



## Journal of Research in Educational Systems

Volume 19, Issue 70, 2025  
Pp. 33-47

Print ISSN: 2383-1324  
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: [www.jiera.ir](http://www.jiera.ir)

### Article Info:

#### Article Type:

Research Article

#### Article history:

Received June 15, 2025  
Received in revised form  
August 19, 2025  
Accepted September 07,  
2025  
Published Online September  
27, 2025

#### Keywords:

educational feedback,  
learning lifeworld,  
learning motivation,  
student-teacher learning,  
teacher professional identity

## Pre-Service Teacher's Experience of Educational Feedback and its Consequences on Motivation and Learning

Sedigheh Heydari <sup>1</sup>✉ 

1. *Corresponding Author*, Department of Psychology, Faculty of Psychology, University of Amirmoemenin, Ahvaz, Iran. E-mail: [Heydari@amirmoemenin.ac.ir](mailto:Heydari@amirmoemenin.ac.ir)

### ABSTRACT

**Objective:** The aim of the present study was to explore the lifeworld of educational feedback in the lived experience of elementary education student teachers at Farhangian University and to explain its consequences on their motivation and learning.

**Method:** The research was conducted with a qualitative approach and within the framework of descriptive phenomenology. The participants included 34 student teachers in the fifth semester of elementary education at Farhangian University of Khuzestan Province in the first semester of the academic year 2025-26, who were selected purposively. Data were collected through semi-structured interviews and transcribed verbatim. Data analysis was conducted based on Claise's seven-step method. To increase validity and reliability, participant review, independent coding, and expert judgment were used.

**Results:** The findings led to the identification of a set of main themes that represented the pre-service teachers' educational feedback lifeworld. Positive feedback, including verbal encouragement, constructive criticism, respect, and attention to individual differences, increased intrinsic motivation, active participation, deep learning, and strengthened professional identity. In contrast, negative or ineffective feedback, such as indifference, unconstructive criticism, grade-based, and a focus on formal aspects, resulted in consequences such as reduced motivation, anxiety, superficial learning, and a weakening of the teacher's self-concept. Also, the role of the teacher, the classroom setting, and the emotional characteristics of the feedback played a decisive role in how student teachers received and responded.

**Conclusions:** The results showed that educational feedback is an integral part of the pre-service teachers' learning lifeworld, which creates broad motivational, learning, identity, and educational consequences. Therefore, designing and providing supportive, fair, and personalized feedback can facilitate meaningful learning, sustainable motivation, and the formation of future teachers' professional identity, and play an effective role in improving the quality of teacher education.

**Cite this article:** Heydari, S. (2025). Pre-Service Teacher's Experience of Educational Feedback and its Consequences on Motivation and Learning. *Journal of Research in Educational Systems*, 19(70), 33-47. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.570938.3434>



© The Author(s)

**Publisher:** Iranian Educational Research Association

## Introduction

Educational feedback is widely recognized as a central component of effective teaching and learning; however, much of the existing literature has approached feedback primarily as a technical or evaluative mechanism rather than as a lived, meaning-making experience. In teacher education, particularly in pre-service contexts, feedback does not merely inform performance but actively shapes motivation, learning trajectories, emotional engagement, and the emerging professional identity of future teachers. Despite its importance, there remains a limited understanding of how student teachers experience, interpret, and internalize educational feedback within authentic instructional settings.

From a psychological and educational perspective, feedback operates at the intersection of cognition, emotion, and social interaction. Theoretical frameworks grounded in constructivist learning theory, self-determination theory, and phenomenological psychology suggest that feedback is embedded within learners' lifeworlds and acquires meaning through personal, relational, and contextual dimensions. In teacher education programs, feedback from university instructors and supervising teachers may function as a powerful mediating factor that influences pre-service teachers' sense of competence, autonomy, and professional belonging.

Previous research has predominantly relied on quantitative approaches to examine feedback effectiveness, focusing on measurable outcomes such as achievement or performance gains. While these studies have yielded valuable insights, they often overlook the subjective meanings and lived experiences through which feedback exerts its influence. In particular, there is a noticeable gap in qualitative, phenomenological investigations that explore how feedback is experienced by student teachers during critical stages of professional formation, such as practicum and school-based training.

The present study seeks to address this gap by exploring the lived experience of educational feedback

among student teachers. Drawing on a descriptive phenomenological approach, this study aims to illuminate how different forms of feedback are perceived, how they affect motivation and learning, and how they contribute to the construction of professional identity. The study is primarily intended for researchers in educational psychology, teacher education scholars, curriculum designers, and teacher educators concerned with improving feedback practices and enhancing the quality of teacher preparation.

The choice of a phenomenological design is grounded in the study's theory-building and interpretive aims. By focusing on lived experience, the research moves beyond surface descriptions of feedback practices and seeks to uncover the essential structures that constitute the phenomenon of educational feedback within pre-service teachers' lifeworlds.

## Method

This study adopted a qualitative research design grounded in descriptive phenomenology. The phenomenological approach was selected to capture the essence of pre-service teachers' lived experiences of educational feedback, free from preconceived theoretical assumptions as much as possible. The study followed Colaizzi's seven-step method of phenomenological analysis, which provides a systematic and rigorous framework for analyzing experiential data.

Data were collected through semi-structured, in-depth interviews designed to elicit rich descriptions of participants' experiences with feedback in academic and practicum settings. The interview protocol focused on the nature of feedback received, emotional and cognitive responses to feedback, perceived effects on motivation and learning, and the role of feedback in shaping professional self-understanding.

All interviews were audio-recorded with participants' informed consent and transcribed verbatim for analysis. To enhance credibility and trustworthiness, multiple strategies were employed,

including prolonged engagement with the data, independent coding, peer debriefing, and member checking.

### *Sampling Procedures*

Participants were selected using purposive sampling. The sample consisted of 34 student teachers enrolled in the fifth semester at Farhangian University. This group was intentionally chosen because students at this stage are actively engaged in school practicum experiences and are therefore frequently exposed to formal and informal feedback from instructors and mentor teachers.

Participation was voluntary, and all individuals approached agreed to participate in the study. Data collection took place during the 2025-26 in first semester academic year in university classrooms and practicum-related settings. Participants were informed of the study's purpose, confidentiality procedures, and their right to withdraw at any time without consequence.

### *Sample Size, Power, and Precision*

In line with qualitative phenomenological research standards, sample size was determined based on information richness and data saturation rather than statistical power. Saturation was reached when no new themes or significant meanings emerged from the interviews. The achieved sample size of 34 participants was deemed sufficient to capture the diversity and depth of experiences relevant to the phenomenon under investigation.

## **Results**

Analysis of the interview data resulted in the identification of several interrelated themes that together constitute the lived experience of educational feedback among student teachers. These themes were organized around motivational, learning-related, emotional, and identity-based dimensions.

Positive and supportive feedback—characterized by constructive guidance, respectful communication, recognition of effort, and attention to individual differences—was experienced as a powerful source of intrinsic motivation. Participants reported that such

feedback enhanced their engagement, fostered deeper learning, and encouraged reflective practice. Feedback that acknowledged growth and potential rather than merely pointing out deficiencies contributed to a sense of competence and professional confidence.

In contrast, negative or ineffective feedback—such as vague criticism, excessive focus on grades, lack of explanation, or emotionally dismissive comments—was associated with decreased motivation, heightened anxiety, and surface-level learning strategies. Some participants described experiences of emotional withdrawal and reduced willingness to take pedagogical risks following discouraging feedback.

Another salient finding concerned the relational and contextual nature of feedback. The perceived credibility of the feedback provider, the emotional tone of feedback delivery, and the learning environment in which feedback was given significantly influenced how feedback was interpreted and utilized. Feedback received within a supportive and dialogical context was more likely to be internalized and acted upon.

Importantly, feedback was found to play a critical role in shaping pre-service teachers' emerging professional identity. Participants described how repeated feedback experiences contributed to their self-image as competent or inadequate teachers, influencing their long-term professional aspirations and commitment to the teaching profession.

## **Conclusions**

The findings of this study underscore the importance of conceptualizing educational feedback as a lived, multidimensional phenomenon rather than a purely technical instructional tool. Feedback practices in teacher education have far-reaching implications for motivation, learning quality, emotional well-being, and professional identity development.

