



Examining the role of teaching and its consequences in the classroom on the professional self of student-intern teachers

Mehran Azizi Mahmoodabad¹, Seyed Yousef Rasoly², Ali MohseniNik³

1- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

2- Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, Tehran, Iran.

3- B.A. Student in Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran

Article info	Abstract
Article type: Research Article	Objective: This study aimed to investigate the role of teaching and its classroom consequences on the “professional self” of student-teachers during their practicum at Farhangian University.
Received: 2026/02/24	Methods: This applied research adopted a qualitative approach using grounded theory. The population comprised elementary education student-teachers in their 5th to 8th semesters (engaged in practicums 1 to 4) across Kohgiluyeh and Boyer-Ahmad, Fars, Chaharmahal and Bakhtiari, and Isfahan provinces. Using purposive and theoretical sampling, data were collected via in-depth interviews with 24 student-teachers and the analysis of 120 practicum reports. Data were analyzed through open, axial, and selective coding. The credibility of the findings was confirmed through member checking and triangulation.
Accepted: 2026/05/29	Results: Data analysis revealed that positive teaching consequences during the practicum foster three dimensions of “teaching competencies,” whereas negative consequences trigger three dimensions of “incompetencies” within the student-teachers’ professional self.
pp: 19- 37	Conclusion: The findings indicate that in real school environments, student-teachers’ professional selves develop across two spectrums: competencies (general, specialized, and professional) and incompetencies (general, specialized, and professional). This duality underscores the need for qualitative management of field experiences to enhance competencies and mitigate negative identity impacts.
Keywords: Practicum, Hidden curriculum, Positive and negative teaching, Professional competencies, Student-teacher.	



Citation: Azizi Mahmoodabad, M., Rasoly, S. Y., & MohseniNik, A. (2026). Examining the role of teaching and its consequences in the classroom on the professional self of student-intern teachers. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 1(4), 19-37.



© The Author(s).

Publisher: Urmia University.

DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57043.1037>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.2.2>

¹ **Corresponding author:** Mehran Azizi Mahmoodabad, **Email:** azizi8175@cfu.ac.ir, **Tell:** +989178414910



رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی



دانشگاه ارومیه

بررسی نقش تدریس و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کارورز

مهران عزیزی محمودآباد^۱، سید یوسف رسولی^۲، علی محسنی نیک^۳

۱- استادیار گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲- استادیار گروه روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۳- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف: از این پژوهش بررسی نقش تدریس و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کارورز دانشگاه فرهنگیان بود.
دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۵	روش تحقیق: این پژوهش کاربردی با رویکرد کیفی و استراتژی نظریه داده‌بنیاد انجام گرفت. جامعه آماری شامل دانشجومعلم‌ان ترم‌های پنجم تا هشتم رشته آموزش ابتدایی (درگیر در کارورزی ۱ تا ۴) در استان‌های کهگیلویه و بویراحمد، فارس، چهارمحال و بختیاری و اصفهان بود. با بهره‌گیری از تکنیک نمونه‌گیری هدفمند و نظری، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های عمیق با ۲۴ دانشجومعلم و تحلیل ۱۲۰ گزارش کارورزی گردآوری شد. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. اعتبارپذیری یافته‌ها نیز از طریق تکنیک بازبینی اعضا و رویکرد سویه‌سازی سه‌گانه تأیید شد.
پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۸	یافته‌ها: تحلیل داده‌ها نشان داد که پیامدهای مثبت تدریس در دوره کارورزی به تکوین سه بعد از «شایستگی‌های معلمی» منجر می‌شود و در مقابل، پیامدهای منفی تدریس، زمینه‌ساز بروز سه بعد از «ضعف شایستگی‌ها» در ساختار من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان می‌گردد.
صص: ۱۹-۳۷	نتیجه‌گیری: برآیند مطالعه حاکی از آن است که من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان در مواجهه با محیط واقعی مدرسه در دو طیف شایستگی‌ها (عمومی، تخصصی و حرفه‌ای) و ضعف شایستگی‌ها (عمومی، تخصصی و حرفه‌ای) شکل می‌گیرد. این دوگانگی لزوم مدیریت کیفی تجارب میدانی کارورزان را به‌منظور توسعه شایستگی‌ها و مهارت‌های منفی هویتی برجسته می‌سازد.
واژگان کلیدی: کارورزی، برنامه درسی پنهان، تدریس مثبت و منفی، شایستگی‌های حرفه‌ای، دانشجومعلم.	

استناد: عزیزی محمودآباد، مهران؛ رسولی، سید یوسف؛ و محسنی نیک، علی. بررسی نقش تدریس و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کارورز. نشریه رویکردهای نوین در مدیریت آموزشی، (۴)۱، ۳۷-۱۹.

ناشر: دانشگاه ارومیه.

© نویسندگان



DOI: <https://doi.org/10.30466/ntea.2026.57043.1037>

DOR: <https://dorl.net/dor/20.1001.1.30606810.1404.1.4.2.2>



مقدمه

کارورزی^۱ در نظام تربیت معلم، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان، فرصتی بی‌بدیل برای پیوند میان آموخته‌های نظری با محیط‌های واقعی آموزش است. این دوره، زمینه‌ساز تعمیق تجربه‌های پیشین در جهت توسعه شایستگی‌های حرفه‌ای و دستیابی به ظرفیت غایی کنش عملی^۲ در کلاس درس محسوب می‌شود (بختیاری و مشفق آرانی، ۱۴۰۰). در اصطلاح، کارورزی به معنای یادگیری مهارت‌ها، نگرش‌ها و دانش مربوط به یک شغل یا حرفه است و اثری دگرگون‌کننده بر باورها، ارزش‌ها و مفروضات دانشجومعلم دارد (ته؛ ۲۰۲۵). این فرایند در ساختار آموزشی، یک دوره چهار مرحله‌ای شامل حضور در کلاس، مشاهده تعاملی، همیار معلمی، و تدریس عملی مستقل و درس‌پژوهی است که هرکدام یک نیمسال تحصیلی به طول می‌انجامد و در نهایت نگرش‌های حرفه‌ای مورد انتظار را در فرد پرورش می‌دهد (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲).

دانشجومعلم در این دوره، برای نخستین بار تدریس، مدیریت کلاس درس و نحوه تعامل با دانش‌آموزان را از نزدیک لمس کرده و مشاهدات خود را با مبانی تئوریک دانشگاهی پیوند می‌دهند. مطالعات نشان می‌دهد که دانشجو، کارورزی را مفیدترین تجربه تربیت‌معلم می‌داند و بر این باورند که افزایش زمان حضور در مدارس به غنای این تجربیات می‌افزاید؛ چراکه تجربه زیسته^۳ خود مهم‌ترین نوع یادگیری است (بختیاری و مشفق آرانی، ۱۴۰۰). علاوه بر تدریس، کارورزان در این دوره مهارت‌های حیاتی دیگری نظیر تهیه وسایل آموزشی متناسب با نیاز دانش‌آموزان، فراگیری وظایف اداری و اجرایی، آشنایی با قوانین محیط کار، تدوین طرح درس^۴ و آراستگی به اخلاق حرفه‌ای را نیز فرا می‌گیرند (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲). در حقیقت، کارورزی بستری است که فارغ‌التحصیلان را از مواجهه با خلأ مهارتی در آینده مصون می‌دارد.

از مهم‌ترین دلایل اهمیت کارورزی، حرفه‌ای‌سازی^۵ دانشجومعلم است که به معنای خبره‌پروری در شغل معلمی و ایجاد هویت شغلی منسجم برای افراد دخیل در نظام تعلیم و تربیت است (ممتازیان و رجب‌دری؛ ۲۰۲۳). محور اصلی این تحول عملی، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای^۶ است؛ مفهومی پویا که از طریق تمرین و تعامل مداوم در محیط مدرسه بازسازی می‌شود (وانگ؛ ۲۰۲۵). شرایط زمینه‌ای و پویایی قدرت در مدارس محل کارورزی، نقش تعیین‌کننده‌ای در تقویت یا تضعیف این هویت ایفا می‌کنند (لی و پنگ؛ ۲۰۲۴). حضور در کلاس درس به معنای تقلید کورکورانه نیست، بلکه دانشجومعلم باید برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی بهتر در آینده آماده‌شده و در تهیه محتوای درسی مشارکت کند. این رویکرد قائم بر نظریه یادگیری مشاهده‌ای^۷ آلبرت بندورا است؛ به این معنا که مشاهده الگو به مشاهده‌گر امکان می‌دهد اطلاعات مهمی را برای کنش‌های مشابه در آینده به دست آورد (بختیاری و مشفق آرانی، ۱۴۰۰).

برخلاف بسیاری از حوزه‌های علمی که صرفاً ارائه‌دهنده دانش محتوایی هستند، کارورزی با دارا بودن معیارهای ارزیابی شفاف، دانشجومعلم را به یک متفکر منتقد^۸ تبدیل می‌کند (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲). در این مسیر، فرایند مشاهده و الگوبرداری هسته مرکزی کارورزی را تشکیل می‌دهد، اما رویکرد نوین ایجاب می‌کند که کارورزان به جای تقلید صرف، بازاندیشی انتقادی داشته باشند (نفیسا^۹ و همکاران، ۲۰۲۶). دانشجومعلم با حضور در کلاس معلمان دیگر، کنش‌های مثبت را به‌عنوان الگو ذخیره کرده و

1. Teaching Practicum

2. Practical Action

3. Transformative

4. Teh

5. Lived Experience

6. Lesson Plan

7. Professionalization

8. Momtazian & Rajabdorri

9. Professional Identity

1. Wang 0

1. Li & Peng 1

1. Observational Learning Theory

1. Critical Thinker

1. Nafisa 4

رفتارهای نادرست را در ذهن خود تصحیح می‌کند (ایمانیریهو، ۲۰۲۵)؛ در واقع، کارورز از هر دو ویژگی مثبت و منفی کلاس درس و معلم ایده می‌گیرد (ممتازیان و رجب‌دري، ۲۰۲۳).

در میان عوامل محیطی مؤثر بر دانشجویان معلمان، معلم راهنما قدرتمندترین عامل جامعه‌پذیری محسوب می‌شود. مشاهده معلمان راهنما به‌طور مستقیم بر پدافوژی^۳ کارورزان تأثیر می‌گذارد (تسوکا^۴ و همکاران، ۲۰۲۶) و آن‌ها را وادار می‌کند تا رویکردهای تدریس خود را با نیازهای زمینه‌ای تطبیق دهند (زاپاترو-آیوسو^۵ و همکاران، ۲۰۲۶). حمایت‌های عاطفی، برنامه‌ریزی مشارکتی درس و الگوسازی اخلاقی توسط معلم راهنما، پایه‌های هویت و خودباوری حرفه‌ای دانشجویان را مستحکم می‌کند (جیانیه^۶، ۲۰۲۵). در این خصوص، الگو محوری دارای آثار متفاوتی است؛ کنش‌های مثبت برای ارتقای حرفه‌ای کارورزان مطلوب است، اما کنش‌های منفی، غیرحرفه‌ای و یا غیراخلاقی به دلیل اتکای کارورزی بر یادگیری مشاهده‌ای، به‌آسانی توسط دانشجویان تقلید می‌شوند (ممتازیان و رجب‌دري، ۲۰۲۳).

این اثرگذاری دوگانه همواره سازنده نیست؛ گاهی معلمان راهنما با اعمال فشار، دانشجویان را مجبور به تبعیت از هنجارهای سنتی و روش‌های تدریس منسوخ می‌کنند که این امر مانع از رشد و نوآوری کارورز می‌شود (راهمواتی^۷ و همکاران، ۲۰۲۶). عدم تطابق روش‌شناختی میان آموخته‌های دانشگاهی و عملکرد واقعی (کندی^۸ و همکاران، ۲۰۲۶) معلم راهنما، می‌تواند به هویت آرمانی دانشجویان آسیب جدی وارد کند (نگوین^۹ و همکاران، ۲۰۲۵). این تضادها نشان می‌دهد که ایجاد تغییر در آموزش اولیه معلمان ضروری است؛ فارغ‌التحصیلان تربیت معلم باید دارای درک جامعی از شیوه‌های تدریس باشند تا بتوانند چگونه فضای کلاس خود را به فضایی همدلانه تبدیل کرده و رفتار دانش‌آموزان را به‌درستی مدیریت کنند (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲).

