



Farhangian University

A Phenomenological Study of Student-Teachers' Lived Experience of the Expectation–Experience Gap at Farhangian University

Yahya Maroofi ^{1*} , and Erfan Gholami ² 

1. *Corresponding author*, Educational Science, University of Kurdistan, Sananandaj, Iran. E-mail: y.maroofi@uok.ac.ir
2. Educational Science, University of Kurdistan, Sananandaj, Iran. E-mail: erfanngholamii5@gmail.com

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2025/10/01
Reviewed: 2026/01/08
Accepted: 2026/05/13
Published Online:
2026/05/25
Pages: 147-166

Keywords:
Expectation–Experience
Gap
Pre-entry Expectations
Lived Experience
Student-Teachers
at Farhangian University

Background and Objectives: The mismatch between student-teachers' pre-entry expectations and their lived experiences at Farhangian University plays a significant role in shaping their academic motivation, professional identity, and satisfaction with the teaching profession. This study aimed to explore and describe student-teachers' lived experiences of this expectation–experience gap. **Methods:** This research employed a qualitative descriptive phenomenological approach. The participants were 12 student-teachers (both male and female) from two campuses of Farhangian University in Kermanshah, selected using purposive criterion-based sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Colaizzi's seven-step method. Sampling ensured maximum variation in gender, semester level, and field of study and continued until descriptive saturation was achieved. **Findings:** The participants initially held idealized expectations regarding campus infrastructure, pedagogical quality, academic support, and their professional identity. However, their real experiences often diverged from these expectations, leading to a perceived gap. Over time, student-teachers recalibrated their expectations based on institutional realities. Multiple external and internal factors—including media, peer narratives, personal motivation, and institutional branding—shaped their initial perceptions. In the first year, they faced various challenges, including institutional unfamiliarity, role ambiguity, limited welfare facilities, and difficulties during practicum. **Conclusion:** The expectation–experience gap can reduce motivation and satisfaction, although for some participants, field experiences led to a redefined and strengthened professional identity. Practical implications include aligning recruitment messaging with institutional realities, revising early-year curricula, and enhancing academic and welfare support structures to improve student-teachers' first-year experience.

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

Cite this Article: Maroofi, Y., & Gholami, E. (2026). A Phenomenological Study of Student-Teachers' Lived Experience of the Expectation–Experience Gap at Farhangian University. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 12(21), 147-166. <https://doi.org/10.48310/itt.2026.21685.1250>



© the authors
Publisher: Farhangian University



مطالعه پدیدارشناختی تجربه دانشجومعلمین از شکاف انتظار-تجربه در دانشگاه فرهنگیان

یحیی معروفی^{۱*}، و عرفان غلامی^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: y.maroofti@uok.ac.ir

۲. گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: erfanngolami5@gmail.com

چکیده

پیشینه و اهداف: شکاف میان انتظارات پیش از ورود دانشجومعلمین و واقعیت‌های تجربه شده آنان در دانشگاه فرهنگیان، یکی از عوامل تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و رضایت آنان از مسیر معلمی است. این پژوهش با هدف توصیف تجربه زیسته دانشجومعلمین از این شکاف در بستر دانشگاه فرهنگیان انجام شده است. **روش‌ها:** پژوهش با رویکرد کیفی از نوع پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۲ دانشجومعلم (زن و مرد) از دو پردیس دانشگاه فرهنگیان در کرمانشاه بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور و استفاده از قاعده اشباع نظری داده‌ها انتخاب شدند. معیارهایی چون تنوع رشته، ترم و جنسیت، مبنای انتخاب نمونه‌ها قرار گرفت. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان دادند که دانشجومعلمین انتظاراتی آرمانی درباره محیط دانشگاه، فضای حمایتی، روش‌های تدریس و هویت معلمی داشتند. تجربه واقعی آنان اغلب با این انتظارات ناهمخوان بود و به تجربه شکاف منجر شد. مواجهه با واقعیت‌های نهادی، نوعی بازتنظیم در انتظارات ایجاد کرد. همچنین عوامل مؤثری چون روایت‌های اطرافیان، تبلیغات رسمی، فضای مجازی و تجربه شخصی در شکل‌دهی انتظارات نقش داشتند. در سال نخست، چالش‌هایی مانند سازگاری نهادی، ابهام نقش، محدودیت رفاهی تجربه آنان را تحت‌تأثیر قرار داد. **نتیجه‌گیری:** شکاف انتظار-تجربه می‌تواند با کاهش انگیزش و رضایت همراه باشد؛ اما مواجهه میدانی برای برخی موجب بازتعریف نقش حرفه‌ای نیز شده است. مداخله در جهت مدیریت واقع‌بینانه انتظارات، بازآرایی برنامه درسی، ارائه حمایت‌های آموزشی و رفاهی در سال نخست تأکید می‌شود تا پیامدهای منفی شکاف انتظار-تجربه بر رشد حرفه‌ای دانشجومعلمین کاهش یابد.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۱۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۳

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵

شماره صفحات: ۱۴۷-۱۶۶

واژه‌های کلیدی:

شکاف انتظار-تجربه

انتظارات پیش از ورود

تجربه زیسته

دانشجومعلم

دانشگاه فرهنگیان

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

۱. **استناد به این مقاله:** معروفی، یحیی، و غلامی، عرفان. (۱۴۰۵). مطالعه پدیدارشناختی تجربه دانشجومعلمین از شکاف انتظار-

تجربه در دانشگاه فرهنگیان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲)، ۱۴۷-۱۶۶.

<https://doi.org/10.48310/itt.2026.21685.1250>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

دانشگاه‌ها در اغلب نظام‌های آموزشی جهان به‌عنوان نهادهایی کلیدی در توسعه سرمایه انسانی، ارتقای ظرفیت‌های حرفه‌ای و ایجاد مسیرهای پایدار برای رشد اجتماعی نقش‌آفرینی می‌کنند. آنچه دانشگاه را از سایر نهادهای آموزشی متمایز می‌سازد، تنها انتقال دانش نیست، بلکه فراهم کردن بستری است که در آن دانشجو تجربه‌های چندبعدی از یادگیری، تعامل، رشد هویتی و شکل‌دهی به آینده حرفه‌ای خود را زیست می‌کند (LeBouef & Dworkin, 2021). دانشگاه، صرفاً محل آموزش تخصصی نیست؛ بلکه محیطی است که مجموعه‌ای از تجربه‌های آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و هویتی را در اختیار دانشجویان قرار می‌دهد. همین تجربه، زمینه‌ساز شکل‌گیری نوعی رابطه پایدار میان فرد و مسیر حرفه‌ای آینده اوست (Kahu & Nelson, 2018). این تجربه، یکی از مؤثرترین عوامل بر سازگاری تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی و احساس تعلق دانشجو به محیط دانشگاه است؛ تجربه‌ای که از نخستین برخورد دانشجو با فضای دانشگاه آغاز می‌شود و در تعامل با انتظارات اولیه او شکل می‌گیرد (Pascarella & Terenzin, 2005). بررسی‌های بین‌المللی نیز نشان داده است کیفیت این تجربه، به‌ویژه در سال‌های آغازین تحصیل، می‌تواند پیامدهایی عمیق در زمینه سازگاری روانی، انگیزش تحصیلی و احساس تعلق ایجاد کند (Leach, 2020). از این‌رو توجه به «چگونگی تجربه زیسته دانشگاهی» از همان گام‌های ابتدایی، ضرورتی پژوهشی و سیاستی تلقی می‌شود.

پیش از ورود به دانشگاه، دانشجویان معمولاً بر اساس منابع متنوعی چون تبلیغات رسمی، روایت‌های دوستان و خانواده، تجربه فارغ‌التحصیلان، فضای مجازی و تصور ذهنی از حرفه آینده، مجموعه‌ای از «انتظارات اولیه» را شکل می‌دهند. این انتظارات، صرفاً تصوراتی ساده درباره فضا یا کیفیت آموزش نیست، بلکه بخشی از نظام انگیزشی و جهت‌دهنده انتخاب‌های آینده فرد محسوب می‌شود (Pascarella & Terenzini, 2005). پژوهش‌ها نشان می‌دهد این انتظارات نقش مهمی در انگیزش و امید تحصیلی دارند و حتی کیفیت مشارکت یادگیری را شکل می‌دهند (Kahu & Nelson, 2018; Leach, 2020). هرگاه میان این تصویر اولیه و تجربه زیسته واقعی شکافی معنادار پدید آید، پیامدهایی چون نارضایتی، افت انگیزش، فرسایش سرمایه روان‌شناختی و حتی دشواری در تداوم تحصیل محتمل است (Jung & Brown, 2021). از این‌رو، فهم دقیق چگونگی تجربه این شکاف از منظر دانشجو برای بهبود کیفیت تجربه دانشجویی اهمیت ویژه دارد (Howson & Mawer, 2013; Ariffin et al., 2022).

اهمیت این شکاف زمانی برجسته‌تر می‌شود که دانشگاه نقش مستقیم در شکل‌دهی به هویت حرفه‌ای آینده داشته باشد. یکی از محیط‌هایی که چنین شکافی می‌تواند پیامدهایی عمیق‌تر ایجاد کند، «دانشگاه فرهنگیان» به‌عنوان مهم‌ترین نهاد تخصصی تربیت نیروی انسانی آموزش و پرورش است (Zakeri, 2023). با این حال، شواهد پژوهشی پراکنده حکایت از مواجهه برخی دانشجومعلمیان با ناهمخوانی‌هایی میان انتظارات اولیه و واقعیت‌های آموزشی-سازمانی پردیس‌ها دارد؛ ناهمخوانی‌هایی که به احساس ناکافی بودن منابع، غلبه آموزش سخنرانی‌محور، ابهام نقش حرفه‌ای و چالش‌های اداری-رفاهی گره می‌خورد (Salimi et al., 2019). دانشجومعلمیان معمولاً پیش از ورود، تصویری نسبتاً روشن و متعهدانه از آینده حرفه‌ای خود دارند و خود را «معلم آینده» می‌بینند. آن‌ها بر اساس تصویر ایدئالی که از حرفه معلمی دارند، انتظار دارند دانشگاه فرهنگیان فرصت‌هایی برای یادگیری حرفه‌ای، تجربه‌های مدرسه‌محور، کارورزی مؤثر، پشتیبانی رفاهی و محیط آموزشی توانمندساز فراهم کند (Darling-Hammond, 2017). این انتظارات نه‌تنها به برنامه درسی، فضای فرهنگی پردیس‌ها، کیفیت تعامل با استادان، سبک‌های یاددهی-یادگیری و نظام پشتیبانی آموزشی-رفاهی مرتبط است، بلکه بخشی از تصور اولیه آنان از هویت معلمی را شکل می‌دهد؛ هویتی که قرار است در مسیر آموزش عالی تقویت شود.

