

Analysis of Students' Lived Experiences of Professional Teaching Leadership: A Narrative Research Study at Farhangian University

Hadi Dehghani Yazdeli ¹ , Zahra Mrashi ² , and
Mohammadreza Pashaei ³  

1. Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran.
E-mail: h.dehghani@cfu.ac.ir
2. Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran.
E-mail: zahraaz1398az@gmail.com
3. *Corresponding Author*, Department of Persian Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran. E-mail: Pashaei.reza@cfu.ac.ir

ABSTRACT

This study was conducted with the aim of exploring student teachers' lived experiences of teachers' professional instructional leadership at Farhangian University. Employing a qualitative approach and narrative inquiry design, we gathered sixty narratives from students majoring in Persian Language and Literature through purposive sampling until data saturation was reached. The data were analyzed narratively using an interpretive approach. The findings indicate a predominance of dissatisfaction in the students' narratives compared to accounts reflecting satisfactory experiences of teachers' professional instructional leadership. In representing participants' experiences, shortcomings in "instructional knowledge" emerged as the central source of dissatisfaction, followed by weaknesses in "communication skills" and "time management." Deeper layers of narrative analysis reveal that inadequacies in pedagogical knowledge and teachers' incompetencies for professional action fundamentally shaped the quality of student teachers' learning experiences and illustrated a semantic gap between "professional expectations" and "students' lived realities." The results underscore the necessity of moving beyond traditional evaluation methods toward faculty development programs in which "students' narratives" are not treated merely as statistical data but as an authentic source for rethinking and improving professional instructional practices.

Keywords: Narrative research, Lived experiences, Educational leadership, Professional skills of professors, Farhangian university

Cite this Article: Dehghani Yazdeli, H., Marashi, Z., & Pashaei, M. (2026). Analysis of Students' Lived Experiences of Professional Teaching Leadership: A Narrative Research Study at Farhangian University. *Educational Leadership Research*, 10(39), 157-182. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2026.89958.1911>



© 2026 by The author(s) retain the copyright

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jrlat.2026.89958.1911>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Narratives have long served as fundamental tools for transmitting experiences, ideas, and emotions. As a scientific approach, narrative inquiry has gained significant place in social and educational studies, offering a robust lens for understanding the lived experiences of student-teachers and the formation of their professional identities. Farhangian University, as the cornerstone of teacher education in Iran, plays a strategic role in transforming the educational system. The quality of this institution depends largely on the competencies of its faculty, who act not merely as instructors, but as “instructional leaders” responsible for guiding, modeling, and facilitating the professional development of future teachers.

Despite official mandates emphasizing the training of competent educators, a critical question remains: are the lived experiences of student-teachers in practice aligned with these ideals? The core problem of this research we aim to solve is the potential gap between institutional aspirations and students’ perceptions of their teachers’ “professional instructional leadership.” Utilizing a narrative inquiry approach, this study explores the lived experiences of Persian Language and Literature student-teachers at Farhangian University. The primary objective is to delineate the competencies and leadership styles of teachers as reflected in students’ narratives and to understand how these experiences shape the students’ own professional identities. By centering the authentic voices of student-teachers, this research seeks to identify deficiencies and opportunities within the teacher education process. Ultimately, it aims to provide deep insights into the nature of instructional leadership at Farhangian University, thereby fostering a critical re-evaluation of professional teaching practices and enhancing the quality of teacher preparation.

Literature Review

Research on the lived experiences of student-teachers at Farhangian University has covered diverse areas. Haqkhah et al. (2022) analyzed students’ educational memories and their growth in professional confidence. Seraji and Karami (2022) examined the professional development of students through narrative inquiry curricula. Additionally, Azimi and Mahmoodi (2020) explored the passion for teaching among soldier-teachers, while Safarnavadeh et al. (2019) highlighted the effectiveness of internship

programs on teacher identity, albeit noting shortcomings in instructors' pedagogical performance. Despite the depth of these studies, none have specifically addressed the concept of "professors' professional instructional leadership." To bridge this theoretical and practical gap, this study for the first time employs a narrative approach to examine student-teachers' lived experiences regarding their teachers' instructional leadership styles. By doing so, it aims to provide a clear picture of these professional interactions and their profound impact on the identity formation of future teachers.

Methodology

This qualitative research utilized a narrative inquiry approach to explore student-teachers' lived experiences of teachers' professional instructional leadership. The participants comprised 60 student-teachers (enrolled in 2019 from Shahid Mofatteh, Shohadaye Mecca, Shahid Bahonar, and Zeynabiyeh campuses) selected via criterion-based purposive sampling. The selection criterion was having direct experience of instructional interactions and the ability to articulate teachers' professional behaviors. Data collection continued until theoretical saturation was reached, using written narratives based on a thematic guide (covering classroom experiences, learning events, teachers' skills, and their impact on professional identity). To maintain confidentiality and organization, a specific coding system indicating campus, center, and narrative number was employed.

Data were analyzed using the six-phase framework of Braun and Clarke (2006), involving familiarization with data, initial coding, searching for and reviewing themes, and final report generation. To ensure trustworthiness and reliability, strategies such as "member checking," "peer debriefing," and providing "thick description" of the research process were implemented to facilitate transferability and ensure the rigor and coherence of the qualitative analysis.

Results

As outlined in the methodology section, this study aimed to explore student-teachers' lived experiences of teachers' professional instructional leadership. Following the analysis of the 60 participants' narratives, a three-stage coding process consisting of open, axial, and selective coding was conducted. Data analysis revealed that professional instructional leadership is organized into three primary categories: instructional knowledge, communication, and time management. The consequences of these categories

can be explained within two macro-themes: 1) the dimensions and components of professors' professional instructional leadership, and 2) the reflection of these styles on the formation of student-teachers' attitudes and professional identity.

In the following sections, the findings derived from the narrative analysis of the first theme are presented, focusing on the concepts emerging from the participants' experiences. The first prominent component reflected in the data which clearly mirrors student-teachers' expectations is instructional knowledge."

Conclusion

This study, through the exploration of student-teachers' lived experiences, conceptualized teachers' "professional instructional leadership" within three core dimensions: instructional knowledge, communication, and time management. Findings indicate that student-teachers perceive teachers not merely as knowledge transmitters, but as architects of their professional identity. In the dimension of instructional knowledge, male participants emphasized "operational efficiency" in bridging theory and practice, while female participants focused on "instructional advocacy" and the need for exemplary models. Regarding communication, while males highlighted the role of professors in "facilitating learning," females interpreted the lack of soft skills as a "structural gap" in organizational culture. Furthermore, regarding time management, male students perceived punctuality as a sign of "professional integrity," whereas female students viewed its absence as a form of "disrespect and pedagogical missed opportunity."

Theoretical analysis (utilizing Kolb's experiential learning and Spencer's competency models) suggests that negative experiences about teachers hinder the experiential learning cycle and negatively impact the formation of student-teachers' professional identity. The findings reveal a significant gap between teachers' current competencies and student expectations, rooted in the necessity for human resource development. Ultimately, this study suggests that to enhance quality, Farhangian University must transition from a "knowledge-centered" model toward "exemplar-based professional development," implementing instructional leadership policies tailored to the gender-specific needs and lived realities of student-teachers.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct.

Conflict of Interest

“The authors declare no conflict of interest.”

Funding

The present article was conducted without any financial support.

Acknowledgements

We would like to express our profound gratitude to the esteemed reviewers, the honorable editor-in-chief, and their colleagues for providing us with the opportunity to publish our research findings.