تأثیرات آشکار و پنهان محیط مدرسه و رفتارهای دوگانه معلمان راهنما، در قالب مفهومی بنیادین به نام برنامه درسی پنهان^{۱۰} قابل تبیین است. به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت، آموزش‌های پنهان، انتقال‌دهنده باورها و شیوه‌های رفتاری در جامعه هستند که فاقد بیانیه‌های رسمی بوده و به‌صورت غیررسمی و ناخواسته فراگرفته می‌شوند (باست^{۱۱}، ۲۰۲۱). برنامه درسی پنهان شامل مجموعه‌ای از روش‌ها، هنجارها و قوانینی است که به‌ندرت آشکارا تدریس می‌شوند، اما دروس کمتر قابل مشاهده و درعین حال طولانی مدت و ماندگاری را به یادگیرندگان منتقل می‌کنند (همان، ۲۰۲۱). در واقع، این برنامه به‌عنوان جزئی از کل، کامل‌کننده برنامه درسی رسمی بوده و مستقیماً در راستای رشد و پرورش شخصیت عمل می‌کند (فواد^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴).

در بستر کارورزی، برنامه درسی پنهان شامل محتوای قصدشده اما اعلام‌نشده و تأثیرات ناخواسته‌ای است که هنجارها و شیوه‌های رفتار غیررسمی مدرسه را منتقل می‌کند (پلاوبورگ^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۶). امروزه در مؤسسات آموزشی، دانشجویان معلمان بسیاری از مهارت‌ها را از طریق همین هنجارهای ضمنی بهتر درک می‌کنند (هایم^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۴). فرهنگ مدرسه، قوانین نانوشته و فرایند فرهنگ‌پذیری^{۱۵} به‌شدت بر معلمان تازه‌کار تأثیر می‌گذارد و نحوه انتقال دانش نظری به مهارت‌های عملی را تعیین می‌کنند (پلاوبورگ و همکاران، ۲۰۲۶). همچنین، مدارس و معلمان از طریق این شبکه‌های پنهان، ارزش‌ها و هنجارهای مدنی و هویتی را به صورت ضمنی به کارورزان تزریق می‌نمایند (بایرام اوزدمیر^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۴).

1. Imaniriho
2. Mentor Teacher
3. Pedagogy
4. Tsoka
5. Zapatero-Ayuso
6. Jiyane
7. Rahmawati
8. Kennedy
9. Nguyen
- 1 . Empathetic Atmosphere
- 1 . Hidden Curriculum
- 1 . Bassett 2
- 1 . Fuad 3
- 1 . Plauborg 4
- 1 . Heim 5
- 1 . Enculturation⁶
- 1 . Bayram Özdemir

درهم‌تنیدگی برنامه درسی پنهان با رفتار معلمان راهنما، منجر به بروز کار عاطفی^۱ در دانشجومعلمان می‌شود که مستقیماً بر اثربخشی، رفاه و شکل‌گیری هویت آنان اثر می‌گذارد (پارسی و عباس^۲، ۲۰۲۵). با وجود تأکید پژوهش‌های پیشین بر اهمیت کارورزی، شکاف پژوهشی^۳ قابل‌توجهی در درک چگونگی پردازش رفتارهای متناقض معلمان راهنما وجود دارد. تمرین و تدریس عملی نقطه اوج کارورزی است که مسیر بالندگی را پیش روی دانشجومعلمان می‌گشاید تا با فرهنگ معلمی سازگار شوند (بختیاری و کریمی، ۱۴۰۲). با توجه به نقش حیاتی این درس، شناسایی جنبه‌های پنهان آن و بررسی دقیق اصول تدریس معلم در کلاس، از اهمیتی راهبردی برخوردار است (ممتازیان و رجب‌دردی، ۲۰۲۳). با این حال، اینکه دانشجومعلم در مواجهه با پیامدهای پنهان و متناقض تدریس کلاسی، چگونه «من حرفه‌ای»^۴ خود را در محیط واقعی برمی‌سازد، کمتر مورد کاوش عمیق قرار گرفته است.

با توجه به رسالت خطیر دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان توانمند، فکور و بااندیش، توجه به ظرایف دوره کارورزی بیش‌ازپیش احساس می‌شود؛ مرور تحلیلی پیشینه نظری نشان می‌دهد درحالی‌که غالب مطالعات پیشین به تأثیرات کلی دوره کارورزی پرداخته و یا نقش معلم راهنما را به‌صورت یک‌سویه و مثبت ارزیابی کرده‌اند، چگونگی مواجهه دانشجومعلمان با پیامدهای متناقض و دوگانه (رفتارهای هم‌زمان مثبت و منفی) معلمان راهنما مغفول مانده است؛ به‌عبارت‌دیگر، اینکه کارورزان چگونه این تضادهای رفتاری و پیامدهای برنامه درسی پنهان کلاس را در ذهن خود پردازش کرده و بر اساس آن‌ها هویت حرفه‌ای خویش را می‌سازند یا بازسازی می‌کنند، نیازمند واکاوی عمیق‌تری است که خلأ آن در ادبیات پژوهشی فعلی به‌وضوح حس می‌شود.

از منظر نظری و کاربردی، درک عمیق این پویایی‌های کلاسی می‌تواند به سیاست‌گذاران تربیت‌معلم و برنامه‌ریزان دانشگاه فرهنگیان کمک کند تا ضمن بازنگری در سرفصل‌های کارورزی، معیارهای دقیق‌تری برای انتخاب، آموزش و نظارت بر معلمان راهنما تدوین نمایند. همچنین نتایج این مطالعه می‌تواند دانشجومعلمان را در برابر شوک‌های ناشی از تضاد «نظریه-عمل» مصون داشته و از بروز بحران‌های هویتی در آغاز مسیر شغلی آن‌ها جلوگیری کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، واکاوی و بررسی عمیق و موشکافانه تجربیات زیسته و میدانی دانشجومعلمان از محیط واقعی کلاس درس است تا پیامدهای پنهان و آشکار رفتار الگوهای آموزشی بر هویت شغلی آنان صورت‌بندی شود.

در راستای تحقق این هدف راهبردی، مطالعه پیش‌رو در پی پاسخگویی به این سؤال است: پیامدهای ناشی از تجربه این اتمسفر آموزشی و راهبردهای اتخاذشده در قبال آن، بر تاب‌آوری شغلی، تعهد به تدریس و به‌ویژه افت، توسعه و تثبیت «شایستگی‌های عملی و تکوین من حرفه‌ای» دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان چیست؟

مواد و روش پژوهش

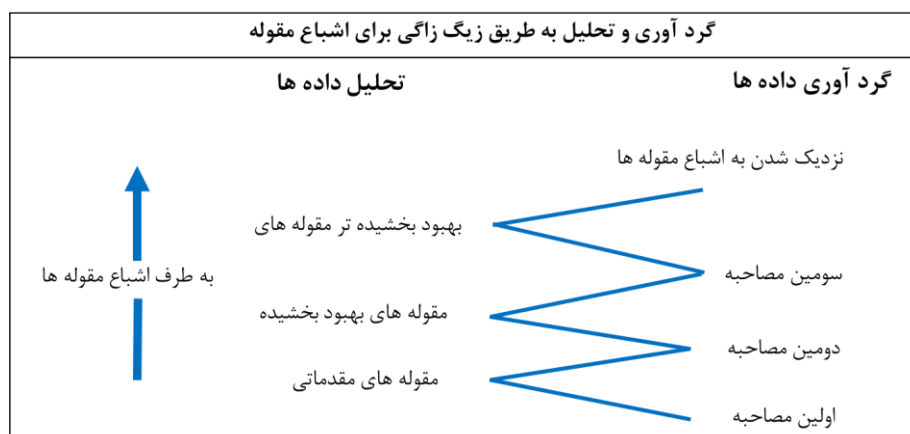
پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره تحقیقات کاربردی قرار دارد و با رویکردی کیفی، بر مبنای استراتژی «نظریه داده‌بنیاد»^۵ به اجرا درآمده است. نظریه داده‌بنیاد، راهبردی پژوهشی است که به محقق اجازه می‌دهد بر اساس تجربیات و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، نظریه‌ای کلی و انتزاعی را پیرامون یک پدیده استخراج کند. این فرایند مستلزم گردآوری، پالایش و واکاوی پیوسته روابط میان مقوله‌های اطلاعاتی است (کرسول و کرسول^۶، ۲۰۲۳). در این روش، پژوهشگر با اتکا به شیوه‌های نظام‌مند، به تشخیص مقوله‌ها و مضامین پرداخته و با برقراری ارتباط میان آن‌ها، شبکه‌ای مفهومی برای تبیین یک فرایند ارائه می‌دهد (بازرگان، ۱۴۰۲). رویکرد تحلیلی به‌کاررفته در این مطالعه، «رویکرد پارادایمی» است که در آن، نظریه برآمده از داده‌ها در قالب یک مدل ساختاری و منسجم گزارش می‌شود (عزیزی، ۱۳۹۵).

1. Emotional Labor
2. Paresi & Abbas
3. Research Gap
4. Professional Self
5. Grounded Theory
6. Creswell & Creswell

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجومعلم‌ان ترم‌های پنج تا هشت رشته آموزش ابتدایی در استان‌های کهگیلویه و بویراحمد، فارس، چهارمحال و بختیاری و اصفهان بود که در حال گذراندن دوره‌های کارورزی ۱ تا ۴ بودند. علت انتخاب این چهار استان، هم‌جواری جغرافیایی و دسترسی بهینه‌تر پژوهشگران به مشارکت‌کنندگان بوده است.

برای انتخاب نمونه‌ها از یک رویکرد ترکیبی شامل «نمونه‌گیری هدفمند» و «نمونه‌گیری نظری» استفاده شد. در نمونه‌گیری هدفمند، افرادی انتخاب می‌شوند که از منظر اهداف مطالعه کیفی، دارای اطلاعات و تجربیات غنی باشند و مشخص می‌شود که گفتگو باید با چه کسانی انجام گیرد؛ در ادامه، برای تکامل نظریه، از نمونه‌گیری نظری استفاده شد تا محقق بداند برای رفع خلأهای اطلاعاتی به چه منابعی رجوع کند (کرسول و کرسول، ۲۰۲۳). بر این اساس، حجم نمونه شامل دو بخش بود:

- مصاحبه با افراد: ۲۴ نفر از دانشجومعلم‌ان (از هر استان ۶ دانشجوی داوطلب، علاقه‌مند و دارای سوابق علمی شاخص شامل ۳ زن و ۳ مرد).
 - بررسی اسناد: ۱۲۰ گزارش مکتوب کارورزی مربوط به سال‌های تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳، به‌عنوان بهترین و کامل‌ترین نمونه‌ها با تأیید و معرفی استادان راهنمای کارورزی برگزیده شدند.
- فرایند نمونه‌گیری و مصاحبه‌ها فاقد قاعده عددی ازپیش‌تعیین‌شده بود و دقیقاً تا رسیدن به نقطه «اشباع نظری»^۱ تداوم یافت؛ یعنی تا جایی که پاسخ‌ها تکراری شده و هیچ مقوله یا بُعد جدیدی به شبکه مفاهیم اضافه نگردید (سعدی‌پور، ۱۴۰۲).



شکل ۱- فرایند زیگزایی گردآوری و تحلیل داده‌ها در نظریه برخاسته از داده‌ها

ویژگی جمعیت‌شناسی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه‌شده است.

