



تحلیل الزامات اجرایی کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران: شواهدی از یک پژوهش توسعه‌ای

معصومه رنجبر ^۱ سید احمد هاشمی ^{۲*} محمود صباحی زاده ^۳	تاریخ چاپ: ۱ اسفند ۱۴۰۳ تاریخ پذیرش: ۱۰ بهمن ۱۴۰۳ تاریخ بازنگری: ۳ بهمن ۱۴۰۳ تاریخ ارسال: ۹ آبان ۱۴۰۳	شیوه استناددهی: رنجبر، معصومه، هاشمی، سید احمد، و صباحی زاده، محمود. (۱۴۰۵). تحلیل الزامات اجرایی کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران: شواهدی از یک پژوهش توسعه‌ای. یادگیری هوشمند و تحول مدیریت، ۲(۴)، ۱۹-۱.
--	--	---

چکیده

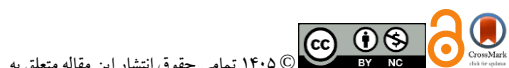
هدف این پژوهش، تحلیل و تبیین الزامات اجرایی کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران بر اساس تجربه‌ها و ادراکات ذی‌نفعان حوزه تربیت معلم بود. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و در قالب پژوهش توسعه‌ای انجام شد. جامعه پژوهش شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، معلمان راهنما، مدیران مدارس همکار و دانشجومعلمان شهر تهران بود که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. در مجموع، ۳۲ نفر در پژوهش مشارکت داشتند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته و بررسی اسناد مرتبط گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام گرفت و برای مدیریت داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA ۲۰۲۰ استفاده شد. به منظور افزایش اعتبار یافته‌ها از بازبینی مشارکت کنندگان، مقایسه مستمر داده‌ها و بررسی همتایان پژوهشی استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران متأثر از پنج دسته الزامات اصلی شامل الزامات ساختاری و سازمانی، آموزشی و حرفه‌ای، مدیریتی و نظارتی، ارتباطی و تعاملی، و فرهنگی و انگیزشی است. نتایج بیانگر آن بود که الزامات آموزشی و حرفه‌ای، به‌ویژه دریافت بازخورد تخصصی، پیوند میان آموزش نظری و عملی، و توانمندسازی معلمان راهنما، بیشترین تأثیر را بر کیفیت کارورزی دارند. همچنین، هماهنگی میان دانشگاه و مدرسه، وجود نظام ارزیابی فرایندی، فضای حمایتی و تعامل حرفه‌ای از جمله عوامل کلیدی در ارتقای اثربخشی کارورزی شناسایی شد. یافته‌ها همچنین نشان داد که ضعف ساختارهای اجرایی، نبود دستورالعمل‌های شفاف و محدود بودن حمایت‌های حرفه‌ای از مهم‌ترین چالش‌های موجود در برنامه‌های کارورزی هستند. بر اساس یافته‌های پژوهش، کارورزی اثربخش نیازمند بازنگری در ساختار اجرایی، تقویت همکاری میان دانشگاه و مدارس، توسعه حرفه‌ای معلمان راهنما، اصلاح نظام ارزشیابی و توجه به ابعاد فرهنگی و روان‌شناختی یادگیری حرفه‌ای است. همچنین، انطباق برنامه‌های کارورزی با تحولات فناورانه و نیازهای نوین آموزشی می‌تواند زمینه ارتقای کیفیت تربیت معلم و آمادگی حرفه‌ای دانشجومعلمان را فراهم سازد.

واژگان کلیدی: کارورزی اثربخش، تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان، هویت حرفه‌ای، معلمان راهنما، آموزش عملی، پژوهش توسعه‌ای

مشخصات نویسندگان:

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران
۲. گروه علوم تربیتی، واحد لامرد، دانشگاه آزاد اسلامی، لامرد، ایران
۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

پست الکترونیکی: seyedahmad.hashemi@iau.ac.ir



نویسنده است. © ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به

انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.



Analyzing the Executive Requirements of Effective Practicum in Iran's Teacher Education System: Evidence from a Developmental Study

Masoumeh Ranjbar ¹ Seyed Ahmad Hashemi ^{2*} Mahmoud Sabahizadeh ³	Submit Date: 30 October 2024 Revise Date: 22 January 2025 Accept Date: 29 January 2025 Publish Date: 19 February 2025	How to cite: Ranjbar, M., Hashemi, S. A., & Sabahizadeh, M. (2024). Analyzing the Executive Requirements of Effective Practicum in Iran's Teacher Education System: Evidence from a Developmental Study. <i>Intelligent Learning and Management Transformation</i> , 2(4), 1-19.
--	--	---

Abstract

The present study aimed to analyze and explain the executive requirements of effective practicum in Iran's teacher education system based on the experiences and perceptions of teacher education stakeholders. This study employed a qualitative developmental research design. The participants included faculty members of Farhangian University, mentor teachers, cooperating school principals, and preservice teachers in Tehran who were selected through purposive sampling. A total of 32 participants contributed to the study. Data were collected through semi-structured interviews and document analysis. Thematic analysis was used for data interpretation, and MAXQDA 2020 software was employed for data management. To enhance trustworthiness, participant validation, continuous comparison, and peer review procedures were applied throughout the analysis process. The findings revealed that effective practicum in Iran's teacher education system is influenced by five major categories of requirements, including organizational and structural requirements, instructional and professional requirements, managerial and supervisory requirements, communicative and interactive requirements, and cultural and motivational requirements. The results indicated that instructional and professional dimensions, particularly professional feedback, integration of theoretical and practical learning, and mentor teacher empowerment, had the greatest influence on practicum quality. Furthermore, university-school coordination, process-oriented evaluation systems, supportive learning environments, and professional interaction were identified as key factors in improving practicum effectiveness. The findings also demonstrated that weak executive structures, unclear practicum guidelines, and insufficient professional support constitute major challenges in current practicum programs. The findings suggest that effective practicum requires structural revision, stronger collaboration between universities and schools, professional development of mentor teachers, improvement of evaluation systems, and greater attention to cultural and psychological dimensions of professional learning. Moreover, adapting practicum programs to technological developments and emerging educational needs can significantly enhance teacher education quality and preservice teachers' professional readiness.

Keywords: *Effective practicum, teacher education, Farhangian University, professional identity, mentor teachers, practical training, developmental research*

Authors' Information:

seyedahmad.hashemi@iau.ac.ir

1. Ph.D. Student, Department of Educational Sciences, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran
2. Department of Educational Sciences, Lam.C., Islamic Azad University, Lamerd, Iran
3. Assistant ProfessorIran, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran



© 2024 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

مقدمه

نظام تربیت معلم به عنوان یکی از ارکان بنیادین توسعه نظام های آموزشی، نقشی تعیین کننده در کیفیت آموزش، یادگیری و تحقق اهداف کلان تعلیم و تربیت ایفا می کند. در این میان، کارورزی به عنوان بخش عملی و میدانی برنامه های تربیت معلم، بستری برای انتقال دانش نظری به تجربه های واقعی آموزشی فراهم می آورد و زمینه شکل گیری هویت حرفه ای، مهارت های تدریس و شایستگی های عملی دانشجومعلم را مهیا می سازد. پژوهش های معاصر نشان داده اند که کیفیت برنامه های کارورزی تأثیر مستقیمی بر آمادگی حرفه ای معلمان آینده، اعتماد به نفس آموزشی، توانایی حل مسئله و نگرش آنان نسبت به حرفه معلمی دارد (Irani et al., 2020; Richards, 2021). از این رو، تحلیل و بازنگری الزامات اجرایی کارورزی در نظام تربیت معلم، به یکی از دغدغه های اساسی سیاست گذاران آموزشی و متخصصان برنامه ریزی درسی تبدیل شده است.

