

## Representing Mentoring Discourses in Internship Curricula and pre-service teacher Positioning: Implications for Professional Agency in Higher Education

Zahra Abolhassani \*

\* Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran  
(Corresponding Author).Email: z.abolhasani66@cfu.ac.ir

### Article Info

Absalimi.sh

#### Article type:

Research Article

**Key words:**mentoring  
discourses;positioning  
; internship;  
professional agency;  
pre-service teachers

#### Article history:

Received : 17 October  
2025

Accepted : 26 June 2026

This study aimed to elucidate supervisors' mentoring discourses and analyze the positioning of pre-service teachers during the internship process, along with its impact on their agency and professional identity. Adopting a qualitative design, the study utilized discourse analysis framed within positioning theory. Data were gathered through semi-structured interviews with 50 female pre-service teachers at Farhangian University, Tehran, and were subsequently analyzed using thematic analysis.

The findings revealed that supervisors' mentoring discourses manifest in seven primary patterns: evaluative, analytical, justificatory, prescriptive, normalizing, rapport-building, and delegatory. In their interactions with interns, these discourses fostered three distinct positioning patterns—'student/follower,' 'inquirer/analyst,' and 'collaborator', which, in turn, influenced outcomes such as self-confidence, independent decision-making, professional reflection, and evolving teacher identity. The results underscore that mentoring discourses play a pivotal role in shaping the internal learning experience, self-efficacy, and professional agency of pre-service teachers, and can be conceptualized as part of the hidden curriculum in higher education internships. Consequently, revising the internship curriculum and empowering supervisors to adopt more supportive and participatory discourses are essential for fostering capable, self-directed teachers within the higher education system.

### Cite this Article:

Abolhassani,Z. (2026) Representing Mentoring Discourses in Internship Curricula and pre-service teacher Positioning: Implications for Professional Agency in Higher Education. Journal of Higher Education Curriculum Studies, \*16\*(31), 7–32. <https://doi.org/10.22034/hecs.2026.553902.2035>

© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:



Iranian Curriculum Association Press

DOI: <https://doi.org/10.22034/hecs.2026.553902.2035>

## Extended Abstract

### Introduction

The practicum often regarded as the cornerstone of initial teacher education represents a critical transitional phase in which pre-service teachers move from theoretical coursework into the authentic, complex realities of classroom practice. During this period, student teachers are expected not only to develop pedagogical skills but also to construct their professional identities, internalise the values and norms of the teaching profession, and cultivate a sense of professional agency. Among the many factors that shape these outcomes, the quality of mentoring conversations between supervising faculty and student teachers stands out as particularly influential. These post-lesson or pre-lesson dialogues, often labelled as mentoring discourses, are where feedback is exchanged, reflections are prompted, and professional knowledge is co-constructed.

However, the nature and quality of these discursive interactions are far from uniform. Research has shown that mentoring talk can range from prescriptive and evaluative to analytical and empowering, and that these different discourse patterns carry profound implications for how student teachers position themselves in relation to their supervisors, their learners, and the profession at large. Positioning theory, as developed by Davies and Harré (1990), offers a powerful lens for understanding how individuals construct their identities and roles through moment-to-moment discursive practices. Within this framework, positioning refers to the dynamic process by which speakers assign themselves and others specific rights, duties, and social statuses in conversation. These positionings are not fixed but are continuously negotiated and can either enable or constrain opportunities for learning and professional growth.

Despite the recognised importance of mentoring discourses, research in the Iranian context has largely overlooked how these discursive patterns actually unfold in practicum settings and what consequences they bear for student teachers' professional agency. Studies conducted within Iranian higher education have pointed to a significant gap between idealised curricular models and the lived realities of internship programmes, often characterising the current system as fragmented, overly prescriptive, and failing to foster genuine professional autonomy. Against this backdrop, the present study was designed to address the following research questions: What mentoring discourses dominate supervisor-student teacher interactions during the practicum? How do student teachers position themselves within these discursive interactions? And how do these discourses and positionings influence their sense of professional agency and emerging

teacher identity? By employing a qualitative discourse-analytic approach grounded in positioning theory, this study seeks to offer fresh insights into the micro-level processes that shape professional learning in higher education contexts.

### **Methodology**

This qualitative study adopted a discourse-analytic framework informed by positioning theory and social constructionism. The research aimed to identify the dominant mentoring discourses, the positionings adopted by student teachers, and the implications of these for professional agency.

**Participants and Sampling:** The study involved 50 female pre-service teachers enrolled in internship courses at Farhangian University, Tehran, during the 2025-2026 academic year. Participants were selected using purposive sampling. The inclusion criteria were: (a) willingness to participate in the study, and (b) having completed at least two semesters of practicum experience. To capture a diversity of mentoring experiences, participants had worked with different supervisors. In cases where student teachers shared the same supervisor, three-person group interviews were conducted to explore variations and similarities in their discursive experiences.

**Data Collection:** Semi-structured interviews were employed as the primary data collection tool. The interview protocol consisted of 9 main questions and 23 follow-up prompts, designed to elicit rich descriptions of supervisory feedback, reflective dialogues, positioning experiences, and perceived impacts on professional identity and agency. Example questions included: "How does your supervisor typically provide feedback?" and "How have these discursive experiences and positionings shaped your image of being a professional teacher?" All interviews were audio-recorded with participants' consent and transcribed verbatim.

**Data Analysis:** Thematic analysis, guided by Braun and Clarke's (2006) six-phase framework, was used to identify recurring patterns and themes. Additionally, the analytical process drew upon the social constructionist stance of Potter and Hepburn (2008), which treats discourse as a socially situated action. The analysis proceeded in two main stages. Stage one involved: (1) reading transcripts and highlighting meaning units, (2) open coding to identify explicit and implicit meanings related to the research questions, and (3) writing reflective memos. Stage two focused on theme construction through: (1) classifying codes, (2) comparing codes for similarities and differences, (3) labelling clusters of codes, (4) translating and describing labels, and (5) defining and naming final themes. To enhance trustworthiness, peer debriefing

with a specialist in educational sciences was conducted, and member checks were carried out with selected participants. Ethical considerations, including informed consent and confidentiality, were strictly observed throughout.

## Findings

The analysis yielded three overarching thematic categories: mentoring discourses, student positioning, and consequences for professional identity and agency.

**Mentoring Discourses (Seven Patterns):** Seven dominant mentoring discourses were identified:

1. **Evaluative Discourse:** Supervisors judged teaching performance with or without providing justifications. Effective evaluation involved clear criteria and supportive tone; ineffective evaluation merely pointed out errors without explanation.
2. **Analytical Discourse:** Supervisors probed the reasons behind teaching decisions through targeted questioning, prompting deeper reflection. Ineffective analytical talk stopped at surface description.
3. **Justificatory Discourse:** Supervisors explained the rationale behind pedagogical choices or student behaviours, enabling understanding. Its absence left student teachers without comprehension of underlying principles.
4. **Prescriptive Discourse:** Supervisors gave direct instructions for improvement. When accompanied by reasoning, it was empowering; when purely directive, it fostered passive compliance.
5. **Normalising Discourse:** Supervisors framed mistakes as natural parts of learning, reducing anxiety and encouraging risk-taking.
6. **Rapport-Building Discourse:** Supervisors used warm, supportive language and demonstrated emotional availability, fostering trust and collaboration.
7. **Delegatory Discourse:** Supervisors intentionally ceded autonomy, allowing student teachers to make independent decisions and choose teaching methods.

**Student Positioning (Three Patterns):** In response to these discourses, student teachers adopted three main positions:

- **Student/Follower:** Characterised by dependency, seeking explicit instructions, and viewing the supervisor as the sole authority.

- **Inquirer/Analyst:** Marked by active questioning, self-reflection, and growing capacity to independently diagnose teaching issues.
- **Collaborator:** Represented a horizontal, partnership-oriented relationship where student teachers felt respected, consulted, and co-responsible for pedagogical decisions.

**Consequences for Professional Agency (Four Outcomes):** The interplay of discourses and positions produced four key consequences:

- **Increased Self-Confidence:** Supportive and normalising discourses bolstered self-belief, while harsh evaluation eroded it.
- **Independent Decision-Making:** Delegatory and analytical discourses fostered autonomous choices and a sense of ownership.
- **Professional Reflection:** Analytical and justificatory talk cultivated habits of systematic self-evaluation and critical thinking.
- **Evolving Teacher Identity:** Collaborative positioning helped student teachers see themselves as becoming professionals, whereas prescriptive approaches generated self-doubt and identity confusion.

### Discussion and Conclusion

This study provides compelling evidence that mentoring discourses are not neutral communicative acts but powerful pedagogical tools that shape student teachers' professional identities, positionings, and agency in profound ways. The seven discourse patterns identified closely align with and extend previous typologies of classroom and mentoring talk, while the three positioning patterns reflect the dynamic, negotiated nature of identity construction in situ.

