



Research in Teaching

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

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



Exploring the Process of Enhancing Future Teachers' Competencies in Real Teaching Environments: A Study on Field-Based Practicum Experiences

Fatemeh Mardan Arbat¹ , Narges Pourtaleb²

1. Corresponding author, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: f.mardan@cfu.ac.ir

2. Department of Psychology and Counseling Education, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: N.Pourtaleb@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received 22 August 2025
Received in revised form
30 November 2025
Accepted 17 December
2025
Available online 22 June
2026

Keywords:
Practicum,
teacher education,
professional competencies,
teacher identity,
lifelong learning

ABSTRACT (Times New Roman 12 Bold)

Objective: The present study aimed to explore the process of enhancing the competencies of future teachers in real teaching environments through their field experiences during the practicum.

Method: This qualitative study employed an interpretive phenomenological approach. The study population consisted of final-semester student teachers at Farhangian University. Eleven participants were selected through purposive sampling based on criteria including completion of four consecutive semesters of practicum, willingness to participate in the study, and the ability to articulate their experiences. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Braun and Clarke's (2006) thematic analysis method. To establish the trustworthiness of the data, three strategies were employed: member checking, peer review, and systematic documentation and retention of the analytical process (dependability and confirmability audit).

Results: The findings indicated that practicum experiences resulted in the formation of four major categories: (1) redefining teachers' professional identity, (2) developing instructional and managerial skills, (3) encountering challenges and developing adaptation strategies, and (4) commitment to lifelong learning and professional development. The findings revealed that practicum in authentic teaching environments extends beyond being merely an academic course and functions as a transformative process. Through engagement with the complex realities of the classroom, managerial challenges, and structural constraints, student teachers reconstruct their professional identity, develop teaching skills, strengthen their sense of responsibility, and develop an orientation toward lifelong learning.

Conclusions: The findings suggest that the full potential of practicum can be realized only when supportive structures, opportunities for reflection, and constructive connections between universities and schools are provided. In their absence, the depth of experiential learning may be diminished. Overall, this study demonstrates that the professional competencies of future teachers are developed most effectively when practicum experiences are accompanied by adequate professional and contextual support, and when student teachers are encouraged to engage in reflection, active learning, and continuous self-development while confronting the real challenges of teaching.

Cite this article: Mardan Arbat, F., & Pourtaleb, N. (2026). Title of the paper: Exploring the Process of Enhancing Future Teachers' Competencies in Real Teaching Environments: A Study on Field-Based Practicum Experiences. *Research in Teaching*, 14(2), 154-175. <https://doi.org/10.22034/trj.2025.144364.2224>



© The Author(s) retain the copyright.

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: <https://doi.org/10.22034/trj.2025.144364.2224>

Introduction

The quality of an educational system is closely associated with the quality of its teachers. Teacher education, therefore, requires learning experiences that enable prospective teachers to move beyond theoretical knowledge and engage directly with the complex realities of classroom practice. In this regard, field-based practicum constitutes a central component of teacher education because it provides student teachers with opportunities to connect university-based theoretical knowledge with authentic teaching experiences. At Farhangian University, practicum is implemented across four consecutive semesters and is intended to contribute to the development of reflective, competent, and professionally responsible teachers. Nevertheless, the effectiveness of practicum depends not only on the amount of time spent in schools but also on the quality of interactions, mentoring, reflection, school conditions, and the relationship between universities and schools. Previous research has demonstrated that practicum can contribute to professional identity, instructional competence, classroom-management skills, self-efficacy, and professional learning. However, less attention has been paid to how student teachers themselves experience and interpret the process of professional development in authentic school settings. Accordingly, the present study aimed to explore the process through which the professional competencies of future teachers develop through their lived experiences of field-based practicum. The central research question was: How does the process of enhancing the professional competencies of future teachers develop through field-based practicum experiences?

Method

The study adopted a qualitative research approach and employed Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) to gain an in-depth understanding of student teachers' lived experiences and the meanings they attributed to their practicum experiences. The study population consisted of final-semester undergraduate student teachers at Farhangian University who had completed four consecutive semesters of practicum. Eleven student teachers were selected through purposive, criterion-based sampling. Selection criteria included successful completion of all four practicum semesters, willingness to participate, the ability to articulate personal experiences clearly, and representation of different fields of study and school contexts. Data were collected through in-depth semi-structured interviews focusing on significant practicum experiences, factors contributing to professional competency development, challenges encountered in schools, strategies used to address challenges, and the influence of authentic school environments on professional learning. Each interview lasted approximately 45–70 minutes. The interviews were audio-recorded with informed consent and transcribed verbatim. Data were analyzed using Braun and Clarke's (2006) six-phase thematic analysis. Trustworthiness was enhanced through member checking, peer review, prolonged engagement, an audit trail, repeated coding, reflexive notes, and thick description. Ethical principles, including informed consent, confidentiality, anonymization, and participants' right to withdraw, were also observed.

Results

Analysis of the interviews resulted in four major categories and eleven subcategories representing the developmental trajectory of student teachers throughout their practicum experiences. The first category was redefinition of professional teacher identity. Direct engagement with students and authentic classroom situations changed participants' understanding of teaching from a primarily occupational activity into a broader human, moral, and social responsibility. They gradually recognized the importance of respect, fairness, patience, care, and responsibility and increasingly perceived themselves as professionals responsible for students' comprehensive development. The second category was development of instructional and managerial skills. Participants described a transition from theoretical and mechanical approaches to lesson planning toward flexible, creative, and context-sensitive teaching. They learned that lesson plans could not always be implemented exactly as designed and needed to be modified according to students' readiness, classroom conditions, available time, and unexpected events. Classroom management was also redefined as creating an active learning environment, managing time, encouraging participation, addressing individual differences, and fostering meaningful interaction.

The third category was encountering challenges and developing adaptive strategies. Participants referred to large class sizes, inadequate educational facilities, limited parental involvement, administrative pressures, and insufficient coordination between universities and schools. Although these conditions initially generated frustration and uncertainty, they gradually encouraged student teachers to develop adaptive and creative responses. Participants reported modifying instructional materials, using group activities, relying on alternative resources, and replacing unavailable facilities with simulations, videos, demonstrations, or other low-cost solutions. Thus, challenging conditions became opportunities for developing adaptability, creativity, resilience, and problem-solving abilities. The fourth category was commitment to lifelong learning and professional development. Practicum led participants to recognize that teaching competence cannot be completed simply by graduating from university. Professional growth requires continuous learning, reflection, self-evaluation, observation, and learning from experienced teachers. Participants described reading educational materials after teaching, documenting their performance, identifying strengths and weaknesses, and incorporating mentor teachers' feedback into subsequent practice.

Discussion

Accordingly, the present study aimed to explore the process through which the professional competencies of future teachers develop through their lived experiences of field-based practicum. The findings indicate that practicum provided student teachers with opportunities to connect theoretical knowledge with authentic classroom situations, reconsider their understanding of teaching, and gradually develop confidence in performing professional responsibilities. Participants increasingly viewed teaching not merely as a job but as a professional and value-based responsibility requiring commitment, flexibility, and continuous learning. This finding is consistent with Beijaard, Meijer, and Verloop (2004), who emphasized that teacher professional identity develops through the interaction of personal beliefs, professional values, and practical experiences. It also supports Zeichner (2010) and Loughran (2014), who highlighted the importance of connecting university learning with authentic field experiences and reflection. Overall, the most important finding was that practicum functioned as a transformative process through which professional identity, instructional and managerial competencies, adaptive capacity, and commitment to lifelong professional learning developed simultaneously.

The development of instructional and managerial competencies is consistent with Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2007), who emphasized the role of experience in teachers' self-efficacy, and Darling-Hammond (2006), who highlighted practice-based experiences in teacher preparation. Iranian research by Jamshidi Tavana, Emamjomeh, Asareh, and Mosipour (2017) and Tatari and Farrokhi (2020) likewise indicates that practicum strengthens the relationship between theoretical preparation and practical teaching competencies. The present findings extend these studies by showing that repeated exposure to authentic classroom situations encouraged student teachers to move from mechanical implementation of lesson plans toward flexibility, creativity, and context-sensitive decision making.

Participants' experiences of inadequate resources, crowded classrooms, limited parental cooperation, and organizational constraints are consistent with Ghorbani et al. (2018) and Jafarian and Mahmoudi (2020), who identified structural challenges and weaknesses in university-school connections. However, unlike studies that primarily emphasize these conditions as barriers, the present study showed that student teachers often responded creatively through group activities, alternative resources, simple technologies, and modifications of instructional materials. Consequently, challenging situations could become opportunities for developing adaptability, problem-solving, and resilience. This interpretation is also consistent with Ghadermarzi, Ali Asgari, Maroufi, and Hosseini Khah (2017) and Almasi, Zarei Zowraki, Nili, and Delavar (2017), who emphasized the importance of examining the relationship between intended, implemented, and acquired practicum curricula.

Finally, the strong orientation toward lifelong learning is consistent with Korthagen (2010) and Mena, Hennissen, and Loughran (2017), who emphasized reflection, mentoring, and learning from practice as central elements of professional development. The findings therefore suggest that practicum should not be viewed simply as a period for practicing teaching techniques. Rather, it should be designed as a

sustained process of identity formation, reflective learning, adaptation, and professional growth in which student teachers are supported by universities, schools, and mentor teachers.

