



## Exploring the Lived Experiences of Candidates in the Supplementary Evaluation Process of Farhangian University with an Emphasis on Preparation Resources, Perceptions, and Learning Outcomes: A Qualitative Study

*F.parvaneh<sup>1</sup>. A.mirzasafi naeeni<sup>\*2</sup>. N.Alibeigi<sup>3</sup>*

1 Assistant Professor, Department of Social Science Education, Farhangian University, PO Box 889-14665, Tehran, Iran

2 . Assistant Professor , , Department of Psychology Education and Counseling, Farhangian

### ABSTRACT

#### Keywords:

.Supplementary Assessment  
.Farhangian University  
.Lived Experience  
.Thematic Analysis  
.Teacher Selection

#### .Corresponding author:

f.mardan@cfu.ac.ir

#### Received:

2025/09/25

#### Revised:

2026/01/18

#### Accepted:

2026/01/30

#### Publisher:

Farhangian University

#### Article type:

Research Article

**Background and Objectives:** The design of a professional competency assessment system for teacher selection at Farhangian University is a necessity emphasized in strategic documents. Despite the focus on technical indicators, the lived experiences of applicants regarding this process have been less studied. Therefore, the purpose of this study was to explore the lived experiences of applicants regarding the complementary assessment process at Farhangian University and to understand their perceptions of its various dimensions.

**Methods:** This study was conducted using a qualitative approach and an interpretative phenomenological method. The research field included all applicants participating in the supplementary evaluation stage at Fatemeh al-Zahra (S) Campus in Tabriz during the 2023–2024 academic year. Among them, 31 participants were selected using purposive (criterion) sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis based on Braun and Clarke's six-step model. To ensure validity and reliability, peer review, member checking, and inter-coder agreement methods were employed.

**Findings:** Data analysis led to the identification of 5 main themes and 15 sub-themes. The main themes were: "Preparation resources and pre-interview strategies", "Perceptions of the environmental and organizational context", "Cognitive-emotional experience of the assessment process", "Learning outcomes and self-awareness", and "Suggestions for process improvement". The results showed that applicants consider the supportive environment and friendly behavior of evaluators as key factors in reducing their anxiety, while emphasizing the need to improve technical infrastructure and optimize scheduling.

**Conclusion:** The findings indicated that complementary assessment, beyond being a screening tool, acts as an initial stage in the process of socialization and the formation of teachers' professional identity. This process plays an educational and developmental role by enhancing applicants' self-awareness and communication skills. Therefore, viewing this process as a professional development cycle (rather than just a selection filter) can help improve the quality of future teacher recruitment.

**Citation (APA):** Parvaneh, F. mirzasafi naeeni, A. & Alibeigi, N. (2026) Exploring the Lived Experiences of Candidates in the Supplementary Evaluation Process of Farhangian University with an Emphasis on Preparation Resources, Perceptions, and Learning Outcomes: A Qualitative Study *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 4(4), 69-30

<https://doi.org/10.12345/tej.12.10.112>



## فصلنامه تجارب معلمی

### واکاوی تجارب زیسته داوطلبان از فرایند ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر

#### منابع آمادگی، ادراکات و پیامدهای یادگیری: یک مطالعه کیفی

نرگس پورطالب<sup>۱</sup>، فاطمه مردان اربط<sup>۲</sup>، مجید داداش زاده<sup>۳</sup>

۱. گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.

۲. نویسنده مسئول، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

۳. گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران.

#### چکیده

**پیشینه و اهداف:** طراحی نظام ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای برای انتخاب معلمان در دانشگاه فرهنگیان، ضرورتی است که در اسناد بالادستی بر آن تأکید شده است. با وجود تمرکز بر شاخص‌های فنی، تجربه زیسته داوطلبان از این فرایند کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. لذا هدف پژوهش حاضر، واکاوی تجارب زیسته داوطلبان از فرایند ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان و فهم ادراک آنان از ابعاد مختلف این فرایند بود.

**روش‌ها:** این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. میدان پژوهش شامل داوطلبان شرکت‌کننده در مرحله ارزیابی تکمیلی پردیس فاطمه‌الزها (س) تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. از میان آنان، ۳۱ نفر به‌صورت هدفمند (نمونه‌گیری ملاکی) انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با استفاده از روش تحلیل تماتیک براساس الگوی شش‌مرحله‌ای براون و کلارک تحلیل گردید. برای تأمین روایی و پایایی از روش‌های بازبینی همکاران، بازبینی مشارکت‌کنندگان و توافق بین دو کدگذار استفاده شد.

**یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها منجر به شناسایی ۵ تم اصلی و ۱۵ زیرتم شد. تم‌های اصلی عبارتند از: «منابع آمادگی و استراتژی‌های پیش‌مصاحبه»، «ادراک از فضای محیطی و عوامل اجرایی»، «تجربه شناختی-هیجانی از فرایند ارزیابی»، «پیامدهای یادگیری و خودآگاهی»، و «پیشنهادهای بهبود فرایند». نتایج نشان داد که داوطلبان فضای حمایتی و رفتار صمیمی ارزیابان را عامل کلیدی در کاهش اضطراب خود می‌دانند، در حالی که بر ضرورت بهبود زیرساخت‌های فنی و بهینه‌سازی زمان‌بندی تأکید دارند.

**نتیجه‌گیری:** یافته‌ها نشان داد که ارزیابی تکمیلی فراتر از یک ابزار غربالگری، به‌عنوان مرحله‌ای آغازین در فرایند اجتماعی‌شدن و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان عمل می‌کند. این فرایند با ارتقای خودآگاهی و مهارت‌های ارتباطی داوطلبان، نقش تربیتی و رشدی ایفا می‌کند. بنابراین، نگاه به این فرایند به‌عنوان یک چرخه توسعه حرفه‌ای (و نه صرفاً یک فیلتر گزینشی) می‌تواند به ارتقای کیفیت جذب معلمان آینده کمک کند.

#### واژه‌های کلیدی:

ارزیابی تکمیلی، دانشگاه فرهنگیان، تجربه زیسته، تحلیل تماتیک، گزینش معلم،

#### ۱. رایانامه:

f.mardan@cfu.ac.ir

#### تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۰۷/۰۳

#### تاریخ بازنگری:

۱۴۰۴/۱۰/۲۸

#### تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴/۱۱/۱۰

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ستناد به این مقاله: پورطالب، نرگس؛ مردان اربط، فاطمه؛ داداش زاده، مجید (۱۴۰۵) واکاوی تجارب زیسته داوطلبان از فرایند ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر منابع آمادگی، ادراکات و پیامدهای یادگیری: یک مطالعه کیفی (4)، 69-30

<https://doi.org/10.48310/istt.2025.20771.1177>

## مقدمه

در تمام نظام‌های آموزشی، صلاحیت حرفه‌ای معلمان نقشی تعیین‌کننده در کیفیت یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کند (Darling-Hammond, 2017). بر اساس مدل‌های نوین، شایستگی معلم مفهومی چندبعدی شامل دانش حرفه‌ای (PCK)، مهارت‌های پداگوژیک و ویژگی‌های شخصی-اجتماعی است (OECD, 2020). در تمدن اسلامی نیز این جایگاه با تکیه بر آموزه‌های قرآنی و سیره نبوی از شأن والایی برخوردار است. پژوهش‌های معاصر نشان داده‌اند که روش‌های سنتی گزینش (مانند معدل و مصاحبه‌های غیرساختاریافته) توان پیش‌بینی بسیار پایینی از عملکرد آینده معلمان دارند (Klassen & Kim, 2019).