تحولات گسترده اجتماعی، فناوری و آموزشی در دهه های اخیر، انتظارات جدیدی را از نظام های تربیت معلم ایجاد کرده است. ظهور فناوری های نوین آموزشی، گسترش آموزش ترکیبی، تغییر نقش معلم از انتقال دهنده دانش به تسهیل گر یادگیری، و پیچیده تر شدن نیازهای دانش آموزان، ضرورت بازتعریف برنامه های کارورزی را دوچندان کرده است (Greere, 2022; Vithanapathirana, 2021). در این شرایط، کارورزی دیگر صرفاً تجربه ای برای مشاهده کلاس درس نیست، بلکه فرایندی چندبعدی برای توسعه شایستگی های حرفه ای، مهارت های ارتباطی، خودبازاندیشی و تصمیم گیری آموزشی محسوب می شود. در همین راستا، پژوهش های انجام شده در کشورهای مختلف نشان می دهد که برنامه های کارورزی موفق دارای ویژگی هایی همچون تعامل مستمر دانشگاه و مدرسه، نظام حمایتی قوی، مربیان توانمند، بازخوردهای تخصصی و ارزیابی فرایندی هستند (Sok et al., 2022; Wang, 2024).

در حوزه تربیت معلم، یکی از مهم ترین موضوعات مورد توجه پژوهشگران، شکل گیری هویت حرفه ای دانشجومعلم در جریان کارورزی است. هویت حرفه ای به مجموعه ای از باورها، نگرش ها، ارزش ها و ادراکات فرد نسبت به حرفه معلمی اشاره دارد که در تعامل با محیط آموزشی و تجربه های میدانی شکل می گیرد (Ghalehshahzari et al., 2021; Lap et al., 2022). پژوهش ها نشان داده اند که تجربه های موفق کارورزی می توانند احساس تعلق حرفه ای، انگیزش تدریس و اعتماد به نفس آموزشی را افزایش دهند، در حالی که تجربه های منفی موجب اضطراب، سردرگمی و کاهش انگیزش می شوند (Aquino, 2022; Mansouri & Darvishpour, 2024). در این زمینه، ریچاردز معتقد است که هویت حرفه ای معلمان آینده در تعامل میان تجربه های عملی، بازخوردهای آموزشی و محیط های یادگیری شکل می گیرد و کارورزی مهم ترین بستر این فرایند است (Richards, 2021).

یکی دیگر از ابعاد مهم کارورزی اثربخش، نقش تعاملات اجتماعی و یادگیری مشارکتی در محیط مدرسه است. یادگیری حرفه ای دانشجومعلم زمانی عمیق و پایدار خواهد بود که آنان در تعامل واقعی با معلمان، مدیران و دانش آموزان قرار گیرند و فرصت تجربه موقعیت های آموزشی واقعی

را داشته باشند. پژوهش چپکوسگی و همکاران نشان داد که پویایی‌های یادگیری اجتماعی در محیط‌های بالینی و آموزشی، تأثیر مستقیمی بر کیفیت یادگیری حرفه‌ای و توانایی تصمیم‌گیری فراگیران دارد (Jepkosgei et al., 2025). همچنین نتایج مطالعات نل و همکاران بیانگر آن است که فضای حمایتی و مشارکتی در مدارس، می‌تواند نقش مهمی در کاهش اضطراب دانشجوی معلمان و افزایش اعتماد حرفه‌ای آنان ایفا کند (Nel et al., 2021). در همین راستا، ارتباط مؤثر میان معلمان راهنما و دانشجوی معلمان، یکی از مؤلفه‌های اساسی کارورزی موفق شناخته شده است (Özkanal & Yüksel, 2023).

با وجود اهمیت کارورزی، بسیاری از نظام‌های تربیت معلم با چالش‌های اجرایی متعددی در این حوزه مواجه هستند. از جمله این چالش‌ها می‌توان به ضعف هماهنگی میان دانشگاه و مدرسه، کمبود معلمان راهنمای توانمند، ارزیابی‌های غیرشفاف، محدود بودن فرصت‌های تجربه عملی، و شکاف میان آموزش نظری و عمل حرفه‌ای اشاره کرد (Negarandeh et al., 2021; Shen et al., 2023). در پژوهشی که توسط سوک و همکاران در کشورهای چین، کامبوج و مالای انجام شد، مشخص گردید که نبود استانداردهای اجرایی مشخص و ضعف حمایت سازمانی، موجب کاهش اثربخشی برنامه‌های کارورزی شده است (Sok et al., 2022). همچنین چلیک و همکاران گزارش کردند که دانشجوی معلمان و معلمان راهنما درباره شیوه‌های ارزیابی کارورزی دیدگاه‌های متفاوتی دارند و این مسئله می‌تواند موجب ابهام در فرایند یادگیری شود (Çelik et al., 2023).

در ایران نیز برنامه‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان و سایر مراکز تربیت معلم طی سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. مطالعات نشان داده‌اند که اگرچه کارورزی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین بخش‌های برنامه درسی تربیت معلم شناخته می‌شود، اما در عمل با مشکلات متعددی مواجه است (Karimi et al., 2021; Nikoobin, 2021). از جمله این مشکلات می‌توان به کمبود امکانات آموزشی، نبود هماهنگی مؤثر میان دانشگاه و مدارس، ضعف در نظام نظارت و ارزشیابی، و ناکافی بودن آموزش‌های عملی اشاره کرد (Tavakol & Tavakoli, 2023; Tohidian et al., 2022). کریمی و همکاران با بررسی مسائل دانشجوی معلمان در برنامه‌های تربیت معلم ایران نشان دادند که بسیاری از دانشجوی معلمان احساس می‌کنند صدای آنان در فرایند برنامه‌ریزی کارورزی شنیده نمی‌شود و تجربه‌های میدانی آنان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (Karimi et al., 2021). همچنین نیکوبین گزارش کرد که بسیاری از معلمان و دانشجوی معلمان، دوره‌های تربیت معلم را از نظر عملی ناکافی ارزیابی می‌کنند (Nikoobin, 2021).

پژوهش‌های داخلی همچنین بر اهمیت بازاندیشی حرفه‌ای و پژوهش‌محوری در برنامه‌های کارورزی تأکید کرده‌اند. عارفیان و نامی نشان دادند که سواد پژوهش در عمل و رویکردهای تأملی می‌توانند نقش مهمی در رشد حرفه‌ای معلمان تازه‌کار ایفا کنند (Arefian & Nami, 2023). در همین راستا، بکتاش بیان می‌کند که توسعه حرفه‌ای معلمان زمانی تحقق می‌یابد که برنامه‌های تربیت معلم بتوانند میان دانش نظری، تجربه عملی و

بازاندیشی انتقادی ارتباط برقرار کنند (Baktash, 2021). افزون بر این، پژوهش‌های مرتبط با خودکارآمدی معلمان نشان داده‌اند که تجربه‌های موفق کارورزی و بازخوردهای حرفه‌ای، نقش مستقیمی در تقویت باورهای خودکارآمدی دارند (Khanshan et al., 2020). این موضوع به‌ویژه در حوزه آموزش زبان و آموزش مهارت‌محور اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا معلمان آینده نیازمند توانایی مدیریت موقعیت‌های پیچیده آموزشی هستند (Nushi & Momeni, 2022).

هم‌زمان با گسترش فناوری‌های نوین، مفهوم کارورزی نیز دستخوش تحول شده است. استفاده از آموزش مجازی، محیط‌های یادگیری ترکیبی و هوش مصنوعی، الگوهای سنتی کارورزی را تغییر داده و نیازمند بازنگری در الزامات اجرایی آن شده است (Xing et al., 2025; Zhou, 2026). پژوهش ژو نشان داد که نگرش‌ها و باورهای دانشجوی معلمان نسبت به رویکردهای نوین آموزشی، تحت تأثیر تجربه‌های میدانی و شیوه اجرای کارورزی قرار دارد (Zhou, 2026). همچنین پژوهش شینگ و همکاران درباره ادراک دانشجوی معلمان از آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی نشان داد که برنامه‌های تربیت معلم باید متناسب با تحولات فناورانه بازطراحی شوند (Xing et al., 2025). این یافته‌ها نشان می‌دهد که کارورزی اثربخش در عصر جدید، نیازمند انعطاف‌پذیری، نوآوری و بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی است.

