



Research in Teaching

Print ISSN: 2476-5686 | Online ISSN: 2476-5600

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



Exploring the Lived Experiences of Student Teachers in the Practicum Course to Enhance the Professional Competencies of Future Teachers

Seyed Bahaadin Karimi^{1✉} 

1. Corresponding Author: Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran Email: bahaadinkarimi@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 29 september 2025
Received in revised form 12
November 2025
Accepted 27 November 2025
Available online 22 June 2026

Keywords:

Lived Experience,
Enhancement of Professional
Competencies,
Student Teachers,
Practicum Course

ABSTRACT

Objective: The present study was conducted in terms of the qualitative approach and phenomenological method with the aim of investigating the lived experience in the internship course and explaining the student teachers' perspective.

Method: Method: The research approach was qualitative and the study method was also phenomenological. The participants of the study included male student teachers in the field of primary education at Shahid Rajaee University of Education in Urmia in the internship course. Accordingly, in this study, 14 people (based on theoretical saturation) from the student teachers who are studying at Farhangian University were selected based on the purposive sampling method and were interviewed semi-structuredly. To determine the validity, the strategy of validity, transferability, reliability and confirmability was used. The interview duration for each person was 45 to 90 minutes. The 7-step method of Claise (1978) was used to analyze the data.

Results: Findings: From the qualitative content analysis of the data, 5 main themes and 15 sub-themes were obtained, including; The cognitive domain (scientific mastery, educational design, and understanding the difference between theory and practice), the skill domain (classroom management, using active teaching methods, and evaluating student learning), the emotional-ethical domain (commitment to learning, intrinsic motivation, and empathy with students), the identity-social domain (belonging to the teaching profession, positive interaction with colleagues, and acceptance of school culture), and the final outcome (continuous professional development, improving educational quality, and empowering future teachers) were obtained.

Conclusions: Internships provide an opportunity for student teachers to test their practical skills in a real school environment and interact directly with students, fellow teachers, and school administrators, thereby enhancing their professional competencies.

Cite this article: Karimi S, B. (2026). Exploring the Lived Experiences of Student Teachers in the Practicum Course to Enhance the Professional Competencies of Future Teachers. *Research in Teaching*, 14(1), 1-23. <https://doi.org/10.22034/trj.2025.144626.2244>

© The Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: <https://doi.org/10.22034/trj.2025.144626.2244>



Introduction

The lived experience of student teachers in the practicum course is recognized as one of the most important factors in the professional development of future educators. The practicum, as a practical component of teacher education programs, provides student teachers with opportunities to engage with real educational settings and integrate their theoretical knowledge with practical skills. Lived experience in this course involves observation, active participation, decision-making in real situations, and receiving feedback from mentors and students, all of which contribute significantly to the enhancement of student teachers' professional competencies. Lived experience is an active and dynamic process that engages student teachers directly with real classroom environments, challenges, and diverse student needs. Professional competency in teaching refers to a set of abilities, skills, and professional attitudes that enable effective instruction, classroom management, student interaction, and assessment of learning. Lived experience in the practicum provides a context in which student teachers can practice and strengthen these competencies under real conditions. Encountering actual classroom challenges requires student teachers to make practical and professional decisions that directly impact students' learning outcomes. This direct engagement fosters critical thinking, problem-solving abilities, professional adaptability, and analytical skills. One of the most important benefits of lived experience in the practicum is the opportunity for continuous feedback. Student teachers receive feedback from mentors, peers, and even students, which enhances professional self-awareness and helps identify individual strengths and weaknesses. Targeted feedback allows student teachers to refine their teaching methods, improve classroom management strategies, and strengthen professional decision-making abilities. This process not only facilitates practical learning but also serves as an ongoing evaluative tool for professional competency development. Lived experience also plays a critical role in enhancing student teachers' social and professional interaction skills. Engagement with students, colleagues, and mentors provides opportunities for developing communication skills, teamwork, and conflict management abilities. These skills are essential components of professional competency and are vital for teacher success in complex and diverse educational environments. Direct engagement with classroom challenges enables student teachers to practice problem-solving and decision-making in real contexts, enhancing their capacity to handle unexpected situations effectively. Research indicates that lived experience during the practicum enhances student teachers' self-confidence and motivation. When student teachers successfully implement effective instructional activities, their sense of professional efficacy and job satisfaction increases. This direct experience not only develops professional skills but also contributes to the formation of their professional identity. Professional identity encompasses a set of beliefs, values, and attitudes toward one's profession, which are shaped over time through practical experiences and contribute to sustainable professional development. Given the significance of lived experience, providing authentic opportunities for practicum engagement and direct interaction with school environments can play a vital role in the development of student teachers' professional competencies. Experiencing real educational situations allows student teachers to strengthen professional and social skills, increase self-confidence, and develop a solid professional identity. Thus, emphasizing lived experience as the central element of the practicum course creates a suitable foundation for cultivating capable, adaptable, and prepared future educators. Lived experience in the practicum also facilitates a deeper understanding of learning processes and the complexities of educational environments. By observing individual differences among students and the diversity of learning styles, student teachers recognize the importance of adapting teaching methods and designing instructional activities to meet students' specific needs. This process teaches student teachers how to structure curricula in a way that promotes

effective and comprehensive learning while simultaneously developing critical thinking and situational analysis skills. Moreover, lived experience in the practicum familiarizes student teachers with school culture and the social environment of students, enhancing their capacity to manage professional interactions. Engagement with real classroom realities improves student teachers' abilities in rapid decision-making, adaptability to changing circumstances, and effective management of complex classroom challenges. This experience enables student teachers to develop creative and effective solutions to unexpected problems and to emerge as professional educators ready for the challenges of real-world teaching. In conclusion, lived experience serves as a comprehensive process in the practicum, simultaneously developing student teachers' professional competencies, social skills, cognitive abilities, and professional identity. Investing in the enhancement of lived experience in teacher education programs can lead to the cultivation of skilled, confident, and committed teachers who are prepared for continuous professional growth and capable of responding effectively to the demands of contemporary educational environments.

Method

The present study was conducted with a qualitative and interpretive phenomenological approach. The phenomenological method attempts to describe human experiences in the context and context in which they occur and provides the richest and most descriptive information. Therefore, using this method to study the explanation of student teachers' experiences in the internship course is appropriate to clarify and describe the phenomenon in more depth.

The participants of the study included male student teachers in the elementary education department of Shahid Rajaee University of Education, Urmia, in the internship course 2. Considering the purpose of the study, which is to explain the experiences of student teachers in the internship course to improve the professional competencies of future teachers. In this study, 14 student teachers (based on theoretical saturation) who are studying at Farhangian University were selected based on the purposive sampling method and were interviewed semi-structuredly. The interview duration for each person was 45 to 90 minutes, and then content analysis was performed based on the expressed views.

Content analysis of qualitative research is a systematic classification process, where codes and categories are extracted directly and inductively from raw data. In order to analyze the data, Colazzi's (1978) 7-step method was used, which included reading important findings and empathizing with the participants in order to understand the individuals and extract important sentences in relation to the phenomenon under study, giving specific meanings to the extracted sentences, categorizing the concepts and clusters obtained, referring to the original and comparative data, describing the phenomenon under study, and finally returning the description of the phenomena to the participants to check the reliability of the results obtained. Then, coding and extraction of main categories and subcategories were carried out. Since the criteria of accuracy in content analysis are expressed as validity, transferability, reliability and confirmability. To determine validity, strategies such as participant review and teacher review were used. To assess participant review, in addition to retelling the professors' words and experiences during the interview, the full text of the codes and categories was provided to three experts, and their comments were used to correct or confirm. To examine transferability, the full text along with the codes and categories was provided to three members. Also, in relation to the verifiability of the process, an effort was made to record all activities carefully. In order to comply with ethical conditions while creating a friendly atmosphere in the group, an effort

was made to obtain their consent to participate in the group. However, due to the interviewees' disagreement with audio recording, only note-taking was used to record the interviews.

Results: From the qualitative content analysis of the data, 5 main themes and 15 sub-themes were obtained, including: cognitive domain (scientific mastery, educational design, and recognizing the difference between theory and practice), skill domain (classroom management, using active teaching methods, and evaluating student learning), emotional-ethical domain (commitment to learning, intrinsic motivation, and empathy with students), identity-social domain (belonging to the teaching profession, positive interaction with colleagues, and acceptance of school culture), and final outcome (continuous professional development, improving educational quality, and empowering future teachers).

Discussion and Conclusion: The purpose of this research was to analyze the lived experience of student teachers in the internship course in order to improve the professional competencies of future teachers. In this qualitative research, which was conducted using a semi-structured interview method, the perceptions of student teachers about the internship course at Shahid Rajaei University of Education in Urmia were discussed and examined. From the qualitative content analysis of the data, 5 main themes and 15 sub-themes were obtained, including: cognitive domain (scientific mastery, educational design, and recognition of the difference between theory and practice), skill domain (classroom management, application of active teaching methods, and evaluation of student learning), emotional-ethical domain (commitment to learning, intrinsic motivation, and empathy with students), identity-social domain (belonging to the teaching profession, positive interaction with colleagues, and acceptance of school culture), and final outcome (continuous professional development, improvement of educational quality, and empowerment of future teachers). In explaining the findings, it should be said that the analysis of the lived experiences of student teachers in the internship course shows that this course unit is not only a training arena, but also a platform for identity transformation and the promotion of their professional competencies. Data analysis showed that student teachers, through exposure to real teaching situations, have been able to develop teaching skills, classroom management, effective communication with students and colleagues, as well as the ability to critically reflect on their performance. These findings are in line with recent views of researchers who consider internship as a process of "situational learning" and "learning from experience".

Funding

There is no funding support

CRedit authorship contribution statement

Seyed Bahaaldin Karimi, corresponding author of this article, Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran.

Conflict of Interest

The author declare no conflicts of interest.

Acknowledgements

The author wish to express their gratitude to the esteemed reviewers for reading this article and providing valuable comments

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

The author hereby declare that no artificial intelligence (AI) tools or automated technologies were used in the conduct of this research or in the preparation of this manuscript.



