



## Challenges of the Acculturation Process of Elementary School Novice Teachers and Conditions for Its Improvement

Behrouz Khorram<sup>1</sup>, Azimehsadat Khakbaz<sup>2</sup>\* & Mohammadreza Yousefzadeh Choosari<sup>3</sup>

1. PhD in Curriculum studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. [b.khorram2013@gmail.com](mailto:b.khorram2013@gmail.com)
2. Corresponding Author. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. [khakbaz@basu.ac.ir](mailto:khakbaz@basu.ac.ir)
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran. [nimrooz@basu.ac.ir](mailto:nimrooz@basu.ac.ir)

### Article Info

**Article type:**

Research Article

**Keywords:**

Teacher education, Early years of teaching, Acculturation, Teaching culture, Novice teacher.

### ABSTRACT

The present study aims to analyze the acculturation challenges faced by novice teachers using a qualitative approach and thematic analysis method. The research field included educational sciences specialists with experience and research contributions in teacher education. The participants consisted of 12 specialists purposefully and criterion-based selected according to the theoretical saturation rule. The criterion for selecting the specialists was their experience and research contributions in teacher education and their connection to the teaching domain. Data collection was conducted through semi-structured interviews, and data analysis was performed using Braun and Clarke's (2006) coding method. To ensure the validity of the data, four criteria were used: credibility, transferability, dependability, and confirmability. The findings indicated that the process of cultural adaptation of novice teachers is influenced by beliefs and stereotypes created by general education courses, teacher education, and the work environment regarding what constitutes a good teacher. These representations were not consistent with the teacher's internal identity and unity. Instead of emphasizing professional identity, they focused on professional development. Consequently, becoming a teacher faces numerous challenges and anomalies, which can be directed towards transformation, continuous inquiry, and reflection by providing appropriate strategies

**Article history:**

Received: 07 December 2024

Received in revised form: 02

February 2025

Accepted: 04 February 2025

Published online: 21 March

2025

**Cite this article:** Khorram, B., Khakbaz, A. S., & Yousefzadeh Choosari, M. (2025). Challenges of the acculturation process of elementary school novice teachers and conditions for its improvement. *Journal of Curriculum Studies in Teacher Education and Development*, 1(1), 15-32. DOI: <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.492734.1009>



This article is based on the Ph.D. dissertation of Behrouz Khorram at Bu-Ali Sina University.

© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

In the field of teacher education, acculturation involves transitioning from the student phase to teacher education and the work environment. At each stage of this transition, teachers come into contact with the host group, leading to various changes in their teaching process. When novice teachers enter a new environment and are exposed to its culture, they face numerous challenges. These challenges arise from the interaction between their prior cultural beliefs and the new environment. The quality of this interaction and how these two cultures engage with each other is explained through the process of cultural adaptation of novice teachers, which has always been fraught with various challenges. This study aims to explain the challenges of the cultural adaptation process of novice teachers and propose solutions to improve these challenges.

### **Methodology**

This study is a qualitative research using thematic analysis. The research field included educational sciences specialists from across the country. Sampling was done purposefully and criterion-based, selecting specialists who had experience and research contributions in teacher education and were connected to the teaching domain. Data collection was conducted through semi-structured interviews, and data analysis was performed using Braun & Clarke's (2006) coding method. To ensure the validity of the data, four criteria were used: credibility, transferability, dependability, and confirmability. To ensure the credibility of the findings, the researcher ensured that the sources of information were reliable, and data were collected through interviews with experts in teacher education and university faculty members. Additionally, member checking was used to validate the findings, and analyses, interpretations, and conclusions drawn from the data were presented to some participants for confirmation. For transferability, the researcher provided a detailed description of the study population and geographical areas. For dependability, a detailed explanation of the research method was provided, and peers with a doctorate in curriculum planning and familiarity with qualitative research methods were used to confirm the research process. For confirmability, in addition to explaining the research stages, the researcher consciously avoided leading the interviews and requested participants to clarify definitions and words to enhance the accuracy of the results.

### **Findings and Conclusion**

The study's findings showed that the cultural adaptation process of novice teachers faces multiple challenges. These challenges occur during general education in the areas of influential past experiences, educational-cultural commonalities, and educational-cultural weaknesses, which can be improved through changes in the functions and duties of the general education system and changes in the structure of the general education system. These challenges in the university environment include the inadequacy of the hidden curriculum of teacher training universities, educational-cultural weaknesses and contradictions, and the lack of agency of student-teachers, which can be improved through changes in the curriculum of teacher training universities, improving faculty performance, improving the internship program, situational learning, educational-cultural development, and designing a teacher assessment system. In the work environment, these challenges include educational-cultural weaknesses and the lack of professional support programs for novice teachers, which can be improved through enhancing the organizational culture of schools, designing professional support programs, emphasizing the agency of novice teachers, and promoting their professional identity. Therefore, since becoming a teacher is a complex process dependent on the student phase, teacher education, and the work environment, and each of these stages plays a significant role in transmitting the customs and culture of teaching to learners through its programs and activities, identifying existing challenges and proposing appropriate educational and training suggestions in these three stages can improve the teaching culture, make the cultural adaptation process of novice teachers more favorable, and enhance their professional identity. Additionally, examining the cultural adaptation process of novice teachers can ensure that past experiences, teacher education teachings, and workplace learning are given equal attention, and that pre-service education is considered a separate stage. Neglecting this stage can lead to the early burnout of novice teachers and even their early exit from teaching.

Expanding on the findings, the study highlights that the cultural adaptation process is not only about overcoming initial challenges but also about integrating these experiences into a cohesive teaching philosophy. Novice teachers must navigate the complexities of their new environment while maintaining their own cultural identity. This integration is crucial for their long-term success and satisfaction in the teaching profession. The study suggests that mentorship programs, cultural exchange initiatives, and ongoing professional development can play a significant role in supporting novice teachers through this adaptation process. By fostering a supportive and inclusive environment, educational institutions can help novice teachers develop a strong sense of professional identity and reduce the risk of burnout.

## چالش‌های فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان دوره ابتدایی و شرایط بهبود آن

بهرروز خرام<sup>۱</sup>، عظیمه سادات خاکباز<sup>۲\*</sup> و محمدرضا یوسف‌زاده چوسری<sup>۳</sup>

۱. دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، ایران. [b.khorram2013@gmail.com](mailto:b.khorram2013@gmail.com)
۲. نویسنده مسئول. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. [khakbaz@basu.ac.ir](mailto:khakbaz@basu.ac.ir)
۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. [nimrooz@basu.ac.ir](mailto:nimrooz@basu.ac.ir)

اطلاعات مقاله	چکیده
<b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف تحلیل چالش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلمان، با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شده است. میدان پژوهش شامل متخصصان علوم تربیتی بود که در حوزه تربیت معلم تجربه و آثار پژوهشی داشتند و با عمل معلمی در ارتباط بودند. مشارکت‌کنندگان در پژوهش شامل ۱۲ نفر از متخصصان مذکور بودند که به‌صورت هدفمند و ملاک‌محور و بر اساس قاعده اشباع نظری انتخاب شدند. ملاک انتخاب متخصصان، داشتن تجربه و آثار پژوهشی در حوزه تربیت معلم و ارتباط با قلمرو معلمی بود. گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و تحلیل داده‌ها با روش کدگذاری (Braun & Clarke, 2006) انجام گرفت. برای بررسی اعتبار داده‌ها از چهار معیار باورپذیری، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان وابسته به باورها و کلیشه‌هایی است که دوره‌های آموزش عمومی، تربیت معلم و محیط کار در مورد معلم خوب ساخته‌اند. در اکثر موارد، این تصویرسازی‌ها با هویت و یکپارچگی درونی معلم سازگار نبوده و به‌جای تأکید بر هویت حرفه‌ای، بیشتر بر جنبه‌های توسعه حرفه‌ای معلم تمرکز داشته‌اند. در نتیجه، فرایند معلم شدن با چالش‌ها و ناهنجاری‌های متعددی مواجه است که می‌توان با ارائه راهبردهای مناسب، این فرایند را به سمت تحول، به‌جویی و به‌پویی مستمر سوق داد.
<b>کلیدواژه‌ها:</b> تربیت معلم، سال‌های آغازین تدریس، فرهنگ‌پذیری، فرهنگ معلمی، نومعلم.	

### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۱۷

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۰۱

**استناد به این مقاله:** خرام، بهروز؛ خاکباز، عظیمه سادات؛ و یوسف‌زاده، چوسری (۱۴۰۴). چالش‌های فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان دوره ابتدایی و شرایط بهبود

آن. *مطالعات برنامه درسی در تربیت و بالندگی معلم*، ۱ (۱)، ۱۵-۳۲. DOI: <http://doi.org/10.22034/jcsted.2025.496571.1011>

این مقاله برگرفته از رساله دکتری بهروز خرام در دانشگاه بوعلی سینا است.

© نویسندگان.



ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

## مقدمه

معلمان مجریان اصلی برنامه درسی و نظام آموزشی هستند و از آنجایی که موفقیت و شکست نظام آموزشی عمدتاً به معلمان بستگی دارد، بهبود کیفیت عملکرد معلمان از اهمیت زیادی برخوردار است (Cheng, 2021). در این راستا، برنامه‌های آموزشی و آموزش‌های ارائه شده به معلمان تأثیر مثبت و واقع‌بینانه‌ای بر فرایند یاددهی - یادگیری معلمان دارد (Hijab et al., 2024). زیرا یکی از مؤثرترین روش‌ها برای افزایش کیفیت و اصلاح فرایند آموزش، توسعه حرفه‌ای معلمان است که در حال تدریس و معلمی کردن هستند. آموزش معلمان یک تجربه مادام‌العمر است که از آموزش اولیه تا بازنشستگی آن‌ها ادامه می‌یابد (Musset, 2010). جهت توجه و بررسی انواع آموزش‌های ارائه شده به نومعلمان باید فرایند فرهنگ‌پذیری آنان را مورد ملاحظه قرار داد. زیرا فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان ریشه در تجارب دوران تحصیل در مدرسه، دوره تربیت معلم و دوران تدریس در محیط واقعی مدرسه دارد و کیفیت آموزش‌های دریافت شده در هر یک از این دوره‌ها کیفیت تدریس و معلمی کردن افراد را تا پایان خدمت تحت تأثیر قرار می‌دهد. این که نومعلمان قبل از خدمت و در سال‌های آغازین خدمت چه آموزش‌هایی دریافت می‌کنند و آموزش‌های دریافت شده تا چه حد در راستای ارتقای هویت حرفه‌ای آن‌هاست، مسئله‌ای است که با بررسی فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان قابل پاسخگویی است.

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). فرهنگ‌پذیری پیامد تماس و تلاقی فرهنگ‌ها و تمام‌تغییراتی است که به دنبال تماس بین افراد و گروه‌هایی با زمینه‌های فرهنگی متفاوت ایجاد می‌شود (Sam & Berry, 2010). این فرایند تا زمانی که گروه‌های مختلف فرهنگی در تماس باشند ادامه دارد و منجر به سازگاری روان‌شناختی و فرهنگی - اجتماعی طولانی‌مدت بین هر دو گروه می‌شود (Berry, 2005). در واقع، فرهنگ‌پذیری یادگیری فرهنگ جدید است که به موجب آن افراد با اکتساب دانش و مهارت‌های جدید و توسعه نگرش‌های فرهنگی خود برای رویارویی با یک محیط فرهنگی جدید آماده می‌شوند (Jamal et al., 2019). در این مطالعه، فرهنگ‌پذیری حرکت معلمان از آموزش‌های پیش از خدمت (دوران دانش‌آموزی و تربیت معلم) به آموزش‌های آغاز خدمت (محیط کار) است. زیرا در هریک از این دوره‌ها معلم از یک محیط آشنا به یک محیط جدید حرکت می‌کند.

آموزش معلمان دوره‌های قبل از خدمت، آغاز خدمت و ضمن خدمت را شامل می‌شود (Thiyagu, 2015, p.16). آموزش‌های پیش از خدمت به آموزش و آمادگی داوطلبان قبل از اشتغال اشاره دارد (Ingersoll & Strong, 2011). آماده‌سازی معلم معمولاً به عنوان یک دوره رسمی تحصیل در دانشگاه و تجارب میدانی قبل از دریافت گواهینامه معلمی شناخته می‌شود (Wallace et al., 2021). در این دوره، دانشجویان معلمان دانش لازم درباره یادگیرندگان، محتوا و تدریس را فرامی‌گیرند، تعهدات خود را نسبت به عدالت آموزشی و اجتماعی گسترش می‌دهند و با چالش‌هایی که ممکن است معلمان در طول خدمت خود با آن‌ها مواجه شوند، آشنا می‌شوند (Sandoval et al., 2020). این آموزش‌ها برای دانشجویان معلمان بسیار مهم است؛ زیرا آن‌ها تصور اولیه در مورد حرفه معلمی و معلم بودن را به دست می‌آورند و از طریق این فرایند، توانایی‌ها، دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای حرفه معلمی را کسب می‌کنند (Eret, 2013, pp. 12-14). البته مفهوم «کارآموزی مبتنی بر مشاهده» بر این نکته تأکید دارد که دانشجویان معلمان، آموزش‌های دوره تربیت معلم را به عنوان «لوح‌های خالی» شروع نمی‌کنند؛ بلکه آن‌ها به دلیل حضور طولانی‌مدت در مدرسه و سپری کردن دوران دانش‌آموزی، معلمان گوناگونی را مشاهده و شرایط مدارس را تجربه کرده‌اند. به همین دلیل با انواع باورها، دیدگاه‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها در مورد تدریس و معلمی وارد دوره‌های تربیت معلم می‌شوند (Merrem & Curtner-Smith, 2019). باورها و ایده‌هایی که دانشجویان معلمان از گذشته با خود به دوره تربیت معلم می‌آورند، تأثیر قابل توجهی بر دریافت آموزش‌های دوره تربیت معلم، عملکرد و باورهای آن‌ها در مورد تدریس و معلمی کردن دارد (Brunker, 2024). بنابراین، به دلیل تأثیری که یادگیری‌های دوران دانش‌آموزی بر آموزش‌های دوره تربیت معلم دارند، باید به عنوان بخشی از آموزش‌های قبل از خدمت در نظر گرفته شوند (Botha, 2020).

بعد از دوره تربیت‌معلم، دانشجومعلم‌ان تغییر نقش داده و با ورود به محیط کار در معرض آموزش‌های ضمن خدمت قرار می‌گیرند. آموزش ضمن خدمت نوعی آموزش مداوم است که برای بازآموزی، افزایش مهارت و به‌روزرسانی دانش نیروی انسانی طراحی شده و در طول خدمت به معلمان ارائه می‌گردد. منطبق ارائه این آموزش‌ها این است که هر چقدر آموزش‌های پیش از خدمت از کیفیت خوبی هم برخوردار باشند، نمی‌توانند معلمان را تا پایان خدمت تجهیز نمایند. زیرا تغییرات اجتماعی، سیاسی و فناورانه دائماً در حال وقوع هستند و معلمان باید در مقابل این تغییرات پاسخگو باشند و رویه کاری خود را اصلاح نمایند (Osamwonyi, 2016). قسمت عمده‌ای از آموزش‌های ضمن خدمت، مربوط به سال‌های آغازین خدمت است. نومعلم‌ان هنگام ورود به حرفه و در سال‌های آغازین تدریس با مشکلات عظیمی مواجه هستند و خیلی از آن‌ها توانایی سازگاری با محیط جدید را ندارند. به صورتی که برخی تخمین‌ها نشان می‌دهد، حدود چهل درصد از نومعلم‌ان در پنج سال اول تدریس این حرفه را ترک می‌کنند (Gowrie & Ramdass, 2012). از آنجایی که معلمان در سال‌های آغازین تدریس خود با چالش‌های زیادی روبه‌رو می‌شوند، برنامه‌ها و آموزش‌های آغازین ورود به حرفه معلمی از اهمیت زیادی برخوردارند. این آموزش‌ها برای کمک به معلمان جهت شروع مناسب، عدم ترک معلمی و ماندن در مدرسه طراحی شده‌اند (Dargan, 2020). البته این آموزش‌ها نباید به سال‌های آغازین معلمی ختم شوند و به صورت آموزش‌های ضمن خدمت تا پایان خدمت معلمی ادامه داشته باشند (Feiman-Nemser, 2001).

این فرایند گذار نشان می‌دهد که دانشجومعلم‌ان، به واسطه حضور در مدارس و تجارب گذشته نسبت به معلمی و تدریس خالی از ذهن نیستند و با انواع باورها، ارزش‌ها و پیش‌فرض‌ها در مورد تدریس و معلمی وارد دوره‌های تربیت معلم می‌شوند و اگر آموزش‌های دوره تربیت معلم با پیش‌فرض‌های قبلی دانشجومعلم‌ان مغایرت داشته باشند به سختی مورد پذیرش قرار می‌گیرند و حتی ممکن است توسط دانشجومعلم‌ان مورد تردید و انکار قرار گیرند (Richards & Wilson, 2020; Merrem & Curtner, 2019). در طول دوره تربیت معلم نیز دانشجومعلم‌ان به برخی باورها و نگرش‌ها در مورد تدریس و معلمی دست پیدا می‌کنند که نوع معلمی کردن آن‌ها را در محیط کار تحت تأثیر قرار می‌دهند (Pířová, 2013). در محیط کار نیز مدارس تلاش می‌کنند با القای ارزش‌ها و هنجارهای خود، نومعلم‌ان را با خود همسو و سازگار نمایند (Whitelaw, 2015). این پرسش مطرح می‌شود که آیا اندیشه یا مضمونی محوری وجود دارد که آشکارا یا پنهان بر معلمان، مدارس و کلاس‌های درس تأثیر بگذارد؟ آیا مضمونی هست که به طور مکرر پدیدار شود و بر برنامه‌های درسی و شیوه‌ی کار معلمان اثر بگذارد؟ چه عقاید یا مفروضات مشترکی در مورد دانش‌آموزان، معلمان، موضوع درسی، والدین و سایر موارد، بر فرهنگ مدارس نفوذ دارد؟ (Joseph, 2014). از آنجایی معلم شدن فرایندی پیچیده و وابسته به دوران دانش‌آموزی، تربیت معلم و محیط کار است و هر یک از این دوره‌ها با اجرای برنامه‌ها و فعالیت‌های خود، نقش پررنگی در انتقال آداب و رسوم و فرهنگی معلمی به یادگیرندگان دارند، شناسایی چالش‌های موجود و ارائه پیشنهادها، آموزشی و تربیتی مناسب در این سه دوره می‌تواند ضمن بهبود فرهنگ معلمی، فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان را مطلوب‌تر ساخته و هویت حرفه‌ای آنان را ارتقا بخشد. همچنین، بررسی فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان می‌تواند باعث شود که در فرایند معلم شدن به تجارب گذشته، آموزش‌های دوره تربیت معلم و یادگیری‌های محیط کار به یک اندازه توجه شود و همگام با آموزش‌های قبل و حین خدمت به آموزش‌های بدو خدمت به عنوان یک دوره مجزا هم توجه کافی شود. زیرا غفلت از این مرحله موجب فرسودگی زودرس نومعلم‌ان و حتی خروج زودهنگام آن‌ها از معلمی می‌شود.

