

Teachers' lived experience in the first year of work: Farhangian University graduates

H. Gharibi^{*1} , A. Salahian² , N. Maki³, A. Naderian⁴ 

1. Corresponding Author, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. h.gharibi@uok.ac.ir

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran. Salahian2020@gmail.com

3. M.A. in Educational Psychology, Teacher, Kermanshah, Iran.

4. M.A. in Educational Psychology, Teacher, Marivan, Iran. E-mail: aramhany65@gmail.com

ABSTRACT

Article Type

Research Article

Article History

Received:

2026/02/05

Revised:

2026/02/21

Accepted:

2026/8/28

PP:1-19

Keywords:

Farhangian
Phenomenology
Teacher
Experience.

1 .Corresponding author
h.gharibi@uok.ac.ir

Background and Objectives: The transition from pre-service teacher preparation programs to the dynamic, unpredictable environment of real-world classrooms represents one of the most critical and challenging junctures in a professional educator's career. Novice teachers, particularly graduates of specialized teacher training institutions such as Farhangian University, often enter the profession with high idealistic expectations, theoretical knowledge, and a strong sense of pedagogical commitment. However, once they enter schools, they often encounter a profound gap between academic theory and practical reality.

This study addresses the central problem of “reality shock”—a phenomenon characterized by acute professional disorientation, emotional stress, and pedagogical dissonance experienced by novice teachers during their initial year of service. Despite the theoretical and practical preparation provided by teacher training universities, newly graduated teachers face complex systemic, interpersonal, and instructional demands in primary schools. This qualitative phenomenological study aims to explore, analyze, and uncover the lived experiences, multidimensional challenges, and professional adaptation processes of Farhangian University graduates during their inaugural year of teaching.

Methodology: To capture the deep, subjective, and nuanced realities of novice teachers' daily experiences, this study adopted a qualitative research design utilizing a descriptive phenomenological approach (rooted in Husserlian phenomenology). Phenomenology is exceptionally suited for investigating how individuals make meaning of their lived phenomena without imposing pre-existing theoretical frameworks.

- **Population and Sampling:** The target population comprised novice elementary school teachers in Kermanshah province who graduated from Farhangian University and were experiencing their first year of formal teaching service. A purposeful sampling method based on specific criteria (information-rich cases, willingness to participate, and successful completion of the first

academic year) was employed. Data saturation was achieved with 26 participants, at which point no new significant themes or insights emerged from the interviews.

- **Data Collection:** Data were gathered through in-depth, **semi-structured interviews** lasting between 45 and 75 minutes. The interview protocol focused on open-ended questions concerning daily classroom realities, emotional states, relationship dynamics with colleagues and administrators, and perceived gaps in initial training.
- **Data Analysis:** Interview transcripts were analyzed rigorously using Colaizzi's seven-step phenomenological data analysis method. This iterative process involved: (1) reading and re-reading all transcripts to acquire a thorough understanding; (2) extracting significant statements and phrases relevant to the phenomenon; (3) formulating generalized meanings from these significant statements; (4) aggregating formulated meanings into clusters of themes; (5) integrating the exhaustive description into an exhaustive fundamental structure of the phenomenon; (6) validating the findings with participants (member-checking); and (7) incorporating final modifications based on feedback. This systematic process ultimately led to the extraction of 8 main themes and 39 sub-themes.

Findings: The rigorous phenomenological analysis revealed that the professional lives of novice teachers during their first year of service are dominated by a severe "reality shock." The findings are structured around the core dimensions of their lived experiences, prominently reflecting three overarching thematic categories encompassing the 8 main themes:

1. **Pedagogical Skill Gaps and Instructional Challenges:** Novice teachers reported a significant friction point regarding practical classroom execution. Key challenges included severe difficulties in managing diverse and large classrooms (classroom management), managing time constraints effectively, and adapting rigid curriculum frameworks to the diverse cognitive needs of elementary students.
2. **Psycho-Individual Pressures and Emotional Dissonance:** The transition triggered intense internal psychological strain. Participants articulated profound emotional exhaustion, feelings of professional isolation, anxiety over evaluation, and a noticeable decline in professional self-efficacy as they struggled to bridge the gap between their ideal pedagogical beliefs and daily survival in the classroom.
3. **Socio-Organizational Pressures and Cultural Disjunctions:** The institutional environment presented unexpected obstacles. These included the shock of unsupportive organizational cultures, inadequate mentorship or induction programs from school leadership, and strained, defensive interactions with parents who often contested novice teachers' instructional authority and competence.

Conclusion, Implications, and Recommendations: The findings conclusively demonstrate that the first year of service is not merely a transitional phase, but a pivotal, transformative milestone that profoundly shapes the long-term professional identity, career retention, and pedagogical efficacy of teachers. The stark gap between theoretical training and operational realities underscores the urgent need for structural

and curricular reforms in teacher education institutions.

Key Policy Recommendations for Educational Policymakers and Administrators:

- **Curriculum Reform in Teacher Training:** Teacher training universities (such as Farhangian University) must structurally redesign their curricula to place greater emphasis on practical, scenario-based problem-solving, classroom management techniques, and emotional resilience training rather than relying solely on abstract pedagogical theories.
- **Enhanced Community-Based Practicums:** Extend and deepen internship and practicum programs, allowing prospective teachers to experience full-cycle school environments, administrative burdens, and parent-teacher interactions prior to graduation.

Institutional Induction and Mentoring Systems: Educational authorities must establish robust, supportive induction programs in schools, pairing novice teachers with experienced mentors to mitigate early-career burnout, alleviate emotional isolation, and prevent the entrenchment of ineffective, survival-driven teaching practices.

Citation: Gharibi, H., Salahian, A., Makki, N., & Naderian, A. (2026). Lived experiences of Farhangian University graduates as teachers in their first year of service: Teaching experiences. *Journal of Teaching Experiences*, 4(2), 1-19.

[DOI: 10.48310/jte.2026.24154.1290](https://doi.org/10.48310/jte.2026.24154.1290)



تجربه زیسته معلمان فارغ التحیل دانشگاه فرهنگیان در سال اول خدمت

مقاله پژوهشی

حسن غریبی^{۱*}، افشین صلاحیان^۲، نوید مکی^۳، آرام نادریان^۴

۱. نویسنده مسئول، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

۳. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، معلم آموزش و پرورش، کرمانشاه، ایران

۴. کارشناسی‌ارشد روان‌شناسی تربیتی، معلم آموزش و پرورش، مریوان، ایران.

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی
پیشینه و اهداف: هدف این پژوهش، پدیدارشناسی تجربه معلمی در سال اول خدمت فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان بود.

روش‌ها: این پژوهش از نوع تحقیق کیفی بود و به روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. جامعه مورد مطالعه نومعلمان مقطع ابتدایی و فارغ‌التحصیل رشته آموزش ابتدایی هستند که از دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه فارغ‌التحصیل شده‌اند. تعداد ۲۶ نفر از بین جامعه مدنظر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک استفاده شد. برای گردآوری داده‌های تحقیق از افراد نمونه، مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. مصاحبه‌ها با کسب اجازه ابتدا ضبط و سپس پیاده‌سازی شدند. داده‌های به‌دست‌آمده با روش هفت مرحله‌ای کلایزی تجزیه و تحلیل شدند و پس از اتمام کار، ۸ مضمون اصلی و ۳۹ مضمون فرعی استخراج شدند.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که زیست حرفه‌ای نومعلمان در نخستین سال خدمت، آمیخته با شوک واقعیت و مواجهه با چالش‌های چندبعدی است. این تجربه زیسته، بازنمایی گسست میان دانش نظری کسب‌شده در دانشگاه و مقتضیات عینی محیط مدرسه است که در آن، ابعاد تنش‌زا و اضطراب‌آور، بر جنبه‌های بالنده و خوشایند تجربه معلمی سایه افکنده است.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها دلالت بر این دارد که سال اول خدمت، دورانی بحرانی برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان است. گذار از فضای آکادمیک به محیط واقعی مدرسه، برای فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان یک فرآیند پیچیده‌ی مواجهه با واقعیت‌های ناگفته و ناهماهنگی میان ایده‌آل‌های آموزشی و ساختارهای اجرایی است. تداوم این وضعیت چالش‌محور، نیازمند بازنگری در برنامه‌های کارورزی و حمایت‌های نظام راهبری آموزشی است تا از تحلیل رفتن انرژی روانی و فرسودگی زودهنگام نومعلمان پیشگیری شود.

