وارد دانشگاه شدم اساتید دانشگاه میگفتن مدرسه باید یه مکان سرگرم‌کننده، خوشحال‌کننده و غمخوارانه باشه که پیوند عمیقی با زندگی دانش‌آموزا داشته باشه نه یه محیط ناراحت‌کننده و استرس‌زا باشه». مشارکت‌کننده شماره ۲ این تجارب پژوهشگر را این‌گونه بازگو می‌کند:

«زمانی که من دانش‌آموز بودم، ظاهر و باطن مدرسه جذب‌کننده نبود. اتاق‌های کوچیک و امکانات کم مدرسه با سخت‌گیری‌های شدید درسی و انضباطی مدیر و معاون و معلما باعث شد که مدرسه جای خوشحال‌کننده‌ای نباشه و منتظر زنگ آخر و فرار از مدرسه باشم. دانشگاه که رفتم استادها میگفتن مدرسه باید جوری باشه که دانش‌آموز با شوق واردش باشه و با حسرت موندن بیش‌تر ازش خارج بشه».

معلم: در دوران دانش‌آموزی، معلمان مراقبان ترسناکی بودند که از اقتدار کامل برخوردار بودند، به عنوان تنها مرجع و منبع آموزش از حمایت مدرسه، نظام آموزشی و حتی والدین برخوردار بودند و از تنبیهات گوناگون بدنی و گفتاری استفاده می‌کردند. معلمان به عنوان متخصصان موضوعی و کارمندان اداری، انتقال‌دهنده صرف دانش و مجریان صرف تصمیمات برنامه درسی بودند. در همین رابطه پژوهشگر نوشته است: «زمانی دانش‌آموزی ما، معلم همه‌کاره بود، حرف حرف خودش بود، هر تنبیهی که دوست داشت انجام میداد و چون مدرسه و والدین ازش حمایت میکردن ما مجبور بودیم هر چی میگفت رو گوش بدیم و بخونیم». در فرایند گذار از آموزش عمومی به آموزش عالی، تعریف معلم و کارکرد آن تغییر پیدا می‌کند. به صورتی که پژوهشگر نوشته است: «وقتی وارد دانشگاه شدم، معلم توسط اساتید دانشگاه با عناوین گوناگونی مانند مربی، اسوه، راهنما و تسهیل‌گر، کنشگر خلاق و ... معرفی شد». پژوهشگر شماره ۳ این وضعیت دوگانه معلم در مدرسه و دانشگاه را این‌گونه توصیف می‌کند:

«نمیخوام از بدی معلمای گذشته بگم، ولی معلمای ما درس خودشونو میدادن و میرفتن. درگیر مسائلی پرورشی، استعدادیابی و سایر کمک‌هایی که می‌شه واسه رشد همه‌جانبه دانش‌آموزا کرد، نمی‌شدن. برعکس واسه مدیریت کلاس و وادار کردن ما به درس خوندن از اجبار و تنبیه استفاده می‌کردن. وقتی وارد دانشگاه شدم معلم کسی دیگه بود؛ معلم باغبانی بود که باید با دانش‌آموزا مانند گل رفتار می‌کرد تا پژمرده نشن و به شکوفایی برسن».

پوشش معلمان: تجارب زیسته پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان از حضور در مدرسه بیانگر این است که معلمان معمولاً از آراستگی ظاهری و پوششی مناسب استفاده می‌کردند. پوشش اکثر معلمان آقا به صورت کت و شلوار یا پیراهن روی شلوار و خانم‌ها به صورت مانتو بود. برخی از معلمان جوان‌تر از پوشش‌های جدیدتر و شیک‌تر هم استفاده می‌کردند، ولی در نهایت تمام

پوشش‌ها به متعارف بودن ختم می‌شد. پژوهشگر می‌گوید: «همه معلم‌ان پوشش و وضعیت ظاهری نسبتاً یکسانی داشتن؛ به جز معلم پایه چهارم که یه معلم جوون بود و همیشه تیپ مشکی میزد و لباس پوشیدنش واسم جذاب بود».

در دوران آموزش عالی نیز به شکل پنهان بر پوشش و آراستگی ظاهری معلم‌ان تأکید می‌شد و دانشجویها از چگونگی پوشش استادان، الگوبرداری می‌کردند. در همین راستا پژوهشگر می‌گوید: «زمان دانشگاه نقش معلم به استاد تغییر پیدا کرد؛ ولی پوشش استادها هم مثل معلم‌ان متعارف و یکسان بود». مشارکت‌کننده شماره ۱ این یکسانی پوشش معلم‌ان و اساتید دانشگاه را این‌گونه بیان می‌کند:

«معلم‌ای ما لباس آن‌چنانی نمی‌پوشیدن. معمولاً لباس‌اشون ساده بود و سر و وضع مرتبی داشتن. معلمی نداشتم که لباس یا سر و وضع خاصی داشته که با بقیه فرق کنه. زمان دانشگاه با اینکه درس خاصی در مورد ظاهر و پوشش معلم نبود ولی به تجربه و با مشاهده اساتید می‌دونستم که یه معلم یا استاد دانشگاه باید ظاهر و پوشش مناسبی داشته باشه».

ارتباطات معلم: در دوران مدرسه، ارتباط معلم با دانش‌آموز به درس پرسیدن و ارزشیابی، تشویق دانش‌آموزان برتر، پرسیدن علت انجام ندادن تکلیف و سایر روابط درسی محدود می‌شد و روابط دوستانه و صمیمانه بین معلم و دانش‌آموز وجود نداشت. ارتباط معلم‌ان با والدین تنها در شرایطی رقم می‌خورد که دانش‌آموزان مشکلات شدید درسی یا انضباطی داشته باشند؛ اما ارتباط معلم‌ان با همدیگر تا حدی زیادی صمیمانه و دوستانه بود. پژوهشگر می‌گوید: «یادم نمی‌آید که یه معلم در مورد شرایط و مشکلات زندگی حتی یه سؤال ازم کرده باشه یا با والدینم ارتباط داشته باشه؛ چون من از ابتدایی تا دیپلم دانش‌آموز درس خون و کم حاشیه‌ای بودم و جووری نبود که به خاطر مسائل درسی یا انضباطی برای مدرسه یا معلم مشکل ساز باشم». آموزش‌های دانشگاه بر لزوم ارتباط مناسب معلم با دانش‌آموز تأکید دارد و سایر جنبه‌های ارتباطی معلم (مانند ارتباط با والدین، معلم‌ان دیگر، مدیر و ...) را به صورت صریح مورد توجه قرار نمی‌دهد تا جایی که پژوهشگر نوشته است: «تو دانشگاه بیش‌تر رابطه معلم با دانش‌آموز مورد توجه قرار می‌گیره و در مورد رابطه معلم با مدیر و همکار و والدین چیز خاصی نمی‌گن. یعنی اگه بعد دانشگاه منو می‌فرستادن مدرسه، چگونگی تعامل با والدین و همکارا و مدیر رو به خوبی نمی‌دونستم». مشارکت‌کننده شماره ۳ این وضعیت ارتباطی معلم را به صورت زیر بیان می‌کند:

«معلم‌ای زمان ما بیش‌تر با خودشون رابطه خوبی داشتن و از دانش‌آموز فاصله می‌گرفتن. نهایت ارتباطشون با ما و والدینمون به مباحث درسی و انضباطی ختم می‌شد و جنبه دوستانه و صمیمانه نداشت. زمان دانشگاه نیز استادای گوناگون چگونگی ارتباط دوستانه معلم با دانش‌آموز رو مورد تأکید قرار میدادن و با بقیه جنبه‌های ارتباطی معلم کار نداشتن».

اخلاق و رفتار معلم: داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که معلمان گذشته در بیرون از مدرسه و در ارتباط با دیگران اخلاق فردی و اجتماعی را رعایت کرده، ولی در کلاس درس و در ارتباط با دانش‌آموزان اصول اخلاق حرفه‌ای را نادیده می‌گرفتند. پژوهشگر نوشته است: «در دوران مدرسه، ندیدم که معلمی دعوا کند، درگیر مسائل اخلاقی شود، هنجارشکنی کند و کارهای غیر عرفی انجام دهد، ولی وقتی وارد کلاس می‌شدن دانش‌آموزا رو تحقیر و مسخره می‌کردن تا جایی که معلم تاریخ دبیرستان وقتی به پیش‌بینی شغل‌های آینده دانش‌آموزا پرداخت به چندتا از دانش‌آموزا گفت شما در آینده دزد می‌شید». در دوران آموزش عالی، برای اخلاق حرفه‌ای معلم درس خاصی طراحی نشده بود، ولی در قالب برخی دروس مانند روش تدریس موردتوجه قرار داده می‌شد. در همین رابطه پژوهشگر نوشته است: «یادم نمیاد استادی در مورد اخلاق حرفه‌ای معلم چیزی به ما گفته باشه، ولی تو کتاب مدیریت سازمان‌ها در مورد وجدان کاری و تعهد حرفه‌ای به سری مباحث آموزش داده شد». مشارکت‌کننده شماره ۵ در مورد اخلاق حرفه‌ای معلمان این چنین می‌گوید:

«معلما بیرون کلاس و مدرسه خیلی خوش‌برخورد و جنتلمن بودن ولی داخل کلاس تا دلت بخواد حرف تحقیرکننده مثل احمق و بی‌شعور می‌زدن. زمان دانشگاه در مورد رفتار و اخلاق حرفه‌ای تو سازمان‌ها و سلسله‌مراتب اداری کم و بیش یه چیزایی یاد گرفتیم، ولی در مورد اخلاق حرفه‌ای معلم درس خاصی وجود نداشت. البته، مباحث جزئی توسط اساتید مطرح می‌شد که معلم خوب به بهانه‌های گوناگون از وقت کلاس نمیزنه و عدالت آموزشی داره و...».