تدریس پژوهی

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۸۶ شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



واکاوی تجربه زیسته دانشجو معلمان در درس کارورزی جهت ارتقای شایستگی های حرفه ای معلمان آینده

سید بهالالدین کریمی^۱ 

۱. نویسنده مسئول؛ استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵، تهران، ایران. ایمیل: bahaadinkarimi@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی،	هدف: پژوهش حاضر به لحاظ رویکرد مورد استفاده کیفی و روش پدیدارشناسی و با هدف بررسی تجربه زیسته در درس کارورزی و از طریق تبیین دیدگاه دانشجو معلمان انجام شد.
تاریخچه مقاله: تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۷ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱	روش: رویکرد پژوهش، کیفی و روش مطالعه نیز پدیدارشناسی بود. مشارکت کنندگان پژوهش شامل دانشجو معلمان رشته آموزش ابتدایی پسر دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی ارومیه در درس کارورزی می باشند. بر این اساس در این پژوهش ۱۴ نفر (بر اساس اشباع نظری) از دانشجو معلمان که در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل هستند براساس روش نمونه گیری هدفمند انتخاب و مورد مصاحبه نیمه سازمان یافته قرار گرفتند. جهت تعیین اعتبار از راهبرد قابلیت اعتبار، انتقال پذیری، قابلیت اعتماد و قابلیت تأیید استفاده شد. مدت زمان مصاحبه برای هر فرد ۴۵ تا ۹۰ دقیقه بود. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از روش ۷ مرحله ای کلایزی (۱۹۷۸) استفاده شد.
کلیدواژه ها: تجربه زیسته، ارتقای شایستگی های حرفه ای، دانشجو معلمان، درس کارورزی	یافته ها: از تحلیل محتوایی کیفی اطلاعات حاصل ۵ درون مایه اصلی و ۱۵ درون مایه فرعی شامل: حوزه شناختی (تسلط علمی، طراحی آموزشی و شناخت تفاوت نظریه و عمل)، حوزه مهارتی (مدیریت کلاس، به کارگیری روش های تدریس فعال و ارزشیابی یادگیری دانش آموزان)، حوزه عاطفی - اخلاقی (تعهد به یادگیری، انگیزه درونی و همدلی با دانش آموز)، حوزه هویتی - اجتماعی (تعلق به حرفه معلمی، تعامل مثبت با همکاران و پذیرش فرهنگ مدرسه) و پیامد نهایی (توسعه مستمر حرفه ای، ارتقای کیفیت آموزشی و توانمندسازی معلمان آینده) به دست آمد.
	نتیجه گیری: کارآموزی فرصتی را برای دانشجو معلمان فراهم می کند تا مهارت های عملی خود را در محیط واقعی مدرسه بیازمایند و مستقیماً با دانش آموزان، معلمان همکار و مدیران مدرسه تعامل داشته باشند و از این طریق شایستگی های حرفه ای خود را افزایش دهند.
استناد: کریمی، سیدبهالالدین (۱۴۰۵). واکاوی تجربه زیسته دانشجو معلمان در درس کارورزی جهت ارتقای شایستگی های حرفه ای معلمان آینده. تدریس پژوهی، ۱۴ (۱)، ۱-۲۳. https://doi.org/10.22034/trj.2025.144626.2244	
ناشر: دانشگاه کردستان.	© نویسندگان.

مقدمه

تجربه زیسته دانشجومعلمیان در دوره کارورزی یکی از ارکان اساسی تربیت معلمان حرفه ای به شمار می رود. این تجربه فرصتی فراهم می آورد تا دانشجومعلمیان بتوانند مهارت های عملی خود را در محیط واقعی مدرسه آزمون کنند و به تعامل مستقیم با دانش آموزان، معلمان همکار و مدیران مدارس بپردازند. همچنین این دوره ها، فرصتی برای دانشجومعلمیان فراهم می آورد تا در محیط های آموزشی واقعی، مهارت های تدریس، مدیریت کلاس، ارتباط با دانش آموزان و همکاران را تجربه کنند (Kaur, 2024). برنامه های کارورزی در دانشگاه های تربیت معلم، به ویژه دانشگاه فرهنگیان، برای ایجاد ارتباط میان دانش نظری و مهارت عملی طراحی شده اند و هدف آن ها فراهم آوردن بستر مناسب برای به کارگیری دانش در شرایط واقعی آموزشی است (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009). با این حال، شواهد نشان می دهد که چالش های متعددی در زمینه منابع آموزشی، پشتیبانی مربیان راهنما و فرصت های کافی برای بازتاب و بازخورد وجود دارد که می تواند کیفیت تجربه کارورزی را تحت تأثیر قرار دهد (Darling-Hammond, 2006).

در ایران نیز پژوهش های متعدد بر اهمیت تجربه زیسته دانشجومعلمیان تأکید داشته اند. Parishani and Khorushi (2016) نشان داده اند که دانشجومعلمیان با وجود مهارت های نظری مناسب، در مواجهه با مشکلات کلاس درس و مدیریت تعاملات دانش آموزان دچار چالش می شوند و این امر نیاز به بازنگری در ساختار و حمایت های برنامه های کارورزی دارد. Bauer (2024)؛ نشان داد که تجربه کارورزی می تواند به طور قابل توجهی بر خودکارآمدی معلمان، هویت حرفه ای و شایستگی های تدریسی آن ها تأثیر بگذارد. برای مثال، تحقیقی در چین نشان داد که دانشجومعلمیان با شرکت در دوره های کارورزی، احساس خودکارآمدی و شایستگی خود را به طور قابل ملاحظه ای افزایش می دهند. Schön (1987) نشان داد که تجربه زیسته نه تنها به تقویت مهارت های عملی کمک می کند بلکه فرآیند تفکر بازتابی را در دانشجومعلمیان فعال می سازد که یکی از مؤلفه های کلیدی یادگیری حرفه ای است. همچنین Flores (2020)؛ نشان داد که تجربه زیسته می تواند نقش مهمی در تقویت مهارت های اجتماعی، حرفه ای و تصمیم گیری معلمان آینده داشته باشد.

یکی از رویکردهای کلیدی در تحلیل تجربه زیسته، بازتاب عمل است که توسط شون معرفی شده و بر تأمل دانشجومعلمیان بر عملکرد خود تأکید دارد (Schön, 1987). این بازتاب موجب می شود دانشجومعلمیان توانایی تحلیل موقعیت های آموزشی، شناسایی نقاط قوت و ضعف و بهبود مستمر مهارت های حرفه ای خود را داشته باشند. پژوهش های جدید نشان می دهد که بازتاب عملی مستمر، باعث افزایش اعتماد به نفس، خلاقیت در تدریس و توانایی مقابله با چالش های کلاس می شود (Flores & Day, 2010; Zeichner, 2009). علاوه بر این، مطالعات نشان می دهند که کیفیت تجربه کارورزی ارتباط مستقیمی با میزان پشتیبانی مربیان راهنما، فرصت های مشاهده و مشارکت فعال دانشجومعلمیان و امکانات مدرسه دارد (Darling-Hammond, 2006). فقدان این حمایت ها می تواند موجب کاهش انگیزه و فرصت یادگیری عملی شود. در ایران، پژوهش های اخیر نشان می دهد که بسیاری از دانشجومعلمیان از ساختار و محتوای دوره کارورزی رضایت کامل ندارند و نیاز به بازنگری جدی در برنامه های کارورزی احساس می شود. به طور کلی، تجربه زیسته دانشجومعلمیان نه تنها موجب تقویت مهارت های عملی و حرفه ای می شود، بلکه به آن ها کمک می کند تا با واقعیت های آموزشی و نیازهای دانش آموزان بهتر آشنا شوند و توانایی تصمیم گیری در شرایط واقعی را بیابند (Mirani and Badelleh, 2016). این در حالی است که پژوهش (Irani, JafarianYasar and Irani, 2026) با عنوان تحلیل کیفی تجارب دانشجو معلمان از چالش ها و فرصت های معلمی در دانشگاه فرهنگیان، نشان داد که دانشجومعلمیان علی رغم مواجهه با چالش های متعدد، از فرصت های قابل توجهی برای رشد و توسعه فردی و حرفه ای برخوردارند. این فرصت ها می توانند زمینه ساز بالندگی آنان و در نهایت ارتقاء کیفیت نظام آموزشی کشور باشند.

با این وجود (Masouminejad; DelaiMilan; and Ahmadi (2024 نشان دادند که وزارت آموزش و پرورش باید برای کارآمد ساختن فعالیت‌های آموزشی و رقابت در عرصه جهانی به کیفیت‌سنجی سیاست‌های آموزشی دانشگاه فرهنگیان بپردازد تا با فراهم کردن بسترهای توسعه مهارت‌های معلمی در تدریس، زمینه را برای فرایند تعهدپذیری معلمان آماده سازد. براین اساس لازم به ذکر است که تعداد مطالعات داخلی محدود و کمتر به تحلیل تجربه زیسته دانشجومعلمان پرداخته‌اند و بسیاری از پژوهش‌ها عملکرد یا توانایی دانشجومعلمان را بررسی کرده‌اند، اما تحلیل کیفی تجربه زیسته و بازتاب آن بر شایستگی حرفه‌ای کمتر انجام شده است و در نهایت جنبه‌های فرهنگی و بومی ایران در تجربه کارورزی کمتر بررسی شده است. از جنبه های نوآوری و تمایز تحقیق نسبت به تحقیقات قبلی تمرکز ویژه بر تجربه زیسته دانشجومعلمان در درس کارورزی و تحلیل کیفی آن، ترکیب تجربه زیسته با تحلیل بازتابی و بررسی رابطه آن با شایستگی حرفه‌ای با چارچوب نظری هویت حرفه‌ای، توجه به زمینه بومی ایران و شرایط فرهنگی و نهادی آموزش و پرورش، استفاده از داده‌های کیفی برای ارائه عمق بیشتر نسبت به مطالعات پیشین و در نهایت تمرکز بر ایجاد چارچوب ارتقای شایستگی حرفه‌ای بر پایه تجربه زیسته دانشجومعلمان می‌باشد. لذا با توجه به تغییرات سریع نظام آموزشی و نیازهای متنوع دانش‌آموزان، ضروری است که برنامه‌های کارورزی به طور مستمر بازنگری و بهبود یابند تا دانشجومعلمان بتوانند شایستگی‌های حرفه‌ای خود را در محیط واقعی افزایش دهند. بر این اساس سوال اصلی پژوهش این است که؛ تجربه زیسته دانشجومعلمان در درس کارورزی جهت ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و پدیدارشناسی از نوع تفسیری انجام پذیرفته است. روش پدیدارشناسی می‌کوشد تا تجربیات انسان را در متن و زمینه‌ای که در آن روی می‌دهد توصیف نماید و غنی‌ترین و توصیف کننده‌ترین اطلاعات را فراهم می‌سازد لذا استفاده از این روش برای مطالعه تبیین تجربیات دانشجو معلمان در درس کارورزی جهت روشن‌سازی و توصیف عمیق‌تر پدیده موردنظر، مناسب می‌باشد.

مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل دانشجو معلمان پسر رشته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی ارومیه در درس کارورزی ۲ است. با توجه به هدف مطالعه که تبیین تجربیات دانشجو معلمان در درس کارورزی جهت ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده است. در این پژوهش ۱۴ نفر از دانشجو معلمان (براساس اشباع نظری) که در دانشگاه فرهنگیان مشغول به تحصیل هستند براساس روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و مورد مصاحبه نیمه سازمان یافته قرار گرفتند. مدت زمان مصاحبه برای هر فرد ۴۵ تا ۹۰ دقیقه بود که سپس از دیدگاه‌های بیان شده تحلیل محتوا انجام گرفت.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

تعداد	سن	رشته تحصیلی	نوع کارورزی
۱۴	دامنه بین ۱۹ تا ۲۲ سال	آموزش ابتدایی	کارورزی ۲

تحلیل محتوایی تحقیقات کیفی از طریق فرایند طبقه‌بندی نظام‌مند، کدها و طبقات مستقیماً و به صورت استقرایی از داده‌های خام استخراج می‌شوند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش ۷ مرحله‌ای (Colazzi (1978) استفاده شد که شامل خواندن یافته‌های مهم و هم احساس شدن با افراد شرکت کننده به منظور درک افراد و استخراج جملات مهم در رابطه با پدیده مورد مطالعه، دادن مفاهیم خاص به جملات استخراج شده، دسته‌بندی مفاهیم و خوشه‌های به دست آمده، رجوع به مطالب اصلی و مقایسه‌ای داده‌ها، توصیف پدید مورد مطالعه و در نهایت بازگردانی توصیف پدیده‌ها به شرکت کنندگان جهت بررسی اعتمادپذیری نتایج به دست آمده است. سپس کدگذاری و استخراج مقوله‌های اصلی و زیر مقوله‌ها انجام گرفت. از آن جا که معیارهای دقت در تحلیل

محتوا را اعتبار، انتقال پذیری، قابلیت اعتماد و قابلیت تأیید بیان می کنند. جهت تعیین اعتبار از راهبرد چون بازبینی مشارکت کنندگان و بازبینی استادان استفاده شد. برای سنجش بازبینی مشارکت کنندگان علاوه بر بازگرداندن گفتار و تجربیات اساتید در طول مصاحبه، متن کامل کدها و طبقات در اختیار ۳ نفر از متخصصان قرار گرفت و نظرات ایشان در اصلاح و یا تأیید مورد استفاده قرار گرفت. برای بررسی انتقال پذیری نیز متن کامل به همراه کدها و طبقات در اختیار سه تن از اعضا قرار گرفت. همچنین در ارتباط با تأیید پذیری فرایند، تلاش گردید تا کلیه فعالیتها به دقت ثبت گردد. جهت رعایت شرایط اخلاقی ضمن ایجاد جو صمیمی در گروه سعی گردید تا رضایت ایشان جهت شرکت در گروه جلب گردد البته برای ثبت مصاحبه ها به دلیل عدم موافقت مصاحبه شونده گان با ضبط صدا فقط از یادداشت برداری استفاده شد.

یافته ها

در بین افراد مورد پژوهش که ۱۴ نفر از دانشجو معلمان پسر رشته آموزش ابتدایی را به خود اختصاص می داد. ملاک انتخاب گذراندن کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و حضور حداقل دو ترم در مدارس بود. از تحلیل داده ها ۵ درون مایه اصلی و ۱۵ درون مایه فرعی به شرح زیر حاصل شد؛

۱- حیطه مرتبط با حوزه شناختی: اولین درون مایه با عنوان حیطه عوامل مرتبط با حوزه شناختی، از نظرات مختلفی برخوردار بود و بیشترین تأکید دانشجو معلمان را به خود اختصاص می داد. این درون مایه خود شامل دورن مایه های فرعی می شود که عبارتند از؛

۱-۱: تسلط علمی

یکی از اساسی ترین ابعاد شایستگی حرفه ای معلمان آینده، تسلط بر موضوع درسی است. تسلط بر موضوع نه تنها شامل دانش عمیق نسبت به مفاهیم علمی، ساختار و منطق درونی رشته تخصصی است، بلکه توانایی ارتباط دادن آن با زمینه های واقعی یادگیری، انتقال آن به زبان قابل فهم برای دانش آموزان، و ایجاد درک مفهومی پایدار را نیز دربر می گیرد. معلمی که بر محتوای آموزشی خود تسلط دارد، قادر است علاوه بر انتقال دانش، مهارت های تفکر انتقادی و حل مسئله را در دانش آموزان پرورش دهد. بر اساس دیدگاه (Shulman, 1986)، تسلط بر موضوع تنها به معنای دانستن محتوا نیست، بلکه شامل دانش محتوایی-آموزشی^۱ نیز می شود؛ یعنی معلم باید بداند چگونه محتوای علمی را متناسب با سطح درک و نیازهای دانش آموزان بازنمایی کند. از این منظر، معلم آینده نیازمند ترکیبی از دانش عمیق تخصصی، توانایی تبیین، و مهارت در انتخاب روش های مناسب آموزشی است. همچنین پژوهش های اخیر در ایران نشان داده اند که میزان تسلط معلمان بر محتوای تخصصی، رابطه مستقیمی با کیفیت آموزش و یادگیری دانش آموزان دارد. در واقع، دانش آموزان زمانی به یادگیری عمیق دست می یابند که معلم نه تنها به پرسش های آنان پاسخ دهد، بلکه بتواند دیدگاه های جدید و بین رشته ای را وارد فرآیند آموزش کند. بنابراین، برنامه های تربیت معلم باید با طراحی دوره های آموزشی مبتنی بر پژوهش، بازنگری در محتوای درسی دانشگاه های فرهنگیان، و ارزیابی مستمر سطح دانش تخصصی، معلمان آینده را برای دستیابی به این شایستگی کلیدی آماده کنند. مثلاً یکی از دانشجو معلمان (P6) معتقد است که: "حضور در مدرسه و درس کارورزی به من کمک کرده تا بر محتوای دروس تسلط بیشتر داشته باشم تسلطی که قبل از این درس در من کمتر بوده است". یکی دیگر از دانشجو معلمان (P8) بیان کرد که "کاهش فرصت بیشتری برای حضور در مدرسه پیدا می کردیم تا با درگیر شدن مستقیم با مفاهیم آموزشی تسلط بیشتری روی محتوای که قرار است تدریس کنیم داشته باشیم".

^۱ -Pedagogical Content Knowledge

۱-۲: طراحی آموزشی

یکی از مهم‌ترین شایستگی‌های حرفه‌ای که معلمان آینده باید دارا باشند، توانایی طراحی آموزشی است. طراحی آموزشی فرآیندی نظام‌مند برای تحلیل نیازهای یادگیری، تعیین اهداف، انتخاب محتوا، سازمان‌دهی فعالیت‌ها، انتخاب راهبردهای تدریس، و ارزشیابی نتایج یادگیری است. برخورداری معلمان از این شایستگی، تضمین‌کننده کیفیت آموزش و یادگیری و تحقق اهداف برنامه درسی است. طراحی آموزشی به معلمان کمک می‌کند تا فرآیند یاددهی-یادگیری را از حالت سنتی و انتقال صرف محتوا به سمت یادگیری فعال، معنادار و اثربخش هدایت کنند. از دیدگاه (Dick & Carey, 2014) طراحی آموزشی مبتنی بر یک رویکرد نظام‌مند است که در آن معلم نقش یک طراح یادگیری را بر عهده می‌گیرد و تمامی اجزا شامل اهداف، محتوا، روش‌ها و ارزشیابی را در یک چارچوب منسجم سازمان می‌دهد. در پژوهش‌های داخلی نیز تأکید شده است که توانایی طراحی آموزشی در میان معلمان آینده نقش مهمی در ارتقای خلاقیت آموزشی و انگیزه یادگیری دانش‌آموزان دارد. به عنوان مثال، Mirani and Badelleh (2016)، نشان دادند که آموزش مهارت‌های طراحی آموزشی به دانشجومعلم‌ان فرهنگیان منجر به بهبود کیفیت تدریس و افزایش یادگیری عمیق در کلاس‌های درس شده است. بنابراین، برنامه‌های تربیت معلم باید به گونه‌ای بازنگری شوند که مهارت طراحی آموزشی در کنار دانش محتوایی و مهارت‌های ارزشیابی به عنوان یکی از ارکان اصلی شایستگی حرفه‌ای معلمان آینده نهاده شود. چنین رویکردی سبب می‌شود معلم در موقعیت‌های گوناگون بتواند با انعطاف‌پذیری، خلاقیت و تسلط، فرآیند آموزش را متناسب با شرایط و نیازهای یادگیرندگان طراحی و هدایت کند. در این ارتباط دانشجو معلمان (P1 و P7) معتقد بودند که: "حضور در مدرسه و درس کارورزی به ما کمک کرده تا با مفاهیم طراحی آموزشی از جمله اهداف، انتخاب محتوا، سازمان‌دهی فعالیت‌ها، انتخاب راهبردهای تدریس، و ارزشیابی بیشتر آشنا شویم و ارتباط خوب و منطقی با این مفاهیم برقرار نماییم و برایمان این مفاهیم عینی‌تر و ملموس‌تر شد".