From a theoretical perspective, the results support phenomenological and self-determination-based accounts of learning by highlighting the role of meaning, relational context, and subjective experience. Practically, the findings suggest that teacher educators should adopt feedback practices that are dialogical,

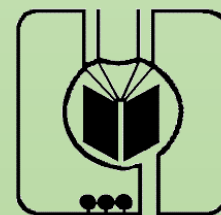
personalized, and supportive, with explicit attention to students' emotional and identity-related needs.

If replicated and extended, these findings may contribute to the development of feedback models that better align with the psychological realities of pre-service teachers' learning experiences. Future research should explore how feedback practices can be

systematically designed and evaluated to promote sustainable motivation and professional growth in teacher education programs.

### ***Conflict of Interest***

The authors declare no conflict of interest.



## پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۹، شماره ۷۰، ۱۴۰۴  
ص ۳۳-۴۷

شاپا (چاپی): ۲۳۸۳-۱۳۲۴

شاپا (الکترونیکی): ۲۷۸۳-۲۳۴۱

Homepage: [www.jiera.ir](http://www.jiera.ir)

### درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۵/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۱۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۷/۰۵

### واژه‌های کلیدی:

بازخورد آموزشی،  
زیست‌جهان یادگیری،  
انگیزش یادگیری،  
یادگیری دانشجومعلم،  
هویت حرفه‌ای معلم

## تجربه دانشجومعلم از بازخورد آموزشی و پیامدهای آن بر انگیزش و یادگیری

صدیقه حیدری ✉

۱. نویسنده مسئول، گروه روانشناسی، دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه امیرالمومنین (ع)، اهواز، ایران، رایانامه:

[heydari@amiralmoemenin.ac.ir](mailto:heydari@amiralmoemenin.ac.ir)

### چکیده

**هدف:** هدف پژوهش حاضر، واکاوی بازخورد آموزشی در تجربه زیسته دانشجومعلم آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان و تبیین پیامدهای آن بر انگیزش و یادگیری آنان بود.

**روش:** پژوهش با رویکرد کیفی و در چهارچوب پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۳۴ نفر از دانشجومعلم ترم پنجم آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان استان خوزستان در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بودند که به روش هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و به صورت کلمه‌به‌کلمه رونویسی شد. تحلیل داده‌ها براساس روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی انجام گرفت. برای افزایش اعتبار و اعتمادپذیری، از بازیابی مشارکت‌کنندگان، کدگذاری مستقل و قضاوت خبرگان استفاده شد.

**یافته‌ها:** یافته‌ها به شناسایی مجموعه‌ای از مضامین اصلی انجامید که بازخورد آموزشی دانشجومعلم را بازنمایی کرد. بازخورد مثبت، شامل تشویق کلامی، نقد سازنده، احترام و توجه به تفاوت‌های فردی، موجب افزایش انگیزش درونی، مشارکت فعال، یادگیری عمیق و تقویت هویت حرفه‌ای شد. در مقابل، بازخورد منفی یا ناکارآمد، مانند بی‌تفاوتی، نقد غیرسازنده، نمره‌محوری و تمرکز بر جنبه‌های صوری، پیامدهایی همچون کاهش انگیزه، اضطراب، یادگیری سطحی و تضعیف خودپنداره معلمی را به دنبال داشت. همچنین نقش استاد، بستر کلاس و ویژگی‌های هیجانی بازخورد، در نحوه دریافت و واکنش دانشجومعلم نقش تعیین‌کننده داشت.

**نتیجه‌گیری:** نتایج نشان دادند بازخورد آموزشی بخشی جدایی‌ناپذیر از زیست‌جهان یادگیری دانشجومعلم است که پیامدهای انگیزشی، یادگیری، هویتی و تربیتی گسترده‌ای ایجاد می‌کند. از این‌رو، طراحی و ارائه بازخورد حمایتی، منصفانه و شخصی‌سازی شده می‌تواند زمینه‌ساز یادگیری معنادار، انگیزش پایدار و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان آینده باشد و نقش مؤثری در بهبود کیفیت تربیت معلم ایفا کند.

**استناد به این مقاله:** حیدری، ص. (۱۴۰۴). تجربه دانشجومعلم از بازخورد آموزشی و پیامدهای آن بر انگیزش و یادگیری. پژوهش در

نظام‌های آموزشی، ۱۹(۷۰)، ۳۳-۴۷. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.570938.3434>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



### مقدمه

در دهه‌های اخیر، تحول در نگرش به یادگیری و آموزش، موجب جابه‌جایی کانون توجه از انتقال محتوا به تجربه یادگیری شده است؛ تجربه‌ای که در بستر تعاملات آموزشی، کنش‌های ارتباطی، ارزشیابی و بازخورد شکل می‌گیرد. در این میان، تربیت معلم به‌عنوان یکی از راهبردی‌ترین سطوح نظام آموزشی، بیش از سایر حوزه‌ها نیازمند توجه به کیفیت این تجربه‌هاست؛ چراکه دانشجومعلمان، نه‌تنها یادگیرندگان امروز، بلکه طراحان تجربه‌های یادگیری فردای نظام آموزش و پرورش‌اند. در همین راستا، پژوهش‌های انجام‌شده در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که کیفیت تجربه‌های یادگیری دانشجومعلمان، به‌طور معناداری با شایستگی‌های حرفه‌ای استادان و نقش آنان در هدایت فرایندهای تدریس و یادگیری پیوند دارد؛ به‌گونه‌ای که استادان به‌عنوان یکی از دروندادهای کلیدی نظام آموزشی، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت‌بخشی به آموزش معلمان آینده ایفا می‌کنند (ابراهیم‌پور و دیگران، ۱۴۰۴). پژوهش‌های انجام‌شده در دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که تجربه‌های آموزشی دانشجومعلمان، ماهیتی زیسته، موقعیتی و معنامحور دارد و تحت تأثیر کیفیت تعاملات آموزشی و شیوه‌های پاسخ‌دهی اساتید شکل می‌گیرد (کاتب قوجه‌بگلو و دیگران، ۱۴۰۴؛ هاشمی و زیبایی‌نژاد، ۱۴۰۳).

از منظر مطالعات کیفی، محیط یادگیری دانشجومعلمان صرفاً مجموعه‌ای از عناصر رسمی برنامه درسی نیست، بلکه زیست‌جهان یادگیری معلم است؛ زیست‌جهانی که در آن، بازخوردهای آشکار و پنهان استادان، شیوه ارزشیابی، نحوه تعامل و احساس به‌رسمیت‌شناخته‌شدن یا نادیده‌انگاشته‌شدن، نقشی محوری ایفا می‌کند (در این پژوهش، زیست‌جهان یادگیری به معنای تجربه زیسته دانشجومعلمان در محیط آموزشی و تعاملات با استادان و بازخوردهای دریافتی تعریف شده است). یافته‌های کیفی ابراهیم‌پور و دیگران (۱۴۰۴) نشان می‌دهد که مؤلفه‌هایی مانند همدلی و انسان‌محوری، پرسشگری انتقادی، همکاری و کارگروهی و نیز ارزیابی و بهبود مستمر، از عناصر بنیادینی هستند که تجربه یادگیری دانشجومعلمان را در سطحی زیسته، انسانی و معنامحور شکل می‌دهند. کاتب قوجه‌بگلو و دیگران (۱۴۰۴) نیز در تحلیل روایت‌های دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان نشان دادند که تجربه‌های آموزشی روزمره، به‌ویژه کیفیت تعاملات آموزشی، در شکل‌گیری هویت علمی، احساس تعلق به جامعه علمی و کنشگری یادگیرنده، نقش تعیین‌کننده دارد. هرچند این پژوهش به‌طور مستقیم بر بازخورد تمرکز نداشته است، اما یافته‌های آن نشان می‌دهد که واکنش‌ها، قضاوت‌ها و پاسخ‌های آموزشی استادان، بخشی جدایی‌ناپذیر از تجربه زیسته یادگیری دانشجومعلمان است.

