



Journal of Research in Educational Systems

Volume 20, Issue 74, 2026
Pp. 35-57

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

Homepage: www.jiera.ir

Article Info:

Article Type:

Research Article

Article history:

Received April 13, 2026

Received in revised form

July 29, 2026

Accepted August 24, 2026

Published Online September

29, 2026

Keywords:

Teacher Education,
Educational Quality
Enhancement ,
Clinical Practice ,
Reflective Thinking
Experiential Learning

A Qualitative Inductive Model for Enhancing Teaching Practicum Quality at Farhangian University: Stakeholders' Lived Experiences (PICS Model)

MohammadReza Pashaei^{1✉} and Rasool Behnam²

1. Corresponding Author, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran. pashaei.reza@cfu.ac.ir

2. Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran. rasoolbehnam@cfu.ac.ir

ABSTRACT

Objective: Teaching practicum, as the core of teacher education, faces structural and operational challenges. This study aimed to identify these challenges and to develop a context-based model for improving practicum quality at Farhangian University (the PICS model).

Method: In this qualitative study, using inductive thematic analysis, 15 participants from three groups university instructors, mentor teachers, and student teachers were selected through maximum variation purposive sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed following Braun and Clarke's (2006) six-phase framework. Trustworthiness was ensured using Lincoln and Guba's (1985) criteria, member checking, and peer debriefing.

Results: Twelve subthemes and four main themes emerged: lack of flexible/realistic planning, weak structured Inspection and professional interaction, inadequate educational/technological infrastructure, and absence of a valid multi-level assessment system. Inductively, these challenges were transformed into four components Planning, Inspection, Infrastructure, and Comprehensive Assessment forming the PICS model. Each component is grounded in Kolb's experiential learning, Schön's reflective practice, Shulman's pedagogical content knowledge, and Wenger's communities of practice.

Conclusions: The PICS model, by integrating flexible planning, mentoring-based inspection, enriched infrastructure, and multi-level assessment, offers a context-sensitive framework for practicum enhancement. Its effectiveness, however, requires further field validation.

Cite this article: Pashaei, M., & Behnam, R. (2026). A Qualitative Inductive Model for Enhancing Teaching Practicum Quality at Farhangian University: Stakeholders' Lived Experiences (PICS Model). *Journal of Research in Educational Systems*, 20(74), 35-57. <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.578878.3475>



© 2026 by The author(s) retain the copyright

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: <https://doi.org/10.22034/jiera.2026.578878.3475>

Introduction

The quality of teacher education is a key determinant of the effectiveness of national education systems, and practicum courses serve as a primary bridge between theoretical knowledge and professional practice. The quality of education is closely related to teacher professionalism, while contemporary approaches to teacher education increasingly emphasize meaningful learning experiences, professional interaction, and formative feedback (Eghtesadi & Pajuhesh, 2023; Heydari, 2025). Accordingly, practicum is increasingly regarded not merely as a curricular requirement but as a strategic component of teacher education that connects theoretical preparation with authentic classroom experience and professional identity development (Moeiri, 2022). Theoretically, practicum is informed by Kolb's experiential learning, Schön's reflective practice, and Shulman's pedagogical content knowledge, which emphasize the integration of experience, reflection, disciplinary knowledge, and pedagogical action (Taghizadeh, 2022; Badleh, 2020; Jalilabkenar, 2025). Despite these theoretical foundations, evidence indicates that the implementation of practicum programs at Farhangian University faces complex structural and pedagogical challenges, including inflexible planning, a gap between university expectations and school realities, weak coordination and professional interaction, inadequate supervision, insufficient infrastructure, and subjective assessment practices (Arabzadeh, 2023; Abbasian, 2020; Moshtaqi, 2025).

Accordingly, this qualitative study adopts an inductive approach to identify the fundamental challenges of practicum programs through the lived experiences of key stakeholders, including university instructors, mentor teachers, and student teachers. Using thematic analysis, these challenges are synthesized into a four-dimensional model known as PICS, encompassing Planning, Inspection, Infrastructure, and Assessment. The credibility and rigor of the model are ensured through qualitative

trustworthiness criteria, particularly those proposed by Lincoln and Guba (1985), as well as peer debriefing and member checking. The study ultimately provides a context-based and practice-informed framework to support policymakers and administrators at Farhangian University in enhancing practicum quality and strengthening the professional identity development of future teachers.

Method

This study was applied in purpose and situated within the interpretivist paradigm, aiming to explore and interpret stakeholders' lived experiences of the practicum program at Farhangian University. A qualitative research design using inductive thematic analysis was employed to identify and interpret meaningful patterns within the data.

The participants consisted of three key stakeholder groups involved in the practicum process during the 2024–2025 academic year: university instructors, school mentor teachers, and student teachers majoring in Persian Language and Literature Education. Participants were selected through purposive sampling with maximum variation to ensure a broad range of perspectives. Selection criteria included teaching experience, gender, campus type, and level of involvement in the practicum program.

Data collection continued until theoretical saturation was achieved, resulting in a final sample of 15 participants, including five university instructors, five mentor teachers, and five student teachers. Data were gathered through semi-structured interviews based on eight open-ended questions designed to explore participants' experiences, challenges, and suggestions for improving the practicum program. Each interview lasted approximately 45 minutes, was audio-recorded with informed consent, and subsequently transcribed verbatim. Field notes were also maintained to enrich the dataset.

The data were analyzed using Braun and Clarke's (2006) six-phase thematic analysis procedure: familiarization with the data, generation of initial

codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the final report. The analysis followed an iterative process through which themes emerged inductively from the data.

To ensure trustworthiness, Lincoln and Guba's (1985) criteria were applied. Credibility was enhanced through member checking and peer debriefing; transferability through rich descriptions of the context and participants; and dependability and confirmability through external auditing and systematic documentation of the research process.

Results

Data obtained from 15 semi-structured interviews with university instructors, mentor teachers, and student teachers were analyzed using Braun and Clarke's (2006) six-phase thematic analysis. The analysis resulted in 12 subthemes organized into four overarching themes, which collectively formed the foundation of the PICS model.

The first theme, Planning, highlighted the lack of flexible and realistic practicum design. Participants consistently reported a gap between university expectations and the realities of school environments. Practicum activities were often described as predetermined, overly theoretical, and disconnected from authentic classroom conditions. Subthemes included the overemphasis on trial teaching, limited opportunities for purposeful observation, and the absence of structured reflection. From the perspective of Kolb's experiential learning theory, these limitations hinder the full cycle of experience, reflection, conceptualization, and experimentation.

The second theme, Inspection, revealed weaknesses in mentoring and professional support. Participants reported infrequent school visits by university instructors, limited analytical feedback, and insufficient collaboration among instructors, mentor teachers, and student teachers. These findings suggest the absence of a dynamic supervisory network capable of fostering professional growth. Interpreted through

Wenger's communities of practice framework, weak professional interactions undermine collaborative learning and the effective transfer of pedagogical knowledge.

The third theme, Infrastructure, concerned deficiencies in physical, technological, and digital resources. Participants emphasized that inadequate facilities, limited instructional technologies, and the lack of safe practice environments constrained the implementation of innovative teaching approaches. Furthermore, the absence of an integrated digital platform for sharing lesson plans, feedback, and professional experiences reduced opportunities for continuous learning and collaboration.

The fourth theme, Assessment, reflected concerns about subjective and inconsistent evaluation practices. Participants noted that assessment often relied on personal judgments rather than standardized criteria. In addition, self-assessment and reflective evaluation were largely absent from the practicum process. Consistent with Schön's concept of reflective practice, the lack of multidimensional feedback mechanisms restricts the development of reflective and professionally competent teachers.

Based on an inductive analytical process, these four challenges were transformed into four quality-enhancing dimensions: Planning, Inspection, Infrastructure, and Comprehensive Assessment, forming the PICS model. The findings suggest that improving practicum quality requires a systemic and integrated approach addressing all four dimensions simultaneously.

Conclusions

This study aimed to explore the structural and functional challenges of the practicum system at Farhangian University and to develop an inductively derived model for enhancing its quality. The findings revealed four interconnected challenges: lack of flexible and realistic planning, weaknesses in structured inspection and professional interaction, inadequate educational and technological

infrastructure, and the absence of a valid multi-level assessment system. Through an inductive conceptualization process, these challenges were transformed into the four dimensions of the PICS model: Planning, Inspection, Infrastructure, and Comprehensive Assessment. These findings are broadly consistent with previous studies that have identified weaknesses in practicum planning, implementation, supervision, and assessment as major barriers to effective teacher preparation (Rastegari, 2021; Farahani, 2023; Moshtaqi, 2025).

The primary contribution of this study lies in its development of an integrated and context-sensitive framework grounded in stakeholders' lived experiences. Unlike previous studies that mainly described practicum problems in isolation, the PICS model conceptualizes practicum quality as a dynamic interaction among four mutually reinforcing dimensions. The model is theoretically supported by major teacher education frameworks, including Kolb's experiential learning theory (1984), Schön's reflective practice (1983), Shulman's pedagogical content knowledge (1987), and Wenger's communities of practice (1998). In this respect, the Planning dimension addresses the experiential learning cycle; Inspection emphasizes professional interaction, feedback, and participation in a community of practice; Infrastructure provides conditions for translating pedagogical and content knowledge into practice; and Comprehensive Assessment supports reflective practice through multidimensional feedback.

Methodologically, the study adopts a fully qualitative and inductive approach, allowing the model to emerge directly from the experiences of university instructors, mentor teachers, and student teachers rather than being adapted from external frameworks. This approach responds to concerns in previous research regarding the limited contextual fit of externally derived models within the Iranian teacher education system (Namdari-Pajouman, 2022). The credibility of the emergent framework was strengthened through qualitative trustworthiness procedures based on

Lincoln and Guba's (1985) criteria, including member checking and peer debriefing.

The findings offer several practical implications. The PICS model can guide policymakers in revising practicum regulations, support professional development programs for mentor teachers, inform investment in educational and digital infrastructure, and promote more transparent and multidimensional assessment practices. By addressing planning, inspection, infrastructure, and assessment simultaneously, the model provides a comprehensive framework for improving practicum quality.

Despite its contributions, the study has limitations. Participants were drawn from a single academic discipline and one academic year, limiting the diversity of perspectives. Future research should examine the effectiveness of the PICS model through action research, longitudinal studies, and comparative investigations across different teacher education disciplines. Additionally, the development of an integrated virtual practicum management system represents a promising direction for future inquiry.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors have observed all ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and this is confirmed by all of them.

Author Contributions

Data collection: Mohammad Reza Pashaei, Rasoul Behnam

Research report preparation: Rasoul Behnam, Mohammad Reza Pashaei

Data analysis: Mohammad Reza Pashaei, Rasoul Behnam

Conflict of Interest

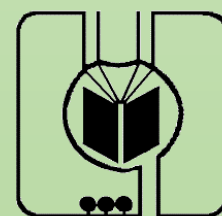
According to the authors, this article has no conflict of interest.

Funding

This article has no financial support.

Acknowledgements

We would like to express our gratitude to the respected Editor-in-Chief, the esteemed Executive Editor, and the valued reviewers for their structural and scientific comments.



طراحی و کاوش کیفی الگوی استقرایی ارتقای کیفیت دوره کارورزی در دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر تجارب زیسته ذی نفعان مدل PICS

پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۲۰، شماره ۷۴، ۱۴۰۵
ص ۳۵-۵۷

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۲۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۰۷

واژه‌های کلیدی:

تربیت معلم،
کیفیت بخشی آموزشی،
آموزش بالینی،
تفکر بازتابی،
یادگیری تجربی

محمدرضا پاشایی^۱ ✉ و رسول بهنام^۲

۱. نویسنده مسئول، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Pashaei.reza@cfu.ac.ir

۲. گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. rasoolbehnam@cfu.ac.ir

چکیده

هدف: کارورزی به عنوان هسته اصلی تربیت معلم با چالش‌های ساختاری و اجرایی روبه‌روست. این پژوهش با هدف شناسایی این چالش‌ها و طراحی الگویی بومی برای ارتقای کیفیت کارورزی در دانشگاه فرهنگیان (مدل PICS) انجام شد.

