

Explaining the Role of Reflective Observation in the Development of Professional Identity and Student Teacher Readiness

Ommolbanin Ahmadi Haji,¹ Saeideh Afzali²* & Behnaz Bahadori³

1. Educational Officer at Farhangian University, Mazandaran, Iran. Email: oahmadihaji@gmail.com
2. Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: s.afzali@cfu.ac.ir
3. PhD in Curriculum Planning, Kharazmi University, Karaj, Iran. Email: bahadori.b222@gmail.com

Article Info

Article type:

Research Article

Keywords:

Reflective Observation,
Practicum I, Professional
Identity

Article history:

Received: 24 April 2026

Revised: 12 June 2026

Accepted: 19 June 2026

Published: 4 August 2026

ABSTRACT

The present study sought to explore the dimensions, functions, and inherent challenges of reflective observation in the *Practicum I* course. Furthermore, it aimed to identify the essential competencies required by student teachers while proposing strategies to enhance the quality of this process at Farhangian University. A qualitative phenomenological approach was employed utilizing purposive sampling to recruit 18 faculty members specializing in teacher practicum. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using Colaizzi's seven-step method. The findings indicated that reflective observation serves three primary functions: enhancing student teachers' cognitive and professional competencies, strengthening their professional identity and agency, and facilitating the process of professionalization through experiential learning in school settings. The study also identified four categories of implementation challenges: structural and infrastructural barriers, school-related professional and managerial challenges, individual factors, and university-related constraints. Furthermore, five key components for effective reflective observation emerged: professional preparation before school placement, structured observation, deepening the reflective process, strengthening practicum supervision, and improving schools' structural support. The findings suggest that, when systematically designed and effectively facilitated, reflective observation can evolve beyond a purely descriptive activity into a powerful mechanism for fostering student teachers' professional competencies, professional identity, and reflective learning.

Cite this article: Ahmadi Haji, O., Afzali, S., & Bahadori, B. (2026). Explaining the Role of Reflective Observation in the Formation of Professional Identity and Student Teacher Readiness. *Curriculum Studies in Teacher Education & Development*, 1(4), 89-109. <https://doi.org/10.22034/jcsted.2026.579478.1051>



© The Author(s).

Publisher: Iranian Curriculum Studies Association.

Extended Abstract

Introduction

Teacher education plays a fundamental role in the development of societies' human capital, and the internship program, as the core component of teacher education systems, serves as a bridge between theory and practice. At Farhangian University, the *Practicum I* course represents the first formal step for student teachers to enter the school environment, marking a pivotal turning point in the formation of their professional identity. In this context, "reflective observation," as a key element, goes beyond the superficial recording of events and enables student teachers to analyze the logic behind instructional decisions, classroom interactions, and cultural contexts. International research has demonstrated that reflective observation can effectively contribute to the development of professional self-awareness, critical thinking, and teacher identity. However, in the Iranian educational context, despite the theoretical emphasis, the realization of this process in practice—particularly from the perspective of supervising professors—remains ambiguous. The lack of understanding regarding the dimensions and functions of reflective observation, the essential skills required for student teachers, the multi-layered implementation challenges, and practical improvement strategies has created a significant research gap. Therefore, the current study aimed to explain the dimensions, functions, and challenges of reflective observation in *Practicum I*, identify essential skills, and provide practical interventions from the perspective of supervising professors.

Methodology

The present study is applied in terms of purpose and qualitative in approach, employing an interpretive phenomenological method. Participants included 18 specialized professors in the field of internship at Farhangian University, who were selected through purposive sampling based on criteria such as expertise in internship, teaching experience in *Practicum I* (at least five years), and an influential role. The sampling process continued until theoretical saturation was achieved. Data were collected through in-depth semi-structured interviews focusing on four main axes: the functions of reflective observation, implementation challenges, required skills, and improvement strategies. Data were analyzed using Colaizzi's seven-step method. To ensure the credibility and trustworthiness of the findings, Lincoln and Guba's four criteria (credibility, transferability, confirmability, and dependability) were applied. Transferability was enhanced by selecting participants from different provinces across the country (Gilan, Kermanshah, Mazandaran, Tehran, Markazi, Hormozgan, East Azerbaijan, Qom, and Khorasan Razavi) ensuring diversity in both gender and years of service.

Finding and Conclusion

The findings led to the identification of a wide range of definitions, conceptualizations, and practical frameworks of reflection. The analysis revealed considerable variation across these definitions, shaped by factors such as the nature of reflection, its intended purposes, levels and depth, the cognitive and affective processes involved, contextual influences, teacher agency, and underlying theoretical frameworks. Classical literature generally conceptualizes reflection as a structured, goal-oriented cognitive process aimed at problem-solving and improving instructional practice while encompassing emotional, ethical, social, and critical dimensions. In contrast, contemporary perspectives portray reflection as a dynamic, complex, data-informed, context-sensitive, and multi-layered process embedded within individual, social, and institutional contexts.

The findings from the interview analysis revealed that reflective observation in *Practicum I* serves three primary functions. First, it contributes to the enhancement of cognitive-professional competencies, including strengthening educational analysis and evaluation skills,

fostering reflective and critical thinking, facilitating the practical application of theoretical knowledge, and enhancing problem-identification abilities. Second, it promotes the development of student teachers' professional identity and agency through increased professional self-awareness, greater self-confidence, and enhanced readiness to assume teaching responsibilities. Third, it serves as an important pathway toward professionalization by promoting experiential learning within the school context and providing a foundation for subsequent internship experiences and professional growth. Furthermore, five categories of essential skills required for effective reflective observation were identified: professional observation and documentation competencies, analytical and critical interpretation skills, practical-theoretical thinking skills, self-regulation skills, and professional development competencies.

The challenges associated with implementing reflective observation were categorized into four dimensions: (1) structural and infrastructural limitations, such as insufficient resources and inadequate planning; (2) professional and managerial challenges within schools, including resistance to reflective practices, limited professional competence among mentor teachers, and administrative barriers; (3) individual challenges, including student teachers' academic weaknesses and anxiety; and (4) university-related challenges, including a shortage of specialized practicum instructors and insufficient coordination between universities and schools. To enhance the quality of reflective observation, five major strategies were identified: professional preparation prior to school placement, structuring observation activities within the school context, deepening observation and professional reflection, strengthening practicum leadership and supervision through continuous guidance by specialized instructors, and increasing structural support from schools.

The findings indicate that, when systematically designed and guided, reflective observation in *Practicum I* can transcend being a merely descriptive activity and become an effective mechanism for professional growth, the development of teaching competencies, and, in particular, the formation of student teachers' professional identity. The results also suggest a meaningful and developmental relationship between the functions of reflective observation and the skills required for its implementation. Specifically, observation and analytical competencies provide the foundation for practical-theoretical thinking and self-regulation, which in turn contribute to the development of professional identity. Moreover, challenges arising from structural, managerial, individual, and university-related factors interactively influence the quality of the reflective observation process. The proposed strategies, therefore, represent systemic responses aimed at addressing these challenges and strengthening the effectiveness of reflective observation.

Practical implications of the study include the development of a practical guide for reflective observation, the organization of pre-placement workshops on observation skills, the empowerment of practicum instructors in providing effective feedback, and the design of reciprocal feedback mechanisms between universities and schools.

Since the present study focused exclusively on the perspectives of university instructors, caution should be exercised when generalizing the findings to other contexts. Future research is recommended to comparatively examine the lived experiences of student teachers, mentor teachers, and school principals in order to provide a more comprehensive understanding of the reflective observation process.

تبیین نقش مشاهده تأملی در تکوین هویت حرفه‌ای و آمادگی دانشجویان معلمان

ام‌البین احمدی حاجی^۱، سعیده افضلی^۲، بهناز بهادری^۳

۱. مأمور آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، مازندران، ایران. رایانامه: oahmadihaji@gmail.com

۲. نویسنده مسئول: گروه آموزش علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: s.afzali@cfu.ac.ir

۳. دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران. رایانامه: bahadori.b222@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله اصیل پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف تبیین ابعاد، کارکردها و چالش‌های مشاهده تأملی در درس کارورزی ۱، شناسایی مهارت‌های ضروری دانشجویان معلمان و ارائه راهکارهایی برای ارتقای کیفیت این فرایند در دانشگاه فرهنگیان انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی انجام گرفت. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۸ نفر از اساتید متخصص کارورزی بودند که به شیوه هدفمند و تا دستیابی به اشباع نظری انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با روش هفت‌مرحله‌ای کلازی تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد مشاهده تأملی سه کارکرد اصلی دارد: ارتقای شایستگی‌های شناختی و حرفه‌ای، تقویت هویت و عاملیت حرفه‌ای دانشجویان معلمان، و تسهیل فرایند حرفه‌ای‌شدن از طریق یادگیری تجربی در مدرسه. همچنین، چالش‌های اجرای آن در چهار حوزه ساختاری و زیرساختی، حرفه‌ای و مدیریتی مدارس، فردی و دانشگاهی شناسایی شد. افزون بر این، پنج مؤلفه کلیدی برای تحقق مشاهده تأملی مؤثر استخراج گردید: آماده‌سازی حرفه‌ای پیش از ورود به مدرسه، ساختارمند کردن مشاهده، تعمیق فرایند تأمل، ارتقای راهبری کارورزی و تقویت حمایت‌های ساختاری مدرسه. نتایج نشان می‌دهد مشاهده تأملی، در صورت طراحی و هدایت نظام‌مند، می‌تواند از فعالیتی صرفاً توصیفی فراتر رفته و به سازوکاری اثربخش برای توسعه شایستگی‌ها، هویت حرفه‌ای و یادگیری تأملی دانشجویان تبدیل شود.

واژه‌های کلیدی:

مشاهده تأملی، کارورزی ۱، هویت حرفه‌ای.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۹

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۵/۱۳

استناد به این مقاله: احمدی حاجی، ام‌البین. (۱۴۰۵). تبیین نقش مشاهده تأملی در تکوین هویت حرفه‌ای و آمادگی دانشجویان معلمان. *مطالعات برنامه*

درسی در تربیت و بالندگی معلم، ۱ (۴)، ۸۹-۱۰۹. <https://doi.org/10.22034/jcsted.2026.579478.1051>

© نویسندگان.



ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.

مقدمه

تربیت معلم به عنوان یکی از بنیادی‌ترین و راهبردی‌ترین مؤلفه‌های نظام‌های آموزشی، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت فرایند یاددهی-یادگیری و در نهایت در توسعه سرمایه انسانی جوامع ایفا می‌کند. پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت بر این باورند کیفیت عملکرد معلمان مستقیماً به چگونگی آموزش و تربیت معلمان باز می‌گردد. از این منظر، آموزش معلم دیگر به انتقال دانش نظری محدود نمی‌شود، بلکه فرآیندی پیچیده، پویا و چند بعدی تلقی می‌شود که مستلزم تلفیق دانش، تجربه، تأمل و بازاندیشی حرفه‌ای است (Taşdemir & Gumuşok, 2023). چرخش رویکرد آموزش معلم از الگوهای سنتی به الگوهای مبتنی بر یادگیری تجربی و باز اندیشانه، جایگاه کارورزی را در برنامه‌های تربیت معلم به طور چشمگیری برجسته نموده است. کارورزی به عنوان عرصه مواجهه مستقیم دانشجویان معلمان با واقعیت‌های پیچیده کلاس درس و مدرسه، بستری فراهم می‌کند تا دانش نظری در تعامل با تجربه عملی بازتفسیر و معنادار شود (Wang et al, 2023). بنابراین، کارورزی صرفاً یک واحد عملی تکمیلی نیست بلکه «هسته مرکزی» برنامه‌های تربیت معلم محسوب می‌شود. در نظام تربیت معلم ایران، به ویژه در دانشگاه فرهنگیان، کارورزی ۱ نخستین گام رسمی و ساختارمند دانشجویان معلمان برای ورود به فضای واقعی مدرسه محسوب می‌شود و نقطه عطفی در آغاز فرایند «هویت‌یابی حرفه‌ای» آنان به شمار می‌رود، زیرا برای نخستین بار آنان را در جایگاه کنشگر حرفه‌ای در موقعیت واقعی کلاس قرار می‌دهد (Keramati & Heydari, 2022). این مرحله، برخلاف کارورزی‌های پیشرفته‌تر، عمدتاً بر تدریس مستقیم تمرکز ندارد، بلکه هدف اصلی آن پرورش نگاه حرفه‌ای، تقویت مهارت مشاهده هدفمند و شکل‌دهی توانایی تحلیل موقعیت‌های آموزشی است که همگی پیش‌نیازهای بنیادین برای تکوین تدریجی هویت حرفه‌ای هستند (Gungor & Gungor, 2023). در این چارچوب، مفهوم مشاهده تأملی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی کارورزی ۱ اهمیت می‌یابد و در این فرایند، دانشجویان معلمان می‌آموزند فراتر از رفتارهای ظاهری تدریس، به منطق تصمیم‌های آموزشی، تعاملات میان معلم و دانش‌آموز، مدیریت یادگیری و زمینه‌های فرهنگی و جو کلاس توجه کنند. از این منظر، مشاهده تأملی نه یک راهبرد صرفاً شناختی، بلکه راهی است که دانشجویان معلمان را به «معلم شدن» نزدیک می‌کند. به عبارت دیگر، آنچه در پژوهش‌های امروزی درباره مشاهده تأملی در کارورزی ۱ به عنوان هدف نهایی مطرح می‌شود، فقط تقویت مهارت تحلیل یا وصل کردن نظریه به عمل نیست. پژوهش‌های تازه نشان داده‌اند که قلب تپنده مشاهده تأملی، کمک به «تکوین هویت حرفه‌ای» است؛ یعنی دانشجویان معلمان کم‌کم یاد می‌گیرند خودش را در کلاس درس نه یک شنونده یا تماشاگر منفعل، بلکه یک کنشگر مسئول و حرفه‌ای ببینند (Sudrajat et al, 2024).