تحلیل تجارب زیسته دانشجویان از رهبری آموزش حرفه‌ای استادان: یک مطالعه روایت پژوهی در دانشگاه فرهنگیان

هادی دهقانی یزدلی^۱، زهرا مرعشی^۲، و محمدرضا پاشایی^۳

۱. گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: h.dehghani@cfu.ac.ir

۲. گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: zahraaz1398az@gmail.com

۳. نویسنده مسئول، گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران رایانامه:

Pashaei.reza@cfu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف واکاوی تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان از رهبری آموزش حرفه‌ای استادان در دانشگاه فرهنگیان انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر مبنای الگوی روایت پژوهی صورت گرفت. مشارکت‌کنندگان شامل دانشجویان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی بود که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، ۶۰ روایت از تجارب آنان تا مرحله اشباع داده‌ها گردآوری شد. داده‌ها از طریق تحلیل روایی و با رویکرد تفسیری مورد واکاوی قرار گرفت. یافته‌ها نشان‌دهنده غلبه صدای نارضایتی در روایت‌های دانشجویان نسبت به تجارب رضایت‌بخش از رهبری آموزش حرفه‌ای استادان است. در بازنمایی تجارب مشارکت‌کنندگان، نارسایی در «دانش آموزشگری» به‌عنوان کانون اصلی نارضایتی بازتاب یافته و پس از آن، ضعف در «مهارت‌های ارتباطی» و «مدیریت زمان» در کانون توجه قرار گرفته است. تحلیل لایه‌های عمیق روایت‌ها نشان می‌دهد که کاستی در دانش پداگوژیک و مهارت‌های کنشگری استادان، به شکلی بنیادین، کیفیت تجربه یادگیری دانشجومعلم‌ان را متأثر ساخته و تصویری از یک شکاف معنایی میان «انتظارات حرفه‌ای» و «واقعیت زیسته دانشجویان» ترسیم کرده است. نتایج این پژوهش بر ضرورت گذار از شیوه‌های سنتی ارزشیابی و حرکت به‌سوی برنامه‌های توانمندسازی استادان تأکید دارد که در آن «روایت دانشجویان» نه صرفاً به‌عنوان داده‌های آماری، بلکه به‌عنوان منبعی اصیل برای بازاندیشی در شیوه‌های آموزش حرفه‌ای اساتید به کار گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: روایت پژوهی، تجارب زیسته، رهبری آموزشی، مهارت‌های حرفه‌ای استادان، دانشگاه فرهنگیان

استناد به این مقاله: دهقانی یزدلی، هادی، مرعشی، زهرا، و پاشایی، محمدرضا. (۱۴۰۵). تحلیل تجارب زیسته دانشجویان از رهبری آموزش حرفه‌ای استادان: یک مطالعه روایت پژوهی در دانشگاه فرهنگیان. پژوهش‌های

رهبری آموزشی، آموزش‌شماره ۳۹، ۱۰ (۳۹)، ۱۸۲-۱۵۷.

<https://doi.org/10.22054/jrlat.2026.89958.1911>

© ۲۰۲۶ نویسنده(گان)

ناشر: دانشگاه علامه طباطبائی



مقدمه

داستان‌ها از گذشته‌های دور تاکنون ابزار اصلی و بنیادین انتقال تجربه‌ها، اندیشه‌ها و احساسات میان انسان‌ها و نسل‌های بعدی بوده است. این قصه‌ها که با عنوان «روایت» شناخته می‌شوند، در شکل‌گیری فرهنگ، ارتباطات جمعی، مسائل آموزشی و تربیتی، محیط اجتماعی، انتقال ارزش‌ها، بیان مقاصد و اهداف و سایر موضوعات مربوط به انسان تأثیر چشمگیری دارند. آدمی در روایت‌های خود و دیگران زندگی می‌کند؛ همه ما روزانه بارها و بارها روایت می‌کنیم و راوی رویدادها و اتفاقات خود یا دیگران هستیم و گاهی در چارچوب معنایی همین روایت‌ها زیست می‌کنیم.

روایت‌شناسی به عنوان علمی که سابقه چندانی ندارد، توانسته است جایگاه خوبی در حوزه‌های مختلف بیابد و «به عنوان اسباب مناسب تحلیل و بررسی متون مطرح شود؛ حوزه‌هایی همچون جامعه‌شناسی، مطالعات فرهنگی، قوم‌نگاری، یزدان‌شناسی، تاریخ و حتی پزشکی» (Khanbanzadeh, 2016). ما در دنیای قصه‌ها و روایت‌های خود یا سایرین زندگی می‌کنیم و با یکدیگر ارتباط می‌گیریم، یاد می‌گیریم و یاد می‌دهیم. به عبارتی با روایت‌ها به تجربه‌های خود معنا می‌بخشیم. در سال‌های اخیر، این رویکرد در حوزه آموزش نیز به عنوان ابزاری برای فهم عمیق‌تر تجربه‌های زیسته معلمان و دانشجومعلمان و تحلیل شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان مورد توجه قرار گرفته است.

یکی از مهم‌ترین و برجسته‌ترین کارکردهای روایت در زمینه «مهارت‌های حرفه‌ای» است. اگر فرایند یادگیری و یاددهی در مدارس و دانشگاه‌ها بررسی شود، حتماً متوجه نقش «روایت» در دریافت و ادراک مفاهیم حرفه‌ای می‌شویم.

در این میان، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهادی مأموریت‌گرا و کلیدی در نظام آموزش و پرورش ایران، رسالت خطیر تربیت معلمان آینده را بر عهده دارد. این دانشگاه را می‌توان قلب تپنده تحول آموزشی کشور دانست؛ جایی که معلمان آینده نه فقط آموزش می‌بینند، بلکه برای ساختن آینده‌ای روشن‌تر آماده می‌شوند. با این حال، پرسش بنیادین این است که اساتید این دانشگاه تا چه حد از «مهارت‌های حرفه‌ای» و «قابلیت‌های رهبری آموزشی» برخوردارند؟ منظور از رهبری آموزشی در این پژوهش، صرفاً مدیریت کلاس یا انتقال محتوا نیست، بلکه مجموعه‌ای از شایستگی‌های حرفه‌ای

استادان است که شامل توانایی هدایت و تسهیل یادگیری، الگودهی رفتاری و علمی، ایجاد انگیزش، مدیریت تعاملات آموزشی و کمک به شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلم به عنوان معلمان آینده می‌شود. به تعبیر دیگر، رهبری آموزش حرفه‌ای بر نقش هدایتگر و الهام‌بخش استاد در فرایند تربیت معلم تأکید دارد، نه صرفاً نقش تدریس‌کننده محتوا.

نیروی انسانی حرفه‌ای و ماهر، مهم‌ترین و راهبردی‌ترین منبع یک سازمان محسوب می‌شود. یک سازمان با فرض دارا بودن مجهزترین تجهیزات، تسهیلات و برخورداری از پیشرفته‌ترین فناوری، بدون بهره‌گیری از نیروی انسانی متخصص و تعلیم‌دیده موفقیت چشمگیری نخواهد داشت. در نظام آموزشی، معلمان یکی از افراد کلیدی هستند که نقش مهمی در پرورش نیروهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی در زندگی دانش‌آموزان دارند (Pashaei & Abdolmaleki, 2024). معلمان به عنوان نیروهای حرفه‌ای در خط مقدم مدارس بیشترین تأثیر را بر موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان دارند (Khani et al., 2025). از این رو، کیفیت تربیت معلم و نوع الگویی که استادان دانشگاه فرهنگیان برای دانشجومعلم ارائه می‌کنند، اهمیت بنیادین می‌یابد.