Conclusions

The findings indicate that practicum in authentic teaching environments is considerably more than an academic course or a mechanism for applying previously acquired theoretical knowledge. It functions as a transformative process through which student teachers reconstruct their professional identity, develop instructional and managerial competencies, respond creatively to contextual challenges, and establish a commitment to lifelong professional learning. Therefore, strengthening university–school collaboration, preparing and supporting mentor teachers, incorporating structured reflection throughout the practicum semesters, and improving the minimum educational infrastructure of practicum schools are recommended. Shared problem-solving activities involving student teachers, mentor teachers, and university supervisors can further strengthen the connection between theory and practice. Future studies may combine interviews with classroom observations, examine more diverse school contexts, and investigate competency development longitudinally.

Acknowledgements

The authors would like to express their sincere gratitude to all the student teachers who participated in the study and generously shared their lived experiences. Their cooperation and openness made this research possible.



تدریس پژوهی

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

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



واکاوی فرآیند ارتقای شایستگی‌های معلمان آینده در محیط واقعی تدریس: مطالعه‌ای بر تجربه‌های میدانی کارورزی

فاطمه مردان ارتباط^۱، نرگس پورطالب^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش ابتدایی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: f.mardan@cfu.ac.ir

۲. گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: N.Pourtaieb@cfu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

هدف: پژوهش حاضر، واکاوی فرآیند ارتقای شایستگی‌های معلمان آینده در محیط واقعی تدریس از خلال تجربه‌های میدانی کارورزی بود. پژوهش درصدد بود چگونگی تأثیر درگیری با موقعیت‌های واقعی و اصیل کلاس درس بر توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و هویت حرفه‌ای دانشجو-معلمان را درک کند.

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

روش: پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. جامعه آماری شامل دانشجو-معلمان ترم آخر دانشگاه فرهنگیان بود و از میان آن‌ها، ۱۱ نفر با روش نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس معیارهایی همچون گذراندن چهار ترم متوالی کارورزی، تمایل به مشارکت و توانایی بیان تجربه‌ها انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با روش تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) تحلیل شد. برای اعتباریابی داده‌ها از سه شیوه بازبینی مشارکت‌کنندگان، بازبینی همتایان و ثبت و نگهداری مستندات تحلیل (ممیزی وابستگی و قابلیت تأیید) استفاده شد و برای افزایش انتقال‌پذیری، توصیف غنی بافت و تجارب فراهم گردید.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۳۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

کلیدواژه‌ها:

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد تجربه‌های کارورزی منجر به شکل‌گیری چهار مقوله اصلی شد: ۱) بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم، ۲) رشد مهارت‌های آموزشی و مدیریتی، ۳) مواجهه با چالش‌ها و راهبردهای انطباق، و ۴) تهدید به یادگیری مادام‌العمر و توسعه حرفه‌ای. نتایج نشان داد که کارورزی در محیط واقعی، نقشی فراتر از یک واحد درسی داشته و به مثابه فرایندی تحول‌آفرین عمل می‌کند که طی آن دانشجو-معلمان از طریق تعامل با واقعیت‌های پیچیده کلاس، چالش‌های مدیریتی و محدودیت‌های ساختاری، به بازسازی هویت حرفه‌ای، رشد مهارت‌های تدریس، تقویت مسئولیت‌پذیری و شکل‌دهی نگرش یادگیرنده مادام‌العمر دست می‌یابند.

کارورزی، تربیت معلم،

شایستگی‌های حرفه‌ای،

هویت معلمی، یادگیری مادام‌العمر

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد که تحقق کامل ظرفیت‌های کارورزی مستلزم وجود ساختارهای حمایتی، فرصت‌های بازاندیشی و پیوند سازنده میان دانشگاه و مدرسه است؛ عواملی که در صورت فقدان، می‌توانند از عمق یادگیری تجربی بکاهند. به‌طور کلی، این پژوهش نشان می‌دهد که توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده زمانی به بهترین شکل رخ می‌دهد که تجربه‌های کارورزی با حمایت‌های حرفه‌ای و زمینه‌ای کافی همراه باشد و دانشجو-معلمان در روند مواجهه با چالش‌های واقعی تدریس به بازاندیشی، یادگیری فعال و خودتحویلی مستمر تشویق شوند.

استناد: مردان ارتباط، فاطمه و پورطالب نرگس (۱۴۰۵). واکاوی فرآیند ارتقای شایستگی‌های معلمان آینده در محیط واقعی تدریس: مطالعه‌ای بر تجربه‌های میدانی

<https://doi.org/10.22034/trj.2025.144364.2224>

کارورزی. تدریس پژوهی، ۱۴ (۲)، ۱۷۵-۱۵۴.



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه کردستان.

مقدمه

کیفیت نظام آموزشی هر کشور تا حد زیادی به کیفیت معلمان آن وابسته است (Darling-Hammond, 2000). معلمان نه تنها انتقال‌دهندگان دانش، بلکه تسهیل‌گران یادگیری، پرورش‌دهندگان مهارت‌های اجتماعی، و الهام‌بخش ارزش‌ها و نگرش‌ها در نسل‌های آینده هستند (OECD, 2019). در کشور ایران نیز نهادهای آموزشی متعددی از جمله دانشگاه‌ها در این زمینه فعال‌اند که یکی از مهم‌ترین آنها دانشگاه فرهنگیان است؛ نهادی که مأموریت اصلی آن تربیت دانشجومعلمان متعهد و متخصص جهت به‌کارگیری در آموزش و پرورش است. در راستای محقق شدن اهداف سازمان، دانشگاه فرهنگیان، براساس ارزش‌های فرهنگی و نظام اسلامی و با طراحی سرفصل‌های علمی و استاندارد دروس عملی و نظری از جمله واحدهای کارورزی، درصدد توسعه حرفه‌ای معلمان آینده می‌باشد.

برنامه‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان، به‌عنوان بخش محوری تربیت معلم، فرصتی را برای دانشجومعلمان فراهم می‌کنند تا تلفیقی از دانش نظری دانشگاهی و تجربه‌های عملی مدرسه را در یک بستر واقعی بیاموزند (Ruhanen et al, 2013). این دوره‌ها نوعی یادگیری تجربی هستند که به‌عنوان «تجربه آموزشی با تأثیر بالا» در آموزش عالی شناخته می‌شوند (O'Neill, 2010). در حقیقت، کارورزی پیوندی میان نظریه و عمل است و از طریق آن دانشجومعلمان مهارت‌های تدریس، نگرش‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای مورد نیاز برای ایفای نقش مؤثر در آینده را کسب می‌کنند (Arthur & Koomson, 2023; Jogan, 2019). در سطح بین‌المللی، شواهد نشان می‌دهند که کارورزی باعث شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (Beijaard et al, 2004) افزایش خودکارآمدی معلمان تازه‌کار (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007) و تقویت مهارت‌های تدریس (Darling-Hammond, 2006) می‌شود. علاوه بر این، بسیاری از کشورها کارورزی را به‌عنوان ستون فقرات سیاست‌های اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان خود در نظر گرفته و حتی آن را اجباری کرده‌اند (Silva et al., 2018).

در ایران نیز از سال ۱۳۹۱ دانشگاه فرهنگیان به تأسی از اسناد بالادستی، به‌ویژه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برنامه‌ی کارورزی را با رویکرد «تربیت معلم فکور» اجرا کرده است (Maleki & Mehrmohammadi, 2017). این رویکرد برگرفته از اندیشه‌های کنش‌ورزان آموزشی همچون شواب و کانلی است و هدف آن پرورش معلمانی اندیشمند و تأمل‌گر است که بتوانند علاوه بر تدریس، راهبری آموزشی در سطوح مختلف را نیز بر عهده گیرند (Ghanbari et al, 2017; Jafari Shafagh et al, 2018). به همین دلیل، کارورزی به‌عنوان ستون فقرات برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان شناخته می‌شود و در چهار ترم پایانی تحصیل، در قالب ۸ واحد درسی و ۳۲۰ ساعت آموزش عملی اجرا می‌گردد (Safarnavadeh, 2017; Internship Curriculum, 2017; et al, 2018).

با این حال، کیفیت تجربه‌های کارورزی تا حد زیادی به عوامل متعددی مانند ساختار برنامه، حمایت استادان و معلمان راهنما، فرهنگ مدرسه و فرصت‌های بازاندیشی بستگی دارد (Korthagen, 2010; Legrand, 2014). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کارورزی در ایران با وجود تأثیرات مثبت در ارتقای شایستگی‌ها و رضایت دانشجومعلمان (Safarnavadeh et al, 2018) با چالش‌هایی نیز مواجه است؛ از جمله این چالش‌ها می‌توان به ناهماهنگی میان برنامه قصدشده و اجراشده، ضعف در نقش معلمان راهنما، کمبود فرصت نقد و بررسی تدریس، و مشکلات مدیریتی و ساختاری مدارس مجری اشاره کرد (Almasi et al, 2017; Hejazi, 2018; Mortezaavizadeh & Nasr Esfahani, 2017; Gholampour et al, 2022). این هستند که موفقیت دوره‌های کارورزی مستلزم حمایت چندجانبه دانشگاه، مدرسه و معلمان راهنما است. برای مثال، حمایت‌های حرفه‌ای از طریق بازخورد سازنده و فرصت بازاندیشی (Mena et al, 2017) و حمایت اجتماعی از طریق همدلی، تعاملات عاطفی و ابزارهای آموزشی (Lawson et al, 2015) نقش کلیدی در ارتقای تجربه‌های دانشجومعلمان دارند. به علاوه، تحقیقات جدید نشان داده‌اند که مدارس توسعه حرفه‌ای (PDS) با فراهم کردن محیطی حمایتی، می‌توانند شکاف بین دانشگاه و مدرسه را کاهش دهند (Helms-Lorenz et al, 2018). یافته‌های پژوهش‌های منتشرشده در مجله تدریس پژوهی نیز بر شکاف میان برنامه

قصده، اجرا شده و کسب شده کارورزی و ضرورت ارزیابی برنامه های کارورزی تأکید کرده اند (Ghadermarzi et al, 2017)؛ (Almasi et al, 2017).

