



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The lived experiences of teachers accepted in the employment exam regarding the challenges of applying the lessons learned from the training course under Article 28 of Farhangian University

Arefeh Beynabadi ¹, Mohsen Shakeri ^{*2}, Hossain Hassani ³

¹ Master of Curriculum Development, Yazd University, Yazd, Iran.

² Associate Prof, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

³ Assistant Prof, Department of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran.

ABSTRACT

Keywords

Educational Recruitment Test
Phenomenology
Qualitative Rresearch Teacher
Training Teaching Profession

1. Corresponding author

✉ shakerimohsen@yazd.ac.ir

Received: 2024/11/22

Reviewed: 2024/08/04

Accepted: 2024/08/08

Published online: 2025/09/17



Background and Objectives: The aim of the present study was to explore the lived experiences of the accepted candidates of the educational employment exam regarding the application of the skills learned during the teacher training course in schools. **Methods:** The research approach was qualitative and phenomenological. The participants in the study were all teachers accepted in the employment exam of the Education Department of Yazd province during the years (2020-2022), who Using purposeful and criterion-based preferential sampling method and considering the inclusion criteria, fourteen of them participated in the study. Sampling continued until the stage of data saturation, and the research tool was semi-structured in-depth interviews. They participated using a semi-structured in-depth interview tool. The data analysis method was coding and the method of determining data validity was triangulation. **Findings:** Based on the research findings, the experiences of the accepted candidates regarding the challenges of using the teacher training course were placed in two themes: lack of readiness of the trainees (lack of readiness for multi-grade and rural classes, teaching, specialized grade and gender-appropriate) and feeling stress and confusion at the beginning of teaching (stress, anxiety and confusion at the beginning of the academic year). The set of factors that provided the basis for the formation of the experiences of the accepted candidates from the challenges of using the teacher training course included two main themes of soft and behavioral backgrounds (short and inappropriate duration of the course, course quality, professionalism of professors, training course atmosphere, planning and supervision and evaluation) and hard and equipment backgrounds (class population, lack of separation of experienced and novice trainees, and facilities and equipment). **Conclusion:** The results of the research showed that the training course of the Article 28 accepted candidates has not been able to prepare the trainees for the start of teaching as expected, and this has caused them stress and confusion at the beginning of their teaching career.

<https://pma.cfu.ac.ir>

DOI: [10.48310/pma.2024.16084.4416](https://doi.org/10.48310/pma.2024.16084.4416)

Citation (APA): Beynabadi, A. , Shakeri, M. and Hassani, H. (2025). The lived experiences of teachers accepted in the employment exam regarding the challenges of applying the lessons learned from the training course under Article 28 of Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 14 (3), 111 - 128 .

 <https://doi.org/10.48310/pma.2024.16084.4416>



تجارب زیسته معلمان پذیرفته شده در آزمون استخدامی از چالش‌های به‌کارگیری آموخته‌های دوره مهارت‌آموزی ماده ۲۸ دانشگاه فرهنگیان

مقاله پژوهشی / مروری

عارفه بین‌آبادی^۱، محسن شاکری^{۲*}، حسین حسینی^۳^۱ کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.^۲ دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.^۳ استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب زیسته پذیرفته‌شدگان آزمون استخدامی

آموزش و پرورش از به‌کارگیری آموخته‌های دوره مهارت‌آموزی معلمی در مدارس بود. **روش‌ها:**

رویکرد پژوهش، کیفی و به روش پدیدارشناسی بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش، تمامی معلمان پذیرفته شده در آزمون استخدامی آموزش و پرورش استان یزد در طول سال‌های (۱۳۹۹-۱۴۰۱)

بودند که با استفاده از شیوه نمونه‌گیری هدفمند و ملاک محور ترجیحی و با در نظر گرفتن

ملاک‌های ورود، چهارده نفر از آنان در پژوهش شرکت کردند. نمونه‌گیری تا مرحله اشباع داده‌ها

ادامه یافت و ابزار پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه ساختارمند بود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

کدگذاری و روش تعیین اعتبار داده‌ها سه‌سوسازی بود. **یافته‌ها:** بر اساس یافته‌های پژوهش

تجارب پذیرفته‌شدگان از چالش‌های به‌کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی در دو مضمون شامل:

عدم آمادگی مهارت آموزان (عدم آمادگی برای کلاس‌های چندپایه و روستایی، تدریس، پایه

تخصصی و متناسب با جنسیت) و احساس استرس و سردرگمی در شروع فعالیت معلمی (استرس،

اضطراب و سردرگمی آغاز سال تحصیلی) قرار گرفت. مجموعه عواملی که زمینه‌های شکل‌گیری

تجارب پذیرفته‌شدگان از چالش‌های به‌کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی را فراهم آورده شامل

دو مضمون اصلی زمینه‌های نرم و رفتاری (کوتاه و نامناسب بودن زمان دوره، کیفیت دوره،

حرفه‌مندی اساتید، جو دوره مهارت‌آموزی، برنامه‌ریزی و نظارت و ارزشیابی) و زمینه‌های سخت و

تجهیزاتی (جمعیت کلاس‌ها، عدم تفکیک مهارت‌آموزان با تجربه و مبتدی و امکانات و تجهیزات)

بود. **نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاکی از آن بود که دوره مهارت‌آموزی پذیرفته‌شدگان ماده ۲۸

نتوانسته آنچنان که از این دوره انتظار می‌رود، مهارت‌آموزان را برای شروع تدریس آماده سازد و

این امر سبب استرس و سردرگمی آنان در شروع به کار معلمی شده است. بر این اساس پیشنهاد

شد سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان این دوره‌ها، اهداف، محتوا، زمان‌بندی، مدرسان، امکانات و

تجهیزات و گروه‌بندی شرکت‌کنندگان این دوره‌ها را مورد بازنگری قرار دهند.

از دستگاه خود برای اسکن و خواندن

مقاله به صورت آنلاین استفاده کنید.

واژه‌های کلیدی

پژوهش کیفی

پدیدارشناسی

دانشگاه فرهنگیان

حرفه معلمی، مهارت‌آموزی

۱. نویسنده مسئول

shakerimohsen @yazd.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۵/۱۸

انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۶/۲۶

شماره صفحات: ۱۲۸ - ۱۱۱

DOI: [10.48310/pma.2024.16084.4416](https://doi.org/10.48310/pma.2024.16084.4416)

شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۸۰۹۸

COPYRIGHTS



©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

مقدمه

جامعه برای پرورش افراد شایسته، نیازمند نظام آموزشی و پرورشی کارآمدی است تا بتواند با به کارگیری درست اجزاء و عناصر برنامه درسی؛ اعم از مواد درسی، دانش آموز، وسایل آموزشی، فضا و... اهداف موردنظر نظام آموزشی را به بهترین شکل تحقق بخشد. در این میان، نظام تربیت معلم، نقش اساسی و مهمی در تربیت دانشجو - معلمان جهت آماده سازی آن‌ها برای این رسالت خطیر پرورش افراد شایسته، برعهده دارد (Zaresefat, 2017). در حال حاضر در «زیرنظام تربیت معلم و تأمین نیروی انسانی» در آموزش و پرورش برای جذب معلم دو روش «جذب و استخدام» وجود دارد: ۱- تربیت معلم: با اتکاء بر برنامه ریزی تربیت معلمان در دانشگاه‌های تخصصی؛ دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه شهید رجایی ۲- تأمین نیروی انسانی: با اتکاء بر جذب فارغ التحصیلان سایر دانشگاه‌ها (از طریق آزمون‌های استخدامی). با توجه به چنین رسالتی، دانشگاه فرهنگیان علاوه بر مأموریت اصلی خود، آموزش داوطلبان آزمون استخدامی موسوم به ماده ۲۸ را نیز بر اساس اساسنامه این دانشگاه به عهده گرفت. معلمان آینده باید در طول آموزش خود، رشد کنند (Grossman et al, 2018). معلمان باید به گونه‌ای آموزش ببینند که بتوانند با تأمل و با استفاده از انواع مختلف دانش، خودشان برای رسیدگی به موقعیت‌های نوظهور در کلاس درس تصمیم‌گیری کنند و طرح درس مختص کلاس درسی خودشان را خلق کنند (Kavanagh et al, 2020). با این وجود، نقدی بر آموزش مبتنی بر عمل، تمرین و کارورزی وجود دارد و آن خطر شکل‌گیری معلمانی است که اهل سازگاری، کلیشه‌ها، قالب‌ها و چهارچوب‌های از پیش تدوین شده‌اند؛ در حالی که تدریس فرایندی پیچیده و بداهه است (Munson et al, 2021). باید به معلمان پیش از خدمت فرصت داده شود تا آنچه را که از لحاظ نظری فرا گرفته‌اند، به طور عملی به کارگیرند (Ozudogru, 2020). انواع روش‌های آموزشی تیمی در آموزش معلمان پیش از خدمت موثرند (Coleman et al, 2023) و تمرین تدریس جمعی، تأثیر قابل توجهی بر تدریس و مهارت دارد (Tasdemir et al, 2020). معلمان باید توانایی پاسخگویی انعطاف‌پذیر به تغییر، چالش و زمینه‌های غیر معمول داشته باشند و به طراحی راه‌حل‌هایی ظریف بپردازند تا بتوانند همه دانش‌آموزان را از هر طبقه، جنس، نژاد و قومیتی درگیر در فرایند یادگیری کنند. یکی از مهارت‌های اصلی مورد نیاز برای یادگیری از سوی معلمان مهارت در تصمیم‌گیری برای طراحی و اجرای واقعی فعالیت‌های آموزشی است (Kavanagh et al, 2020, Munson et al, 2021).