با این اوصاف، مسئله اصلی این پژوهش، شکاف احتمالی بین آرمان‌های تربیت معلم و تجربیات زیسته دانشجومعلم است. هرچند در اسناد مأموریتی و برنامه‌های رسمی دانشگاه فرهنگیان بر تربیت معلمانی حرفه‌ای، متعهد و توانمند در رهبری آموزشی تأکید می‌شود، این پرسش جدی مطرح است که دانشجومعلم در تجربه زیسته خود، استادان را تا چه حد واجد این شایستگی‌ها ادراک می‌کنند. چگونه می‌توانند «تدریس» را به مثابه «رهبری آموزشی» تجسم بخشند؟ در همین راستا، این پژوهش به دنبال پاسخ به سؤالات زیر است:

- روایت‌های دانشجومعلم از رهبری آموزش حرفه‌ای اساتید، چه تصویری از شایستگی‌ها و شبکه‌های رهبری آموزشی ترسیم می‌کند؟
- این تجربیات زیسته چگونه بر نگرش و هویت حرفه‌ای دانشجومعلم به عنوان معلمان آینده تأثیر می‌گذارد؟

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب زیسته دانشجویان رشته آموزش زبان و ادبیات فارسی ورودی ۱۳۹۸ دانشگاه فرهنگیان استان تهران از رهبری آموزش حرفه‌ای استادان انجام شده است. این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال اساسی است که روایت‌های دانشجویان از رهبری آموزش

حرفه‌ای اساتید دانشگاه فرهنگیان چه تصویری را ترسیم می‌کند و این تجربیات چگونه بر نگرش و رفتار حرفه‌ای آنان به عنوان معلمان آینده تأثیر می‌گذارد؟

در راستای تحلیل تجارب زیسته دانشجویان از رهبری آموزش حرفه‌ای استادان دانشگاه فرهنگیان تاکنون پژوهشی انجام نشده، اما در مورد نقش دانشگاه‌ها از جمله دانشگاه فرهنگیان در اندوخته علمی و آموزشی پژوهش‌هایی نگاشته شده است که مختصراً ذکر می‌گردد:

Haqkhah et al. (2022) در پژوهشی با روش توصیفی - تحلیلی، خاطرات دوران کودکی تا دوران تحصیل یک دانشجو را در دانشگاه فرهنگیان شرح داده و به تحلیل خاطرات او پرداخته‌اند. وی معتقد است، دانشجوی یادشده در این دوره چهارساله تا حدود زیادی به یک معلم بسیار حرفه‌ای و با اعتماد به نفس تبدیل شده است. همچنین دانشگاه فرهنگیان و عوامل آن در دوران کرونا وضعیت موجود را به خوبی مدیریت کردند و سطح سواد، ارتباط بین افراد، شخصیت و صداقت در دانشجویان و استادان و سرپرستان خوابگاه در سطح مطلوبی قرار دارد.

Seraji and Karami (2022) در پژوهشی به مطالعه تجارب کسب‌شده دانشجویان از برنامه درسی روایت‌پژوهی به شیوه کیفی و با روش پدیدارشناسی پرداختند، نویسندگان به این نتیجه رسیدند دانشجویانی که الگوی برنامه درسی روایت‌پژوهی را تجربه کرده‌اند، دانشی را کسب می‌کنند که نشان‌دهنده توسعه حرفه‌ای آن‌ها است.

در پژوهشی دیگر Azimi and Mahmoodi (2020) تجارب زیسته سربازمعلم از آموزش در مدارس ابتدایی روستایی را با رویکرد کیفی و از نوع پدیدارشناسانه روان‌شناختی با نمونه‌گیری هدفمند و مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بررسی کردند که نتیجه آن اشتیاق مناسب سربازمعلم به موضوع معلمی و آموزش بود.

Safarnavadeh et al. (2019) در پژوهشی به بازخوانی تجربه زیسته دانشجویان از آموزش نویت برنامه درسی کارورزی با روش پدیدارشناسی به کمک مصاحبه پرداختند. تجربه افراد مورد مطالعه نشان می‌دهد کارورزی دارای اثربخشی بوده و توانسته رضایت دانشجویان را کسب کند و شایستگی آن‌ها را افزایش دهد. همچنین به هویت معلمی‌شان کمک کند؛ اما ضعف آموزشی کارگزاران در این برنامه مشهود بوده است.

همان گونه که مشاهده می‌شود، تمامی این پژوهش‌ها بر تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان یا معلم‌ان در زمینه‌هایی چون خاطرات تحصیلی، برنامه درسی روایت‌پژوهی، کارورزی و آموزش در مدارس تمرکز داشته‌اند و ابعاد مهمی از فرایند تربیت معلم را روشن کرده‌اند و هیچ‌یک به‌طور خاص و مستقلاً به مفهوم «رهبری آموزش حرفه‌ای استادان» و چگونگی بازنمایی آن در روایت‌های دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پرداخته‌اند.

با این حال، پژوهشی مستقل که زیست‌روایت دانشجویان را از منظر رهبری آموزش حرفه‌ای استادان انجام داده باشد، وجود ندارد و این پژوهش در نوع خود بدیع است. از این رو، پژوهش حاضر درصدد است با رویکردی روایت‌محور، این خلأ پژوهشی را پوشش داده و تصویری روشن‌تر از تجربه دانشجویان نسبت به رهبری آموزشی استادان ارائه کند.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با هدف واکاوی تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان از رهبری آموزش حرفه‌ای اساتید، با رویکرد کیفی و از نوع روایت‌پژوهی انجام شد. انتخاب این روش از آن جهت است که روایت‌پژوهی به‌عنوان یکی از روش‌های پژوهش کیفی، با تمرکز بر تحلیل داستان‌های زندگی افراد، امکان دستیابی به درکی عمیق و زمینه‌مند از تجارب زیسته آنان را فراهم می‌سازد.

در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع معیار استفاده شد. معیار انتخاب مشارکت‌کنندگان این بود که آن‌ها باید «تجربه زیسته ملموس و مستقیمی از تعامل با استادان در طول دوره تحصیل داشته باشند» تا بتوانند روایتی غنی از ابعاد رهبری آموزش حرفه‌ای ارائه دهند. براین اساس، دانشجومعلم‌ان ورودی سال ۱۳۹۸ که تمامی دوره‌های آموزشی و مواجهه با الگوهای مختلف تدریس استادان را پشت سر گذاشته بودند، به‌عنوان بهترین مطلع‌ان کلیدی شناسایی شدند. اگرچه دسترسی به این افراد در دانشکده‌های زبان و ادبیات شهید مفتح و زینیه، شهدای مکه و شهید باهنر تسهیلگر فرایند گردآوری داده بود، اما ملاک اصلی در انتخاب آن‌ها، توانمندی در بازنمایی تجارب زیسته و ارائه جزئیات روایت‌شناختی از رفتارهای حرفه‌ای استادان بود. فرایند گردآوری داده‌ها با ۶۰ روایت مکتوب تا رسیدن به نقطه «اشباع نظری» ادامه یافت؛ بدین معنا که در روایت‌های پایانی، الگوی تکراری مفاهیم به حد کمال رسید و داده‌های جدیدی که منجر به گشودن افق تازه‌ای

در تحلیل گردد، دریافت نشد. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، روایت‌های نوشتاری دانشجومعلم‌ان بود که با استفاده از یک راهنمای محوربندی شده تولید شدند. این راهنما مشارکت‌کنندگان را به نوشتن در مورد محورهای زیر راهنمایی می‌کرد: توصیف تجارب کلاسی مؤثر با استادان، شرح رخدادهای اساسی در فرایند یادگیری، بیان نقاط قوت و ضعف مهارت‌های حرفه‌ای اساتید و درنهایت توصیف تأثیر این تجارب بر نگرش حرفه‌ای خود آنها. پس از اخذ رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان، روایت‌ها در بازه زمانی شش ماهه جمع‌آوری شدند. پس از اخذ رضایت آگاهانه از مشارکت‌کنندگان، روایت‌ها در بازه زمانی شش ماهه جمع‌آوری شدند و در ادامه هر روایت با کد مشخصی شناسایی شد «ب» پردیس برادران؛ «م» شهید مفتاح و «الف و ب» کلاس شماره الف و کلاس شماره ب.

• (ب. ش. الف): «ب» پردیس برادران و «ش» شهدای مکه

• (خ. ب): «خ» پردیس خواهران و «ب» باهنر

• (خ. ز): «خ» پردیس خواهران و «ز» زینبیه

همچنین هر روایت شماره‌گذاری شد. برای مثال: (ب. م. ۱. الف) به معنای «پردیس برادران، شهید مفتاح، روایت اول، کلاس شماره الف» بود.

تحلیل داده‌ها در این پژوهش با بهره‌گیری از الگوی تحلیل مضمون Braun and Clarke (2008) انجام شد. این الگو که یکی از روش‌های نظام‌مند برای شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای معنایی در داده‌های کیفی است، در شش مرحله زیر پیاده‌سازی گردید: ۱) آشنایی عمیق با داده‌ها (غوطه‌وری در روایت‌ها)، ۲) تولید کدهای اولیه، ۳) جست‌وجوی مضامین (سازمان‌دهی کدها در قالب مضامین فرعی)، ۴) بازبینی مضامین، ۵) تعریف و نام‌گذاری نهایی مضامین، و ۶) گزارش نهایی (تولید متن بحث). این مراحل به‌منظور حصول اطمینان از دقت، انسجام و اعتبار تحلیل‌های صورت گرفته بر روی روایت‌های دانشجومعلم‌ان اتخاذ شد.