سوابق پژوهشی پیرامون موضوع «فرهنگ‌پذیری معلمان» نشان می‌دهد که پژوهش‌های داخلی فرایند فرهنگ‌پذیری معلمان و نومعلم‌ان را به صورت ویژه مورد توجه قرار نداده‌اند؛ اما برخی پژوهش‌ها در قالب «تکوین هویت حرفه‌ای، فرایند معلم‌شدن و فرایند تربیت معلم» فرایند گذار از آموزش‌های پیش از خدمت به ضمن خدمت را مورد بررسی قرار داده‌اند. (2020) Gholampour & Ayati در پژوهشی به بررسی عوامل مؤثر بر تکوین هویت حرفه‌ای معلمان پرداخته و به این نتیجه رسیدند که عوامل مؤثر بر تکوین هویت حرفه‌ای معلمان شامل ابعاد فردی و خانوادگی، عوامل مرتبط با دوران تحصیل، عوامل مرتبط با دوران اشتغال به کار و بعد اجتماعی-سیاسی می‌باشند. (2017) Ghanbari & Almasi در پژوهش خود، فرایند معلم‌شدن را

توصیف کرده‌اند و از تأثیرگذاری اعضای خانواده و تجارب دوران دانش‌آموزی در انتخاب حرفه معلمی حکایت کرده‌اند. (2013) Heidari Naghdali & et al. در پژوهشی به بررسی تأثیر تجارب دوران تحصیل بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم پرداخته و به این نتیجه رسیدند که تجارب خانوادگی، تجارب مرتبط با دوران دانش‌آموزی، دوره تربیت‌معلم، دوران تدریس و تحصیلات تکمیلی مهم‌ترین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت معلمان می‌باشند. در ارتباط با پژوهش‌های خارجی نیز به نظر می‌رسد که تعداد اندکی از آن‌ها موضوع فرهنگ‌پذیری معلمان را مورد توجه قرار داده و برخی دیگر نیز به صورت غیرمستقیم با بررسی فرایند جامعه‌پذیری و تکوین هویت حرفه‌ای معلمان به بررسی فرایند فرهنگ‌پذیری و انواع آموزش‌های ارائه شده به معلمان پرداخته‌اند. (2023) Zhang & Huang در پژوهشی به بررسی فرهنگ‌پذیری معلمان انگلیسی در دوره قبل از خدمت پرداخته به این نتیجه رسیدند که فرهنگ‌پذیری دانش‌جو معلمان باید در چهار بعد سازگاری با محیط و موقعیت جدید زندگی، بهزیستی روانی، تغییر نقش و هویت از دانش‌جو معلم به معلم و مدیریت روابط بین فردی صورت گیرد. زیرا هنگام تمرین معلمی در این چهار حیطه ابهامات و سردرگمی‌های زیادی را تجربه کرده‌اند. (2019) Merrem & Curtner-Smith در پژوهشی به بررسی فرهنگ‌پذیری معلمان تربیت‌بدنی آلمان پرداخته 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. (2013) Písová در پژوهشی به بررسی جامعه‌پذیری حرفه‌ای معلمان پرداخته است. او ابتدا با مرور پژوهش‌های مختلف زندگی معلمان را متأثر از جامعه‌پذیری پیش از خدمت (قبل از آموزش رسمی، دوره تربیت‌معلم) و جامعه‌پذیری در محل کار (آغاز و ضمن خدمت) دانسته و در ادامه به صورت ویژه جامعه‌پذیری نومعلمان را در سال‌های آغازین خدمت مورد بررسی قرار داده است. (2005) How در پژوهشی به بررسی فرهنگ‌پذیری معلمان ژاپن پرداخته و به این نتیجه رسید که آموزش‌های پیش از خدمت معلمان در ژاپن ارتباط عمیقی با سال‌های آغازین تدریس نداشته و نومعلمان در سال نخست تدریس در دوره‌های آموزشی شرکت کرده تا توسط معلمان خبره مورد آموزش، راهنمایی و حمایت قرار بگیرند.

با توجه به بررسی پیشینه پژوهش مشخص شد که نمی‌توان با تکیه بر عوامل مؤثر بر تکوین هویت حرفه‌ای معلمان، بررسی مراحل تربیت معلم به صورت جزئی و منفک کردن دوره‌های تأثیرگذار بر فرایند معلمی به بررسی فرایند و چالش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلمان پرداخت. زیرا فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان نیازمند بررسی زندگی نومعلمان در دوران دانش‌آموزی، دانشجویی و محیط کار، شیوه گذار نومعلمان در هر یک از این دوره‌ها و تأثیر یادگیری‌های هر دوره بر یادگیری‌های دوره بعد است. در واقع، پژوهش‌های انجام شده با جدا کردن دوره‌های زندگی حرفه‌ای نومعلمان از یکدیگر از تأثیر یادگیری‌های هر دوره بر دوره بعد غفلت ورزیده و با این تفکیک نتوانسته‌اند شیوه یادگیری آداب و رسوم معلمی و چالش‌های آن را در دوره‌های مختلف به صورت عمیق و پیوسته مورد بررسی قرار دهند. با توجه به ابهامات موجود در خصوص فرایند و چالش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلمان و نبود دانش منسجم و یکپارچه پیرامون موضوع، مسئله اساسی پژوهش حاضر این است که در حال حاضر فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان چگونه اتفاق می‌افتد و با چه چالش‌هایی مواجه است و تحت چه شرایطی بهبود می‌یابد. لذا پرسش‌های اساسی پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

۱- فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان چه چالش‌هایی دارد؟

۲- چگونه می‌توان فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان را بهبود بخشید؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام گرفته است. تحلیل مضمون روشی برای تجزیه و تحلیل، شناسایی و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است که باعث تحلیل داده‌های متنی و تبدیل داده‌های متنوع و پراکنده به داده‌های غنی می‌شود (Braun & Clarke, 2006). میدان پژوهش، مشتمل بر متخصصان حوزه تربیت معلم در سراسر کشور بود. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با روش ملاک‌محور انجام گرفت و متخصصانی مورد مصاحبه قرار گرفتند که از یک

