



Internship in the Native Context: Phenomenology of the Experience of Female Student Teachers at Farhangian University of Ilam

Fariba Parvaneh^{*1}, Azam El-Sadat Mirzasaf Naeini², Negar Alibeigi³

1. Assistant Professor, Department of Social Sciences Education, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran (Corresponding Author).

2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling Education, Farhangian University, P.O. Box 889-14665, Tehran, Iran

3. PhD Student in Counseling, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran

ABSTRACT

Keywords:

phenomenology,
professional development,
Practicum,
context-based model,
Ilam.

Corresponding author:

f.parvaneh @cfu.ac.ir✉

Received:

2026/02/05

Revised:

2026/02/21

Accepted:

2026/02/21

Publisher:

Farhangian University

Article type:

Research Article

Background and Objectives: The present study aimed to explore the lived experience of female student teachers at Farhangian University of Ilam during their primary education internship.

Method: The study was conducted with a qualitative approach and an experimental phenomenological method based on the seven-stage model of Colaizzi. The participants included female student teachers of Ilam University of Education who had completed at least four internship units and were selected based on criterion sampling.

Findings: Based on the results of this study, 25 concepts were identified in the data analysis process, which included 10 subcategories and 4 main themes. The themes included “two-way experiences in communication with teachers and administrators,” “bridge the gap between academic perceptions and school reality,” “limitations,” and “constructing teacher identity during school interactions.”

Conclusion: Overall, the analyses present a multifaceted picture of student teachers' experiences, indicating that the interaction between personal, structural, and environmental factors with practical learning processes in school leads to the formation of their professional capabilities and individual growth.

Citation (APA): Parvaneh, F. Mirzasaf Naeini, A E, Alibeigi, N. (2026) Internship in the Native Context: Phenomenology of the Experience of Female Student Teachers at Farhangian University of Ilam. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 4(14), 89-103

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

فصلنامه تجارب معلمی



کارورزی در بستر بومی: پدیدارشناسی تجربه دانشجومعلمان دختر دانشگاه فرهنگیان

ایلام

فریبا پروانه^۱، اعظم السادات میرزاصفی نائینی^۲، نگار علی بیگی^۳

۱. استادیار، گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، صندوق پستی ۸۸۹-۱۴۶۶۵ تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

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

۳. دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه زیسته دانشجومعلمان دختر دانشگاه فرهنگیان ایلام در دوره کارورزی آموزش ابتدایی انجام شده است.

روش: مطالعه با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تجربی بر پایه مدل هفت مرحله‌ای کولایزی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل دانشجومعلمان دختر دانشگاه فرهنگیان ایلام بودند که حداقل چهار واحد کارورزی را گذرانده بودند و بر اساس نمونه‌گیری ملاکی انتخاب شدند.

یافته‌ها: بر اساس نتایج این پژوهش در فرایند تحلیل داده‌ها، ۲۵ مفهوم شناسایی شد که ۱۰ مقوله فرعی و ۴ مضمون اصلی بود. مضامین شامل «تجربه‌های دوسویه درارتباط با معلمان و مدیران»، «عبور از فاصله میان تصورات دانشگاهی و واقعیت مدرسه»، «محدودیت‌ها»، و «ساختن هویت معلمی در خلال تعاملات مدرسه‌ای» بودند.

نتیجه‌گیری: تحلیل‌ها در مجموع تصویری چندوجهی از تجربه دانشجومعلمان ارائه می‌کند که نشان می‌دهد تعامل میان عوامل شخصی، ساختاری و محیطی با فرایندهای یادگیری عملی در مدرسه، به شکل‌گیری توانمندی‌های حرفه‌ای و رشد فردی آنها می‌انجامد.

واژه‌های کلیدی:

پدیدارشناسی،
رشد حرفه‌ای،
کارورزی،
مدل بومی،
ایلام.

۱. رایانامه:

f.parvaneh@cfu.ac.ir

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۱۱/۱۶

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۴/۱۲/۰۲

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴/۱۲/۰۲

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نویسندگان:

نوع مقاله: پژوهشی

سنداد به این مقاله: پروانه، فریبا؛ میرزاصفی نائینی، اعظم السادات؛ علی بیگی، نگار؛ (۱۴۰۵) کارورزی در بستر بومی:

پدیدارشناسی تجربه دانشجومعلمان دختر دانشگاه فرهنگیان ایلام (۴۰۳-۴۰۸).

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

مقدمه

تربیت معلم به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین ارکان نظام‌های آموزشی همواره محور سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اصلاحات آموزشی بوده است؛ زیرا کیفیت عملکرد معلمان بیش از هر عامل دیگری بر موفقیت تحصیلی، رشد شناختی، انگیزشی، و اخلاقی دانش‌آموزان اثرگذار است (Stephens, 2011). یکی از مأموریت اصلی این دانشگاه تربیت دانشجومعلم‌ان متعهد و متخصص جهت به کارگیری در آموزش و پرورش می‌باشد. این دانشگاه در راستای بالندگی و توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان خود واحدهای درسی تخصصی و برنامه‌های مدونی دارد که یکی از مهمترین آنها برنامه‌ی درسی کارورزی است (Poursalim, Rahmati, & Romani, 2024) دوره کارورزی به‌عنوان پیوند دهنده نظریه و عمل، مسیر حرفه‌ای پیش روی دانشجو معلمان را هموار می‌کند (Arthur & Koomson, 2023) که به معلمان اجازه می‌دهد تا شایستگی‌های خود را نشان دهند و بستری را برای توسعه حرفه‌ای (Hejazi et al, 2024) وی از طریق تعامل، تاب‌آوری، و مذاکره از فعالیت‌ها فراهم می‌سازد (Khodadust & Faramarzi Kohneshahri, 2025). در میان این مطالعات، مجموعه‌ای از پژوهش‌های داخلی تلاش کرده‌اند تصویر دقیق‌تری از وضعیت موجود کارورزی و چگونگی اثرگذاری آن بر رشد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان ارائه دهند.

در این راستا، (Hejazi et al, 2024) با هدف بهبود برنامه کارورزی، الگویی مفهومی شامل چهار محور اصلی یعنی برنامه‌ریزی عملی، استمرار نظارت و راهنمایی، ارزیابی مبتنی بر شایستگی‌ها و ارائه بازخورد مستمر طراحی کرد. این الگو در واقع تلاشی برای تقویت پیوند میان نظریه‌های تربیتی و واقعیت‌های محیط مدرسه بود. (Hamzehloo, 2024) نیز با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی به تحلیل تجربه‌های زیسته کارورزان و مدرسان پرداخت و نشان داد که کارورزی از یک سو موجب ارتقای مهارت‌های شاگردپروری می‌شود و از سوی دیگر با چالش‌هایی چون محدودیت‌های محیطی، ناهماهنگی میان دانشگاه و مدرسه و کمبود حمایت حرفه‌ای مواجه است.

در ادامه این روند، (Sobhani-Jou., & Babaei, 2023) دیدگاه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه فرهنگیان را نسبت به برنامه درسی کارورزی بررسی کردند و نشان دادند که برنامه موجود از انعطاف کافی برخوردار نیست و در برخی موارد به نیازهای واقعی دانشجومعلم‌ان و شرایط مدارس پاسخ نمی‌دهد. از نگاه آنان، ضعف در ارزیابی مهارت‌های عملی و کم‌توجهی به نیازهای متفاوت کارورزان موجب شده است برنامه کارورزی نتواند نقش مورد انتظار در تربیت معلم حرفه‌ای را ایفا کند. این یافته‌ها در پژوهش (Kharoushi, 2022) نیز تأیید شد؛ وی چالش‌هایی همچون عدم پذیرش دانشجومعلم‌ان توسط مدیران و معلمان راهنما، حجم زیاد تکالیف نوشتاری و ضعف ارتباطات حرفه‌ای در مدارس را از مهم‌ترین موانع دوره کارورزی دانست. (Maleki et al, 2021) نیز ضمن تأکید بر ارزشمندی تجربه کارورزی در رشد فردی و حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان، بر این نکته تأکید کردند که بی‌اعتمادی برخی معلمان راهنما، عدم همکاری مدیران مدارس و تکالیف سنگین گزارش‌نویسی می‌تواند انگیزه و نگرش دانشجومعلم‌ان نسبت به حرفه معلمی را تضعیف کند.