به‌منظور افزایش اعتبار و پایایی، یافته‌ها توسط تعدادی از مشارکت‌کنندگان بازبینی شد و فرایند کدگذاری و استخراج مضامین توسط یک همکار آشنا با روش‌های کیفی بازبینی شد و ارائه توصیف غنی از زمینه پژوهش و فرایند تحقیق به‌منظور قضاوت درباره انتقال‌پذیری یافته‌ها انجام شد.

یافته‌ها

همان‌گونه که در بخش روش‌شناسی بیان شد، این پژوهش با هدف واکاوی تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان از رهبری آموزش حرفه‌ای استادان انجام شد. بر اساس تحلیل روایت‌های ۶۰ مشارکت‌کننده، فرایند کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی) انجام گرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد که رهبری آموزش حرفه‌ای در سه مقوله اصلی (دانش آموزشگری، برقراری ارتباط، و مدیریت زمان) سازمان‌دهی می‌شود و پیامدهای آن در دو محور کلان قابل تبیین است:

(۱) ابعاد و مؤلفه‌های رهبری آموزش حرفه‌ای استادان؛

(۲) بازتاب این سبک‌ها در شکل‌گیری نگرش و هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان.

در ادامه، یافته‌های حاصل از واکاوی روایت‌ها در محور نخست، با تمرکز بر مضامین برآمده از تجارب مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود. نخستین مؤلفه برجسته در داده‌ها که بازتاب‌دهنده انتظارات دانشجومعلم‌ان است، دانش آموزشگری است.

دانش آموزشگری

تحلیل روایت‌های دانشجومعلم‌ان نشان داد که «دانش آموزشگری» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های محوری رهبری آموزش حرفه‌ای، در تجارب زیسته آنان جایگاه ویژه‌ای دارد. این دانش که به تعبیر (Seif, 2013) «ترکیبی منحصربه‌فرد از تسلط بر محتوا و چگونگی آموزش آن است» در روایت‌های مشارکت‌کنندگان به‌صورت مضامین متعددی بازتاب یافته است.

برخی از روایت‌ها حاکی از تجارب مثبت دانشجومعلم‌ان از به‌کارگیری روش‌های خلاقانه توسط اساتید بود. به‌عنوان مثال، یکی از مشارکت‌کنندگان به تجربه موفق آموزش «عروض» با «روش سماعی» اشاره کرده است:

یادگیری مبحث عروض و قافیه به روش سماعی (شنیداری) بوده که آموزش آن توسط یکی از استادان صورت گرفت. ایشان با روش ابتکاری خودشان توانسته‌اند رویکردی آموزشی را برای یادگیری و درنهایت یاددهی مبحث عروض عرضه کنند. در این روش فراگیران ابتدا ریم بیت را تشخیص می‌دهند و به‌وسیله همان ریم ناخودآگاه می‌توانند ارکان را در ذهن خود بچینند و درنهایت وزن عروضی آن را به راحتی و در کم‌ترین زمان و در عین حال بدون اشتباه تشخیص دهند. این روش

به نظر بنده بهترین روش برای تدریس مبحث عروض است که با کمی تمرین می‌توان هر بیتی را در زبان فارسی به وسیله آن تقطیع کرد و در مبحث یاددهی هم به ما دبیران بسیار کمک کننده است. این موضوع در واقع یکی از رخدادهای مثبتی بود که در این دانشگاه برای بنده اتفاق افتاد (ب.م. ۱. الف).

این روایت نشان می‌دهد که چگونه تلفیق «دانش محتوا» با «دانش آموزشگری» توسط استاد، به بازسازی نگرش دانشجو معلم نسبت به دروس دشوار (مانند عروض) منجر شده است. راوی در بخش پایانی روایت خود، از این تجربه به عنوان رخدادی مثبت و تغییردهنده یاد می‌کند. مطابق با یافته‌های Hajizade & Khademmosjedi (2018)، «شیوه‌های تدریس مبتنی بر سازمان‌دهی محتوا و به کارگیری فنون یادگیری، در فرایند آموزش نقش برجسته‌ای دارند». تحلیل تطبیقی این روایت با سایر روایت‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که در صورت عدم استفاده از روش‌های تسهیلگرانه، دانشجومعلم‌ان تجاربی مبتنی بر «تلخی و ناکامی» از فرایند یادگیری گزارش کرده‌اند. درستی این تفسیر با استفاده از تکنیک بازخورد از مشارکت‌کنندگان (تأیید اعضا) و همچنین مقایسه‌سازی میان روایت‌های مختلف بررسی شد تا اطمینان حاصل شود که گزارش ارائه شده، بازنمایی دقیقی از واقعیت زیسته آنان است.

یکی دیگر از راهبردهای مؤثر که در روایت‌ها به آن اشاره شده، استفاده از «روایت‌گویی» در تدریس مفاهیم پیچیده است:

ما یه استادی داشتیم به اسم (آ) که فوق‌العاده زبان و لهجه شیرینی داشت و تقریباً بهترین استادمون بود تو این چند سال راجع به فلسفه و منطق می‌گفت، اما با داستان و صمیمیت (ب.م. ۵. ب).

این رویکرد که (Fanidpour et al., 2014) از آن به عنوان «وسیله طبیعی برای انتقال مسائل» یاد می‌کنند، نه تنها بر جذابیت فرایند یادگیری می‌افزاید، بلکه به درک عمیق‌تر مفاهیم منجر می‌شود. در مقابل روایت‌های مثبت، برخی مشارکت‌کنندگان به چالش‌های ناشی از ضعف اساتید در «دانش آموزشگری» اشاره کرده‌اند:

از همان ابتدا، با رفتارهای عجیب او مواجه شدیم. در کلاس با حضور آشفته او مواجه بودیم. هیچ‌گاه به خوبی درس را توضیح نمی‌داد؛ یعنی اصلاً درس نمی‌داد. از همان ابتدا که وارد می‌شد،

فقط می‌گفت: باید تدریس گروهی داشته باشید و دوازده کاربرگ پراکنید. او حتی درباره کاربرگ‌ها توضیحی نمی‌داد و هر جلسه توقع داشت چیزی را که نمی‌دانیم، بنویسیم (خ. ب. ۶). این روایت نشان می‌دهد که صرف تسلط بر محتوای درسی، بدون برخورداری از «دانش آموزشی» کافی نیست.

یکی از جنبه‌های مهم «دانش آموزشی»، مدیریت بهینه زمان و شرایط کلاس درس است. همان‌گونه که Hajizade & Khademmosjedi (2018) تأکید کرده‌اند، «مهم‌ترین متغیر مؤثر در فرایند آموزش، روش تدریس معلم است». روایت زیر نشان می‌دهد که چگونه یک استاد می‌تواند حتی در ساعات نامناسب کلاس، فضای یادگیری پویایی ایجاد کند:

یکی از خاطرات بسیار خوب دوران تحصیلی، کلاس استاد (م) با واحد درسی «بلاغت (۲)» که زمان بسیار بدی داشت. یکی از بدترین زمان‌های تشکیل کلاس بعد از هفت صبح، زمان دو بعد از ناهار بود که استاد (م) این زمان کلاس داشتند. این زمان همه دانشجویان کاملاً خسته و خواب‌آلود بودند و اصلاً کسی حوصله کلاس رو نداشت. مجبور بودیم کلاس رو تشکیل بدیم؛ اما برخلاف تصورات کلاس خشکی رو نداشتیم. کلاس پرنشاطی بود از آن جهت که استاد خودشان از رو کتاب روخونی می‌کردند و وقتی دانشجویان سؤالی می‌پرسیدند، با جمله «به آن می‌رسیم!» سؤالات رو رد می‌کرد. حتی وقتی یک‌بار دانشجویان پرسیدند: «عروض یعنی چی؟» در جواب گفتند: «بله... عروض از عرض میاد، می‌رسیم.» این بود که این استاد به می‌رسیم شهرت یافت (ب. ش. ۱. ب).