A key insight is that effective mentoring requires more than the simple provision of feedback; it demands a deliberate, reflective orchestration of multiple discourse types. Rapport-building emerged as a foundational discourse, without which even well-intentioned analytical or delegatory talk failed to achieve its transformative potential. This finding resonates strongly with research that emphasises the centrality of trust, emotional safety, and relational quality in professional learning. Furthermore, the study highlights that prescriptive discourse, when used exclusively, tends to lock student teachers into passive follower positions, thereby undermining their capacity for autonomous professional action. In contrast, the strategic combination of analytical, justificatory, and delegatory discourses progressively moves learners from dependency toward collegial partnership.

The consequences identified—self-confidence, independent decision-making, reflective practice, and identity formation—constitute a coherent pathway through which discursive interactions materialise as tangible professional outcomes. These outcomes are not merely individual psychological states but are socially co-constructed and context-dependent. The study also reveals significant mismatches between official curriculum rhetoric and actual mentoring practices, echoing previous Iranian research that has documented pervasive implementation gaps. Such disconnections suggest that policy reforms alone are insufficient; what is needed is systemic capacity-building that equips supervisors with the discursive awareness and skills to intentionally deploy empowering discourse patterns.

Limitations of the study include its single-site, single-gender sample and its reliance on retrospective self-report, which may be subject to memory and desirability biases. Future research should employ longitudinal designs, mixed methods, and include diverse institutional and gender perspectives to validate and enrich these findings. Nevertheless, the present study makes a significant contribution by offering a nuanced, empirically grounded model that links micro-level talk to macro-level professional development.

In conclusion, mentoring discourses in practicum settings are far more than routine conversations; they are constitutive forces that shape who student teachers become. To foster professionally agentic teachers capable of critical reflection, independent decision-making, and collaborative engagement, higher education institutions must prioritise the deliberate cultivation of supportive, analytical, and empowering discursive practices. This requires not only curricular revision but also sustained professional development for supervisors, structural support for authentic collaboration, and a cultural shift that values dialogue over directive control. By making the hidden curriculum of mentoring talk visible and intentional, teacher education programmes can truly fulfil their mission of preparing teachers who are not merely competent technicians but reflective practitioners and change-agents in their classrooms and communities.

## بازنمایی گفتمان‌های مربیگری در برنامه‌درسی کارورزی و جایگاه‌یابی دانشجومعلم: موثر بر عاملیت حرفه‌ای در آموزش عالی

زهرآ ابوالحسنی \*

\*استادیار دانشگاه فرهنگیان، گروه آموزش علوم تربیتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، رایانامه : z.abolhasani66@cfu.ac.ir

### چکیده

### اطلاعات مقاله

پژوهش حاضر با هدف تبیین گفتمان‌های مربیگری استادان راهنما و تحلیل جایگاه‌یابی دانشجومعلم در فرایند کارورزی و تأثیر آن بر عاملیت و هویت حرفه‌ای آنان انجام شد. این مطالعه از نوع کیفی و مبتنی بر رویکرد تحلیل گفتمان با بهره‌گیری از نظریه جایگاه‌یابی است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۵۰ دانشجومعلم دختر دانشگاه فرهنگیان تهران گردآوری و با روش تحلیل مضمون تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد گفتمان‌های مربیگری استادان در هفت الگوی اصلی شامل گفتمان‌های ارزیابی، تحلیلی، توجیهی، دستوری، عادی‌سازی، رابطه‌سازی و تفویض اختیار نمود می‌یابند. این گفتمان‌ها در تعامل با کارورزان سه الگوی جایگاه‌یابی "شاگرد/پیرو"، "پرسشگر/تحلیل‌گر" و "همکار" را ایجاد کردند که به نوبه خود بر شکل‌گیری پیامدهایی همچون اعتماد به نفس، تصمیم‌گیری مستقل، بازاندیشی حرفه‌ای و هویت معلمی در حال رشد اثرگذار بودند. نتایج نشان داد گفتمان‌های مربیگری نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری تجربه‌ی یادگیری درونی، خودکارآمدی و عاملیت حرفه‌ای معلمان آینده دارند و می‌توانند به عنوان بخشی از برنامه‌درسی پنهان کارورزی در آموزش عالی تحلیل شوند. بر این اساس، بازنگری در محتوای برنامه‌درسی کارورزی و توانمندسازی استادان راهنما در بهره‌گیری از گفتمان‌های حمایتی و مشارکتی، زمینه‌ساز تربیت معلمان توانمند و خودرهنبر در نظام آموزش عالی خواهد بود.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: گفتمان-

های مربیگری، جایگامیابی، کارورزی، عاملیت حرفه‌ای، دانشجو معلم.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۵

استناد به این مقاله:

زهرآ ابوالحسنی (۱۴۰۵). بازنمایی گفتمان‌های مربیگری در برنامه‌درسی کارورزی و جایگاه‌یابی دانشجومعلم: موثر بر عاملیت حرفه‌ای در آموزش عالی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ ۱۶(۳۱)، ۷-۳۲.

doi: 10.22034/hecs.2026.553902.2035/



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

## مقدمه

در آموزش معلمان، درخواست‌های بین‌المللی متعددی برای افزایش کمیت و کیفیت تجربیات میدانی برای معلمان پیش‌خدمت مطرح شده‌است (Hollingsworth et al, 2025). اهمیت این موضوع در آن است که دانشجومعلمان در مرحله‌ای حساس از شکل‌گیری هویت حرفه‌ای قرار دارند و باید مسیر تبدیل شدن به معلمانی تمام عیار را آغاز کنند. کارآموزی تدریس نقطه آغاز این فرایند محسوب می‌شود و فرصتی برای گذار از دانشجوی به معلم واجد شرایط فراهم می‌آورد (Teng, 2017). کارآموزی یکی از ارکان اصلی برنامه‌های آموزش معلمان است (Kocabiyik, 2020). در این دوره، معلمان پیش‌خدمت پیش از دریافت صلاحیت رسمی تدریس، تحت راهنمایی یک معلم باتجربه فعالیت می‌کنند (Nielsen et al, 2022). Masadeh (2017)، کارآموزی را مرحله‌ای دانشگاهی می‌داند که معلمان دانشجوی را به دانش عملی تدریس مجهز می‌کند و آنان را با چالش‌های واقعی کلاس درس آشنا می‌سازد. این دوره فرصتی است تا دانشجومعلمان توانایی‌های خود را بیازمایند و همزمان از تجارب معلمان متخصص بهره‌مند شوند. تجربیات کارآموزی علاوه بر تقویت مهارت‌های حرفه‌ای، می‌توانند در بازتعریف هویت معلمی دانشجومعلمان نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشند (Nghia & Tai, 2017). شایستگی‌های معلمان باید از همان مراحل اولیه آموزش پرورش یابند (Aparicio-Herguedas et al, 2023). از این‌رو حضور در کارآموزی الزامی است (Auni et al, 2022). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کیفیت این تجربیات به شدت تحت تأثیر سبک مربیگری استادان راهنماست؛ چراکه آنان بخش عمده‌ای از یادگیری معلمان دانشجوی را شکل می‌دهند (Nielsen et al, 2022).

کارورزی همچنین بستری کلیدی برای اجتماعی شدن حرفه‌ای به شمار می‌رود. اجتماعی شدن فرایندی اجتناب‌ناپذیر در ورود به هر حرفه است و طی آن تازه‌کاران با ارزش‌ها، نگرش‌ها و نقش‌های حرفه‌ای آشنا می‌شوند (Moradi et al, 2017). Howkins & Ewens (1999) آن را فرایندی می‌دانند که طی آن متخصصان رفتارها و نگرش‌های لازم برای ایفای نقش حرفه‌ای را می‌آموزند. از سوی دیگر، اعضای باتجربه در حرفه‌ها، بصورت آگاهانه یا نا آگاهانه ارزش‌ها و هنجارهای خود را به تازه‌کاران منتقل می‌کنند (Salisu & et al, 2019). بنابراین، کارآموزی هم ابزاری برای ارتقای شایستگی‌های حرفه‌ای و هم بستری برای اجتماعی شدن و شکل‌گیری هویت معلمی است.