در ایران، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد اصلی تربیت معلم، وظیفه جذب، آموزش و توانمندسازی نیروی انسانی را بر عهده دارد. بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، طراحی نظام ارزیابی شایستگی‌های حرفه‌ای، اخلاقی و تخصصی برای انتخاب معلمان آینده یک ضرورت اساسی است. از این رو، از سال ۱۳۹۷، مرحله‌ای تحت عنوان «ارزیابی تکمیلی» طراحی شده است که پس از آزمون کتبی سراسری و با هدف سنجش ابعاد روان‌شناختی، انگیزشی، گفتاری و تعامل اجتماعی داوطلبان اجرا می‌گردد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۴۰۰).

میدان پژوهش این مطالعه، پردیس فاطمه‌الزهرا (س) تبریز است که طی سال‌های اخیر به عنوان یکی از مراکز فعال و الگو در اجرای ساختارمند فرآیند ارزیابی تکمیلی در منطقه شمال‌غرب کشور شناخته می‌شود (پایگاه خبری دانشگاه فرهنگیان، ۱۴۰۲). این پردیس با بهره‌گیری از تیم مصاحبه‌گر آموزش‌دیده و سامانه نوبت‌دهی دقیق، توانسته است بستری نسبتاً استاندارد برای اجرای این فرآیند فراهم آورد.

با وجود این پشتوانه نظری و تجربی گسترده درباره شاخص‌های فنی ارزیابی معلمان، آنچه در ادبیات داخلی به صورت جدی مغفول مانده است، «تجربه زیسته» داوطلبان از مواجهه عملی با این نظام است. اغلب پژوهش‌های پیشین (مانند نامداری پژمان، ۱۳۹۷؛ کشاورز و مقدسی، ۱۳۹۷؛ غلامی اندرکانی و همکاران، ۱۴۰۱) بر طراحی مدل‌ها، شاخص‌ها یا آسیب‌شناسی ساختاری تمرکز داشته‌اند، اما به این پرسش اساسی پاسخ نداده‌اند که داوطلبان این فرآیند را چگونه ادراک می‌کنند، چه تنش‌ها و فرصت‌هایی را تجربه می‌نمایند و این تجربه چه تصویری از هویت حرفه‌ای معلمی در ذهن آنان شکل می‌دهد. این خلأ پژوهشی از آن جهت حائز اهمیت است که ارزیابی تکمیلی، نخستین مواجهه رسمی داوطلب با هویت حرفه‌ای است و می‌تواند بر انگیزه و مسیر شغلی او اثر بگذارد.

بر این اساس، پرسش‌های پژوهش حاضر به شرح زیر طرح می‌شوند:

داوطلبان فضای دانشگاه فرهنگیان و عوامل اجرایی مصاحبه را چگونه ادراک کرده‌اند؟

تصور داوطلبان از فرایند مصاحبه چگونه شکل گرفته و تا چه اندازه با تجربه واقعی آن همخوانی دارد؟

در طول فرایند ارزیابی چه هیجانات، افکار و چالش‌هایی تجربه شده است؟

داوطلبان چه دستاوردهایی از شرکت در ارزیابی تکمیلی به دست آورده‌اند؟

پیشنهاد آنان برای بهبود و غنی‌سازی فرآیند مصاحبه تخصصی دانشگاه فرهنگیان چیست؟

پرسش‌های فوق اساس یافته‌های پژوهش قرار گرفته‌اند.

## پیشینه نظری و تجربی

چارچوب نظری این پژوهش بر سه بنیان اصلی استوار است: نخست، نظریه شایستگی‌های هیجانی و اجتماعی Goleman (2005) که خودتنظیمی هیجانی و همدلی را به عنوان ارکان جدایی‌ناپذیر حرفه معلمی معرفی می‌کند؛ دوم، چارچوب TPACK (Mishra & Koehler, 2006) که بر تعامل دانش موضوعی، pedagogical و فناورانه تأکید دارد؛ و سوم، نظریه «حضور مثبت» (Liu et al., 2020) که نشان می‌دهد کیفیت محیط و تعاملات انسانی در موقعیت‌های ارزیابی می‌تواند تنش را کاهش داده و عملکرد واقعی داوطلبان را آشکار سازد. در سطح تجربی، فراتحلیل (Klassen & Kim (2019) نشان داد که مصاحبه‌های ساختاریافته و سناریوهای موقعیت محور، قدرت پیش‌بینی بالایی از عملکرد معلمان دارند؛ هرچند این مطالعه عمدتاً مبتنی بر بافت غربی است و ملاحظات فرهنگی کشورهایی مانند ایران را نادیده گرفته است. در ادامه، Kim, Bardach & Klassen (2021) شفافیت معیارهای ارزیابی را عامل کاهش اضطراب داوطلبان معرفی کردند، اما نقطه ضعف پژوهش آنان، نگاه از منظر نظام انتخاب به جای درک تجربه داوطلب است. Darling-Hammond (2017) نیز با بررسی نظام‌های موفق معلمی در فنلاند و سنگاپور، کارآمدی ارزیابی چندمرحله‌ای عملکرد محور را تأیید کرد، با این حال، تأثیر این فرآیندها بر هویت حرفه‌ای داوطلبان را بررسی نکرده است.

در سطح ویژگی‌های فردی، Sautelle et al (2015) در استرالیا تاب‌آوری و خودتنظیمی را از مهم‌ترین ویژگی‌های معلمان موفق معرفی کردند، اما این پژوهش نقش عوامل زمینه‌ای و اجرایی را نادیده گرفته است. Rutledge, Harris & Ingle (2020) نیز نشان دادند که محیط حمایتی در مصاحبه‌های گزینش، عملکرد واقعی را بهتر آشکار می‌کند، ولی با تمرکز بر سطح مدارس، قابلیت تعمیم به فرآیندهای دانشگاهی مانند ارزیابی تکمیلی را ندارد. Goldhaber et al (2017) با تحلیل ده‌ساله داده‌ها، آزمون‌های شایستگی محور را پیش‌بینی کننده قوی‌تری نسبت به آزمون‌های کتبی صرف دانستند، اما تمرکز آنان بر نتایج کمی (نمرات دانش‌آموزان) باعث شد تجربه زیسته داوطلبان کاملاً نادیده گرفته شود. Cheng & Hitt (2020) نیز اگرچه بر اهمیت فرآیند انتخاب معلم به عنوان سرمایه‌گذاری بلندمدت تأکید کردند، اما هیچ پیشنهاد عملی برای بهبود فرآیند ارائه ندادند.

در مطالعات داخلی، غلامی اندرکانی، پناهی درچه و حسین آبادی (۱۴۰۱) مدل مطلوب جذب دانشجومعلمان را طراحی کردند، اما این پژوهش نیز کاملاً ساختار محور است و تجربه داوطلبان به عنوان ذی‌نفع اصلی نادیده گرفته شده است. نبوی و فرهادیان (۱۴۰۰) مشکلات فرآیند مصاحبه تخصصی دانشگاه فرهنگیان را شناسایی کردند، هرچند روش کمی آنان به عمق تجارب زیسته (کیفی) نپرداخته است. فراهانی، نصرافهانی و شریف (۱۳۹۱) نیز شیوه‌های انتخاب معلمان ابتدایی در ایران را ارزیابی کردند، ولی با گذشت بیش از یک دهه، این پژوهش تغییرات جدید در فرآیند ارزیابی تکمیلی را پوشش نمی‌دهد.