در امتداد این نگاه، پژوهش‌های مرتبط با شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجومعلمان، بازخورد را نه صرفاً یک ابزار ارزشیابی، بلکه مؤلفه‌ای بنیادین از شایستگی پداگوژیکی معرفی کرده‌اند. قربانی‌نژاد و دیگران (۱۴۰۴) در شناسایی شایستگی‌های آموزش ترکیبی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان، ارزیابی و بازخورد ترکیبی را به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی شایستگی‌های پداگوژیکی برشمردند. این یافته حاکی از آن است که بازخورد، بخشی از توانمندی حرفه‌ای معلمان آینده در طراحی، هدایت و اصلاح فرایند یادگیری است و نقش آن فراتر از سنجش عملکرد دانشجو تلقی می‌شود. در حوزه طراحی آموزشی، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که ساختارمند بودن فرایند آموزش و پیش‌بینی مراحل مشخص طراحی، اجرا و ارزشیابی، نقش مؤثری در افزایش مشارکت فعال و رضایت یادگیرندگان دارد؛ به‌گونه‌ای که الگوی آموزشی آشور به‌عنوان یکی از الگوهای موفق، توانمندی و مشارکت دانشجویان را در تجربه یادگیری تقویت می‌کند (سلطانی و شمسی، ۱۴۰۱). مطالعات انجام‌شده در حوزه طراحی آموزشی و روش‌های تدریس نیز بر نقش بازخورد در ارتقای مشارکت، درک و انگیزش یادگیرندگان تأکید دارند. سلطانی و شمسی (۱۴۰۱) در چهارچوب الگوی آموزشی آشور نشان دادند که طراحی نظام‌مند آموزش همراه با بازخورد مناسب، به افزایش مشارکت فعال دانشجویان و رضایت آنان از فرایند یادگیری منجر می‌شود. در ادامه، سلطانی و شمسی (۱۴۰۳) با تمرکز مستقیم بر بازخورد سازنده، گزارش کردند که بازخوردهای به‌موقع، واضح و اختصاصی استادان، با رضایت‌مندی، نگرش مثبت و پیشرفت تحصیلی درک‌شده دانشجویان ارتباط معنادار دارد. این نتایج نشان می‌دهد که بازخورد، تجربه‌ای ادراکی و معناساز است که در ذهن یادگیرنده تفسیر می‌شود و می‌تواند بر انگیزش و نگرش او نسبت به یادگیری اثر بگذارد.

از منظر زیست‌بوم آموزش، بازخورد در قالبی کل‌نگرتر مورد توجه قرار گرفته است. غیائی‌ندوشن (۱۴۰۳) در پژوهشی کیفی مبتنی بر داده‌بنیاد نشان داد که تعامل، ارزیابی و پاسخ‌دهی آموزشی استادان، از عوامل انسانی مؤثر در تحقق زیست‌بوم آموزش و یادگیری الکترونیکی است. در این چهارچوب، بازخورد نه‌تنها یک کنش آموزشی، بلکه بخشی از اکوسیستم یادگیری تلقی می‌شود که کیفیت آن می‌تواند تجربه یادگیری را تسهیل یا تضعیف کند. این نگاه، امکان فهم بازخورد به‌عنوان بخشی از «زیست‌جهان یادگیری» را فراهم می‌سازد.

پژوهش‌های متمرکز بر پیامدهای یادگیری نیز نشان می‌دهند که بازخورد مؤثر، با سازه‌هایی مانند انگیزش، خودتنظیمی و خودکارآمدی پیوندی نزدیک دارد. در این راستا، پژوهش کریمیان و دیگران (۱۴۰۲) نشان داد که مداخلات آموزشی مبتنی بر بازی و بازی‌گونه‌سازی، از طریق بازخوردهای تعاملی و فرایندی، به افزایش معنادار یادگیری و رضایت یادگیرندگان منجر می‌شود. همچنین، نتایج مرور نظام‌مند صادق‌نیا و دیگران (۱۴۰۴) حاکی از آن است که استفاده هدفمند از استعاره‌های شناختی در تدریس، با تسهیل فهم مفاهیم پیچیده و افزایش انگیزش یادگیری همراه است؛ امری که بدون بازخوردهای تبیینی و هدایت‌کننده، تحقق نمی‌یابد. ملازهی و دیگران (۱۴۰۳) نشان دادند که محیط‌های یادگیری تعاملی مانند کلاس درس معکوس، می‌توانند یادگیری خودتنظیمی دانشجومعلم‌ان آموزش ابتدایی را تقویت کنند؛ امری که بدون وجود بازخورد مستمر، هدایت‌کننده و معنادار تحقق‌پذیر نیست. همچنین، رجبیان ده‌زیره و درتاج (۱۴۰۴) گزارش کردند که ارزشیابی بازی‌وارسازی‌شده مبتنی بر هوش مصنوعی، از طریق بازخوردهای انگیزشی، موجب افزایش انگیزش یادگیری و خودکارآمدی خلاق دانشجویان می‌شود.

در کنار ادبیات داخلی، پژوهش‌های بین‌المللی نیز به‌طور گسترده بر نقش بازخورد در انگیزش و یادگیری تأکید کرده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهند که نوع بازخورد (عملکردمحور یا تبخرمحور)، محتوای آن و زمان‌بندی ارائه بازخورد، می‌تواند سطوح مختلف انگیزش یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار دهد (Gan et al., 2023; Fisher et al., 2025; Aguilar, 2022). پژوهش‌های Wang و دیگران (2019) نشان می‌دهد که بازخورد تبیینی و متناسب با نوع فعالیت یادگیری، می‌تواند بار شناختی را به‌طور سازنده مدیریت کرده و یادگیری عمیق‌تری ایجاد کند. همچنین Armengol و دیگران (2023) و Aldarei (2022) بر اهمیت بازخورد شخصی‌سازی‌شده در محیط‌های حضوری و الکترونیکی تأکید کرده‌اند. در همین زمینه، معیری (۱۴۰۱) نشان داد که از دیدگاه دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان، راهبردهای تدریس، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی از مهم‌ترین عناصر برنامه درسی‌اند؛ عناصری که کارآمدی آن‌ها به‌طور مستقیم به کیفیت تعاملات آموزشی و بازخوردهای دریافتی وابسته است.

در سال‌های اخیر، با گسترش فناوری‌های نوین آموزشی، نقش هوش مصنوعی در ارائه بازخوردهای به‌هنگام، شخصی‌سازی‌شده و عاطفه‌محور مورد توجه قرار گرفته است. بازخورد آموزشی به‌عنوان یکی از ابزارهای اساسی یاددهی-یادگیری شناخته می‌شود و پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بازخورد روشن، شخصی‌سازی‌شده و حمایتی می‌تواند انگیزش و یادگیری دانشجویان را افزایش دهد (Hattie & Timperley, 2007). نظریه‌های انگیزش، مانند نظریه خودتعیینی (Deci & Ryan, 1985) نشان می‌دهند که حمایت و تأیید توانمندی‌ها موجب انگیزش درونی و تعهد یادگیری می‌شود. اصطلاح «تجربه زیسته» برگرفته از فلسفه پدیدارشناسی (Schutz, 1967; Heidegger, 1962) است و نشان‌دهنده ادراک و تجربه معنادار دانشجومعلم‌ان از بازخورد آموزشی است. Kaiser و Kaiser (2026) نشان دادند که بازخورد مبتنی بر هوش مصنوعی، در صورتی که به‌صورت انسان‌محور و اخلاق‌مدار طراحی شود، می‌تواند یادگیری خودتنظیمی و انگیزش یادگیرندگان را تقویت کند. همچنین Fu و Wu (2025) بر نقش بازخوردهای مبتنی بر تشخیص هیجان در بهبود تعاملات کلاسی و کیفیت تجربه یادگیری تأکید دارند. با این حال، این مطالعات نیز عمدتاً بر پیامدهای عملکردی تمرکز داشته‌اند و کمتر به تجربه زیسته یادگیرندگان از بازخورد پرداخته‌اند. در سطح بین‌المللی، پژوهش Buragohain و دیگران (2025) نشان می‌دهد که در محیط‌های یادگیری نوین مبتنی بر متاورس، بازخوردهای فرایندی، موقعیتی و داده‌محور به بخشی از زیست‌بوم یادگیری تبدیل شده‌اند و نقشی کلیدی در شکل‌دهی به تجربه یادگیری، عاملیت یادگیرنده و انتقال دانش ایفا می‌کنند.