در این میان، مفهوم عاملیت اهمیت ویژه‌ای دارد. عاملیت به توانایی معلمان برای تأمل انتقادی بر آموزش‌ها، اتخاذ تصمیم‌های آگاهانه و تغییر در شیوه‌های تدریس اشاره دارد (Jones & Charteris, 2017). این توانایی، مسئولیت‌یادگیری حرفه‌ای تحول‌آفرین را متوجه خود دانشجومعلمان می‌کند. با این حال، عاملیت به شدت تحت تأثیر تعاملات اجتماعی و آموزشی قرار دارد (Singh & Engeness, 2025). چراکه معلمان پیش‌خدمت، که اغلب بیش از معلمان ضمن خدمت در معرض بی‌ثباتی عاطفی هستند (Teng, 2018)، لذا عاملیت برای دانشجومعلمان اهمیتی دوچندان دارد. با وجود این، پژوهش‌های اندکی به‌طور مستقیم به عاملیت معلمان دانشجوی پرداخته‌اند (Yamaguchi, 2011)، در حالی که حمایت از آنان برای تبدیل شدن به عامل تغییر در آموزش ضروری است (Teng, 2017).

یکی از مهم‌ترین راهکارها برای پرورش عاملیت، گفت‌وگوهای مربیگری است. این گفت‌وگوها که پیش یا پس از تدریس میان استاد راهنما و دانشجومعلم انجام می‌شود، برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس را به بحث می‌گذارد (Costache, 2019). گفت‌وگوهای پسادرس که با عنوان بازخورد یا مصاحبه پسادرس نیز شناخته می‌شوند. نقاط قوت و ضعف تدریس را آشکار می‌سازند



و توصیه‌هایی برای بهبود ارائه می‌دهند (Copland & Donaghue, 2019). این گفت‌وگوها بخش جدایی‌ناپذیر فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای معلمان پیش‌خدمت به شمار می‌روند (Renwick, 2023). هرچند کیفیت آنها گاهی به سطح مطلوب نمی‌رسد (Mena & et al, 2017). الگوهای گفتگویی در این تعاملات نیز اهمیت زیادی دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که الگوی (شروع-پاسخ-بازخورد) غالباً در تعاملات کلاسی و جلسات پرسش و پاسخ مشاهده می‌شود (Zaswita, 2022). در چنین الگوهای معمولاً معلمان سهم بیشتری در گفت‌وگو دارند، در حالی که دانشجویان نقش منفعل‌تری ایفا می‌کنند. این مسئله نشان می‌دهد که همه جلسات پرسش و پاسخ به یک اندازه در خدمت اهداف یادگیری نیستند (Vanassche, 2023). لذا این موارد ضرورت بازاندیشی در شیوه‌های تعامل را برجسته می‌سازد. از این منظر، گفت‌وگو آموزشی به‌عنوان یک عمل اجتماعی دیده می‌شود که یادگیری را در تعامل میان استاد راهنما، معلم راهنما و دانشجو معلم شکل می‌دهد (Dobrowolska & Balslev, 2017). برخلاف رویکردهایی که صرفاً بر شرایط ساختاری تأکید می‌کنند، مطالعات جدید ظرفیت گفت‌وگو و نقش آن در یادگیری مولد را مورد توجه قرار داده‌اند. بدین ترتیب، یادگیری محصول تعاملات موقعیتی در دل فرایندهای گفتگویی است (Sjölund, 2025).

برای تحلیل این تعاملات، نظریه موقعیتی‌یابی چارچوبی سودمند فراهم می‌کند. این نظریه، که نخستین بار توسط Davies & Harré (1990) معرفی شد، بر نقش گفت‌وگو در ساخت هویت و جهان‌های اجتماعی تأکید دارد. موقعیت‌ها در تعاملات ساخته و بازتعریف می‌شوند و می‌توانند فرصت‌های یادگیری را برای دانش‌آموزان و معلمان گسترش یا محدود کنند (Kayi-Aydar, 2015). چارچوب سه‌گانه تمایل، توانایی و قدرت (Green et al, 2020, Huang & Wang, 2024). به توضیح تفاوت‌ها در اتخاذ موقعیت‌ها و پیامدهای آنها برای یادگیری و برابری آموزشی کمک می‌کند. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که تعاملات گفتگویی در فرایند کارورزی نقشی محوری در یادگیری و هویتیابی معلمان پیش‌خدمت ایفا می‌کنند. برای مثال، تجزیه و تحلیل ده جلسه پرسش و پاسخ درس منجر به شناسایی پنج الگوی تعامل گفتگویی شد: گفت‌وگو هدایتی، گفت‌وگو هنجارساز، گفت‌وگو تحلیلی، گفت‌وگو توجیهی و گفت‌وگو ارزیابی (Vanassche, 2023). یافته‌های این مطالعه سهم منحصر به فردی در درک اهمیت گفت‌وگو برای تدریس و یادگیری درباره تدریس دارد. در همین راستا، Drageset & Ell (2024) پنج جایگاه معلم را شناسایی کرده‌اند: معلمی که می‌گوید، حمایت می‌کند، از ایده‌های دانش‌آموز استفاده می‌کند، هماهنگ می‌کند و مشارکت می‌کند. این جایگاه‌ها به سه خط داستانی کلان منجر می‌شوند: معلمان به‌عنوان ارائه‌دهندگان بینش، تسهیل‌کنندگان یادگیری و مشارکت‌کنندگان در یادگیری.

از منظر عاملیت نیز، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کارورزی بیش از هر دوره یا رویه دیگری می‌تواند به توسعه حس عاملیت حرفه‌ای کمک کند (Yangın Ekşi et al, 2019). گزارش‌های تأملی نیز عوامل حمایتی و تضعیف‌کننده عاملیت حرفه‌ای را مشخص کرده‌اند که شامل ابعاد فردی (مسئولیت‌پذیری، پشتکار، تعلق به حرفه)، ابعاد مربوط به مربی (ارتباط، الگوسازی، بازخورد سازنده، عضویت در تیم) و ابعاد مرتبط با کلاس (مدیریت، اصالت و نقش در نظر دانش‌آموزان) می‌شود. در همین راستا، Teng (2019) نشان داد که مسیرهای مختلف توسعه در طول کارورزی با استقلال، عاملیت و هویت معلم ارتباط مستقیم دارند. بخش دیگری از پژوهش‌ها به نقش قدرت و جایگاهیابی در تعاملات مربیگری پرداخته‌اند. Huang & Wang (2024) سه مسیر موقعیتیابی معلمان پیش‌خدمت (پیش از شروع، مذاکره‌ای و عملی) را شناسایی کرده‌اند که تا حد زیادی تحت تأثیر تمایل، توانایی و قدرت آنان قرار می‌گیرند. همچنین، مطالعات Nghia & Tai (2017) نشان می‌دهد که معلمان پیش‌خدمت پیش از ورود به

کارورزی انتظاراتی از نقش حرفه‌ای خود دارند، اما این انتظارات در مواجهه با واقعیت کارورزی به چالش کشیده می‌شوند. از سوی دیگر، یافته‌های Mukeredzi (2017) نشان می‌دهد که مربیان با دخالت بیش‌ازحد در شیوه‌های تدریس، گاهی در شکل‌گیری هویت مطلوب معلمان پیش‌خدمت مانع ایجاد می‌کنند، هرچند این فرایند می‌تواند به شکل‌گیری هویت‌های جدید و سازگار با محیط‌های آموزشی نیز منجر شود. از زاویه‌ای دیگر، پژوهش‌ها بر اهمیت تعامل کلاسی به‌عنوان شکل بنیادین گفتمان آموزشی تأکید کرده‌اند. بر اساس Novianti (2022)، تعامل کلاسی مواجهه‌ای میان معلم و دانش‌آموزان است که شامل تبادل ایده‌ها، بازخورد، معاشرت و پاسخ به خطاها می‌شود. مطالعات Rhamadina (2023) نشان داده‌اند که تعامل معلم می‌تواند در سه سطح تأثیر غیرمستقیم (تشویق، پذیرش ایده‌ها، پرسشگری)، تأثیر مستقیم (توضیح، دستورالعمل، انتقاد) و پاسخ‌های دانش‌آموز (پاسخ گفتاری، آغاز صحبت، سکوت) طبقه‌بندی شود. این تعاملات در نهایت چهار الگوی اصلی ایجاد می‌کنند: ترافیک محتوا، کنترل معلم، حمایت معلم و مشارکت دانش‌آموز.