در مجموع، مرور انتقادی پیشینه نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات داخلی و خارجی، یا بر شاخص‌های فنی و ساختاری متمرکز شده‌اند یا بر ویژگی‌های فردی؛ اما «تجربه زیسته» داوطلب به عنوان عنصری فعال در بازتولید یا مقاومت در برابر فرآیند ارزیابی، به طور سیستماتیک مغفول مانده است. پژوهش حاضر تلاش می‌کند این شکاف را با استفاده از روش پدیدارشناسی که بر درک عمیق تجارب زیسته تأکید دارد، پر کند.

## روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، کیفی با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری است. این رویکرد با هدف درک و تفسیر عمیق تجارب زیسته افراد از یک پدیده خاص، برای مطالعه حاضر که به بررسی تجربه داوطلبان از فرایند ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان می‌پردازد، مناسب تشخیص داده شد (Smith, Flowers & Larkin, 2009). پدیدارشناسی تفسیری به جای اندازه‌گیری و کمی‌کردن پدیده‌ها، به دنبال معناکاوای نحوه تجربه کردن یک پدیده توسط مشارکت‌کنندگان است.

میدان پژوهش و مشارکت‌کنندگان میدان پژوهش شامل کلیه داوطلبانی بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲، در فرایند ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان در پردیس فاطمه‌الزهرا (س) تبریز شرکت کرده بودند. نمونه‌گیری به روش هدفمند (ملاکی) انجام شد. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از: (۱) داشتن تجربه مستقیم و کامل شرکت در تمام مراحل ارزیابی در پردیس مذکور، (۲) فارغ‌التحصیل از دبیرستان در رشته‌های ریاضی-فیزیک، علوم تجربی، علوم انسانی، هنر و علوم و معارف اسلامی، و (۳) قرار داشتن در بازه سنی ۱۸ تا ۲۳ سال. مجموعاً ۳۱ نفر از داوطلبان از طریق فراخوان، مصاحبه فردی یا ارتباط مستقیم انتخاب و در مصاحبه‌ها مشارکت داده شدند. در انتخاب نمونه‌ها به تنوع در جنسیت، استان محل آزمون، سطح آمادگی و تجربه قبلی در مصاحبه توجه شد تا داده‌هایی با عمق و غنای کافی فراهم گردد. در جدول زیر، مشخصات جمعیت‌شناختی تمامی ۳۱ مشارکت‌کننده ارائه شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، مشارکت‌کنندگان همگی فارغ‌التحصیل دبیرستان و متقاضی در رشته‌های آموزشی ابتدایی، دبیری ریاضی، دبیری زیست‌شناسی، دبیری شیمی یا دبیری معارف اسلامی بودند و در بازه سنی ۱۸ تا ۲۳ سال قرار داشتند.

جدول ۱: مشخصات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

شناسه مشارکت‌کننده	جنسیت	سن	مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی متقاضی	سابقه شرکت در ارزیابی
P1	زن	۲۲	کارشناسی	آموزش ابتدایی	اولین بار
P2	زن	۲۳	کارشناسی	دبیری ریاضی	دومین بار
P3	زن	۲۱	کارشناسی	دبیری زیست‌شناسی	اولین بار
P4	زن	۲۲	کارشناسی	آموزش ابتدایی	اولین بار
P5	زن	۲۳	کارشناسی	دبیری شیمی	دومین بار
P6	زن	۲۰	کارشناسی	دبیری معارف	اولین بار
P7	زن	۲۲	کارشناسی	دبیری ریاضی	اولین بار
P8	زن	۲۳	کارشناسی	آموزش ابتدایی	دومین بار
P9	زن	۲۳	کارشناسی	دبیری زیست‌شناسی	اولین بار
P10	زن	۲۱	کارشناسی	دبیری شیمی	اولین بار
P11	زن	۲۲	کارشناسی	دبیری معارف	دومین بار
P12	زن	۲۳	کارشناسی	آموزش ابتدایی	اولین بار
P13	زن	۲۰	کارشناسی	دبیری ریاضی	اولین بار
P14	زن	۲۲	کارشناسی	دبیری زیست‌شناسی	دومین بار
P15	زن	۲۲	کارشناسی	دبیری شیمی	اولین بار

P16	زن	۲۱	کارشناسی	آموزش ابتدایی	اولین بار
P17	زن	۲۰	کارشناسی	دبیری معارف	اولین بار
P18	زن	۲۲	کارشناسی	دبیری ریاضی	دومین بار
P19	زن	۲۳	کارشناسی	دبیری زیست‌شناسی	اولین بار
P20	زن	۲۰	کارشناسی	آموزش ابتدایی	اولین بار
P21	زن	۲۳	کارشناسی	دبیری شیمی	دومین بار
P22	زن	۲۲	کارشناسی	دبیری معارف	اولین بار
P23	زن	۲۱	کارشناسی	دبیری ریاضی	اولین بار
P24	زن	۲۳	کارشناسی	آموزش ابتدایی	دومین بار
P25	زن	۲۳	کارشناسی	دبیری زیست‌شناسی	اولین بار
P26	زن	۲۲	کارشناسی	دبیری شیمی	اولین بار
P27	زن	۲۱	کارشناسی	دبیری معارف	دومین بار
P28	زن	۲۰	کارشناسی	آموزش ابتدایی	اولین بار
P29	زن	۲۳	کارشناسی	دبیری ریاضی	اولین بار
P30	زن	۲۲	کارشناسی	دبیری زیست‌شناسی	دومین بار
P31	زن	۲۳	کارشناسی	دبیری شیمی	اولین بار

توضیح: تمامی مشارکت‌کنندگان فارغ‌التحصیل دبیرستان بوده و در بازه سنی ۲۰ تا ۲۳ سال قرار داشته‌اند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با راهنمای سؤالات باز بود. سؤالات با توجه به مرور ادبیات نظری، اهداف پژوهش و تجارب اولیه طراحی شدند و به حوزه‌هایی چون: منابع آمادگی، درک از فضای مصاحبه، احساسات و هیجانات درونی، چالش‌ها، ارزیابی مؤثرترین مراحل مصاحبه و پیشنهادهای اصلاحی مربوط می‌شدند. داده‌ها از طریق ضبط صوت (با رضایت آگاهانه مشارکت‌کننده) و یادداشت‌برداری همزمان ثبت شدند. پیاده‌سازی مصاحبه‌ها توسط پژوهشگر انجام شد و کدگذاری نیز به صورت دستی صورت گرفت. برای تأمین روایی (اعتبار) یافته‌ها، از سه روش زیر استفاده شد:

بازبینی توسط همکاران: دو نفر از اساتید گروه علوم تربیتی که در زمینه پژوهش‌های کیفی تخصص داشتند، کدها و مضامین استخراج‌شده را بررسی و تأیید کردند.

بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان: یافته‌های اولیه به ۵ نفر از مشارکت‌کنندگان ارائه شد تا صحت تفسیرهای پژوهشگر را تأیید کنند. در این مرحله، اصلاحات جزئی توسط مشارکت‌کنندگان پیشنهاد و اعمال گردید.

درگیری طولانی‌مدت: پژوهشگر به مدت ۴ ماه به طور مستمر با داده‌ها درگیر بود و فرآیند تحلیل را با دقت و حوصله انجام داد.

برای تأمین پایایی (قابلیت اعتماد) نیز از دو راهکار استفاده شد:

قابلیت ممیزی: تمام مراحل پژوهش از نمونه‌گیری تا کدگذاری و استخراج مضامین، به صورت مستند و گام‌به‌گام ثبت شد تا سایر پژوهشگران بتوانند مسیر تحقیق را دنبال کنند.

