Farhangian University

Theory and Practice in Teachers Education

Print ISSN: 2645-7156
Online ISSN: 2645-7717

Developing and Validating a Supportive School Culture Framework for Novice Teachers

Samira Khezri [1], **Javad Keyhan** ✉[2], and **Maryam Sameri** [3]

1. Department of Governance and Human Resources, Ur.C., Islamic Azad University, Urmia, Iran. E-mail: samira.khezri@iau.ir
2. *Corresponding author,* Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Ur.C., Islamic Azad University, Urmia, Iran. E-mail: javad.keyhan@iau.ac.ir
3. Department of Educational Governance and Human Resources, Ur.C., Islamic Azad University, Urmia, Iran. E-mail: maryam.sameri@iau.ac.ir

Article type:
Research Article

Received: 2026/06/01
Reviewed: 2026/06/16
Accepted: 2026/08/29
Published Online: 2026/11/05
Pages: 103-144

ABSTRACT

Background and Objectives: Entry into the teaching profession is pivotal to novice teachers' identity formation, while lack of support may lead to professional isolation and burnout. This study aimed to develop and validate a supportive school culture framework for novice teachers. **Methods:** An exploratory mixed-methods design was employed. In the qualitative phase, interviews with 27 experts and novice teachers were analyzed using grounded theory, yielding 521 open codes and 107 axial codes. In the quantitative phase, a researcher-developed questionnaire was administered to 340 teachers, and the data were analyzed through structural equation modeling. **Findings:** Grounded theory analysis identified "developing and strengthening a supportive school culture for novice teachers" as the framework's central phenomenon. The absence of institutional support, professional and psychological challenges, generational gaps, inadequate professional preparation, the university–school divide, and organizational adjustment tensions constituted the causal conditions. Perceived supportive management, bureaucratic structures, human resource policies, and school culture formed the contextual conditions, whereas management quality, financial and human resources, mentoring competencies, policy support, and digital infrastructure represented the intervening conditions. The strategies comprised staged professional support, psychosocial care, structural support, equitable development opportunities, growth-oriented feedback, and collaborative learning. Their outcomes included reduced burnout and enhanced job commitment, teaching performance, collaborative culture, and professional identity. Structural paths were significant. Intervening conditions exerted the strongest effect on strategies (β = 0.73), while strategies affected outcomes (β = 0.53). Fit indices supported the framework's adequacy. **Conclusion:** The framework provides a context-sensitive, school-based foundation for integrating support initiatives and promoting novice teachers' retention.

Keywords:
Collaborative Learning
Managerial Support
Novice Teachers
Professional Support
Professional Sustainability
Supportive School Culture

Cite this Article: Khezri, S., Keyhan, J., & Sameri, M. (2026). Developing and Validating a Supportive School Culture Framework for Novice Teachers. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, *12*(22), 103-144. https://doi.org/10.48310/itt.2026.23137.1374

© the authors
Publisher: Farhangian University

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The transition from teacher education to full professional responsibility is one of the most consequential stages in a teacher's career. During the first years of service, novice teachers must simultaneously develop their professional identity, adapt to the formal and informal norms of the school, manage classroom complexities, establish relationships with students and parents, and respond to organizational expectations. When this transition occurs without coherent institutional and interpersonal support, novice teachers may experience professional isolation, psychological pressure, diminished self-confidence, early-career burnout, and a growing intention to leave the profession. Conversely, schools characterized by trust, collegiality, psychological safety, developmental feedback, and opportunities for continuous learning can transform entry into teaching from an individual struggle into a supported process of professional growth. A supportive school culture extends beyond isolated induction activities or short-term mentoring arrangements. It constitutes an interconnected organizational system in which leadership practices, human resource policies, professional relationships, psychosocial care, equitable access to development opportunities, and collaborative learning collectively facilitate novice teachers' adjustment and growth. Although previous studies have addressed mentoring, teacher induction, school leadership, working conditions, self-efficacy, and teacher retention, fewer studies have developed and empirically validated a comprehensive framework that explains how individual, organizational, managerial, cultural, and policy-related factors interact to create a supportive school culture for novice teachers. Accordingly, the present study aimed to develop and validate a context-sensitive framework for strengthening supportive school culture for novice teachers.

Research Questions

The study addressed three questions: (1) What causal, contextual, and

intervening conditions, strategies, and outcomes constitute a supportive school culture for novice teachers? (2) How can these elements be integrated into a grounded theory framework? and (3) Does the resulting framework demonstrate adequate structural validity and empirical fit?

Literature Review

Existing scholarship indicates that the early years of teaching exert a lasting influence on teachers' self-efficacy, professional identity, commitment, instructional competence, and career persistence. Supportive working conditions, constructive school leadership, collegial relationships, and well-designed induction programs can reduce the difficulties associated with this period. Research on teacher induction and mentoring has also demonstrated that novice teachers benefit from access to experienced colleagues, structured feedback, observation of effective teaching, and opportunities to discuss classroom problems. Nevertheless, mentoring is unlikely to produce sustainable outcomes when it remains an isolated relationship detached from the wider culture and organizational arrangements of the school.

The conceptual foundation of the present study draws upon social cognitive theory, professional learning communities, and the social capital perspective. Social cognitive theory highlights the contribution of mastery experiences, professional modeling, constructive feedback, and environmental support to teachers' self-efficacy. The professional learning community perspective regards the school as a setting for collective inquiry, reflective dialogue, collaborative problem-solving, and continuous professional learning. The social capital perspective emphasizes trust, professional networks, norms of reciprocity, and access to organizational resources. Taken together, these perspectives suggest that a supportive school culture is a multidimensional phenomenon encompassing structural, managerial, relational, psychological, and professional dimensions.

Methodology

This applied-developmental study employed an exploratory sequential

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

mixed-methods design. In the qualitative phase, data were collected through semi-structured interviews with 27 participants selected through purposive and snowball sampling until theoretical saturation was reached. Participants included educational experts and practitioners familiar with novice teachers' experiences, as well as recently employed teachers who had direct experience of entering the school environment. Interviews focused on entry-to-profession experiences, school-based support, the roles of principals and experienced teachers, professional and psychological challenges, mentoring, collaborative learning, developmental feedback, and the factors facilitating or constraining a supportive culture.

Qualitative data were analyzed using Strauss and Corbin's systematic grounded theory procedures. Open coding was used to extract initial concepts from meaningful units of the interview transcripts. During axial coding, related concepts were organized into categories and subcategories, and their relationships were examined through the paradigmatic components of causal conditions, the central phenomenon, contextual conditions, intervening conditions, strategies, and outcomes. Selective coding was subsequently used to integrate the categories around the central phenomenon. Intercoder agreement was examined through independent coding of selected interview data and was reported as 95%. In the quantitative phase, a researcher-developed questionnaire was constructed from the qualitative categories and indicators. Its content was reviewed by specialists in educational administration, curriculum studies, teacher education, and research methodology. The instrument was administered to 340 teachers. The quantitative data were analyzed through confirmatory factor analysis and structural equation modeling using LISREL 8. Sampling adequacy, factor loadings, convergent validity, path coefficients, statistical significance, and model-fit indices were examined.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Results

The qualitative analysis generated 521 open codes and 107 axial codes, which were integrated into 29 major categories. "Developing and strengthening a

supportive school culture with a focus on novice teachers" emerged as the central phenomenon. The causal conditions consisted of the absence of an institutional support structure, professional and psychological challenges, generational gaps in the workplace, inadequate professional preparation, lack of a professional development roadmap, the divide between university preparation and school realities, professional isolation and job anxiety, and tensions related to organizational adjustment.

Contextual conditions comprised perceived supportive management, the bureaucratic structure of the educational system, educational human resource policies, and the cultural context of the school. Intervening conditions included the quality of educational management, the availability of financial and human resources, mentoring competence, policymaker support, and digital educational infrastructure. These conditions could either facilitate the implementation of supportive practices or restrict their effectiveness.

The principal strategies identified in the framework were staged and needs-based professional support, multilayered psychosocial care, sustainable structural and legal support, enhancement of professional status and work motivation, equity in access to professional growth opportunities, professional participation and growth-oriented feedback, and interpersonal interaction and collaborative learning. Successful implementation of these strategies was associated with five major outcomes: reduced occupational burnout, increased job commitment, improved teaching performance, development of a collaborative school culture, and reinforcement of novice teachers' professional identity. The quantitative findings supported the measurement structure of the proposed framework. The Kaiser–Meyer–Olkin value was 0.867, and Bartlett's test of sphericity was statistically significant, indicating the suitability of the data for factor analysis. All reported factor loadings exceeded 0.40, and the average variance extracted for the principal constructs exceeded 0.50. The structural analysis showed significant relationships between causal conditions and the central phenomenon ($\beta = 0.55$, $t = 6.48$), contextual conditions and support strategies ($\beta = 0.25$, $t =$

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

2.74), intervening conditions and support strategies (β = 0.73, t = 7.01), the central phenomenon and support strategies (β = 0.40, t = 5.70), and support strategies and professional outcomes (β = 0.53, t = 2.75). The reported fit indices were $\chi^2/df = 2.52$, RMSEA = 0.002, CFI = 0.81, GFI = 0.67, and RMR = 0.067.

Discussion

The findings demonstrate that support for novice teachers cannot be reduced to a single program, interpersonal relationship, or managerial intervention. Rather, it emerges through the coordinated functioning of institutional structures, culturally responsive leadership, psychosocial protection, collegial relationships, and continuous professional learning. Mentoring becomes sustainable when embedded in a wider culture of trust, shared responsibility, non-punitive feedback, and collective learning. Similarly, managerial support produces lasting effects when it is reinforced by equitable human resource policies, adequate resources, and formal mechanisms for professional development. The particularly strong relationship between intervening conditions and support strategies suggests that even well-designed policies may remain ineffective without competent educational leadership, skilled mentors, adequate resources, policy-level commitment, and accessible digital infrastructure. The significant relationship between support strategies and outcomes further confirms that systematic professional and psychosocial support can contribute to novice teachers' commitment, instructional performance, collaborative engagement, and professional identity while reducing the risk of early-career burnout.

Conclusion

The resulting framework conceptualizes supportive school culture as a multilevel, process-oriented, and context-sensitive system rather than a collection of fragmented support activities. Its contribution lies in integrating structural, managerial, psychosocial, and professional mechanisms within a coherent causal–strategic–outcome framework and validating the proposed

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

relationships empirically. The framework can guide school leaders and educational policymakers in designing staged induction programs, assigning trained mentors, establishing regular growth-oriented feedback, creating school-based professional learning groups, providing early-career psychosocial services, and replacing control-oriented evaluation with supportive developmental assessment. Institutionalizing these practices can facilitate novice teachers' transition into the profession, strengthen their sense of belonging and professional agency, improve teaching quality, and promote the long-term sustainability of the educational workforce.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors adhered to the principles and standards of research ethics throughout all stages of the study, from research design and data collection to the analysis, interpretation, and reporting of the findings. Participants took part in the study with full awareness of its purpose and the intended use of the collected information, and the confidentiality of their information and identities was protected. Furthermore, throughout the preparation and publication of the manuscript, the authors observed the principles of scientific integrity, avoided any manipulation or falsification of data, respected intellectual property rights, and properly cited all sources. The authors declare that no conflict of interest influenced the findings or their interpretation and that all authors share responsibility for the accuracy and integrity of the manuscript's scientific content.

Author Contributions

The authors' contributions and responsibilities were as follows:

- First Author (50%): Initial conceptualization, data collection, literature review, and preparation of the original draft.
- Second/Corresponding Author (30%): Scientific supervision of the study, methodological design, structural editing, and management of correspondence with the journal.
- Third Author (20%): Contribution to the analysis of the findings, development of the conceptual model, and final review of the manuscript.

Declaration of Generative AI and AI-Assisted Technologies in the Writing Process

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

During the revision of this manuscript, the authors used ChatGPT, developed by OpenAI, solely for limited language editing and to improve the readability of selected sections. This tool played no role in the research design, data collection or analysis, interpretation of the findings, or formulation of the results. The final manuscript was thoroughly reviewed and approved by the authors, who assume full responsibility for its content.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements

This article is derived from a doctoral dissertation approved by the Urmia Branch of Islamic Azad University. The authors would like to express their sincere gratitude to the Office of the Vice-Chancellor for Research of the Urmia Branch, Islamic Azad University, and to all individuals who contributed to the completion of this study.