با وجود نقش حیاتی کارورزی در تربیت معلم، هنوز درباره چگونگی تجربه، ادراک و تفسیر دانشجومعلم از این دوره ها، به ویژه در بافت فرهنگی و ساختاری ایران، شناخت عمیق و کافی وجود ندارد. پژوهش های موجود غالباً به ارزیابی کلی اثربخشی پرداخته اند و کمتر به فهم فرایندهای درونی، تجربه های زیسته و تحول هویتی دانشجو-معلمان توجه کرده اند. باتوجه به اینکه کیفیت تجربه های کارورزی می تواند مسیر حرفه ای معلمان آینده و کیفیت یادگیری دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد، بررسی دقیق و جامع این تجربه ها ضرورتی جدی برای ارتقای برنامه های تربیت معلم محسوب می شود. همچنین، در سال های اخیر، تغییرات برنامه درسی، انتظارات حرفه ای جدید و شکاف میان دانشگاه و مدرسه ضرورت بازاندیشی در تجربه های واقعی کارورزی را دوچندان کرده است.

بر این اساس، پرسش اصلی پژوهش حاضر چنین خواهد بود: «فرآیند ارتقای شایستگی های حرفه ای معلمان آینده در بستر تجربه های میدانی کارورزی چگونه شکل می گیرد؟»

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پژوهش های گسترده ای در حوزه تربیت معلم، اهمیت تجربه های میدانی را در شکل گیری شایستگی های تدریس و هویت حرفه ای نشان داده اند. در سطح بین المللی، (Darling-Hammond (2006 بر پیوند میان نظریه و عمل به عنوان رکن اصلی موفقیت برنامه های تربیت معلم تأکید کرده و معتقد است که دوره های کارورزی زمانی مؤثرند که فرصت های کاربردی واقعی فراهم شود. در تکمیل این دیدگاه، (Zeichner (2010 بیان می کند که ساختارمند بودن کارورزی و وجود فرصت های بازاندیشی و تعامل حرفه ای با مربیان، یکی از پیش نیازهای اصلی یادگیری تجربی است. جنبه های هویتی فرایند کارورزی نیز در پژوهش های متعدد مورد توجه قرار گرفته است؛ از جمله (Beijaard et al. (2004 که نشان داده اند هویت حرفه ای معلمان در تعامل بین باورها، ارزش ها و تجربه های عملی ساختار می یابد و (Pillen et al. (2013 که تنش های هویتی معلمان تازه کار را ناشی از فاصله میان انتظارات حرفه ای و واقعیت های میدانی گزارش کرده اند.

مطالعات بین المللی دیگری نیز بر نقش کارورزی در ارتقای مهارت های عملی و ادراکی معلمان تأکید دارند. (Tschannen Moran and Woolfolk Hoy (2007 نشان دادند که خودکارآمدی معلمان ارتباط تنگاتنگی با تجربه های عملی دارد و یکی از پیش بینی کننده های مهم موفقیت شغلی است. (Loughran (2014 نیز نقش بازاندیشی را برجسته ساخته و معتقد است که تجربه ای میدانی بدون بازاندیشی، رشد حرفه ای محدودی به همراه دارد. (Flores (2020 در بررسی خود نشان داد که فرایند هویت سازی معلمان در دوره کارورزی به شدت تحت تأثیر تعامل با معلمان باتجربه و دریافت بازخوردهای مستمر است. مرور سیستماتیک (Clarke, Triggs & Nielsen (2014 بر ۷۰ مطالعه نیز نشان داد که کارورزی زمانی اثربخش است که رابطه سه جانبه دانشگاه، مدرسه و معلم راهنما تقویت شود. (Cochran-Smith et al (2021 گزارش کردند که کیفیت دوره های کارورزی بیش از هر عامل دیگری بر شایستگی تدریس و ماندگاری حرفه ای تأثیر دارد. شواهد پژوهش (Larsen et al (2022 نیز نشان می دهد که چالش های ساختاری مدارس مانند تراکم کلاس و محدودیت منابع، بر رشد مهارت های عملی کارورزان اثر منفی می گذارند.

در ایران نیز مطالعات مختلفی به بررسی تجربه های کارورزی پرداخته اند. (Jamshidi Tavana et al (2017 نشان دادند که مشارکت فعال میان دانشگاه و مدارس، همکاری اساتید و معلمان راهنما، و افزایش زمان حضور در کلاس، نقش مهمی در تقویت دانش موضوعی و مهارت های تربیتی دانشجومعلمان دارد. با این حال، (Jafarian and Mahmoudi (2020 در پژوهشی پدیدارشناسانه به این نتیجه رسیدند که بسیاری از دانشجومعلمان نمی توانند دانش نظری خود را در محیط واقعی کلاس پیاده کنند

و چالش‌هایی همچون عدم همکاری عوامل مدرسه، حضور نامنظم استادان و ضعف پیوند نظریه و عمل را گزارش کرده‌اند. در همین راستا، Ghorbani et al (2018) بیان کردند که عوامل نهادی و اداری، بیشترین نقش را در ناکارآمدی دوره‌های کارورزی ایفا می‌کنند و گروه‌های درسی نیز آسیب‌پذیری متفاوتی دارند؛ به‌طوری که بیشترین آسیب متعلق به گروه زیست‌شناسی و کمترین آسیب مربوط به گروه فیزیک بوده است.

گروهی دیگر از پژوهش‌ها به اثرات اجرای کارورزی بر رشد حرفه‌ای پرداخته‌اند. Mousapour et al (2021) نشان دادند که آموزش بالینی در کارورزی تأثیر معناداری بر تربیت حرفه‌ای دارد. Taghizadeh (2021) در مطالعه‌ای بر رشته آموزش زبان عربی نشان داد که کارورزی موجب ارتقای صلاحیت‌های معلمی و افزایش اعتمادبه‌نفس دانشجومعلمان می‌شود. Rajayi Toopkanlou and Mahmoudi (2021) نیز گزارش کردند که مناسب بودن تعداد دانشجویان در هر گروه تحت نظر استاد راهنما، عامل تعیین‌کننده موفقیت کارورزی است و عوامل زمینه‌ای بیشترین تأثیر را در توانمندسازی دانشجومعلمان دارند. Farrokhi and Tatari (2020) نیز کارورزی را پلی میان نظریه و عمل معرفی می‌کند که مهارت‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان را به‌طور چشمگیری ارتقا می‌دهد.

پژوهش‌های اخیر نیز بر شکاف‌ها و نیازهای برنامه‌های کارورزی متمرکز شده‌اند. Jamshidi et al (2017) نشان دادند که گذراندن کارورزی تأثیر معناداری بر مهارت‌های حرفه‌ای، صلاحیت علمی، رضایت شغلی و علاقه‌مندی به معلمی دارد. Rahimi & Saberi (2021) شکاف میان محتوای نظری دانشگاه فرهنگیان و نیازهای واقعی کلاس‌های درس را مهم‌ترین مانع اثربخشی کارورزی معرفی کردند. Shahbazi & Moradi (2022) نیز نشان دادند که حمایت معلمان راهنما و فرصت بازاندیشی دو عامل کلیدی در موفقیت کارورزان ایرانی هستند. Karimi & Zand (2023) تأکید کردند که تجربه کارورزی تأثیر چشمگیری بر تحول هویت معلمی و افزایش تاب‌آوری حرفه‌ای دارد.

در تازه‌ترین پژوهش، Poursalim et al (2024) با رویکرد پدیدارشناسی به بررسی دقیق تجارب زیسته دانشجومعلمان پرداختند و نشان دادند که تجربه‌های کارورزی دارای دو بعد عمده‌اند: بخش نخست شامل شایستگی‌های عوامل راهنما، توسعه مهارت‌های حرفه‌ای و انگیزه معلمی است و بخش دوم شامل چالش‌های ساختاری، مشکلات اداری و چالش‌های فردی دانشجومعلمان. این مطالعه همچنین مجموعه‌ای از راهکارهای عملی برای بهبود کیفیت کارورزی ارائه کرده است.