توافق بین دو کدگذار: یک پژوهشگر دیگر که با روش تحقیق آشنا بود، ۲۰٪ از مصاحبه‌ها را به طور مستقل کدگذاری کرد. ضریب توافق بین دو کدگذار ۸۷ درصد محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب است.

علاوه بر این، تنوع در نمونه‌گیری (از نظر جنسیت، استان محل آزمون، سطح آمادگی و تجربه قبلی) برای ارتقای انتقال‌پذیری یافته‌ها به کار گرفته شد.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل تماتیک براساس مراحل شش‌گانه Braun & Clarke (2006) انجام گرفت:

آشنایی با داده‌ها: پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و مطالعه مکرر آنها.  
 کدگذاری اولیه: استخراج کدهای اولیه از متن مصاحبه‌ها.  
 جستجوی مضامین: دسته‌بندی کدها در مضامین اولیه.  
 بازبینی مضامین: بررسی و اصلاح مضامین از نظر همسانی درونی و بیرونی.  
 تعریف و نام‌گذاری مضامین: تعریف دقیق هر تم و انتخاب نام مناسب.  
 گزارش‌نویسی: تدوین نهایی یافته‌ها با استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم مشارکت‌کنندگان.  
 بازبینی دستی توسط یک پژوهشگر دیگر نیز به منظور افزایش دقت و اعتبار تحلیل انجام شد.  
 مشارکت در پژوهش داوطلبانه و با رضایت آگاهانه صورت گرفت. پیش از شروع هر مصاحبه، هدف پژوهش برای مشارکت‌کننده توضیح داده شد و از وی اجازه کتبی برای ضبط صدا گرفته شد. هویت تمامی شرکت‌کنندگان محرمانه نگه داشته شد و داده‌ها صرفاً در راستای اهداف علمی پژوهش مورد استفاده قرار گرفتند. مشارکت‌کنندگان همچنین این اطمینان را داشتند که در هر مرحله از پژوهش می‌توانند انصراف خود را اعلام کنند.

#### یافته‌ها

در این بخش، داده‌های حاصل از ۳۱ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با داوطلبان شرکت‌کننده در ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان مورد واکاوی قرار گرفت. در فرآیند کدگذاری بیش از ۴۲۰ کد اولیه استخراج شد که در قالب ۵ تم اصلی و ۱۵ زیرتم سازماندهی گردید.

جدول ۱: تم‌های اصلی و زیرتم‌های استخراج شده از تحلیل مصاحبه‌ها

تم اصلی	زیرتم‌ها	تعداد کدها	نمونه کدها
تم ۱: منابع آمادگی و استراتژی‌های پیش‌مصاحبه	1.1 دسترسی به منابع رسمی (کتاب، پکیج، آزمون روان‌شناختی)	84	استفاده از پکیج آنلاین، خرید PDF، کانال‌های تلگرام، کلیپ‌های اینستاگرام، راهنمایی پدر و مادر
	1.2 دسترسی به منابع غیررسمی (دوستان، شبکه‌های اجتماعی)		
	1.3 راهبری و مشاوره (مربی، معلم، والدین)		
تم ۲: ادراک از فضای محیطی و عوامل اجرایی	2.1 فضای فیزیکی (آرام، صمیمی، منظم)	76	فضای آرام و صمیمی، خوش‌اخلاقی ارزیابان، عدم دسترسی به اینترنت، طولانی بودن زمان، مکان دور
	2.2 رفتار ارزیابان و تسهیل‌گران (خوش‌برخورد، صمیمی، سخت‌گیر)		
	2.3 مشکلات لجستیکی (نقل و انتقال، اینترنت، زمان‌بندی)		
تم ۳: تجربه شناختی-هیجانی از فرایند ارزیابی	3.1 توقعات اولیه در مقایسه با واقعیت	142	تصور سخت‌گیرانه، استرس، اضطراب، احساس رضایت، خستگی، حمله
	3.2 احساسات حین و پس از مصاحبه (استرس، آرامش، هیجان)		

اضطراب در بحث گروهی، بحث گروهی، آزمون روان‌شناختی	3.3 مدیریت هیجانات ناگهانی در حین ارزیابی 3.4 ارزش‌گذاری بر انواع ارزیابی (گروهی، روان‌شناختی، تحلیلی)		
بهبود فن بیان، مهارت‌های تحلیلی، افزایش اعتمادبه‌نفس، کنترل هیجان، دوستان جدید	4.1 مهارت‌های حرفه‌ای (فن بیان، تحلیل، همکاری) 4.2 تغییرات عاطفی و روانی (اعتمادبه‌نفس، کنترل استرس) 4.3 شبکه‌سازی و روابط اجتماعی	68	تم ۴: پیامدهای یادگیری و خودآگاهی
کاهش زمان، استراحت بین بخش‌ها، ثبت دقیق مدارک، امکانات فنی، بازی‌های گروهی، نمونه تدریس	5.1 بهینه‌سازی زمان‌بندی و مدت مصاحبه 5.2 بهبود زیرساخت‌ها (اتصال اینترنت، ثبت مدارک) 5.3 تنوع در ارزیابی‌ها (ارزیابی ترکیبی، بازی‌های گروهی، تدریس نمونه)	52	تم ۵: پیشنهادهای بهبود فرایند
-	مجموع	420+	15 زیر تم

### تم اصلی ۱: منابع آمادگی و استراتژی‌های پیش‌مصاحبه

یافته‌ها نشان داد داوطلبان برای کاهش عدم قطعیت پیش از حضور در فرایند ارزیابی، از ترکیبی از منابع رسمی، غیررسمی و حمایت‌های مشاوره‌ای استفاده می‌کنند. این منابع در سه زیر تم دسته‌بندی شدند.

#### زیر تم ۱-۱: دسترسی به منابع رسمی

برخی از مشارکت‌کنندگان به استفاده از بسته‌های آموزشی، کتاب‌های مهارت‌های معلمی و آزمون‌های روان‌شناختی آنلاین اشاره کردند. به عنوان مثال، یکی از داوطلبان بیان کرد: «پکیج‌های مربوط به ارزیابی و گزینش را تهیه کرده بودم و چندین آزمون روان‌شناختی آنلاین شرکت کردم تا با فضای سؤال‌ها آشنا شوم» (P2، زن، ۲۳ ساله).

#### زیر تم ۱-۲: دسترسی به منابع غیررسمی

شبکه‌های اجتماعی و تجربه دوستان نیز نقش مهمی در آمادگی داوطلبان داشت. یکی از شرکت‌کنندگان اظهار داشت: «از کانال‌های تلگرامی و کلیپ‌های اینستاگرام خیلی استفاده می‌کردم. ویدئوهای تجربه قبلی‌ها خیلی به من کمک کرد تا بدانم چه سؤال‌هایی می‌پرسند» (P8، زن، ۲۳ ساله).

#### زیر تم ۱-۳: راهبری و مشاوره

نقش حمایت و راهنمایی اطرافیان نیز برجسته بود. یکی از داوطلبان اشاره کرد: «پدرم که خودش معلم است، چند جلسه با من مصاحبه تمرینی گرفت و نقاط قوت و ضعفم را گفت.» (P5، زن، ۲۳ ساله).

### تم اصلی ۲: ادراک از فضای محیطی و عوامل اجرایی

داوطلبان به‌طور گسترده فضای فیزیکی، رفتار ارزیابان و چالش‌های لجستیکی را به‌عنوان عوامل مهم در تجربه خود توصیف کردند. این تم در سه زیر تم دسته‌بندی شد.