در همین راستا، Grytsyk & Smolina (2024) و Kılıc (2022) در پژوهش‌های خود عنوان کرده‌اند، مشاهده تأملی می‌تواند نقش مؤثری در توسعه خودآگاهی حرفه‌ای، تقویت تفکر انتقادی، بهبود مهارت‌های حل مسئله و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان آینده ایفا کند. با این حال، این مطالعات تأکید می‌کنند که تحقق چنین پیامدهایی به کیفیت طراحی و هدایت فرایند مشاهده بستگی دارد. مشاهده‌ای که فاقد چارچوب مفهومی روشن، بازخورد حرفه‌ای و فرصت‌های بازاندیشی باشد، ممکن است به تجربه‌ای سطحی و توصیفی محدود شود و نتواند یادگیری عمیق را رقم بزند (Rajayi Topkanlou & Mahmodi, 2021).

در بستر آموزشی ایران، مشاهده تأملی در کارورزی ۱ در شرایط خاصی صورت می‌گیرد که ویژگی‌های ساختاری و فرهنگی مدارس بر آن اثرگذار است. تراکم بالای کلاس‌ها، محدودیت زمان، فشارهای برنامه درسی، انتظارات مدیران و معلمان راهنما، و تفاوت سطح آمادگی دانشجویان معلمان از جمله عواملی هستند که می‌توانند کیفیت مشاهده تأملی را تحت تأثیر قرار دهند (Keramati & Heydari, 2022). این شرایط، از یک سو فرصت مشاهده موقعیت‌های واقعی و متنوع آموزشی را فراهم می‌کند و از سوی دیگر، چالش‌هایی جدی برای تحقق مشاهده‌ای عمیق، نظام‌مند و تأملی ایجاد می‌نماید (Safarnavadeh et al, 2019). این رو، بررسی علمی این فرایند در بافت واقعی کارورزی ۱ در ایران، ضرورتی انکارناپذیر است. مرور ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که مشاهده تأملی یکی از مفاهیم محوری در نظریه‌های معاصر آموزش معلم است. در نظریه یادگیری تجربی کلب، مشاهده تأملی مرحله‌ای اساسی در چرخه یادگیری تلقی می‌شود که از طریق آن، تجربه عینی به دانش انتزاعی و قابل تعمیم تبدیل می‌گردد (Tiainen et al, 2024). بر اساس این دیدگاه، بدون تأمل، تجربه به یادگیری عمیق منجر نمی‌شود. به طور مشابه،

شون در نظریه «معلم‌بازاندیش» تأکید می‌کند که تأمل در عمل و تأمل بر عمل، زیربنای رشد حرفه‌ای معلمان و توسعه قضاوت حرفه‌ای آنان است (Korkko et al, 2016). در امتداد این نظریه‌های کلاسیک، ادبیات معاصر تربیت معلم مفهوم «ادراک حرفه‌ای چندمنظوره» را مطرح ساخته است که بر توانایی تشخیص هم‌زمان و ارتباط میان ابعاد مختلف کیفیت تدریس (مانند پیوند مدیریت کلاس با حمایت آموزشی) تأکید دارد. بر اساس این دیدگاه، مشاهده تأملی زمانی مؤثر است که دانشجومعلم بتواند نه تنها رویدادهای کلاس را ببیند، بلکه روابط علی و معلولی میان آن‌ها را نیز درک کند. یانچکو و همکاران در مطالعه‌ای شبه‌تجربی با ۱۴۵ دانشجومعلم نشان دادند که محیط‌های یادگیری مجازی مبتنی بر ویدیو می‌توانند این نوع ادراک حرفه‌ای پیچیده را در دانشجومعلم به طور معناداری ارتقا بخشند (Janeczko et al., 2025).

Palatnik et al. (2026) با بهره‌گیری از چارچوب نظری گودوین تحت عنوان «ادراک حرفه‌ای»، مفهوم بسط‌یافته‌ای از مشاهده تأملی ارائه داده‌اند که متضمن دو مؤلفه درهم‌تنیده است: نخست، توانایی معلم خبره در تشخیص و تفسیر رویدادهای کلیدی کلاس درس، و دوم، در نظر گرفتن دیدگاه جسم‌یافته و موقعیت‌مند یادگیرنده که در فرآیند ادراکی معلم ادغام می‌شود. ایشان در پژوهش خود از فناوری عینک‌های ردیاب چشمان متحرک استفاده کردند که قادر است مسیر دقیق نگاه فرد را در حین انجام یک فعالیت گروهی ضبط و بر روی ویدیوی همان فعالیت نقش کند. به این ترتیب، ویدیوهای چندمنظوره با پوشش هم‌زمان مسیر نگاه چندین فرد تولید شد. دانشجومعلم ابتدا در یک فعالیت گروهی ساخت‌وساز هندسی شرکت کردند و سپس در جلسه تأمل، ویدیوهای ضبط‌شده از فعالیت خود را مشاهده نمودند که در آن نقاط قرمز رنگی مسیر حرکت چشم هر یک از آن‌ها را نشان می‌داد. این فناوری به آن‌ها امکان داد تا الگوهای توجه خود و همتایانشان را مقایسه کنند، تفاوت‌های فردی در نحوه نگاه کردن به یک مسئله را تشخیص دهند و آن‌ها را به عنوان نشانه‌هایی از فرآیندهای شناختی (مانند سردرگمی یا درک مسئله) کدگذاری نمایند. این فرآیند، که در چارچوب گودوین شامل «برجسته‌سازی»، «کدگذاری» و «بسطدهی» است، به دانشجومعلم کمک می‌کند تا از «دیدن صرف رویدادها» به «درک عمیق تجربه یادگیری از منظر یادگیرنده» حرکت کنند (Palatnik et al., 2026, pp. 5-9).

پژوهش‌های خارجی متعددی به بررسی نقش مشاهده تأملی در کارورزی پرداخته‌اند. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که مشاهده تأملی هدایت شده، می‌تواند توانایی دانشجومعلم را در تحلیل رفتارهای تدریسی، تشخیص مسائل پنهان کلاس درس و درک پیچیدگی‌های فرایند یاددهی-یادگیری به طور معناداری ارتقا دهد (Ergan, 2025) افزون بر این، Uyar & Balaman (2025) با استفاده از روش «ردیابی گذشته‌نگر» نشان دادند که ادعاهای یادگیری دانشجومعلم در جلسات نهایی تأمل، به رویدادهای قبلی آموزش معلم (مانند جلسات طراحی تکلیف، بازخورد استاد راهنما، یا تحلیل ویدیوی اجرا) قابل ردیابی است. این یافته نشان می‌دهد که یادگیری معلم یک رویداد لحظه‌ای نیست، بلکه فرآیندی طولی و انباشتی است که در تعاملات اجتماعی با واسطه ویدیو شکل می‌گیرد. از منظر کاربردی، این رویکرد می‌تواند به عنوان الگویی برای طراحی جلسات تأمل در کارورزی ۱ مورد استفاده قرار گیرد؛ جلساتی که در آن دانشجومعلم با مشاهده ویدیوی عملکرد خود و همتایانشان، یادگیری خود را ابراز کرده و آن را به رویدادهای قبلی پیوند می‌زنند.

Lee et al. (2024) در پژوهش خود سیستمی به نام «سامانه ارزیابی خودکار مبتنی بر ویدیو معرفی کرده‌اند که با استفاده از مدل زبانی بزرگ GPT-4V (نسل چهارم مدل‌های زبانی با قابلیت درک تصویر) کار می‌کند. این سیستم ویدیوی تدریس را فریم به فریم تحلیل می‌کند، گفتار معلم و دانش‌آموزان را به متن تبدیل می‌نماید و بر اساس دسته‌بندی از پیش تعیین‌شده، به هر ویدیو نمره و بازخورد دقیق و عینی ارائه می‌دهد. از هر دو نوع بازاندیشی پشتیبانی می‌کند: «تأمل در عمل» از طریق بازخورد بلادرنگ و «تأمل بر عمل» از طریق ذخیره و تحلیل گذشته‌نگر ویدیوها. این سامانه به عنوان «دستیار تحلیلی» برای معلم عمل می‌کند و بازخوردی مبتنی بر شواهد بصری در مورد رفتارهای قابل مشاهده معلم (مانند توزیع توجه، کیفیت پرسش‌ها، و مدیریت کلاس) ارائه می‌دهد. با این حال، این سیستم جایگزین قضاوت انسانی نیست و تفسیر بافت‌محور داده‌ها همواره به حضور و تحلیل یک متخصص انسانی نیاز دارد. همچنین، این فناوری همچنان در درک ابعاد کیفی تعاملات انسانی و زمینه‌های عاطفی

کلاس درس محدودیت دارد. همچنین، پژوهش‌ها حاکی از آن است که گفت و گوهای تأملی و بازخورد اساتید پس از مشاهده، نقش تعیین کننده‌ای در عمق بخشی به این یادگیری ایفا می‌کند و بدون این مؤلفه‌ها، مشاهده اغلب به سطح توصیف محدود می‌ماند (Asghar et al., 2024).

پژوهش‌های داخلی نیز عنوان می‌کند، کارورزی به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی برنامه‌های تربیت معلم، نقش مهمی در پیوند میان دانش نظری و عمل حرفه‌ای دانشجومعلمین ایفا می‌کند. نتایج این مطالعات بیانگر آن است که تجربه کارورزی می‌تواند موجب افزایش آمادگی حرفه‌ای، بهبود نگرش نسبت به حرفه معلمی و درک واقع بینانه از محیط مدرسه شود، به ویژه زمانی که برنامه کارورزی به صورت هدفمند و منسجم طراحی شده باشد (Jamshidi Tavana et al., 2017؛ Ghanbari et al., 2021).