همچنین محققان داخلی نیز بر ابعاد متفاوتی از مربیگری در کارورزی تأکید دارند. Jamshidi Tavana et al. (2020) کارورزی با مشارکت و تعامل فعال بین مدارس و دانشگاه، همکاری اساتید و معلمان راهنمای مجرب، فعالیت دانشجوی معلمان در مدرسه و کلاس درس، افزایش زمان حضور در کلاس درس، گذراندن پیش‌نیاز و واحدهای درسی مورد نیاز قبل از دوره کارورزی به تدریج دانش موضوعی، دانش عمل تربیتی و دانش عمل تربیتی موضوعی دانشجوی معلمان را با بهره‌گیری از دانشگاه و مدرسه، افزایش می‌دهد. Talaei and Gandami (2015) بر نقش محوری «مشارکت سه‌جانبه» میان دانشگاه، مدرسه و نهادهای آموزشی تأکید کرده و الگوهای بین‌المللی مانند آکسفورد را نمونه‌ای از تلفیق نظریه و عمل در بستر واقعی می‌دانند. Ebrahimi et al. (2021) با شناسایی ۱۲ مؤلفه کلیدی از جمله «بالندگی حرفه‌ای» و «تضمین کیفیت»، چارچوبی نظام‌مند برای طراحی الگوی مربی‌گری ارائه داده‌اند. Salari Chineh and Rastegari (2020) نیز به شایسته‌سالاری و مشارکت حرفه‌ای به عنوان عوامل کلیدی اشاره کرده‌اند. با این حال، یافته‌های Eslamiet al. (2022) نشان می‌دهد که در عمل شکاف گسترده‌ای بین برنامه مصوب و اجرا وجود دارد؛ به گونه‌ای که کارورزی موجود نه تنها به تقلیل سرمایه اجتماعی دانشگاه‌ها انجامیده، بلکه به جای تقویت عاملیت حرفه‌ای، به شکل ناقص و تعمیم‌یافته‌ای از دوره کارشناسی اجرا شده است. بنابراین در مجموع، پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که گفتمان‌های مربیگری و جایگاه‌یابی معلمان پیش‌خدمت، نه تنها بر کیفیت یادگیری و توسعه عاملیت حرفه‌ای اثرگذارند، بلکه در شکل‌گیری هویت و نقش‌های معلمی آنان نیز نقشی کلیدی ایفا می‌کنند. با توجه به شکاف عمیق بین گفتمان‌های نظری (الگوهای آرمانی مشارکت سه‌جانبه و مؤلفه‌های نظام‌مند) و واقعیت اجرایی بحران‌زده در نظام تربیت معلم ایران، این پرسش اساسی مطرح می‌شود که گفتمان‌های مسلط بر فضای کارورزی در عمل چگونه بازتولید می‌شوند و چه تأثیری بر عاملیت حرفه‌ای کارورزان به مثابه معلمان آینده می‌گذارند؟

لذا بر اساس آنچه گفته شد این چارچوب، مطالعه حاضر به بررسی گفتمان‌های مربیگری و جایگاه‌یابی در کارورزی معلمان می‌پردازد. پژوهش حاضر با قرار دادن گفتگو در مرکز تحلیل، رویکردی متفاوت از بسیاری پژوهش‌های پیشین درباره جلسات کارورزی اتخاذ می‌کند. پژوهش حاضر با الهام از روانشناسی گفتمان اجتماعی، گفتمان را به‌عنوان یک عمل اجتماعی در نظر می‌گیرد؛ دیدگاهی نو در این حوزه که امکان بررسی پیامدهای گفتگو را برای یادگیری و جایگاه افراد در ارتباط دانشجوی با استاد راهنما فراهم می‌سازد. این مطالعه، با تمرکز بر تعاملات استاد راهنما و دانشجوی معلم در جلسات کارورزی، به شناسایی گفتمان‌ها و جایگاه‌هایی می‌پردازد که در تعاملات کلاسی ایجاد می‌شوند و پیامدهای آنها برای شکل‌گیری عاملیت را بررسی می‌کند. بدین

ترتیب، پژوهش حاضر می‌کوشد بینشی تازه در اختیار معلمان و محققان قرار دهد که به دنبال درک عمیق‌تر از نقش گفتمان و جایگاه‌یابی در یادگیری و عاملیت حرفه‌ای هستند. لذا پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به سوالات زیر است:

➤ چه گفتمان‌هایی در رابطه مربیگری در فرایند کارورزی دانشجوی معلمان غالب است؟

➤ کارورز خود را در چه جایگاهی می‌بیند؟

این جایگاه‌یابی و گفتمان‌های مسلط چگونه بر احساس عاملیت حرفه‌ای کارورز تأثیر می‌گذارد؟

## روش

مطالعه حاضر به دنبال شناسایی الگوهای گفتمان‌های مربیگری و جایگاه‌یابی دانشجوی معلمان در کارورزی بود. پژوهش از لحاظ هدف کاربردی، به لحاظ گردآوری داده‌ها از رویکرد کیفی با تمرکز بر تحلیل گفتمان (Jokinen et al, 2016) و نظریه جایگاه‌یابی (Harre & van, 1999) بهره برده است. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با ۵۰ دانشجوی معلم دختر از دانشگاه فرهنگیان تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ جمع‌آوری شدند. ملاک انتخاب شرکت‌کنندگان، علاقمندی به مشارکت و گذراندن حداقل دو ترم کارورزی بود. برای تنوع تجربه‌ها، هر یک از دانشجوی معلمان با استادان متفاوتی کار کرده بودند و در مواردی که استاد مشترک داشتند، مصاحبه‌ها در گروه‌های سه‌نفره انجام شد تا تعاملات و تفاوت‌های دیدگاه در میان دانشجوی معلمان با تجربه‌های مشابه بررسی شود. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. پروتکل مصاحبه شامل ۹ سؤال اصلی و ۲۳ سؤال پیگیری بود که از پیش طراحی شدند و بر موضوعاتی مانند بازخورد استاد، گفت‌وگوهای بازاندیشی، جایگاه‌یابی دانشجوی معلمان و تأثیر این تعاملات بر هویت و عاملیت حرفه‌ای متمرکز بودند. نمونه سوالات شامل «وقتی استاد به شما بازخورد می‌دهد، معمولاً چگونه این کار را انجام می‌دهد؟» و «این تجربه‌های گفتمانی و جایگاه‌یابی چه تأثیری بر تصویر شما از یک معلم حرفه‌ای بودن گذاشته است؟» بود. مصاحبه‌ها با اجازه شرکت‌کنندگان ضبط و رونویسی شدند و سپس با استفاده از تحلیل تماتیک بر اساس مدل Braun & Clarke (2006) تحلیل شدند تا مضامین اصلی استخراج شود. همچنین این تحلیل با بهره‌گیری از چارچوب ساخت‌گرایی اجتماعی (Potter and Hepburn, 2008) انجام شد تا تنوع گفتمان‌ها و مواضع مرتبط با کارورزی معلمان، بدون تأکید بر وزن یا اهمیت نسبی هر گفتمان شناسایی شود.

فرآیند تحلیل داده‌ها در دو مرحله اصلی انجام شد. مرحله اولیه شامل سه گام بود: (۱) خواندن رونوشت‌ها و برجسته‌سازی واحدهای معنایی، (۲) کدگذاری و جستجوی انتزاعات در روایت‌های شرکت‌کنندگان، و (۳) نوشتن یادداشت‌های تأملی. در گام خواندن رونوشت‌ها، غوطه‌وری در داده‌ها از طریق مطالعه دقیق و فهرست کردن ایده‌های معنادار، مکرر، یا مسائل کلیدی مانند رویدادها، نظرات غیرمعمول، قلمب توجه یا متناقض انجام شد. در گام کدگذاری، داده‌های خام به بخش‌های قلمب مدیریت تجزیه شدند و معانی صریح و ضمنی مرتبط با سوالات پژوهش استخراج گردید (Green et al, 2015). کدگذاری به سازماندهی داده‌ها و تبدیل آن‌ها به بینش‌ها یا انتزاعات سطح بالاتر (توسعه مضامین) کمک کرد (DeCuir-Gunby & et al, 2012). در این پژوهش، کدگذاری همزمان با جمع‌آوری اولیه داده‌ها آغاز شد و پس از درک کلی از محتوا و زمینه پدیده مورد مطالعه، معانی کلیدی شناسایی شدند. مرحله دوم تحلیل، مرحله ساخت مضامین بود که شامل پنج گام بود: (۱) طبقه‌بندی کدها، (۲) مقایسه کدها از نظر شباهت‌ها و تفاوت‌ها، (۳) برچسب‌گذاری خوشه‌های کدها، (۴) ترجمه و توصیف برچسب‌ها و (۵) تعریف و توصیف مضامین

(وایسمورادی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). با رعایت قانون جامعیت و عدم انحصار متقابل، کدها در خوشه‌های معنایی گروه‌بندی شدند و هر خوشه با برجستگی توصیف شد که سطح انتزاع تحلیل را ارتقا داد و مضامین نهایی را شکل داد. برای اطمینان از اعتبار تحلیل، از روش‌هایی مانند بازبینی توسط یک همکار متخصص در علوم تربیتی و بررسی مضامین توسط برخی شرکت‌کنندگان استفاده شد. رعایت اصول اخلاقی، از جمله کسب رضایت آگاهانه و حفظ محرمانگی هویت شرکت‌کنندگان، در تمام مراحل پژوهش مدنظر قرار گرفت.