### زیر تم ۱-۲: فضای فیزیکی (آرام، صمیمی، منظم)

بسیاری از داوطلبان فضای فیزیکی پردیس را مثبت ارزیابی کردند. یکی از مشارکت‌کنندگان (P22، زن، ۲۳ ساله) بیان کرد: «وقتی وارد حیاط پردیس شدم، با وجود استرس زیاد، نظم حاکم و لبخند مسئولان پذیرش، انگار یک بار از روی دوشم برداشته شد. واقعاً فضای صمیمی بود، نه خشک و نظامی.»

### زیر تم ۲-۲: رفتار ارزیابان و تسهیل‌گران (خوش‌برخورد، صمیمی، سخت‌گیر)

مشارکت‌کننده P18 اظهار داشت: «عاملان اجرایی بسیار خوش‌اخلاق و صمیمی بودند.» این رفتار نقش مهمی در کاهش اضطراب داوطلبان داشت.

### زیر تم ۳-۲: مشکلات لجستیکی (نقل‌وانتقال، اینترنت، زمان‌بندی)

با این حال، برخی چالش‌های اجرایی نیز مطرح شد. P2 بیان کرد: «نبود اینترنت و عوض کردن مکان به خاطر دسترسی، اذیت‌مان کرد.»

### تم اصلی ۳: تجربه شناختی-هیجانی از فرایند ارزیابی

این تم به عنوان اصلی‌ترین تم پژوهش، به بررسی احساسات، افکار، توقعات و چالش‌های داوطلبان در مواجهه با فرایند ارزیابی می‌پردازد. این تم در چهار زیر تم دسته‌بندی شد.

### زیر تم ۱-۳: توقعات اولیه در مقایسه با واقعیت

بخش قابل توجهی از مشارکت‌کنندگان پیش از حضور در ارزیابی، انتظار یک فرایند بسیار سخت‌گیرانه و استرس‌زا را داشتند، اما تجربه واقعی آنان متفاوت بود. P9 (زن، ۲۳ ساله) گفت: «من فکر می‌کردم یک دادگاه است! یک میز بلند و چند تا قاضی خشن. اما وقتی رفتم داخل، مصاحبه‌گرها با حوصله سؤال می‌کردند و حتی راهنمایی. این فاصله بین تصور و واقعیت برای خودش یک درس بزرگ بود.» یکی دیگر از داوطلبان (P1) بیان کرد: «تصور سخت‌گیرانه‌تری داشتم ولی بهتر از صوراتم بود.»

### زیر تم ۲-۳: احساسات حین و پس از مصاحبه (استرس، آرامش، هیجان)

در جریان مصاحبه، احساسات متنوعی از اضطراب شدید تا آرامش تدریجی گزارش شد. P9 اظهار داشت: «استرس داشتم، اما رفتار مصاحبه‌گران عالی بود.»

### زیر تم ۳-۳: مدیریت هیجانات ناگهانی در حین ارزیابی

برخی از داوطلبان از تجربه مدیریت هیجانات ناگهانی در حین ارزیابی گفتند. P15 (زن، ۲۲ ساله) بیان کرد: «در وسط بحث گروهی، ناگهان تمام کلماتی که آماده کرده بودم فراموش شد. صدایم میلرزید. اما وقتی دیدم بقیه هم استرس دارند، تمرکز کردم و نفسی عمیق کشیدم. آن لحظه فهمیدم معلمی یعنی مدیریت بحران.»

### زیر تم ۴-۳: ارزش‌گذاری بر انواع ارزیابی (گروهی، روان‌شناختی، تحلیلی)

داوطلبان درباره ارزش انواع روش‌های ارزیابی دیدگاه‌های مختلفی داشتند. P1 گفت: «آزمون روان‌شناختی؛ چون روان، عملکردها و رفتارهای ما را ارزیابی می‌کردند.»

### تم اصلی ۴: پیامدهای یادگیری و خودآگاهی

یافته‌ها نشان داد که شرکت در فرایند ارزیابی تکمیلی فراتر از یک ابزار گزینشی عمل کرده و برای بسیاری از داوطلبان با پیامدهای یادگیری عمیق و رشد فردی همراه بوده است. این تجربه، اگرچه استرس‌زا بود، اما فرصتی برای خودشناسی، کشف نقاط قوت و ضعف و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای اولیه فراهم کرده است. این تم در سه زیر تم دسته‌بندی شد.

**زیر تم ۱-۴: ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای (فن بیان، تحلیل، همکاری)**

داوطلبان گزارش کردند که مواجهه با موقعیت‌های شبیه‌سازی شده کلاس درس و بحث‌های گروهی، توانایی‌های ارتباطی و تحلیلی آنان را به چالش کشیده و بهبود بخشیده است. P17 (زن، ۲۰ ساله) بیان کرد: «این مصاحبه به من نشان داد که معلمی فقط درس بلد بودن نیست. من نقاط ضعفم در فن بیان را کشف کردم و الآن دارم روی آنها کار می‌کنم. حتی اگر قبول نشوم، این خودآگاهی بزرگترین دستاورد بود.» همچنین P12 (زن، ۲۳ ساله) اظهار داشت: «بحث گروهی به من یاد داد چطور در جمع حرف بزنم، نظر دیگران را گوش کنم و جمع‌بندی کنم. این را هیچ کتابی نمی‌توانست یادم بدهد.»

**زیر تم ۲-۴: تغییرات عاطفی و روانی (اعتمادبه‌نفس، کنترل استرس)**

شرکت در فرایند ارزیابی، اگرچه در لحظه اضطراب‌آور بود، اما در پس‌ارزیابی منجر به افزایش اعتمادبه‌نفس و توانایی مدیریت هیجانات شده است. P5 (زن، ۲۳ ساله) بیان کرد: «پختگی بیشتر و توانایی کنترل هیجان‌ها و استرس‌ها پیدا کردم. حالا می‌دانم که می‌توانم در موقعیت‌های سخت هم آرامش خودم را حفظ کنم.» P20 (زن، ۲۰ ساله) نیز گفت: «قبل از مصاحبه خیلی اعتمادبه‌نفس نداشتم. اما وقتی دیدم می‌توانم به سؤالات پاسخ دهم و نظر خودم را بگویم، اعتمادبه‌نفسم خیلی بیشتر شد.»

**زیر تم ۳-۴: شبکه‌سازی و روابط اجتماعی**

برخی از داوطلبان به ایجاد ارتباطات جدید با سایر داوطلبان و همچنین آشنایی با فضای دانشگاه و اساتید اشاره کردند. P11 (زن، ۲۲ ساله) اظهار داشت: «در زمان استراحت بین مرحله‌ها، با چند نفر از داوطلبان دیگر آشنا شدم. هنوز هم با بعضی از آنها در ارتباط هستیم و تجربه‌هایمان را به اشتراک می‌گذاریم.» P30 (زن، ۲۲ ساله) نیز گفت: «حتی قبل از قبولی، حس کردم بخشی از خانواده بزرگ دانشگاه فرهنگیان هستم. این حس تعلق خیلی ارزشمند بود.»

**تم اصلی ۵: پیشنهادهای بهبود فرایند**

داوطلبان به عنوان کسانی که تجربه مستقیم و دست اول از فرایند ارزیابی داشته‌اند، پیشنهادهای عملی، مشخص و مبتنی بر واقعیت برای بهبود کیفیت اجرایی و محتوایی فرایند ارائه کردند. این پیشنهادهای در سه دسته کلی زمان‌بندی، زیرساخت‌ها و تنوع روش‌های ارزیابی جای می‌گیرد.