۱. نویسنده مسئول

H.gharibi@uok.ac.ir

شماره صفحات: ۱۹-۱

واژه‌های کلیدی:

پدیدارشناسی، تجربه، معلم، فرهنگیان



استناد: غریبی، حسن؛ صلاحیان، افشین؛ مکی، نوید؛ نادریان، آرام. (۱۴۰۵). تجربه زیسته معلمان فارغ‌التحصیل

دانشگاه فرهنگیان در سال اول خدمت، *تجارب معلمی* ۴ (۲)، ۱۹-۱.DOI: [10.48310/jte.2026.24154.1290](https://doi.org/10.48310/jte.2026.24154.1290)

مقدمه

جوهر اصلی کیفیت آموزشی در تعاملات میان معلم و دانش آموز و در بستر تجربیات زیسته معلمان نهفته است. معلم به عنوان کنشگر اصلی در کلاس درس، با مجموعه‌ای از باورها، توانمندی‌ها و چالش‌ها در تعامل با محیط آموزشی قرار می‌گیرد. در این میان، کیفیت نظام آموزشی بیش از هر چیز با کیفیت فرآیند تربیت و ورود معلمان به عرصه عمل گره خورده است. اگرچه نهادهایی نظیر دانشگاه فرهنگیان وظیفه آماده‌سازی معلمان را بر عهده دارند، اما درک عمیق از آنچه معلمان در نخستین سال‌های خدمت خود از واقعیت‌های حرفه‌ای تجربه می‌کنند، برای بهبود فرایندهای تربیت معلم و حمایت از آنان حیاتی است. معلمان به‌عنوان مؤثرترین نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش در اجرای تغییرات محسوب می‌شوند. فرایند آموزش نیز در حال تغییر و تحول است و معلم در دل و مرکز این تغییرات قرار گرفته است. دیدگاه و نظرات نومعلمان می‌تواند به روشن شدن هرچه بیشتر راه‌های تغییر به‌سوی پیشرفت و ترقی کمک کند (گوران و همکاران، ۱۳۹۸). موفقیت و شکست نظام آموزشی تا حد زیادی به معلمان بستگی دارد (محمودی بورنگ و نبی، ۱۳۹۸).

دستیابی به اهداف نظام آموزشی، پیش‌شرط‌هایی دارد که کیفیت نظام سنجش و گزینش معلمان، تعیین‌کننده‌ترین آن‌هاست (قربان‌خانی و همکاران، ۱۴۰۲). در این ساختار، دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نهاد متولی تربیت نیروی انسانی، نقشی راهبردی در تأمین سرمایه انسانی آموزش و پرورش ایفا می‌کند (سلیمی و همکاران، ۱۳۹۷). با این حال، حتی پس از گذراندن این دوره‌های تربیت معلم، ورود به فضای واقعی کلاس درس و مواجهه با چالش‌های متنوع یاددهی-یادگیری، آزمون‌ی است که کیفیت عملکرد آنان را به چالش می‌کشد (صالحی و همکاران، ۱۳۹۴). این موضوع به‌ویژه برای نومعلمان که به‌تازگی فارغ‌التحصیل شده و تدریس را آغاز کرده‌اند، نمود بیشتری دارد. اهمیت سال اول خدمت از آن جهت است که آنان باید دانسته‌های تئوریک خود را به واقعیت‌های کلاسی پیوند بزنند (فلورس^۱، ۲۰۱۹)؛ فرآیندی که اغلب به‌دلیل فقدان تجربه قبلی و مواجهه با نقش‌های متعدد و نگران‌کننده، مسیر دشواری را پیش روی آنان قرار می‌دهد (سوزان^۲، ۲۰۱۸).

کرد و ناستی‌زایی^۳ (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که نومعلمان که با چالش‌های تدریس روبرو هستند استرس شغلی و گرانباری نقش را تجربه می‌کنند و در نتیجه رفتارهای ناکارآمد آموزشی را در کلاس بروز می‌دهند. دارب-پور (۱۴۰۳) در پژوهشی نشان دادند که حمایت‌های مؤثر از نومعلمان می‌تواند به آنان کمک کند تا بر چالش‌ها فائق آیند و کیفیت تدریس و یادگیری دانش آموزان بهبود یابد. یوسفی و اقبالی‌صاحب (۱۴۰۲) در پژوهشی نشان دادند که نومعلمان به دلایلی از جمله عدم گذراندن کارورزی در کلاس چندپایه دچار چالش می‌شوند. مرتضوی‌زاده و حسنی (۱۴۰۰) در پژوهشی نشان دادند معلمان تازه‌استخدام شده با چالش‌های سازمانی و ساختاری، دانش تخصصی، عوامل فیزیکی و بافتی، دانش آموزان، والدین، کلاس‌داری معلم و موقعیت‌های غیرمنتظره مواجه می‌شوند. یاسینی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با بررسی تجارب زیسته نومعلمان، نشان دادند که چالش‌های اصلی آنان در بدو خدمت شامل فشار روانی، ضعف در سازمان‌دهی و کمبود حمایت‌های عاطفی است. پژوهشگران ضمن تأکید بر ضرورت نیازسنجی و هدف‌گرایی در دوره‌های بدو خدمت، نتیجه گرفتند که برگزاری برنامه‌های آموزشی منسجم

^۱. Flores

^۲. Sözen

^۳. Kord & Nastiezaie

و تخصصی می‌تواند ضمن کاهش دغدغه‌های معلمان، از سردرگمی سازمانی آنان جلوگیری کرده و رضایت شغلی ایشان را ارتقا دهد. طهماسب‌زاده شیخ‌آلار و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان دادند که سطح شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان با استانداردهای مطلوب تفاوت دارد. یافته‌های آنان حاکی از تفاوت‌های معنادار در برخی صلاحیت‌های آموزشی بر اساس جنسیت و رشته تحصیلی بود؛ موضوعی که بر ضرورت ارزیابی مستمر و تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای در دوران تربیت‌معلم تأکید دارد. براون^۱ (۲۰۲۴) در پژوهشی نشان داد که فقدان حمایت‌های ساختاری و چالش‌های روش‌شناختی از موانع اصلی سال اول خدمت نومعلمان می‌باشد. پژوهش والدز و دومینادو^۲ (۲۰۲۰) نشان داد که بین ویژگی‌های جمعیت‌شناسی معلمان (سن، جنسیت، تحصیلات و حقوق معلمی) و چالش‌های پیشروی نومعلمان ارتباط معناداری وجود دارد. والن و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعه‌ای پدیدارشناسانه بر معلمان سه سال نخست خدمت، دریافتند که درک فرهنگ سازمانی، تعریف «معلم کارآمد» و دسترسی به برنامه‌های منتورینگ، از مؤلفه‌های کلیدی در تجربه نومعلمان هستند. این پژوهشگران ضمن تأکید بر نقش سیاست‌گذاری‌های مدرسه، آشکار کردند که شکاف قابل توجهی میان نظریه‌های موجود پیرامون تأثیر «منتورینگ» بر ماندگاری معلمان و واقعیت‌های اجرایی در مدارس وجود دارد؛ به گونه‌ای که کیفیت اجرای سیاست‌های حمایتی، عاملی تعیین‌کننده در میزان ریزش یا ماندگاری نیروهای جدید است.

میلز و نایپ^۳ (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که پرورش «روحیه پرسش‌گری» و تمایل به یادگیری مستمر در برنامه‌های تربیت‌معلم، عاملی حیاتی برای موفقیت در این مرحله انتقال است. همچنین نشان دادند که کیفیت آماده‌سازی در دوره‌های اولیه تربیت‌معلم، تأثیر مستقیمی بر توانمندی معلمان در مواجهه با چالش‌های سال اول تدریس دارد. غلام (۲۰۱۸) با بررسی تجربیات زیسته معلمان نوپا، نشان داد که کیفیت مربی‌گری و ویژگی‌های مربی اثربخش، نقشی تعیین‌کننده در مواجهه با چالش‌های سال اول خدمت دارد. یافته‌های این پژوهش‌ها به وضوح ضرورت بازنگری در برنامه‌های حمایتی فارغ‌التحصیلان را نشان می‌دهد؛ به طوری که برای موفقیت نومعلمان در محیط‌های آموزشی، ایجاد پل‌های ارتباطی مستحکم میان آموخته‌های دانشگاهی و مربی‌گری هدفمند در سال‌های نخست خدمت امری حیاتی است. کوزیک اوغلو (۲۰۱۸) با بررسی تجربیات معلمان نوپا، نشان دادند که این معلمان با چالش‌های چندلایه‌ای در حوزه‌های مختلف روبرو هستند. طبق یافته‌های آنان، ضعف در برنامه‌ریزی آموزشی و مدیریت کلاس درس، دشواری در تعاملات با ذی‌نفعان مدرسه (والدین، مدیران و همکاران) و همچنین ناسازگاری با زیرساخت‌های فیزیکی مدرسه، از جمله موانع اصلی در سال اول خدمت به شمار می‌روند. دوپریز و همکاران^۴ (۲۰۱۶) نشان دادند معلمان دارای صلاحیت معلمی در مقایسه با همتایان فاقد صلاحیت، در حرفه خود پایدارترند تلاش‌های نومعلمان در محیط‌های یاددهی-یادگیری به پشتیبانی حرفه‌ای سازمانی، فردی و جمعی هدفمند نیاز دارد (پری و همکاران^۵، ۲۰۲۴).