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه با رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد؛ رویکردی که به دلیل تمرکز بر درک عمیق معانی تجربه‌شده توسط افراد، امکان شناسایی لایه‌های پنهان و آشکار تجربه‌های زیسته دانشجو-معلمان را فراهم می‌آورد (Smith et al, 2009). جامعه آماری شامل تمامی دانشجو-معلمان ترم آخر کارشناسی دانشگاه فرهنگیان بود که چهار ترم متوالی واحدهای کارورزی را گذرانده بودند ($N \approx 240$ نفر). برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از نمونه‌گیری هدفمند و به‌طور خاص از نوع نمونه‌گیری مبتنی بر معیار استفاده شد تا افرادی انتخاب شوند که واجد شرایط لازم برای مشارکت بودند؛ از جمله گذراندن کامل چهار ترم کارورزی، توانایی بیان شفاف تجربه‌ها، تمایل به مشارکت، و نمایندگی از رشته‌ها و مدارس مختلف به‌منظور ایجاد تنوع در داده‌ها. بر این اساس، یازده نفر از دانشجو-معلمان به عنوان مشارکت‌کنندگان انتخاب شدند. تعداد نمونه با توجه به توصیه‌های Smith et al (2009) در پژوهش‌های پدیدارشناسی تفسیری — که نمونه‌ای بین شش تا پانزده نفر را مناسب می‌دانند — تعیین شد تا امکان تعمق کافی در تجربه‌های فردی فراهم گردد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری شد. راهنمای مصاحبه شامل سؤالاتی در محورهای مرتبط با تجربه‌های مهم کارورزی، عوامل مؤثر بر رشد شایستگی‌های حرفه‌ای، چالش‌های تجربه‌شده و راهبردهای مواجهه با آنها، و تأثیر محیط واقعی مدرسه بر یادگیری حرفه‌ای بود. برای افزایش اعتبار محتوایی سؤالات، نسخه اولیه راهنمای مصاحبه در اختیار دو تن از اساتید حوزه تربیت معلم قرار گرفت و پیشنهادهای اصلاحی آنها اعمال شد. هر

مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید، با رضایت کامل مشارکت‌کنندگان ضبط شد و بلافاصله پس از جلسه به صورت واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی گردید. داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از تحلیل مضمون شش مرحله‌ای (Braun & Clarke (2006) تحلیل شد. فرایند تحلیل شامل آشنایی عمیق با داده‌ها از طریق خواندن مکرر متن پیاده‌سازی شده مصاحبه‌ها، استخراج خطبه‌خط کدهای اولیه، جستجوی مضامین اولیه با گروه‌بندی کدهای مشابه، بازبینی و پالایش مضامین بر اساس همپوشانی‌ها و تفاوت‌ها، تعریف و نام‌گذاری مضامین اصلی و زیرمضامین، و در نهایت تدوین گزارش تحلیلی همراه با نقل‌قول‌های گویا و مستند از مشارکت‌کنندگان بود. برای تضمین دقت، کیفیت و قابل‌اعتماد بودن پژوهش، از معیارهای چهارگانه (Lincoln & Guba (1985) شامل اعتبار، انتقال‌پذیری، پایایی و تأییدپذیری استفاده شد. برای تقویت اعتبار، از روش‌هایی همچون بازبینی مشارکت‌کنندگان^۱ استفاده شد؛ به این صورت که خلاصه مضامین و تحلیل‌ها در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت تا صحت و مطابقت آنها با تجربه زیسته‌شان تأیید شود. همچنین از بازبینی همتایان پژوهشی^۲ بهره گرفته شد و دو پژوهشگر مستقل روند تحلیل و کدگذاری را بررسی کرده و بازخوردهای اصلاحی ارائه کردند. درگیری طولانی‌مدت پژوهشگر با داده‌ها از طریق خواندن مکرر و تحلیل تدریجی نیز موجب افزایش عمق تحلیل و اعتبار یافته‌ها شد. انتقال‌پذیری یافته‌ها با ارائه توصیف غنی از زمینه پژوهش، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان، شرایط مدارس محل کارورزی و نمونه‌هایی از نقل‌قول‌ها تقویت شد تا خوانندگان امکان قضاوت درباره قابلیت انتقال نتایج به موقعیت‌های مشابه را داشته باشند. برای ایجاد پایایی، تمامی مراحل پژوهش از گردآوری تا تحلیل داده‌ها در قالب مسیر ممیزی^۳ ثبت و آرشیو شد و بخشی از داده‌ها پس از گذشت دو هفته مجدداً کدگذاری و با نسخه قبلی مقایسه شد تا ثبات تحلیل مورد ارزیابی قرار گیرد. تأییدپذیری نیز با ثبت یادداشت‌های تأمل‌پژوه^۴ در طول فرایند پژوهش، شامل فرض‌ها، سوگیری‌های احتمالی و تصمیمات تحلیلی، و همچنین استناد مستمر به شواهد مستقیم از گفته‌های مشارکت‌کنندگان، تضمین شد. رعایت اصول اخلاق پژوهش نیز از طریق اخذ رضایت آگاهانه کتبی از مشارکت‌کنندگان، حفظ محرمانگی اطلاعات و حذف نام افراد و مدارس، و همچنین فراهم کردن امکان خروج آزادانه از پژوهش در هر مرحله انجام گرفت.

یافته‌های پژوهش

تحلیل عمیق داده‌های حاصل از ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با دانشجو-معلمان ترم آخر، که هر یک چهار ترم کارورزی را در مدارس مختلف (شهری، نیمه‌برخوردار و کم‌برخوردار) گذرانده بودند، منجر به استخراج چهار مضمون اصلی و یازده زیرمضمون شد. این مضامین نشان می‌دهند که حضور در محیط واقعی مدرسه نه تنها مهارت‌های آموزشی دانشجو-معلمان را دگرگون می‌کند، بلکه درک آنان از نقش معلمی، شیوه مواجهه با چالش‌ها و نگرش آنان نسبت به رشد حرفه‌ای را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. در ادامه، هر مضمون اصلی به صورت تحلیلی تشریح می‌شود و پس از آن زیرمضامین مرتبط ارائه می‌گردند.

۱. بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم

قرارگرفتن در کلاس‌های واقعی و تعامل روزمره با دانش‌آموزان موجب شد دانشجو-معلمان درک تازه‌ای از ماهیت حرفه معلمی به دست آورند. آنان گزارش کردند که آنچه در کلاس‌های نظری درباره نقش معلم می‌آموزند، تنها زمانی معنا پیدا می‌کند که پای مشکلات، احساسات، تفاوت‌های فردی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان در میان باشد. تجربه مواجهه با موقعیت‌هایی مانند رفتارهای چالشی دانش‌آموزان، فشارهای کاری، انتظارات والدین و مسئولیت‌پذیری در قبال یادگیری، باعث شد معلمی

^۱ - member checking

^۲ - peer debriefing

^۳ - audit trail

^۴ - reflexive memos

را نه صرفاً یک شغل، بلکه یک نقش انسانی و اخلاقی ببینند. این تحول به‌ویژه زمانی تقویت می‌شد که دانشجو-معلمان بازخورد مثبت از دانش‌آموزان و معلمان راهنما دریافت می‌کردند یا شاهد اثرگذاری مستقیم خود در تغییر رفتار و پیشرفت دانش‌آموز بودند. این تحول هویتی در قالب دو زیرمضمون بروز یافت:

۱-۱. معلمی به‌عنوان رسالت

دانشجو-معلمان با قرار گرفتن در موقعیت‌های واقعی، از جمله مواجهه با دانش‌آموزان دارای مشکلات خانوادگی، افت تحصیلی یا نیازهای عاطفی، به این نتیجه رسیدند که نقش آنان فراتر از انتقال دانش است. تجربه حضور روزانه در مدرسه باعث شد بسیاری از مشارکت‌کنندگان معلمی را نوعی «رسالت» بدانند.

نمونه واقعی:

«در مدرسه‌ای که کارورزی داشتیم، دو دانش‌آموز مشکل خانوادگی جدی داشتند. فهمیدم فقط درس دادن کافی نیست؛ باید پشتیبان آن‌ها باشم. همان‌جا فهمیدم معلمی یک وظیفه انسانی است، نه فقط یک شغل.» (مصاحبه ۷)

۱-۲. ارزش‌های اخلاقی و انسانی

تعامل روزانه با دانش‌آموزان ارزش‌هایی مانند احترام، عدالت، مراقبت، صبوری و مسئولیت‌پذیری را در ذهن دانشجو-معلمان برجسته کرد. آنان یاد گرفتند که رفتار معلم در کوچک‌ترین امور بر شخصیت دانش‌آموز اثرگذار است.

نمونه واقعی:

«معلم راهنمایم همیشه می‌گفت اول احترام، بعد درس. من هم تلاش می‌کردم حتی وقتی عصبی می‌شوم صدایم را بالا نبرم. این‌ها چیزهایی است که در دانشگاه یاد نمی‌گیری، فقط در مدرسه تجربه می‌کنی.» (مصاحبه ۲)

۲. رشد مهارت‌های آموزشی و مدیریتی

دانشجو-معلمان گزارش کردند که حضور مداوم در کلاس و مواجهه با شرایط متنوع مدرسه موجب شد مهارت‌های آنان از یک سطح نظری و کتاب‌محور به مهارت‌های عملی، خلاقانه و منعطف ارتقا یابد. بسیاری اظهار داشتند که توانایی واقعی تدریس، نه با طراحی اولیه طرح درس، بلکه با تطبیق لحظه‌ای آن با شرایط کلاس شکل می‌گیرد. همچنین یاد گرفتند که مدیریت کلاس تنها به ساکت کردن دانش‌آموزان محدود نیست و باید به ایجاد مشارکت، انگیزش و تعامل سالم توجه شود. این رشد حرفه‌ای در قالب سه زیرمضمون مشخص شد:

۱-۲. طراحی و اجرای طرح درس

تجربه تدریس واقعی موجب شد دانشجو-معلمان یاد بگیرند که طرح درس به‌صورت ایستا قابل اجرا نیست و باید انعطاف‌پذیر باشد. آنان مجبور بودند بنا بر ویژگی‌های کلاس، زمان‌بندی مدرسه و سطح دانش‌آموزان، طرح درس را دوباره تنظیم کنند.