با این حال، یافته‌های پژوهشی حاکی از آن است که اجرای کارورزی در بافت آموزشی ایران با چالش‌هایی نظیر محدودیت زمان، تراکم بالای کلاس‌ها، فشارهای برنامه درسی و ضعف هماهنگی میان دانشگاه و مدرسه مواجه است که می‌تواند کیفیت یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمین را تحت تأثیر قرار دهد (Keramati & Heydari, 2022). در این خصوص، (Rajayi Topkanlou & Mahmodi, 2021). عنوان کرده‌اند که نبود چارچوب‌های روشن برای مشاهده، ضعف هدایت اساتید و فقدان بازخورد حرفه‌ای، اغلب موجب سطحی شدن تجربه مشاهده و کاهش فرصت‌های تأمل و بازاندیشی می‌شود. از سوی دیگر، مطالعاتی که بر مشاهده تأملی و بازاندیشی حرفه‌ای تمرکز داشته‌اند، بر این نکته تأکید می‌کنند که هدایت هدفمند اساتید و استفاده از ابزارهایی مانند گزارش نویسی و روایت نگاری تأملی، می‌تواند به تعمیق یادگیری، تقویت مهارت‌های تحلیل آموزشی و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمین منجر شود (Azimi, 2020؛ Bahadori & Fathi, 2025؛ Asadollahi et al., 2024).

جمع‌بندی پژوهش‌های داخلی انجام شده در حوزه کارورزی و مشاهده تأملی در ایران نشان می‌دهد اگرچه کارورزی به عنوان یکی از ارکان اساسی برنامه‌های تربیت معلم مورد توجه قرار گرفته و در بسیاری از مطالعات، به نقش آن در پیوند دانش نظری و عمل حرفه‌ای اشاره شده است، اما بررسی دقیق‌تر این پژوهش‌ها حاکی از آن است که مشاهده تأملی، اغلب به صورت ضمنی، کلی و غیرنظاممند مورد مطالعه قرار گرفته است. در بخش قابل توجهی از این مطالعات، مشاهده بیشتر به عنوان فعالیتی توصیفی یا ثبت تجربه‌های میدانی تلقی شده و کمتر به عنوان یک فرآیند شناختی-تحلیلی پیچیده و مستلزم مهارت، هدایت و بازاندیشی هدفمند، مورد واکاوی عمیق قرار گرفته است. از سوی دیگر، تمرکز غالب پژوهش‌های داخلی بر پیامدهای کلی کارورزی، نظیر افزایش آشنایی با محیط مدرسه یا بهبود نگرش نسبت به حرفه معلمی، موجب شده است که تحلیل فرآیندهای درونی یادگیری حرفه‌ای، به ویژه چگونگی شکل‌گیری تأمل، تحلیل موقعیت‌های آموزشی و توسعه قضاوت حرفه‌ای دانشجومعلمین، کمتر مورد توجه قرار گیرد. این در حالی است که ادبیات بین‌المللی تربیت معلم، مشاهده تأملی را نه صرفاً یک فعالیت مقدماتی، بلکه یکی از سازوکارهای اصلی یادگیری حرفه‌ای و زیربنای شکل‌گیری هویت معلمی می‌داند.

اساتید به عنوان کنشگران محوری در کارورزی ۱ با هدایت، نظارت و بازخورددهی به مشاهدات دانشجو معلم نقش موثری در شکل‌گیری مهارت مشاهده تأملی دارند تا مشاهده را از سطح ثبت رویدادها به سطح تحلیل و بازاندیشی حرفه‌ای ارتقا دهند. و از این رهگذر، زمینه را برای «تکوین هویت حرفه‌ای» دانشجومعلمین فراهم آورند. نگرش اساتید به ابعاد و کارکردهای مشاهده تأملی هدایت کننده شیوهی عمل آنان در کلاس‌های کارورزی است. با این حال، فقدان مطالعاتی که نگاه و نگرش و شیوه‌های عمل اساتید را در این زمینه واکاوی کند، موجب شده است تصویر روشنی از چگونگی هدایت مشاهده تأملی در عمل در دسترس نباشد.

افزون بر این، اساتید کارورزی نزدیکترین ناظران عملکرد دانشجو معلم هستند؛ آنان از اهداف و انتظارات نظام آموزشی و وضعیت واقعی مدارس آگاه هستند؛ همین امر سبب می‌شود نگاهی همه جانبه و چند بعدی به مشاهده تأملی و چالش‌ها و محدودیت‌های آن داشته باشند و امکان ارائه راهکارهای عملی و بومی سازی شده را افزایش دهد.

با این حال، علی‌رغم تأکید نظری و تجربی بر اهمیت مشاهده تأملی در تربیت معلم، چگونگی تحقق این فرآیند در عمل، به ویژه در کارورزی ۱ و از منظر اساتید دانشگاه، همچنان با ابهام مواجه است. خلأ موجود نه تنها به نبود تحلیل عمیق از فرآیند مشاهده تأملی بازمی‌گردد، بلکه شامل فقدان شناخت از مهارت‌های کلیدی مورد نیاز دانشجومعلم‌ان، چالش‌های چند لایه اجرایی، و راهکارهای عملی برای ارتقای اثربخشی این فرآیند در بستر واقعی مدارس نیز می‌شود. این شکاف‌ها، ضرورت انجام پژوهشی کیفی، تحلیلی و زمینه‌مند را برجسته می‌سازد؛ پژوهشی که بتواند با تمرکز بر دیدگاه اساتید، فرآیند مشاهده تأملی در کارورزی ۱ را واکاوی کند، مزایا و محدودیت‌های آن را شناسایی نماید، و راهکارهایی عملی برای بهبود آمادگی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان ارائه دهد. بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات زیر است:

۱. اساتید راهنما ابعاد و کارکردهای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ را چه می‌دانند؟
۲. اساتید راهنما چه مهارت‌هایی را برای دانشجومعلم‌ان در فرآیند مشاهده تأملی ضروری می‌دانند؟
۳. از دیدگاه اساتید راهنما، چالش‌ها و محدودیت‌های اجرای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ چیست؟
۴. از دیدگاه اساتید راهنما، راهکارهای ارتقای کیفیت مشاهده تأملی در کارورزی ۱ چیست؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از حیث رویکرد، در قالب پژوهش‌های کیفی قرار دارد. از آنجا که تمرکز این پژوهش بر توصیف تجارب زیسته اساتید هدایت‌گر کارورزی، در آموزش فرایند مشاهده تأملی در کارورزی ۱ و اجرای آن توسط دانشجو معلم بوده و با توجه به این که این پژوهش به دنبال فهم ابعاد و کارکرد مشاهده تأملی و مهارت‌های مورد نیاز دانشجومعلم‌ان، و بررسی چالش‌ها و محدودیت‌های آموزش و اجرای مشاهده تأملی از دیدگاه اساتید کارورزی است؛ این پژوهش در زمره پژوهش‌های پدیدار شناسی تفسیری قرار می‌گیرد.

مشارکت‌کنندگان پژوهش با استفاده از راهبرد نمونه‌گیری هدفمند و بر اساس ملاک‌هایی نظیر تخصص در حوزه کارورزی، سابقه تدریس درس کارورزی ۱ و نقش اثرگذار در این حوزه انتخاب شدند. تمامی مشارکت‌کنندگان دارای حداقل پنج سال سابقه تدریس درس کارورزی بودند. فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت با انجام مصاحبه با ۱۸ نفر از اساتید، اشباع داده‌ها حاصل شد.

داده‌های پژوهش از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. در جریان مصاحبه‌ها، از مشارکت‌کنندگان خواسته شد به مجموعه‌ای از پرسش‌ها پیرامون چهار محور اصلی شامل: ۱. کارکردهای مشاهده تأملی در کارورزی ۱، ۲. چالش‌ها و محدودیت‌های اجرای مشاهده تأملی، ۳. مهارت‌های مورد نیاز دانشجومعلم‌ان در فرایند مشاهده تأملی، و ۴. راهکارهای ارتقای کیفیت و اثربخشی مشاهده تأملی در محیط واقعی مدرسه پاسخ دهند. مصاحبه‌ها به صورت فردی انجام شد و پس از ضبط و پیاده‌سازی، مبنای تحلیل قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از روش کلایزری استفاده شد که در هفت مرحله بدین شرح انجام شد: مطالعه دقیق متن مصاحبه‌ها، استخراج عبارات مهم و کلیدی، مفهوم‌بخشی به عبارات استخراج شده، دسته‌بندی مفاهیم مشترک در قالب مقوله‌های خاص، تبدیل توصیف‌های استنتاج شده به توصیفات جامع، تبدیل توصیفات جامع پدیده به توصیف واقعی و مختصر، و اعتباربخشی نهایی یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان (Bazargan, 2014). فرایند تحلیل داده‌ها همزمان با گردآوری آن‌ها انجام شد و تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت. به منظور افزایش دقت تحلیل، کدهای استخراج شده به صورت مستمر با یکدیگر مقایسه شده و در موارد اختلاف، توافق نهایی از طریق بحث و تبادل نظر میان نویسندگان حاصل شد. همچنین، به منظور تأمین اعتبار و اعتمادپذیری یافته‌ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا شامل اعتبارپذیری، انتقال‌پذیری، تأییدپذیری و اطمینان‌پذیری استفاده شد. برای افزایش اعتبارپذیری، بازبینی یافته‌ها و دریافت دیدگاه‌های تکمیلی مشارکت‌کنندگان و نیز بازاندیشی مستمر پژوهشگران انجام گرفت. به منظور ارتقای انتقال‌پذیری، و توجه به تنوع بافت‌های دانشگاهی، مشارکت‌کنندگانی از استان‌های مختلف کشور شامل گیلان، کرمانشاه، مازندران، تهران، مرکزی، هرمزگان، آذربایجان شرقی، قم

و خراسان رضوی و با تنوع جنسیتی و سابقه خدمت انتخاب شدند. برای تأییدپذیری داده‌ها، پژوهشگران به صورت مستقل به فرایند کدگذاری و تحلیل داده‌ها پرداختند و نتایج با یکدیگر مقایسه شد. همچنین، به منظور اطمینان‌پذیری یافته‌ها، بازنگری مجدد کدها با فاصله زمانی سه ماهه انجام گرفت. مشخصات فردی و حرفه‌ای مشارکت‌کنندگان در جدول ۱ به تفکیک ارائه شده است:

جدول ۱

مشخصات مشارکت‌کنندگان

مصاحبه شونده	جنسیت	سابقه شغلی (سال)	مدرک تحصیلی	تخصص	سابقه (استاد راهنمای کارورزی)
۱	زن	۳۷	دکتری	برنامه ریزی درسی	بیش از ۵ سال
۲	زن	۲۹	دکتری	راهنمایی و مشاوره	بیش از ۵ سال
۳	زن	۲۵	دکتری	ریاضی	بیش از ۵ سال
۴	زن	۱۷	دکتری	فیزیک	بیش از ۵ سال
۵	مرد	۱۸	دکتری	برنامه ریزی درسی	بیش از ۵ سال
۶	مرد	۱۵	دکتری	برنامه ریزی درسی	بیش از ۵ سال
۷	مرد	۱۴	دکتری	ادبیات فارسی	بیش از ۵ سال
۸	مرد	۱۵	دکتری	ادبیات عرب	بیش از ۵ سال
۹	مرد	۱۴	دکتری	ریاضی	بیش از ۵ سال
۱۰	زن	۱۳	دکتری	برنامه ریزی درسی	بیش از ۵ سال
۱۱	زن	۱۴	دکتری	برنامه ریزی درسی	بیش از ۵ سال
۱۲	مرد	۱۶	دکتری	زبان انگلیسی	بیش از ۵ سال
۱۳	زن	۱۵	دکتری	زبان انگلیسی	بیش از ۵ سال
۱۴	زن	۱۴	دکتری	زبان انگلیسی	بیش از ۵ سال
۱۵	زن	۱۳	دکتری	زبان انگلیسی	بیش از ۵ سال
۱۶	مرد	۲۵	دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	بیش از ۵ سال
۱۷	زن	۱۶	دکتری	برنامه ریزی درسی	بیش از ۵ سال
۱۸	زن	۱۵	دکتری	الهیات	بیش از ۵ سال

یافته‌ها

۱. اساتید راهنما ابعاد و کارکردهای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ را چه می‌دانند؟

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، در مرحله اول، ۱۵۸ کد اولیه از دل مصاحبه‌ها استخراج شد. سپس با کنار هم قرار گرفتن کدهای متناظر و هم معنا، ۱۶ مفهوم اولیه شناسایی گردید. مفاهیم اولیه در قالب ۷ مفهوم فرعی و در نهایت، کلیه مفاهیم فرعی در ۳ مفهوم اصلی «ارتقای شایستگی‌های شناختی حرفه‌ای»، «رشد هویت و عاملیت حرفه‌ای دانشجو معلم» و «رویکردی در مسیر حرفه‌ای شدن» طبقه‌بندی شدند. مفاهیم اولیه، فرعی و اصلی مربوط به کارکردهای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲

ابعاد و کارکردهای مشاهده تأملی در کارورزی

مفهوم اصلی	مفاهیم فرعی	مفاهیم اولیه	منابع مفاهیم
ارتقای شایستگی‌های شناختی-حرفه‌ای	تقویت مهارت‌های تحلیل و ارزیابی آموزشی	تحلیل و ارزیابی تدریس و مدیریت کلاس بازاندیشی در تجربه‌های آموزشی	۱، ۲، ۴، ۷ ۷، ۱۱، ۲، ۷
	توسعه تفکر تأملی و انتقادی	تقویت توان تحلیل انتقادی رخدادهای کلاس پرهیز از قضاوت زود هنگام و نگاه چندجانبه به موقعیت‌های آموزشی	۷، ۱۴ ۱۳، ۱، ۸، ۱۵
	کاربردی‌سازی دانش نظری	پیوند نظریه با عمل تدریس ارائه راهکار مبتنی بر دانش علمی	۳، ۱۶، ۱۴ ۴، ۶، ۷
رشد هویت و عاملیت حرفه‌ای دانشجومعلم	تقویت توان مسئله‌یابی و تحلیل چالش‌های کلاس	شناسایی و ریشه‌یابی مشکلات آموزشی و رفتاری تحلیل اثربخشی فعالیت‌های یادگیری	۱، ۲، ۴، ۶، ۷ ۴، ۱۷
	رشد هویت و خودآگاهی حرفه‌ای	توسعه شناخت حرفه‌ای از خود افزایش اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای	۷، ۱۳ ۶، ۱۵، ۴
	ارتقای یادگیری تجربی در بستر مدرسه	آمادگی برای ایفای نقش معلمی الگوپردازی تحلیلی از معلمان راهنما	۳، ۴، ۸، ۱۲ ۱، ۳، ۸، ۱۱، ۱۲
رویکردی در مسیر حرفه‌ای شدن	ایفای نقش زیربنایی در مسیر حرفه‌ای شدن	بهبود تعامل حرفه‌ای با دانش‌آموزان، اولیا و همکاران	۱، ۳، ۶، ۱۱
		پیش نیاز کارورزی‌های بعدی ابزار توسعه حرفه‌ای مستمر	۴، ۷ ۱، ۱۸

بر اساس یافته‌های مندرج در جدول ۲، مشاهده تأملی در کارورزی ۱ از دیدگاه اساتید دارای کارکردی چندگانه در رشد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان است. بیشترین تأکید مشارکت‌کنندگان بر تقویت مهارت‌های تحلیل و ارزیابی آموزشی بوده است که شامل تحلیل و ارزیابی تدریس و مدیریت کلاس، تحلیل رخدادهای کلاس درس و بررسی اثربخشی فعالیت‌های یادگیری می‌شود. یکی از اساتید با سابقه در این باره گفت: «دانشجومعلم وقتی وارد کلاس می‌شود، اول فقط می‌بیند که معلم چه کار می‌کند. اما بعد از چند جلسه مشاهده تأملی، کمکم یاد می‌گیرد چرا معلم آن کار را انجام داده. این همان گذار از دیدن به تحلیل» (مصاحبه‌شونده ۷). همچنین این فرایند به توسعه تفکر تأملی و انتقادی منجر می‌گردد؛ زمینه کاربردی‌سازی دانش نظری و پیوند آن با عمل تدریس را فراهم می‌کند؛ توان مسئله‌یابی و تحلیل چالش‌های کلاس درس را تقویت می‌نماید؛ سبب رشد هویت و خودآگاهی حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان می‌شود و در نهایت، مشاهده تأملی به عنوان رویکردی در مسیر حرفه‌ای شدن در بستر مدرسه معرفی شده است و به دانشجو معلم کمک می‌کند به حرفه‌ای شدن در معلمی ادامه دهند.

۲. اساتید راهنما چه مهارت‌هایی را برای دانشجومعلم‌ان در فرآیند مشاهده تأملی ضروری می‌دانند؟

در پاسخ به سؤال دوم از دیدگاه اساتید، اجرای اثربخش مشاهده تأملی مستلزم برخورداری دانشجومعلم‌ان از مجموعه‌ای از مهارت‌های به هم پیوسته و چندسطحی است. این مهارت‌ها صرفاً به توانایی مشاهده محدود نمی‌شود، بلکه طیفی از قابلیت‌های شناختی، تحلیلی، ارتباطی و حرفه‌ای را در بر می‌گیرد. در تحلیل داده‌ها، ابتدا ۱۲۶ کد اولیه از دل مصاحبه‌ها استخراج شد. سپس به ترتیب در ۱۸ مفهوم اولیه، ۸ مفهوم فرعی و در نهایت در ۴ مفهوم اصلی «شایستگی‌های مشاهده و مستندسازی حرفه‌ای»، «مهارت‌های تحلیل و تفسیر انتقادی مشاهدات»، «مهارت تفکر نظری عملیاتی» و «مهارت‌های خودتنظیمی و رشد حرفه‌ای» طبقه‌بندی شدند. مفاهیم اولیه، فرعی و اصلی مربوط به مهارت‌های ضروری دانشجومعلم‌ان در فرآیند مشاهده تأملی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳

مهارت‌های ضروری برای مشاهده تأملی در کارورزی ۱

منابع مفاهیم	مفاهیم اولیه	مفاهیم فرعی	مفاهیم اصلی
۱۱، ۱۶	مشاهده دقیق و ثبت جزئیات	توانایی مشاهده دقیق و ثبت نظام‌مند	شایستگی‌های مشاهده و مستندسازی حرفه‌ای
۷، ۲، ۱	شناسایی و تمرکز بر جنبه‌های کلیدی مشاهده	آن	مهارت‌های تحلیل و تفسیر انتقادی مشاهدات
۱۷، ۱۱، ۷، ۱، ۱۰، ۶	تحلیل انتقادی مشاهدات	تفکر انتقادی و تأملی	
۸، ۴، ۱۵، ۱	اجتناب از قضاوت شتاب‌زده		
۵، ۹، ۳، ۷، ۱۱، ۱	پرسشگری تحلیلی		
۱۳			
۸، ۳	آشنایی با تحلیل داده کیفی	تحلیل نظام‌مند داده‌ها	
۱۴، ۱۷، ۱۰، ۷	گزارش‌نویسی علمی		
۱۱، ۲، ۱۰، ۷	بیان روشن و ساختارمند مشاهدات		
۶، ۸، ۱۲	شناسایی مسائل آموزشی	مهارت شناسایی مسائل و ارائه راهکار	
۱۶، ۱۵	ارائه راهکار مبتنی بر تحلیل مشاهده		
۱۱	ترکیب تجربه و اطلاعات با مشاهدات	مهارت پیوند نظریه و عمل	مهارت تفکر نظری عملیاتی
۱۰، ۷	پیوند نظریه و مشاهدات		
۱۰، ۱۱	خلق ایده جدید از مشاهدات		
۹	ارزیابی عملکرد خود در فرآیند مشاهده	مهارت‌های خودتنظیمی حرفه‌ای	مهارت‌های خودتنظیمی و رشد حرفه‌ای
۹	مهارت‌های خودآزادگری، خود مشاهده گری، خود تحلیلی در مشاهده		
۸، ۹	تعامل حرفه‌ای مؤثر	تعامل و مدیریت حرفه‌ای مشاهده	
۹	مدیریت جلسات مشاهده		
۷، ۵	تاب‌آوری و اعتمادبه‌نفس	پایداری حرفه‌ای در فرآیند مشاهده	

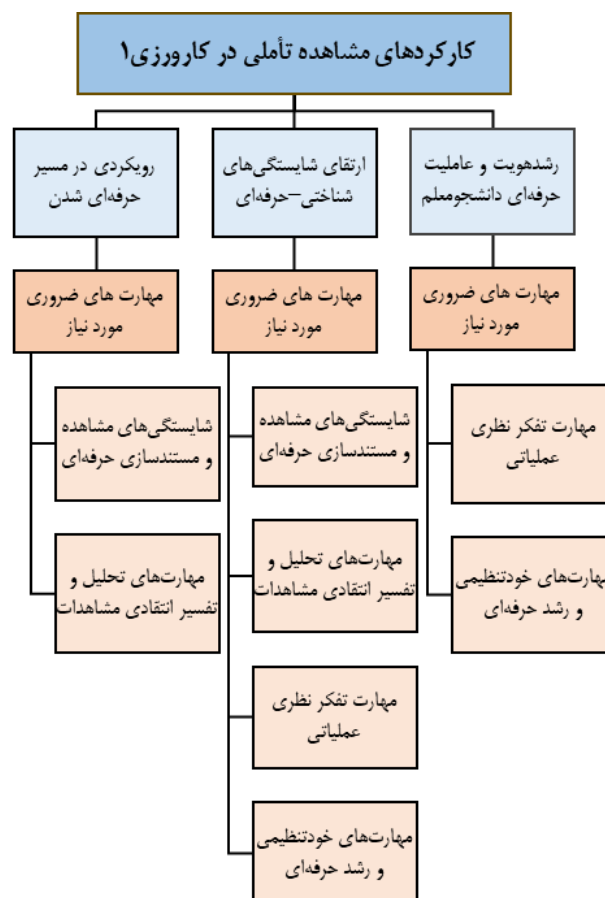
بر اساس یافته‌های مندرج در جدول ۳، مهارت‌های ضروری برای اجرای اثربخش مشاهده تأملی در چهار سطح قابل تبیین است. در سطح نخست، شایستگی‌های مربوط به مشاهده دقیق، تمرکز هدفمند و مستندسازی نظام‌مند قرار دارد. این مهارت‌ها بنیان شکل‌گیری نگاه حرفه‌ای به کلاس درس را فراهم می‌کنند. در این راستا، یکی از مشارکت‌کنندگان تأکید می‌کند: «در مشاهده تأملی، دانش‌جو معلم باید توانایی مشاهده دقیق موقعیت‌های آموزشی و ثبت منظم و جزئی‌نگر رخدادها را کلاس درس را داشته باشد تا داده‌های مشاهده معتبر باشد» (مشارکت‌کننده ۱۱). سطح دوم به مهارت‌های تحلیل و تفسیر انتقادی مشاهدات اختصاص دارد. این مهارت‌ها شامل تفکر تأملی، پرهیز از قضاوت شتاب‌زده، پرسشگری تحلیلی و توانایی تحلیل نظام‌مند داده‌ها می‌شود. این سطح بیانگر گذار از توصیف صرف به فهم عمیق و چندبعدی موقعیت‌های آموزشی است.

در سطح سوم، به مهارت تفکر نظری و عملیاتی اشاره دارد که به توانایی فرد در تبدیل دانش نظری و انتزاعی به اقدامات عملی و کاربردی در موقعیت‌های عملی است. سطح چهارم به مهارت‌های خودتنظیمی و رشد حرفه‌ای اشاره دارد. در این باره، یکی از مشارکت‌کنندگان بیان می‌کند: «دانش‌جو معلم باید بتواند اطلاعات را با تجارب و باورهای شخصی خود ترکیب و تفسیر کند» (مشارکت‌کننده ۱۱). این مهارت‌ها بر ارزیابی عملکرد فردی، بازاندیشی در تجربه‌ها، تاب‌آوری و آمادگی حرفه‌ای تأکید دارند. این یافته نشان می‌دهد که مشاهده تأملی نه تنها یک فعالیت آموزشی، بلکه بستری برای شکل‌گیری هویت حرفه‌ای است.

می‌توان میان کارکردهای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ شناسایی شده در سوال ۱ و مهارت‌های ضروری مورد نیاز برای تحقق این کارکردها در سوال ۲ رابطه‌ای معناداری ترسیم نمود که در قالب مدل مفهومی شماره ۱ ارائه شده است.