دوره کارورزی و سال‌های آغازین تدریس، بستری نظام‌مند برای تبدیل دانش نظری به عمل حرفه‌ای است (پراکاش و همکاران^۶، ۲۰۲۴؛ سوئن^۱، ۲۰۲۰). با این حال، نومعلمان در این دوره با چالش‌های گوناگونی همچون

¹ . Brown

² . Valdez & Dominado

³ . Miles & Knipe

⁴ . Dupriez

⁵ . Peri

⁶ . Prakash

کنترل استرس، مدیریت کلاس و بهبود برنامه آموزشی مواجهه‌اند (ولین و همکاران^۱، ۲۰۱۹) که می‌تواند منجر به کاهش انگیزه و ترک خدمت شود (دیکسون و همکاران^۲، ۲۰۱۴؛ غلام^۳، ۲۰۱۸). در راستای درک عمیق این تجربه، چالش‌های سال نخست را می‌توان در سه محور ساختاریافته دسته‌بندی کرد (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸):

الف) چالش‌های آموزشی و مهارتی؛ شامل تسلط بر محتوا، ارزیابی دانش‌آموزان و مدیریت کلاس درس (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸)، ناتوانی در مشارکت فعال با دانش‌آموزان (براون و همکاران، ۲۰۲۴)، پیچیدگی‌های تغییرات برنامه درسی (اقبال و علی، ۲۰۲۴)، کمبود وسایل کمک‌آموزشی، رفتارهای برهم‌زننده و غیرانضباطی دانش‌آموزان (سزر^۴، ۲۰۱۷؛ لبلا و همکاران^۵، ۲۰۲۴)، ضعف در تدریس کلاس‌های چندپایه (یوسفی و اقبالی صاحب، ۱۴۰۲)، انتقال ناکارآمد محتوا (فلورس، ۲۰۲۰؛ صالحی، ۱۴۰۱) و فقدان صلاحیت‌های لازم برای تدریس مؤثر (انکونگ و اوجونگ^۶، ۲۰۲۴). ب) چالش‌های روان‌شناختی و فردی؛ نظیر تنش، اضطراب، احساس انزوا (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸؛ قربان‌خانی، ۱۴۰۲؛ سلیمی، ۱۳۹۹)، استرس شغلی، گرانباری نقش و سطح پایین خودکارآمدی (الیاشیو و روزنبرگ^۷، ۲۰۲۴). ج) چالش‌های اجتماعی و سازمانی؛ ناظر بر دشواری انطباق با رویه‌های مدرسه، مدیریت منابع، جمعیت دانش‌آموزان (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸) و تعامل با ذینفعان که مانع تطبیق‌پذیری معلمان می‌شود (سوزان و دیگران، ۲۰۱۸). با این وجود، شواهد علمی نشان می‌دهد که از طریق سنجش علمی، پذیرش مسئولیت رشد شایستگی‌های حرفه‌ای (ایزان و احمدی علی‌آبادی، ۱۴۰۲) و توسعه آگاهی و دانش در فرآیند پرورش حرفه‌ای، می‌توان زمینه توانمندسازی و غلبه بر این چالش‌ها را فراهم کرد (بابایی، ۱۴۰۲).

اگرچه پژوهش‌های پیشین، متغیرهای مؤثر بر عملکرد نومعلمان (مانند استرس یا مدیریت کلاس) را شناسایی کرده‌اند، اما این مطالعات اغلب «عوامل» را از زمینه زیست معلم جدا کرده‌اند. برای درک گذار از «دانشجومعلمی» به «معلمی»، ما با یک تحول هستی‌شناختی روبرو هستیم که صرفاً با اندازه‌گیری متغیرها قابل درک نیست. ماهیت تجربه نومعلمی، فراتر از یک رویداد تقویمی است؛ این تجربه، یک جریان سیال و درونی از «معناسازی» است که تنها در سطح پدیدارشناختی قابل دسترسی است. از آنجا که هدف این پژوهش، کشف «ذات» یا همان ساختار ناپیدای این گذار است و نه صرفاً لیست کردن چالش‌ها، رویکرد پدیدارشناسانه به عنوان تنها راهکار متناسب انتخاب شده است؛ چرا که این روش برخلاف سایر رویکردها، پیش‌فرض‌های نظری را تعلیق می‌کند تا به توصیف اصیل آنچه معلمان حقیقتاً زیسته‌اند، دست یابد. پدیدارشناسی در این پژوهش، ابزاری است برای فهم آن «تحول هستی‌شناختی» که یک تازه‌فارغ‌التحصیل دانشگاهی را در مواجهه با واقعیت‌های گریزناپذیر مدرسه، به یک معلم در حال شکل‌گیری تبدیل می‌کند؛ تحولی که جز از طریق شنیدن روایت‌های زیسته و درک عمیق ادراکات سوژه‌ها ممکن نخواهد بود. پدیدارشناسی مطالعه وجود است و به سؤالات پاسخ می‌دهد که چه چیزی می‌تواند شناخته شود؟ و ماهیت واقعیت چیست؟ وقتی شناخت کافی از یک موضوع یا پدیده نداشته باشیم بهترین راه برای شناخت صحیح آن استفاده از روش‌های کیفی و به خصوص پدیدارشناسی است. در واقع تحقیقات کیفی، سنگ بنای اولیه برای انجام تحقیقات کمی به شمار می‌روند (آتورا، ۲۰۲۰). بر این اساس،

1. Swennen

2. Whalen

3. Dickson et al

4. Gholam

5. Sezer

6. Lebala

7. Nkong & Ojong

8. Elyashiv & Rozenberg

پژوهش حاضر با اتخاذ روش پدیدارشناسی، به دنبال واکاوی بی‌واسطه این تجربه زیسته است. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی پدیدارشناسانه تجربه زیسته معلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در سال اول خدمت است. در همین راستا، پرسش اصلی پژوهش چنین است: «تجارب زیسته نومعلمان فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه در سال اول خدمت، دارای چه ماهیت و معنایی است؟».

روش

طرح پژوهش: این پژوهش از نوع کیفی و با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. جهت تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، از روش گام‌به‌گام ۷ مرحله‌ای کلایزی استفاده گردید. هدف از این مطالعه، بررسی و تبیین تجربه زیسته معلمان در نخستین سال خدمت است و از نظر هدف، در طبقه پژوهش‌های کاربردی قرار می‌گیرد.

جامعه و نمونه‌گیری: مشارکت‌کنندگان این پژوهش، نومعلمان فارغ‌التحصیل رشته آموزش ابتدایی از دانشگاه فرهنگیان در شهر کرمانشاه بودند که در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳، نخستین سال خدمت خود را به عنوان آموزگار در مقطع ابتدایی سپری می‌کردند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند مبتنی بر ملاک استفاده شد. اگرچه در مطالعات پدیدارشناسی اصیل، حجم نمونه به دلیل تمرکز بر عمق تجارب معمولاً کوچک‌تر است، اما در مطالعه حاضر با توجه به تنوع بالای زمینه‌ای (تنوع در جنسیت، مقطع تدریس، و مناطق آموزشی شهری و روستایی استان)، کثرت داده‌ها برای دستیابی به ابعاد گوناگون پدیده ضرورت داشت. فرایند مصاحبه‌ها تا زمان دستیابی به «اشباع داده‌ها» یعنی نقطه‌ای که مصاحبه‌های جدید داده یا مضمون جدیدی اضافه نمی‌کردند ادامه یافت.

جهت اطمینان از غنای داده‌ها و تحلیل عمیق (و نه سطحی)، پس از مصاحبه با ۱۸ نفر، مفاهیم اصلی شکل گرفتند؛ اما جهت نهایی‌سازی و اطمینان از عدم مغفول ماندن زیرگروه‌ها، فرایند تا ۲۶ مصاحبه ادامه یافت و داده‌های تمامی افراد با دقت در ۷ مرحله کلایزی^۱ کدگذاری و تحلیل شدند. انتخاب افراد بر اساس معیارهای ورود و خروج زیر صورت گرفت:

معیارهای ورود: ۱. فارغ‌التحصیلی از دانشگاه فرهنگیان. ۲. قرار داشتن در سال اول خدمت آموزشی. ۳. اشتغال به تدریس در مدارس دولتی. ۴. تمایل و توانایی در بیان تجربیات زیسته.

معیارهای خروج: ۱. داشتن سابقه تدریس (غیر از دوران کارورزی) پیش از شروع سال تحصیلی جاری. ۲. عدم تمایل به تداوم فرآیند مصاحبه.

فرآیند جمع‌آوری داده‌ها تا زمان دستیابی به «اشباع داده‌ها» (زمانی که اطلاعات جدیدی از مصاحبه‌ها به دست نیامد) ادامه یافت.

^۱. Colaizzi

در این فرایند، برای دستیابی به عینیت و مدیریت اثر پیش‌فرض‌های ذهنی محقق بر تفسیر داده‌ها، از راهبرد «تعلیق پیش‌فرض‌ها» بهره گرفته شد؛ بدین معنا که پژوهشگر پیش از هر مرحله از تحلیل، پیش‌فرض‌ها و تجارب شخصی خود را مکتوب و «تعلیق» نمود تا فضا برای ظهور مفاهیم خالص بر گرفته از مصاحبه‌ها مهیا گردد.