دانش‌آموز: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در دوران دانش‌آموزی، دانش‌آموزان دریافت‌کننده منفعل دانش و اطلاعات بودند. در سرتاسر برنامه درسی تمام مقاطع تحصیلی از آن‌ها انتظار می‌رفت که اطلاعات را به خاطر بسپارند، به سؤالات متداول در کتب درسی پاسخ دهند، آزمون‌های گوناگون را پشت سر بگذارند و قوانین و مقررات مدرسه را رعایت کنند. پژوهشگر نوشته است: «زمان دانش‌آموزی، ما دانش‌آموزا هیچ‌کاره بودیم. به ما می‌گفتن چطور درس بخونیم، چطور وارد مدرسه بشیم، چطور خارج بشیم، تو مدرسه چیکار کنیم و کلی باید دیگه که می‌بایست انجام می‌دادیم»، اما در دانشگاه، دانش‌آموز یک شخص آزاد، مختار، ویژه و مورد احترام معرفی می‌شود. به صورتی که پژوهشگر نوشته است: «تو دانشگاه به ما گفتن دانش‌آموز فردیه که نیازها، علایق، سلاقی، خواسته‌ها، تمایلات، توانایی‌ها، استعدادهایی متفاوت داره و تمام هم‌وغم نظام آموزشی باید متوجه او ویژگی‌هاش باشه». در همین رابطه مشارکت‌کننده شماره ۴ می‌گوید:

«زمان ما، معلم همه‌کاره و دانش‌آموز هیچ‌کاره بود. دانش‌آموز، آزادی عمل و اختیار خاصی نداشت، باید به حرف معلمش گوش می‌داد و قوانین مدرسه رو رعایت می‌کرد، ولی تو دانشگاه،

دانش‌آموز همه‌کاره آموزش و پرورش تعریف شد و تمام ارکان آموزش و پرورش در خدمت دانش‌آموز بودن».

محتوای آموزشی: در تمام مقاطع تحصیلی، کتب درسی منبع اصلی آموزش و یادگیری بودند، معلم‌ان اجرای بدون کم‌وکاست کتب درسی را بر عهده داشتند و برای آموزش کتب درسی از روش‌های سنتی و غیرفعال استفاده می‌کردند. پژوهشگر نوشته است: «زمان ما، معلم جلوی تخته شروع به سخنرانی می‌کرد و محتوای کتاب رو توضیح میداد. بعضی وقتا هم واسه مچ‌گیری یه سؤال می‌پرسید و با این کار فرایند یادگیری دانش‌آموزا رو ارزیابی می‌کرد». در دوران دانشگاه با وجود دیدگاه‌های انتقادی در مورد کتب درسی و لزوم دخالت دادن معلم و تصمیماتش در فرایند برنامه درسی، همچنان تسلط بر کتب درسی به عنوان یکی از ویژگی‌های معلم حرفه‌ای مورد توجه قرار می‌گرفت. پژوهشگر نوشته است: «چون رشته من علوم تربیتی بود، واحدهای روش تدریس رو پاس کردم، ولی این واحدها همش نظری بود و هیچ کدوم از روش تدریس‌ها به صورت عملی کار نشد، واسه همین پس از تموم شدن فوق‌لیسانس نتونستم روش تدریس‌ها رو به‌خوبی اجرا کنم». در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید:

«اون موقع هم مثل الان کتاب‌های درسی منبع یادگیری بودن و معلما به غیر کتاب درسی چیزی دیگه‌ای درس نمی‌دادن و اکثرشون با روش سخنرانی سر و ته تدریس رو جمع می‌کردن. با ورود به دانشگاه کسی نگفت از منابعی غیر از کتاب درسی استفاده کنید، ولی استادا هرچند به صورت نظری ما رو به سمت روش تدریس‌های فعال و مدرن کشوندن».

ارزشیابی: یافته‌های پژوهش از تمرکز نظام بانکداری آموزشی بر شیوه ارزشیابی گذشته حکایت دارد. یعنی معلم‌ان مطالب آموزشی را به دانش‌آموزان انتقال می‌دادند و از آن‌ها می‌خواستند این مطالب را در زمان‌های خواسته‌شده به آن‌ها پس بدهند. خبری از سنجش آغازین و رفتار ورودی نبود، پرسش و پاسخ‌های روزانه با محوریت تنبیه و پاداش به عنوان ارزشیابی تکوینی مورد استفاده قرار می‌گرفتند و آزمون‌های پایانی که مبتنی بر نظام نمره‌گذاری بودند، ملاک اصلی ارزشیابی قرار می‌گرفتند. پژوهشگر در توصیف این شرایط به خاطر می‌آورد: «از دوره ابتدایی تا دبیرستان همه ارزشیابی‌ها کمی بود و آزمون پایانی کیفیت دانش‌آموز رو مشخص می‌کرد. یه مستمر هم می‌دادن، ولی اگه آزمون پایانی رو خراب می‌کردی، فعالیت‌های کل سالت زیر سؤال می‌رفت». در دوران آموزش عالی اصول حاکم بر ارزشیابی کمی و کیفی آموزش داده شد، ولی این آموزش‌ها جنبه نظری داشتند. پژوهشگر نوشته است: «زمان دانشجویی افزون بر ارزشیابی کمی با ارزشیابی کیفی هم آشنا شدم، ولی این آشنایی جنبه تئوری داشت و هیچ‌گاه به صورت عملی کار نشد». مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید:

«زمان ما ارزشیابی‌ها کمی بود و آزمون پایانی حرف اول و آخر رو می‌زد، ولی تو دانشگاه مباحث ارزشیابی کیفی هم مطرح شد و لزوم اجرای آن در دوره ابتدایی مورد تأکید قرار گرفت؛ اما چگونگی اجرای این ارزشیابی عملیاتی نشد».

ب) دوران دانشگاه فرهنگیان

یافته‌های این دوره که شامل تجارب زیسته پژوهشگر و نومعلم‌ان این پژوهش در دانشگاه فرهنگیان است، در قالب انگاره‌های معلمی و به صورت زیر تشریح می‌شوند:

مکان آموزش: دانشگاه فرهنگیان در مورد مدرسه، شکل ظاهری، کارکرد و سایر خصوصیات آن آموزش خاصی ارائه نداده و مکان آموزش را به محیط کلاس و جو حاکم بر آن تقلیل داده است. پژوهشگر در تأملات خود نوشته است: «انگار مدرسه یک مکان عمومی با کارکردی پیش پا افتاده بود که همه با خصوصیات و ویژگی‌های آشنا بودن و تلاش چندان زیادی برای تشریح این مکان آموزشی و تربیتی صورت نگرفت». مشارکت‌کننده شماره ۴ نیز می‌گوید: «تو این دوره تنها نکته‌ای که در مورد مدرسه مورد تأکید قرار گرفت، تبدیل مدرسه به یک مکان شاد از راه جذاب کردن کلاس درس بود. کسی در مورد خود مدرسه به عنوان یک ساختار جداگونه چیزی به ما نگفت».

معلم: در دانشگاه فرهنگیان معلم به عنوان شخصی راهنما و تسهیل‌گر معرفی می‌شود که در درجه نخست باید بر محتوای کتب درسی و پداگوژی آموزشی مسلط باشد و در درجه دوم با هدایت‌گری و راهنمایی‌های خود، دانش‌آموزان را درگیر فرایند آموزشی کرده و یک جو آموزشی خلاقانه، آزادانه، دوستانه و تعاملی را پی‌ریزی نماید. پژوهشگر نوشته است: «تو دانشگاه فرهنگیان میگفتن معلم باید همه‌کاره باشه؛ یعنی یاددهنده، یادگیرنده، فکور، جامعه‌شناس، فیلسوف، روانشناس، هنرمند و ... باشه». مشارکت‌کننده شماره ۵ معلم دانشگاه فرهنگیان را این‌گونه ترسیم می‌کند: «تو دانشگاه فرهنگیان، معلم یه پدر و مادر دلسوزه که باید بچه هاشو باسواد کنه و واسه این کار باید خودشو به همه مهارت‌ها مجهز کنه. معلم دانشگاه فرهنگیان باید تو مدرسه یه زندگی بچه‌گونه داشته باشه تا بتونه وارد دنیای بچه‌ها بشه».

پوشش و آراستگی ظاهری معلم: در دوران دانشگاه فرهنگیان حراست دانشگاه بر پوشش و آراستگی ظاهری دانشجومعلم‌ان به صورت غیرمستقیم نظارت می‌کند و این دیدگاه وجود دارد که تمام دانشجومعلم‌ان بدون اینکه اطلاع داشته باشند از لحاظ پوشش و آراستگی ظاهری تحت نظارت قرار دارند؛ از این رو تمام نومعلم‌ان از یک پوشش متعارف استفاده می‌کردند. پژوهشگر نوشته است: «کسی به صورت مستقیم پوشش و ظاهر ما رو بررسی نمی‌کرد، ولی همه میدونستیم اگه پوشش و ظاهر نامتعارفی داشته باشیم، حراست بهمون گیر میده یا ما رو به حراست معرفی

می‌کنن». در همین زمینه مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید: «پیش از اینکه برم دانشگاه فرهنگیان، می‌دونستم پوشش و ظاهر معلم دانشگاه فرهنگیان باید متعارف و در چارچوب قوانین دانشگاه باشه. واسه همین همه ما خانم‌ها با چادر می‌رفتیم؛ چون می‌ترسیدیم بهمون گیر بدن».

ارتباطات معلم: در حوزه فرهنگ ارتباطی معلم‌ان، تنها بعدی که در دانشگاه فرهنگیان مورد توجه قرار گرفت، ارتباط معلم با دانش‌آموزان بود و سایر ابعاد ارتباطی مثل ارتباط با همکاران و والدین به صورت جدی مورد توجه قرار نگرفت. پژوهشگر نوشته است: «اساتید دانشگاه فرهنگیان بیش‌تر تمرکزشون روی رابطه ما با دانش‌آموزا بود و در مورد ارتباط با اولیا فقط می‌گفتن هفته اول با اولیا جلسه بذارید و در مورد روند کاریتون باهاشون صحبت کنید. دیگه نگفتن این ارتباط چطور و چگونه باشه و واسه بهتر کردن این جلسه باید چیکار کرد». مشارکت‌کننده شماره ۴ وضعیت ارتباطی معلم در دانشگاه فرهنگیان را این‌گونه بیان می‌کند: «تو مصاحبه استخدامی در مورد رفتار با دانش‌آموز، والدین و همکارا ازم سؤال پرسیدن، ولی تو دانشگاه فرهنگیان فقط به نوع رفتار معلم با دانش‌آموزا توجه کردن و در مورد شیوه رفتار با والدین، مدیر و همکارا چیز خاصی نگفتن».