در سطح بین‌المللی نیز پژوهش‌های متعددی به بررسی ابعاد کارورزی پرداخته‌اند. (Simon, 2024) در بافت آفریقای جنوبی نشان داد که کارورزی در مناطق روستایی نه فقط بر مهارت‌های تدریس، بلکه بر درک دانشجومعلم‌ان از تعاملات اجتماعی و جامعه‌پذیری آموزشی تأثیرگذار است. (Wang., & Chen, 2023) در پژوهش خود بر تجربه پویای کارورزان زبان انگلیسی در چین تأکید کردند و آن را متأثر از عوامل فردی، محیط آموزشی، تعاملات کلاسی و میزان حمایت مربیان دانستند. آنان ضرورت طراحی برنامه‌هایی انعطاف‌پذیر و

متناسب با شرایط محلی را مورد توجه قرار دادند. (Bugti et al, 2024) نیز با رویکرد پدیدارشناسی چالش‌های رایج کارورزی از جمله مدیریت کلاس، ناهماهنگی میان آموزش نظری و واقعیت مدرسه، کمبود حمایت مربیان و محدودیت منابع را گزارش کردند و پیشنهاد دادند برنامه‌های ساختارمند همراه با بازخورد مستمر و تقویت مهارت‌های عملی اجرا شود.

از منظر نظریه‌پردازی نیز پژوهش‌هایی همچون (Zeichner, 2010) نقش کلیدی کارورزی در تجربه مهارت‌های مدیریت کلاس، ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و به‌کارگیری آموخته‌های نظری را توضیح داده‌اند. (Miller, 2013) و (Hudson., & Hudson, 2018) نیز به اهمیت رابطه حمایتی میان معلم راهنما و دانشجومعلم پرداخته و نشان داده‌اند که تعامل مثبت با مدیران و معلمان راهنما در کاهش استرس و ارتقای یادگیری حرفه‌ای نقش اساسی دارد. (Tiainen et al, 2024) در پژوهش خود به پیامدهای روانی چالش‌های کارورزی اشاره کرده و بیان می‌کند که کمبود حمایت مدارس، تفاوت میان آموزش نظری و واقعیت‌های مدرسه و فشارهای روانی می‌تواند نگرش منفی نسبت به حرفه معلمی ایجاد کند. در نظام آموزشی انگلستان نیز براساس مطالعه (Smith et al, 2022)، دوره کارورزی حداقل یک‌سال طول می‌کشد و شرط دریافت گواهینامه تدریس است؛ از این‌رو تأکید ویژه‌ای بر ارزیابی مستمر و شرکت در دوره‌های حرفه‌ای وجود دارد.

با وجود این حجم از مطالعات داخلی و خارجی، یک خلأ مهم همچنان به‌طور جدی مورد توجه قرار نگرفته است. بیشتر پژوهش‌ها یا به‌صورت کلی به موضوع کارورزی پرداخته‌اند یا بر دیدگاه یکی از گروه‌های ذی‌نفع تمرکز داشته‌اند. در نتیجه، تجربه‌های زیسته کارورزان در بافت‌های خاص فرهنگی و اجتماعی کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. این خلأ زمانی اهمیت بیشتری می‌یابد که به ویژگی‌های منحصر به فرد استان ایلام توجه شود. ایلام به‌عنوان استانی مرزی، علاوه بر محدودیت‌های زیرساختی آموزشی، دارای تنوع قومی شامل کرد، لر، لک و عرب است که هر یک دارای زبان، هنجارها و شیوه‌های ارتباطی متفاوتی هستند. حضور چنین تنوع فرهنگی و زبانی در مدارس استان، ارتباطات آموزشی، تعاملات حرفه‌ای و مشارکت والدین را به شیوه‌ای متمایز شکل می‌دهد. افزون بر این، مسئله دوزبانگی در برخی مناطق استان می‌تواند بر نحوه یادگیری و تعاملات کلاسی اثر بگذارد و دانشجومعلم را با چالش‌های جدیدی روبه‌رو سازد.

برای دانشجومعلم دختر، ورود به مدارس این مناطق گاه با تنش‌های فرهنگی و تعارض میان انتظارات خانواده، دانشگاه و واقعیت‌های مدرسه همراه است. بنابراین خلأ پژوهشی موجود تنها محدود به نقص در ادبیات کارورزی نیست، بلکه ناشی از نادیده گرفتن «بستر فرهنگی و اجتماعی» به‌عنوان یک عنصر تعیین‌کننده در شکل‌گیری تجربه کارورزی است. در نتیجه، ضرورت پژوهش حاضر در دو نکته اصلی نهفته است: نخست، شناخت تجربه زیسته کارورزی نه به‌صورت انتزاعی بلکه در بستر واقعی و زمینه‌مند استان ایلام؛ و دوم، بررسی چگونگی اثرگذاری عوامل فرهنگی، مدیریتی و ساختاری بر فرآیند یادگیری عملی و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم.

بر همین اساس، پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی تجربی و با تکیه بر مدل هفت‌مرحله‌ای کولایزی طراحی شد تا تجربه‌های زیسته دانشجومعلم دختر دانشگاه فرهنگیان ایلام که حداقل چهار واحد کارورزی گذرانده بودند، به‌صورت عمیق و معنادار تحلیل شود. این پژوهش با هدف واکاوی عمیق تجربه زیسته دانشجومعلم دختر دانشگاه فرهنگیان ایلام در دوره کارورزی آموزش ابتدایی، به دنبال پاسخ به پرسش‌های زیر است:

۱. تجربه دانشجومعلم دختر از جنبه‌های مثبت دوره کارورزی در بافت آموزشی استان ایلام

چگونه است؟

۲. چالش‌ها و موانع بومی که دانشجویمعلمان دختر در دوره کارورزی در استان ایلام با آن‌ها مواجه می‌شوند، چیست؟
۳. دانشجویمعلمان دختر، کیفیت تعاملات حرفه‌ای در مدارس استان ایلام را با توجه به ساختار فرهنگی چندقومیتی منطقه چگونه تجربه می‌کنند؟
۴. نقش دوره کارورزی در تحول هویت حرفه‌ای دانشجویمعلمان دختر در بستر فرهنگی و اجتماعی استان ایلام چگونه است؟

روش

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد پدیدارشناسی تجربی به روش کولایزی انجام شده است. این رویکرد به ما امکان می‌دهد تا تجربه زیسته دانشجویمعلمان دانشگاه فرهنگیان از دوره کارورزی را به صورت عمیق واکاوی کنیم. پدیدارشناسی، به عنوان یکی از رویکردهای کیفی برجسته در علوم اجتماعی و انسانی، بر بررسی تجربیات زیسته افراد و تفسیر معانی نهفته در آن‌ها تمرکز دارد (Gourier, 2017). جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویمعلمان دختر دانشگاه فرهنگیان استان ایلام بود که تا سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴، حداقل ۴ واحد از درس کارورزی را گذرانده بودند. معیار ورود به پژوهش، تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و گذراندن حداقل ۴ واحد کارورزی بود؛ عدم تمایل به ادامه همکاری در پژوهش، معیار خروج در نظر گرفته شد. با استفاده از نمونه‌گیری ملاکی (با معیار سنجش گذراندن حداقل ۴ واحد کارورزی)، تعداد ۱۰ نفر از دانشجویمعلمان انتخاب شدند. با این مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به صورت حضوری انجام گرفت. هدف از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، فراهم کردن فضایی برای مشارکت‌کنندگان بود تا بتوانند تجربیات و دیدگاه‌های خود را به صورت جامع و عمیق بیان کنند. هر مصاحبه که به طور متوسط حدود ۲۵ دقیقه به طول انجامید، با رضایت کامل مشارکت‌کنندگان ضبط صوتی و سپس به صورت واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شد. در طول مصاحبه‌ها، پرسش‌های تکمیلی و پیگیرانه نیز برای شفاف‌سازی بیشتر پاسخ‌ها مطرح می‌گردید. جمع‌آوری داده‌ها تا رسیدن به مرحله اشباع نظری، یعنی زمانی که داده جدید و معناداری استخراج نشد، ادامه یافت.