## یافته‌ها

در پژوهش حاضر گفتمان‌های مربیگری استاد در ۷ مضمون و جایگاه‌یابی دانشجویان در ۳ مضمون و پیامدها بر هویت و عاملیت حرفه‌ای در ۴ مضمون از طریق توصیف مضامین، عناصر تشکیل دهنده آنها و ارتباط میان آنها مشخص گردید که در ادامه هرکدام به تفصیل شرح داده شد.

### ۱. مضمون اول: گفتمان‌های مربیگری استاد

#### ۱-۱. گفتمان ارزیابی

بر اساس مدل Vanassche (2023)، گفتمان ارزیابی به قضاوت در مورد اقدامات آموزشی همراه با بررسی دلایل و منطق زیربنایی آنها می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که رویکرد اساتید در به کارگیری این گفتمان، تأثیر مستقیمی بر رشد حرفه‌ای کارورزان داشته است. در نمونه‌های اثربخش، ارزیابی با لحن حمایتی و همراه با ارائه راهنمایی‌های مشخص انجام می‌شد. همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان گزارش داد: "استاد کارا رو دونه دونه بررسی می‌کردن، نقطه‌های ضعفشو بازگو می‌کردن که کجاها رو باید اصلاح بکنیم". مشارکت‌کننده دیگری به ارائه بازخورد عینی اشاره کرد: "استاد در بازخورد به گزارش یکی از دوستان اشاره کردند که باید به نکات نگارشی توجه کنیم". این نوع ارزیابی که با معیارهای شفاف و قابل درک همراه بود، به ایجاد اعتماد به نفس مبتنی بر شایستگی در کارورزان منجر می‌شد. در مقابل، کاستی این گفتمان زمانی آشکار می‌شد که ارزیابی فاقد تبیین منطقی و راهنمایی‌های سازنده بود. یکی از مشارکت‌کنندگان به روشنی به این ضعف اشاره کرد: "استاد به ما می‌گفت این قسمت خوب نیست بدون اینکه دلیل بگوید". مشارکت‌کننده دیگری با تأکید بر فقدان پشتیبانی تحلیلی اظهار داشت: "ایشان فقط اشتباهات را می‌گفت و می‌گذشت. مثلاً می‌گفت: "مدیریت کلاست ضعیف بود. اما هرگز نمی‌پرسید چرا این اتفاق افتاد یا چطور می‌توانی بهبود بدی کارت رو".

#### ۱-۲. گفتمان تحلیلی

بر اساس مدل Vanassche (2023)، گفتمان تحلیلی به بررسی نظام‌مند رویدادهای آموزشی، علل وقوع و پیامدهای آنها می‌پردازد. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد زمانی که مربیان از این گفتمان به‌صورت اثربخش بهره می‌بردند، با پرسش‌های هدفمند، کارورزان را به واکاوی دلایل اقدامات و تصمیم‌هایشان ترغیب می‌کردند. همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: "استاد از من خواستند که روش خودم رو توضیح بدم این باعث شد به انتخاب خودم فکر کنم". مشارکت‌کننده دیگری به نقش این گفتمان در شکستن عادت‌های پیشین اشاره کرد: "استاد از ما می‌خواستند دلیل انتخاب روش یا فعالیتیمان را توضیح بدهیم این روند باعث می‌شد صرفاً بر اساس عادت جلو نرویم". نمونه بارز دیگر، پرسشگری عمیق استاد بود: "استاد پرسید چرا برای رفع

<sup>1</sup> Vaismoradi & et al

مشکل کم‌توجهی دانش‌آموزان فعالیت بازی‌محور انتخاب کردم و انتظار داشتم چه نتیجه‌ای بگیرم". در مقابل، کاستی این گفتمان زمانی آشکار می‌شد که گفتگو تنها در سطح توصیف رویدادها متوقف می‌ماند. یکی از مشارکت‌کنندگان به روشنی به این ضعف اشاره کرد: "استاد فقط می‌پرسید: امروز کلاس چطور بود؟ و وقتی می‌گفتم شلوغ بود، همانجا بحث تمام می‌شد". مشارکت‌کننده دیگری با تأکید بر فقدان کنکاش علی‌الظاهر داشت: "وقتی گفتم دانش‌آموزان تمرکز نداشتند، استاد فقط گفت: بله، متوجهم. اما هرگز از من نخواست تحلیل کنم چه عاملی باعث حواس‌پرتی آن‌ها شده؛ آیا روش تدریس من نامناسب بود؟ یا زمان‌بندی کلاس مشکل داشت؟".

### ۳-۱. گفتمان توجیهی

براساس مدل Vanassche (2023)، گفتمان توجیهی به بررسی دلایل و منطق زیربنایی اقدامات آموزشی می‌پردازد. داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد زمانی که اساتید از این گفتمان استفاده می‌کردند، کارورزان درک عمیق‌تری از رویدادهای کلاس پیدا می‌کردند. به‌عنوان مثال، یکی از کارورزان توضیح داد: "اگر برخورد معلمی را دوست نداشتیم، ایشون توضیح می‌دادن که شاید علتش این بوده". کارورز دیگری با اشاره به تحلیل رفتار دانش‌آموز بیان کرد: "استاد توضیح می‌داد که این دانش‌آموز چرا این رفتار را نشان می‌دهد". در مقابل، کاستی این گفتمان زمانی آشکار می‌شد که اساتید به ارائه راه‌حل‌های فوری و فاقد توجیه منطقی بسنده می‌کردند. نمونه بارز این کاستی را یکی از مشارکت‌کنندگان این گونه نقل کرد: "زمانی که من مشکل مدیریت کلاس داشتم، استاد فقط گفت گروه‌ها را کوچک‌تر کن". مشارکت‌کننده‌ای دیگر به رویکردی مشابه اشاره کرد: "استاد از دانشجویان به صورت کلی پرس‌وجو می‌کردن ولی برای برطرف کردن و ایجاد راه‌حل برای مشکل می‌گفتن از معلم راهنما کمک بگیرین". این موارد نشان می‌دهد فقدان گفتمان توجیهی، کارورزان را از درک چرایی راه‌حل‌ها محروم و آن‌ها را در رسیدن به استقلال فکری ناکام می‌گذارد.

### ۴-۱. گفتمان دستوری

براساس مدل Vanassche (2023)، گفتمان دستوری به ارائه راهنمایی‌های روشن و عملی برای بهبود عملکرد می‌پردازد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در موقعیت‌های نیازمند هماهنگی یا رعایت چارچوب‌های مشخص، مربیان از این گفتمان استفاده می‌کردند. با این حال، کیفیت اجرای این گفتمان در تجربیات کارورزان کاملاً متفاوت بود. در نمونه‌های اثربخش، این راهنمایی‌ها همراه با تبیین منطق اقدامات ارائه می‌شد. همانطور که یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: "در مدیریت کلاس استاد گفت شاید به‌اندازه‌ی کافی بازخورد نداده‌اید". مشارکت‌کننده دیگری به نمونه مثبتی اشاره کرد: "برای اصلاح گزارش‌ها، استاد دقیق توضیح می‌داد که کدام بخش‌ها چگونه باید نوشته شود". در مقابل، در نمونه‌های ناموفق، این گفتمان به شیوه‌ای خشک و بدون توجیه ارائه می‌شد. همانطور که یکی از مشارکت‌کنندگان با انتقاد اظهار داشت: "دستور می‌دادند که این کار را انجام دهید، بدون اینکه دلیل یا جایگزین ارائه کنند". این رویکرد صرفاً دستوری، بدون انعطاف و مشارکت، منجر به کاهش انگیزه و عدم درک عمیق کارورزان از مبانی علمی اقدامات آموزشی می‌شد.

### ۵-۱. گفتمان عادی‌سازی

بر اساس نوع گفتمان، طبق پنج الگوی گفتمان Vanassche (2023)، گفتمان عادی‌سازی، که شامل ارائه اطمینان خاطر با چارچوب‌بندی یک مشکل به عنوان یک امر معمول یا ذاتی در حرفه تدریس است. در این گفتمان مربیان اشتباهات را به‌عنوان بخشی طبیعی از یادگیری جلوه می‌دادند، که اضطراب کارورزان را کاهش می‌داد. مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشت: استاد اشاره

کردند که هر کسی تجربه خود را دارد و مهم نیست که از ابتدا همه چیز بی‌نقص باشد. در همین راستا دانشجویی دیگر مطرح کرد: استاد گفت: در مسیر یادگیری هستید و اشتباه طبیعی است. یا در جایی دیگر قتی در کارورزی یک نتوانستم کلاس را کنترل کنم، استاد گفت تجربه کم است و به مرور مهارت کسب می‌شود. این گفتمان، بستر عاطفی-روانی لازم برای همه‌ی یادگیری‌ها را فراهم می‌کرد. لذا با زدودن ترس از شکست، جرأت تجربه‌گری و ریسک‌پذیری حرفه‌ای را در کارورز تقویت می‌کرد. نتایج یافته‌ها نشان داد تقریباً اکثر اساتید این مهم را به انجام می‌رسانیدند.