همچنین، جهت تضمین «قابلیت اعتماد» پژوهش بر اساس معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا، اقدامات زیر صورت پذیرفت: ۱. **باورپذیری** از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان و درگیری طولانی مدت با داده‌ها؛ ۲. **انتقال‌پذیری**: ارائه توصیف عمیق و دقیق از زمینه پژوهش و ویژگی‌های نومعلمان؛ ۳. **اطمینان‌پذیری**: بررسی مسیر تحلیل داده‌ها توسط ناظران همتا؛ ۴. **تأیید‌پذیری**: مستندسازی شفاف گام‌های روش‌شناسی و تحلیل داده‌ها به گونه‌ای که مسیر رسیدن به کدهای نهایی برای هر خواننده متخصص قابل ردیابی باشد.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه‌ها

به صورت حضوری، فردی و در فضایی آرام و امن انجام گرفت تا پاسخگویی شرکت‌کنندگان تسهیل شود. پروتکل مصاحبه شامل مجموعه‌ای از پرسش‌های باز بود که با هدف کشف چالش‌ها، احساسات (مثبت و منفی)، رویدادهای آموزنده/آزاردهنده و میزان انطباق میان تئوری و عمل طراحی شده بود (مطابق با فهرست پرسش‌های پیوست). جهت حفظ دقت، تمامی مصاحبه‌ها با کسب اجازه از شرکت‌کنندگان، ضبط و سپس به صورت کلمه به کلمه پیاده‌سازی شدند. در طول فرآیند، پژوهشگر با هدف حفظ خلوص داده‌ها، از جهت‌گیری یا هدایت پاسخ‌ها خودداری نمود.

بدین صورت که ابتدا با مشورت و هماهنگی با مشارکت‌کنندگان و تعیین وقت قبلی با آنها، زمان و مکان مصاحبه مشخص و در یک فضای آرام و به طور فردی مصاحبه انجام شد.

در همین راستا برای جلوگیری از بروز مشکلات احتمالی در فرآیند آوانویسی (برگرداندن صدا به نوشته) محقق نکات مبهم را یادداشت نموده و از مصاحبه‌شوندگان درخواست می‌کند تا در صورت امکان توضیحات بیشتر و شفاف‌تری را ارائه دهد. در فرآیند مصاحبه با توجه به ماهیت آن، تلاش شد مشارکت‌کنندگان بیشتر خود هدایت بحث را برعهده داشته باشند و محقق از جهت دادن به گفته‌های مشارکت‌کنندگان و جهت‌گیری خاص نسبت به آنها پرهیز کرده است. پس از جمع‌آوری کامل اطلاعات، مرحله پیاده‌سازی اطلاعات ضبط شده انجام می‌شود و تمامی اطلاعات بر روی کاغذ ثبت می‌گردد. سپس با انجام گام افقی‌سازی یعنی خواندن تمام و کمال داده‌های مصاحبه و استخراج جملات و طبقات ساده اولیه، مقولات و مفاهیم کلی و اصلی تعیین خواهد شد. جهت تعیین اعتبار داده‌ها نیز مقولات نهایی تشکیل شده مجدداً توسط محقق بازبینی و اصلاح شد و در نهایت در اختیار اطلاع‌رسان‌ها قرار داده شده و صحت این مقولات از سوی آنها مورد تأیید قرار گرفت.

ملاحظات اخلاقی: قبل از شروع مصاحبه به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات ارائه شده از سوی آنها محفوظ است و بنابر اخلاق پژوهش هویت آنها در تحقیق فاش نخواهد شد و نیز اجباری به همکاری با مصاحبه‌کننده وجود ندارد و در جریان مصاحبه هر وقت تمایل داشتند، مختارند از همکاری خود منصرف شوند.

یافته‌ها

به‌طور کلی تعداد ۲۶ نفر در فرایند مصاحبه شرکت کردند که ۱۹ درصد آنها را خانم‌ها و ۸۱ درصد آنها را آقایان تشکیل دادند. بعد از پیاده‌کردن مجموع ۲۶ مصاحبه با آموزگاران که تازه از دانشگاه فرهنگیان فارغ‌التحصیل شده‌اند و خواندن چندین باره مصاحبه آنها در مورد تجربیات زیسته آنها در طول اولین سال خدمتشان ۸ مضمون اصلی شامل: چالش‌های تجربه شده، احساسات مثبت تجربه شده، احساسات منفی تجربه شده، رویدادهای خوشایند تجربه شده، رویدادهای ناخوشایند تجربه شده، رویدادهای آموزنده تجربه شده، رویدادهای آزارنده تجربه شده و ارتباط بین تئوری و عمل، استخراج شده است که دارای ۳۹ مضمون فرعی می‌باشد.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی استخراج شده

مضامین اصلی	مضامین فرعی
۱. چالش‌های تجربه شده	۱. دوری و سختی مسیر در سال اول خدمت ۲. عدم آشنایی با قوانین موجود در حیطه شغلی ۳. عدم آشنایی با سامانه‌های آموزش و پرورش ۴. عدم آشنایی با نرم‌افزارهای معتبر ارائه محتوا ۵. عدم آمادگی لازم برای مدیریت کلاس ۶. عدم آمادگی لازم در تدریس و ارائه مناسب محتوا ۷. استرس ورود به مدرسه و کلاس
۲. احساسات مثبت تجربه شده	۱. پیشرفت دانش‌آموزان ۲. ورود به شغل و حرفه ۳. کمک‌کردن اولیا ۴. سازمان‌دهی مناسب
۳. احساسات منفی تجربه شده	۱. سازمان‌دهی نامناسب ۲. وضعیت نامناسب مالی و معیشتی ۳. عدم آمادگی لازم برای تدریس و ارائه محتوا ۴. اهمیت‌ندادن اولیا به تحصیل فرزندان ۵. عدم آمادگی لازم برای مواجه شدن با دانش‌آموزان متفاوت ۶. عدم ایجاد ارتباطی مناسب با اولیا
۴. رویدادهای خوشایند تجربه شده	۱. کنار آمدن با وضعیت موجود و بهبود آن ۲. ارتباطی خوب با دانش‌آموزان ۳. حمایت اداره محل خدمت ۴. انتقالی
۵. رویدادهای ناخوشایند تجربه شده	۱. رفتار نادرست همکاران ۲. عدم درک مدیر و معاون ۳. تأثیر فاصله محل سکونت و خدمت نومعلم ۴. امکانات کم مدارس ۵. غیبت دانش‌آموزان ۶. عدم انتقالی ۷. عدم حمایت اداره محل خدمت
۶. رویدادهای آموزنده تجربه شده	۱. کسب تجارب جدید ۲. درکی متفاوت از دانش‌آموزان ۳. درگیری و دخالت اولیا ۴. همکاری و حمایت همکاران

۱. عدم رضایت جایگاه نومعلمان در جامعه ۲. سختی زیاد
۷. رویدادهای آزارنده تجربه
مسیر در سال اول خدمت ۳. رفتار نادرست همکاران ۴.
شده
امکانات کم مدارس
۱. عدم ارتباط بین تئوری و واقعیت موجود ۲. کاربردی بودن
۸. ارتباط بین تئوری و عمل
کارورزی ۳. عملکرد دانشگاه فرهنگیان

مضمون اصلی اول: چالش‌های تجربه شده

۱. سختی زیاد مسیر در سال اول خدمت: نومعلمان به‌خاطر امتیازات کمی که دارند اکثراً به مناطقی محروم و دورافتاده فرستاده می‌شوند و طبیعتاً مناطق محروم و دورافتاده، جاده‌های بسیار دور و خطرناک هم دارند. مشارکت-کننده شماره ۱ "اولین سال محل خدمتم در روستا بود به دلیل وجود جاده‌ای خطرناک و کوهستانی که هر سال به دلیل بارش برف و باران مسدود می‌شود. ۲. عدم آشنایی با قوانین موجود در حیطه شغلی ۳. عدم آشنایی با سامانه‌های آموزش و پرورش ۴. عدم آشنایی با نرم‌افزارهای معتبر ارائه محتوا ۵. عدم آمادگی لازم برای مدیریت کلاس ۶. عدم آمادگی لازم در تدریس و ارائه مناسب محتوا ۷. استرس ورود به مدرسه و کلاس

مضمون اصلی دوم: احساسات مثبت تجربه شده

۱. پیشرفت دانش‌آموزان ۲. ورود به شغل و حرفه ۳. کمک کردن اولیا ۴. سازمان‌دهی مناسب

مضمون اصلی سوم: احساسات منفی تجربه شده

۱. سازماندهی نامناسب: در بعضی از مناطق سازمان‌دهی، بی‌عدالتی نسبت به نومعلمان انجام گرفته است و هیچ‌گونه حق انتخابی نداشته‌اند. مشارکت‌کننده شماره ۵ "برای سازمان‌بندی که به اداره مراجعه کردم، باوجود داشتن کلی ضمن خدمت، حکم ورزشی، فرهنگی و حتی مقاله‌های آموزشی و غیره که برای امتیازبندی بسیار مهم بود اصلاً به آنها نگاه و توجهی نکردند و چون سال اولم بود من را نفر آخر اعلام کردند و این برای من اوج ناعدالتی بود و به دورترین روستا فرستادند و این واقعاً برای من آزاردهنده بود و حتی انگیزه‌ام را برای ادامه در این‌گونه فعالیت‌ها پایین آورد."