جدول ۱- مشخصات شرکت‌کنندگان در مصاحبه

ردیف	جنسیت و تعداد	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی	استان
۱	مرد	۶	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۲	مرد	۸	آموزش ابتدایی	اصفهان
۳	مرد	۷	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۴	مرد	۵	آموزش ابتدایی	فارس
۵	مرد	۷	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۶	مرد	۷	آموزش ابتدایی	فارس
۷	مرد	۸	آموزش ابتدایی	اصفهان
۸	مرد	۸	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۹	مرد	۷	آموزش ابتدایی	فارس
۱۰	مرد	۶	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری

ردیف	جنسیت و تعداد	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی	استان
۱۱	مرد	۸	آموزش ابتدایی	اصفهان
۱۲	مرد	۸	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۱۳	زن	۶	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۱۴	زن	۵	آموزش ابتدایی	فارس
۱۵	زن	۸	آموزش ابتدایی	اصفهان
۱۶	زن	۸	آموزش ابتدایی	فارس
۱۷	زن	۷	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۱۸	زن	۷	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۱۹	زن	۶	آموزش ابتدایی	اصفهان
۲۰	زن	۵	آموزش ابتدایی	چهارمحال و بختیاری
۲۱	زن	۸	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد
۲۲	زن	۷	آموزش ابتدایی	اصفهان
۲۳	زن	۷	آموزش ابتدایی	فارس
۲۴	زن	۷	آموزش ابتدایی	کهگیلویه و بویراحمد

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

ابزار اصلی پژوهش در این بخش، بررسی اسناد (گزارش‌های کارورزی) و مصاحبه‌های عمیق «نیمه‌ساختاریافته» بود (کرسول و کرسول، ۲۰۲۳). در مرحله اجرا، ابتدا گزارش‌های کارورزی مطالعه گردید و بر مبنای آن‌ها، پروتکل و سؤالات نیمه‌ساختاریافته مصاحبه طراحی شد. جلسات مصاحبه پس از هماهنگی‌های قبلی و اخذ رضایت آگاهانه، به صورت انفرادی در محیط دانشگاه فرهنگیان برگزار گردید. زمان اختصاص‌یافته برای هر جلسه بین ۲۰ تا ۴۵ دقیقه متغیر بود و طی آن، محقق از طریق تعامل دوطرفه به واکاوی عمیق سؤالات پژوهش پرداخت.

برای تحلیل هم‌زمان داده‌ها در نظریه داده‌بنیاد، از الگوی سه‌مرحله‌ای کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شد (ایمان، ۱۴۰۱). این فرایند در دو بخش موازی پیش رفت: نخست، متن ۱۲۰ گزارش کارورزی (شامل گزارش‌های روزانه، روایت‌های عاطفی و آموزشی و سناریوهای تدریس) بررسی و به صورت موشکافانه کدگذاری شد. دوم، فایل صوتی تمامی مصاحبه‌ها کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شده و کدهای اولیه استخراج گردیدند.

در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه شناسایی شدند. سپس در کدگذاری محوری، کدهای مشابه با یکدیگر ادغام شده و با قرار گرفتن در خوشه‌های مفهومی مشخص، نام‌گذاری شدند تا روابط میان آن‌ها شکل بگیرد. در نهایت، در گام کدگذاری انتخابی، داده‌های حاصل از تحلیل گزارش‌ها و مصاحبه‌ها با یکدیگر تلفیق شده و مقولات به یکدیگر متصل گردیدند تا تم‌های اصلی (مضامین) و مدل نهایی شکل گیرد.

برای تأیید صحت و قابلیت اعتماد یافته‌ها، فرایند ارزیابی اعتبار طی دو مکانیزم مشخص به اجرا درآمد:

- بازبینی توسط اعضا؛ روند کار بدین صورت بود که پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و استخراج کدهای اولیه، گزارش تولیدشده مجدداً در اختیار مشارکت‌کنندگان قرار گرفت. به آن‌ها فرصت داده شد تا صحت تفاسیر محقق از گفته‌هایشان را بررسی کرده و درستی نتایج را تأیید یا اصلاح نمایند (کرسول و کرسول، ۲۰۲۳).
- سویه‌سازی سه‌گانه؛ به منظور افزایش اعتبار درونی یافته‌ها، از روش تقاطع یا سویه‌سازی نظری استفاده شد؛ روند این کار بدین شکل بود که کدهای استخراج‌شده از دو منبع داده‌ای کاملاً متفاوت (یعنی «متن گزارش‌های مکتوب» و «متن مصاحبه‌های شفاهی») با یکدیگر تطبیق داده شدند تا تأیید متقابل یافته‌ها از زوایای گوناگون حاصل شود (میرزایی، ۱۳۹۶).

بحث و ارائه یافته‌ها

داده‌های مرتبط با سؤال پژوهش (نقش تدریس مثبت و منفی و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان کارورز چگونه است؟) از تحلیل محتوای گزارش‌های کارورزی و مصاحبه‌های صورت گرفته حاصل شد. کدهای استخراج شده در تدریس مثبت از ۳ مضمون اصلی و ۲۷ زیر مؤلفه و در تدریس منفی از ۳ مضمون اصلی و ۲۰ زیر مؤلفه در جدول ۳ و ۵ خلاصه شده است. به علت حجم زیاد داده‌ها، فقط نمونه‌هایی از داده‌های حاصل از گزارش و مصاحبه در جدول ۲ و ۴ ارائه شده است.

پیامدهای تدریس مثبت

جدول ۲- نتایج کدگذاری باز

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
مسلط بودن بر محتوای تدریس	معلم یک دفترچه کوچک به همراه داشت که همیشه برنامه روز بعد خود را در آن می‌نوشت و بر کاری که می‌خواست انجام دهد مسلط بود. (۵-م) تدریس معلم بسیار روان و واضح بود و خیلی کم پیش می‌آمد که رشته کلام از دستش برود. (۱۲-م) به گفته معلم، ایشان همیشه قبل از تدریس علاوه بر کتاب درسی، راهنمای تدریس کتاب موردنظر را نیز مطالعه می‌کنند که اگر دانش‌آموز سؤالی برایش پیش آمد بتواند پاسخگوی آن باشد. (۸-م)
تشخیص اشکالات کتاب درسی	در کتاب درسی ریاضی اشکال طراحی شده متناسب با متن سؤال و مسئله نبود. (۱۰۱-گ) دانش‌آموزان در صفحاتی که تصویر انگشت‌های درس برای شمارش بود دچار بدفهمی می‌شدند چون برایشان مشخص نبود که کدام دست راست است و کدام دست چپ. (۸۷-گ) در کتاب ریاضی اول ابتدایی نمادهای مثل مورچه، کفش‌دوزک و ... هست که هر کدام معنای خود را دارند. (۳۲-م) در اوایل سال فهم این نمادها برای دانش‌آموزان دشوار بود چرا که نمادها ربطی به موضوع ندارند. (۳۸-گ)
انتقال موقعیت‌های یادگیری به موقعیت‌های واقعی زندگی	در کلاس از تجارب قبلی دانش‌آموزان در جریان درس جدید استفاده می‌شد. (۶۵-گ) پس از تدریس نشانه جدید معلم از دانش‌آموزان خواست که در تابلوهای نصب‌شده در خیابان آن‌ها را پیدا کنند (۱۷-م) دانش‌آموزان به عنوان کار عملی درس گیاهان در باغچه حیاط با یکدیگر و با مشارکت هم گل‌هایی که با خود به مدرسه آورده بودند را کاشتند. (۹۸-گ) پس از آموزش مهارت خرید کردن در مدرسه دانش‌آموزان موظف بودند تا همراه یکی از اعضای خانواده خود خرید بروند و موارد موردنیاز را از نظر تاریخ تولید و انقضای بررسی کنند و نحوه خرید کردن را تمرین کنند. (۵۷-گ)
تفسیر محتوای درس مورد آموزش	در مدرسه چند کارگاه در رابطه با تفسیر محتوای کتاب علوم پایه اول تا ششم برگزار شد. (۵۴-گ) در زنگ‌های تفریح معلمان هم‌پایه (پایه پنجم) با یکدیگر در رابطه با محتوای درس موردنظر، ایرادات و نحوه تدریس آن هم‌فکری و گفت‌وگو می‌کردند. (۳۲-گ) مدیر ابتدای سال از معلمان خواسته بود تا هر کدام یک درس را به دلخواه انتخاب و آن را تحلیل و بررسی نمایند و نتیجه آن را در پوشه کار خود نگهداری کنند. (۵۱-گ)
ملموس کردن محتوا با روش‌های متناسب تدریس	برای موضوعات درس علوم معلم از دانش‌آموزان می‌خواست تا تصویر موارد داده‌شده را بکشند. (۵۳-گ) معلم که اول ساعت با یک کاسه پر از آب به کلاس آمده بود رو به دانش‌آموزان گفت به نظر شما چرا کشتی‌ها که بر روی آب هستند هیچ زمانی غرق نمی‌شوند. (۱۶-گ) معلم در تدریس عدد ۴ از بچه‌ها خواست با انگشتان دستشان به حالت‌های مختلف عدد ۴ را نشان دهند. (۵-م) برای آموزش تفریق از خود دانش‌آموزان استفاده شد. تعدادی از آن‌ها را جلوی کلاس آورد و بعد تعدادی را نشان داد. (۱۳-م) در تدریس نشانه‌ها معلم نشانه موردنظر را با مقوا بزرگ درست کرده بود که همه آن را ببینند. (۱۱-م) معلم مفهوم عدد را با استفاده از اعضای بدن برای دانش‌آموزان روشن کرد. (۷-م)
آماده‌سازی درس از قبل برای ارائه	معلم قبل از تدریس موضوع جدید و واگذاری فعالیت به دانش‌آموز نحوه انجام آن را توضیح می‌داد. (۱۲-م) اهداف درس از قبل توسط معلم بیان می‌شد. (۳-م) قبل از ورود به مبحث جدید معلم ابتدا درس قبل را مرور می‌کرد. (۱-م) معلم هر جلسه از ابزارهای آموزشی متنوعی استفاده می‌کرد که از قبل آن‌ها را یا تهیه کرده بود (۴۵-گ)
استفاده از تکنولوژی در تدریس	در شرایط خاص معلم کلاس‌های خود را در بستر فضای مجازی به صورت لایو برگزار می‌کرد. (۷۶-گ) معلم با استفاده از پرده سبز و نرم‌افزار کم‌تازیا تولید محتوا انجام می‌داد و کلیپ‌های تولیدشده را در گروه شاد برای دانش‌آموزان می‌فرستاد. (۳۸-گ) از رسانه‌هایی چون لپ‌تاپ، پروژکتور، پاورپوینت و ... در کلاس و تدریس استفاده می‌شد. (۵۰-گ)