با وجود گستردگی پژوهش‌ها، مرور ادبیات نشان می‌دهد که در فضای پژوهشی داخلی، بازخورد آموزشی اغلب به‌صورت متغیری کمی، ابزار ارزشیابی یا بخشی از طراحی آموزشی بررسی شده است و کمتر به‌عنوان تجربه‌ای زیسته، معنا‌ساز و زمینه‌مند مورد واکاوی قرار گرفته است. به‌ویژه تجربه دانشجومعلم‌ان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از بازخورد آموزشی - به‌عنوان گروهی که در آستانه ورود به حرفه معلمی قرار دارند و الگوهای بازخورد دریافتی می‌تواند بر شیوه‌های تدریس آینده آنان اثرگذار باشد - کمتر با رویکرد کیفی و عمیق بررسی شده است. این خلأ، ضرورت انجام پژوهشی را آشکار می‌سازد که بتواند زیست‌جهان بازخورد آموزشی و پیامدهای آن بر انگیزش و یادگیری دانشجومعلم‌ان را از منظر خود آنان مورد کاوش قرار دهد. در واقع با وجود تأکید گسترده پژوهش‌های آموزشی بر اهمیت بازخورد در بهبود عملکرد یادگیرندگان، بخش عمده این مطالعات، بازخورد را به‌مثابه سازوکاری فنی، خطی و نتیجه‌محور مورد بررسی قرار داده‌اند و کمتر به تجربه زیسته یادگیرندگان از بازخورد در بسترهای واقعی یادگیری توجه شده است. این رویکرد، اگرچه به شناسایی برخی پیامدهای قابل اندازه‌گیری بازخورد انجامیده، اما در تبیین چگونگی معنا‌سازی، درونی‌سازی و تأثیرات عمیق روان‌شناختی و هویتی بازخورد بر یادگیرندگان، به‌ویژه در دوره تربیت معلم، با محدودیت‌های جدی مواجه

است. در این میان، زیست‌جهان دانشجومعلم‌ان به‌عنوان فضای تلاقی یادگیری، هیجان، تعامل و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، همچنان کمتر مورد واکاوی عمیق قرار گرفته و خلأ دانشی معناداری در فهم تجربه زیسته آنان از بازخورد آموزشی مشاهده می‌شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با رویکردی کیفی می‌کوشد تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان از بازخورد آموزشی را واکاوی کرده و پیامدهای آن را بر انگیزش و یادگیری آنان تبیین کند؛ امری که می‌تواند به توسعه ادبیات نظری در حوزه روان‌شناسی آموزشی و نیز به بهبود سیاست‌ها و شیوه‌های تربیت معلم در نظام‌های آموزشی یاری رساند.

### روش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و چهارچوب پدیدارشناسی، تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان خوزستان از بازخورد آموزشی و پیامدهای آن بر انگیزش و یادگیری را بررسی کرد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجومعلم‌ان دختر و پسر بود که از میان آنان ۳۴ نفر (۲۱ تا ۲۴ سال) از ترم پنجم، با تجربه کارورزی، به روش هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و به‌صورت کلمه به کلمه رونویسی شد، هویت شرکت‌کنندگان با کدگذاری ناشناس حفظ گردید. تحلیل داده‌ها با روش پدیدارشناسی توصیفی کلایزی<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) انجام شد که امکان استخراج نظام‌مند واحدهای معنا را فراهم می‌آورد. پس از خوانش مکرر متن مصاحبه‌ها، عبارات معنادار استخراج و کدگذاری اولیه به‌صورت مستقل توسط دو پژوهشگر انجام گرفت. سپس کدها در جلسات مشترک مقایسه شدند و موارد اختلاف از طریق بازگشت به داده‌های خام و اجماع تحلیلی حل‌وفصل شد. نمونه‌ای از این فرایند در جدول (۱) ارائه شده است. به‌منظور کاهش تأثیر پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های پژوهشگر، از راهبرد تأمل‌ورزی، کدگذاری مستقل، بازبینی همتایان و بازگشت به مشارکت‌کنندگان استفاده شد تا تفسیرها تا حد امکان مبتنی بر داده‌های مشارکت‌کنندگان باقی بماند.

در این پژوهش، پیامدهای انگیزشی و یادگیری و هویت حرفه‌ای به‌صورت کیفی و تجربی از طریق تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان بررسی شد و ابزار کمی برای سنجش مستقیم این پیامدها استفاده نشد.

### یافته‌ها

یافته‌ها در این بخش صرفاً به توصیف تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان اختصاص دارد و تفسیر و پیوند نظری آن‌ها در بخش بحث ارائه شده است. تحلیل پدیدارشناختی داده‌های حاصل از مصاحبه با ۳۴ دانشجومعلم دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت فاطمه الزهرا (س) اهواز، با استفاده از روش هفت‌مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸)، به استخراج مجموعه‌ای از مضامین اصلی و زیرمضامین مرتبط انجامید که زیست‌جهان بازخورد آموزشی و پیامدهای آن بر انگیزش و یادگیری دانشجومعلم‌ان را تبیین می‌کند. این مضامین، تجربه بازخورد را نه صرفاً به‌عنوان یک کنش آموزشی، بلکه به‌مثابه پدیده‌ای معناساز، عاطفی و هویت‌محور بازنمایی می‌کنند. در ادامه، یافته‌ها در قالب مضامین اصلی به همراه زیرمضامین و نقل‌قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان ارائه می‌شود.

#### جدول ۱. نمونه‌ای از استخراج عبارات معنادار و کدگذاری اولیه (گام دوم و سوم کلایزی)

عبارات معنادار (عین متن مصاحبه‌ها)	کدهای استخراج‌شده
این جمله خیلی برام بارز بود، توی ذهنم موند... ازت مشخصه که کاملاً جنم معلمی داری و قطعاً تواناییشو داری	دریافت تأیید حرفه‌ای؛ بازخورد هویت‌ساز؛ تقویت خودپنداره معلمی
بازخورد اساتید راجع به ارائه شبیه هم بود و کاملاً بی‌احساس بودند... فقط اسم گروه یا اسم رو می‌پرسیدن	بازخورد سرد و غیرشخصی؛ فقدان توجه فردی؛ تجربه بی‌تفاوتی آموزشی
تعداد کمی از اساتید بهم می‌گفتن آفرین... ولی نظر دیگه‌ای نمی‌دادند	بازخورد سطحی؛ تشویق بدون راهنمایی؛ ناکافی بودن بازخورد
فقط یک استاد از پاورپوینتم ایراد گرفت چون گفت نباید از تم زرد و صورتی استفاده می‌کردی	تمرکز بازخورد بر جنبه‌های صوری؛ نادیده گرفتن محتوای یادگیری
اگر ایرادی رو گوشزد می‌کردند، اکثراً بدون ناراحتی می‌پذیرفتم... ولی اگر منفی باشه، از چشمم میافته	حساسیت هیجانی به بازخورد منفی؛ پیوند بازخورد و نگرش به استاد
اساتیدی که بیش از حد سخت می‌گرفتند و کلاس خشکی داشتند، حرفاشون تقریباً هیچ تأثیری روی من نداشت	بی‌اثر شدن بازخورد سخت‌گیرانه؛ گسست هیجانی از یادگیری