روش: در این مطالعه کیفی با روش تحلیل مضمون استقرایی، جامعه پژوهش متشکل از سه گروه استادان، معلمان راهنما و دانشجومعلمان بود، که با نمونه‌گیری هدفمند حداکثر تنوع، ۱۵ مشارکت‌کننده انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری و بر اساس الگوی شش مرحله‌ای Braun و Clarke (2006) تحلیل شد. اعتبار بخشی با معیارهای Lincoln و Guba (1985) و ممیزی هم‌تایان و بازبینی اعضا صورت گرفت.

یافته‌ها: تحلیل داده‌ها به شناسایی ۱۲ مضمون فرعی و ۴ مضمون اصلی منجر شد: نبود برنامه‌ریزی منعطف و واقع‌گرا، ضعف نظارت ساختاریافته و تعامل حرفه‌ای، کمبود زیرساخت‌های آموزشی و فناورانه و فقدان نظام ارزیابی معتبر و چندسطحی. این چالش‌ها به صورت استقرایی به چهار مؤلفه برنامه‌ریزی، نظارت، زیرساخت و ارزیابی جامع تبدیل شدند و مدل PICS را شکل دادند.

نتیجه‌گیری: مدل PICS با تأکید بر تعامل هم‌افزایی برنامه‌ریزی منعطف، نظارت مربی‌گرا، زیرساخت غنی و ارزیابی چندسطحی، چهارچوبی زمینه‌مند برای بهبود کارورزی فراهم می‌کند؛ هرچند اثربخشی آن نیازمند اعتبارسنجی میدانی است.

استناد به این مقاله: پاشایی، م. ر. و بهنام، ر. (۱۴۰۵). طراحی و کاوش کیفی الگوی استقرایی ارتقای کیفیت دوره کارورزی در دانشگاه

فرهنگیان مبتنی بر تجارب زیسته ذی نفعان مدل PICS. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲۰ (۷۴)، ۳۵-۵۷.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2026.578878.3475>

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

© نویسندگان



مقدمه

پیشرفت فرهنگی و اقتصادی هر کشور به میزان قابل توجهی به کارآمدی نظام آموزش و پرورش وابسته است و کیفیت این نظام نیز تا حد زیادی به سطح حرفه‌ای‌گری معلمان بستگی دارد. از آنجا که هدف اصلی هر نظام آموزشی، بهبود یادگیری فراگیران و ارتقای کیفیت آموزش است (اقتصادی و پژوهش، ۱۴۰۲)، توجه به فرایند تربیت معلم اهمیتی دوچندان می‌یابد. در دهه‌های اخیر، تغییر پارادایم در نظریه‌های یادگیری سبب شده است تمرکز سیاست‌گذاران از انتقال صرف محتوا به «تجربه یادگیری» و کیفیت تعاملات آموزشی معطوف شود؛ تجربه‌ای که در بستر ارتباطات کلاسی، ارزشیابی تکوینی و بازخوردهای حرفه‌ای شکل می‌گیرد (حیدری، ۱۴۰۴). در چنین چشم‌اندازی، دانشگاه‌های تربیت معلم مسئولیت دارند معلمانی تربیت کنند که آمادگی لازم برای آموزش نسل آینده را داشته باشند. تحقق این هدف صرفاً از طریق آموزش نظری امکان‌پذیر نیست، بلکه مستلزم فراهم کردن فرصت‌های تجربه عملی و هدایت‌شده است؛ فرصتی که در برنامه تربیت معلم در قالب کارورزی تحقق می‌یابد.

کارورزی، به عنوان حلقه اساسی اتصال میان نظریه و عمل، نقشی مهم در شکل‌گیری شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان آینده دارد. این دوره زمینه‌ساز تجربه واقعی کلاس درس، تمرین مهارت‌های تعلیم و تربیت و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجویان است. از این رو، در رویکردهای جدید تربیت معلم، کارورزی نه صرفاً یک واحد درسی، بلکه بخشی راهبردی از برنامه درسی تربیت معلم تلقی می‌شود؛ به گونه‌ای که اصلاح و بازنگری آن از مأموریت‌های اساسی این حوزه به شمار می‌آید (معیری، ۱۴۰۱).

از منظر نظری، کارورزی بر چهارچوب‌هایی چون یادگیری تجربی Kolb، بازتاب حرفه‌ای Schon و «دانش تعلیم و تربیت - محتوایی» Shulman استوار است. در نظریه یادگیری تجربی، یادگیری حرفه‌ای از مشارکت در تجربه واقعی، بازاندیشی در پیامدهای عمل، مفهوم‌سازی و به کارگیری مجدد آموخته‌ها شکل می‌گیرد؛ از این رو، کارورزی باید فرصت مواجهه مکرر دانشجویان با موقعیت‌های واقعی کلاس، تأمل و اصلاح عمل را فراهم کند (تقی‌زاده، ۱۴۰۱). نظریه بازتاب حرفه‌ای Schon نیز بر «بازاندیشی در حین عمل» و «بازاندیشی پس از عمل» تأکید دارد و کارورزی را فراتر از اجرای تقلیدی روش‌ها، به عرصه شکل‌گیری معلم فکور و پژوهشگر عمل تبدیل می‌کند (کوشکی، ۱۴۰۴). از سوی دیگر، نظریه دانش تعلیم و تربیت - محتوایی Shulman، کارورزی را بستری برای تلفیق دانش تخصصی، مهارت‌های تدریس و شناخت نیازهای یادگیرندگان می‌داند؛ امری که تحقق آن مستلزم پیوند میان «دانستن» و «توانستن» در موقعیت واقعی آموزش است (بادله، ۱۳۹۹؛ جلیل‌آبکنار، ۱۴۰۴). در این فرایند، دانشجویان با تخصص خود را با مهارت‌های تدریس تلفیق کنند و به تفاوت‌ها و نیازهای متنوع یادگیرندگان پاسخ دهند. از این منظر، کیفیت اجرای کارورزی یکی از مؤلفه‌های مهم کیفیت تربیت معلم است و این دوره، محیطی هدایت‌شده برای مواجهه با واقعیت‌های مدرسه و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای فراهم می‌آورد.

با وجود چنین پشتوانه نظری و تجربی، اجرای کارورزی در ایران همچنان با چالش‌های ساختاری و کارکردی مواجه است. ضعف در برنامه‌ریزی، انعطاف‌ناپذیری سرفصل‌ها و فاصله میان دانشگاه و مدرسه از جمله عواملی هستند که تحقق اهداف واقعی این دوره را با اختلال مواجه کرده‌اند (عرب‌زاده، ۱۴۰۲). از سوی دیگر، نبود نظام نظارت ساختارمند و ضعف تعامل مؤثر میان استادان دانشگاه و معلمان راهنما، زمینه را برای کاهش کیفیت بازخوردهای حرفه‌ای و ناهماهنگی در فرایند هدایت دانشجویان فراهم کرده است (عباسیان، ۱۳۹۹). افزون بر این، کمبود زیرساخت‌های فیزیکی و فناوری و نیز غیراستاندارد بودن و شفاف نبودن برخی شیوه‌های ارزیابی، اثربخشی این دوره را با محدودیت‌های جدی مواجه کرده است (مشتاقی، ۱۴۰۴).

اهمیت پژوهش حاضر از شکاف میان وضعیت موجود کارورزی و الزامات و استانداردهای مطلوب آن ناشی می‌شود. دانشگاه فرهنگیان، به عنوان اصلی‌ترین نهاد تربیت و تأمین معلم در کشور، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت نظام آموزشی دارد؛ از این رو، کاستی‌های موجود در فرایند کارورزی می‌تواند پیامدهایی فراتر از دوران تحصیل دانشجویان معلمان داشته باشد و در نهایت بر کیفیت یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار باشد (صدری، ۱۳۹۶). بر این اساس، شناسایی و تبیین ابعاد و چالش‌های کیفیت کارورزی و صورت‌بندی آن‌ها در قالب الگویی بومی و مبتنی بر تجربه ذی‌نفعان، افزون بر تقویت ادبیات پژوهشی تربیت معلم، می‌تواند برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی، استادان دانشگاه، معلمان راهنما و مدارس محل کارورزی نیز کاربرد داشته باشد و زمینه را برای تبدیل کارورزی از فعالیتی صوری به تجربه‌ای پویا، هدفمند و اثربخش فراهم کند.

مرور پژوهش‌های داخلی سال‌های اخیر نشان می‌دهد که کارورزی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی تربیت معلم، از منظرهای گوناگون بررسی شده است؛ از آسیب‌شناسی اجرای این دوره (رستگاری، ۱۴۰۰) و شناسایی مؤلفه‌های تضمین کیفیت در تربیت معلم (نامداری‌پژمان، ۱۴۰۱) تا تحلیل تجربه فارغ‌التحصیلان از فرایند کارورزی (بابائی، ۱۴۰۴). در پژوهش‌های بین‌المللی نیز بر نقش مربی‌گری مؤثر، تعامل سازنده مدرسه و حمایت حرفه‌ای در تقویت خودکارآمدی معلمان تازه‌کار تأکید شده است (Altarawneh, 2023). با این حال، بخش قابل توجهی از مطالعات موجود عمدتاً به توصیف مسائل و آسیب‌های کارورزی پرداخته‌اند و کمتر به تبیین پیوند میان عوامل مختلف و ارائه چهارچوبی جامع برای ارتقای کیفیت آن توجه کرده‌اند.

برآیند پژوهش‌های داخلی نشان می‌دهد چالش‌های کارورزی را می‌توان در چهار حوزه مرتبط و درهم‌تنیده دسته‌بندی کرد. نخست، ضعف برنامه‌ریزی و نبود همسویی کافی میان دانشگاه و مدرسه است؛ به‌گونه‌ای که سرفصل‌های انعطاف‌ناپذیر و اهداف نامشخص، گسست میان نظریه و عمل را تشدید کرده و کیفیت عملکرد کارورزان را کاهش داده‌اند (حمزه‌لو، ۱۴۰۲؛ رستگاری، ۱۴۰۰؛ فراهانی، ۱۴۰۲). دوم، ضعف فرایند مربی‌گری، تعامل ناکافی میان استادان دانشگاه و معلمان راهنما و نبود آموزش و آمادگی کافی برای ایفای نقش هدایتگرانه است که فرصت رشد حرفه‌ای دانشجویمعلمان را محدود می‌کند (عباسیان، ۱۳۹۹؛ محمدشفیعی، ۱۴۰۴). سوم، کمبود امکانات و زیرساخت‌های فیزیکی و فناوری است که به‌ویژه در شرایطی مانند همه‌گیری کرونا، به مانعی جدی در برابر اثربخشی کارورزی تبدیل شده است (دهقان‌منشادی، ۱۴۰۳؛ عبدی‌لیفکوثی، ۱۴۰۳). چهارم، کاستی‌های مربوط به ارزیابی، از جمله نبود شیوه‌های شفاف، معیارمند و مبتنی بر شایستگی، است که می‌تواند اعتبار و اثربخشی فرایند کارورزی را کاهش دهد (مشتاقی، ۱۴۰۴؛ محمدشفیعی، ۱۴۰۴).