۲. وضعیت نامناسب مالی و معیشتی: همه نومعلمان از کم بودن بسیار زیاد حقوق خود صحبت کردند که به‌عنوان یکی از ناخوشایندترین رویدادها به آن اشاره کرده‌اند مثلاً: مشارکت‌کننده شماره ۱۹: تفاوت زیادی بین حقوق دانشجویی و حقوق معلمی وجود نداشت و اینکه نسبت استهلاک و هزینه‌هایی که داریم نسبت به حقوق دریافتی اصلاً قابل مقایسه نبود و حقوقی که می‌گرفتیم اصلاً کفاف هزینه‌ها را نمی‌دهد و مجبور می‌شدیم به شغل دوم رو بیاوریم."

۳. عدم آمادگی لازم برای تدریس و ارائه محتوا: مشارکت‌کننده شماره ۳ "حجم فوق‌العاده کتاب‌ها آن‌قدر زیاد است، ما چگونه باید این همه مطلب را به دانش‌آموزان توضیح دهیم."

۴. اهمیت‌ندادن اولیا به تحصیل فرزندشان: بیشتر نومعلمانی به این نکته اشاره کرده‌اند که در مناطق روستایی، والدین به تحصیل فرزندانشان زیاد اهمیت نمی‌دهند به‌خصوص اگر فرزندشان دختر باشد. مانند مشارکت‌کننده

شماره ۵ "یکی دیگر از چالش‌هایی که با آن مواجه شدم این بود که اولیا در روستاها اهمیت زیادی به تحصیل بچه‌ها نمی‌دادند و باید دانشگاه به ما گوشزد می‌کرد و آموزش می‌داد که چطور با این والدین ارتباط برقرار کنیم و کاری بکنیم که مشوق تحصیل فرزندانشان باشد به جای اینکه در این امر جلوگیری بکنند".

۵. عدم آمادگی لازم برای مواجه شدن با دانش‌آموزان متفاوت: یکی دیگر از حس‌های منفی و به گونه‌ای چالش برانگیزی که این نومعلمین تجربه کرده بودند در مورد تفاوت فرهنگی و فردی زیاد دانش‌آموزان در بعضی مناطق بود.

۶. عدم ایجاد ارتباطی مناسب با اولیا: مشارکت‌کننده شماره ۱۳ "در مورد تعامل و ارتباط گرفتن با والدین دانشگاه ظرفیت این را داشت که روی نحوه ارتباط گرفتن با والدین و نحوه سخنرانی و حتی مطالبی که باید در جلسات انجمن اولیا گفته شود توضیح دهد. در صورتی که اصلاً هیچ گونه آموزشی دانشگاه در مورد نحوه ارتباط گرفتن با اولیا نداده است".

مضمون اصلی چهارم: رویدادهای خوشایند تجربه شده

۱. ایجاد ارتباط خوب با دانش‌آموزان: به نظر می‌رسد که نومعلمین مشکلی در نحوه ایجاد ارتباط با دانش‌آموزان نداشته‌اند. چون به صورت همیشگی و روزانه با آنها در تعامل هستند. یا از کسانی که تجربه بیشتری در این زمینه داشته‌اند کمک گرفته‌اند. در کل ارتباط گرفتن با دانش‌آموزان را به خوبی و بدون مشکل پشت سر گذاشته‌اند.

۲. کنار آمدن با وضعیت موجود و بهبود آن: به نظر می‌رسد بعضی از نومعلمین خودشان را برای وضع موجود در آموزش و پرورش آماده کرده بودند، یعنی به نوعی می‌دانستند که خودشان باید بعضی از کارها را که وظیفه‌شان نیست اما برای کار آموزش و تدریس لازم است را انجام دهند و منتظر اقداماتی از طرف آموزش و پرورش و سایر ارگان‌ها و مردم نباشند.

۳. انتقالی: یکی از مشارکت‌کنندگان موافقت با انتقالی‌اش را به عنوان رویدادی خوشایند ذکر کرده است و دلیل اصلی آن به خاطر محل سکونت و فاصله زیاد با محل خدمتش است.

۴. حمایت اداره محل خدمت: موضوع حمایتی که اداره از نومعلمین دارند موضوعی بسیار مهم است چون که اکثر مشارکت‌کنندگان به این موضوع توجه داشته‌اند بعضی از آنها می‌گویند اداره حمایت و برخوردی مناسب را با ما نداشته است و برخی دیگر نیز می‌گویند حمایت و برخورد خوبی را داشته‌اند.

۱. عدم درک نومعلمین توسط مدیر و معاون: مشارکت‌کننده شماره ۱۳ "با یکی از مدیران مدارس به مشکل خوردیم مدیر مدرسه انتظار داشت که من کل کارهای خودم و سایر همکاران و حتی کارهایی که اصلاً وظیفه انجام آن را نداشتم را برای آنها انجام بدهم". مشارکت‌کننده شماره ۱۵ "مدیر ما بسیار آدم احساسی بودن یعنی مسیر ما چون بسیار دور بود خیلی به ما گیر می‌داد".

۲. رفتار نامناسب همکاران: بعضی از نومعلمین به افرادی که فقط بدی‌های معلمی را می‌بینند اشاره کرده‌اند و بعضی دیگر به اینکه در مدارس همکارانی وجود دارند که مناسب کار آموزش نیستند و مدیرانی که بیشتر از کیفیت به کمیت و ظاهر کار اهمیت می‌دهند.

۳. تأثیر فاصله محل سکونت و خدمت نومعلمان: اهمیت میزان فاصله محل سکونت با محل خدمت بر کسی پوشیده نیست و طبیعتاً کسانی که فاصله محل سکونتشان با محل خدمتشان کمتر باشد، چون خستگی کمتری در مسیر رسیدن به مدرسه متحمل می‌شوند، می‌توانند تدریس بهتری انجام بدهند.

۴. امکانات کم مدارس: منظور از امکانات، فقط امکانات آموزشی نیست امکاناتی مانند سیستم گرمایشی و سرمایشی و حتی فضا و حیاط مدرسه مدنظر بوده است

۵. غیبت دانش‌آموزان: بعضی از نومعلمان با رویدادی به اسم غیبت دانش‌آموزان مواجه شده‌اند، و گفته‌اند که متأسفانه دانشگاه فرهنگیان آموزشی در رابطه با غیبت دانش‌آموزان و نحوه برخورد با غیبت دانش‌آموزان را به آنها یاد نداده است و در نتیجه نحوه برخورد با این مسئله را ندانسته‌اند.

۶. عدم انتقالی: یکی از نگرانی‌های نومعلمان تعیین شهر محل خدمت است مانند: مشارکت‌کننده شماره ۶ "محل سکونت من به اداره محل خدمت شهری دیگری نزدیک‌تر بود اما در اصل در حومه کرمانشاه حضور داشت برای همین می‌خواستم به اداره شهری که به آن نزدیک‌تر است یعنی روانسر انتقالی بگیرم اما به محض مطرح کردن همچین پیشنهادی از سوی من با برخورد شدید و نامناسبی از طرف کارکنان اداره مواجه شدم به طوری که کلاً از فکر انتقالی گرفتن بیرون بیایم."

۷. عدم حمایت اداره: مشارکت‌کننده شماره ۱ "از طرف اداره مدام یک حس منفی به من القا می‌شد به طوری که بنده توانایی‌های زیادی در کارهای کامپیوتری و کار کردن با رایانه داشته‌ام برای همین اداره هم از من درخواست می‌کرد که کار تدریس را کنار بگذارم و به کارهای اداری پردازم همین موضوع باعث شک کردن به توانایی خودم در طول تدریس و کاهش انگیزه‌ام برای ادامه کار آموزش می‌شد."

مضمون اصلی چهارم: رویدادهای ناخوشایند تجربه شده

۱. رفتار نادرست همکاران ۲. عدم درک مدیر و معاون ۳. تأثیر فاصله محل سکونت و خدمت نومعلمان ۴. امکانات کم مدارس ۵. غیبت دانش‌آموزان ۶. عدم انتقالی ۷. عدم حمایت اداره محل خدمت

مضمون اصلی ششم: رویدادهای آموزنده تجربه شده

۱. کسب تجارب تازه: در همه شغل‌های جهان در سال اول خدمت، مردم تجارب تازه‌تری کسب می‌کنند. شغل معلمی هم از این قاعده مستثنا نیست و نومعلمان اظهار کرده‌اند که تجربه جدیدی در حین تدریس و خدمت آموخته‌اند.