1. Colaizzi

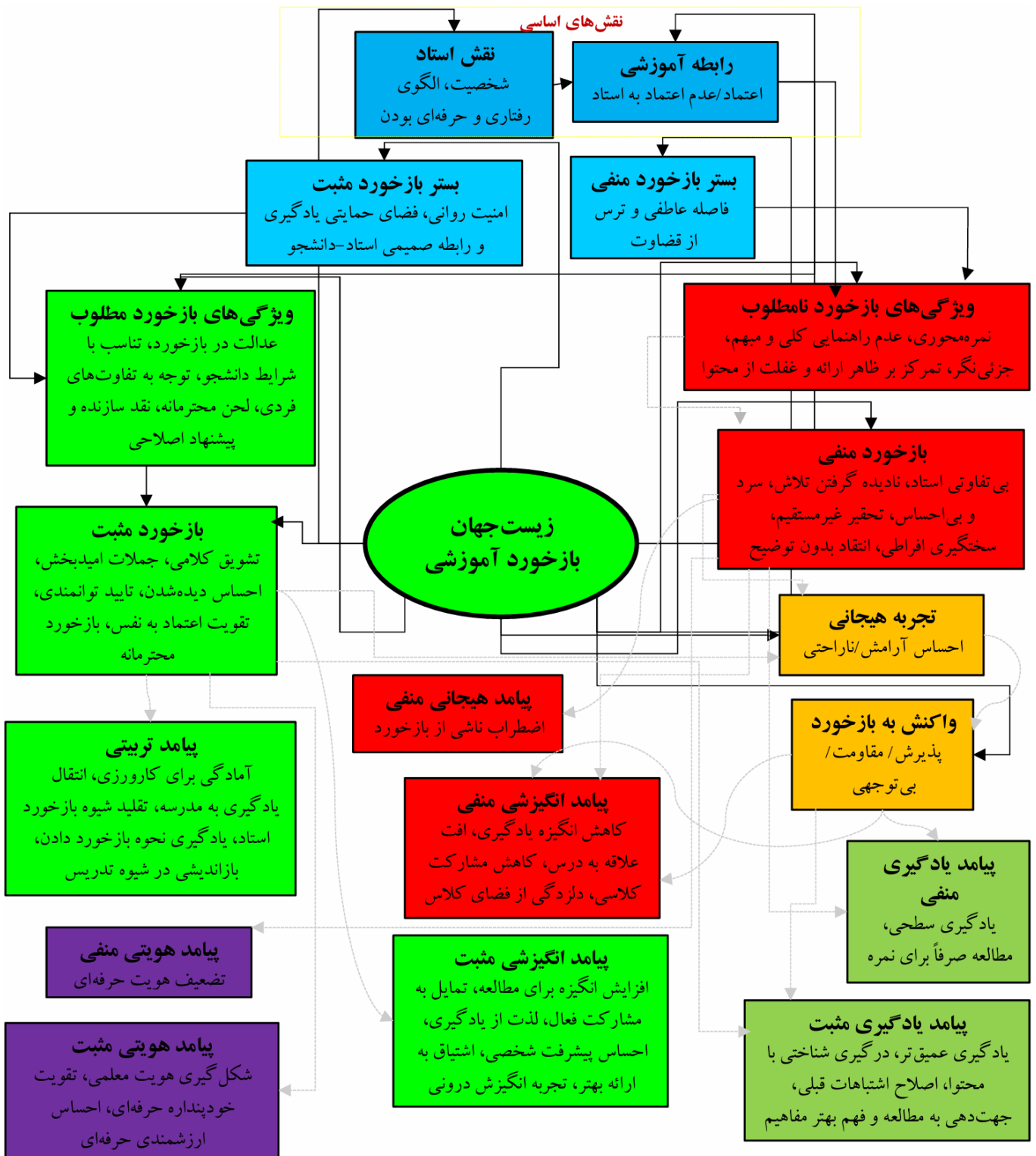
عبارت معنادار (عین متن مصاحبه‌ها)	کدهای استخراج‌شده
تعریف‌هایی که بعد از ارائه می‌شنیدم باعث می‌شد برای جلسه بعد بیشتر تلاش کنم بازخوردهایی که فقط نمره بود، کمکی به یاد گرفتن نمی‌کرد	افزایش تلاش یادگیری؛ انگیزش ناشی از بازخورد مثبت نمره‌محوری بازخورد؛ فقدان کارکرد یاددهنده

پس از دستیابی به کدهای اولیه که بخشی از آن در جدول (۱) ارائه شده است؛ اقدام به خوشه‌بندی گردید که در نتیجه آن ۱۹ خوشه مفهومی شناسایی گردید که در جدول ۲ ارائه شده‌اند.

### جدول ۲. خوشه‌بندی (گام چهارم کلایزی)

خوشه مفهومی	کدهای شناسایی‌شده از متن مصاحبه‌ها
بازخورد مثبت	دریافت تشویق کلامی از استاد، شنیدن جملات امیدبخش از استاد، احساس دیده‌شدن توسط استاد، تأیید توانمندی معلمی، تقویت اعتمادبه‌نفس، افزایش اشتیاق به یادگیری، افزایش تلاش برای جلسات بعد، احساس ارزشمندی حرفه‌ای، تجربه انگیزش درونی، بازخورد همراه با احترام
بازخورد منفی	بی‌تفاوتی استاد، نادیده‌گرفتن تلاش دانشجو، بازخورد سرد و بی‌احساس، تحقیر غیرمستقیم دانشجو، سخت‌گیری افراطی استاد، انتقاد بدون توضیح
پیامد انگیزشی منفی	کاهش انگیزه یادگیری، افت علاقه به درس، کاهش مشارکت کلاسی، دل‌زدگی از فضای کلاس
پیامد هیجانی منفی	اضطراب ناشی از بازخورد
پیامد انگیزشی مثبت	افزایش انگیزه برای مطالعه، تمایل به مشارکت فعال، لذت از یادگیری، احساس پیشرفت شخصی، اشتیاق به ارائه بهتر
پیامد یادگیری	یادگیری عمیق‌تر، درگیری شناختی با محتوا، اصلاح اشتباهات قبلی، جهت‌دهی به مطالعه، فهم بهتر مفاهیم
پیامد یادگیری منفی	یادگیری سطحی، مطالعه صرفاً برای نمره
ویژگی بازخورد	نمره‌محوری بازخورد، بازخورد بدون راهنمایی، بازخورد کلی و مبهم، بازخورد جزئی‌نگر، تمرکز بر ظاهر ارائه، غفلت از محتوای آموزشی
ویژگی بازخورد مطلوب	عدالت در بازخورد، تناسب بازخورد با شرایط دانشجو، توجه به تفاوت‌های فردی، لحن محترمانه استاد، نقد سازنده، ارائه پیشنهاد اصلاحی
بستر بازخورد	امنیت روانی در کلاس، فضای حمایتی یادگیری، رابطه صمیمی استاد-دانشجو، فاصله عاطفی استاد-دانشجو
بستر بازخورد منفی	ترس از قضاوت
تجربه هیجانی	احساس آرامش هنگام دریافت بازخورد، احساس ناراحتی از نقد
واکنش به بازخورد	پذیرش بازخورد، مقاومت در برابر بازخورد، بی‌توجهی به بازخورد
رابطه آموزشی	اعتماد به استاد، بی‌اعتمادی به استاد
نقش استاد	تأثیر شخصیت استاد، الگوی رفتاری استاد، حرفه‌ای‌بودن استاد
پیامد هویتی	نقش بازخورد در هویت معلمی، شکل‌گیری خودپنداره معلمی
پیامد هویتی منفی	تضعیف هویت حرفه‌ای
پیامد تربیتی	آمادگی برای کارورزی، انتقال یادگیری به مدرسه، تقلید شیوه بازخورد استاد، یادگیری نحوه بازخورد دادن، بازنمایی در شیوه تدریس
زیست‌جهان بازخورد	معنابخشی به تجربه آموزشی، تفسیر شخصی از بازخورد، بازخورد به‌مثابه کنترل، یادگیری، حمایت، قضاوت

یافته‌ها نشان می‌دهد بازخورد آموزشی تجربه‌ای چندبعدی و معناساز است که پیامدهای انگیزشی، یادگیری، هویتی و تربیتی دارد. بازخورد مثبت شامل تشویق، تأیید توانمندی‌ها و ارائه نقد سازنده است و انگیزه درونی، مشارکت فعال و یادگیری عمیق را افزایش می‌دهد و خودپنداره حرفه‌ای را تقویت می‌کند. نمونه (نقل قول): «این جمله خیلی برام بارزتر بود... ازت مشخصه که کاملاً جنم معلمی داری». بازخورد منفی شامل بی‌تفاوتی، نقد غیرسازنده و تمرکز صرف بر جنبه‌های ظاهری ارائه است و انگیزش و علاقه به درس را کاهش می‌دهد و اضطراب ایجاد می‌کند (نمونه نقل قول): /ساتیدی که بیش از حد سخت می‌گرفتند، حرفاشون تقریباً هیچ تأثیری روی من نداشت. ویژگی‌های بازخورد و بستر کلاس تعیین‌کننده تجربه یادگیری است؛ بازخورد نمره‌محور یا کلی یادگیری سطحی ایجاد می‌کند، در حالی که بازخورد منصفانه، نقد سازنده و فضای حمایتی تجربه مثبت فراهم می‌آورد. پیامدهای تربیتی و هویتی؛ بازخورد مثبت آمادگی انتقال یادگیری به محیط مدرسه و تقویت هویت حرفه‌ای را فراهم می‌کند، بازخورد منفی ممکن است هویت حرفه‌ای را تضعیف کند.