**زیر تم ۱-۵: بهینه‌سازی زمان‌بندی و مدت مصاحبه**

بسیاری از داوطلبان به طولانی بودن فرایند و عدم وجود زمان استراحت کافی بین مراحل مختلف اعتراض داشتند. P6 (زن، ۲۰ ساله) پیشنهاد داد: «بهتر است بین دو ارزیابی یک استراحت کوتاه گذاشته شود تا نفس تازه کنیم و برای مرحله بعد آماده شویم.» P13 (زن، ۲۰ ساله) نیز گفت: «کل فرایند نزدیک به ۴ ساعت طول کشید بدون هیچ استراحتی. تا مرحله آخر دیگر خسته بودیم و نمی‌توانستیم درست فکر کنیم. کاهش زمان‌بندی فشرده نبود.» P24 (زن، ۲۳ ساله) پیشنهاد کرد: «به جای یک روز فشرده، ارزیابی را در دو روز نیمه‌وقت برگزار کنند.»

**زیر تم ۲-۵: بهبود زیرساخت‌ها (اتصال اینترنت، ثبت مدارک، امکانات فیزیکی)**

برخی از داوطلبان با مشکلات اجرایی و زیرساختی مواجه شده بودند که تجربه آن‌ها را تحت تأثیر قرار داده بود. P4 (زن، ۲۲ ساله) به مشکل زیرساختی اشاره کرد: «یکی از مدارک اطلاعاتی ثبت نشده بود و مجبور شدم دوباره پیگیری کنم. این موضوع استرس من را خیلی زیاد کرد.» P2 (زن، ۲۳ ساله) نیز گفت: «نت‌اینترنت داخل سالن اصلاً خوب نبود. برای آزمون آنلاین روان‌شناختی واقعاً اذیت شدیم.» P19 (زن، ۲۳ ساله) افزود:

«کاش یک سالن انتظار مناسب با صندلی کافی و آب آشامیدنی برای داوطلبان در نظر بگیرند. ما ساعتها در راهرو ایستاده بودیم.»

### زیرتم ۳-۵: تنوع در ارزیابی‌ها (ارزیابی ترکیبی، بازی‌های گروهی، تدریس نمونه)

مهم‌ترین و پرتکرارترین پیشنهاد داوطلبان، تغییر در محتوا و روش‌های ارزیابی بود. آنان معتقد بودند برخی روش‌های فعلی (مانند سؤال‌های کلیشه‌ای) توانایی سنجش واقعی شایستگی معلمی را ندارند. P8 (زن، ۲۳ ساله) گفت: «به جای سؤال‌های کلیشه‌ای، از ما بخواهند ۱۰ دقیقه تدریس کنیم. آن موقع است که معلوم می‌شود واقعاً معلم هستیم یا نه.» P14 (زن، ۲۲ ساله) پیشنهاد داد: «بازی‌های گروهی و نقش‌آفرینی موقعیت‌های واقعی کلاس درس خیلی بهتر از مصاحبه نشسته می‌تواند شخصیت واقعی ما را نشان دهد.» P26 (زن، ۲۲ ساله) نیز گفت: «به جای اینهمه سؤال تئوری، یک سناریوی فرضی از مشکلات کلاس بدهند و ببینند ما چطور حلش می‌کنیم. آن موقع است که معلم واقعی از غیرمعلم تشخیص داده می‌شود.»

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که تجربه زیسته داوطلبان از فرایند ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، فراتر از یک فرایند صرفاً گزینشی بوده و به‌عنوان یک تجربه چندبعدی شناختی، هیجانی، رشدی و اجتماعی درک می‌شود. تحلیل عمیق داده‌ها که منجر به شناسایی ۵ تم اصلی و ۱۵ زیرتم گردید، نشان داد که داوطلبان این فرایند را نه صرفاً یک مرحله غربالگری، بلکه نخستین مواجهه رسمی با هویت حرفه‌ای معلمی تجربه می‌کنند. در مجموع، نتایج بیانگر آن است که ارزیابی تکمیلی پتانسیل آن را دارد که از یک ابزار سنجش صرف به «چرخه توسعه حرفه‌ای هویت‌بخش» تبدیل شود.

یکی از یافته‌های مهم این پژوهش، نقش منابع آمادگی پیش از مصاحبه در شکل‌گیری انتظارات و سطح آمادگی داوطلبان بود. شرکت‌کنندگان از ترکیبی از منابع رسمی (بسته‌های آموزشی، کتاب‌ها) و غیررسمی (شبکه‌های اجتماعی، تجربیات دوستان) استفاده می‌کردند. این یافته نشان می‌دهد که در غیاب دستورالعمل‌های شفاف و منابع رسمی جامع از سوی دانشگاه فرهنگیان، داوطلبان به شبکه‌های غیررسمی برای کاهش عدم قطعیت متوسل می‌شوند. این موضوع با نتایج پژوهش‌های Klassen & Kim (2019) همسو است که نشان می‌دهند شفافیت معیارها و ارائه اطلاعات دقیق درباره مراحل گزینش می‌تواند اضطراب داوطلبان را کاهش دهد. همچنین Kim, Bardach & Klassen (2021) تأکید می‌کنند نظام‌های جذب معلم زمانی اثربخش‌تر هستند که داوطلبان از پیش با معیارهای ارزیابی آشنا باشند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که فضای فیزیکی محیط ارزیابی و رفتار ارزیابان نقش مهمی در شکل‌دهی تجربه داوطلبان دارد. بسیاری از شرکت‌کنندگان فضای دانشگاه و نحوه تعامل ارزیابان را صمیمی و حمایت‌گر توصیف کردند که این امر موجب کاهش اضطراب و افزایش احساس امنیت روانی آنان شده است. این نتیجه با نظریه «حضور مثبت» (Liu et al., 2020) همخوانی دارد که نشان می‌دهد کیفیت محیط و تعاملات انسانی در موقعیت‌های ارزیابی می‌تواند تنش را کاهش داده و عملکرد واقعی داوطلبان را آشکار کند. همچنین پژوهش Rockoff et al. (2011) نشان داده است که کیفیت تعامل در فرایند انتخاب معلم می‌تواند بر نگرش داوطلبان نسبت به حرفه معلمی و انگیزه آنان تأثیرگذار باشد.

در حوزه تجربه شناختی-هیجانی، نتایج نشان داد که اکثر داوطلبان پیش از ورود به فرایند ارزیابی، تصورات نسبتاً منفی و همراه با اضطراب از مصاحبه داشتند؛ اما پس از تجربه واقعی، بسیاری از آنان ارزیابی خود را مثبت‌تر توصیف کردند. این فاصله میان «تصور اولیه» و «تجربه واقعی» را می‌توان در چارچوب نظریه

ناهماهنگی شناختی Festinger (1957) تبیین کرد؛ به این معنا که افراد پیش از مواجهه با یک موقعیت ناشناخته، انتظاراتی مبتنی بر اطلاعات ناقص یا روایت‌های غیررسمی شکل می‌دهند، اما تجربه مستقیم می‌تواند این تصورات را اصلاح کند. نکته حائز اهمیت آن است که این ناهماهنگی، اگر به درستی مدیریت شود، می‌تواند به یک فرصت یادگیری تبدیل گردد؛ چنان‌که برخی داوطلبان گزارش کردند مواجهه با واقعیت نرم‌تر از تصورات، حس اعتمادبه‌نفس آنان را افزایش داده است.