سو در حوزه تربیت معلم تجربه و آثار پژوهشی داشتند و از سوی دیگر، با عمل در قلمرو معلمی در ارتباط بودند. به صورتی که بعضی از آن‌ها قبلاً معلم بوده و تجربه معلمی داشته و بعضی‌ها هم جهت انجام امور آموزشی، پژوهشی و مشاوره‌ای با معلمان ارتباط داشته‌اند. برای کفایت نمونه از قاعده اشباع استفاده شد که در این پژوهش، گردآوری داده‌ها در مشارکت‌کننده دهم به اشباع رسید. اما برای اطمینان بیشتر دو متخصص دیگر نیز مورد مصاحبه قرار گرفتند که داده‌های جدید چیزی به اطلاعات قبلی اضافه نکرد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد و سؤالات مصاحبه چالش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان و شرایط بهبود آن را مورد سنجش قرار دادند. بدین منظور، ابتدا از طریق هماهنگی با متخصصان، زمان مصاحبه مشخص و در فضایی آرام هم از طریق تماس تلفنی (۱۰ نفر) و از طریق ایمیل (۲ نفر) انجام گرفت. مدت انجام مصاحبه بین ۶۰ تا ۹۰ دقیقه متغیر بود. برای تحلیل اطلاعات از روش کدگذاری (Braun & Clarke, 2006) استفاده شد که شامل سه مرحله‌ی تجزیه و توصیف متن، تشریح و تفسیر متن و ترکیب و ادغام متن است. تجزیه و توصیف متن شامل آشنایی با متن، کدگذاری، ایجاد کدهای اولیه و در نهایت جستجو و شناخت مضامین است. در تشریح و تفسیر متن به ترسیم شبکه مضامین پرداخته می‌شود. در نهایت نیز در مرحله ترکیب و ادغام باید به تحلیل شبکه مضامین و تدوین گزارش پرداخته شود. در این پژوهش نیز متن مصاحبه‌ها پس از شنیدن پیاده‌سازی و مکتوب شدند و در ادامه بعد از چندین بار بازخوانی نکات دارای اهمیت مشخص و برجسته شد. در مرحله بعد مفاهیم مشترک در کنار هم قرار گرفتند و مضامین اصلی و فرعی را ایجاد کردند. برای تأمین اعتبار یافته‌ها، چهار معیار باورپذیری، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری مورد استفاده قرار گرفت. برای رسیدن به باورپذیری یافته‌ها، پژوهشگر سعی کرد که منابع جمع‌آوری اطلاعات از اعتبار لازم برخوردار باشند؛ به همین دلیل داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه با خبرگان و متخصصان حوزه تربیت معلم و اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها انجام گرفت. همچنین از شیوه کنترل اعضا جهت باورپذیری یافته‌ها استفاده شد و تحلیل‌ها، تفسیرها و نتیجه‌گیری‌های حاصل از داده‌ها به تعدادی از مشارکت‌کنندگان ارائه شد و آن‌ها صحت داده‌ها را مورد تأیید قرار دادند. برای تأمین قابلیت انتقال، محقق توصیف دقیقی از جمعیت مورد مطالعه و مناطق جغرافیایی پژوهش ارائه داد. برای اطمینان‌پذیری یافته‌ها، پژوهشگر شرح مفصلي از روش پژوهش ارائه داده و از همتایان که دو فارغ التحصیل دکتری برنامه‌ریزی درسی و آشنا به روش پژوهش کیفی بودند، جهت تأیید فرایند انجام مطالعه استفاده شد. برای تأییدپذیری یافته‌ها، محقق علاوه بر تشریح مراحل انجام پژوهش، آگاهانه تلاش کرد تا به جای هدایت سوگیرانه مصاحبه‌ها، با درخواست از شرکت‌کنندگان برای روشن کردن تعاریف و کلمات به عینیت نتایج بيفزاید.

## جدول ۱

### مشخصات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

ردیف	جنسیت	مرتبۀ علمی	محل خدمت	ارتباط با تربیت معلم
۱	زن	استادیار	دانشگاه فرهنگیان تهران	داشتن مقاله در حوزه تربیت معلم، تجربه در تدریس در دانشگاه فرهنگیان
۲	زن	استادیار	دانشگاه خوارزمی	داشتن مقاله در خصوص نومعلم‌ان و تربیت معلم، مشاور و راهنمای دانشجوی معلمان
۳	زن	استادیار	دانشگاه فرهنگیان مشهد	داشتن مقاله در حوزه آموزش ابتدایی، نومعلم‌ان و تربیت معلم، تجربه تدریس در دانشگاه فرهنگیان
۴	زن	استادیار	دانشگاه فرهنگیان کرج	داشتن مقاله در خصوص تربیت معلم و دوره کارورزی، تجربه تدریس در دانشگاه فرهنگیان، سخنرانی در خصوص دوره کارورزی و تربیت معلم
۵	مرد	دانشیار	دانشگاه فرهنگیان کردستان - دانشگاه کردستان	تجربه مدیریتی در دانشگاه فرهنگیان، داشتن مقاله در خصوص تربیت معلم، راهنمای پایان‌نامه‌هایی در خصوص تربیت معلم
۶	مرد	دانشیار	دانشگاه خوارزمی تهران	داشتن مقاله در خصوص تربیت معلم و نومعلم‌ان، راهنمای پایان‌نامه‌هایی در خصوص تربیت معلم

۷	مرد	دانشیار	دانشگاه فرهنگیان زنجان	داشتن مقاله در خصوص تربیت معلم و دوره کارورزی، تجربه تدریس در دانشگاه فرهنگیان
۸	مرد	استاد	دانشگاه فرهنگیان تهران - دانشگاه هرمزگان	تجربه مدیریتی در دانشگاه فرهنگیان، داشتن مقاله در خصوص تربیت معلم و نومعلمان، راهنمای پایان نامه‌هایی در خصوص تربیت معلم
۹	زن	استادیار	دانشگاه فرهنگیان همدان	داشتن مقاله در حوزه تربیت معلم، تجربه تدریس در دانشگاه فرهنگیان
۱۰	مرد	استادیار	دانشگاه فرهنگیان لرستان	داشتن مقاله در حوزه تربیت معلم، تجربه تدریس در دانشگاه فرهنگیان
۱۱	مرد	استادیار	دانشگاه فرهنگیان لرستان	داشتن آثار پژوهشی در حوزه تربیت معلم، تجربه تدریس در دانشگاه فرهنگیان
۱۲	مرد	استادیار	دانشگاه فرهنگیان کهگیلویه و بویر احمد	داشتن آثار پژوهشی در حوزه تربیت معلم، تجربه تدریس در دانشگاه فرهنگیان

## یافته‌ها

### یافته‌های سؤال اول پژوهش

پرسش اول پژوهش به تبیین چالش‌های موجود در فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان پرداخته که یافته‌های جدول ۲ این وضعیت را نشان داده است.

### جدول ۲

چالش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلمان ابتدایی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز و منبع آن‌ها
آموزش عمومی	تجارب تأثیرگذار گذشته	تجارب دانش‌آموزی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۴، ۵، ۷ و ۱۲) - تجارب خانوادگی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۲).
	اشتراکات آموزشی / فرهنگی	اشتراکات پوشش و آراستگی ظاهری بین مدرسه، دانشگاه فرهنگیان و محیط کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۹) - اشتراکات فقر امکاناتی بین مدرسه، دانشگاه فرهنگیان و محیط کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۹).
	ضعف‌های آموزشی / فرهنگی	کاهش شأن معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵ و ۶، ۹ و ۱۱) - آموزش‌های غیرکاربردی مدارس (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶ و ۹) - تناقضات آموزشی مدرسه و دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۴) - تناقضات فرهنگی مدرسه و دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۹، ۱۰ و ۱۱)
	عدم مطلوبیت برنامه درسی پنهان دانشگاه فرهنگیان	الگوپذیری دانشجومعلمان از اساتید (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۲، ۵، ۷، ۹، ۱۰ و ۱۲) - تأثیر جو و فرهنگ دانشگاه بر یادگیری‌های دانشجومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲ و ۷).

دانشگاه فرهنگیان	<p>تربیت معلم تکنیکال (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۷) - تمرکز بر سرفصل‌های مصوب و بی‌توجهی به آموزش‌های غیررسمی در دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۹) - شعاری بودن آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۶) - به‌روز نبودن آموزش‌های دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۱۲) - ضعف برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۵) - عملکرد ضعیف اساتید دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۷، ۵، ۶ و ۱۱) - وابستگی دوره کارورزی به کیفیت اساتید (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۷) - تناقض بین آموزش‌های دانشگاه با آموزش‌های عمومی و محیط کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۳) - تناقض در محیط کارورزی با محیط واقعی مدارس (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳، ۹ و ۱۰) - تناقض تفکیک جنسیتی در دانشگاه فرهنگیان و محیط کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳، ۶ و ۱۰) - تناقض عمل معلمي در دانشگاه و محیط کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۹، ۱۰ و ۱۱).</p>
ضعف‌ها و تناقضات آموزشی/ فرهنگی	<p>فاصله ارزشی بین دانشجو معلم‌ان و دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - عدم آینده‌نگری در سیاست‌های جذب معلم (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵ و ۷) - سیاست‌زدگی دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۶ و ۸) - انحصاری کردن دوره تربیت معلم برای دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۶، ۸ و ۹) - محیط محافظه کارانه دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۸ و ۱۰).</p>
فقدان عاملیت دانشجو معلم‌ان	<p>فقدان عشق و علاقه به معلمي (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۹) - تلاش برای تغییر باورهای نادرست خود (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۹) - فقدان شوق یادگیری در نومعلم‌ان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۹ و ۱۲).</p>
ضعف‌های آموزشی/ فرهنگی	<p>ضعف مدارس برای ارائه دوره کارورزی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۱۰) - فرهنگ سازمانی نامطلوب مدارس (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۴، ۵، ۶ و ۷) - ضعف معلمان برای راهنمایی کارورزها (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۶).</p>
محیط کار	<p>فقدان برنامه‌های رسمی حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳، ۴، ۵ و ۷) - ضعف برنامه‌های ضمن خدمت معلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۶، ۱۱ و ۱۲) - ضعف برنامه‌های حمایت غیررسمی از نومعلم‌ان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۹ و ۱۰).</p>

مطابق یافته‌های جدول ۲ وضعیت و چالش‌های فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان در سه مرحله آموزش عمومی، دانشگاه فرهنگیان و محیط کار قابل تشریح است:

### الف) مرحله آموزش عمومی

این مرحله به نقش آموزش‌های مدرسه‌ای و تجارب حاصل از حضور در این دوره اشاره دارد. از نظر متخصصان، آموزش عمومی وظیفه الزامی و خاصی جهت آموزش اصول معلمي و اشاعه فرهنگ معلمي به دانش‌آموزان نداشته و نباید در خدمت ترویج اصول و عقاید شغل، گروه یا نهاد خاصی باشد. اما از نظر بیشتر متخصصان حضور دوازده‌ساله دانش‌آموزان در مدرسه سبب می‌شود که آنان عمل تدریس و معلمي را از نزدیک مشاهده کرده و تا حدود زیادی با فرهنگ معلمي آشنا شوند. از نظر آنان، در حال حاضر آموزش عمومی از طریق موارد زیر بر فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان تأثیر می‌گذارد:

۱- تجارب تأثیرگذار گذشته: مطابق یافته‌های پژوهش وقتی دانشجو معلم‌ان وارد دوره تربیت معلم می‌شوند با حرفه معلمي بیگانه بوده و به سبب دوران تحصیل در مدرسه یا معلم بودن اعضای خانواده دیدگاه‌ها، باورها و نگرش‌هایی در مورد معلمي پیدا کرده‌اند. به سبب نامطلوب بودن فرهنگ آموزشی حاکم بر مدارس در اکثر مواقع این یادگیری‌ها جنبه مطلوبی نداشته و فرایند فرهنگ‌پذیری دانشجو معلم‌ان را در دوره تربیت معلم با مشکل مواجه می‌سازد. در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید:

«متأسفانه معلمی شغلیه که وقتی وارد دانشگاه می‌شی برای این حرفه، دوازده سال معلم و کلاس درس رو دیدی و مطمئناً این دانشجوی ما که قبلاً دانش‌آموز بوده، فقط یک دانش‌آموز نبوده بلکه قضاوت‌ها، باورها و نگرش‌هایی در مورد معلمش، تدریس و این حرفه پیدا کرده و آمیخته‌ای از این باورها، نگرش‌ها و دیدگاه‌ها فرهنگ مربوط به معلمیشو ساخته.»

۲- اشتراکات آموزشی - فرهنگی: وجود بعضی اشتراکات آموزشی و فرهنگی در دوران دانش‌آموزی، دوره تربیت‌معلم و دوره نومعلمی باعث می‌شود تا دانشجومعلمان در دوره تربیت‌معلم و نومعلمان در سال‌های آغازین معلمی با شوک واقعیت یا شوک فرهنگی مواجه نشوند و فرایند فرهنگ‌پذیری آنان از یک مسیر مشابه عبور نماید. در همین رابطه، مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید: «دانشجومعلمان در دوره دانش‌آموزی سخت‌گیری‌های مرتبط با پوشش را تجربه کرده و در دوره دانشجویی و محیط کار نیز همین سخت‌گیری‌ها را تجربه می‌کنند. ضمن اینکه پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان خیلی فقیرن و شاید این سازگاری با شرایط به خاطر فقر امکانات محیطی به جورایی خیریتی درش باشه تا اینا بعد اینکه میرن سر کار بدونن که خیلی گل و بلبل نیست و بدترش رو تجربه می‌کنن.»

۳- ضعف‌های آموزشی - فرهنگی: وجود تناقضات آموزشی و فرهنگی میان آموزش‌های مدرسه و دانشگاه فرهنگیان سبب می‌شود تا دانشجومعلمان هنگام ورود به دوره تربیت معلم با شوک فرهنگی روبه‌رو شوند. این شوک باعث می‌شود تا فرایند فرهنگ‌پذیری دانشجومعلمان تحت تأثیر مقایسه یادگیری‌های دوران دانش‌آموزی با آموزش‌های دوره تربیت معلم قرار گیرد و به سبب تناقض پیشینه فرهنگی دانشجومعلمان با فرهنگ جدید، فرایند فرهنگ‌پذیری آنان وارد چالش‌های زیادی شود. مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ تأثیر این تناقضات آموزشی - فرهنگی را بر فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان اینگونه تشریح می‌کند: «چون دانشجومعلمان تو مدرسه با روش‌های سنتی درس خوندن وقتی میان دانشگاه و بهشون میگی این شکلی باید تدریس کنی و روش‌های خلاقانه و دانش‌آموز محور رو استفاده کنی، می‌گن چرا قدیم این شکلی نبود یا وقتی می‌گی نباید حتی با حرف هم دانش‌آموز رو ناراحت کنی، می‌گن اون موقع ما رو کتک هم می‌زدن و کسی چیزی نمی‌گفت؛ حالا باید مواظب حرف زدنمون باشیم.»

### ب) مرحله تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان)

این مرحله به نقش آموزش‌های دوره تربیت معلم در فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان اشاره دارد و از نظر متخصصان، در حال حاضر دانشگاه فرهنگیان از طریق موارد زیر بر فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان تأثیر می‌گذارد:

۱- عدم مطلوبیت برنامه درسی پنهان دانشگاه فرهنگیان: از نظر متخصصان، جو و فرهنگ حاکم بر دانشگاه مبلغ خوبی برای فرهنگ معلمی نبوده و دانشجومعلمان به واسطه حضور در خوابگاه‌ها، تعاملات گوناگون با یکدیگر، آگاهی از نگاه جامعه به معلمان، حضور در مدارس و الگوپذیری از اساتید در راستای فرهنگ‌پذیری مناسبی قرار نمی‌گیرند و ممکن است فرهنگ معلمی نامطلوبی در آن‌ها نهادینه شود. در همین راستا، متخصص شماره ۷ می‌گوید: «استادای غیر کنش‌گر، محافظه‌کار، ترسو و کسانی که فعال نیستند و عاملیت ندارند، فراوانند. استادی که خودش ترسوست، خودش آگاه نیست، مهربان نیست، احترام و راستی بلد نیست، شما چه توقعی دارید که دانشجوی ایشان کنشگر بار بیاد. مگه اینکه آن دانشجو بگه من نمی‌خوام مثل این استاد باشم. در کنار اساتید ناکارآمد، اتمسفر دانشگاه و آگاهی دانشجومعلمان از جایگاه و شأن معلم در مدارس باعث میشه که دانشجومعلمان در این فرهنگ نامناسب استحاله بشن؛ ولی اگه اساتید، کنشگری داشته باشن، اون اساتید می‌تونن به این دانشجومعلمان کمک کنن.»

۲- ضعف‌ها و تناقضات آموزشی - فرهنگی: مطابق یافته‌های پژوهش، ضعف‌ها و کاستی‌های متعدد دانشگاه فرهنگیان باعث شده است تا فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان به شکل مطلوبی انجام نگیرد. چنانچه مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید: «رویکرد دانشگاه فرهنگیان خوبه؛ اما برنامه‌های درسی و نیروی انسانی ضعیفه. وقتی دانشجوی ما هفته‌ای به بار واسه کارورزی میره مدرسه، چطور می‌خواد فرهنگ معلی رو بشناسه. دانشگاه فرهنگیان ادامه همون فرهنگ مدرسه است؛ فقط حالت شعار داره.» همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۶ می‌گوید: «دانشگاه فرهنگیان یک تافته جدا بافته است. اصلاً نباید این چنین باشد که ما معلما رو با یه شیوه خاص تربیت کنیم. چرا باید دانشگاه تربیت معلم که قدمت طولانی در تربیت معلم داره رو بذاریم کنار؟»

۳- فقدان عاملیت دانشجومعلم‌ان: از نظر مصاحبه‌شوندگان عاملیت دانشجومعلم‌ان از طریق انتخاب آگاهانه و عشق به معلمی، تلاش برای تغییر باورهای نادرست در مورد معلمی و شوق انجام امور معلمی سنجیده می‌شود. این عوامل باعث می‌شوند تا دانشجومعلم‌ان در مقابل چالش‌های معلمی کنشگری داشته و به دنبال تکوین و ارتقای هویت حرفه‌ای خود باشند. در همین زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید: «وقتی از دانشجوهم در مورد اولویت‌های شغلیشون میپرسم به ندرت کسی پیدا میشه که معلمی رو در اولویت اول قرار داده یا به خاطر عشق شدید به معلمی وارد این حرفه شده باشه.»

### (ج) مرحله محیط کار (دوران نومعلمی)

این مرحله به نقش محیط کار و عناصر تشکیل‌دهنده آن در فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان اشاره دارد. از نظر مصاحبه‌شوندگان، فرهنگ حاکم بر محیط کار و آموزش‌های ضمنی این دوره باید ارزش‌های اصیل معلمی را به نومعلم‌ان القا کرده و یک فرهنگ مطلوب معلمی را در نومعلم‌ان نهادینه سازد. از نظر آنان در حال حاضر، محیط کار از طریق موارد زیر بر فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان تأثیر می‌گذارد.

۱- ضعف‌های آموزشی- فرهنگی: مطابق یافته‌های این بخش، محیط کار به واسطه نقاط ضعف و کاستی‌های آموزشی و فرهنگی خود نه تنها ارزش‌های واقعی معلمی را به نومعلم‌ان القا نکرده بلکه با تحمیل فرهنگ نامطلوب خود به نومعلم‌ان، شوق و شهامت معلمی را از آنان نیز گرفته است. در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۱ ضعف مدارس و معلم‌ان را این گونه بیان می‌کند: «چیزی که ما خیلی درش مشکل داریم، معلم‌ان راهنما و مدارس مجری هست که اینجاها به مقدار بچه‌ها با مشکلاتی روبه‌رو هستن. مدارس خوب همکاری نمی‌کنن و معلما اون توانایی لازم برای راهنمایی دانشجومعلم‌ان رو ندارن. از این معلمای باسابقه در مدرسه زیاد هست که معلمای جدید رو ناامید می‌کنن و از اومدن به معلمی پشیمون می‌کنن و یه فرهنگ نامناسب معلمی رو بهشون تزریق می‌کنن.»