برنامه درسی آموزش معلمان مبتنی بر عمل، به معلمان جدیدالاستخدام اجازه می‌دهد به تدریج به تمرین‌های مجموعه‌ای از محتواها، ویژگی‌های دانش‌آموزان و زمینه‌های مختلف بپردازند (Hauser & Kavanagh, 2019) و پیچیدگی حرفه معلمی را بپذیرند. آموزش مجموعه‌ای از شیوه‌های اصلی، مورد اجماع نظر و از پیش تدوین شده منجر به تکراری شدن و عادت و ارائه سازی حرفه معلمی شده است (Philip et al, 2019). با این حال، تأکید بر فرایند تدریس لزوماً باعث انحراف از توجه به زمینه‌ها و تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان نمی‌شود. Hauser & Kavanagh (2019)، پیشنهاد می‌کنند که اگر معلمان تمرین‌هایی را دریافت و تجربه کنند که این عناصر را شامل می‌شود، آن‌ها قادر خواهند بود کلاس درسی ایجاد کنند که به تنوع قومیت‌ها، نژادها، جنسیت‌ها و زبان‌ها (ارزش‌های فرهنگی) در میان دانش‌آموزان توجه دارد. یکی از الگوهای آموزشی در این زمینه، الگوی آموزشی Shulman (1987)، برای درک و فهم از کلاس و تدریس از سوی معلمان، توسعه مهارت تحلیلی و تأملی در معلمان است. بر اساس این الگو، اقدامات آموزشی و فرایند تربیت معلمان نیاز به دانش و تصمیم‌گیری دارند و این چرخه شامل درک، تحول، آموزش، ارزیابی، تأمل و درک جدید است. به طور کلی، عملکرد تأملی و مدل استدلال آموزشی شولمن به همین پدیده اشاره دارد: قابل مشاهده کردن جنبه‌های غیرقابل مشاهده تربیتی. به اعتقاد Koehler & Mishra (2009)، برنامه درسی تربیت معلم می‌بایست شامل آموزش‌های مربوط به: دانش فناورانه^۱، دانش تعلیم و تربیتی یا پداگوژیک^۲، دانش موضوعی/ تخصصی

^۱ Technological Knowledge (TK)^۲ Pedagogical Knowledge (PK)

یا محتوایی^۱ باشد. این بخش همان دانش تربیتی محتوای آمیخته با فناوری (TPCK)^۲ شولمن است که در ضلع دوم الگوی مشارکتی برنامه درسی تربیت معلم، جزو تکالیف و مسئولیت‌های آموزش و پرورش است. بسیاری از معلمان با نگاه به سال‌های اول معلمی خود، این واقعیت را تأیید می‌کنند که تجربه تدریس و کلاس‌داری در این دوران، سخت‌ترین تجربه‌ای بوده که پشت سر گذاشته‌اند (Yaqub Nejad et al, 2014). انتقال از آموزش پیش از خدمت به سال‌های اول تدریس شغلی یک دوره مهم و بالقوه حساس برای رفاه و طول عمر معلمان تازه کار در حرفه معلمی است (Ferguson et al, 2012). احساسات مثبت و خوش‌بینی که معلمان در ابتدای آموزش خود احساس می‌کنند، اغلب با ورود به کلاس درس در طول دوره آموزشی بعدی به دانش‌آموزان به سرخوردگی تبدیل می‌شوند (Chaplain, 2008). با توجه به دشواری‌های سال اول معلمی و اهمیت دوره‌های آماده‌سازی آنان، ضروری است تا ادراک آنان در مورد چالش‌هایشان از به‌کارگیری آموخته‌های دوره‌های مهارت‌آموزی مورد بررسی قرار گیرد تا با فهم عمیق آن، مسئولان و سیاست‌گذاران این حوزه بتوانند برنامه دقیقی برای کاهش و رفع آن مشکلات تهیه و اجرایی نمایند. بنابراین با توجه به اهمیت موضوع و فقدان مطالعاتی در این زمینه، پژوهش حاضر تلاش دارد تا تجارب پذیرفته‌شدگان آزمون استخدامی آموزش و پرورش از به‌کارگیری آموخته‌های دوره «مهارت‌آموزی معلمی» را واکاوی نماید. در این راستا سؤالات زیر مطرح شد:

- ۱) تجارب زیسته پذیرفته‌شدگان از چالش‌های به‌کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی چیست؟
- ۲) زمینه‌های شکل‌گیری تجارب پذیرفته‌شدگان از چالش‌های به‌کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی چه بوده است؟

پیشینه پژوهش

نتایج پژوهش Fukkink et al (2019)، نشان داد اثربخشی آموزش قبل از خدمت را برای رشد مهارت‌های تعامل و تأمل حرفه‌ای نشان داد، با این حال طبق یافته‌ها پیشرفت مهارت‌های آموزشی نسبتاً متوسط بوده و این حوزه نیاز به سرمایه‌گذاری بیشتر در آموزش‌های قبل از خدمت دارد. معلمان آموزش‌های نظری ارائه شده در این کلاس‌ها را مفید نمی‌دانند و تقریباً در هر درس موضوعات یکسان و تکراری وجود دارد (Filiz & Durnali, 2019). نتایج پژوهش Ilgaz (2019)، نیز نشان داد که آموزش معلمان، ناکام است و دوره‌های عملی موجود فقط می‌تواند به تجربه حرفه‌ای آن‌ها کمک کند، علاوه بر این باید توجه بیشتری به عملکردها معطوف شود و تمرین‌های آموزشی افزایش یابد. Zare Khalili et al (2017)، با آسیب‌شناسی دوره مهارت‌آموزی استخدامی‌های ماده ۲۸ از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و برگزارکنندگان به این نتیجه رسیدند که دوره برگزار شده اثربخشی لازم را ندارد. عدم کیفیت محتوا، عدم ارتباطات اثربخش، عدم زمان بندی مناسب، عدم وجود مدرسان با کیفیت، عدم برنامه‌ریزی مناسب، عدم کیفیت مهارت‌آموزان، عدم ارزشیابی اثربخش، عدم وجود جو و فرهنگ قوی، عدم تأمین هزینه‌ها، عدم تجهیزات و امکانات کافی، عدم پاسخگویی مناسب مسئولان از جمله آسیب‌های شناسایی شده است. Zandi & Sadeghi (2017)، نیز از جمله آسیب‌های نظام مهارت‌آموزی معلمی مهارت‌آموزان ماده ۲۸ را آسیب‌های ارتباطی-انگیزشی، مدیریت کلاس، ضعف دانش و مهارت اساتید دوره، ضعف محتوا و امکانات، محدودیت زمان و شیوه‌های سنجش و ارزشیابی معرفی می‌کنند. همچنین در پژوهش دیگری، نومعلمان به چالش‌های فردی همچون: تنش و اضطراب در اوایل خدمت، عدم حمایت و احساس انزوا، چگونگی سازگاری با همکاران اشاره دارند و چالش‌های حرفه‌ای آنان شامل: مدیریت کلاس درس، تسلط بر محتوا و تدریس مؤثر، ارزیابی دانش‌آموزان، رفع نیازهای دانش‌آموزان، جلب اعتماد و سازگاری با والدین و چالش‌های سازمانی همچون: آشنایی با رویه‌های مدرسه، منابع و جمعیت دانش‌آموزان است (Irannezhad et al, 2020). برنامه

¹ Content Knowledge (CK)

²Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)

جدید کارورزی رشته‌های دانشگاه فرهنگیان (که از سال ۱۳۹۳ به اجرا درآمده است، بیش از دوازده درصد زمان آموزش را به خود اختصاص داده و درصدد است تا فرصت لازم برای تجربه به‌کارگیری دانش نظری در موقعیت عملی را فراهم کند)، برنامه اثربخشی است و رضایت دانشجو معلمان را کسب کرده، شایستگی آنان را افزایش و به شکل‌گیری هویت معلمی آنان کمک می‌نماید. با وجود این، اجرای برنامه کارورزی با مسائلی از جمله ضعف آموزش کارگزاران مواجه است (Safarnavadeh et al, 2019).

روش

رویکرد پژوهش، «کیفی» و به روش «پدیدارشناسی»^۱ بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش تمامی مهارت‌آموزان معلمی آزمون استخدامی آموزش و پرورش استان یزد در طول سال‌های (۱۳۹۹-۱۴۰۱) بودند که با استفاده از روش «نمونه‌گیری هدفمند ملاک محور ترجیحی» انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش: سپری کردن دوره مهارت آموزی دانشگاه فرهنگیان، اشتغال به کار در آموزش و پرورش یزد و حداقل یک سال سابقه تدریس و تمایل به مشارکت در پژوهش بود که در جدول ۱ این مشخصات جمعیت شناسانه شرکت‌کنندگان نشان داده شده است.

جدول ۱: اطلاعات توصیفی و جمعیت شناسانه شرکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	کد مصاحبه	تحصیلات	رشته تحصیلی	جنسیت	حوزه محل خدمت	سابقه	(محل خدمت)
۱	A	لیسانس	علوم تربیتی	زن	یزد - بهاباد	۲	ابتدایی
۲	B	فوق لیسانس	شیمی	زن	یزد - اشکذر	۳	متوسطه دوم
۳	C	فوق لیسانس	آموزش ابتدایی	زن	یزد - مهریز	۲	ابتدایی
۴	D	فوق لیسانس	تکنولوژی آموزشی	زن	یزد - تفت	۳	ابتدایی
۵	E	فوق لیسانس	مدیریت آموزشی	زن	یزد - اردکان	۲	ابتدایی
۶	F	فوق لیسانس	روان‌شناسی	زن	یزد - بافق	۳	ابتدایی
۷	G	فوق لیسانس	فیزیک	زن	یزد - زارچ	۱	متوسطه دوم
۸	H	فوق لیسانس	روان‌شناسی	مرد	یزد - میبد	۲	ابتدایی
۹	I	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	مرد	یزد - زارچ	۲	متوسطه دوم
۱۰	J	لیسانس	زبان و ادبیات فارسی	مرد	یزد - میبد	۳	متوسطه اول
۱۱	K	لیسانس	روان‌شناسی	مرد	یزد - زارچ	۲	ابتدایی
۱۲	L	لیسانس	مشاوره	مرد	یزد - یزد	۲	ابتدایی
۱۳	M	دکتری	روان‌شناسی تربیتی	زن	یزد - یزد	۱	متوسطه دوم
۱۴	N	لیسانس	آموزش ابتدایی	مرد	یزد - یزد	۳	ابتدایی

ابزار پژوهش حاضر «مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته» بود. فرایند انجام مصاحبه تا رسیدن به مرحله اشباع ادامه پیدا کرد. به شرکت‌کنندگان در مورد اهداف پژوهش توضیح لازم ارائه شد و در رابطه با محرمانه ماندن اطلاعات به‌دست‌آمده اطمینان داده شد. شرکت‌کنندگان برای شرکت در مصاحبه‌ها و انصراف از آن در صورت عدم تمایل به مشارکت، آزاد بودند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها «کدگذاری» و روش تعیین اعتبار داده‌ها «روش سه‌سو سازی»^۲ پیشنهاد شده توسط Moon (2019)، بود که بدین منظور اقدامات ذیل صورت گرفت: بازبینی اعضا^۳: برخی از مشارکت‌کنندگان گزارش نهایی مرحله نخست، فرایند تحلیل یا مقوله‌های به‌دست‌آمده را بازبینی کرده و نظر خود را در ارتباط با آن‌ها ابراز

¹ Phenomenology

² Triangulation

³ Member checking

کردند. بررسی همگنان^۱: چند تن از اساتید علوم تربیتی، به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آن‌ها پرداختند. مشارکتی بودن پژوهش^۲: به طور هم‌زمان از مشارکت‌کنندگان در تحلیل و تفسیر داده‌ها کمک گرفته شد. هنگامی که مضمون‌ها از درون متن مکتوب تولید شدند، اعضای مشارکت‌کننده در پژوهش که در این‌جا در حکم همکاران پژوهش‌گر بودند، در جلسات بازبینی، مضمون‌های خلق‌شده را با بحث و تبادل نظر، بررسی، اصلاح و تأیید کردند. بازاندیشی پژوهشگر^۳: تاحدامکان تلاش شد تا سوگیری و پیش‌داوری پژوهشگر کنترل شود. عمل بازاندیشی عبارت است از بررسی مفروضات، باورها و سیستم‌های قضاوت خود و تفکر دقیق و انتقادی در مورد این‌که چگونه این‌ها بر فرآیند تحقیق تأثیر می‌گذارند (Jamieson et al, 2023).