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز (مقوله‌ها)
دانش‌آموزان از کتاب‌های کمک‌آموزشی برای انجام تمرین بیشتر در منزل استفاده می‌کردند (۹۰-گ) مدیر مدرسه پیک‌هایی تهیه کرده بود و دست معلم‌ها داده بود تا هر معلم آخر هفته‌ها آن‌ها را به دانش‌آموزان برای تمرین بدهند. (۶۶-گ)	استفاده از منابع کمک‌درسی در تدریس
معلم به دانش‌آموزان چند دقیقه فرصت می‌داد تا تجربه‌های مرتبطشان با موضوع درس را بیان کنند و دوستانشان از تجربیات آن‌ها استفاده کنند. (۱۴-م) گاهی در کلاس معلم از خاطرات خود برای تفهیم بهتر مطالب برای دانش‌آموزان تعریف می‌کرد (۸۶-گ) در جشن‌هایی که با حضور اولیا در کلاس گرفته می‌شد، از آن‌ها خواسته می‌شد که تجربیات دوران مدرسه‌شان را برای دانش‌آموزان بیان کنند. (۳۱-گ)	طرح تجربه‌های متنوع متناسب با موضوع و شرایط درس
تکالیفی که به دانش‌آموزان ارائه می‌شد اکثراً اصیل، خلاقیتی و مهارتی بودند. (۲۱-گ) دانش‌آموزان باید در خانه برای مبحث چرخش زمین به دور خورشید ماکت درست می‌کردند. (۴۶-گ) برای نشانه‌گذاری دانش‌آموزان باید در خانه بعد از خوردن شام ظرف‌ها را کمک مادر جمع می‌کردند (۱-م) در بین تکالیف مصاحبه با بزرگ‌ترها، اعضای خانواده و دوستان بسیار به چشم می‌خورد. (۱۱۹-گ)	ارائه فعالیت‌ها و تکالیف خلاقیتی به دانش‌آموزان
معلم در جریان تدریس از تصاویر و پوستر استفاده می‌کرد. (۵-م) گاهی اوقات از فیلم و فایل صوتی در تدریس استفاده می‌شد به‌خصوص در درس علوم. (۱۳-م) همچنین از پروژکتور استفاده کرده که تأثیر زیادی در یادگیری دانش‌آموزان داشت. (۲۰-م)	استفاده از رسانه‌های آموزشی در تدریس
معلم قبل از شروع تدریس با استفاده پرسش و پاسخ بچه‌ها را در تدریس مشارکت می‌داد. (۶۳-گ) در تدریس درس گیاهان معلم از روش‌های پرسش و پاسخ، سخنرانی، بارش مغزی، کشیدن نقاشی و نشان دادن تصاویر مختلف استفاده کرد. (۲۸-گ) معلم درس را از طریق داستان تمرین و تکرار می‌کرد تا در ذهن دانش‌آموزان تثبیت شود. (۹۹-گ) معلم با خواندن شعر توجه دانش‌آموزان را به موضوع جدید جلب می‌کرد. (۱۸-م) برای نگاره‌های فارسی معلم با پروژکتور تصاویر را نمایش می‌داد تا تصویرخوانی کنند. (۱۹-م) معلم با استفاده از تصاویری که روی تخته چسبانده بود نقاله خوانی کرد و موضوع را آموزش داد. (۴-م) معلم دانش‌آموزان را گروه‌بندی کرده و هر هفته یک گروه، یک فصل از کتاب را تدریس می‌کرد. (۱۱۱-گ) در تدریس ریاضی مراحل مجسم، نیمه مجسم و انتزاعی به‌خوبی رعایت شد. (۶-م) در جریان تدریس گاهی از طنز استفاده می‌شد که تمرکز دانش‌آموزان از بین نرود. (۴-م)	تنوع استفاده از روش تدریس
تکنولوژی و چند رسانه‌ای‌ها مثل اتوبلی در تدریس و کلاس استفاده می‌شد. (۶-گ) معلم در تدریس خود از ابزارهای هوش مصنوعی استفاده می‌کرد. (۱۳-گ) معلم برای بارش فکری که دانش‌آموزان انجام می‌دادند در word جدولی درست کرده بودند و نظر هر شخص زیر اسمش تایپ می‌شد. (۲۱-گ)	بروز بودن رسانه‌های مورد استفاده
به گفته معلم ایشان در دوره‌های آموزشی همیشه شرکت می‌کنند تا از علم عقب نمانند. (۳۲-گ) معلم در تدریس خود و ارائه محتوا از هوش مصنوعی استفاده می‌کرد تا دانش‌آموزان نیز با این بخش جدایی‌ناپذیر زندگی آشنا شوند. (۸-م)	بروز بودن اطلاعات معلم
معلم دوره‌های متعددی برای آموختن ابزار و رسانه‌های تکنولوژی شرکت کرده بود. (۳۳-گ) معلم با انواع نرم‌افزارهای تولید محتوا آشنایی داشت و ابزار لمینتی برای خود طراحی کرده بود. (۶۶-گ)	مسلط بودن بر استفاده از تکنولوژی
معلم از علاقه خود به تدریس و کودکان صحبت می‌کرد و دغدغه‌اش تربیت کودکانی سالم بود. (۱۶-م) معلم در تدریسش از تمام اندام‌های بدنش استفاده می‌کرد و با علاقه بسیار برای آموزش به دانش‌آموزان وقت می‌گذاشت. (۴-م) برای تدریس نشانه‌های جدید معلم هر بار در نقش یک‌چیز درمی‌آمد و وارد کلاس می‌شد. (۷-م) رابطه معلم و دانش‌آموزان بسیار لذت‌بخش بود و با عشق به صحبت‌های دانش‌آموزان گوش می‌داد. (۶-م)	لذت بردن از تدریس
معلم در بیان مشکلی نداشت و کاملاً به زبان فارسی صحبت می‌کردند و لهجه نداشتند. (۹۰-گ) دایره لغات معلم مطلوب بود و برای ارائه درس از واژگان هم‌سطح با سن آن‌ها استفاده می‌کرد. (۷۳-گ) لحن و صدای معلم متناسب با موضوع و شرایط کلاسی مدام در حال تغییر بود (۲۸-گ)	توانمندی کلامی در تفهیم و انتقال مطالب درسی
تدریس با روش‌های خلاقانه مانند بازی و داستان انجام می‌شد. (۲۰-م) املاء بیشتر خلاقانه انجام می‌گرفت، از هر سه املاء دو املاء خلاقانه و یکی تمرینی بود. (۱۷-م) دانش‌آموزان برای موضوع درس نمایشنامه نوشته بودند و آن را اجرا کردند. (۱۵-م) در حین انجام کارهای هنری معلمان آهنگ بی‌کلام پخش می‌کردند. (۱۰-م) معلم از شعرهای کودکان هم برای تدریس و هم برای مدیریت کلاس استفاده می‌کرد. (۴-م)	خلاق بودن و خلاقیت در تدریس

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
	معلم برای اجازه گرفتن علائمی را تعیین کرده بود که دانش‌آموز بدون سروصدا دست بلند کنند. (۱۶-م)
توضیح کافی و مناسب در تدریس	معلم به صورت واضح و کافی مطلب جدید را ارائه می‌داد و پس از اتمام تدریس از دانش‌آموزان می‌پرسید: توانستم موضوع را خوب منتقل کنم؟ (۹۸-گ) اکثر مواقع آن قدر مطالب جامع و کامل ارائه می‌شد که دانش‌آموزان سوآلی برایشان پیش نمی‌آمد. (۲۹-گ)
تدریس روزآمد و کارآمد	معلم در تدریس خود از شیوه‌های جدید مثل نمایش خلاق یا هوش مصنوعی استفاده می‌کرد. (۶۱-گ) در تدریس از ابزار و مثال‌های عینی استفاده می‌شد. (۷۶-گ) معلم در ساخت ماکت و کاردستی از وسایل معمولی منزل استفاده می‌کرد که به دانش‌آموز نشان دهد ابزار کاربردهای متفاوتی دارند. (۳۰-گ)
متنوع بودن گروه‌بندی کلاسی در دروس متفاوت	برای دروس مختلف ترکیب اعضای گروه متفاوت بود. (۱۸-م) به علت توانایی‌های مختلف دانش‌آموزان در درس‌های متعدد اعضای گروه متغیر بودند. (۳-گ) در هر درس دانش‌آموزان قوی‌تر سرگروه می‌شدند که این هم متفاوت بود. بعضی در یک درس سرگروه بودند و بعضی دیگر در چند درس. (۵-گ)
همراه داشتن طرح کلی تدریس	در پوشه کار معلم نمونه‌هایی از طرح درس وجود داشت که بیشتر طرح درس ملی بودند. (۱۱-گ) معلم همراه خود یک دفترچه کوچک داشت که نقشه کلی تدریس خود را در آن از قبل می‌نوشت (۱۹-گ) گاهی اوقات برای گرفتن ایده و نوشتن طرح درس از نمونه‌های درون نت استفاده می‌کرد (۲۸-گ)
تدریس با ذوق و انگیزه	معلم به شغل و حرفه خود علاقه بسیاری داشت که این علاقه و اشتیاق در ایشان نمود داشت. (۹-م) معلم برای اکثر دروس که به شیوه خلاقانه تدریس کرد و دست سازه ساخته بود (۹۰-گ) گاهی اوقات معلم لباس‌های مشاغل متفاوت را می‌پوشید و برای ایجاد انگیزه وارد کلاس می‌شد. (۴۱-گ)
انجام آزمایش‌های کتاب	اکثر آزمایش‌ها و فعالیت‌های کتاب علوم به‌صورت دقیق و با رعایت اصل ایمنی انجام می‌شد. (۷-م) برای انجام یکی از آزمایش‌ها که دانش‌آموز به بوی عود حساسیت داشت معلم آن را در حیاط و فضای باز انجام داد که آسیبی به دانش‌آموز نرسد. (۱۹-م) در انجام آزمایش‌ها دانش‌آموزان مشارکت داشتند مگر در مواردی که ایمنی ابزار بالا نبود و معلم خود آزمایش را جلوی کلاس انجام می‌داد. (۵۹-گ)
استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی	ابزارهای متنوعی برای دست‌ورزی و تمرین عملی در کلاس وجود داشت. (۱۳-گ) از ابزارهای لمینتی در درس‌های ریاضی و فارسی استفاده می‌شد. (۷۸-گ) معلم از ابزاری مثل چینه و چوب خط برای آموزش مفهوم تفریق و جمع استفاده می‌کرد. (۱۹-م) معلم برای ایجاد انگیزه با یک گلدان خالی وارد کلاس شد. (۱۰-گ) معلم از ابزارهایی مثل عروسک نیز استفاده می‌کرد و این موارد را از دانش‌آموزان می‌خواست (۱۱۰-گ) دانش‌آموزان با استفاده از وسایلی چون (سیم مفتولی، خمیر بازی، گل) نماد صفر را درست کردند. (۸-م) معلم به‌خوبی از وسایل کمک‌آموزشی مثل لوحه‌ها و تصاویر کمک‌آموزشی استفاده می‌کرد. (۵-م)
استفاده صحیح از ابزارها	معلم در نحوه استفاده از پروژکتور حساسیت به خرج می‌داد و درست از آن استفاده می‌کرد. (۷۰-گ) فقط برای دروسی که نیاز به پخش کلیپ یا فایل داشتند از پروژکتور استفاده می‌کرد و در مواقع غیرضروری آن را خاموش می‌کرد. (۸-م) در ابتدا معلم نحوه اتصال لپ‌تاپ و پروژکتور را نمی‌دانست و با راهنمایی همکاران مشکل حل شد. (۳-م)
استفاده صحیح از روش مجسم، نیمه مجسم و مجرد در دروس مختلف	در تدریس موضوعات مختلف درس ریاضی معلم ابتدا به‌صورت مجسم و عینی آموزش می‌داد؛ سپس پای تخته اشکال را رسم می‌کرد و در نهایت عبارت مربوط به آن را می‌نوشت. (۱۹-م) دانش‌آموزان در تمامی مراحل مشارکت فعال داشتند. (۸-م) مراحل به‌صورت منظم و پشت سر هم ارائه می‌شد. (۱۹-م)
استفاده از گردش علمی در تدریس‌ها	معلم کلاس سومی‌ها برای تدریس موضوع هرم غذایی و آموزش مهارت خرید کردن دانش‌آموزان را به فروشگاه نزدیک مدرسه برد که هماهنگی‌ها را از قبل انجام داده بودند. (۱۷-گ) دانش‌آموزان برای درس مطالعات اجتماعی بخش تاریخ به موزه رفتند و معلم از آن‌ها خواست که هرچه را مشاهده می‌کنند یادداشت‌برداری کنند و جلسه بعد به کلاس ارائه دهند. (۴-م) دانش‌آموزان کلاس اولی برای مبحث گیاهان به حیاط مدرسه رفتند و درخت‌ها و گیاهان موجود در حیاط را مشاهده و بررسی کردند و قسمت‌های مختلف گیاه به‌صورت عینی به آن‌ها نشان داده شد. (۸۹-گ)
پژوهش محور کردن دانش‌آموزان	معلم از دانش‌آموزان می‌خواست که به‌صورت گروهی برای درس مطالعات اجتماعی تحقیقی انجام دهند و آن را به کلاس گزارش دهند. (۱۳-م) گاهی برای انجام تکلیف از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تا با اعضای خانواده یا دوستانشان درباره موضوع موردنظر مصاحبه کنند و ویس آن را برای معلم خود ارسال کنند. (۱۶-گ)