Funding

This research received no financial support and was conducted using the authors' personal funds.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

نظریه و عمل در تربیت معلمان

شاپا چاپی: ۲۶۴۵-۷۱۵۶
شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۷۷۱۷

تدوین و اعتبارسنجی الگوی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان

سمیرا خضری [۱]، جواد کیهان [۲]✉، و مریم سامری [۳]

۱. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران. رایانامه: samira.khezri@iau.ir

۲. *نویسنده مسئول*، گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران. رایانامه: javad.keyhan@iau.ac.ir

۳. گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد ارومیه، دانشگاه آزاد اسلامی، ارومیه، ایران. رایانامه: maryam.sameri@iau.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: ورود به مدرسه در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای نومعلمان سرنوشت‌ساز است و فقدان حمایت می‌تواند به انزوای حرفه‌ای و فرسودگی زودهنگام بینجامد. پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتبارسنجی الگوی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان انجام شد. **روش‌ها:** پژوهش با طرح آمیخته اکتشافی انجام گرفت. در بخش کیفی، مصاحبه با ۲۷ خبره و نومعلم با روش داده‌بنیاد تحلیل و ۵۲۱ کد باز و ۱۰۷ کد محوری استخراج شد. در بخش کمی، پرسشنامه محقق ساخته میان ۳۴۰ معلم اجرا و داده‌ها با مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل گردید. **یافته‌ها:** نتایج تحلیل داده‌بنیاد نشان داد که «ایجاد و تقویت فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان» پدیده محوری الگو ست. فقدان ساختار نهادی حمایت، چالش‌های حرفه‌ای - روانی، شکاف نسلی، ضعف آمادگی حرفه‌ای، گسست دانشگاه و مدرسه و تنش انطباق سازمانی، شرایط علی را تشکیل دادند. ادراک مدیریت حمایتگر، ساختار بوروکراتیک، سیاست‌های منابع انسانی و بافت فرهنگی مدرسه، شرایط زمینه‌ای و کیفیت مدیریت، منابع مالی و انسانی، مهارت‌های مربی‌گری، حمایت سیاست‌گذار و زیرساخت‌های دیجیتال، شرایط مداخله‌گر بودند. راهبردهای الگو شامل حمایت حرفه‌ای مرحله‌ای، مراقبت روانی اجتماعی، پشتیبانی ساختاری، عدالت در فرصت‌های رشد، بازخورد و شدآفرین و یادگیری همکارانه بود و به کاهش فرسودگی و تقویت تعهد شغلی، عملکرد تدریس، فرهنگ همکارانه و هویت حرفه‌ای انجامید. در بخش کمی، مسیرهای ساختاری معنادار بود؛ قوی‌ترین اثر به شرایط مداخله‌گر بر راهبردها تعلق داشت (β=۰/۷۳) و راهبردها نیز بر پیامدها اثر مثبت داشتند (β=۰/۵۳). شاخص‌های برازش، کفایت الگو را تأیید کردند **نتیجه‌گیری:** الگوی تدوین‌شده چارچوبی بومی و مدرسه‌محور برای حمایت از نومعلمان و تقویت ماندگاری آنان فراهم می‌کند.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۱
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۷
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۵
شماره صفحات: ۱۰۳-۱۴۴

واژه‌های کلیدی:
پایداری حرفه‌ای
پشتیبانی مدیریتی
حمایت حرفه‌ای
فرهنگ حمایتگر مدرسه
نومعلمان
یادگیری همکارانه

استناد به این مقاله: خضری، سمیرا، کیهان، جواد، و سامری، مریم. (۱۴۰۵). تدوین و اعتبار سنجی الگوی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۲)، ۱۰۳-۱۴۴.
https://doi.org/10.48310/itt.2026.23137.1374

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

نظام آموزش‌وپرورش در شـــرایط کنونی با تغییرات اجتماعی، فرهنگی، فناورانه و ســـازمانی گسـترده‌ای مواجه اسـت و همین امر نقش مدرسـه و معلم را پیچیده‌تر از گذشـته کرده اسـت. کیفیت مدرسـه و تحقق اهداف آموزشـی، بیش از هر چیز به توانمندی، انگیزش، خودکارآمدی، رضایت شغلی و پایداری حرفه‌ای معلمان وابسته است؛ زیرا معلمان حلقه اتصال سیاست‌های آموزشـی با تجربه واقعی یادگیری در کلاس درس‌اند (Aldridge & Fraser, 2016؛ Liu et al., 2021). در این میان، نومعلمان جایگاه ویژه‌ای دارند؛ زیرا سال‌های نخست خدمت، دوره‌ای تعیین‌کننده در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، سازگاری با فرهنگ مدرسه، تثبیت نگرش نسبت به حرفه معلمی و تصمیم برای ماندن یا ترک خدمت است (Fantilli & McDougall, 2009؛ Hulme, 2022؛ Göregen et al., 2024؛ Schutter & Lehmann, 2024). نبود حمایت کافی در این مرحله می‌تواند نومعلمان را با اضـطراب شـغلی، کاهش اعتمادبه‌نفس، ضـعف در مدیریت کلاس، فرسودگی زودهنگام و تمایل به خروج از حرفه مواجه سازد (Kapadia et al., 2007؛ Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017؛ Shahin et al., 2023).

فرهنگ حمایتگر مدرسه یکی از مهم‌ترین ظرفیت‌های سازمانی برای تسهیل ورود نومعلمان به حرفه است. فرهنگ مدرسه به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، باورها، انتظارات، روابط و رویه‌های جاری در مدرسه اشاره دارد که رفتار اعضای مدرسه و شیوه تعامل آنان را جهت می دهد (Amin Bidokhti et al., 2016؛ خالقی و همکاران، ۱۴۰۱). فرهنگ حمایتگر مدرسه را می‌توان صورتی از فرهنگ مدرسه دانست که در آن اعتماد، همکاری، بازخورد سازنده، امنیت روانی، حمایت مدیریتی، یادگیری همکارانه و فرصت رشد حرفه‌ای برای معلمان فراهم می‌شود (Wilcoxen et al., 2019؛ Johnson et al., 2019؛ Kutsyuruba et al., 2017). چنین فرهنگی برای نومعلمان اهمیت بیشتری دارد، زیرا آنان در آغاز خدمت به راهنمایی، پذیرش حرفه‌ای، حمایت عاطفی، تجربه‌آموزی از همکاران و شناخت قواعد رسمی و غیررسمی مدرسه نیاز دارند (Johnson et al., 2004؛ Ingersoll & Strong, 2011؛ Moreno Díaz et al., 2025).

چارچوب نظری فرهنگ حمایتگر مدرسه را می‌توان از پیوند چند دیدگاه توضیح داد. نخست، نظریه اجتماعی ـ شناختی بر نقش خودکارآمدی، مشاهده الگوهای موفق، تجربه‌های تسلط، بازخورد اجتماعی و حمایت محیطی در شکل‌گیری انگیزش و رفتار حرفه‌ای تأکید دارد. بر این

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

اساس، نومعلم زمانی احساس توانمندی می‌کند که در مدرسه بتواند از تجربه‌های موفق کوچک بهره ببرد، عملکرد معلمان توانمند را مشاهده کند، بازخورد سازنده دریافت نماید و در محیطی کم‌تهدید به تمرین و اصلاح رفتار حرفه‌ای بپردازد. ارتباط میان فرهنگ مدرسه و خودکارآمدی معلمان در پژوهش‌های پیشین نیز تأیید شده است (Aldridge & Fraser, 2016؛ زاهد بابلان و همکاران، ۱۴۰۴؛ احمدی و همکاران، ۱۴۰۵). دوم، دیدگاه جامعه یادگیری حرفه‌ای مدرسه را محیطی برای یادگیری جمعی معلمان می‌داند؛ در این دیدگاه، رشد حرفه‌ای از طریق همکاری، بازاندیشی، گفت‌وگوی تخصصی، مشاهده متقابل و حل مسئله مشترک شکل می‌گیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که همکاری معلمان و رهبری آموزشی با رضایت شغلی و کیفیت تجربه حرفه‌ای آنان ارتباط دارد (Liu et al., 2021). سوم، رویکرد سرمایه اجتماعی مدرسه بر اهمیت اعتماد، شبکه‌های ارتباطی، هنجارهای همکاری و دسترسی به منابع حرفه‌ای تأکید دارد. در چنین چارچوبی، نومعلم هرچه بیشتر در شبکه‌های حرفه‌ای مدرسه ادغام شود، امکان بیشتری برای یادگیری، حمایت و ماندگاری خواهد داشت (Kraft & Papay, 2014؛ Williams et al., 2001). بر پایه این دیدگاه‌ها، فرهنگ حمایتگر مدرسه مفهومی چندبعدی است که هم بعد روان‌شناختی، هم بعد حرفه‌ای، هم بعد سازمانی و هم بعد ارتباطی دارد.

تجربه ورود به حرفه برای بسیاری از نومعلمان با نوعی فاصله میان آموزش رسمی و واقعیت مدرسه همراه است (دهقانی و همکاران، ۱۴۰۵). آموزش‌های پیش از خدمت، هرچند برای شکل‌گیری دانش پایه معلمی ضروری‌اند، اما همواره نمی‌توانند پیچیدگی‌های مدیریت کلاس، تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان، ارتباط با والدین، انتظارات مدیران و قواعد غیررسمی مدرسه را به‌طور کامل پوشش دهند (Cuthbert, 2013؛ Fantilli & McDougall, 2009 ؛ Gholamzadeh et al., 2022). این وضعیت در صورت نبود حمایت مدرسه‌ای می‌تواند به احساس تنهایی، فشار روانی، افت انگیزش و کاهش اثربخشی تدریس منجر شود (Diab & Green, 2024؛ Göregen et al., 2024 ؛ صفریان پیرعلیلو و همکاران، ۱۴۰۳). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که محیط حرفه‌ای مدرسه، شرایط کاری، حمایت مدیر، کیفیت منتورینگ و فرهنگ همکاری، نقش مهمی در نگهداشت نومعلمان و کاهش ترک خدمت آنان دارند (Ladd, 2011؛ Smith & Ingersoll, 2004؛ Ingersoll & Strong, 2011 ؛ Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017).

برنامه‌های ورود به حرفه و منتورینگ از مهم‌ترین سازوکارهای حمایت از نومعلمان به شمار

می‌روند، اما اثربخشی آن‌ها به میزان نهادینه‌شدن در فرهنگ مدرسه بستگی دارد. منتورینگ زمانی کارآمد است که به رابطه‌ای صوری و کوتاه‌مدت محدود نشود، بلکه در بستر همکاری حرفه‌ای، یادگیری جمعی، بازخورد مستمر و حمایت مدیریتی معنا پیدا کند (Smith & Ingersoll, 2004؛ Ingersoll & Strong, 2011؛ Yendol-Hoppey et al., 2009). پژوهش‌های بین‌المللی نشان داده‌اند که حمایت‌های آغاز خدمت، رهبری مدرسه، جوّ مثبت، یادگیری حرفه‌ای و شبکه‌های همکارانه می‌توانند تجربه نومعلمان را بهبود بخشند و احتمال ماندگاری آنان را افزایش دهند (Johnson et al., 2004؛ Wynn et al., 2007؛ Kutsyuruba & Bezzina, 2024؛ Moreno Díaz et al., 2025). در ایران نیز پژوهش‌هایی درباره منتورینگ و حمایت از معلمان تازه‌استخدام انجام شده است، اما این مطالعات بیشتر بر رابطه راهنما ـ نومعلم یا عناصر منتورینگ تمرکز داشته‌اند و کمتر فرهنگ حمایتگر مدرسه را به‌عنوان منظومه‌ای شامل حمایت مدیریتی، روابط همکارانه، سیاست‌های منابع انسانی، عدالت در فرصت‌های رشد، مراقبت روانی ـ اجتماعی و زیرساخت‌های یادگیری بررسی کرده‌اند (نیرومند، قهرمانی و قاسم‌زاده علیشاهی، ۱۴۰۱؛ محمدزاده و همکاران، ۱۴۰۳؛ سپهوند و همکاران، ۱۴۰۳).

نبود فرهنگ حمایتگر در مدرسه می‌تواند پیامدهای فردی و سازمانی قابل‌توجهی داشته باشد. نومعلمانی که در سال‌های نخست خدمت حمایت کافی دریافت نمی‌کنند، بیشتر در معرض نارضایتی شغلی، اضطراب، فرسودگی، کاهش انگیزش و تمایل به ترک حرفه قرار می‌گیرند (Kapadia et al., 2007؛ Fantilli & McDougall, 2009؛ Hulme, 2022؛ Schutter & Lehmann, 2024). ترک خدمت یا ناپایداری نومعلمان، به‌ویژه در مناطق کم‌برخوردار، می‌تواند کیفیت آموزشی، عدالت یادگیری و ثبات منابع انسانی مدرسه را تهدید کند (کاظمی و همکاران، ۱۴۰۱؛ Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017). از سوی دیگر، مدارس برخوردار از محیط حرفه‌ای غنی، فرهنگ همکاری و حمایت سازمانی می‌توانند رشد تدریجی شایستگی های معلمان، بهبود عملکرد تدریس و افزایش تعهد شغلی آنان را تقویت کنند (Kraft & Papay, 2014؛ Kraft et al., 2016؛ Aldridge & Fraser, 2016).

مرور پیشینه نشان می‌دهد که اگرچه پژوهش‌های متعددی به فرهنگ مدرسه، خودکارآمدی، رضایت شغلی، رهبری آموزشی، منتورینگ، شرایط کاری و نگهداشت معلمان پرداخته‌اند، اما هنوز الگوی جامعی که بتواند فرهنگ حمایتگر مدرسه را به‌طور خاص برای نومعلمان و در بافت آموزش‌وپرورش ایران تبیین و اعتبارسنجی کند، کمتر در دسترس است. برخی مطالعات بر

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

فرهنگ مدرسه و خودکارآمدی تمرکز داشته‌اند (Aldridge & Fraser, 2016؛ زاهد بابلان و همکاران، ۱۴۰۴)، برخی بر برنامه‌های القایی و منتورینگ تأکید کرده‌اند (Smith & Ingersoll, 2004؛ Ingersoll & Strong, 2011 ؛ نیرومند و همکاران، ۱۴۰۱)، برخی دیگر نقش رهبری، همکاری و شرایط کاری را بررسی کرده‌اند (Ladd, 2011؛ Liu et al., 2021 ؛ محمدزاده و همکاران، ۱۴۰۳؛ سپهوند و همکاران، ۱۴۰۳)، و گروهی نیز مسئله نگهداشت و ترک خدمت نومعلمان را مطالعه کرده‌اند (Carver-Thomas & Darling-Hammond, 2017؛ Göregen et al., 2024؛ Schutter & Lehmann, 2024). باوجوداین، پیوند هم‌زمان عوامل فردی، سازمانی، مدیریتی، فرهنگی و سیاستی در قالب الگوی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان کمتر بررسی شده است.

خلأ پژوهشی ازآن‌جهت برجسته‌تر است که نومعلمان در نظام آموزشی کشور با واقعیت‌هایی مانند ساختار متمرکز اداری، تنوع فرهنگی و منطقه‌ای، تفاوت امکانات مدارس، نیازهای گوناگون دانش‌آموزان، محدودیت‌های منابع و گاه نبود برنامه‌های منسجم ورود به حرفه مواجه‌اند. پژوهش کاظمی، شیربگی و امجد زبردست (۱۴۰۱) نشان می‌دهد که جذب و نگهداشت منابع انسانی در مناطق کم‌برخوردار با چالش‌های خاصی همراه است. از سوی دیگر، مطالعات مربوط به فرهنگ مدرسه و رهبری نشان داده‌اند که کیفیت فضای سازمانی و مدیریتی مدرسه می‌تواند در انگیزش، خودکارآمدی و رفتارهای حرفه‌ای معلمان نقش داشته باشد (خالقی و همکاران، ۱۴۰۱؛ محمدزاده و همکاران، ۱۴۰۳؛ سپهوند و همکاران، ۱۴۰۳)؛ بنابراین، برای حمایت از نومعلمان نمی‌توان به نسخه‌های عمومی یا برنامه‌های منفرد بسنده کرد؛ بلکه باید مؤلفه‌های فرهنگ حمایتگر مدرسه در بافت واقعی آموزش‌وپرورش ایران شناسایی و اعتبارسنجی شود.

مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان از چه مؤلفه‌هایی تشکیل می‌شود، چه شرایطی شکل‌گیری آن را تسهیل یا محدود می‌کند، چه راهبردهایی می‌تواند آن را در مدرسه نهادینه سازد و این فرهنگ چه پیامدهایی برای تعهد شغلی، عملکرد تدریس، هویت حرفه‌ای و پایداری نومعلمان دارد. پاسخ به این مسئله، ازنظر نظری می‌تواند به غنای ادبیات فرهنگ مدرسه، ورود به حرفه و حمایت از نومعلمان کمک کند و ازنظر کاربردی، راهنمایی برای مدیران مدارس، مراکز تربیت‌معلم، کارشناسان منابع انسانی و سیاست‌گذاران آموزشی فراهم آورد. بی‌توجهی به فرهنگ حمایتگر مدرسه می‌تواند به تداوم حمایت‌های پراکنده، ضعف سازگاری حرفه‌ای، افزایش فرسودگی و کاهش ماندگاری نومعلمان

منجر شود؛ درحالی‌که شناسایی و تقویت مؤلفه‌های آن می‌تواند مدرسه را به محیطی یادگیرنده، پشتیبان، همکارانه و رشدآفرین برای نومعلمان تبدیل کند. بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف تدوین و اعتبارسنجی الگوی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان انجام شد. سؤالات پژوهشی بر مبنای اهداف کلی فوق عبارت‌اند از:

۱) ابعاد و مؤلفه (شـــرایط علی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای) فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان کدام‌اند؟

۲) الگوی داده‌بنیاد فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان چگونه است؟

۳) آیا الگوی تدوین‌شـده فرهنگ حمایتگر مدرســه برای نومعلمان از برازش و اعتبار ســاختاری مطلوب برخوردار است؟

روش

پژوهش حاضر ازنظر هدف، در زمره پژوهش‌های کاربردی ـــ توسعه‌ای قرار می‌گیرد؛ زیرا در پی تدوین و اعتبارســنجی الگویی بومی برای فرهنگ حمایتگر مدرســه با تمرکز بر نومعلمان اســت. رویکرد پژوهش، آمیخته اکتشـــافی بود؛ بدین معنا که ابتدا در مرحله کیفی، مؤلفه‌ها، مقوله‌ها و روابط مفهومی الگو شنا سایی و تبیین شد و سپس در مرحله کمی، الگوی ا ستخراج شده از طریق داده‌های پیمایشی و مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد آزمون و اعتبار سنجی قرار گرفت. انتخاب طرح آمیخته اکتشافی ازآن‌جهت مناسب بود که موضوع فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان، ماهیتی زمینه‌مند، چندبعدی و وابسته به تجربه‌های واقعی کنشگران آموزشی دارد و بدون شناسایی عمیق ابعاد آن در بافت مدرسه، امکان تدوین الگویی معتبر و قابل کاربرد فراهم نمی‌شود.

داده‌های بخش کیفی از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل دو گروه بودند: گروه نخست، خبرگان آموزشی شامل اعضای هیئت‌علمی، سرگروه‌های آموزشی، مدیران آموزش‌وپرورش، کارشناسان منابع انسانی و مربیان ضمن‌خدمت بودند که تجربه یا آگاهی کافی درباره مسائل، نیازها و چالش‌های نومعلمان داشتند. گروه دوم، معلمان تازه‌استخدام‌شده در آموزش‌وپرورش بودند که تجربه مستقیم ورود به مدرسه و مواجهه با شرایط واقعی آغاز خدمت را داشتند. نمونه‌گیری در ابتدا به‌صورت هدفمند انجام شد و سپس با بهره‌گیری از روش گلوله‌برفی ادامه یافت تا داده‌ها به اشباع نظری برسند. درمجموع، با ۲۷ نفر

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

از مشارکت‌کنندگان مصاحبه شد. معیارهای ورود برای گروه خبرگان شامل داشتن تخصص یا سابقه پژوهشی و اجرایی در حوزه آموزش، مدیریت مدرسه یا توسعه حرفه‌ای معلمان، آشنایی مستقیم با مسائل و نیازهای معلمان تازه‌وارد، و برخورداری از حداقل مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد بود. معیارهای ورود برای گروه نومعلمان نیز شامل سپری شدن حداقل یک سال از زمان استخدام، تجربه مستقیم حضور در مدرسه و مواجهه با مسائل آغاز خدمت، و برخورداری از حداقل مدرک تحصیلی کارشناسی بود. این معیارها با هدف انتخاب مشارکت‌کنندگانی تعیین شد که بتوانند تجربه‌ها، برداشت‌ها و تحلیل‌های معتبر و مرتبطی درباره فرهنگ حمایتگر مدرسه ارائه کنند. مصاحبه‌ها پس از اخذ رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان انجام شد و هر مصاحبه به‌طور میانگین بین ۴۵ تا ۶۰ دقیقه به طول انجامید. گفت‌وگوها با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌صورت کامل پیاده‌سازی شد. پروتکل مصاحبه شامل محورهای کلی درباره تجربه ورود به حرفه، انواع حمایت‌های مدرسه‌ای، نقش مدیران و همکاران، چالش‌های حرفه‌ای و روانی نومعلمان، فرصت‌های یادگیری همکارانه، نظام بازخورد، منتورینگ، و شرایط تسهیل‌کننده یا بازدارنده فرهنگ حمایتگر بود. با وجود تعیین محورهای اولیه، مصاحبه‌ها ماهیتی انعطاف‌پذیر داشتند و پژوهشگر متناسب با پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، پرسش‌های پیگیرانه و تکمیلی را مطرح کرد تا داده‌های عمیق‌تر و غنی‌تری گردآوری شود.

تحلیل داده‌های کیفی بر اساس فرایند نظام‌مند نظریه داده‌بنیاد اشتراوس و کوربین انجام شد. در مرحله کدگذاری باز، متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد و مفاهیم اولیه از واحدهای معنایی استخراج گردید. در مرحله کدگذاری محوری، کدهای مشابه و مرتبط در قالب مقوله‌ها و زیرمقوله‌های اصلی سازمان‌دهی شدند و روابط میان آن‌ها بر اساس الگوی پارادایمی شامل شرایط علی، پدیده محوری، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها مشخص شد. در مرحله کدگذاری انتخابی، مقوله‌های اصلی حول پدیده مرکزی یکپارچه شدند و الگوی مفهومی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان شکل گرفت. این فرایند به پژوهشگر کمک کرد تا از توصیف ساده داده‌ها فراتر رود و روابط مفهومی و فرایندی میان ابعاد مختلف فرهنگ حمایتگر مدرسه را تبیین کند. برای ارزیابی مصاحبه‌های انجام‌شده فرهنگ حمایتی در مدارس، می‌توان از یک رویکرد مشابه به آنچه به‌عنوان «ابزار گلین» در برخی منابع ذکر می‌شود، استفاده شد. در این روش ابتدا یک کدگذار خبره انتخاب می¬شود، این کدگذار چند مصاحبه را به‌صورت نمونه کدگذاری کرده و بعد با کدگذاری انجام شده توسط محقق بررسی می¬شود و درصد مشابهت

این دو به‌عنوان روایی محتوا در نظر گرفته شد. این شاخص نشان می‌دهند که تا چه اندازه سؤالات مصاحبه مرتبط با موضوع تحقیق هستند و چقدر خبرگان بر سر اهمیت آن‌ها توافق دارند. جدول ۱. نشان‌دهنده کدهای استخراجی توسط دو کدگذار است. در این جدول عدد یک نشان‌دهنده توافق بین دو کدگذار و عدد صفر نشان‌دهنده عدم توافق بین این دو محقق است.

جدول ۱. کدهای استخراجی توسط دو کدگذار

کدهای استخراجی کدگذار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰	۲۱
کدگذار	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱
کدگذار	۲	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱	۱

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌گردد، بین دو کدگذار ۲۰ بار توافق و یک بار عدم توافق صورت پذیرفته است. بنابراین زمانی که اعداد را در فرمول قرار می‌دهیم، ضرایب توافق ارزیاب‌های به‌دست‌آمده ۹۵ درصد معادل می‌شود. با توجه به اینکه ضرایب توافق ارزیاب‌ها از ۰/۶ بیشتر است؛ بنابراین می‌توان ادعا نمود که ابزار مورداستفاده برای استخراج کدها از اعتبار قابل‌توجهی برخوردار بوده است.

مرحله کمی پژوهش با هدف اعتبارسنجی الگوی استخراج‌شده از بخش کیفی انجام شد. در این مرحله، بر اساس مقوله‌ها، مؤلفه‌ها و شاخص‌های حاصل از تحلیل داده‌بنیاد، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته تدوین شد. گویه‌های پرسشنامه متناسب با ابعاد اصلی الگو تنظیم گردید و برای بررسی روایی محتوایی، در اختیار چند نفر از متخصصان حوزه مدیریت آموزشی، برنامه‌ریزی درسی، تربیت‌معلم و روش‌شناسی پژوهش قرار گرفت. پس از دریافت دیدگاه‌های اصلاحی خبرگان، گویه‌های مبهم، تکراری یا نامتناسب بازبینی و اصلاح شد. پایایی ابزار نیز از طریق شاخص‌های مناسب، ازجمله ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی، بررسی شد. جامعه آماری بخش کمی شامل معلمان شاغل در آموزش‌وپرورش بود که با موضوع حمایت از نومعلمان و فرهنگ مدرسه آشنایی داشتند. نمونه بخش کمی شامل ۳۴۰ نفر از معلمان بود که پرسشنامه

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

پژوهش را تکمیل کردند. داده‌های حاصل از پرسشنامه پس از آماده‌سازی و ورود به نرم‌افزار آماری لیزرل نسخه ۸، با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. در این مرحله، برازش الگوی پیشنهادی و روابط میان ابعاد اصلی آن بررسی گردید. شاخص‌های برازش مدل، ضرایب مسیر و معناداری روابط میان متغیرها ملاک ارزیابی اعتبار تجربی الگو قرار گرفت. بدین ترتیب، یافته‌های کمی امکان آزمون ساختار مفهومی برآمده از بخش کیفی و بررسی میزان انطباق آن با داده‌های تجربی را فراهم ساخت.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های این پژوهش بر مبنای سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی، مطابق با نظریه ا شتراوس و کوربین، انجام شده ا ست. در مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به اجزای کوچک‌تر تقسیم، مقایسه، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی می‌شوند. این مرحله با شناسایی مفاهیم آغازشده و درنهایت به کشف مقوله‌ها ختم می‌شود. مفاهیم، برچسب‌هایی ذهنی هستند که پژوهشگر به وقایع، حوادث و پدیده‌ها اختصاص می‌دهد، درحالی‌که مقوله‌ها مفاهیمی انتزاعی‌تر و کلی‌تر هستند که از گروه‌بندی مفاهیم به دست می‌آیند. در این پژوهش، تحلیل داده‌های حاصل از ۲۳ مصاحبه عمیق در مرحله کدگذاری باز منجر به شناسایی ۵۲۱ کد باز و ۱۰۷ کد محوری شد.

جدول ۲. زیر مقوله‌ها و مقوله‌ها در مرحله دوم کدگذاری

ردیف	کد محوری	کد انتخابی	مقوله‌های داده بنیاد
۱	نبود نظام توسعه حرفه‌ای مرحله‌ای فقدان سیاست‌های هدایت معلم تازه‌کار ناپایداری حمایت پس از استخدام نبود برنامه‌های انطباق سازمانی کمبود نظام مربی‌گری حرفه‌ای	فقدان ساختار نهادی حمایتی	شرایط علی
۲	تداخل استرس شغلی و اختلالات روانی عدم تعادل نقش-هویت حرفه‌ای خودپنداره منفی مبتنی بر تجربه اضطراب تصمیم‌گیری بدون الگو احساس ناکفایتی حرفه‌ای	چالش‌های حرفه‌ای-روانی	
۳	تضاد ارزشی بین‌نسلی	شکاف نسلی در محیط کار	

ردیف	کد محوری	کد انتخابی	مقوله‌های داده بنیاد
	فقدان تعامل مؤثر بین‌نسلی مقاومت در برابر نوآوری نسل جدید طرد اجتماعی معلمان مبتدی نبود نظام انتقال تجربه		
۴	گسست نظریه-عمل آموزشی کمبود مهارت‌های مدیریت کلاس تمرکز صرف بر نظریه‌ها بدون تمرین عملی عدم شبیه‌سازی محیط واقعی نبود بازخورد آموزشی پیش از خدمت	ضعف نظام آمادگی حرفه‌ای	
۵	نداشتن نقشه مسیر رشد حرفه‌ای نبود نظام مربی‌گری سازمان‌یافته بی‌توجهی به نیازهای فردی معلم تازه‌کار کمبود بسته‌های آموزشی ورودی فقدان فرصت‌های یادگیری مستمر	فقدان نقشه راه توسعه حرفه‌ای	
۶	عدم انطباق محتوایی فقدان ارتباط دانشگاه و مدرسه گسست نظری-عملی در تربیت‌معلم بی‌توجهی به مهارت‌های میدانی در دانشگاه کمبود تجربه میدانی دانشجویان	شکاف بین دانشگاه و مدرسه	
۷	احساس انزوای حرفه‌ای اضطراب عملکردی فقدان حمایت عاطفی در محیط کاری بحران اعتمادبه‌نفس ترس از ارزیابی منفی	انزوای حرفه‌ای و اضطراب شغلی	
۸	ناسازگاری فرهنگ‌سازمانی فشار برای پذیرش هنجارهای نانوشته سازمانی تضاد انتظارات نقشی اضطراب فرهنگی تنش در روابط همکارانه	تنش انطباق سازمانی	
۹	اعتماد حرفه‌ای پذیرش اجتماعی-شغلی نگرش حمایتی رویکرد سرمایه انسانی	ادراک مدیریت حمایتی	شرایط زمینه‌ای