یافته‌ها

بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش و کدگذاری داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از مجموع دو سؤال پژوهش، ۴ مضمون اصلی و ۱۶ مضمون فرعی شناسایی شد. در ابتدا نتایج نهایی حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون مفاهیم، مضامین اصلی و فرعی سؤال اول پژوهش یعنی تجارب زیسته پذیرفته‌شدگان از چالش‌های به‌کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی در جدول (۲)، ارائه شده است.

جدول (۲): مضامین به دست آمده پیرامون چالش‌های به‌کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نمونه مفاهیم اولیه
عدم آمادگی مهارت‌آموزان	عدم آمادگی عدم ارائه آموزش‌های لازم به معلمان شاغل در کلاس‌های چندپایه و روستاها باتوجه‌به اقتضائات آن منطقه عدم کارایی آموزش‌های ارائه شده برای اداره کلاس در روستا - ناآگاهی از نحوه استفاده از روش‌های تدریس در کلاس‌های درس تک‌پایه، چندپایه، مختلط، روستایی و...	
	عدم آمادگی برای تدریس	عدم آمادگی برای انجام شغل معلمی - ناکارآمدی روش‌های تدریس آموزش‌داده‌شده در کلاس درس معلم - عدم توانایی معلم در تهیه یک طرح درس قابل به‌کارگیری برای تدریس - احساس ناتوانی در تدریس مطالب به دانش‌آموزان
	عدم آمادگی برای پایه تخصصی	سردرگمی معلم و عدم آمادگی و تسلط بر مطالب به جهت مشخص نبودن پایه - کارآموزی در مدرسه در پایه‌ای نامربوط به پایه تحصیلی معلم - ضرورت آموزش تخصصی هر پایه به تفکیک
	عدم آمادگی متناسب با جنسیت	ضرورت آموزش در زمینه تفاوت‌های دختران و پسران - ضرورت آشنایی با نحوه برخورد با دانش‌آموزان دختر و پسر - ضرورت آموزش در زمینه نحوه مدیریت کلاس برای دانش‌آموزان دختر و پسر و مختلط
	عدم آشنایی با محتوای دروس	عدم بررسی صفحه به صفحه کتب درسی تمامی پایه‌ها - بررسی کلی کتب درسی تمامی پایه‌ها در مدت‌زمان اندک - عدم بررسی دقیق محتوای کتب درسی به‌صورت درس به درس
	استرس و اضطراب آغاز سال تحصیلی	ایجاد نگرانی و اضطراب و فرسودگی شغلی در مهارت‌آموز - کاهش اعتمادبه‌نفس و استرس شدید معلم در آغاز سال تحصیلی - کاهش اعتمادبه‌نفس و اضطراب معلم در جریان ارتباط با والدین
در شروع فعالیت معلمی	سردرگمی در آغاز سال تحصیلی	ایجاد نگرانی و سردرگمی معلم در استفاده از روش تدریس مناسب - سردرگمی معلمان برای آماده‌شدن برای پایه نامعلوم - تحت‌تأثیر قرارگرفتن مدیریت کلاس به‌خاطر سردرگمی

¹ Peer Examination

² Collaborativeness of the research

³ Researcher reflexivity

اولین مضمون اصلی که در ارتباط با تجارب مهارت‌آموزان از چالش‌های به‌کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی به دست آمد، مضمون «عدم آمادگی مهارت‌آموزان» بود که دارای مضمون‌های فرعی: «عدم آمادگی برای کلاس‌های چندپایه و روستایی»، «عدم آمادگی برای تدریس»، «عدم آمادگی برای پایه تخصصی»، «عدم آمادگی متناسب با جنسیت» است. عدم آمادگی افراد در هر کاری منجر به شکل‌گیری احساسات منفی و نامطلوب در آن‌ها خواهد شد و بالعکس کسب آمادگی افراد در هر کار اعتمادبه‌نفس و علاقه فرد را برای انجام آن کارافزایش داده و امنیت خاطر بیشتری به وی می‌بخشد.

عدم آمادگی برای کلاس‌های چندپایه و روستایی: در این خصوص مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «من در حال حاضر در یکی از روستاهای اطراف یزد به کلاس چندپایه رو مدیریت می‌کنم می‌تونم بگم که حتی برای یه پایه هم آمادگی لازم رو نداشتم چه برسه به دو و سه پایه و این باعث ایجاد فشار زیاد در من در جهت جمع‌آوری اطلاعات و مطالعه همزمان دروس پایه‌ها و آمادگی برای تدریس چند مبحث در کلاس درس چند پایه و اداره همزمان چندپایه با هم شد. درسته می‌گذره اما چیا که به آدم می‌گذره تا بگذره» (کد A).

عدم آمادگی برای تدریس: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «در زمینه تدریس خیلی کاستی داشت. کتابا بررسی نشد، روش‌های تدریس و وسایل موردنیاز تشریح نشد و برای هر مبحث تدریس توی کلاس خودمون باید سختی زیادی می‌کشیدیم. روش‌های تدریس معرفی شده تو این دوره به درد پیاده‌سازی تو کلاس نمی‌خورد و به شخصه وقتی می‌خواستیم روش‌های تدریس نوینی که یاد گرفته بودم رو تو کلاس ۳۰ نفریم پیاده‌سازی کنم وقت زیادی ازم می‌گرفت و به‌ناچار به روش تدریس سنتی روی می‌آوردیم و این گاهی موجب خستگی و کسلی دانش‌آموزان می‌شد و خودمم دچار سردرگمی می‌شدم. همین‌طور نمی‌تونستم طرح درس مناسب و قابل کاربست برای کلاس طراحی کنم و همه چیز رو در حد تئوری و مداد - کاغذی بلد بودم و از این جنبه می‌تونم بگم که آموزشام رضایت خودمو والدین رو جلب نکرد و نتونستم به ایده‌آلم در زمینه تدریس دست پیدا کنم. یا حتی از نظر مباحثی که به ما آموزش می‌دادن خلأهایی احساس می‌شد؛ مثلاً من آموزش ندیده بودم که با دانش‌آموز بیش‌فعال یا خجالتی یا فرزند طلاق کلاس چه برخوردی داشته باشم که این تعاملات به نظر من حتی مهم‌تر از درس و کتابه و رفتاری نابجا می‌تونه کل زندگی و آینده دانش‌آموز رو تحت‌الشعاع قرار بده» (کد D).

عدم آمادگی برای پایه تخصصی: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «پایه هر معلم مشخص نبود که اگه هر معلم پایه‌اش مشخص بود در این فرصت کوتاه حداقل می‌توانست بر مطالب و روش‌های تدریس کتب یه پایه مسلط بشه و با آمادگی بیشتری در کلاسش حاضر بشه. از دروس کتاب فقط کلی‌گویی صورت گرفت که همین باعث غیرمتخصص شدن هر معلم و هدررفت وقت شد علی‌الخصوص کتاب ریاضی و علوم که مثلاً من کلاس چهارم تدریس می‌کردم در بسیاری از مباحثش دچار سردرگمی بودم که این مبحث رو چطوری و با چه وسیله‌ای آموزش بدم؟ و باید خیلی دنبالش می‌گشتم و همین باعث می‌شد اذیت بشم یا گاهی وقتاً در اینترنت فیلم تدریس مرتبط با موضوع درس پیدا نمی‌کردم که یاد بگیرم و چقدر از وقتم هدر می‌رفت» (کد B).

عدم آمادگی متناسب با جنسیت: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «این دوره نیاز بود یه واحد روان‌شناسی کودکان، تفاوت دختر و پسر تدریس می‌شد؛ چون ما که مشخص نبود قراره داخل یه مدرسه دخترونه مشغول به کار بشیم یا یه مدرسه پسرانه یا مدرسه‌ای که کلاسه‌ای مختلط داره مثلاً به ما گفتن کارورزی حتماً باید برید مدرسه دخترونه و بعدش توی تقسیم‌بندی افتاد مدرسه پسرانه خب دختر و پسر کلی با هم فرق دارن. توی هیجان‌اتشون، روش تدریسی که براشون پیاده می‌کنی و کلی چیزای دیگه» (کد G).

عدم آشنایی با محتوای دروس: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «اصلاً وقت نبود که کتاب‌های همه پایه‌ها رو برامون تحلیل و بررسی کنن از هر پایه‌ای یه سری کلیات گفتن که هر آدمی اینا رو میدونه. من می‌خوام معلم بشم و آموزش بدم باید تخصصی آموزش ببینم اینجوری چه فایده؟ درسته پایه معلوم نبود؛ ولی حداقل این محتوایی رو که آموزش می‌دادن می‌تونستن بهتر و دقیق‌تر آموزش بدن. اگه یه پایه رو هم تخصصی یاد می‌گرفتیم بهتر از این بود که یه سری کلیات در هم ریخته از هر پایه یاد بگیریم که توی کلاس درسمون برامون فایده‌ای نداره و فقط جنبه اطلاعات عمومی داره. یه چیزی یاد بدن که در واقعیت قابل کاربست باشه» (کد E).

دومین مضمون اصلی استخراج شده در ارتباط با سؤال اول پژوهش، «احساس استرس و سردرگمی در شروع فعالیت معلمی» بود که شامل مضمون‌های فرعی: «استرس و اضطراب آغاز سال تحصیلی»، «سردرگمی آغاز سال تحصیلی» است.