در کنار این تحولات، توجه به ابعاد عاطفی و روان‌شناختی تجربه کارورزی نیز اهمیت فزاینده‌ای یافته است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجوی معلمان در فرایند ورود به محیط واقعی تدریس، طیفی از هیجان‌ها شامل اضطراب، امید، انگیزش و احساس ناکارآمدی را تجربه می‌کنند (Coleman & Vance, 2020; Richards, 2020). ریچاردز معتقد است که هیجان‌های آموزشی بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری حرفه‌ای هستند و می‌توانند کیفیت عملکرد تدریس را تحت تأثیر قرار دهند (Richards, 2020). همچنین منصوری و دارویش‌پور نشان دادند که نخستین تجربه‌های عملی دانشجویان در محیط‌های حرفه‌ای، تأثیر عمیقی بر نگرش آنان نسبت به حرفه آینده دارد (Mansouri & Darvishpour, 2024). بنابراین، طراحی محیط‌های حمایتی و کاهش فشارهای روانی دانشجوی معلمان از جمله الزامات مهم کارورزی اثربخش به شمار می‌رود.

از سوی دیگر، ارزیابی کارورزی یکی از مهم‌ترین چالش‌های نظام تربیت معلم محسوب می‌شود. بسیاری از پژوهشگران معتقدند که شیوه‌های سنتی ارزشیابی قادر به سنجش جامع شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجوی معلمان نیستند و باید از الگوهای فرایندی و چندبعدی استفاده شود (Çelik et al., 2023; Wang, 2024). در همین زمینه، طاهری و همکاران نشان دادند که استفاده از راهبردهای آموزشی تعاملی و ارزشیابی مبتنی بر عملکرد، می‌تواند موجب بهبود عملکرد حرفه‌ای فراگیران شود (Taheri et al., 2022). همچنین مطالعات بین‌المللی تأکید دارند که ارزشیابی کارورزی باید مبتنی بر مشاهده واقعی عملکرد، بازخورد مستمر و خودارزیابی باشد (Fernández, 2020; Rudio et al., 2020).

بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی درباره چالش‌ها و پیامدهای کارورزی انجام شده است، اما هنوز پژوهش‌های جامعی که به تحلیل ابعاد مختلف الزامات اجرایی کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران بپردازد، محدود است. بسیاری از مطالعات موجود صرفاً به توصیف مشکلات پرداخته‌اند و کمتر به ارائه الگویی توسعه‌ای برای بهبود اجرای کارورزی توجه داشته‌اند (Cárdenas & Nieto-Cruz, 2022; Miftāh et al., 2022). همچنین تفاوت شرایط فرهنگی، ساختاری و آموزشی ایران با سایر کشورها، ضرورت انجام پژوهش‌های بومی در این زمینه را برجسته می‌کند (Deupa, 2021; Naguib, 2021). بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تحلیل الزامات اجرایی کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران و شناسایی مؤلفه‌های کلیدی مؤثر بر بهبود کیفیت اجرای آن انجام شد.

روش‌شناسی

این پژوهش با هدف تحلیل الزامات اجرایی کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران، با رویکرد کیفی و در قالب پژوهش توسعه‌ای انجام شد. جامعه پژوهش شامل استادان دانشگاه فرهنگیان، معلمان راهنما، مدیران مدارس همکار، دانشجومعلم‌ان و متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و تربیت معلم در شهر تهران بود که تجربه مستقیم در اجرای برنامه‌های کارورزی و آموزش عملی دانشجومعلم‌ان داشتند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و بر اساس معیار اشباع نظری انجام شد. در این راستا، ۳۲ نفر از مشارکت‌کنندگان شامل ۱۰ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، ۸ نفر از معلمان راهنمای مدارس، ۶ نفر از مدیران مدارس همکار، و ۸ نفر از دانشجومعلم‌ان سال آخر انتخاب شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل داشتن حداقل سه سال سابقه فعالیت در حوزه تربیت معلم، مشارکت مستقیم در فرآیند کارورزی، و تمایل به همکاری در پژوهش بود. به منظور دستیابی به داده‌های عمیق و معتبر، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به صورت فردی انجام شد و هر مصاحبه بین ۴۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید. فرایند گردآوری داده‌ها تا زمان دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ به گونه‌ای که پس از انجام مصاحبه سی‌ام، داده‌های جدیدی استخراج نشد و دو مصاحبه دیگر صرفاً برای اطمینان از تثبیت مقوله‌ها انجام گرفت. پژوهش حاضر با رعایت کامل اصول اخلاق پژوهش از جمله رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، محرمانه ماندن اطلاعات، و اختیار خروج از پژوهش در هر مرحله انجام شد.

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که بر اساس مبانی نظری کارورزی، اسناد تحول‌بنیادین آموزش و پرورش، برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و مطالعات پیشین مرتبط طراحی شد. راهنمای مصاحبه شامل پرسش‌هایی درباره الزامات سازمانی، آموزشی، مدیریتی، حرفه‌ای و تعاملی کارورزی اثربخش بود. به منظور تأمین روایی محتوایی، پرسش‌های مصاحبه در اختیار پنج نفر از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و تربیت معلم قرار گرفت و پس از دریافت نظرات اصلاحی، نسخه نهایی تدوین شد. همچنین برای افزایش اعتبار داده‌ها از روش بازبینی مشارکت‌کنندگان، مرور همکاران پژوهشی و مقایسه مستمر داده‌ها استفاده شد. علاوه بر مصاحبه، اسناد و آیین‌نامه‌های مرتبط با برنامه

کارورزی دانشگاه فرهنگیان، گزارش‌های آموزشی، و دستورالعمل‌های اجرایی مدارس نیز مورد بررسی قرار گرفت تا امکان مثلث‌سازی داده‌ها فراهم شود. تمامی مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به صورت کامل پیاده‌سازی شدند و متن مصاحبه‌ها مبنای تحلیل قرار گرفت. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شد. در مرحله نخست، متن مصاحبه‌ها چندین بار مطالعه شد تا درک عمیقی از داده‌ها حاصل شود. سپس کدگذاری اولیه به صورت خطبه‌خط انجام گرفت و مفاهیم اولیه استخراج شد. در ادامه، کدهای مشابه در قالب مضامین فرعی دسته‌بندی شدند و از ترکیب مضامین فرعی، مضامین اصلی مرتبط با الزامات اجرایی کارورزی اثربخش شکل گرفت. فرایند تحلیل داده‌ها به صورت مستمر و هم‌زمان با گردآوری اطلاعات انجام شد تا امکان اصلاح مسیر مصاحبه‌ها و تعمیق مفاهیم فراهم شود. برای مدیریت و سازمان‌دهی داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ استفاده شد. به منظور افزایش قابلیت اعتماد تحلیل‌ها، بخشی از داده‌ها به صورت مستقل توسط دو پژوهشگر کدگذاری شد و میزان توافق میان کدگذاران مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت، الگوی نهایی الزامات اجرایی کارورزی اثربخش بر اساس روابط میان مضامین اصلی و فرعی تدوین و تفسیر شد.

یافته‌ها

در بخش نخست تحلیل داده‌ها، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که از مجموع ۳۲ نفر مشارکت‌کننده، ۱۸ نفر مرد و ۱۴ نفر زن بودند. از نظر جایگاه حرفه‌ای، ۱۰ نفر عضو هیئت علمی دانشگاه فرهنگیان، ۸ نفر معلم راهنما، ۶ نفر مدیر مدرسه همکار و ۸ نفر دانشجو معلم سال آخر بودند. میانگین سابقه فعالیت حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان ۱۴٫۷ سال و دامنه آن بین ۴ تا ۲۸ سال بود. همچنین اکثر مشارکت‌کنندگان دارای مدرک کارشناسی ارشد و دکتری در حوزه‌های علوم تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی و روان‌شناسی تربیتی بودند. تنوع تجربه‌های حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان موجب شد دیدگاه‌های متفاوت و جامعی درباره الزامات اجرایی کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران گردآوری شود.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی استخراج شده از تحلیل داده‌ها درباره الزامات اجرایی کارورزی اثربخش

مضامین اصلی	مضامین فرعی	فراوانی
الزامات ساختاری و سازمانی	همانگی دانشگاه و مدرسه، شفافیت نقش‌ها، تدوین دستورالعمل‌های اجرایی، تخصیص منابع	۴۸
الزامات آموزشی و حرفه‌ای	توانمندسازی معلمان راهنما، آموزش مهارت‌های عملی، بازخورد تخصصی، تلفیق نظر و عمل	۵۷
الزامات مدیریتی و نظارتی	ارزیابی مستمر، نظارت فرایندی، حمایت مدیریتی، اصلاح مستمر برنامه‌ها	۴۲
الزامات ارتباطی و تعاملی	تعامل مؤثر دانشجو معلم و معلم راهنما، فضای حمایتی، همکاری گروهی، ارتباط حرفه‌ای	۵۱
الزامات فرهنگی و انگیزشی	ایجاد انگیزش حرفه‌ای، تقویت هویت معلمی، فرهنگ یادگیری مشارکتی، احساس تعلق سازمانی	۳۹