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ردیف	کد محوری	کد انتخابی	مقوله‌های داده بنیاد
	پذیرش نوآوری		
۱۰	انعطاف‌پذیری اداری پیچیدگی بوروکراتیک توزیع مسئولیت سلسله‌مراتبی پاسخگویی سازمانی هماهنگی بین سطوح اداری شفافیت اطلاعاتی	ساختار بوروکراتیک آموزشی	
۱۱	شفافیت و عدالت در استخدام برنامه‌های نگهداشت وجود نظام‌های انگیزشی مؤثر نظام ارزشیابی کیفی و حمایتی فرصت‌های رشد و ارتقای حرفه‌ای ارائه بازخوردهای سازنده در ارزیابی عملکرد	سیاست‌های منابع انسانی آموزشی	
۱۲	همکاری و مشارکت حرفه‌ای بین معلمان احترام متقابل و تعامل مؤثر یادگیری رشدمحور مشارکت مدرسه-جامعه توجه به تنوع فرهنگی و قومیتی حمایت از نوآوری	بافت فرهنگی آموزشی	
۱۳	رهبری آموزشی ارتباطات مؤثر برنامه‌ریزی حمایتی تصمیم‌گیری مشارکتی	کیفیت مدیریت آموزشی	شرایط مداخله‌گر
۱۴	تخصیص منابع مالی برای برنامه‌های حمایتی عدالت توزیعی انعطاف‌پذیری منابع	منابع مالی-انسانی	
۱۵	توانایی تسهیلگری و هدایت همکارانه یادگیری مهارت در ارائه بازخورد سازنده به معلمان تازه‌وارد آشنایی با روش‌های مشاوره و پشتیبانی عاطفی-حرفه‌ای تجربه تدریسی	مهارت‌های مربی‌گری	
۱۶	سیاست‌های تشویقی حمایت از برنامه‌های رشد حرفه‌ای مستمر	حمایت سیاست‌گذار	

ردیف	کد محوری	کد انتخابی	مقوله‌های داده بنیاد
	تأمین فرصت‌های ارتقا و یادگیری معنادار مشوق‌های مالی-غیرمالی		
۱۷	زیرساخت ارتباطی تجهیزات دیجیتال آموزشی آموزش معلمان در استفاده از فناوری آموزشی پشتیبانی فنی و تخصصی در رفع مشکلات فناوری	زیرساخت‌های آموزش دیجیتال	
۱۸	طراحی ساختار رسمی حمایت حرفه‌ای مرحله‌ای توسعه دوره‌های تربیت مربیان درون‌مدرسه‌ای	حمایت حرفه‌ای مرحله‌ای و هدفمند	
۱۹	اجرای برنامه‌های سلامت روانی شغلی استقرار خدمات مشاوره‌ای منظم در مدرسه	مراقبت روانی-اجتماعی چندلایه	
۲۰	تدوین قوانین حمایتی برای معلمان تازه‌کار ایجاد ساختارهای رسمی و دائمی پشتیبانی آموزشی	حمایت ساختاری و قانونی پایدار	
۲۱	ایجاد مشوق‌های مالی و تخصصی برای جذب و نگهداشت معلمان ارتقای جایگاه اجتماعی معلمان نو	منزلت حرفه‌ای و انگیزش شغلی	راهبردها
۲۲	توزیع عادلانه فرصت‌های یادگیری برای معلمان تازه‌کار تخصیص منابع حمایتی بر اساس نیاز	عدالت آموزشی و دسترسی برابر	
۲۳	استقرار نظام ارزیابی رشدمحور و غیرتنبیهی ایجاد جلسات بازخورد حرفه‌ای منظم	مشارکت حرفه‌ای و بازخورد رشدآفرین	
۲۴	ترویج فرهنگ یادگیری مشارکتی میان معلمان تقویت گروه‌های یادگیری درون‌مدرسه‌ای	تعامل میان‌فردی و یادگیری همکارانه	
۲۵	کاهش تمایل به ترک زودهنگام شغل معلمی در سال‌های ابتدایی خدمت افزایش تاب‌آوری شغلی در مواجهه با چالش‌ها	کاهش فرسودگی شغلی	
۲۶	رشد حس تعلق سازمانی و افزایش وفاداری به حرفه معلمی ارتقاء باور معلمان به توانمندی‌های تدریس و مدیریت کلاس	افزایش تعهد شغلی	پیامدها
۲۷	ارتقاء کیفیت تدریس و یادگیری در کلاس‌های معلمان تازه‌کار کاهش خطاهای آموزشی ناشی از کم‌تجربگی	بهینه‌سازی عملکرد تدریس	
۲۸	گسترش فرهنگ تبادل تجربه و حمایت متقابل میان معلمان	شکل‌گیری فرهنگ همکارانه	

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ردیف	کد محوری	کد انتخابی	مقوله‌های داده بنیاد
	افزایش انگیزه مشارکت در یادگیری تیمی و اقدام‌پژوهی		
۲۹	افزایش اعتمادبه‌نفس و هویت حرفه‌ای معلم در نقش آموزشی و تربیتی ارتقاء نگاه عمومی به جایگاه اجتماعی معلم	تقویت هویت حرفه‌ای	

با تحلیل مقوله‌های مدل پارادایم تحقیق در حوزه ایجاد و تقویت فرهنگ حمایتی در مدارس، مقوله اصلی به‌گونه‌ای تعیین می‌شود که تمام ابعاد مرتبط با معلمان جدیدالاستخدام را در برگیرد. بر این اساس، مقوله «ایجاد و تقویت فرهنگ حمایتی در مدارس با تمرکز بر معلمان جدیدالاستخدام» به‌عنوان هسته مرکزی پژوهش معرفی می‌گردد که مفهومی جامع از طراحی و اجرای فرآیندها و راهکارهایی است که منجر به ایجاد احساس امنیت، حمایت روانی و حرفه‌ای در معلمان تازه‌کار می‌شود و امکان رشد و توسعه حرفه‌ای آنان را با انگیزه و اطمینان فراهم می‌آورد.

در این چارچوب، شرایط علی به‌عنوان عوامل مؤثر اولیه شناخته می‌شود که زمینه‌ساز شکل‌گیری یا عدم شکل‌گیری فرهنگ حمایتی است. ازجمله این شرایط می‌توان به فقدان ساختار نهادی حمایتی اشاره کرد که عدم وجود سیاست‌ها و چارچوب‌های رسمی حمایت را در مدارس نشان می‌دهد. همچنین چالش‌های حرفه‌ای-روانی معلمان جدیدالاستخدام، ازجمله اضطراب شغلی، استرس، انزوای حرفه‌ای و احساس تنهایی، که ناشی از شکاف نسلی، ضعف نظام آمادگی حرفه‌ای، فقدان نقشه راه توسعه حرفه‌ای و شکاف میان آموزش دانشگاهی و نیازهای واقعی مدرسه است، از موانع مهم به شمار می‌روند. علاوه بر این، تنش‌های ناشی از انطباق سازمانی و ادراک مدیریت حمایتی که بیانگر میزان توجه و حمایت مدیران نسبت به معلمان است، تأثیر قابل‌توجهی بر انگیزه و رضایت شغلی آنان دارد.

در ادامه، شرایط زمینه‌ای به‌عنوان ساختار محیطی و بستر کلی شکل‌گیری فرهنگ حمایتی مطرح می‌گردد که شامل ساختار بوروکراتیک آموزشی، سیاست‌های منابع انسانی آموزشی، بافت فرهنگی حاکم بر مدارس و کیفیت مدیریت آموزشی است که همگی نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد فضای مساعد برای حمایت از معلمان ایفا می‌کنند.

شرایط مداخله‌گر نیز به عواملی اشاره دارد که می‌توانند توسعه فرهنگ حمایتی را تسهیل یا

تقویت نمایند، ازجمله منابع مالی و انسانی کافی، مهارت‌های مربی‌گری مدیران و معلمان مجرب، حمایت سیاست‌گذاران نظام آموزشی، استفاده از زیرساخت‌های آموزش دیجیتال و ارائه حمایت حرفه‌ای مرحله‌ای و هدفمند که متناسب با نیازهای مختلف معلمان جدیدالاستخدام طراحی می‌شود.

راهبردهای پیشنهادی در این مدل، مجموعه‌ای از اقدامات برنامه‌ریزی‌شده و هدفمند برای ایجاد و تقویت فرهنگ حمایتی هستند که شامل مراقبت روانی-اجتماعی چندلایه به‌منظور کاهش استرس و اضطراب، حمایت ساختاری و قانونی پایدار، ارتقاء منزلت حرفه‌ای و انگیزش شغلی، تضمین عدالت آموزشی و دسترسی برابر به فرصت‌های توسعه، تقویت مشارکت حرفه‌ای و بازخوردهای رشدآفرین، توسعه تعاملات میان‌فردی و یادگیری همکارانه و اقدامات مؤثر برای کاهش فرسودگی شغلی است. در بخش راهبردهای مدل ایجاد و تقویت فرهنگ حمایتی در مدارس با تمرکز بر معلمان جدیدالاستخدام، علاوه بر راهکارهای عملی و اجرایی پیش‌بینی‌شده، بخشی تحت عنوان «الزامات» نیز گنجانده می‌شود که برگرفته از اسناد بالادستی و راهبردی آموزش‌وپرورش کشور و چارچوب‌های بین‌المللی معتبر است. این الزامات از منابعی همچون سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش (۱۳۹۰)، سند برنامه درسی ملی ایران (۱۳۸۹)، اساسنامه مدارس جمهوری اسلامی ایران، چارچوب‌های آموزشی یونسکو و سند آموزش ملی جمهوری ترکیه استخراج شده‌اند و نقش راهبری و جهت‌دهی سیاست‌ها و برنامه‌ها را در نظام حمایتی ایفا می‌کنند.

این الزامات شامل موارد کلیدی همچون «حمایت حرفه‌ای معلمان جدیدالورود» است که بر فراهم‌کردن زمینه‌های مستمر و هدفمند برای تقویت مهارت‌ها و توانمندی‌های معلمان تازه‌کار تأکید دارد. همچنین «سلامت روان و رفاه شغلی معلمان» به‌عنوان اولویتی اساسی مطرح شده است که بهبود وضعیت روانی و کاهش استرس و اضطراب شغلی را در دستور کار دارد. «ارتباط و تعامل همکارانه» به‌منظور تقویت یادگیری جمعی، تبادل تجربه و حمایت متقابل میان معلمان و مدیران موردتوجه قرار گرفته است. «حمایت سازمانی و مدیریتی» به معنای فراهم آوردن بسترهای قانونی، ساختاری و فرهنگی است که مدیران و سازمان آموزش‌وپرورش بتوانند نقش حمایتی مؤثر خود را ایفا کنند.

علاوه بر این، «رشد و توسعه حرفه‌ای مستمر» به‌عنوان فرآیندی پویا برای ارتقای دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای معلمان تعریف شده است. «مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها» و «رعایت

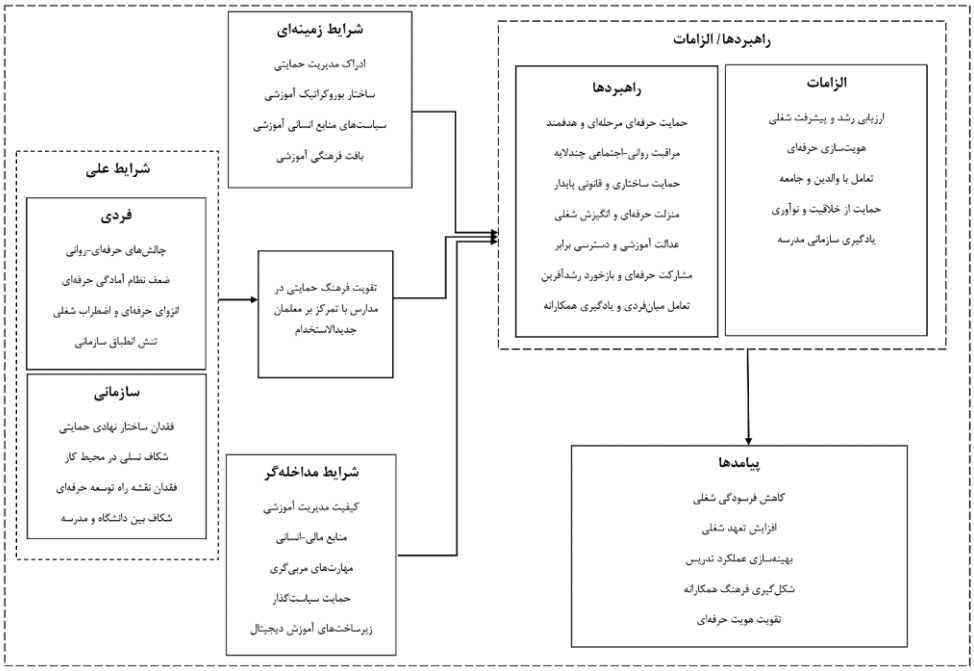
Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

عدالت آموزشی» دو مؤلفه مهم برای ایجاد حس تعلق، انگیزه و برابری فرصت‌ها در محیط مدرسه به شمار می‌روند. «ارزیابی رشد و پیشرفت شغلی» نقش کلیدی در تشخیص نیازهای آموزشی و تنظیم برنامه‌های توسعه حرفه‌ای ایفا می‌کند. «هویت‌سازی حرفه‌ای» به تقویت جایگاه اجتماعی و روانی معلمان کمک می‌کند و موجب پایداری انگیزه شغلی آنان می‌شود.

«تعامل با والدین و جامعه» به‌منظور ایجاد شبکه‌های حمایتی گسترده‌تر و مشارکت فعال‌تر خانواده‌ها و نهادهای اجتماعی در فرآیند آموزش‌وپرورش اهمیت دارد. «حمایت از خلاقیت و نوآوری» محیطی پویا و جذاب برای رشد و انگیزش معلمان فراهم می‌سازد. «یادگیری سازمانی مدرسه» به توسعه ظرفیت‌های جمعی مدرسه برای حل مسائل و بهبود مستمر تدریس کمک می‌کند. همچنین «استفاده از فناوری آموزشی» به ارتقای کیفیت آموزش و تسهیل دسترسی به منابع نوین علمی و تربیتی مرتبط است. ادغام این الزامات در بخش راهبردها، چارچوبی جامع و منسجم برای سیاست‌گذاری آموزشی فراهم می‌آورد که ضمن تضمین انطباق با اسناد بالادستی، زمینه لازم برای حمایت مستمر، همه‌جانبه و اثربخش از معلمان جدیدالاستخدام را فراهم می‌سازد و درنهایت به تقویت فرهنگ حمایتی و ارتقای کیفیت آموزش در مدارس منجر می‌شود.