شکل ۱

الگوی مفهومی کارکردهای مشاهده تأملی در کارورزی ۱



در این مدل، «مهارت تفکر نظری عملیاتی» و «مهارت‌های خودتنظیمی و رشد حرفه‌ای»، زمینه‌ساز رشد هویت و عاملیت حرفه‌ای دانشجوی معلمان هستند و به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجوی معلمان کمک می‌کنند. همچنین «شایستگی‌های مشاهده و مستندسازی حرفه‌ای» و «مهارت‌های تحلیل و تفسیر انتقادی مشاهدات»، دانشجوی معلمان را قادر می‌سازند تا از مشاهده تأملی به عنوان رویکردی مؤثر در مسیر حرفه‌ای شدن بهره گیرند. این مهارت‌ها با فراهم کردن امکان مشاهده هدفمند، ثبت نظام‌مند داده‌ها، تحلیل موقعیت‌های آموزشی و تفسیر انتقادی رویدادهای کلاس درس، بستر یادگیری تجربی و حرفه‌ای شدن را فراهم می‌آورند.

از سوی دیگر، مجموعه مهارت‌های «شایستگی‌های مشاهده و مستندسازی حرفه‌ای»، «مهارت‌های تحلیل و تفسیر انتقادی مشاهدات»، «مهارت تفکر نظری عملیاتی» و «مهارت‌های خودتنظیمی و رشد حرفه‌ای»، در ارتقای شایستگی‌های شناختی-حرفه‌ای دانشجوی معلمان نقش اساسی دارند. این مهارت‌ها از طریق تقویت توانایی تحلیل و ارزیابی آموزشی، توسعه تفکر تأملی و انتقادی، کاربردی‌سازی دانش نظری و توانمندسازی دانشجوی معلمان در مسئله‌یابی و تحلیل چالش‌های آموزشی، به رشد شایستگی‌های شناختی-حرفه‌ای آنان منجر می‌شوند.

بنابراین، مهارت‌های مورد نیاز مشاهده تأملی را می‌توان به منزله پیش‌نیازها و سازوکارهای تحقق کارکردهای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ دانست؛ به گونه‌ای که توسعه این مهارت‌ها، زمینه دستیابی دانشجوی معلمان به کارکردهای شناختی، هویتی و حرفه‌ای مشاهده تأملی را فراهم می‌سازد.

۳. از دیدگاه اساتید راهنما، چالش‌ها و محدودیت‌های اجرای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ چیست؟

در پاسخ به سؤال سوم پژوهش، در مرحله اول ۱۱۴ کد اولیه از دل مصاحبه‌ها استخراج شد. سپس با کنار هم قرار گرفتن کدهای متناظر و هم‌معنا، ۱۶ مفهوم اولیه شناسایی گردید. که در قالب ۶ مفهوم فرعی و ۴ مفهوم اصلی «محدودیت‌های ساختاری و زیرساختی اجرای کارورزی»، «چالش‌های حرفه‌ای و مدیریتی مدارس کارورزی» و «چالش‌های فردی» و «چالش‌های دانشگاهی دانشجویان» جای گرفت. این مفاهیم نشان می‌دهد اجرای این فرآیند در ابعاد مختلف فردی، مدرسه‌ای و دانشگاهی با چالش مواجه است. مفاهیم اولیه، فرعی و اصلی مربوط به چالش‌ها و محدودیت‌های اجرای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴

مهم‌ترین چالش‌ها و محدودیت‌های اجرای مشاهده تأملی در کارورزی ۱

مفاهیم اصلی	مفاهیم فرعی	مفاهیم اولیه	منابع مفاهیم
محدودیت‌های ساختاری و زیرساختی اجرای کارورزی	کمبود منابع و امکانات اجرایی	کمبود تجهیزات و امکانات تحلیل	۱،۲
		شرایط فیزیکی نامناسب کلاس	۱۵، ۲
		محدودیت زمانی برای مشاهده و تحلیل	۱، ۷
چالش‌های حرفه‌ای و مدیریتی مدارس کارورزی	ضعف برنامه‌ریزی و زمان‌بندی	ضعف هماهنگی و توجیه مدرسه	۱۵، ۱۳، ۹، ۱۱، ۱۲، ۶
		مقاومت حرفه‌ای در برابر ارزیابی	۷، ۳، ۴، ۱۴، ۱
	چالش‌های حرفه‌ای معلمان راهنما	ضعف تخصصی معلمان راهنما	۱۳، ۲، ۷، ۱، ۱۲
		نبود آگاهی از اهداف کارورزی	۱۶، ۱۲، ۹، ۴
	ضعف مدیریت و فرهنگ سازمانی مدرسه	ضعف همکاری سازمانی مدرسه	۱۴، ۱۲ و ۱۱، ۶، ۹
		موانع اداری پذیرش کارورز	۱۷، ۳
استفاده غیرهدفمند از کارورز		۱۲، ۵، ۸	
چالش‌های فردی دانشجویان معلمان	محدودیت‌های فردی دانشجویان معلمان	مخالفت و حساسیت اولیه	۱۵، ۳
		محدودیت‌های جغرافیایی	۱۲
		ضعف علمی دانشجو	۱۸، ۱۰
		اضطراب حضور در کلاس	۱۶، ۳، ۷
چالش‌های دانشگاهی دانشجویان معلمان	محدودیت‌های دانشگاهی کارورزی	کمبود استاد کارورزی متخصص و آگاه	۴، ۱۷، ۹
		ضعف هماهنگی دانشگاه و مدرسه	۱۳، ۱۱، ۱۲

یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد اجرای مشاهده تأملی در کارورزی ۱ با نوعی گسست میان «طراحی نظری برنامه» و «واقعیت میدانی اجرا» مواجه است. به عنوان مثال، یکی از مشارکت‌کنندگان به کمبود تجهیزات اشاره می‌کند و می‌گوید: «برای ضبط و تحلیل مشاهدات، به تجهیزات خاصی مانند دوربین، میکروفون و نرم‌افزارهای تحلیل نیاز است که ممکن است برای همه در دسترس نباشد» (مشارکت‌کننده ۱). هرچند کارورزی با هدف تقویت تحلیل حرفه‌ای و شکل‌گیری نگاه تأملی طراحی شده است، اما شرایط عملی مدارس و سازوکارهای پشتیبانی دانشگاهی، امکان تحقق کامل این هدف را محدود می‌کند و هرگونه ضعف در این تعاملات می‌تواند کارورزی را از یک تجربه یادگیری عمیق، به حضوری صوری و کم‌اثر تقلیل دهد. بنابراین علاوه بر توانمندسازی دانشجویان معلمان، به بازنگری در فرهنگ سازمانی مدارس و تقویت کارورزی در ساختار دانشگاه و هماهنگی دانشگاه و مدرسه نیز توجه شود.

۴. از دیدگاه اساتید راهنما، راهکارهای ارتقای کیفیت مشاهده تأملی در کارورزی ۱ چیست؟

در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، در مرحله اول، ۱۳۵ کد اولیه از دل مصاحبه‌ها استخراج شد. سپس با کنار هم قرار گرفتن کدهای متناظر و هم‌معنا، ۱۵ مفهوم اولیه شناسایی گردید. در مرحله بعد، این مفاهیم اولیه در قالب ۸ مفهوم فرعی و در نهایت، ۵ مفهوم اصلی «آماده‌سازی حرفه‌ای پیش از ورود به مدرسه»، «ساختارمند سازی مشاهده در بستر مدرسه»، «تعمیق مشاهده و تأمل حرفه‌ای»، «ارتقای راهبری کارورزی» و «حمایت ساختاری مدرسه» قرار گرفت. مفاهیم اولیه، فرعی و اصلی مربوط به راهکارهای ارتقای کیفیت مشاهده تأملی در کارورزی ۱ در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵

راهکارهای ارتقای کیفیت مشاهده تأملی در کارورزی ۱

مفاهیم اصلی	مفاهیم فرعی	مفاهیم اولیه	منابع مفاهیم
آماده‌سازی حرفه‌ای پیش از ورود به مدرسه	توانمندسازی پیشینی دانشجو-معلم‌ان	آموزش نظام‌مند مهارت‌های مشاهده و گزارش نویسی	۱۳، ۱۱، ۸، ۱
	شفاف‌سازی اهداف و انتظارات کارورزی	تعیین انتظارات روشن از دانشجو-معلم‌ان	۱
ساختارمند سازی مشاهده در بستر مدرسه	ابزارمند کردن مشاهده	استفاده از ابزارها و استراتژی‌های متنوع برای مشاهده و ارزیابی	۹، ۱۲، ۱
	هدفمندسازی مشاهده	طراحی چارچوب و مولفه‌های مشاهده بومی‌شده	۱، ۹
		تمرکز بر شاخص‌های کلیدی و مشاهده هدفمند	۵، ۱۲
	اجرای دقیق و عمیق فرایند	ثبت فوری و نظام‌مند مشاهدات	۱۴، ۲
ارتقای راهبری کارورزی		استفاده از روایت‌نگاری تأملی پس از هر مشاهده	۲
		پرهیز از قضاوت ارزشی	۱۳، ۱۱، ۸، ۱۵، ۲
		تعمق و تأمل کافی در تحلیل داده‌ها	۱۴، ۲
		گزارش نویسی کامل، دقیق و همه‌جانبه	۲، ۱
	هدایت مستمر استاد	نظارت و بازخورد مستمر به دانشجومعلم‌ان	۷، ۱۱، ۱
		تشکیل جلسات گفتگوی تحلیلی گروهی	۱۱، ۷، ۶، ۱
		ایجاد فضای امن برای بیان تحلیل حرفه‌ای	۱۶، ۷
		حضور میدانی و تعامل مستقیم استاد	۱۸، ۱۲
	انتخاب اساتید متخصص	بهره‌گیری از اساتید آگاه به اهداف در کارورزی	۱۲، ۸، ۱۰
	هم‌سوسازی مدرسه با اهداف کارورزی	توجیه، اولیا، مدیران و معلم‌ان راهنما	۳، ۱۵، ۱۳، ۶، ۴
حمایت ساختاری مدرسه	ساماندهی مسائل اداری	تعیین تکلیف بیمه و مسائل حقوقی کارورزان	۱۷، ۳

همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، راهکارهای پیشنهادی اساتید بیانگر نگاه سیستمی به ارتقای کیفیت فرایند مشاهده تأملی است. بنابراین علاوه بر تقویت و آماده‌سازی دانشجویان و تعمیق نظام‌مند و تأمل حرفه‌ای توسط آنان؛ ساختارمندسازی مشاهدات، استفاده از اساتید متخصص و هدایت علمی مستمر آنان و حمایت سازمانی مدارس نقش به‌سزایی در ارتقای کیفیت مشاهدات دارد.

می‌توان گفت راهکارهای ارتقای کیفیت مشاهده تأملی که در پاسخ به سوال ۴ به آنها دست یافتیم پاسخی هدفمند به چالش‌ها و محدودیت‌های موجود در اجرای مشاهده تأملی است که در پاسخ به سوال ۳، اساتید دانشگاه به آن اشاره داشتند. این ارتباط در قالب مدل مفهومی نمایش داده‌شده در شکل ۲ قابل مشاهده است. در این مدل، راهکار «ساختارمندسازی مشاهده در بستر مدرسه» بیش از همه در پاسخ به محدودیت‌های ساختاری و زیرساختی اجرای کارورزی مطرح می‌شود راهکارهایی نظیر ابزارمند کردن مشاهده، هدفمندسازی فرایند مشاهده و طراحی ساختارهای مشخص برای اجرای آن، زمینه بهره‌گیری مطلوب‌تر دانشجومعلم‌ان از فرصت‌های یادگیری را فراهم می‌کند.

همچنین، «حمایت ساختاری مدرسه» به عنوان راهکاری برای کاهش چالش‌های حرفه‌ای و مدیریتی موجود در مدارس کارورزی می‌تواند موانع موجود در محیط مدرسه را کاهش داده و بستر مناسبی برای اجرای مشاهده تأملی فراهم سازد. در همین

راستا، یکی از اساتید راهنما اظهار می‌دارد: «آگاهی مدیران و معلمان راهنما از اهداف و کارکردهای کارورزی، زمینه همکاری مؤثرتر و تعامل حرفه‌ای سازنده با دانشجومعلم را فراهم می‌کند» (مشارکت‌کننده ۴).