شکل ۱. الگوی مفهومی زیست‌جهان بازخورد آموزشی

شکل (۱) زیست‌جهان بازخورد آموزشی دانشجومعلمان را به صورت سلسله‌مراتبی و چندبُعدی نمایش می‌دهد و تعامل میان ویژگی‌ها، بستر، نقش استاد، پیامدها و واکنش دانشجو را بازنمایی می‌کند. مرکز فلوجارت تجربه دانشجومعلمان از دریافت و تفسیر بازخورد را به مثابه یک فرایند پویا نشان می‌دهد، در حالی که شاخه‌های میانی به ویژگی‌ها و بستر بازخورد اختصاص دارند. کیفیت بازخورد، عدالت، نقد سازنده و ارائه پیشنهاد

اصلاحی، همراه با ایجاد فضای امن روانی و حمایتی در کلاس، تجربه مثبت دانشجو را شکل می‌دهد و انگیزش، یادگیری عمیق و رشد هویتی را تقویت می‌کند. سمت بالای فلوجارت نقش استاد و رفتار حرفه‌ای او را نشان می‌دهد که به‌طور مستقیم بر نحوه دریافت و تفسیر بازخورد و پیامدهای آن تأثیر گذار است.

پیامدهای بازخورد در بخش پایینی فلوجارت شامل اثرات انگیزشی، هیجانی، یادگیری، هویتی و تربیتی هستند. بازخورد مثبت موجب انگیزش درونی، مشارکت فعال، یادگیری عمیق و تقویت هویت حرفه‌ای می‌شود، در حالی که بازخورد منفی یا نامناسب پیامدهای معکوس ایجاد کرده و یادگیری سطحی، اضطراب و تضعیف هویت حرفه‌ای را به همراه دارد. واکنش دانشجو، از پذیرش فعال تا مقاومت یا بی‌توجهی، محصول تعامل میان ویژگی‌های بازخورد، بستر کلاس و رفتار استاد است و مسیر یادگیری و شکل‌گیری خودپنداره معلمی را جهت‌دهی می‌کند.

برای اعتبارسنجی الگو، نظر ۱۱ متخصص آموزش و روانشناسی تربیتی با طیف پنج‌درجه‌ای گرفته شد. نتایج نشان داد که ابعاد الگو از نظر وضوح، جامعیت و کاربردی‌پذیری نمرات بالایی دریافت کرده و میانگین کل نمره ۴/۶۲، اعتبار علمی و مفهومی بالای آن را تأیید می‌کند. محور مرکزی زیست‌جهان بازخورد بیشترین تأیید را داشت و ابعاد ویژگی‌ها، بستر و نقش استاد نیز به‌عنوان بخش‌های کلیدی تأیید شدند. تنها پیشنهاد مطرح‌شده، افزودن مثال‌های واقعی برای واکنش دانشجو بود تا کاربردی‌تر شود.

### بحث

پژوهش حاضر با هدف تحلیل تجربه زیسته دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان خوزستان از بازخورد آموزشی و پیامدهای آن بر انگیزش و یادگیری آنان نشان داد که بازخورد آموزشی فراتر از یک ابزار ارزشیابی است و تجربه‌ای زیسته، معنا ساز و هویت‌محور برای دانشجومعلم‌ان ایجاد می‌کند. بازخورد مثبت باعث تقویت انگیزه درونی، مشارکت فعال، یادگیری عمیق و شکل‌گیری خودپنداره حرفه‌ای می‌شود، در حالی که بازخورد منفی پیامدهای معکوس بر انگیزش، یادگیری و هویت حرفه‌ای دارد. کیفیت بازخورد، عدالت و ارائه نقد سازنده همراه با ایجاد فضای حمایتی، تعیین‌کننده تجربه یادگیری دانشجو است. یافته‌ها اهمیت بازخورد در فرایند اجتماعی‌شدن حرفه‌ای و توسعه شایستگی‌های معلمان آینده را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد طراحی بازخورد حمایتی، منصفانه و شخصی‌سازی‌شده برای تربیت معلمان توانمند ضروری است. این نتایج با یافته‌های سلطانی و شمسی (۱۴۰۱، ۱۴۰۳) و کریمیان و دیگران (۱۴۰۲) همخوانی دارد که نشان می‌دهد بازخورد به‌موقع، روشن و شخصی‌سازی‌شده، تأثیر مستقیم بر نگرش مثبت یادگیرندگان و یادگیری عمیق دارد. افزون بر این، بازخورد مثبت موجب تقویت هویت حرفه‌ای و خودپنداره معلمی می‌شود؛ دانشجومعلم‌ان تجربه کردند که دریافت بازخورد حمایتی باعث افزایش اعتماد به توانمندی‌های خود و آمادگی برای ورود به محیط عملی تدریس شده است، امری که نشان می‌دهد بازخورد، نقش کلیدی در فرایند اجتماعی‌شدن حرفه‌ای معلمان دارد.

از سوی دیگر، بازخورد منفی یا ناکارآمد، شامل بی‌تفاوتی استاد، نقد غیرسازنده، تمرکز صرف بر جنبه‌های ظاهری ارائه و فقدان راهنمایی مشخص، پیامدهای هیجانی و انگیزشی منفی ایجاد می‌کند. کاهش انگیزه یادگیری، افت علاقه به درس، مشارکت محدود، دل‌زدگی از محیط آموزشی و اضطراب ناشی از ترس از قضاوت، از پیامدهای بارز بازخورد منفی هستند. این یافته‌ها با مطالعات معیری (۱۴۰۱)، Al-Darei و Elhag (2022) و Buragohain و دیگران (2025) همسو است و نشان می‌دهد که کیفیت تعامل انسانی، فضای حمایتی کلاس و رفتار استاد، نقش تعیین‌کننده‌ای در تجربه دریافت بازخورد دارد. علاوه بر آن، برخی دانشجومعلم‌ان اظهار کردند که بازخورد منفی شدید یا خشک، حتی اگر محتوایی درست داشته باشد، تأثیر معکوس بر انگیزش آنان داشته و یادگیری عمیق را کاهش می‌دهد. این موضوع با نظریه‌های روان‌شناسی یادگیری نشان می‌دهد که تجربه هیجانی منفی می‌تواند بار شناختی را افزایش دهد و مانع پردازش مؤثر اطلاعات و درگیری شناختی دانشجو شود (Wang et al., 2019).

یکی از دستاوردهای قابل توجه این پژوهش، برجسته شدن نقش بازخورد در شکل‌دهی هویت حرفه‌ای و خودپنداره معلمی است. یافته‌ها نشان می‌دهد که بازخورد مثبت و حمایت‌گرانه باعث تقویت اعتماد به توانمندی‌های حرفه‌ای، افزایش احساس کفایت و ارتقای آمادگی برای انتقال یادگیری به محیط مدرسه می‌شود. در مقابل، بازخورد منفی یا نامناسب می‌تواند هویت حرفه‌ای را تضعیف کرده و انگیزش و علاقه به یادگیری را کاهش دهد. این نتایج با پژوهش‌های داخلی (ابراهیم‌پور و دیگران، ۱۴۰۴؛ کاتب قوجه‌گلگو و دیگران، ۱۴۰۴) و بین‌المللی (Fisher et al., 2022) همخوانی دارد و اهمیت بازخورد به‌عنوان بخشی از فرایند اجتماعی‌شدن و توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان را تأیید می‌کند.

تحلیل ویژگی‌های بازخورد نیز نشان داد که کیفیت بازخورد، عدالت، نقد سازنده و ارائه پیشنهاد اصلاحی، با ایجاد امنیت روانی و فضای حمایتی، تجربه یادگیری مثبت را تسهیل می‌کند. بازخورد جزئی‌نگر، کلی، نمره‌محور یا فاقد راهنمایی مشخص، یادگیری سطحی و مطالعه صرفاً برای نمره را تقویت می‌کند. این یافته‌ها با مطالعات Wu و Fu (2025) و Armengol و دیگران (2023) همسو است و نشان می‌دهد که بازخورد شخصی سازی‌شده و موقعیتی، یادگیری خودتنظیم و انگیزش یادگیرنده را افزایش می‌دهد.

علاوه بر پیامدهای انگیزشی و یادگیری، بازخورد آموزشی بر پیامدهای تربیتی و انتقال یادگیری به محیط مدرسه نیز اثرگذار است. دانشجومعلمان گزارش دادند که دریافت بازخورد دقیق و معنادار، آنان را در اصلاح روش‌های تدریس، تقلید از الگوی بازخورد اساتید و آماده‌سازی برای کارورزی یاری می‌دهد. این یافته‌ها نشان می‌دهد که بازخورد، نه تنها کنش آموزشی آنی، بلکه تجربه‌ای تربیتی و آموزشی است که مهارت‌ها و شیوه‌های حرفه‌ای معلمان آینده را شکل می‌دهد.