۱-۳: شناخت تفاوت نظریه و عمل

از چالش‌های اساسی دیگر در حرفه معلمی، شکاف میان نظریه و عمل است. نظریه‌ها در علوم تربیتی، اصول، الگوها و چارچوب‌های مفهومی را برای آموزش و یادگیری ارائه می‌دهند، در حالی که عمل آموزشی در محیط واقعی کلاس با شرایط متنوع دانش‌آموزان، امکانات، فرهنگ مدرسه و عوامل پیش‌بینی‌ناپذیر همراه است. توانایی معلمان آینده در شناخت این تفاوت و ایجاد پیوند میان آن‌ها، یکی از شایستگی‌های کلیدی حرفه‌ای محسوب می‌شود. از دیدگاه (Schön, 1983)، معلمان حرفه‌ای «کنش‌وران تأملی» هستند؛ یعنی باید ضمن آگاهی از نظریه‌ها، بتوانند در موقعیت‌های واقعی آموزش، عمل خود را ارزیابی و اصلاح کنند. این مهارت، نه تنها موجب افزایش کیفیت تدریس می‌شود بلکه معلمان را قادر می‌سازد راهکارهایی متناسب با نیازهای خاص کلاس درس طراحی کنند. در پژوهش‌های داخلی نیز تأکید شده است که فاصله میان نظریه و عمل یکی از مهم‌ترین مشکلات تربیت معلم در ایران است و دانشجومعلم‌ان باید از طریق دوره‌های کارورزی، مشاهده و تجربه عملی، توانایی تبدیل دانش نظری به عمل آموزشی را در خود تقویت کنند (Zare and et al, 2020). به بیان دیگر، درک تفاوت نظریه و عمل و توانایی ترکیب آن‌ها به معلمان کمک می‌کند تا نه صرفاً انتقال‌دهنده مفاهیم نظری باشند، بلکه تسهیل‌گر یادگیری واقعی دانش‌آموزان گردند. بنابراین، برنامه‌های تربیت معلم باید بر ایجاد تعادل میان آموزش نظری و تجربه عملی تأکید کنند تا معلمان آینده بتوانند ضمن بهره‌گیری از چارچوب‌های علمی، در عمل نیز به معلمان خلاق، انعطاف‌پذیر و کارآمد تبدیل شوند. در این ارتباط یکی از دانشجو معلمان (P12) معتقد است که: "با رفتن به کارورزی هر آنچه در کتابهای تخصصی و روش‌های تدریس خوانده بودم را عملاً در کلاس پیاده کردم". یکی دیگر از دانشجو معلمان (P14) بیان کرد که "بین کلاس واقعی و تدریس واقعی در کلاس درس و مفاهیم کتابهای دانشگاهی تفاوت زیاد هست زمانی که من در درس کارورزی به مدرسه رفتم متوجه این مساله شدم. در اوایل خیلی سخت بود

حضور در کلاس و تدریس اما الان توانسته‌ام با استفاده از روش‌ها و رویکردهای که مطالعه کرده‌ام خودم را با شرایط بیشتر هماهنگ کنم".

۲- حیطه مرتبط با حوزه مهارتی: درون مایه بعدی با عنوان حیطه عوامل مرتبط با حوزه مهارتی، نیز از نظرات مختلفی برخوردار بود. این درون مایه خود شامل دورن مایه‌های فرعی می‌شود که عبارتند از:

۲-۱: مدیریت کلاس

مدیریت کلاس یکی از مهم‌ترین و اساسی‌ترین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده است که نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری دارد. مدیریت کلاس به معنای سازمان‌دهی فعالیت‌ها، ایجاد نظم و انضباط، هدایت تعاملات، پیشگیری از بروز مشکلات رفتاری و ایجاد محیطی امن و انگیزشی برای یادگیری است. در واقع، معلمی که توانایی مدیریت مؤثر کلاس را داشته باشد، می‌تواند فضایی ایجاد کند که دانش‌آموزان در آن احساس امنیت، تعلق و انگیزه برای یادگیری کنند. بر اساس دیدگاه (Edmund, and Caroline, 2021)؛ مدیریت کلاس تنها به کنترل رفتار دانش‌آموزان محدود نمی‌شود، بلکه شامل ایجاد جو حمایتی، استفاده از راهبردهای انگیزشی، و طراحی فعالیت‌های یادگیری متناسب با تفاوت‌های فردی است. در این چارچوب، معلم آینده باید علاوه بر مهارت‌های سازمان‌دهی و رهبری، توانایی برقراری ارتباط مؤثر و استفاده از تکنیک‌های پیشگیرانه را نیز در خود تقویت کند. همچنین یافته‌های پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهد که ضعف در مدیریت کلاس یکی از چالش‌های اساسی دانشجومعلمان در دوره‌های کارورزی است و آموزش مهارت‌های مدیریت کلاس می‌تواند در بهبود کیفیت تدریس، کاهش اضطراب معلم و افزایش انگیزه یادگیرندگان نقش مؤثری داشته باشد (Amini, Zahedi, and Amani, 2024). بنابراین، تقویت شایستگی مدیریت کلاس باید به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه‌های تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد. دوره‌های آموزشی مبتنی بر شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی، کارورزی هدایت‌شده، و بازخورد مستمر می‌توانند به دانشجومعلمان کمک کنند تا مهارت‌های لازم برای مواجهه با شرایط پیچیده کلاس را کسب کنند و به معلمان کارآمد و حرفه‌ای تبدیل شوند. در این ارتباط یکی از دانشجو معلمان (P3) معتقد است که: "به نظر من مهمترین مهارت یک معلم داشتن مدیریت کلاسی است که حضور در مدرسه و درس کارورزی می‌تواند زمان خوبی باشد تا بهتر بتوانیم کلاس را مدیریت کنیم". یکی دیگر از دانشجو معلمان (P13) بیان کرد که "مدیریت کلاسی اگر نباشد یادگیری اتفاق نمی‌افتد لذا درس کارورزی و حضور در مدرسه فرصت خوبی است برای تسلط بیشتر و تمرین مدیریت کلاسی".

۲-۲: به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال

یکی از شایستگی‌های کلیدی معلمان آینده، توانایی به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال است. روش‌های تدریس فعال همچون بحث گروهی، یادگیری مبتنی بر پروژه، یادگیری مشارکتی و حل مسئله، موجب تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی، خلاقیت و خودراهبری دانش‌آموزان می‌شوند. به بیان (Bonwell & Eison, 1991) تدریس فعال فراتر از شنیدن و یادداشت‌برداری دانش‌آموزان است و شامل فعالیت‌های معنادار و تفکر درباره آنچه انجام می‌دهند می‌باشد. این امر به ویژه در دنیای امروز که مهارت‌های قرن بیست و یکم همچون همکاری، خلاقیت و سواد دیجیتال اهمیت یافته‌اند، از ضرورت بیشتری برخوردار است. یافته‌های پژوهش‌های داخلی نیز نشان می‌دهد که آموزش و به‌کارگیری روش‌های تدریس فعال توسط دانشجومعلمان فرهنگیان، به ارتقای انگیزش تحصیلی، مشارکت کلاسی و یادگیری عمیق‌تر دانش‌آموزان منجر شده است. از این رو، تسلط بر این شایستگی می‌تواند یکی از عوامل متمایزکننده معلمان آینده در تحقق اهداف برنامه‌های درسی نوین باشد. بنابراین، ضروری است برنامه‌های تربیت معلم در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی با تأکید بر آموزش و تمرین عملی روش‌های تدریس فعال، شرایطی را فراهم کنند تا دانشجومعلمان ضمن کسب دانش نظری، توانایی عملی پیاده‌سازی این روش‌ها را در کلاس درس نیز به دست آورند. در این

ارتباط دانشجوی معلمان ($P1$ و $P7$ و $P11$) معتقد است که: "درس کارورزی به ما کمک کرد تا روش‌های تدریس فعال را در کلاس درس اجرا کنیم و نقش آن را در یادگیری دانش‌آموزان ببینیم."

۳-۲: ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان

ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان نیز از مفاهیم مهم و بنیادی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده است که نقش اساسی در بهبود فرآیند آموزش و یادگیری ایفا می‌کند. بر اساس دیدگاه (Black & Wiliam 1998) ارزشیابی باید به عنوان ابزاری برای «یادگیری بهتر» به کار رود و نه صرفاً قضاوت در مورد عملکرد دانش‌آموزان. این رویکرد که به «ارزشیابی تکوینی» شهرت دارد، موجب افزایش مشارکت یادگیرندگان، خودنظارتی و ارتقای انگیزش تحصیلی می‌شود. به همین دلیل، معلمان آینده باید توانایی طراحی و به کارگیری انواع روش‌های ارزشیابی شامل آزمون‌های عملکردی، مشاهده و بازخورد مستمر را در کنار آزمون‌های سنتی در خود تقویت کنند. یافته‌های پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده است که آموزش مهارت‌های ارزشیابی به دانشجوی معلمان، موجب افزایش کیفیت تدریس و بهبود نتایج یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. به بیان دیگر، تسلط بر اصول و فنون ارزشیابی، به معلم کمک می‌کند تا علاوه بر سنجش یادگیری، از ارزشیابی به عنوان ابزاری برای هدایت فرآیند تدریس و ارتقای رشد فردی دانش‌آموزان استفاده کند. بنابراین، ارزشیابی یادگیری نه تنها یک وظیفه اداری یا تکلیف پایانی، بلکه یک شایستگی حرفه‌ای ضروری برای معلمان آینده است که باید در برنامه‌های تربیت معلم از طریق کارورزی، بازخورد عملی و آموزش نظام‌مند مورد توجه ویژه قرار گیرد. در این ارتباط یکی دانشجوی معلمان ($P2$) معتقد است که: "به نظر من یکی از نیازهای یک معلم خوب آشنایی و تسلط بر انواع ارزشیابی و بکارگیری آن در کلاس است که این درس به ما کمک می‌کند تا قبل از حضور رسمی در کلاس درس این موارد را خوب یاد بگیریم"

۳-۳- **حیطه مرتبط با حوزه عاطفی - اخلاقی:** درون مایه بعدی با عنوان حیطه عوامل مرتبط با حوزه عاطفی - اخلاقی بود. این درون مایه خود شامل درون مایه‌های فرعی می‌شود که عبارتند از:

۳-۱: تعهد به یادگیری

یکی دیگر از بنیادی‌ترین شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده، تعهد به یادگیری است. این تعهد نه تنها به یادگیری مادام‌العمر خود معلم اشاره دارد، بلکه به مسئولیت‌پذیری او در قبال ارتقای یادگیری دانش‌آموزان نیز مربوط می‌شود. معلم متعهد به یادگیری، فردی است که فراتر از انتقال دانش، در جهت پرورش توانایی‌های شناختی، عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان تلاش می‌کند و همواره خود را نیز در مسیر رشد و به‌روزرسانی دانش و مهارت‌های حرفه‌ای قرار می‌دهد. بر اساس دیدگاه (Hargreaves & Fullan 2012)، تعهد به یادگیری یکی از ابعاد «سرمایه حرفه‌ای» معلمان است که شامل اشتیاق برای بهبود مستمر، انعطاف‌پذیری در برابر تغییرات آموزشی و باور به اهمیت یادگیری همیشگی است. این ویژگی سبب می‌شود معلم بتواند با چالش‌های نوظهور آموزشی همچون فناوری‌های جدید، تنوع فرهنگی و نیازهای متفاوت یادگیرندگان مواجه شود. پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده است که میزان تعهد معلمان به یادگیری، رابطه مستقیمی با کیفیت تدریس و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. معلمانی که خود را متعهد به یادگیری و توسعه حرفه‌ای می‌دانند، در کلاس‌های درس تعامل مؤثرتری با دانش‌آموزان دارند و محیطی پویا و انگیزشی ایجاد می‌کنند. بنابراین، تعهد به یادگیری باید به عنوان یکی از ارکان اصلی تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش معلم می‌توانند از طریق ایجاد فرصت‌های بازاندیشی، یادگیری گروهی و کارورزی پژوهش‌محور، زمینه تقویت این شایستگی در دانشجوی معلمان را فراهم آورند تا در آینده، به معلمانی متعهد، پویا و اثرگذار تبدیل شوند. در این ارتباط یکی از دانشجوی معلمان ($P4$) معتقد است که: "به نظر من هر معلمی باید تعهد به یادگیری داشته باشد و بطور مستمر خود را در مسیر رشد و به‌روزرسانی"

دانش و مهارت‌های حرفه‌ای خود قرار داد." دانشجو معلمان دیگر (P5-P6) نیز بیان کردند که "اگر معلمی خود به یادگیری مستمر تعهد نداشته باشد در کار خود موفق نخواهد بود."

۳-۲: انگیزه درونی

انگیزه درونی یکی دیگر از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده است که نقش مهمی در کیفیت تدریس و ارتقای یادگیری دانش‌آموزان ایفاء می‌کند. انگیزه درونی به معنای تمایل فرد به انجام فعالیت‌ها صرفاً به دلیل لذت، علاقه و ارزش ذاتی آن‌هاست، نه به خاطر پاداش‌ها یا فشارهای بیرونی. معلمانی که دارای انگیزه درونی بالایی هستند، با شور و اشتیاق بیشتری به تدریس می‌پردازند و همین امر موجب انتقال انرژی مثبت به دانش‌آموزان و ایجاد محیط یادگیری پویا می‌شود. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan (2000)، انگیزه درونی زمانی تقویت می‌شود که سه نیاز اساسی روان‌شناختی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط اجتماعی ارضا شوند. از این منظر، معلمان آینده باید یاد بگیرند چگونه با احساس ارزشمندی و معنا بخشیدن به حرفه خود، انگیزه درونی‌شان را حفظ و تقویت کنند. یافته‌های پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که انگیزه درونی معلمان رابطه مستقیمی با کیفیت تدریس، رضایت شغلی و میزان خلاقیت آموزشی دارد. به عنوان مثال معلمانی با انگیزه درونی بالا، در استفاده از روش‌های نوین تدریس موفق‌تر بوده و سطح مشارکت دانش‌آموزان در کلاس درس را افزایش می‌دهند. بنابراین، تقویت انگیزه درونی باید یکی از اهداف کلیدی برنامه‌های تربیت معلم باشد. ایجاد فرصت‌های یادگیری معنادار، بازخورد حمایتی، و توجه به رشد فردی و حرفه‌ای دانشجومعلمان می‌تواند شرایطی را فراهم آورد که معلمان آینده با انگیزه درونی قوی، متعهدانه و خلاقانه در مسیر آموزش و یادگیری گام بردارند. در این ارتباط یکی از دانشجو معلمان (P10) معتقد است که: "به نظر من انگیزه درونی به تدریس و حرفه معلمی مبنای رشد معلم است." دانشجو معلمان دیگر (P9) نیز بیان کردند که "باید کسی که معلم می‌شود عاشق شغل معلمی و تدریس باشد در غیر این صورت معلم خوبی نخواهد شد."

۳-۳: همدلی با دانش‌آموز

همدلی یکی از شایستگی‌های بنیادین حرفه‌ای معلمان آینده است که به توانایی درک احساسات، نیازها و دیدگاه‌های دانش‌آموزان و پاسخ‌دهی مناسب به آن‌ها اشاره دارد. معلمی که دارای مهارت همدلی است، نه تنها محتوای درسی را منتقل می‌کند، بلکه با ایجاد رابطه‌ای انسانی و عاطفی، محیطی امن و حمایتگر برای رشد شناختی، هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد. بر اساس دیدگاه (Rogers (1983)، همدلی شرط اساسی در روابط آموزشی مؤثر است و معلم زمانی می‌تواند بر فرآیند یادگیری تأثیرگذار باشد که قادر به دیدن دنیا از نگاه دانش‌آموز باشد. همدلی به معلم امکان می‌دهد تا به جای واکنش‌های تنبیه‌ی یا صرفاً دستوری، رفتارهای دانش‌آموزان را درک کرده و راهکارهای حمایتی و اصلاحی ارائه دهد. پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که همدلی معلمان رابطه مستقیمی با افزایش انگیزه تحصیلی، کاهش اضطراب یادگیری و بهبود روابط معلم-دانش‌آموز دارد. باید گفت معلمانی که از سطح بالاتری از همدلی برخوردارند، قادر به مدیریت بهتر کلاس و ایجاد محیط یادگیری مثبت‌تری هستند. بنابراین، تقویت همدلی باید یکی از اهداف اصلی تربیت معلم باشد. دوره‌های آموزشی مبتنی بر هوش هیجانی، کارگاه‌های مهارت‌های ارتباطی، و تجربه‌های کارورزی در محیط‌های واقعی می‌توانند به دانشجومعلمان کمک کنند تا توانایی همدلی را به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از شایستگی حرفه‌ای خود پرورش دهند. در این ارتباط یکی از دانشجو معلمان (P2) بیان کرد که "معلمی که دارای مهارت همدلی است، می‌تواند رابطه‌ای انسانی و عاطفی، هیجانی و اجتماعی با دانش‌آموزان داشته و از این امر به نفع یادگیرندگان و در امر یادگیری بیشتر آنها استفاده نماید."

۴- حیطه مرتبط با هویتی - اجتماعی: درون مایه بعدی با عنوان حیطه عوامل مرتبط با حوزه هویتی - اجتماعی بود.

این درون مایه خود شامل دورن مایه‌های فرعی می‌شود که عبارتند از:

۴-۱: تعلق به حرفه معلمی

یکی دیگر از شایستگی‌های اساسی در حرفه معلمی، تعلق و دلبستگی به حرفه است. تعلق به حرفه معلمی به معنای احساس تعهد، هویتیابی و ارزش‌گذاری بر نقش معلمی به‌عنوان یک رسالت اجتماعی و فرهنگی است. معلمانی که به حرفه خود تعلق دارند، فراتر از یک شغل، آن را به‌عنوان بخشی از هویت شخصی و اجتماعی خود می‌دانند و برای بهبود مداوم کیفیت آموزش تلاش می‌کنند. بر اساس دیدگاه Day (2004)، تعلق و تعهد حرفه‌ای معلمان نقش مهمی در انگیزه، رضایت شغلی و ماندگاری آنان در نظام آموزشی دارد. معلمانی که احساس تعلق بیشتری به حرفه خود دارند، در برابر چالش‌ها انعطاف‌پذیرترند، نوآوری‌های آموزشی را با رغبت بیشتری می‌پذیرند و روابط مثبت‌تری با دانش‌آموزان برقرار می‌کنند. در پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده شده است که میزان تعلق به حرفه معلمی با کیفیت تدریس، سطح تعهد سازمانی و انگیزش دانش‌آموزان رابطه مستقیم دارد. باید اذعان نمود که دانشجومعلمان و معلمانی که تعلق بیشتری به حرفه خود دارند، در مدیریت کلاس و استفاده از روش‌های نوین آموزشی موفق‌تر عمل می‌کنند. بنابراین، پرورش تعلق به حرفه معلمی باید به‌عنوان یکی از اهداف کلیدی در برنامه‌های تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد. این مهم از طریق تقویت هویت حرفه‌ای، فراهم کردن تجربه‌های موفق کارورزی، حمایت‌های عاطفی و حرفه‌ای از دانشجومعلمان، و ایجاد فرصت‌های توسعه فردی و اجتماعی می‌تواند محقق شود. در این ارتباط یکی از دانشجو معلمان (P3) بیان کرد که "تعلق به حرفه معلمی اساس کار معلم است معلمی که به شغل معلمی تعلق نداشته باشد و معلمی را به عنوان شغل دومی خود در نظر بگیرد به مرور زمان از کار و شغلش دوری می‌کند."