نمونه واقعی:

«در کلاس ششم مدرسه‌ای در منطقه ۳، طرح درسی که نوشته بودم اصلاً قابل اجرا نبود. بچه‌ها تازه از زنگ ورزش آمده بودند و بی‌قرار بودند؛ یک‌باره طرح درس را عوض کردم و به جای توضیح زیاد، یک فعالیت حرکتی کوتاه گذاشتم.» (مصاحبه ۱۰)

۲-۲. مدیریت کلاس

بسیاری از دانشجو-معلمان اظهار داشتند در ابتدا تصور می‌کردند مدیریت کلاس یعنی کنترل سکوت؛ اما در ادامه متوجه شدند که مدیریت کلاس یعنی ایجاد فضای یادگیری فعال، توجه به تفاوت‌های فردی، مدیریت زمان و ایجاد تعامل معنادار.

نمونه واقعی:

«در نخستین جلسه‌ها فقط دنبال سکوت بودم. اما وقتی دیدم بچه‌هایی که فعال‌اند بهتر یاد می‌گیرند، سبک مدیریتم را تغییر دادم و اجازه دادم بیشتر مشارکت کنند.» (مصاحبه ۵)

۳-۲. استفاده از روش‌های فعال و مشارکتی

دانشجو-معلمان، به‌ویژه در مدارس دارای کمبود امکانات، مجبور بودند روش‌های مشارکتی و خلاقانه‌تر را جایگزین روش‌های سنتی کنند.

نمونه واقعی:

«در مدرسه‌ای که سیستم هوشمند نداشت، از بچه‌ها خواستم گروه تشکیل دهند و خودشان وسایل کمک‌آموزشی بسازند. این کار هم انگیزه‌شان را بالا برد هم یادگیری عمیق‌تر شد.» (مصاحبه ۸)

۳. مواجهه با چالش‌ها و راهبردهای انطباق

در تمامی مصاحبه‌ها تأکید شد که کارورزی همواره با شرایط دشوار و چالش‌برانگیز همراه است. دانشجو-معلمان از نبود تجهیزات، تراکم کلاس‌ها، تفاوت سطح تحصیلی دانش‌آموزان، کم‌توجهی برخی والدین، فشار برنامه‌های مدرسه و فقدان هماهنگی میان دانشگاه و مدرسه سخن گفتند. مواجهه با این چالش‌ها آنان را به سمت راهبردهای انطباقی و خلاقانه سوق داده است. این چالش‌ها در سه زیرمضمون طبقه‌بندی شد:

۱-۳. کمبود امکانات و تراکم کلاس

دانشجو-معلمان اشاره کردند که محدودیت‌های تجهیزاتی مدارس بر کیفیت تدریس اثر می‌گذارد.

نمونه واقعی:

«در مدرسه‌ای که کار می‌کردم، حتی یک پروژکتور سالم نبود. مجبور بودم تصاویر را با هزینه خودم چاپ کنم و در گروه‌های کوچک پخش کنم.» (مصاحبه ۴)

۳-۲. همکاری ناکافی والدین

بسیاری از دانشجو-معلمان بیان کردند که برخی والدین در پیگیری دروس فرزندان یا حضور در جلسات مدرسه مشارکت کمی دارند.

نمونه واقعی:

«دانش‌آموزی داشتم که بسیار افت تحصیلی داشت اما پدر و مادرش هیچ وقت مدرسه نمی‌آمدند. این موضوع روی انگیزه و یادگیری او تأثیر زیادی داشت.» (مصاحبه ۶)

۳-۳. انطباق خلاقانه با شرایط

دانشجو-معلمان گزارش کردند که در مواجهه با محدودیت‌ها، راهکارهای خلاقانه‌ای را به کار بسته‌اند.

نمونه واقعی:

«وقتی آزمایشگاه مدرسه تعطیل بود، فیلم مراحل آزمایش را نشان دادم و بعد با وسایل ساده‌ای که پیدا کردم یک نمایش کوچک از فرایند انجام دادم.» (مصاحبه ۹)

۴. تعهد به یادگیری مادام‌العمر و توسعه حرفه‌ای

داده‌ها نشان می‌دهد که تجربه کارورزی موجب شد دانشجو-معلمان نگرشی رشدگرا نسبت به یادگیری حرفه‌ای پیدا کنند. آنان دریافتند که تدریس مهارتی نیست که با پایان تحصیل تکمیل شود، بلکه نیازمند بازاندیشی مداوم، مطالعه، مشاهده، پرسشگری و الگوبرداری از معلمان باتجربه است. این مضمون در سه زیرمقوله نمود پیدا کرد:

۴-۱. بهسازی مستمر

دانشجو-معلمان خود را متعهد به ارتقای دانش تخصصی و حرفه‌ای دانستند.

نمونه واقعی:

«بعد از هر تدریس، کتاب یا مقاله جدیدی درباره روش‌ها می‌خوانم. احساس می‌کنم اگر یادگیری‌ام متوقف شود، تدریسم هم متوقف می‌شود.» (مصاحبه ۳)

۴-۲. بازاندیشی و خودارزیابی

بازاندیشی بخشی از عادت حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان بود. آنان معمولاً پس از تدریس به نقاط قوت و ضعف خود فکر می‌کردند.

نمونه واقعی:

«هر روز بعد از مدرسه عملکردم را یادداشت می‌کنم. این کار کمک می‌کند جلسه بعد بهتر عمل کنم.» (مصاحبه ۱۱)

۳-۴. الگوبرداری از معلمان باتجربه

مشاهده تدریس معلمان موفق و دریافت بازخورد آنان از مهم‌ترین منابع یادگیری تلقی شد.

نمونه واقعی:

«معلم راهنمایم همیشه در کلاس آرام و باوقار بود. یاد گرفتم چگونه بدون بلندکردن صدا کلاس را مدیریت کنم.» (مصاحبه ۵)

جمع‌بندی کلی یافته‌ها

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد که کارورزی بستری برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، توسعه مهارت‌های آموزشی، مواجهه واقعی با چالش‌های مدرسه و شکل‌گیری تعهد حرفه‌ای بلندمدت است. تحول دانشجو-معلمان در این فرایند نه تدریجی، بلکه پویا، موقعیت‌مند و وابسته به بافت مدرسه بوده است.

جدول ۱: مقوله‌های اصلی، زیرمقوله‌ها، توضیحات و نمونه داده‌ها

مضمون اصلی	زیرمضمون	توصیف تحلیلی	نمونه داده
۱. بازتعریف هویت حرفه‌ای معلم	۱-۱. معلمی به‌عنوان رسالت	تجربه موقعیت‌های واقعی دانش‌آموزان (مشکلات فردی، خانوادگی، عاطفی) نقش معلمی را از یک فعالیت آموزشی به یک مسئولیت انسانی و حمایتی بازتعریف کرد.	«فهمیدم فقط درس دادن کافی نیست؛ باید پناه بچه‌ها هم باشم... معلمی برایم شد یک رسالت.» (مصاحبه ۷)
	۱-۲. ارزش‌های اخلاقی و انسانی	مواجهه روزانه با دانش‌آموزان اهمیت احترام، عدالت و صبوری را پررنگ کرد و نشان داد رفتار معلم به‌طور مستقیم بر کرامت دانش‌آموز اثر دارد.	«یک جمله بد می‌تواند شخصیت بچه را خرد کند... سعی می‌کردم همیشه احترامشان را نگه دارم.» (مصاحبه ۲)
۲. رشد مهارت‌های آموزشی و مدیریتی	۲-۱. طراحی و اجرای طرح درس	طرح درس در عمل ایستا نبود و بسته به شرایط کلاس، زمان، و آمادگی دانش‌آموزان تغییر پیدا می‌کرد؛ انعطاف‌پذیری، مهارت کلیدی تدریس شد.	«کلاس بی‌قرار بود؛ طرح قابل اجرا نبود... سریع فعالیت جایگزین گذاشتم.» (مصاحبه ۱۰)
	۲-۲. مدیریت کلاس	تمرکز از کنترل سکوت به مدیریت تعامل و انگیزش تغییر کرد؛ مدیریت کلاس یعنی هدایت رفتارها، نه مهار آن‌ها.	«اوایل دنبال سکوت بودم، اما بعد دیدم مشارکت بچه‌ها یادگیری را بهتر می‌کند.» (مصاحبه ۵)
۳-۲. روش‌های فعال و مشارکتی	۳-۲. روش‌های فعال و مشارکتی	کمبود امکانات زمینه‌ساز نوآوری شد؛ فعالیت‌های گروهی و ساخت ابزار آموزشی راهکاری برای جبران نبود تجهیزات شد.	«سیستم هوشمند نبود؛ بچه‌ها خودشان وسایل کمک‌آموزشی ساختند.» (مصاحبه ۸)
	۳-۱. کمبود امکانات و تراکم کلاس	محدودیت تجهیزات و تعداد زیاد دانش‌آموزان کیفیت تدریس را دشوار ساخت و دانشجو-معلمان را به سمت راه‌حل‌های ساده و کم‌هزینه سوق داد.	«پروژکتور خراب بود... تصاویر را چاپ و بین گروه‌ها پخش کردم.» (مصاحبه ۴)