با این حال، شواهد پژوهشی داخلی نشان می‌دهد بخشی از دانشجومعلمیان در دانشگاه فرهنگیان با ناهمخوانی‌هایی میان انتظارات اولیه و واقعیت‌های پردیس‌ها مواجه می‌شوند. برخی از این ناهمخوانی‌ها بر محدودیت امکان یادگیری مشارکتی، غلبه آموزش سخنرانی‌محور، کمبود فرصت‌های واقعی مدرسه‌محور، مسائلی در نظام کارورزی، چالش‌های

اداری-رفاهی و حتی ابهام نقش حرفه‌ای دلالت دارد (Salimi et al., 2019). پژوهش‌های خارجی نیز به مسائلی مشابه اشاره کرده‌اند؛ برای مثال، کیفیت ارتباط دانشگاه با محیط کار حرفه‌ای و میزان آمادگی دانشجویان برای ورود به کلاس درس، از عوامل تعیین‌کننده رضایت حرفه‌ای معلمان آینده گزارش شده است (Darling-Hammond, 2017; Rutherford et al., 2024). در چنین شرایطی، دانشجویان ممکن است احساس کنند مسیر حرفه‌ای آنان به روشنی آن‌گونه که انتظار داشته‌اند، پشتیبانی و هدایت نمی‌شود.

افزون بر این، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که شکاف انتظار-تجربه نه تنها به عوامل بیرونی مرتبط است، بلکه با برداشت‌های درونی دانشجویان از نقش و هویت نیز ارتباط دارد. برای مثال، دانشجویانی که با تصور آرمانی از حرفه معلمی وارد دانشگاه می‌شوند، اگر تجربه واقعی آنها با این تصویر فاصله داشته باشد، ممکن است در مواجهه با چنین شکافی «سردرگمی هویتی» که یکی از محوری‌ترین مؤلفه‌های شکل‌گیری هویت معلمی است، می‌تواند در آنان تشدید شوند یا در باورها و تصور خود از شغل معلمی با تردید مواجه گردند (Brookhart et al., 2009; Hassel, & Ridout, 2018). این مسئله می‌تواند بر نگرش آنان نسبت به آینده حرفه‌ای، تصویر از نقش معلم و حتی کیفیت یادگیری آنها در دوران تحصیل اثر بگذارد.

با وجود اهمیت این موضوع، ادبیات پژوهشی هنوز درک اندکی از چگونگی تجربه‌شدن این شکاف از منظر خود دانشجویان ارائه می‌دهد. بیشتر پژوهش‌های موجود یا کمی هستند، یا به سنجش میزان رضایت می‌پردازند، یا روی کیفیت برنامه درسی تمرکز می‌کنند؛ اما کمتر پژوهشی به تجربه زیسته دانشجویان و معنایی که آنان برای این شکاف قائل‌اند پرداخته است (Howson & Mawer, 2013; Ariffin et al., 2022). این در حالی است که مفهوم «تجربه» در علوم تربیتی و روان‌شناسی آموزش عالی، مفهومی ذهنی-تفسیری است و تنها از طریق فهم ادراک‌های شخصی و روایت‌های درونی قابل کشف است (Finlay, 2014).

در بستر دانشگاه فرهنگیان، چنین پژوهشی از چند جهت اهمیت دارد. نخست آنکه شناخت ابعاد تجربه‌شده این شکاف می‌تواند به بازنگری برنامه‌های درسی و تغییر رویکردهای آموزشی کمک کند. دوم اینکه فهم تجربه زیسته دانشجویان می‌تواند کیفیت فرآیند کارورزی و ارتباط دانشگاه با مدرسه را بهبود بخشد. سوم آنکه چنین داده‌هایی برای تقویت نظام پشتیبانی آموزشی-رفاهی ضروری است. افزون بر این، داده‌های حاصل از پژوهش‌های پدیدارشناختی می‌توانند به سیاست‌گذاران کمک کنند تا مسیر شکل‌گیری هویت معلمی را بهتر درک کنند و برنامه‌هایی برای تقویت آن طراحی نمایند.

از این‌رو مسئله محوری پژوهش حاضر توصیف تجربه زیسته دانشجویان از شکاف میان انتظارات اولیه و تجربه واقعی در پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان است؛ تجربه‌ای که می‌تواند مسیر حرفه‌ای آینده آنان را تحت‌تأثیر قرار دهد و ابعاد گوناگونی از رضایت تحصیلی، هویت حرفه‌ای و انگیزش آینده‌شان را شکل دهد. این مطالعه می‌کوشد از خلال روایت‌های واقعی دانشجویان، این شکاف را فهم‌پذیرتر سازد و در نهایت، دلالت‌هایی برای بهبود شرایط آموزش عالی تربیت‌معلم در ایران ارائه دهد. برای دستیابی این اهداف، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

- ۱) دانشجویان چه انتظاراتی پیش از ورود داشته‌اند و پس از پذیرش چه تجربه‌هایی را زیسته‌اند؟
- ۲) این انتظارات تا چه حد با تجربه‌های زیسته آنان همخوان/ناهمخوان است؟
- ۳) تجربه‌های پس از ورود چگونه به بازسازی و تغییر انتظارات اولیه می‌انجامد؟
- ۴) چه عوامل زمینه‌ای/موقعیتی در شکل‌گیری انتظارات اثرگذار بوده‌اند؟
- ۵) دانشجویان در سال نخست با چه چالش‌های محوری مواجه‌اند و این چالش‌ها چگونه در تجربه شکاف بازتاب می‌یابد؟

جستجوی در نظریه‌های مرتبط با شکاف انتظارات و تجربیات بیانگر آن است که «نحوه مقایسه تجربه واقعی افراد با برداشت‌ها و انتظارات پیشینی» و نیز «رابطه تجربه با مشارکت و ماندگاری» از محورهای اصلی تبیین تجربیات دانشجویی

است. چارچوب‌های مشارکت دانشجو نشان داده‌اند که تجربه سال اول و بسترهای نهادی، ریتم و کیفیت درگیری تحصیلی را شکل می‌دهند و از این مسیر بر پیامدهای تحصیلی اثر می‌گذارند (Kahu et al., 2019). پژوهش‌های جدید نیز همین چارچوب را نقطه عزیمت تحلیل‌های خود قرار داده‌اند و بر نقش میانجی‌هایی چون خودکارآمدی، تعلق، هیجان و بهزیستی در شکل‌دهی به تجربه سال اول تأکید می‌کنند (Trowler et al., 2022). بر این اساس، برای توضیح چارچوب نظری موضوع می‌توان از سه گروه از نظریات یاد کرد.

الف) در فلسفه تربیتی اسلام، «معلم» صرفاً انتقال‌دهنده دانش یا مجری برنامه درسی تلقی نمی‌شود، بلکه به مثابه «فردی هویت مدار و تحول‌گرا» در بستر موقعیت با توجه به ارزش‌های اصیل فرهنگی جامعه عمل می‌کند. هویت حرفه‌ای معلم، به‌عنوان یکی از اقسام هویت جمعی ناظر به عمل معلمی، امری پویا، چند مؤلفه‌ای و ترکیبی از عناصر معرفتی، انگیزشی، ارادی و عملی است که در بستر موقعیت و در پی تلاش آگاهانه فرد شکل می‌گیرد که در آن، «حرفه» عملی است که با مبادی شناختی، میلی (گرایشی) و ارادی پیوند خورده است. تکوین و تعالی هویت حرفه‌ای معلم، ضمن رعایت اصل عاملیت معلم، بر اساس کسب شایستگی‌های موردنیاز برای درک وی از موقعیت خویش و دیگران و تلاش برای اصلاح و ارتقاء آن در طول زندگی حرفه‌ای بر اساس نظام معیار اسلامی شکل می‌گیرد (Tandeh et al., 2025:10).

«سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تربیت را «فرایندی تعاملی، آگاهانه و هدفمند» می‌داند که با هدف «شکوفاسازی استعدادها و متریبان در ساحت‌های شش‌گانه وجودی» انجام می‌گیرد (Supreme Council of Education, 2011: 12). در این سند تصریح شده است که «استقرار نظام تعلیم و تربیت اسلامی، با محوریت معلم صالح، توانمند و متعهد تحقق می‌یابد» (همان: ۲۱) و از این رو «تربیت، تأمین و توانمندسازی معلمان و مربیان واجد شایستگی‌های علمی، حرفه‌ای، اخلاقی و اعتقادی» به‌عنوان یکی از الزامات اساسی نظام تعلیم و تربیت مورد تأکید قرار گرفته است (همان: ۴۶). همچنین در مبانی نظری سند، تعلیم و تربیت «فرایندی هویت‌آفرین، فرهنگ‌ساز و تمدن‌پرور» معرفی شده است (Supreme Council of Education, 2011: 87). بدین ترتیب، انگاره مطلوب معلم در اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت ایران، ناظر بر تلفیق حرفه‌مندی، تعهد اخلاقی و رسالت تربیتی است.

ب) نظریه تأیید انتظارات^۱ (ECT): این نظریه یک چارچوب پذیرفته‌شده است که توضیح می‌دهد چگونه انتظارات قبلی افراد درباره یک پدیده، ادراکات و قضاوت‌های بعدی آن‌ها را شکل می‌دهد (Lin et al., 2021; Li et al., 2022; Oliver, 1980). بر پایه نظریه تأیید انتظارات، رضایت نتیجه یک فرآیند شناختی است که در آن فرد، «کارکرد ادراک شده^۲» یا همان تجربه واقعی از محصول/خدمت را با «انتظارات پیشینی^۳» خود مقایسه می‌کند. انتظارات اولیه بر باورها، نگرش‌ها و رفتارهای فرد نسبت به یک رویداد یا خدمت اثر می‌گذارد. در آموزش عالی نیز، زمانی رضایت دانشجو و تداوم استفاده از برنامه آموزشی حفظ می‌شود که تجربه واقعی، انتظارات پیشینی را تأیید کند و درک سودمندی یا کیفیت دوره را در ذهن دانشجو تثبیت نماید. مطالعات اخیر در یادگیری آنلاین طی همه‌گیری کرونا نشان داده‌اند که تأیید انتظارات عامل کلیدی در رضایت دانشجویان و قصد ادامه استفاده از سامانه‌های آموزشی است. برای نمونه، زمانی که تجربه واقعی یادگیری آنلاین با انتظارات اولیه همخوان باشد، اعتماد و تمایل دانشجو به تداوم یادگیری تقویت می‌شود (Lin et al., 2021). همسو با این منطق، مدل SERVQUAL فاصله «انتظار-ادراک» را در پنج بُعد خدماتی (قابلیت اطمینان، پاسخ‌گویی، اطمینان‌بخشی، همدلی و ملموسات) می‌سنجد. آخرین تحلیل کتاب‌سنجی در آموزش عالی خصوصی و نیز مطالعات میدانی جدید نشان می‌دهند این چارچوب همچنان مرجع اصلی ارزیابی کیفیت تجربه دانشجویی است (Wider et al., 2024). برای مثال، در نمونه‌های ایرانی شکاف معنی‌داری بین انتظارات و ادراکات گزارش شده که بیشترین فاصله در ابعاد پاسخ‌گویی و همدلی بوده است (Pazoki et al., 2024; Amiri et al., 2024).