۴-۲: تعامل مثبت با همکاران

یکی دیگر از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده، تعامل مثبت با دانش‌آموزان، همکاران و سایر ذی‌نفعان آموزشی است. تعامل مثبت به معنای برقراری ارتباط مؤثر، احترام‌آمیز و سازنده در فرایند یاددهی - یادگیری و محیط مدرسه تعریف می‌شود. این نوع تعامل نه تنها باعث افزایش کیفیت تدریس و یادگیری می‌شود، بلکه زمینه‌ساز رشد عاطفی و اجتماعی دانش‌آموزان نیز خواهد بود. بر اساس دیدگاه Wang (2019)، تعامل مثبت معلم با دانش‌آموزان، احساس امنیت روانی، انگیزش درونی و مشارکت فعال آنان را در کلاس تقویت می‌کند. معلمانی که از مهارت‌های ارتباطی و عاطفی بالایی برخوردارند، قادرند فضایی پویا و حمایت‌گر ایجاد کنند که در آن دانش‌آموزان بدون ترس از اشتباه، آزادانه پرسش و پاسخ کنند و در یادگیری مشارکت نمایند. این در حالی است که تعامل مثبت معلمان با دانش‌آموزان موجب ارتقای خودپنداره تحصیلی و افزایش عملکرد آموزشی آنان می‌شود. همچنین، روابط مثبت معلمان با همکاران و والدین، انسجام و هم‌افزایی در محیط مدرسه را به دنبال دارد و موجب افزایش کارآمدی کل نظام آموزشی می‌شود. بنابراین، پرورش تعامل مثبت باید در برنامه‌های تربیت معلم جایگاه ویژه‌ای داشته باشد. دوره‌های آموزشی مهارت‌های ارتباطی، مدیریت تعارض، همدلی و هوش هیجانی می‌تواند به دانشجومعلمان کمک کند تا در آینده نقش خود را به‌عنوان تسهیل‌گر یادگیری و مربی زندگی به‌خوبی ایفا کنند. در این ارتباط یکی از دانشجو معلمان (P11) بیان کرد که "یک معلم موفق باید علاوه بر برقراری تعامل مثبت و سازنده با دانش‌آموزان باید تعامل مثبت و ارتباط مؤثر خوبی با همکاران خود داشته باشد." دانشجو معلمان دیگری نیز (P9) بیان کرد که "تعامل مثبت با دانش‌آموزان، همکاران و سایر افراد مدرسه و حتی والدین یکی از شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان بحساب می‌آید."

۴-۳: پذیرش فرهنگ مدرسه

یکی دیگر از شایستگی‌های کلیدی معلمان آینده، پذیرش و درک فرهنگ مدرسه است. معلمانی که فرهنگ مدرسه را می‌پذیرند و با آن همسو می‌شوند، توانایی بیشتری در برقراری روابط حرفه‌ای، ایفای نقش مؤثر در جامعه آموزشی و ایجاد محیطی حمایتگر

برای دانش‌آموزان خواهند داشت. براساس نظر (Hoy & Miskel, 2013)، معلمانی که قادر به درک و پذیرش فرهنگ سازمانی مدرسه هستند، سطح بالاتری از رضایت شغلی، تعهد سازمانی و کارآمدی آموزشی را تجربه می‌کنند. در پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده شده است که پذیرش فرهنگ مدرسه با انسجام گروهی، کاهش تعارضات میان‌فردی و افزایش کیفیت فعالیت‌های آموزشی رابطه مستقیم دارد. در این ارتباط یکی از دانشجو معلمان (P14) بیان کرد که "توجه به فرهنگ مدرسه و آموزش نحوه انطباق و پذیرش آن باید جزو برنامه‌های اصلی دانشجو معلم باشد. فراهم کردن فرصت‌های تجربه عملی در مدارس، جلسات هم‌اندیشی با معلمان باتجربه، و آموزش مهارت‌های جامعه‌پذیری حرفه‌ای می‌تواند به دانشجو معلمان کمک کند تا پذیرش فرهنگ مدرسه را به‌عنوان یکی از ابعاد هویت حرفه‌ای خود درونی سازند."

۵- حیطه مرتبط با پیامد نهایی: درون مایه بعدی با عنوان حیطه عوامل مرتبط با حوزه پیامد نهایی بود. این درون مایه خود شامل دورن مایه‌های فرعی می‌شود که عبارتند از؛

۵-۱: توسعه مستمر حرفه‌ای

یکی دیگر از ابعاد شایستگی حرفه‌ای معلمان آینده، توسعه مستمر حرفه‌ای است. این مفهوم به معنای یادگیری مداوم، به‌روزرسانی دانش و مهارت‌ها، و انطباق با تغییرات علمی، فناوری و اجتماعی در فرایند آموزش و پرورش است. توسعه حرفه‌ای مستمر، معلمان را قادر می‌سازد تا در برابر تحولات آموزشی انعطاف‌پذیر باشند، نوآوری‌های آموزشی را به‌کار گیرند و کیفیت یاددهی - یادگیری را ارتقا دهند. به گفته (Guskey, 2002)، توسعه حرفه‌ای فرایندی پویا و مداوم است که به بهبود عملکرد معلمان و در نهایت افزایش یادگیری دانش‌آموزان منجر می‌شود. او تأکید می‌کند که برنامه‌های توسعه حرفه‌ای باید مبتنی بر نیازهای واقعی معلمان و متناسب با چالش‌های محیط آموزشی طراحی شوند. در پژوهش‌های داخلی نیز بر اهمیت این موضوع تأکید شده است. (Modabernia & MehmandarGhartavol, 2024) نشان داد که توسعه حرفه‌ای مستمر از طریق کارگاه‌های آموزشی، دوره‌های ضمن خدمت و فعالیت‌های پژوهشی موجب ارتقای هویت حرفه‌ای، افزایش خودکارآمدی و بهبود کیفیت تدریس دانشجو معلمان می‌شود. در این ارتباط دانشجو معلمان (P14 و P8 و P6) بیان کردند که "معلمان باید برنامه‌های توسعه مستمر حرفه‌ای را به‌عنوان بخشی از فرایند آموزش خود در نظر بگیرند. مشارکت در جوامع یادگیری حرفه‌ای، انجام پژوهش‌های عمل‌نگر، بهره‌گیری از فناوری‌های نوین آموزشی و بازخورد مستمر از همکاران و مدیران، از جمله راهبردهایی است که می‌تواند در تحقق این شایستگی نقش مؤثر ایفا کند."

۵-۲: ارتقای کیفیت آموزشی

رسالت‌های معلمان آینده، ارتقای کیفیت آموزشی است که به‌عنوان یک شایستگی حرفه‌ای بنیادین مطرح می‌شود. کیفیت آموزشی صرفاً به انتقال محتوا محدود نمی‌شود، بلکه شامل طراحی و اجرای روش‌های تدریس مؤثر، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، استفاده از ارزشیابی‌های کارآمد و فراهم کردن محیط یادگیری فعال و معنادار است. معلمانی که به بهبود مداوم کیفیت آموزشی متعهد هستند، نقش کلیدی در پرورش نسل خلاق، منتقد و توانمند ایفاء می‌کنند. به باور (Harris, 2011)، ارتقای کیفیت آموزشی به توانایی معلم در بهره‌گیری از رویکردهای یادگیری فعال، به‌کارگیری فناوری‌های نوین و ایجاد جو یادگیری مشارکتی وابسته است. چنین معلمانی قادرند دانش‌آموزان را به یادگیرندگانی خودراهبر تبدیل کرده و آنان را برای مواجهه با چالش‌های قرن بیست‌ویکم آماده کنند. در پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده شده است که ارتقای کیفیت آموزشی از طریق آموزش معلمان، بازخورد مستمر، و به‌کارگیری الگوهای نوین تدریس، به طور مستقیم با بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است. برای مثال، پژوهش (Mirjalili, 2018) نشان داد که دانشجو معلمان زمانی که در طراحی آموزشی، مدیریت کلاس و ارزشیابی نوآورانه توانمند می‌شوند، کیفیت تدریس آنان افزایش یافته و به دنبال آن سطح یادگیری دانش‌آموزان ارتقا پیدا می‌کند. در این ارتباط یکی از

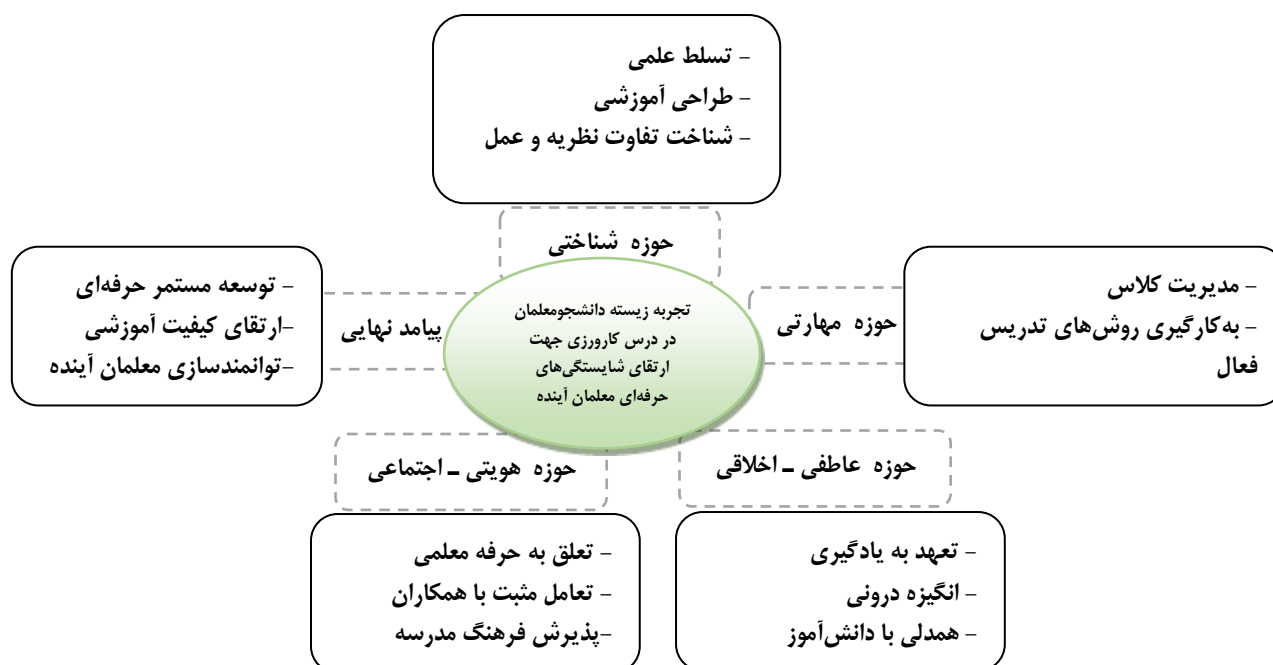
دانشجو معلمان (P10) بیان کرد که "ارتقای کیفیت آموزشی که شامل طراحی و اجرای روش‌های تدریس مؤثر، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان، استفاده از ارزشیابی‌های کارآمد و فراهم کردن محیط یادگیری فعال است از ضرورات یک معلم شایسته آینده است که باید به آن توجه شود."