استرس و اضطراب آغاز سال تحصیلی: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «بعد از تموم شدن دوره هنوز نیاز به آموزش داشتم با محتوای کتب و همه روش‌های تدریس آشنا نبودم و مثل کسی بودم که نیمه‌راه رها شده و برای ورود به کلاس و شروع سال تحصیلی دچار ترس و نگرانی و اضطراب بودم و آمادگی لازم برای تدریس در پایه‌ام رو نداشتم؛ چون در این زمینه آموزش کافی دریافت نکرده بودم و این فشار روز به روز در من افزایش پیدا می‌کرد تا جایی که دچار فرسودگی شغلی شدم هرچند با تحمل فشار و استرس سعی کردم تا دانش‌آموزانم دچار آسیب نشن اما حس می‌کنم خودم آسیب دیدم و واقعاً بهم سخت گذشت تصور کنید وقتی که نه از محتوا آگاهی داشته باشی نه با روش‌های تدریس آشنایی داشته باشی و وارد کلاس میشی قطعاً مضطرب میشی» (کد C).

سردرگمی آغاز سال تحصیلی: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «یادم نمیره روز اول مدرسه رو که چقدر سردرگم و ناراحت بودم کلاً قبل از سازماندهی همش نگران شروع مدرسه‌ها بودم؛ اما موقع سازماندهی وقتی بهم گفتن باید بری کلاس چند پایه شب و روز بهش فکر می‌کردم و این فکر ازم جدا نمی‌شد روز اول که رفتم سر کلاسسم اونقدر سردرگم بودم و نمی‌دونستم چیکار باید بکنم موقع احوالپرسی با بچه‌ها هزار بار بغضمو قورت دادم؛ اما در نهایت نتونستم تحمل کنم و از کلاس بیرون رفتم و تا می‌تونستم گریه کردم تا چند ماه همین کارم بود؛ اما دیگه کم‌کم خودمو جمع‌وجور کردم» (کد A).

نتایج نهایی حاصل از مصاحبه‌ها پیرامون مفاهیم، مضامین اصلی و فرعی سؤال دوم پژوهش یعنی زمینه‌های شکل‌گیری تجارب پذیرفته‌شدگان از چالش‌های به‌کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی در جدول (۳)، ارائه شده است.

جدول (۳): زمینه‌های شکل‌گیری تجارب مهارت‌آموزان

مضمون اصلی	مضامین فرعی	نمونه مفاهیم اولیه
زمینه‌های نمر و رفتاری	کوتاه و نامناسب بودن زمان دوره	مدت زمان کم دوره - زمان نامناسب برگزاری کلاس‌ها - ضرورت طولانی‌تر کردن کارروزی در مدرسه - عدم دریافت آموزش کافی
	کیفیت دوره	عاید نشدن فایده‌ای از دوره برای مهارت‌آموز - کلی بودن آموزش‌ها - مبهم بودن آموزش‌ها - عدم تدریس مفاهیم مهم از طرف اساتید - تمرکز بر تئوری بودن به جای عملی بودن
	حرفه‌مندی اساتید	اساتید دارای سطح علمی پایین - ضرورت بهره‌گیری از اساتید جوان و باتجربه و درعین حال پویا و خلاق - ناتوانی اساتید در پاسخ به سؤالات - استفاده نکردن از روش تدریس‌های به‌روز
	جود و مهارت‌آموزی	عدم برخورد احترام‌آمیز مسئولان با مهارت‌آموزان - عدم حفظ شأن معلمی مهارت‌آموزان - همدم و همراه بودن مهارت‌آموزان باهم
	برنامه‌ریزی	نداشتن برنامه مشخص جهت گذراندن ساعات کارروزی در مدارس به صورت عینی - نداشتن برنامه و نظم مشخص - برنامه‌ریزی نامناسب
	نظارت و ارزشیابی	ضرورت نظارت بر منابع معرفی شده و مورد تدریس - ضرورت نظارت بر امکانات و تجهیزات مرکز آموزشی - ضرورت نظارت بر اجرای دوره توسط مقامات بالاتر
	جمعیت کلاس‌ها	کلاس‌های پرجمعیت و شلوغ - ضرورت کاستن از جمعیت کلاس‌ها
زمینه‌های سخت و تجهیزاتی	عدم تفکیک مهارت‌آموزان باتجربه و مبتدی	قرارگرفتن کلاس در سطح بالا با ترکیب مهارت‌آموزان مبتدی و مهارت‌آموزان دارای سابقه معلمی - دورماندن مهارت‌آموزان بدون سابقه از بحث و کلاس - درک اشتباه اساتید در ارزشیابی از کل کلاس با توجه صرف به عملکرد مهارت‌آموزان دارای سابقه
	امکانات و تجهیزات	امکانات و تجهیزات نامناسب آموزشی - امکانات و تجهیزات نامناسب مکانی - ضرورت اختصاص مکان مناسب‌تر با تجهیزات بهتر برای دوره

زمینه‌های شکل‌گیری تجارب مهارت‌آموزان از دو مضمون اصلی زمینه‌های نرم و رفتاری و زمینه‌های سخت و تجهیزاتی تشکیل شده است. اولین مضمون اصلی زمینه‌های نرم و رفتاری است که از شش مضمون فرعی «کوتاه و نامناسب بودن زمان دوره»، «کیفیت دوره»، «جمعیت کلاس‌ها»، «حرفه‌مندی اساتید»، «عدم تفکیک مهارت‌آموزان باتجربه و مبتدی»، «امکانات و تجهیزات»، «جو دوره مهارت‌آموزی»، «برنامه‌ریزی»، «نظارت و ارزشیابی» تشکیل شده است.

کوتاه و نامناسب بودن زمان دوره: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «زمان خیلی کم بود فقط توی چند ماه باید به تمام علوم که به معلم برای معلم شدن و مدیریت کلاسش لازم داره مسلط می‌شدیم، با کتابای پایه‌های مختلف آشنا می‌شدیم و روش تدریسش رو یاد می‌گرفتیم، باید مدرسه کارورزی می‌رفتیم که توی این مدت کم اصلاً نمی‌دونستیم چه پایه‌ای بریم و اوه چقدر کار عملی که باید انجام می‌دادیم اونم فقط توی چند ماه. ما رو ربات در نظر گرفته بودن حداقل حداقلش این بود که به سال کامل رو برای این دوره در نظر می‌گرفتن. ما فقط دچار اضافه بار اطلاعاتی و فشار و استرس شدید و می‌توانم با اطمینان بگم که همین دوره کوتاه چندماهه هم باکیفیت برگزار نشد» (کد L).

کیفیت دوره: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «همه چیز به کنار. ما مدت کم رو به جون می‌خریم، زمان نامناسب کلاس‌ها و خستگی رو به جون می‌خریم، کلاس‌های شلوغ و ناهمگنی کلاس‌ها رو به جون می‌خریم که حداقل به فایده‌ای نصیبمون بشه تا چه حد بی‌کیفیت آخه؟ از هر نظر که تصورش رو بکنید بی‌کیفیت بود. از امکانات و تجهیزاته گرفته تا اساتید، نحوه اداره کلاس‌ها و یادگیری، همه چی، همه چی بی‌کیفیت بود. به درد نخور بود. این دوره اصلاً در شأن ما که معلم آینده‌ایم نبود. واقعاً هم ما رو پایین آوردن هم خودشونو» (کد N).

حرفه‌مندی اساتید: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «اساتید کارایی لازم رو نداشتن برای مثال استاد درس قرآن که نحوه تدریس قرآن و مدیریت کلاسش رو می‌دیدم از کلاسش به خاطر برخورد نامناسبی که با مهارت‌آموزان داشت بدم اومده بود و دلزده شده بودم یا استاد درس تربیت‌بدنی با مهارت‌آموزان مثل به بچه دبستانی رفتار می‌کرد و چیزی به نام شأن و احترام و شخصیت معنایی نداشت و همه از اول کلاس تا آخر کلاس بدون اینکه پلک بزنییم یا به کلمه حرف بزنییم یا سؤال کنیم باید می‌نشستیم و فقط گوش می‌دادیم» (کد J).

جو دوره مهارت‌آموزی: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «میدونید ما مهارت‌آموزان دلمون به همدیگه گرم بود. به هم دلگرمی می‌دادیم. چرا دلگرمی؟ چون واقعاً از همه نظر شرایط بدی حاکم بود از به طرف فشار کلاس‌ها و کارای عملی از به طرف فشار امتحانات و کار و درس و دانشگاه از به طرف اون عدم آمادگی برای شروع سال تحصیلی و حاضر شدن سر کلاس. کسی هم نبود که بهمون روحیه بده. مسئولین هم تا باهاشون حرف می‌زدیم ناراحتی هامون بیشتر می‌شد؛ چون نه تنها درک نمی‌کردند؛ بلکه رفتار بدی هم با هامون داشتن. می‌گفتند همینی که هست و ما هم مجری هستیم و برید حرفاتون رو جای دیگه بزنید و خیلی ناراضی هستید بفرمایید انصراف بدید» (کد M).

برنامه‌ریزی: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «به نظرم هر طرح و ایده‌ای اول از همه اگه برنامه‌ریزی نداشته باشه یا در مرحله اجرا ناقص اجرا بشه کل به طرح خوب رو دچار بی‌کیفیتی و عدم کارایی می‌کنه در اینجا هم اول باید به برنامه‌ریزی درست و اساسی برای معلمانی که نسل آینده کشور رو تربیت می‌کنن صورت می‌گرفت و افراد و مسئولین متخصص اجراش رو به دست می‌گرفتند برای مثال این دوره باید از مهر آغاز می‌شد؛ اما از نیمه‌های آبان شروع به کارکرد همین‌طور در نیمه‌های مهر ما باید در مدارس مشغول کارورزی می‌شدیم درحالی‌که این امر به ماه آذر موکول شد که اینا و نیمی از تجارب منفی ما قطعاً از عدم برنامه‌ریزی صحیح نشئت گرفت» (کد G).

نظارت و ارزشیابی: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «نظرم اینه که این دوره از جنبه‌های مختلفی نیاز به نظارت و ارزشیابی داشت. نظارت بر نحوه برگزاری دوره، اینکه چه اساتیدی برای دوره انتخاب میشن، گروه‌بندی کلاس‌ها چجوری هست، قابلیت‌ها و امکانات مرکز در چه سطحی هست، عملکرد مسئولان به چه نحوی هست، نظارت بر سیستم ارزشیابی که برای مثال به مهارت‌آموزی که برای به امتحان خیلی زحمت کشیده بود با کسی که هیچ زحمتی نکشیده بود یا در کارای عملی کارهاش از اول تا آخر کپی بود به نمره واحد تعلق می‌گرفت و این یعنی ارزشیابی ایراد داشت و عدالت رعایت نمی‌شد و همین عدم نظارت و ارزشیابی و پیگیری نبودن و اهمیت‌ندادن باعث رخداد این دوره بی‌کیفیت شد» (کد H).