۳. مواجهه با چالش‌ها و راهبردهای انطباق	۲-۳. همکاری ناکافی والدین	بی‌توجهی والدین به وضعیت تحصیلی، یکی از عوامل کاهش انگیزه و پیشرفت دانش‌آموزان بود و نیاز به راهبردهای جبرانی را افزایش داد.	«والدینش هیچ‌وقت مدرسه نمی‌آمدند... روی انگیزه‌اش اثر گذاشته بود.» (مصاحبه ۶)
۳-۳. انطباق خلاقانه با شرایط		نبود امکانات باعث شد دانشجو-معلمان از شبیه‌سازی ساده، نمایش، فیلم و فعالیت‌های جایگزین برای ارائه محتوا استفاده کنند.	«آزمایشگاه نبود؛ فیلم آزمایش نشان دادم و با وسایل ساده شبیه‌سازی کردم.» (مصاحبه ۹)
۴-۱. بهسازی مستمر		تجربه کارورزی انگیزه مطالعه، یادگیری روش‌های نو و توسعه مداوم مهارت‌های حرفه‌ای را تقویت کرد.	«بعد از هر تدریس، مقاله می‌خوانم... اگر یادگیری‌ام متوقف شود، پیشرفتی ندارم.» (مصاحبه ۳)
۴. تعهد به یادگیری مادام‌العمر و توسعه حرفه‌ای	۲-۴. بازاندیشی و خودارزیابی	یادداشت‌برداری روزانه و تحلیل عملکرد فردی به بخشی از عادت حرفه‌ای تبدیل شد و موجب اصلاح مستمر روش تدریس گردید.	«هر روز عملکردم را می‌نویسم؛ کمک می‌کند جلسه بعد بهتر باشم.» (مصاحبه ۱۱)
	۳-۴. الگوبرداری از معلمان باتجربه	مشاهده تدریس معلمان موفق و دریافت بازخورد آنان یکی از مهم‌ترین منابع یادگیری عملی بود.	«از معلم راهنما یاد گرفتم چطور بدون داد و فریاد مدیریت کنم.» (مصاحبه ۵)

یادداشت. این مضامین حاصل تحلیل مضمون (Braun & Clarke, 2006) بر روی ۱۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر واکاوی تجربه‌های زیسته دانشجو-معلمان در فرایند گذراندن چهار ترم کارورزی و تحلیل نقش این تجربه‌ها در ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای آنان بود. یافته‌ها نشان داد که کارورزی نه تنها در رشد مهارت‌های آموزشی و مدیریتی مؤثر است، بلکه به بازتعریف هویت حرفه‌ای معلمان آینده، تقویت توانایی آنان در مواجهه با چالش‌های محیط مدرسه و ایجاد تعهدی عمیق به یادگیری مادام‌العمر منجر می‌شود.

دانشجو-معلمان در تجربه‌های میدانی خود معلمی را از یک «شغل» به «رسالت» بازتعریف کردند. این یافته همسو با مطالعات (Beijaard et al, 2004) است که نشان می‌دهد هویت حرفه‌ای معلمان در تعامل مستمر میان باورها، ارزش‌ها و تجربه‌های عملی شکل می‌گیرد. همچنین تأکید مشارکت‌کنندگان بر عدالت، امانت‌داری و احترام به دانش‌آموزان یادآور پژوهش‌های (Zeichner, 2010) و (Loughran, 2014) است که بر نقش ارزش‌ها و بازاندیشی در تربیت معلم تأکید کرده‌اند. این نتایج نشان می‌دهد که کارورزی صرفاً مهارت‌های فنی تدریس را منتقل نمی‌کند، بلکه فرایندی است که به تکوین منش حرفه‌ای و اخلاقی معلمان آینده نیز می‌انجامد. از آنجا که حضور در بافت اصلی حرفه‌ای (مدرسه)، به دانشجو-معلمان در شناسایی و کشف ارزش‌هایشان کمک می‌کند و کشف ارزش‌ها و یادگیری مهارت در جهت اقدام متعهدانه به ارزش‌ها، فرسودگی شغلی معلمان را کاهش می‌دهد، زیرا انجام رفتارهای کارآمد متعهدانه در مسیر ارزش‌ها، سطح پذیرش، ذهن‌آگاهی و انگیزش فرد را افزایش داده و منجر به ارتقای انعطاف‌پذیری روانشناختی افراد می‌گردد (Pourtaieb et al, 2023). تبیین این یافته نشان می‌دهد که هویت حرفه‌ای مبتنی بر ارزش‌ها، نه تنها به شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به تدریس کمک می‌کند، بلکه نیروی روانی لازم برای مواجهه با دشواری‌های حرفه معلمی را نیز فراهم می‌سازد.

یکی از دستاوردهای اصلی کارورزی، تقویت مهارت‌های طراحی و اجرای طرح درس، مدیریت کلاس و استفاده از روش‌های تدریس فعال بود. حرکت از اجرای مکانیکی طرح درس به سوی انعطاف‌پذیری و خلاقیت، بیانگر رشد شناختی و حرفه‌ای دانشجو-معلمان است. این یافته با پژوهش‌های (Darling-Hammond, 2006) و (Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy, 2007) همسو است که بر نقش کارورزی در تقویت توانایی تدریس و افزایش خودکارآمدی معلمان تازه‌کار تأکید کرده‌اند. در سطح داخلی نیز نتایج حاضر با یافته‌های (Farrokhi & Tatari, 2020) و (Jamshidi Tavana et al, 2017) همخوان است.

که کارورزی را پلی میان نظر و عمل دانسته و بر نقش آن در ارتقای صلاحیت‌های حرفه‌ای تأکید کرده‌اند. مبتنی بر دیدگاه آزوبل، تجربه عملی فعالیت‌ها به عمق یادگیری و درواقع یادگیری معنادار کمک می‌کند و سطوح عمیق و معنادار یادگیری با ارتقای انگیزش در ابعاد مختلف رابطه معنادار دارد. تبیین این یافته به این صورت است که تجربه‌های واقعی کلاس، موجب جابه‌جایی یادگیری از سطح نظری به سطح کاربردی شده و با فراهم‌سازی موقعیت‌های واقعی حل مسئله، مهارت‌های اجرای تدریس را تقویت و ادراک شایستگی حرفه‌ای را افزایش می‌دهد.

یافته دیگر پژوهش مربوط به چالش‌های تجربه‌شده توسط مشارکت‌کنندگان در بستر مدارس بود که از آن جمله می‌توان به کمبود امکانات آموزشی، تراکم بالای کلاس‌ها و عدم همکاری والدین اشاره کرد. با این حال، بسیاری از دانشجو-معلمان با اتخاذ راهبردهای خلاقانه مانند استفاده از فعالیت‌های گروهی، بهره‌گیری از منابع جایگزین یا تکیه بر فناوری‌های ساده توانستند تا حدودی بر این چالش‌ها غلبه کنند. این یافته نشان‌دهنده شکل‌گیری شایستگی انطباق‌پذیری و خلاقیت در محیط واقعی تدریس است؛ مؤلفه‌ای که در ادبیات جهانی به عنوان یکی از شایستگی‌های کلیدی معلمان قرن بیست‌ویکم مطرح شده است (OECD, 2019). همچنین این یافته با پژوهش‌های داخلی (Ghorbani et al (2018 و Jafarian and Mahmoudi (2020 هم‌راستا است که به چالش‌های ساختاری و ضعف در پیوند میان دانشگاه و مدرسه اشاره کرده‌اند. اما برخلاف این مطالعات که بیشتر بر محدودیت‌ها تأکید داشته‌اند، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دانشجو-معلمان در بسیاری از موارد توانسته‌اند با خلاقیت فردی بر محدودیت‌ها غلبه کنند. این تبیین نشان می‌دهد که مواجهه واقعی با دشواری‌ها نه‌تنها تهدید نیست، بلکه فرصتی برای رشد تاب‌آوری، حل مسئله و یادگیری سازگارانه است—ویژگی‌هایی که در کلاس واقعی بیش از هر مهارت دیگری ضروری هستند. این برداشت با شواهد داخلی منتشرشده در مجله تدریس پژوهی درباره برنامه و ارزشیابی کارورزی نیز همخوان است (Almasi et al: 2017, Ghadermarzi et al: 2017).