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
تدریس معکوس با شاد و آپارات	بسیاری از تکالیفی که معلم برای دانش‌آموزان مشخص می‌کرد از جمله گرفتن فیلم از خود دانش‌آموز و ارسال آن برای معلم در بستر شاد انجام می‌شد. (۴-م) معلم به‌عنوان فعالیت‌های تکمیلی کلیپ‌هایی از موضوع درس را که از آپارات و گوگل داندلود کرده بود در گروه برای دانش‌آموزان ارسال می‌کرد و از آن‌ها می‌خواست که هر چه از آن آموخته‌اند را به‌صورت خلاصه ارائه دهند. (۲۳-گ)
چیدمان‌های متفاوت و متنوع میز و صندلی برای تدریس	کلاس همیشه به شکل ردیفی چیده شده بود چون تعداد دانش‌آموزان زیاد بود اما گاهی متناسب با موضوع یا انجام کارهای گروهی چینش نیمکت‌ها تغییر می‌کرد. (۷-م) معلم در زنگ آخر نیمکت‌ها را دوباره به شکل قبل می‌چید که تایم مخالف مدرسه اذیت نشود. (۳-م) گاهی دانش‌آموزان به نمازخانه مدرسه می‌رفتند و روی زمین به‌صورت دایره‌ای می‌نشستند و معلم هم در رأس قرار می‌گرفت که همه ایشان را ببینند. (۱۴-گ)
مزین کردن دیوارهای کلاس به فعالیت‌های برجسته دانش‌آموز	معلم دیوار کلاس خود را با فعالیت‌هایی هدفمند تزئین کرده بود. (۱-م) در دیوار کلاس کارهای هنری دانش‌آموزان چسبانده شده بود و ماکت‌های آن‌ها در کتابخانه کوچک کلاس قرار داده شده بود. (۷-م) در دیوار کلاس کارهای گروهی دانش‌آموزان نیز دیده می‌شد. (۱۰-م)
تطبیق تدریس با زندگی روزمره به‌صورت کاربردی	معلم برای درس‌هایی مثل مطالعات اجتماعی و علوم تکالیف اصیل طراحی می‌کرد که دانش‌آموزان موضوع یاد گرفته شده را در زندگی خود به کارگیرند. (۱۵-گ) در تدریس بیشتر از مثال‌های عینی استفاده می‌شد تا موضوع درس همسو با زندگی آن‌ها باشد. (۱۲-م) بعد از انجام فعالیت‌های درس گیاهان معلم از دانش‌آموزان خواست تا به حیاط مدرسه بروند و گیاهانی که در حیاط می‌بینند را بررسی کنند. (۱۸-م)
تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در یادگیری	از دانش‌آموزان مدام سؤال پرسیده می‌شد که حواسشان پرت نشود. (۱۳-م) تمام بچه‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری شرکت می‌کردند. (۹-م) دانش‌آموزان بدون استرس و ترس نظرات خود را بیان می‌کردند. (۵-م) دانش‌آموزان در کلاس مسئولیت‌های متفاوتی داشتند، مثلاً نتیجه‌گیری درس بر عهده آنان بود. (۱۹-م) معلم دانش‌آموزان خجالتی را به بهانه‌های مختلف در جریان تدریس و بازی وارد می‌کرد (۱-م) دانش‌آموزان داستان ساخته‌شده خود که درباره موضوع درس را تعریف می‌کردند. (۱۲-م)
نظم و صمیمیت در ورود به کلاس	معلم همیشه ۵ دقیقه قبل از شروع کلاس وارد می‌شد و ابزار خود را برای تدریس آماده می‌کرد. (۱-گ) در ابتدای ورود به کلاس با گرمی و صمیمیت با دانش‌آموزان احوال‌پرسی می‌کرد. (۱۲-گ) معلم هر زنگ حضور و غیاب می‌کرد و اسامی غایبین را به دفتر می‌داد. (۹-گ) تکلیف دانش‌آموزان قبل از شروع تدریس بررسی می‌شد. (۹۰-گ)
رعایت عدالت در انتخاب‌های مختلف در کلاس درس	معلم برای پاسخ به سؤالات کلاسی از لیوان عدالت برای انتخاب دانش‌آموزان استفاده می‌کرد (۲۹-گ). سایت کلاس‌دوجو یک منبع خوب برای گروه‌بندی و انتخاب دانش‌آموزان برای پاسخ به پرسش‌های کلاسی به‌صورت تصادفی بود (۱۱۹-گ).
ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت پرسشگری	معلم دانش‌آموزان را به پرسیدن سؤالات مختلف و متفاوت در مورد درس تشویق می‌کرد و تمام سؤالات را یک‌به‌یک پاسخ می‌داد (۱۱۵-گ) زمانی که دانش‌آموزان سؤالات غیرمرتبط با تدریس می‌پرسیدند، معلم علاوه بر پاسخگویی، سؤال را به سمت‌وسوی موضوع درسی هدایت می‌کرد (۱۱۸-گ).
ارزشیابی متناسب با فرایند تدریس	معلم در ابتدای ورود به کلاس جهت شروع درس جدید، ارزشیابی تشخیصی به عمل می‌آورد (۶۷-گ). بعد از اتمام فرایند تدریس، معلم در هر جلسه از ارزشیابی پایانی متناسب با موضوع درس استفاده می‌کرد (۲۳-م). در طول فرایند تدریس پرسش و پاسخ کلاسی در جریان بود (۱۱۴-گ).

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۳- نتایج کدگذاری محوری پیامدهای پنهان تدریس مثبت

مضامین	مقوله‌ها
شایستگی‌های عمومی	توانمندی کلامی در تفهیم و انتقال مطالب درس، تدریس با ذوق و انگیزه، مزین کردن دیوارهای کلاس به فعالیت‌های برجسته دانش‌آموز، تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در یادگیری، نظم و صمیمیت در ورود به کلاس، بروز بودن اطلاعات معلم، لذت بردن از تدریس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت پرسشگری، رعایت عدالت در انتخاب‌های مختلف در کلاس درس

توضیح کافی و مناسب در تدریس، تدریس روزآمد و کارآمد، متنوع بودن گروه‌بندی کلاسی در دروس متفاوت، همراه داشتن طرح کلی تدریس، انجام آزمایش‌های کتاب، استفاده صحیح از روش مجسم، نیمه مجسم و مجرد در دروس مختلف، ارزشیابی متناسب با فرایند تدریس	شایستگی‌های تخصصی
تنوع استفاده از روش تدریس، بروز بودن رسانه‌های مورد استفاده، مسلط بودن بر استفاده از تکنولوژی، خلاق بودن و خلاقیت در تدریس، استفاده از وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی، استفاده صحیح از ویدیو پروژکتور، استفاده از گردش علمی در تدریس‌ها، پژوهش محور کردن دانش‌آموزان، تدریس معکوس با شاد و آپارات، چیدمان‌های متفاوت و متنوع میز و صندلی برای تدریس، تطبیق تدریس با زندگی روزمره به‌صورت کاربردی	شایستگی‌های حرفه‌ای

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

پیامدهای تدریس منفی

جدول ۴- نتایج کدگذاری باز

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
مسلط نبودن بر محتوای دروس در حین تدریس	در تدریس ریاضی به‌صورت سنتی عمل می‌کرد و تمام راه‌حل را خودش توضیح می‌داد و وقتی دانش‌آموزان می‌خواستند خودشان مسئله را حل کنند بلد نبودند (م-۱۰) معلم دانش تخصصی رشته موردنظر را نداشت. (م-۱۹) معلم سواد کافی برای درس دادن نداشت. (م-۸) معلم به دلیل عدم آمادگی و آگاهی بر محتوا، به برخی از سؤالات دانش‌آموزان، پاسخ نداد (م-۲۰)
عدم استفاده از رسانه‌ها و ابزار آموزشی	معلم خلاقانه عمل نمی‌کرد و درودیوار کلاسش خالی از کارهای دانش‌آموزان بود. (م-۱۱) تزئینات دیوار کلاس فاقد هدف آموزشی و تربیتی بودند و صرفاً برای زیباسازی چسبانده شده بودند. (م-۸) معلم از گروه‌بندی و روش‌های مشارکتی برای تدریس استفاده نمی‌کرد (م-۱۳)
معلم محور بودن کلاس درس	معلم در حین تدریس دانش‌آموزان را در تدریس شرکت نمی‌داد و بیشتر خود متکلم و حده بود (م-۱۲) معلم بیشتر از روش تدریس سنتی سخنرانی در درس علوم استفاده می‌کرد. (م-۹) کلاس درس بیشتر معلم محور بود. (م-۸) معلم هنگام تدریس کلاس را کنترل کرده و مشارکت دانش‌آموزان را محدود (م-۵) معلم فقط وظیفه خود را انتقال‌دهنده دانش و محتوای کتاب می‌دانست (م-۱) سخنرانی کردن و توضیح دادن طولانی و عدم پاسخگویی به سؤالات دانش‌آموزان و دائم با کلماتی همچون (هیس، ساکت، حالا ساکت باش) سعی در آرام کردن کلاس داشته (م-۶)
عدم استفاده از تجارب متناسب با تدریس	معلم اهمیتی به حال روانی و جسمی دانش‌آموز نمی‌داد و بیشتر بر روی درس دادن تمرکز می‌کرد. (م-۷) معلم به علت سن زیاد حوصله تدریس کردن را نداشت. (م-۴) معلم مدام از وضعیت تحصیلی دانش‌آموزانش گله می‌کرد. (م-۳) معلم به تجارب گذشته و نظرات دانش‌آموزان توجهی نداشته و آن را مورد تمسخر قرار می‌داد (م-۱) عدم توجه معلم به مفاهیم جلسه قبل و تجارب همکاران در تدریس (م-۱۶)
عدم مدیریت	معلم به دلیل عدم مدیریت دانش‌آموزان مدام آن‌ها را با فرستادن به دفتر تهدید می‌کرد. (م-۱۸) معلم توانایی حل مشکلات دانش‌آموزان را نداشته و دائم با تهدیدهایی همچون (به بابات زنگ می‌زنم) سعی در آرام نگه‌داشتن دانش‌آموز داشته (م-۱۹) معلم فقط به فعالیت برخی دانش‌آموزان توجه داشت و بقیه نظم کلاس را به هم می‌زدند (م-۱۲) معلم انعطاف در تغییر روش تدریس در هنگام مواجه با چالش‌های کلاس نداشت (م-۲۰) معلم قوانین و مقررات برای کلاس خود تعیین نکرده و دائم با صدای بلند بر سر آن‌ها داد می‌زد (م-۳)
ایجاد انگیزه نکردن در شروع تدریس	دانش‌آموزان، علاقه کمی به درس نشان می‌دهند. (م-۱۱۹) فعالیت‌ها متناسب با سن دانش‌آموزان انجام نمی‌گرفت. (م-۳۰) معلم تدریس را با ارائه مستقیم اطلاعات شروع می‌کند. (م-۲۷) کلاس بدون هیچ مقدمه‌ای و با توضیح مطالب اصلی، شروع می‌شود (م-۵۲)
عدم توانایی در ارائه شفاف مطالب	به دروسی مثل هنر کمتر اهمیت داده می‌شد. (م-۳) میزان استفاده از آزمایشگاه بسیار کم بود. (م-۳۴) آزمایش‌های علوم کم انجام می‌شد. (م-۷۶) معلم فقط از کتاب استفاده کرده و مطالب را به‌صورت عملی برایشان کارنکرده (م-۹۰) عدم تعامل با دانش‌آموزان و بررسی میزان درک آن‌ها از مطالب (م-۷۴) عدم تقسیم‌بندی مطالب و یکجا و به‌صورت کامل تدریس کردن موضوع. (م-۵۲)