پیامدهای حاصل از اجرای موفق این مدل، افزایش تعهد شغلی معلمان جدیدالاستخدام، بهینه‌سازی عملکرد تدریس آنان، شکل‌گیری فرهنگ همکارانه و همکاری در مدارس و تقویت هویت حرفه‌ای معلمان است که همه این موارد منجر به ارتقاء کیفیت آموزش و پایداری نظام آموزشی می‌گردد. همچنین، تعامل مستمر و فعال میان معلمان جدیدالاستخدام، مدیران و همکاران از طریق جلسات منظم، کارگاه‌های آموزشی و پلتفرم‌های دیجیتال، نقش مهمی در تثبیت و تقویت فرهنگ حمایتی ایفا می‌کند و معلمان را در مسیر توسعه حرفه‌ای و افزایش رضایت شغلی یاری می‌رساند. بر اساس تحلیل دقیق اجزا و روابط میان آنها، مدل پیشنهادی برای سیاست‌گذاری در زمینه ایجاد و تقویت فرهنگ حمایتی در مدارس با تمرکز بر معلمان جدیدالاستخدام، باید به‌صورت نظام‌مند و پیوسته بر مبنای این مؤلفه‌ها و راهکارها طراحی و اجرا شود تا اثربخشی و تداوم آن تضمین گردد.

با توجه به فرایند تجزیه‌وتحلیل و ابعاد و مؤلفه و راهکارهای استخراج‌شده از کدهای باز، متمرکز و محوری، مدل زیر برای سیاست‌گذاری آموزشی ارائه می‌شود:



شکل ۱. مدل پارادایمی نتایج روش داده بنیاد

در بخش کمی مدل مفهومی برآمده از مدل داده بنیاد با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری برای اعتبار سنجی مدل استفاده شده است. پیش از اجرای تحلیل معادلات ساختاری، ابتدا باید اطمینان حاصل شود که آیا داده‌های موجود برای تحلیل را می‌توان استفاده کرد؟ بدین منظور از شاخص KMO و آزمون بارتلت استفاده شده است.

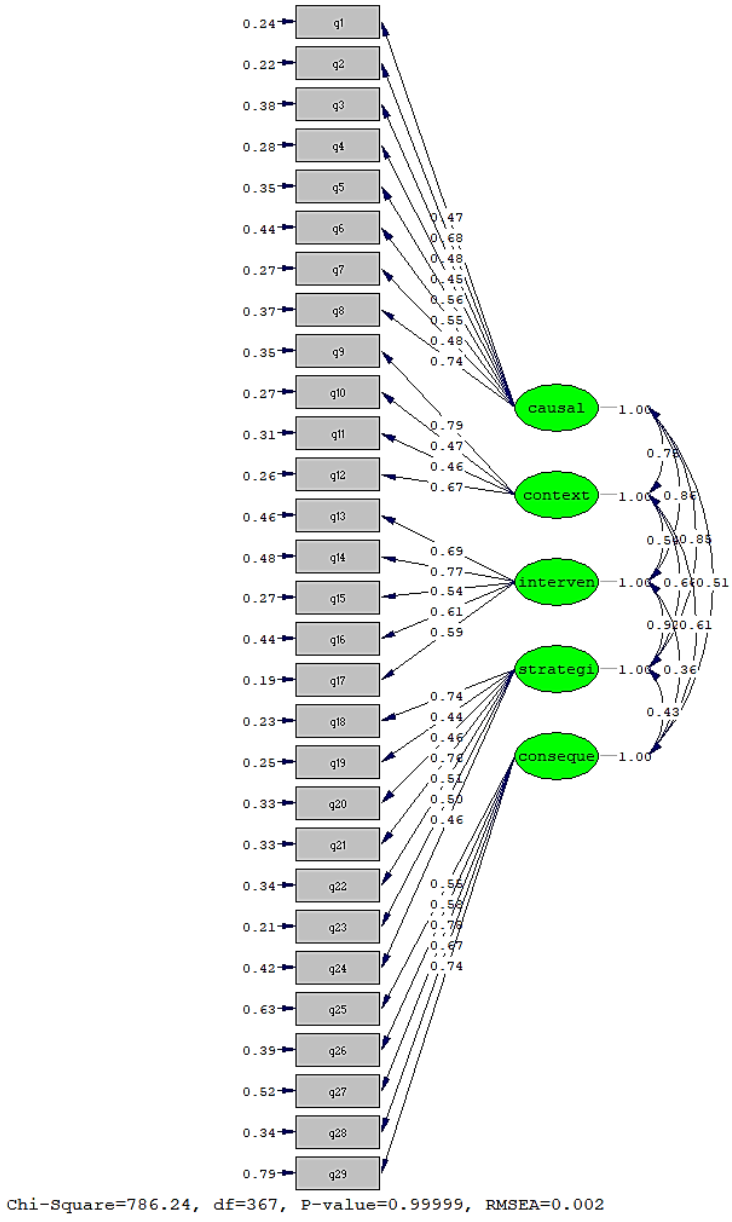
جدول ۳. کفایت نمونه‌گیری

		آزمون بارتلت		
شاخص	آماره KMO	آماره کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
الگوی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان	۰/۸۶۷	۳۴۳/۲۹۷	۴۳	۰/۰۰۰

ازآنجاکه مقدار شاخص KMO، ۰/۸۶۷ است؛ تعداد نمونه آماری برای تحلیل عاملی کافی است. همچنین مقدار سطح معنی‌داری آزمون بارتلت کمتر از ۰/۰۵ درصد است که نشان می دهد تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار، مدل عاملی مناسب است. حال برای بررسی مدل از

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

تحلیل عملی مرتبه اول استفاده می‌شود.



شکل ۲. الگوی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان در حالت تخمین استاندارد مرتبه اول

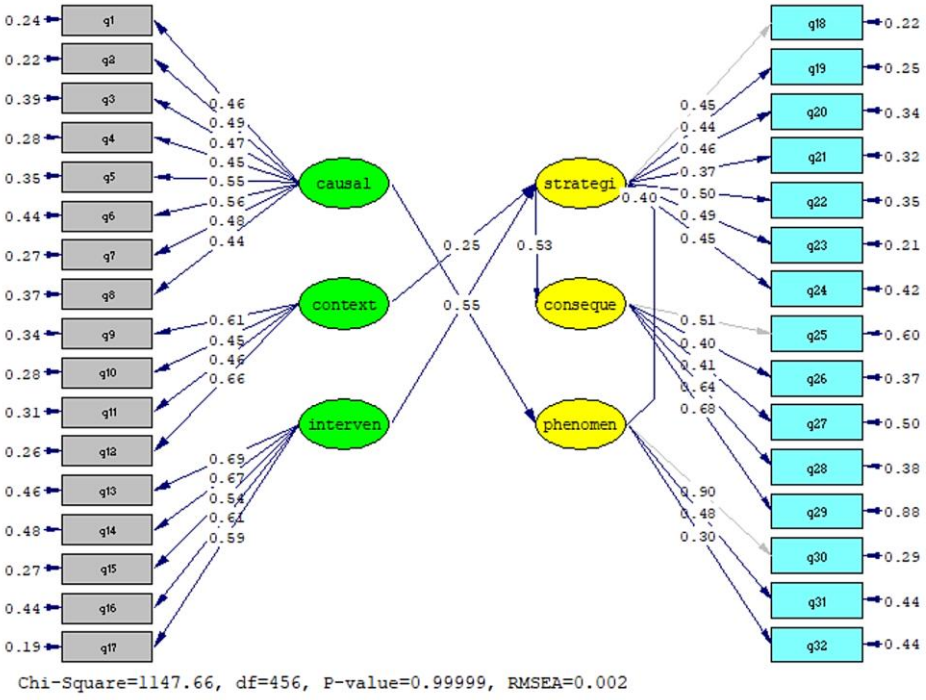
با توجه به بار عاملی به‌دست‌آمده می‌توان گفت که بارعاملی تمامی مفاهیم بیشتر از ۰/۴ است پس تمامی متغیرها مورد تأیید است.

جدول ۴. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل آماری الگوی فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان رویکرد اول

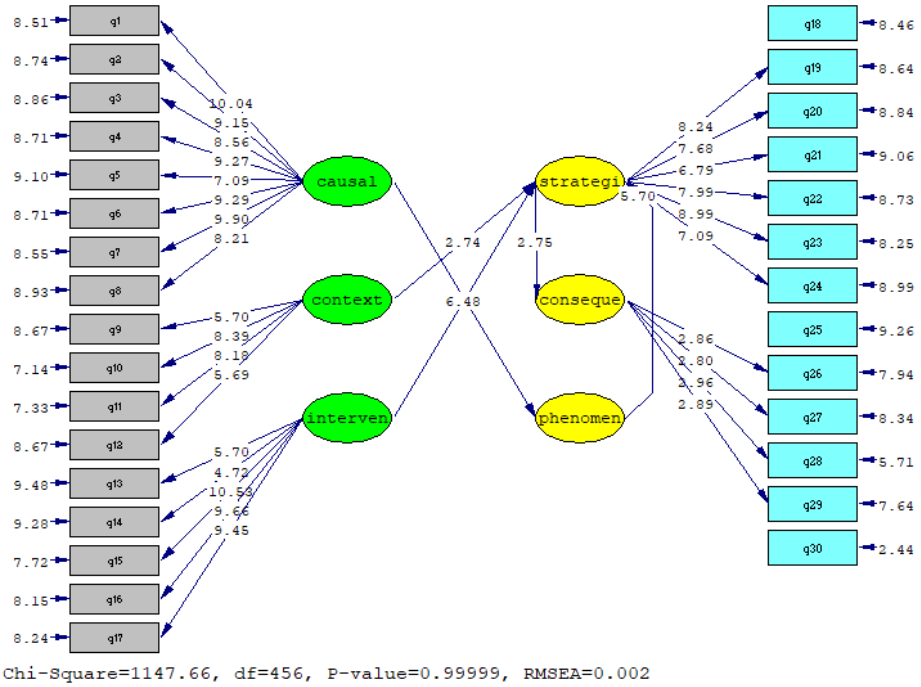
مدل پارادایمی	کد انتخابی	بارعاملی	Ave	CVR
شرایط علی	فقدان ساختار نهادی حمایتی	۰/۴۷	۰/۵۴۲	۰/۷۲۴
	چالش‌های حرفه‌ای-روانی	۰/۶۸		
	شکاف نسلی در محیط کار	۰/۴۸		
	ضعف نظام آمادگی حرفه‌ای	۰/۴۵		
	فقدان نقشه راه توسعه حرفه‌ای	۰/۵۶		
	شکاف بین دانشگاه و مدرسه	۰/۵۵		
	انزوای حرفه‌ای و اضطراب شغلی	۰/۴۸		
	تنش انطباق سازمانی	۰/۷۴		
شرایط زمینه‌ای	ادراک مدیریت حمایتی	۰/۷۹	۰/۵۱۹	۰/۷۶۴
	ساختار بوروکراتیک آموزشی	۰/۴۷		
	سیاست‌های منابع انسانی آموزشی	۰/۴۶		
	بافت فرهنگی آموزشی	۰/۶۷		
شرایط مداخله‌گر	کیفیت مدیریت آموزشی	۰/۶۹	۰/۶۰۰	۰/۸۳۶
	منابع مالی-انسانی	۰/۷۷		
	مهارت‌های مربی‌گری	۰/۵۴		
	حمایت سیاست‌گذار	۰/۶۱		
	زیرساخت‌های آموزش دیجیتال	۰/۵۹		
راهبردها	حمایت حرفه‌ای مرحله‌ای و هدفمند	۰/۷۴	۰/۵۱۳	۰/۸۲۳
	مراقبت روانی-اجتماعی چندلایه	۰/۴۴		
	حمایت ساختاری و قانونی پایدار	۰/۴۶		
	منزلت حرفه‌ای و انگیزش شغلی	۰/۷۸		
	عدالت آموزشی و دسترسی برابر	۰/۵۱		
	مشارکت حرفه‌ای و بازخورد رشدآفرین	۰/۵۰		
	تعامل میان‌فردی و یادگیری همکارانه	۰/۴۶		
پیامدها	کاهش فرسودگی شغلی	/۵۵	۰/۶۳۸	۰/۸۱۶
	افزایش تعهد شغلی	۰/۰۵۸		
	بهینه‌سازی عملکرد تدریس	۰/۷۸		
	شکل‌گیری فرهنگ همکارانه	۰/۶۷		
	تقویت هویت حرفه‌ای	۰/۷۴		

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

با توجه به اینکه مقدار بارهای عاملی تمامی کدهای مفاهیم فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان از ۰/۴ بیشتر است؛ و همچنین میزان میانگین واریانس‌های استخراجی هر مفهوم نیز بزرگ‌تر از ۰/۵ است؛ بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که شاخص‌های ارائه‌شده به‌خوبی مفاهیم فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان را سنجیده و مدل دارای روایی همگرا است. حال برای تعیین میزان اهمیت هر یک از ابعاد فرهنگ حمایتگر مدرسه برای نومعلمان از تحلیل عامی مرتبه دوم استفاده شد.



شکل ۳. آزمون ضرایب معناداری مدل



شکل ٤. مقادیر ضرایب مسیر

خلاصه نتایج مربوط به ضرایب مسیر در جدول ۶. نشان داده شده است.