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، تعهد عمیق دانشجو-معلمان به یادگیری مادام‌العمر بود. آنان خودارزیابی مستمر، الگوبرداری از معلمان باتجربه و تلاش برای ارتقای دانش و مهارت‌های خود را بخشی جدایی‌ناپذیر از هویت معلمی می‌دانستند. این یافته با دیدگاه‌های Korthagen (2010) و Mena (2017) همسو است که بازاندیشی و یادگیری مادام‌العمر را محور توسعه حرفه‌ای معلمان می‌دانند. در ایران نیز نتایج حاضر با پژوهش Mousapour et al (2021) و Taghizadeh (2021) همخوان است که نشان داده‌اند کارورزی بستر مناسبی برای ارتقای مداوم صلاحیت‌های حرفه‌ای فراهم می‌سازد. این یافته با استناد به نظریه یادگیری مشاهده‌ای بندورا بخوبی قابل تبیین است، زیرا دانشجو-معلمان در قالب کارورزی ۱ که هدف عمده آن مشاهده تأملی است، با بسیاری از اهداف و وظایف معلمان در مدرسه آشنا می‌شوند و با بررسی موارد در قالب گزارش کارورزی به یادسپاری اتفاق افتاده و دانش آنها غنی‌تر می‌شود. در ادامه در سایر کارورزی‌ها مخصوصاً کارورزی ۴ با قرار گرفتن در فضای کلاس به صورت عملی آموخته‌هایشان به چالش کشیده می‌شود و با عبور از چالش‌ها سطح انگیزش در آنها ارتقا می‌یابد. تبیین این یافته نشان می‌دهد که چرخه مشاهده-اجرا-بازاندیشی، به عنوان سازوکار اصلی یادگیری حرفه‌ای، به تقویت هویت یادگیرنده مادام‌العمر کمک می‌کند.

با وجود دستاوردهای ارزشمند، این پژوهش دارای چند محدودیت است که باید در تفسیر نتایج مورد توجه قرار گیرد: اول آنکه داده‌ها صرفاً بر اساس مصاحبه گردآوری شد و امکان انجام مشاهده مستقیم تدریس در کلاس درس وجود نداشت. دوم آن که شرایط مدارس در مناطق مختلف کشور (شهری، روستایی، برخوردار و کم‌برخوردار) ناهمگون است و یافته‌ها بیشتر بازتاب‌دهنده تجربه مدارس کارورزی در بافت شهری هستند. بنابراین لازم است پژوهش‌های آینده از مشاهده میدانی، نمونه‌گیری گسترده‌تر، مقایسه مدارس متفاوت و تحلیل طولی تغییرات شایستگی‌ها استفاده کنند تا تصویری جامع‌تر از فرایند کارورزی به دست آید. بر اساس مضامین واقعی استخراج‌شده و وضعیت واقعی مدارس، پیشنهادهای این پژوهش، مبتنی بر نیازهای میدانی ارائه می‌شود:

• تقویت همکاری میان دانشگاه و مدارس از طریق ایجاد کارگروه‌های مشترک حل مسئله که در آن دانشجو-معلمان، معلمان راهنما و استادان دانشگاه به‌طور دوره‌ای درباره چالش‌های واقعی کلاس (تراکم، کمبود امکانات، ضعف همکاری والدین) گفت‌وگو کرده و راه‌حل‌های اجرایی تدوین کنند.

• توانمندسازی معلمان راهنما با دوره‌های مهارت‌محور کوتاه‌مدت شامل مدیریت کلاس پرتراکم، راهبردهای جبران کمبود امکانات و روش‌های بازخورددهی غیرقضاوتی، زیرا یافته‌ها نشان داد بخش مهمی از یادگیری دانشجو-معلمان از مشاهده و الگوگیری شکل می‌گیرد.

• گنجاندن جلسات بازاندیشی ساختاریافته^۱ در طول هر ترم کارورزی، به‌گونه‌ای که دانشجو-معلمان تجربه‌های خود را مکتوب کنند، تحلیل کنند و در حضور استاد و معلم‌راهنما ارائه دهند؛ این اقدام پاسخ مستقیم به نیاز گزارش‌شده مشارکت‌کنندگان برای بازخورد حرفه‌ای و نقد سازنده است.

• بهبود زیرساخت‌های آموزشی مدارس کارورزی با اولویت‌بندی نیازهای واقعی. با توجه به داده‌های پژوهش، مهم‌ترین نیازهای فوری شامل «راه‌اندازی تجهیزات حداقلی آموزشی»، «کاهش تراکم کلاس‌ها» و «تخصیص فضای ثابت برای کارورزان» است که اثر مستقیم بر کیفیت تدریس آنان دارد.

پژوهش حاضر با تمرکز بر تجربه‌های زیسته دانشجو-معلمان ایرانی، شواهدی تازه برای ادبیات موجود فراهم کرد و نشان داد که ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای نه صرفاً از طریق آموزش نظری، بلکه در بستر واقعی تدریس و در مواجهه با مسائل عملی کلاس درس تحقق می‌یابد. این یافته‌ها می‌تواند مبنایی برای بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌های تربیت معلم در ایران قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

حامی مالی

این پژوهش هیچ گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

جمع‌آوری داده‌ها توسط نویسنده دوم و تهیه گزارش پژوهش و تحلیل داده‌ها توسط نویسنده اول (نویسنده مسئول) انجام شده است.

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

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

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

^۱ - Structured Reflection Sessions

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

سپاسگزاری

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از داوران محترم به خاطر مطالعه متن مقاله حاضر و ارائه نظرهای ارزشمند سپاسگزاری نمایند. همچنین نویسندگان مراتب سپاس و قدردانی صمیمانه خود را از تمامی دانشجو-معلمانی که در این پژوهش مشارکت کردند و سخاوتمندانه تجربه‌های زیسته خود را در اختیار پژوهشگران قرار دادند، ابراز می‌دارند. همکاری و صمیمیت آنان، امکان انجام این پژوهش را فراهم ساخت.

منابع

- الماسی، حجت اله، زارعی زوارکی، اسماعیل، نیلی، محمدرضا و دلاور، علی. (۱۳۹۶). ارزشیابی برنامه درسی کارورزی چهار در دانشگاه فرهنگیان براساس مدل ارزشیابی هدف‌محور تایلر. تدریس پژوهی، ۵(۱)، ۲۴-۱.
- پورسلیم، عباس، رحمتی، صمد، و رومانی، سعید. (۱۴۰۳). پدیدارشناسی تجارب زیسته دانشجومعلمیان دانشگاه فرهنگیان از حضور در دوره‌های کارورزی. مطالعات برنامه درسی، ۱۹(۷۵)، ۱۹۳-۲۲۶. <https://doi.org/10.22034/jcs.2025.477473.2333>
- پورطالب نرگس، بدری رحیم، نعمتی شهروز، هاشمی تورج (۱۴۰۲). طراحی و اعتباریابی برنامه آموزش پذیرش و تعهد و ارزیابی کارایی آن بر استرس، فرسودگی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه: یک مطالعه تک‌آزمودنی. فصلنامه کودکان/استثنایی، ۲۳ (۲): ۷-۲۲. <http://joec.ir/article-1378-fa.html>
- تقی زاده، هدایت الله (۱۴۰۰). نقش کارورزی در رشد حرفه‌ای مرتبط با آموزش زبان عربی. مجله پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۲ (۳): ۲۲۳-۲۴۲.
- جعفریان، وحیده، و محمودی، فیروز. (۱۳۹۹). تجارب دانشجو-معلمان از طرح جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان تبریز: یک مطالعه پدیدارشناسی. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، ۱۳(۶)، ۵۶۱-۵۷۰. SID. <https://sid.ir/paper/415931/fa>
- جعفری شفق، منیره، تعادلی، ملیحه، و غفاریان عیدگاهی‌مقدم، جمیله. (۱۴۰۰). راهنمای عملی کارورزی ۱ و ۳. دانشگاه فرهنگیان.
- جمشیدی توانا، اعظم، امام جمعه، محمدرضا، عصاره، علیرضا و موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۹). واکاوی تجارب دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان تهران از درس کارورزی. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۴(۲)، ۶۷-۷۷. doi: 10.22070/tlr.2020.2513
- جمشیدی، محمد، گوهری وثوق، یاسر، و جدیدیان، احمدعلی. (۱۳۹۶). نگرش دانشجویان علوم تربیتی پردیس شهید مقصودی همدان به واحد کارورزی. کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی و علوم تربیتی حقوق و علوم اجتماعی. SID. <https://sid.ir/paper/895609/fa>
- حجازی، اسد. (۱۳۹۷). واکاوی موانع پیاده سازی موفق برنامه جدید کارورزی در دانشگاه فرهنگیان. نوآوری های آموزشی، ۱۷(۶۷)، ۴۷-۷۰. SID. <https://sid.ir/paper/75532/fa>
- خروشی، پوران. (۱۴۰۰). بررسی دیدگاه فارغ التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از میزان کارآمدی درس کارورزی در افزایش توان حرفه‌ای دانشجومعلمان. نخستین همایش ملی کارورزی و دانش‌آفرینی، گرگان.
- رجایی توپکانلو، انیس، و محمودی، مهدی. (۱۴۰۰). شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر موفقیت کارورزی در توانمندسازی دانشجو معلمان. پژوهش در آموزش راهنمایی و مشاوره، ۷(۱۴)، ۱۰۳-۱۲۰.
- صفرنواده، مریم، موسی‌پور، نعمت اله، اظهاری، محبوبه، و محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه ی زیسته دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰(۱۹)، ۱۴۹-۱۶۹. SID. <https://sid.ir/paper/219554/fa>
- غلام پور، میثم، احمدی، غلامعلی، و امام جمعه، محمدرضا. (۱۴۰۱). الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر تحلیل زمینه ای. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۸(۱)، ۱۸۷-۲۱۹. <https://doi.org/10.52547/irphe.1401.1.187>
- فرخی، افروز، و طاطاری، علیرضا. (۱۳۹۹). کارورزی و تاثیر آن بر توانمندی سازی دانشجو معلمان. پویش در آموزش علوم انسانی، ۶(۲۱)، ۱-۱۴. SID. <https://sid.ir/paper/410260/fa>
- قادرمرزی، حبیب الله، علی عسگری، مجید، معروفی، یحیی و حسینی خواه، علی. (۱۳۹۶). مقایسه برنامه قصد شده، اجرا شده و کسب شده درس کارورزی به منظور ارائه راهکار مناسب (مورد مطالعه: دانشگاه فرهنگیان استان کردستان). تدریس پژوهی، ۵(۳)، ۱۳۱-۱۴۳.

