

The process, methods and factors affecting the acculturation of new teachers: a systematic review

Behrouz Khorram¹, Azimehsadat Khakbaz^{2*}, Mohammad Reza Yousefzadeh³

پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۰۵/۲۰

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۸/۲۷

Accepted Date: 2024/08/10

Received Date: 2023/11/18

Abstract

Considering the importance of the early years of teaching and the lack of comprehensive research on the acculturation of new teachers, the main topic of the research is what are the processes, methods and factors affecting the acculturation of new teachers? This research was conducted with a qualitative and systematic review approach. The research community includes all scientific sources in English and Farsi, which are indexed in one of the websites in the area of acculturation of new teachers. To search for sources, keywords related to the acculturation process of new teachers were first identified through research and library studies. Then searching for articles with the keywords of transfer from university to school, induction, acculturation, acculturation, socialization, becoming a teacher of beginning teachers, in the international databases of Google scholar, Science direct, Elsevier, Springer and with the keywords of acculturation, acculturation, professional support for teachers. New, transfer from university to school, socialization and the early years of teaching and teaching were systematically carried out in the internal bases of Nurmagz, Meg Iran, Irandak and the scientific base of academic jihad. In the initial search, 200 English sources (182 articles, 15 books and 3 theses) and 15 Farsi sources (13 articles and 2 theses) were found. To select sources, these criteria were considered. The content of the resources should be about the process of acculturation, methods of acculturation and factors affecting the process of acculturation of new teachers, articles should be published in prestigious foreign and domestic journals and not conference. Also, the publication date of the sources should be between 2000 and 2023, the articles should be related to teacher training and valid theories of acculturation, and the text of all the articles should be available. criteria for excluding articles from the study; The publication date of the articles was before 2000, the articles were related to the process of acculturation and teacher training and lack of access to the full text of the articles. Based on the inclusion and exclusion criteria, 149 English sources (136 articles, 11 books and 2 theses) and 12 Persian sources (10 articles and 2 theses) were excluded from the study due to being repetitive and unrelated to the acculturation process of new teachers. In total, 51 English sources (46 articles, 4 books and 1 thesis) and 3

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

². Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

*Corresponding Author

Email: khakbaz@basu.ac.ir

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

Persian articles found the necessary conditions to enter the systematic and complete review. Then the relevant sources were analyzed using the qualitative content analysis method. The data obtained from the research were analyzed based on coding in three levels of open coding, subgroup formation and final classification. To check the reliability of the data, four criteria of believability, transferability, reliability and verifiability were used. The results showed that the acculturation process takes place in three stages: initial acculturation, professional acculturation, and organizational acculturation. Primary acculturation includes practices, beliefs, and value systems that are learned from birth and foster ideologies about teachers' professional behavior. Professional acculturation begins with the presence of new students in teacher training programs. At this stage, novices are exposed to university education about teaching and teaching, learn the ideal values of teaching, and develop their professional identity. Organizational acculturation begins when new teachers enter the workplace and note the impact of the workplace. In this acculturation, new teachers acquire the necessary knowledge and skills to play an organizational role in the school and during work and by entering the learning or practice community. Also, assimilation, interactionism and liberation are among the most important methods of acculturation of new teachers. In the assimilation method, the host group expects newcomers to leave their cultural identity and assimilate into the new culture. In the interaction method, the host group welcomes the cultural background of the newcomers and seeks to create constructive interaction with them, resulting in a degree of cultural solidarity. In the release method, there is no support and supervision of new teachers, and new teachers stay alone and work alone. In this method, non-interference is a basic principle; In such a way that it is considered inappropriate to interfere in the professional affairs of others. In addition, past influential experiences, including family and student experiences, the creation of a teacher training course including field, support, interactive experiences, mental and internal factors, and academic curricula and training, as well as the development of the work environment, including the dynamics of the school's organizational culture, the initiation program Entering the profession, organizational support and the agency of new teachers were identified as the most important factors affecting the acculturation of new teachers. The research findings indicate the sequence of acculturation process. This sequence shows that the learning of each stage strongly affects the learning of the next stage; In such a way that if the training of the new course contradicts the learning of the previous course, it will bring people's resistance and the acceptance of the new training will happen with difficulty. In order to properly acclimatize new teachers, the teacher culture in all three courses should have a suitable educational and cultural quality so that appropriate views, attitudes and beliefs of teachers are institutionalized in the new students. The requirement for creating a dynamic teacher culture is to identify the factors that affect the acculturation of new teachers in each period. These factors can affect the acculturation process in positive and negative ways. Therefore, first, the facilitating factors of the acculturation process should be identified and strengthened, and in the next step, the destructive factors of the acculturation process should be removed or modified and reconstructed. In the initial acculturation, the atmosphere and culture of schools should be such that students, by attending school and observing their teachers, acquire genuine and genuine beliefs, opinions and views about teaching

and teaching, and other members of the society also have a professional and realistic view of Find a teaching profession. In the stage of professional acculturation and through teacher training courses, the wrong attitudes and beliefs that student teachers bring with them to the teacher training course from the previous stage should be corrected and reconstructed, and in the next stage, by designing appropriate programs, student teachers should be introduced to the professional principles of teaching and teaching. made in the final stage, when student teachers change their roles and become new teachers, they should be guided and supported by preparing the necessary support programs and creating a dynamic organizational culture to identify and choose the path of a teacher correctly.

Keywords: Teacher training, acculturation, teacher culture, new teacher, systematic review

فرایند، روش‌ها و عوامل مؤثر بر فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان: یک مرور نظام‌مند

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

چکیده

هدف: پژوهش حاضر باهدف تبیین فرایند، روش‌ها و عوامل مؤثر بر فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان انجام شد. **روش:** پژوهش با رویکرد کیفی و روش مرور نظام‌مند انجام گرفت. با استفاده از کلید واژه‌های تخصصی مرتبط با فرهنگ‌پذیری از سال ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ منابع، مورد بررسی قرار گرفت و با استفاده از نمونه‌گیری ملاک‌محور ۵۴ منبع معتبر انتخاب و مورد تحلیل و بررسی قرار داده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از فرایند کدگذاری و مقوله بندی استفاده شد. برای بررسی اعتماد داده‌ها، چهار معیار باورپذیری، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری مورد استفاده قرار گرفت.

نتایج: یافته‌ها نشان داد که فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان در سه مرحله فرهنگ‌پذیری اولیه، فرهنگ‌پذیری حرفه ای و فرهنگ‌پذیری سازمانی انجام می‌گیرد. همچنین همانندگرایی، تعامل‌گرایی و رهاشدگی مهم‌ترین روش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان هستند و تجارب تأثیرگذار گذشته، سازندگی دوره تربیت‌معلم و بالندگی محیط‌کار مهم ترین عوامل مؤثر بر فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان می‌باشند. در پایان، نتیجه‌گیری شد که در فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان باید هم‌تراز با آموزش‌های دوره تربیت‌معلم به تجارب گذشته، فرهنگ حاکم بر مدرسه و محیط کار نیز توجه داشت.

کلید واژه‌ها: تربیت‌معلم، فرهنگ‌پذیری، فرهنگ‌معلمی، نومعلم، مرور نظام‌مند

مقدمه

^۱ دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه بوعلی سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، همدان، ایران

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

در طی چند دهه اخیر، علاقه زیادی برای درک و فهم زندگی نومعلم‌ان و حمایت از آن‌ها صورت گرفته است؛ زیرا برنامه‌های تربیت‌معلم با تمرکز بر مباحث نظری، عدم آموزش اصول حاکم بر تدریس واقعی و پیچیدگی فرهنگ مدرسه نمی‌توانند دانشجومعلم‌ان را برای وظایف روزمره معلمی تربیت کنند و باورهای غیرواقعی را در مورد شرایط تدریس، مدیریت کلاس و رفتار دانش‌آموزان به دانشجومعلم‌ان انتقال می‌دهند. همچنین عدم حمایت‌های کافی جامعه مدرسه از نومعلم‌ان، ویژگی‌های شخصیتی و فقدان عاملیت نومعلم‌ان باعث می‌شود تا آن‌ها تابع فرهنگ نامناسب مدارس شوند. علاوه بر این، برخی از جنبه‌های تدریس و معلمی کردن را تنها در محیط کار می‌توان آموخت (Ibrahim, 2012). این یعنی روند و فرایند تغییر و تحول هویت نومعلم‌ان بسیار پیچیده و ناشناخته است.

یکی از دلایل این پیچیدگی این است که شکل‌گیری هویت نومعلم‌ان قبل از ورود به آموزش‌های رسمی آغاز می‌شود و نومعلم‌ان با اعتقادات، ارزش‌ها و باورهای قبلی و درونی‌شده درمورد آموزش و یادگیری وارد حرفه معلمی می‌شوند (Anspal, Leijen & Löfström, 2019). هنگامی که آن‌ها به‌عنوان معلم برگزیده می‌شوند، شروع به شناسایی، انتخاب و ارزیابی اعمال و پدگوژی‌هایی می‌کنند که در دوران دانش‌آموزی تجربه کرده‌اند و با مرور مهارت‌ها و روش‌های معلم‌ان خود در زمینه برقراری نظم، سازمان‌دهی و ارائه محتوا، ارتباط با دانش‌آموزان و سایر اصول و قواعد آموزشی، یاد می‌گیرند که چگونه مانند معلم‌ان پیشین خود عمل کنند (Schemjrp, Sparkes & Templin, 1999). علی‌رغم اینکه تجارب تدریس معلم‌ان تازه‌کار محدود است، ولی همواره دانشی درباره معلمی دارند که منبع آن تجربیات گذشته تحصیلی و مدرسه‌ای، باورها، اعتقادات و نظام ارزشی فرد است. چنانچه Connelly & Clandinin (1999) معتقدند که هر معلم با تجربه یا تازه‌کار، دانش عملی شخصی یا روایت شخصی از تجارب گذشته خود را به‌همراه دارد که معلمی کردن او را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این یعنی در طراحی برنامه‌های تربیت‌معلم، باید نقش دانش پیشین یا دانش عملی شخصی در نظر گرفته شود؛ چرا که اصول کاری و فلسفه‌های آموزشی معلم‌ان ریشه در این نوع دانش دارد (Tsang, 2004). همچنین، تجارب مربوط به دوران اولیه کودکی و محیط خانوادگی در شکل‌گیری دیدگاه‌های معلم‌ان تازه‌کار درباره حرفه معلمی و تدریس مؤثرند (Chong, Lin & Chuan, 2011). بنابراین، تجارب مربوط به دوران کودکی و دانش‌آموزی و نیز تجارب مربوط به مشاهده فعالیت‌های معلم‌ان گذشته، باورها و عقاید نومعلم‌ان را در زمینه معلم‌شدن و نحوه تدریس به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (Danielewicz, 2001).

از طرف دیگر، Anspal, Eisenschmidt & Löfström (2012) نشان می‌دهند که آموزش‌های دوران تربیت‌معلم نقش بسیار مؤثری در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان دارد و آموزش‌های این دوره باعث می‌شود که جهت‌گیری‌های هویتی نومعلم‌ان از خود به‌عنوان یک معلم به سمت دانش‌آموزان، زندگی آن‌ها و توسعه یادگیری تغییر پیدا کند. یعنی دوره‌های تربیت‌معلم، تصورات، بینش‌ها و ادراکات شخصی افراد از معلمی را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (Alsup, 2006). همچنین، تجارب دانشجومعلم‌ان در زمینه مکان‌ها و فضاهای یاددهی - یادگیری (مثل کارورزی) انتخاب آن‌ها را برای ورود به حرفه معلمی تحت تأثیر قرار می‌دهد (Connelly & Clandinin, 1999). در نتیجه، معلم‌ان با عقاید و دانش قبلی درباره

تدریس و یادگیری وارد دوره تربیت معلم می‌شوند و آموزش‌های این دوره را تجربه می‌کنند. تعامل و کنش‌های مستمر بین تجارب اولیه و تجارب کسب‌شده در طول دوره آموزش معلمان به‌ویژه هنگام تمرین معلمی می‌تواند تفکر دانشجومعلم را به چالش کشیده و به رشد هویت حرفه‌ای آنان کمک کند (Anspal & et al, 2019). سپس دانشجومعلم با هویت حرفه‌ای خود که حاصل ترکیب تجارب اولیه (چه قبل و چه در حین برنامه‌های تربیت معلم) با عقاید شخصی و نظام ارزشی است، وارد محیط واقعی کلاس می‌شوند و به‌عنوان معلم ایفای نقش می‌کنند. انتظارات غیرواقعی از شغل معلمی در سال‌های اولیه تدریس، انجام وظایف معلمی را برای معلمان تازه‌کار سخت می‌کند (Gratch, 2001). همچنین، تعارض بین انتظارات معلمان تازه‌کار از کار در مدرسه با واقعیت‌های شغل معلمی باعث می‌شود که معلمان با پدیده شوک واقعیت روبه‌رو شوند (Friedman, 2004; Murshidi, Konting, Elias & Foori, 2006). این تعارضات به وجود آمده باعث شده است تا نومعلمان اولین سال‌های تدریس را به‌عنوان زمانی برای بقا توصیف کنند. بسیاری از محققان از این دوران به‌عنوان سناریوی غرق شدن یا شنا کردن نام می‌برند؛ چون این تعارضات از یک طرف می‌تواند باعث رشد هویت حرفه‌ای نومعلمان گردد و از طرفی دیگر باعث کناره‌گیری آن‌ها از حرفه معلمی شود (Nahal, 2010).