مرور ادبیات بین‌المللی نیز مؤید آن است که کیفیت کارورزی با مجموعه‌ای از عوامل به‌هم‌پیوسته، از جمله کیفیت ارتباط و هدایت معلم راهنما، بازخورد حرفه‌ای، برخورداری از زیرساخت‌های فناورانه و محیط‌های آموزشی مناسب و نیز ارزیابی مبتنی بر شایستگی، ارتباط دارد. بنابراین، بررسی جداگانه هر یک از این عوامل نمی‌تواند به‌تنهایی تصویر کاملی از کیفیت کارورزی ارائه دهد؛ زیرا این عوامل در عمل در تعامل با یکدیگر بر تجربه حرفه‌ای دانشجویمعلمان اثر می‌گذارند. از سوی دیگر، مدل‌هایی که تا کنون پیشنهاد شده‌اند، در مواردی بر الگوهای خارجی و رویکردهای قیاسی استوار بوده‌اند و ممکن است بدون توجه کافی به زمینه‌های فرهنگی، سازمانی و مدیریتی مدارس ایران، قابلیت اجرایی محدودی داشته باشند (نامداری‌پژمان، ۱۴۰۱). از این رو، ارتقای کیفیت کارورزی نیازمند رویکردی استقرایی و اکتشافی است تا ابعاد و عوامل مؤثر بر کیفیت آن مستقیماً از دل تجربه ذی‌نفعان و واقعیت میدان استخراج و سپس در چهارچوبی منسجم صورت‌بندی شود.

بر این اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر تجربه استادان دانشگاه، معلمان راهنما و دانشجویمعلمان، در پی آن است که چالش‌ها و عوامل مؤثر بر کیفیت کارورزی در دانشگاه فرهنگیان را به‌صورت یکپارچه شناسایی و تبیین کند و به پرسش پژوهش «چالش‌ها و عوامل مؤثر بر کیفیت کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، از دیدگاه استادان، معلمان راهنما و دانشجویمعلمان، چیست و این عوامل چگونه می‌توانند در قالب الگویی برای ارتقای کیفیت کارورزی صورت‌بندی شوند؟» پاسخ دهد.

روش

روش پژوهش کیفی بود. این پژوهش در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ در دانشگاه فرهنگیان و مدارس پذیرنده کارورزی وابسته به آن انجام شد. برای انعکاس حداکثری تنوع زمینه‌ای، مشارکت‌کنندگان از سه پردیس دانشگاهی در سه منطقه جغرافیایی (استان‌های تهران، خراسان رضوی و مازندران) و از مدارس راهنمایی و متوسطه شهری و روستایی مرتبط با این پردیس‌ها انتخاب شدند. جامعه پژوهش شامل سه گروه اصلی درگیر در فرایند کارورزی بود:

- استادان دانشگاه فرهنگیان که درس‌های مرتبط با کارورزی (مانند راهنمایی کارورزی و اقدام‌پژوهی) را تدریس می‌کردند و مسئول نظارت بر عملکرد دانشجویمعلمان در مدرسه بودند.
- معلمان راهنما در مدارس پذیرنده که میزبان دانشجویمعلمان بودند و مسئولیت هدایت و ارزشیابی روزانه آنان را بر عهده داشتند.
- دانشجویمعلمان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی که در ترم‌های نهایی (کارورزی ۳ و ۴) مشغول به گذراندن دوره عملی خود در مدارس بودند.

برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری هدفمند با رویکرد حداکثر تنوع استفاده شد. معیارهای اصلی تنوع عبارت بودند از: سابقهٔ تدریس (کم، متوسط، زیاد)، جنسیت، نوع پردیس (مادر در مرکز استان یا پردیس شهرستانی) و نوع مدرسه (شهری - روستایی، پسرانه - دخترانه). این تنوع تضمین می‌کرد که تجارب متفاوت و گاه متعارض از پدیدهٔ کارورزی به‌دست آید و مدل نهایی، بازنمایی جامع‌تری از واقعیت موجود باشد. معیار تعیین حجم نمونه در این پژوهش، اصل «اشباع نظری» بود که نه به‌صورت یک نقطهٔ مکانیکی، بلکه به‌عنوان فرایندی تدریجی و چرخشی میان گردآوری و تحلیل داده‌ها اعمال شد:

– **نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع:** پژوهش با انتخاب اولین مشارکت‌کنندگان از سه گروه اصلی (استادان، معلمان راهنما و دانشجومعلم‌ان رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی) بر اساس معیارهای تنوع (سابقهٔ تدریس، جنسیت، نوع پردیس، سطح درگیری با کارورزی) آغاز شد. این امر تضمین می‌کرد که از ابتدا دامنهٔ متنوعی از تجارب پوشش داده شود و احتمال ظهور سریع الگوهای اصلی افزایش یابد. برای ورود به مطالع، استادان دانشگاه می‌بایست دست‌کم ۵ سال سابقهٔ تدریس دروس کارورزی، معلمان راهنما حداقل ۳ سال سابقهٔ پذیرش کارورز و دانشجومعلم‌ان گذراندن حداقل دو ترم کارورزی در رشتهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی را دارا باشند. معیار خروج عدم تمایل به ادامه همکاری یا ناتوانی در تکمیل مصاحبه بود. در مجموع ۱۸ نفر (۶ نفر از هر گروه) از سه پردیس تهران، مشهد و ساری دعوت به همکاری شدند. یک استاد به‌دلیل مشغلهٔ کاری، یک معلم راهنما به‌دلیل عدم تمایل و یک دانشجومعلم به‌دلیل بیماری انصراف دادند؛ بدین ترتیب ۱۵ نفر در مطالعه شرکت کردند. داده‌ها از سه پردیس دانشگاه فرهنگیان در استان‌های تهران، خراسان رضوی و مازندران و مدارس پذیرنده وابسته به آنها گردآوری شد.

– **تحلیل هم‌زمان با گردآوری داده‌ها:** پس از انجام هر ۲ یا ۳ مصاحبه، متن پیاده‌سازی‌شده بلافاصله وارد فرایند کدگذاری اولیه و تحلیل اولیه شد. این کار به تیم پژوهش امکان می‌داد تا دریابند چه گدھا و مضامینی در حال شکل‌گیری هستند و چه خلأها یا ابعاد جدیدی هنوز ظهور نکرده‌اند. بدین ترتیب، مصاحبه‌های بعدی می‌توانستند با پرسش‌های هدفمندتر به سمت عمق‌بخشی به مضامین ناقص هدایت شوند همچنین دو نویسندهٔ مقاله به‌طور مستقل فرایند کدگذاری را انجام دادند. درصد توافق اولیه ۸۷٪ محاسبه شد و موارد اختلاف از طریق بحث و بازگشت به داده‌های خام حل شد. پیش‌فرض‌های پژوهشگران (از جمله تجربهٔ هر دو به‌عنوان مدرس کارورزی) در یادداشت‌های تأملی ثبت شد و با راهبرد ممیزی بیرونی و بازبینی اعضا سوگیری‌های احتمالی کنترل شد.

– **پایش گدھا و مضامین جدید:** در طول فرایند پژوهشگران ردّ گدھای جدید و مضامین فرعی نوظهور را ثبت می‌کردند. برای مثال در ۵ مصاحبهٔ نخست، بخش عمده‌ای از گدھای مربوط به «ضعف برنامه‌ریزی» و «نظارت تشریفاتی» ظاهر شد. با انجام مصاحبه‌های ۸ تا ۱۲ مضمون «زیرساخت دیجیتال» و «خودارزیابی» به‌صورت غنی‌تری بسط یافت، اما در مصاحبه‌های ۱۳، ۱۴ و ۱۵، گدھای استخراج‌شده همگی درون مضامین موجود طبقه‌بندی می‌شدند و هیچ مضمون فرعی یا اصلی جدیدی پدید نیامد. از مجموع مصاحبه‌ها ۲۷۶ گد اولیه استخراج شد. پس از ادغام موارد هم‌پوشان ۳۴ گد متمرکز شکل گرفت و در مرحلهٔ بعد در ۱۲ زیرمضمون دسته‌بندی شد. در نهایت با مقایسهٔ مداوم ۴ مضمون اصلی انتزاع شد.

– **تأیید اشباع:** فرایند گردآوری داده‌ها هم‌زمان با تحلیل پیشرفت و کفایت نمونه با رسیدن به «اشباع مضمونی» تعیین شد. پس از مصاحبهٔ سیزدهم دیگر گد یا مضمون جدیدی پدید نیامد و دو مصاحبهٔ پایانی صرفاً مؤید یافته‌های موجود بود. بر این اساس حجم نهایی ۱۵ نفر کافی تشخیص داده شد.

رعایت اصول اخلاق پژوهش: این مطالعه پس از تأیید طرح در شورای علمی گروه مربوطه دانشگاه فرهنگیان و اخذ مجوزهای لازم با رعایت اصول اخلاق پژوهش‌های کیفی، منشور اخلاق پژوهش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و رهنمودهای انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA) انجام شد. پیش از گردآوری داده‌ها، اهداف، روش پژوهش و نحوهٔ انتشار یافته‌ها برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و پس از ارائه و امضای رضایت‌نامهٔ آگاهانهٔ کتبی شامل اطلاعات مربوط به موضوع پژوهش، مدت تقریبی مصاحبه (۴۵ دقیقه)، ضبط صدا، نحوهٔ نگهداری و تحلیل داده‌ها و حق انصراف در هر مرحله، مصاحبه‌ها با تأیید شفاهی مشارکت‌کنندگان آغاز شد. به‌منظور حفظ حریم خصوصی اطلاعات شناسایی‌کننده حذف و با گدھای اختصاری جایگزین شد و فایل‌های صوتی و متون پیاده‌شده در فضای دیجیتال رمزگذاری‌شده صرفاً در اختیار دو نویسنده نگهداری خواهد شد و دو سال پس از انتشار مقاله امحا می‌شود. مشارکت‌کنندگان در هر زمان حق توقف مصاحبه یا درخواست حذف داده‌های خود را داشتند و پژوهشگران نیز باتوجه‌به نشانه‌های احتمالی ناراحتی امکان توقف یا تغییر مسیر مصاحبه را فراهم کردند؛ باین‌حال هیچ‌گونه درخواست انصراف یا حذف داده‌ای دریافت نشد. همچنین برای افزایش اعتبار یافته‌ها خلاصهٔ مضامین استخراج‌شده در اختیار تعدادی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفت و

اصلاحات لازم اعمال شد و در تمامی مراحل امانت‌داری علمی و بازنمایی بدون سوگیری داده‌ها رعایت شد. نویسندگان عدم وجود تعارض منافع و حمایت مالی مستقیم از سوی نهادهای بیرونی را اعلام می‌کنند؛ هزینه‌های پژوهش توسط آنان تأمین شده و مشارکت‌کنندگان هیچ پاداش مالی دریافت نکردند.

داده‌ها از طریق «مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته» گردآوری شد. پروتکل مصاحبه مشتمل بر ۸ پرسش باز بود که با هدف واکاوی عمیق تجارب زیسته، چالش‌ها و راهکارهای بهبود کارورزی طراحی شده بود. نمونه‌ای از پرسش‌های راهنما عبارت بودند از: «بزرگ‌ترین تنش یا چالشی که در طول دوره کارورزی تجربه کردید چه بود و چرا؟»، «رابطه خود با استاد راهنما و معلم راهنمای مدرسه را چگونه توصیف می‌کنید؟» و «اگر اختیار کامل برای اصلاح برنامه کارورزی داشتید، چه تغییری ایجاد می‌کردید؟». مدت زمان هر مصاحبه به‌طور میانگین ۴۵ دقیقه بود. کلیه مصاحبه‌ها پس از کسب رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان ضبط صوتی شد و سپس کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد تا مبنای تحلیل دقیق قرار گیرد. برای افزایش غنای داده‌ها، یادداشت‌های میدانی نیز در طول مصاحبه‌ها ثبت می‌شد.

داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون شش مرحله‌ای Braun و Clarke (2006) تحلیل شد. مراحل تحلیل عبارت بودند از: (۱) آشنایی کامل با داده‌ها از طریق خواندن و بازخوانی مکرر متون پیاده‌شده، (۲) ایجاد کدهای اولیه به‌صورت سیستماتیک در سراسر مجموعه داده‌ها، (۳) جست‌وجو برای یافتن مضامین از طریق دسته‌بندی کدهای مرتبط، (۴) بازبینی و پالایش مضامین احتمالی برای اطمینان از انسجام درونی و تمایز بیرونی آن‌ها، (۵) تعریف و نام‌گذاری نهایی مضامین و (۶) تهیه گزارش نهایی و انتخاب نقل‌قول‌های گویا برای هر مضمون. در این مسیر فرایندی چرخشی و رفت‌وبرگشتی میان کدها مضامین فرعی و مضامین اصلی برقرار بود تا چهارچوب نهایی مدل به‌طور استقرایی از دل داده‌ها ظهور یابد.

برای تضمین دقت و استحکام یافته‌ها معیارهای چهارگانه اعتبارپذیری Lincoln و Guba (1985) مبنای عمل قرار گرفت:

- باورپذیری: برای اطمینان از تطابق یافته‌ها با واقعیت درک‌شده مشارکت‌کنندگان از دو راهبرد استفاده شد: الف) «بازبینی توسط اعضا» بدین‌صورت که خلاصه مضامین استخراج‌شده به تعدادی از مشارکت‌کنندگان ارائه و نظر آن‌ها اعمال شد. ب) «ممیزی همتایان» که در آن یافته‌ها و فرایند کدگذاری توسط دو نفر از اساتید متخصص در حوزه برنامه درسی و تربیت معلم مورد نقد و بررسی قرار گرفت.
- انتقال‌پذیری: با ارائه توصیف‌های غنی و عمیق از بستر پژوهش ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و نقل‌قول‌های مستقیم این امکان برای خوانندگان فراهم شد تا خود درباره قابلیت تعمیم یافته‌ها به زمینه‌های مشابه قضاوت کنند.
- تأکیدپذیری و قابلیت تأیید: از طریق ممیزی بیرونی و ثبت دقیق تمامی مراحل پژوهش (شامل کدهای اولیه، یادداشت‌های تحلیلی و فرایند شکل‌گیری مضامین) تلاش شد تا یافته‌ها بیشترین وابستگی را به داده‌های خام داشته و کمترین تأثیر را از سوگیری‌های محقق بپذیرند.

بدین‌ترتیب، پژوهش حاضر با اتکا به طراحی کاملاً کیفی و معیارهای دقیق اعتبارپذیری بنیان استواری برای طراحی الگوی PICS فراهم آورد که شرح آن در بخش یافته‌ها خواهد آمد.

یافته‌های پژوهش

داده‌های حاصل از ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با استادان دانشگاه فرهنگیان، معلمان راهنما و دانشجومعلم، با استفاده از روش تحلیل مضمون شش مرحله‌ای Braun و Clarke (2006) تحلیل شد. به‌منظور شفاف‌سازی فرایند تحلیل داده‌ها و افزایش قابلیت ممیزی پژوهش، یافته‌ها بر اساس مراحل شش‌گانه این روش گزارش شده‌اند. در این فرایند متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه، کدگذاری و بازبینی شد و در نهایت ۱۲ مضمون فرعی در قالب چهار مضمون اصلی سازمان‌دهی شد. این مضامین مبنای طراحی الگوی استقرایی ارتقای کیفیت دوره کارورزی (PICS) قرار گرفت.

در نخستین مرحله، متن تمامی مصاحبه‌ها به‌طور کامل پیاده‌سازی و چندین بار مطالعه شد تا پژوهشگران با محتوای داده‌ها آشنایی عمیق پیدا کنند. هم‌زمان، یادداشت‌های اولیه درباره مفاهیم پرتکرار، ایده‌های نوظهور و برداشت‌های اولیه ثبت شد. این فرایند موجب شد درک جامعی از تجارب زیسته مشارکت‌کنندگان درباره کیفیت دوره کارورزی حاصل شود و زمینه لازم برای استخراج کدهای اولیه فراهم آید.

جدول ۱. نمونه‌ای از گدهای اولیه استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

گزاره مشارکت‌کننده	کُد اولیه
برنامه‌ها با واقعیت مدارس سازگار نیستند	عدم انطباق برنامه با مدرسه
بازدید استاد بیشتر برای امضا بود	نظارت تشریفاتی
بازخوردها کلی بود	بازخورد غیرتحلیلی
فضای تمرین وجود ندارد	نبود فضای تمرین
تجهیزات آموزشی کافی نیست	کمبود امکانات آموزشی
سامانه‌ای برای اشتراک تجربه وجود ندارد	ضعف زیرساخت دیجیتال
ارزیابی‌ها سلیقه‌ای است	ارزیابی ذهنی
فرم‌های ارزشیابی کلی هستند	نبود شاخص استاندارد
خودارزیابی انجام نمی‌شود	فقدان خودارزیابی

در این مرحله، متن مصاحبه‌ها به صورت خط‌به‌خط بررسی شد و گزاره‌های معنادار استخراج شد. حاصل این فرایند مجموعه‌ای از گدهای اولیه بود که بازتاب‌دهنده مهم‌ترین مسائل و تجارب مشارکت‌کنندگان درباره دوره کارورزی است. این گدها مبنای تشکیل مضامین فرعی در مرحله بعد قرار گرفت.

جدول ۲. سازمان‌دهی گدهای اولیه در قالب مضامین فرعی

گدهای اولیه	مضمون فرعی
عدم انطباق برنامه، تدریس آزمایشی	برنامه ریزی غیرواقع‌گرا
نبود مشاهده هدفمند، فقدان بازاندیشی	ضعف یادگیری تجربی
نظارت تشریفاتی، بازخورد غیرتحلیلی	ضعف نظام نظارت
تعامل محدود استاد، معلم و دانشجو	ضعف مربی‌گری
نبود فضای تمرین	ضعف زیرساخت فیزیکی
کمبود تجهیزات	ضعف امکانات آموزشی
ضعف سامانه دیجیتال	ضعف زیرساخت فناوریانه
ارزیابی ذهنی	ضعف عدالت در ارزیابی
نبود شاخص استاندارد، فقدان خودارزیابی	ضعف نظام ارزشیابی

پس از مقایسه مستمر گدهای اولیه گدهای دارای هم‌پوشانی مفهومی در قالب مضامین فرعی دسته‌بندی شدند. این مضامین بیانگر ابعاد مختلف چالش‌های کیفیت دوره کارورزی بودند و زمینه را برای شکل‌گیری مضامین اصلی فراهم کردند.

جدول ۳. ادغام مضامین فرعی در مضامین اصلی

مضامین فرعی	مضمون اصلی
برنامه‌ریزی غیرواقع‌گرا، ضعف یادگیری تجربی	برنامه ریزی
ضعف نظام نظارت، ضعف مربی‌گری	نظارت
ضعف زیرساخت فیزیکی، امکانات آموزشی، زیرساخت فناوریانه	زیرساخت
ضعف عدالت در ارزیابی، ضعف نظام ارزشیابی	ارزیابی

در این مرحله مضامین فرعی چندین بار بازبینی شدند تا میزان انسجام درونی و تمایز بیرونی آنها بررسی شود. در نتیجه مضامین مشابه ادغام و در چهار مضمون اصلی شامل برنامه‌ریزی، نظارت، زیرساخت و ارزیابی سازمان‌دهی شدند.

جدول ۴. مضامین نهایی تحلیل مضمون

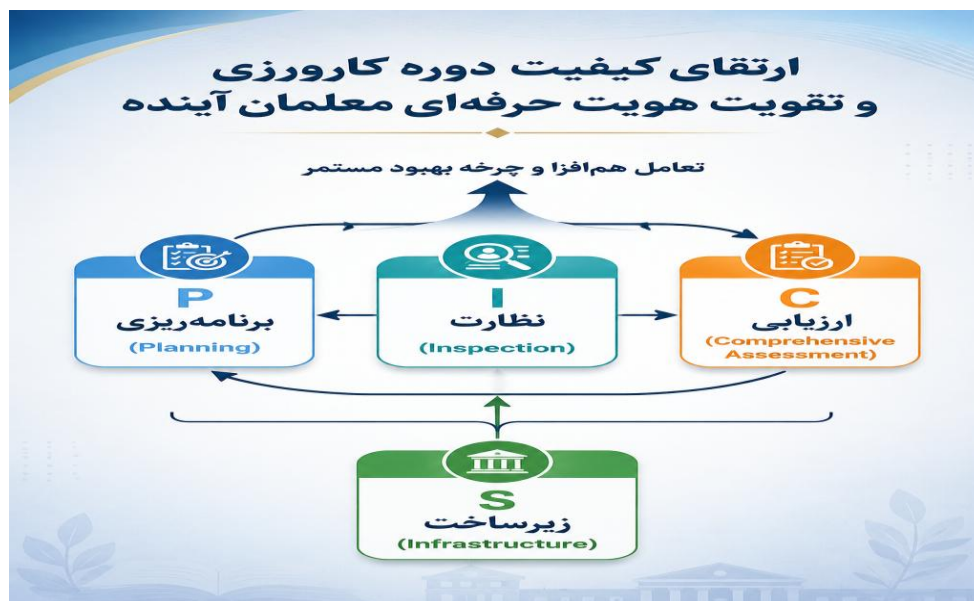
مضمون اصلی	مضامین فرعی
برنامه ریزی	برنامه‌ریزی غیرواقع‌گرا، یادگیری تجربی
نظارت	مربی‌گری، بازخورد، تعامل حرفه‌ای
زیرساخت	فضای تمرین، تجهیزات آموزشی، زیرساخت دیجیتال
ارزیابی	شاخص‌های استاندارد، خودارزیابی، عدالت در ارزیابی

جدول ۴ خروجی نهایی مراحل دوم تا چهارم تحلیل مضمون را نشان می‌دهد. چهار مضمون اصلی حاصل ادغام ۱۲ مضمون فرعی هستند و مهم‌ترین ابعاد ارتقای کیفیت دوره کارورزی را از منظر ذی‌نفعان تبیین می‌کنند. همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده شد، تحلیل داده‌ها به استخراج چهار مضمون اصلی منجر شد.

جدول ۵. جدول تحلیلی

مضمون اصلی	زیرمضمون	نمونه کدهای اولیه	گروه مشارکت‌کننده	نقل قول نمونه
برنامه‌ریزی (P)	برنامه‌ریزی غیرواقع‌گرا	عدم انطباق برنامه با مدرسه، تدریس آزمایشی صرف	دانشجومعلم	«برنامه‌ها تو یه فضای ایده‌آل طراحی شدن ولی وقتی می‌ریم مدرسه شرایط کاملاً فرق می‌کنه» (ST1)
برنامه‌ریزی (P)	ضعف یادگیری تجربی	نبود مشاهده هدفمند، فقدان بازاندیشی	استاد دانشگاه	«کارورزی خلاصه شده تو چند تا تدریس آزمایشی، فرصت تحلیل و بازاندیشی نیست» (U5)
نظارت (I)	ضعف نظام نظارت	نظارت تشریفاتی، بازخورد غیرتحلیلی	دانشجومعلم	«بازدید استاد خیلی کوتاه و فقط برای امضا بود» (ST3)
نظارت (I)	ضعف مربی‌گری	تعامل محدود استاد، معلم، دانشجومعلم	معلم راهنما	«ارتباط سه‌جانبه ضعیفه، هیچ جلسه‌ای برای هماهنگی نداریم» (MT4)
زیرساخت (S)	ضعف زیرساخت فیزیکی	نبود فضای تمرین، کمبود تجهیزات	دانشجومعلم	«هیچ فضای امنی مثل اتاق تمرین نداریم» (ST2)
زیرساخت (S)	ضعف زیرساخت فناوریانه	فقدان سامانه دیجیتال	دانشجومعلم	«هیچ سامانه‌ای برای اشتراک طرح درس و بازخورد نیست» (ST4)
ارزیابی (C)	ضعف عدالت در ارزیابی	ارزیابی سلیقه‌ای، نبود شاخص استاندارد	معلم راهنما	«نمره بیشتر به رابطه بستگی داره تا کیفیت تدریس» (MT5)
ارزیابی (C)	فقدان خودارزیابی	غفلت از خودارزیابی، نبود بازخورد چندمنبعی	استاد دانشگاه	«فرم‌ها کلی‌اند، خودارزیابی هم اصلاً جایی نداره» (U2)