اخلاق و رفتار معلم: تنها درس ارلئه‌شده در دانشگاه فرهنگیان به منظور فرهنگ‌پذیری دانش‌جو معلم‌ان جهت به کارگیری استانداردهای اخلاقی، درس «اخلاق حرفه‌ای» بود. پژوهشگر نوشته است: «واسه این درس کلاس حضوری شکل نگرفت و در پایان‌ترم با گرفتن یک آزمون چندگزینه‌ای از منبع معرفی‌شده، این واحد درسی گذرونده شد». در همین زمینه مشارکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: «یه درس اخلاق حرفه‌ای واسمون گذاشته بودن که کتاب قراملکی رو معرفی کردن. استاد این درس، یه سری مباحث کلی مثل تفاوت شغل با حرفه رو توضیح داد و نفهمیدم اخلاق حرفه‌ای معلم چیه و چطور باید باشه».

دانش‌آموز: تصویر دانشگاه فرهنگیان از دانش‌آموز یا یادگیرنده، شخصی معصوم و کنجکاو با ویژگی‌ها و خصوصیات منحصر به فرد است که آزادی و کرامت انسانی او باید توسط نظام آموزشی محترم شمرده شود و تمام ظرفیت‌های آموزشی در خدمت یادگیری او باشند. پژوهشگر می‌گوید: «دانشگاه فرهنگیان دانش‌آموز رو مقدس و همه‌کاره تعلیم و تربیت میدونه و هیچ خطا و اشتباهی رو متوجه دانش‌آموز نمی‌کنه». مشارکت‌کننده شماره ۵ نیز می‌گوید: «از نظر دانشگاه فرهنگیان دانش‌آموز و نیازهاش به همه چی ارجحیت داره، واسه همین معلم و نظام آموزشی باید خودشونو با دانش‌آموزا هماهنگ کنن تا به دانش‌آموز آسیب نرسه. بهتره بگم این دانشگاه نظام آموزشی را خدمت‌گزار دانش‌آموز می‌دونه».

محتوای آموزشی: یکی از اهداف اصلی دانشگاه فرهنگیان آشنا کردن دانش‌جو معلم‌ان با محتوای کتب ابتدایی و شیوه‌های آموزش آن‌هاست. چون به تعداد کتب دوره ابتدایی در برنامه درسی این دانشگاه، واحد درسی نیز گنجانده شده است. پژوهشگر نوشته است: «دانشگاه فرهنگیان

روی کتب دوره ابتدایی مانور زیادی می‌دهد و آموزش محتوای کتب درسی رو وابسته به روش‌های مدرن و فعال می‌دونه، ولی در عمل از تحلیل کامل و جامع کتب درسی و پیاده کردن روش‌های جدید و فعال تدریس خبری نیست و کلاس درس به سمت مباحث نظری پیش میره». هم‌چنین، مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید: «دانشگاه فرهنگیان تنها منبع آموزشی رو، کتاب درس معرفی کرد و اساتید تأکید داشتن که معلما باید با محتوای تمام کتب آشنایی کامل داشته باشن. واسه تدریس کتب درسی، کلی روش تدریس معرفی کردن، ولی به جز چندتا روش تدریس بقیه اجرا نشد و فقط به صورت تئوری توضیح داده شدن».

ارزشیابی: در این دوره تمام اساتید دانشگاه فرهنگیان بر ارزشیابی کیفی تأکید می‌کردند و استفاده از روش‌های کمی را منسوخ می‌دانستند، اما چگونگی انجام ارزشیابی کیفی توسط اکثر اساتید رعایت و به ما آموزش داده نشد. به صورتی که پژوهشگر نوشته است: «در واحد ارزشیابی توصیفی، چگونگی طراحی آزمون‌ها و مباحث کمی تدریس شد و خبری از تدریس اصول و قواعد حاکم بر ارزشیابی کیفی نبود». در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «الآن همه میدونن روش ارزشیابی دوره ابتدایی، کیفی هست. دانشگاه فرهنگیان هم اینو به شدت موردتوجه قرار داد، ولی نیومد چگونگی عملیاتی کردن این نوع ارزشیابی را به صورت حرفه‌ای اجرا کنه تا ما برای ورود به مدرسه با این نوع ارزشیابی مشکلی نداشته باشیم».

یافته‌های بخش دوم

دوران بدو خدمت

یافته‌های این دوره مربوط به تجارب و تأملات جامعه اطلاعاتی پژوهش در محیط کار و مدرسه است که در قالب انگاره‌های معلمی و به صورت زیر تشریح می‌شوند:

مکان آموزش: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که مدارس امروزی از لحاظ معماری، امکانات و جو آموزشی تفاوت چندانی با مدارس گذشته ندارند. پژوهشگر در یکی از یادداشت‌های روزانه خود، این چنین نوشته است: «مدرسه محل خدمت من، از نظر معماری هیچ فرقی با زندان نداشت؛ حتی از نظر امکانات تفریحی بدتر از زندان بود. یه حیاط خیلی کوچیک داشت با نرده‌های آهنی و کلاس‌های کوچیک که چندتاشون زیرزمین بودند. مدیر و معاون به عنوان مراقب و نگهبان، مسئول کنترل دانش‌آموزا بودن و پرسش محوری کلاس‌های درس آقا کی زنگ میخوره؟ بود». در همین رابطه مشارکت‌کننده شماره ۲ می‌گوید: «شکل و ظاهر مدارس امروز مثل قدیمه و هیچ فرقی نکرده. بیش‌تر مدارس کلاس‌هاشون ظرفیت دانش‌آموزا رو نداره، فاقد امکانات رفاهی و سرگرم‌کننده هستن و این باعث شده بیش‌تر یه محل نگهداری باشن تا یه مکان آموزشی و پرورشی».

معلم: از نظر اطلاع‌رسان‌ها کمبود امکانات، تعداد زیاد دانش‌آموزان، کمبود وقت، تأکید مدیران بر بخشنامه‌ها، نبود معیار دقیق برای تعیین کیفیت معلمان و مشکلات اقتصادی باعث شده تا معلمان نقش کارمندان اداری را اجرا کنند. پژوهشگر در یکی از خاطرات سال آغازین تدریس خود این چنین نوشته است: «سال اول معلمی متوجه شدم معلم خوب کسیه که باید بخشنامه‌ها را به خوبی اجرا کنه، کمبود امکانات رو به مدیر نگه و خودش اونارو رفع کنه، از سلسله‌مراتب آموزشی پیروی کنه، دوره‌های ضمن خدمت زیادی رو بگذرونه، دانش‌آموزای مرتب و منظمی داشته باشه، والدین از او راضی باشن و به موقع بیان کارنامه بگیرن و از معلم‌های با سابقه حرف شنوی داشته باشه». مشارکت‌کننده شماره ۳ وضعیت معلم در محیط کار را این گونه تشریح می‌کند: «الآنم معلم میاد وظیفه آموزشی شو انجام می‌ده و می‌ره. اینکه بگیریم معلم با گذشته زمین تا آسمون فرق کرده، نه. تنها تفاوتشون اینه که معلم امروزی کم‌تر کنک میزنه. همین که معلم بیاد و کلاس خالی نباشه و دانش‌آموزا رو کنترل کنه، کافیه. چون برخی معلما می‌گن به اندازه پولی که می‌دن کار می‌کنیم».

پوشش و آراستگی ظاهری معلم: یافته‌های پژوهش از متعارف بودن پوشش معلمان در مدرسه حکایت می‌کند. به صورتی که پژوهشگر نوشته است: «هیچ معلمی را ندیدم که لباس آستین کوتاه، شلوار خاص، مدل موی خاص یا ظاهری متفاوت داشته باشه. این متعارف بودن در مورد معلمای خانم نمود بیش‌تری داشت؛ چون معمولاً از چادر و مانتو و در بیش‌تر مواقع از مانتوهای رسمی استفاده می‌کردن». در همین رابطه مشارکت‌کننده شماره ۴ می‌گوید: «از حق نگذریم الآن پوشش و ظاهر معلما بهتر شده، ولی این طور نیست که ظاهر یا پوشش یه معلم با بقیه فرق کنه. پوشش‌ها بهتر شده، ولی اون متعارف بودن همچنان هست و رعایت میشه».

ارتباطات معلم: از نظر اطلاع‌رسان‌ها معلمان با حضور در محیط کار مجبور می‌شوند افزون بر دانش‌آموزان با اعضای مدرسه و والدین نیز ارتباط برقرار کنند و با گذشت زمان و کسب تجربه، کیفیت این ارتباطات بهتر می‌شود. پژوهشگر نوشته است: «من با گذشت زمان به این درک و آگاهی رسیدم که دخالت همکارا و والدین تا چه حد مطلوب و تا چه حد نامطلوبه و در مورد مسائل و امور گوناگون چگونه باید با اونا تعامل و ارتباط داشته باشم». مصاحبه‌کننده شماره ۲ در یک تجربه مشابه این چنین می‌گوید: «دیگه وقتی وارد مدرسه شدم مجبور بودم با دانش‌آموزا، والدین و همه کادر مدرسه ارتباط داشته باشم. چگونگی ارتباط با دانش‌آموزا رو تا حدود زیادی یاد گرفته بودم، ولی رفته‌رفته و با کسب تجربه بیش‌تر چگونگی تعامل مناسب با هر کدام از گروه‌های بالا رو بهتر یاد گرفتم».

اخلاق و رفتار معلم: در مدرسه و در عرصه واقعی تعلیم و تربیت برای تربیت اخلاق حرفه‌ای نومعلم‌ان برنامه یا آموزش خاصی طراحی نشده است. پژوهشگر نوشته است: «چون دوره‌های

ضمن خدمت مجازی زیادی برگزار می‌شود، خوش بینانه‌ترین حالت این است که یک دوره ضمن خدمت، واسه اخلاق حرفه‌ای طراحی کرده باشن که اونم به دلیل نامناسب بودن دوره‌های ضمن خدمت مجازی اثربخشی خاصی نداره». در همین رابطه مشارکت‌کننده شماره ۵ می‌گوید: «وقتی وارد مدرسه شدم، دیدم اخلاق حرفه‌ای وابسته به وجدان کاریه. چون معمولاً تو محیط کار کسی پیگیر رعایت این اصول نیست و نهایت به تذکر مدیر که به موقع وارد کلاس بشید، ختم می‌شه».