در واقع، با تغییر نقش آن‌ها از جایگاه دانشجومعلم به جایگاه معلم تنش‌هایی برای آن‌ها به‌وجود می‌آید که نحوه برخورد و روبه‌رو شدن با این تنش‌ها و تعارضات بر رشد و توسعه هویت حرفه‌ای آنان تأثیرات زیادی دارد (Francis, Hong, Liu & Eker, 2018; Pillen, Beijaard & Brok, 2013). همچنین، تغییرات عمیق در ساختار برنامه درسی و جمعیت دانش‌آموزی و عدم وجود صلاحیت‌های لازم برای برخورد با این موقعیت‌های جدید، نوعی بحران هویتی را در نومعلمان ایجاد می‌کند (Moreno, 2007). به‌منظور رفع این موقعیت‌های چالش‌زا و در جهت ارتقای هویت حرفه‌ای نومعلمان توجه به فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان یک امر حیاتی است.

فرهنگ‌پذیری که قدمتی به‌اندازه تاریخ بشر دارد، فرایندی از تغییرات فرهنگی و روانی است که از تماس مداوم بین افراد با زمینه‌های مختلف فرهنگی حاصل می‌شود (Berry, 2006). در واقع، یک فرایند یادگیری است که از طریق آن، فرد در یک زمینه اجتماعی - فرهنگی زندگی جدیدی را شروع می‌کند و از جهات مختلف و به‌صورت بسیار عمیق با ارزش‌ها و فرهنگ‌های حاکم بر موقعیت جدید همانند می‌شود (Berry, 1997). فرهنگ‌پذیری در دو سطح گروهی و فردی اتفاق می‌افتد. در سطح گروهی، تغییر در ساختارهای اجتماعی، نهادی و فعالیت‌های فرهنگی و در سطح فردی، تغییر در وضعیت روان‌شناختی و رفتاری فرد است. مؤلفه‌های روان‌شناختی، منعکس‌کننده جنبه‌های درونی انطباق است که باورها، ارزش‌ها، نگرش‌ها و انتظارات را شامل می‌شود و بعد رفتاری مربوط به جنبه‌های بیرونی در رابطه با چگونگی پذیرش فرهنگ میزبان از طریق تعاملات اجتماعی توسط فرد است (Ma, Pitner, Sakamoto & Park, 2020). راهبردهای «جذب یا درونی‌سازی»، «جدایی»، «انطباق» و «حاشیه‌گزینی» مهم‌ترین راهبردهای فرهنگ‌پذیری شناخته‌شده در سراسر جهان هستند. در راهبرد جذب یا درونی‌سازی، افراد تمایلی به حفظ هویت فرهنگی خود ندارند و به‌دنبال تعامل مستمر با فرهنگ‌های دیگر هستند. درمقابل، وقتی افراد برای

هویت فرهنگی خود ارزش قائل اند و از تعامل با فرهنگ‌های دیگر اجتناب می‌ورزند، راهبرد جدایی را برمی‌گزینند. در راهبرد انطباق، افراد ضمن پایبندی به هویت فرهنگی خود با فرهنگ‌های دیگر هم ارتباط برقرار می‌کنند و عناصری از دیگر فرهنگ‌ها را نیز اقتباس می‌کنند و در راهبرد حاشیه‌گزینی، افراد تمایلی به حفظ فرهنگ خود و برقراری ارتباط با سایر فرهنگ‌ها ندارند (Berry, 2006).

در فرهنگ‌پذیری و حین ورود به فرهنگ جدید، افراد با تعارضاتی روبه‌رو شوند 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, 1995). قرارگرفتن 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 نحوی آن‌ها را در اجرای وظایف و حل مشکلاتشان یاری دهد (Mirarab Razi, Fardanesh & Talaee, 2012). هویت‌یابی فرهنگی حالتی از هویت اجتماعی است که با آرمان‌ها و ارزش‌های فرهنگی درون‌گروهی مرتبط است و به وسیله آن افراد هویت یافته و شناسایی می‌شوند. افراد از طریق این فرایند، هنجارها، رفتارها و اعتقادات گروه قومی و فرهنگی خود را کشف، درونی‌سازی و بیان می‌کنند (Ferguson, Nguyen & Iturbid, 2016).

هر گروه اجتماعی، فرهنگ و مجموعه‌ای از ارتباطات اجتماعی دارد که ویژه و مشترک افراد آن گروه است؛ یکی از این گروه‌ها معلمان هستند. فرهنگ معلمی شامل هنجارهای رسمی و غیررسمی، ارزش‌ها، شیوه‌های عمل حرفه‌ای و تعاملات میان معلمان و دانش‌آموزان است (Kardos & et al, 2001). فرهنگ معلمی را می‌توان از دو منظر فکری و عاطفی مورد توجه قرار داد و نحوه تفکر و آموزش معلمان و ابراز احساساتشان را به عنوان فرهنگ معلمی آن‌ها در نظر گرفت (Crank, 2004; Cited in Zhang, Yuan & Wang, 2018). به طور کلی، آنچه معلمان باور دارند، احساس می‌کنند و همچنین نحوه رفتار آن‌ها باعث ایجاد فرهنگ حرفه‌ای آن‌ها می‌شود (Hargreaves, 2001). درحقیقت، معلمان قبل از ورود به صحنه واقعی آموزش و پرورش، بعد از ورود و در حین اجرای وظیفه برای ایفای درست نقش معلمی خویش، در جست‌وجوی شناخت کامل فرهنگ معلمی هستند و ضمن طی مراحل شناخت فرهنگ معلمی، متوجه می‌شوند که برای معلم شدن و معلم موفق بودن وجود چه شرایطی لازم است، تأمین چه پیش‌نیازها و کسب چه توانمندی‌ها و مهارت‌هایی ضرورت دارد و آداب معلمی براساس زمینه فرهنگی موجود چیست؟ (Raees Dana, 2011). (Merrem & Curtner-Smith (2019) در پژوهشی با عنوان «فرهنگ‌پذیری معلمان تربیت‌بدنی آلمان» به این نتیجه رسیدند که دانش‌جو معلمان با باورها، دیدگاه‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایی در مورد معلم تربیت‌بدنی که حاصل تجارب خانوادگی، دوستان و تجارب دوران مدرسه است، وارد دوره‌های تربیت‌معلم می‌شوند و این تجارب، یادگیری‌های دوره تربیت‌معلم را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند. (Howe (2005) در پژوهشی با عنوان «فرهنگ‌پذیری معلمان ژاپن: یک تحلیل انتقادی از طریق روایت قوم‌نگاری تطبیقی» به این نتیجه می‌رسد که معلمان ژاپن در مقایسه با معلمان کانادا فرصت‌های بیشتری

برای تأمل، همکاری و مشارکت دارند و برنامه‌های حمایت از نومعلمان در ژاپن به بخشی از فرهنگ معلمی تبدیل شده است. فرهنگ‌پذیری معلمان ژاپنی از طریق روابط معلمان با همدیگر، رهبری و هدایت نومعلمان و توسعه حرفه‌ای معلمان انجام می‌گیرد؛ اما مریبان ناکارآمد، مبادلات آموزشی یک‌طرفه و برنامه‌های نامناسب پیش از خدمت، برنامه‌های تربیت‌معلم را با چالش‌هایی مواجه ساخته است. (Kardos & et al 2001) در پژوهشی با عنوان «توجه ویژه به همکاران: رویارویی معلمان جدید با فرهنگ‌های حرفه‌ای مدارس خود» فرهنگ معلمی سابقه‌محور، فرهنگ معلمی تازه‌کار محور و فرهنگ معلمی تلفیقی را به عنوان فرهنگ های حاکم بر مدارس شناسایی کردند. در فرهنگ‌های سابقه‌محور، هنجارهای تعامل حرفه‌ای توسط معلمان با سابقه تعیین می‌شود و توجه اندکی به نیازهای ویژه معلمان تازه‌کار می‌شود.

در فرهنگ‌های تازه‌کار محور، هنجارهای تعامل حرفه‌ای توسط معلمان تازه‌کار تعیین می‌شود. در فرهنگ‌های تلفیقی، هنجارهای تعامل حرفه‌ای توسط معلمان باتجربه و معلمان تازه‌کار تعیین می‌شود، بین معلمان کم‌سابقه و با سابقه ارتباط خوبی برقرار می‌شود و معلمان حمایت‌های خوبی را از طرف همکاران با سطوح متفاوت تجربه دریافت می‌کنند. (Muchmore 2001) از طریق مطالعه تاریخیچه زندگی به بررسی باورها و شیوه‌های تدریس یک معلم پرداخته است. نتایج نشان داد که باورهای معلم درباره تدریس و یادگیری، زمانی که ریشه در تجارب دوران دانش‌آموزی و دانشگاهی دارد، موقتی و گذراست؛ اما وقتی که این باورها ریشه در تجارب زندگی شخصی معلم داشته باشند، تشکیل‌دهنده جوهره شخصیتی او بوده و تغییرناپذیرند. یعنی توسعه آموزشی معلم با عمیق‌ترین اعتقادات معلم سازگار بوده و با گذشت زمان به جای تغییر باورهای درونی معلم، شیوه‌های تدریس معلم تغییر پیدا کرده است. بنابراین، تغییر واقعی زمانی رخ می‌دهد که باورهای درونی معلم به چالش کشیده شوند.

این یعنی برای فرهنگ‌پذیری مناسب نومعلمان، باید باورهای درونی دانش‌جو معلمان و نومعلمان را به‌درستی شناخت تا بتوان باورهای سنتی و نادرست آن‌ها را درمورد معلمی اصلاح کرد. (2023) Irannezhad, Aliasgari, Mosapour & Niknam در پژوهشی با عنوان «طراحی و اعتباربخشی الگوی برنامه درسی آغاز خدمت برای نومعلمان دوره ابتدایی با تأکید بر توسعه حرفه‌ای» با استفاده از سنتزپژوهی و استفاده از نظر پنج 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 جامعه پذیری نومعلمان» باشد. (Zarei & et al 2023) در پژوهشی با عنوان «روش‌های حمایت حرفه‌ای رسمی از نومعلمان در طی دوره آغازین خدمت در سطح جهانی» به این نتیجه رسیدند که حمایت حرفه‌ای رسمی از نومعلمان شامل سه مؤلفه حمایت سازمانی، مربیگری و حمایت مدرسه‌ای می‌باشد. (Ghorbani 2022) در پژوهشی با عنوان «کورره من: روایت‌هایی از تجربیات تدریس من در بدو معلمی» عنوان می‌کند که چگونه فرایند تدریس، عمل معلمی و پدیده مدرسه را تجربه و فهم نموده است. نتایج تحقیق از تأثیر عمیق پیشینه زیسته پژوهشگر بر کنش‌های جاری و ناکارآمد بودن نظریه‌های تربیتی حکایت دارد. (2017) Ghanbari & Almasi در پژوهشی با عنوان «توصیفی از معلم‌شدن من: خود مردم‌نگاری یک دانش‌آموخته