برقراری ارتباط

انسان به‌عنوان موجودی اجتماعی، ادامه حیات و رشد خود را در گرو تعاملات اجتماعی می‌داند. برقراری ارتباط مؤثر با هموعان، از ملزومات بنیادین زندگی جمعی است که در قالب‌های گوناگون کلامی، غیرکلامی، نوشتاری و از طریق رسانه‌های مختلف تحقق می‌یابد. در این میان، نقش ارتباطات چهره‌به‌چهره و زبان بدن به‌عنوان عناصر کلیدی در انتقال مؤثر پیام، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به تعبیر (Ghanbari et al., 2017) «اهمیت ارتباط در زندگی انسان به حدی است که برخی از صاحب‌نظران، اساس تمامی رشد انسانی، آسیب‌های فردی و پیشرفت‌های بشری را در فرایند ارتباط دانسته‌اند». این اهمیت در محیط‌های آموزشی و به‌ویژه در رابطه استاد و دانشجو به

اوج خود می‌رسد، چراکه کیفیت این ارتباط، تأثیر مستقیمی بر فرایند یادگیری و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجویان معلمان دارد.

دانشجو معلمان، اساتید را به‌عنوان همکاران و امینان خود می‌پندارند و انتظار دارند که در فضایی مبتنی بر اعتماد و احترام متقابل با آنان تعامل شود. آنان اساتید را نخستین پناهگاه برای به‌اشتراک‌گذاری دغدغه‌ها و چالش‌های خود می‌دانند. باین‌حال، روایت زیر نشان می‌دهد چگونه رفتار غیر حرفه‌ای یک استاد می‌تواند این اعتماد را مخدوش کند:

ترم پنج تحصیلی که در دوران آموزش مجازی به سر می‌بردیم از مشکلات و سختی‌های آموزش مجازی به یکی از استادان نامه نوشتم... ایشان خودشان را خیلی انتقادپذیر و شنونده حرف‌های دانشجویان می‌دانستند و همین باعث شد من چنین نامه‌ای را بنویسم و برایشان ارسال کنم؛ اما ایشان با توهین و تحقیر نامه مرا بازگرداندند و گفتند که انتقاد من نابجا بوده است. درحالی‌که نه تنها هم‌کلاسی‌های خودم بلکه دانشجویان دیگر دانشکده هم با حرف‌های من موافق بودند. ولی ایشان از فرط انتقادپذیری [راوی به طنز و کنایه نوشته است انتقادپذیری] به صحبت‌های ما توجهی نکردند و صفات ناپسندی هم به من روا داشتند که مرا عمیقاً ناراحت کرد. تنها واقع‌ای که در اعماق ذهن من نشسته است و هیچ‌گاه آن را از یاد نخواهم برد، همین رفتار از سوی آن شخص بود که نامش را استاد گذاشته بودند (خ. ب. ۴).

این روایت به‌وضوح نشان می‌دهد که چگونه تناقض بین گفتار و رفتار یک استاد می‌تواند به اعتماد دانشجویان لطمه بزند. هنگامی که استادان در گفتار بر پذیرش انتقاد تأکید می‌ورزند، اما در عمل با برخوردهای تحقیرآمیز به انتقادات پاسخ می‌دهند، نه تنها اعتبار حرفه‌ای خود را خدشه‌دار می‌سازند، بلکه آثار منفی عمیقی بر روان دانشجویان بر جای می‌گذارند. رفتار غیر حرفه‌ای استاد در این روایت، پیامدهای متعددی به همراه دارد: سلب اعتماد دانشجویان از نظام استاد - شاگردی، ایجاد آسیب‌های روانی پایدار، تضعیف روحیه انتقادپذیری و مشارکت‌جویی در دانشجویان و خدشه‌دار شدن شأن و جایگاه استادی در دانشگاه.

این مورد نشان می‌دهد که برقراری ارتباط مؤثر، فراتر از یک مهارت فردی، یک مسئولیت حرفه‌ای برای اساتید دانشگاه فرهنگیان محسوب می‌شود. چراکه این اساتید، الگوهای مستقیم رفتاری برای معلمان آینده هستند و هرگونه رفتار غیر حرفه‌ای آنان، می‌تواند به بازتولید الگوهای

نامناسب در نظام آموزش و پرورش بینجامد. تحلیل این روایت و روایت‌های مشابه نشان می‌دهد که «برقراری ارتباط مؤثر» به عنوان یکی از ارکان اصلی رهبری آموزش حرفه‌ای، نیازمند تلفیق سه عنصر کلیدی است: الف) مهارت‌های ارتباطی مبتنی بر احترام متقابل؛ ب) همخوانی بین گفتار و رفتار و ج) ظرفیت پذیرش انتقاد و بازخوردهای سازنده. عدم توجه به این اصول، نه تنها به رابطه استاد - شاگردی لطمه می‌زند، بلکه می‌تواند تأثیرات منفی ماندگاری بر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان داشته باشد.

مدیریت زمان

زمان به عنوان سرمایه‌ای غیرقابل بازگشت، نقش تعیین‌کننده‌ای در فرایند آموزش دارد. حضور دانشجومعلمان در کلاس‌های دانشگاه فرهنگیان، از لحظات سرنوشت‌ساز شکل‌گیری هویت حرفه‌ای آنان محسوب می‌شود که مدیریت بهینه آن توسط اساتید، تأثیر مستقیمی بر کیفیت تربیت معلمان آینده خواهد داشت.

تحلیل روایت‌های دانشجومعلمان نشان می‌دهد که مدیریت ناکارآمد زمان کلاس توسط برخی اساتید، به ایجاد احساس یأس و ناکامی در دانشجویان منجر شده است. یکی از مشارکت‌کنندگان به تجربه خود از کلاس «پژوهش و توسعه حرفه‌ای» اشاره می‌کند:

در درس پژوهش و توسعه حرفه‌ای که واحد عملی بود استادی داشتیم که هیچ کاری در کلاس نمی‌کردند و حتی کوچک‌ترین تدریسی انجام نمی‌دادند و هر هفته سر کلاس این استاد وقت ما بیهوده تلف می‌شد و این موضوع خیلی زیاد مرا آزرده‌خاطر می‌کرد، حتی گاهی فقط سر کلاس می‌آمدیم و بدون هیچ توضیحی حرف‌های متفرقه می‌زدیم و می‌رفتیم. در آخر ترم نیز استاد چند کاربرگ برای ما در ایتا فرستادند و ما آن‌ها را پر کردیم و بدون هیچ نظارت و کنترلی آن کاربرگ‌ها را تکمیل و تحویل دادیم (خ. ب. ۲).

Heydari et al. (2020) نیز در این خصوص می‌نویسد: «استفاده درست از زمان کلاس به معنای

ارتباط برقرار کردن با دانش‌آموز جهت فهماندن اهمیت و ارزش یادگیری و ارزش نهادن به زمانی است که درس کلاس سپری می‌شود».

استادان دانشگاه فرهنگیان به عنوان الگوهای مستقیم رفتاری برای معلمان آینده، مسئولیت سنگینی در نمایش رفتار حرفه‌ای دارند. هنگامی که دانشجومعلم‌ان شاهد مدیریت ناکارآمد زمان توسط اساتید خود هستند، این الگوی نامناسب می‌تواند در عملکرد آینده آنان در کلاس‌های درس مدارس بازتولید شود. مدیریت زمان در کلاس‌های دانشگاه فرهنگیان از دو جنبه حائز اهمیت است:

۱. جنبه آموزشی: استفاده بهینه از زمان برای تحقق اهداف آموزشی؛

۲. جنبه الگوسازی: نمایش رفتار حرفه‌ای در مدیریت زمان به عنوان سرمشق برای معلمان آینده

فقدان برنامه مدون برای استفاده از زمان کلاس، نه تنها یادگیری را با اختلال مواجه می‌سازد، بلکه به تدریج انگیزه دانشجومعلم‌ان برای مشارکت فعال در فرایند یادگیری را کاهش می‌دهد. این مسئله زمانی حائز اهمیت بیشتری می‌شود که در نظر بگیریم این دانشجومعلم‌ان، معلمان آینده نظام آموزشی کشور خواهند بود و هرگونه کاستی در تربیت حرفه‌ای آنان، تأثیرات بلندمدتی بر کیفیت آموزش در کشور خواهد داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

دانشجومعلم‌ان در روایت‌ها و داستان‌های خود کوشیده‌اند تا رخدادهای اساسی را که سبب تغییر نگرش، دیدگاه و جهان‌بینی آنان شده است، بازگو نمایند. این رویدادها که ژرف‌ترین تأثیرات را بر اندیشه‌ها و تفکرات آنان برجای نهاده، گاه مسیر رشد حرفه‌ای آنان را هموار ساخته و گاه موجب بروز احساس پشیمانی و یأس در سطح خودآگاه و ناخودآگاه شده است.