در سطح مفهومی، پژوهش حاضر زیست‌جهان بازخورد آموزشی را به‌عنوان شبکه‌ای پویا از تعامل میان ویژگی‌ها، بستر کلاس، نقش استاد، واکنش دانشجو و پیامدهای انگیزشی، یادگیری، هویتی و تربیتی بازنمایی می‌کند. این چهارچوب مفهومی، بازخورد را از محدوده ابزار ارزشیابی فراتر برده و آن را به یک تجربه زیسته و معنا ساز تبدیل می‌کند که اثرات بلندمدت بر توسعه حرفه‌ای معلمان دارد. اعتبارسنجی الگوی ارائه‌شده نیز نشان داد که این چهارچوب از نظر وضوح مفاهیم، جامعیت پوشش و کاربردپذیری، از نظر متخصصان آموزش و روانشناسی تربیتی قابل تأیید است و میانگین نمره ۴/۶۲ بیانگر اعتبار علمی و مفهومی بالای آن است.

در نهایت، یافته‌های این پژوهش با مطالعات داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد که بازخورد آموزشی، تجربه‌ای پویا و موقعیتی است که به واسطه تعامل استاد و دانشجو، ویژگی‌های بازخورد و بستر کلاس شکل می‌گیرد و پیامدهای گسترده‌ای بر انگیزش، یادگیری، خودپنداره حرفه‌ای و رفتارهای تربیتی دانشجومعلمان دارد. این یافته‌ها بر ضرورت طراحی بازخورد حمایتی، منصفانه، شخصی‌سازی‌شده و عاطفه‌محور تأکید می‌کند و اهمیت آن را در تربیت معلمان توانمند و آماده برای کلاس درس برجسته می‌سازد.

### نتیجه‌گیری

یافته‌های کیفی پژوهش نشان داد دانشجومعلمان تجربه کرده‌اند که بازخورد مثبت و حمایتی باعث تقویت اعتماد به توانمندی‌های حرفه‌ای، افزایش احساس کفایت و آمادگی برای انتقال یادگیری به محیط مدرسه می‌شود. بازخورد منفی یا نامناسب نیز موجب کاهش انگیزه و علاقه به یادگیری شده است. این استنتاج بر اساس تحلیل مضامین استخراج‌شده از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و تجربه زیسته دانشجومعلمان به دست آمد.

پژوهش محدود به تجربه دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان خوزستان بود و ویژگی‌های فردی مانند جنسیت، پیشینه تحصیلی و تجربه کارورزی و همچنین عوامل محیطی مانند اندازه کلاس، منابع آموزشی و فرهنگ دانشگاه کمتر مورد بررسی قرار گرفتند. بنابراین تعمیم نتایج به سایر بافت‌های آموزشی باید با احتیاط صورت گیرد. در پرتو این یافته‌ها، پژوهش حاضر با نگاهی پدیدارشناختی، به ادبیات بازخورد آموزشی سه سهم اساسی می‌افزاید: نخست، بازتعریف بازخورد آموزشی به‌عنوان تجربه‌ای زیسته و معنا ساز در زیست‌جهان دانشجومعلمان؛ دوم، برجسته‌سازی نقش هویت‌ساز بازخورد در فرایند تربیت معلم؛ و سوم، ارائه درکی زمینه‌مند از پیامدهای انگیزشی و یادگیری بازخورد که می‌تواند مبنایی برای طراحی الگوهای بازخورد حمایتی در برنامه‌های تربیت معلم باشد.

از نظر کاربردی، نتایج پژوهش حاضر بر ضرورت طراحی و ارائه بازخوردهای هدفمند، منصفانه و شخصی‌سازی‌شده در برنامه‌های تربیت معلم تأکید دارد. ایجاد فضای آموزشی امن و حمایتگر، همراه با بازخورد روشن و سازنده، می‌تواند انگیزش، یادگیری عمیق و آمادگی حرفه‌ای دانشجومعلمان را برای ورود به محیط مدرسه تقویت کند. بهره‌گیری از چهارچوب زیست‌جهان بازخورد آموزشی در آموزش اساتید و بهبود شایستگی‌های پداگوژیکی، از دیگر پیامدهای کاربردی این پژوهش است. با وجود آنکه رویکرد پدیدارشناختی این پژوهش، امکان تعمیم آماری یافته‌ها را محدود می‌سازد، عمق تحلیلی حاصل از مطالعه تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان، زمینه تعمیم تحلیلی و انتقال‌پذیری نظری یافته‌ها به بافت‌های مشابه تربیت معلم را فراهم می‌کند. انجام پژوهش‌های آینده در سایر بافت‌های آموزشی، بررسی نقش بازخورد مبتنی بر فناوری و هوش مصنوعی، و تحلیل طولی تجربه بازخورد دانشجومعلمان در مسیر حرفه‌ای، می‌تواند به توسعه و غنای بیشتر این حوزه بینجامد.

## تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

## سیاسگزاری

نگارنده بر خود لازم می‌داند از دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان پردیس حضرت فاطمه الزهرا (س) اهواز بابت مشارکت خالصانه در این پژوهش به عنوان مصاحبه‌شونده، سپاسگزاری نماید.

## منابع

- ابراهیم‌پور، م.، صمدی، پ.، احمدی، پ.، و نراقی زاده، ا. (۱۴۰۴). شناسایی مؤلفه‌های تفکر طراحی استادان دانشگاه فرهنگیان تهران از دیدگاه دانشجومعلمان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۳۱(۳)، ۹۹-۱۲۲. [https://journal.irphe.ac.ir/article\\_719887.html](https://journal.irphe.ac.ir/article_719887.html)
- جهانبخش، ز.، و جهانبخش، ز. (۱۴۰۴). تقویت نگرش مثبت و امید شغلی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان برای کارآفرینی: نقش مربی‌گری آموزشی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۱۹)، ۱۷۵-۱۸۶. [https://itt.cfu.ac.ir/article\\_4251.html](https://itt.cfu.ac.ir/article_4251.html)
- رجبیان ده زیره، م.، و درتاج، ف. (۱۴۰۴). تأثیر ارزشیابی بازی وارسازی شده مبتنی بر هوش مصنوعی بر یادگیری خودجهت دهی و خودکارآمدی خلاق دانشجویان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۶۸)، ۷۱-۸۸. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.515638.3311>
- سلطانی، ر.، و شمسی، م. (۱۴۰۳). ارزیابی دانشجویان از روش طراحی، اجرا و ارایه بازخورد سازنده توسط استاد بر رضایت مندی و نگرش دانشجویان نسبت به موفقیت تحصیلی درک شده. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۱(۳)، ۲۴۹-۲۶۲. <https://doi.org/10.483/12/DSME.11.3.454.4>
- سلطانی، ر.، و شمسی، م. (۱۴۰۱). توانمندسازی دانشجویان جهت مشارکت در تدریس و فعالیت کلاسی: طراحی اجرا و ارزشیابی مبتنی بر الگوی آموزشی آشور. *راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی*، ۹(۴)، ۲۲-۳۳. <https://doi.org/10.32598/DSME.9.4.454.3>
- صادق نیا، ا.، ابراهیمی قوام، ص.، و پورحسین، م. (۱۴۰۴). استفاده از استعاره‌های شناختی در تدریس و تأثیر آن بر درک دانش‌آموزان: یک مطالعه مروری نظام‌مند. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۹(۶۸)، ۳۷-۵۳. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.529205.3335>
- غیائی ندوشن، س. (۱۴۰۳). زیست بوم آموزش و یادگیری الکترونیکی در دانشگاه، خوانشی از تجارب زیسته اساتید و دانشجویان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۷)، ۸۷-۱۸. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.523271.3319>
- قربانی نژاد، ح.، شفیع، ن.، حکیم‌زاده، ر.، برزگر، ن.، و فقیه آرام، ب. (۱۴۰۴). شایستگی‌های دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان در زمینه آموزش ترکیبی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۴(۳)، ۹م. <https://doi.org/10.48310/pma.2025.16049.4409>
- کاتب قوجه بگلو، م.، تقی پور، ف.، و کامرانی، م. (۱۴۰۴). بازنامی روایت‌های دانشجومعلمان از شکل‌گیری هویت علمی در دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌های کیفی در علوم رفتاری*، ۴(۱)، ۱۲۳-۱۴۰. <https://doi.org/10.22077/qrebs.2025.9791.1113>
- کریمیان، ز.، مصلی نژاد، ل.، فخرزاد، ن.، و فخرزاد، م. (۱۴۰۲). طراحی، اجرا و ارزشیابی کارگاه آنلاین آموزش بازی‌گونه‌سازی به شیوه مبتنی بر سناریو بر یادگیری و رضایت شرکت‌کنندگان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۵(۳)، ۵۱-۶۰. <https://doi.org/10.32592/rmegums.15.3.51/org.doi://https>
- معیری، م. (۱۴۰۱). شناسایی و رتبه‌بندی شاخص‌های مؤثر در برنامه درسی رشته آموزش ریاضی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجو معلمان با رویکرد تحلیل سلسله مراتب فازی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۱۳۱-۱۴۳. <https://doi.org/20.1001.1.23831324.1401.16.57.10.9>
- ملازهی، ا.، ثناگوی محرر، غ.، ر.، و فردین، م. ع. (۱۴۰۳). اثربخشی کلاس درس معکوس مبتنی بر بارشناختی بر یادگیری خودتنظیم دانشجویان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۵)، ۱۰۱-۱۱۳. <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.435436.3112>
- هاشمی، س.، و زیبایی نژاد، م. (۱۴۰۳). بررسی کیفی چالش‌های رشته راهنمایی و مشاوره (گرایش مشاوره) در دانشگاه فرهنگیان و نظام آموزش و پرورش مبتنی بر تجارب زیسته اساتید و دانشجومعلمان مشاوره. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۶)، ۷۵-۸۸. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.492184.3261>