دانشگاه فرهنگیان» به تشریح عوامل مؤثر بر ورود به حرفه معلمی پرداخته و در ادامه، مسائل آموزشی و پژوهشی دوران تحصیل خود را بازگو کرده و در پایان، از مسائل آغاز خدمت خود نیز انتقاد کرده‌اند. با توجه به بررسی پیشینه پژوهشی موجود توسط پژوهشگران، مشخص شد که مطالعات مختلف داستان ها و روایت‌های نومعلمان، عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت نومعلمان، مشکلات نومعلمان، جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری نومعلمان را به صورت مجزا مورد مطالعه قرار داده‌اند. یعنی پژوهشی که به صورت جامع و کامل فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان را از دوران مدرسه تا محیط کار تشریح و تبیین کند، انجام نشده است. با توجه به اهمیت سال‌های آغازین تدریس و نبود پژوهش جامع در زمینه فرهنگ‌پذیری نومعلمان، مسئله اساسی پژوهش این است که فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان چگونه اتفاق می‌افتد. لذا پرسش‌های اساسی پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- ۱- فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان چگونه است؟
- ۲- روش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلمان چیستند؟
- ۳- عوامل مؤثر بر فرهنگ‌پذیری نومعلمان چیستند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات کیفی است. این پژوهش کیفی با توجه به روش اجرا، مرور نظام‌مند تلقی می‌شود. جامعه پژوهش شامل تمام منابع علمی انگلیسی و فارسی است که در زمینه فرهنگ‌پذیری نومعلمان در یکی از پایگاه‌های اینترنتی، نمایه شده است. برای دستیابی به منابع، ابتدا از طریق جست‌وجو و مطالعات کتابخانه‌ای، واژه‌های کلیدی و مرتبط با فرهنگ‌پذیری نومعلمان شناسایی شد. سپس جست‌وجوی مقالات با کلیدواژه‌های «فرهنگ‌پذیری^۱»، «فرهنگ‌سازی^۲»، «جامعه‌پذیری^۳»، «حمایت حرفه‌ای از نومعلمان^۴»، «انتقال از دانشگاه به مدرسه^۵»، «معلم‌شدن^۶»، «نومعلمان^۷» و «سال‌های آغازین معلمی^۸» در پایگاه‌های بین‌المللی «گوگل اسکولار^۸»، «ساینس دایرکت^۹» و «الزویر^{۱۰}»، «اشپرینگر^{۱۱}» و پایگاه‌های داخلی «نورمگز»، «مگ‌ایران»، «ایراندک» و «پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی» به طور نظام‌مند انجام شد. در جست‌وجوی اولیه ۲۰۰ منبع انگلیسی (۱۸۲ مقاله؛ ۱۵ کتاب و ۳ پایان‌نامه) و ۱۵ منبع فارسی (۱۳ مقاله و ۲ پایان‌نامه) یافت شد. برای انتخاب منابع مورد مطالعه از روش نمونه‌گیری ملاک‌محور استفاده گردید و این معیارها در نظر گرفته شد که محتوای منابع در مورد فرایند فرهنگ‌پذیری،

1. acculturation

2. Enculturation

3. socialisation

4. induction

5. transition from university to school

6. becoming teacher

7. Early Years Teachers

8. Google scholar

9. Science direct

10. Elsevier

11. Springer

روش‌های فرهنگ‌پذیری و عوامل مؤثر بر فرآیند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان باشند و مقالات در مجلات معتبر خارجی و داخلی چاپ شده باشند. همچنین تاریخ انتشار منابع بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۳ باشد، مقالات در ارتباط با تربیت‌معلم و نظریه‌های معتبر فرهنگ‌پذیری باشند و متن تمام مقالات در دسترس باشند. معیارهای خروج مقالات از مطالعه؛ تاریخ انتشار مقالات قبل از سال ۲۰۰۰، مرتبط نبودن مقالات با فرایند فرهنگ‌پذیری و تربیت‌معلم و عدم دسترسی به متن کامل اسناد و مقالات بود. براساس معیارهای ورود و خروج، ۱۴۹ منبع انگلیسی (۱۳۶ مقاله؛ ۱۱ کتاب و ۲ پایان‌نامه) و ۱۲ منبع فارسی (۱۰ مقاله و ۲ پایان‌نامه) به دلیل تکراری بودن و غیرمرتبط بودن با فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان از مطالعه خارج شدند. در مجموع، ۵۱ منبع انگلیسی (۴۶ مقاله؛ ۴ کتاب و ۱ پایان‌نامه) و ۳ مقاله فارسی، شرایط لازم برای ورود به مرور نظام‌مند و بررسی کامل را پیدا کردند.

سپس، منابع موردنظر با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی مورد بررسی قرار داده شدند. داده‌های حاصل از پژوهش بر اساس کدگذاری در سه سطح کدگذاری باز، تشکیل زیرمقوله و مقوله‌بندی نهایی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای بررسی اعتماد داده‌ها، چهار معیار باورپذیری، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری مورد استفاده قرار گرفت. برای دستیابی به باورپذیری، بخش‌هایی از تحلیل در اختیار دو متخصص دیگر قرار گرفت تا مجدداً کدگذاری کنند و پژوهشگر از روند کدگذاری و عدم سوگیری در تحلیل‌ها آگاهی یابد. به‌منظور برآورد معیار قابلیت اطمینان، پژوهشگر توصیف شفاف و روشنی از جامعه اطلاعاتی و منابع مورد مطالعه، روش جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات داده است و همچنین تلاش کرده است در پژوهش حاضر از منابع معتبر علمی استفاده کند تا نتایج قابلیت انتقال نیز داشته باشند. برای بررسی اطمینان‌پذیری با متخصصان در مورد روند انجام پژوهش و نحوه بهبود فرایند پژوهش جلسه‌ای برگزار و بازخوردهایی دریافت شد. برای تأییدپذیری، پژوهشگر از نگارش یادداشت‌های تأملی استفاده کرده است تا از احساسات، تعصبات و بینش‌های شخصی که ممکن است در تحلیل یافته‌ها و نتایج پژوهش تأثیر بگذارند، آگاهی یابد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش با توجه به سؤالات ارائه‌شده به شرح ذیل استخراج و استنباط شد:

۱- یافته‌های پژوهشی، فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان را چگونه تبیین می‌کند؟

با توجه به جدول (۱) فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان در سه مرحله فرهنگ‌پذیری اولیه، فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای و فرهنگ‌پذیری سازمانی و به شرح ذیل اتفاق می‌افتد:

مرحله اول: فرهنگ‌پذیری اولیه

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 به‌عنوان عوامل بنیادی، زندگی حرفه‌ای نومعلم‌ان را تحت تأثیر خود قرار می‌

دهند (Pike & Fletcher, 2014). فرهنگ‌پذیری اولیه که از بدو تولد شروع می‌شود، نشان‌دهنده تأثیر دوران کودکی و نوجوانی و تجربیات معلمی این دوران است؛ جایی که دانش‌آموزان به شدت تحت تأثیر خانواده، دوستان و معلمان خود قرار می‌گیرند (Curtner-Smith, 2001; Romar, Astrom & Ferry, 2018 & Howe, 2023). این تجارب دوران دانش‌آموزی و این مجموعه باورهای از قبل موجود، ادراک دانشجومعلمان از شرایط و عملکردهای کلاسی و فعالیت‌های معلمی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (Cheng, Cheng & Tang, 2010). این یعنی دانشجومعلمان، آموزش رسمی خود را به‌عنوان «لوح‌های خالی» شروع نمی‌کنند. در عوض، آن‌ها با انواع باورها، ارزش‌ها و دیدگاه‌هایی درمورد تدریس و معلمی وارد دوره‌های تربیت‌معلم می‌شوند. این باورها، ارزش‌ها و دیدگاه‌ها به‌عنوان حکم‌های ذهنی در خدمت فیلتر و تحریف کردن آموزش‌هایی است که در دوره تربیت‌معلم به دانشجومعلمان ارائه می‌شود. اگر آموزش‌های دریافتی با حکم‌های ذهنی مطابقت داشته باشند، پذیرفته و اگر مطابقت نداشته باشند، رد می‌شوند (Merrem & Curtner-Smith, 2019). فرهنگ‌پذیری اولیه با ایجاد این حکم‌های ذهنی که ساختارهای شناختی پیچیده، نسبتاً پایدار و فردی هستند به تبیین و پیش‌بینی پدیده‌های انسانی مانند کنش، واکنش، تفکر، احساسات و ادراک می‌پردازد و تجربیات بعدی فرهنگ‌پذیری را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (Richards & Wilson, 2020).

مرحله دوم: فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای

فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای با حضور نوآموزان در برنامه‌های تربیت‌معلم آغاز می‌گردد. در این مرحله، نوآموزان تحت تأثیر آموزش‌های دانشگاهی در مورد تدریس و معلمی قرار می‌گیرند، ارزش‌های ایده آل معلمی را یاد می‌گیرند و هویت حرفه‌ای خود را توسعه می‌دهند (Moscatelli, 2008). در این مرحله، انتظار می‌رود نوآموزان در طول سال‌های تحصیل رسمی در دانشگاه، دانش معلمی را به‌دست آورند و شروع به تفکر و عمل به‌عنوان معلم کنند (Romar, et al, 2018). در طول این دوره، باورهای آموزشی دانشجومعلمان به چالش کشیده می‌شود و باورهای جدیدی ظهور پیدا می‌کنند (Pike & Fletcher, 2014; Moy, 2016). فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای یک فرآیند مستمر توسعه است که در آن دانشجومعلمان در رشته خود حرفه‌ای می‌شوند و از طریق آن توانایی‌های حرفه‌ای، نگرش‌های حرفه‌ای و حس حرفه‌ای بودن را درونی می‌کنند (Chou, 2011). در طول فرایند فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای، باورها و کلیشه‌هایی درمورد نقش و رفتار معلمان 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).

مرحله سوم: فرهنگ‌پذیری سازمانی

فرهنگ‌پذیری سازمانی با ورود نومعلمان به محیط کار آغاز می‌گردد و به تأثیر محیط کار اشاره دارد (Curtner-Smith, 2001; Moy et al, 2016). در این فرهنگ‌پذیری، نومعلمان در مدرسه و حین کار و با

ورود به جامعه یادگیرنده یا عملی، دانش و مهارت‌های لازم برای ایفای نقش سازمانی را به دست می‌آورند (Kearney, 2015; Richards & Wilson, 2020). این فرآیند، در خدمت یادگیری و حفظ مهارت‌های ارزش‌گذاری شده توسط نهاد و سازمان مدرسه است (Pike & Fletcher, 2014).

سازمان‌های حرفه‌ای تلاش می‌کنند تا با فرهنگ‌پذیری سازمانی بر یادگیری افراد تازه‌وارد تأثیر بگذارند و افراد تازه‌وارد را قادر به تسلط بر نقش‌های جدید سازند (Moscatelli, 2008). در این مرحله، افراد به واسطه حضور در محیط جدید و از طریق تعامل با دیگران، هنجارها، فرهنگ‌ها، ایدئولوژی‌ها، دانش، مهارت‌ها و تمایلات لازم برای تبدیل شدن به معلم موردپسند سازمان را یاد می‌گیرند (Whitelaw, 2015; Richards & Gaudreault, 2016). تعاملات موجود در مدرسه، فرهنگ حاکم بر مدرسه و فرهنگ بزرگ تری که مدرسه را احاطه کرده است بر فرایند اجتماعی شدن نومعلمان در محیط کار تأثیر می‌گذارند (Pišová, 2013). به صورتی که اگر پیشینه فرهنگی نومعلم (ارزش‌ها و باورها، انتظارات، تجرب قبلی و آموزش‌های دانشگاهی) با فرهنگ غالب مدرسه سازگار باشد به تعامل و اگر سازگار نباشد به انزوا و حاشیه‌گزینی منجر می‌شود (Whitelaw, 2015). به عبارتی دیگر، نوع فرهنگ و شیوه مدیریتی حاکم بر مدرسه به نومعلمان اجازه می‌دهد که از عاملیت برخوردار باشند، با همکاران تعامل داشته باشند یا به حاشیه رانده شوند (Flores, 2004).

جدول ۱. فرایند کدگذاری سؤال اول پژوهش

مقوله کلی	زیرمقوله	کدهای باز و منابع آن‌ها
فرایند فرهنگ پذیری	فرهنگ‌پذیری اولیه	شکل‌گیری باورها و ارزش‌های معلمی از طریق مشاهده فعالیت‌های معلمان در دوران دانش‌آموزی (Curtner-Smith, 2001; Pike & Fletcher, 2014; Romar & et al, 2018 & Howe, 2023) - توسعه درک و تصور خود از معنای معلم بودن تحت تأثیر خانواده، دوستان و محیط اجتماعی (Curtner-Smith, 2001; Pike & Fletcher, 2014; Romar & et al, 2018 & Howe, 2023) - تأثیر پیشینه فرهنگی معلم بر آموزش‌های دوران تربیت معلم (Cheng & et al, 2010; Merrem & Curtner-Smith, 2019; Richards & Wilson, 2020).
	فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای	حضور در برنامه‌های آموزشی تربیت معلم (Moscatelli, 2008; Pike & Fletcher, 2014) - تغییر باورهای اولیه و شکل‌گیری باورهای جدید در دانشجومعلمان (Pike & Fletcher, 2014; Moy & et al, 2016) - کسب دانش، تفکر و عمل معلمی (Pišová, 2013; Romar & et al, 2018) - شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلم (Moscatelli, 2008; Chou, 2011).