کدگذاری باز (مقوله‌ها)	نمونه داده‌ها
	به کاربردن کلمات غیرقابل فهم برای دانش‌آموزان (عدم توجه به سن و درک آن‌ها) (۸۹-گ)
عدم مدیریت زمان در کلاس	معلم توانایی کنترل دانش‌آموزان را نداشت و درس‌ها عقب بود. (۴۳-گ) معلم با ۱۰ دقیقه تأخیر وارد کلاس می‌شد. (۳۳-گ) مدیریت زمان معلم ضعیف بود و وقت کم می‌آورد. (۴۹-گ) معلم زمان بسیاری را بر روی یک موضوع درس قرار می‌دهد و از سایر موضوعات غافل می‌شود. (۶۲-گ) معلم زمان بسیار زیادی را صرف پاسخ‌دهی به سوالات دانش‌آموزان می‌کند (۳۰-گ)
استفاده از الفاظ نامناسب در کلاس	معلم از بعضی کلمات استفاده می‌کرد که بار منفی داشتند. (۵۴-گ) معلم گاهی با عصبانیت با دانش‌آموزان رفتار می‌کرد. (۶-م) معلم دانش‌آموزان را با جرمیه‌هایی از جمله نوشتن مجدد درس یا تمرین‌ها روبه‌رو می‌کنند. (۴۵-گ) معلم به این دلیل که اسم دانش‌آموزان را یاد نگرفته، بر اساس ظاهرشان برای آن‌ها القابی همانند کوتوله، تپلی، فسقلی گذاشته (۸۵-گ) اگر دانش‌آموزی، بنابر هر دلیلی درس نخوانده او را مسخره و به‌عنوان الگویی برای درس نخواندن در کلاس نشان داده (آره مثل فلانی درس نمی‌خوانی). (۶۴-گ)
عدم هماهنگی میان برنامه کلاسی و تکالیف	برنامه کلاسی مناسب نبود مثلاً دو درس سخت پشت سر هم بودند. (۶۶-گ) گاهی طبق برنامه کلاسی تدریس انجام نمی‌شد. (۸-م) تکالیف‌های زیادی به دانش‌آموز داده می‌شد. (۴-م) گاهی اوقات تکالیف معلم با موضوع هماهنگی نداشت و دانش‌آموز در حل آن دچار مشکل شده. (۷-م) معلم تکالیف سخت داده که دانش‌آموزان ناتوان بودند و گاهی اوقات آسان و ساده (۵-م)
نبود برنامه‌ریزی	کلاس درس در طول مهرماه سه معلم عوض کرد و به کلاس بعد از یک ماه معلم ثابت دادند. (۳-م)
قوانین سخت گیرانه	پنج دقیقه قبل از تدریس دانش‌آموزان مهلت خوراکی خوردن نداشتند. (۶-گ) معلم به‌سختی اجازه آب خوردن و استفاده از سرویس بهداشتی به دانش‌آموزان می‌داد (۵-گ) در هنگام تدریس، دانش‌آموزان اجازه هیچ‌گونه حرکتی در کلاس نداشتند (۲۰-م)
استفاده صرف از کتاب و تک منبعی	دانش‌آموزان فقط و فقط به کتاب بسنده می‌کنند (۷-م) در هنگام تدریس مطالب کتاب برای دانش‌آموزان تکراری و خسته‌کننده به نظر می‌رسد (۷۰-گ) معلم انعطاف‌پذیری خود را در طی سال‌های کاری از دست داده و دیگر انرژی لازم را ندارد (۳۸-گ)
عدم آمادگی و فی‌البداهه تدریس کردن	دانش‌آموزان در پردازش برخی مفاهیم ناتوان بودند و گاهی اوقات مطالب را ناقص یاد می‌گرفتند. (۹۰-گ) معلم گاهی اوقات در آموزش مطالب دچار فراموشی و اشتباه شده (۹-م) عدم آماده و آگاهی معلم، سبب کاسته شدن اعتبار او در نزد همکاران خود شده (۶-م) معلم همیشه با استرس درس‌ها را تدریس می‌کرده (۱۹-م)
نداشتن تنوع و خلاقیت در تدریس	معلم فقط و فقط از روش سخنرانی استفاده می‌کند (۱۲-م) در تدریس ریاضی به‌صورت سنتی عمل می‌کرد و تمام راه‌حل را خودش توضیح می‌داد و وقتی دانش‌آموزان می‌خواستند خودشان مسئله را حل کنند بلد نبودند (۱۶-م) برای ارزیابی، از روش جلوی تخته استفاده کرده و دانش‌آموزان استرس بسیار زیادی برای پاسخ دادن و نوبت شان داشتند (۷-م) با وجود امکانات و فناوری، هیچ‌گونه استفاده‌ای در کلاس نداشته و صرفاً دکوری بودند (۲۰-م)
یکنواختی چینش صندلی‌ها در طول سال	دانش‌آموزان در کل سال، فقط به‌صورت ردیفی نشسته و برخی دانش‌آموزان دید خوبی نسبت به تخته نداشتند (۷۸-گ) برخی از دانش‌آموزان به دلیل عدم جابه‌جایی در کلاس، شناختی از دیگر دانش‌آموزان ندارند (۶۸-گ) معلم دائم یکجا نشسته و گردش و حرکتی در بین دانش‌آموزان ندارد (۴۰-گ)
عدم داشتن طرح درس	معلم گاهی اوقات در حین تدریس به فکر فرو می‌رود و با خود تکرار می‌کند که چه کار کرده و چه کاری انجام نداده (۸-م) کیفیت آموزشی معلم در مقابل سایر همکاران خود، کاهش یافته (۹-م) معلم گاهی اوقات در آموزش مفاهیم، دچار اشتباه شده (۱۳-م) معلم در انتقال مفاهیم بدون برنامه‌ریزی پیش می‌رود و مطالب غیرضروری آموزش داده می‌شود (۱۰-م)
گروه‌بندی یکسان در همه دروس	دانش‌آموزان فقط به چند نفر عادت می‌کنند و تعامل با دیگر دانش‌آموزان برایشان مشکل است. (۴-گ) در بعضی از گروه‌ها نابرابری صورت گرفته و دانش‌آموزانی که از لحاظ درسی کمی دچار مشکل هستند در یک گروه و دانش‌آموزانی که مشکل ندارند در یک گروه دیگر (۹۸-گ)

نمونه داده‌ها	کدگذاری باز (مقوله‌ها)
رقابت بین دانش‌آموزان نیست و آزادانه به فعالیت‌ها در زمانی که دوست داشتند، می‌پردازند (۵۵-گ) در برخی گروه‌ها به دلایلی اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان از بین می‌رود (۳۹-گ)	
یادگیری دانش‌آموزان محدودشده به فضای کلاس. (۹-م) تعامل و برقراری ارتباط با محیط‌های آزاد همانند حیاط کمی برای آن‌ها مشکل است (۱۳-م) فقدان و نبود خلاقیت و محتوا توسط معلم و تکراری بودن مطالب برای دانش‌آموزان. (۳۰-گ)	تدریس سنتی و نبود فضای خلاقیت
معلم در کار با تکنولوژی و ابزاری همانند پروژکتور ناتوان بوده. (۸-گ) گاهی اوقات به دلیل عدم آشنایی معلم، کار با آن سخت و مشکل بوده. (۱۵-گ)	عدم تسلط بر تکنولوژی و استفاده از رسانه

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

جدول ۵- نتایج کدگذاری محوری پیامدهای پنهان تدریس منفی

مقوله‌ها	مضامین
عدم مدیریت، استفاده از الفاظ نامناسب در کلاس، نبود برنامه‌ریزی، قوانین سخت گیرانه، عدم آمادگی و فی‌البداهه تدریس کردن، یکنواختی چیش صندلی‌ها در طول سال، عدم تسلط بر تکنولوژی و استفاده از رسانه	ضعف شایستگی‌های عمومی
مسلط نبودن بر محتوای دروس در حین تدریس، عدم استفاده از تجارب متناسب با تدریس، نداشتن تنوع و خلاقیت در تدریس، عدم داشتن طرح درس، تدریس سنتی و نبود فضای خلاقیت	ضعف شایستگی‌های تخصصی
عدم استفاده از رسانه‌ها و ابزار آموزشی، معلم محور بودن کلاس درس، ایجاد انگیزه نکردن در شروع تدریس، عدم توانایی در ارائه شفاف مطالب، عدم مدیریت زمان در کلاس، عدم هماهنگی میان برنامه کلاسی و تکالیف، استفاده صرف از کتاب و تک منبعی، گروه‌بندی یکسان در همه دروس	ضعف شایستگی‌های حرفه‌ای

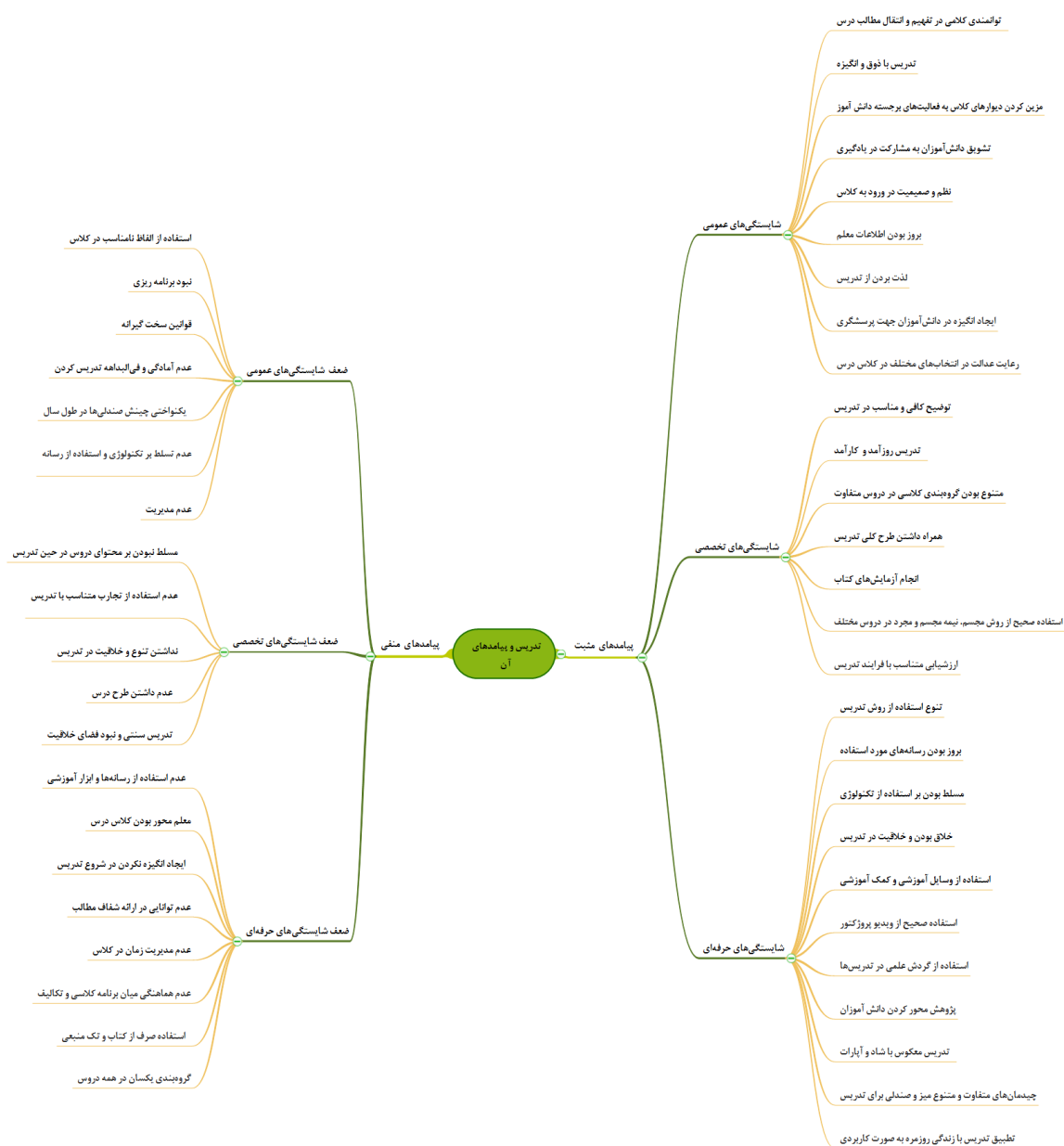
(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