- قربانی، محمدرضا، غلامی، اعظم، و اندیشمند، نیکو. (۱۳۹۷). شناسایی آسیب‌ها و کارکردهای برنامه درسی کارورزی از دیدگاه دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه موردی در گروه‌های علوم پایه. پویش در آموزش علوم پایه، ۴(۱۳)، ۴۴-۵۷. SID. <https://sid.ir/paper/269520/fa>
- قنبری، مهدی، نیکخواه، محمد، و نیکبخت، بهار. (۱۳۹۶). آسیب‌شناسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه آمیخته. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵(۱۰)، ۳۳-۶۴.
- کریمی، امیر و رحمتی، رباب. (۱۴۰۱). مروری بر تجربیات جهانی پیرامون کارورزی بین‌المللی دانشجوی معلمان. توسعه حرفه‌ای معلم، ۱۷(پیاپی ۲۳)، ۱-۲۰. SID. <https://sid.ir/paper/1028993/fa>
- مرتضوی‌زاده، سیدحشمت‌الله، و نصر اصفهانی، احمدرضا. (۱۳۹۶). واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی). پژوهش‌های آموزشی، ۴(۳۴)، ۶۰-۷۴.
- ملکی، صغری، و مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۶). روایت‌نگاری ابزار تأمل و بالندگی حرفه‌ای؛ تجربه دانشجو - معلمان در کارورزی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵(۱۰)، ۱۲۷-۱۵۴.
- موسی‌پور، نعمت‌الله، رستگاری، نرجس، و مهنی، امید. (۱۴۰۰). اثربخشی اجرای آموزش بالینی در برنامه درسی تربیت معلم بر تربیت حرفه‌ای دانشجوی معلمان دانشگاه فرهنگیان استان کرمان. مطالعات برنامه درسی، ۱۶(۶۳)، ۱۱۷-۱۴۰.

References

- Almasi, H., Zarei Zowraki, E., Nili, M. R., & Delavar, A. (2017). *Evaluation of the practicum curriculum (Practicum IV) at Farhangian University based on Tyler's objective-oriented evaluation model*. *Teaching Research*, 5(1), 1–24. [in Persian]
- Arthur, P., & Koomson, S. (2022). Is student internship still beneficial today? The views of multi-parties in Ghana. *PSU Research Review: International Interdisciplinary Journal*. <https://doi.org/10.1108/PRR-01-2022-0003>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clarke, M., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of research. *Review of Educational Research*, 84(2), 163–202.
- Cochran-Smith, M., Stern, R., Sánchez, J. G., Keefe, E., Fernández, M. B., & Cummings, M. (2021). Learning to teach: Theorizing curriculum in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 72(2), 139–152.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1), 1–44. <https://doi.org/10.14507/epaa.v8n1.2000>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Farhangian University. (2018). *Revised practicum curriculum*. Farhangian University. [in Persian]
- Farrokhi, A., & Tatari, A. (2020). Practicum and its effect on student teachers' empowerment. *Pooyesh in Humanities Education*, 6(21), 1–14. [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. *Teaching and Teacher Education*, 91, Article 103276.
- Ghadermarzi, Habibollah, Aliasgari, Majid, Maroufi, Yahya, & Hosseinikhah, Ali. (2017). A comparison of the intended, implemented, and attained curricula of the internship course to propose appropriate strategies (Case study: Farhangian University, Kurdistan Province). *Teaching Research*, 5(3), 131–143.
- Ghanbari, M., Nikkhah, M., & Nikbakht, B. (2017). Pathology of practicum at Farhangian University to propose an optimal model: A mixed-method study. *Theory and Practice in Curriculum Studies*, 5(10), 33–64. [in Persian]
- Gholampour, M., Ahmadi, G., & Emamjomeh, M. R. (2022). Current model of the practicum curriculum at Farhangian University based on contextual analysis. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(1), 187–219. [in Persian]
- Ghorbani, M. R., Gholami, A., & Andishmand, N. (2018). Identifying damages and functions of the practicum curriculum from the perspective of student teachers: A case study in basic sciences. *Pooyesh in Basic Sciences Education*, 4(13), 44–57. [in Persian]
- Hejazi, A. (2018). Analyzing the barriers to successful implementation of the new practicum program at Farhangian University. *Educational Innovations*, 17(67), 47–70. [in Persian]
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., Canrinus, E., Maulana, R., & van Veen, K. (2018). Evaluation of the behavioral and affective outcomes of novice teachers working in professional development schools versus non-professional development schools. *Studies in Educational Evaluation*, 56, 8–20.
- Jafari Shafagh, M., Ta'adoli, M., & Ghafarian Eidgahi Moghadam, J. (2019). *Practicum guides 1 and 3*. Farhangian University. [in Persian]

- Jafarian, V., & Mahmoudi, F. (2020). Student teachers' experiences of the new practicum program at Farhangian University of Tabriz: A phenomenological study. *Educational Strategies*, 13(6), 561–570. [in Persian]
- Jamshidi Tavana, A., Emamjomeh, M. R., Asareh, A., & Mosipour, N. (2017). Exploring student teachers' experiences of practicum course at Farhangian University of Tehran. *Research in Teaching and Learning*, 14(2), 67–77. [in Persian]
- Jamshidi, M., Gohari Vosough, Y., & Jadidian, A. A. (2017). Attitudes of educational sciences students toward practicum units. *Conference on New Research in Iran and the World in Psychology, Educational Sciences, Law, and Social Sciences*. [in Persian]
- Jogan, S. N. (2019). Evaluating the effectiveness of a school internship. *International Journal for Social Studies*, 5(02), 227–235.
- Karimi, L., & Zand, H. (2023). Professional identity development of Iranian pre-service teachers: The role of practicum. *Educational Research Quarterly*, 46(4), 45–67. [in Persian]
- Khoroushi, P. (2021). Investigating the views of Farhangian University graduates on the effectiveness of practicum. *First National Conference on Practicum and Knowledge Creation*, Gorgan. [in Persian]
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Larsen, A., Sørli, M. A., & Aas, M. (2022). Challenges and opportunities in school-based practicum: A Scandinavian perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1011–1027.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- Maleki, S., & Mehrmohammadi, M. (2017). Narrative writing as a tool for reflection and professional development: Student teachers' experiences in practicum. *Theory and Practice in Curriculum Studies*, 5(10), 127–154. [in Persian]
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59.
- Mortezavizadeh, H., & Nasr Esfahani, A. (2017). Exploring Farhangian University students' perspectives on problems of the teaching practice course. *Educational Research*, 4(34), 60–74. [in Persian]
- Mousapour, N., Rastegari, N., & Mahni, O. (2021). Effectiveness of clinical teaching in teacher education curriculum on student teachers' professional development at Farhangian University of Kerman Province. *Curriculum Studies*, 16(63), 117–140. [in Persian]
- OECD. (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing.
- O'Neill, N. (2010). Internships as a high-impact practice: Some reflections on quality. *Peer Review*, 12(4), 4–9.
- Pillen, M., Beijaard, D., & den Brok, P. (2013). Professional identity tensions of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 19(6), 660–678. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827455>
- Poursalim, A., Rahmati, S., & Roumani, S. (2024). Phenomenology of student teachers' lived experiences of practicum courses at Farhangian University. *Curriculum Studies*, 19(75), 193–226. [in Persian]
- Pourtaieb, N., Badri, R., Nemati, Sh., & Hashemi, T. (2023). Designing and validating an acceptance and commitment training program for students with learning disorders. *Journal of Exceptional Children*, 23(2), 7–22. [in Persian]

- Rahimi, M., & Saberi, L. (2021). Examining the gap between university-based teacher education and classroom realities: Perspectives of Iranian pre-service teachers. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 118–131. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0018>
- Rajai Toopkanlou, A., & Mahmoudi, M. (2021). Identifying and analyzing factors influencing the success of practicum in empowering student teachers. *Pooyesh in Educational Sciences and Counseling*, 7(14), 103–120. [in Persian]
- Ruhanen, L., Robinson, R., & Breakey, N. (2013). A foreign assignment: Internships and international students. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 20, 1–4.
- Safarnavadeh, M., Mosipour, N., Azari, M., & Mohammad Shafiee, A. (2019). Student teachers' lived experiences of the new practicum curriculum of teacher education in Iran. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 10(19), 149–169. [in Persian]
- Shahbazi, Z., & Moradi, K. (2022). Mentor teacher support and reflective opportunities as predictors of Iranian student teachers' practicum success. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 50(4), 457–474. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2021.1908378>
- Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A. I., Dias, G. P., Brito, E., & Seabra, D. (2018). The million-dollar question: Can internships boost employment? *Studies in Higher Education*, 43(1), 2–21.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Taghizadeh, H. (2021). The role of practicum in professional development related to teaching Arabic language. *Research in Arabic Language and Literature Education*, 3(3), 223–242. [in Persian]
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Zeichner, K. (2010). 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>