1. expectation confirmation theory
2. perceived performance)
3. expectations

ج) نظریه‌های «تجربه و مشارکت دانشجویان» و ماندگاری: نظریه‌های مشارکت دانشجویی توضیح می‌دهند که ناهمخوانی تجربه واقعی با انتظارات چگونه می‌تواند به افت مشارکت شناختی و عاطفی بینجامد و در نتیجه مسیرهای موفقیت تحصیلی (به‌ویژه در سال اول) را تضعیف کند؛ زمانی که دانشجویی باید تجربه دانشگاهی‌اش با آنچه انتظار داشت متفاوت است، ممکن است سطح درگیری تحصیلی‌اش کاهش یابد و احساس بیگانگی کند. (Kahu et al., 2019). بازاندیشی‌های مفهومی جدید نیز لایه‌های بافتی این رابط را شفاف‌تر کرده و بر عوامل موقعیتی مؤثر بر درگیری دانشجویان انگشت گذاشته‌اند (Trowler et al., 2022). این شواهد در ادبیات بومی نیز بازتاب یافته و ابعاد و مؤلفه‌های ارتقای مشارکت دانشجویان در مدیریت دانشگاهی ایران را صورت‌بندی کرده است (Vaezie et al., 2023). یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد ضعف ساختارهای مشارکتی و تمرکزگرایی اداری از موانع اصلی مشارکت دانشجویان است و تقویت سازوکارهای مشارکت می‌تواند پیامدهای تحصیلی بهتری به همراه داشته باشد.

در جمع‌بندی این سه گروه نظریه در کنار هم می‌توان تصویری جامع از شکاف انتظار-تجربه و پیامدهای آن ارائه داد. از منظر فلسفه تربیتی اسلام و اسناد بالادستی، هویت حرفه‌ای معلم به‌عنوان امری پویا و هویت‌ساز معرفی می‌شود که بر مبنای شایستگی‌های علمی و اخلاقی در بستر تعلیم و تربیت اسلامی و با هدف تربیت معلمی متعهد و توانمند تکوین می‌یابد. در سطح نظریه‌های رفتاری، «نظریه تأیید انتظارات» و مدل سرکوال نشان می‌دهند که رضایت و تداوم تحصیل زمانی محقق می‌شود که تجربیات واقعی با انتظارات پیشینی انطباق داشته باشد و فاصله در ابعاد خدماتی همچون همدلی و پاسخ‌گویی کاهش یابد. همچنین، نظریه‌های «مشارکت و ماندگاری دانشجویان» بر این نکته تأکید دارند که ناهمخوانی میان انتظار و تجربه، عاملی برای کاهش مشارکت شناختی و عاطفی و بیگانگی است؛ بنابراین اصلاح ساختارهای مشارکتی و تقویت سازوکارهای درگیری برای جلوگیری از افت تحصیلی و ارتقای تجربه دانشجویان ضروری به نظر می‌رسد.

پیشینه پژوهش

پیشینه موجود درباره «انتظارات، تصورات و تجربیات دانشجویی» نشان می‌دهد که بخش مهمی از پژوهش‌ها، شکاف میان انتظار و تجربه را عمدتاً در سطح کیفیت خدمات و ادراک دانشجویان از امکانات و حمایت‌های نهادی دانشگاه صورت‌بندی کرده‌اند. برای نمونه، همتی نژاد، قلی زاده و شبانی (Hematinezhad et al., 2018) با بررسی ادراکات و انتظارات دانشجویان دانشگاه گیلان از کیفیت خدمات اماکن ورزشی، فاصله‌ای میان «آنچه انتظار می‌رود» و «آنچه دریافت می‌شود» را ترسیم کرده است. یافته‌های آنها با گزارش (Howson & Mawer, 2013) درباره آموزش عالی بریتانیا همسو است؛ گزارش آنها نشان می‌دهد دانشجویان تصویری روشن از کیفیت آموزشی و حمایت‌های دانشگاهی دارند و به‌طور مشخص خواهان پشتیبانی آموزشی، شغلی و اجتماعی گسترده‌تر هستند. این دسته از مطالعات، تجربه دانشجویی را در بُعد خدمات و پشتیبانی دانشگاه معنا می‌کنند و نشان می‌دهند شکاف میان انتظار و تجربه اغلب در تعامل با کیفیت ارائه خدمات و ادراک از حمایت نهادی شکل می‌گیرد.

دسته دوم مطالعات بر «سال اول دانشگاه» متمرکز است؛ دوره‌ای که پژوهش‌ها آن را یکی از مهم‌ترین مراحل شکل‌دهنده به تجربه تحصیلی و هویت دانشگاهی می‌دانند. مطالعه «سال اول من در دانشگاه» نشان می‌دهد برداشت دانشجویان از یک تجربه موفق دانشگاهی بیش از آنکه به تعامل با استاد یا کلاس درس وابسته باشد، با تعامل با همسالان ارتباط دارد؛ باین وجود، اکثر دانشجویان از سال اول خود رضایت نشان داده‌اند (Lee et al., 2019). در همین راستا (Brinkworth et al., 2009) با مقایسه انتظارات و تجربیات دانشجویان سال اول و دیدگاه استادان در دانشگاه آدلاید، بر ضرورت وجود یک برنامه جامع برای تسهیل «گذار از مدرسه به دانشگاه» تأکید کرده‌اند. این یافته‌ها، مفهوم «گذار» را به‌عنوان یکی از محورهای مهم شکاف انتظار-تجربه معرفی می‌کند؛ چراکه بسیاری از ناهمخوانی‌های اولیه دانشجویان

ناشی از تفاوت میان تصورات پیشاپذیرش و مواجهه واقعی با محیط دانشگاه است. (Brinkworth et al., 2009) در ایران نیز (kosari & khoshnam, 2017) با رویکرد پدیدارشناختی، «معنای ذهنی دانشگاه ایرانی» را کاویده و نشان داده‌اند تجربه دانشجویی فراتر از شاخص‌های کمی یا خدماتی است و در بستر تعاملات اجتماعی، هویت‌یابی و تفسیرهای شخصی شکل می‌گیرد.

گروه سوم مطالعات، مستقیماً به بافت «تربیت‌معلم» و دانشگاه فرهنگیان مربوط می‌شود. (Salimi et al., 2019) در پژوهشی آمیخته، وضعیت دانشگاه فرهنگیان را بر اساس تجارب زیسته دانشجویان در هفت ساحت—از آموزشی و پژوهشی تا منابع انسانی، فضا و تجهیزات، امور مالی و اداری، برنامه درسی و سازوکارهای ورودی، فرآیندی و خروجی— تحلیل کرده‌اند. نتایج این پژوهش، ضعف‌هایی را در ابعاد مختلف نهادی و سازمانی پرديس‌ها نشان می‌دهد. در همین حوزه، (Mahmoodi et al., 2021) عوامل مؤثر بر انتخاب شغل معلمی را بررسی کرده‌اند و نشان داده‌اند انگیزش‌های درونی، ارزش‌های حرفه‌ای و انتظارات شغلی نقش تعیین‌کننده دارند. افزون بر این، شیربگی، سلیمی و بارخدا (Shirbagi et al., 2018) نشان داده‌اند ادراک دانشجویان از «برابری فرصت‌های شغلی» در بدو ورود به سازمان آموزش و پرورش مطلوب نیست؛ این یافته‌ها نشان می‌دهد تصور دانشجویان از آینده حرفه‌ای و کیفیت فرصت‌های شغلی، بخشی از تجربه تحصیلی آنان را شکل می‌دهد. یافته‌های پژوهش دیگری از وجود چالش‌های متنوع و متعدد در فرایند مصاحبه تخصصی داوطلبان معلمی، از لحاظ محتوا و اجرا حکایت دارد (Babae & dedyjour, 2025).

گروه چهارم مطالعاتی است که بر ویژگی‌های معلم در منابع اسلامی متمرکز شده است. مطالعه البکری و العلومی^۱ (۲۰۲۳) نشان داد که دانشمندان مسلمان توجه زیادی به شایستگی‌های معلم نشان داده‌اند و آنها را تحت عنوان «آداب تدریس آ» به‌طور گسترده مورد بحث قرار داده‌اند. این مطالعه به این نتیجه رسید که شایستگی‌های معلم در میراث آموزشی اسلامی دارای ویژگی‌های منحصربه‌فردی است. آنها ارتباط نزدیکی با توحید، ایمان و آخرت دارند و اجرای آنها در این چارچوب به منافع زندگی و معیشت خدمت می‌کند.

باین حال، تحقیقات جدیدتر ابعاد گسترده‌تری از تجربه دانشجویی را آشکار کرده‌اند. برای نمونه (Kahu & Nelson, 2018) مدل جامع «تجربه رابط آموزشی آ» را ارائه کرده‌اند که در آن انتظارات اولیه، تجربه زیسته و پیامدهای تحصیلی در یک تعامل پویا قرار می‌گیرند. نتایج پژوهش (Leach, 2020) نشان داده است شکاف انتظار—تجربه به‌طور مستقیم بر انگیزش و مشارکت یادگیری تأثیر می‌گذارد. پژوهش (Jung & Brown, 2021) نیز بیانگر آن است که این شکاف در صورت تداوم می‌تواند به کاهش سرمایه روان‌شناختی و احساس تعلق دانشجویی منجر شود. این یافته‌ها، زمینه‌ای نظری برای فهم پدیده مذکور در بستر تربیت‌معلم فراهم می‌کنند. در ادبیات بین‌المللی تربیت‌معلم نیز شواهد گسترده‌ای وجود دارد که نشان می‌دهد کیفیت برنامه‌های تربیت‌معلم و میزان ارتباط آن با مدرسه - به‌ویژه از طریق کارورزی و تجربه مستقیم تدریس - مستقیماً بر انگیزش، رضایت و آمادگی حرفه‌ای معلمان آینده اثر می‌گذارد (Darling-Hammond, 2006; Darling-Hammond, 2010). همچنین مطالعاتی بر نقش تجربه زیسته و صدای دانشجو در فهم عمیق وضعیت دانشگاهی یعنی رویکردی که با تمرکز پژوهش حاضر هم‌راستا است، تأکید کرده‌اند (Cook-Sather, 2020).