نتیجه‌گیری و ارائه پیشنهادها

پژوهش حاضر به بررسی نقش تدریس مثبت و منفی و پیامدهای آن در کلاس درس بر من حرفه‌ای دانشجومعلم کارورز پرداخته است. نتایج پژوهش حاضر به‌طور کلی نشان داد که نقش و پیامدهای تدریس مثبت منجر به استخراج ۳ شایستگی حرفه‌ای معلمی (شایستگی عمومی، شایستگی تخصصی و شایستگی حرفه‌ای) و در خصوص نقش و پیامد تدریس منفی منجر به استخراج ۳ ضعف شایستگی با من حرفه‌ای معلمی (ضعف شایستگی عمومی، ضعف شایستگی تخصصی و ضعف شایستگی حرفه‌ای) شد. وجود شایستگی‌ها و یا ضعف آن‌ها با مقوله‌های ذی‌ربط در شکل ۲ نشان داده شده است.

نتایج پژوهش حاضر در جدول شماره ۳ در حوزه شایستگی‌های عمومی به توانمندی کلامی در تفهیم و انتقال مطالب درس، تدریس با ذوق و انگیزه، مزین کردن دیوارهای کلاس به فعالیت‌های برجسته دانش‌آموز، تشویق دانش‌آموزان به مشارکت در یادگیری، نظم و صمیمیت در ورود به کلاس، بروز بودن اطلاعات معلم، لذت بردن از تدریس، ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان جهت پرسشگری، رعایت عدالت در انتخاب‌های مختلف در کلاس درس؛ در حوزه شایستگی‌های تخصصی توضیح کافی و مناسب در تدریس، تدریس روزآمد و کارآمد، متنوع بودن گروه‌بندی کلاسی در دروس متفاوت، همراه داشتن طرح کلی تدریس، انجام آزمایش‌های کتاب، استفاده صحیح از روش مجسم، نیمه مجسم و مجرد در دروس مختلف، ارزشیابی متناسب با فرایند تدریس؛ و در حوزه شایستگی‌های حرفه‌ای به تنوع استفاده از روش تدریس، بروز بودن رسانه‌های مورد استفاده، مسلط بودن بر استفاده از تکنولوژی، خلاق بودن و خلاقیت در تدریس، استفاده از وسایل آموزشی و کمک آموزشی، استفاده صحیح از ویدیو پروژکتور، استفاده از گردش علمی در تدریس‌ها، پژوهش محور کردن دانش‌آموزان، تدریس معکوس با شاد و آپارات، چیدمان‌های متفاوت و متنوع میز و صندلی برای تدریس، تطبیق تدریس با زندگی روزمره به صورت کاربردی اشاره دارد. در خصوص ضعف شایستگی، نتایج پژوهش در حوزه ضعف شایستگی‌های عمومی به عدم مدیریت، استفاده از الفاظ نامناسب در کلاس، نبود برنامه‌ریزی، قوانین سخت گیرانه، عدم آمادگی و فی‌البداهه تدریس کردن، یکنواختی چیش صندلی‌ها در طول سال، عدم تسلط بر تکنولوژی و استفاده از رسانه؛ در حوزه ضعف شایستگی‌های تخصصی به مسلط نبودن بر محتوای دروس در حین تدریس، عدم استفاده از تجارب متناسب با تدریس، نداشتن تنوع و خلاقیت در تدریس، عدم داشتن طرح درس، تدریس سنتی و نبود فضای خلاقیت و در حوزه ضعف

شایستگی‌های حرفه‌ای به عدم استفاده از رسانه‌ها و ابزار آموزشی، معلم محور بودن کلاس درس، ایجاد انگیزه نکردن در شروع تدریس، عدم توانایی در ارائه شفاف مطالب، عدم مدیریت زمان در کلاس، عدم هماهنگی میان برنامه کلاسی و تکالیف، استفاده صرف از کتاب و تک منبعی، گروه‌بندی یکسان در همه دروس اشاره دارد.



شکل ۲- تدریس و پیامدهای آن

(منبع: یافته‌های پژوهش، ۱۴۰۴)

در تبیین سازوکار اثرگذاری پیامدهای تدریس از منظر «شناختی و مهارتی»، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که کلاس درس برای دانشجومعلم به مثابه یک محیط کارآموزی عمل می‌کند. در تبیین این پدیده، تسوکا و همکاران (۲۰۲۶) استدلال می‌کنند که یادگیری در محیط کارورزی، در وهله نخست از طریق مشاهده و تقلید الگوهای رفتاری رخ می‌دهد. یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه اثربخشی مشاهده تدریس اصولی، با نتایج ایمانی‌ریه و همکاران (۲۰۲۵) همسو است؛ چراکه نشان می‌دهد کارورزان استراتژی‌های مدیریت کلاس را از طریق الگوسازی رمزگردانی می‌کنند. با این حال، در تبیین جنبه‌های ناهمسو و چالش‌برانگیز

این بعد، باید به هشدار راهمواتی و همکاران (۲۰۲۶) توجه کرد. آن‌ها استدلال می‌کنند که اگر معلم راهنما صرفاً الگوهای سنتی و کنترل‌گرایانه را به نمایش بگذارد، دانشجویان ممکن است باورهای تحول‌خواهانه خود را سرکوب کرده و به‌جای پرورش «عاملیت تأملی»، به سمت همنوایی با روش‌های سنتی سوق یابد؛ بنابراین، یافته‌های ما در کنار مطالعه نفیسا و همکاران (۲۰۲۶) تأیید می‌کند که تأثیر مثبت شناختی تنها زمانی به تکوین اصولی من حرفه‌ای می‌انجامد که الگوبرداری با «تأمل انتقادی» همراه باشد، نه تقلید کورکورانه.

در گام دوم و از منظر «بعد عاطفی و هویت‌ساز»، تدریس معلم راهنما فراتر از انتقال مهارت، نقشی کلیدی در مدیریت هیجانات دانشجویان دارد. بر مبنای نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی که توسط جیانه (۲۰۲۵) در بستر کارورزی به کار گرفته شده است، تعاملات برخاسته از تدریس توانمند و الگوسازی اخلاقی معلم راهنما، نقش کانونی در کاهش «شوک واقعیت» ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهش ما با نتایج وانگ (۲۰۲۵) کاملاً همسو است که نشان داد هویت حرفه‌ای در طول کارورزی ایستا نیست، بلکه از طریق چرخه‌های مستمر نوسان و بازسازی شکل می‌گیرد. در این چرخه‌ها، معلمان راهنمای توانمند - همان‌طور که نگوین و همکاران (۲۰۲۵) نیز تأیید کرده‌اند - با ایفای نقش حمایتی، خودباوری کارورز را ارتقا می‌دهند. در نقطه مقابل و در تبیین پیامدهای منفی (ناهمسویی با هویت آرمانی)، بررسی‌ها نشان می‌دهد که اگر بین واقعیت‌های کلاس معلم راهنما و انتظارات شکل‌گرفته در دانشگاه تعارض وجود داشته باشد، دانشجویان دچار «کار عاطفی» فرساینده می‌شوند. این یافته، تبیین‌های پارسی و عباس (۲۰۲۵) را تأیید می‌کند که نشان دادند مدیریت مداوم احساسات متناقض در دوره کارورزی، می‌تواند هویت آرمانی دانشجویان را دچار تردید و تخریب کند.

در نهایت، در تبیین سازوکارها از منظر «پیوند معرفت‌شناختی و نظریه-عمل»، عملکرد ساختاریافته معلم راهنما پاسخی عملی به شکاف بنیادین میان آموخته‌های آکادمیک و واقعیت مدرسه است. یافته‌های این پژوهش در خصوص اهمیت انطباق دانش نظری با میدان عمل، با مطالعه کندی و همکاران (۲۰۲۶) همسویی بالایی دارد. همچنین، زاپاترو-آیوسو و همکاران (۲۰۲۶) تبیین می‌کنند که کارورزی، فضای کلیدی «جامعه‌پذیری حرفه‌ای» است و مشاهده تطابق نظریه و عمل در کلاس، از بروز بحران هویت و تضاد شناختی در کارورزان جلوگیری می‌کند. با این وجود، به عنوان یک عامل محدودکننده و ناهمسو با شکل‌گیری عاملیت مستقل، ته (۲۰۲۵) استدلال می‌کند که پویایی‌های قدرت و سلسله‌مراتب حاکم بر فضای مدرسه گاهی مانع از یکپارچگی بی‌نقص این هویت می‌شود؛ به عبارت دیگر، مستندات این پژوهش نشان می‌دهد تبدیل دانش نظری به خرد عملی، مستلزم آن است که معلم راهنما صرفاً یک مجری اقتدارگرا نباشد، بلکه عاملیت دانشجویان را در ترکیب تئوری‌های دانشگاهی با واقعیت‌های کلاس به رسمیت بشناسد.

در نقطه مقابل و در تبیین جنبه‌های آسیب‌زای این فرایند، یافته‌های مرتبط با پیامدهای منفی تدریس (نظیر عدم مدیریت کلاس، تدریس سنتی و فی‌البداهه و تمرکز صرف بر کتاب درسی) را باید از منظر «تضاد شناختی و گسست پداگوژیک» واکاوی کرد. زمانی که معلم راهنما الگوهای معلم‌محور و منسوخ را به نمایش می‌گذارد، دانشجویان در یک تعارض نقش عمیق گرفتار می‌شوند. تبیین این پدیده با مطالعات راهمواتی و همکاران (۲۰۲۶) کاملاً همسو است؛ آن‌ها استدلال می‌کنند که قدرت الگوهای عملی در مدرسه به قدری زیاد است که دانشجویان برای همنوایی با معلم راهنما، غالباً باورهای تحول‌خواهانه و دانش‌آموز‌محوری که در دانشگاه آموخته‌اند را سرکوب می‌کنند. در تبیین چرایی این تسلیم‌شناختی، یافته‌های ما در کنار پژوهش نفیسا و همکاران (۲۰۲۶) نشان می‌دهد که این شکاف میان نظریه‌های نوین دانشگاهی و واقعیت سنتی کلاس، به یک «بحران هویت» منجر می‌شود. در این حالت، اگر دانشجویان فاقد مهارت بازاندیشی انتقادی باشد، به‌جای اصلاح روندها، به تقلید منفعل برای روش‌های ناکارآمد تبدیل خواهد شد.

در امتداد این تعارضات شناختی و از منظر «پیامدهای عاطفی و هویتی»، مؤلفه‌های منفی نظیر استفاده از الفاظ نامناسب یا فضای خشک کلاس، مستقیماً به بروز «کار عاطفی» در کارورزان می‌انجامد. تبیین این پدیده حاکی از آن است که دانشجویان برای بقا در این اتمسفر نامطلوب و جلوگیری از تنش با معلم راهنما، مجبور به سرکوب و نقاب‌زدن بر احساسات واقعی خود می‌شوند. این یافته‌ها با نتایج پارسی و عباس (۲۰۲۵) همسویی بالایی دارد که نشان دادند مدیریت مداوم و فرساینده احساسات متناقض، بهزیستی روانی دانشجویان را به خطر می‌اندازد. علاوه بر این، در تبیین پیامدهای این فشار روانی بر تکوین «من حرفه‌ای»،

یافته‌های ما تأییدکننده نظرات لی و پنگ (۲۰۲۴) است؛ چراکه نشان می‌دهد نظارت‌های منفی و تعارضات ارتباطی با معلم راهنما، فرایند گذار هویتی از یک «دانشجو» به یک «معلم بااعتمادبه‌نفس» را مختل کرده و به شکل‌گیری هویتی منززل و نامطلوب می‌انجامد.