بررسی روایت‌ها نشان داد که مؤلفه «دانش آموزشگری» برای دانشجومعلم‌ان از اهمیتی بنیادین برخوردار است و تسلط بر این دانش را شرط لازم برای حرفه معلمی می‌دانند. آنان از ضعف‌های موجود در این حوزه به طور مکرر ابراز نارضایتی کرده‌اند. انتظار می‌رود استادان دانشگاه فرهنگیان که مسئولیت تربیت معلمان آینده را بر عهده دارند، خود به مهارت‌های حرفه‌ای این شغل مسلط بوده و بتوانند این مهارت‌ها را به شاگردان خود منتقل نمایند.

تحلیل روایت‌ها نشان می‌دهد که روایت‌های دانشجومعلم‌ان پسر نشان‌دهنده دغدغه عمیق آن‌ها نسبت به کاربردی بودن دانش استاد است. در رویکردهای رضایت‌بخش (که در روایات پسران برجسته بود)، دانش پداگوژیک استاد به عنوان یک «محرک انگیزشی» توصیف شده است. زمانی

که استاد توانسته است بین نظریه‌های پیچیده آموزشی و واقعیت‌های عینی کلاس درس دبستان یا دبیرستان پیوند برقرار کند، دانشجومعلم‌ان پسر احساس شایستگی و آمادگی بیشتری برای ورود به حرفه معلمی داشته‌اند. در مقابل، روایت‌های نارضایتی در میان دانشجومعلم‌ان پسر، نشان‌دهنده مواجهه با «پداگوژی سنتی و غیرفعال» است. در این تجارب، استادان به دلیل تکیه بر دانش تئوریک محض و عدم ارائه استراتژی‌های عملی تدریس، به‌عنوان رهبران آموزشی ناکارآمد تجربه شده‌اند؛ امری که منجر به احساس سرخوردگی و بی‌پناهی علمی در دانشجومعلم‌ان در آستانه ورود به کارورزی شده است.

روایت‌های دانشجومعلم‌ان دختر، تمرکز ویژه‌ای بر «کیفیت تدریس» و «تخصص‌گرایی» دارد. درحالی‌که تعداد روایت‌های نارضایتی در گروه دختران بالاتر است، مشارکت‌کنندگان به‌طور مشخص به «خلأ حضور استادان توانمند» اشاره کرده‌اند. روایت‌های رضایت‌بخش نشان می‌دهد که هرگاه استادی از ظرفیت‌های علمی موجود در دانشکده‌های دیگر (برادران) استفاده کرده، سطح رضایت افزایش یافته است.

این یافته در گروه دختران نشان‌دهنده یک «مطالبه‌گری آموزشی» است؛ دانشجومعلم‌ان دختر بیش از آنکه صرفاً به انتقال دانش اکتفا کنند، به دنبال «الگوهای تدریس تراز» هستند. پیشنهاد آنان مبنی بر «دعوت از استادان توانمند» نشان‌دهنده هوشیاری نسبت به نابرابری در کیفیت توزیع سرمایه انسانی در پردیس‌هاست.

مؤلفه «برقراری ارتباط» نیز در روایت‌ها بسامد بالایی داشت، این مؤلفه که ماهیتی اجتماعی دارد، ارتباط مستقیمی با تحصیلات و رشته تحصیلی نداشته و هر شخصی در هر جایگاهی موظف به رعایت اصول احترام متقابل است. تکریم ارباب رجوع و احترام به شخصیت و حقوق افراد، به‌ویژه دانشجومعلم‌ان، باید از اهداف عملی دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان نهادی تربیتی باشد.

در روایت‌های رضایت‌بخش دانشجومعلم‌ان پسر، برقراری ارتباط به‌عنوان ابزاری برای «تسهیل یادگیری و گره‌گشایی از مسائل تحصیلی» تجربه شده است. رابطه مطلوب از نظر آنان، رابطه‌ای است که در آن استاد به‌عنوان یک راهنما و حل‌کننده مسئله ظاهر می‌شود.

باین حال، در روایت‌های نارضایتی، تجاربی از برخورد سرد یا عدم درک دغدغه‌های دانشجویی توسط استاد گزارش شده که مرزهای ارتباطی را تبدیل به دیوارهای جدایی کرده است.

روایت‌های دختران در این محور، با بسامد «نارضایتی» همراه است. برخلاف گروه پسران، در روایت‌های دختران، ارتباط استاد با دانشجو غالباً درگیر تنش‌های میان‌فردی توصیف شده است. این مشارکت‌کنندگان، ناتوانی استاد در برقراری ارتباط سازنده را ناشی از فقدان مهارت‌های نرم دانسته‌اند. تکرار کلیدواژه‌هایی چون «فرهنگ‌سازی» و «دوره‌های آموزشی» در روایت‌های دختران، نشان می‌دهد که آن‌ها ضعف در برقراری ارتباط را نه یک مشکل موردی (فردی)، بلکه یک «شکاف فرهنگی/ساختاری» در تعاملات میان استاد و دانشجو در دانشکده خود می‌دانند. این مطالبه برای «آموزش»، نشان‌دهنده آگاهی آنان نسبت به لزوم حرفه‌ای‌گرایی ارتباطی در دانشگاه فرهنگیان است.

بررسی روایت‌ها نشان داد که دانشجومعلم‌ان مؤلفه‌های علمی و آموزشی را نسبت به امکانات رفاهی (به‌استثنای غذا) و دیگر مؤلفه‌ها مهم‌تر و ضروری‌تر می‌دانند. این مسئله حاکی از توجه و دغدغه آنان نسبت به علم و دانش و حرفه خود است. در این میان، مؤلفه «ارزش زمان» ازجمله مواردی است که به نسبت سایر مؤلفه‌ها توجه کمتری به آن شده است. سپری‌شدن لحظه‌به‌لحظه زمان دانشجویان در دانشگاه برای پیشرفت زندگی تحصیلی و حرفه‌ای آنان بسیار ارزشمند است و نباید نادیده گرفته شود.

در روایت‌های رضایت‌بخش پسران، مدیریت دقیق زمان توسط استاد و تعهد به استفاده بهینه از ثانیه‌های کلاس، به‌عنوان شاخصی از «جدیت حرفه‌ای» و احترام استاد به وقت دانشجو توصیف شده است. این نظم زمانی، حس مسئولیت‌پذیری را در دانشجومعلم‌ان تقویت کرده و ارزش تعهد کاری را به‌صورت عملی به آن‌ها منتقل نموده است.

در گروه دختران، روایت‌های رضایت‌مندی تقریباً غایب است و تمرکز روایت‌ها بر «نارضایتی» از مدیریت زمان است. این روایت‌ها حاکی از آن است که از نظر دانشجومعلم‌ان دختر، اتلاف زمان توسط استاد، به‌عنوان «نوعی بی‌توجهی به شأن دانشجو» و «فرصت‌سوزی پداگوژیک» ادراک می‌شود. پیشنهاد دختران مبنی بر «فرهنگ‌سازی از طریق دوره‌های آموزشی» برای این محور نیز تکرار شده است. این، یعنی دانشجومعلم‌ان دختر مشکل عدم وقت‌شناسی استاد را با «آموزش اخلاق حرفه‌ای» گره زده‌اند. درحالی‌که برای پسران، زمان‌مندی یک ویژگی شخصی استاد است، برای

دختران این مسئله به یک «نیاز سیستمی» تبدیل شده که باید برای رفع آن، مداخله آموزشی صورت گیرد.