برای افزایش اعتبار یافته‌ها، در آغاز مصاحبه‌ها توضیحات لازم در مورد اهداف پژوهش ارائه شد و سپس سوالات اصلی پژوهش مطرح گردید. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از تحلیل محتوای هفت مرحله‌ای کولایزی تحلیل گردید. اعتبار یافته‌ها از طریق بازبینی مشارکت‌کنندگان (Member Checking) و بازنگری هم‌تایان علمی (Peer Debriefing) مورد سنجش مجدد قرار گرفت. در این پژوهش، پرسش‌های تحقیق نقش هدایت‌گر برای مصاحبه‌گر را ایفا کرده و بدون تحمیل چارچوب از پیش تعیین‌شده، به کاوش تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان کمک نمودند.

یافته‌ها

در مرحله تحلیل، داده‌ها بر اساس رویکرد پدیدارشناسی و با اتکا به فرایند کدگذاری، خوشه‌بندی مفاهیم و استخراج مضامین، سازمان‌دهی شدند. بنابراین، ظهور مضامین نهایی برخاسته از تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان بوده و مستقل از صورت‌بندی اولیه پرسش‌های تحقیق شکل گرفته است. بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی، از تعداد ۱۰ نفر دانشجوی، تعداد ۷ نفر تمام واحدهای کارورزی را گذرانده و تعداد ۳ نفر فقط نصف واحدهای کارورزی را در مدرسه تجربه کرده‌اند. (جدول شماره ۱). از آنجا که تنها دانشجویان رشته علوم تربیتی مشمول گذراندن ۴ واحد یا بالاتر درس کارورزی بودند و دانشجویان رشته

های معارف و علوم اجتماعی ورودی های دو سال اخیر هستند، اعضا از بین دانشجویان رشته علوم تربیتی انتخاب شدند.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی نمونه پژوهش

مصاحبه شونده	سن	جنسیت	رشته تحصیلی	تعداد واحدهای گذرانده کارورزی تا کنون	نام پردیس
۱	۲۲	زن	آموزش ابتدایی	۴	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۲	۲۲	زن	آموزش ابتدایی	۸	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۳	۲۴	زن	آموزش ابتدایی	۴	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۴	۲۳	زن	آموزش ابتدایی	۸	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۵	۲۲	زن	آموزش ابتدایی	۴	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۶	۲۵	زن	آموزش ابتدایی	۸	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۷	۲۱	زن	آموزش ابتدایی	۸	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۸	۲۲	زن	آموزش ابتدایی	۸	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۹	۲۳	زن	آموزش ابتدایی	۸	امام جعفر صادق (ع) ایلام
۱۰	۲۲	زن	آموزش ابتدایی	۸	امام جعفر صادق (ع) ایلام

برای تجزیه و تحلیل داده ها از کدگذاری استفاده گردید. در پژوهش های کیفی برخلاف تحقیقات کمی مراحل گردآوری اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده ها به صورت همزمان صورت می گیرد. به این ترتیب که محقق بعد از گردآوری هر داده ای آنها را تجزیه و تحلیل می کند. گرچه در مراحل اولیه به صورت طبیعی بیشتر گردآوری اطلاعات صورت گرفت اما با ادامه یافتن روند کار گردآوری و تجزیه و تحلیل، اطلاعات به صورت پیوسته در کنار هم آورده شدند. پس از انجام فرایند مصاحبه و پیاده سازی مصاحبه ها بر روی کاغذ، پژوهشگر جهت تحلیل متن مصاحبه ها از روش تحلیل محتوای هفت مرحله ای کلایزی استفاده نمود. روش تحلیل محتوای کلایزی یکی از روش های تحلیل در پژوهش های پدیدارشناسی به شمار می رود. گام های هفتگانه این روش به شرح ذیل است:

۱) تمامی توصیف های ارائه شده توسط شرکت کنندگان که به طور مرسوم پروتکل نامیده می شود، به منظور به دست آوردن احساس و مانوس شدن با آنها خوانده شد. ۲) در این مرحله جملات مهم استخراج شد. ۳) سپس سعی شد به معنای هر یک از جملات پی برده شود که این مرحله تحت عنوان فرموله کردن معانی شناخته شده است. ۴) مراحل فوق برای هر پروتکل تکرار شد و معانی فرموله شده و مرتبط به هم در خوشه های متعدد تحت عنوان تم ها یا مقوله ها مورد توجه قرار گرفت که محقق نباید از این داده های به ظاهر نامناسب چشم پوشی کند. ۵) سپس نتایج در قالب یک توصیف جامع در مورد پژوهش تلفیق شد. ۶) در مرحله بعد فرموله کردن توصیف جامع پدیده تحت مطالعه به صورت یک بیانیه صریح و روشن از ساختار اساسی پدیده مورد مطالعه که اغلب عنوان «ساختار ذاتی پدیده» نام گذاری می شود، انجام گرفت. ۷) و نهایتاً از طریق مراجعه مجدد به هر یک از شرکت کنندگان و انجام یک مصاحبه منفرد و یا انجام جلسات متعدد مصاحبه، نظر شرکت کنندگان در مورد یافته ها پرسیده شد و نسبت به اعتبارسنجی نهایی یافته ها اقدام شد. در بررسی معنایی مصاحبه ها با توجه به هدف اصلی پژوهش و در جهت دستیابی به آنچه تجربه زیسته

دانشجو معلم‌ان در ارتباط با کارورزی نامیده می‌شود، از تفسیر داده‌ها تعداد ۲۵ مفهوم، ۱۰ مقوله فرعی و ۴ مضمون اصلی به دست آمد (جدول شماره ۲).