دومین مضمون اصلی زمینه‌های سخت و تجهیزاتی است که از سه مضمون فرعی «جمعیت کلاس‌ها»، «عدم تفکیک مهارت‌آموزان باتجربه و مبتدی» و «امکانات و تجهیزات»، تشکیل شده است.

جمعیت کلاس‌ها: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «کلاس‌ها خیلی شلوغ بودن. هر کلاس تقریباً ۴۰ مهارت‌آموز داشت. برای همه فرصت پرسیدن سوال و بحث و تبادل نظر فراهم نبود و بیشتر اوقات، زمان برای پاسخگویی به سوالات مهارت‌آموز کم می‌آمد یا توی اون زمان کم و کلاسی شلوغ مهارت‌آموزا برای سوالاتشون پاسخ‌های جامعی دریافت نمی‌کردن. همه مهارت‌آموزا فرصت تدریس رو پیدا نمی‌کردن و چند مهارت‌آموز تدریس می‌کردن و ترم تموم می‌شد» (کد K).

عدم تفکیک مهارت‌آموزان باتجربه و مبتدی: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «کلاس‌مون ترکیبی از مهارت‌آموزان با سابقه تدریس و مهارت‌آموزان بدون سابقه بود. همه مهارت‌آموزان در به سطح قرارنداشتن یعنی عده‌ای مهارت‌آموز بودن که با دنیای معلمی کاملاً نا آشنا بودن و عده‌ای هم بودن که برای مثال از یک تا ده سال سابقه تدریس داشتن اگر به مهارت‌آموزان بی سابقه توجه می‌شد و به سوالات سطحی و ابتدایی اونا پاسخ داده می‌شد موجب خستگی مهارت‌آموزان با سابقه می‌شد و اگر به افراد با سابقه توجه می‌شد مهارت‌آموزان بی سابقه نادیده گرفته می‌شدند و ابهامات زیادی براشون پیش می‌آمد و سوالاتشون حل نشده باقی می‌موند که اغلب هم کلاس همراه با مهارت‌آموزان با سابقه پیش می‌رفت و همین باعث استرس مهارت‌آموزان بی سابقه می‌شد» (کد I).

امکانات و تجهیزات: در این رابطه مصاحبه‌شونده‌ای می‌گوید: «امکانات این مرکز محدود بود نه مکانی برای استراحت داشت. نه کلاس‌ها از نظر نور، صندلی، تخته کلاسی، دستگاه ویدئو پروژکتور، پرده‌ها و... مناسب بود نه از سیستم سرمایشی و گرمایشی مناسب بود و یا حتی از آب‌خوری و همین خستگی ما رو بیشتر می‌کرد که تقاضای یه لیوان آب می‌کردیم خیلی بی ادبانه با هامون برخورد می‌کردند انگار نه انگار که همکارییم. اینا به کنار از لوازم تدریس مناسبم برخوردار نبود و مهارت‌آموزان هم که باید تدریس می‌کردیم وسیله تدریس نداشتیم و باید از این طرف اون طرف جور می‌کردیم یا از همکاران با سابقه مون می‌خواستیم که از مدرسه‌شون برامون وسیله بیارن که اونا هم خیلی سختشون بود هر روز بخوان برای چند نفر چندین وسیله بیارن» (کد F).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر واکاوی تجارب پذیرفته‌شدگان آزمون استخدامی آموزش و پرورش از به کارگیری آموخته‌های دوره مهارت‌آموزی معلمی با استفاده از روش پدیدارشناسی بود. در راستای سؤال اول پژوهش یعنی تجارب زیسته پذیرفته‌شدگان از چالش‌های به کارگیری دوره مهارت‌آموزی معلمی دو مضمون اصلی شناسایی شد.

مضمون اصلی اول عدم آمادگی مهارت‌آموزان بود که از پنج زیر مضمون تشکیل شد. مضمون فرعی اول عدم آمادگی برای کلاس‌های چندپایه و روستایی بود. با توجه به یافته‌های پژوهش، مهارت‌آموزان در برنامه‌های آماده‌سازی هیچ آموزشی در این خصوص دریافت نمی‌کنند و در حین دوره مشخص نیست چه کسانی در مدارس چندپایه به کار گرفته خواهند شد و این امر سبب می‌شود که آنان درک درستی از نیازهای آموزشی خود نداشته باشند و پس از آن که برای خدمت در این مدارس گماشته می‌شوند با ابهام و سردرگمی مضاعف نسبت به معلمانی که در مدارس تک پایه شروع به فعالیت می‌کنند، مواجه می‌شوند و از این رو ضروری است که معلمانی که بناست در این نوع مدارس به کار گرفته شوند، آموزش‌های خاص آن را در این دوره دریافت نمایند. در این راستا نتایج پژوهش Mortazavizadeh & Nasr Isfahani (2017)، نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین مشکلات آموزش‌های پیش از خدمت، تمرین معلمی در مدارس شهری و آموزش مبتنی بر ویژگی‌های مدارس شهری علی‌رغم اشتغال اولیه دانشجویان در مدارس روستایی است. برای اداره کلاس‌های چندپایه روش‌های مشخصی وجود ندارد. معلم باید باتوجه به هدف‌های آموزش، محتوی هر درس، نیازها و علایق دانش‌آموزان، امکانات موجود، تراکم دانش‌آموزان، تعداد پایه‌های موجود در کلاس و... مناسب‌ترین شیوه را انتخاب می‌کند. در کشور ما کلاس چندپایه حدود ۱۸٪ از کل کلاس‌های ابتدایی کشور را تشکیل می‌دهند. توجه به درصد بالای این کلاس‌ها از یک سو و برنامه دولت برای تحقق اهداف آموزش برای همه و تعهدات

داکار^۱ ضرورت توجه هر چه بیشتر آموزش و پرورش کشور به معلمان و دانش‌آموزان این مدارس را روشن می‌نماید (Hassani, 2020). مضمون فرعی دوم عدم آمادگی برای تدریس بود. امروزه معلمان دارای نقش اساسی در آموزش و پرورش جامعه بوده و آماده‌سازی آنان برای حرفه تدریس به عنوان یک اولویت مهم در هر کشوری در نظر گرفته می‌شود؛ زیرا حرفه معلمی همواره شغلی چالش برانگیز و حساس بوده که توانایی رشد و پیشرفت کشورها در حوزه‌های مختلف را دارا بوده است. برنامه‌های آمادگی معلم به اندازه کافی برای پیوند دادن تئوری به عمل مناسب نیست. معلمان تازه کار به دلیل آموزش ناکافی در مدیریت کلاس در طول سال‌های اولیه حرفه‌ای خود، با بزرگ‌ترین چالش‌ها مواجه می‌شوند (Akcort & Savasci, 2020). چرا که از طرفی تجربه لازم تدریس را ندارند و از طرفی مسلط به محتوای پایه تحصیلی خود نیستند و همین موجب می‌شود که از به کارگیری روش‌های خلاقانه در تدریس کاسته شود و معلم فرصت نداشته باشد که در تدریس دروس ابتکارات لازم را به کار ببرد. مضمون فرعی سوم عدم آمادگی برای پایه تخصصی بود. بدیهی است عدم آمادگی معلم در پایه‌ای که در آن مشغول به تدریس می‌باشد و داشتن یک‌سری اطلاعات پراکنده موجب سردرگمی و اضطراب وی خواهد شد که این عامل می‌تواند به دانش‌آموزان نیز انتقال یابد و جو آموزشی را مغشوش نماید همچنین منجر به تدریس نامناسب و ناهماهنگی تدریس معلم با پایه مد نظر شده و اثرات نامطلوبی را ایجاد کند. بنا به گفته شرکت‌کنندگان با توجه به عدم آشنایی با محتوای پایه و همچنین غافل‌گیری معلمان در انتخاب پایه تحصیلی برخی از نو معلمان فقط یک جلسه یا یک درس از تدریس کلاسی جلو هستند و لذا محتوای آموزشی برای خود معلم نیز تازگی دارد. به نظر می‌رسد راه‌حل این چالش را باید در نحوه برنامه‌ریزی برای آزمون‌های استخدامی و کاربردی‌تر کردن دوره‌های آماده‌سازی معلمان یافت. مضمون فرعی چهارم عدم آمادگی متناسب با جنسیت بود. توجه به مقوله جنسیت فراگیران و در نظر گرفتن این مهم در اداره کلاس و تدریس توسط معلمان بسیار مهم تلقی می‌شود. تحقیقات نشان داده‌اند دخترها در مقایسه با پسرها داده‌های اطلاعاتی حسی بیشتری را دریافت می‌کنند. دخترها در مجموع بهتر می‌شنوند، حس بویایی قوی‌تری دارند و بهتر می‌توانند رفتار تکانه‌ای را کنترل کنند. آنان بهتر از پسرها رفتارهای خطرناک و غیراخلاقی را تمیز می‌دهند و به همین دلیل نیز کمتر از پسرها خطرات اخلاقی را پذیرا می‌شوند. در مقابل، پسرها به ارتباط‌های غیرکلامی توجه دارند و در مقایسه با دخترها کمتر می‌توانند احساسات خود را به زبان آورند و قادر نیستند به سرعت دخترها واکنش کلامی نشان دهند. پسرها و به طور کلی جنس مذکر در بخش‌های راست مغز خود با پیشرفت‌های بیشتری روبه‌رو می‌شوند و در نتیجه این رشد، توانایی‌های فضایی مانند اندازه‌گیری و طراحی‌های مکانیکی و خواندن نقشه و جغرافیای برای آن‌ها ساده‌تر است. شناخت نیازهای هر دو جنس و آشنایی با نحوه برخورد با هر کدام از دو گروه از ضروریاتی است که معلمان تازه کار باید با آن آشنا شوند و از برنامه‌های حمایتی لازم برخوردار گردند. مضمون فرعی پنجم عدم آشنایی با محتوای دروس بود. لازمه انجام یک تدریس مطلوب و به کارگیری روش‌های تدریس مناسب، آشنایی با محتوای مورد تدریس می‌باشد. که عدم آشنایی با محتوا منجر به شکل گرفتن یک تدریس نامطلوب و استفاده از روش‌های تدریس نامناسب خواهد شد و ناآگاهی و کج فهمی معلم منجر به کج فهمی دانش‌آموزان خواهد شد. با توجه به تفاوت در سطح کیفی دانش‌آموزان، لازم است تا نومعلم بر بودجه بندی محتوا تسلط لازم را داشته باشند تا بتوانند تناسب بین تفاوت‌های فردی در میزان یادگیری با بودجه بندی را رعایت کنند. نبود آموزش‌ها و فرصت کافی و همچنین نبود برخوردهای حمایتی از نومعلم در طول سال تحصیلی موجب عقب افتادن آن‌ها از بودجه بندی و محتوای تدریس می‌شود و همین عقب افتادگی و عدم تسلط بر محتوا و میزان حجم دروس جهت تدریس در هر جلسه موجب ناتوانی معلم در پرداختن به سایر مسائل جانبی مورد نیاز برای تدریس با کیفیت می‌شود.