فرهنگ‌پذیری سازمانی	حضور در مدرسه و جو محیط کار (Curtner-Smith, 2001; Kearney, 2015; Moy & et al, 2016; Richards & Wilson, 2020) یادگیری هنجارها، باورها و ارزش‌های صریح و ضمنی حاکم بر فرهنگ مدرسه (Pike & Fletcher, 2014; Richards & Gaudreault, 2016; Moscatelli, 2015; Whitelaw, 2015) تعامل با همکاران و دانش‌آموزان (Richards & Gaudreault, 2016; Pišová, 2013) تأثیر فرهنگ‌سازمانی بر پیشینه فرهنگی نومعلمان (Flores, 2004; Whitelaw, 2015).
------------------------	---

۲- یافته‌های پژوهشی، روش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلمان را چگونه تبیین می‌کند؟

با توجه به جدول (۲) روش‌های فرهنگ‌پذیری نومعلمان در سه روش همانندگرایی، تعامل‌گرایی و ره‌اشدگی به شرح ذیل دسته‌بندی می‌شوند:

روش همانندگرایی

در این روش، گروه میزبان از تازه‌واردان انتظار دارد که هویت فرهنگی خود را کنار گذاشته و در فرهنگ جدید ذوب شوند (Berry, 2005). به عبارت دیگر، رفتار افراد توسط بافت اجتماعی که در آن قرار دارند، تعریف می‌شود و گروه میزبان دانش، مهارت و ارزش‌های مطلوب خود را به تازه‌واردان انتقال می‌دهد (Pišová, 2013). در این نوع فرهنگ‌پذیری، مؤسسات آموزشی و فرهنگ‌های مربوط به آن‌ها به صورت صنعتی عمل می‌کنند و از افراد می‌خواهند استانداردهای حرفه‌ای، قوانین، مقررات و شیوه‌های عملکرد حرفه‌ای را که به وسیله فرهنگ‌سازمانی تعیین می‌شود، رعایت کنند (Cherubini, 2009). وقتی ارزش‌ها و باورهای نومعلمان با ارزش‌های حاکم بر فرهنگ مدرسه در تضاد باشد و نومعلمان کورکورانه از باورهای غالب مدرسه پیروی کنند، حاصل تعاملات فرهنگی به پدیده‌هایی مانند حاشیه‌سازی، فرسودگی شغلی، انزوا و ناامیدی ختم می‌شود. از طرف دیگر، وقتی نومعلمان احساس کنند تحت فشار قرار دارند تا با سیاست‌ها و شیوه‌های موجود مطابقت یابند، کناره‌گیری را اختیار می‌کنند. یعنی نومعلمان سعی می‌کنند خود را از تمام موقعیت‌های ناراحت‌کننده جدا سازند. به همین دلیل برای نومعلمان کلاس درس پناهگاهی نسبتاً امن برای فرار از قلدری‌های سازمانی است (Whitelaw, 2015). از این فرهنگ‌پذیری با استعاره «آدم‌خواری یا هم نوع خواری» یاد می‌شود؛ زیرا در این فرهنگ‌پذیری نومعلمان توسط اعضای باتجربه مدرسه بلعیده و به حاشیه رانده می‌شوند (Cherubini, 2009).

روش تعامل‌گرایی:

در این روش، گروه میزبان از پیشینه فرهنگی تازه‌واردان استقبال می‌کند و به دنبال ایجاد تعامل سازنده با آن‌ها است، در نتیجه، درجه‌ای از همبستگی فرهنگی ایجاد می‌شود (Berry, 2005). در این روش سازمان‌ها این واقعیت را پذیرفته‌اند که هویت حرفه‌ای افراد نه توسط عوامل خارجی، عضویت اجتماعی و نهادی، بلکه توسط خود فرد تعریف می‌شود. افراد در این روش می‌توانند مفروضات پذیرفته‌شده و واقعیت‌های سازمانی را به چالش بکشند. این به معنای انکار همکاری حرفه‌ای نیست. در عوض، همکاری در زمینه‌های

مختلف طبق علایق، خواسته‌ها و نیازهای فرد و سازمان انجام می‌گیرد. یعنی نومعلمان خود را به‌عنوان متخصصان مستقل و بالغی می‌دانند که می‌توانند ظرفیت‌های منحصر به فرد خود را در فرهنگ‌سازمانی مدرسه اعمال کنند. سازمان مدرسه نیز به‌نوبه خود می‌تواند از این مجموعه مهارت‌ها و همچنین تنوع تجربیات معلمان جدید برای تسهیل فرهنگ‌پذیری مناسب آن‌ها استفاده کند (Cherubini, 2009). این نشان می‌دهد که تأثیر محیط مدرسه بر نومعلمان و توانایی یک نومعلم برای تأثیرگذاری بر آن محیط به یک اندازه قوی هستند. در واقع، نومعلمان هرگز گیرنده منفعل هنجارهای مدرسه و محتوای ارائه‌شده نیستند؛ بلکه بین نومعلمان و سازمان مدرسه با تمام بازگرانش ارتباط و تعامل وجود دارد (Kelchtermans & Ballet, 2002). این روشی است که در آن نومعلمان فرصت‌های شغلی و یادگیری متنوعی را جست‌وجو می‌کنند، با همکاران خود تعامل دارند و شایستگی و ابتکار خود را به‌نمایش می‌گذارند (Allen, 2018; Howe, 2023).

روش رهاسدگی

در این روش، حمایت و نظارت بر نومعلمان انجام نمی‌گیرد و نومعلمان به حال خود رهاسده و به تنهایی کار می‌کنند. در این روش، عدم‌مداخله یک اصل اساسی است؛ به‌صورتی که دخالت در امور حرفه‌ای دیگران امری ناپسند تلقی می‌شود. مدارس می‌شود که از این روش برای فرهنگ‌پذیری نومعلمان استفاده می‌کنند، مدارس جعبه تخم‌مرغی نامیده می‌شوند. هدف اصلی جعبه‌های تخم‌مرغ این است که تخم‌مرغ‌های منفرد در اثر تماس با تخم‌مرغ‌های دیگر در همان بسته شکسته نشوند. یعنی در این فرهنگ‌پذیری، تماس یک تهدید بسیار واقعی برای رفاه افراد مدرسه است. این تشبیه نشان می‌دهد که نومعلمان وارد محیطی می‌شوند که تماس و همکاری با همکاران در پایین‌ترین سطح خود قرار دارد (Whitelaw, 2015). در این روش فرهنگ‌پذیری، از یک‌طرف برنامه‌های حمایتی خاصی برای نومعلمان فراهم نمی‌شود تا با نقش‌های جدید و پیچیدگی وظایف حرفه‌ای خود سازگار شوند، از طرف دیگر از نومعلمان انتظار می‌رود وظایف حرفه‌ای خود را در سال‌های نخست به بهترین شکل انجام دهند (Ibrahim, 2012; Pišová, 2013). در چنین شرایطی، معلمان در کلاس درس منزوی‌شده، تمایلی به همکاری، دریافت انتقاد و بازخورد ندارند و عدم مشارکت در فعالیت‌های مدرسه و توجه صرف به شرایط کلاس خود را مهم‌ترین وظیفه آموزشی خود می‌دانند (Flores, 2004; Achinstein, 2010).

جدول ۲. فرایند کدگذاری سؤال دوم پژوهش

مقوله کلی	زیرمقوله	کدهای باز
روش‌های فرهنگ‌پذیری	هماندگرایی	کسب دانش و مهارت موردنیاز سازمان مدرسه (Berry, 2005; Pišová, 2013) - پیروی از قوانین و هنجارهای مدرسه (Cherubini, 2009; Whitelaw, 2015) - بی‌توجهی به پیشینه فرهنگی نومعلمان (Berry, 2005; Pišová, 2013) - انزوا و به حاشیه رانده شدن نومعلمان (Cherubini, 2009; Whitelaw, 2015).

تعامل گرایی	توجه به عاملیت نومعلم (Kelchtermans & Ballet, 2002; Cherubini, 2009) - توجه به پیشینه فرهنگی نومعلمان (Berry, 2005; Cherubini, 2009) - تأثیرگذاری نومعلم بر فرهنگ مدرسه (Kelchtermans & Ballet, 2002; Cherubini, 2009) - تعامل با اعضای مدرسه (Kelchtermans & Ballet, 2002; Berry, 2005; Cherubini, 2009; Allen, 2018; Howe, 2023).
رهاشده‌گی	عدم حمایت و نظارت بر نومعلمان (Ibrahim, 2012; Pišová, 2013) - عدم ارتباط و تعامل بین همکاران (Flores, 2004; Whitelaw, 2015) - تنهایی نومعلمان (Whitelaw, 2015; Flores, 2004).

۳- یافته‌های پژوهشی، عوامل مؤثر بر فرهنگ‌پذیری نومعلمان را چگونه تبیین می‌کند؟
با توجه به جدول (۳) عوامل مؤثر بر فرهنگ‌پذیری نومعلمان در سه مقوله تجارب تأثیرگذار گذشته، سازندگی تربیت‌معلم و بالندگی محیط‌کار به شرح ذیل دسته‌بندی می‌شوند:

۱. تجارب تأثیرگذار گذشته

با توجه به جدول (۳) مؤلفه‌های «تجارب تأثیرگذار گذشته» شامل تجارب خانوادگی و تجارب دانش‌آموزی می‌باشند.

۱-۱- تجارب خانوادگی

تجارب مربوط به دوران اولیه کودکی، محیط خانوادگی و زندگی‌نامه شخصی که مرتبط با جریان یادگیری، معلمی و تدریس کردن باشد، در شکل‌گیری دیدگاه نومعلمان درباره معلمی و تدریس بسیار مؤثر است (Raffo & Hall, 2006; Chong, Ling & Chuan, 2011). پوشش رسانه‌ای مثبت درباره معلمی، تعامل و ارتباط دانش‌آموزان با والدین، اعضای خانواده، دوستان و اقوامی که به صورت رسمی یا غیررسمی با تدریس و معلمی کردن ارتباط دارند و به آن عشق می‌ورزند، اشتیاق دانش‌آموزان را برای ورود به معلمی تحت تأثیر قرار می‌دهد و دیدگاه‌هایی را در مورد تدریس و معلمی به آن‌ها انتقال می‌دهد (Merrem & Curtner-Smith, 2019). همچنین، ایده‌های مربوط به تدریس و معلمی که از منابع گوناگون مانند تجارب مدرسه‌ای، جامعه و رسانه‌ها به دست می‌آیند، در فضای خانواده به اشتراک گذاشته می‌شوند و مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرند. به همین دلیل، خانواده تأثیر تعیین‌کننده‌ای بر ایده‌های فرد برای پیگیری تدریس و معلمی به عنوان یک حرفه دارد. این تأثیر زمانی دوچندان می‌شود که اعضای خانواده با تدریس و معلمی پیوند عمیقی داشته باشند و دیگران را برای حضور در حرفه معلمی تشویق و ترغیب کنند (Cross & Ndofirepi, 2015).

۱-۲- تجارب دانش‌آموزی

دانشجومعلمان هنگام ورود به دوره‌های تربیت‌معلم احساس می‌کنند که قبلاً اطلاعاتی در مورد فرایند معلم‌شدن کسب کرده‌اند. این اطلاعات برگرفته از تجارب دوران دانش‌آموزی و تجارب مربوط به مشاهده فعالیت‌های معلمان آن‌هاست (Danielewicz, 2001; Chong & et al, 2011). لورتی (۱۹۷۵) با طرح

مفهوم «کارآموزی حاصل از مشاهده» بر این واقعیت تأکید داشت که همهٔ معلمان زمانی یادگیرنده بوده اند و رویدادهای آموزشی فراوانی را تجربه کرده‌اند. دوران دانش‌آموزی و تجارب حاصل از دوران مدرسه، دانش‌آموزان را با وظایف و هویت معلمی آشنا می‌کند. همچنین، الگوپذیری دانشجومعلمان از معلمان قبلی و تجارب مدرسه‌ای، عقاید و باورهای آن‌ها را دربارهٔ فرایند تدریس و معلم‌کردن به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (Cheng & et al, 2010). یادگیری‌های حاصل از کارآموزی مشاهده‌ای که به‌صورت ناخودآگاه اتفاق می‌افتد، اثرات مثبت و منفی را به‌همراه دارد. یادگیری اصول، باورها و عقاید درست و منطقی دربارهٔ تدریس اثرات مثبت و یادگیری اصول غیرحرفه‌ای معلمی اثرات منفی این نوع یادگیری است (Xu & He, 2019).

۲. سازندگی تربیت‌معلم

با توجه به جدول (۳) مؤلفه‌های «سازندگی تربیت‌معلم» شامل تجارب میدانی، حمایت‌گری، تعامل‌گری، عوامل ذهنی و درونی و برنامهٔ درسی و آموزش‌های دانشگاه می‌باشند.