مشارکت‌کنندگان از سه گروه مختلف، به شکافی عمیق میان «برنامه‌های دانشگاهی» و «واقعیت‌های کلاس درس» اشاره کردند. دانشجومعلمان به‌ویژه از فشار ناشی از این ناهمخوانی سخن گفتند. یکی از دانشجومعلمان این وضعیت را چنین توصیف کرد: «برنامه‌ها در یک فضای ایده‌آل طراحی شده‌اند، اما وقتی وارد مدرسه می‌شویم، شرایط کاملاً متفاوت است و همین موضوع موجب فشار و استرس می‌شود» (مصاحبه ۷). معلم راهنمایی هم در این باره گفت: «سرفصل‌هایی که دانشگاه می‌ده برای یه مدرسه کاملاً مجهز و بدون هیچ محدودیتی نوشته شده. وقتی دانشجومعلم می‌آد اینجا می‌بینه امکانات نیست، سردرگم می‌شه و ما هم نمی‌دونیم چطور توجیهش کنیم.» (مصاحبه ۲). استاد راهنمایی هم در رابطه با این محور چنین گفت: «متأسفانه برنامه طوری چیده شده که کارورزی خلاصه می‌شه توی چند تا تدریس آزمایشی. نه فرصت مشاهده هدفمند هست، نه جایی برای تحلیل و بازاندیشی. دانشجو فقط اجرا می‌کنه و می‌ره.» (مصاحبه ۱۲).



معلمان راهنما نیز بر غیرواقع‌گرایانه بودن برخی سرفصل‌ها تأکید کردند و معتقد بودند این برنامه‌ها اغلب برای مدارس کاملاً مجهز و شرایط ایده‌آل آموزشی طراحی شده‌اند، حال آنکه واقعیت بسیاری از مدارس با محدودیت‌های متعددی همراه است (مصاحبه ۲). مضامین فرعی دیگری که ذیل این مضمون اصلی شکل گرفتند عبارت بودند از: «محدود شدن کارورزی به تدریس‌های آزمایشی»، «فقدان فرصت‌های مشاهده هدفمند» و «نبود سازوکاری برای بازاندیشی و تحلیل عملکرد» (مصاحبه ۱۲). از منظر نظریه یادگیری تجربی Kolb (1984) چنین ساختاری مانع شکل‌گیری چرخه کامل تجربه، تأمل، مفهوم‌سازی و آزمایشگری می‌شود و کارورزی را از یک فرایند تعاملی و یادگیری‌محور به فعالیتی نسبتاً مکانیکی و اجرایی تقلیل می‌دهد.

دومین چالش بنیادین استخراج‌شده فقدان یک «شبکه نظارتی پویا و کارآمد» برای ایفای نقش مربی‌گری در کارورزی بود. گداهای پرتکرار در این زمینه شامل «حضور محدود و گاه تشریفاتی اساتید در مدارس»، «بازخوردهای کلی و غیرتحلیلی» و «نبود چهارچوبی مشخص برای تعامل سه‌جانبه استاد، معلم راهنما و دانشجو» می‌شود. یک دانشجومعلم با اشاره به ماهیت اداری بازدهی‌ها گفت:

«بازدید استاد راهنما از مدرسه خیلی کوتاه و گاهی فقط برای امضا بود. فرصتی برای تحلیل تدریس پیش نمی‌آمد» (مصاحبه ۳) و معلم راهنمایی چنین گفت: «ارتباط سه‌جانبه بین ما، استاد دانشگاه و دانشجو خیلی ضعیفه. هر کسی یه چیزی می‌گه. من یه نمره می‌دم، استاد یه نمره دیگه، هیچ جلسه‌ای هم نداریم که باهم هماهنگ بشیم.» (مصاحبه ۹) و استاد راهنمایی نیز چنین گفت: «حجم کارمون اینقدر زیاده که نمی‌تونیم بریم مرتب سر کلاس دانشجوها. بازخوردی هم که می‌دیم غالباً کلیه، چون وقت تحلیل دقیق فیلم تدریس یا جلسه مفصل نداریم.» (مصاحبه ۵). از سوی دیگر اساتید نیز به محدودیت‌های ساختاری اشاره کردند و حجم مسئولیت‌ها را مانعی برای نظارت مستمر و ارائه بازخوردهای دقیق دانستند (مصاحبه ۵). تحلیل این مضمون در چهارچوب نظریه «جوامع عمل» و نگر نشان می‌دهد که ضعف در تعاملات حرفه‌ای و نبود سازوکار مشخص برای بازخورد فرایندی پیوند ضروری میان اعضای جامعه حرفه‌ای را تضعیف کرده و فرایند یادگیری مشارکتی را مختل ساخته است. در نتیجه این گسست انتقال دانش پداگوژیک - محتوایی از معلم راهنمای باتجربه به دانشجومعلم به شکل مطلوب محقق نمی‌شود.

سومین چالش حیاتی که به‌شدت در داده‌ها برجسته بود، فقر زیرساخت‌های فیزیکی، فناورانه و دیجیتال در محیط‌های کارورزی بود. مشارکت‌کنندگان بیان کردند که بدون وجود یک محیط غنی و تجهیز شده، پیاده‌سازی روش‌های نوین تدریس امری عبث می‌نماید. نبود «فضاهای اختصاصی و امن برای تمرین اولیه» فشار روانی مضاعفی بر کارورزان وارد می‌کند. یکی از دانشجومعلمان با اشاره به این اضطراب محیطی چنین گفت:

«ما مجبوریم اولین تدریس جدی عمرمون رو در کلاسی پر از دانش‌آموز و با معلم راهنمایی که مدام قضاوتمون می‌کنه، تجربه کنیم. هیچ فضای امنی مثل اتاق تمرین برای شبیه‌سازی وجود نداره» (مصاحبه ۱۱).

فقر زیرساختی تنها به فضای فیزیکی محدود نمی‌شود، بلکه نبود ابزارهای کمک‌آموزشی نیز به‌شدت آزاردهنده است. یک معلم راهنما در این خصوص یادآور شد:

«مدرسه ما حتی یک ویدئو پروژکتور سالم ندارد. دانشجو با کلی ذوق پاورپوینت آماده می‌کند، اما وقتی میاد می‌بیند زیرساخت نیست، کل انگیزه‌اش نابود می‌شه و برمی‌گرده به همون گج و تخته سنتی» (مصاحبه ۸).

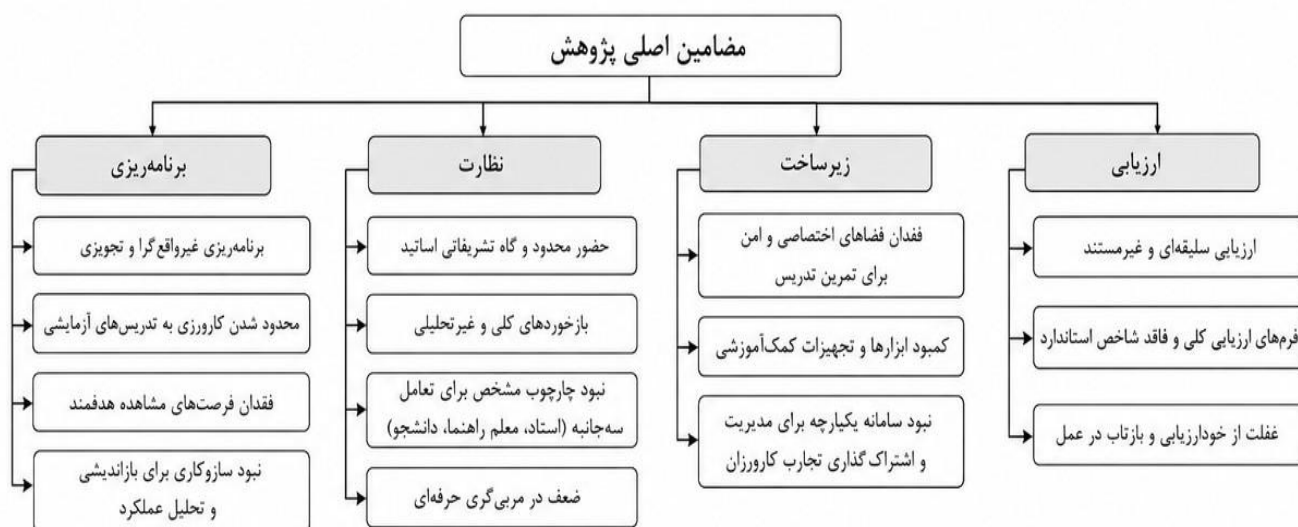
علاوه بر این در عصر دیجیتال، فقدان یک سامانه یکپارچه برای مدیریت و اشتراک‌گذاری تجارب کارورزان به‌شدت احساس می‌شود. دانشجومعلم دیگری اشاره کرد:

«هیچ سامانه‌ای نیست که ما بتونیم طرح درس‌هامون رو اونجا بذاریم و بقیه نقد کنن. ارتباط من با استاد فقط در حد یک گروه در پیام رسان‌هاست که اونم همش گم می‌شه» (مصاحبه ۴). استاد راهنمایی هم چنین گفت: «وقتی مدرسه پذیرنده ابزارهای کمک‌آموزشی پایه رو نداره، از دانشجومعلم چه انتظاری داریم که روش‌های نوین تدریس رو تمرین کنه؟ زیرساخت، الفبای کارورزی اثربخش» (مصاحبه ۱۵).

این یافته‌ها همسو با رویکردهای یادگیری موقعیتی، نشان می‌دهد که اثربخشی یادگیری حرفه‌ای وابستگی عمیقی به ابزارها و بسترهای محیطی دارد و فقر این بسترها، مستقیماً به افت کیفیت تجربه کارورزی می‌انجامد.

چهارمین مضمون اصلی ضعف ساختاری در نظام ارزیابی عملکرد کارورزان را آشکار ساخت. تحلیل داده‌ها نشان داد ارزیابی‌های موجود غالباً «سلیقه‌ای، غیرمستند و فاقد شاخص‌های استاندارد» هستند. در غیاب معیارهای عینی برای سنجش مؤلفه‌هایی مانند مدیریت کلاس، تسلط بر محتوا و مهارت‌های ارتباطی، نمره‌دهی به برداشت‌های ذهنی و روابط شخصی گره خورده است. یک معلم راهنما به این معضل چنین اشاره کرد: «نمره کارورزی گاهی بیشتر از اینکه به کیفیت تدریس ربط داشته باشه به رابطه دانشجو با استاد یا معلم راهنما بستگی داره» (مصاحبه ۱۴). دانشجومعلمی هم چنین گفت: «همه‌اش منتظریم ببینیم آخر ترم چه نمره‌ای می‌گیریم. هیچ‌وقت ننشستیم با استاد یا معلم راهنما راجع به نقاط ضعف و قوتمون حرف بزنیم. خودارزیابی هم که اصلاً نداریم» (مصاحبه ۱۰)؛ در راستای همین دغدغه استاد راهنمایی اینگونه گفت: «فرم‌های ارزیابی ما خیلی کلی‌ان. مثلاً می‌گه «مدیریت کلاس» خوب، متوسط، ضعیف، اما این یعنی چی دقیقاً؟ نه شاخص داریم، نه مستندات. آخرش به قضاوت شخصی ختم می‌شه.» (مصاحبه ۱).