جدول ۵. خلاصه نتایج مربوط به ضرایب مسیر مدل ساختاری

مقدار t	ضریب مسیر	مسیر		
۶/۴۸	۰/۵۵	پدیده	->	شرایط علی
۲/۷۴	۰/۲۵	راهبردها	->	شرایط زمینه‌ای
۷/۰۱	۰/۷۳	راهبردها	->	شرایط مداخله‌گر
۵/۷۰	۰/۴۰	راهبردها	->	پدیده
۲/۷۵	۰/۵۳	پیامدها	->	راهبردها

بر اساس جدول ارائه‌شده، نتایج حاصل از تحلیل مسیر در مدل معادلات ساختاری، به‌روشنی از معناداری آماری و تأثیرگذاری مستقیم میان متغیرهای اصلی حکایت دارد. ابتدایی‌ترین معیار برای سنجش روابط علی میان سازه‌ها در بخش ساختاری مدل، ضریب مسیر و مقدار آماره t است. چنانچه مقدار t از ۱/۹۶ فراتر رود، رابطه موردنظر در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنادار

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

تلقی می‌شود. در مسیر میان شرایط علی و پدیده اصلی، ضریب مسیر به میزان ۰/۵۵ و مقدار t معادل ۶/۴۸ به دست آمده است که نشان‌دهنده تأثیر مستقیم و قوی شرایط علی نظیر فقدان ساختار نهادی حمایتی، چالش‌های حرفه‌ای-روانی، شکاف نسلی در محیط کار، ضعف نظام آمادگی حرفه‌ای، فقدان نقشه راه توسعه حرفه‌ای، شکاف بین دانشگاه و مدرسه، انزوای حرفه‌ای و اضطراب شغلی، تنش انطباق سازمانی، بر شکل‌گیری پدیده «فرهنگ حمایتی برای معلمان جدیدالاستخدام» است.

از سوی دیگر، مسیر میان شرایط زمینه‌ای و راهبردهای حمایتی با ضریب مسیر ۰/۲۵ و آماره t معادل ۲/۷۴ نیز از معناداری برخوردار است. این نتایج نشان می‌دهد که ویژگی‌های زمینه‌ای نظیر ادراک مدیریت حمایتی، ساختار بوروکراتیک آموزشی، سیاست‌های منابع انسانی آموزشی، بافت فرهنگی آموزشی به‌گونه‌ای معنادار بر تدوین و اجرای راهبردهای حمایتی اثرگذارند. همچنین در مسیر میان شرایط مداخله‌گر و راهبردها، ضریب مسیر برابر با ۰/۷۳ و آماره t برابر با ۷/۰۱ گزارش شده است که تأثیر مثبت و معنادار عوامل مداخله‌گر نظیر کیفیت مدیریت آموزشی، منابع مالی-انسانی، مهارت‌های مربی‌گری، حمایت سیاست‌گذار، زیرساخت‌های آموزش دیجیتال را بر طراحی راهبردهای حمایت از معلمان جدید تأیید می‌کند.

در ادامه، مسیر تأثیر پدیده اصلی بر راهبردها نیز با ضریب مسیر ۰/۴۰ و مقدار t معادل ۵/۷۰، نشان‌دهنده آن است که فهم صحیح و تبیین نظری دقیق پدیده «فرهنگ حمایتی»، پیش‌نیاز تدوین راهبردهای اثربخش برای حمایت حرفه‌ای از معلمان تازه‌وارد است. نهایتاً، قوی‌ترین رابطه در مدل، میان راهبردهای حمایتی و پیامدهای نهایی مشاهده شده است؛ به‌گونه‌ای که ضریب مسیر برابر با ۰/۵۳ و مقدار t معادل ۲/۷۵ بیانگر تأثیرگذاری قابل‌توجه راهبردهای اجرایی بر پیامدهایی نظیر کاهش فرسودگی شغلی، افزایش تعهد شغلی، بهینه‌سازی عملکرد تدریس، شکل‌گیری فرهنگ همکارانه، تقویت هویت حرفه‌ای معلمان جدیدالاستخدام است. حال به بررسی برازش مدل پرداخته شد.

جدول ۶. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مقدار مطلوب	مقدار به‌دست‌آمده	وضعیت
χ^2/df	کمتر از ۳	۲/۵۲	مطلوب
RMSEA	کمتر از ۰،۰۸	۰/۰۰۲	بسیار مطلوب
CFI	نزدیک به ۰،۸۰ و بالاتر	۰/۸۱	قابل‌قبول
GFI	هرچه به ۱ نزدیک‌تر	۰/۶۷	قابل‌قبول
RMR	کمتر از ۰،۰۸	۰/۰۶۷	مطلوب

به‌منظور ارزیابی برازش مدل، از شاخص‌های اصلی برازش در نرم‌افزار LISREL استفاده شد. نتایج نشان داد که نسبت کای‌دو به درجه آزادی (χ^2/df) برابر با ۲,۵۲ است که کمتر از مقدار آستانه ۳ بوده و بیانگر برازش مناسب مدل با داده‌های تجربی است. همچنین مقدار شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰,۰۰۲ به دست آمد که بسیار کمتر از مقدار معیار ۰,۰۸ بوده و نشان‌دهنده خطای تقریب ناچیز و برازش بسیار مطلوب مدل است. شاخص برازش تطبیقی (CFI) نیز برابر با ۰,۸۱ محاسبه شد که حاکی از بهبود قابل‌قبول مدل نسبت به مدل مستقل بوده و قابلیت تبیین مناسبی را نشان می‌دهد. از سوی دیگر، مقدار شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰,۶۷ به دست آمد که با توجه به ماهیت مدل و تعداد زیاد متغیرها، در محدوده قابل‌قبول قرار می‌گیرد. همچنین مقدار ریشه میانگین مجذورات باقیمانده‌ها (RMR)برابر با ۰,۰۶۷ گزارش شد که کمتر از حد آستانه ۰,۰۸ بوده و بیانگر پایین بودن میزان خطای باقی‌مانده در مدل است.

درمجموع، بررسی هم‌زمان شاخص‌های اصلی برازش شامل χ^2/df، RMSEA، CFI، GFI و RMR نشان می‌دهد که مدل پژوهش از برازش و اعتبار کافی برخوردار بوده و ساختار نظری طراحی‌شده توانایی مناسبی در تبیین روابط میان سازه‌های موردمطالعه دارد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدل نهایی پژوهش از اعتبار لازم برای تفسیر و آزمون روابط بین متغیرها برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با تکیه بر رویکرد داده‌بنیاد و بر اساس منطق نظام‌مند اشتراوس و کوربین، در پی تدوین و اعتبارسنجی الگویی بومی برای فهم و تقویت فرهنگ حمایتگر مدرسه در ارتباط با نومعلمان انجام شد. نتایج بخش کیفی نشان داد که فرهنگ حمایتگر مدرسه، به‌منزله هسته اصلی الگو، در فرایند ورود، سازگاری و تثبیت حرفه‌ای نومعلمان نقشی تعیین‌کننده دارد و می‌توان آن را در چهار قلمرو عمده تبیین کرد: نخست، پشتیبانی ساختاری که ناظر بر سیاست‌های منابع انسانی، سازوکارهای جذب و نگهداشت، رویه‌های رسمی حمایت و مسیرهای شفاف ورود به حرفه است؛ دوم، رهبری آموزشی که به‌ویژه در قالب رهبری مشارکتی و توزیعی، زمینه اعتماد، مسئولیت‌پذیری مشترک و تصمیم‌گیری همکارانه را فراهم می‌سازد؛ سوم، حمایت روانی ـــــ اجتماعی که با ایجاد امنیت روانی، کاهش تنش‌های آغاز خدمت، مراقبت

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

عاطفی و پیشگیری از فرسودگی شغلی پیوند دارد؛ و چهارم، پشتیبانی حرفه‌ای که از طریق منتورینگ، یادگیری همکارانه، بازخورد رشدمحور و توسعه حرفه‌ای مستمر تحقق می‌یابد. یافته‌های بخش کمی نیز با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که این ابعاد بر پیامدهای حرفه‌ای نومعلمان، ازجمله تعهد شغلی، بهبود کیفیت تدریس و استحکام هویت حرفه‌ای، اثر مستقیم و معنادار دارند. به‌طور خاص، مشارکت در اجتماع‌های یادگیری حرفه‌ای بیشترین نقش را در تقویت تعهد و هویت حرفه‌ای نومعلمان ایفا کرد و رهبری مشارکتی و توزیعی نیز از طریق ارتقای خودکارآمدی و گسترش جوّ همکاری، به تحکیم فرهنگ حمایتگر مدرسه کمک نمود. همچنین، سلامت روان شغلی به‌عنوان حلقه واسط، چگونگی اثرگذاری فرهنگ حمایتگر مدرسه بر پیامدهای حرفه‌ای نومعلمان را روشن ساخت.

مدل ارائه‌شده در این پژوهش، تصویری یکپارچه و چندبعدی از «فرهنگ حمایتی مدرسه» ترسیم می‌کند که از سطح ساختارهای رسمی تا لایه‌های ظریف روانی–اجتماعی و حرفه‌ای گسترده شده است. به دیگر مدل پیشنهادی، فرهنگ حمایتی مدرسه را نه به‌مثابه مجموعه‌ای از اقدامات پراکنده، بلکه به‌عنوان یک سامانه‌ی به‌هم‌پیوسته و یادگیرنده تبیین می‌کند که چهار پیشرانِ هم‌افزا را هم‌زمان فعال می‌سازد: (۱) بُعد ساختاری با سیاست‌های شفاف منابع انسانی، رویه‌های ورود به حرفه، استانداردهای بازخورد و ارزیابی، و تضمین فرصت‌های برابر؛ (۲) بُعد رهبری با رهبری مشارکتی/توزیعی که هنجارهای اعتماد، پاسخ‌گویی یادگیرانه و تصمیم‌گیری مشترک را در سطح مدرسه نهادینه می‌کند؛ (۳) بُعد روانی–اجتماعی با امنیت روانی، مراقبت هیجانی چندلایه و سازوکارهای پیشگیرانه فرسودگی؛ و (۴) بُعد حرفه‌ای با منتورینگ سازمان یافته، جوامع یادگیری حرفه‌ای و مسیرهای رشد شایستگی. نوآوری مدل در سه نکته است: نخست، ترکیب سازوکارها در منطق علت–راهبرد–پیامد (از سیاست و رهبری تا مراقبت و یادگیری) و تعریف «حلقه‌های بازخورد» که مدرسه را به یک اکوسیستم خودبهبودگر بدل می کند؛ دوم، چفت‌وبست نظری با تلفیق حمایت سازمانی ادراک‌شده، جوامع یادگیری حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای، به‌گونه‌ای که توضیح دهد چرا و چگونه پشتیبانی ساختاری و عاطفی، به تعهد، خودکارآمدی و هویت معلمی بدل می‌شود؛ سوم، اعتبار دووجهی (استخراج کیفی داده‌بنیاد + تأیید کمی با مدل‌یابی) که قابلیت اتکا و اجراپذیری مدل را در بافت ابتدایی ایران بالا می‌برد. از منظر کاربست، مدل یک «نقشه راه عملیاتی» ارائه می‌کند: معیارهای سنجش فرهنگ حمایتی، کانون‌های مداخله (رهبری، سلامت روان شغلی، یادگیری همکارانه)، زمان‌بندی اجرا و سازوکار

پایش مستمر؛ به‌گونه‌ای که مدارس بتوانند از برنامه‌های مقطعی فاصله گرفته و با عدالت دسترسی، تاب‌آوری روانی و رشد حرفه‌ای مستمر، مسیر گذار امنِ معلمان تازه‌وارد را تضمین و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را پایدار کنند.

این نتایج هم‌سو با پژوهش‌های بین‌المللی است که تأکید می‌کنند محیط‌های کاری حمایتگر به‌طور مستقیم بر خودکارآمدی، رضایت شغلی و تمایل به ماندگاری معلمان تازه‌کار اثر می‌گذارند (آلریج و فریزر، ۲۰۱۶؛ کواتسیوروبا، واکر و گادن، ۲۰۱۷). یافته‌ها نشان داد راهبردهای حمایتی، به‌ویژه حمایت‌های روانی–اجتماعی و برنامه‌های یادگیری همکارانه، اثر معناداری بر پیامدهایی چون افزایش تعهد شغلی و ارتقای عملکرد تدریس دارند. این نتایج با مطالعاتی که فرهنگ یادگیری و جوّ همکاری را از عوامل کلیدی در کاهش فرسودگی شغلی و افزایش تاب‌آوری معلمان معرفی کرده‌اند، هم‌خوانی دارد (وین، کاربونی و پاتال، ۲۰۰۷؛ هارفیت، ۲۰۱۵). درعین‌حال، یافته‌های پژوهش حاضر تفاوت‌هایی نیز با برخی مطالعات پیشین نشان داد: برخلاف پژوهش‌هایی که عمدتاً نقش منتورینگ فردی را به‌عنوان مهم‌ترین ابزار حمایت از معلمان جدید برجسته کرده‌اند (اینگرسول و استرانگ، ۲۰۱۱؛ نیرومند، قهرمانی و قاسم‌زاده علیشاهی، ۱۴۰۱). داده‌های این تحقیق آشکار ساخت که منتورینگ تنها در صورتی پایدار و اثربخش است که در بستر یک فرهنگ مدرسه‌ای مشارکتی و همکارانه تعبیه شود. به‌بیان‌دیگر، این تحقیق با تأکید بر ترکیب حمایت‌های ساختاری، فرهنگی و روان‌شناختی، الگویی جامع‌تر ازآنچه در بسیاری از مطالعات پیشین ارائه شده بود، ترسیم کرد.