۱-۲- تجارب میدانی

نومعلمان پیش از ورود به محیط کار برای کسب دانش فنی، آموزشی و محتوایی وارد برنامه‌های تربیت معلم می‌شوند. حضور در دورهٔ کارورزی و تمرین تدریس و معلمی یک دورهٔ حساس برای معلمان پیش از خدمت و یک اصل اساسی در دورهٔ تربیت‌معلم است؛ زیرا دورهٔ کارورزی، میزان فرهنگ‌پذیری آن‌ها را در موقعیت‌های جدید زندگی و فرهنگ‌های مدرسه به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (Zhang & Huang, 2023). تجارب میدانی فرصت‌هایی را فراهم می‌سازد تا دانشجومعلمان مشاهده و کار با دانش‌آموزان و معلمان را تجربه کرده و با برنامه‌های درسی واقعی در مدارس آشنا شوند (Farrell, 2001). دانشجومعلمان با مشاهده، تعامل و مشارکت پیوسته در کلاس درس، شرایط، عمل، اجرا، تدریس و سایر اصول معلمی را زندگی و تنفس می‌کنند (Moscatelli, 2008). تدریس و معلمی فقط توسعهٔ دانش حرفه‌ای نیست؛ بلکه مهارتی است که باید از طریق تجربیات دنیای واقعی و حضور در محیط‌های مدرسه اکتساب شود. فقدان تجربه واقعی نومعلمان در دوره‌های آماده‌سازی باعث شده است تا متخصصان لزوم اتصال بیشتر دروس تربیت‌معلم با محیط مدرسه را مورد تأکید قرار دهند (Pike & Fletcher, 2014). هرچقدر تجارب میدانی نومعلمان بیشتر باشد، در سال‌های نخست معلمی سازگاری روان‌شناختی، آموزشی و ارتباطی آن‌ها با محیط‌های واقعی تدریس بیشتر می‌شود (Zhang & Huang, 2023). بنابراین، حضور سازندهٔ نومعلمان در محیط کار، مستلزم این است که آموزش‌های دورهٔ تربیت‌معلم، دانشجومعلمان را با شرایط واقعی مدارس و کلاس‌های درس آشنا کند و باعث شود که آن‌ها زمینه‌های آموزشی، فرهنگی، اجتماعی و اخلاقی حاکم بر مدارس را شناسایی و درک کنند (Moscatelli, 2008).

۲-۲- حمایت‌گری

کسب تجارب میدانی سازنده زمانی امکان‌پذیر است که محیط کارورزی مناسب باشد و مقامات مدرسه از کارورز حمایت همه‌جانبه‌ای را به‌عمل‌آورند. از طرف دیگر، حمایت از مدرسه‌ای که نوآموز یا کارورز در آن قرار می‌گیرد، تأثیرگذاری تجارب میدانی را دوچندان می‌کند (Farrell, 2001). در این دوره، به‌منظور فرهنگ‌پذیری دانشجومعلم‌ان و آشنایی آنان با آداب‌ورسوم معلمی، انتخاب اساتید و معلم‌ان راهنمای مجرب، آموزش‌دیده و باکیفیت از اهمیت زیادی برخوردار است (Howe, 2005; Moscatelli, 2008). زیرا حمایت‌های همه‌جانبه اساتید و معلم‌ان راهنما از دانشجومعلم‌ان می‌تواند به‌عنوان «سپر» عمل کند و سطوح تنش و پریشانی را که دانشجومعلم‌ان در این مرحله تجربه می‌کنند، کاهش دهد. تمرکز بر مسائل شناختی، عواطف و معانی پدیدار شده، گوش‌دادن به دوراهی‌ها، تردیدها و ترس‌های دانشجومعلم‌ان در مورد عملکرد تدریس و نیز انگیزه‌ها، باورها و انتظارات آن‌ها در مورد این حرفه بسیار حیاتی است (Caires, Almeida & Vieira, 2012). در محیط کار نیز برنامه‌های مقدماتی باید با رویکرد کمک‌به‌جای‌ارزیابی، توسعه حرفه‌ای نومعلم‌ان را تسهیل بخشند (Howe, 2006). اساتید و معلم‌ان راهنما به‌جای ارائه راهنمایی و مشاوره به دانشجومعلم‌ان، آن‌ها را معرض ارزیابی‌های سخت‌گیرانه قرار می‌دهند؛ به همین دلیل دانشجومعلم‌ان شیوه‌های تدریس و معلمی کردن اساتید و معلم‌ان راهنما را در کلاس‌های درس خود بازتولید می‌کنند و تحت تأثیر آن‌ها باورهای معلمی خود را تغییر می‌دهند (Lojdrová, 2019). انتخاب اساتید و معلم‌ان راهنما نباید منحصرراً بر اساس سابقه کاری باشد؛ بلکه باید معیارهای پتانسیل رهبری و کیفیت تدریس را نیز شامل گردد. این اساتید و معلم‌ان راهنما باید برای اجرای نقش حیاتی خود، آموزش‌های لازم را نیز دریافت کرده باشند (Howe, 2005). همچنین، انتخاب همکار هم‌تا که در آن دانشجویان به همدیگر کمک و آموزش می‌دهند، می‌تواند یادگیری‌های دوره کارورزی را عمق و وسعت بیشتری دهد (Bulte & et al, 2007). این تعامل و همکاری می‌تواند در قالب کمک و آموزش دانشجویان ارشد به دانشجویان جدید یا همکاری دانشجویان هم‌سطح با همدیگر باشد (Bulte & et al, 2007; Killeavy & Moloney, 2010; Chou, 2011).

۲-۳- تعامل‌گری

کیفیت آموزش‌های دوره تربیت‌معلم با تعاملات ایجاد شده در این دوره ارتباط تنگاتنگی دارد؛ به‌صورتی که حضور دانشجومعلم‌ان در جوامع مجازی و انعکاس اندیشه‌ها و مسائل معلمی خود در این جوامع موجب رشد هویت حرفه‌ای آن‌ها می‌شود (Killeavy & Moloney, 2010; Chou, 2011). تعامل دانشجومعلم‌ان با اساتید و معلم‌ان راهنما، دانشجومعلم‌ان هم‌تا و دانش‌آموزان مدارس بر اثربخشی آموزش‌های این دوره تأثیر چشمگیری دارد و فرایند فرهنگ‌پذیری آن‌ها را در یک مسیر مناسب قرار می‌دهد؛ زیرا حاصل این تعاملات شناخت فرهنگ مدارس است که دانشجومعلم‌ان در آینده در آنجا تدریس و معلمی خواهند کرد (Chou, 2011). دانشجومعلم‌ان با به اشتراک گذاشتن تجارب خود با اساتید، معلم‌ان راهنما و سایر دانشجومعلم‌ان، کاوش تعاملی در باورها، اعتقادات و ادراکات معلمی، شناخت عوامل مؤثر در تدریس‌های

دوره کارورزی و ساخت مشترک معانی، فرصت‌های قابل توجهی برای خودکاوی، کاوش در حرفه معلمی، تقویت روابط همدلانه با همتایان، اساتید و معلمان راهنما و سایر همکاران فراهم می‌سازند (Caires & et al, 2012). این فرهنگ تعاملی باید به گونه‌ای در دانشجومعلم‌ان نهادینه شود که آن‌ها بتوانند آن را در محیط کار نیز به کار گیرند. زیرا ارتباط و تعامل معلمان با تجربه با نومعلم‌ان و نومعلم‌ان با یکدیگر، بحث‌های غیررسمی درباره مسائل آموزشی میان آن‌ها، انتخاب دستیار آموزشی از میان دانشجومعلم‌ان، انتخاب همکار حمایتی توسط مدیر برای نومعلم‌ان، شرکت در جوامع یادگیری و ارتباط با معلمان دیگر مقاطع باعث می‌شود تا چالش‌های سال‌های آغازین معلمی برای نومعلم‌ان به حداقل برسد (Howe, 2005; Fletcher, Chang & Kong, 2008).

۴-۲- عوامل ذهنی و درونی

در دوره تربیت معلم، علاوه بر عوامل عینی باید به عوامل تعیین‌کننده ذهنی دخیل در فرایند فرهنگ پذیری دانشجومعلم‌ان نیز توجه کرد. در بیشتر مواقع، عوامل عینی مانند محیط‌های سازمانی و فرهنگ حاکم بر آن‌ها مورد توجه قرار می‌گیرد؛ درحالی‌که ویژگی‌های شخصیتی، ظرفیت تأمل‌گری، تعهد، دانش، باورهای حرفه‌ای و نظام ارزشی دانشجومعلم‌ان از اهمیت زیادی برخوردار است (Pířová, 2013). اینکه انگیزه دانشجومعلم‌ان برای ورود به حرفه معلمی چه بوده است و برای ورود به این حرفه چه مدت‌زمانی تلاش و برنامه‌ریزی کرده‌اند، کیفیت آموزشی آن‌ها را در دوره تربیت معلم به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد (Merrem & Curtner-Smith, 2019). بنابراین، قبل از شروع دوره‌های آموزشی باید درک کاملی از نوآموزان، ویژگی‌های شخصی، تجارب، باورها و دیدگاه‌های آن‌ها در مورد معلمی و مدرسه به دست آورد (Fletcher & et al, 2008). این دانش از آنجایی مهم است که باورهای اولیه نوآموزان بر پذیرش، دریافت اطلاعات و آموزش‌های دوره تربیت معلم تأثیر می‌گذارد (Moy & et al, 2014). همچنین، اگر نومعلم‌ان از ظرفیت خودتأملی برخوردار باشند، می‌توانند در محیط کار با همکاران خود تعامل داشته و از طریق اشتراک گذاری تجارب خود و دیگران در مورد شرایط تدریس به تأمل پرداخته و نقاط قوت و ضعف خود را شناسایی نمایند (Howe, 2011).

۲-۵- برنامه درسی و آموزش‌های دانشگاه

شکاف آموزش‌های دوره تربیت معلم با واقعیت‌ها محیط کار، باعث شده است تا دانشجومعلم‌ان برای کنار آمدن با دنیای واقعی تدریس آماده نشوند. به همین دلیل، لزوم پیوند میان دروس دوره تربیت معلم با واقعیت‌های موجود در مدارس الزامی است (Fletcher & et al, 2008; Huang, Huang & Berkoff, 2018; Ghorbani, 2022). از طرف دیگر، آموزش‌های این دوره باید به گونه‌ای باشد که دانشجومعلم‌ان به این درک برسند که وقتی دانشگاه را ترک می‌کنند و وارد مدرسه می‌شوند، از لحاظ فرهنگی، بین دو فضای آموزشی بسیار متفاوت قرار می‌گیرند. این بخشی از آیین گذار آن‌ها به زندگی حرفه‌ای است و باید به عنوان یک دوره گذار فرهنگی مهم شناخته شود که در طی آن دانشجومعلم‌ان راه‌های جدید بودن و شدن

را خواهند آموخت. اگر آموزش‌های دانشگاهی، دانشجومعلمان را برای درک اینکه نامنی، عدم اطمینان و عدم تعادل آن‌ها در تغییر از دانشگاه به کلاس درس کاملاً طبیعی است، آماده نکند، دانشجومعلمان در محیط کار با شوک فرهنگی و شوک واقعیت مواجه می‌شوند (Petersen, 2017). برنامه‌های آماده‌سازی معلمان باید زمینه‌هایی را فراهم سازد که در آن دانشجومعلمان در مورد انواع شرایط، زمینه‌ها، مشکلات و مسائلی که ممکن است در سال‌های ابتدایی خود به‌عنوان معلم با آن‌ها مواجه شوند، بحث و گفت‌وگو کنند (Roulston, Legette & Trotman Womack, 2005).

۳. بالندگی محیط کار

با توجه به جدول (۳) مؤلفه‌های «بالندگی محیط کار» شامل پویایی فرهنگ‌سازمانی مدرسه، برنامه‌های آغازین ورود به حرفه، حمایت‌های سازمانی و عاملیت نومعلم می‌باشند.

۱-۳- پویایی فرهنگ‌سازمانی مدرسه

اگر فرهنگ و جو مثبت حاکم بر مدرسه مبتنی بر احترام، حمایت حرفه‌ای و شخصی، پذیرش نومعلمان، تعامل و همکاری، کار گروهی، روابط دوستانه و انسانی مبتنی بر آزادی و برابری باشد، در استقرار بدون دغدغه نومعلمان در مدرسه و رشد حرفه‌ای آن‌ها بسیار مؤثر است. بیشترین نومعلمانی که در سال‌های اول خدمت، این حرفه را ترک می‌کنند، در مدارسی بوده‌اند که جو و فضایی تعاملی و صمیمانه‌ای نداشته‌اند. مدیران مدارس موظف‌اند فرهنگ مشارکتی مثبتی را ایجاد، ترویج و حفظ کنند که نومعلمان برای سازگاری، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و تبدیل شدن به اعضای فعال مدرسه ترغیب و تشویق شوند و در کنار معلمان باتجربه چشم‌انداز مدرسه را ترسیم نمایند (Jordanides & Vryoni, 2013). اگر فرهنگ مدرسه پویایی خود را از دست بدهد، نومعلمان در همان سال‌های آغازین با فرسایش شغلی مواجه می‌شوند؛ زیرا مدارس از نومعلمان انتظار دارند که وظیفه تدریس و معلمی خود را مطابق با استانداردهای همکاران باتجربه انجام دهند. در صورتی که مدارس باید این انتظارات حرفه‌ای ناعادلانه را کنار بگذارند و جو آموزشی را به‌گونه‌ای فراهم سازند که همکاران باتجربه با تمام وجود از نومعلمان حمایت و پشتیبانی کنند تا آن‌ها بتوانند در یک محیط حمایتی و تعاملی سال‌های آغازین خود را سپری کرده و از این طریق یک فرایند فرهنگ‌پذیری سازنده را تجربه نمایند (Cherubini, 2006; Fletcher & et al, 2008; Howe, 2009).