۵-۳: توانمندسازی معلمان آینده

توانمندسازی معلمان آینده یکی از بنیادی‌ترین ابعاد شایستگی‌های حرفه‌ای است که به افزایش دانش، مهارت، خودباوری و احساس اثربخشی آنان در فرایند یاددهی-یادگیری منجر می‌شود. توانمندسازی به معنای ایجاد فرصت و شرایطی است که معلمان بتوانند با استقلال فکری، اعتماد به نفس و بهره‌گیری از ظرفیت‌های علمی و حرفه‌ای خود، نقش مؤثرتری در آموزش و پرورش ایفا (Spreitzer (1995)، توانمندسازی را شامل ابعادی چون معناداری کار، احساس شایستگی، خودمختاری و اثرگذاری می‌داند. بر این اساس، معلمان توانمند نه تنها تسلط بیشتری بر محتوا و روش‌های تدریس دارند، بلکه قادرند خلاقانه به طراحی آموزشی بپردازند، فضای یادگیری فعال ایجاد کنند و روابط مثبت با دانش‌آموزان برقرار نمایند. در پژوهش‌های داخلی نیز تأکید شده است که توانمندسازی دانشجومعلمان با ارتقای انگیزش شغلی، افزایش خودکارآمدی و بهبود کیفیت تدریس رابطه مستقیم دارد. در این ارتباط یکی از دانشجو معلمان (P1) چنین بیان نمود که "توانمندسازی باید به‌عنوان یک رویکرد مهم در برنامه‌های تربیت معلم مدنظر قرار گیرد. این امر از طریق آموزش مهارت‌های نوین تدریس، توسعه حرفه‌ای مستمر، فراهم آوردن تجربه‌های میدانی در مدارس، و حمایت‌های سازمانی و عاطفی از دانشجومعلمان امکان‌پذیر است."

جدول ۱: استخراج درون مایه‌های اصلی و فرعی

هسته مرکزی	درون مایه اصلی	درون مایه فرعی
تجربه زیسته دانشجومعلمان در درس کارورزی جهت ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده	۱- حوزه شناختی	۱-۱: تسلط علمی ۲-۱: طراحی آموزشی
	۲- حوزه مهارتی	۳-۱: شناخت تفاوت نظریه و عمل ۱-۲: مدیریت کلاس ۲-۲: به کارگیری روش‌های تدریس فعال ۳-۲: ارزشیابی یادگیری دانش‌آموزان
	۳- حوزه عاطفی-اخلاقی	۱-۳: تعهد به یادگیری ۲-۳: انگیزه درونی ۳-۳: همدلی با دانش‌آموز
	۴- حوزه هویتی-اجتماعی	۱-۴: تعلق به حرفه معلمی ۲-۴: تعامل مثبت با همکاران ۳-۴: پذیرش فرهنگ مدرسه
	۵- حوزه پیامد نهایی	۱-۵: توسعه مستمر حرفه‌ای ۲-۵: ارتقای کیفیت آموزشی ۳-۵: توانمندسازی معلمان آینده



نمودار ۱: شماتیک تجربه زیسته دانشجومعلمان جهت ارتقای شایستگی های حرفه ای معلمان آینده

بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام این پژوهش واکاوی تجربه زیسته دانشجومعلمان در درس کارورزی جهت ارتقای شایستگی های حرفه ای معلمان آینده بود. در این تحقیق کیفی که به روش مصاحبه نیمه ساختاری انجام شد، ادراک دانشجو معلمان از درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی ارومیه مورد بحث و بررسی قرار گرفت. از تحلیل محتوایی کیفی اطلاعات حاصل ۵ درون مایه اصلی و ۱۵ درون مایه فرعی شامل؛ حوزه شناختی (تسلط علمی، طراحی آموزشی و شناخت تفاوت نظریه و عمل)، حوزه مهارتی (مدیریت کلاس، به کارگیری روش های تدریس فعال و ارزشیابی یادگیری دانش آموزان)، حوزه عاطفی - اخلاقی (تعهد به یادگیری، انگیزه درونی و همدلی با دانش آموز)، حوزه هویتی - اجتماعی (تعلق به حرفه معلمی، تعامل مثبت با همکاران و پذیرش فرهنگ مدرسه) و پیامد نهایی (توسعه مستمر حرفه ای، ارتقای کیفیت آموزشی و توانمندسازی معلمان آینده) به دست آمد.

در تبیین یافته ها باید گفت واکاوی تجربه های زیسته دانشجومعلمان در درس کارورزی نشان می دهد که این واحد درسی نه تنها یک عرصه ی تمرینی، بلکه بستری برای تحول هویتی و ارتقای شایستگی های حرفه ای آنان است. تحلیل داده ها نشان داد که دانشجومعلمان از خلال مواجهه با موقعیت های واقعی تدریس، توانسته اند مهارت های تدریس، مدیریت کلاس، ارتباط مؤثر با دانش آموزان و همکاران، و نیز توانایی بازاندیشی نقادانه بر عملکرد خود را توسعه دهند. این یافته ها همسو با دیدگاه های اخیر پژوهشگران است که کارورزی را فرآیندی «یادگیری موقعیتی» و «یادگیری از تجربه» تلقی می کنند (Zeichner, 2009). در این ارتباط نتایج حاصل از این پژوهش با نتایج تحقیقات گذشته همچون؛ Modabernia & MehmandarGhartavol (2024)؛ Shulman (1986)؛ Dick & Carey (2014)؛ Schön (1983)؛ Bonwell & Eison (1991)؛ Hargreaves & (2012)

Fullan: (2000)Deci & Ryan: (2004)Day: (2019)Wang: (2013)Hoy & Miskel: (2002)Guskey: (2011)Harris: همسو و هم راستا می باشد.

همچنین Bauer (2024) نشان داد که تجربه کارورزی می تواند به طور قابل توجهی بر خودکارآمدی معلمان، هویت حرفه ای و شایستگی های تدریسی آنها تأثیر بگذارد همچنین Flores (2020) نشان داد که تجربه زیسته می تواند نقش مهمی در تقویت مهارت های اجتماعی، حرفه ای و تصمیم گیری معلمان آینده داشته باشد.

نتایج مطالعات نشان می دهد که تجربه زیسته دانشجومعلمان در درس کارورزی نقش اساسی و مستقیم در ارتقای شایستگی های حرفه ای آنان دارد. این تجربه ها، از طریق مواجهه عملی با کلاس واقعی، تعامل مستمر با معلمان راهنما و بازتاب منظم بر عملکرد خود، نه تنها دانش نظری و مهارت های عملی دانشجومعلمان را تقویت می کند، بلکه هویت حرفه ای و خودکارآمدی آنان را نیز به طور قابل توجهی ارتقا می دهد. یافته ها با نظریه یادگیری تجربی و چارچوب های هویت حرفه ای معلمان همسو است و نشان می دهد که کارورزی، فراتر از آموزش صرفاً مهارت های تدریس، به فرآیند شکل گیری نگرش، تعهد و انگیزه درونی دانشجومعلمان کمک می کند. این امر به ویژه در زمینه بومی و فرهنگی ایران اهمیت دارد، زیرا زمینه های نهادی و محیط مدرسه می توانند تجربه زیسته را تحت تأثیر قرار دهند و موفقیت در انتقال شایستگی ها را تضمین کنند. بنابراین، طراحی برنامه های کارورزی که به صورت هدفمند و بازتابی امکان تعامل عملی و تجربه های ملموس را فراهم کند، نه تنها شایستگی های حرفه ای معلمان آینده را ارتقا می دهد بلکه زمینه توسعه مستمر حرفه ای و توانمندسازی آنان را نیز فراهم می آورد. این یافته ها، خلأهای پژوهشی پیشین را پر می کنند و اهمیت بهره گیری از تجربه زیسته در طراحی سیاست ها و برنامه های تربیت معلم را به روشنی نشان می دهند.

کارورزی فرصتی برای رشد شایستگی های عاطفی و اخلاقی فراهم می کند؛ زیرا دانشجومعلمان در معرض مسائل واقعی مدارس قرار می گیرند و می آموزند چگونه در شرایط متنوع و بعضاً چالش برانگیز تصمیمات حرفه ای اتخاذ کنند. یافته ها با مطالعات بین المللی نیز همخوانی دارد که نشان می دهند تجربه ای میدانی به شکل معناداری در تقویت توانمندی های حرفه ای آینده سازان نظام آموزشی مؤثر است (Darling-Hammond & Hyler, 2020). در نهایت، نتایج این واکاوی تأکید می کند که کارورزی باید به عنوان بخش محوری در برنامه ی تربیت معلم دیده شود و نیازمند بازطراحی مداوم با رویکردی تأملی و پژوهش محور است. بدین ترتیب، ارتقای کیفیت تجربه ی زیسته ی دانشجومعلمان در محیط های واقعی می تواند زمینه ساز تربیت معلمانی توانمند، خلاق و پاسخ گو به نیازهای پیچیده ی نظام آموزشی آینده باشد.

جهت ارتقای هر چه بیشتر شایستگی های حرفه ای دانشجو معلمان که معلمان آینده این سرزمین هستند پیشنهاد می شود؛ پس از هر جلسه کارورزی فرصت تحلیل و بازاندیشی روی تجربه های خود داشته باشند. این بازاندیشی می تواند با استفاده از دفتر بازتاب تجربه یا نمونه کاوی موردی انجام شود. همچنین پیشنهاد می شود کارگاه های همیارانه و گروه های یادگیری مشترک جهت این که دانشجومعلمان تجارب خود را با یکدیگر به اشتراک بگذارند و از دیدگاه های متنوع بهره مند شوند، برگزار شود. پیشنهاد می شود با فراهم کردن موقعیت های تدریس با تنوع بالای دانش آموزان و مسائل کلاس، دانشجومعلمان را در مواجهه با پیچیدگی ها و موقعیت های واقعی حرفه ای آماده شوند. در نهایت تأکید بر توسعه حرفه ای مستمر و ایجاد انگیزه برای یادگیری خودبازتابی و ارتقای شایستگی ها، موجب شکل گیری معلمان آینده توانمند و خلاق خواهد شد.