دانش آموز: از نظر اطلاع‌رسان‌ها نقش دانش‌آموز در گذشته و امروز تفاوتی فاحش نکرده و جز حذف تنبیه بدنی در بقیه موارد، با دانش‌آموزان شیبیه گذشته رفتار می‌شود. پژوهشگر می‌اندیشد: «دانش‌آموزی الان فقط تنبیه شدید بدنی نمی‌شن. الانم به تفاوت‌ها و نیازهاشون توجه نمی‌شه؛ همشون زنگ ورزش فوتبال بازی میکنن، در زنگ هنر هنرهایی مثل سفال‌گری، موسیقی و ... دنبال نمیشه، همه از شیوه‌های تدریس یکسانی بهره میبرن و در انتخاب کلاس و معلم هیچ حقی ندارن». مشارکت‌کننده شماره ۴ وضعیت دانش‌آموز را در مدارس امروزی این‌چنین به تصویر می‌کشد: «تعداد زیاد دانش‌آموزا و کمبود امکانات باعث میشه نتونی به نیازهای دانش‌آموزا توجه کنی و مجبوری کلاس رو مطابق شرایط جلو ببری. تو محیط واقعی به تفاوت و نیازهای دانش‌آموزا توجه نمی‌شه و همه مثل محصولات کارخونه بسته‌بندی و یه نسخه واسه همه تجویز میشه».

محتوای آموزشی: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در محیط کار نیز کتب درسی تنها منبع یادگیری دانش‌آموزان هستند و مدرسه بر رعایت این اصل تأکید دارد، ولی در مورد شیوه‌های تدریس و تحلیل کتب درسی برنامه‌های مشخص و مدونی وجود ندارد. پژوهشگر نوشته است: «وقتی وارد مدرسه شدم و کلاس مشخص شد، مدیر گفت واسه اینکه کارتون راحت‌تر بشه کتب درسی پایه‌ای رو که می‌خواهید تدریس کنید، تهیه کنید و خارج از چارچوب کتاب حرکت نکنید. در طول این سه سال خدمت، به جز یک دوره آموزشی نیمه‌کاره هیچ برنامه خاصی جهت آشنایی نومعلما با شیوه‌های تدریس کتب درسی پیش‌بینی نشد و ما نومعلما به حال خودمون ره‌اشده بودیم». مشارکت‌کننده شماره ۳ نیز می‌گوید: «تو محیط کار هم کتاب حرف اولو میزنه و رعایت بودجه‌بندی مورد تأکید قرار می‌گیره. شیوه‌های تدریس کتاب‌ها به توانایی معلم واگذار می‌شه و با برگزاری دوره‌های مجازی ناکارآمد هیچ کمکی به بهبود روش‌های تدریس معلم نمی‌شه. از طرف دیگه کمبود امکانات و تعداد زیاد دانش‌آموزا تدریس رو به سمت شیوه‌های سنتی سوق می‌ده».

ارزشیابی: مطابق یافته‌های پژوهش، به کارگیری ارزشیابی کیفی در مدرسه اجبار و مورد تأکید است، اما چگونگی اجرا و عملیاتی کردن این نوع ارزشیابی به معلمان واگذار می‌شود. پژوهشگر نوشته است: «اجرای ارزشیابی کیفی واسه دوره ابتدایی الزامیه، ولی چگونگی انجام این ارزشیابی به خود ما نومعلما واگذار شد. تنها راهنمایی مدرسه در خصوص اجرای ارزشیابی کیفی، موظف

کردن معلما به تهیه پوشه کار دانش‌آموزا بود». در همین راستا مشارکت‌کننده شماره ۱ می‌گوید: «مدرسه که رفتم کسی نگفت ارزشیابی کیفی بلدی یا نه. کسی نیومد پوشه کارها رو نگاه کنه. خیلی از معاون‌های آموزشی خودشون با اصول ارزشیابی کیفی آشنا نبودن و نمیدونستن محتوای پوشه کار باید چی باشه».

جدول ۲- انگاره‌های فرهنگی نومعلم‌ان پیش و بدو خدمت

بدو خدمت	پیش از خدمت			انگاره‌های فرهنگی	
	دانشگاه فرهنگیان	دانشگاه	مدرسه		
زندان	تقلیل یافته به کلاس درس	مکان آموزشی غمخوارانه	زندان	مدرسه	
یکدستی	نظارت بر پوشش متعارف	به صورت پنهان	متعارف و آراسته	پوشش	معلم
کارمند اداری، عدم ارتباط صحیح با والدین و همکاران	صرفاً ارتباط با دانش‌آموز به‌عنوان تسهیلگر و رابط بین کتاب درسی دانش‌آموز	صرفاً ارتباط با دانش‌آموز	مراقب و مرجع، عدم تعامل با دانش‌آموز، ارتباط خوب معلم‌ان با یکدیگر	ارتباطات	
به صورت پنهان	به صورت پنهان	به صورت پنهان	عدم هنجارشکنی	اخلاق و رفتار	
یکسان دانستن دانش‌آموزان و مطیع کردن آنان	معصوم و کنج‌کاو و منحصر به فرد	محور نظام آموزشی و منحصر به فرد	منفعل و تابع	دانش‌آموز	
رها شدن معلم در استفاده از کتاب درسی	مباحث نظری حول کتاب درسی	انتقاد نظری از کتاب درسی	کتاب درسی	محتوای آموزشی	
رها شدن در استفاده از روش ارزشیابی توصیفی	تأکید بر ارزشیابی توصیفی و کیفی اما آموزش روش‌های کمی	آموزش نظری انواع روش‌ها	پایانی و کمی	ارزشیابی	

یافته‌های بخش سوم

فرایند تغییر انگاره‌های فرهنگی نومعلم‌ان

در این بخش فرایند تغییر در انگاره‌های فرهنگی نومعلم‌ان به صورت تقابلی فرهنگ میهمان با فرهنگ میزبان و در قالب فرایند فرهنگ‌پذیری به صورت زیر تشریح و تبیین می‌شود:

انگاره مکان آموزش و فرایند فرهنگ‌پذیری آن: در دوران دانش‌آموزی مدرسه یک مکان

آموزشی زجرآورانه بود که انواع تنبیهات جسمانی و روانی را بر دانش‌آموزان روا می‌داشت و برای این کار از تمام جهات مورد حمایت و پشتیبانی قرار می‌گرفت. این وضعیت مدرسه تا قبل از ورود به دانشگاه کاملاً طبیعی بود، اما با ورود به دانشگاه این باور در نومعلم‌ان به وجود آمد که در مدرسه به آن‌ها ظلم شده و جایی که آن‌ها درس خوانده‌اند نه مدرسه بلکه زندان و پادگان نظامی بوده است. بنابراین، به واسطه آموزش‌های دانشگاهی دیدگاه نومعلم‌ان نسبت به مدرسه تغییر پیدا کرد و به این حقیقت رسیدند که مدرسه باید یک مکان شاد و غمخوارانه و محلی برای زندگی کردن باشد. با ورود به دانشگاه فرهنگیان همین تصویر مدرسه حفظ و تقویت شد، اما هنگام ورود به محیط کار تصویر مدرسه به عنوان محل زندگی از بین رفت و دوباره مدرسه به عنوان زندان ظهور و بروز پیدا کرد. در اینجا نومعلم‌ان تلاش می‌کنند با بهره‌گیری از استراتژی «تلفیق» ضمن بهره‌گیری از آموخته‌های دانشگاهی از فرهنگ حاکم بر مدرسه نیز بهره‌مند شوند. در این استراتژی تازه‌واردها ضمن حفظ پیشینه فرهنگی خود، با گروه میزبان نیز ارتباط و تعامل برقرار می‌کنند (Berry, 2008)، اما مدرسه و نظام آموزشی به واسطه قدرتی که دارند با بهره‌گیری از استراتژی «کوره ذوب» فرهنگ خود را بر نومعلم‌ان غالب کرده و آن‌ها را وادار می‌کنند تا تصویر مدرسه به عنوان محل زندگی را کنار گذاشته و از راه هماهنگ شدن با جو مدرسه یک زندان آموزشی را ایجاد کنند. بیش‌تر مدرسه‌های صدساله اخیر ایران، چه بسا در بهترین وضعیت، نقش سرپناه را برای افراد آن ایفا می‌کنند. مدرسه‌هایی که دانش‌آموزان و معلمین را در مقابل آفتاب، باد و باران محافظت می‌کنند (Fahimi Jamiran, 2021: 23). این کارکرد مدرسه در کنار سلب آزادی و کرامت دانش‌آموزان باعث شده است تا همه کسانی که به مدرسه رفته‌اند، حس حضور در زندان را تجربه کرده باشند با این تفاوت که برای ورود به زندان باید جرمی مرتکب شوی اما ورود به زندان مدرسه به خاطر فرارسیدن سن تحصیلی دانش‌آموزان است (Gray, 2009; Cited in Mcminn, 2017: 509). در این زندان آموزشی به دانش‌آموزان گفته می‌شود که چه کاری باید انجام دهند و در صورت انجام ندادن مجازات می‌شوند. در مدرسه نسبت به زندان، دانش‌آموزان باید زمان بیش‌تری صرف انجام دقیق همان کاری کنند که به آن‌ها محول شده است؛ به همین جهت مدرسه بدتر از زندان است. زندانی که دانش‌آموزان مجبور به حضور در آن می‌شوند، نمی‌توانند داوطلبانه آن را ترک کنند، به آن‌ها گفته می‌شود چه کاری را کی و چگونه انجام دهند و ملزم به استفاده از یک برنامه درسی استاندارد هستند (Gray, 2009).