۲-۳- برنامه‌های آغازین ورود به حرفه

بین برنامه‌های آماده‌سازی معلمان و واقعیت‌های موجود در مدارس شکاف وجود دارد (Worthy, 2005). ارشادگری فرآیندی است که بین دوره آماده‌سازی قبل از خدمت و حین خدمت ارتباط برقرار می‌کند و نیازهای آموزشی و روانی-اجتماعی نومعلمان را برآورده می‌سازد (Alam, 2019). در حوزه تعلیم و تربیت، ارشادگری فرایندی پیچیده و چندبعدی برای راهنمایی، آموزش، تأثیرگذاری و حمایت از نومعلمان است (Howe, 2005; Fletcher & et al, 2008; Moscatelli, 2008; Achinstein & et al, 2010; Irannezhad)

(Zarei & et al, 2023; & et al, 2023). برنامه‌های ارشادگری، نومعلمان را با معلمانی باتجربه پیوند می‌دهند که بتوانند سیاست‌ها، مقررات و رویه‌های مدرسه را تشریح کنند، روش‌ها، مواد آموزشی و دیگر منابع را به اشتراک بگذارند، به حل مسائل تدریس و یادگیری کمک کنند، حمایت‌های شخصی و حرفه‌ای را ارائه دهند و از طریق تأمل، همکاری و پژوهش اشتراکی، رشد و پیشرفت نومعلمان را فراهم سازند (Feiman-Nemser, 2001). همکاری بین دانشگاه و مدارس برای جذب، حفظ، ارتقا و پشتیبانی نومعلمان یکی از سیاست‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان است (Zarei & et al, 2018; Able & et al, 2015; Kearney, 2015; et al, 2023). گسترش حمایت دانشگاه از نومعلمان تا سال‌های آغازین تدریس یک امکان قوی برای تضمین کیفیت نومعلمان است. ارتباط بین دانشگاه و مدرسه باعث می‌شود تا اجتماعی از مربیان مدرسه و دانشگاه تشکیل شود و درباره‌ی نیازهای آموزشی دانشجومعلمان و نومعلمان هم‌فکری کنند (Hunt, 2014). یکی دیگر از اقداماتی که در راستای حمایت عاطفی از نومعلمان انجام می‌گیرد، جلسات جهت‌گیری یا خوگرفتن است؛ زیرا این جلسات باعث می‌شوند که نومعلمان با فرهنگ حاکم بر محیط جدید بهتر آشنا شوند (Zarei & et al, 2023; Kearney, 2015). به‌منظور آشناسازی اولیه‌ی نومعلمان با رویه‌ها و خط‌مشی‌های اصلی مدرسه مانند نحوه‌ی سفارش لوازم و وسایل ضروری، شیوه‌ی پرکردن گزارش‌ها، نحوه‌ی سازمان‌دهی کلاس درس و نحوه‌ی دسترسی به منابع آموزشی می‌توان یک برنامه‌ی چند جلسه‌ای کوتاه‌مدت را در مدرسه اجرا و عملیاتی کرد. همچنین، از طریق دوره‌های آموزشی، توسعه‌ی ضمن خدمت و مشارکت در جوامع یادگیری حرفه‌ای می‌توان فرصت مشارکت در یادگیری مداوم را برای نومعلمان فراهم آورد (Hangul, 2017). تشکیل جوامع یادگیری یا سمینارهای بهسازی و گفت‌وگو پیرامون داستان‌ها و تجارب زیسته‌معلمی به نومعلمان کمک می‌کند تا در چالش‌های تدریس خود مشارکت داشته و هویت حرفه‌ای خود را ارتقا بخشند (Zarei & et al, 2023; Able & et al, 2018). پشتیبانی همتایان و همکاران به معلمان جدید اجازه می‌دهد تا با یکدیگر مشارکت و همکاری کرده، مشکلات را در یک محیط مشارکتی حل کرده و یک شبکه‌ی حرفه‌ای ایجاد نمایند. در همین راستا، مشاهده‌ی همسالان و سایر همکاران در داخل و خارج از مدرسه به بینش‌های جدید و مولّد منجر می‌شود (Zarei & et al, 2023; Britton & et al, 2003).

۳-۳- حمایت‌های سازمانی

در سال‌های آغازین معلمی، مسائل و چالش‌های تازه‌ای برای نومعلمان پدیدار می‌گردد. به‌منظور حمایت و پشتیبانی از نومعلمان در برابر این چالش‌ها باید یک برنامه‌ی حمایتی فردی بر اساس نیازهای نوظهور نومعلمان ایجاد گردد. در طول این برنامه باید اهداف، استراتژی‌های رسیدن به اهداف و میزان پیشرفت در دستیابی به اهداف برنامه را مشخص کرد تا نومعلمان به‌واسطه‌ی این برنامه مدون، در فعالیت‌های یادگیری درگیر شوند و یادگیری مادام‌العمر را به‌دست آورند (Howe, 2006). در همین راستا، برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی و فراهم کردن امکان بازدید نومعلمان از مدارس دیگر از اهمیت زیادی برخوردار است (Zarei & et al, 2023). برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای باید فرصت‌های یادگیری رسمی و غیررسمی را برای

نومعلم‌ان فراهم سازند (Huang & et al, 2018). فرصت‌های یادگیری رسمی به محیط‌های یادگیری ساختاریافته‌ای اشاره دارد که در آن نومعلم‌ان دانش و مهارت‌های خود را از طریق کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی به‌روزرسانی می‌کنند. در مقابل، فرصت‌های یادگیری غیررسمی توسط خود نومعلم‌ان سازمان‌دهی و تعیین می‌شوند. از آنجایی که هرکدام از این فرصت‌ها معایب و کاستی‌های خاص خود را دارند، نومعلم‌ان و سایر معلم‌ان برای توسعه‌ی هویت حرفه‌ای خود باید در انواع فعالیت‌های یادگیری رسمی و غیررسمی شرکت کنند (Mansfield & Gu, 2019). همچنین، کاهش حجم کار تدریس نومعلم‌ان به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های مهم فرایند حمایت حرفه‌ای از نومعلم‌ان در پژوهش‌های مختلف (Ingersoll & Smith, 2004; Howe, 2006; Ibrahim, 2012; Petersen, 2017; Zarei & et al, 2023) مورد تأکید قرار گرفته است. با کاهش بار آموزشی فرصت‌های بیشتری برای نومعلم‌ان فراهم می‌شود تا معلم‌ان سرآمد را مشاهده کنند، نظارت و راهنمایی مناسب دریافت کنند و در دوره‌های آموزشی طراحی‌شده شرکت نمایند (Allen, 2019). نومعلم‌ان باید در گروه‌های آموزشی و سمینارها شرکت کنند، مشاوره‌های انفرادی دریافت کنند و تدریس همکاران خود را مشاهده نمایند تا از این طریق بر عمل معلمی خویش تأمل کرده و شایستگی‌های عمومی و آموزشی خود را مورد ارزیابی قرار دهند (Achinstein & et al, 2010; Kearney, 2015).

۳-۴- عاملیت نومعلم‌ان

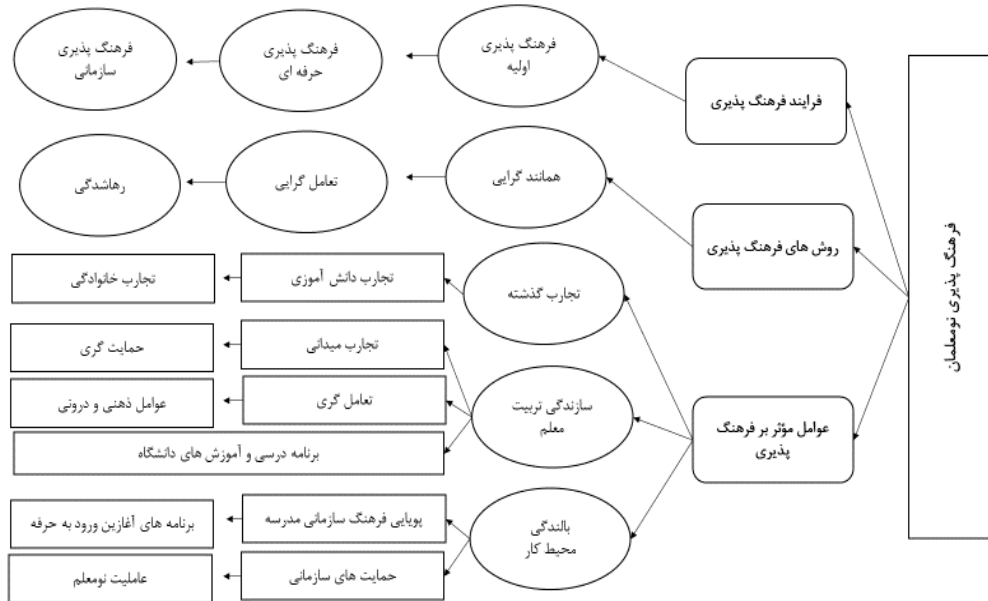
فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری نومعلم‌ان حضور منفعلانه در بافت موجود نیست؛ بلکه یک فرآیند تفسیری و تعاملی بین نومعلم و بافت جدید است. یعنی معلم مبتدی تحت تأثیر زمینه قرار می‌گیرد، اما در عین حال به‌نوبه خود بر ساختارهایی که در آن‌ها اجتماعی و فرهنگ‌پذیر می‌شود، تأثیر می‌گذارد. برای نومعلم سواد سیاسی بسیار حائز اهمیت است. این سواد سیاسی با دارا بودن جنبه دانشی، عملیاتی و تجربی به نومعلم‌ان کمک می‌کند تا موقعیت‌ها را درک و تفسیر کنند، بر موقعیت‌ها تأثیر بگذارند و میزان رضایت و نارضایتی تأثیر خود بر موقعیت‌ها را بسنجند (Kelchtermans & Ballet, 2002). عاملیت، ساخت و بازسازی هدفمند خود و شرایط مادی پیرامونی خودمان است. همچنین، داشتن قدرت کافی برای انجام اقدامات معنادار و دیدن نتایج تصمیمات و انتخاب‌هایمان بیانگر عاملیت ماست. داشتن حس عاملیت قوی به نومعلم‌ان کمک می‌کند تا در برابر شرایط سخت و جدید، حس کنترل خود را حفظ کرده و انعطاف‌پذیر باشند و هویت حرفه‌ای خود را به‌عنوان بازیگرانی شایسته در جهان بسازند تا بتوانند بر مسیر و جریان زندگی خود تأثیر بگذارند (Bieler, 2013). برای اینکه نومعلم‌ان بتوانند در فرهنگ جدید مشارکت داشته باشند، باید دارای عاملیت، توانمندی و ابتکار عمل برای هدایت رشد حرفه‌ای خود و همکاران باشند. فرهنگ حاکم بر مدارس و برنامه‌های آموزش معلم‌ان باید با پرورش ذهنیت رشد، به‌کارگیری روش‌های آموزشی گفت‌وگومحور و توجه به ساخت هویت معلم، عاملیت نومعلم‌ان را ارتقا دهند؛ زیرا هویت معلم پیوند ناگسستنی با عاملیت دارد و عاملیت برای مشارکت در فرهنگ مدرسه ضروری است (Allen, 2019).