مضمون اصلی دوم احساس استرس و سردرگمی در شروع فعالیت معلمی بود که دارای دو زیر مقوله استرس و اضطراب آغاز سال تحصیلی و سردرگمی آغاز سال تحصیلی است. یافته‌های مربوط به این مضمون با نتایج پژوهش

^۱ اجلاس داکار در سال ۲۰۰۰ برگزار شد و وزرای آموزش و پرورش کشورها متعهد به تحقق اهداف EFA «آموزش برای همه» تا سال ۲۰۱۵ شدند.

Irannezhad et al (2020) همسو بود. در تبیین یافته‌های این مضمون می‌توان گفت که روحیه معلم و داشتن آرامش در کلاس درس در شغل وی بسیار ضروری به نظر می‌رسد. زیرا می‌تواند با آرامش خود به دانش‌آموزان کلاس خود نیز آرامش را هدیه کند و در فضای آرام و امن و به دور از هرگونه اضطراب و استرس به آموزش و پرورش دانش‌آموزان بپردازد تا اینکه با احساس اضطراب خود این حس را نیز به کلاس درس خود منتقل نموده که این فضای متشنج هر روز خسته‌کننده‌تر خواهد شد و تأثیرات نامطلوبی بر روح و روان معلم و دانش‌آموزان بر جای خواهد گذاشت. مضمون فرعی اول استرس و اضطراب آغاز سال تحصیلی بود. معلم مضطرب از جهتی به خاطر دارا بودن سطحی از فشارهای روانی علاقمندی و اشتیاق خود را در کلاس نسبت به تدریس و فعالیت‌های آموزشی از دست می‌دهد و از جهتی دیگر اضطراب سبب می‌شود که از کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموزان کاسته شود. هرچند که نومعلمان از خود انتظار بالایی ندارند اما برخلاف آن‌ها جامعه انتظار دارد که فوراً در همان سطح معلمان باتجربه تدریس کنند و این موضوع نو معلمان را به اصطلاح دچار شوک واقعیت می‌کند (Zarei, 2020). اعضای گروه نمونه عنوان کردند که فاصله واقعیت تا آنچه که در تئوری و حتی کلاس‌های کارآموزی آموزش داده می‌شود بسیار زیاد است و نومعلمان به ناچار سال‌های ابتدایی تدریس خود را با دلهره و نگرانی از ناتوانی در مدیریت کلاس شروع می‌کنند این در حالی است که می‌توان با آموزش‌های دقیق‌تر و قرار دادن معلمان قبل از ورود به سیستم آموزش در موقعیت‌های عملی این ضعف را تا حدودی جبران نمود. مضمون فرعی دوم سردرگمی آغاز سال تحصیلی بود. معلم سردرگم توانایی اداره مناسب کلاس را از دست می‌دهد و دانش‌آموزان نیز تحت‌تأثیر این شرایط سردرگم می‌شوند. در نتیجه آموزش نیز تحت‌تأثیر این سردرگمی متضرر می‌گردد. معلمان تازه‌کار با توجه به نداشتن تجربه تدریس و عدم آشنایی با کتب همه پل‌های تحصیلی لازم است که قبل از شروع تدریس از پایه خود آگاهی یابند تا خود را برای تدریس با کیفیت و مطلوب آماده کنند و این همچنین از میزان اضطراب و دل‌نگرانی نومعلمان می‌کاهد. اعضای گروه نمونه عنوان کردند که پل‌های تحصیلی آن‌ها تا روزهای پایانی شهریور ماه مشخص نشده بود و همین موضوع موجب شد که سال تحصیلی برای ایشان بسیار پر دغدغه و پر مسأله شروع شود. بر این اساس ضروری است تا در برنامه‌های آماده‌سازی معلمان، پل‌های که بناست در آن مشغول به تدریس شوند مشخص شود و تمرکز آموزش بر آمادگی برای تدریس در آن پایه باشد.

هر رویدادی، مثبت یا منفی تحت‌تأثیر زمینه‌هایی شکل می‌گیرد. زمینه‌های شکل‌گیری تجارب در این پژوهش شامل دو مضمون اصلی زمینه‌های نرم و رفتاری (کوتاه و نامناسب بودن زمان دوره، کیفیت دوره، حرفه‌مندی اساتید، جو دوره مهارت‌آموزی، برنامه‌ریزی و نظارت و ارزشیابی) و زمینه‌های سخت و تجهیزاتی (جمعیت کلاس‌ها، عدم تفکیک مهارت‌آموزان باتجربه و مبتدی و امکانات و تجهیزات) بود. یافته‌های مربوط به این مقوله با نتایج پژوهش‌های Ulubey & Basaran (2019)، Filiz & Durnali (2019)، Zare Khalili et al (2017)، Zandi & Sadeghi (2019) همسو بود. در تبیین یافته‌های مربوط به این مضمون می‌توان گفت که در برنامه‌ریزی برای یک دوره آموزشی باید مجموعه‌ای از عوامل را به‌صورت هم‌زمان موردتوجه قرار داد تا کیفیت دوره تضمین شود. مدت‌زمان آموزش‌ها و ساعات کلاسی با اعمال تمامی جوانب در نظر گرفته شود. جمعیت کلاس‌ها به‌گونه‌ای تنظیم شود که امکان تعامل بین دانش‌آموختگان و دانش‌آموختگان با اساتید به‌راحتی فراهم بوده و جای هیچ سؤال و ابهامی باقی نماند همچنین سطح دانش کلاس در نظر گرفته شده و باتوجه‌به آن تدریس اساتید صورت گیرد همچنین به‌کارگیری اساتید و افراد متخصص و حرفه‌ای و امکانات و تجهیزات تخصصی ضرورت هر دوره تخصصی و حرفه‌ای به شمار می‌آید. اولین مضمون فرعی مربوط به زمینه‌های نرم و رفتاری، کوتاه و نامناسب بودن زمان دوره بود. یادگیری باتوجه‌به محتوای ارائه شده و فراگیرانی که با آن‌ها سروکار داریم نیاز به بازه زمانی مناسبی دارد که اگر این مدت‌زمان رعایت نشود یادگیری صحیح اتفاق نمی‌افتد. بدیهی است که مدت‌زمان اندک آموزش در مقابل حجم وسیعی از محتوای آموزشی و انواع مختلف یادگیرندگان، یادگیری مفید و مؤثری را رقم نخواهد زد و منجر به نارضایتی فراگیران و کاهش کیفیت دوره خواهد شد. مضمون فرعی دوم کیفیت دوره بود. در این راستا نتایج پژوهش Philips & Chetty (2018)، نشان می‌دهد

که این دوره‌ها عمدتاً متمرکز بر تئوری‌ها و نظریه‌ها هستند و به جای عملی بودن و تدریس واقعی به مبانی و ادبیات نظری تدریس بیشتر پرداخته می‌شود. شرکت‌کنندگان در دوره‌های تمرین عملی تدریس معتقدند که عدم وجود تجربه واقعی در کلاس و سازماندهی ناکارآمد تمرین تدریس، موجب عدم تحریک دانشجویان می‌شود. دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان یکی از راه‌های با اهمیت تأمین نیروی انسانی کارآمد آموزش و پرورش است. بررسی و شناخت عواملی که در بهبود این دوره‌ها تأثیر دارند و تقویت این عوامل، می‌تواند بر کارایی و اثربخشی این دوره‌ها بیفزاید. این آموزش‌ها به عنوان پلی میان معلمان تازه کار و باتجربه در راستای پاسخگویی به چالش‌های جدید فراروی هدایت دانش‌آموزان به سمت استانداردهای متعالی‌تر یادگیری و توسعه فردی عمل می‌کند (Nooriafshar, 2020). از آنجایی که در حال حاضر موضوع کیفیت آموزشی به صورت کلی و همچنین کیفیت و صلاحیت معلمان به صورت اختصاصی به عنوان چالش بزرگی در سیستم‌های آموزشی محسوب می‌شود، تحقق اهداف و چشم‌اندازهای دوره‌های تربیت معلم به صورت اثربخش با استفاده از فعالیت‌ها و اقدامات مناسب که همان آماده‌سازی معلمان برای حضور در کلاس‌های درس است، از اولویت‌های اساسی سیستم‌های آموزشی در همه کشورها از جمله کشور ایران است که می‌توان امیدوار بود که اهداف تعیین شده تحقق یابند (Zare Khalili, 2017). یکی از اهداف بنیادین و از جمله مهارت‌های قرن بیست و یکمی گسترش تفکر انتقادی و همکاری است که باید در مدارس ابتدایی و متوسطه ارتقا یابد و اگر معلمان این مهارت‌ها را زودتر نیاموخته باشند، بعید است که بتوانند این مهارت‌ها را در کلاس درس پرورش دهند. دانش‌آموزان به واسطه آموزش از سوی چنین معلمانی با این دو مهارت، به شهروندان اجتماعی تبدیل خواهند شد (Darling-Kennedy & Sundberg, 2020; Hammond & Oakes, 2019). بنابراین توجه به کیفیت دوره‌ها بسیار با اهمیت است. مضمون فرعی سوم حرفه‌مندی اساتید بود. نحوه رفتار و حرکات استاد تا دانش و معلومات وی و نحوه انتقال این معلومات به دیگران، نحوه تعاملات و... همگی می‌تواند شاگرد را متأثر کند و در وی تحول ایجاد کند. یک استاد و معلم می‌تواند مسیر حرکت شاگرد خود را تغییر دهد و در او تغییرات مثبت یا منفی که اثراتی ماندگار دارد ایجاد نماید. در نتیجه انتخاب اساتیدی که منجر به شکل‌گیری تغییرات مثبت و مطلوبی در دانش‌آموختگان خود شوند بسیار اهمیت دارد. نتایج پژوهش Farahani et al (2010)، نیز مؤید این یافته است که در فرایند آموزش و تربیت معلمان، باید به تدوین محتوا و مواد درسی کارآمد و به روز، به کارگیری مدرسان باتجربه و کارآمد متناسب با نیازهای معلمان توجه شود. مضمون فرعی چهارم جو دوره مهارت‌آموزی بود. جوی برای یادگیری مطلوب است که تفاوت ادراک و انتظار زیاد نباشد یا این دو مساوی باشند. در صورت تفاوت باید در پی اصلاح یا تغییر جو کلاس بود. ویژگی‌های جو روانی - اجتماعی مطلوب عبارت‌اند از: مشارکت دانشجویان در امور (تدریس، یادگیری، برنامه‌ریزی و...)، رابطه صمیمی دانشجویان با هم و با اساتید، برقراری تعاملات مؤثر در کلاس درس است و نبود این موارد نشان‌دهنده جو روانی - اجتماعی نامطلوب کلاس است. مضمون فرعی پنجم برنامه‌ریزی بود. می‌توان آغاز خدمت را به عنوان یک مرحله تأثیرگذار در حرفه معلمی که فرصت‌ها و نیازهای منحصر به فرد معینی را به ارمغان می‌آورد در نظر گرفت. توجه به این دوره و حمایت و پشتیبانی از نومعلمانی می‌تواند بسط‌دهنده آمادگی قبل از خدمت و پلی به سوی توسعه حرفه‌ای مداوم معلمان باشد و سبب شود که نومعلمانی این دوره بحرانی را به سهولت طی کنند. اداره آموزش و پرورش و مدیران مدارس نیاز به بازنگری در برنامه‌ریزی، سازوکارهای اداری و تمهیدات کافی برای نومعلمانی دارند، زیرا همان اندازه که چالش‌های فردی و حرفه‌ای موجب فرسودگی نومعلمانی می‌شود، درگیری نومعلمانی در کارهای اداری و برنامه‌ریزی نادرست مسئولان فرساینده‌تر است (Irannezhad et al, 2020). در راستای پاسخگویی آموزش و پرورش به مشکلات و نیازهای جامعه و به ویژه مسائل معلمان در حوزه آموزش و ایجاد تغییرات مطلوب در آینده، نیاز به برنامه‌ریزی استراتژیک است. در برنامه‌ریزی استراتژیک، اهداف، چشم‌انداز، مأموریت‌های سازمان، با آگاهی از سازمان و جو بیرونی آن، به منظور دستیابی به اهداف مشخص شده تصمیمات راهبردی اتخاذ می‌شود (Hassani & Enayati, 2021). لذا آموزش معلمان می‌تواند آن‌ها را همگام با تغییرات تکنولوژی، تغییرات کتب درسی، تغییرات