هم‌چنین، کلی‌بودن فرم‌های ارزیابی از دیگر مسائلی بود که اساتید به آن اذعان داشتند و آن را عاملی برای کاهش دقت سنجش می‌دانستند (مصاحبه ۱). پیامد مهم دیگر این وضعیت، «غفلت کامل از خودارزیابی» در فرایند یادگیری حرفه‌ای است. به‌گفته یک دانشجومعلم، در نظام موجود فرصتی برای بازاندیشی در عملکرد فردی و مشارکت فعال در ارزیابی فراهم نمی‌شود (مصاحبه ۱۰). تفسیر این یافته‌ها در چهارچوب نظریه «بازتاب در عمل» (Schon 1983) نشان می‌دهد که فقدان سازوکارهای بازخورد چندجانبه و تأمل حرفه‌ای، مانع پرورش «معلمان فکور» می‌شود و فرایند کارورزی را به ارزیابی‌های پایانی و کم‌عمق تقلیل می‌دهد.



شکل ۱. ارتباط مضامین اصلی و مضامین فرعی

همان گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، مضامین فرعی استخراج‌شده از تحلیل داده‌ها پس از بازبینی و پالایش در قالب چهار مضمون اصلی شامل «برنامه‌ریزی»، «نظارت»، «زیرساخت» و «ارزیابی» سازمان‌دهی شدند. هر یک از مضامین اصلی مجموعه‌ای از مضامین فرعی همگون را دربر می‌گیرد که در کنار یکدیگر بخشی از چالش‌های بنیادین کیفیت دوره کارورزی را تبیین می‌کنند. این مرحله بیانگر انسجام مفهومی مضامین و آماده‌سازی آن‌ها برای صورت‌بندی الگوی استقرایی پژوهش است.



شکل ۲. الگوی استقرایی ارتقای کیفیت دوره کارورزی (PICS)

همان گونه که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، الگوی استقرایی PICS حاصل تبدیل چالش‌های بنیادین شناسایی‌شده در دوره کارورزی به مؤلفه‌های کیفیت‌بخش است. بر این اساس چالش‌های مرتبط با برنامه‌ریزی، نظارت، زیرساخت و ارزیابی، از طریق فرایند تحلیل مضمون و استنتاج مفهومی به چهار مؤلفه اصلی مدل تبدیل شدند. این مؤلفه‌ها به صورت نظام‌مند و مکمل یکدیگر عمل می‌کنند و ارتقای کیفیت دوره کارورزی را مستلزم توجه هم‌زمان به هر چهار بُعد می‌دانند؛ بنابراین مدل PICS یک چهارچوب برآمده از داده‌های میدانی است که می‌تواند مبنایی برای بازطراحی و بهبود نظام کارورزی در دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.

صورت‌بندی مدل PICS: از چالش‌ها به سوی یک الگوی چهاربُعدی:

- در این پژوهش، از منطق استقرایی برای گذر از «چالش‌ها» به «مؤلفه‌های کیفیت‌بخش» استفاده شد. به این معنا که چهار چالش بنیادین شناسایی شده از طریق فرایند «مهندسی معکوس مفهومی» به چهار بُعد اصلی برای ارتقای کیفیت کارورزی تبدیل شدند. بر این اساس؛
- چالش «نبود برنامه‌ریزی منعطف و واقع‌گرا» به مؤلفه ایجابی برنامه‌ریزی بدل شد که بر طراحی مشارکتی، انعطاف‌پذیری و تطابق با واقعیت مدرسه تأکید دارد.
 - چالش «ضعف در نظارت ساختاریافته» به مؤلفه نظارت تبدیل شد که بر بازدهی‌های مستمر، بازخورد تحلیلی و مربی‌گری حرفه‌ای استوار است.
 - چالش «کمبود زیرساخت‌های آموزشی و فناوریانه» به مؤلفه زیرساخت تغییر یافت که بر فضاهای تمرین، ابزارهای کمک‌آموزشی و سامانه‌های دیجیتال متمرکز است.
 - و چالش «فقدان نظام ارزیابی چندسطحی» به مؤلفه ارزیابی تبدیل شد که بر شاخص‌های استاندارد، ارزیابی چندمنبعی و خودارزیابی تأکید می‌کند.

مجموع این چهار مؤلفه مدل مفهومی PICS را شکل داد. شایان ذکر است که این مدل نه یک چهارچوب تجویزی از پیش موجود، بلکه یک الگوی برآمده از میدان و کشف‌شده از تجارب زیسته ذی‌نفعان اصلی کارورزی است. این الگو نشان می‌دهد که چالش‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان پدیده‌هایی تک‌عاملی نیستند، بلکه شبکه‌ای درهم‌تنیده از الزامات برنامه‌ریزی، نظارت، زیرساخت و ارزیابی را شکل می‌دهند که هرگونه

بهبود در آن مستلزم نگاهی نظام‌مند به هر چهار بُعد است. اعتبار این چهارچوب نیز نه از طریق آزمون‌های آماری بلکه با تکیه بر راهبردهای کیفی مانند بازبینی اعضا و ممیزی همتایان (Lincoln & Guba, 1985) تأمین شده است که در بخش روش پژوهش شرح آن رفت.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی عمیق چالش‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و صورت‌بندی الگویی استقرایی برای ارتقای کیفیت آن انجام شد. یافته‌های برآمده از تحلیل مضمون مصاحبه‌ها نشان داد که نظام کارورزی با چهار چالش درهم‌تنیده مواجه است: ضعف در برنامه‌ریزی واقع‌گرا، ناکارآمدی سازوکارهای نظارتی، کمبود زیرساخت‌های آموزشی و فناورانه و فقدان نظام ارزیابی چندسطحی و معتبر. این چالش‌ها که مستقیماً از تجارب زیسته‌ی ذی‌نفعان استخراج شدند، در فرایند تحلیل و صورت‌بندی مفهومی یافته‌ها به چهار مؤلفه‌ی کیفیت‌بخش مدل PICS، یعنی برنامه‌ریزی، نظارت، زیرساخت و ارزیابی، تبدیل شدند. جدول ۶ پیوند این مؤلفه‌ها را با مبانی نظری و چهارچوب‌های پشتیبان نشان می‌دهد.

جدول ۶: نگاشت مؤلفه‌های مدل PICS به نظریه‌های پشتیبان

مؤلفه مدل PICS	نظریه / چهارچوب پشتیبان
برنامه‌ریزی	یادگیری تجربی (Kolb, 1984)
نظارت	جوامع عمل (Wenger, 1998)؛ بازتاب حرفه‌ای (Schon, 1983)
زیرساخت	دانش پداگوژیک - محتوایی (Shulman, 1987)؛ یادگیری موقعیتی
ارزیابی	بازتاب حرفه‌ای (Schon, 1983)؛ ارزیابی چندسطحی و تکوینی

در ادامه، هر یک از این مؤلفه‌ها در پرتو مبانی نظری و پیشینه پژوهش مورد بحث قرار می‌گیرد.

یافته‌ها نشان داد که برنامه‌های کارورزی موجود غالباً «تجویزی» و «ایده‌آل‌گرایانه» طراحی شده‌اند و با واقعیت‌های پیچیده و محدودیت‌های مدارس پذیرنده همخوانی کافی ندارند. چنان‌که در روایت‌های مشارکت‌کنندگان نیز بازتاب یافته است، این ناهماهنگی برای برخی کارورزان با سردرگمی و فشار همراه بوده و امکان بهره‌گیری مؤثر از موقعیت‌های واقعی یادگیری را محدود کرده است. این یافته را می‌توان در پرتو نظریه یادگیری تجربی Kolb (1984) تبیین کرد؛ زیرا در این نظریه، یادگیری حرفه‌ای در چرخه‌ای متشکل از «تجربه عینی»، «مشاهده تأملی»، «مفهوم‌سازی انتزاعی» و «آزمایشگری فعال» شکل می‌گیرد. هنگامی که برنامه کارورزی از پیش به‌صورت متمرکز و بدون توجه کافی به اقتضائات مدرسه تعیین شود، فرصت مشاهده، تأمل و آزمون آموخته‌ها در موقعیت‌های واقعی کاهش می‌یابد و در نتیجه، چرخه یادگیری تجربی به‌طور کامل تحقق نمی‌یابد. این یافته با نتایج حمزه‌لو و حسینی (۱۴۰۲) و رستگاری و سالاری (۱۴۰۰) درباره گسست میان نظریه و عمل همسوست؛ باین‌حال، پژوهش حاضر این گسست را صرفاً به‌عنوان فاصله‌ای میان دانش نظری و عمل آموزشی نشان نمی‌دهد، بلکه یکی از منشأهای آن را در طراحی متمرکز و مشارکت‌ناپذیر برنامه‌های کارورزی آشکار می‌کند. بر این اساس، در مدل PICS، برنامه‌ریزی کارورزی باید از الگویی ثابت و تجویزی به فرایندی مشارکتی و موقعیت‌محور تبدیل شود؛ به‌گونه‌ای که استاد، معلم راهنما و دانشجو معلم بتوانند مسیر یادگیری را با توجه به اهداف حرفه‌ای و واقعیت‌های مدرسه تنظیم و بازتنظیم کنند.

دومین چالش بزرگ، ضعف ساختاری در نظارت و بازخورد بود. تحلیل داده‌ها نشان داد که حضور استادان در مدارس اغلب «کوتاه، نامستمر و اداری» و بازخوردها نیز «کلی و غیرتحلیلی» است. این یافته با نتایج عباسیان (۱۳۹۹) و محمدشفیعی (۱۴۰۴) درباره محدودیت فرصت رشد حرفه‌ای همسوست؛ باین‌حال، یافته حاضر نشان می‌دهد که این محدودیت صرفاً ناشی از کمبود فرصت نیست، بلکه ضعف در کیفیت و تداوم نظارت نیز به آن دامن می‌زند. از منظر نظریه بازتاب حرفه‌ای Schon (1983) نبود بازخورد دقیق و به‌نگام فرایند بازاندیشی در حین عمل و پس از عمل را مختل می‌کند؛ همچنین بر اساس نظریه جوامع عمل^۱ Wenger (1998) ضعف تعامل سه‌جانبه استاد، معلم راهنما و دانشجو فرصت یادگیری مشارکتی و انتقال دانش ضمنی پداگوژیک را کاهش می‌دهد؛ بنابراین پیامد عملی این یافته برای دانشگاه فرهنگیان گذار از نظارت مقطعی و اداری به نظارت مستمر ساختاریافته و مربی‌گرانه است. «واژه نظارت حرفه‌ای^۲ در مدل PICS به‌هیچ‌وجه به معنای بازرسی اداری یا تشریفاتی نیست، بلکه بر مبنای مفهوم "clinical supervision" و "instructional inspection" در ادبیات تربیت معلم Schon (1983) انتخاب شده

1. Communities of Practice theory

2. Inspection

است که بر مشاهده، بازخورد تحلیلی و مربی‌گری حرفه‌ای دلالت دارد. از این‌رو، Inspection در این مدل کاملاً معادل "Supervision" به معنای نظارت حرفه‌ای و حمایتی است.

یافته‌ها «فقر زیرساختی» را به عنوان یکی از موانع بنیادین کیفیت کارورزی آشکار کرد. این چالش در مضامینی چون «فقدان فضای امن تمرین»، «نبود ابزارهای کمک‌آموزشی» و «نبود سامانه‌های دیجیتال» نمایان شد و با یافته‌های پژوهش‌های پیشین درباره نقش زیرساخت‌ها و منابع آموزشی در کیفیت تربیت معلم همسوست؛ باین‌حال یافته حاضر نشان می‌دهد که مسئله زیرساخت صرفاً به کمبود امکانات محدود نمی‌شود، بلکه مستقیماً فرصت تمرین، تجربه و بازنمایی دانش حرفه‌ای دانشجوی معلم را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از منظر نظریه دانش پداگوژیک - محتوایی^۳ (Shulman (1987)، تبدیل دانش محتوایی به شیوه‌های متنوع تدریس مستلزم فرصت تجربه و استفاده از ابزارهای آموزشی است؛ همچنین رویکرد یادگیری موقعیتی بر وابستگی یادگیری به زمینه‌های فیزیکی و اجتماعی تأکید دارد؛ بنابراین، فقدان فضای مناسب تجهیزات آموزشی و بسترهای دیجیتال زمینه تحقق یادگیری حرفه‌ای را محدود می‌کند. بر این اساس پیامد عملی این یافته برای دانشگاه فرهنگیان توجه به زیرساخت به عنوان پیش‌نیاز کیفیت کارورزی است؛ از این‌رو مدل PICS بر ایجاد فضاهای شبیه‌سازی تدریس (اتاق‌های تمرین) و توسعه سامانه دیجیتال یکپارچه برای مدیریت و پشتیبانی از فرایند کارورزی تأکید می‌کند.