شکل ۲

الگوی مفهومی چالش‌ها و محدودیت مشاهده تأملی در کارورزی ۱ و راهکارهای ارتقای کیفیت آن



از سوی دیگر، «آماده‌سازی حرفه‌ای پیش از ورود به مدرسه» و «تعمیق مشاهده و تأمل حرفه‌ای» در اجرای فرایند مشاهده، در پاسخ به چالش‌های فردی دانشجومعلم اهمیت می‌یابد. توانمندسازی پیشینی دانشجومعلم، شفاف‌سازی اهداف و انتظارات کارورزی و آشنایی آنان با الزامات و مهارت‌های مورد نیاز، می‌تواند میزان آمادگی، اعتماد به نفس و اجرای بهتر فرایند مشاهده تأملی را افزایش دهد و زمینه تبدیل تجربه‌های مدرسه‌ای به یادگیری حرفه‌ای را فراهم می‌آورد. یکی از مشارکت‌کنندگان با اشاره به ضرورت تحلیل عمیق می‌گوید: «مشاهده تأملی باید در سه سطح پیش بره «نخست توصیف دقیق، سپس تحلیل علی و در نهایت ارائه پیشنهادها» اصلاحی مبتنی بر شواهد» (مشارکت‌کننده ۱۰).

همچنین «ارتقای راهبری کارورزی» نیز به رفع محدودیت‌ها و چالش‌های دانشگاهی دانشجومعلم کمک می‌کند. چالش‌های ناشی از ساختار دانشگاهی کارورزی، ضعف در هدایت و نظارت آموزشی و نبود انسجام کافی میان دانشگاه و مدرسه، می‌تواند کیفیت تجربه کارورزی را کاهش دهد. در این زمینه، هدایت مستمر استادان و انتخاب اساتید متخصص و آشنا با اهداف و الزامات کارورزی، نقش مهمی در حمایت از دانشجومعلم و ارتقای کیفیت مشاهده تأملی ایفا می‌کند. در پایان می‌توان نتیجه گرفت هرچه موانع بهتر شناسایی و مدیریت شوند، زمینه برای تحقق مشاهده تأملی عمیق‌تر و دستیابی به کارکردهای حرفه‌ای آن بیشتر فراهم خواهد شد.

بحث و نتیجه‌گیری

مشاهده تأملی در کارورزی ۱، برخلاف تصور رایج، یک فعالیت صرفاً توصیفی نیست، بلکه ساختاری پویا و تحولی که فرایند آن از سطح مهارت‌های شناختی آغاز می‌شود و در صورت هدایت درست، تا شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم پیش می‌رود. آنچه این الگو را

متمایز می‌کند، پیوستگی درونی سطوح آن است؛ به گونه‌ای که هر مرحله بستری برای مرحله بعدی فراهم می‌آورد. در ادامه، یافته‌ها به تفکیک سؤالات پژوهش مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرند.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، یافته‌ها نشان داد که مشاهده تأملی در کارورزی ۱ می‌تواند منجر به گذار از مشاهده توصیفی به مشاهده تحلیلی و ارتقای دقت ارزیابی تدریس شود. بر اساس مفاهیم جدول ۲، ارتقای شایستگی‌های شناختی-حرفه‌ای، رشد هویت و عاملیت حرفه‌ای دانشجوی معلمان، رویکردی در مسیر حرفه‌ای شدن، بوده است که در ادامه به تحلیل آنها می‌پردازیم. نخستین کارکردی که اساتید هدایت‌گر کارورزی به آن اشاره داشته‌اند، «ارتقای شایستگی‌های شناختی حرفه‌ای» دانشجوی معلمان است. نتایج حاصله نشان می‌دهد دانشجوی معلمان در ابتدای کارورزی، بیشتر به توصیف سطحی آنچه در کلاس می‌بینند اکتفا می‌کنند. اما با هدایت صحیح مشاهده تأملی، به تدریج می‌آموزند که تدریس و مدیریت کلاس را با نگاهی تحلیلی، نظام‌مند و مبتنی بر شاخص‌های حرفه‌ای بررسی کنند. این گذار از «توصیف» به «تحلیل» دقیقاً همان نقطه‌ای است که (Grytsyk & Smolina, 2024) و (Ergan, 2025) نیز به‌منزله آغاز مسیر حرفه‌ای شدن معرفی کرده‌اند و با پژوهش ایشان همسو است. وقتی پایه تحلیل درست شکل گرفت، دانشجوی معلم کم‌کم پا را فراتر می‌گذارد و وارد سطح تأمل و تفکر انتقادی می‌شود. در کارکرد «رشد هویت و عاملیت حرفه‌ای دانشجوی معلمان» می‌توان گفت هویت حرفه‌ای نتیجه تدریجی سطوح پیشین است. زمانی که مهارت تحلیل، تأمل و حل مسئله درونی می‌شود، اعتماد حرفه‌ای نیز شکل می‌گیرد. هویت حرفه‌ای یک‌باره و نسخه‌ای ساخته نمی‌شود؛ حاصل انباشت تجربه‌های موفق در تحلیل و حل مسائل کلاسی است. هر بار که کارورز متوجه می‌شود «توانسته است مسئله‌ای را بفهمد و برای آن راه‌حلی پیدا کند»، لایه نازکی از اعتمادبه‌نفس بر هویت حرفه‌ای او افزوده می‌شود. Ho et al. (2025) و Kilic (2022) هر دو بر همین تدریجی بودن تأکید کرده‌اند و Ergan (2025) نیز حرفه‌ای شدن را سفری می‌داند که نخستین گام آن مشاهده است. در مورد کارکرد، رویکردی در مسیر حرفه‌ای شدن، می‌توان گفت مشاهده تأملی می‌تواند به‌منزله یک الگوی پایدار برای رشد حرفه‌ای در نظر گرفته شود. رشد حرفه معلمی خطی نیست؛ مسیری فرایندی و بازگشتی می‌باشد و تأمل مستمر، دقیقاً همان سازوکاری است که این بازگشت به تجربه را ممکن می‌سازد. Tiainen et al. (2024) و Korkko et al. (2016) در پژوهش خود بیان کرده‌اند که معلمانی که تأمل را به عادت حرفه‌ای تبدیل می‌کنند، حتی سال‌ها پس از دوره کارورزی نیز به رشد خود ادامه می‌دهند. نتایج این پژوهش نیز نشان می‌دهد کارورزی ۱ در بستر مدرسه می‌تواند نه یک تجربه مقطعی، بلکه نقطه آغازی در مسیر حرفه‌ای معلم باشد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، یافته‌های حاصل از تحلیل تجارب زیسته اساتید راهنمای کارورزی نشان داد که اجرای اثربخش مشاهده تأملی در کارورزی ۱ مستلزم برخورداری دانشجوی معلمان از مجموعه‌ای از مهارت‌های به‌هم‌پیوسته و چندسطحی شامل شایستگی‌های مشاهده و مستندسازی حرفه‌ای، مهارت‌های تحلیل و تفسیر انتقادی مشاهدات، مهارت‌های خودتنظیمی و رشد حرفه‌ای و مهارت تفکر نظری عملیاتی است. اساتید بر شایستگی‌های مشاهده و مستندسازی حرفه‌ای به معنای توانایی مشاهده دقیق، تمرکز بر عناصر اصلی تدریس و ثبت منظم وقایع تأکید داشتند. دانشجوی معلم باید یاد بگیرد چگونه «درست ببیند». اگر مشاهده سطحی باشد، داده‌ها ناقص و تحلیل‌ها ضعیف خواهند بود. علت اینکه مشاهده دقیق چنین نقشی دارد، به ظرفیت محدود توجه انسان باز می‌گردد. ذهن در یک لحظه نمی‌تواند به همه چیز توجه دقیق و کافی داشته باشد؛ پس اگر از پیش نداند به چه چیزهایی نگاه کند، یا به جزئیات بی‌ربط معطوف می‌شود یا کلیاتی مبهم را ثبت می‌کند.

Wang et al. (2024) Grytsyk & Smolina (2023) در پژوهش خود بیان کرده‌اند که ساختارمند کردن مشاهده، دقیقاً این مشکل را حل می‌نماید زیرا به ذهن می‌گوید کجا را ببیند و چه چیزی را ثبت کند، در نتیجه کیفیت ارزیابی کارورزی را افزایش داده و بر اهمیت آموزش مهارت مشاهده پیش از ورود به مدرسه تأکید می‌شود. بنابراین، مشاهده دقیق پایه و نقطه شروع کل فرایند مشاهده تأملی است و عدم توجه به ضوابط شفاف در این خصوص تجربه کارورزی را سطحی می‌کند.

در رابطه با مهارت‌های تحلیل و تفسیر انتقادی مشاهدات می‌توان گفت که در این مرحله، دانشجوی معلم از توصیف صرف فاصله گرفته و چرایی رخدادهای آموزشی را درک می‌کند. اساتید معتقدند دانشجوی معلم باید به نیت و هدف پشت هر عمل و همچنین شرایط کلاس توجه کند و از قضاوت عجولانه پرهیز نماید. پس باید گفت، این گذار از «دیدن» و رسیدن به «فهمیدن»، نقطه عطف مشاهده تأملی است که ریشه این گذار در تفاوت میان «اطلاعات» و «معنا» نهفته است. مشاهده سطحی اطلاعات خام فراهم می‌کند، اما تا زمانی که این اطلاعات در چارچوبی علی تفسیر نشوند، معنایی برای عمل تربیتی ندارند. تمرین‌های تأملی هدایت‌شده، ذهن را وادار می‌کند به جای توقف در «چه شد»، به سراغ «چرا شد» برود. Kilic (2022) و Tiainen et al. (2024) هر دو بیان داشته‌اند که عمق یادگیری حرفه‌ای زمانی افزایش می‌یابد که فرد از توصیف به تحلیل مفهومی مهاجرت کند. Azimi (2020) نیز در پژوهش خود، همین نقش واسطه‌ای تحلیل

انتقادی را میان مشاهده خام و یادگیری حرفه‌ای برجسته کرده است. این همسویی نشان می‌دهد تحلیل انتقادی، حلقه واسط میان مشاهده خام و یادگیری حرفه‌ای است. در تبیین مهارت تفکر نظری عملیاتی، دانشجومعلم باید مشاهدات را با مبانی نظری پیوند دهد. این یافته با پژوهش‌های پیشین (Tasdemir & Gumusok, 2023) همسو است.

پیوند نظریه با عمل یکی از اصلی‌ترین مهارت‌هایی است که از دانشجومعلم انتظار می‌رود در کارورزی خویش آن را به منصف ظهور برساند و مشاهده تاملی عملکرد معلمان خبره و باتجربه در دوران کارورزی پایه و اساس آن است. دانشجومعلم باید بتواند مشاهدات کلاسی را با مبانی نظری و اصول آموزشی فرا گرفته شده مرتبط سازد و تفسیری علمی از آنها ارائه دهد. نوشتن گزارش کارورزی نباید به توصیف روزمره محدود شود، بلکه باید شامل تحلیل، تفسیر و جمع‌بندی باشد.

در مهارت‌های خودتنظیمی و رشد حرفه‌ای دانشجو معلمان از ناظر صرف به فردی تبدیل می‌شود که می‌تواند مسئله‌یابی کند، راهکار پیشنهاد دهد و عملکرد خود را بازبینی نماید. اساتید تأکید دارند هدف نهایی مشاهده تاملی، شکل‌گیری نگاه حرفه‌ای و تقویت احساس مسئولیت معلمی است، و این مهمترین حلقه‌ی زنجیر است که بدون مهارت‌های پیشین شکل نمی‌گیرد. وقتی فردی بفهمد که تحلیل او به راه‌حلی مؤثر منجر می‌شود، بیش‌وکم به این باور می‌رسد که «من می‌توانم مسئولیت کلاس را به عهده بگیرم» و در واقع می‌توان گفت هویت حرفه‌ای در حال شکل‌گیری است. Ho et al. (2025) و Ergon (2025) هر دو اذعان داشته‌اند که تأمل نظام‌مند، اعتمادبه‌نفس حرفه‌ای را افزایش می‌دهد و فرد را از جایگاه ناظر به موقعیت کنشگر منتقل می‌کند. Alamri & Alfayez (2023) نیز بر نقش بازبینی مستمر در تقویت خودتنظیمی تأکید کرده‌اند. در پژوهش‌های داخلی، Jamshidi Tavana et al. (2017) به این نتیجه دست یافتند کارورزی هدفمند، هویت حرفه‌ای را لایه به لایه می‌سازد و شکل می‌دهد.