نظام آموزشی، تغییرات نحوه تدریس به حرکت درآورد و در ارتقا کمی و کیفی عملکرد تخصصی معلمان، افزایش تغییر در شیوه‌های مدیریت کلاس درس معلمان و نتایج یادگیری دانش‌آموزان، تحریک صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان، توسعه دانش و مهارت‌ها، تغییر و توسعه سیستم آموزشی، کسب نگرش و مهارت مؤثر است (Tohit et al, 2011). مضمون فرعی ششم نظارت و ارزشیابی بود. جایگاه والای آموزش معلمان در فرایند توسعه ملی و توجه به سرمایه‌گذاری بر منابع انسانی از طریق گسترش این آموزش‌ها و ضرورت شناخت اهمیت و ارتقای پایگاه معلمان در کشور، محققان را بر آن داشته است تا به ارزیابی رشته‌های آموزش معلمان پرداخته و پیشنهادهایی را در راستای بهبود و ارتقای این رشته ارائه نمایند. نظارت در فرایند آموزش بسیار حیاتی می‌باشد، نه تنها برای گسترش و تقویت مهارت‌ها و انتقال روش‌ها در این حرفه، بلکه جهت حمایت و رشد دقت و خودانعکاسی در گستره وسیعی از زندگی کاری نشان داده می‌شود. همچنین نظارت می‌تواند باعث بهبود و یا حفظ صلاحیت و شایستگی‌های حرفه‌ای کارکنان و عملکرد مدرسه در محیط یادگیری باشد (Reshnavi et al, 2014).

مضمون اصلی دیگر مربوط به زمینه‌های سخت و تجهیزاتی بود. مضمون فرعی اول آن، جمعیت کلاس بود. مصاحبه‌شوندگان فضای محدود و تعداد بالای دانش‌آموزان کلاس را به عنوان یک چالش مهم در مدیریت کلاس و تدریس قلمداد کرده‌اند و عنوان کردند که در آموزش‌های ضمن خدمت روش‌های نوین تدریس دانش‌آموز - محور و فعال آموزش داده می‌شود که این موضوع با توجه به تعداد دانش‌آموز و فضای محدود کلاس تقریباً غیرممکن می‌شود و معلم را با چالش در مدیریت کلاس مواجه می‌کند. هر مقدار به جمعیت کلاس‌های آموزشی افزوده شود از کیفیت آموزشی آن کلاس می‌شود؛ زیرا توجه و تعامل کمتری بین استادان و شاگردان به صورت مجزا ایجاد خواهد شد و برای هر شاگرد زمان کمتری اختصاص داده خواهد شد. همچنین تعدد سؤالات تعداد زیاد شاگردان از مقدار زمان آموزشی مفید می‌کاهد و می‌تواند منجر به ایجاد اثر نامطلوب بر فرایند آموزش شود. مضمون فرعی دوم عدم تفکیک مهارت‌آموزان باتجربه و مبتدی بود. قرار گرفتن افراد باتجربه در کنار افرادی که از تجربه کافی برخوردار نیستند می‌تواند زمینه شکل‌گیری تعامل بین این دو گروه و انتقال تجربیات را فراهم نماید و از طرفی قرارگیری این دو گروه در یک محیط آموزشی زمانی که تدریس استاد را تحت الشعاع قرار داده و مدرس تدریس خود را با توجه به سطح بالای کلاس انجام دهد منجر به متضرر شدن گروهی خواهد شد که از موارد سطحی و ابتدایی دانش آگاهی نداشته و نیازمند دریافت کمک و راهنمایی بیشتری هستند. مضمون فرعی سوم امکانات و تجهیزات بود. شرکت‌کنندگان در این پژوهش عنوان کردند که کمبود امکانات در مدارس دولتی سبب می‌شود که کیفیت تدریس در دروسی که نیاز به فعالیت‌های عملی مثل دروس آزمایشگاهی دارد، پایین بیاید. همچنین نبود امکانات و لوازم سالم و کافی برای تدریس سرفصل‌های ریاضی نیز چالش جدی ایجاد می‌کند. عوامل فیزیکی محیط برای انسان‌ها از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. محیط فیزیکی، بر احساسات و چگونگی ارتباط با دیگران تأثیر دارد. یکی از عوامل مؤثر تربیتی در آموزش و پرورش نوین، چگونگی معماری، کالبد و فضای مدرسه است.

روش گردآوری داده‌ها در این پژوهش، محدود به مصاحبه بود. گروه هدف پژوهش محدود به مهارت‌آموزان معلمی آزمون استخدامی آموزش و پرورش شهر یزد بود، لذا در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را رعایت کرد. پیشنهاد می‌شود یک برنامه جامع در همه ابعاد با اهداف و روش مشخص جهت اجرای مناسب‌تر برنامه توسط سازمان مجری تألیف و تدوین شود. از افراد متخصص و متبحر و مسئولیت‌پذیر در جهت اجرای هرچه بهتر برنامه مهارت‌آموزی استفاده شود. تعدادی از جلسات کارورزی در مدارس روستایی، چندپایه و مناطق محروم جهت آمادگی داشتن مهارت‌آموزان برای قرارگیری در موقعیت انجام شود. درس کارورزی حداقل طی دو سال جهت آمادگی بیشتر معلمان تازه‌کار تداوم داشته باشد. بسترهای تعامل کارآمد بین معلمان تازه‌کار با معلمان باتجربه به منظور فائق آمدن بر مسائل شروع به کار فراهم شود. تجارب زیسته مسئولین دانشگاه فرهنگیان از برگزاری دوره و همچنین دیدگاه اساتید از حضور در کلاس‌های مهارت‌آموزان مورد مطالعه قرار گیرد. از ظرفیت سایر روش‌های کیفی از جمله روش نظریه داده‌بنیاد و گروه کانونی

برای بررسی ابعاد تجربه دوران مهارت آموزی استفاده شود. نتایج این پژوهش در سال‌های آینده نیز مورد بررسی قرار گرفته و پژوهش‌هایی در این زمینه انجام شود تا روند تغییر تجربه افراد مورد بررسی قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

این مقاله، برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد در رشته برنامه ریزی درسی در دانشگاه یزد است. نقشه و طرح اساسی، بیان مسئله، بحث و نتیجه‌گیری و رعایت ساختار مقاله بر عهده دکتر محسن شاکری، بخش پیشینه و روش‌شناسی بر عهده دکتر حسین حسینی و بخش تحلیل و یافته‌ها توسط عارفه بین آبادی انجام شد.

تشکر و قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از کلیه عزیزانی که نهایت همکاری را در اجرای این پژوهش داشته‌اند، کمال تشکر و قدردانی را به عمل آورند.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- ایران‌نژاد، منصوره؛ علی‌عسگری، مجید؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و نیکنام، زهرا (۱۳۹۸). واکاوی نیازهای آغاز خدمت نومعلمان آموزش ابتدایی: چالش ناهمساز، فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰ (۲۰)، ۲۸۹-۳۰۸.
- <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.20.13.3>
- حسینی، حسین (۱۴۰۰). الگوها و روش‌های مدیریت و برنامه‌ریزی در آموزش مجازی کلاس‌های چند پایه، سیزدهمین همایش ملی آموزش، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران. <https://civilica.com/doc/1410967>
- حسینی، حسین، عنایتی نوین فر، علی (۱۴۰۱). ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم انسانی دانشگاه بوعلی سینا همدان بر اساس برنامه ریزی استراتژیک، دومین کنفرانس ملی مطالعات کاربردی در فرایندهای تعلیم و تربیت، بندرعباس، دانشگاه هرمزگان. <https://civilica.com/doc/1648386>
- رشنوی، علیپناه، میری، افشین، کوشکی، سعید، کوچکی، دانش، و قلاوندی، بهرام. (۱۳۹۴). روش‌های نظارت و راهنمایی آموزشی در مقطع ابتدایی. همایش ملی آموزش ابتدایی. <https://sid.ir/paper/863125/fa>
- زارع خلیلی، مجتبی؛ صادقی، سهراب؛ باقری کراچی، امین و علی‌دادی، علیرضا (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی دوره مهارت‌آموزی استخدامی‌های ماده ۲۸ از دیدگاه مهارت‌آموزان، مدرسان و برگزارکنندگان، فصلنامه آموزش پژوهی، ۳ (۱۱)، ۳۱-۶۲.
- https://researchbt.cfu.ac.ir/article_603.html?lang=en
- زارع صفت، صادق. (۱۳۹۶). واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی، نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵ (۹)، ۶۸-۳۷. https://www.jcspicsa.ir/article_191480.html?lang=fa
- زارعی، احسان؛ زینلی پور، حسین؛ موسی‌پور، نعمت‌الله و سماوی، عبدالوهاب. (۱۴۰۱). طراحی مدل حمایت حرفه‌ای از نومعلمان: یک مطالعه ترکیبی، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱ (۳)، ۵۱۰-۴۷۹.
- <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.16.2>
- زند، خلیل و صادقی، سیامک. (۱۳۹۸). واکاوی آسیب‌های نظام مهارت‌آموزی معلمی در دانشگاه فرهنگیان (مورد مطالعه: مهارت‌آموزان ماده ۲۸ دانشگاه‌های غرب کشور)، چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پرورش، محمودآباد. <https://civilica.com/doc/981472>
- صفرنواده، مریم؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ اظهري، محبوبه و محمد شفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰ (۱۹)، ۱۶۹-۱۴۹. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.7.5>

فراهانی، علیرضا؛ نصر اصفهانی، احمدرضا و شریف خلیفه سلطانی، سیدمصطفی. (۱۳۸۹). ارزیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور، *نشریه فناوری آموزش*، ۴ (۴)، ۳۰۱-۲۸۷.