در جمع‌بندی مطالعات انجام شده می‌توان گفت هر چند مطالعات موجود به‌خوبی ابعاد خدماتی—حمایتی، تجربه سال اول، و برخی وضعیت‌های سازمانی دانشگاه فرهنگیان را پوشش داده‌اند، اما چند خلأ برجسته همچنان وجود دارد. نخست آنکه بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها یا بر حوزه‌های خاص خدمات (مانند اماکن ورزشی) متمرکز بوده‌اند یا در بسترهای عمومی آموزش عالی انجام شده‌اند و کمتر به شکاف «انتظار—تجربه» در زمینه تربیت‌معلم پرداخته‌اند. دوم آنکه بسیاری از مطالعات مربوط به سال اول دانشگاه، عمدتاً پیمایشی‌اند و تجربه زیسته و معنای ادراکی دانشجویان را به‌صورت ژرف

1. Al-Bakri & Alawami
2. teaching etiquette
3. experiencing the educational interface

و پدیدارشناختی بازنمایی نکرده‌اند؛ و سوم اینکه پژوهش‌های موجود درباره دانشگاه فرهنگیان، بیشتر بر «وضعیت نهادی/سازمانی» و «انگیزه‌ها و فرصت‌های شغلی» متمرکز بوده‌اند و کمتر به شکاف میان «انتظارات و تصورات پیشاپذیرش» و «تجربه واقعی پس از ورود» دانشجویان پرداخته‌اند (Salimi et al., 2019; Kosari & Khoshnam, 2017; Brinkworth et al., 2009). پژوهش حاضر دقیقاً در پاسخ به این خلأها شکل گرفته است و با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی می‌کوشد «ذات تجربه زیسته دانشجویان از شکاف انتظار-تجربه» را در بستر دانشگاه فرهنگیان آشکار سازد و از خلال روایت‌های مستند مشارکت‌کنندگان، سازوکارهای این شکاف را در سطح ادراکی، عاطفی و محیطی روشن کند.

روش

طرح پژوهش: این مطالعه با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی^۱ و با هدف توصیف «ساختارهای بنیادی تجربه زیسته» شکاف انتظار-تجربه در دانشجویان انجام شد. برای فهم چنین تجربه پیچیده و چندلایه‌ای «رویکرد پدیدارشناسی توصیفی» مناسب‌ترین رویکرد به نظر می‌رسد. این رویکرد به جای بررسی روابط علی یا ارائه الگوهای پیش‌بینی، بر توصیف دقیق و شفاف تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان تمرکز دارد؛ تجربه‌ای که بر اساس ادراک، احساس، تفسیر و معنایی که دانشجویان برای آن قائل است، شکل می‌گیرد (Finlay, 2014). پدیدارشناسی به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا بدون پیش‌فرض‌های نظری سنگین، آنچه را دانشجویان واقعاً زیست می‌کند، درک و توصیف کند و ابعاد پنهانی که در پرسش‌نامه‌ها یا مدل‌های کمی آشکار نمی‌شود، برجسته سازد. پژوهشگر با تعلیق پیش‌فرض‌ها (اپوخه^۲) و یادداشت‌های تأملی^۳ کوشید مفروضات شخصی را در تمام مراحل کنترل کند.

مشارکت‌کنندگان و نمونه‌گیری: با نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور، ۱۲ دانشجوی معلم (زن/مرد، ترم‌ها و رشته‌های متنوع) از دو پردیس دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه انتخاب شدند (جدول ۱). ملاک ورود: حداقل یک ترم تجربه تحصیل در پردیس و آمادگی برای روایت تجربه‌های مثبت/چالش‌زا. تنوع حداکثری رعایت شد و گردآوری تا «کفایت توصیف» ادامه یافت. گردآوری داده‌ها: مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق (۴۰-۶۰ دقیقه) با محورهای: انتظارات پیش از ورود (بازسازی‌شده)، مواجهه نخستین، نقاط واگرایی/همگرایی، پیامدهای ادراکی-عاطفی و پیشنهادها اصلاحی. همه مصاحبه‌ها ضبط، کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند.

تحلیل داده‌ها: تحلیل بر اساس گام‌های هفت‌گانه کولایزی انجام گرفت: (۱) آشنایی ژرف با متن‌ها؛ (۲) استخراج گزاره‌های معنادار؛ (۳) صورت‌بندی معانی اساسی؛ (۴) خوشه‌بندی در «ساختارهای بنیادی»؛ (۵) تدوین توصیف جامع پدیدار؛ (۶) شناسایی ساختار بنیادین تجربه؛ (۷) بازگشت به مشارکت‌کنندگان برای تأیید/اصلاح. «ردیف ممیزی» شامل نسخه‌های کد، تصمیمات تحلیلی و یادداشت‌های بازاندیشانه برای تقویت تأییدپذیری نگه‌داری شد. اعتبار و اعتمادپذیری: باورپذیری با بازبینی مشارکت‌کنندگان و هم‌تایان تقویت شد؛ تأییدپذیری با ردیف ممیزی و نقل‌قول‌های مستند؛ پایایی با کدگذاری مستقل دو پژوهشگر بر اساس ضریب پایایی کوهن معادل $K=0.87$ برابر ۷۶ درصد و در سطح مناسب برآورد شد. با توجه به تجربه آموزشی-پژوهشی پیشین پژوهشگر در محیط‌های تربیت‌معلم، احتمال بدهی‌انگاری برخی امور وجود داشت. برای کاهش این اثر درون‌زا، اپوخه در تمام مراحل (طراحی، مصاحبه و تحلیل) اعمال شد و یادداشت‌های تأملی به صورت منظم ثبت گردید؛ کدگذاری اولیه به‌طور مستقل توسط دو پژوهشگر انجام و اختلاف‌نظرها از طریق «توافق مذاکره‌ای» رفع شد.

جدول ۱. مشخصات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

مصاحبه‌شونده	جنسیت	ترم	سن	نقش	رشته تحصیلی
۱	مرد	دوم	۱۹	دانشجو معلم	علوم تربیتی
۲	زن	سوم	۲۰	دانشجو معلم	علوم اجتماعی
۳	مرد	چهارم	۲۲	دانشجو معلم	علوم تربیتی
۴	زن	هشت	۲۴	دانشجو معلم	علوم اجتماعی
۵	مرد	هفت	۲۳	دانشجو معلم	علوم تربیتی
۶	مرد	پنج	۲۲	دانشجو معلم	علوم تربیتی
۷	زن	چهار	۲۱	دانشجو معلم	علوم تربیتی
۸	زن	شش	۲۵	دانشجو معلم	علوم اجتماعی
۹	مرد	پنج	۲۳	دانشجو معلم	علوم اجتماعی
۱۰	مرد	هفت	۲۴	دانشجو معلم	علوم تربیتی
۱۱	مرد	شش	۲۳	دانشجو معلم	علوم تربیتی
۱۲	مرد	هشت	۲۵	دانشجو معلم	علوم تربیتی

یافته‌ها

در بخش یافته‌های پژوهش، برای هر پرسش پژوهشی یک پاسخ «هم‌راستا با گام‌های کولایزی» ارائه شد. برای شفافیت، در هر پاسخ چهار لایه شامل: گزاره‌های معنادار (نمونه قول کوتاه)، صورت‌بندی معانی، خوشه/ساختار مربوط و جمع‌بندی فشرده پدیداری مطرح گردید. به‌منظور جلوگیری از افزایش حجم مقاله در جداول ۲ و ۳، فرایند کدگذاری در مؤلفه خدمات و امکانات به‌عنوان نمونه ارائه شده است.

سؤال پژوهشی اول: دانشجوی معلمان، پیش از ورود چه تصورات و انتظاراتی از تحصیل در دانشگاه فرهنگیان دارند؟
۱-۱- گزاره‌های معنادار (نمونه قول‌ها)

«ما فکر می‌کردیم دانشگاه بزرگی است... اما مکان و فضای آموزشی اون جوریه که باید باشه نیست» (م-ز ۰ ت ۵).
 «... حداقل یک سالن مطالعه خوب و مجهز داشته باشد که نداشت»؛ «باورمون نمی‌شد فقط یک بوفه کوچک داشته باشه» (م-مر ت ۲).

«تصورم از استادها این بود که علمشان کاربردی... ولی این‌طور نبود» (م-مر ت ۴).

«فکر می‌کردم روش‌های تدریس تعاملی باشه نه صرفاً سخنرانی» (م-مر ت ۴).

«پژوهش محوری و کارگاه/آزمایشگاه‌های مجهز»؛ «فضای ورزشی استاندارد» (م-مر ت ۶).

«روحیه جهادی و نقدپذیری مسئولان؛ توجه به نظر و علایق دانشجوی» (م-ز ت ۴).

۲-۱ صورت‌بندی معانی

۱- انتظارِ فضا و امکانات کافی (کلاس، سالن مطالعه، بوفه، خوابگاه، ورزش، آزمایشگاه، کارگاه).

۲- انتظارِ کیفیت و رویکردِ کاربردی هیئت‌علمی و تعاملِ محترمانه.

۳- انتظارِ برنامه درسی منسجم، روش‌های فعال و ارزشیابی منصفانه.

۴- انتظارِ پژوهش‌ورزی و پشتیبانی امور دانشجویی و فرهنگی.

۳-۱ خوشه/ساختار مرتبط

فضای کالبدی بزرگ و مجهز و خدمات با کیفیت (فضای بزرگ و باکیفیت، تجهیزات و امکانات آموزشی استاندارد سلف‌سرویس و غذای باکیفیت و داشتن فضای خوابگاهی مجهز)، انسانی (کیفیت، تعامل، مشارکت)، آموزش (محتوا، فرایند، روش‌ها، مقررات)، سیاست‌ها و برنامه‌های پژوهشی.

۱. علامت اختصاری استفاده شده در نقل قول‌ها از راست به چپ (م = مشارکت‌کننده؛ مر = مرد؛ ز = زن؛ ت = ترم تحصیلی)

۴-۱- جمع‌بندی پدیداری (Essence)

پیش‌انگاره غالب، «پردیس مهارت‌پرور مجهز با اساتید کاربردی و مدیریت پاسخ‌گو» است که باید تجربه‌ای مشارکتی، پژوهش‌محور و پشتیبان برای دانشجو-معلم رقم بزند.