جدول ۲: کدهای مستخرج از مصاحبه‌ها و طبقه‌بندی در مقوله‌های فرعی و مضامین اصلی

مفاهیم	مقوله‌های فرعی	مضامین
ارتباط حمایتی و سازنده با معلم راهنما	تعامل سازنده با معلم و مدیر	تجربه‌های دوسویه در ارتباط با معلمان و مدیران
برخورد مثبت مدیر و همکاران		
ارتباط ضعیف با معلم راهنما	تعامل چالش‌برانگیز با معلم و مدیر	
ارتباط ضعیف با مدیر و همکاران		
آشنایی با فضای مدرسه و حرفه معلمی	شناخت فضای اداری و عاطفی مدرسه	عبور از فاصله میان تصورات دانشگاهی و واقعیت مدرسه
آشنایی با ساختار اداری مدرسه و شرح وظایف کارکنان		
آشنایی با روابط عاطفی اعضای مدرسه		
یادگیری مهارت‌های مدیریت کلاس و روش‌های تدریس		
ایجاد انگیزه و علاقه‌مندی به تدریس با مشاهده تأملی کلاس درس		
شناخت نقاط قوت و ضعف فردی		
افزایش اعتماد به نفس و مدیریت استرس	خودشناسی و رشد فردی	
کمبود روزهای کارورزی	محدودیت‌های ساختاری	محدودیت‌ها
مشکلات حمل و نقل و خوابگاه		
تنوع نداشتن مدارس کارورزی و عدم وجود فضای مناسب برای کارورزان		
گزارش‌نویسی‌های طولانی و وقت‌گیر	محدودیت‌های آموزشی	
عدم توجه عوامل کارورزی در مدرسه		
ثابت ماندن کلاس کارورزی در کارورزی یک و دو) به دلیل پیوستگی فعالیت و سرفصل)		
کمبود مدارس کارورزی	ساختارهای محدودکننده و بوم‌زیستی خاص ایلام	
فاصله زیاد پردیس تا مدارس		
مشکلات حمل‌ونقل بین روستا و شهر		
کمبود معلم راهنمای متخصص		
تعاملات رسمی/محافظه‌کارانه		
تجربه تدریس مستقل و یادگیری طراحی درس و ارزشیابی	تقویت مهارت‌های آموزشی	
برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان و همکاران و کسب توانایی خودمدیریتی و زمان‌بندی	تقویت مهارت‌های ارتباطی	ساختن هویت معلمی در خلال تعاملات مدرسه‌ای
به‌کارگیری آموخته‌های نظری در عمل		
حل مسئله و تصمیم‌گیری حرفه‌ای در کلاس	تقویت مهارت‌های حرفه‌ای	

تفسیر مضامین

این پژوهش ابتدا با شناسایی و استخراج ۱۰ مقوله فرعی کلیدی در حوزه تجربه زیسته دانشجومعلمین در دوران کارورزی آغاز شد. این مقولات، طیف وسیعی از تجربیات و دغدغه‌های دانشجومعلمین را در بر می‌گیرند. پس از تحلیل عمیق این مقولات و مصاحبه‌های انجام شده، مشخص گردید که این ۱۰ مقوله فرعی، در چهار مضمون اصلی پژوهش، تجمیع و بازتاب پیدا می‌کنند. این رویکرد تحلیلی، امکان درک جامع‌تر و نظام‌مندتری از فرایند شکل‌گیری هویت معلمی را فراهم می‌آورد. در ادامه، ارتباط این دو سطح از تحلیل (مقولات فرعی و مضامین اصلی) به اختصار تشریح می‌گردد:

مضمون اول: تجربه‌های دوسویه در ارتباط با معلمان و مدیران

دانشجومعلمین در تعامل با کادر مدرسه، تجربیات متفاوتی را پشت سر گذاشته‌اند که این تعاملات به دو دسته کلی تقسیم می‌شود:

- ارتباط حمایتی و سازنده: بسیاری از کارورزان از روابط مثبت و سازنده با معلمان راهنما، مدیران و همکاران مدرسه گزارش کرده‌اند. این حمایت‌ها شامل انتقال تجربیات، ارائه بازخورد مفید و راهنمایی در شناخت فضای حرفه‌ای مدرسه بوده است. برای مثال، مشارکت‌کننده ۳ بیان کرد: «خانم احمدی، معلم راهنمای من، واقعاً فرشته بود. همیشه وقت داشتند که به سوالاتم جواب بدن و حتی گاهی وقت‌ها با من سر کلاس می‌آمدند تا اشکالاتم رو ببینند. واقعاً حس می‌کردم تنها نیستم.» این برخوردهای مثبت، حس تعلق و انگیزه را در دانشجومعلمین تقویت کرده است.

- چالش‌های تعاملی: در مقابل، برخی دانشجومعلمین با دشواری‌هایی در تعامل با معلمان راهنما و مدیران مواجه بوده‌اند. این چالش‌ها روند آشنایی با محیط مدرسه و حرفه معلمی را کند کرده و شکاف بین تصورات تئوریک دانشگاهی و واقعیت‌های عملی مدرسه را آشکار ساخته است. مثلاً کارورز ۹ اظهار داشت: «متأسفانه معلم راهنمای من خیلی سرش شلوغ بود و وقت کمی برای من داشت. بیشتر مواقع باید خودم همه چیز رو کشف می‌کردم و این خیلی گیج‌کننده بود. احساس می‌کردم که یه جورایی به حال خودم رها شدم.»

این تعاملات، چه مثبت و چه منفی، به دانشجومعلمین کمک کرده تا درک واقع‌بینانه‌تری از نقش خود در محیط مدرسه پیدا کنند و جنبه‌هایی از هویت حرفه‌ای خود را شکل دهند.

مضمون دوم: گذار از تصورات دانشگاهی به واقعیت مدرسه

مواجهه اولیه دانشجومعلمین با محیط مدرسه، اغلب با «شوک واقعیت» همراه است؛ چرا که واقعیت‌های میدانی مدرسه، با تصورات آکادمیک آن‌ها تفاوت دارد. این تفاوت‌ها هم در مورد فضای اداری و ساختاری مدرسه و هم در مورد مهارت‌های فردی خودشان احساس شده است. این مرحله نه یک انتقال ساده، بلکه تجربه‌ای است که در آن مفاهیمی مانند «مدیریت کلاس» از یک فصل درسی، به یک چالش زیسته و عملی تبدیل می‌شود.

مشارکت‌کننده شماره ۳ می‌گوید: «در دانشگاه به ما آموخته بودند که با لبخند و تعامل، همه چیز حل می‌شود؛ اما وقتی برای اولین بار در برابر چهل نگاه جست‌وجوگر ایستادم، فهمیدم که سکوت کلاس، نه محصول لبخند من، بلکه نتیجه‌ی اقتداری است که هنوز در وجودم نداشت. آنجا بود که فهمیدم تئوری، پلی است که گاهی به ساحل واقعیت نمی‌رسد» این روایت نشان‌دهنده‌ی آن است که کارورزی، لحظه‌ی فروریختن تصورات فانتزی از معلمی و آغاز جست‌وجو برای یافتن «زبان مشترک» با دانش‌آموز واقعی است. این گذار، نقطه عطفی

در شکل‌گیری هویت معلمی است؛ جایی که دانشجومعلم از یک دانشجوی نظریه‌پرداز به یک عمل‌گرای واقعی در کلاس درس تبدیل می‌شود.

۳ مضمون سوم: مواجهه با محدودیت‌ها

دانشجومعلم‌ان در دوره کارورزی با انواع مختلفی از محدودیت‌ها روبرو شده‌اند که بر تجربه یادگیری و هویت‌یابی حرفه‌ای آن‌ها تأثیر گذاشته است:

- محدودیت‌های ساختاری: این محدودیت‌ها شامل تنوع کم در مدارس کارورزی و عدم وجود فضاهای مناسب برای فعالیت کارورزان است. این موارد، فرصت‌های آموزشی را محدود کرده و به عاملی استرس‌زا و بازدارنده تبدیل شده‌اند. مشارکت‌کننده شماره ۷ این‌گونه شرح داد: «هر روز باید نیم ساعت از شهر بیرون می‌رفتم تا به مدرسه برسم. اتوبوس‌ها همیشه پر و دیر وقت بودند. گاهی اوقات فکر می‌کردم که این سختی رفت و آمد، خودش بخشی از درس معلمی است؛ صبری و استقامت! اما در واقع، بیشتر انرژی‌ام را می‌گرفت و وقتی به کلاس می‌رسیدم، توان کمی برای تدریس داشتم.» این تجربه، نشان می‌دهد که چگونه مسائل ساختاری، مستقیماً با فرآیند یادگیری و تجربه‌ی بالینی کارورزان گره خورده است.