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که الزامات آموزشی و حرفه‌ای با فراوانی ۵۷ بیشترین میزان توجه را در میان مشارکت‌کنندگان به خود اختصاص داده است. این یافته بیانگر آن است که مشارکت‌کنندگان، اثربخشی کارورزی را بیش از هر چیز وابسته به کیفیت آموزش عملی، مهارت‌آموزی حرفه‌ای و دریافت بازخوردهای تخصصی می‌دانند. پس از آن، الزامات ارتباطی و تعاملی با فراوانی ۵۱ قرار دارد که اهمیت روابط حرفه‌ای، فضای حمایتی و تعامل سازنده میان دانشجو معلمان، معلمان راهنما و مدیران مدارس را نشان می‌دهد. همچنین الزامات ساختاری و سازمانی با فراوانی ۴۸ بیانگر آن است که نبود هماهنگی میان دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار، یکی از چالش‌های اساسی در اجرای کارورزی محسوب می‌شود. از سوی دیگر، مشارکت‌کنندگان بر ضرورت وجود نظام مدیریتی و نظارتی کارآمد تأکید کرده‌اند؛ به گونه‌ای که الزامات مدیریتی و نظارتی با فراوانی ۴۲ به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی شناسایی شد. در نهایت، الزامات فرهنگی و انگیزشی اگرچه نسبت به سایر مؤلفه‌ها فراوانی کمتری داشت، اما مشارکت‌کنندگان آن را زمینه‌ساز پایداری یادگیری حرفه‌ای و شکل‌گیری هویت معلمی دانسته‌اند.

جدول ۲. شاخص‌های مربوط به الزامات ساختاری و سازمانی کارورزی اثربخش

شاخص	میانگین	انحراف معیار	رتبه
هماهنگی میان دانشگاه و مدرسه	۴.۷۱	۰.۴۲	۱
شفافیت نقش‌ها و مسئولیت‌ها	۴.۶۳	۰.۵۱	۲
تدوین دستورالعمل‌های اجرایی مشخص	۴.۵۴	۰.۵۷	۳
تأمین امکانات و منابع آموزشی	۴.۳۸	۰.۶۶	۴
برنامه‌ریزی زمانی مناسب	۴.۲۱	۰.۷۳	۵

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که «هماهنگی میان دانشگاه و مدرسه» با میانگین ۴.۷۱ بالاترین رتبه را در میان شاخص‌های ساختاری و سازمانی به خود اختصاص داده است. این یافته حاکی از آن است که مشارکت‌کنندگان معتقدند موفقیت برنامه‌های کارورزی بیش از هر چیز به تعامل مؤثر و انسجام عملکردی میان دانشگاه فرهنگیان و مدارس وابسته است. همچنین شاخص «شفافیت نقش‌ها و مسئولیت‌ها» با میانگین ۴.۶۳ نشان می‌دهد که تعیین دقیق وظایف دانشجو معلمان، معلمان راهنما و مدیران مدارس نقش مهمی در کاهش ابهام و افزایش اثربخشی کارورزی دارد. شاخص «تدوین دستورالعمل‌های اجرایی مشخص» نیز با میانگین ۴.۵۴ اهمیت وجود چارچوب‌های استاندارد و راهنماهای عملیاتی را نشان می‌دهد. علاوه بر این، مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که کمبود منابع و امکانات آموزشی می‌تواند کیفیت تجربه‌های عملی دانشجو معلمان را کاهش دهد؛ موضوعی که در میانگین نسبتاً بالای شاخص «تأمین امکانات و منابع آموزشی» قابل مشاهده است. در مجموع، یافته‌های این جدول بیانگر آن است که استقرار یک ساختار سازمانی منسجم و هماهنگ، پیش شرط اصلی اجرای موفق برنامه‌های کارورزی در نظام تربیت معلم ایران محسوب می‌شود.

جدول ۳. شاخص‌های مربوط به الزامات آموزشی و حرفه‌ای کارورزی اثربخش

شاخص	میانگین	انحراف معیار	رتبه
دریافت بازخورد تخصصی از معلمان راهنما	۴.۸۲	۰.۳۶	۱
آموزش مهارت‌های عملی تدریس	۴.۷۴	۰.۴۱	۲
پیوند میان آموزش نظری و عملی	۴.۶۹	۰.۴۵	۳
توانمندسازی معلمان راهنما	۴.۵۱	۰.۶۲	۴
استفاده از روش‌های نوین آموزشی	۴.۳۳	۰.۷۱	۵

بر اساس یافته‌های جدول ۳، «دریافت بازخورد تخصصی از معلمان راهنما» با میانگین ۴.۸۲ مهم‌ترین شاخص در حوزه الزامات آموزشی و حرفه‌ای شناخته شد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که بازخوردهای تخصصی و مستمر، زمینه اصلاح عملکرد، افزایش خودآگاهی حرفه‌ای و ارتقای مهارت‌های تدریس دانشجومعلم را فراهم می‌کند. همچنین شاخص «آموزش مهارت‌های عملی تدریس» با میانگین ۴.۷۴ نشان‌دهنده اهمیت تجربه‌های عملی و موقعیت‌های واقعی یادگیری در مدارس است. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که آموزش نظری بدون تجربه عملی نمی‌تواند آمادگی حرفه‌ای لازم را در دانشجومعلم ایجاد کند. علاوه بر این، شاخص «پیوند میان آموزش نظری و عملی» با میانگین ۴.۶۹ نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین چالش‌های موجود، فاصله میان محتوای نظری دانشگاه و واقعیت‌های محیط مدرسه است. از سوی دیگر، توانمندسازی معلمان راهنما و استفاده از روش‌های نوین آموزشی نیز به عنوان عوامل اثرگذار بر کیفیت کارورزی شناسایی شدند. به‌طور کلی، یافته‌های این جدول بیانگر آن است که کیفیت تعاملات آموزشی و حرفه‌ای در محیط کارورزی، نقش تعیین‌کننده‌ای در تربیت معلمان توانمند و حرفه‌ای دارد.

جدول ۴. شاخص‌های مربوط به الزامات مدیریتی، تعاملی و فرهنگی کارورزی اثربخش

شاخص	میانگین	انحراف معیار	رتبه
حمایت مدیریتی مدارس	۴.۶۸	۰.۴۴	۱
ایجاد فضای حمایتی و تعاملی	۴.۵۹	۰.۵۳	۲
ارزیابی مستمر عملکرد دانشجومعلم	۴.۴۷	۰.۶۱	۳
تقویت هویت حرفه‌ای معلمی	۴.۳۶	۰.۶۹	۴
افزایش انگیزش و تعلق حرفه‌ای	۴.۲۸	۰.۷۴	۵

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که «حمایت مدیریتی مدارس» با میانگین ۴.۶۸ بالاترین رتبه را در میان شاخص‌های مدیریتی، تعاملی و فرهنگی کسب کرده است. این یافته نشان می‌دهد که مدیران مدارس نقش کلیدی در ایجاد بستر مناسب برای یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلم دارند و میزان حمایت آنان می‌تواند کیفیت تجربه کارورزی را به‌طور مستقیم تحت تأثیر قرار دهد. همچنین شاخص «ایجاد فضای حمایتی و تعاملی» با میانگین ۴.۵۹ بیانگر آن است که وجود روابط مثبت، احترام متقابل و تعامل سازنده میان اعضای مدرسه، احساس امنیت روانی و اعتماد حرفه‌ای دانشجومعلم