جدول ۲. نمونه‌ای از کدگذاری تصورات و انتظارات پیش از پذیرش در مقوله خدمات و امکانات

مضامین اصلی	زیرمضامین	واحد‌های معنایی	مصادیق انتظارات
فضای بزرگ و باکیفیت	فضای بزرگ، فضای آموزشی بزرگ، امکانات در حد دانشگاه ملی و فراتر،	مصحبه‌شونده شماره ۱ می‌گوید «ما فکر می‌کردیم دانشگاه بزرگی است و فضای آموزشی و محیط بزرگی دارد...»؛ مصحبه‌شونده شماره ۸ می‌گوید «من فکر می‌کردم دانشگاهی به مثل دانشگاه رازی کرمانشاه و حتی بهتر که با امکانات کامل متشکل از چند دانشکده و بوفه‌های متنوع و حیاط و فضایی بزرگی هم داشته باشد...». مصحبه‌شونده شماره ۲ می‌گوید «تصورم از دانشگاه وجود فضایی استاندارد و آرام برای یادگیری وجود مکان‌های مخصوص نمازخواندن برای دخترها و مطالعه داشته باشد...»	
تجهیزات و امکانات آموزشی استاندارد	تجهیزات آموزشی آماده، سیستم الکترونیکی مجهز، پروژکتور مجهز، امکانات با کیفیت، فضایی با چند دانشکده، فضایی آرام و استاندارد، فضای کافی برای فعالیت‌های معنوی داشتن، فضای استراحت، سالن مطالعه	مصحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «...من تصورم این بود یک فضای آموزشی کامل که تجهیزات آموزشی به راهه، لب تاپ به راهه، هر وقت بخوایم کنفرانس بدیم پروژکتورها آماده و سالم و سیستم الکترونیکی مجهز هست...» مصحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید «ما تصور می‌کردیم دانشگاهی که شعارش یادگیری و آموزش هست حداقل یک سالن مطالعه خوب و مجهز داشته باشد...» مصحبه‌شونده شماره ۱۲ می‌گوید «من تصورم این بود دانشگاه فضایی آرام و راحت و به‌دوراز سرو صدا برای استراحت دانشجویان بعد از کلاس و درس داشته باشد...»	
فضای کالبدی بزرگ و خدمات با کیفیت	سلف‌سرویس و غذای باکیفیت و داشتن فضای خوابگاهی مجهز	غذای مناسب و سالم، فضای خوابگاه مناسب و مجهز، سلف مجهز و تمیز، بوفه‌های متنوع، اختیار در انتخاب غذا	مصحبه‌شونده شماره ۶ می‌گوید: «من چون خودم خوابگاهی‌ام، تصویری که از دانشگاه داشتم خوابگاه‌های بزرگ و مناسب برای زندگی دانشجویی و با امکانات کامل رفاهی و اینکه واقعاً یک سلف تمیز و مجهز برای راحتی و غذا خوردن دانشجویان داره...» مصحبه‌شونده شماره ۱۱ می‌گوید: «خوب من فکر می‌کردم با وجود بودجه‌ای که دولت به دانشگاه و بورسیه شدن دانشجویان می‌دهد حتماً غذاهای عالی باشه و دانشجویان خودش بتونه نوع غذاشو انتخاب کنه...» مصحبه‌شونده شماره ۸ می‌گوید «...دانشگاهی به‌مثابه دانشگاه رازی متشکل از چند دانشکده و بوفه‌های متنوع، فضا و حیاطی بزرگ داشته باشه»
امکانات ورزشی استاندارد	استخر، سالن ورزشی استاندارد، اختیار در استفاده از فضای ورزشی، فضای مناسب پیاده‌روی	مصحبه‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید «ما فکر می‌کردیم دانشگاه فرهنگیان استخر و تمام امکانات ورزشی استاندارد را دارد و دانشجویان اوقات آزادش رو به ورزش‌هایی که دوست داره اختصاص می‌ده...» مصحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «تصورم از امکانات دانشگاه این بود که یکم فضا بازتر و بزرگ‌تر برای پیاده‌روی هست و سالن‌های ورزشی در اختیار دانشجویان است و هر وقت بخوام می‌تونم از امکانات ورزشی بدن‌سازی و بدنیتون و سالن ورزشی آن استفاده می‌کنیم...»	
کارگاه و آزمایشگاه مجهز	کتابخانه مجهز، اتاق کارگاه‌های آموزشی ویژه، سالن کامپیوتر، آزمایشگاه مجهز	مصحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «ما تصور می‌کردیم دانشگاه یک آزمایشگاه مجهز داره، آزمایشگاه داره...» مصحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گوید «من تصور می‌کردم دانشگاه برای درس‌های عملی کارگاه آموزشی و سالن کامپیوتر داره...» مصحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید «انتظار داشتم دانشگاه کتابخانه مجهز داشته باشه و شلوغ باشه...»	

مضامین اصلی	زیر مضامین	مصادیق انتظارات	مصادیق تجربیات	سطح همخوانی
	تجهیزات و امکانات آموزشی استاندارد	مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «...من تصورم این بود یک فضای آموزشی کامل که تجهیزات آموزشی به راهه، لب تاپ به راهه، هر وقت بخوایم کنفرانس بدیم پروژکتورها آماده و سالم و سیستم الکترونیکی مجهز هست...» مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید «ما تصور می‌کردیم دانشگاهی که شعارش یادگیری و آموزش هست حداقل یک سالن مطالعه خوب و مجهز داشته باشد...» مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ خودش داشته باشد...» مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید «من تصورم این بود دانشگاه فضایی آرام و راحت و به‌دوراز سرو صدا برای استراحت دانشجو بعد از کلاس و درس داشته باشد...»	مصاحبه‌شونده شماره ۲ می‌گوید «در زمان نماز چون تعدادی از مردها میان برای نماز ما دیگه رومون نمیشه بریم نماز بخونیم...» مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ می‌گوید «داخل کلاس‌ها پروژکتور داره ولی یا پروژکتور خرابه یا کابل رابط نداریم یا میریم لب تاپ از آموزش بیاریم بهمون نمیدن... میگن نداریم یا دانشجوها بردنش یا دانشجو باید خودش داشته باشد...» مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید «ما تصور می‌کردیم دانشگاهی که شعارش یادگیری و آموزش هست حداقل یک سالن مطالعه خوب و مجهز داشته باشد که نداشت.»	همخوانی ندارد
	سلف‌سرویس و غذای باکیفیت و داشتن فضای خوابگاهی مجهز	مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید «من چون خودم خوابگاهی ام، تصویری که از دانشگاه داشتم خوابگاه‌های بزرگ و مناسب برای زندگی دانشجویی و با امکانات کامل رفاهی و اینکه واقعاً یک سلف تمیز و مجهز برای راحتی و غذا خوردن دانشجوها داره...»	مصاحبه‌شونده شماره ۱ می‌گوید «در خصوص غذا بخوام منصف باشم کیفیتش متوسط بود ولی جای بهبود داره، ما تو فضای مجازی می‌بینیم بقیه دانشگاه‌ها به همراه غذا، نوشیدنی و سالاد دارند ولی در دانشگاه ما فقط روز معلم که اینطوره به نظرم این‌ها رو باید در کل وعده‌های هفته به دانشجو بدن نه فقط روزهای خاص...» مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید «الآن که می‌بینم دانشگاه هیچی برای ارائه نداره خوابگاه‌ها پر، دستشویی‌ها افتضاح غذا افتضاح یعنی غذا که می‌خوری قشنگ حس می‌کنی که معدت داره می‌ترکه حالا تقصیر آشپزها هم نیست خوابگاهی ام، تصویری که از دانشگاه داشتم خوابگاه‌های بزرگ و مناسب برای زندگی دانشجویی و با امکانات کامل رفاهی و اینکه واقعاً یک سلف تمیز و مجهز برای راحتی و غذا خوردن دانشجوها داره...»	همخوانی نسبی دارد
		مصاحبه‌شونده شماره ۵ می‌گوید «خوب من فکر می‌کردم با وجود بودجه‌ای که دولت به دانشگاه و بورسیه شدن دانشجویانش میدهد حتماً غذاهایش عالی باشه و دانشجو خودش بتونه نوع غذاشو انتخاب کنه...»	مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «...عده‌ای از دانشجویها خوابگاهی‌اند یعنی ۱۳_۱۴ نفر داخل یک خوابگاه زندگی می‌کنند همیشه ناراحت هستن و اعتراض میکنند میگن راحت نیستیم دیگه تحمل نداریم...» مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ می‌گوید «ما واقعاً تصور این رو نمی‌کردیم که یک اتاق ۱۶ متری ۱۲ نفر دانشجو داخلش جا بشن و زندگی کنند، فضا خوابگاهمون شلوغ هست و اختلاف‌نظر و تنش بینمون زیاد هست» مصاحبه‌شونده شماره ۴ می‌گوید «ما باورمون نمی‌شد دانشگاهی با این اسم و رسم، فقط یک بوفه کوچک داشته باشه» مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ می‌گوید «ما اصلاً در انتخاب نوع غذامون اختیار نداریم کلاً هر وعده یک غذا داخل سامانه غذا تعریف شده یا باید انتخاب کنیم یا انتخاب نکنیم من فکر می‌کردم مثل دانشگاه رازی حداقل اختیار انتخاب در نوع وعده غذایی متنوع را داشته باشیم.»	