از سوی دیگر، داوطلبان ابزارهای ارزیابی عملکردمحور مانند بحث گروهی و آزمون‌های روان‌شناختی را مؤثرتر از سایر مراحل می‌دانستند. این یافته با پژوهش‌های جدید در حوزه انتخاب معلم همسو است که نشان می‌دهند ابزارهای موقعیت‌محور مانند تدریس آزمایشی و سناریوهای آموزشی، توان پیش‌بینی بیشتری نسبت به روش‌های سنتی دارند (Klassen et al., 2020; Goldhaber et al., 2017).

از دیگر یافته‌های قابل توجه پژوهش، پیامدهای رشدی و خودآگاهی ناشی از شرکت در این فرآیند بود. بسیاری از داوطلبان اشاره کردند که شرکت در ارزیابی تکمیلی موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، تقویت مهارت‌های ارتباطی و بهبود توانایی مدیریت هیجان‌ها شده است. همچنین برخی از آنان به کشف نقاط ضعف و قوت خود و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای اولیه اشاره کردند. این موضوع نشان می‌دهد که ارزیابی تکمیلی می‌تواند علاوه بر کارکرد گزینشی، نقش تربیتی، رشدی و هویت‌بخشی نیز ایفا کند. چنین برداشتی با دیدگاه‌های معاصر در تربیت معلم همسو است که انتخاب معلمان را نه یک رویداد منفرد، بلکه بخشی از یک چرخه توسعه حرفه‌ای می‌دانند (Darling-Hammond, 2017). همچنین پژوهش Sautelle et al. (2015) نشان داده است که

ویژگی‌هایی مانند تاب‌آوری، خودتنظیمی و مهارت‌های اجتماعی از عوامل مهم موفقیت معلمان آینده هستند. در کنار این نقاط قوت، شرکت‌کنندگان پیشنهاد‌های عملی و مشخصی برای بهبود فرآیند ارائه کردند که در سه دسته جای می‌گیرد: بهینه‌سازی زمان‌بندی (کاهش فشردگی و ایجاد استراحت)، بهبود زیرساخت‌های اجرایی (اینترنت، ثبت مدارک، امکانات فیزیکی)، و تنوع‌بخشی به ابزارهای ارزیابی (افزودن تدریس آزمایشی، بازی‌های گروهی، سناریوهای موقعیت‌محور). به‌ویژه پیشنهاد استفاده از تدریس آزمایشی به عنوان معتبرترین روش سنجش شایستگی عملی معلمی، با پژوهش‌های بین‌المللی که ترکیب ابزارهای مختلف ارزیابی را توصیه می‌کنند، همخوانی دارد (Klassen et al., 2020; Schleicher, 2016).

پژوهش حاضر با وجود غنای کیفی، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است که باید در تعمیم‌پذیری نتایج مورد توجه قرار گیرد. این مطالعه صرفاً بر روی داوطلبان یک پردیس (فاطمه‌الزهرا تبریز) انجام شده است و با توجه به اینکه هر پردیس دانشگاه فرهنگیان ممکن است دارای فرهنگ سازمانی، رویه‌های اجرایی و ترکیب هیأت ارزیاب متفاوتی باشد، تعمیم نتایج به سایر پردیس‌ها نیازمند احتیاط است. همچنین اتکا به روایت‌های کلامی داوطلبان ممکن است تحت تأثیر عوامل تحریف‌شناختی مانند بازسازی خاطرات، فراموشی جزئیات، یا مطلوبیت اجتماعی قرار گرفته باشد؛ هرچند تلاش شد با تضمین محرمانگی و ایجاد فضای امن، این سوگیری کاهش یابد. علاوه بر این، به دلیل محدودیت زمانی و ساختار مقطعی پژوهش، امکان پیگیری طولی ارتباط میان تجربه ارزیابی و عملکرد واقعی این داوطلبان در دوران کارورزی و بعد از ورود به حرفه معلمی فراهم نبود. همچنین داده‌ها صرفاً مبتنی بر روایت‌های داوطلبان بود و پژوهشگر حضور مستقیم در جلسات ارزیابی نداشت تا رفتار ارزیابان و تعاملات را به طور عینی ثبت کند. با وجود این محدودیت‌ها، بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد‌های کاربردی زیر به سیاستگذاران دانشگاه فرهنگیان، طراحان فرایند ارزیابی و مسئولان اجرایی پردیس‌ها ارائه می‌شود: شفاف‌سازی پیش از فرآیند از طریق انتشار فیلم‌های شبیه‌سازی‌شده از فضای واقعی ارزیابی و ارائه راهنمای معیارهای نمره‌دهی به داوطلبان برای کاهش عدم قطعیت و اضطراب آنان؛ ایجاد بانک

اطلاعات رسمی شامل سؤالات نمونه، توضیح مراحل و توصیه‌های عملی به جای مراجعه داوطلبان به منابع غیررسمی و احتمالاً نادرست؛ استانداردسازی رفتار ارزیابان از طریق طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی «مصاحبه حمایت‌گر» با تأکید بر مهارت‌های ارتباطی و کاهش اضطراب داوطلب؛ بهبود زیرساخت‌های فیزیکی و فنی از جمله تأمین اینترنت پرسرعت، سیستم‌های پشتیبان ثبت‌نام، سالن انتظار مناسب و استقرار تیم پشتیبانی فناوری؛ آماده‌سازی روانی داوطلبان از طریق ارسال یک راهنمای تنظیم هیجان پیش از حضور در ارزیابی؛ ارائه بازخورد رشد محور به صورت یک گزارش خودارزیابی فردی پس از اتمام فرآیند تا فرآیند صرفاً یک فیلتر نبوده، بلکه یک تجربه یادگیرنده و هویت‌بخش باشد؛ تنوع‌بخشی به ابزارهای ارزیابی از طریق اضافه شدن ایستگاه‌های عملکردمحور مانند تدریس آزمایشی ۱۰ دقیقه‌ای، بازی‌های گروهی و نقش‌آفرینی موقعیت‌های واقعی کلاس درس و سناریوهای موقعیت‌محور برای سنجش تصمیم‌گیری اخلاقی و تربیتی؛ و در نهایت بهینه‌سازی زمان‌بندی از طریق طراحی ارزیابی در دو روز نیمه‌وقت به جای یک روز فشرده و در نظر گرفتن زمان استراحت ۱۵ دقیقه‌ای بین هر مرحله.

در پایان، یافته‌های این پژوهش نشان داد ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، علیرغم برخی کاستی‌های اجرایی و زیرساختی، پتانسیل آن را دارد که از یک ابزار غربالگری صرف به یک «چرخه توسعه حرفه‌ای هویت‌بخش» تبدیل شود. داوطلبان این فرایند را نه یک مانع، بلکه آینه‌ای برای خودشناسی و اولین گام ورود به جامعه حرفه‌ای معلمی تجربه می‌کنند. نگاه به داوطلب نه به عنوان یک «موضوع ارزیابی»، بلکه به عنوان یک «عامل یادگیرنده» و طراحی فرایند به مثابه یک «تجربه رشدی» به جای «فیلتر گزینشی»، می‌تواند کیفیت جذب و متعاقباً، کیفیت نظام تربیت معلم ایران را دگرگون کند. بدون بازنگری اساسی در رویکرد طراحی فرایند (از ساختارمحور صرف به تجربه‌محور و رشد محور)، هرگونه تغییر جزئی در محتوا یا ابزارها، نتیجه موقتی و ناکارآمد خواهد داشت. پژوهش حاضر با تمرکز بر تجربه زیسته داوطلبان، تصویری عمیق‌تر از ابعاد روان‌شناختی، اجتماعی و تربیتی فرایند ارزیابی تکمیلی ارائه می‌دهد؛ تصویری که در بسیاری از مطالعات پیشین (که عمدتاً ساختارمحور یا کمی بودند) به طور سیستماتیک مغفول مانده بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از روش‌های ترکیبی (کمی و کیفی) و طراحی طولی در چندین پردیس مختلف کشور، رابطه میان تجربه داوطلبان از این فرایند و عملکرد حرفه‌ای آنان در دوره‌های کارورزی و تدریس واقعی را بررسی کنند تا بتوان اثربخشی واقعی این نظام گزینش را در بلندمدت ارزیابی کرد. همچنین ترکیب مصاحبه با مشاهده مشارکتی می‌تواند غنای داده‌ها را در پژوهش‌های آینده افزایش دهد.