این یافته با نتایج پژوهش‌های متعددی همسو است. Seraji and Karami (2022) در مطالعه‌ای بر روی تجارب دانشجومعلم‌ان دریافتند که توسعه حرفه‌ای معلمان مستلزم توجه ویژه به دانش پداگوژیک است. به طور مشابه، Seif (2013) در کتاب روان‌شناسی پرورشی نوین تأکید می‌کند که دانش آموزشگری ترکیبی از دانش محتوایی و دانش روش‌شناسی تدریس است که فقدان هر یک منجر به ناکارآمدی فرایند یاددهی - یادگیری می‌شود.

یافته‌های این پژوهش از جنبه‌هایی با نتایج Haqkhah and et al (2022) همسو و از جنبه‌هایی متفاوت است. در حالی که مطالعه آنان بر رشد حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان تأکید داشت، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که این رشد می‌تواند تحت تأثیر کیفیت مهارت‌های حرفه‌ای اساتید قرار گیرد. همچنین، یافته‌های ما با نتایج Safarnavadeh and et al (2019) در مورد ضعف آموزشی کارگزاران همخوانی دارد، اما در مقیاس وسیع‌تر و در سطح اساتید دانشگاه.

در مورد مؤلفه برقراری ارتباط، یافته‌ها نشان داد که رفتارهای دوگانه و عدم صداقت ارتباطی اساتید منجر به ازدست رفتن اعتماد شده است. این مسئله از منظر نظریه ارتباطات اثربخش (Adler & Rodman, 2021) قابل تحلیل است که بر همخوانی بین گفتار و رفتار تأکید می‌ورزد. از سوی دیگر، ضعف در مدیریت زمان را می‌توان با نظریه مدیریت زمان کوییک تحلیل کرد که بر ارزش زمان به عنوان منبعی غیرقابل جایگزین در آموزش تأکید دارد.

از منظر نظریه یادگیری تجربی Kolb (1984)، روایت‌های دانشجومعلم‌ان نشان می‌دهد که تجارب منفی آنان در چرخه یادگیری اختلال ایجاد کرده است. زمانی که اساتید نتوانند تجارب یادگیری معنادار خلق کنند، دانشجویان در مرحله تجربه عینی با مشکل مواجه شده و چرخه یادگیری ناتمام می‌ماند.

تفاوت‌های مشاهده شده بین روایت‌های دختران و پسران را می‌توان با نظریه شیوه‌های شناختی (Messick, 1976) تبیین کرد که بر تفاوت‌های فردی در ادراک و پردازش اطلاعات تأکید دارد. همچنین، این تفاوت‌ها ممکن است تحت تأثیر الگوهای جامعه‌پذیری جنسیتی باشد که در پژوهش Khadivi & et al (2018) نیز به آن اشاره شده است.

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که شکاف مهارتی بین اساتید دانشگاه فرهنگیان و انتظارات دانشجومعلم‌ان وجود دارد. این شکاف را می‌توان در چارچوب نظریه شایستگی‌های حرفه‌ای Spencer (1993) تحلیل کرد که بر پنج حوزه دانش، مهارت، ویژگی‌های شخصیتی، انگیزه و نگرش به عنوان ارکان شایستگی حرفه‌ای تأکید می‌ورزد.

از منظر نظریه نظام‌مند آموزش عالی (Clark, 1983)، دانشگاه فرهنگیان به عنوان یک نظام اجتماعی - آموزشی نیاز به هماهنگی بین زیرنظام‌های مختلف از جمله زیرنظام منابع انسانی دارد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که زیرنظام منابع انسانی (استادان) نیاز به بازنگری جدی در زمینه توسعه حرفه‌ای دارد.

مقایسه روایت‌های دانشجومعلم‌ان دختر و پسر نشان می‌دهد، درحالی که تجارب پسران بیشتر حول محور «کارآمدی ملموس و عملیاتی» استاد متمرکز است، روایت‌های دانشجومعلم‌ان دختر به طور معناداری بر «مؤلفه‌های کیفی ارتباطی» و «مطالبه‌گری برای توسعه فرهنگ حرفه‌ای» تأکید دارد. این تمایز نشان می‌دهد که رهبری آموزش حرفه‌ای، بر اساس جنسیت و زیست‌بوم مشارکت کنندگان، تفاسیر متفاوتی را در ذهن آنان برمی‌انگیزد.

درنهایت، واکاوی تجارب زیسته دانشجومعلم‌ان نشان می‌دهد که «رهبری آموزش حرفه‌ای استادان» در دانشگاه فرهنگیان، فراتر از یک رابطه آموزشی ساده، نوعی «تجربه تربیتی الگومحور» است. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانشجومعلم‌ان، استادان را نه صرفاً انتقال‌دهندگان دانش، بلکه معماران هویت حرفه‌ای خود می‌دانند که از طریق دانش آموزشگری، روابط مبتنی بر پداگوژی مراقبت و التزام به زمان‌مندی، «معلمی کردن» را مدل‌سازی می‌کنند.

تفاوت ظریف در روایت‌های دختران و پسران، که اولی بر مطالبات ساختاری و فرهنگی و دومی بر کارآمدی ابزاری متمرکز بود، حاکی از آن است که سیاست‌گذاری برای توسعه رهبری آموزشی در دانشگاه فرهنگیان نمی‌تواند یک الگوی یکسان برای همگان باشد. دلالت اصلی این پژوهش آن است که ارتقای کیفیت تربیت معلم، نیازمند گذار از «آموزش صرفاً دانشی» به «تربیت الگومحور» است.

پیشنهاد می‌شود به جای تکیه بر ساختارهای سنتی، بسترهای گفت‌وگومحور و دوره‌های توسعه مهارت‌های نرم برای استادان فراهم گردد تا استادان بتوانند با بهره‌مندی از سبک‌های رهبری

آموزشی تأمل‌ورزانه، پاسخگوی نیازهای گوناگون دانشجومعلم‌ان در مسیر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای باشند. درواقع، بازاندیشی در شیوه‌های رهبری استادان، گامی بنیادین در جهت بازتولید کیفیت در مدارس آینده کشور است. این اقدامات می‌تواند به کاهش شکاف موجود بین انتظارات دانشجومعلم‌ان و عملکرد اساتید بینجامد و کیفیت تربیت معلم‌ان آینده را ارتقا بخشد.

با وجود تلاش برای رعایت معیارهای اطمینان‌بخشی در پژوهش‌های کیفی، این مطالعه با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. نخست، داده‌ها در بستر خاص دانشگاه فرهنگیان و در محدوده چند دانشکده گردآوری شده‌اند؛ ازاین‌رو یافته‌ها ماهیتی زمینه‌مند دارند و انتقال‌پذیری آن‌ها به سایر بافت‌های آموزش عالی یا حتی سایر دانشکده‌های دانشگاه فرهنگیان نیازمند قضاوت تطبیقی پژوهشگران بعدی است.

دوم، داده‌ها مبتنی بر روایت‌های خودگزارشی دانشجومعلم‌ان است؛ بنابراین تجربه‌ها از منظر ادراک و بازنمایی ذهنی مشارکت‌کنندگان بیان شده و ممکن است تحت تأثیر حافظه، هیجان‌های مقطعی یا موقعیت‌های خاص آموزشی شکل گرفته باشد.

سوم، تمرکز پژوهش بر صدای دانشجومعلم‌ان، اگرچه با هدف برجسته‌سازی تجربه زیسته آنان صورت گرفته، اما به معنای غیاب دیدگاه استادان، مدیران یا سیاست‌گذاران در تحلیل نهایی است؛ ترکیب این دیدگاه‌ها در پژوهش‌های آینده می‌تواند به فهم چندصدایی‌تر از رهبری آموزش حرفه‌ای بینجامد.

چهارم، تحلیل روایت‌ها ذاتاً تفسیری است و اگرچه با استفاده از بازبینی مستمر داده‌ها، مقایسه تطبیقی روایت‌ها و کنترل همکارانه تلاش شد از سوگیری‌های احتمالی کاسته شود، اما نقش افق‌های پیش‌فهم پژوهشگر در فرایند معناکاوی به‌طور کامل قابل حذف نیست.