جدول ۳. فرایند کدگذاری سؤال سوم پژوهش

مقوله کلی	زیر مقوله	کدهای باز و منابع آن‌ها
تجارب تأثیرگذار گذشته	تجارب خانوادگی	معلم بودن اعضای خانواده و تجرب حاصل از تعامل و مشاهده آن‌ها (Raffo & Hall, 2006; Chong & et al, 2011; Cross & Ndofirepi, 2015; Merrem & Curtner-Smith, 2019) - حمایت خانواده و تأثیر خانواده در انتخاب معلمی (Cross & Ndofirepi, 2015; Merrem & Curtner-Smith, 2019).
	تجارب دانش‌آموزی	تجارب آموزشی کسب‌شده مدرسه (Danielewicz, 2001; Cheng & et al, 2010; Chong & et al, 2011) - الگوبرداری از معلمان خود (Danielewicz, 2001; Cheng & et al, 2010; Chong & et al, 2011; Xu & He, 2019).
سازندگی تربیت‌معلم	تجارب میدانی	تمرین معلمی (Pike & Fletcher, 2014; Zhang & Huang, 2023) - درگیر شدن با واقعیت‌های آموزشی (Farrell, 2001; Moscatelli, 2008; Pike & Fletcher, 2014) - سازگاری بیشتر با تدریس واقعی (Moscatelli, 2008; Zhang & Huang, 2023).
	حمایت‌گری	محیط کارروزی حمایت‌کننده (Farrell, 2001; Caires & et al, 2012) - انتخاب استاد و معلم راهنمای مجرب (Howe, 2006; Moscatelli, 2008) - حمایت عاطفی و آموزشی استاد و معلم راهنما از دانشجومعلم (Moscatelli, 2008; Caires & et al, 2012) - انتخاب همکار هم‌تا برای دانشجومعلم (Bulte & et al, 2007; Killeavy & Moloney, 2010; Chou, 2011) - تأکید بر راهنمایی به جای ارزیابی (Howe, 2006; Lojdová, 2019) - تخصیص دستیار آموزشی برای نومعلم (Howe, 2005).
	تعامل‌گری	تعامل با هم‌تایان (Howe, 2005; Killeavy & Moloney, 2010; Caires & et al, 2012) - تعامل با مدرسه و دانش‌آموزان (Chou, 2011) - اشتراک تجرب با معلمان باتجربه (Howe, 2006; Fletcher & et al, 2008) - تعامل بین استاد راهنما، معلم راهنما و کارورز (Chou, 2011; Caires & et al, 2012) - روابط بین فردی در جوامع مجازی (Killeavy & et al, 2012) - شرکت در جوامع یادگیری (Moloney, 2010; Chou, 2011) (Howe, 2006; Fletcher & et al, 2008).
	عوامل ذهنی و درونی	انگیزه دانشجومعلم جهت انتخاب معلمی (Merrem & Curtner-Smith, 2019) - اهمیت باورها، ارزش‌ها و دیدگاه‌های گذشته دانشجومعلم در مورد معلمی (Fletcher & et al, 2008; Pířová, 2013; Moy & et al; 2014) - ویژگی‌های شخصیتی دانشجومعلم (Fletcher & et al, 2008; Pířová, 2013) - تأمل‌گری (Howe, 2005; Pířová, 2013).
	برنامه درسی و آموزش‌های دانشگاه	کاهش شکاف نظر و عمل (Fletcher & et al, 2008; Petersen, 2017) - آگاهی بخشی در مورد شوک گذار و شوک واقعیت (Huang & et al, 2018; Ghorbani, 2022) (Roulston & et al, 2005; Petersen, 2017).

بالندگی محیط کار	پویایی فرهنگ‌سازمانی مدرسه	فضای دوستانه و تعاملی مدرسه (Howe, 2006; Jordanides & Vryoni, 2013) - حمایت معلم‌ان باتجربه از نومعلم‌ان (Howe, 2006; Cherubini, 2009) - برنامه‌های راهنمایی و مشاوره توسط مدرسه (Howe, 2006) - انتظارات حرفه‌ای عادلانه (Howe, 2006; Fletcher & et al, 2008; Cherubini, 2009).
	برنامه‌های آغازین ورود به حرفه	ارشادگری (Feiman-Nemser, 2001; Worthy, 2005; Howe, 2005; Fletcher & et al, 2008; Moscatelli, 2008; Achinstein & et al, 2010; Alam, 2019; Irannezhad, et al, 2023; Zarei, et al, 2023) ارتباط دانشگاه با مدارس (Kearney, 2015; Hunt, 2014; Able & et al, 2018; Zarei & et al, 2023) - آشناسازی رسمی و غیررسمی (Hangul, 2017; Kearney, 2015; Zarei & et al, 2023) - جلسات مشاهده نومعلم‌ان و همکاران (Britton & et al, 2003; Able & et al, 2018; Zarei & et al, 2023) - تشکیل جامعه یادگیری (Britton & et al, 2003; Able & et al, 2018; Irannezhad & et al, 2023; Zarei & et al, 2023).
	حمایت‌های سازمانی	توسعه حرفه‌ای (Huang & et al, 2018; Mansfield & Gu, 2019; Zarei & et al, 2023) - کاهش حجم کار نومعلم‌ان (Ingersoll & Smith, 2004; Howe, 2006; Ibrahim, 2012; Petersen, 2017; Allen, 2019; Zarei & et al, 2023) - تعاملات برون‌مدرسه‌ای (Mansfield & Gu, 2019; Zarei & et al, 2023) - تأمل‌گری (Achinstein & et al, 2010; Kearney, 2015) - برگزاری دوره‌های آموزشی بر اساس نیازهای نوظهور (Howe, 2006).
	عاملیت نومعلم	سواد سیاسی نومعلم (Kelchtermans & Ballet, 2002) - تأثیرگذاری بر زمینه (Bieler, 2013; Allen, 2019) - توسعه هویت حرفه‌ای (Bieler, 2013; Allen, 2019).

با توجه به مطالب فوق، چارچوب مفهومی مقوله‌ها و مؤلفه‌های اساسی فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان بر اساس فرایند فرهنگ‌پذیری، روش‌های فرهنگ‌پذیری و عوامل مؤثر بر فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلم‌ان در شکل (۱) ارائه شد.



شکل ۱. چارچوب مفهومی مقوله‌ها و مؤلفه‌های اساسی فرهنگ‌پذیری نومعلمان

بحث و نتیجه‌گیری

در این مقاله سعی شد تا فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان با استفاده از روش مرور نظام‌مند تبیین گردد. در این راستا، تحلیل یافته‌های پژوهش نشان داد که فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان از طریق تشریح مراحل فرهنگ‌پذیری، روش‌های فرهنگ‌پذیری و عوامل مؤثر بر فرایند فرهنگ‌پذیری، به صورت زیر قابل تبیین و بررسی است.

با توجه به یافته‌های پژوهش، فرهنگ‌پذیری فرایندی است که در آن افراد تازه‌وارد در معرض تماس با گروه میزبان قرار می‌گیرند و با توجه به ویژگی‌های فرهنگی هر دو گروه، کیفیت فرهنگ‌پذیری تازه‌واردها تحت تأثیر قرار می‌گیرد (Berry, 2005). در حوزه تربیت‌معلم، این فرهنگ‌پذیری در قالب ورود دانش‌جو معلمان (گروه میهمان) به مدارس و کلاس‌های درس (گروه میزبان) اتفاق می‌افتد. یعنی 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 به دانستن چگونگی تدریس و آموزش در مواجهه با چالش‌های روزمره مدرسه و کلاس درس می‌باشد (Feiman-Nemser, 2001). این گذار نشان می‌دهد که در فرایند معلم شدن، باید به دوران دانش‌آموزی و تحصیل نومعلمان در مدرسه، دوره تربیت‌معلم و دوره‌ای که نومعلم زندگی حرفه‌ای خود را در مدرسه و کلاس‌های درس به صورت واقعی شروع می‌کند، توجه ویژه داشت؛ زیرا در گذر از این سه دوره و تحت تأثیر یادگیری‌های این دوره‌هاست که معلم شدن به وقوع می‌پیوندد (Chou, 2011; Pišová, 2013; Moy & et al, 2016; Romar & et al, 2018; Lojdoová, 2019; Richards & Wilson, 2020). بنابراین، مراحل فرهنگ‌پذیری نومعلمان را می‌توان به فرهنگ‌پذیری اولیه

دوران دانش‌آموزی)، فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای (دوره تربیت‌معلم) و فرهنگ‌پذیری سازمانی (دوره محیط کار) تقسیم کرد.

از نظر Berry (2006) اگر در فرایند فرهنگ‌پذیری گروه میزبان تمایلی به برقراری ارتباط با گروه میهمان نداشته باشد یا برعکس، گروه میزبان از تعامل با گروه میزبان خودداری کند، نوعی انزوا و حاشیه‌نشینی به وجود می‌آید که در آن تازه‌واردها از گروه میزبان جدا می‌شوند و نوعی هرج و مرج و سردرگمی فرهنگی به وجود می‌آید. در حوزه تربیت‌معلم اگر نومعلمانی که وارد محیط کار می‌شوند، توسط سازمان مدرسه مورد توجه قرار نگیرند یا خودشان با فرهنگ مدرسه احساس بیگانگی کنند و حاضر به تعامل و ایجاد ارتباط با فرهنگ جدید نشوند، نوعی رهاشدگی به وجود می‌آید که در آن نومعلمان از تعامل با همکاران جدید، دریافت آموزش‌های محیط کار و سایر برنامه‌های حمایتی محروم می‌شوند. اگر فرهنگ حاکم بر گروه میزبان، پیشینه فرهنگی گروه میهمان را نادیده بگیرد و تازه‌واردها را مجبور کند تا در فرهنگ جدید استحاله شوند و انگاره‌های فرهنگی خود را فراموش کنند، نوعی فرهنگ‌پذیری اجباری به وجود می‌آید. این فرهنگ‌پذیری توسط گروهی سازمان‌دهی و بر گروه دیگر تحمیل می‌شود تا فرهنگ تازه‌واردها تغییر کند و با فرهنگ گروه میزبان همانند شود (Bastide, 1970; Cited in Rotar, 2014). در حوزه تعلیم و تربیت این فرهنگ‌پذیری زمانی اتفاق می‌افتد که سازمان مدرسه و نظام آموزش و پرورش، پیشینه فرهنگی، نظام اعتقادات، باورها، نگرش‌ها و دیدگاه‌های نومعلمانی را که وارد چرخه معلمی می‌شوند، نادیده بگیرد و تلاش کند آن‌ها را در فرهنگ حاکم بر مدرسه ذوب یا سازگار نماید. در این فرهنگ، علایق، خواسته‌ها، دغدغه‌ها و عادات معلمان باتجربه تعاملات شغلی را تعیین می‌کند. در این نوع فرهنگ‌پذیری، معلمان باتجربه به‌طور مستقل عمل می‌کنند و در حوزه آموزش و تدریس، تأثیر کمی بر یکدیگر می‌گذارند. در این فرهنگ، سه نوع معلم قابل‌شناسایی است: اول، معلمان باتجربه‌ای که در کار معلمی متخصص و مجرب هستند و تعامل با معلمان جدید یا بحث عمیق درباره کارشان را لازم و ضروری نمی‌دانند. دوم، معلمان باتجربه‌ای که از کارایی متوسطی برخوردارند و به معلمی به‌عنوان شغلی نگاه می‌کنند که باید با حداقل دخالت دیگران انجام شود و سوم، معلمان باتجربه‌ای که از معلمی خسته شده‌اند و به دنبال گذراندن زمان خود تا بازنشستگی هستند. نکته مهم این است که در این فرهنگ‌پذیری برای معلمان تازه‌کار جایگاه خاصی در نظر گرفته نمی‌شود (Kardos & et al, 2001).

بهترین حالت فرهنگ‌پذیری زمانی است که پیشینه فرهنگی گروه میهمان توسط گروه میزبان پذیرفته شود و گروه میهمان نیز در جست‌وجوی برقراری ارتباط با فرهنگ گروه میزبان باشد. در این استراتژی، افراد به حفظ فرهنگ اصیل خود علاقه دارند و با گروه‌های دیگر نیز ارتباط و تعامل برقرار می‌کنند. در نتیجه، درجه‌ای از همبستگی فرهنگی ایجاد می‌شود (Berry; 2005). نیازهای ویژه نومعلمان در فرهنگ

پذیری رهاشدگی و فرهنگ‌پذیری همانندگرایی شناسایی و برطرف نمی‌شود. بهترین فرهنگ‌پذیری، فرهنگ‌پذیری تلفیقی است که در آن تعامل و تبادل مداوم بین تمام معلمان (کم‌سابقه و باسابقه) برقرار می‌شود، جبهه‌های جداگانه نومعلمان و معلمان باسابقه ایجاد نمی‌شود و بهترین خدمات برای نومعلمان فراهم می‌گردد. در این فرهنگ‌پذیری، معلمان خبره اهمیت ارشادگری همکاران تازه‌کار خود را درک می‌کنند و می‌دانند که خودشان نیز از این تبادل سود می‌برند. در این فرهنگ، همه معلمان (باسابقه‌ها و نومعلمان) به‌طور منظم درگیر عمل فکورانه درباره برنامه درسی، آموزش و مسئولیت‌پذیری نسبت به دانش‌آموزان هستند و معلمان تازه‌کار فرصت‌های زیادی را برای توسعه تدریس خود، دسترسی آسان به کلاس‌های دیگران، بحث‌های سازمان‌یافته در مورد نیازهای دانش‌آموزان و بهبود عمل خود پیدا می‌کنند (Kardos & et al, 2001).