- محدودیت‌های آموزشی و اداری: فرآیندهای اداری سنگین، مانند گزارش‌نویسی‌های طولانی که انرژی کارورزان را صرف کارهای اداری کرده و از تمرکز بر تدریس و تعامل با دانش‌آموزان بازمی‌دارد. همچنین، عدم شفافیت در انتظارات از سوی عوامل مدرسه (مدیران و معلمان راهنما) باعث سردرگمی کارورزان شده است. مشارکت‌کننده شماره ۵ به این نکته اشاره کرد: «انگار وظیفه‌ی اصلی من معلمی نبود، بلکه پر کردن این برگه‌های متعدد بود... تازه، وقتی هم پیش مدیر یا معلم راهنما می‌رفتم، انگار وظیفه‌شان نبود که دقیقاً به من بگویند چه انتظاری از من دارند. فقط می‌گفتند «باید یاد بگیری!» اما چطور؟ سوالی بود که جواب روشنی نداشت.»

- محدودیت‌های جغرافیایی و منطقه‌ای: تجربه کارورزی در مناطقی مانند استان ایلام، تحت تأثیر «بوم‌زیست خاص» منطقه قرار دارد. این جغرافیا، خود به عنصری آموزشی بدل شده و محدودیت‌هایی مانند تدریس در مدارس حاشیه‌ای، کلاس‌های با امکانات کم و مسیرهای صعب‌العبور را به همراه داشته است. تجربه کارورزی در استان ایلام با مجموعه‌ای از محدودیت‌های جغرافیایی و منطقه‌ای همراه بوده که مستقیماً بر شکل‌گیری هویت معلمی دانشجومعلم‌ان تأثیر گذاشته است:

- فاصله پردیس تا مدارس: دوری مسافت، رفت‌وآمد را دشوار کرده و منجر به انزوای نسبی کارورزان از محیط دانشگاهی شده است.

- مشکلات حمل‌ونقل: دسترسی سخت به مدارس (به‌ویژه روستایی) زمان‌بر و انرژی‌گیر بوده و گاه باعث تأخیر یا غیبت کارورزان شده است.

- کمبود مدارس کارورزی: محدودیت در تعداد مدارس منتخب، تنوع تجربیات کارورزان را کاهش داده است.

- کمبود معلم راهنمای متخصص: عدم حضور معلمان راهنمای کافی و باتجربه، باعث شده تا کارورزان کمتر از حمایت تخصصی بهره‌مند شوند.

- تعاملات رسمی و محافظه‌کارانه: ویژگی‌های خاص منطقه، منجر به روابطی شده که در آن بیان صریح چالش‌ها و دریافت بازخورد عمیق دشوار است. این وضعیت، مهارت‌های «مذاکره حرفه‌ای» و «ایجاد رابطه» را نزد کارورزان به چالش می‌کشد.

مواجهه با این محدودیت‌ها، بخشی از فرآیند شکل‌گیری هویت معلمی است که استقامت، تاب‌آوری و مهارت‌های حل مسئله را در دانش‌جومعلمان تقویت می‌کند

مضمون چهارم: ساختن هویت معلمی در خلال تعاملات مدرسه‌ای

این مضمون به چگونگی شکل‌گیری درک فرد از «معلم بودن» از طریق تجربیات و روابط در محیط مدرسه اشاره دارد. تجربیات حاصل از تعاملات با کادر مدرسه، عبور از تصورات دانشگاهی و مواجهه با محدودیت‌های مختلف، همگی در نهایت به فرآیند شکل‌گیری درک دانش‌جومعلم از هویت حرفه‌ای خود، یعنی «معلم بودن»، منجر می‌شوند. هویت معلمی یک فرایند پویا است که با تعاملات روزمره با دانش‌آموزان، همکاران و مدیران، شکل می‌گیرد.

• مهارت آموزشی:

- سبک تدریس: آزمون و خطا در روش‌های تدریس و مشاهده نتایج یادگیری دانش‌آموزان، به شکل‌گیری سبک منحصر به فرد معلم کمک می‌کند.

- مدیریت کلاس: نحوه برخورد با رفتار دانش‌آموزان و ایجاد نظم، بر درک معلم از «اقتدار» و «کنترل» تأثیر می‌گذارد.

- طراحی یادگیری: موفقیت در ایجاد فعالیت‌های آموزشی، هویت معلم را به عنوان فردی «خلاق» یا «واقع‌بین» تقویت می‌کند.

• مهارت ارتباطی:

مؤلفه مهارت‌های ارتباطی، ابعادی چندگانه دارد که در شکل‌گیری هویت معلمی نقشی کلیدی ایفا می‌کند. در تحلیل مصاحبه‌ها و تجربه زیسته دانشجویان، نحوه برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، همکاری با همکاران، و همچنین کسب توانایی‌های خودمدیریتی و زمان‌بندی بعنوان ابعاد این مهارت، استخراج شد. در بعد ارتباط با دانش‌آموزان، معلمی که بتواند فضایی امن و حمایتی ایجاد کند، حس کارآمدی و ارزشمندی را تجربه می‌کند. روایت یکی از کارورزان بدین شرح است: "یک دانش‌آموز سال گذشته به دلیل مشکلات خانوادگی، افت تحصیلی شدیدی داشت. امسال که به کلاس من آمد، با او صحبت کردم و نشان دادم که متوجه شرایطش هستم. به او اطمینان دادم که اگر نیاز به کمک درسی یا حتی فقط یک گفتگوی کوتاه داشت، من در دسترس هستم. سعی کردم با دادن تکالیف انعطاف‌پذیرتر و تشویق‌های مداوم، اعتماد به نفس او را بازگردانم. وقتی دیدم او کم‌کم به کلاس علاقه‌مند شد و حتی شروع به مشارکت کرد، حس کردم نه تنها یک معلم، بلکه یک راهنما و حامی برای او هستم." این تجربه نشان‌دهنده چگونگی تقویت هویت معلمی از طریق همدلی و حمایت است.

در زمینه ارتباط با همکاران، همکاری و تبادل دانش، به معلم احساس تعلق به جامعه حرفه‌ای و ارزش کار جمعی را می‌دهد. به روایت یکی از کارورزان: "در ابتدای سال تحصیلی، برای طرح درس یک پروژه گروهی به مشکل برخورد بودم. با یکی از همکاران باتجربه‌تر که در زمینه پروژه‌های مشابه سابقه داشت، صحبت کردم. او با حوصله راهنمایی‌های لازم را ارائه داد، منابع مفیدی را معرفی کرد و حتی چند جلسه با هم برای تنظیم جزئیات پروژه وقت گذاشتیم. این همکاری نه تنها به من کمک کرد تا پروژه را با موفقیت اجرا کنم، بلکه حس کردم بخشی از یک تیم حرفه‌ای هستم که می‌توانم روی کمک آن‌ها حساب کنم." این روایت، اهمیت تعاملات حرفه‌ای در گسترش دیدگاه‌ها و تقویت هویت معلمی را برجسته می‌سازد.

اما کسب توانایی‌های خودمدیریتی و زمان‌بندی نیز از ارکان مهم این مؤلفه است؛ معلمانی که بر زمان و وظایف خود مسلط هستند، احساس کنترل و سازمان‌یافتگی بیشتری دارند. به روایتی: «اوایل تدریس، همیشه احساس می‌کردم که کارهایم تمام نمی‌شوند و زمان کم می‌آورم. تصمیم گرفتم یک برنامه‌ریزی دقیق برای هفته‌ام داشته باشم و زمان مشخصی برای هر کاری در نظر بگیرم و مهم‌تر از همه، یاد گرفتم که چطور نه بگویم تا مسئولیت‌های بیش از حد توانم را نپذیرم. وقتی توانستم برنامه‌ام را اجرا کنم و احساس کنم که بر زمانم مسلط هستم و کارهایم را به موقع انجام می‌دهم.» این تجربه نشان می‌دهد که چگونه تسلط بر خودمدیریتی، به شکل‌گیری هویتی منضبط، مسئولیت‌پذیر و کارآمد کمک می‌کند. در مجموع، این مؤلفه با توانمندسازی معلم در تعاملات مختلف و مدیریت شخصی، نقشی اساسی در ساخت هویت معلمی ایفا می‌کند.