همچنین نتایج نشان داد که «رهبری آموزشی مشارکتی و توزیعی» یکی از شرایط زمینه‌ای کلیدی برای ایجاد فرهنگ حمایتی است. این یافته با پژوهش‌های بین‌المللی همخوانی دارد که سبک‌های رهبری مشارکتی را عاملی تعیین‌کننده در ارتقای رضایت شغلی و احساس توانمندی معلمان معرفی کرده‌اند (لد، ۲۰۱۱؛ جانسون و همکاران، ۲۰۰۴؛ لئو، بلیباس و گوموش، ۲۰۲۱). در بافت ایران نیز شواهد مشابهی گزارش شده است؛ برای مثال، محمدزاده و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که سبک رهبری توزیعی از طریق تقویت فرهنگ مدرسه، خودکارآمدی معلمان را ارتقا می‌دهد. یافته‌های پژوهش حاضر با تأکید بر نقش مدیران در ایجاد جوّ اعتماد، همکاری و بازخورد، این نتیجه را تقویت می‌کند که رهبران مدارس نه صرفاً در سطح اداری، بلکه در سطح فرهنگی نقش‌آفرین هستند. بااین‌حال، برخلاف برخی پژوهش‌ها که بیشتر بر رهبری مدیر متمرکز بودند (مثلاً سپهوند و همکاران، ۱۴۰۳)، مدل حاضر نشان داد که رهبری تنها در تعامل

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

با سایر عوامل فرهنگی و ساختاری معنا پیدا می‌کند و به‌تنهایی قادر به ایجاد فرهنگ حمایتی پایدار نیست. یکی دیگر از نتایج برجسته، اهمیت «سلامت روان شغلی» و حمایت‌های چندلایه برای کاهش اضطراب و فرسودگی معلمان تازه‌کار بود. یافته‌ها نشان دادند که بدون وجود سازوکارهای مراقبت روانی–اجتماعی، حتی محیط‌های دارای حمایت ساختاری کافی نیز نمی توانند مانع ترک خدمت یا افت کیفیت تدریس شوند. این نتیجه با مطالعاتی که رابطه مستقیم فرهنگ حمایتی و بهزیستی روانی معلمان تازه‌کار را تأیید کرده‌اند همسو است (زِمبیلاس و پاپانستاسیو، ۲۰۰۶؛ هارفیت، ۲۰۱۵). در پژوهش‌های داخلی نیز مشابه این نتایج گزارش شده است؛ برای مثال، حاجی‌زاده اناری و میری (۱۴۰۴) نشان دادند که آموزش‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌تواند خودکارآمدی معلمان تازه‌کار را ارتقا داده و اضطراب تدریس را کاهش دهد. یافته حاضر نشان می‌دهد که فرهنگ حمایتی مدرسه می‌تواند چنین سازوکارهای روان‌شناختی را در سطح سازمانی نهادینه کند و از طریق سیاست‌های حمایتی، تاب‌آوری معلمان تازه‌کار را ارتقا دهد.

همان‌طور که اشاره شد، از منظر نظری، نتایج این تحقیق با چارچوب‌های متعددی قابل تبیین است. «نظریه حمایت سازمانی ادراک‌شده» (ایزنبرگر و همکاران، ۲۰۰۲) تأکید می‌کند زمانی که کارکنان حمایت سازمانی را حس کنند، تعهد و انگیزش بیشتری نشان می‌دهند. یافته‌های این پژوهش نیز که نشان‌دهنده اثر مستقیم حمایت‌های سازمانی بر تعهد و هویت حرفه‌ای معلمان است، این نظریه را تأیید می‌کند. همچنین، در چارچوب «جوامع یادگیری حرفه‌ای» (دوفر و اکرمان، ۲۰۱۱)، همکاری معلمان و بازاندیشی جمعی، مسیر اصلی ارتقای کیفیت تدریس معرفی شده است؛ یافته‌های این پژوهش نیز نشان دادند که یادگیری همکارانه و اشتراک‌گذاری تجربه، پیامدهای مثبتی بر اثربخشی تدریس و ماندگاری معلمان دارد. علاوه بر این، از منظر «نظریه هویت حرفه‌ای»، حمایت‌های فرهنگی و عاطفی مدرسه در شکل‌گیری و تثبیت هویت معلمی تازه‌کاران نقشی کلیدی دارد (فنتیلی و مک‌دوگال، ۲۰۰۹). به‌این‌ترتیب، یافته‌های تحقیق حاضر هم‌زمان چندین چارچوب نظری را تقویت می‌کند و به غنای نظری ادبیات پژوهش می‌افزاید.

یافته‌های این پژوهش آشکار می‌سازد که فرهنگ حمایتی مدرسه، نه سازه‌ای تک‌بعدی و ساده، بلکه «پیکره‌ای چندلایه و چندساحتی» است که تاروپود ابعاد ساختاری، رهبری، روانی–اجتماعی و حرفه‌ای را در هم می‌تند و تنها در پرتو نگاهی کل‌نگر و تلفیقی می‌توان آن را به‌درستی فهم و تبیین کرد. این پژوهش با عبور از رویکردهای مقطعی و تک‌عاملی، تصویری منسجم‌تر و

غنی‌تر از یک مدل نظری یکپارچه ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که فرهنگ حمایتی نه متغیری حاشیه‌ای، بلکه «عامل راهبردی و زیربنایی» در کامیابی، ماندگاری و بالندگی معلمان تازه‌کار است. هنگامی‌که این فرهنگ در لایه‌های متنوع- از بازآفرینی سیاست‌های منابع انسانی و رهبری مشارکتی گرفته تا استقرار نظام‌مند منتورینگ، نهادینه‌سازی مراقبت روانی–اجتماعی و شکل‌دهی جوامع یادگیری حرفه‌ای—طراحی و تقویت شود، مدرسه به زیست جهانی بدل می گردد که ورود، تثبیت و شکوفایی معلمان نوخدمت را هموار می‌سازد. در فقدان چنین بستری، ترک خدمت زودهنگام، فرسودگی هیجانی و افت کیفیت آموزشی، پیامدهایی محتوم خواهند بود (کارور توماس و دارلینگ-هموند، ۲۰۱۷؛ کرفت، مارینل و یی، ۲۰۱۶). در نقطه مقابل، آفرینش و پرورش فرهنگی حمایتگر، بر مدار عدالت آموزشی، بهزیستی روان‌شناختی و یادگیری همکارانه، نه‌تنها بقای معلمان تازه‌کار را تضمین می‌کند بلکه کیفیت یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا داده و سرمایه انسانی نظام آموزشی را به‌سوی پایداری، تاب‌آوری و نوآوری سوق می‌دهد. بدین ترتیب، دستاوردهای این پژوهش می‌تواند به‌مثابه «نقشه راهی مفهومی و راهبردی» در اختیار مدیران و سیاست‌گذاران قرار گیرد و مسیر گذار از «برنامه‌های موقتی و پراکنده» به «فرهنگ حمایتگر پایدار و تحول‌آفرین» را ممکن سازد. بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود مدارس برای نومعلمان «برنامه ورود مرحله‌ای به حرفه» طراحی کنند، هر نومعلم را به یک معلم راهنمای آموزش‌دیده متصل سازند، جلسات منظم بازخورد رشدمحور برگزار کنند، گروه‌های یادگیری همکارانه درون‌مدرسه‌ای تشکیل دهند، نظام ارزشیابی نومعلمان را از حالت کنترل‌گر به رویکرد حمایتی و رشدآفرین تغییر دهند، خدمات مشاوره‌ای و حمایت روانی ـ اجتماعی را در سال‌های نخست خدمت فعال سازند و مدیران مدارس را برای ایفای نقش پشتیبان، مربی و تسهیلگر رشد حرفه‌ای نومعلمان توانمند کنند. اجرای چنین اقداماتی می‌تواند گذار نومعلمان به حرفه را ایمن‌تر سازد، احساس تعلق و خودکارآمدی آنان را افزایش دهد و زمینه پایداری شغلی و ارتقای کیفیت تدریس را فراهم کند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان در تمامی مراحل انجام پژوهش، از طراحی و گردآوری داده‌ها تا تحلیل، تفسیر و گزارش یافته‌ها، اصول و موازین اخلاق پژوهش را رعایت کرده‌اند. مشارکت افراد در پژوهش با آگاهی از هدف و نحوه استفاده از اطلاعات انجام شده و محرمانگی اطلاعات و هویت مشارکت‌کنندگان حفظ گردیده است.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

همچنین، در فرایند تدوین و انتشار مقاله، اصول امانت‌داری علمی، پرهیز از هرگونه دست‌کاری یا تحریف داده‌ها، رعایت حقوق مالکیت فکری و استناددهی صحیح به منابع موردتوجه قرار گرفته است. نویسندگان اعلام می‌دارند که این پژوهش فاقد هرگونه تعارض منافع مؤثر بر نتایج و تفسیر یافته‌ها بوده و تمامی نویسندگان در صحت و تمامیت محتوای علمی مقاله مسئولیت مشترک دارند.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت و شرح وظایف نویسندگان:

نویسنده اول (۵۰٪): ایده‌پردازی اولیه، جمع‌آوری داده‌ها، مرور ادبیات پژوهش و نگارش پیش‌نویس اولیه مقاله.

نویسنده دوم / مسئول (۳۰٪): نظارت علمی بر پژوهش، طراحی روش‌شناسی، ویرایش ساختاری و مدیریت مکاتبات با نشریه.

نویسنده سوم (۲۰٪): همکاری در تحلیل یافته‌ها، مشارکت در تدوین مدل مفهومی و بازبینی نهایی مقاله.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

نویسندگان در فرایند بازنگری این مقاله از ChatGPT، محصول شرکت OpenAI، صرفاً برای برخی ویرایش زبانی و بهبود خوانایی بخش‌هایی از متن استفاده کرده‌اند. این ابزار هیچ نقشی در طراحی پژوهش، گردآوری و تحلیل داده‌ها، تفسیر یافته‌ها یا تدوین نتایج نداشته است. متن نهایی به‌طور کامل توسط نویسندگان بررسی و تأیید شده و مسئولیت محتوای مقاله بر عهده آنان است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

سپاسگزاری

این مقاله مستخرج از رساله دکتری مصوب دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه است. نویسندگان مراتب سپاس خود را از معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ارومیه و تمامی افرادی که در انجام این مطالعه همکاری نموده‌اند، اعلام می‌دارند.

حامی مالی

این پژوهش فاقد حامی مالی بوده و با هزینه شخصی نویسندگان انجام شده است.

ORCID

Samira Khezri http://orcid.org/0009-0001-6681-3317
Javad Keyhan http://orcid.org/0000-0002-5364-3806
Maryam Sameri http://orcid.org/0000-0002-5364-3806

منابع

احمدی، وحید، نصر، احمدرضا، قلی‌پور، محمدرضا، و عجم، میثم. (۱۴۰۵). شناسایی عوامل زمینه‌ساز کمبود معلم در آموزش و پرورش و ارائه راهکارهای رفع آن. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱)، ۱۷-۳۲. https://doi.org/10.48310/itt.2026.18945.1094

امین بیدختی، علی‌اکبر، حیات، علی‌اکبر، و زارعی، شهرام. (۱۳۹۵). *رابطه فرهنگ مدرسه با اثربخشی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان دامغان با میانجی‌گری فرهنگ یادگیری* [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان]. https://civilica.com/doc/1657338

ایرجی نقندر، رضا، مهرپویان، پیمان، و پورسلطانی زرندی، حمید. (۱۳۹۰). *سنجش میزان تعهد سازمانی معلمان تربیت بدنی جدیدالاستخدام استان خراسان رضوی در سال ۱۳۸۹*. در ششمین همایش ملی دانشجویان تربیت بدنی و علوم ورزشی ایران. https://civilica.com/doc/1564205

حاجی‌زاده اناری، مریم، و میری، محمدنقی. (۱۴۰۴). مقایسه اثربخشی آموزش مثبت‌نگری و شناخت‌درمانی مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر خودکارآمدی و اضطراب تدریس دانشجومعلمان آموزش فیزیک. *علوم روان‌شناختی*، ۲۴(۱۵۲)، ۸۱-۱۰۰. https://doi.org/10.61186/jps.24.152.81

حیدری طیب، طیبه‌السادات، و اکبری کیا، حسین. (۱۴۰۳). *بررسی نقش ارتباطی، حمایتی و مشاوره‌ای معاون مدرسه*. در دومین همایش بین‌المللی جامعه‌شناسی، علوم اجتماعی و آموزش و پرورش با رویکرد نگاهی به آینده. https://doi.org/10.22034/jmep.2025.488147.1439

خالقی، مریم، نادری، ناهید، رضایی، بهروز، و جعفری، حمید. (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی مدارس با انگیزش شغلی معلمان با توجه به نقش میانجی توانمندسازی روان‌شناختی (مورد مطالعه: مدارس دولتی مقطع ابتدایی آموزش‌وپرورش شهر اسلام‌آبادغرب). *پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱۰(۳)، ۳۳-۵۰. https://doi.org/10.30473/etl.2023.63168.3751

دهقانی، آناهیتا، بندعلی، بهار، و ابوالقاسمی، محمود. (۱۴۰۵). پیش‌بینی استرس فناوری بر اساس پدیدآورندگان آن در معلمان مدارس (مورد مطالعه: معلمان شهر شبانکاره). *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱)، ۶۵-۸۳. https://doi.org/10.48310/itt.2026.20378.1167

روحی، مهدی، طهماسب‌زاده شیخلار، داود، و پروری، احمد. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای فرهنگ مدرسه بر رابطه مؤلفه‌های مدرسه اثربخش با کیفیت درس‌پژوهی در بین معلمان دوره ابتدایی. *تدریس پژوهی*، ۳، ۷۷-۱۰۲. https://trj.ok.ac.ir/article_62123.html

زارعی شوکت‌آبادی، شهاب. (۱۴۰۱). *بررسی رابطه فرهنگ مدرسه با اثربخشی معلمان با میانجی‌گری فرهنگ یادگیری (مطالعه موردی مدارس ابتدایی شهرستان دامغان و بخش امیرآباد)*. در هفتمین کنفرانس ملی نوآوری و تحقیق در مدیریت، روانشناسی و آموزش و پرورش. https://civilica.com/doc/1657338/

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

زاهد بابلان، علی، حسین‌زاده، رضا، و حنیفی کلشانی، سارا. (۱۴۰۴). نقش نگرش معلمان و فرهنگ مدرسه در پیش‌بینی خودکارآمدی معلمان دوره ابتدایی. *پژوهش‌های رهبری آموزشی*، ۹(۳۴)، ۲۲۳-۲۴۶. https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80773.1767

سپهوند، مریم، امیدیان، محمود، شهنی ییلاق، مجید، و مکتبی، غلامرضا. (۱۴۰۳). رابطه رهبری اخلاقی مدیران مدارس و فرهنگ مدرسه با رفتارهای کاری نوآورانه معلمان با میانجی‌گری امنیت روان‌شناختی و تعدیلگری شخصیت پویا. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۵۴، ۱۰۵-۱۴۰. https://doi.org/10.22034/jom.2024.2024581.1188

سپهوند، مریم، امیدیان، محمود، شهنی ییلاق، مجید، و مکتبی، غلامرضا. (۱۴۰۳). رابطه رهبری اخلاقی مدیران مدارس و فرهنگ مدرسه با رفتارهای کاری نوآورانه معلمان با میانجی‌گری امنیت روان‌شناختی و تعدیلگری شخصیت پویا. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۵۴، ۱۰۵-۱۴۰. https://doi.org/10.22034/jom.2024.2024581.1188