#### ۶-۱ گفتمان رابطه‌سازی

این گفتمان، به تمام حرف‌ها، رفتارها و لحن استاد اشاره دارد. مربیان با ایجاد ارتباط عاطفی و دوستانه، حس اعتماد و همکاری را در کارورزان تقویت کردند. بر اساس تحلیل مصاحبه‌ها، گفتمان رابطه‌سازی به‌عنوان یکی از کلیدی‌ترین عوامل ایجاد اعتماد و همکاری بین استاد راهنما و کارورز شناسایی شد. در ادامه، نقل‌قول‌های مستقیم از مصاحبه‌ها که این مضمون را تأیید می‌کنند، ارائه شده است: دانشجویی اظهار داشت: "هر زمان مشکل داشتیم، استاد می‌گفت: من کنار شما هستم، نگران نباشید." دانشجویی دیگر مطرح کرد: "استاد با روی خوش و برخورد گرم با ما صحبت می‌کرد." از طرفی برخی دانشجویان اظهار داشتند که رابطه‌ی سرد بر ساختار کلاس گفتمان بین استاد دانشجو حاکم بود. در همین راستا مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشت: "احساس می‌کردیم یک دیوار بین ما و استاد وجود دارد." یا دانشجویی دیگر مطرح کرد "همیشه احساس ترس و اضطراب داشتیم که مبدا حرفی بزنیم یا سوالی بپرسیم که استاد آن را نشانه بی‌لیاقتی ما بداند".

#### ۷-۱ گفتمان تفویض اختیار و توانمندسازی

این گفتمان، نقطه‌ی اوج فرآیند مربیگری است. در اینجا استاد به طور فعال و عمدی، فضا و اختیار عمل را به کارورز واگذار می‌کند در همین راستا مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشت: "استاد به ما اختیار می‌دادند روش تدریسمان را خودمان انتخاب کنیم". مشارکت‌کننده دیگری نیز بیان کرد: "در طراحی فعالیت‌های یادگیری اختیار عمل داشتیم. مثلاً می‌توانستیم بین چند روش پیشنهادی که مد نظر خودمون بود رو انتخاب کنیم". نقطه مقابل این نوع گفتمان هم در اساتید دیده می‌شد. در همین راستا مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشت: "استاد برای همه چیز دستورالعمل مشخص و غیرقابل تغییر می‌داد. ما هیچ حق انتخابی در روش تدریس یا مدیریت کلاس نداشتیم". یا دانشجویی دیگر مطرح کرد: "همه چیز باید دقیقاً مطابق سلیقه ایشان پیش می‌رفت. اگر راه حل ما با نظرشان متفاوت بود، بلافاصله رد می‌شد".

#### ۲. مضمون دوم: جایگاه‌یابی کارورز

##### ۲-۱. شاگرد / پیرو

در جایگاه شاگردی و پیروی که به عنوان جایگاه اولیه توسط دانشجویان ذکر شد، یافته‌ها حاکی از آن است که دانشجویان استاد را دانای کل می‌پنداشتند و قدرت و اختیاری برای تصمیم‌گیری مستقل احساس نمی‌کردند. این وابستگی نظام‌مند در اظهارات مشارکت‌کنندگان به وضوح قابل ردیابی است، به طوری که یکی از آنان تصریح می‌کند: "در آغاز کارورزی درباره همه چیز از استاد سؤال می‌پرسیدم"، و دیگری با تأکید بر این تبعیت محض می‌گوید: "هفته‌های اول فقط دنبال دستورالعمل بودیم." در بعد تصمیم‌گیری نیز دانشجو اظهار داشت "احساس می‌کردیم بدون راهنمایی دقیق استاد نمی‌توانیم حتی یک فعالیت ساده را پیش ببریم".

## ۲-۲. پرسشگر / تحلیل‌گر

در جایگاه دوم که دانشجو به عنوان فردی تحلیلی‌گر و پرسش‌گر ظاهر می‌شود، شاهد گذر از پیروی محض به بازاندیشی فعال هستیم. بر اساس اظهارات مشارکت‌کنندگان، این تحول در مواجهه با پرسش‌های هدفمند استاد شکل گرفت؛ به طوری که یکی از دانشجویان اشاره کرد: "استاد پرسید چرا روش نمایشی انتخاب کردم و من مجبور شدم در پاسخ، عملکرد خود را موشکافی کنم" و دیگری تأکید کرد: «سوالات استاد مرا به عادت دوباره فکر کردن در تمام جزئیات تدریس عادت داده بود». این فرآیند به تدریج به درونی‌سازی مهارت تحلیل منجر شد، چنانکه دانشجو می‌گوید: "به مرور یاد گرفتم پس از هر تدریس از خودم بپرسم "کدام بخش موثر بود و چرا؟" و حتی در مواجهه با شکست نیز "قبل از مراجعه به استاد، خودم علت را تحلیل می‌کردم". در نقطه مقابل، در کلاس‌هایی که اساتید فضای پرسشگری را فراهم نمی‌کردند. جایی که به گفته دانشجو "هیچ‌وقت از ما نخواستند توضیح بدهیم چرا فلان روش را انتخاب کردیم" و "وقتی می‌خواستیم درباره انتخاب روش خود توضیح بدهیم، استاد اهمیتی نمی‌داد"، امکان تحلیل و بازاندیشی محدود شده و مهارت تفکر حرفه‌ای رشد کافی نمی‌یابد.

## ۲-۳. همکار

در مسیر تحول حرفه‌ای دانشجو، جایگاه سوم نقطه عطفی است که در آن دانشجو نقش همکار را در کنار استاد ایفا می‌کند و شاهد تحول کیفی در رابطه آموزشی هستیم. تعامل از حالت سلسله‌مراتبی به رابطه‌ای مشارکتی ارتقا می‌یابد. در همین راستا دانشجویی ذکر کرد: "در جلسات حضوری حس می‌کردیم همکار هستیم و تجربه‌ها را با هم به اشتراک می‌گذاشتیم". دانشجویی دیگر نیز بیان کرد: "استاد ما را در تصمیم‌گیری برای برنامه‌ریزی فعلیت‌های مدرسه شویک می‌کرد". با توجه به اظهارات دانشجویی دیگر: "احترام استاد به نظراتمان باعث می‌شد حس کنیم حرف ما برای ایشان ارزشمند است". این رفتار استاد موجب تقویت احساس همکاری و اعتباربخشی می‌شود. حتی دانشجویی دیگر بیان کرد: "در سمینارها از آن‌ها خواسته می‌شدند تنها گزارش خود، بلکه کار دیگران را نیز تحلیل و نقد کنیم". در مقابل، وقتی این جایگاه محقق نمی‌شود، تضاد آشکاری در تجربه دانشجویان مشاهده می‌گردد که به وضوح اعلام می‌کنند: "جلسات بیشتر حالت رییس و مرئوس داشت و نمی‌توانستیم با استاد آزادانه ایده‌هایمان را به اشتراک بگذاریم، ضمن اینکه استاد خیلی کم در تصمیم‌گیری ما مشارکت می‌کرد و تنها به نظارت بسنده می‌نمود". در نتیجه، این مقایسه به روشنی نشان می‌دهد که فراهم نبودن این جایگاه، نه تنها تعامل مشارکتی را به شدت محدود می‌کند، بلکه نقش همکارانه دانشجو را تضعیف نموده و فرصت بلوغ حرفه‌ای را از وی سلب می‌نماید.