در واقع مشاهده دقیق، زمینه تحلیل را فراهم می‌کند و تحلیل انتقادی نیز فهم حرفه‌ای را تعمیق می‌بخشد و بازنمایی نوشتاری تجربه را تثبیت می‌کند؛ در نتیجه خودتنظیمی و هویت حرفه‌ای از دل این فرایند پدید می‌آید. این زنجیره از یک سو به ظرفیت‌های شناختی فرد و از سوی دیگر به طراحی برنامه کارورزی، وابسته است. در صورت تضعیف هر یک از حلقه‌ها، زنجیره می‌گسلد و تجربه کارورزی در سطح توصیف باقی می‌ماند. به عبارت دیگر، مهارت‌های مشاهده تاملی به صورت خودکار و تصادفی به دست نمی‌آیند؛ بلکه نیازمند تمرین هدفمند، بازخورد مستمر و فرصت بازاندیشی ساختاریافته هستند. مشاهده تاملی زمانی به رشد حرفه‌ای می‌انجامد که این مهارت‌ها به صورت پیوسته، هدفمند و هدایت‌شده در برنامه کارورزی تقویت شوند.

در پاسخ به سؤال سوم، بر اساس یافته‌ها، چالش‌ها ماهیتی چند بعدی دارد و شامل «محدودیت‌های ساختاری و زیرساختی اجرای کارورزی»، «چالش‌های حرفه‌ای و مدیریتی مدارس کارورزی» و «چالش‌های فردی دانشجومعلم» و «چالش‌های دانشگاهی دانشجومعلم» است. نتایج حاصله اذعان دارد محدودیت‌های زیرساختی، حرفه‌ای، مدیریتی، فردی و دانشگاهی در تعامل با یکدیگر عمل می‌کنند. در خصوص «محدودیت‌های ساختاری و زیرساختی اجرای کارورزی»، کمبود تجهیزات و امکانات تحلیل، نامناسب بودن فضای فیزیکی کلاس و محدودیت زمانی در اجرا و عدم تطابق درس کارورزی با روزهای کارورزی، به عنوان موانع مستقیم اجرا مطرح شد. وقتی کارورز ابزاری مناسب برای ضبط دقیق مشاهدات و فرمهای استاندارد مخصوص همچنین فضای کافی برای استقرار در کلاس و از همه مهمتر، زمان برای تحلیل عمیق در اختیار ندارد، عملاً ذهن او میان چندین محدودیت سرگردان می‌شود. این سرگردانی شناختی، فرصت تأمل را می‌گیرد و کارورز را به ثبت سطحی و سلیقه‌ای رویدادها تنزل می‌دهد. Keramati & Heydari (2022) و Wang et al. (2023) نیز هر دو بر این باورند که طراحی ساختارمند کارورزی بدون تأمین زیرساخت‌های اولیه، مانند ساختمانی است بر روی شالوده‌ای سست و پرورش مهارت مشاهده نیازمند طراحی ساختارمند و ابزارهای پشتیبان است. بنابراین چالش زیرساختی می‌تواند بر تأمل حرفه‌ای اثر مستقیم داشته باشد. در خصوص «چالش‌های حرفه‌ای و مدیریتی مدارس کارورزی»، مقاومت معلمان راهنما و ضعف تخصصی در هدایت کارورزان از جمله مواردی است که کارورزان با آن مواجه هستند. تجربه میدانی نشان می‌دهد که معلمان راهنما غالباً حضور کارورز را نوعی ارزیابی غیررسمی از عملکرد خود قلمداد می‌کنند و همین تصور، سبب ایجاد مقاومت برای حضور کارورز در کلاس یا عملکرد تصنعی و نمایش معلمان در کلاس می‌شود. Jamshidi Tavana et al. (2017) و Ghanbari et al. (2021) هر دو عنوان کرده‌اند که مشارکت فعال و باور حرفه‌ای معلمان راهنما، از هر زیرساخت مادی مهم‌تر است. Mutluoglu & Balaman (2023) نیز تأکید نموده‌اند که گفت‌وگوهای پس‌ا-مشاهده در فضایی امن و مشارکتی معنا می‌یابند، نه در فضایی امنیتی و ارزیابانه. لذا یافته‌های مطالعه حاضر با پژوهش‌های پیشین همسویی دارد.

در «چالش‌های فردی دانشجومعلم» می‌توان به ضعف علمی دانشجویان، اضطراب حضور در کلاس و محدودیت‌های جغرافیایی اشاره نمود که در بعد فردی بر کیفیت مشاهده تاملی اثر می‌گذارد. اگر دانشجویان، مبانی نظری یاددهی و یادگیری را در دانشگاه به

درستی فرانگرفته باشند هنگام ورود به کلاس مانند نقاشی است که قلم‌مو دارد، اما کشیدن را به خوبی بلد نیست. او رویدادها را می‌بیند اما نمی‌تواند آنها را به خوبی تبیین کند، طبقه‌بندی کند یا با نظریه‌ها پیوند بزند. به همین ترتیب، اضطراب حضور در کلاس آنچنان فضای ذهنی کارورز را اشغال می‌کند که جایی برای تأمل و تحلیل باقی نمی‌ماند. Azimi (2020) و Bahadori & Fathi (2025) در هر دو پژوهش تأکید داشته‌اند، اگر دانشجومعلم از چارچوب مفهومی مناسب و امنیت روانی کافی برخوردار نباشد، گزارش‌نویسی تأملی هم در سطح توصیف ساده باقی می‌ماند. همچنین ضعف پشتوانه نظری، کیفیت تحلیل تجربه‌های کلاسی را کاهش می‌دهد و مشاهده تأملی زمانی عمیق می‌شود که دانشجومعلم از چارچوب مفهومی کافی برخوردار باشد.

در پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، با توجه به دیدگاه اساتید، پنج گروه راهکار «آماده‌سازی حرفه‌ای پیشینی، ساختارمندسازی مشاهده در بستر مدرسه، تعمیق مشاهده و تأمل حرفه‌ای، ارتقای راهبری کارورزی و حمایت ساختاری مدرسه» ارائه شده است. در «آماده‌سازی حرفه‌ای پیش از ورود به مدرسه» اساتید تأکید دارند آموزش مهارت‌های مشاهده، تحلیل کلاس و کار با ابزارهای تحلیلی باید پیش از حضور میدانی صورت گیرد؛ در غیر این صورت مشاهده به تماشای منفعلانه تبدیل می‌شود. دلیل این تأکید به یک واقعیت شناختی ساده بازمی‌گردد: وقتی کسی بدون نقشه وارد یک شهر ناآشنا می‌شود، سرگردان می‌ماند. کارورزی که پیش از ورود به مدرسه یاد نگرفته به چه چیزهایی نگاه کند و چگونه ثبت کند، ممکن است در کلاس غرق در جزئیات شده و هیچ کدام را درست نبیند.

Wang (2023) و Jamshidi Tavana (2017) هر دو عنوان کرده‌اند که این آماده‌سازی پیشینی نه یک توصیه، بلکه یک ضرورت است؛ دانشگاه‌هایی که این مرحله را جدی می‌گیرند، کارورزانی با دقت مشاهده‌ای مناسب و اضطراب ورود کمتر به تحویل مدارس می‌دهند. بنابراین، آماده‌سازی پیشینی نقطه آغاز اصلاح کیفی مشاهده تأملی است. «ساختارمندسازی مشاهده در بستر مدرسه» بر طراحی چارچوب روشن، اهداف مشخص و استفاده از ابزارهای تحلیلی تأکید دارد تا نگاه دانشجومعلم بر عناصر کلیدی متمرکز شود. ذهن انسان برای تحلیل نیاز دارد بداند کجا متمرکز شود. وجود یک چارچوب مشخص (مثل چک‌لیست مشاهده یا فرم تحلیل تدریس) به کارورز کمک می‌کند انرژی شناختی خود را صرف فهم روابط کند، نه صرف جستجوی بی‌هدف برای یافتن اینکه چه چیزی مهم است. Ghanbari (2021) و Gungor (2023) هر دو بیان داشته‌اند که ساختارمند کردن مشاهده، دقیقاً همان چیزی است که تجربه کارورزی را از سطحی، به عمیق تبدیل می‌کند و اگر این چارچوب وجود نداشته باشد شرط عبور از تجربه سطحی رعایت نشده‌است. به این ترتیب، هدفمندسازی مشاهده نقطه اتصال نظریه و عمل است. «تعمیق مشاهده و تأمل حرفه‌ای» بر ثبت تحلیل سه مرحله‌ای (توصیف، تبیین علّی، پیشنهاد اصلاحی) در موقع مشاهده و پرهیز از قضاوت‌های ارزشی شتاب‌زده تأکید کرده‌اند.

مشاهده زمانی به یادگیری حرفه‌ای تبدیل می‌شود که تحلیل آن ساختارمند و مبتنی بر شواهد باشد. تفاوت میان یک گزارش سطحی و یک تحلیل عمیق در ساختار آن نهفته است. تحلیل سه مرحله‌ای (چه شد؟ چرا شد؟ چه می‌توان کرد؟) به کارورز می‌آموزد که در توصیف متوقف نشود و به سرعت به سراغ پیشنهادها و نسخه‌ای نرود. این ساختار، ذهن را وادار می‌کند میان مشاهده، تفسیر و اقدام تمایز قائل شود. Tainen et al. (2024) و Tasdemir & Gumuşok (2023) در پژوهش خود اذعان داشته‌اند کیفیت تأمل، نه کمیت آن، تعیین‌کننده عمق یادگیری است؛ و یک تحلیل سه مرحله‌ای کوتاه اما دقیق، از صفحه‌ها توصیف و تبیین بی‌ربط مؤثرتر است.

در «ارتقای راهبری کارورزی» نقش اساتید کارورزی برجسته می‌شود. کیفیت مشاهده تأملی به تخصص استاد و نوع بازخورد، شیوه گفت‌وگوی تحلیلی و میزان حضور فعال استاد در کارورزی وابسته است. استاد کارورزی مانند آینه‌ای است که به کارورز نشان می‌دهد چه چیزی را درست دیده و چه چیزی را از قلم انداخته است. بازخورد مبتنی بر شواهد (نه تأیید یا رد کلی) به کارورز کمک می‌کند شکاف میان نگاه خود و نگاه حرفه‌ای را ببیند. Rajayi Topkanlou & Mahmodi (2021) و Sudrajat et al. (2024) هر دو بیان کرده‌اند گفت‌وگوهای تحلیلی هدایت‌شده توسط استاد، عمق بازاندیشی را به طرز چشمگیری افزایش می‌دهد. Mutluoglu & Balaman (2023) نیز تأکید کرده‌اند که بازخورد وقتی مؤثر است که بر شواهد عینی مشاهده استوار باشد، نه برداشت‌های شخصی استاد. لذا هدایت استاد راهنما، عنصر تنظیم‌کننده کیفیت کل فرایند است.