انگاره معلم و فرایند فرهنگ‌پذیری آن: در دوران دانش‌آموزی معلم متخصص موضوع درسی، زندانبان، ناظر، پلیس و همه‌کاره فرایند آموزش بود که به خاطر حمایت همه‌جانبه، از انواع تنبیهات استفاده می‌کرد، اما تحت تأثیر آموزش‌های دانشگاهی معلم راهنما و تسهیل‌گر فرایند آموزش معرفی شد که باید غمخوار دانش‌آموزان باشد. این تصویر از معلم در دانشگاه فرهنگیان نیز مورد تأیید قرار گرفت و نومعلم‌ان امیدوار بودند با استفاده از استراتژی «تلفیق» این تصویر از معلم را با واقعیت معلمی در محیط کار تعدیل نمایند؛ ولی با ورود به محیط کار و پذیرش نقش معلم شرایط کاملاً متفاوت شد زیرا مدرسه و نظام آموزشی نقش معلم را به متخصص موضوعی، نگهبانی مهربان و عنصری فاقد قدرت تغییر داد و با بهره‌گیری از استراتژی «کوره ذوب» نومعلم‌ان را مجبور ساخت تا این نقش معلم را در خود درونی سازند. از طرفی دیگر تفاوت فاحش بین تصویر معلم در آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان با تصویر واقعی معلم در محیط واقعی از فاصله عمیق بین نظر و عمل حکایت می‌کند. در آموزش عالی نظریه‌های آسمانی و دهان‌پرکن ذهن، روح و روان دانشجویان را تحریک کرده و در انتظار جرقه‌ای گذاشته تا در میدان عمل زده شود، اما وقتی در میدان عمل این جرقه زده می‌شود، دانشجویان با تمام افکار دانشگاهی آن چنان منفجر می‌شوند که حتی خاکستر آن‌ها را باد هم به حوالی دانشگاهها نمی‌برد. برای نومعلم‌ان نیز نظریه‌های نوین تربیتی و آموزش‌های دانشگاهی پشت درهای مدرسه جا می‌مانند و با بازگشت فضای نفرت‌انگیز دوران دانش‌آموزی، به ناچار خود را مانند معلمان قدیمی در نقش کارمند اداری و کارگر آموزشی می‌بینند که دانش‌آموزان و نیازهای‌شان را رها کرده و تنها به فکر زنده ماندن خود در دریای پرتلاطم مدرسه و اقیانوس خروشان نظام آموزشی هستند. یعنی در سال‌های نخست معلمی تمام تلاش نومعلم‌ان همسو شدن با فرهنگ مدرسه و نظام آموزشی است. از نظر Hunkins and Ornstein (2018) در چنین سیستمی معلم وظیفه خود را به صورت ترکیبی از پلیس راهنمایی رانندگی، قاضی، مأمور اجرایی و وقت‌نگهدار انجام می‌داد. به معلمان تأکید می‌شود که رفتار دانش‌آموزان را کنترل کنند. این معلم است که باید تصمیم بگیرد چه کسی و چه موقع در کلاس حرف بزند، چه کسی در ردیف اول و چه کسی در ردیف آخر قرار بگیرد و چه کسی چه نمره‌ای را دریافت می‌کند. معلم شخصیت و عنصر اصلی کلاس درس است و تقریباً تمام تصمیمات مربوط به فعالیت‌های آموزشی را می‌گیرد.

انگاره پوشش معلم و فرایند فرهنگ‌پذیری آن: تجارب زیسته نومعلم‌ان در دوران دانش‌آموزی، دانشجویی و دانشگاه فرهنگیان از متعارف بودن لباس و آراستگی ظاهری معلم حکایت می‌کند. جو حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدرسه به صورت مستقیم و غیرمستقیم و با بهره‌گیری از استراتژی «کوره ذوب» این متعارف بودن پوشش و ظاهر معلم را مورد تأکید قرار می‌دهد. به صورتی که اگر معلمی با پوششی غیرمتعارف در مدرسه حاضر شود توسط نهادهای

مربوطه تذکر دریافت می‌کند. نتیجه این فرهنگ‌پذیری این‌گونه است که اکثر نومعلمان با بهره‌گیری از استراتژی «همانند‌گردی» که تا حدود زیادی غیرارادی است، با یک پوشش نسبتاً رسمی و کاملاً متعارف در مدرسه حاضر می‌شوند. مطابق استراتژی همانند‌گردی، گروه‌گیرنده میراث فرهنگی خود را از دست می‌دهند، ویژگی‌ها فرهنگی را از گروه دهنده می‌گیرند و رفتارهای فرهنگی و ارزش‌های درونی گروه دهنده را اقتباس می‌کنند (Berry, 2008).

انگاره ارتباطات معلم و فرایند فرهنگ‌پذیری آن: در دوران دانش‌آموزی نهایت ارتباط معلم با دانش‌آموز به مباحث درسی خلاصه می‌شود. از سوی دیگر، ارتباط معلم با والدین جنبه مجرمانه دارد و شبیه ارتباط پلیس با مجرم است؛ یعنی به جز موارد حاد انضباطی و درسی هیچ ارتباطی بین معلم و والدین برقرار نمی‌شود. در مقابل ارتباط معلمان با همدیگر دوستانه و صمیمانه است. از این‌رو، معلم به عنوان فردی تصور می‌شود که باید به منظور حفظ شأن معلمی خود از دانش‌آموزان و والدین فاصله بگیرد و فقط با همکاران خود ارتباط دوستانه داشته باشد. اما در آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان تمام ارتباطات به رابطه دوستانه و غمخوارانه معلم با دانش‌آموز ختم می‌شود و سایر ارتباطات معلم به صورت جدی مورد توجه قرار نمی‌گیرد. به همین دلیل، وقتی نومعلمان وارد محیط کار می‌شوند، فقط می‌توانند با دانش‌آموزان ارتباط مناسبی برقرار کنند و چگونگی ارتباط با والدین و همکاران را بلد نیستند. از طرفی دیگر ارتباط معلم با والدین از اصول خاصی پیروی نمی‌کند و بسته به علاقه معلم، مدرسه و والدین این ارتباط پررنگ و کم‌رنگ می‌شود. در این راستا Graham-Clay (2005) اذعان دارد که معلم در مورد چگونگی ارتباط مناسب با والدین و همکاران آموزش‌های لازم را دریافت نمی‌کنند و برنامه‌های تربیت معلم و توسعه حرفه‌ای باید به دنبال ارتقای این مهارت‌ها باشند. در واقع مدرسه و نظام آموزشی با رها کردن نومعلمان در مدارس به دنبال آن هستند تا آن‌ها به صورت خودجوش و طبیعی چگونگی ارتباط با دانش‌آموزان، والدین، همکاران و سایر افراد را فرا بگیرند و یک فرهنگ‌پذیری خودجوش و طبیعی ایجاد شود.

انگاره اخلاق و رفتار معلم و فرایند فرهنگ‌پذیری آن: اصول اخلاق حرفه‌ای از دو بعد قابل بحث است: نخست استانداردهای اخلاقی که باید در امر آموزش رعایت شوند و مربوط به فرایند یاددهی - یادگیری هستند. دوم، اصول اخلاق فردی که فرد باید خود را ملزم به رعایت آن‌ها در هر زمان و مکانی بداند (Imanipour, 2012). در دوران دانش‌آموزی، شاهد معلمانی هستیم که تنها به رعایت اصول اخلاق فردی اکتفا می‌کنند و در بیش‌تر مواقع از رعایت اصول اخلاقی فرایند یاددهی - یادگیری غفلت می‌ورزند. در دانشگاه نیز شاهد این قضیه هستیم که موضوع اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی و دانشکده‌های علوم تربیتی مورد غفلت قرار گرفته است. البته اخلاق حرفه‌ای به شکل مثبت و یا منفی از راه رفتار اساتید به صورت پنهان فرهنگ‌سازی می‌شود. در

دانشگاه فرهنگیان نیز اخلاق حرفه‌ای حاکم بر فرایند یاددهی-یادگیری مورد غفلت قرار می‌گیرد و فقط جنبه‌های اخلاق فردی معلم مورد توجه قرار می‌گیرد. ضعف دانشگاه فرهنگیان در این حوزه کاملاً مشهود است (GholamPour et al, 2021) زیرا کتاب معرفی شده به جای تأکید بر اخلاق حرفه‌ای معلمان مبتنی بر اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها است. در واقع، دانشگاه فرهنگیان به منظور فرهنگ‌پذیری نومعلمان در حوزه اخلاق حرفه‌ای از رویکرد یا استراتژی خاصی استفاده نمی‌کند و تحقق این مهم را به کیفیت دانشگاه‌ها و اساتید این درس پیوند زده است. پس از دانشگاه فرهنگیان، حضور در مدرسه و پا گذاشتن نومعلمان در عرصه واقعی تعلیم و تربیت حاکی از این بود که نظام آموزشی و مدرسه، تربیت اخلاقی معلمان را به کلی فراموش کرده و به امید اینکه نومعلمان از وجدان کاری و سایر خصوصیات اخلاق فردی برخوردارند، از طراحی هرگونه برنامه آموزشی جهت تربیت اخلاقی آن‌ها خودداری کرده‌اند. در نتیجه، معلمان به اجبار و طبق فرهنگ حاکم بر مدرسه یا به اختیار و طبق وجدان کاری خود به دنبال یافتن اصول اخلاق حرفه‌ای و پیاده کردن آن‌ها در فرایند تدریس و آموزش هستند.