چهارمین بُعد از چالش‌ها به «ارزیابی‌های سلیقه‌ای و فاقد معیار» بازمی‌گشت. یافته‌ها نشان داد که در غیاب شاخص‌های استاندارد، ارزیابی عملکرد به روابط شخصی و برداشت‌های ذهنی گره خورده و از خودارزیابی نیز غفلت شده است. این یافته با پژوهش مشتاقی (۱۴۰۴) درباره ضرورت «استانداردسازی» و «شفافیت» در ارزشیابی کارورزی همسوست؛ باین‌حال یافته حاضر نشان می‌دهد که مسئله صرفاً فقدان معیارهای روشن نیست، بلکه یک‌سویه بودن فرایند ارزیابی و حذف نقش دانشجوی معلم در ارزیابی عملکرد خویش نیز به کاهش اعتبار و کارکرد تربیتی ارزشیابی می‌انجامد. این وضعیت با نظریه «بازتاب در عمل» (Schon (1983 ناسازگار است؛ زیرا خودارزیابی و تأمل بر عملکرد شخصی از مؤلفه‌های اساسی شکل‌گیری معلم فکور و رشد حرفه‌ای اوست. همچنین مقایسه با چهارچوب‌های بین‌المللی تضمین کیفیت تربیت معلم نشان می‌دهد که الگوهای نوین بر ارزشیابی تکوینی، چندمنبعی و مبتنی بر شواهد تأکید دارند؛ بنابراین پیامد عملی این یافته برای دانشگاه فرهنگیان گذار از ارزیابی سلیقه‌ای و تک‌منبعی به نظامی شفاف، استاندارد و چندمنبعی است. بر همین اساس مدل PICS «ارزیابی چندسطحی» را پیشنهاد می‌کند که ارزیابی استاد، معلم راهنما، خود دانشجوی معلم و هم‌تایان را با استفاده از چک‌لیست‌های استاندارد و چندبُعدی ترکیب می‌کند.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که چهار مؤلفه مدل PICS صرفاً فهرستی از عوامل مجزا نیستند، بلکه در تعامل با یکدیگر یک «اکوسیستم یادگیری» را شکل می‌دهند. در این اکوسیستم «برنامه‌ریزی» انعطاف‌پذیر مسیر حرکت را ترسیم می‌کند، «نظارت» ساختاریافته جریان یادگیری بازتابی و مشارکتی را تغذیه می‌کند، «زیرساخت» مناسب بستر وقوع تجربه‌های اصیل را فراهم می‌آورد و «ارزیابی» چندسطحی، جهت‌گیری بهبود مستمر را تضمین می‌کند. ضعف در هر یک از این اضلاع به‌طور زنجیره‌وار سایر ابعاد را نیز مختل می‌کند. برای نمونه بهترین برنامه‌ریزی در غیاب زیرساخت اجرایی نیست و یا قوی‌ترین سازوکار نظارتی بدون یک نظام ارزیابی معتبر به بازخوردهای غیرمتکی بر شواهد تقلیل می‌یابد؛ بنابراین مدل PICS با اتکا به مبانی نظری (Kolb (1984، Schon (1983، Shulman (1987 و برخاسته از تجارب زیسته ذی‌نفعان، چهارچوبی یکپارچه برای عبور از رویکردهای تجویزی و صوری به کارورزی ارائه می‌دهد و آن را به عنوان یک فرایند پویا، زمینه‌مند و حرفه‌ای بازتعریف می‌کند.

پژوهش حاضر با هدف واکاوی عمیق چالش‌های ساختاری و کارکردی نظام کارورزی در دانشگاه فرهنگیان و صورت‌بندی الگویی استقرایی و بومی برای ارتقای کیفیت آن انجام شد. یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون تجارب ذی‌نفعان نشان داد که کیفیت کارورزی تحت تأثیر چهار چالش بنیادین و درهم‌تنیده قرار دارد: نبود برنامه‌ریزی منعطف و واقع‌گرا، ضعف در نظارت ساختاریافته و تعامل حرفه‌ای، کمبود زیرساخت‌های آموزشی و فناوری و فقدان نظام ارزیابی چندسطحی و معتبر. تحلیل این یافته‌ها نشان داد که این چالش‌ها مستقل از یکدیگر عمل نمی‌کنند، بلکه در قالب یک نظام به هم پیوسته، تجربه حرفه‌ای دانشجوی معلم را شکل می‌دهند؛ به گونه‌ای که ضعف در هر یک می‌تواند کارکرد سایر مؤلفه‌ها را نیز محدود

کند. بر مبنای این الگوی درهم‌تنیده، چهار مؤلفه برنامه‌ریزی، نظارت، زیرساخت و ارزیابی در قالب مدل PICS صورت‌بندی شدند؛ مدلی که کیفیت کارورزی را نه مجموعه‌ای از عوامل منفرد، بلکه به‌مثابه یک نظام یادگیری حرفه‌ای و زمینه‌مند در نظر می‌گیرد.

نوآوری اصلی این مطالعه در مقایسه با پژوهش‌های پیشین، در دو بُعد نظری و روش‌شناختی قابل تبیین است. از منظر نظری، برخلاف مطالعاتی که عمدتاً به توصیف جداگانه مسائل و کاستی‌های کارورزی پرداخته‌اند (رستگاری، ۱۴۰۰؛ فراهانی، ۱۴۰۲)، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی استقرایی، این مسائل را در قالب چهار حوزه به‌هم‌پیوسته سامان داد و آن‌ها را در یک چهارچوب مفهومی یکپارچه صورت‌بندی کرد. ویژگی متمایز این چهارچوب آن است که چهار مؤلفه مدل PICS صرفاً در کنار یکدیگر قرار نگرفته‌اند، بلکه هر یک با یکی از مبانی نظری مهم تربیت معلم ارتباط یافته‌اند: برنامه‌ریزی با یادگیری تجربی (Kolb (1984)، نظارت با بازتاب حرفه‌ای (Schon (1983) و جوامع عمل (Wenger (1998)، و زیرساخت با تحقق دانش تعلیم و تربیت - محتوایی (Shulman (1987) و یادگیری موقعیتی. در این چهارچوب، ارزیابی نیز از سطح سنجش عملکرد فراتر رفته و به‌عنوان بخشی از فرایند بازخورد و بازاندیشی حرفه‌ای در نظر گرفته شده است. بنابراین، نوآوری نظری پژوهش نه در معرفی تک‌تک این مؤلفه‌ها، بلکه در نشان‌دادن پیوند و وابستگی متقابل آن‌ها در شکل‌گیری کیفیت کارورزی است؛ به‌گونه‌ای که برنامه‌ریزی، تعامل حرفه‌ای، شرایط یادگیری و ارزیابی در یک نظام واحد یادگیری حرفه‌ای معنا می‌یابند.

از منظر روش‌شناختی نیز نوآوری پژوهش در اتخاذ یک رویکرد کاملاً کیفی و استقرایی برای مدل‌سازی است. در شرایطی که مدل‌های پیشین عمدتاً با رویکرد قیاسی و برگرفته از الگوهای خارجی ارائه شده و فاقد تناسب با زمینه بومی ایران بودند (نامداری‌پژمان، ۱۴۰۱)، مدل PICS مستقیماً از دل میدان عمل و بر پایه تجارب زیسته ذی‌نفعان اصلی (استادان، معلمان راهنما و دانشجومعلم‌ان) ظهور یافته است. این مدعا با تکیه بر معیارهای اعتبارپذیری کیفی Lincoln و Guba (1985) از جمله بازبینی اعضا و ممیزی همتایان پشتیبانی می‌شود و به همین دلیل مدلی زمینه‌مند، معتبر و قابل اجرا در بافت دانشگاه فرهنگیان به شمار می‌آید.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای سیاست‌گذاران آموزش عالی، مدیران دانشگاه فرهنگیان و برنامه‌ریزان درسی کاربردهای عملی داشته باشد. در سطح سیاست‌گذاری، مدل PICS می‌تواند چهارچوبی برای بازنگری نظام‌مند آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های اجرایی کارورزی فراهم آورد؛ به‌گونه‌ای که برنامه‌ریزی، نظارت، زیرساخت و ارزیابی به‌صورت هماهنگ و در ارتباط با یکدیگر مورد توجه قرار گیرند. در سطح اجرایی، یافته‌ها می‌تواند مبنایی برای طراحی دوره‌های توانمندسازی معلمان راهنما با تأکید بر مهارت‌های مربی‌گری و ارائه بازخورد تحلیلی، توسعه فضاهای مناسب برای تمرین و شبیه‌سازی تدریس در مدارس پذیرنده و ایجاد سامانه‌های دیجیتال یکپارچه برای مدیریت، مستندسازی و پشتیبانی از فرایند کارورزی باشد. در سطح ارزشیابی نیز، طراحی و استفاده از ابزارهای استاندارد و چندبعدی، همراه با مشارکت چندمنبعی ارزیابان، می‌تواند به افزایش شفافیت، انسجام و قابلیت اتکای فرایند ارزیابی دانشجومعلم‌ان کمک کند. با این حال، میزان امکان‌پذیری و اثربخشی این پیشنهادها و خود مدل PICS نیازمند بررسی در مطالعات آینده، به‌ویژه پژوهش‌های طولی، اقدام‌پژوهانه و مطالعات امکان‌سنجی در میدان واقعی کارورزی است.

با وجود دستاوردهای این پژوهش، محدودیت‌هایی نیز وجود دارد که باید در تفسیر یافته‌ها مدنظر قرار گیرد. نخست، مشارکت‌کنندگان مطالعه به رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی و یک سال تحصیلی مشخص محدود بودند؛ از این رو، یافته‌ها ممکن است تمام تنوع تجارب موجود در سایر رشته‌ها و دوره‌های تحصیلی دانشگاه فرهنگیان را بازنمایی نکند. دوم، ماهیت کیفی پژوهش و اتکا به خودگزارش‌دهی مشارکت‌کنندگان، اگرچه امکان دستیابی به داده‌های غنی و عمیق را فراهم کرده است، قابلیت تعمیم آماری یافته‌ها را محدود می‌کند. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، مدل PICS در میدان واقعی کارورزی از طریق مطالعات طولی و اقدام‌پژوهی بررسی و از نظر امکان‌پذیری، قابلیت اجرا و پیامدهای آن ارزیابی شود. همچنین، انجام پژوهش‌های تطبیقی میان رشته‌های مختلف دانشگاه فرهنگیان می‌تواند به شناسایی ابعاد زمینه‌ای خاص هر رشته و بهبود و تکمیل مدل کمک کند. افزون بر این، با توجه به چالش زیرساختی شناسایی شده در این پژوهش، بررسی امکان‌سنجی طراحی و استقرار یک «سامانه جامع کارورزی مجازی» برای تکمیل و پشتیبانی از کارورزی حضوری می‌تواند یکی از مسیرهای پژوهشی آینده باشد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

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

مشارکت نویسندگان

جمع‌آوری داده‌ها: محمدرضا پاشایی، رسول بهنام؛ تهیه گزارش پژوهش: رسول بهنام، محمدرضا پاشایی؛ تحلیل داده‌ها: محمدرضا پاشایی، رسول بهنام.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

حامی مالی

این مقاله هیچ گونه حامی مالی ندارد.