۲. درکی متفاوت از دانش‌آموزان: به نظر می‌رسد که نومعلمان انتظار درک بالای دانش‌آموزان ابتدایی را نداشته‌اند اما پس از اتفاقاتی که برایشان پیش آمده است دیدگاهشان تغییر کرد. مانند مشارکت‌کننده شماره ۲ "یکی از رفتارهای آموزنده که از دانش‌آموزان یاد گرفتم این بود که چند مورد از دانش‌آموزان در کارهای مدرسه و کلاس بدون هیچ چشم‌داشتی به ما بسیار کمک می‌کردند."

۳. درگیری و دخالت اولیاء: بیشتر نومعلمان از دخالت والدین در امر تدریس، دخالت در اموری که به آنها مربوط نمی‌شود، یا حتی درک نکردن شرایط معلمین و یا درگیری با معلم به جای قبول اشتباه فرزندشان صحبت کرده‌اند.

۴. همکاری و حمایت همکاران: مشارکت کننده شماره ۱ "در مدرسه، جوی بسیار جذاب، دوستانه و محکمی داشتیم البته اکثر معلمینی که در مدرسه بودیم اوایل خدمتیمان بود و حرف همدیگر را بهتر متوجه می شدیم. حتی با مدیر مدرسه ام اختلاف سابقه ای حدود چهار سال داشتیم و به نظرم این نکته بسیار مهمی بود که به راحتی همدیگر را درک می کردیم و همکاری لذت بخشی داشتیم."

مضمون اصلی هفتم: رویدادهای آزارنده تجربه شده

۱. عدم رضایت از جایگاه نومعلمان در جامعه: بیشتر نومعلمان از جایگاه معلمین در جامعه گله مندند و همین طور انتظاراتی که جامعه از نومعلمان دارد، بسیار زیاد است. مانند: مشارکت کننده شماره ۹ "متأسفانه در جامعه یک مجسمه از معلم درست کرده اند که مثلاً معلمان باید لباسی مثل تیشرت را نپوشد، یا نباید بعضی از حرف ها را بزند یا بعضی از کارها را انجام بدهد یا نباید در بعضی از جاها حضور پیدا کند."

۲. سختی زیاد مسیر در سال اول: همان طور که دور بودن مسیر رفت و آمد برای اکثر نومعلمان چالش به حساب می آمد برای بعضی دیگر به عنوان رویدادی ناخوشایند یاد کرده اند. مانند: مشارکت کننده شماره ۶ "اوایل که وارد کار شدم فکر می کردم که سرویس داریم و ما را به مدرسه می رساند چون حدوداً ۱۵۰ کیلومتر از خانه تا محل کار فاصله داشتم و اصلاً از اداره اطلاعی ندادند که اینجا محل کار شماست، یا حداقل کمک می کردند، وامی، تسهیلاتی، وسیله ای چیزی را در اختیار ما می گذاشتند."

۳. رفتار نادرست همکاران: بعضی از نومعلمین از رفتار غلط همکاران به عنوان یکی از رویدادهای ناخوشایند یاد کرده اند. مانند: مشارکت کننده شماره ۲ "یکی از رویدادهای آزاردهنده که برای من وجود داشت برخورد با همکاری بود که دائماً موج منفی ساطع می کرد و در مورد حقوق و مزایای بسیار پایین معلمی صحبت می کردند و من هم دیگر حال تدریس و معلمی را نداشتم و به طور کلی از معلم بودن حالم به هم می خورد."

۴. امکانات کم مدارس: نومعلمین از امکاناتی که در مدارس وجود دارد و بودجه ای که در اختیار مدارس قرار می گیرد، ابراز نارضایتی کرده اند و از اجبار شدن طرح هایی که به امکانات بیشتر و بهتری دارند به عنوان یکی از رویدادهای ناخوشایندشان یاد کرده اند.

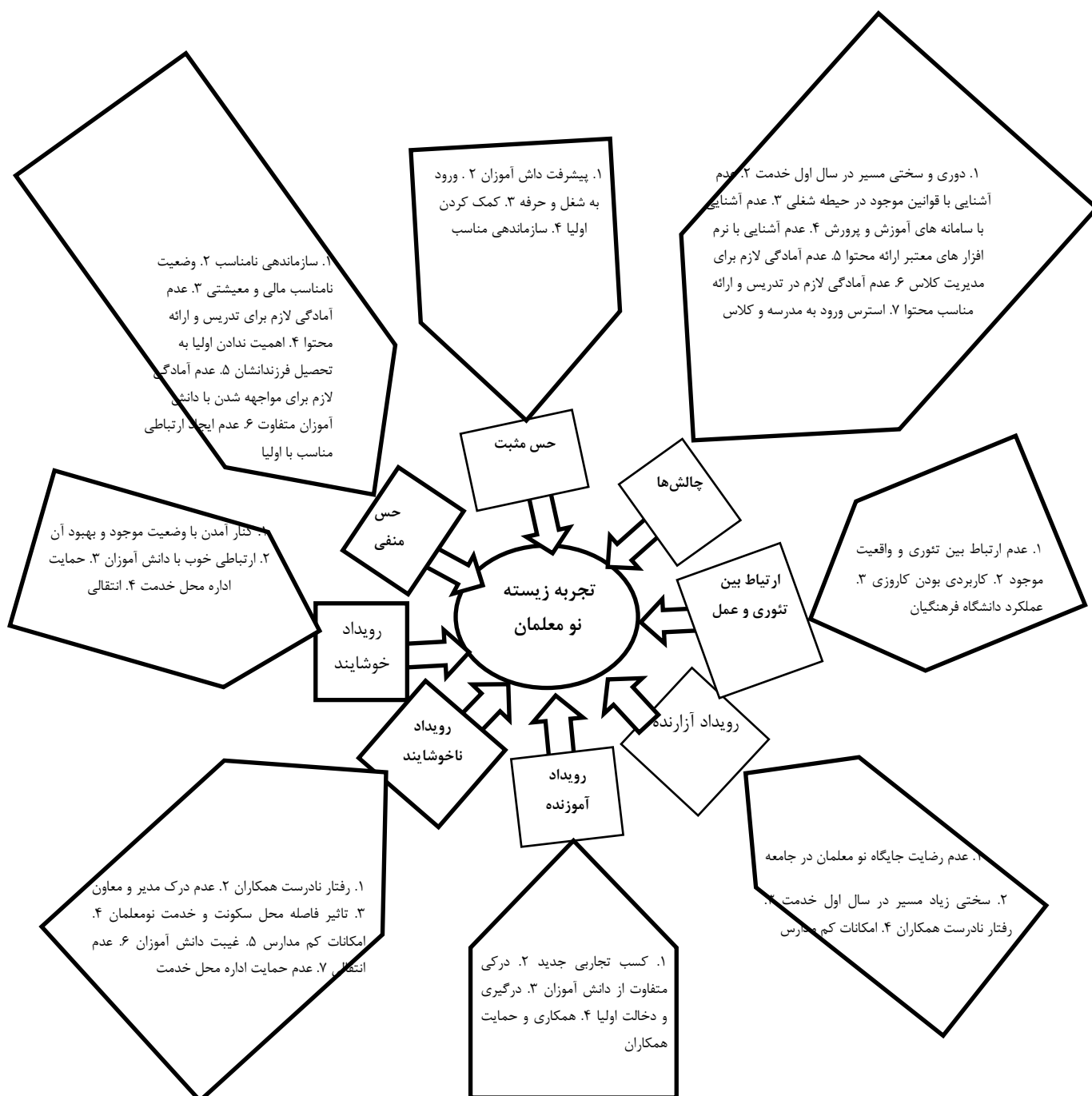
مضمون اصلی هشتم: ارتباط بین تئوری و عمل

۱. عدم ارتباط بین تئوری و واقعیت موجود: دانشگاه فرهنگیان به منظور تربیت معلمینی کارآمد و متخصص بنا شده است. رسالت این دانشگاه پرورش معلمانی متخصص و کارآمد است. اما این دانشگاه عملاً موفقیتی در زمینه تربیت معلم، به خصوص در مورد انتخاب واحدهای درسی که دانشجویان باید پاس کنند و حتی انتخاب اساتید نداشته است.

۲. کاربردی بودن کارورزی: اهمیت و مفید بودن کارورزی واحدی ارزشمند و ضروری می دانند که در دانشگاه ارائه شده است اما نحوه ارائه کردن این واحد کارورزی بسیار حائز اهمیت است. مانند: مشارکت کننده شماره ۱۰ "واحدهای مثل اختلالات، کلاس های چندپایه و کارورزی، واحدهای مفیدی بودند اما بقیه درس هایش حتی یک کلمه از آنها را به یاد ندارم و صرفاً برای پاس کردن و امتحان دادن خواندم."