### مشارکت نویسندگان

- نویسنده اول و سوم (هرکدام ۲۰٪): مسئولیت جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و مستندسازی اولیه داده‌ها.
- نویسنده دوم (نویسنده مسئول، ۶۰٪): مسئول نگارش بخش‌های «مقدمه و پیشینه پژوهش»، «یافته‌ها»، و «بحث و نتیجه‌گیری»، تحلیل نهایی داده‌ها، تدوین ساختار مقاله و تطبیق آن با استانداردهای نشریه.

### تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله، نویسندگان از همکاری و حمایت مسئولان اجرایی مرحله ارزیابی تکمیلی دانشگاه فرهنگیان، و همچنین داوطلبانی که با صبوری و دقت در مصاحبه‌ها شرکت نمودند، صمیمانه قدردانی می‌نمایند.

## تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

## منابع

- پایگاه خبری دانشگاه فرهنگیان. (۱۴۰۲). گزارش عملکرد پردیس فاطمه‌الزهرا تبریز در اجرای مرحله ارزیابی تکمیلی. برگرفته از <https://cfu.ac.ir>
- تقی پور ظهیر، علی (۱۳۸۱). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات آگاه
- جاودانی، محمد (۱۳۹۱). *استراتژی‌های تدریس و مدیریت کلاس*. قم: انتشارات نفیس ماندگار.
- جوکار، رمضان (۱۳۹۲). *نقش مدرسه در تشویق دانش آموزان*. برگرفته از وبسایت اینترنتی به آدرس: <http://rjokar.blogfa.com/post/90>
- حبیبی، شهناز (۱۳۸۶). *آموزش و پرورش تطبیقی*. تهران: انتشارات آوای نور.
- رئوف، علی (۱۳۷۹). *جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم*. ایران، وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت، واحد انتشارات.
- سالبرگ، پاسی (۱۳۹۵). *درسهای فنلاندی*. ترجمه علیرضا مقدم و طیبه سهرابی، تهران: انتشارات مرات.
- غلامی اندراتی، کلثوم؛ پناهی درچه، اکبر و حسین آبادی، فاطمه (۱۴۰۱). نقد و بررسی نحوه مدیریت جذب دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان و طراحی مدل مطلوب، دهمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، <https://civilica.com/doc/1682547>
- فراهانی، علیرضا؛ نصرافهانی، احمدرضا و شریف، سیدمصطفی (۱۳۹۱). ارزیابی شیوه‌های انتخاب معلمان ابتدایی در نظام آموزش و پرورش ایران. *آموزش، ۷* (۱): ۱۲-۲. <https://doi.org/10.22061/tej.2012.186>
- فرداد، علی (۱۳۸۲). *آموزش و پرورش تطبیقی*. تهران: انتشارات بعثت.
- کشاورز، سوسن و مقدسی، زهره (۱۳۹۷). تبیین مولفه‌های نظام تربیت معلم با توجه به اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی. *خانواده و پژوهشی، ۴۰*: ۲۹-۷. <http://qjfr.ir/article-1-772-fa.html>
- کرامتی، محمد (۱۴۰۲). تجربه زیسته دانشجومعلمان از مصاحبه‌های گزینش دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۱* (۶۹): ۴۵-۶۷.
- میلانی فر، بهروز (۱۳۸۲). *بهداشت روانی*. تهران: نشر قومس.
- نامداری پژمان، مهدی (۱۳۹۷). طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان. رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- نبوی، سید صادق و فرهادیان، علی (۱۴۰۰). شناسایی مشکلات فرایند مصاحبه تخصصی داوطلبان برای پذیرش در دانشگاه فرهنگیان به منظور ارائه الگوی مطلوب. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۰* (۱): ۱۳۶-۱۰۵.
- ۲۰۱۰۰۱۱۲۴۲۳۴۹۴۱۴۰۰۱۰۱۵۰
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۴۰۰). شیوه‌نامه اجرایی پذیرش دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان. تهران: مرکز برنامه‌ریزی منابع انسانی و فناوری اطلاعات.

## References

- Bohlander, G., & Snell, S. (2004). *Managing human resources (13 ed)*. South Western, Thomson, Corporation.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 14*, 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa.

- Cheng, A., & Hitt, C. (2020). *The power of teacher selection to improve education*. Brookings Institution. Retrieved from <https://www.brookings.edu/articles/the-power-of-teacher-selection-to-improve-education/>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn? *European Journal of Teacher Education*, 40 (3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315391>.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Gitomer, D. H. (2007). *Teacher quality in a changing policy landscape: Improvements in the teacher pool*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Gitomer, D. H., & Qi, Y. (2010). *From selection to assessment: Aligning teacher preparation and teacher evaluation*. Educational Testing Service. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ936743.pdf>
- Goldhaber, D., Gratz, T., & Theobald, R. (2017). What's in a teacher test? Assessing the relationship between teacher licensure test scores and student achievement. *Economics of Education Review*, 61, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.08.006>
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Hammond, D. (2006). *Teachers and teaching: Signs of a changing profession, handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan.
- Kim, L. E., Bardach, L., & Klassen, R. (2021). Teacher selection and recruitment. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1118>
- Klassen, R. M., & Kim, L. E. (2019). Selecting teachers: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 32–51. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.002>
- Klassen, R. M., Kim, L. E., Rushby, J. V., & Bardach, L. (2020). Can we predict teacher candidates' future effectiveness? *Educational Psychology Review*, 32, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09489-3>.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- OECD. (2020). *A framework for teacher competencies*. OECD Publishing.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Raths, J., & Lyman, F. (2003). Summative evaluation of student teachers: An enduring problem. *Journal of Teacher Education*, 54(3), 206-216.
- Rockoff, J., Jacob, B., Kane, T., & Staiger, D. (2011). Can teacher selection help improve teaching? *Education Finance and Policy*, 6 (2), 167–208. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00030](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00030)
- Rutledge, S. A., Harris, D. N., & Ingle, W. K. (2020). How principals and districts can improve teacher selection. *Education Policy Analysis Archives*, 28(123). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5082>
- Sahlberg, P. (2010). Selecting the qualified: A standards-based teacher education admission process. *Research in Comparative and International Education*, 5(2), 176–184. <https://doi.org/10.2304/rcie.2010.5.2.176>
- Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., & Arifin, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(4), 53-71. DOI: 10.14221/ajte.2015v40n4.4.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264252059-en>.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage Publications.
- Somech, A. and Oplatka, I. (۲۰۱۴). *Organizational citizenship behavior in schools: Examining*

- the impact and opportunities within educational systems*, (Vol. 623). Routledge.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teacher*. Association for supervision and curriculum development, Alexandria, N.A.
- Tsukada, M. (2008). Institutionanlized supplementary education in Japan: the Yobiko and ronin student adaptations. *Comparative Education*, 24(3), 285-303.