مضامین اصلی	زیر مضامین	مصادیق انتظارات	مصادیق تجربیات	سطح همخوانی
		مصاحبه‌کننده شماره ۱۲ می‌گوید «ما فکر می‌کردیم دانشگاه فرهنگیان استخر و تمام امکانات ورزشی استاندارد را دارد و دانشجوی اوقات آزادش رو به ورزش‌هایی که دوست داره اختصاص میده...»	مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ می‌گوید «ما فکر می‌کردیم دانشگاه فرهنگیان استخر و تمام امکانات ورزشی استاندارد را دارد و دانشجوی اوقات آزادش رو به ورزش‌هایی که دوست داره اختصاص میده...»	امکانات ورزشی استاندارد
		مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «تصورم از امکانات دانشگاه این بود که یکم فضا بازتر و بزرگ‌تر برای پیاده‌روی هست و سالن‌های ورزشی در اختیار دانشجویهاست و هر وقت بخوام می‌تونم از امکانات ورزشی بدن‌سازی و بدمینتون و سالن ورزشی آن استفاده می‌کنیم...»	مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «تصورم از امکانات این بود که یکم فضا بازتر و بزرگ‌تره برای پیاده‌روی و سالن‌های ورزشی در اختیار دانشجویهاست و هر وقت بخوام از امکانات ورزشی بدن‌سازی و بدمینتون استفاده می‌کنم در حالی این‌ها همه مردود بود...».	همخوانی ندارد
		مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «ما تصور می‌کردیم دانشگاه یک آزمایشگاه مجهز داره، آزمایشگاه داره ولی تا حالا دانشگاه کی رفته برای آموزش دانشجویان یک قلب گوسفندی خریداری بکنه که ما تشریح بکنیم، بعد گردش علمی دانشجوی کجاست...»	مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید «ما تصور می‌کردیم دانشگاه یک آزمایشگاه مجهز داره، آزمایشگاه داره ولی تا حالا دانشگاه کی رفته برای آموزش دانشجویان یک قلب گوسفندی خریداری بکنه که ما تشریح بکنیم، بعد گردش علمی دانشجوی کجاست...»	همخوانی نسبی دارد
		مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گوید «من تصور می‌کردم دانشگاه برای درس‌های عملی کارگاه آموزشی و سالن کامپیوتر داره الان وقتی واحد هنر و کامپیوتر داریم اتاق ویژه کارگاه آموزشی هنر و کامپیوتر داریم ولی خیلی شلوغه...»	مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ می‌گوید «من تصور می‌کردم دانشگاه برای درس‌های عملی کارگاه آموزشی و سالن کامپیوتر داره الان وقتی واحد هنر و کامپیوتر داریم اتاق ویژه کارگاه آموزشی هنر و کامپیوتر داریم ولی خیلی شلوغه...»	همخوانی نسبی دارد
		مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید «انتظار داشتم دانشگاه کتابخانه مجهز داشته باشه و شلوغ باشه...»	مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید «انتظار داشتم دانشگاه کتابخانه مجهز داشته باشه و شلوغ باشه...»	
		مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید «انتظار داشتم دانشگاه کتابخانه مجهز داشته باشه و شلوغ باشه ولی پشه داخلش پر نمیزنه اصلاً دانشجویها استفاده‌ای ازش نمی‌کنند.»	مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید «انتظار داشتم دانشگاه کتابخانه مجهز داشته باشه و شلوغ باشه ولی پشه داخلش پر نمیزنه اصلاً دانشجویها استفاده‌ای ازش نمی‌کنند.»	

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

سؤال پژوهشی سوم: تجربه‌های پس از ورود چگونه انتظارات/تصورات را بازسازی می‌کنند؟

۳-۱- گزاره‌های معنادار

«تعديل انتظارات شغلی: فهمیدم معلمی سخت‌تر از چیزی است که فکر می‌کردم» (م-مر-ت ۴).

«تفاوت تصویر آرمانی و واقعیت نهادی: کارهای هنری/عملی محدود؛ تجهیزات ناکافی» (م-مر-ت ۴).

«تغییر در هویت حرفه‌ای: کارورزی باعث شد حس مسئولیت تربیتی بیشتر شود» (م-مر-ت ۴).

«تضعیف انگیزه‌ها: بی‌توجهی مسئولان/برخوردها انگیزه‌ها را کم کرد» (م-مر-ت ۴).

۲-۳- صورت‌بندی معانی

(۱) بازتنظیم سقف انتظار از شغل و دانشگاه.

(۲) واقع‌گرایی نهادی: پذیرش محدودیت‌ها و راهبردهای کنارآمدن.

(۳) جابه‌جایی هویتی: هم‌زمان با فرسایش انگیزش، احساس مسئولیت حرفه‌ای (به‌ویژه بعد از مواجهه میدانی) در برخی تقویت می‌شود.

۳-۳- خوشه/ساختار مرتبط

هویت حرفه‌ای، انگیزش، مشارکت، تجربه نهادی و کالبدی.

۴-۳- جمع‌بندی پدیداری

ترکیبی از واقع‌گرایی نهادی علاوه بر تعریف نقش حرفه‌ای، تجربه واقعی را می‌سازد: بخشی از انتظارات فرومی‌نشینند، اما مواجهه میدانی درحالی‌که فرایندهای ناکافی انگیزش را می‌فرساید؛ می‌تواند معنای تازه‌ای به هویت معلمی بدهد.

سؤال پژوهشی چهارم: چه عواملی در شکل‌گیری تصورات/انتظارات اولیه مؤثر بود؟

۴-۱- گزاره‌های معنی‌دار

علاقه شخصی؛ خانواده فرهنگی؛ شأن، جایگاه اجتماعی و حرفه معلمی؛ اثر معلم‌های مدرسه؛ روایت‌های اطرافیان، مشاور، دوستان؛ مشاهده سایر دانشگاه‌ها؛ فضای مجازی و نام دانشگاه فرهنگیان.

نمونه‌قول: «فضای مجازی... و پیج‌های دانشگاه...»، «نام دانشگاه فرهنگیان و اینکه محل آموزش و پرورش معلمان

است... بر تصورات اثر گذاشت.»

۲-۴- صورت‌بندی معانی

ترکیبی از سرمایه نمادین حرفه، سرمایه اجتماعی و روایتی، تصویر رسانه‌ای و برندسازی و «علاقه و تجربه شخصی» انتظارات را می‌سازد.

۳-۴- خوشه/ساختار مرتبط

منابع برون‌زا: رسانه، نام و روایت‌ها + درون‌زا: علاقه و مسیرهای هویتی.

۴-۴- جمع‌بندی پدیداری

تصویر پیشینی عمدتاً بر ساخته روایات و نمادها است و انتظار بالا از کیفیت، حمایت و پرورش حرفه‌ای تولید می‌کند. سؤال پژوهشی پنجم: دانشجومعلم‌ان در سال نخست با چه چالش‌های محوری روبه‌رو شدند؟

۵-۱- گزاره‌های معنی‌دار

تردیدها: مشکل رفت‌وآمد و هم‌ترازی برنامه‌ها.

«تأخیر گزینشی‌ها»: عقب‌افتادن واحدها/ناهماهنگی آموزشی.

ناآشنایی با قوانین و چهارچوب‌ها در بدو ورود.

ابهام، فشار پیرامون حجاب و پوشش مناسب در محیط و عدم آشنایی با قوانین پوشش.

مجوز ترددی شدن برای خوابگاهی‌ها و مسائل اداری مرتبط.

جابه‌جایی فضای دانشگاه (واحد خواهران) و محروم شدن از برخی امکانات؛ اختلال بستر مجازی.

ناهماهنگی رویکرد دروس دبیرستان با دانشگاه (به‌ویژه برای رشته‌های تغییر مسیر داده شده).

محدودیت‌ها و دشواری‌های زیست خوابگاهی شامل ازدحام و تعارض‌ها.

نمونه‌قول: «فقط خواستار این بودم ترددی بشم... می‌تونستن اجازه بدن»، «عدم آشنایی با قوانین... خودم

آزمون و خطا کردم.»

۵-۲- صورت‌بندی معانی

چالش‌های سال اول بیشتر سازمانی، اجرایی و زیست‌محیطی هستند که به سازگاری تحصیلی-اجتماعی ضربه

می‌زنند.

۵-۳- خوشه/ساختار مرتبط

امور دانشجویی، اداری، آموزش (تنظیم برنامه و واحد)، فضل و امکانات، قواعد هنجارهای نهادی.

۵-۵- جمع‌بندی پدیداری

سال نخست با اصطکاک نهادی و زیست‌محیطی مشخص می‌شود که اگر راهنمایی و حمایت هدفمند نباشد، به افت مشارکت و انگیزش می‌انجامد.

جمع‌بندی ساختار بنیادی تجربه: برآیند گام‌های ۲-۶ کولایزی

دانش‌جو معلم با تصویری آرمانی از پردیس مهارت‌پرور و پشتیبان وارد می‌شود؛ اما در تجربه واقعی، با کمبودهای کالبدی/رفاهی، غلبه تدریس سخنرانی‌محور، تعاملات حرفه‌ای ناب‌خوردار از احترام، پاسخ‌گویی و فرهنگ پژوهشی کم‌رمق مواجه می‌شود. این ناهمخوانی، هم‌زمان دو پیامد دارد: از یک‌سو فرسایش انگیزش و رضایت و از سوی دیگر بازتعریف واقع‌گرایانه نقش و در مواردی به تقویت معنای اخلاقی معلمی در مواجهه میدانی منجر می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که تجربه زیسته دانش‌جو معلم از شکاف انتظار-تجربه در دانشگاه فرهنگیان، واجد ابعاد متنوع آموزشی، حرفه‌ای و هویتی است. تحلیل این تجربه‌ها حاکی از آن است که بخش قابل توجهی از انتظارات دانش‌جو معلم، ماهیتی مهارت‌محور و شغلی دارد و نارضایتی‌ها نیز عمدتاً در نسبت با کارآمدی آموزشی و آمادگی حرفه‌ای تفسیر می‌شود. این در حالی است که انگاره مطلوب معلم در فلسفه تربیتی اسلام و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بر نقش تربیتی، هویت‌ساز و متعهدانه معلم تأکید دارد (Tandeh et al., 2025; Al-Bakri & Alawami, 2023; Supreme Council of Education, 2011). از این منظر، شکاف انتظار-تجربه شناسایی شده در این پژوهش را می‌توان فراتر از یک مسئله آموزشی یا سازمانی، به‌مثابه نشانه‌ای از فاصله میان گفتمان تربیتی مطلوب و تجربه واقعی تربیت معلم تفسیر کرد. غلبه انتظارات حرفه‌ای-شغلی در روایت دانش‌جو معلم، خود می‌تواند بیانگر کم‌رنگ بودن فرایند درونی‌سازی هویت معلمی متعهد و توحیدی در برنامه‌ها و تجربه‌های تربیتی دانشگاه فرهنگیان باشد.

ماهیت پدیداری روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان داد تصویر پیشینی «پردیس مهارت‌پرور مجهز با استادان کاربردی و مدیریت پاسخ‌گو» پس از ورود، در چند عرصه-فضا و امکانات، فرایندهای آموزش، تعاملات آموزشی-اداری و فرهنگ پژوهش-به‌طور قابل توجهی با تجربه زیسته ناهمخوان است. این ناهمخوانی هم‌زمان دو پیامد دارد: از یک‌سو در برخی منجر به فرسایش انگیزش و رضایت و کاهش مشارکت در کلاس؛ و از سوی دیگر، برای برخی، بازتعریف واقع‌گرایانه نقش معلمی و تقویت حس مسئولیت حرفه‌ای به‌ویژه پس از مواجهه‌های میدانی. این الگوی دوگانه با منطق پدیدارشناختی هم‌خوان است: دانش‌جو-معلم در تنش میان «تصویر آرمانی» و «واقعیت نهادی»، معنای تازه‌ای از دانشجوی معلم بودن می‌سازد و به زبان کولایزی، «ساختار بنیادین» تجربه‌اش را باز می‌چیند.