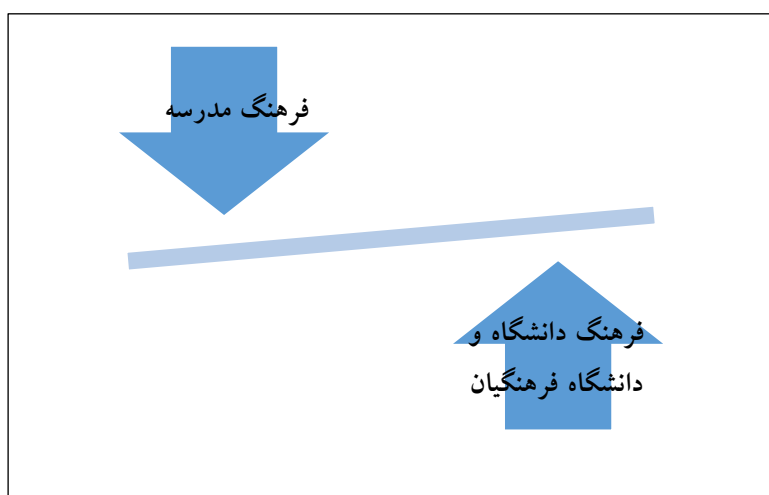
انگاره دانش‌آموز و فرایند فرهنگ‌پذیری آن: در دوران تحصیل نومعلمان در مدرسه، دانش‌آموزان به عنوان یک عنصر حاشیه‌ای دریافت‌کننده منفعل اطلاعات هستند و صدای آن‌ها توسط معلم و نظام آموزشی شنیده نمی‌شود، اما در دوران آموزش عالی تصویر دانش‌آموز دگرگون شده و دانش‌آموز به فردی پرسشگر با نیازهای ویژه تبدیل می‌شود که نظام آموزشی می‌بایست نیازهای او را در اولویت قرار دهد. این تصویر از دانش‌آموز در دانشگاه فرهنگیان نیز مورد توجه قرار می‌گیرد، اما در محیط کار و در کف مدرسه به مانند دوران دانش‌آموزی دوباره تمام دانش‌آموزان یکسان‌سازی می‌شوند، به نیازهای ویژه آن‌ها توجه نمی‌شود و همچنان دانش‌آموزان دریافت‌کننده منفعل اطلاعات هستند. در اینجا نیز مدرسه و نظام آموزشی از استراتژی «کوره ذوب» استفاده می‌کنند و نومعلمان را مجبور می‌سازند تا در برخورد با دانش‌آموزان از جو آموزشی حاکم بر مدرسه پیروی کنند و آموخته‌های دوران دانشگاهی را پشت در مدرسه رها سازند. هم‌چنین، این تفاوت تصویر دانش‌آموز در دانشگاه و محیط واقعی مدرسه از شکاف میان دانشگاه و مدرسه حکایت دارد. در این شرایط دانش‌آموزان به یک ربات دریافت‌کننده اطلاعات تبدیل می‌شوند که به حفظ طوطی‌وار مطالب درسی بسنده می‌کنند، درگیر فعالیت‌های کلاسی نمی‌شوند، از سؤال پرسیدن اجتناب می‌کنند و تا مجبور نشوند به سؤالات پاسخ نمی‌دهند. بنابراین، دانش و خرد معلم بدیهی تلقی می‌شود و مورد تردید قرار نمی‌گیرد (Tran, 2013). این یعنی نظام آموزشی به دنبال تربیت برده یا ربات‌هایی است که پیرو قوانین باشند (Mcminn, 2017: 512). در این نظام آموزشی، دانش‌آموزان هیچ اختیاری از خود ندارند، احساسات و عواطف خود را محدود می‌کنند، رفتارهای مورد پسند معلم را یاد می‌گیرند و بیش‌ترین فعالیت‌هایی که انجام می‌دهند، گوش دادن به معلم،

پاسخ دادن به او یا نوشتن پاسخ سؤالات و گرفتن آزمون و آزمونک هاست. در نتیجه یک دانش‌آموز ذاتاً بانشاط و باانگیزه به یک دانش‌آموز بی‌انگیزه و فاقد اعتماد به نفس تبدیل می‌شود که دیگر دوست ندارد به مدرسه برود (Hunkins & Ornstein, 2018).

انگاره محتوای آموزشی و فرایند فرهنگ پذیری آن: در دوران دانش‌آموزی کتب درسی تنها منبع و مرجع یادگیری بودند و معلمان از راه شیوه‌های تدریس غیرفعال محتوای این کتب درسی را به دانش‌آموزان انتقال می‌دادند. در دوران آموزش عالی علی‌رغم انتقاد از کتب درسی همچنان کتب درسی به عنوان منبع اصلی آموزش مورد توجه قرار دارند. در این دوره بر آموزش کتب درسی از راه به کارگیری شیوه‌های نوین تدریس نیز تأکید می‌شود، ولی آموزش‌ها جنبه نظری دارند. در دانشگاه فرهنگیان نیز مسئله‌ای که به شدت مورد توجه قرار گرفت کتب درسی و شیوه‌های آموزش آن‌ها بود. در این دوره نیز شیوه‌های تدریس تئوری محور بودند. در واقع نومعلمان، دانشگاه فرهنگیان و مدرسه با استفاده از استراتژی «تلفیق» پیشینه فرهنگی یکدیگر را مورد توجه قرار داده و کتب درسی را به عنوان منبع اصلی یادگیری مورد تأکید قرار می‌دهند. در آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان و مدرسه بر استفاده از شیوه‌های فعال تدریس تأکید می‌شود؛ در حالی که کمبود زمان، تعداد زیاد دانش‌آموزان و حجم زیاد کتب درسی استفاده از شیوه‌های نوین و فعال تدریس را عملاً امکان‌پذیر نمی‌کرد. در این راستا، Davoudi (2017) اذعان می‌کند که با انتشار هر یک از کتاب‌های درسی، نخستین مسئله‌ای که از زبان معلمان مطرح می‌شود، معضل حجم کتاب‌های درسی است. اگرچه نقدها و نظرهای دیگری نیز نسبت به محتوا، چینش، سازماندهی و روش‌های ارائه، کمبود زمان تدریس و تعداد زیاد دانش‌آموزان نیز مطرح است، ولی تک‌مضرب «حجم زیاد کتاب‌ها» در انتهای همه جلسات و بحث‌ها مجدداً شنیده می‌شود.

انگاره ارزشیابی فرایند فرهنگ پذیری آن: در دوران دانش‌آموزی، استفاده از ارزشیابی کمی و امتحانات پایانی متداول و مرسوم بود. در آموزش عالی افزون بر ارزشیابی کمی، ارزشیابی کیفی نیز مورد توجه قرار گرفت، ولی این آشنایی به صورت نظری و در قالب تعاریف ارزشیابی کیفی بود. در دانشگاه فرهنگیان ارزشیابی کیفی به عنوان تنها روش ارزشیابی معرفی و مورد تأکید قرار گرفت، ولی در اینجا نیز اجرای عملی این نوع ارزشیابی آموزش داده نشد. در نتیجه نومعلمان خود را در پیاده کردن این روش ارزشیابی ناتوان و عاجز می‌بینند. با ورود به محیط کار نیز استفاده از ارزشیابی کیفی مورد تأکید قرار می‌گیرد، ولی در این زمینه هیچ آموزشی داده نمی‌شود. در واقع، در تمام این دوره‌ها اجرای عملی ارزشیابی کیفی آموزش داده نشد و نومعلمان از راه مطالعه آزاد، کمک گرفتن از دیگران و کسب تجربه در محیط کار با اجرای عملی این نوع ارزشیابی آشنا می‌شوند. آموزش عالی، دانشگاه فرهنگیان، نظام آموزشی و مدرسه با رها کردن نومعلمان در شرایط

واقعی کلاس هیچ اقدام و برنامه‌ای جهت آموزش این نوع ارزشیابی انجام نداده و نوعی فرهنگ‌پذیری خودخوش یا خود به خودی را به وجود می‌آورند. در حقیقت می‌توان گفت در تمامی انگاره‌های فرهنگی شناسایی شده در دو بخش اول یافته‌ها، فرهنگ مدرسه با آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان متناقض است. این امر موجب می‌شود که نومعلم‌ان در فشاری قرار گیرند که در شکل شماره ۱ سعی شده است تا فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان به اجمال ترسیم شود.



شکل ۱- فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش تجارب تعدادی از نومعلم‌ان را از دوران دانش‌آموزی تا معلمی روایت کرد. روایت‌های آموزشی به افراد کمک می‌کند تا تأثیر عوامل گوناگون را بر زندگی و فعالیت‌های آموزشی خود تشخیص دهند. به همین دلیل پژوهشگر در این پژوهش از تجارب زیسته و زندگی‌نامه خود و دیگر نومعلم‌ان به عنوان یک سفر آموزشی بهره برده است. بنیاد این پژوهش که مبتنی بر خودمردم‌نگاری است در سه مرحله پایه‌ریزی شد. در مرحله اول، پژوهشگر با رجوع به دوران دانش‌آموزی، دانشجویی و دانشگاه فرهنگیان خود و دیگر نومعلم‌ان و از راه تأمل فکورانه در این دوران به دنبال پیدا کردن فرهنگ معلمی بود که از راه حضور در این دوران اکتساب کرده بودند. بعد از یافتن این فرهنگ، پژوهشگر با تأمل در دوران حضور خود و دیگر نومعلم‌ان در محیط کار

به دنبال این بود تا فرهنگ معلمی اکتساب شده در این دوره را نیز شناسایی کند. مرحله سوم حاصل تعامل و تقابل فرهنگ پیش از خدمت و فرهنگ بدو خدمت و ظهور پدیده‌ای به نام فرهنگ پذیری است. در این پژوهش پژوهشگر و دیگر نومعلمان شرکت‌کننده در این پژوهش به عنوان عضوی از گروه میهمان (نومعلمان) به واسطه حضور طولانی‌مدت در نظام آموزش عمومی و آموزش عالی و در طی یک فرایند تغییر و تحولی به یک فرهنگ تثبیت‌شده در ارتباط با معلمی دست یافته‌اند. هنگامی که نومعلمان وارد محیط کار می‌شوند، در معرض فرهنگ پذیری گروه میزبان قرار می‌گیرند و در فرهنگ معلمی خود تغییر و تحولاتی را مشاهده می‌کنند. نتایج پژوهش نشان داد که بین انگاره‌های فرهنگی معلم در زمان گذشته و حال تفاوت فاحشی وجود ندارد. این عدم تفاوت‌ها در قالب یافته‌های ذیل قابل‌بررسی است:

سؤال اول پژوهش در خصوص انگاره‌های فرهنگی نومعلمان پیش از خدمت پرسیده شده بود. بر اساس یافته‌های پژوهش مشخص شد که نومعلمان، مکان آموزش، معلم (پوشش معلم، ارتباطات معلم، اخلاق و رفتار معلم)، دانش آموز، محتوای آموزشی و ارزشیابی را مهم‌ترین انگاره‌های فرهنگی معلم بشمار می‌آورند. نتایج نشان داد، دانش‌جو معلم قبل ورود به حرفه معلمی، دانشی درباره معلمی دارند که منبع آن تجربیات گذشته تحصیلی و مدرسه‌ای، باورها، اعتقادات و نظام ارزشی آن‌هاست و این دانش انگاره‌های فرهنگی نومعلمان را در دوران دانش‌آموزی و دانشجویی تحت تأثیر خود قرار می‌دهد.