پنجم، یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده الگوهای معنایی و تفسیرهای مشارکت‌کنندگان از رهبری آموزش حرفه‌ای است و نباید به‌منزله روابط علی یا تعمیم‌های آماری تلقی شود؛ بلکه می‌توان آن‌ها را به‌مثابه چارچوبی تفسیری برای بازاندیشی در سیاست‌ها و رویه‌های تربیت معلم در نظر گرفت.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

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

تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع وجود ندارد.

حامی مالی

مقاله حاضر بدون حمایت مالی انجام شده است.

سپاسگزاری

از داوران گرامی و سردبیر ارجمند نشریه و همکاران گرامی‌شان که فرصت ارائه این یافته علمی را برای ما پژوهشگران فراهم کردند، بی‌نهایت سپاسگزاریم.

ORCID

Hadi Dehghani Yazdeli



<https://orcid.org/0000-0003-4719-5717>

Zahra Mrashi



<https://orcid.org/0009-0008-6479-5451>

Mohammadreza Pashaei



<https://orcid.org/0000-0002-6604-2428>

منابع

- پاشایی، محمدرضا، و عبدالملکی، زهرا. (۱۴۰۳). ارتباط میان هوش زبانی معلمان زبان و ادبیات فارسی شهر قروه با میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۵ (۲)، ۷۳-۸۶. <https://doi.org/10.48310/rplp.2024.16462.1150>
- حاجی‌زاده، غلامرضا، و خادم‌مسجدی، حمید. (۱۳۹۷). بررسی روش‌های تدریس سنتی و بهروز با رویکردی بر روش همیار معلم. علوم اسلامی/انسانی، ۱۳ (۳)، ۱-۲۴.
- حق‌خواه، ساره، رضایی، صفیه، و کریمیان، لادن. (۱۴۰۱). واکاوی تجارب زیسته یک دانشجومعلم در راستای توسعه حرفه‌ای. پویش در آموزش علوم پایه، ۸ (۲۹)، ۸۱-۹۳.
- حیدری لقب، طاهره، امین بیدختی، علی‌اکبر، و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش معلمان در مدیریت مؤثر کلاس درس بر پیامدهای شناختی: ادراک از محیط یادگیری و زمان انجام تکالیف. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۲ (۴۸)، ۹۶-۱۰۷.
- خان‌بازاده، علیرضا. (۱۳۹۵). یک تاریخ، یک روایت. نقد کتاب تاریخ، ۳ (۱۱)، ۱۷۷-۱۹۹.
- خانی خرابانه، کوثر، طولابی، زینب، و یاسینی، علی. (۱۴۰۴). تجارب زیسته نومعلمان در مدارس ابتدایی از تنهایی سازمانی (عوامل مؤثر و راه‌کارها). پژوهش‌های رهبری آموزشی، ۹ (۳۴)، ۵۵-۸۱. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.82959.1807>
- خدیوی، اسدالله، سیدکلان، سیدمحمد، حسن‌پور، توفیق، احمدی، حسن، و تره‌باری، حافظ. (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر کیفیت آموزش و تدریس در دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس‌های استان اردبیل). آموزش و ارزشیابی، ۱۱ (۴۲)، ۱۶۱-۱۸۵.
- سراجی، فرهاد، و کرمی، زهره. (۱۴۰۱). مطالعه پدیدارشناسانه تجارب کسب‌شده دانشجومعلمان از برنامه درسی روایت‌پژوهی. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۱۱ (۳)، ۲۶۷-۳۰۸. <https://dor.sc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.10.6>
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۲). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش (چاپ پنجاه‌وسوم). نشر دوران.
- صفرنواده، مریم، موسی‌پور، نعمت‌الله، اظهري، محبوبه، و محمدشفیعی، عبدالسعید. (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۰ (۱۹)، ۱۴۹-۱۶۹. <https://dor.sc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.19.7.5>

- عظیمی آق‌بلاغ، احد، و محمودی، فیروز. (۱۳۹۸). تجارب زیسته سربازمعلم از کار در مدارس ابتدایی روستایی. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۷(۱۴)، ۲۶۰-۲۳۱.
- فانیدپور، حسن، مهدوی‌نسب، یوسف، و فردانش، هاشم. (۱۳۹۳). مقایسه محتوای درسی دانشگاهی با راهبرد قالب داستانی و متداول در بهبود انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *نشریه فناوری آموزش و یادگیری*، ۱(۱)، ۶۰-۳۹.
- قنبری، سعید، کلانتری، فاطمه، و مختارنیا، ایرج. (۱۳۹۶). ادراک بین‌فردی؛ رویکردی در جهت تحلیل روابط اجتماعی. *رویش روان‌شناسی*، ۶(۳) (پیاپی ۲۰)، ۲۳۸-۲۲۵.

References

- Adler, R. B., & Rodman, G. (2021). *Understanding human communication* (14th ed.). Oxford University Press.
- Azimiaghbolag, A., & Mahmoodi, F. (2020). Lived experiences in teachers' soldier about to work in rural primary schools. *Theory and Practice in the Curriculum*, 7(14), 231-260. [In Persian]
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Fanidpour, H., Mahdavi Nasab, Y., & Fardanesh, H. (2014). Comparing the impact of academic textbook content and traditional story strategy on the students' heightened motivation for academic achievement. *Educational Technologies in Learning*, 1(1), 39-60. [In Persian]
- Ghanbari, S., Kalantari, F., & Mokhtarnia, I. (2017). Interpersonal perception: An approach to the analysis of social relations. *The Evolution of Psychology*, 6(3 (20th issue)), 225-238. [In Persian]
- Hajizadeh, G., & Khademmosjedi, H. (2018). A study of traditional and modern teaching methods with an approach to the teacher assistant method. *Journal of Islamic Humanities Sciences*, 13(3), 1-24. [In Persian]
- Haqkhah, S., Rezaei, S., & Karimian, L. (2022). An analysis of the lived experiences of a student teacher in the direction of professional development. *Progress in Basic Science Education*, 8(29), 81-93. [In Persian]
- Heydari Laghab, T., Amin Bidakhti, A., & Talepand, S. (2020). The effectiveness of teacher training in effective classroom management on cognitive outcomes: Perception of the learning environment and homework time. *Journal of New Approaches in Educational Management*, 11(48), 96-107. [In Persian]
- Khadivi, A., Seyed Kalan, M., Hassanpour, T., Ahmadi, H., & Tarhabari, H. (2018). Investigation of factors affecting the quality of education and teaching at

- Farhangian University (Case study: Campuses of Ardabil Province). *Scientific-Research Journal of Education and Evaluation*, 11(48), 161-185. [In Persian]
- Khanbanzadeh, A. (2016). One history, one narrative. *Quarterly Journal of History Book Criticism*, 11(1 and 2), 177-199. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.10.6>
- Khani, K., Toulabi, Z., & Yasini, A. (2025). New teachers' lived experiences in elementary schools of organizational loneliness (affecting factors and solutions). *Research on Educational Leadership and Management*, 9(34), 55-81. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jrlat.2025.82959.1807>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Messick, S. (1976). *Individuality in learning*. Jossey-Bass.
- Pashaei, M., & Abdolmaleki, Z. (2024). The relationship between the linguistic intelligence of Persian language and literature teachers and the level of academic achievement of second year high school students in Ghorve city. *Research in Teaching Persian Language and Literature*, 5(2), 73-86. [In Persian]. <https://doi.org/10.48310/rpllp.2024.16462.1150>
- Safarnavadeh, M., Musapoor, N., Azhari, M., & 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>
- Seif, A. (2013). *Modern educational psychology: Psychology of learning and education* (53rd ed.). Doran Publishing House. [In Persian]
- Seraji, F., & Karami, Z. (2022). A study of the learned experiences of student-teachers from narrative inquiry curriculum. *Educational and Scholastic Studies*, 11(3), 267-308. [In Persian]. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1401.11.3.10.6>
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work: Models for superior performance*. John Wiley & Sons.