در پرتو خوشه نظری «تأیید/عدم‌تأیید و کیفیت خدمات»، شکاف‌های گزارش‌شده در ابعاد ملموسات (کلاس‌های شلوغ، تجهیزات ناکافی)، پاسخ‌گویی و همدلی اداری پایین و کیفیت برخی خدمات رفاهی، مصداق روشن «عدم‌تأیید» انتظارات‌اند؛ مطابق منطق تأیید انتظارات، چنین عدم‌تأییدی به افت رضایت و نیت تداوم برخی فعالیت‌های آموزشی می‌انجامد. هم‌سویی این تصویر با سنجش‌های «انتظار-ادراک» در پیشینه داخلی (Hematinezhad et al., 2018) و نیز با گزارش‌های مطالبه حمایت آموزشی، شغلی و اجتماعی در متون بین‌المللی (Howson & Mawer, 2013) نشان می‌دهد لایه خدمات/پشتیبانی در دانشگاه یکی از حاملان اصلی شکاف در سال اول است و می‌تواند کیفیت تجربه دانشجویی را به‌صورت نظام‌مند فرسایش دهد.

به‌موازات آن، یافته‌ها با چارچوب «مشارکت دانش‌جو و رابط آموزشی» هم‌خوان‌اند: تجربه غلبه سخنرانی و

کم‌تعامل بودن کلاس‌ها به افت مشارکت شناختی-هیجانی انجامیده است؛ این دقیقاً همان سازوکاری است که کاهو و نلسون در چارچوب «رابط آموزشی^۱» تشریح می‌کنند- یعنی ناهماهنگی میان بسترهای آموزشی/اجتماعی و سرمایه‌های ورودی دانشجو، مسیرهای مشارکت را در طول ترم تضعیف می‌کند (Kahu & Nelson, 2018 Kahu et al., 2019). تأکید مشارکت‌کنندگان بر نقش حمایتی همسالان نیز با شواهدی همسو است که اهمیت تعامل همسالان در رضایت از سال اول را نشان می‌دهد (Li et al., 2019). در امتداد همین خط، توصیه برینکوورث و همکاران (۲۰۰۹) درباره ضرورت «برنامه جامع گذار» برای دانشجویان سال اول، با تجربه اصطکاک‌های نهادی و زیست‌محیطی گزارش شده در این پژوهش هم‌راستا است.

از منظر «تناسب فرد-محیط و ارزش-انتظار»، آن‌گاه که «آنچه دانشگاه ارائه می‌دهد» با «آنچه دانشجو-معلم نیاز/ارزش‌گذاری می‌کند» جور در نمی‌آید، ادراک «عدم تناسب^۲» شکل می‌گیرد و پیامد طبیعی آن، کاهش باور به موفقیت و افت ارزش ادراک‌شده مسیر تحصیلی است؛ این همان سازوکار انگیزشی‌ای است که مدل‌های ارزش-انتظار توضیح می‌دهند. در عین حال، مواجهه‌های میدانی معنادار (مثلاً کارورزی) برای برخی مشارکت‌کنندگان نقش ترمیمی داشته و ارزش مسیر معلمی و هویت حرفه‌ای - نشانه‌ای از بازتنظیم انتظارات و فعال شدن منابع معنابخش نقش را دوباره برجسته کرده است.

الگوی مشاهده‌شده با برخی شواهد قبلی نیز هم‌سو است. نخست، در سطح خدمات و پشتیبانی، نتایج با پژوهش‌های مبتنی بر سنجش فاصله «انتظار-ادراک» هم‌خوان است؛ در نمونه داخلی، (Hematinezhad et al., 2018) فاصله در کیفیت خدمات اماکن ورزشی را نشان داده بود- امری که در داده‌های پژوهش حاضر نیز در ابعاد رفاهی/فضایی بازتاب یافت. در سطح تجربه سال اول، یافته‌های پژوهش در خصوص اهمیت روابط همسالان و نیاز به برنامه گذار، با نتایج لی، آنگ و دیپولوگ (Lee et al., 2019) و توصیه برینکوورث و همکاران (Brinkworth et al., 2009) درباره لزوم برنامه جامع گذار به دانشگاه هم‌جهت است. در بافت تربیت‌معلم، مطالعه (Salimi et al., 2019) آسیب‌پذیری‌های چندگانه دانشگاه فرهنگیان در حوزه آموزشی و پژوهشی تا فضا/تجهیزات و سیاست‌های سازمانی را مستند کرده بود؛ روایت‌های مشارکت‌کنندگان همان طیف آسیب‌ها را، این بار از زاویه تجربه زیسته دانشجویان سال اول، «از درون» و با دقت پدیدارشناختی توصیف می‌کند. همچنین، کانون‌های انگیزشی انتخاب مسیر معلمی که محمودی و همکاران (Mahmoodi et al., 2021) گزارش کرده‌اند، با «منابع شکل‌گیری انتظار» در یافته‌های پژوهش حاضر (علاقه شخصی، سرمایه نمادین حرفه، روایت‌های اطرافیان/رسانه) سازگار است؛ و در امتداد آن، دریافت نه‌چندان مطلوب از «برابری فرصت‌ها» در مطالعه (Salimi et al., 2019)، برخی نگرانی‌های مشارکت‌کنندگان درباره افق‌های شغلی و عدالت روبه‌ای را بازتاب می‌دهد. در سطح سیاستی کلان‌تر، گزارش (Howson & Mawer, 2013) درباره مطالبه حمایت‌های آموزشی-شغلی-اجتماعی از سوی دانشجویان در بریتانیا، با درخواست‌های مکرر مشارکت‌کنندگان برای «راهنمای آموزشی پاسخگو، خدمات قابل‌اتکا و تعامل محترمانه» هم‌سو است.

در جمع‌بندی یافته‌های پژوهش می‌توان گفت شکاف «انتظار-تجربه» در فرهنگیان عمدتاً از ترکیب کمبودهای خدماتی/اداری با پدագوژی کم‌تعامل و «رابط آموزشی» شکننده پدید می‌آید؛ این شکاف، از مسیر کاهش مشارکت و ادراک «عدم تناسب»، ممکن است به فرسایش انگیزش بیانجامد. هرچند مواجهه‌های میدانی معنادار می‌تواند معنای هویت حرفه‌ای را بازسازی کند. با مداخله‌های هم‌زمان در سه جبهه «صداقت در وعده و بهبود خدمت»، «توانمندسازی پدagoژیک و حمایت در سال اول» و «افزایش تناسب و ارزش ادراک‌شده»، می‌توان این شکاف را کاهش داد و کیفیت تجربه دانشجو-معلم را ارتقا بخشید.

دلالت کاربرد کلیدی پژوهش آن است که کاهش شکاف «انتظار-تجربه» مستلزم مداخله هم‌زمان در چهار جبهه

است: (۱) صداقت در وعده و بهبود استانداردهای خدمت/پاسخ‌گویی و پایش منظم «انتظار-ادراک»؛ (۲) بازطراحی تجربه تربیت معلم را در جهت تحقق انگاره معلم تراز سند تحول بنیادین؛ (۳) بازآرایی برنامه‌های درسی سال اول با روش‌های یاددهی-یادگیری فعال، بازخورد کوتاه و بهنگام و شبکه‌های حمایتی همسالان؛ و (۴) افزایش تناسب ادراک‌شده و تقویت ارزش-انتظار از طریق غنی‌سازی کارورزی‌های مدرسه‌محور و راهبردی آموزشی نزدیک به کلاس. به این ترتیب، می‌توان مسیر تجربه دانشجوی معلم را از «اصطکاک نهادی» به «معنابخشی حرفه‌ای» هدایت کرد و کیفیت تجربه دانشجویی را به‌طور پایدار ارتقا داد.

بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان تربیت معلم، در کنار ارتقای کیفیت فضای کالبدی/رفاهی، منابع انسانی و برنامه درسی، برای کاهش شکاف مزبور به پرورش هویت حرفه‌ای و جهت دادن آن به سوی مأموریت محوری متعهدانه و تکلیف‌مداری توحیدی بجای نتیجه‌گرایی و انتظارمداری خودمحوارانه توجه ویژه شود و ضمن توجه به ارتقای صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای، بازطراحی تجربه تربیت معلم را در جهت تحقق انگاره معلم تراز سند تحول بنیادین مدنظر قرار دهند.

تعمیم نتایج پژوهش با محدودیت‌های نیز مواجه است. برای نمونه بازسازی انتظارات پیشاپذیرش از طریق یادآوری، در معرض سوگیری حافظه است؛ همچنین داده‌ها به یک/چند پردیس محدود است. پژوهش‌های آینده می‌توانند با طرح‌های طولی (پیش-پس) و چندپردیسی، و نیز با سنجش‌های کمی هم‌تراز با (ECT/SERVQUAL) و مشارکت-تناسب (EVT)، پیکره شواهد را تقویت و قابلیت انتقال نتایج را افزایش دهند. بعلاوه، پیشنهاد می‌شود در پژوهشی علل و عوامل مؤثر در ناهمخوانی دو پیامد متفاوت شکاف در انتظارات و تجربیات شامل فرسایش انگیزش و رضایت در برخی و بازتعریف واقع‌گرایانه نقش و گاه تقویت معنای اخلاقی معلمی در مواجهه میدانی آنان در برخی دیگر مورد بررسی قرار گیرد.

در یک نتیجه‌گیری کلی باید گفت این پژوهش با رویکرد پدیدارشناسی توصیفی، «ذات تجربه زیسته» دانشجوی معلمان از شکاف «انتظار-تجربه» در دانشگاه فرهنگیان را واکاوی کرد. جمع‌بندی روایی داده‌ها نشان داد تصویر پیشینی «پردیس مهارت‌پرور مجهز با استادان کاربردی و مدیریت پاسخ‌گو» پس از ورود، در چند عرصه-فضا و امکانات، فرایندهای یاددهی-یادگیری، تعاملات آموزشی-اداری و فرهنگ پژوهش-به‌طور معناداری با تجربه واقعی ناهمخوان است. این ناهمخوانی، هم‌زمان به کاهش رضایت/مشارکت و بازتنظیم واقع‌گرایانه انتظارات می‌انجامد؛ درعین حال، مواجهه‌های میدانی معنادار (مانند کارورزی) برای بخشی از دانشجویان به تقویت حس مسئولیت حرفه‌ای و بازتعریف هویت معلمی کمک می‌کند.

مشارکت نویسندگان

طراحی اولیه پژوهش، جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات توسط نویسنده دوم با مشارکت و زیر نظر نویسنده اول صورت گرفت. تهیه نسخه نهایی مقاله، انجام اصلاحات توسط نویسنده اول انجام شد.