۲- فقدان برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان: از نظر مصاحبه‌شوندگان در کشور ما هیچ برنامه رسمی که از نومعلم‌ان حمایت کند، وجود ندارد و این حمایت در قالب برنامه‌های ضمن خدمت یا برنامه‌های حمایت غیررسمی مانند درس پژوهشی انجام می‌گیرد که آن‌ها نیز به دلیل شیوه‌های اجرای نامطلوب کارایی لازم را ندارند. در همین راستا، متخصص شماره ۵ ضعف برنامه‌های ضمن خدمت را اینگونه بیان می‌کند: «آموزش‌های ضمن خدمت الان غالباً مجازی برگزار می‌شه. الان یک عده دکان باز کردن؛ به جای معلم‌ها شرکت می‌کنن، آزمون می‌دن، پول می‌گیرن و واسه معلما گواهی ضمن خدمت می‌گیرن. این گواهی ضمن خدمت چه کاری می‌تونه انجام بده.»

### یافته‌های سؤال دوم پژوهش

پرسش دوم پژوهش به دنبال ارائه پیشنهاداتی برای بهتر شدن فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان است که یافته‌های جدول ۳ این پیشنهادات را نشان داده است.

#### جدول ۳

پیشنهادات متخصصان تعلیم و تربیت برای بهتر شدن فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان ابتدایی

مضامین اصلی	مضامین فرعی	کدهای باز و منبع آن‌ها
آموزش عمومی	تحول در کارکرد و وظایف نظام آموزش عمومی	جامعه‌پذیری مناسب دانش‌آموزان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۱۰) - پرورش مهارت‌های تفکر و پژوهشگری (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۱۰) - پرورش مهارت‌های زندگی مانند صداقت و مسئولیت‌پذیری (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶ و ۱۲) - طراحی برنامه‌های هدایت تحصیلی و شغلی مناسب (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۹) - تغییر نگاه سنتی جامعه و خانواده به کارکرد مدرسه (مصاحبه‌شونده شماره ۲) - همسویی ارزش‌های مدرسه با ارزش‌های معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۱۰ و ۱۲) - ارتباط مدارس با جهان بیرون (مصاحبه‌شونده شماره ۶) - توجه به یادگیری‌های گروهی، مشارکتی و آینده‌نگرانه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۵ و ۶).

	تحول در ساختار نظام آموزش عمومی	تمرکز زیادی در آموزش عمومی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۹) - تغییر فضای فیزیکی مدارس (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶ و ۱۰) - کاربرد کردن آموزش‌های مدارس (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶ و ۱۰).
	تحول در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان	توجه به انسجام برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - اتخاذ رویکرد آینده‌نگرانه در برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - شناسایی برنامه‌های درسی مغفول دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۱۱) - نیاز به تحول در سرفصل‌های مصوب دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شونده شماره ۳).
	بهبود عملکرد اساتید	تعدیل سرفصل‌های دانشگاه توسط اساتید (مصاحبه‌شونده شماره ۳) - تمایل اساتید برای توسعه هویت حرفه‌ای خود (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - مسئولیت‌پذیری اساتید در برابر نیازهای واقعی دانشجویان (مصاحبه‌شونده شماره ۳) - حمایت عاطفی اساتید از دانشجویان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۹ و ۱۲) - توانمندسازی همه‌جانبه دانشجویان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۳ و ۴) - تعامل غیررسمی اساتید با دانشجویان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۱۰ و ۱۱) - اصلاح و تغییر باورهای نادرست دانشجویان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۱۰).
دانشگاه فرهنگیان	بهبود دوره کارورزی	نظارت و ارزیابی دوره کارورزی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۵) - ارتباط دانشجویان با دانش‌آموزان دختر و پسر (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - ارتباط دانشجویان با معلمان راهنمای مرد و زن (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - انتخاب معلمان خیره برای دوره کارورزی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۷ و ۱۱) - ایجاد انگیزه برای معلمان راهنما (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۹) - تخصیص مدارس تجربی ویژه کارورزی (مصاحبه‌شونده شماره ۶) - تراکمی بودن دوره کارورزی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۱۰) - ارتباط همه‌جانبه بین کارورز، استاد راهنما و معلم راهنما (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۱۰ و ۱۲).
	یادگیری موقعیتی	توجه به یادگیری موقعیتی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۵) - برنامه درسی کلینیکی (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - برگزاری نشست‌های گفتمانی موقعیت‌محور (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - ارتباط دانشگاه فرهنگیان با جهان بیرون (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱، ۵ و ۹) - پیوند نظریه‌های تربیتی با واقعیت‌های آموزشی (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - پی‌گیری پیاده شدن آموزش‌های دانشگاهی توسط دانشجویان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۷).
	بالندگی آموزشی / فرهنگی	جامعه‌پذیری دانشجویان (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - توجه به نیازهای دانشجویان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۱۰) - پذیرش نگاه تکثرگرایانه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲ و ۸) - تغییر در سیاست‌های جذب اساتید (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۵ و ۷) - تغییر در سیاست‌های جذب معلم (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۶ و ۷) - تربیت معلمان کنشگر (مصاحبه‌شوندگان شماره ۷ و ۹) - مشارکت با دیگر دانشگاه‌های واجد شرایط برای تربیت معلم (مصاحبه‌شوندگان شماره ۵، ۶ و ۸) - ارتباط مؤثر اساتید با نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۱۰).
	طراحی نظام استعدادیابی معلمی	ورود داوطلبان با انگیزه درونی به معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۱۰) - طراحی برنامه‌های استعدادیابی معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۱۰).
	بهبود فرهنگ سازمانی مدارس	تغییر ارزش‌های معلمی در محیط کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲ و ۱۰) - بهبود جایگاه و منزلت اجتماعی و اقتصادی و آموزشی معلم (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲ و ۵) - تشکیل ساختار توسعه نیروی انسانی در آموزش و پرورش (مصاحبه‌شونده شماره ۱) - ساخت فرهنگ سازمانی همدلانه در سطح خرد و کلان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۹) - حمایت‌های مدیر مدرسه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۴) - تغییر شیوه انتصاب مدیران (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۱۰ و ۱۱) - نظارت هم‌تا (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۹) - ارتباط نومعلمان با معلمان باتجربه در مدارس (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۱۰ و ۱۲).
محیط کار	طراحی برنامه‌های حمایت حرفه‌ای	ارشدگری (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۶، ۷ و ۱۱) - ارتباط مدارس با دانشگاه فرهنگیان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۷) - طراحی برنامه‌های ضمن خدمت نیازمحور برای نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳، ۴ و ۵) - برگزاری گردهمایی نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۹) - تشکیل انجمن‌های نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۱۰) - تخصیص معلمان مرجع (مصاحبه‌شونده شماره ۷) - ارائه مشاوره‌های روانشناسانه به نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۹) - استفاده از تجارب معلمان بازنشسته برای کمک به نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۶ و ۱۰).
	تأکید بر عاملیت نومعلمان	تأملات فکورانه نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴، ۸ و ۱۰) - کنشگری نومعلمان (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۴، ۵، ۷ و ۸) - تلاش برای حفظ ارزش‌ها، باورها و دیدگاه‌های مطلوب معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۴ و ۹) - عشق به معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۲).
	ارتقای هویت حرفه‌ای	تعامل سازنده با دیگران در محیط کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۹) - افزایش علاقه به حضور در مدرسه (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲ و ۴) - آگاهی از مسائل و مشکلات محیط کار (مصاحبه‌شوندگان شماره ۱ و ۳) - عدم خروج زودهنگام از معلمی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۳ و ۱۲) - آگاهی نسبت به نیازهای خود (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۴، ۵ و ۷).

مطابق یافته‌های جدول ۳ پیشنهادات ارائه شده برای بهتر شدن فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان نیز در سه مرحله آموزش عمومی، دانشگاه فرهنگیان و محیط کار قابل تشریح است:

### الف) آموزش عمومی

از نظر اکثر متخصصان، از آنجایی که دانش‌آموزان سال‌های طولانی را در مدرسه سپری می‌کنند و از نزدیک واقعیت‌های آموزشی و تربیتی را مشاهده و لمس خواهند کرد، لازم است با تحول در کارکرد و وظایف و ساختار نظام آموزش عمومی، کیفیت آموزش عمومی را بهبود بخشید و از این طریق ارزش‌های اصیل آموزشی و تربیتی را به دانش‌آموزان نشان داد تا آن‌ها نیز این ارزش‌ها را در خود درونی کرده و برای آینده شغلی خود که چه بسا معلمی باشد، استفاده کنند. در همین راستا، متخصص شماره ۱ می‌گوید: «از اونجایی که در آموزش عمومی میلیون‌ها دانش‌آموز برای رشته‌های مختلف تربیت می‌شن و یک بخششون می‌رن واسه معلمی، ما نمی‌تونیم اینو بیاریم و الزام بکنیم که مدارس ما بیان و الگوها و استراتژی‌هایی رو به کار بگیرن تا دانش‌آموزان ما که فارغ التحصیل می‌شن فرهنگ‌پذیری معلمیشون رشد پیدا بکنه. اما ما می‌تونیم این انتظار رو داشته باشیم که دانش‌آموزان ما اون نگرش و دانش و مهارت جامعه‌پذیری رو پیدا کنن. در این یکی دو دهه اخیر این جامعه‌پذیری با چالش‌های جدی روبه رو شده. سازگاری بچه‌ها، انعطاف‌پذیری بچه‌ها، نگاه افقی بچه‌ها و نگاه دراز مدت بچه‌های ما دارای ضعف‌های جدی هست و این باید در مدارس مورد توجه قرار بگیره.»