را افزایش می‌دهد. شاخص «ارزیابی مستمر عملکرد دانشجومعلم» نیز نشان می‌دهد که مشارکت کنندگان بر ضرورت پایش مداوم عملکرد و ارائه بازخوردهای اصلاحی تأکید دارند. افزون بر این، تقویت هویت حرفه‌ای معلمی و افزایش انگیزش و تعلق حرفه‌ای به عنوان دو مؤلفه فرهنگی مهم مطرح شدند که می‌توانند موجب تعهد بیشتر دانشجومعلم نسبت به حرفه معلمی شوند. در مجموع، یافته‌های این بخش بیانگر آن است که اثربخشی کارورزی صرفاً وابسته به آموزش مهارت‌های فنی نیست، بلکه عوامل مدیریتی، ارتباطی و فرهنگی نیز در شکل‌گیری تجربه‌های یادگیری حرفه‌ای پایدار نقش اساسی دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل الزامات اجرایی کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران انجام شد و نتایج نشان داد که اثربخشی برنامه‌های کارورزی تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل ساختاری، آموزشی، مدیریتی، تعاملی و فرهنگی قرار دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد که الزامات آموزشی و حرفه‌ای بیشترین اهمیت را در میان مؤلفه‌های شناسایی شده دارند و مشارکت کنندگان بر نقش تعیین‌کننده بازخورد تخصصی، آموزش مهارت‌های عملی تدریس و پیوند میان دانش نظری و تجربه میدانی تأکید داشتند. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان داده‌اند کیفیت تجربه‌های عملی و بازخوردهای حرفه‌ای، نقش اساسی در توسعه شایستگی‌های تدریس و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان آینده دارد (Lap et al., 2022; Richards, 2021). ریچاردز معتقد است که هویت حرفه‌ای دانشجومعلم در فرایند تعامل میان دانش نظری، تجربه عملی و روابط حرفه‌ای شکل می‌گیرد و کارورزی مهم‌ترین بستر تحقق این فرایند محسوب می‌شود (Richards, 2021). همچنین نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های ایرانی و همکاران هم‌راستا است که نشان دادند برنامه‌های سه‌مرحله‌ای تربیت معلم در ایران، زمانی می‌توانند موجب رشد حرفه‌ای شوند که فرصت تجربه واقعی تدریس و بازاندیشی حرفه‌ای را برای دانشجومعلم فراهم کنند (Irani et al., 2020).

یافته‌های این پژوهش همچنین نشان داد که تعامل میان دانشگاه و مدرسه یکی از اساسی‌ترین الزامات اجرایی کارورزی اثربخش است. مشارکت کنندگان معتقد بودند که نبود هماهنگی میان مراکز تربیت معلم و مدارس همکار، موجب کاهش کیفیت تجربه‌های عملی و ایجاد شکاف میان آموزش نظری و واقعیت‌های آموزشی می‌شود. این نتیجه با پژوهش سوک و همکاران همخوانی دارد که بیان کردند اثربخشی کارورزی در نظام‌های آموزشی مختلف، به میزان هماهنگی و همکاری میان دانشگاه و مدارس وابسته است (Sok et al., 2022). همچنین شن و همکاران گزارش کردند که بسیاری از دشواری‌های کارورزی ناشی از ضعف ارتباط میان نهادهای آموزشی و مدارس محل کارورزی است (Shen et al., 2023). در واقع، زمانی که دانشگاه و مدرسه دارای اهداف مشترک، برنامه‌های هماهنگ و نظام ارتباطی مؤثر باشند، دانشجومعلم می‌تواند تجربه‌ای منسجم‌تر و حرفه‌ای‌تر از فرایند یادگیری کسب کند.

از دیگر یافته‌های مهم پژوهش حاضر، اهمیت نقش معلمان راهنما در موفقیت برنامه‌های کارورزی بود. مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که معلمان راهنما نه تنها باید از صلاحیت‌های علمی و حرفه‌ای برخوردار باشند، بلکه باید توانایی ارائه بازخورد سازنده، حمایت روانی و هدایت حرفه‌ای دانشجویان را نیز داشته باشند. این نتیجه با یافته‌های اوزکانال و یوکسل همسو است که نقش مربیان و معلمان راهنما را در شکل‌دهی تجربه یادگیری دانشجویان بسیار حیاتی دانسته‌اند (Özkanal & Yüksel, 2023). همچنین مطالعه چلیک و همکاران نشان داد که اختلاف دیدگاه میان دانشجویان و معلمان راهنما درباره شیوه ارزیابی و آموزش، می‌تواند موجب کاهش اثربخشی کارورزی شود (Çelik et al., 2023). بنابراین، به نظر می‌رسد توانمندسازی معلمان راهنما و تدوین چارچوب‌های مشخص برای تعامل آنان با دانشجویان، یکی از پیش‌نیازهای اساسی بهبود کیفیت کارورزی در ایران باشد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد که ارزیابی مستمر و فرایندی دانشجویان، یکی از مهم‌ترین الزامات مدیریتی و نظارتی کارورزی است. مشارکت‌کنندگان تأکید داشتند که شیوه‌های سنتی ارزشیابی، قادر به سنجش جامع شایستگی‌های حرفه‌ای دانشجویان نیست و لازم است از الگوهای عملکردمحور و بازخوردهای مستمر استفاده شود. این یافته با نتایج پژوهش وانگ همخوانی دارد که بر ضرورت طراحی نظام‌های چندبعدی ارزیابی کارورزی تأکید کرده است (Wang, 2024). همچنین طاهری و همکاران نشان دادند که راهبردهای آموزشی تعاملی و ارزشیابی مبتنی بر عملکرد، می‌تواند موجب بهبود عملکرد حرفه‌ای فراگیران شود (Taheri et al., 2022). در همین راستا، فرناندز نیز معتقد است که ارزشیابی در کارورزی باید فراتر از سنجش نهایی بوده و بر مشاهده فرایند یادگیری و رشد حرفه‌ای تمرکز داشته باشد (Fernández, 2020).

یکی دیگر از نتایج مهم پژوهش حاضر، نقش فضای حمایتی و تعاملی در اثربخشی کارورزی بود. یافته‌ها نشان داد که دانشجویان در محیط‌هایی که روابط حرفه‌ای مثبت، احترام متقابل و تعامل سازنده وجود دارد، احساس امنیت روانی و انگیزش بیشتری برای یادگیری دارند. این نتیجه با یافته‌های نل و همکاران همسو است که بیان کردند بازطراحی برنامه‌های کارورزی پس از همه‌گیری کرونا باید مبتنی بر حمایت روانی و تعاملات مشارکتی باشد (Nel et al., 2021). همچنین پژوهش چیکوسگی و همکاران نشان داد که یادگیری اجتماعی و تعاملات حرفه‌ای، یکی از عوامل اصلی در توسعه مهارت‌های بالینی و آموزشی فراگیران است (Jepkosgei et al., 2025). از منظر نظری نیز می‌توان گفت که یادگیری حرفه‌ای در محیط‌های واقعی، ماهیتی اجتماعی و تعاملی دارد و دانشجویان از طریق مشاهده، مشارکت و تعامل با دیگران، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای را کسب می‌کنند.

در پژوهش حاضر، مشارکت‌کنندگان بر اهمیت تقویت هویت حرفه‌ای و انگیزش شغلی در جریان کارورزی تأکید داشتند. آنان معتقد بودند که تجربه‌های موفق کارورزی می‌تواند موجب افزایش تعلق حرفه‌ای، اعتمادبه‌نفس و انگیزش تدریس شود. این یافته با نتایج پژوهش آکوئینو همخوانی

دارد که نشان داد تجربه‌های عملی و ادراک دانشجومعلم‌ان از نقش آموزشی خود، تأثیر مستقیمی بر خودکارآمدی آنان دارد (Aquino, 2022). همچنین منصوری و دارویش‌پور گزارش کردند که نخستین تجربه‌های میدانی دانشجویان، نقش مهمی در نگرش آنان نسبت به حرفه آینده ایفا می‌کند (Mansouri & Darvishpour, 2024). در همین راستا، غلعه‌شهراری و همکاران تأکید کردند که هویت حرفه‌ای معلم‌ان آینده در تعامل با تجربه‌های واقعی و بازاندیشی حرفه‌ای شکل می‌گیرد (Ghalehshahzari et al., 2021).