تشکر و قدردانی

از همکاری مسئولان و دانشجو معلمان پردیس‌های دخترانه و پسرانه دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه قدردانی می‌شود

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- بابائی، مظهر و دیجور، فاطمه. (۱۴۰۴). شناسایی چالش‌ها و راهکارهای مصاحبه تخصصی معلمان مهارت‌آموز موسوم به ماده ۲۸ در بدو ورود به دانشگاه فرهنگیان بر اساس تجارب زیسته‌ی مهارت‌آموزان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، (مقالات آماده انتشار)، - <https://doi.org/10.48310/itt.2025.17343.1006>
- سلیمی، جمال، ساعد موچشی، لطف‌الله، و عبدی، آرش. (۱۳۹۷). واكای وضعیت دانشگاه فرهنگیان بر حسب تجارب زیسته دانشجو-معلمان؛ یک مطالعه آمیخته. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۸(۲)، ۹۸-۱۴۴. <https://doi.org/10.2099/jcr.2019.5121>
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام آموزش رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*: وزارت آموزش و پرورش.
- شیربیگی، ناصر، سلیمی، جمال، و بارخدا، سیدجمال. (۱۳۹۷). ادراک دانشجو معلمان از فرصت‌های شغلی برابر (مطالعه ی موردی: دانشگاه فرهنگیان سنندج). *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۹(۲)، ۳۴-۵۱. <https://sid.ir/paper/168951/fa>
- کوثری، مسعود، و خوشنام، مژگان. (۱۳۹۶). تحلیل پدیدارشناسی معنای ذهنی دانشجو از دانشگاه. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۱(۳۸)، ۱۷۱-۱۹۳. <https://doi.org/10.22034/jiera.2017.59732>
- محمودی، فیروز، حبیبی، حمداله، و خان زاده مقصدولو، جعفر. (۱۴۰۰). عوامل مؤثر بر انتخاب شغل معلمی از دیدگاه دانشجو-معلمان دانشگاه فرهنگیان استان آذربایجان شرقی. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷(۳)، ۳۱-۵۳. <https://sid.ir/paper/410141/fa>
- واعظی، حمیده، قورچیان، نادرقلی، جعفری، پریوش، و محمدخانی، کامران. (۱۴۰۱). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های ارتقای مشارکت دانشجویان در نظام مدیریت دانشگاهی ایران. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۸(۱)، ۳۳-۶۴. <https://doi.org/10.52547/irphe.1401.1.33>
- همتی نژاد، مهرعلی، قلی زاده، محمدحسن، و شبانی، سپیده. (۱۳۹۷). مطالعه کیفیت خدمات دانشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی دانشگاه گیلان از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *مدیریت و توسعه ورزش*، ۷(۲)، ۱۴-۱۱۳. <https://sid.ir/paper/373372/fa> .۱۳۰

References

- Al-Bakri, S., & Alawami, A. (2023). The Competencies of the Teacher in the Islamic Educational Legacy. *Jordan Journal of Islamic Studies*, 19(3), 83-109. <https://doi.org/10.59759/jjis.v19i3.266>
- Amiri, M., Sadeghi, E., Shahsavari, H., Heidari, H., Alemohammad, A., Gharepour, M. R., & Khosravi, A. (2024). A quality gap analysis of educational services among Iranian medical students using the SERVQUAL method. *The Open Public Health Journal*, 17, e18749445343347. <https://doi.org/10.2174/0118749445343347241002112030>
- Ariffin, K., Mohd Noor, N. A., & Alias, A. (2022). Students' expectation, perception and personal development on their university education. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 18(3), 803-817. <https://ir.uitm.edu.my/id/eprint/113886/>
- Babae, M. and dedyjour, F. (2025). Identifying the challenges and solutions of the specialized interview of skilled teachers known as Article 28 upon entering Farhangian University based on the lived experiences of skilled learners. *Theory and Practice in Teachers Education*, () , [In Persian]. <https://doi:10.48310/itt.2025.17343.1006>
- Brinkworth, R., McCann, B., Matthews, C., & Nordström, K. (2009). First-year expectations and experiences: Student and teacher perspectives. *Higher Education*, 58(2), 157-173. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9188-3>
- Cook-Sather, A. (2020). Student voice across contexts: Fostering student agency in today's schools. *Theory into practice*, 59(2), 182-191.
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher Education and the American Future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47. <https://doi.org/10.1177/0022487109348024>

- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European journal of teacher education*, 40(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- de Vries, N., Meeter, M., Jansen, B. R. J., & Huizinga, M. (2024). A mediated model of study choice profiles and person-environment fit with bachelor's program as predictors of academic success in higher education. *Learning and Individual Differences*, 114, 102512. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102512>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2024). The development, testing, and refinement of Eccles, Wigfield, and colleagues' situated expectancy-value model of achievement performance and choice. *Educational Psychology Review*, 36, Article 51. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09888-9>
- Finlay, L. (2014). Engaging phenomenological analysis. *Qualitative Research in Psychology*, 11(2), 121-141. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.807899>
- Hassel, S., & Ridout, N. (2018). An investigation of first-year students' and lecturers' expectations of university education. *Frontiers in Psychology*, 8, 2218. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02218>
- Hematinezhad, M. A., Gholizadeh, M. H., & Shabani, S. (2018). Studying the services quality of faculty of physical education, University of Guilan from the perspective of postgraduate students. *Sport Management and Development*, 7(2), 113-130. [In Persian] <https://sid.ir/paper/373372/en>
- Howson, C. B. K., & Mawer, M. (2013). Student expectations and perceptions of Higher Education. *King's Learning Institute*. https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/portalfiles/portal/58541527/QAA_Student_Expectations_and_Perceptions_Final_Report.pdf
- Jung, J., & Brown, J. (2021). Expectation gaps and student motivation in higher education. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1728-1742. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1706070>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kahu, E. R., Picton, C., & Nelson, K. (2019). Pathways to engagement: A longitudinal study of the first-year student experience in the educational interface. *Higher Education*, 79(4), 657-673. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00429-w>
- kosari, M. and khoshnam, M. (2017). Phenomenological analysis of the student's mental meaning of the university. *Journal of Research in Educational Systems*, 11(38), 171-193. [In Persian] <https://doi.org/10.22034/jiera.2017.59732>
- Leach, L. (2020). Student engagement and the role of expectations. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1541880>
- LeBouef, S., & Dworkin, J. (2021). First-Generation College Students and Family Support: A Critical Review of Empirical Research Literature. *Education Sciences*, 11(6), 294. <https://doi.org/10.3390/educsci11060294>
- Lee, K.-F., Ang, C.-S., & Dipolog-Ubanan, G. (2019). "My First Year in The University": Students' Expectations, Perceptions and Experiences. *JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE RESEARCH*, 14, 3134-3145. <https://doi.org/10.24297/jssr.v14i0.8006>
- Li, L., Wang, Q., & Li, J. (2022). Examining continuance intention of online learning during COVID-19 pandemic: Incorporating the theory of planned behavior into the expectation-confirmation model. *Frontiers in Psychology*, 13, 1046407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1046407>
- Lin, C.-L., Jin, Y. Q., Zhao, Q., Yu, S.-W., & Su, Y.-S. (2021). Factors influencing students' switching behavior to online learning under COVID-19 pandemic: A push-pull-mooring model perspective. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(3), 229-245. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00570-0>
- Mahmoodi, F., Habibi, H. and Khanzadeh, J. (2021). Factors affecting teaching as a career choice from the perspective of student-teachers of Farhangian University in East Azarbaijan Province. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(3), 33-55. [In Persian] <https://oi:10.22051/jontoe.2021.29234.2893>
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460-469.
- Pascarella, T. and Terenzin, P. (2005). *How College Affects Students, A Third decade of Research* (2nd ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

- Pazoki, S., Hajiahmadi, M., & Saffarieh, E. (2024). The measurement of the quality of educational services provided to medical students of Semnan University of Medical Sciences based on the SERVQUAL model. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 13(4), 1213–1218. https://doi.org/10.4103/jfmipc.jfmipc_1007_23
- Rutherford, V., Billett, S., & Seddon, T. (2024). Fostering early-career teachers' preparedness, self-efficacy and commitment through teacher-education programmes. *Teaching and Teacher Education*, 139, 104519. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104691>
- Salimi, J., Saed mocheshie, L. and Abdi, A. (2019). Examining The Status of The Farhangian University According to Student-Teacher's Life Experiences: A Mixed Study. *Journal of Curriculum Research*, 8(2), 98-144. [In Persian]. <https://doi:10.22099/jcr.2019.5121>
- Shirbagi, N., Salimi, J., & Barkhoda, S. J. (2018). Investigating the attitudes of teacher students in towards the perception of job equality. *Journal of New Approach in Educational Admibistration*, 9(2 (34)) , 51-76. [In Persian]. <https://sid.ir/paper/168951/en>
- Supreme Council of Education. (2011). *Fundamental Transformation Document of Education*. Tehran: Ministry of Education. [In Persian]
- Supreme Council of Education. (2011). *Theoretical foundations of fundamental change in the formal public education system of the Islamic Republic of Iran*: Ministry of Education. [In Persian]
- Tandeh, M., Sadeqzadeh Qamsari, A.R., Bagheri Nowparast, Kh & Mehrmohammadi, M. (2025). Philosophical Analysis and Explanation of Teachers' Professional Identity Based on Islamic Educational Philosophy. *Research Quarterly of Islamic Education and Training*, 6(2), p. 7-28. <https://doi.org/10.48310/RIET.2025.19059.1410>
- Trowler, V., Allan, R. L., Bryk, J., & Din, R. R. (2022). Pathways to student engagement: Beyond triggers and mechanisms at the engagement interface. *Higher Education*, 84(4), 761–777. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00798-1>
- Vaezie, H., Ghorchian, N. G., Jafari, P. and Mohammadkhani, K. (2023). Identifying the dimensions and components for promoting students participation in the Iranian university management system. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(1), 33-64. [In Persian]. <https://doi:10.52547/irphe.1401.1.33>
- Wider, W., Tan, F. P., Tan, Y. P., Lin, J., Fauzi, M. A., Wong, L. S., Tanucan, J. C. M., & Hossain, S. F. A. (2024). Service quality (SERVQUAL) model in private higher education institutions: A bibliometric analysis of past, present, and future prospects. *Social Sciences & Humanities Open*, 9(6), 100805. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100805>
- Zakeri, M. (2023). Identification of Challenges and Solutions in the Process of Social-Cultural Identity Formation of Farhangian University Students: the Case Study of Hormozgan Province. *Teacher Professional Development*, 8(3), 105-128. [In Persian] doi:10.48310/tpd.2024.15442.1566