• مهارت‌های حرفه‌ای:

این بخش به بررسی چگونگی توسعه و تقویت مهارت‌های حرفه‌ای کارورزان می‌پردازد و توضیح می‌دهد که چگونه این مهارت‌ها در فرآیند کارورزی به شکل‌گیری هویت معلمی کمک می‌کنند. سه مؤلفه اصلی در این زمینه عبارتند از: به‌کارگیری آموخته‌ها در عمل، حل مسئله در کلاس، و تصمیم‌گیری در کلاس. در این مضمون تأکید بر اهمیت اتصال دانش نظری دانشگاهی به تجربه‌های واقعی کلاس است. معلمانی که آموخته‌های خود را در مواجهه با موقعیت‌های واقعی به کار می‌برند، احساس اعتماد به نفس و هویت معلمی‌شان تقویت می‌شود. به عنوان مثال، کارورز ۳ تجربه خود را اینگونه بیان می‌کند: «وقتی دو دانش‌آموز سر موضوع کوچکی با هم بحث می‌کردند و کلاس در انتظار واکنش من بود، تصمیم گرفتم دخالت کنم. حس کردم رفتار من می‌تواند جلسه را آرام یا متشنج کند. در آن لحظه، با استفاده از دانش و مهارت‌هایی که آموخته بودم، ورود به مسئله را انتخاب کردم.» این روایت نشان می‌دهد که مهارت حرفه‌ای تنها در دانستن نیست، بلکه در «لحظه‌ای به کار بستن» آموخته‌ها و مشاهده نتایج آن است.

در ادامه، حل مسئله در کلاس به معنای طراحی و اجرای راهبردهای خلاقانه برای مدیریت و کنترل کلاس است، نه صرفاً واکنش انفعالی. معلمانی که در موقعیت‌های چالش‌برانگیز راه‌حل‌های خلاقانه ارائه می‌دهند، هویت حرفه‌ای قوی‌تری پیدا می‌کنند. کارورز ۱۰ روایت می‌کند: «برای برقراری نظم در کلاس، یک بازی تعاملی طراحی کردم. وقتی بازی شروع شد، دانش‌آموزانی که کلاس را به هم می‌ریختند، جذب بازی شدند و دیگر نگران بی‌نظمی نبودم. در نهایت به این نتیجه رسیدم که بهترین راه برای جلب توجه و کنترل کلاس، استفاده از روش‌های خلاقانه و بازی‌محور است.» این تجربه نشان می‌دهد که حل مشکل انضباطی باید با خلاقیت و درگیر کردن ذهن دانش‌آموزان باشد.

در نهایت، تصمیم‌گیری در کلاس، بنیادی‌ترین قسمت هویت معلم است، زیرا شامل قضاوت‌های لحظه‌ای و مسئولانه در مواجهه با شرایط متفاوت است. تصمیم‌گیری‌های مؤثر، اعتماد به نفس و احساس مسئولیت معلم را تقویت می‌کند و او را به هویت حرفه‌ای واقعی نزدیک‌تر می‌سازد. کارورز ۵ این جنبه را اینگونه توصیف می‌کند: «در جلسه‌ای، در حین تدریس، فهمیدم باید روش تدریس را تغییر دهم، از دانش‌آموزان پرسیدم نظرشان چیست و آن‌ها را در مسیر درس مشارکت دادم. در آن لحظه، احساس کردم که من تصمیم‌گیرنده اصلی کلاس هستم.» این روایت به خوبی نشان می‌دهد که تصمیم‌گیری، حتی در شرایط عدم قطعیت، موتور محرک هویت معلمی است و مسئولیت‌پذیری را در پی دارد.

در مجموع، کارورزی با فراهم کردن فرصت‌هایی برای به‌کارگیری عملی آموخته‌ها، حل مسائل با راهکارهای خلاق، و اتخاذ تصمیم‌های مسئولانه، نقش کلیدی در تقویت مهارت‌های حرفه‌ای و ساخت هویت معلمی ایفا می‌کند.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی و با هدف کاوش در تجربیات زیسته کارورزان معلم در محیط‌های آموزشی، به تحلیل عمیق مصاحبه‌های انجام شده پرداخت. در نتیجه این تحلیل، چهار مضمون اصلی شناسایی گردید که هر یک، ابعاد مهمی از فرایند شکل‌گیری هویت معلمی و مواجهه کارورزان با دنیای حرفه‌ای را آشکار می‌سازند.

مضمون اول: تجربه‌های دوسویه در ارتباط با معلمان و مدیران

این مضمون به طور مشخص نشان‌دهنده اهمیت روابط انسانی در فرایند کارورزی است. از سویی، ارتباط حمایتی و سازنده با معلمان راهنما، مدیران و سایر همکاران مدرسه، به عنوان یک عامل تسهیل‌کننده عمل کرده و به کارورزان امکان داده تا با دریافت بازخوردها و انتقال تجربیات، درک بهتری از محیط حرفه‌ای کسب کرده و با آن سازگار شوند. این تعاملات مثبت، حس تعلق و انگیزه را در کارورزان تقویت نموده و گامی مهم در جهت پذیرش هویت معلمی تلقی می‌شود. در مقابل، چالش‌های تعاملی که برخی کارورزان تجربه کرده‌اند، مؤید آن است که این روابط همواره تسهیل‌کننده نیستند و گاهی می‌توانند فرایند آشنایی با محیط و حرفه معلمی را دشوار سازند. این چالش‌ها، شکاف میان انتظارات آکادمیک و واقعیت‌های میدانی را برجسته‌تر کرده و بر پیچیدگی‌های شکل‌گیری هویت معلمی تأکید دارند. پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند که تعاملات مثبت با معلمان راهنما و مدیران، به تقویت حس تعلق و انگیزه در دانشجومعلم‌ان کمک می‌کند (Hamzehloo, 2024).

مضمون دوم: عبور از فاصله میان تصورات دانشگاهی و واقعیت مدرسه،

این مضمون به پدیده‌ای بنیادین در تجربه کارورزان اشاره دارد؛ کارورزان با “شوک واقعیت” روبه‌رو شده‌اند. این عبارت نشان می‌دهد که تجربیات اولیه در محیط مدرسه، اغلب با تصورات انتزاعی و تئوریک حاصل از دوران تحصیل در دانشگاه، در تضاد است. این تضاد معنایی نه تنها در درک ساختار اداری و فضای مدرسه، بلکه به طور ویژه در حوزه مدیریت کلاس رخ می‌نماید؛ مفهومی که از یک فصل درسی به یک بحران زیسته تبدیل می‌شود. این تجربه، نشان‌دهنده ضرورت ارتباط تنگاتنگ‌تر میان مباحث نظری دانشگاهی و نیازهای عملی کلاس درس است و بر اهمیت کسب مهارت‌های عملی، به‌ویژه در زمینه مدیریت کلاس، تأکید می‌ورزد. این یافته با یافته‌های پژوهش‌های (Hejazi et al, 2024) و (Sobhani-Jou., & Babaei, 2023) مطابقت دارد.

مضمون سوم: محدودیت‌ها

مقوله‌های مربوط به محدودیت‌ها بر مبنای داده‌های مصاحبه‌ها تحلیل شده است که هر کدام، نشان‌دهنده چالش‌های عینی و ساختاری در فرایند کارورزی هستند و تأثیر مستقیمی بر تجربه، انگیزه و ساخت هویت حرفه‌ای معلمان نوپا دارند.