در نهایت، برای تبیین عمیق‌تر نهادینه‌شدن این رفتارهای منفی، باید به قدرت «برنامه درسی پنهان و فرهنگ‌سازمانی مدرسه» اشاره کرد. مشاهدات نشان می‌دهد که قوانین نانوشته و هنجارهای ضمنی حاکم بر کلاس (مانند اقتدارگرایی صرف برای کنترل کلاس)، بسیار قدرتمندتر از آموزش‌های رسمی عمل می‌کنند. یافته‌های پژوهش در این زمینه با استدلال‌های پلویورگ و همکاران (۲۰۲۶) همسو است که برنامه درسی پنهان را مجموعه‌ای از تأثیرات اعلام‌نشده اما جهت‌دهنده در دوره کارورزی می‌دانند. در تبیین این سازوکار، پلویورگ و همکاران (۲۰۲۶) نیز تأیید می‌کنند که معلمان تازه‌کار از طریق «فرهنگ‌پذیری» با قواعد نانوشته محیط کار خود سازگار می‌شوند؛ بنابراین، همسویی یافته‌های ما با مطالعه بایرام اوزدمیر و همکاران (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که اگر معلم راهنمای فاقد صلاحیت به عنوان عامل اصلی جامعه‌پذیری عمل کند، دانشجومعلم این کژکارکردها را به‌عنوان واقعیت گریزناپذیر شغل معلمی پذیرفته و آن‌ها را در تاروپود «من حرفه‌ای» آینده خود تثبیت می‌کند.

به‌صورت کلی برآیند این مطالعه نشان می‌دهد که دوره کارورزی یک فضای خنثی نیست، بلکه میدانی پرتلهاب از تعاملات، الگوبرداری‌ها و انتقال ارزش‌های پنهان است. «من حرفه‌ای» دانشجومعلم در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه محصول پردازش هم‌زمان پیامدهای مثبت و منفی تدریس الگوهای آموزشی در مدارس است. یافته‌ها ثابت کرد که معلمان راهنما، چه از طریق شایستگی‌های خود (نظیر تسلط بر تکنولوژی و مدیریت عاطفی کلاس) و چه از طریق ضعف شایستگی‌های خود (نظیر تدریس سنتی و فقدان طرح درس)، مستقیماً در حال مهندسی هویت شغلی نسل آینده معلمان هستند. در نهایت، دانشجومعلمانی در فرایند کارورزی موفق به تکوین یک «من حرفه‌ای» مستحکم می‌شوند که بتوانند با عبور از تقلید منفعلانه، شایستگی‌های مثبت را همانندسازی کرده و پیامدهای منفی را با رویکردی انتقادی پالایش نمایند.

لازم است به این نکته اشاره شود که پژوهش حاضر، همانند سایر مطالعات کیفی، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است؛ نخست اینکه داده‌های این پژوهش مبتنی بر تجربیات زیسته و گزارش‌های خوداظهاری دانشجومعلمانی در پردیس‌های خاصی از دانشگاه فرهنگیان بوده است؛ لذا تعمیم این نتایج به سایر دانشگاه‌ها یا بافت‌های فرهنگی متفاوت باید با احتیاط صورت گیرد. دوم، به دلیل ماهیت کیفی کار، تأثیر متغیرهای مداخله‌گری نظیر سوابق تحصیلی پیشین دانشجومعلمانی و شرایط خاص امکانات فیزیکی هر مدرسه در تحلیل‌ها به‌طور کامل قابل کنترل نبوده است. در نهایت، تمرکز اصلی این مطالعه بر درک و برداشت کارورزان بوده و نظرات و دلایل معلمان راهنما برای اتخاذ رویکردهای تدریس (به‌ویژه رویکردهای منفی) در این پژوهش مورد مصاحبه قرار نگرفته است.

بر مبنای نتایج و یافته‌های استنتاجی پژوهش حاضر، پیشنهادها در دو بخش پژوهشی و کاربردی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

الف) پیشنهادهای کاربردی:

- بازنگری در فرایند انتخاب و توانمندسازی معلمان راهنما: پیشنهاد می‌شود دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش، فیلترهای ارزیابی مستمری برای انتخاب معلمان راهنما وضع کنند و برگزاری دوره‌های ضمن خدمت ویژه (با محوریت منتورینگ، آموزش‌های نوین و آشنایی با برنامه درسی پنهان) برای آنان الزامی گردد.
- اصلاح سرفصل‌های دوره کارورزی: گنجاندهای واحدهای عملی یا کارگاه‌های شبیه‌سازی در دانشگاه برای آموزش «مهارت‌های مواجهه با تضادهای نظریه و عمل» به دانشجومعلمانی، تا پیش از ورود به مدرسه آمادگی مدیریت بحران‌های هویتی و مواجهه با تدریس‌های سنتی را داشته باشند.
- ایجاد حلقه‌های بازاندیشی: تشکیل جلسات منظم هفتگی در پردیس‌های دانشگاهی که در آن کارورزان تجربیات مثبت و منفی مشاهدات خود را بدون دغدغه نمره با اساتید دانشگاه به اشتراک گذاشته و راهبرد برخورد با تدریس‌های نامطلوب را تمرین کنند.

ب) پیشنهادهای پژوهشی:

- پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، پدیده تدریس معلمان راهنما و شکل‌گیری هویت دانشجومعلم‌ان با رویکردی ترکیبی (کمی-کیفی) و در گستره جغرافیایی وسیع‌تری بررسی شود.
- انجام مطالعاتی با تمرکز بر «تجربه زیسته معلمان راهنما از موانع تدریس نوین در حضور کارورزان» پیشنهاد می‌گردد تا ریشه‌های شکل‌گیری پیامدهای منفی آموزشی از زاویه دید آنان نیز مشخص شود.

منابع

- ایمان، محمدتقی. (۱۴۰۱). روش‌شناسی تحقیقات کیفی. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. <https://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/2725361>
- بازرگان، عباس. (۱۴۰۲). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری. دیدار. <https://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/8805681>
- بختیاری، ابوالفضل؛ کریمی، ساغر. (۱۴۰۲). کارورزی در تربیت معلم: جلد ۲. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- بختیاری، ابوالفضل؛ مشفق آرانی، بهمن. (۱۴۰۰). کارورزی در تربیت معلم: جلد ۱. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۴۰۲). روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی (ج. ۲). دوران. <https://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/7517626>
- عزیزی، شهریار. (۱۳۹۵). روش پژوهش در مدیریت: با تأکید بر مثال‌های کاربردی و آماری. سمت. <https://opac.nlai.ir/opac-prod/bibliographic/4416300>
- میرزایی، خلیل. (۱۳۹۶). کیفی پژوهی: پژوهش، پژوهشگری و پژوهشنامه‌نویسی (ج. ۱). فوژان.

References:

- Bassett, B. S. (2021). A Field Guide to Grad School: Uncovering the Hidden Curriculum. *Harvard Educational Review*, 91(1), 138–141. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-91.1.138>
- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M., & Amouri, L. (2024). Unveiling the unspoken stories and experiences of pre-service and in-service teachers about ethnic/racial issues: Insights and directions for moving forward. *Identity*, 24(4), 399-409. <https://doi.org/10.1080/15283488.2024.2404506>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2023). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (6th ed.). SAGE Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/research-design/book270550>
- Fuad, A. F. N., Basyirah, R., & Khuluqo, I. (2024). The Hidden Curriculum in Islamic Education: Developing Critical Thinking and Moderate Attitudes among Students. *Fikroh: Jurnal Pemikiran Dan Pendidikan Islam*, 17(1), 51–66. <https://doi.org/10.37812/fikroh.v17i1.1401>
- Heim, J., Cuskley, C., Woods, R., Barber, J., Donnelly, H., Hu, R., Sharma, A., & Pichler, H. (2024). A flexible model for exposing and mitigating the hidden curriculum in the transition to higher education. *Open Scholarship of Teaching and Learning*, 3(2). <https://doi.org/10.56230/osotl.69>
- Jiyane, L. (2025). Identity in the Making: The Relational Impact of Mentor Teachers on the Next Generation of Educators. *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, 9(7), 974-985. <https://www.proquest.com/openview/13435cfe7542684fcab515183b0d6209/1?pq-origsite=gscholar&cbl=5126680>
- Kennedy, G. M., Singini, N. H., Mpiluka, G. V., Agbale, B., & Muhibu, C. M. (2026). A Systematic Review of University School Partnerships for Transformative Practicum Design. (Version 1) Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-8002901/v1>
- Li, H., & Peng, X. (2024). Review of preservice English teachers' teaching practicum in the COVID-19 pandemic. *Discover Education*, 3(1), 236. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00345-x>
- Nafisa, T. M., Aulyafani, R. A., Kartikawati, W., Zulfaidany, S. N., Nuraini, R., Maharani, Y., & Lestari, I. A. (2026). Integrating beliefs, pedagogical identity, and practice: a systematic literature review of pre-service mathematics teachers' instructional frameworks. *Journal of Philosophy and Research in Islamic Mathematics Education (J-PRIMA)*, 2(1), 24-36. <https://riset.unisma.ac.id/index.php/j-prima/article/view/25346>
- Nguyen, H. T. M., Wijarwadi, W., & Alonzo, D. (2025). Preservice Teacher Mentoring in TESOL Contexts. In Z. Tajeddin & T. S. Farrell (Eds.), *Handbook of Language Teacher Education*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47310-4_14
- Paresi, R. D., & Abbas, A. (2025). Emotional Labor in ELT: A Systematic Review of Pre-Service Teachers' Emotional Responses During Teaching Internships. *Tell: Teaching of English Language and Literature Journal*, 13(2). <https://doi.org/10.30651/tell.v13i2.26856>
- Plauborg, H., Flores, M. A., Frederiksen, L. L., & Symeonidis, V. (2026). European Studies on Teacher Induction and Mentoring. *Key Issues in Teacher Education*, 17. <https://brill.com/display/title/72056?page=34>
- Rahmawati, A. L., Rosida, A., Putri, A. A., Zahroh, A., Rahmawati, A. P., Cahyo, D. N., & Radzi, S. N. M. (2026). Beliefs and instructional practices of pre-service mathematics teachers: a systematic literature review. *Jurnal Pendidikan Matematika (JPM)*, 12(1), 99-117. <https://doi.org/10.33474/jpm.v12i1.25317>

- Teh, L. L. (2025). Enhancing transformative learning: exploring the impact of early childhood practicum on learners' conceptions of teaching and learning. *Muallim Journal of Social Sciences and Humanities*, 9(1), 208-218.
- Tsoka, M., Runhare, T., Machisi, E., & Magosha, T. A. (2026). Are Pre-Service Teachers Receiving Quality Mentoring in Rural Schools? A Synopsis from Research in South Africa. *Trends in Higher Education*, 5(2), 37. <https://doi.org/10.3390/higheredu5020037>
- Wang, J. (2025). Exploring pre-service EFL teacher identity: A scoping review from 2014 to 2024. *British Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 4(2), 78-87. <https://al-kindipublishers.org/index.php/bjtep/article/view/10202>
- Zapatero-Ayuso, J. A., Díaz-Carretero, A., Gil-García, M. I., & Gil-Madróna, P. (2026). Competence development of pre-service teachers during Practicum: a qualitative study from the perspective of its protagonists. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 15(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s44322-026-00057-0>