۳. عملکرد دانشگاه فرهنگیان: مشارکت کنندگان در این پژوهش به نمره ای که از ۰ تا ۱۰۰ برای عملکرد دانشگاه فرهنگیان در نظر گرفتیم میانگین نمره ۳۰ را داده اند که اصلاً نمره قابل قبولی برای این دانشگاه که وظیفه تربیت معلم

را دارد نیست. مانند: مشارکت کننده شماره ۱ " اگر بخواهم نمره‌ای از ۰ تا ۱۰۰ به عملکرد دانشگاه بدهم، نمره ۲۰ بیشتر نمی‌گیرد آن هم به‌خاطر واحد کارورزی".



شکل ۱. مدل تجربه زیسته نومعلمیان فارغ التحصیل از دانشگاه فرهنگیان در سال اول خدمت

بحث و نتیجه گیری

پرسش اصلی این پژوهش، کشف ماهیت تجربه زیسته نومعلمین در اولین سال خدمت بود. یافته‌ها نشان می‌دهد که نومعلمین در این دوره، گذاری پرفشار را تجربه می‌کنند که مشخصه بارز آن «گسست معنایی» میان آموزه‌های دانشگاهی و واقعیت‌های عینی مدرسه است. این وضعیت، نومعلمین را در موقعیتی قرار می‌دهد که نه تنها باید به مدیریت آموزشی بپردازند، بلکه برای بقای حرفه‌ای خود در برابر چالش‌های ساختاری (نظیر امکانات کم و عدم حمایت اداره) و فشارهای انسانی (نظیر درگیری با اولیا و همکاران) می‌جنگند.

این نتایج با نتایج آدامز بود و همکاران^۱ (۲۰۲۱)، انکونگ و اوجونگ (۲۰۲۴)، ایران‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸)، براون و همکاران (۲۰۲۴)، مرتضوی‌زاده و حسنی (۱۴۰۰)، میلز و نایپ (۲۰۱۸)، غلام (۲۰۱۸)، کوزیک اوغلو^۲ (۲۰۱۷)، والدز و دومینادو (۲۰۲۰)، یاسینی و همکاران (۱۳۹۹)، والن و همکاران (۲۰۱۹)، یوسفی و اقبالی صاحب (۱۴۰۲) همسو است که همه این پژوهش‌ها از این چالش‌ها به عنوان سال‌های اول خدمت یاد کرده‌اند. اما با نتایج طهماسب-زاده شیخ‌لار و همکاران (۱۳۹۶) که در نتایجی نشان داد معلمان دانشگاه فرهنگیان از میزان مؤلفه‌های صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی (نظارت بر پیشرفت و توان دانش‌آموزان، مسئولیت‌های حرفه‌ای، برنامه‌ریزی و آمادگی، پیش‌نیازهای معلم و آموزش و تدریس، مدیریت و سازمان‌دهی کلاس درس و ویژگی‌های شخصی معلم در بین گروه‌های آموزشی) برخوردار هستند ناهمسو می‌باشد. این ناهمسوئی نشان می‌دهد که احتمالاً با گذشت زمان یا تغییر در شرایط محیطی و ساختاری، شکاف میان صلاحیت‌های ادعا شده و نیازهای واقعی در میدان عمل افزایش یافته است. بعد از یک جمع‌بندی کلی از مضامین فرعی استخراج شده و دسته‌بندی آنها در مضمون‌های اصلی و ارائه یک مدل می‌توان به این نتیجه رسید که اکثر معلمان تازه فارغ‌التحصیل از دانشگاه فرهنگیان با چالش‌ها و رویدادهایی مواجه شده‌اند و تعداد مسائلی که مربوط به حس منفی، رویداد ناخوشایند و آزاردهنده می‌شوند از تعداد مسائلی که مربوط به حس مثبت و رویداد خوشایند هستند، بیشتر است و یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که نومعلمین در سال اول خدمت، با چالش‌ها و تجربه‌های غالباً ناخوشایند و تنش‌زایی روبرو هستند. این مسئله می‌تواند حاکی از وجود شکاف میان آموزه‌های نظری دانشگاه فرهنگیان و واقعیت‌های عینی محیط مدرسه باشد. از سوی دیگر، ابراز نارضایتی شغلی توسط نومعلمین، به‌ویژه در مؤلفه‌های معیشتی و حمایتی، نشان‌دهنده نیاز مبرم به بازنگری در سیاست‌های حمایتی نظام آموزش و پرورش برای تسهیل گذار نومعلمین از محیط دانشگاه به محیط کار است. البته باید توجه داشت که این چالش‌ها لزوماً به معنای ناکارآمدی مطلق نظام تربیت معلم نیست، بلکه می‌تواند متأثر از عوامل چندگانه‌ای همچون عدم تطابق انتظارات، کمبودهای زیرساختی مدارس و خلأ برنامه‌های جامع استقرار باشد که نیازمند مطالعات تکمیلی است.

از محدودیت‌هایی این پژوهش می‌توان گفت که جمع‌آوری داده‌ها صرفاً بر اساس «مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته» انجام شد. اگرچه مصاحبه عمیق‌ترین ابزار برای درک «تجربه زیسته» است، اما به کارگیری روش‌های مکمل مانند «مشاهده مشارکتی در کلاس درس» یا «تحلیل اسناد و گزارش‌های اداری» می‌توانست به غنای بیشتر داده‌ها از طریق

¹. Adams-Budde

². Kozikoglu

مثلث‌سازی کمک کند. سوم، پدیدارشناسی به شدت متأثر از «ذهنیت تفسیرگر» است. با توجه به اینکه در تحقیقات کیفی، ذهنیت محقق در جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها درگیر است، بنابراین باید در تعمیم آن احتیاط کرد، اگرچه محقق تلاش کرد با بهره‌گیری از راهبردهای بازتابی اثر پیش‌فرض‌های ذهنی خود را بر تحلیل داده‌ها به حداقل برساند، اما ماهیت تفسیری تحلیل پدیدارشناختی همواره حاوی نوعی سوگیری اجتناب‌ناپذیر است.

بر پایه نتایج بدست‌آمده از این پژوهش، اجرای مجموعه راهکارهای زیر به سیاست‌گذاران، دانشگاه فرهنگیان و مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود. نخست، بازنگری اساسی در برنامه درسی و کارورزی دانشگاه فرهنگیان ضروری است تا دانشجومعلمانی پیش از ورود به خدمت، فرصت واقعی تمرین در کلاس‌های واقعی، آشنایی با مدیریت کلاس و مواجهه با تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان را بیابند. دوم، برنامه آموزشی دانشجومعلمانی نیازمند گنجاندن واحدهایی برای آموزش کار با سامانه‌ها و نرم‌افزارهای رسمی آموزش و پرورش و نیز قوانین و مقررات حرفه‌ای معلمی است. سوم، طراحی برنامه حمایتی و راهنمایی (منتورینگ) برای نومعلمانی در سال نخست خدمت با اختصاص معلم راهنمای مجرب به هر نومعلم و برگزاری جلسات منظم بازخورد پیشنهاد می‌شود. چهارم، انتخاب هدفمند مدارس کارورزی و همکاری با معلمان نمونه باید در دستور کار قرار گیرد تا دانشجومعلمانی در معرض شرایط واقعی کلاس، آموزش‌های کاربردی و الگوهای موفق تدریس قرار گیرند. پنجم، توسعه سواد فناورانه و آموزش‌های الکترونیکی دانشجومعلمانی و تجهیز کارگاه‌های مهارت‌آموزی به ابزارهای نوین آموزشی متناسب با تحول دیجیتال کلاس‌های درس گامی مؤثر به‌شمار می‌رود. ششم، کاهش فشار سال نخست با تخصیص بار تدریس سبک‌تر و اولویت‌سنجی در واگذاری مدارس نزدیک به محل سکونت نومعلمانی و در نظر گرفتن تسهیلات مسکن و حمل‌ونقل برای کاهش دشواری رفت‌وآمدهای پرهزینه و پرمخاطره پیشنهاد می‌شود. هفتم، تقویت حمایت همه‌جانبه اداره محل خدمت از طریق پیگیری مستمر وضعیت نومعلمانی، برگزاری کارگاه‌های توانمندسازی و جلسات هم‌اندیشی با مدیران و معاونان مدارس ضروری است. هشتم، برگزاری دوره‌های آموزش مهارت‌های ارتباطی برای نومعلمانی به‌منظور تعامل مؤثر با اولیای دانش‌آموزان و آگاه‌سازی اولیا در زمینه چارچوب‌های مشارکت سازنده در امور آموزشی توصیه می‌شود. نهم، بهبود وضعیت معیشتی و ارتقای جایگاه اجتماعی-حرفه‌ای نومعلمانی از طریق اصلاح نظام پرداخت و ارائه مشوقها و مزایای مناسب که به پایداری انگیزه و رضایت شغلی آنان بینجامد، باید مورد توجه قرار گیرد. و دهم، بهره‌گیری از ظرفیتهای مثبت شناسایی شده (حس موفقیت در پیشرفت دانش‌آموزان و حمایت همکاران) به‌عنوان زیربنای برنامه‌های انگیزشی و توسعه حرفه‌ای مستمر در سالهای نخست خدمت پیشنهاد می‌شود.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در نگارش مقاله به طور مختصر شرح داده شود (به‌صورت درصد و نیز وظایف انجام شده در مقاله).