از دانشجو معلمان کوشا دانشگاه فرهنگیان شهید رجایی ارومیه که ما را در این پژوهش یاری رساندند کمال تشکر و سپاسگزاری را داریم.

حامی مالی

این پژوهش هیچ گونه کمک مالی از سازمان های تأمین مالی در بخش های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

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

نویسنده بدینوسیله اعلام می‌نماید که در انجام این پژوهش و در تهیه این مقاله، هیچ ابزار یا فناوری هوش مصنوعی به کار گرفته نشده است

تعارض منافع

طبق اظهارات نویسنده، این مقاله هیچ گونه تعارض منافع نداشته است. همچنین، این مقاله پیش از این در هیچ یک از نشریات داخلی یا خارجی منتشر نشده و تنها برای ارزیابی و امکان چاپ، به مجله تدریس پژوهی ارسال گردیده است.

سپاسگزاری

نویسنده بر خود لازم می‌داند از داوران محترم به خاطر مطالعه متن مقاله حاضر و ارائه نظرهای ارزشمند سپاسگزاری نماید.

منابع

- ادموند تی. امر، و کارولین ام. اورتسون. (۱۴۰۰). مدیریت کلاس درس برای دبیران دوره متوسطه (شمس الدین عارف/ محمد سعید احمدی)، آوای نور.
- امینی، اکرم، زاهدی، فاطمه و امانی، سیمنا. (۱۴۰۴). نقش مدیریت کلاس درس در بهبود یادگیری دانش آموزان دوره ابتدایی، دومین همایش ملی علوم انسانی با رویکرد نوین و اولین همایش بین المللی پژوهشی فرهنگیان نوین، آستارا. <https://civilica.com/doc/2501559>.
- ایرانی، یوسف؛ جعفریان یسار، حمید و ایرانی، مهدی (۱۴۰۵). تحلیل کیفی تجارب دانشجو معلمان از چالش ها و فرصت های معلمی در دانشگاه فرهنگیان. فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۱۴، شماره ۱ - شماره پیاپی ۴۴. https://trj.uok.ac.ir/article_64434.html
- پیشانی، ندا و خروشی، پوران. (۱۳۹۵). چالش ها و فرصت های درس کارورزی از نظردانشجویان دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس فاطمه زهرا س و شهید رجایی اصفهان)، نخستین کنفرانس بین المللی و دومین کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی، شیراز.
- <https://civilica.com/doc/510718>
- صفرنوده، مریم، موسی پور، نعمت الله، اظهاری، محبوبه، و محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی معلمی در ایران. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰(۱۹)، ۱۴۹-۱۶۹.
- https://www.icsa-journal.ir/article_89090.html
- قربانی، فریبا. (۱۴۰۴). نقش فرهنگ مدرسه در شکل گیری هویت اجتماعی دانش آموزان، همایش بین المللی آموزش و پرورش در قرن بیست و یکم. لای
- <https://civilica.com/doc/2546363>
- مدبرنیا، ابراهیم و مهماندار قرطاول، حسین. (۱۴۰۴). نقش توسعه حرفه ای معلمان در ارتقای کیفیت آموزشی مدارس، چهارمین همایش ملی ایده های کاربردی در علوم تربیتی، روانشناسی و مطالعات فرهنگی، بوشهر.
- <https://civilica.com/doc/2549139>
- معصوم پناه، زهرا؛ تحریریان، محمدحسن؛ افضل، کتایون، و علی بابایی، احمد. (۱۳۹۸). ارزیابی دوره های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. مجله تحقیقات زبان انگلیسی ایران، ۷(۲)، ۱۰۱-۱۱۹.
- <https://sid.ir/paper/527520/fa>
- معصومی نژاد، رضا؛ دلائی میلان، فاطمه؛ و احمدی، عاطفه. (۱۴۰۴). شناسایی و تبیین عوامل افزایش تعهد به تدریس دانشجو- معلمان بعد از فارغ التحصیلی و ارتباط آن با بهروزی روان شناختی. فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۱۳، شماره ۱ - شماره پیاپی ۳۴، صفحه ۲۰۱-۱۷۱.
- https://trj.uok.ac.ir/article_64003.html
- میرانی، مرتضی و بادله، علیرضا. (۱۳۹۵). اثربخشی دوره های کارورزی بر خودکارآمدی و انگیزش شغلی دانشجو معلمان پردیس آیت الله خامنه ای و خمینی شهرستان گرگان. اولین همایش ملی تازه های تعلیم و تربیت در نظام آموزشی ایران. <https://civilica.com/doc/646565>

میرجلیلی، سیدمحمدعلی. (۱۳۹۷). بررسی نقش توسعه حرفه‌ای و توانمندسازی مدرسان دانشگاه فرهنگیان بر ادراک دانشجویان از کیفیت تدریس؛ مطالعه موردی دانشگاه‌های فرهنگیان یزد. نشریه مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۷(۲): ۹-۳۸.

https://pma.cfu.ac.ir/article_776.html.

References

- Amini, A., Zahedi, F., & Amani, S. (2025). The role of classroom management in improving students' learning in elementary schools. *The 2nd National Conference on Humanities with a New Approach and the 1st International Research Conference of New Educators*, Astara. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/2501559>.
- Bauer, M. (2024). *The growth of knowledge and self-perceived competence during a long-term internship*. Frontiers in Education. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2024.1194982/full>
- Bauer, M. (2024). *The growth of knowledge and self-perceived competence during a long-term internship*. Frontiers in Education. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2024.1194982/full>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. George Washington University.
- Colazzi P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In Valle R., Kings M. (Eds.), *Existential phenomenological alternative for psychology* (Pp. 48–71). New York: Oxford University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2910443>
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. DOI:10.15581/004.12.25329
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). *Preparing teachers for deeper learning*. Harvard Education Press <https://learningpolicyinstitute.org/product/preparing-teachers-deeper-learning-brief>
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203464342>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dick, W., Carey, L., & Carey, J. O. (2015). *The Systematic Design of Instruction* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2866387>
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2021). *Classroom management for middle school teachers* (S. Aref & M. S. Ahmadi, Trans.). Avaye Noor. [In Persian]
- Flores, M. A. (2020). Feeling like a student but thinking like a teacher: a study of the development of professional identity in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(2):145-158. DOI:10.1080/02607476.2020.1724659
- Flores, M. A., & Day, C. (2016). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232. DOI:10.1016/j.tate.2005.09.002
- Ghorbani, F. (2025). The role of school culture in shaping students' social identity. *International Conference on Education in the Twenty-First Century*. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/2546363>.
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. DOI:10.1080/135406002100000512
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2916052>
- Harris, A. (2011). *Professional capital and the improvement of teaching quality*. Routledge.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2013). *Educational administration: Theory, research, and practice*. McGraw-Hill. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=4128207>
- Irani, Y., Jafarian Yasar, H., & Irani, M. (2026). A qualitative analysis of student teachers' experiences of challenges and opportunities of teaching at Farhangian University. *Research in Teaching*, 14(1), 44. [In Persian]. https://trj.uok.ac.ir/article_64434.html

- Kaur, H. (2024). *Evaluating effectiveness and challenges in B.Ed. student teacher internships*. International Conference on Education Research and Technology. <https://icert.org.in/wp-content/uploads/2024/10/203>
- Masoumianejad, R., DelaeiMilan, F., & Ahmadi, A. (2025). Identification and explanation of factors increasing student teachers' commitment to teaching after graduation and its relationship with psychological well-being. *Research in Teaching*, 13(1), 171–201. [In Persian]. https://trj.uok.ac.ir/article_64003.html.
- Masoumpanah, Z., Tahririan, M. H., Afzali, K., & Alibabayi, A. (2019). Evaluation of practicum courses at Farhangian University. *Iranian Journal of English Language Research*, 7(2), 101–119. [In Persian]. <https://sid.ir/paper/527520/fa>.
- Mirani, M., & Badeleh, A. (2016). The effectiveness of practicum courses on self-efficacy and occupational motivation of student teachers at Ayatollah Khamenei and Imam Khomeini campuses in Gorgan. *The 1st National Conference on New Developments in Education in Iran's Educational System*. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/646565>.
- Mirjalili, S. M. A. (2018). Investigating the role of professional development and empowerment of Farhangian University instructors in students' perceptions of teaching quality: A case study of Farhangian universities in Yazd. *Educational and School Studies*, 7(2), 9–38. [In Persian]. https://pma.cfu.ac.ir/article_776.html.
- Modabernia, E., & Mehmandar Ghartavol, H. (2025). The role of teachers' professional development in enhancing the educational quality of schools. *The 4th National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology, and Cultural Studies, Bushehr*. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/2549139>
- Parishani, N., & Kheroushi, P. (2016). Challenges and opportunities of the practicum course from the perspective of students at Farhangian University: A case study of Fatemeh Zahra and Shahid Rajaei campuses in Isfahan. *The 1st International Conference and the 2nd National Conference on the Third Millennium and Humanities*, Shiraz. [In Persian]. <https://civilica.com/doc/510718>
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1055732>
- Safarnoodeh, M., Mousapour, N., Azhari, M., & Mohammadshafiei, A. S. (2019). Lived experiences of student teachers at Farhangian University regarding the new teacher practicum program in Iran. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10(19), 149–169. [In Persian]. https://www.icsa-journal.ir/article_89090.html
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass. [https://doi.org/10.1002/chp.4750090207Digital Object Identifier \(DOI\)](https://doi.org/10.1002/chp.4750090207Digital Object Identifier (DOI))
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4–14. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. <https://doi.org/10.2307/256865>
- Wang, M. (2019). Teacher-student interaction and its impact on student learning and motivation. *Journal of Educational Research*, 112(3), 325–338.
- Zeichner, K. (2009). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2):89-99. [DOI:10.1177/0022487109347671](https://doi.org/10.1177/0022487109347671).