## References

- Aguilar, S. J. (2022, March). Experimental evidence of performance feedback vs. mastery feedback on students' academic motivation. In *LAK22: 12th International Learning Analytics and Knowledge Conference* (pp. 556-562). <https://doi.org/10.1145/3506860.3506916>

- Al-Darei, I. S., & Elhag, A. (2022). The effect of feedback type in the e-learning environment on students' achievement and motivation. *Journal of Educational Technology and Online Learning*, 5(3), 694-705. <https://doi.org/10.31681/jetol.1111527>
- Armengol, J. V., Alcalde, I. H., Ibáñez, D. G., & Ferrer, S. E. (2023). Feed Back as a Teaching Tool: Its Impact on the Motivation of Higher Education Students. *UCJC Business and Society Review*, 76, 104-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8898256>
- Buragohain, D., Wuttisittikulij, L., & Chaudhary, S. (2026). Metaverse-Enabled Learning Ecosystems in Higher Education: Cross-Regional Perspectives. *Computer Applications in Engineering Education*, 34(1), e70125. <https://doi.org/10.1002/cae.70125>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Ebrahimipour, M., Samadi, P., Ahmadi, P., & Naraghi Zadeh, A. (2025). Identifying the components of design thinking among faculty members of Farhangian University of Tehran from the perspective of student teachers. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 31(3), 99-122. [https://journal.irphe.ac.ir/article\\_719887.html](https://journal.irphe.ac.ir/article_719887.html) (in Persian)
- Fisher, D. P., Brotto, G., Lim, I., & Southam, C. (2025). The impact of timely formative feedback on university student motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2449891>
- Fu, X., & Wu, Z. (2026). Revolutionising classroom dynamics: The role of ai emotion recognition in enhancing english teachers' feedback, boosting job satisfaction and transforming learning environments. *European Journal of Education*, 61(1), e70399. <https://doi.org/10.1111/ejed.70399>
- Gan, Z., He, J., Zhang, L. J., & Schumacker, R. (2023). Examining the relationships between feedback practices and learning motivation. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 21(1), 38-50. <https://doi.org/10.1080/15366367.2022.2061236>
- Ghiassi Nodoushan, S. (2024). The ecosystem of electronic teaching and learning at the university: A reading of the lived experiences of faculty members and students. *Research in Educational Systems*, 18(67), 18-87. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.523271.3319> (in Persian)
- Ghorbani Nejad, H., Shafiei, N., Hakimzadeh, R., Barzegar, N., & Faghih Aram, B. (2025). Competencies of student teachers at Farhangian University in the field of blended learning. *Educational and School Studies*, 14(3), e9. <https://doi.org/10.48310/pma.2025.16049.4409> (in Persian)
- Hashemi, S., & Zibaei Nejad, M. (2024). A qualitative study of the challenges of the guidance and counseling discipline (counseling specialization) at Farhangian University and the education system based on the lived experiences of faculty members and counseling student teachers. *Research in Educational Systems*, 18(66), 75-88. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.492184.3261> (in Persian)
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heidegger, M. (1962). *Being and time* (J. Macquarrie & E. Robinson, Trans.). Harper & Row. (Original work published 1927) <https://www.amazon.com/Being-Time-Martin-Heidegger/dp/0060638508>
- Jahanbakhsh, Z., & Jahanbakhsh, Z. (2025). Enhancing positive attitudes and career hope of student teachers at Farhangian University toward entrepreneurship: The role of educational coaching. *Theory and Practice in Teacher Education*, 11(19), 175-186. [https://itt.cfu.ac.ir/article\\_4251.html](https://itt.cfu.ac.ir/article_4251.html) (in Persian)
- Kaiser, G., & Kaiser, S. (2026). The use of AI in teaching and learning: The power of feedback. In *Foundations and Frameworks for AI in Education* (pp. 255-290). IGI Global Scientific Publishing. <https://www.igi-global.com/chapter/the-use-of-ai-in-teaching-and-learning/386309>
- Karimian, Z., Moslehi-Nejad, L., Fakhrzad, N., & Fakhrzad, M. (2023). Design, implementation, and evaluation of an online workshop on gamification training using a scenario-based approach and its effects on participants' learning and satisfaction. *Research in Medical Sciences Education*, 15(3), 51-60. <https://doi.org/10.32592/rmegums.15.3.51> (in Persian)
- Kateb Ghojeh Beglou, M. M., Taghipour, F., & Kamrani, M. H. (2025). Representation of student teachers' narratives on the formation of scientific identity at Farhangian University. *Qualitative Research in Behavioral Sciences*, 4(1), 123-140. <https://doi.org/10.22077/qrebs.2025.9791.1113> (in Persian)

- Moayeri, M. (2022). Identification and prioritization of effective indicators in the mathematics education curriculum at Farhangian University from student teachers' perspectives using the fuzzy analytic hierarchy process. *Research in Educational Systems*, 16(57), 131–143. <https://doi.org/20.1001.1.23831324.1401.16.57.10.9> (in Persian)
- Molazahi, E., Sannagouei Moharrer, G. R., & Fardin, M. A. (2024). The effectiveness of a cognitive load-based flipped classroom on students' self-regulated learning. *Research in Educational Systems*, 18(65), 101–113. <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.435436.3112> (in Persian)
- Rajabian Deh Zireh, M., & Dertaj, F. (2025). The effect of AI-based gamified assessment on students' self-directed learning and creative self-efficacy. *Research in Educational Systems*, 19(68), 71–88. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.515638.3311> (in Persian)
- Sadeghnia, E., Ebrahimi Ghavam, S., & Pourhossein, M. (2025). The use of cognitive metaphors in teaching and its impact on students' understanding: A systematic review study. *Research in Educational Systems*, 19(68), 37–53. <https://doi.org/10.22034/jiera.2025.529205.3335> (in Persian)
- Schutz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Northwestern University Press. <https://nupress.northwestern.edu/9780810168022/phenomenology-of-the-social-world/>
- Soltani, R., & Shamsi, M. (2022). Empowering students to participate in teaching and classroom activities: Design, implementation, and evaluation based on the Ashur instructional model. *Development Strategies in Medical Education*, 9(4), 22–33. <https://doi.org/10.32598/DSME.9.4.454.3> (in Persian)
- Soltani, R., & Shamsi, M. (2024). Students' evaluation of instructors' methods of designing, implementing, and providing constructive feedback and its impact on student satisfaction and attitudes toward perceived academic success. *Development Strategies in Medical Education*, 11(3), 249–262. <https://doi.org/10.32598/DSME.9.4.454.3> (in Persian)
- Wang, Z., Gong, S. Y., Xu, S., & Hu, X. E. (2019). Elaborated feedback and learning: Examining cognitive and motivational influences. *Computers & Education*, 136, 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.003>