بر اساس یافته‌های پژوهش در راستای پاسخ به سؤال دوم در خصوص انگاره‌های فرهنگی معلمان می‌توان گفت دانش‌جو معلمان با هویت حرفه‌ای خود که حاصل ترکیب عقاید شخصی و نظام ارزشی با تجربیات دوران دانش‌آموزی، دانشجویی و تربیت معلم است، وارد محیط واقعی کلاس می‌شوند و به عنوان معلم ایفای نقش می‌کنند. حاصل برخورد فرهنگ قبل از خدمت و فرهنگ بدو خدمت تثبیت یا تغییر انگاره‌های فرهنگی نومعلمان است. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش‌های دوران دانشجویی و تربیت معلم با واقعیت‌های محیط کار تفاوت زیادی دارند و با رجوع به گذشته بین انگاره‌های فرهنگی معلم در دوران دانش‌آموزی و محیط کار شباهت زیادی وجود دارد.

یافته‌های پژوهش در راستای سؤال سوم پژوهش در خصوص فرایند تغییر انگاره‌های معلمی است که بر اساس یافته‌های پژوهش Krzywacki (2009) یک فرآیند رشدی پویا و مداوم است که به واسطه تجارب گذشته، رخدادهای کنونی و تصورات آینده تحت تأثیر قرار می‌گیرد. در فرایند فرهنگ پذیری، پیشینه فرهنگی (هم تجارب دانش‌آموزی و دانشجویی و هم تجارب دوره دانشگاه فرهنگیان) نومعلمان توسط مدرسه و نظام آموزشی نادیده گرفته می‌شود. در حقیقت، گویی انگاره‌های فرهنگی نومعلمان در گذشته و زمان مدرسه با دوران خدمت یکی است و در این میان

نظام آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان، انگاره‌های کاملاً متفاوتی را القا می‌کنند که با جریان واقعی مدرسه متفاوت است. گویی آموزش‌های دانشگاهی کاملاً نظری و ایده‌آل بوده و با واقعیت مدرسه در تناقض هستند. نومعلمان در بیش‌تر مواقع هنگام مواجهه با این تعارض فرهنگی، از استراتژی «تلفیق» استفاده می‌کنند تا هم فرهنگ معلمی خود را حفظ کنند و هم از فرهنگ مطلوب حاکم بر نظام آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان و نظام آموزشی بهره‌مند شوند، اما در مقابل در اکثر شرایط مدرسه و نظام آموزشی با بهره‌گیری از استراتژی «کوره ذوب» به دنبال آن هستند تا نومعلمان را با فرهنگ خود همسو و سازگار کنند. البته در برخی انگاره‌های فرهنگی، مانند ارتباطات و اخلاق و رفتار معلم، نظام آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان و نیز مدرسه مسکوت است و نوعی فرهنگ‌پذیری خودجوش برای معلم در حال شکل‌گیری است.

با توجه به آنکه تربیت معلم در ایران برنامه خاصی جهت فرهنگ‌پذیری معلمان اتخاذ نکرده است با تأمل در نتایج یافته‌ها می‌توان استراتژی‌هایی پیشنهاد کرد که موجب مدیریت بهینه انگاره‌های فرهنگی نومعلمان شود. به کارگیری این شیوه‌ها و استراتژی‌ها را می‌توان در چارچوب مراحل زیر دنبال کرد:

مرحله گزینش: در این مرحله که معرف تصمیم فرد برای ورود به حرفه معلمی است، می‌توان با تدارک یک برنامه آشنایی با شغل معلمی به داوطلبان کمک کرد تا تصمیم دقیق‌تر و هوشمندانه‌تری اتخاذ کنند. در برخی از برنامه‌های تربیت معلم سایر کشورها، متقاضیان مکلف می‌شوند طی یک برنامه یک‌هفته‌ای در مدرسه حضور پیدا کنند و از نزدیک به مشاهده جریانات درون و پیرامون مدرسه بپردازند تا حس حضور و زیست در مدرسه را تجربه کنند (Mehrmohammadi, 2013).

مرحله تربیت و آموزش: در این دوره باید با برقراری ارتباط و پیوند سازنده بین فرهنگ معلمی تازه‌واردها و فرهنگ آموزشی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان به تعدیل فرهنگ معلمی دانشجومعلمان پرداخت (Berry, 2011). از طرف دیگر در طول این دوره باید واقعیت‌های معلمی و محیط کار به دانشجومعلمان یادآوری شود و شکاف میان نظر و عمل از میان برداشته شود. باید با تکیه بر برنامه درسی کلینیکی از اصرار بر آغاز کردن دوره تحصیلی با کلاس درس یا با محوریت مباحث نظری دست شست. برنامه درسی رشته‌هایی همچون آموزشگری، شایسته است رابطه‌ای دیالکتیکی و تکرارشونده میان مؤلفه‌های دانش نظری و تجربه میدانی برقرار نمایند تا به شکل برجسته‌ای شانس توفیق در تربیت دانش‌آموختگان پاسخگو نسبت به مخاطبان و متقاضیان خدمت را افزایش دهند (Mehrmohammadi, 2013).

مرحله رویارویی: در این مرحله نومعلمان با واقعیت‌های محیط کار روبه‌رو می‌شوند. به همین دلیل، باید با تدارک یک سری برنامه‌ها از خروج زود هنگام معلمان از حرفه معلمی جلوگیری کرد.

چنانچه Irannezhad, Aliasgari, Mosapour & Niknam (2022) در پژوهش خود به ضرورت برنامه‌های آغازین خدمت معلمان تأکید زیادی داشتند. مهم‌ترین این برنامه‌ها عبارتند از:

ارشادگری: ارشادگری فرآیندی است که بین دوره آماده‌سازی معلمان قبل از خدمت و عمل معلمان در حین خدمت ارتباط برقرار می‌کند. در حوزه تعلیم و تربیت، برنامه‌های ارشادگری، نومعلمان را با معلمانی باتجربه پیوند می‌دهند که بتوانند سیاست‌ها، مقررات و رویه‌های مدرسه را تشریح کنند، روش‌ها، مواد آموزشی و سایر منابع را به اشتراک بگذارند، به حل مسائل تدریس و یادگیری کمک کنند، حمایت‌های شخصی و حرفه‌ای را ارائه دهند و از راه تأمل، همکاری و پژوهش اشتراکی، رشد و پیشرفت نومعلمان را فراهم سازند (Feiman-Nemser, 2001).

آشناسازی رسمی یا غیررسمی: این مؤلفه شامل یک برنامه چند جلسه‌ای کوتاه‌مدت جهت آشنایی با رویه‌ها و خط‌مشی‌های اصلی مدرسه مانند چگونگی سفارش لوازم و وسایل ضروری، چگونگی پر کردن گزارش‌ها، چگونگی سازماندهی کلاس درس و چگونگی دسترسی به منابع آموزشی است.

توسعه حرفه‌ای: این مؤلفه شامل فرصت مشارکت در یادگیری مداوم از راه دوره‌های آموزشی، توسعه ضمن خدمت و یا مشارکت در جوامع یادگیری حرفه‌ای است (Hangul, 2017).

روابط جمعی با سایر نومعلمان: پشتیبانی همکاران به معلمان جدید اجازه می‌دهد تا با یکدیگر مشارکت، همکاری کرده، مشکلات را در یک محیط مشارکتی حل کرده و یک شبکه حرفه‌ای ایجاد کنند.

مشاهده سایر معلمان: مشاهده همسالان و سایر همکاران در داخل و خارج از مدرسه ممکن است منجر به بینش‌های جدید و مولد شود (Britton et al, 2003).

در پایان می‌توان گفت از آنجا که این پژوهش با روش خودمردم‌نگاری انجام شده است، یافته‌های آن نیازمند محک با روش‌های دیگر است. به ویژه که شرایط خاص پژوهشگر و شرکت‌کنندگان، مانند جنسیت، استان‌های محل زندگی، تحصیل و کار و نیز گذراندن دوره دانشگاه فرهنگیان از راه ماده ۲۸، ممکن است در نتایج داده‌ها اثرگذار باشد، از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های پیش‌تری با روش خودمردم‌نگاری روی تجارب افرادی با زمینه‌ها و تجارب گوناگون انجام گیرد. هم‌چنین، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های دیگری از راه سایر روش‌های کیفی مانند روش پدیدارشناسی که تجربه جمعی را مورد مطالعه قرار می‌دهد، انجام شود. هم‌چنین، بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان اقدام به طراحی ابزارهای کمی برای آزمون یافته‌ها در سطح وسیع‌تر کرد.

هم‌چنین، پیشنهاد می‌شود که فرهنگ‌پذیری نومعلمان از دیدگاه گروه میزبان (مدرسه و نظام آموزشی) نیز مورد بررسی قرار گیرد. در این پژوهش دیدگاه نومعلمان یا تازه‌واردها مورد بررسی

قرار گرفت، اما لازم و ضروری است که این فرایند فرهنگ‌پذیری از دیدگاه مدرسه نیز مورد بررسی قرار گیرد و روایت‌های آن‌ها نیز شنیده شود تا از راه رویارویی حکایات گروه میهمان و میزبان فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان به خوبی تشریح شود.