صفریان پیرعلیلو، ترانه، تربتی، احمدحسین، مقدم، مهدی، و قادری پگا، زهرا. (۱۴۰۳). *نقش معلمان در ایجاد محیطی امن و حمایتی برای یادگیری مؤثر*. در اولین همایش بین‌المللی معلمان استعدادیاب و فرهنگ‌ساز در توسعه آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و کاردانش در مسیر توسعه پایدار. https://civilica.com/doc/2208580/

غلام‌زاده، مریم، کشتی‌آرای، نرگس، و سعادتمند، زهره. (۱۴۰۱). طراحی الگوی برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان (نظریه داده‌بنیاد). *مطالعات برنامه درسی*، ۱۷(۶۷)، ۳۵-۵۶. https://dor.sc.ac/dor/20.1001.1.10215107.1401.28.1.16.4

فرهمند، مهدی. (۱۴۰۳). *مقایسه اثربخشی معلمان حمایتی (خرید خدمت) و معلمان جذب‌شده از نهضت سوادآموزی از دیدگاه مدیران*. در اولین همایش بین‌المللی معلمان برتر. https://civilica.com/doc/2166125/

کاظمی، اکرم، شیربگی، ناصر، و امجد زبردست، مریم. (۱۴۰۱). مطالعه کیفی فرایندهای جذب و ماندگاری نیروی انسانی در آموزش و پرورش مناطق کم‌برخوردار (مطالعه موردی استان کردستان). *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۸(۱)، ۲۱۳-۲۳۷. https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.33563.3170

محرمی، جعفر، کیهان، جواد، و سامری، مریم. (۱۴۰۴). طراحی و اعتباریابی الگوی سیاستگذاری آموزش چندفرهنگی در نظام تعلیم و تربیت عمومی در ایران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۸۳(۲۱)، ۴۸-۶۷. https://sanad.au.ir/Journal/jsre/Article/1129522

محمدزاده، نرگس، قلاوندی، حسن، و حسنی، مهدی. (۱۴۰۳). *بررسی تأثیر سبک رهبری توزیعی بر خودکارآمدی معلمان با نقش میانجی فرهنگ مدرسه*. در بیستمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در روانشناسی، مشاوره و علوم تربیتی. https://civilica.com/doc/2085944/

نیرومند، پروین، قهرمانی، جواد، و قاسم‌زاده علیشاهی، احمد. (۱۴۰۱). ارائه مدلی برای منتورینگ معلمان جدیدالاستخدام در نظام آموزشی کشور بر اساس نظریه داده‌بنیاد از دیدگاه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۳، ۲۲۵-۲۴۰. https://civilica.com/doc/1572154/

نیرومند، پروین، قهرمانی، جواد، و قاسم‌زاده علیشاهی، احمد. (۱۴۰۱). بررسی میزان اهمیت عناصر و مؤلفه‌های منتورینگ معلمان جدیدالاستخدام در نظام آموزشی کشور. *جامعه‌شناسی سیاسی ایران*، ۴، ۱۵۷۱-۱۵۹۹. https://www.magiran.com/p2510397

References

Aldridge, J. M., & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher satisfaction and self-efficacy. *Learning Environments Research*, 19(2), 291–307. https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x

Amin Bidokhti, A. A., Hayat, A. A., & Zarei, S. (2016). *The relationship between school culture and the effectiveness of elementary school teachers in Damghan County with the mediating role of learning culture* [Master's thesis]. University of Semnan, Faculty of Educational Sciences and Psychology. https://civilica.com/doc/1657338/ [In Persian]

Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating turnover in urban schools: Understanding the influence of organizational culture on novice teacher retention. *Journal of Educational Change*, 7(4), 349–376. https://doi.org/10.14507/epaa.v12n42.2004

Ahmadi, V., Nasr, A. R., Gholipour, M. R., & Ajam, M. (2026). Identifying the factors contributing to teacher shortage in education and providing solutions. *Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), 17–32. https://doi.org/10.48310/itt.2026.18945.1094 [In Persian]

Carver-Thomas, D., & Darling-Hammond, L. (2017). *Teacher turnover: Why it matters and what we can do about it*. Learning Policy Institute. https://eric.ed.gov/?id=ED606805

Couvier, S., Brandon, J. F., & Prasow, C. (2018). Inhabiting a welcoming new landscape: A first year teacher's voyage of discovery. *Journal of Educational Thought*, 42(3), 261–276. https://doi.org/10.55016/ojs/jet.v42i3.52426

Cuthbert, M. B. (2013). *Mentoring in an independent secondary school: Teacher professionalism explored*. Open University. https://doi.org/10.21954/OU.RO.0000BFB2

Dehghani, A., Bandali, B., & Abolghasemi, M. (2026). Predicting technostress based on its creators among school teachers: A case study of teachers in Shabankareh. *Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), 65–83. https://doi.org/10.48310/itt.2026.20378.1167 [In Persian]

Diab, K., & Green, E. (2024). Cultivating resilience and success: Support systems for novice teachers in diverse contexts. *Education Sciences*, 14(7), 711. https://doi.org/10.3390/educsci14070711

Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021

Farahmand, M. (2024). Comparing the effectiveness of support teachers (service-purchase teachers) and teachers recruited through the Literacy Movement from the perspective of school principals. In *Proceedings of the First*

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

International Conference of Distinguished Teachers. https://civilica.com/doc/2166125/ [In Persian]

Farasatkhah, M. (2017). University autonomy in Iran: Drivers and barriers. In *Proceedings of the National Conference on University Autonomy: Challenges and Strategies*. Allameh Tabataba'i University. https://magiran.com/p2110671 [In Persian]

Gholamzadeh, M., Koshti-Araei, N., & Saadatmand, Z. (2022). Designing a practicum curriculum model for Farhangian University: Grounded theory approach. *Curriculum Studies*, 17(67), 35–56. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.10215107.1401.28.1.16.4 [In Persian]

Göregen, M. S., Tanghe, E., & Schelfhout, W. (2024). What works to retain beginning teachers in the profession? A mixed methods approach to detect determining factors. *Education Sciences*, 14(12), 1319. https://doi.org/10.3390/educsci14121319

Hajizadeh Anari, M., & Miri, M. N. (2025). Comparing the effectiveness of positive thinking training and mindfulness-based cognitive therapy on self-efficacy and teaching anxiety among physics student teachers. *Psychological Science*, 24(152), 81–100. https://doi.org/10.61186/jps.24.152.81 [In Persian]

Heidari Tayeb, T. S., & Akbari Kia, H. (2024). Examining the communicative, supportive, and counseling roles of school vice principals. In *Proceedings of the Second International Conference on Sociology, Social Sciences, and Education with a Future-Oriented Approach*. https://doi.org/10.22034/jmep.2025.488147.1439 [In Persian]

Hulme, M. (2022). The importance of starting well: The influence of early career support on job satisfaction and career intentions in teaching. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 504–521. https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1985981

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Iraji Naqandar, R., Mehrpouyan, P., & Poursoltani Zarandi, H. (2011). Assessing the level of organizational commitment among newly employed physical education teachers in Razavi Khorasan Province in 2010. In *Proceedings of the Sixth National Conference of Physical Education and Sport Sciences Students of Iran*. https://civilica.com/doc/1564205/ [In Persian]

Johnson, B., Sullivan, A., Simons, M., & Peters, J. (2019). How school leaders attract, recruit, develop and retain the early career teachers they want. In A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Eds.), *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities* (pp. 101–122). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_6

Johnson, S. M., Kardos, S. M., Kauffman, D., Liu, E., & Donaldson, M. L. (2004). The support gap: New teachers' early experiences in high-income and low-income schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(61), 1–25. https://doi.org/10.14507/epaa.v12n61.2004

Kapadia, K., Coca, V., & Easton, J. Q. (2007). *Keeping new teachers: A first look at the influences of induction in the Chicago Public Schools*. Consortium on Chicago School Research. https://eric.ed.gov/?id=ED498332

Kazemi, A., Shirbeigi, N., & Amjad Zebardast, M. (2022). A qualitative study of recruitment and retention processes of human resources in underprivileged educational regions: A case study of Kurdistan Province. *New Educational Ideas*, 18(1), 213–237. https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.33563.3170 [In Persian]

Khaleghi, M., Naderi, N., Rezaei, B., & Jafari, H. (2022). Investigating the relationship between school organizational culture and teachers' job motivation with the mediating role of psychological empowerment: Case study of public elementary schools in the Department of Education of Eslamabad-e Gharb. *Research in School and Virtual Learning*, 10(3), 33–50. https://doi.org/10.30473/etl.2023.63168.3751 [In Persian]

Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476–500. https://doi.org/10.3102/0162373713519496

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Yee, D. S. (2016). School organizational contexts, teacher turnover, and student achievement: Evidence from panel data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449. https://doi.org/10.3102/0002831216667478

Kutsyuruba, B., & Bezzina, C. (2024). Head of school engagement in teacher induction and mentoring in Malta. *European Journal of Educational Management*, 7(2), 109–124. https://doi.org/10.12973/eujem.7.2.109

Kutsyuruba, B., Walker, K. D., & Godden, L. (2017). Creating supportive school cultures for beginning teachers: Mitigating the cultural contextual factors. *International Journal of Educational Organization and Leadership*, 24(2), 1–18. https://doi.org/10.18848/2329-1656/CGP/v24i02/1-18

Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261. https://doi.org/10.3102/0162373711398128

Liu, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: Mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 430–453. https://doi.org/10.1177/1741143220910438

Mohammadzadeh, N., Ghalavandi, H., & Hassani, M. (2024). Investigating the effect of distributed leadership style on teachers' self-efficacy with the mediating role of school culture. In *Proceedings of the Twentieth International Conference on Research in Psychology, Counseling, and Educational Sciences*. https://civilica.com/doc/2085944/ [In Persian]

Moharremi, J., Keyhan, J., & Sameri, M. (2025). Designing and validating a multicultural education policymaking model in Iran's public education system.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Research in Curriculum Planning, 21(83), 48–67. https://sanad.iau.ir/Journal/jsre/Article/1129522 [In Persian]

Moreno Díaz, K., Mauri Majós, T., & Colomina Álvarez, R. (2025). Tipos de apoyo que recibe el profesorado jefe novel chileno para su aprendizaje profesional durante la inducción. *Revista Complutense de Educación*, 36(1), 1–12. https://doi.org/10.5209/rced.90395

Neyromand, P., Ghahremani, J., & Ghasemzadeh Alishahi, A. (2022). Developing a model for mentoring newly employed teachers in the national educational system based on grounded theory from the perspective of sociology of education. *Sociological Studies*, 3, 225–240. https://civilica.com/doc/1572154/ [In Persian]

Neyromand, P., Ghahremani, J., & Ghasemzadeh Alishahi, A. (2022). Examining the importance of mentoring elements and components for newly employed teachers in the national educational system. *Iranian Political Sociology*, 4, 1571–1594. https://www.magiran.com/p2510397 [In Persian]

Rouhi, M., Tahmasbzadeh Sheikhlari, D., & Parvari, A. (2021). The mediating role of school culture in the relationship between effective school components and the quality of lesson study among elementary school teachers. *Teaching Research*, 3, 77–102. https://trj.uok.ac.ir/article_62123.html [In Persian]

Safarian Piralilou, T., Torbati, A. H., Moghadam, M., & Ghaderi Pega, Z. (2024). The role of teachers in creating a safe and supportive environment for effective learning. In *Proceedings of the First International Conference on Talent-Identifying and Culture-Building Teachers in the Development of Technical and Vocational Education toward Sustainable Development*. https://civilica.com/doc/2208580/ [In Persian]

Salehi, M. (2011). *Factors affecting students' research self-efficacy and research motivation based on Bandura's social cognitive theory* [Master's thesis]. Ferdowsi University of Mashhad. [In Persian]

Schumacher, N. (2022). Welcome to the new teacher tribe: Empowering beginning teachers by co-creating sanctuaries of learning. In *Empowering teachers and democratising schooling: Perspectives from Australia* (pp. 189–202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4464-2_13

Schutter, N. D., & Lehmann, E. (2024). Novice teacher recruitment and retention in a Midwestern state: An exploration of contextual factors. *Theory and Practice in Rural Education*, 14(1), 183–201. https://doi.org/10.3776/tpre.2024.v14n1p183-201

Sepahvand, M., Omidian, M., Shahni Yeylagh, M., & Maktabi, G. (2024). The relationship between principals' ethical leadership and school culture with teachers' innovative work behaviors: The mediating role of psychological safety and the moderating role of proactive personality. *Innovation and Creativity in Humanities*, 54, 105–140. https://doi.org/10.22034/jom.2024.2024581.1188 [In Persian]

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. https://doi.org/10.3102/00028312041003681

Wilcoxen, C., Bell, J., & Steiner, A. (2019). Empowerment through induction: Supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of*

Mentoring and Coaching in Education, 9(1), 52–70. https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0022

Williams, A., Prestage, S., & Bedward, J. (2001). Individualism to collaboration: The significance of teacher culture to the induction of newly qualified teachers. *Journal of Education for Teaching*, 27(3), 253–267. https://doi.org/10.1080/02607470120091588

Wynn, S. R., Carboni, L. W., & Patall, E. A. (2007). Beginning teachers' perceptions of mentoring, climate, and leadership: Promoting retention through a learning communities perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 6(3), 209–229. https://doi.org/10.1080/15700760701263790

Yendol-Hoppey, D., Jacobs, J., & Dana, N. F. (2009). Critical concepts of mentoring in an urban context. *The New Educator*, 5(1), 25–44. https://doi.org/10.1080/1547688X.2009.10399562

Zahed Bablan, A., Hosseinzadeh, R., & Hanifi Kelashani, S. (2025). The role of teachers' attitudes and school culture in predicting the self-efficacy of elementary school teachers. *Educational Leadership Research*, 9(34), 223–246. https://doi.org/10.22054/jrlat.2024.80773.1767 [In Persian]

Zarei Shokatabadi, S. (2022). Investigating the relationship between school culture and teacher effectiveness with the mediating role of learning culture: Case study of elementary schools in Damghan County and Amirabad District. In *Proceedings of the Seventh National Conference on Innovation and Research in Management, Psychology, and Education*. https://civilica.com/doc/1657338/ [In Persian]

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/