محدودیت‌های ساختاری، به‌عنوان زنجیره‌ای نامرئی، محیط کارورزی را محدود می‌کنند و حرکت و پویایی دانشجومعلم‌ان را در مسیر آموزش و توسعه حرفه‌ای دچار چالش می‌سازند. این موانع، نه تنها بر کیفیت حضور و تمرکز فرد در محیط آموزش تأثیر منفی می‌گذارند، بلکه مانع از بهره‌برداری کامل از فرصت‌های عملی و تجربی می‌شوند. نبود تنوع مدارس و عدم وجود فضای مناسب برای کارورزان، این محدودیت‌ها را تشدید کرده و دایره‌ی تجربیات عملی را تنگ‌تر می‌نماید. چنین شرایطی، در کنار احساس ناآرامی و استرس ناشی از محدودیت‌های فضا و امکانات، تمرکز و انگیزه کارورزان را کاهش می‌دهد و در نتیجه، بر فرایند شکل‌گیری

هویت معلمی تأثیر منفی می‌گذارد. در مطالعات پیشین، وجود چالش‌ها و محدودیت‌ها در دوره کارورزی، به‌ویژه در زمینه‌های ساختاری و آموزشی، مورد تأکید قرار گرفته است (Kharoushi, 2022).

• محدودیت‌های آموزشی: قوانین نانوشته و تکرار ملال‌آور

قوانین نانوشته و فرآیندهای اداری، به نوعی مانع در مسیر فعالیت‌های آموزشی -فرآیندهایی مانند گزارش‌نویسی‌های طولانی و وقت‌گیر- شده است که اغلب، هدف آن‌ها ارزیابی عملکرد نیست بلکه زمینه‌سازی برای اعمال سطوحی از بوروکراسی است. این نوع محدودیت‌ها، انرژی و زمان ارزشمند کارورزان را صرف امور کم‌اهمیت‌تر می‌کند و از تمرکز بر آموزش مؤثر و واقعی جلوگیری می‌نماید. نمونه روایت‌های کارورزان، نشان می‌دهد که بوروکراسی اداری و نداشتن راهنمایی کافی، محیطی ناآشنا، سرد و بی‌انعطاف برای آنان رقم زده است که معمولاً با احساس سردرگمی و بی‌سرانجامی همراه است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات (Tiainen et al, 2024) همخوانی دارد.

• زیستن در جغرافیای محرومیت:

تجربه کارورزی در مناطق محروم مانند ایلام، واقعیتی پدید می‌آورد که در پژوهش‌های پیشین کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این تجربه نشان می‌دهد که جغرافیا نه تنها نقش یک مختصات مکانی، بلکه عنصری مؤثر در فرآیند آموزش است. دانشجومعلم‌ان در مدارس حاشیه‌ای و کلاسی‌های سرد، با کمبود امکانات و شرایط سخت، در عمل، مفهوم تعهد، صبر و ایستادگی را تمرین می‌کنند. روایت‌هایی مانند تجربه کارورزی در مسیرهای صعب‌العبور و با کمبودهای اولیه، نشان می‌دهد که این شرایط، در کنار چالش‌های ساختاری، نوعی فرآیند فردی و جمعی از مقاومت و ایستادگی حرفه‌ای را رقم می‌زند که بسیار متفاوت با تجربه کارورزی در مناطق شهری و برخوردار است. این نوع از تجربیات، باعث تقویت حس مسئولیت و هویت حرفه‌ای، اما هم‌زمان می‌تواند منجر به احساس استیصال و انزوا نیز گردد.

در مجموع، محدودیت‌های ساختاری، آموزشی و جغرافیایی، نقش کلیدی در شکل‌گیری تجارب کارورزان و در نهایت در فرآیند توسعه هویت حرفه‌ای آن‌ها دارند. شناخت این چالش‌ها، لازم است به عنوان مقدمه‌ای برای طراحی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی مؤثر در جهت رفع موانع و تقویت توانمندی‌های معلمان نوپا در راه آموزش و پرورش کشور مورد توجه قرار گیرد.

مضمون چهارم: ساختن هویت معلمی در خلال تعاملات مدرسه‌ای: تکوین تدریجی «بودن در مقام معلم» بر اساس یافته‌های این پژوهش، هویت معلمی یک فرایند پویا، تدریجی و زیسته است که در بطن تعاملات روزمره در محیط مدرسه شکل می‌گیرد. دانشجومعلم‌ان، به جای اتکای صرف بر مفاهیم نظری، معنای «معلم بودن» را از طریق مواجهه با موقعیت‌های واقعی آموزشی، ارتباطی و حرفه‌ای در درون خود بنا می‌کنند. هر تعامل، هر چالش و هر موفقیت، قطعه‌ای از این هویت را ساخته و تصویری شفاف‌تر از نقش معلمی در ذهن آن‌ها حک می‌کند. این مضمون اصلی، نشان‌دهنده آن است که هویت حرفه‌ای، امری ایستا نیست، بلکه در بستر تجربه و تعاملات میدانی، به تدریج تکوین می‌یابد.

• مهارت‌های آموزشی: تولد هویت معلمی از دل کنش‌های کلاس درس

تجربیات کارورزان نشان می‌دهد که نخستین گام‌های جدی در ساخت هویت معلمی، اغلب با طراحی درس و اجرای مستقل کلاس برداشته می‌شود. در این لحظات، احساس «واقعاً معلم بودن» در آن‌ها شکل می‌گیرد. این مهارت‌ها، از جمله طراحی درس، پیش‌بینی رفتار یادگیرندگان و هدایت کلاس، ستون‌های اصلی شکل‌دهنده هویت معلمی هستند و به کارورزان کمک می‌کنند تا نقش آموزشی خود را به عنوان بخشی

جدایی ناپذیر از وجودشان تثبیت کنند. این تجربه، تأییدی بر این دیدگاه است که کنش‌های مستقیم در کلاس، عاملیت و تعلق به حرفه را در فرد تقویت می‌کند.

- مهارت‌های ارتباطی: ساخت هویت از خلال رابطه با مدیر، دانش‌آموز و همکاران تعاملات در محیط مدرسه، نقشی حیاتی در تعریف جایگاه حرفه‌ای دانشجومعلم ایفا می‌کنند. مواجهه با مدیر مدرسه، برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان، و تعامل با معلمان با تجربه، همگی در فرآیند شکل‌گیری هویت معلمی مؤثرند. این تعاملات، به کارورزان احساس تعلق به «جامعه مدرسه» را می‌بخشد که پذیرش آن، گامی مهم در راستای شکل‌دهی هویت حرفه‌ای تلقی می‌شود. این یافته‌ها با پژوهش (Simon, 2024) تطابق دارد.

- مهارت‌های حرفه‌ای: تکوین هویت در مواجهه با تصمیم‌گیری و حل مسئله بخشی دیگر از هویت معلمی، در مواجهه با موقعیت‌های نیازمند تصمیم‌گیری سریع و سنجیده شکل می‌گیرد. کارورزان در فرایند رویارویی با مسائل گوناگون، می‌آموزند که معلمی فراتر از انتقال محتوا است و شامل مسئولیت‌پذیری، قضاوت موقعیت و یافتن راه‌حل‌های خلاقانه نیز می‌شود. این تجربیات، توانایی‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری را در آن‌ها تقویت کرده و به شکل‌دهی هویت حرفه‌ای آن‌ها به عنوان افرادی توانمند و مسئول کمک شایانی می‌نماید. این یافته‌ها با نتایج تحقیق (Zeichner, 2010) مطابقت دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاداتی کاربردی ارائه می‌شود:

۱. پژوهش‌های عمل‌محور: کارورزان را به انجام پژوهش‌های عمل‌محور در کلاس‌های خود تشویق کنیم. این پژوهش‌ها می‌تواند شامل بررسی تأثیر روش‌های تدریس مختلف بر یادگیری دانش‌آموزان باشد و به کارورزان کمک کند تا هویت معلمی خود را در عمل شکل دهند.
 ۲. ایجاد بانک اطلاعاتی از تجربیات: راه‌اندازی یک بانک اطلاعاتی که در آن کارورزان تجربیات خود از تضادهای میان نظریه «آموخته‌های دانشگاه» و عمل «تدریس در موقعیت واقعی» را ثبت کنند. این اطلاعات می‌تواند به دیگر کارورزان کمک کند تا بهتر آماده شوند و از تجربیات گذشته استفاده کنند.
 ۳. برگزاری کارگاه‌های تعاملات بین‌فردی: برگزاری کارگاه‌های آموزشی که بر روی مهارت‌های ارتباطی و تعامل مؤثر با معلمان و مدیران تمرکز کنند. این کارگاه‌ها می‌تواند به کارورزان کمک کند تا با چالش‌های ارتباطی آشنا شوند و راهکارهای مؤثری را یاد بگیرند.
 ۴. ایجاد پلتفرم آنلاین برای تبادل تجربیات: طراحی یک پلتفرم دیجیتال که کارورزان بتوانند تجربیات، چالش‌ها و راه‌حل‌های خود را به اشتراک بگذارند. این پلتفرم می‌تواند شامل وبینارها، مقالات آموزشی و جلسات مشاوره آنلاین باشد تا کارورزان از تجربیات یکدیگر بهره‌مند شوند.
- پژوهش حاضر به درک عمیق‌تر تجربیات دانشجومعلم کمک کرده و می‌تواند پایه‌ای برای مطالعات آینده در حوزه آموزش معلمان باشد. با این حال، محدودیت اصلی مطالعه، تمرکز بر دانشگاه فرهنگیان استان ایلام است و پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده شامل مقایسه تطبیقی وضعیت کارورزی در دو یا چند استان باشد.

مشارکت نویسندگان

میزان مشارکت نویسندگان در مقاله به طور یکسان بوده است.

نویسنده اول: بیان ایده، تدوین پرسشنامه، تفسیر مضامین، نویسنده دوم: تدوین جداول، نوشتن بحث و نتیجه‌گیری تنظیم گزارش پایانی و نویسنده سوم: تدوین جدول کدگذاری و تهیه پیشینه پژوهش را بر عهده داشته است.

تشکر و قدردانی

مقاله ارسالی مستخرج از پایان نامه یا طرح تحقیقاتی نیست. از دانشجومعلم‌ان و مسئولین دانشگاه فرهنگیان استان ایلام پردیس امام جعفر صادق (ع) که جهت انجام مصاحبه مساعدت نمودند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع:

- Abdi-Lifkouei, A., Abbasi, N., Reyhani Ardabili, A., & Moradkhani, E. (2024). Identifying damages and challenges of Farhangian University's virtual practicum during the COVID-19 pandemic: A mixed-methods study. *Educational and School Studies*, 13(2), 205–223. <https://doi.org/10.48310/PMA.2024.3659> [In Persian]
- Ahmadkarmaj, V., & Babaei, M. (2025). An analysis of Farhangian University student teachers' lived experiences of structural challenges in virtual practicum courses. *Teacher Experiences*, 3(3), 1–18. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/istt.2025.18093.1126>
- AliNattaj Sadati, S. A., Shafizadeh, H., & Soleimani, N. (2025). Validation of the quality enhancement model for the practicum course of Farhangian University student teachers. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(4), 1–21. [In Persian]
- Arthur, P., & Koomson, S. (2023). Is student internship still beneficial today? The views of multi-parties in Ghana. *PSU Research Review*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1108/PRR-01-2022>.
- Bugti, F., Bugti, S. M., & Zamir, S. (2024). Challenges faced by prospective teachers in teaching practicum: A phenomenological approach. *Pakistan Social Sciences Review*, 8(4), 50–66. [https://doi.org/10.35484/psr.2024\(8-IV\)05](https://doi.org/10.35484/psr.2024(8-IV)05).
- Guerriero, S., & Deligiannidi, K. (2017). The teaching profession and its knowledge base. In S. Guerriero (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 19–35). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>.
- Hajkhazineh, M. (2025). Design and validation of a conceptual model of the practicum program for the professional development of Farhangian University student teachers. *Teacher Professional Development*, 10(2), 125–148. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/tpd.2025.17750.1793>
- Hamzehloo, Z. (2024). Representing the lived experiences of interns and instructors: Challenges and strategies of apprenticeship during the practicum period. *Quarterly Journal of Teacher Experiences*, 2(1), 16–33. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/istt.2024.16782.1084>
- Hejazi, A., Mehraban, R., Ramezankhani, S., & Ghoddousi, F. (2024). Phenomenological analysis of the internship program for skilled learners in the employment plan of Article 28 of the Ministry of Education. *Journal of Applied Educational Leadership*, 5(1), 195–212. <https://doi.org/10.22098/acl.2024.14338.1395>. [In Persian]
- Hudson, P., & Hudson, S. (2018). Mentoring preservice teachers: Identifying tensions and possible resolutions. *Teacher Development*, 22(1), 16–30. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1298535>.
- Kharoushi, P. (2022). Examining Farhangian University graduates' views on the effectiveness of the practicum course in enhancing student teachers' professional competence. *Curriculum Studies*, 17(64), 217–248. [In Persian]
- Khodadust, M. R., & Faramarzi Kohnehshahri, F. (2025). A study of English language teachers' internship program in Iran and Turkey: Similarities, differences, and challenges. *Iranian Journal of Comparative Education*, 8(2), 3558–3595. <https://doi.org/10.22034/IJCE.2024.448472.1569>.
- Maleki, S., Ahmadi, G., Mehrmohammadi, M., & Emam Jomeh, S. M. R. (2021). Evaluation of

- the Farhangian University practicum program. *Teacher Education Policy Studies (Research in Teacher Education)*, 4(4), 63–98. [In Persian] <https://www.magiran.com/p2371089>.
- Miller, M. R. (2013). College students' perceptions of the impact of volunteering in a medical center (Master's thesis, Ohio State University). Ohio State University.
- Poursalim, A., Rahmati, S., & Romani, S. (2024). Phenomenology of Farhangian University student teachers' lived experiences of participation in practicum courses. *Journal of Curriculum Studies*, 19(75), 193–226. [In Persian]. DOI. 10.22034/jcs.2025.477473.2333.
- Rahmati, R., & Karimi, A. (2022). A review of global experiences related to international practicum programs for student teachers. *Teacher Professional Development*, 7(1), 1–20. [In Persian] https://journals.cfu.ac.ir/article_2232_1755dfe7bc993e1e840ae1529e709be2.pdf
- Rastegari, N., Soleimani, E., Ghasemshirazi, S., & Sabahi, F. (2023). Representing the professional identity of Farhangian University student teachers throughout the course of study. *Teacher Professional Development*, 8(3), 79–103. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15361.1556> [In Persian]
- Simon, E. (2024). Cultivating professional identity: The vital role of practical teaching experience for future educators. *Education Sciences*, 14(5), Article 439. <https://doi.org/10.3390/educsci14050439>.
- Smith, J., Brown, L., & Wilson, K. (2022). Beginner teachers and classroom communities: A thematic analysis of UK beginner teachers' experiences in initial teacher education and beyond. *Teaching and Teacher Education*, 119, Article 103871. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103871>.
- Sobhani-Jou, S., & Babaei, A. (2023). Explaining Farhangian University faculty members' views on the practicum curriculum based on grounded theory. *Educational and School Studies*, 12(3), 119–148. [In Persian] <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3317>.
- Stephens, G. E. (2011). Teacher internships as professional development in career and technical education. *Journal of Career and Technical Education*, 26(2), 68–76. <https://doi.org/10.21061/jcte.v26i2.526>.
- Tiainen, O., Lutovac, S., & Korkeamäki, R.-L. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research*, 66(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088>.
- Wang, C., & Chen, L. (2023). Exploring the characteristics of pre-service EFL teachers' practicum experiences: A complexity theory-based case study in China. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8, Article 13. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00187-4>.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.