«حمایت ساختاری مدرسه» نشان می‌دهد هدایت علمی مؤثر استاد راهنما بدون حمایت ساختاری مدرسه به نتیجه مطلوب نخواهد رسید. در مصاحبه با اساتید، ایشان بر توجیه مدیران و معلمان راهنما و همراهی آنان با کارورزان تأکید دارند. مدرسه محل اجراست و اگر مدیر و معلمان راهنما با کارورز همراه نباشند، بهترین اساتید با بهترین برنامه‌ها نیز به نتیجه نخواهد رسید. Safarnavadeh et al. (2019)، Keramati & Heydari (2022) و Asghar et al. (2022) تمامی بر این نکته اتفاق نظر دارند که تجربه زیسته کارورز در مدرسه، بیش از هر عامل دیگری، به کیفیت تعامل او با مدیر و معلمان راهنما وابسته است. پنج مفهوم (آماده‌سازی حرفه‌ای، هدفمندسازی مشاهده، تحلیل

حرفه‌ای، هدایت علمی استاد راهنما، حمایت مدرسه) مانند پنج پایه یک پل هستند که اگر یکی سست باشد، پل فرو می‌ریزد. تضعیف هر مؤلفه، اثربخشی کل فرایند را کاهش می‌دهد؛ برای مثال، اگر آماده‌سازی پیشینی خوب باشد اما مدرسه حمایت نکند، کارورز سرخورده می‌شود؛ در عین حال، اگر هدایت استاد قوی باشد اما ابزار مشاهده وجود نداشته باشد، تحلیل او ناقص می‌ماند. لذا اصلاح کارورزی نیازمند مداخله همزمان در همه این سطوح است، نه اقدامات پراکنده و جزیره‌ای. بر این اساس، مشاهده تأملی در کارورزی ۱ زمانی به تجربه‌ای تحول‌آفرین تبدیل می‌شود که از سطح حضور فیزیکی فراتر رود و در قالب طرحی نظام‌مند براساس تعامل دانشگاه و مدرسه و هدایت علمی استادراهنما، به نحوی سازمان یافته صورت پذیرد.

در پایان گفتنی است این پژوهش در چارچوب یک مطالعه کیفی و مبتنی بر دیدگاه اساتید هدایت‌گر کارورزی انجام شده است. از این‌رو، نتایج آن در وهله نخست بازتاب‌دهنده تفسیرهای تخصصی محققین در یک بافت نهادی مشخص است و تعمیم آن به سایر دانشگاه‌ها یا زمینه‌های اجرایی، مستلزم احتیاط و بررسی‌های تکمیلی در بافت‌های متنوع‌تر است. همچنین تمرکز بر دیدگاه اساتید، هرچند امکان واکاوی عمیق سازوکارهای هدایت مشاهده تأملی را فراهم کرده، اما برای دستیابی به تصویری جامع‌تر، نیاز است در پژوهش‌های آتی به تجربه زیسته دانشجویان، معلمان راهنما و مدیران مدارس نیز به‌صورت مقایسه‌ای پرداخته شود تا میزان هم‌پوشانی یا واگرایی ادراک‌ها روشن گردد.

از حیث دلالت‌های کاربردی، پیشنهادهای این پژوهش مستقیماً بر مفاهیم استخراج‌شده در سؤال چهارم استوار است. نخست، در راستای مفهوم «آماده‌سازی حرفه‌ای پیشینی» و با توجه به تأکید اساتید بر لزوم آموزش مهارت‌های مشاهده پیش از ورود به مدرسه، پیشنهاد می‌شود کارگاه «مهارت‌های مشاهده تأملی» در جلسات ابتدایی درس کارورزی ۱ برگزار شود. توصیه می‌شود محتوای این کارگاه عملی شامل آشنایی با سطوح تحلیل، شاخص‌ها و ابعاد مهم و مورد توجه در کلاس‌های درس، به همراه تمرین ثبت مشاهدات بر روی فیلم‌های ضبط‌شده از کلاس‌های واقعی یا کلاس شبیه‌سازی‌شده باشد. پیرامون گزارش‌های تمرینی ارائه شده بین دانشجویان بحث و تبادل نظر صورت گیرد و اساتید بازخورد ارائه دهند.

در راستای «هدفمندسازی و ساختارمندکردن مشاهده»، پیشنهاد می‌شود «راهنمای عملی مشاهده تأملی در کارورزی ۱» در قالب یک کتابچه تدوین و در اختیار همه دانشجویان معلمان قرار گیرد. این راهنما باید شامل پنج شاخص اصلی برای تمرکز مشاهده (مدیریت کلاس، کیفیت تعامل، ساختار تدریس، روش‌های ارزشیابی، جو عاطفی کلاس)؛ فرم‌های مشاهده (حداقل سه فرم متفاوت برای جلسات مختلف) که هر فرم دارای گویه‌های عینی با طیف مشخص، برای ثبت مشاهدات باز؛ حداقل سه نمونه تحلیل استاندارد از کلاس‌های واقعی که نحوه تکمیل فرم و نگارش گزارش را نشان دهد؛ و قالب ثابت گزارش‌نهایی شامل بخش‌های توصیف موقعیت، تحلیل علّی، شواهد عینی و پیشنهادهای اصلاحی (حداقل ۲ پیشنهاد مشخص) باشد. این راهنما باید پیش از اولین حضور در مدرسه به دانشجویان تحویل شود و استفاده از آن الزامی باشد. این پیشنهاد دقیقاً ناظر بر خلأیی است که مشارکت‌کنندگان به آن اشاره کرده‌اند؛ یعنی ورود دانشجویان به مدرسه بدون چارچوب تحلیلی روشن.

همچنین در راستای «ارتقای راهبری کارورزی»، پیشنهاد می‌شود از اساتید متخصص و آگاه به مسائل و فضای مدارس استفاده شود که تجربه ی حضور در مدارس را به عنوان معلم داشته باشند. دوره‌های توانمندسازی اساتید کارورزی برگزار شود و محتوای این دوره به صورت کاملاً عملی شامل: ۱. آشنایی با مدل‌های بازخورد مؤثر به همراه تمرین روی نمونه گزارش‌های واقعی ۲. نقش‌آفرینی سناریوهای دشوار گفت‌وگوی تحلیلی ۳. کارگاه نقد و بررسی فیلم از جلسات گفت‌وگوی واقعی اساتید دیگر باشد.

در عین حال، برای «حمایت ساختاری مدرسه»، پیشنهاد می‌شود فرم «بازخورد مدرسه به دانشگاه و دانشگاه به مدرسه» طراحی شود که در پایان هر ترم، مدرسه عملکرد دانشگاه و دانشگاه عملکرد مدرسه را در هدایت کارورزان در گویه‌های مشخص شده‌ای، ارزیابی کند تا حلقه بازخورد دوطرفه ایجاد گردد.

References

- Alamri, H. A., & Alfayez, A. A. (2023). Preservice teachers' experiences of observing their teaching competencies via self-recorded videos in a personalized learning environment. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10, Article 745. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02260-2>
- Asadollaahi, F., Mehrmohammadi, M., & Talaa'ee, E. (2024). Measuring the durability of the improvement in professional development brought about by writing reflective narratives while

- student teaching and beyond. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 39(4), 191–208. [In Persian] <http://qjoe.ir/article-1-1600-fa.html>
- Azimi, M. (2020). Investigating the content and learning method of the internship course from the perspective of professors and students of Farhangian University. *Scientific Quarterly of Internship Studies in Teacher Education*, 2(2). [In Persian]
- Asghar, M., Ali, S. N., & Naseem, A. (2024). Observations of prospective teachers' experience and challenges faced during teaching practicum. *Journal of Asian Development Studies* 13(2).. <https://doi.org/10.62345/jads.2024.13.3.124>
- Bahadori, A., & Fathi, S. (2025). Explaining the necessity, process and consequences of report writing of Farhangian University interns based on narrative research approach. *Strategic Research in Education and Training*, 62, 691–714. <https://civilica.com/doc/2440592> [In Persian]
- Bazargan, A. (2014). *An introduction to qualitative and mixed methods research: Common approaches in behavioral sciences* [Moghadamei bar raveshhaye tahghighe keyfi va amikhte: Ruykardhaye motedaver olom e raftari]. Didar. [In Persian]
- Ergan, S. N. (2025). From observation to practice: tracing the evolution of reflective practice in a pre service teacher's journey. *Reflective Practice*, 26(6), 808-820. <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504094>
- Gungor, M. A., & Gungor, M. N. (2023). Developing pre service teachers' assessment literacy in the practicum: An action research study. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(7), 73–88. <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6182>
- Ghanbari, M., Babaei, Z., & Masouminejad, R. (2021). Analysis of student-teacher internship course of primary education at Farhangian University: A development-oriented educational understanding. *University Textbooks; Research and Writting*, 25(49), 289-314. <https://doi.org/10.30487/rwab.2022.547795.1494> [In Persian]
- Grytsyk, N., & Smolina, S. (2024). Piloting the impact of classroom observations for pre service teaching practice evaluation. *Innovations in the Scientific, Technical and Social Ecosystems*, 1(9), 5–19. <https://doi.org/10.56378/NHSU20240223>
- Ho, W. W. Y., Lau, Y. H. Y., & Li, E. K. L. (2025). Facilitating reflection, confidence, and positive mirror effect in teacher practicum: A serial multiple mediation model. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, Article 134. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04454-2>
- jamshidi tavana,A. and Mosapour, (2020). Analysis of Teacher training students's experiences of practicum. *Teaching and Learning Research*, 14(2), 67-77. <https://doi.org/10.22070/tlr.2020.2513> [In Persian]
- Janeczko, J. M., Lehmkuhl, A., Junker, R., Zucker, V., Meschede, N., & Holodynski, M. (2025). Promoting preservice teachers' multiperspective professional vision in virtual learning environments—On the effects of modeling videos and prompts during video-based lesson analysis. *Educational technology research and development*, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10546-2>
- Kılıc, A. (2022). The impact of reflective practices on pre service science teachers' classroom teaching practices. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 152–170. <https://doi.org/10.33902/jpr.2022175781>

- Keramati, E. and Heydari, M. (2022). Surveying the challenges of the implemented curriculum of internship 1 in Corona Situation form Student Teachers Viewpoints. *Journal of Pouyesh in Education and Consultation (JPEC)*, 1401(16), 2-23. https://educationscience.cfu.ac.ir/article_2413.html?lang=en [In Persian]
- Korkko, M., Kyrö Ammala, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Lee, U., Jeong, Y., Koh, J., Byun, G., Lee, Y., Lee, H., Eun, S., Moon, J., Lim, C., & Kim, H. (2024). I see you: Teacher analytics with GPT-4 vision-powered observational assessment. *Smart Learning Environments*, 11(48). <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00335-4>
- Mutluoglu, A. K., & Balaman, U. (2023). The use of video enhanced observation in video-mediated post-observation conversations on pre-service EFL teachers' online practicum teaching. *System*, 118, Article 103151. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103151>
- Palatnik, A., Lomos, C., & Abrahamson, D. (2026). In their hands: Multimodal learning analytics as reflective-practice resources empowering mathematics teachers' professional development. *Learning and Instruction*, 102, 102272. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2025.102272>
- Rajayi Topkanlou, A., & Mahmoudi, M. (2021). Identifying and analyzing factors affecting the success of internship course in empowering student teachers. *Puyesh in Educational Sciences and Counseling*, 7(14), 103–120. <https://sid.ir/paper/950457/fa> [In Persian]
- Sudrajat, A. K., Ibrohim, I., & Susilo, H. (2024). Preservice teachers' reflections on lesson study integration into a microteaching course. *Social Sciences & Humanities Open*, 101(Article 101140), 1. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.101140>
- Safarnavadeh, M., musapoor, N., Azhari, M. and Mohammad Shafiy, A. (2019). The Students' Experience of the New Program of Internship on the Teacher Education in the Farhangian University of Iran. *Journal of higher education curriculum studies*, 10(19), 149-169. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.7.5> [In Persian]
- Uyar, G., & Balaman, U. (2025). Claims of teacher learning and retrospective tracing of claimed events in video-mediated virtual exchange interactions. *Applied Linguistics*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1093/applin/amaf055>
- Tasdemir, H., & Gumusok, F. (2023). Self-Evaluation as a form of reflective practice in the practicum. *Journal of Language Education and Research*, 9(2), 515–534. <https://doi.org/10.31464/jlere.1252480>
- Tiainen, O., Lutovac, S., & Korkeamäki, R. L. (2024). Rethinking approaches to reflection in initial teacher education. *Educational Research*, 66(3), 245–262. <https://doi.org/10.1080/00131881.2024.2346088>
- Wang, Y., J.Ko., E.Lam. (2023). Online practicum preparation for enhancing preservice teachers' reflection and observation skills. *Frontiers in Education*, 8, Article 1212246. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1212246/full>