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین بیانگر آن بود که کارورزی اثربخش نیازمند انطباق با تحولات فناوری و تغییرات نوین آموزشی است. مشارکت‌کنندگان بر ضرورت استفاده از روش‌های نوین تدریس، آموزش ترکیبی و فناوری‌های آموزشی در برنامه‌های کارورزی تأکید داشتند. این نتیجه با یافته‌های ویتاناپاتیرانا همسو است که آموزش ترکیبی را رویکردی نوظهور و ضروری در تربیت معلم معرفی کرده است (Vithanapathirana, 2021). همچنین شینگ و همکاران نشان دادند که نگرش دانشجومعلم‌ان نسبت به آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی، به کیفیت تجربه‌های آموزشی و کارورزی آنان وابسته است (Xing et al., 2025). ژو نیز بیان می‌کند که باورهای آموزشی دانشجومعلم‌ان تحت تأثیر نگرش‌ها و تجربه‌های آنان در محیط‌های یادگیری واقعی شکل می‌گیرد (Zhou, 2026). بنابراین، برنامه‌های کارورزی در ایران نیز باید متناسب با تحولات فناورانه بازنگری شوند تا بتوانند معلم‌ان آینده را برای مواجهه با نیازهای نوین آموزشی آماده کنند.

از سوی دیگر، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بسیاری از مشکلات کارورزی در ایران ریشه در ساختارهای اجرایی و سیاست‌گذاری دارد. مشارکت‌کنندگان به مسائلی همچون کمبود امکانات، تراکم برنامه‌های درسی، ضعف برنامه‌ریزی زمانی و نبود دستورالعمل‌های شفاف اشاره کردند. این نتایج با پژوهش توحیدیان و همکاران همخوانی دارد که بر ضرورت تغییرات فوری در نظام آموزش ابتدایی ایران تأکید کرده‌اند (Tohidian et al., 2022). همچنین مطالعات نیکوبین و کریمی و همکاران نشان داد که بسیاری از دانشجومعلم‌ان ایرانی، برنامه‌های تربیت معلم را از نظر کاربردی و عملی ناکافی می‌دانند (Karimi et al., 2021; Nikoobin, 2021). در این زمینه، عارفیان و نامی نیز معتقدند که استفاده از رویکردهای تأملی و پژوهش‌محور می‌تواند به ارتقای کیفیت برنامه‌های تربیت معلم کمک کند (Arefian & Nami, 2023).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر بر اهمیت توجه به ابعاد عاطفی و هیجانی کارورزی تأکید داشت. بسیاری از مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که دانشجومعلم‌ان در نخستین تجربه‌های تدریس، اضطراب و فشار روانی بالایی را تجربه می‌کنند و نبود حمایت حرفه‌ای می‌تواند موجب کاهش انگیزش آنان شود. این یافته با نتایج پژوهش کلن و ونس همسو است که استرس و فشار روانی را یکی از مهم‌ترین چالش‌های دانشجویان در محیط‌های حرفه‌ای دانسته‌اند (Coleman & Vance, 2020). همچنین ریچاردز بیان می‌کند که هیجان‌های آموزشی بخش جدایی‌ناپذیر از فرایند یادگیری حرفه‌ای هستند و می‌توانند کیفیت تدریس را تحت تأثیر قرار دهند (Richards, 2020). بنابراین، فراهم کردن محیط‌های حمایتی و کاهش فشارهای روانی دانشجومعلم‌ان، از جمله الزامات مهم کارورزی اثربخش محسوب می‌شود.

به طور کلی، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که کارورزی اثربخش در نظام تربیت معلم ایران، فرایندی چندبعدی است که تحقق آن نیازمند اصلاحات ساختاری، توسعه حرفه‌ای معلمان راهنما، تقویت تعامل دانشگاه و مدرسه، بازنگری در نظام ارزیابی، و توجه به ابعاد فرهنگی، عاطفی و فناورانه است. همچنین یافته‌ها بیانگر آن است که کارورزی تنها یک واحد درسی عملی نیست، بلکه بستری برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، توسعه مهارت‌های تدریس و آماده‌سازی معلمان آینده برای مواجهه با پیچیدگی‌های محیط آموزشی است.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن جامعه پژوهش به شهر تهران اشاره کرد که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق کشور را با محدودیت مواجه سازد. همچنین داده‌های پژوهش مبتنی بر تجربه‌ها و ادراکات مشارکت‌کنندگان بود و احتمال وجود سوگیری‌های فردی در پاسخ‌ها وجود داشت. علاوه بر این، به دلیل ماهیت کیفی پژوهش، امکان سنجش کمی روابط میان متغیرها فراهم نبود و یافته‌ها بیشتر مبتنی بر تفسیر تجربیات مشارکت‌کنندگان است.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الزامات اجرایی کارورزی در استان‌ها و مناطق مختلف کشور با رویکردهای تطبیقی بررسی شود تا تفاوت‌های فرهنگی، سازمانی و آموزشی بهتر شناسایی گردد. همچنین انجام پژوهش‌های ترکیبی و استفاده هم‌زمان از روش‌های کمی و کیفی می‌تواند درک جامع‌تری از عوامل مؤثر بر اثربخشی کارورزی فراهم کند. بررسی نقش فناوری‌های نوین، آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی و محیط‌های یادگیری مجازی در تحول برنامه‌های کارورزی نیز از دیگر موضوعات مهمی است که می‌تواند در مطالعات آینده مورد توجه قرار گیرد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران نظام تربیت معلم نسبت به بازنگری ساختار اجرایی کارورزی و تدوین دستورالعمل‌های شفاف اقدام کنند. همچنین برگزاری دوره‌های توانمندسازی برای معلمان راهنما، ایجاد نظام‌های ارزیابی فرایندی، و توسعه همکاری میان دانشگاه فرهنگیان و مدارس می‌تواند به بهبود کیفیت کارورزی کمک کند. فراهم کردن محیط‌های حمایتی، استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی و توجه به نیازهای روان‌شناختی دانشجو معلمان نیز از جمله اقداماتی است که می‌تواند موجب ارتقای اثربخشی برنامه‌های کارورزی در نظام تربیت معلم ایران شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

Extended Abstract

Introduction

Teaching practicum is recognized as one of the most influential components of teacher education programs because it provides opportunities for student teachers to connect theoretical knowledge with authentic classroom experiences. In contemporary teacher education systems, practicum is no longer viewed merely as a period of classroom observation; rather, it is considered a multidimensional process through which preservice teachers develop professional identity, instructional competence, reflective thinking, communication skills, and practical teaching efficacy (Lap et al., 2022; Richards, 2021). Effective practicum experiences enable student teachers to engage in professional decision-making, classroom management, instructional planning, and collaborative learning while simultaneously adapting to the social and emotional realities of educational environments.

Recent educational transformations, including technological developments, post-pandemic educational reforms, and the emergence of blended and AI-supported learning environments, have intensified the need to redesign practicum programs within teacher education systems (Greere, 2022; Xing et al., 2025). Studies have shown that successful practicum programs depend on coherent collaboration between universities and schools, professional mentoring systems, supportive learning environments, continuous evaluation, and reflective teaching opportunities (Sok et al., 2022; Wang, 2024). In addition, research emphasizes that practicum experiences significantly influence student teachers' emotional development, confidence, and professional commitment (Aquino, 2022; Richards, 2020).

In many countries, teacher education institutions have attempted to improve practicum effectiveness through curriculum reforms and innovative supervision models. Nevertheless, numerous challenges remain unresolved, including insufficient coordination between universities and schools, inadequate mentoring, unclear assessment procedures, and limited opportunities for authentic teaching practice (Çelîk et al., 2023; Shen et al., 2023). Studies conducted in different educational settings indicate that student teachers often experience anxiety, uncertainty, and role ambiguity during practicum experiences, particularly when institutional support is weak (Coleman & Vance, 2020; Negarandeh et al., 2021). Consequently, identifying the executive requirements of effective practicum has become an important issue in educational policy and teacher professional development research.

Within the Iranian context, teacher education programs have undergone significant structural changes during recent decades. However, despite the growing importance of practicum in teacher preparation curricula, concerns continue to exist regarding the quality and effectiveness of practical training experiences. Research in Iran has highlighted problems such as insufficient practical opportunities, weak coordination between universities and cooperating schools, limited professional feedback, and inadequate preparation of mentor teachers (Karimi et al., 2021; Nikoobin, 2021). Furthermore, several studies have emphasized that Iranian student teachers frequently perceive a gap between theoretical university courses and the realities of classroom teaching (Tavakol & Tavakoli, 2023; Tohidian et al., 2022).