## ۳. پیامدها بر هویت و عاملیت حرفه‌ای

### ۳-۱. افزایش اعتماد به نفس

در مسیر شکل‌گیری هویت حرفه‌ای، افزایش اعتماد به نفس به عنوان اولین زیرساخت عاملیت حرفه‌ای عمل می‌کند. شواهد کیفی به وضوح نشان می‌دهد که همراهی و باور استاد نقش تعیین‌کننده‌ای در این فرآیند داشته است؛ چنانکه یکی از دانشجویان تصریح می‌کند: "حمایت استاد باعث شد اعتماد به نفس پیدا کنم و دلسرد نشوم" و دیگری با تأکید بر نقش مشوق‌های بیرونی می‌گوید: "تشویق‌های به موقع استاد پس از هر موفقیت کوچک، انرژی برای ادامه راه بود". این باور انتقال‌یافته از سوی استاد به تدریج به درونی‌سازی منجر شده، به گونه‌ای که دانشجویی اعتراف می‌کند: "دیدیم که استاد به توانایی ما باور دارد، پس ما هم به خودمان باور پیدا کردیم". این فرآیند تدریجی تقویت خودباوری در نهایت به شکل‌گیری عاملیت حرفه‌ای مستقل انجامیده است: "این حس که می‌توانم به تدریج و با تجربه موفقیت‌های کوچک در من قوی‌تر شد". بدین ترتیب، می‌توان دریافت که اعتماد به نفس

نه به عنوان یک ویژگی ذاتی، بلکه به عنوان محصول تعاملات حمایتی و تجربیات موفقیت‌آمیز تدریجی در بستر روابط حرفه‌ای شکل می‌گیرد و تقویت می‌شود. با این حال، در نقطه مقابل، استادانی بودند که با سخن خود منجر به عدم اعتماد به نفس در دانشجویان می‌شدند و توانایی کارکردن از آنان سلب می‌شد. چنانکه یکی از کارورزان با اشاره به تجربه مستقیم خود می‌گوید: "استاد با برخوردهایش به ما القا می‌کرد که اگر اشتباه کنی، برای معلمی ساخته نشده‌ای. این نگاه باعث می‌شد برای پرسیدن سوال و ریسک کردن دچار وحشت شویم". این نگاه بازدارنده به‌وضوح در بیان کارورز دیگری نیز انعکاس یافته است: "همیشه احساس ترس و اضطراب داشتیم که مبادا حرفی بزنیم یا سوالی بپرسیم که استاد آن را نشانه بی‌لیاقتی ما بداند". پیامدهای این رویکرد در تجربه یکی دیگر از کارورزان اینگونه آشکار می‌شود: "نسبت به مدرسه رفتن مون بی‌انگیزه کردند. حس می‌کردیم هیچ چیز را نمی‌توانیم درست انجام دهیم".

## ۲-۳. تصمیم‌گیری مستقل و افزایش عاملیت

بررسی تجربه‌های گفتمانی کارورزی نشان داد؛ شکل‌گیری تصمیم‌گیری مستقل و عاملیت حرفه‌ای در کارورزان، به‌طور مستقیم تحت تأثیر سبک راهنمایی استاد قرار داشت. در نمونه‌های موفق، یک کارورز با اشاره به فضای مشارکتی اعلام کرد: "فضای مشارکتی سمینارها باعث شد بتوانیم تصمیم‌ها را خودمان انتخاب کنیم". کارورز دیگری با تأکید بر رشد تدریجی استقلال خود گفت: "به جایی رسیدم که می‌توانستم با اطمینان، روش تدریس را بر اساس تحلیل شرایط کلاس تغییر دهم". کارورز سومی نیز این تحول را اینگونه توصیف کرد: "در کارورزی دو، دیگر برای هر مشکل کوچکی به استاد مراجعه نمی‌کردم، بلکه خودم راه حل می‌یافتم و اجرا می‌کردم". در نقطه مقابل، کارورزی که با رویکردی دستوری مواجه شده بود، با بیان تلخی اظهار داشت: "احساس می‌کردیم یک عروسک خیمه‌شب‌بازی هستیم که استاد نخ آن را می‌کشد. هیچ اختیاری و مالکیتی روی کار خود احساس نمی‌کردیم". کارورز دیگری نیز با تأیید این موضوع افزود: "در تعامل با استاد بیشتر حس پیروی وجود داشت تا توانمندی. چون دستورهای قاطع بود و فضا برای اظهار نظر کم بود". این تجربیات متضاد به وضوح نشان می‌دهد که رویکرد استاد راهنما می‌تواند بستر ساز قدرت تصمیم‌گیری جهت رشد عاملیت حرفه‌ای یا مانع شکل‌گیری آن باشد.

## ۳-۳. بازاندیشی و تحلیل حرفه‌ای

در تجربه‌های کارورزی، توسعه مهارت بازاندیشی و تحلیل حرفه‌ای نیز بعنوان مولفه‌ی بعدی موثر بر عاملیت حرفه‌ای مشخص شد. در نمونه‌های موفق، یک کارورز با اشاره به تحول در نگرش خود گفت: "با تحلیل بازخوردها فهمیدم صرف جذاب بودن روش کافی نیست". کارورز دیگری با تأکید بر شکل‌گیری عادت حرفه‌ای جدید بیان کرد: "عادت کرده‌ام برای هر تصمیم آموزشی، دلیل علمی و آموزشی داشته باشم". کارورز سومی نیز این تحول را اینگونه توصیف کرد: "اکنون پس از هر تدریس، به طور خودکار به ارزیابی نقاط قوت و ضعف آن می‌پردازم". در نقطه مقابل، کارورزی که با رویکردی سطحی مواجه شده بود، با ناامیدی اظهار داشت: "استاد فقط می‌گفت این قسمت خوب بود یا بد بود، اما هیچ‌وقت نمی‌پرسید چرا اینطور شد". کارورز دیگری با اشاره به فقدان راهنمایی تحلیلی افزود: "هیچ‌گاه از ما خواسته نشد در مورد کارمان فکر کنیم یا توضیح دهیم. فقط یک لیست از اشتباهات به ما می‌دادند". کارورز سومی نیز تأکید کرد: "بازخوردها کاملاً سطحی و توصیفی بود، مثلاً این اسلاید شلوغ است، بدون اینکه پرسند هدف تو از این اسلاید چه بود؟". این تجربیات متضاد به وضوح نشان می‌دهد که فقدان راهنمایی تحلیلی و بازاندیشانه از سوی استاد راهنما، مانع شکل‌گیری مهارت‌های تفکر تحلیلی و بازاندیشی در کارورزان می‌شود.



### ۳-۴. هویت حرفه‌ای در حال شکل‌گیری

در گام آخر در فرآیند کارورزی، شکل‌گیری هویت حرفه‌ای قرار داشت. در تجربیات مثبت، کارورزی با شگفتی اشاره کرد: "دیدگاه من نسبت به معلم حرفه‌ای تغییر کرد و فهمیدم حرفه‌ای بودن فقط مدیریت کلاس نیست". کارورز دیگری از تحول خودآگاهی حرفه‌ای گفت: "خودم را نه یک دانشجو، بلکه یک معلم در حال رشد می‌بینم". کارورز سوم نیز به درک تازه‌ای از مسیر معلمی رسیده بود: "متوجه شدم معلمی یک سفر است، نه یک مقصد؛ و من در ابتدای این مسیر پرشکوه هستم". در مقابل، کارورزی که با بازخوردهای نامناسب مواجه شده بود، با افسوس گفت: "ساختاری که در کارورزی مدارس وجود داشت، بیشتر حالت امر و نهی بود و این حس رو به من داد که در آموزش پرورش خیلی همیشه خلاقیت داشت و سرکوب میشه". کارورز دیگری از تضعیف هویت حرفه‌ای خود خبر داد: "مدام در خودم تردید ایجاد می‌کرد که آیا واقعاً می‌تونم معلم شوم یا نه". کارورز سوم نیز افزود: "احساس می‌کردیم فقط یک مجری دستورات هستیم، نه یک معلم آینده‌دار". این تجربیات دوگانه نشان می‌دهد که نبود فضای حمایتی و رویکردهای کنترل‌گرایانه نه تنها مانع شکل‌گیری هویت حرفه‌ای می‌شود، بلکه می‌تواند به تردید در انتخاب مسیر شغلی بینجامد.

بصورت کلی مضمون وزیر مضمون‌های شکل گرفته در گفت‌وگوهای کارورزی در شکل ۱ نمایش داده شد.



شکل ۱: مضمون‌های و زیر مضمون‌های تجارب گفت‌وگوهای کارورزی

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی گفت‌وگوهای مریگیری استادان راهنما و جایگاه‌یابی کارورزان در فرایند کارورزی، و پیامدهای آن بر عاملیت حرفه‌ای معلمان آینده انجام شد. با استفاده از مصاحبه‌های صورت گرفته از مشارکت‌کنندگان یافته‌های این پژوهش در

خصوص سوال پژوهش حاضر نشان داد که گفتمان های صورت گرفته بین استاد راهنما و دانشجو معلم با توجه به نوع گفتمان دانشجو جایگاهی را برای خود متصور می‌شود و این گفتمان و جایگاه همزمان بر شکل‌گیری عاملیت معلم اثر گذار است. یافته‌های بدست آمده در گفتمان‌هایی در رابطه مربیگری در فرایند کارورزی دانشجو معلمان غالب است عبارتند از: گفتمان ارزیابی، گفتمان تحلیلی، گفتمان توجیهی، گفتمان دستوری، گفتمان عادی‌سازی، گفتمان رابطه‌سازی، گفتمان تفویض اختیار و در مضمون دوم: جایگاه‌یابی کارورز به سه زیر مضمون شاگرد / پیرو، پرسشگر / تحلیل‌گر، همکار و در مضمون سوم پیامدها بر هویت و عاملیت حرفه‌ای به چهار زیر مضمون: افزایش اعتماد به نفس، تصمیم‌گیری مستقل و افزایش عاملیت، بازاندیشی و تحلیل حرفه‌ای، هویت حرفه‌ای در حال شکل‌گیری، بود.