سپاسگزاری

از سردبیر محترم، دبیر تخصصی ارجمند و داوران گرانمایه به سبب ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- ابراهیمی، ا.، عباسیان، ح.، آراسته، ح. و زین‌آبادی، ح. (۱۴۰۰). طراحی الگوی مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجویان معلمان در دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰ (۲)، ۷-۳۹. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.2.1.8>
- اقتصادی رودی، ا. و پژوهش، م. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش معکوس در آموزش زبان عمومی دانشگاهی و عوامل فردی مؤثر بر آن. *جستارهای زبانی*، ۱۴ (۲)، ۴۷-۷۷. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.122.4>
- بادله، ع. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های مؤثر بر ارتقای کیفیت اجرای کارورزی و ارزیابی وضع موجود در دانشگاه فرهنگیان استان مازندران. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹ (۴)، ۷-۳۵. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1399.9.4.1.5>
- بابائی، م. و بهمنی، پ. (۱۴۰۴). تحلیل تجارب زیسته فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان از چالش‌های دروس کارورزی. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم*، ۱۷ (۱)، ۳۷-۵۰. <https://doi.org/10.48310/edup.2025.16037.1411>
- تقی‌زاده، ه. (۱۴۰۱). آسیب‌شناسی برنامه درسی رشته آموزش زبان عربی مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان. *پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، ۲۲ (۳)، ۴۷-۷۳. <https://doi.org/10.30465/crtls.2022.38754.2404>
- حمزه‌لو، ز. و حسینی، م. (۱۴۰۲). بررسی شکاف‌های آموزشی: تحلیل تطبیقی برنامه‌های درسی قصدشده، اجراشده و کسب‌شده در فرایند کارورزی. *پژوهش در مطالعات برنامه درسی تربیت معلم*، ۳ (۲)، ۱۸۳-۱۹۸. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.16906.1113>
- حیدری، ص. (۱۴۰۴). تجربه دانشجویان معلمان 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>
- دهقان‌منشادی، م.، همتی، ح. وبرزگ‌بفری، ک. (۱۴۰۳). بررسی موانع و چالش‌های اجرای شیوه‌های سنجش یادگیری دانشجویان معلمان دانشگاه فرهنگیان در شرایط کرونا. *نظریه و عمل در تربیت معلم*، ۱۰ (۱۷)، ۱۲۷-۱۴۴. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3108>
- رستگاری، ن. و سالاری‌چینه، پ. (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان بر اساس مدل تحلیلی سه‌شاخگی «3C». *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰ (۳)، ۲۴۵-۲۶۵. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.3.10.9>
- صدری، ع.، زاهدی، ا. و شفیع، ف. (۱۳۹۶). حلقه مفقوده نظام تربیت معلم برای تحقق شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجویان معلمان: کارورزی و کارآموزی. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت معلم*، ۱ (۱)، ۷۵-۹۹. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457725.1396.1.1.4.1>
- عباسیان، ح.، آراسته، ح.، زین‌آبادی، ح. و ابراهیمی، ا. (۱۳۹۹). شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجویان معلمان در دانشگاه فرهنگیان: رویکردی کیفی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹ (۱)، ۷-۳۸. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1399.9.1.1.9>
- عبدی‌لیفکوتی، ع.، عباسی، ح. و ریحانی، ع. (۱۴۰۳). شناسایی آسیب‌ها و چالش‌های کارورزی مجازی دانشگاه فرهنگیان در دوران پاندمی کرونا: یک مطالعه آمیخته. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۳ (۲)، ۲۰۵-۲۲۳. <https://doi.org/10.48310/pma.2024.3659>
- عرب‌زاده، م.، حسینی، ر. و اولادیان، م. (۱۴۰۲). تبیین فلسفه استقرار نظام کارورزی مبتنی بر معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۲ (۳)، ۶۵-۸۹. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3314>
- غلام‌پور، م.، احمدی، غ. و امام‌جمعه، م. (۱۴۰۱). الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مبتنی بر تحلیل زمینه‌ای. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۸ (۱)، ۱۸۷-۲۱۹. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.10215107.1401.28.1.16.4>
- فراهانی، ع.، عارفی، م. و شمس، غ. (۱۴۰۲). آسیب‌شناسی عوامل آموزشی مؤثر بر انتقال یادگیری دانشجویان در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۸ (۱)، ۱-۲۶. <https://doi.org/10.22108/nea.2023.134636.1809>
- کوشکی، ف. و بهرامی، و. (۱۴۰۴). شناسایی چالش‌های فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمی (دانشجویان معلمان فکور) از طریق برنامه کارورزی. *نوآوری‌های آموزشی*، e226904. <https://doi.org/10.22034/jei.2025.474700.3020>

- محمدشفیعی، ع.، مهرمحمدی، م.، طلایی، ا. و فردانش، ه. (۱۴۰۴). تأثیر روابط راهنمایی بر تحولات هویت حرفه‌ای دانشجوی معلمان در دوره‌های کارورزی. *تدریس پژوهی*، ۱۳(۴)، ۱۵۳-۱۷۴. <https://doi.org/10.22034/trj.2026.145126.2286>
- مشتاقی، م.، سرحدی‌مقدم، م. (۳۱ مرداد، ۱۴۰۴). تحلیل نقش نظام ارزیابی عملکرد در ارتقای کیفیت تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان، بیست و یکمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی. <https://civilica.com/doc/2326608>
- معیری، م. (۱۴۰۱). شناسایی و رتبه‌بندی شاخص‌های مؤثر در برنامه درسی رشته آموزش ریاضی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجوی معلمان با رویکرد تحلیل سلسله مراتب فازی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۱۳۱-۱۴۳. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.10.9>
- نامداری‌پژمان، م.، میرکمالی، م.، پورکریمی، ج. و فراستخواه، م. (۱۴۰۱). الگوی تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجوی معلمان در نظام تربیت معلم ایران. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۸(۴)، ۷-۲۸. <http://qjoe.ir/article-1-2009-fa.html>

References

- Abbasian, H., Arasteh, H. R., Zeinabadi, H. R., & Ebrahimi, A. (2020). Identify effective components in coaching in process of student-teachers intership at the Farhangian University: A qualitative approach. *Educational and Scholastic studies*, 9(1), 7-38. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1399.9.1.1.9>
- Abdi Lifkoei, A., Abbasi, N., Reihaniardebili, A., & Moradkhani, E. (2024). The pathology of virtual internship at Farhangian University during Coronavirus pandemic: A mixed study. *Educational and Scholastic studies*, 13(2), 205-223. <https://doi.org/10.48310/pma.2024.3659>
- Arabzadeh, A., Hosseini, R., & Oladian, M. (2023). Explaining the philosophy of establishing a practicum system based on a reflective teacher in Farhangian University and identifying the necessary elements and structures for its realization. *Educational and Scholastic studies*, 12(3), 65-89. <https://doi.org/10.48310/pma.2023.3314>
- Badeleh, A. (2021). Identification of the Effective Factors on Promotion of Internship Conducting Quality and Evaluation of the Present Situation in the Farhangian University of Mazandaran province. *Educational and Scholastic studies*, 9(4), 7-35. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1399.9.4.1.5>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Babaei, M., & Bahmani, P. (2025). Analysis of the lived experiences of Farhangian University graduates from the challenges of internship courses. *Teacher Education Policy*, 7(1), 37-50. <https://doi.org/10.48310/edup.2025.16037.1411>
- Ebrahimi, A., Abbasian, H., Arasteh, H. R., & Zeinabadi, H. R. (2021). Identify effective components in coaching in process of student-teachers intership at the Farhangian University. *Educational and Scholastic studies*, 10(2), 7-39. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.2.1.8>
- Dehghan Manshadi, M., Hemati, H., & Barzegar Bafroee, K. (2024). Investigating the obstacles and challenges of implementing student learning assessment methods of Farhangian University of Yazd in Corona from the perspective of professors and student teachers in the academic year of 2020-2021. *Theory and Practice in Teachers Education*, 10(17), 144-127. <https://doi.org/10.48310/itt.2023.3108>
- Eghtesadi Roudi, A., & Pazhouhesh, M. (2023). The effectiveness of flipped classroom in teaching a general English University course, and associated individual factors. *Language Related Research*, 14(2), 47-77. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.122.4>
- Farahani, A., Arefi, M., & Shams, G. (2023). Pathology of educational factors affecting the transfer of students' learning in Farhangian University's internship program. *New Educational Approaches*, 18(1), 1-26. <https://doi.org/10.22108/nea.2023.134636.1809>

- Gholampour, M., Ahmadi, G. A., & Emamjomeh, M. R. (2023). Developing a theoretical model for Farhangian University current internship curriculum based on Grounded Theory analysis. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 28(1), 187-219. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.10215107.1401.28.1.16.4>
- Hamzehlou, Z., & Hoseiniaslenazarlu, M. (2024). Investigating the educational gaps: A comparative analysis of intended, implemented and acquired curricula in the internship process. *Journals of Research in Teacher Education Curriculum Studies*, 3(2), 183-198. <https://doi.org/10.48310/jcdr.2024.16906.1113>
- 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>
- Jalal, A., & Ismail, I. (2019). Integrating technology in practicum: A study of student teachers' experiences in Malaysia. *Journal of Educational Technology Systems*, 48(2), 215-234. <https://doi.org/10.1177/0047239519867923>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kushki, F., & Bahrami, V. (2025). Identifying the challenges in the process of forming teachers' professional identity (the reflective student teacher) through the internship program. *Educational Innovations*, e226904. <https://doi.org/10.22034/jei.2025.474700.3020>
- Lincoln, Y.S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Moayeri, M. (2022). Identification and ranking of effective indicators in the curriculum of mathematics major in Farhangian University from the perspective of student teachers using Fuzzy analytical hierarchy process approach. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 131-143. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.10.9>
- Morgan, D. L. (2007). Paradigms lost and pragmatism regained: Methodological implications of combining qualitative and quantitative methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 48-76. <https://doi.org/10.1177/1558689806292462>
- Mohammad Shafiee, A., Mehrmohammadi, M., Talaee, E., & Fardanesh, H. (2025). A qualitative study of the impact of mentoring relationships on the professional identity development of student teachers during internship programs at Farhangian University, Iran. *Research in Teaching*, 13(4), 153-174. <https://doi.org/10.22034/trj.2026.145126.2286>
- Moshtaqi, M., & Sarhadi Moghadam, M. (2025, August 22). *Analysis of the role of the performance evaluation system in improving the quality of teacher education at Farhangian University*. 21st National Conference on Management and Humanities Research. <https://civilica.com/doc/2326608>
- Namdari Pezhman, M., Mirkamali, M., Pourkarimi, J., & Farasatkah, M. (2023). A model to guarantee student-teachers' quality of preparation in Iran's educational system. *Quarterly Journal of Education*, 38(4), 7-28. <http://qjoe.ir/article-1-2009-fa.html>
- Rastegari, N., & salari, P. (2021). Pathology of Farhangian University internship program based on Trigonometric Analytical Model "3c". *Educational and Scholastic studies*, 10(3), 245-265. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.3.10.9>
- Sadri, A., Zahedi, E., & shafiee, F.S. (2017). Missing elements of the teacher training system for materialization of student-teachers professional competencies: Internship and traineeship with the modern apprenticeship approach. *Teacher Education Policy*, 1(1), 75-99. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.26457725.1396.1.1.4.1>
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Taghizadeh, H. (2022). Pathology of the Arabic language curriculum a case study: Farhangian University. *Pizhuhish nāmah-i intiqādī-i mutūn va barnāmah hā-yi ulūm-i insāni (Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences)*, 22(3), 47-73. <https://doi.org/10.30465/crtls.2022.38754.2404>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.