Another important dimension of practicum effectiveness concerns the development of professional identity and reflective competence. Previous research has demonstrated that reflective teaching practices and action research literacy can significantly contribute to novice teachers' professional growth and self-awareness (Arefian & Nami, 2023). Similarly, studies on teacher cognition and professional identity suggest that authentic teaching experiences shape student teachers' beliefs, values, and attitudes toward the teaching profession (Irani et al., 2020; Zhou, 2026). Therefore, practicum programs should not only focus on technical teaching skills but also facilitate emotional, social, and professional development.

The integration of technology into educational systems has further transformed expectations from teacher practicum programs. Blended learning, online instruction, AI-based educational tools, and digital pedagogies require preservice teachers to develop new competencies and adaptive professional skills (Vithanapathirana, 2021; Xing et al., 2025). Consequently, effective practicum in the twenty-first century must incorporate flexibility, innovation, collaborative learning, and digital literacy within its executive structure.

Despite the increasing body of international literature on practicum effectiveness, comprehensive developmental studies focusing on the executive requirements of effective practicum in Iran's teacher education system remain limited. Most existing studies have concentrated on isolated challenges or student teachers' perceptions without providing a systematic framework for improving practicum implementation. Accordingly, the present study aimed to analyze the executive requirements of effective practicum in Iran's teacher education system based on evidence derived from a developmental qualitative study.

Methods and Materials

This study employed a qualitative developmental research design to investigate the executive requirements of effective practicum in Iran's teacher education system. The research population consisted of faculty members of Farhangian University, mentor teachers, cooperating school principals, and preservice teachers in Tehran. Participants were selected using purposive sampling based on their direct involvement in practicum implementation and teacher education processes.

A total of 32 participants contributed to the study, including 10 university faculty members, 8 mentor teachers, 6 school principals, and 8 senior preservice teachers. Participants possessed diverse professional experiences in curriculum planning, educational management, teaching practice supervision, and classroom instruction.

Inclusion criteria involved at least three years of professional experience in teacher education or practicum supervision and willingness to participate in the research.

Data were collected through semi-structured individual interviews conducted in educational settings and university environments. Each interview lasted approximately 45 to 75 minutes. Interview questions focused on organizational, instructional, managerial, communicative, and professional dimensions of practicum implementation. To improve credibility and trustworthiness, interview questions were reviewed by experts in teacher education and curriculum studies prior to data collection.

In addition to interviews, relevant documents such as practicum guidelines, educational reports, and university regulations were reviewed to facilitate data triangulation. All interviews were audio-recorded with participants' consent and transcribed verbatim for analysis.

Data analysis was conducted using thematic analysis. Initially, interview transcripts were read repeatedly to achieve deep familiarity with the data. Open coding procedures were then applied to identify initial concepts and patterns. Similar codes were grouped into subthemes and subsequently organized into broader thematic categories. Data collection and analysis occurred simultaneously to ensure continuous refinement of emerging concepts and themes. MAXQDA 2020 software was used for data organization and coding management. To increase reliability, portions of the data were independently coded by two researchers, and coding consistency was reviewed collaboratively.

Findings

The findings revealed that effective practicum in Iran's teacher education system depends on five major categories of executive requirements: organizational and structural requirements, instructional and professional requirements, managerial and supervisory requirements, communicative and interactive requirements, and cultural and motivational requirements.

Among these dimensions, instructional and professional requirements were identified as the most significant category. Participants emphasized that effective practicum requires continuous professional feedback, authentic teaching opportunities, integration of theoretical and practical learning, and development of reflective teaching competencies. Mentor teachers and faculty members repeatedly highlighted the importance of constructive feedback and guided supervision in enhancing student teachers' professional confidence and instructional competence.

The findings also demonstrated that coordination between universities and cooperating schools constitutes a fundamental structural requirement for successful practicum implementation. Participants indicated that lack of institutional collaboration often creates inconsistencies between university expectations and school realities. Clear role definitions, transparent practicum guidelines, and organized scheduling systems were considered essential for improving practicum effectiveness.

Another important finding concerned the critical role of mentor teachers. Participants believed that mentor teachers should possess not only professional teaching expertise but also mentoring, communication, and

reflective supervision skills. According to the data, supportive mentor teachers significantly contribute to student teachers' emotional security, professional identity development, and instructional growth.

The analysis further revealed that continuous and process-oriented evaluation is necessary for effective practicum implementation. Participants criticized traditional assessment methods that focus primarily on final performance evaluations. Instead, they advocated for multidimensional evaluation systems involving observation, reflective journals, formative feedback, and self-assessment practices.

The findings additionally highlighted the importance of supportive and collaborative learning environments. Student teachers emphasized that positive interpersonal relationships within schools increase motivation, reduce anxiety, and facilitate professional adaptation. Supportive school cultures and collaborative professional interactions were identified as influential factors in successful practicum experiences.

Finally, the study showed that cultural and motivational dimensions also play significant roles in practicum effectiveness. Participants noted that practicum experiences shape student teachers' commitment to the teaching profession, professional identity, and emotional engagement with educational work. Feelings of belonging, professional respect, and institutional support were considered essential for sustaining motivation and professional growth.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study indicate that effective practicum in Iran's teacher education system is a multidimensional process requiring structural coherence, professional support, reflective supervision, and collaborative educational environments. The results suggest that practicum effectiveness cannot be achieved solely through increasing teaching hours or observational experiences; rather, it depends on the quality of interactions, institutional coordination, and professional learning opportunities available to preservice teachers. One of the most significant findings concerned the central role of instructional and professional support in practicum implementation. Student teachers require opportunities to connect pedagogical theories with real classroom experiences while receiving continuous professional guidance. The study demonstrated that constructive feedback from mentor teachers contributes substantially to confidence development, reflective thinking, and instructional competence. Furthermore, reflective supervision and collaborative learning experiences appear essential for professional identity formation.

The study also emphasized the importance of institutional coordination between universities and schools. Weak collaboration between educational institutions often creates confusion regarding practicum objectives, responsibilities, and assessment procedures. Therefore, successful practicum programs require integrated partnerships among universities, cooperating schools, mentor teachers, and educational administrators.

Another important conclusion concerns the emotional and psychological dimensions of practicum experiences. Student teachers frequently encounter stress, uncertainty, and professional anxiety during their initial teaching experiences. Supportive school cultures, positive interpersonal relationships, and effective mentoring systems

can significantly reduce these challenges and enhance professional motivation. Consequently, emotional support should be considered a core component of practicum design rather than a secondary issue.

The findings additionally indicate that current practicum evaluation systems require substantial revision. Traditional assessment models often fail to capture the complexity of professional teaching competencies. Process-oriented evaluation approaches involving observation, feedback, reflection, and self-assessment appear more appropriate for assessing professional growth and instructional development.

Moreover, the study highlights the necessity of adapting practicum programs to contemporary educational transformations. Emerging technologies, blended learning environments, and AI-supported instructional approaches require teacher education systems to redesign practicum experiences accordingly. Future teachers must be prepared not only for traditional classroom instruction but also for flexible, technology-integrated, and student-centered learning environments.

Overall, the study concludes that effective practicum in Iran's teacher education system requires comprehensive structural and pedagogical reforms. Policymakers and teacher education institutions should strengthen university-school partnerships, improve mentor teacher preparation, redesign evaluation systems, and provide supportive professional learning environments. Attention to emotional, cultural, technological, and reflective dimensions of professional learning can significantly enhance the quality and effectiveness of practicum experiences and contribute to the preparation of competent and adaptive future teachers.