References

- Aghakhani, Z., Mousapour, N & Najafi, Y. (2020). A comparative study of Teachers "teaching" in primary schools: Is the type of university important? *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)*, 15 (56), 41-64.
- Alsop, J. (2006). *Teacher identity discourses: Negotiating personal and professional spaces*. New York: Routledge.
- Anspal, T., Eisenschmidt, E., & Löfström, E. (2012). Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives. *Teachers and Teaching*, 18(2), 197-216.
- Avraamidou, L. (2019). Stories we live, identities we build: how do their lived experiences shape elementary teachers' science identities. *Cultural Studies of Science Education*, 14(1), 33-59.
- Berridge, G. G., & Goebel, V. (2013). Student teachers speak out. *Action in Teacher Education*, 35(5-6), 418-425.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712.
- Berry, J. (2006). Contexts of acculturation. In D. Sam & J. Berry (Eds.). *The Cambridge Handbook of Acculturation Psychology (Cambridge Handbooks in Psychology, pp. 27-42)*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511489891.006
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International journal of intercultural relations*, 32(4), 328-336.
- Berry, J. W. (2011). Integration and multiculturalism: Ways towards social solidarity. *Papers on social representations*, 20(1), 2.1-2.21.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. State: Kluwer Academic Publishers and WestEd.
- Chong, S., Ling, L. E., & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities--An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30-38.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press.
- Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.
- Davoudi, Kh (2017). Is there a lot of textbooks? *Moalem Roshd*, 36(310), 2.

- Fahimi Jamiraan, Sh. (2021). Educational facilities. Tehran: Educational Research and Planning Organization.
- Farrell, T. S. (2014). "Teacher You Are Stupid!"--Cultivating a Reflective Disposition. *Test-Ej*, 18(3), 1- 10.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013-1055.
- Feuer, M. J., Floden, R. E., Chudowsky, N., & Ahn, J. (2013). Evaluation of Teacher Preparation Programs: Purposes, Methods, and Policy Options. Washington, DC: National Academy of Education.
- Francis, D. C., Hong, J., Liu, J., & Eker, A. (2018). "I'm Not Just a Math Teacher": Understanding the Development of Elementary Teachers' Mathematics Teacher Identity. In *Research on Teacher Identity*, 133-143.
- Friedman, I. A. (2004). Directions in teacher training for low burnout teaching. In E. Frydenberg (Ed.), *Thriving, surviving, or going under: Coping with everyday lives* (305-326). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- GholamPour, M., PourShafei, H., Farasatkah, M., & Ayati, M (2021). Current Initiatives in Educating Morally Prospective Teachers of Farhangian University Providing a Model with a Grounded Theory Approach. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 16 (8), 267-300.
- 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.
- Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136.
- Gray, P. (2009). Why don't students like school? *Psychology Today* [žiūrēta 2016 m. sausio 5 d.]. Prieiga per internetą: <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200909/why-don-t-students-school-well-duhhhh>.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with parents: Strategies for teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129.
- Hangül, S. (2017). An Evaluation of the New Teacher Induction Program in Turkey through the Eyes of Beginning Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 191-201.
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (2018). Curriculum: Foundations, principles, and issues. *Harlow: Pearson Education*.
- Imanipour, M (2012). Principles of professional ethics in education. *Iranian Journal of Medical Ethics and History*. 5(6), 25-38.
- Irannezhad, M., Aliasgari, M., Mosapour, N., & Niknam, Z., (2022). A Curriculum Induction Model for Beginning Teachers of Primary Schools with a Focus on Professional Development. *Journal of Curriculum Studies*, 17(67), 107-138.
- Irannezhad, M., Aliasgari, M., Mosapour, N., & Niknam, Z., (2019). Induction Needs of Beginning Teachers of Primary Schools: Unmatched Challenges. *Journal of Higher Education Curriculum*, 10(20), 289- 308.
- Kashem, M. A. (2019). The effect of teachers' dress on students' attitude and students' learning: Higher education view. *Education Research International*, 1(1), 1-7.

- Krzywacki, H. (2009). *Becoming a teacher: Emerging teacher identity in mathematics teacher education*. Dissertation. Department of Applied Sciences of Education, Research Report 308, University of Helsinki.
- McMinn, S. (2017). *The Asylum*. Lulu. com.
- Mehrmohammadi, M. (2013). *Teacher Education Curriculum and Its Collaborative Implementation Model: A Transformative Strategy for Teacher Education in Iran*. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*, 1 (1), 5-26.
- Mirarab Razi, R., Fardanesh, H., & Talaei, E. (2012). *Teacher Culture: An important factor in realization or non-realization of reforms in schools curriculum*. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 7 (26), 83-104.
- Moreno, J. M. (2007). *Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education?* *Journal of Educational Change*, 8(2), 169-173.
- 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.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). *Professional identity tensions of beginning teachers*. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660-678.
- Raes Dana, F. (2010). *Teacher culture and cultural teacher*. *Educational Technology Development*, 28(225), 2-3.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. John Wiley & Sons.
- Schempp, P.G., Sparkes, A.C., & Templin, T.J. (1999). *Identity and induction: Establishing the self in the first years of teaching*. In R. Lipka & T. Brinthaupt (Eds.). *The role of self in teacher development* (pp. 142–161). Albany, NY: State University of New York Press.
- Smart, J. F., & Smart, D. W. (1995). *Acculturative stress: The experience of the Hispanic immigrant*. *The counseling psychologist*, 23(1), 25-42.
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2011). *A review of the acculturation experiences of international students*. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6), 699-713.
- Tsang, W. K. (2004). *Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions*. *Language Teaching Research*, 8(2), 163-198.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2018). *Identity-agency in progress: Teachers authoring their identities*. In *Research on Teacher Identity* (pp. 25-36). Springer, Cham.
- Tran, T. T. (2013). *Is the learning approach of students from the Confucian heritage culture problematic?* *Educational Research for Policy and Practice*, 12(1), 57-65.
- Wallace, M. F., Rust, J., & Jolly, E. (2021). *It's all there.' Entanglements of teacher preparation and induction*. *Professional Development in Education*, 47(2-3), 406-420.
- Westerlund, R., & Eliasson, I. (2022). *'I am finding my path': A case study of Swedish novice physical education teachers' experiences when managing the realities and challenges of their first years in the profession*. *European Physical Education Review*, 28(2), 303-321.

Extended Abstract

The Acculturation Process of New Elementary School Teachers: An Ethnographic Research

Behrouz Khorram¹, Azimeh Sadat Khakbaz², Mohammad Reza Yousefzadeh Chosare³

Introduction: The initial years of teaching present numerous challenges and tensions for new teachers. These arise from their transition into a new environment and exposure to its culture. In fact, as they shift from the role of student teacher to that of a teacher, they experience tensions resulting from the clash between their previous culture and the culture of their new environment (the school). The quality of this encounter and the interaction between these two cultures is explained as the acculturation phenomenon. This study aims to elucidate the acculturation process of new teachers.

Research Questions:

1. What are the cultural perceptions of new teachers before entering the teaching profession?
2. How do these cultural perceptions change when they start their teaching profession?
3. What is the acculturation process of new teachers?

Methodology: This research is a qualitative study employing a narrative approach and the auto-ethnographic method. The researcher and five other novice teachers were selected as the study sample from among elementary school novice teachers, using purposeful and criterion-oriented sampling. The selection criterion was the diversity of cultural experiences of the researcher and the five other new teachers. Their undergraduate years in Lorestan province, master's degrees in different provinces, pre-service training at Farhangian University, and pre-service experiences in the cities of Tehran and Lorestan provinces have exposed them to a variety of cultures within the country. Data were collected through reflection, note-taking in the researcher's autobiographical notebook, and semi-structured interviews with the participants. Pinar's four-step method and a coding and categorization process were used to analyze the data. To validate the findings, the researcher provided rich, detailed, deep, and original descriptions of his experiences, not limited to a specific time, place, or event. He

¹. Ph.D. Student in Curriculum Development, Bu- Ali Sina University, Faculty of Humanities, Hamadan, Iran.

². Associate professor, Department of Educational Sciences, Bu- Ali Sina University, Faculty of Humanities, Hamadan, Iran.

³. Professor, Department of Educational Sciences, Bu- Ali Sina University, Faculty of Humanities, Hamadan, Iran.

*. Corresponding Author: khakbaz@basu.ac.ir

also revisited the written narratives, categories, and experiences of himself and the novice teachers' multiple times. Additionally, an external observer, who were two new elementary school teachers in the final year of a doctorate in educational sciences and familiar with qualitative research methods, was employed to read the narratives and evaluate their honesty, originality, selection, and believability, and to extract categories for verifiability.

Results: Based on the findings of the first question in the research, it was determined that pre-service teachers consider the following cultural beliefs as the most important: teacher location, teacher (teacher attire, teacher communication, ethics, and behavior), student, educational content, and assessment. The results indicated that pre-service teachers have prior knowledge about teaching, which is derived from their past educational and school experiences, beliefs, and the value system. This knowledge influences the cultural assumptions of pre-service teachers during their student and pre-service teacher years. Regarding the second question, the research revealed that the interaction between pre-service teachers' prior culture and the culture encountered during service either reinforces or modifies their cultural assumptions. The study found significant differences between the educational experiences during their student years and teacher training and the realities of the work environment. Interestingly, there were substantial similarities between the cultural assumptions of teachers during their student years and their work environment, as evidenced by their reflections on the past. Lastly, the research highlighted that the cultural background of pre-service teachers and the university's educational instructions are often overlooked in the cultural assimilation process. In most cases, schools and educational systems employ a "melting pot" strategy to align pre-service teachers with their own culture. Conversely, pre-service teachers often utilize a "blending" strategy to preserve their own teacher culture while benefiting from the desired culture prevalent in the university and educational system.

Discussion: Considering the findings of the present research, it is necessary to utilize appropriate strategies for the optimal management of teachers' cultural assumptions throughout the stages of selection, training, and professional development. In the initial phase, prior to employing teachers, prospective candidates should be familiarized with the numerous challenges and issues inherent in this profession through a series of preparatory programs. This ensures that we do not witness premature departures from the teaching profession. During the training and education phase, efforts should minimize the gap between theory and practice, emphasizing the realities of the classroom environment, and adequately preparing student-teachers for their presence in schools. In the final stage, the establishment of programs such as mentoring, orientation, professional development, and networking between novice teachers and experienced colleagues is essential for the retention and advancement of novice educators. Additionally, it is recommended that the cultural receptivity of novice teachers be examined from the perspective of the host group (schools and educational systems), and their narratives be heard. This approach will effectively elucidate the process of cultural assimilation among novice teachers through interactions with both guest and host groups.

Keywords: Lived Experiences, Auto-Ethnography, Acculturation, Novice Teachers