### ب) مرحله تربیت معلم (دانشگاه فرهنگیان)

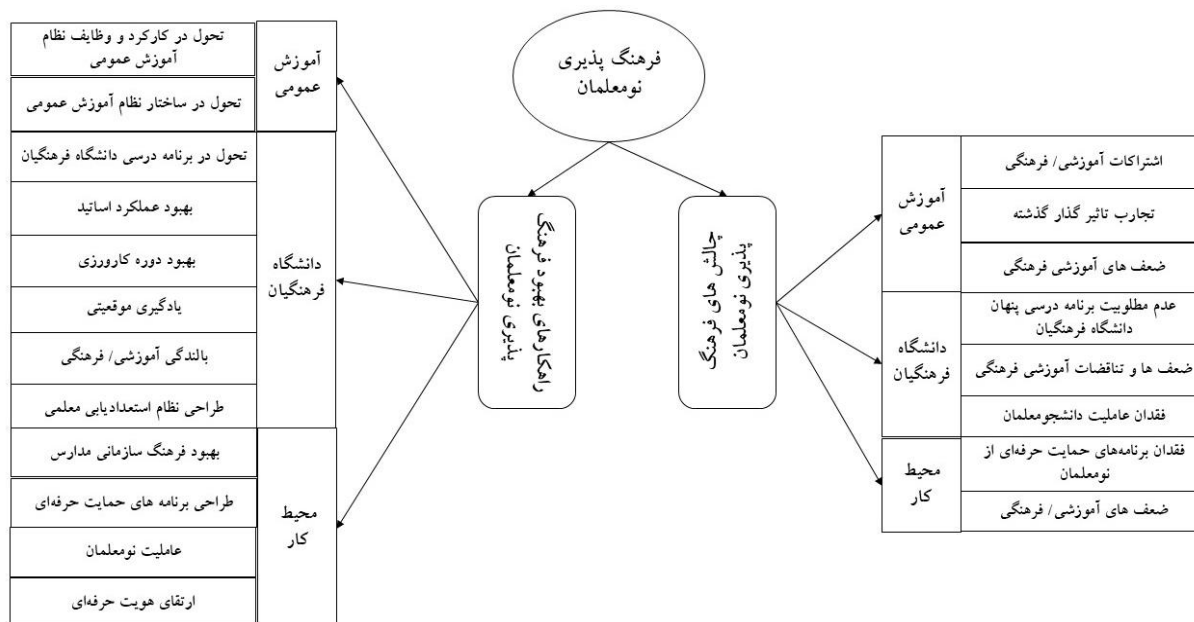
از نظر مصاحبه‌شوندگان، دانشگاه فرهنگیان باید از طریق تحول در برنامه‌های درسی، بهبود عملکرد اساتید، بهبود دوره کارورزی، توجه به یادگیری موقعیتی، بالندگی آموزشی-فرهنگی و طراحی یک نظام استعدادیابی مناسب دانشجویان را با فرهنگ اصیل معلمی آشنا کرده، آن‌ها را برای ورود به محیط کار آماده ساخته و از این طریق فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان را به شکل مطلوبی دنبال کند. در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۷ می‌گوید: «مشکل دانشگاه فرهنگیان بحث اجراست. در اجراست که برخی اساتید که فرهنگ استادی خوبی ندارند، آن برنامه درسی که می‌تواند خروجی باکیفیتی داشته باشد و دانشجوی خوبی را در حوزه معلمی بار بیاورد، خراب می‌کنند. اگه سیاست‌های جذب استادی عوض بشه و آدم‌های شجاع، کنش‌گر، مهربان و با اخلاق که رو راستند و صداقت دارن، جذب بشن بخش بزرگی از مشکلات حوزه تربیت معلم حل می‌شه.»

### ج) مرحله محیط کار (دوران نومعلمی)

از نظر مصاحبه‌شوندگان، نظام آموزش و پرورش و نهاد مدرسه باید از طریق بهبود فرهنگ سازمانی مدارس، طراحی برنامه‌های حمایت حرفه‌ای و حمایت از عاملیت نومعلمان، ضمن احترام به پیشینه فرهنگی نومعلمان به آن‌ها کمک کنند تا با فرهنگ مطلوب معلمی در محیط کار نیز آشنا شده و این گونه از شوک فرهنگی یا شوک واقعیتی که ممکن است برای نومعلمان به وجود بیاید، جلوگیری کنند. در همین راستا، متخصص شماره ۲ می‌گوید: «مدرسه‌ای که استقلال حرفه‌ای ندارد و باید طبق بخشنامه عمل کنه و تمرکزگرایانه مدیریت می‌شه کاری از پیش نمی‌بره. چون معلم ارزش‌های حاکم بر محیط کار رو می‌بینه و در عمل می‌فهمه که کارمند اداری بودن بهتر و اداره پسندتره و همونا رو انجام می‌ده. تا این ارزش‌ها تغییر نکنه طراحی برنامه‌های دیگه فایده نداره.»

## شکل ۱

شبهه مضامین فرهنگ‌پذیری نومعلمان



## بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان با چالش‌های متعددی مواجه است و به دلیل ضعف‌های موجود در حوزه آموزش عمومی، دوره تربیت معلم و محیط کار نیاز است که در فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان چاره‌اندیشی شود. زیرا فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان ریشه در تجارب گذشته داشته و حاصل گذار معلم از آموزش‌های پیش از خدمت به آغاز خدمت است. این گذار نشان می‌دهد که در فرایند معلم‌شدن باید به دنیای زیسته و تجارب گذشته نومعلم در خانواده و مدرسه، دوره تربیت معلم و سال‌های آغازین تدریس در محیط کار توجه ویژه داشت؛ زیرا در گذر از این سه دوره و تحت‌تأثیر یادگیری‌های این دوره‌هاست که معلم‌شدن به وقوع می‌پیوندد.

اولین مرحله در فرهنگ‌پذیری نومعلمان، بهبود فرهنگ‌پذیری اولیه دانش‌آموزان از طریق جامعه‌پذیری مناسب آن‌ها و نمایش فرهنگ اصیل معلمی در مدارس توسط اعضای مدرسه است. فرهنگ‌پذیری اولیه شامل اعمال، باورها و نظام‌های ارزشی است که از بدو تولد آموخته می‌شوند و ایدئولوژی‌هایی را در مورد رفتار حرفه‌ای معلم، پرورش می‌دهند. باورها، ادراکات و تجارب به‌دست آمده در طی فرهنگ‌پذیری اولیه به عنوان عواملی بنیادی، زندگی حرفه‌ای نومعلمان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند (Pike & Fletcher, 2014). بنابراین، بهبود فرهنگ‌پذیری اولیه باعث می‌شود تا دانش‌آموزان برای زندگی شخصی و شغلی خود در آینده آماده باشند و کیفیت زندگی شخصی و شغلی خود که ممکن است شغل معلمی باشد را ارتقا بخشند. بعد از این مرحله دانش‌آموزان به عنوان دانشجومعلم وارد دانشگاه فرهنگیان می‌شوند و دوره تربیت معلم را سپری می‌کنند. این مرحله که ناظر بر فرهنگ‌پذیری تخصصی است، تحت تأثیر کیفیت آموزش‌های ارائه شده توسط دانشگاه فرهنگیان قرار دارد. در طول فرایند فرهنگ‌پذیری تخصصی، باورها و کلیشه‌هایی در مورد نقش و رفتار معلم در دانشجومعلمان ایجاد می‌شود، این باورها و نگرش‌ها به یک فیلتر ادراکی و شناختی تبدیل می‌شوند و فرهنگ‌پذیری نومعلمان را در محیط کار تحت تأثیر قرار می‌دهند (Pišová, 2013). هر چقدر کیفیت آموزش‌های این دوره، اساتید، جو و فرهنگ دانشگاه و دوره کارورزی شرایط مطلوب‌تری داشته باشند، فرهنگ‌پذیری دانشجومعلمان نیز بهتر انجام می‌شود. در مرحله آخر، دانشجومعلمان به عنوان نومعلم وارد مدارس می‌شوند و دوران نومعلمی خود را آغاز می‌کنند. در این فرهنگ‌پذیری، نومعلمان در مدرسه و حین کار و با ورود به جامعه یادگیرنده، دانش و مهارت‌های لازم برای ایفای نقش سازمانی را به دست می‌آورند (Kearney, 2015). در این دوره نیز فرهنگ

مدرسه، حمایت همکاران و برنامه‌های حمایت طراحی شده برای نومعلم‌ان به آنان کمک می‌کند تا با فرهنگ معلمی آشنا شوند، با محیط جدید سازگاری بیشتری داشته باشند و اگر فرهنگ محیط جدید را نامطلوب ارزیابی کردند، بتوانند با کنشگری و عاملیت خود بر فرهنگ نامطلوب مدرسه تأثیر مطلوب گذاشته و آن را بهبود بخشند. یافته‌های این قسمت از پژوهش بر توالی فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان دلالت دارد. این توالی بودن فرایند فرهنگ‌پذیری با نتایج پژوهش‌های (Gholampour & Ayati, 2020; Merrem & Curtner-Smith, 2019; Ghanbari & Almasi, 2017; Heidari Naghdali & et al, 2013; Pířová, 2013) هم‌راستا است. زیرا این پژوهش‌ها نیز نشان دادند که در فرایند معلم‌شدن، تجارب گذشته بسیار تأثیرگذار هستند، یادگیری‌های هر مرحله، یادگیری‌های مرحله بعدی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و معلم‌شدن وابسته به عوامل گوناگونی است که ریشه در گذشته، حال و آینده معلم دارد.