<https://doi.org/10.22061/tej.2010.321>

مرتضوی‌زاده، سیدحشمت اله و نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۹۶). واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی)، *فصلنامه پژوهش‌های تربیتی*، ۴ (۳۴)، ۶۰-۷۴.

<https://doi.org/10.52547/erj.4.34.60>

نوری افشار، مهریار؛ حق وردی، مجید و کمیجانی، علی. (۱۳۹۹). آموزش‌های ضمن خدمت فرهنگیان: از اثربخشی تا کارآمدی، *دوماهنامه علمی - پژوهشی ره‌یافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۱ (۴۱)، ۳۰۵-۳۲۴.

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1399.11.41.13.2>

یعقوب نژاد، ناصر و آیتی، محسن و نعیمی، سارا. (۱۳۹۴). شناسایی و طبقه‌بندی نیازهای معلمان تازه‌کار در مدیریت کلاس درس بر اساس مدل طراحی عمومی آموزش (ADDIE)، *همایش ملی مدیریت و آموزش*، ملایر.

<https://civilica.com/doc/366107>

References

- Akcor, G., & Savasci, M. (2020). A review of challenges and recommendations for Novice EFL teachers in Turkey. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 14(2), 16-37.
- Chaplain, R. P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195e209.
- <https://doi.org/10.1080/01443410701491858>
- Coleman, H., Boit, R., Butterworth, L., Paro, K. L., Ricks, T., Hestenes, L., Ozdemir, M, Aal Anubia A. J. (2023). Effective teaching strategies: Pre-service teachers' experiences in team taught courses in an interdisciplinary Early Childhood teacher education program, *Teaching and Teacher Education*, 121, 103937. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103937>
- Darling-Hammond, L., & Oakes, J. (2019). Preparing teachers for deeper learning. Harvard Education Press.
- Farahani, A., Nasr-E-Esfahani, A., & sharif Khalif Soltani, M. (2010). A Study Method of Elementary School Teachers Training in Teacher Training Center. *Technology of Education Journal (TEJ)*, 4(4), 287-301. [in Persian]. <https://doi.org/10.22061/tej.2010.321>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 7e42.
- <https://doi.org/10.22329/JTL.V8I1.2869>
- Filiz, B & Durnali, M. (2019). The Views of Pre-Service Teachers at an Internship High School on Pedagogical Formation Program in Turkey, *European Journal of Educational Research*, 8(2), 395-407. <http://dx.doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.395>
- Fukkink, R., Jilink, L., Op den Kelder, R., Zeijlmans, K., Bollen, I & Koopman, L. (2019). The development of interaction skills in preservice teacher education: A mixed-methods study of Dutch pre-service teachers. *Early childhood Education Journal*, 47(3), 321-329.
- <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00927-7>
- Grossman, P., Kavanagh, S. S., & Pupik, D. C. G. (2018). *The turn towards practicebased teacher education: Introduction to the work of the Core Practice Consortium*. In P. Grossman (Ed.) , Teaching core practices in teacher education (pp. 1e14). Harvard Education Press.
- Hassani, H & Enayati Navinfar, A (2021). Evaluation of research activities of graduate students of Boali Sina University of Humanities, Hamadan based on strategic planning, *The second national conference of applied studies in education processes*, Bandar Abbas. [in Persian]. <https://civilica.com/doc/1648386>
- Hassani, H (2020). Models and methods of management and planning in virtual education of multi-grade classes, *The 13th National Conference on Education*, Tehran. [in Persian]. <https://civilica.com/doc/1410967>

- Hauser, M., & Kavanagh, S. S. (2019). *Practice based teacher education*. In G. W. Noblit (Ed.) Oxford research encyclopedia of education (pp. 1e16). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.419>
- Ilgaz, S. (2019). Pre-Service Social Studies Teachers Views About Teacher Training (Focus Group Interviews), *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 204-214.
<http://doi.org/10.11114/jets.v7i4.4107>
- Irannezhad, M., Aliasgari, M., musapoor, N., & Niknam,... Z. (2020). Induction Needs of Beginning Teachers of Primary Schools: Unmatched Challenges. *Journal of higher education curriculum studies*, 10(20), 289-308. [in Persian].
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.20.13.3>
- Jamieson, M. K., Govaart, G. H., & Pownall, M. (2023). Reflexivity in quantitative research: A rationale and beginner's guide. *Social and Personality Psychology Compass*, 17(4), e12735.
<https://doi.org/10.1111/spc3.12735>
- Kavanagh, S. S., Conrad, J., & Dagogo-Jack, S. (2020). From rote to reasoned: Examining the role of pedagogical reasoning in practice-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 89, 102991. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102991>
- Kennedy, T., & Sundberg, C. W. (2020). *21st century skills*. In B. Akpan, & T. J. Kennedy (Eds.) , Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory (pp. 479e496). Springer International Publishing.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
<https://www.researchgate.net/publication/241616400>
- Moon, M. D. (2019). Triangulation: A Method to Increase Validity, Reliability, and Legitimation in Clinical Research. *Journal of emergency nursing*, 45(1), 103–105.
<https://doi.org/10.1016/j.jen.2018.11.004>
- Mortazavizadeh, H., & Nasr Isfahani, A. R. (2017). studying the Problems Concerning the Internship (Teaching Practice) Course from the Farhangian University Students' Point of View. *Journal title*, 4(34), 60-74. [in Persian]. <https://doi.org/10.52547/erj.4.34.60>
- Munson, J., Baldinger, E. E., & Larison, S. (2021). What if...? Exploring thought experiments and non-rehearsing teachers' development of adaptive expertise in rehearsal debrief. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103222. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103222>
- Nooriafshar, M., Haghverdi, M., & Komijani, A. (2020). In-Service Education for Teachers: From Effectiveness to Efficiency. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 11(41), 305-324. [in Persian].
<https://dorl.net/dor/20.1001.1.20086369.1399.11.41.13.2>
- Ozudogru, M. (2020). The Factors Predicting Pre-Service Teachers' Achievement in Teacher Training Classrooms, *Educational Research*, 20(87), 157-178.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1358649>
- Philip, T. M., Souto-Manning, M., Anderson, L., Horn, I., Carter Andrews, D. J., Stillman, J., & Varghese, M. (2019). Making justice peripheral by constructing practice as “core”: How the increasing prominence of core practices challenges teacher education. *Journal of Teacher Education*, 70(3), 251e264. <https://doi.org/10.1177/0022487118798324>
- Philips, H. N & Chetty, R. (2018). Enhancing teacher training skills by strengthening the teaching practice component, *Education+Training*, 60(3), 251-262.
<http://dx.doi.org/10.1108/ET-02-2017-0024>
- Reshnavi, A, Miri, A, Kushki, S, Kochaki, D, and Qalavandi, B. (2014). Methods of supervision and educational guidance in elementary school. *National conference of primary education*. [in Persian]. <https://sid.ir/paper/863125/fa>
- Safarnavadeh, M., Musapoor, N., Azhari, M., & Mohammad Shafiy, A. (2019). The Students' Experience of the New Program of Internship on the Teacher Education in the Farhangian University of Iran. *Journal of higher education curriculum studies*, 10(19), 149-169. [in Persian]. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.7.5>

- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform, *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1- 22. <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>
- Tasdemir, M., Iqbal, M & Asghar, M. (2020). A Study of the Significant Factors Affecting Pre-Service Teacher Education in Turkey, *Bulletin of Education and Research*, 42 (1), 79-100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258047.pdf>
- Tohit, G., Engin Serdar, D., Meral, H., Murat, C & Oktay, G. (2011). The perceptions and needs of science and primary school teachers about in-service training, *Procedia Social and Behavioral Siences*, 15(1), 1102-1109. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.246>
- Ulubey, O & Basaran, S. (2019). Evaluation of 2018 Initial Teacher Training Programs, *Curriculum and Instructional Studies*, 9 (2), 263-300. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.012>
- Yaqub Nejad, N., Aiti, M and Naimi, S. (2014). Identifying and classifying the needs of novice teachers in classroom management based on the Generic Design of Education (ADDIE) model, *National Conference on Management and Education*. [in Persian]. <https://civilica.com/doc/366107>
- Zandi, K and Sadeghi, S. (2019). Analyzing the damage of the teacher training system in Farhangian University (case study: 28 students of western universities), *Fourth National Conference on Modern Approaches to Education and Research*, Mahmudabad. [in Persian]. <https://civilica.com/doc/981472>
- Zare khalili, M., Sadeghi, S., Bagheri Kerachi, D. A., & Alidadi, A. (2017). The Pathology of Training Courses for Employees in Ministry of Education Called (Maddeh 28) from the Viewpoints of Students, Educators and Organizers. *Quarterly Journal of Education Studies*, 3(11), 31-62. [in Persian]. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_603.html?lang=en
- Zarei, E., Zainalipour, H., Mousapour, N., & Samavi, W. (2022). Modelling the Induction for New Teachers: The Mixed Method Study. *Educational and Scholastic studies*, 11(3), 510-479. [in Persian]. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.16.2>
- Zaresefat, S. (2017). The Analysis Experiences Curriculum Internship: The Conceptual Model. *Theory and Practice in the Curriculum*, 5(9), 37-68. [in Persian]. https://www.jcstpicsa.ir/article_191480.html?lang=en