یافته‌های پژوهش بر توالی فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان دلالت دارد. این توالی بودن فرایند فرهنگ‌پذیری با نتایج پژوهش‌های (Muchmore, 2001; Ghanbari & Almasi, 2017; Merrem & Curtner, 2019; Smith, 2019; Ghorbani, 2022) همسو است. زیرا این پژوهش‌ها نشان دادند که در فرایند معلم‌شدن، تجارب گذشته بسیار تأثیرگذارند و یادگیری‌های هر مرحله، یادگیری‌های مرحله بعد را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند. به‌صورتی که اگر آموزش‌های دوره جدید با یادگیری‌های دوره قبلی مغایرت داشته باشند، مقاومت افراد را به‌همراه خواهد داشت و پذیرش آموزش‌های جدید به‌سختی اتفاق می‌افتد. جهت فرهنگ‌پذیری مناسب نومعلمان، باید فرهنگ معلمی در هر سه دوره از کیفیت آموزشی و فرهنگی مناسبی برخوردار باشد تا دیدگاه‌ها، نگرش‌ها و باورهای معلمی مناسبی در نوآموزان نهادینه شود. 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 کرد و در مرحله بعد، عوامل مخرب فرایند فرهنگ‌پذیری را حذف یا اصلاح و بازسازی نمود. در فرهنگ‌پذیری اولیه، جو و فرهنگ حاکم بر مدارس باید به‌گونه‌ای باشد که دانش‌آموزان با حضور در مدرسه و مشاهده معلمان خود، باورها، عقاید و دیدگاه‌های اصیل و حقیقی را درباره تدریس و معلمی اکتساب کنند و سایر افراد جامعه نیز نگاه حرفه‌ای و واقع‌بینانه‌ای به حرفه معلمی پیدا کنند.

در مرحله فرهنگ‌پذیری حرفه‌ای و به‌واسطه آموزش‌های دوره تربیت‌معلم باید نگرش‌ها و باورهای نادرستی که دانش‌جو معلمان از مرحله قبل با خود به دوره تربیت‌معلم می‌آورند، مورد اصلاح و بازسازی قرار گیرد و در مرحله بعد با طراحی برنامه‌های مناسب دانش‌جو معلمان را با اصول حرفه‌ای معلمی و تدریس آشنا ساخت. در مرحله پایانی که دانش‌جو معلمان تغییر نقش داده و به نومعلم تبدیل می‌شوند باید با تدارک برنامه‌های حمایتی لازم و ایجاد یک فرهنگ سازمانی پویا، نومعلمان را راهنمایی و حمایت کرد تا مسیر معلمی را به‌درستی شناسایی و انتخاب کنند. این‌بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های (Irannezhad & et

حرفه‌ای از نومعلمان تأکید داشتند. با توجه به پژوهش حاضر، توصیه می‌شود نگرش نظام آموزش عالی و دانشگاه فرهنگیان به فرایند تربیت معلم تغییر پیدا کند و توجه به فرایند فرهنگ‌پذیری نومعلمان را به شدت مورد توجه و کنکاش قرار دهند. زیرا فرایند معلم‌شدن یک‌باره و تنها از طریق آموزش‌های دوره تربیت معلم اتفاق نمی‌افتد؛ بلکه معلم‌شدن ریشه در تجارب دوران دانش‌آموزی، دوره تربیت معلم و محیط کار دارد. لازمه فرهنگ‌پذیری مناسب نومعلمان این است که فرهنگ معلمی آموزش‌داده‌شده در هر سه دوره از اصول حرفه‌ای، تربیتی و آموزشی مناسبی پیروی کند و بین آموزش‌های هر دوره با دوره بعدی تناقض و اختلاف شدید وجود نداشته باشد تا نومعلمان در هر دوره با شوک واقعیت مواجه نشوند و بتوانند هویت حرفه‌ای خود را ارتقا بخشند.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله، کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است و این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

References:

- Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K., & Eaker-Rich, D. (2018). Reconnect and recharge: Plugging new teachers into support outlets. *Action in Teacher Education*, 40(2), 203-219.
- Achinstein, B., Adams, K., Athanases, S. Z., Bang, E., Bleeker, M., Carver, C. L., & Youngs, P. (2010). *Past, present, and future research on teacher induction: An anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. R & L Education.
- Allen, L. Q. (2018). Teacher leadership and the advancement of teacher agency. *Foreign Language Annals*, 51(1), 240-250.

- Alam, A. (2019). Mentoring for newly recruited school teachers: Concept, features and models. *International Journal of Research in Social Sciences*, 9(5), 339-348.
- 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.
- Anspal, T., Leijen, Ä., & Löfström, E. (2019). Tensions and the teacher's role in student teacher identity development in primary and subject teacher curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(5), 679-695.
- 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](https://doi.org/10.1017/CBO9780511489891.006)
- Bieler, D. (2013). Strengthening new teacher agency through holistic mentoring. *English Journal*, 102(3), 23-32.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D., & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction: Systems for early career learning*. State: Kluwer Academic Publishers and WestEd.
- Bulte, C., Betts, A., Garner, K., & Durning, S. (2007). Student teaching: views of student near-peer teachers and learners. *Medical teacher*, 29 (6), 583-590.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European journal of teacher education*, 35 (2), 163-178.
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the Gap between the Theory and Practice of Teaching: Implications for Teacher Education Programs in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 36 (1), 91-104.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: a review of the research. *Issues in Educational Research*, 19 (2), 83-99.
- Chong, S., Ling, L. E., & Chuan, G. K. (2011). Developing Student Teachers' Professional Identities--An Exploratory Study. *International Education Studies*, 4(1), 30-38.
- Chou, C. M. (2011). Student Teachers Socialization Development by Teaching Blog: Reflections and Socialization Strategies. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10 (2), 190-201.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. New York: Teachers College Press

Cross, M., & Ndofirepi, E. (2015). On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113.

Curtner-Smith, M. D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport, Education and Society*, 6(1), 81-105.

Danielewicz, J. (2001). *Teaching selves: Identity, pedagogy, and teacher education*. Albany: State University of New York Press.

Farrell, T. S. (2001). English language teacher socialisation during the practicum. *Prospect*, 16(1), 49-62.

Fayne, H., & Ortuist-Ahrens, L. (2006). Learning communities for first-year faculty: Transition, acculturation, and transformation. *To improve the academy*, 24(1), 277-290.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013-1055.

Ferguson, G. M., Nguyen, J., & Iturbide, M. I. (2017). Playing up and playing down cultural identity: Introducing cultural influence and cultural variability. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 23(1), 109-124.

Fletcher Jr, E. C., Chang, J., & Kong, Y. (2008). *Organizational Socialization Applied to Teacher Induction: An Emerging Conceptual Framework*. Online Submission.

Flores, M. A. (2004). The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace. *International Journal of Leadership in Education*, 7(4), 297-318.

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: Mapping challenges and innovations*, (pp. 133-143). Springer, Cham. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-93836-3_12

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.

Ghanbari, M., & Almasi, L. (2017). Description of Become a Teacher: Auto Ethnography of a Farhangian University Graduate. *Journal of Research in Teaching*, 5 (4), 71- 97. [in Persian].

Ghorbani, H., (2022). My Currere: The Narratives of Teaching Experience as a Freshman Teacher. *Journal of Curriculum Studies (J. C. S)*, 17 (64), 125-156. [in Persian].

Gratch, A. (2001). The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136.

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.

Hargreaves, A. (2010). Presentism, individualism, and conservatism: The legacy of Dan Lortie's schoolteacher: A sociological study. *Curriculum Inquiry*, 40 (1), 143-154.

- Howe, E. R. (2022). *Teacher Acculturation: Stories of pathways to teaching*. Brill.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational philosophy and theory*, 38(3), 287-297.
- Howe, E. R. (2005). Japan's teacher acculturation: critical analysis through comparative ethnographic narrative. *Journal of Education for teaching*, 31(2), 121-131.
- Huang, J., Huang, J., & Berkoff. (2018). *Pre-Service teacher education and induction in Southwest China*. Palgrave Macmillan.
- Hunt, C. S. (2014). A Review of School-University Partnerships for Successful New Teacher Induction. *School-University Partnerships*, 7(1), 35-48.
- Ibrahim, A.S.(2012). Induction and mentoring of novice teachers: a scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development*, 16 (2), 235- 253.
- Ingersoll, R.M., & Smith, T.M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 88 (638), 28–40.
- Jordanides, G., & Vryoni, M. (2013). School leaders and the induction of new teachers. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 41(1), 75- 88.
- 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. [in Persian].
- Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: New teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational administration quarterly*, 37 (2), 250-290.
- Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and teacher education*, 18 (1), 105-120.
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2 (1), 1028713.
- kearney, s. (2014). understanding beginning teacher induction: a contextualized examination of best practice. *cogent education*, 1 (1), 1- 15.
- Killeavy, M., & Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and teacher education*, 26 (4), 1070-1076.
- Lojdrová, K. (2019). Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22 (1), 2- 11. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.05.001>
- Ma, K., Pitner, R., Sakamoto, I., & Park, H. Y. (2020). Challenges in Acculturation among International Students from Asian Collectivist Cultures. *Higher Education Studies*, 10 (3), 34-43.
- Mansfield, C.& Gu, O. (2019). “I’m finally getting that help that I needed”: Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher*, 46 (4), 639–659.

Merrem, A. M., & Curtner-Smith, M. D. (2019). Acculturation of prospective German physical education teachers. *European Physical Education Review*, 25 (1), 125-142.

Mirarab Razi, R., Fardanesh, H., & Talae, 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. [in Persian],

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.

Moscattelli, M. J. (2008). *The Socialization Process of the Student Teacher During the Student-teaching Experience: Continuous Negotiation Between Student Teacher and Mentor Teacher*. Washington State University.

Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. (2014). Variations in acculturation and Australian PETE students' receptiveness to an alternative pedagogical approach to games teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19 (4), 349-369.

Moy, B., Renshaw, I., Davids, K., & Brymer, E. (2016). Overcoming acculturation: physical education recruits' experiences of an alternative pedagogical approach to games teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21 (4), 386-406.

Muchmore, J. A. (2001). The story of "Anna": A life history study of the literacy beliefs and teaching practices of an urban high school English teacher. *Teacher Education Quarterly*, 28 (3), 89-110.

Murshidi, R., Konting, M. M., Elias, H., & Fooi, F. S. (2006). Sense of efficacy among beginning teachers in Sarawak. *Teaching Education*, 17 (3), 265-275.

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.

Petersen, N. (2017). The liminality of new foundation phase teachers: Transitioning from university into the teaching profession. *South African Journal of Education*, 37 (2), 1- 9.

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.

Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19 (6), 660-678.

Pišová, M. (2013). Teacher professional socialisation: Objective determinants. *Orbis scholae*, 7 (2), 67-80.

Raes Dana, F. (2010). Teacher culture and cultural teacher. *Educational Technology Development*, 28 (225), 2-3. [in Persian].

Raffo, C., & Hall, D. (2006). Transitions to becoming a teacher on an initial teacher education and training programme. *British Journal of Sociology of Education*, 27 (1), 53-66.

Richards, K. A. R., & Gaudreault, K. L. (2016). *Socialization into physical education: Learning from the past and looking to the future*. In *Teacher Socialization in Physical Education* (pp. 19-26). Routledge.

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.

Romar, J. E., Åström, P., & Ferry, M. (2018). Practical knowledge of preservice physical education teachers: Content and influence of acculturation. *Journal of Physical Education and Sport*, 18 (1), 114-126.

Rotar, D. B. (2014). *chapter two the informal acquisition of knowledge drago b. rotar*. From Formal to Non-Formal, 23.

Roulston, K., Legette, R., & Trotman Womack, S. (2005). Beginning music teachers' perceptions of the transition from university to teaching in schools. *Music Education Research*, 7 (1), 59-82.

Ruohotie-Lyhty, M. (2018). Identity-agency in progress: Teachers authoring their identities. In *Research on Teacher Identity* (pp. 25-36). Springer, Cham.

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*. 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.

Whitelaw, S. (2015). *Novice teachers in a social context: Enculturation in a pseudocommunity of practitioners*. University of Johannesburg (South Africa).

Xu, Y., & He, L. (2019). How Pre-service Teachers' Conceptions of Assessment Change Over Practicum: Implications for Teacher Assessment Literacy. *Frontiers in Education*, 4 (1), 1-16.

Zarei, R., Zeinalipour, H., Moosapour, N., & Samavi, Seyed A. (2022). Global Methods of Formal Induction for New Teachers in their Initial Service. *Journal of Higher Education Curriculum*, 13 (26), 227-307. [in Persian].

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.

Zhang, H., Yuan, R., & Wang, Q. (2018). Toward an understanding of EFL teacher culture: An ethnographic study in China. *Teachers and Teaching*, 24 (4), 413-430.