References

- Aquino, A. M. (2022). Metaphoric Drawing of the Transition Into Teaching: What Preservice Teachers Reveal About Their Online Teaching Persona and Self-Efficacy? *International Journal of Education Humanities and Social Science*, 05(06), 107-155. <https://doi.org/10.54922/ijehss.2022.0461>
- Arefian, M. H., & Nami, H. (2023). Action Research Literacy as a Reflective Tool for Unmonitored Iranian-Novice EFL Teachers. *International Journal of Educational Reform*, 34(4), 689-704. <https://doi.org/10.1177/10567879231163524>
- Baktash, N. (2021). A Reflection on How EFL Teachers in Iran Feel About Their Education: A Modular Model (KARDS) Perspective. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(37), 185-194. <https://doi.org/10.52547/jfl.9.37.185>
- Cárdenas, M. L., & Nieto-Cruz, M. C. (2021). Profile in Quartile 1 of the SCImago Journal Rank. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 23(2), 9-14. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.96647>
- Çelik, S., Çelik, H., & Karaca, B. (2023). The Practicum Evaluation Conundrum: Perceptions of Preservice English Language Teachers and Their Mentors. *Journal of Language Research*, 7(1), 29-48. <https://doi.org/10.51726/jlr.1341865>
- Coleman, P., & Vance, G. (2020). A Critical Realist Review of Pre-Registration Nursing Student Stress. *International Journal of Studies in Nursing*, p28. <https://doi.org/10.20849/ijsn.v5i2.748>
- Deupa, M. S. (2021). Teacher Education Programme in Nepal and India: A Case of Four Selected Universities. *Scholars Journal*, 250-268. <https://doi.org/10.3126/scholars.v4i1.42484>
- Fernández, F. (2020). El Impacto De Experiencias De Práctica Pedagógica Y Educativa en La Formación Inicial De Docentes De Un Programa De Licenciatura en Inglés. *Paideia Surcolombiana*(25), 48-69. <https://doi.org/10.25054/01240307.2114>
- Ghalehshahzari, A., Faghih, E., & Moghaddam, M. Y. (2021). Iranian TEFL Ph.D. Candidates' Conception of Professional Identity Development in Doctoral Education. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(37), 49-63. <https://doi.org/10.52547/jfl.9.37.49>
- Greere, A. (2022). COVID-19 Special Section: Introduction. Targeted Reflection, Mutual Understanding, and Collaborative Working. Building Blocks for Post-pandemic Models in Higher Education. *Tuning Journal for Higher Education*, 10(1), 229-239. <https://doi.org/10.18543/tjhe.2600>
- Irani, F. H., Chalak, A., & Tabrizi, H. H. (2020). Assessing Pre-Service Teachers' Professional Identity Construction in a Three-Phase Teacher Education Program in Iran. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00100-3>

- Jepkosgei, J., Wanyama, C., Oluoch, D., & Blacklock, C. (2025). Social Learning Dynamics in the Clinical Learning Environment(CLE) Experienced by Nursing Students in Two Kenyan Newborn Units (NBUs). <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6503314/v1>
- Karimi, F., Alamdari, E. F., & Ahmadian, M. (2021). Giving Voice to the Voiceless: Probing Current Issues for Student Teachers in EFL Teacher Education Program in Iran. *Journal of Language and Education*, 7(2), 140-154. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11113>
- Khanshan, S. K., Yousefi, M. H., & Kashef, S. H. (2020). Investigating Teachers' Self-Efficacy, Instructional Practice and Self-Reflective Practice: The Case of Tertiary Level Teachers. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-56302/v1>
- Lap, T. Q., Ngoc, T. D., & Thảo, L. T. (2022). Novice Teachers' Professional Identity Reconstruction. *International Journal of Educational Methodology*, 8(3), 449-464. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.3.449>
- Mansouri, F., & Darvishpour, A. (2024). Nursing Students' Metaphors of First Clinical Experiences of Encountering Patients With Mental Disorders. *BMC Nursing*, 23(1). <https://doi.org/10.1186/s12912-024-01780-9>
- Miftāḥ, M., Basthomi, Y., & Syahid, A. (2022). Preservice Teachers' Reflections on English Teaching Practicum for Professional Development: A Bibliometric Analysis. *Pedagogika*, 147(3), 198-226. <https://doi.org/10.15823/p.2022.147.10>
- Naguib, S. M. (2021). A Proposed Model Based on Introvert/Extrovert Perspectives to Develop Practicum Practices of EFL Prospective Teachers. *مجلة كلية التربية بنها*, ٣٢(١٢٦), ٥٦٠-١. <https://doi.org/10.21608/jfeb.2021.230273>
- Negarandeh, R., Pashaeypoor, S., Theofanidis, D., & Heydari, H. (2021). Stakeholders' Perceptions of Challenges in the Public Health Nursing Practicum: A Qualitative Study. *Journal of Client-Centered Nursing Care*, 7(4), 285-294. <https://doi.org/10.32598/jccnc.7.4.385.1>
- Nel, C., Botha, C., & Marais, E. (2021). A COVID-19 Re-Envisioned Teaching Practicum Curriculum. *Research in Social Sciences and Technology*, 6(2), 249-266. <https://doi.org/10.46303/ressat.2021.29>
- Nikoobin, A. (2021). Iranian EFL Teachers' Perceptions Toward Teacher Training Courses. *International Journal of Linguistics Literature and Translation*, 4(12), 63-76. <https://doi.org/10.32996/ijlt.2021.4.12.8>
- Nushi, M., & Momeni, A. (2022). A Comparative Study of University and Private Language Institute EFL Teachers' Familiarity With and Classroom Practicality Perceptions of Dynamic Assessment. *Education & Self Development*, 17(3), 25-49. <https://doi.org/10.26907/esd.17.3.04>
- Özkanal, Ü., & Yüksel, İ. (2023). Mentoring ELT Pre-Service Teachers: To Use or Not to Use L1 in Language Classroom. *Journal of Pedagogical Research*. <https://doi.org/10.33902/jpr.202321853>
- Richards, J. C. (2020). Exploring Emotions in Language Teaching. *Relc Journal*, 53(1), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Richards, J. C. (2021). Teacher, Learner and Student-Teacher Identity in TESOL. *Relc Journal*, 54(1), 252-266. <https://doi.org/10.1177/0033688221991308>
- Rudio, V. O., Carreon, R. D., & Ocampo, E. S. (2020). Student Teachers' Perceptions Toward Elementary Education Student Teaching Program in the Philippines. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12), 7036-7046. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081271>
- Shen, Y., Shamsudin, I. D., & Dzainudin, M. (2023). Analysis of the Educational Practicum Difficulties of Preschool Teacher Training Students Under the Cooperative Education. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2). <https://doi.org/10.6007/ijarped/v12-i2/17084>
- Sok, S., Gondwe, F., & Liang, W. (2022). Implementation of Teaching Practicum for Primary School Teachers: China, Cambodia and Malawi Case Studies. *African Journal of Teacher Education*, 11(1), 190-217. <https://doi.org/10.21083/ajote.v11i1.6892>
- Taheri, F., Bayat, A., Moradi, N., Tavakoli, M., Delphi, M., Shushtari, S. S., & Amiri, M. (2022). Effect of Gallery Walk Learning Strategy on Clinical Performance of Audiology Students Compared to Traditional Learning Strategy. *Auditory and Vestibular Research*. <https://doi.org/10.18502/avr.v31i4.10728>
- Tavakol, M., & Tavakoli, M. (2023). Teaching English to Young Learners in Private Sector of Iranian ELT: Challenges and Local Realities. *International Journal of Applied Linguistics*, 33(2), 105-131. <https://doi.org/10.1111/ijal.12453>
- Tohidian, I., Taskoh, A. K., & Abbaspour, A. (2022). Urgent Changes to Be Made in Iran's Primary Education: Voices From Teachers. *ECNU Review of Education*, 6(3), 485-497. <https://doi.org/10.1177/20965311221085980>
- Vithanapathirana, M. (2021). Blended Learning as an Emerging Approach to Teacher Education in Higher Education in Sri Lanka: Lessons From a State-of-the-Art Review. *University of Colombo Review*, 2(1), 61. <https://doi.org/10.4038/ucr.v2i1.39>
- Wang, R. (2024). Research on the Teaching Internship Evaluation System for Elementary Education Undergraduate Students. *Edu*, 7(1), 74. <https://doi.org/10.31058/j.edu.2023.71009>
- Xing, H., Wen, G., & Cortazzi, M. (2025). Researching China's Pre-Service Teachers' Perceptions Of <sc>AI</sc> Education for K-12: An Elicited Metaphor Analysis. *European Journal of Education*, 60(2). <https://doi.org/10.1111/ejed.70079>
- Zhou, J. (2026). From Perceptions to Beliefs: The Mediating Role of Attitudes in Pre-Service English Teacher Cognition of Communicative Language Teaching in China. *Frontiers in psychology*, 17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1736617>