تشکر و قدردانی

محققان از همه مشارکت‌کنندگان که همکاری لازم را در این پژوهش داشتند، تشکر و قدردانی می‌نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع فردی، سازمانی، مالی یا حرفه‌ای که بتواند بر نتایج، تفسیر و یا ارائه این پژوهش تأثیرگذار باشد، وجود ندارد.



COPYRIGHTS

©2021 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.

منابع

References

- Adams-Budde, M., Howard, C., Lambert, C., & Myers, J. (2021). *Pose, wobble, and flow: The experiences of three first-year teachers*. *Action in Teacher Education*, 43(3), 268-284. <https://doi.org/10.1080/01626620.2020.1785972>
- Ataro G. Methods, methodological challenges and lesson learned from phenomenological study about OSCE experience: Overview of paradigm-driven qualitative approach in medical education. *Ann Med Surg (Lond)*. 2019 Nov 23;49:19-23. doi: 10.1016/j.amsu.2019.11.013. PMID: 31871678; PMCID: PMC6909137.
- Babaei, M. (2023). *A Phenomenological Approach to the Lived Experience of New Teachers*. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(61), 70-86. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/jiera.2023.402203.2994>
- Brown, C. P., Ku, D. H., Puckett, K., & Barry, D. P. (2024). *First-Year Teachers' Challenges With Implementing Developmentally Appropriate Practices in Their Public School Classrooms*. *Journal of Research in Childhood Education*, 38(1), 104-122. <https://doi.org/10.1080/02568543.2023.2190787>
- Darabpour, Hamed. (1403). Examining the challenges of novice teachers and providing solutions to support them, Second International Conference on Law, Management, Educational Sciences, Psychology and Educational Planning Management, Tehran. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/2228647/>
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). *Challenges faced by Emirati novice teachers. Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 2014(1), 4. <https://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). *Teacher shortage and attrition: Why do they leave?*. *British Educational Research Journal*, 42(1), 21-39.
- Elyashiv, R. A., & Rozenberg, K. (2024). *Fostering early career teachers' preparedness, self-efficacy and professional commitment: The role of teacher education*. *Teaching and Teacher Education*, 148, 104691. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104691>
- Flores, M. A. (2019). *Unpacking teacher quality: Key issues for early career teachers*. *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities*, 15-38.
- Gholam, A. (2018). *A mentoring experience: From the perspective of a novice teacher*. *International Journal of Progressive Education*, 14(2), 1-12.
- Ghorbankhani, M., Salehi, k., Khodaei, E., Moghadamzadeh, A., Dehghani, M. (2023). *Development of a Competency Assessment Framework in Teaching Profession: Applying a Mixed Approach*. *Journal of Teacher's Professional Development*, 8(4), 1-25. [In Persian]. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15451.1573>
- Goran, S., Salehi, K., & Javadipour, M. (2019). *A phenomenological study to explore the experiences teacher's reactions toward the changes of evaluation system of educational achievement in primary schools*. *Research in Curriculum Planning*, 16(63), 1-20. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457725.1396.1.3.5.6>
- Iqbal, S., & Ali, A. (2024). *EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES FOR IN-SERVICE TEACHERS: A REVIEW*. *Gomal University Journal of Research*, 40(1), 117-133. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRIS.2026.10100186>

- Iran Nejadeh, M., Askari, M. Ali., Musapour, N., & Niknam, Z. (2019). *Analyzing the needs of beginning service of new primary education teachers: heterogeneous challenges*. Bi-Quarterly Journal of Higher Education Curriculum Studies, 10(20), 289-308. [In Persian]. <https://sid.ir/paper/219528/fa>
- Izan, M., & Ahmadiabadi, A. (2022). *Analyzing the Lived Experience of Principals and Teachers of the Opportunities and Challenges of the KARAMAD Plan: the Empowering School Providing Solutions to Its Challenges*. Journal of Teacher's Professional Development, 7 (1), 83-109. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1401.7.1.6.6>
- Kord, A and Nastiezaie, N. (2024). *Teaching Challenges and Novice Teacher's Counterproductive Behaviors Mediated by Job Stress and Role Overload*. Iranian Journal of Curriculum Studies, 18(71), 233-252. <https://doi.org/10.22034/jcs.2024.180204>
- Kozikoglu, I. (2017). *A content analysis concerning the studies on challenges faced by novice teachers*. Kibrisli Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2), 91-106.
- Lebala, O., Baliyan, S. P., & Baliyan, P. S. (2024). *Do the Challenges Perceived by Pre-Service Teachers Predict the Effectiveness of Their Teaching Practice?* Creative Education, 15(2), 346-365. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.91100187>
- Mahmoodi Boorang, M., & Nabaee, Hamze. (2019). *actors Affecting Teacher Professional Identity: A Systematic Review*. Journal of Teacher's Professional Development, 4 (1), 77-94. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1398.4.1.6.5>
- Miles, R., & Knipe, S. (2018). *"I sorta felt like i was out in the middle of the ocean": Novice teachers' transition to the classroom*. Australian Journal of Teacher Education (Online), 43(6), 105-121. [doi/10.3316/informit.689692189157735](https://doi.org/10.3316/informit.689692189157735)
- Mortazavizadeh, S. H., & Hasani, M. (2021). *Analyzing new teachers' lived experiences of the challenges of teaching in multigrade classes*. Journal of New Educational Approaches, 16(1), 115-140. [In Persian]. <https://doi.org/10.22108/nea.2022.130682.1686>
- Nkong, M. V. M., & Ojong, O. A. (2024). *To Investigate the Challenges for New Teachers in Cameroon Secondary Education and Coping Strategies*. Journal of Innovation in Education and Social Research, 2(2), 258-269. <https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2024.809077>
- Peri, E., Jögi, L., & Remmik, M. (2024). *Who am I—Teacher or practitioner? Teacher-practitioners' experience of identity in higher education—A phenomenological view*. Future in Educational Research, 2(1), 65-80. <https://doi.org/10.1002/fer.3.20>
- Prakash, K., Chand, A. P., & Singh, P. (2024). *Associate Teachers in Fiji: Challenges Faced by Student Teachers During Practicum*. New Zealand Journal of Educational Studies, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s40841-024-00327-5>
- Salehi, K., Bazargan, A., Sadeghi, N., & Shokohi Yekta, M. (2015). *Representation of teachers' perceptions and lived experiences of possible harms caused by the implementation of descriptive evaluation program in elementary schools*. Quarterly journal of education measurement and evaluation studies. 5 (9), 59-99. [In Persian]. <https://doi.org/10.22059/japr.2015.66722>
- Salimi, J., Saed Mocheshie, L., & Abdi, A. (2018). *Examining The Status of The Farhangian University According to Student-Teacher's Life Experiences: A Mixed Study*. Curriculum Research, 8 (2), 98-144. [In Persian]. <https://doi.org/10.22099/jcr.2019.5121>
- Sezer, S. S. (2017). *Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study*. Eurasian Journal of Educational Research, 17(69), 199-219.
- Sözen, P. H. (2018). *Challenges of novice teachers*. IJAEDU-International E-Journal of Advances in Education, 4(12), 278-282. <https://doi.org/10.18768/ijaedu.478254>
- Swennen, A. (2020). *Experiential learning as the 'new normal' in teacher education*. European Journal of Teacher Education, 43(5), 657-659. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1836599>
- Tamasebzadeh Sheikhlari, D., Esmi, k., Hoseinnehzed, A., & Gholipour, S. (2017). *The Degree of Farhangian University Teacher Students' Possession of Teacher Professional Competency Components*. Journal of Teacher's Professional Development, 2 (3), 1-20. [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765600.1396.2.3.1.0>
- Valdez, V., & Dominado, N. L. (2020). *The challenges encountered by the novice secondary school teachers in Philippines: A basis for mentoring*. Nairobi Journal of Humanities and Social Sciences, 4(4). <https://doi.org/10.58256/njhs.v4i4.471>
- Whalen, C., Majocha, E., & Van Nuland, S. (2019). *Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada*. European Journal of Teacher Education, 42(5), 591-607.
- Yasini, A., Shiri, A., & Borji, Z. (2020). *Examining the Perceptions and Experiences of Novice Teachers from the Process of Formal and Informal Identification*. Journal of Management and Planning in Educational Systems, 13 (1), 57-94. [In Persian] <https://doi.org/10.29252/mpes.13.1.57>
- Yousefi, A., & Iqbal Sahib, F. (2023). *Examining the challenges of novice teachers in managing multi-grade classes*. The third national conference of applied studies in education processes. [In Persian] <https://civilica.com/doc/1843617/>