همچنین 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 (Richards & Wilson, 2020; Merrem & Curtner-Smith, 2019; Pířová, 2013). به عبارت دیگر، دانشجومعلم‌ان 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. این یعنی فرایند فرهنگ‌پذیری معلم‌ان یک فرآیند رشدی پویا و مداوم است که به واسطه تجارب گذشته، رخداد‌های کنونی و تصورات آینده تحت تأثیر قرار می‌گیرد. اما در طی این فرایند، گاهی آموزش عمومی فرهنگ آموزشی و تربیتی مناسبی را به دانش‌آموزان القا نمی‌کند، گاهی پیشینه فرهنگی نومعلم‌ان توسط مدرسه و نظام آموزشی نادیده گرفته می‌شود و گاهی نظام آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان، انگاره‌های کاملاً متفاوتی را القا می‌کنند که با جریان واقعی مدرسه متفاوت است. بنابراین، جهت فرهنگ‌پذیری مناسب نومعلم‌ان، باید فرهنگ معلمی در هر سه دوره از کیفیت آموزشی و فرهنگی مناسبی برخوردار باشد تا دیدگاه‌ها، نگرش‌ها و باورهای تربیتی مناسبی را در نوآموزان نهادینه سازند. لازمه ایجاد فرهنگ پویای معلمی شناسایی عواملی است که در هر دوره، فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این عوامل می‌توانند فرایند فرهنگ‌پذیری را در جهت‌های مثبت و منفی تحت تأثیر قرار دهند. بنابراین، ابتدا باید عوامل تسهیل‌گر فرایند فرهنگ‌پذیری را شناسایی و تقویت و در مرحله بعد عوامل مخرب را حذف، اصلاح و بازسازی نمود. در فرهنگ‌پذیری اولیه جو و فرهنگ حاکم بر مدارس باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان با حضور در مدرسه و مشاهده معلم‌ان خود، باورها، عقاید و دیدگاه‌های اصیل و حقیقی را در مورد تدریس و معلمی اکتساب کنند و سایر افراد جامعه نیز نگاه حرفه‌ای و واقع‌بینانه‌ای به حرفه معلمی پیدا کنند. در مرحله فرهنگ‌پذیری تخصصی و به واسطه آموزش‌های دوره تربیت معلم باید نگرش‌ها و باورهای نادرستی که دانشجومعلم‌ان از مرحله قبل با خود به دوره تربیت معلم می‌آورند، مورد اصلاح و بازسازی قرار گیرد و در مرحله بعد با طراحی برنامه‌های مناسب دانشجومعلم‌ان را با اصول حرفه‌ای معلمی و تدریس آشنا ساخت. در مرحله پایانی که دانشجومعلم‌ان تغییر نقش داده و به نومعلم تبدیل می‌شوند باید با تدارک برنامه‌های حمایتی لازم و ایجاد یک فرهنگ‌سازمانی پویا، نومعلم‌ان را راهنمایی و حمایت کرد تا مسیر معلمی را به درستی شناسایی و انتخاب کنند. این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Zhang & Huang, 2023; Howe, 2005) هم‌راستا است؛ زیرا این پژوهش‌ها نیز بر ضرورت وجود برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از دانشجومعلم‌ان و نومعلم‌ان تأکید داشتند.

با توجه به پژوهش حاضر توصیه می‌گردد که نگرش نظام آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان به فرایند تربیت معلم تغییر پیدا کند و چالش‌های فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان را به شدت مورد توجه و کنکاش قرار دهد تا فرهنگ معلمی آموزش داده شده در هر سه دوره (آموزش عمومی، تربیت معلم و محیط کار) از اصول حرفه‌ای، تربیتی و آموزشی مناسبی پیروی کند و بین آموزش‌های هر دوره با دوره بعدی تناقض و اختلاف شدید وجود نداشته باشد. زیرا بهبود این فرایند باعث می‌شود که نومعلم‌ان در هر دوره با شوک واقعیت مواجه نشوند و زمینه‌های لازم برای ارتقای هویت حرفه‌ای آنان فراهم گردد.

## References

- Ballano, V. (2020). Inculturation, anthropology, and the empirical dimension of evangelization. *Religions*, 11(2), 101. <https://doi.org/10.3390/rel11020101>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International journal of intercultural relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Botha, C. (2020). The impact of the apprenticeship of observation on pre-service teachers' perceptions of teaching. *Journal of Education* (University of KwaZulu-Natal), 81, 50-64. <https://orcid.org/0000-0003-1693-5575>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Brunker, N. (2024). Learning to teach without an apprenticeship of observation: From home education to initial teacher education. *The Australian Educational Researcher*, 51(4), 1291-1309. <https://doi.org/10.1007/s13384-023-00640-w>
- Cheng, L. (2021). The implications of EFL/ESL teachers' emotions in their professional identity development. *Frontiers in Psychology*, 12(12), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.755592>
- Dargan, M. (2020). Mentoring the new teacher: the influence of induction programs on teacher retention (Doctoral dissertation, Thesis, California State University, Northridge). ProQuest. <https://scholarworks.calstate.edu/downloads/qn59q662n>
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University. <https://hdl.handle.net/11511/22664>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- 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. <https://dori.net/dor/20.1001.1.24765686.1396.5.4.5.5> [In Persian]
- Gholampour, M., & Ayati, M. (2020). Factors Affecting the Development of a Teacher's Professional Identity: A Narrative-Research of a Teacher's Life Events. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 1-22. [doi: 10.22055/edus.2020.34294.3078](https://doi.org/10.22055/edus.2020.34294.3078) [In Persian]
- Gowrie, G., & Ramdass, M. (2012). Pre-Service Beginning Teachers' Beliefs, Expectations and Other Teacher Preparation Issues of the Practicum at the University of Trinidad and Tobago. *International Journal of Higher Education*, 1(2), 184-197. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v1n2p184>
- Heidari Naghdali, G., Attaran, M., & HajiHoseinnejad, G. (2013). Experiences of school and teacher professional autoethnographic identity research formation. *Iranian Journal of Anthropological Research*, 3(1), 7-28. <https://doi.org/10.22059/ijar.2013.50671>. [In Persian]
- Hijab, A., Idris, M., & Minaz, M. (2024). Effectiveness of In-Service Training Programs: A Narrative Approach of Teachers Professional Development at Girls Secondary Level. *Qlantic Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(1), 89-94. <https://doi.org/10.55737/qjssh.939580681>
- 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>.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>

- 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>
- Joseph, P. B. (2014). *Cultures of curriculum* (M. Mehrmohammadi et al., Trans.). SAMT Publications
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2 (1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- 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>
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects*. OECD Education Working Papers, No. 48. OECD: Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbp7s47h-en>
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-Service Education of Teachers: Overview, Problems and the Way Forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83-87. <https://core.ac.uk/reader/234639266>
- Pike, S., & Fletcher, T. (2014). A review of research on physical education teacher socialization from 2000-2012. *Revue phénEPS/PHEnex Journal*, 6 (1), 1- 17. <https://www.researchgate.net/publication/261322919>
- Pířová, M. (2013). Teacher professional socialisation: Objective determinants. *Orbis scholae*, 7(2), 67-80. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.21>
- Richards, K. A. R., & Wilson, W. J. (2020). Recruitment and initial socialization into adapted physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 26(1), 54-69. <https://doi.org/10.1177/1356336X18825278>
- 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>
- Sandoval, C., van Es, E. A., Campbell, S. L., & Santagata, R. (2020). Creating coherence in teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 47(4), 8-32. <https://www.jstor.org/stable/26977528>
- Thiyagu, K. (2015). Professional Preparation of Teachers. *Teacher Education*, 39, 32-65.
- 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. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1887921>
- Whitelaw, S. (2015). *Novice teachers in a social context: Enculturation in a pseudocommunity of practitioners* (Doctoral dissertation, University of Johannesburg).
- 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>