در ابتدا با توجه به بررسی گفتمان‌ها مشخص می‌شود اساتید طیف وسیعی از انواع گفتمان‌ها را در کلاس استفاده می‌کردند که هر کدام از آن‌ها به نوعی بر شکل‌گیری عاملیت دانشجو معلم و جایگاه‌یابی او موثر بود. این گفتمان‌ها مصادیق عینی همان ابعاد تعاملی هستند که Novianti (2022) در تعریف خود از تعامل کلاسی برشمرده است. در گفتمان ارزیابی مشخص شد؛ ارزیابی و نوع ارزیابی معلم همواره اثر گذار است. یک ارزیابی موثر باید با معیارهایی مشخص بدون قضاوت و برچسب زنی به دانشجو انجام شود. گفتمان ارزیابی اگر با لحن راهنمایی و معیارهایی واضح انجام می‌شد، همانند چراغ راه برای دانشجویان عمل می‌کرد. در غیاب گفتمان تحلیلی، کارورز علل عمیق مسائل را درک نمی‌کند و توانایی تفکر حرفه‌ای در او شکل نمی‌گیرد. گفتمان تحلیلی تنها زمانی به هدف نهایی خود یعنی توسعه تفکر عمیق حرفه‌ای نائل می‌شود که از توصیف صرف فراتر رفته و به کاوش در چرایی و چگونگی رویدادها بپردازد. Warshauer (2015) نیز اظهار داشت مربی می‌بایست با راهنمایی کاوشگرانه با یادگیرندگان برخورد کند. لذا در این مسیر، درخواست دلایل و توجیهات، جستجوی توضیحات و درخواست کار کتبی می‌تواند تفکر را در یادگیرندگان افزایش دهد. توقف این گفتمان در سطح توصیف، فرصت پرورش مهارت‌های تحلیلی و بازاندیشی را از کارورزان سلب می‌کند. همچنین کارورزان علت انجام و استفاده از روشی خاص را باید بدانند لذا باید از گفتمان توجیهی اساتید بهره ببرند چرا که اگر کارورز منطق پشت این راهکار را درک نکند، در نتیجه، این دانش را نمی‌تواند در موقعیت‌های دیگر به کار بگیرد و یادگیری او سطحی و وابسته به استاد باقی می‌ماند لذا نتایج حاضر با نتیجه تحقیق Kalsoom et al (2019)، که پیشنهاد می‌کند که راهنمایی معلم شامل مشاوره، اصلاحات و اشاره باشد؛ همسو است.

در این میان، گفتمان دستوری اگرچه برای ایجاد هماهنگی در فرایند آموزش ضروری است، اما استفاده صرف از آن می‌تواند پیامدهای منفی به دنبال داشته باشد. خطر اصلی اتکای بیش‌ازحد به این نوع گفتمان آن است که دانشجویان ممکن است به حمایت مداوم استاد وابسته شوند و از تصمیم‌گیری مستقل بازمانند و ممکن است شاهد چیزی باشیم که Lavie et al (2019) آن را مشارکت آیینی دانش‌آموز و Lithner (2008) استدلال تقلیدی نامید باشیم؛ که در آن یادگیرنده امور را بدون تصمیم‌گیری مستقل انجام می‌دهد. گفتمان دستوری اگر بدون تحلیل انجام شود، باعث شکل‌گیری جایگاه پیرو می‌شود و اگر به درستی با تحلیل جلو برود جایگاه پرسشگر و تحلیلگر را برای دانشجو ایجاد می‌کند. یافته پژوهش حاضر مبنی بر اینکه گفتمان دستوری می‌تواند منجر به شکل‌گیری جایگاه منفعل پیرو شود، هشدار می‌دهد. که این یافته‌ها به خوبی با یافته‌های Mukeredzi (2017) همسو است که نشان داد دخالت بیش‌ازحد مربیان در شیوه‌های تدریس، می‌تواند در شکل‌گیری هویت مطلوب معلمان مانع ایجاد کند و می‌تواند عاملیت حرفه‌ای او را تضعیف نماید.

گفتمان عادی نیز نشان داد که شکست بخشی طبیعی از یادگیری است لذا این امر اضطراب دانشجویان را کاهش می‌دهد این امر با تحقیق همسو است که بیان کرد مشکلات و اشتباهات در یادگیری طبعی است. این یافته‌ها با نتایج Chouvalova et al (2024)، همسو است که اظهار داشته پذیرش اشتباهات و شکست‌ها به عنوان بخشی طبیعی از یادگیری، می‌تواند به کاهش اضطراب، افزایش انگیزه و تقویت پشتکار در فرآیند یادگیری منجر شود. این رویکرد نه تنها به بهبود عملکرد فردی کمک می‌کند، بلکه می‌تواند در محیط‌های آموزشی و حرفه‌ای نیز اثربخش باشد این امر موجب می‌شود که دانشجویان اعتماد به نفس پیدا کنند و بتوانند شروع به اقدامی تازه کنند. این نتیجه نیز با نتیجه تحقیق Jeno et al (2023) همسو است که به این نتیجه دست یافت حمایت معلمان منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش اعتماد به نفس می‌شود. همچنین نقل قول‌ها نشان می‌دهد گفتمان رابطه‌سازی از اهمیت بسیاری برخوردار است چرا که تنها به ایجاد فضای عاطفی محدود نمی‌شود، بلکه نقش تعیین کننده در ادامه تعامل‌ها دارد. اگر این گفتمان به خوبی شکل نگیرد حتی اگر سایر موارد را مورد توجه قرار دهند اثر بخشی خود را آموزش ندارد. بنابراین نتایج حاضر با چارچوب Ebrahimi et al (2021) همسو است که ارتباط را به عنوان یکی از ۱۲ مؤلفه کلیدی نظام مربی‌گری معرفی کرده‌اند. مقاله Lojdová (2019) بر اساس تحلیل گفتمان نشان می‌دهد که همچنین دانشجویان معلمی در جریان اجتماعی شدن در کلاس با کمبود حمایت از طرف مربیان مواجه می‌شوند و گاه رفتارهایی مانند عدم احترام به ایده‌های آن‌ها رخ می‌دهد. این موقعیت‌ها می‌تواند منجر به حس خجالت، عقب‌نشینی و نگرش‌های کناره‌گیرانه در دانشجویان شود. در ادامه یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد ترکیب گفتمان‌های مختلف (دستوری، تحلیلی، رابطه‌ساز) الگوهای تعاملی متفاوتی می‌سازد، به خوبی با چارچوب Rhamadina et al (2023) همسو است که چهار الگوی اصلی ترافیک محتوا، کنترل معلم، حمایت معلم و مشارکت دانش‌آموز را شناسایی کرده‌اند. برای مثال، غلبه گفتمان دستوری در این مطالعه منجر به شکل‌گیری الگوی کنترل معلم شد، که منجر به ایجاد جایگاه پیرو در دانشجو می‌شود.

شکل‌گیری گفتمان تفویض اختیار که در این مطالعه شناسایی شد، در گروی تحقق همان مشارکت سه‌جانبه مؤثری است که Talaei and Gandami (2015)، آن را الگوی کلیدی می‌دانند. در غیاب این مشارکت ساختاریافته، تفویض اختیار اغلب به صورت موردی و سلیقه‌ای انجام می‌گیرد و فرصت ظهور عاملیت کامل را از کارورز سلب می‌کند. بنابراین با توجه به نتایج تحقیق مشخص شد تفویض اختیار نیز باید به درستی صورت بگیرد. استادان راهنما باید به این نکته توجه داشته باشند تا دانشجویان بتوانند بعنوان یک مجری فعال قدرت تصمیم‌گیری و اعتماد به نفس اجرا را در شرایط مختلف داشته باشند. در تایید نتایج حاضر بررسی تجربه‌های گفتمانی کارورزی (McDonough, 2015) شکل‌گیری تصمیم‌گیری مستقل و عاملیت حرفه‌ای در کارورزان، به‌طور مستقیم تحت تأثیر سبک راهنمایی استاد قرار داشت. در دیگر سوء صحبت‌های مشارکت‌کنندگان نشان داد برخی از گفتمان‌ها عملیت را کاهش می‌داد و عملکرد مطلوب حاصل نمی‌شد که این یافته‌ها با نتایج Eslami et al (2022)، همسو است که بیان نمود شکاف گسترده‌ای بین برنامه مصوب و اجرا وجود دارد؛ و به جای تقویت عاملیت حرفه‌ای، به شکل ناقص و تعمیم‌یافته‌ای از دوره کارشناسی اجرا شده است.

نتایج تحقیق نشان داد جایگاه‌یابی دانشجو معلمان از پیرو به پرسشگر و همکار تحت تأثیر نوع گفتمان‌ها می‌باشد. همچنین نتایج موقعیت‌یابی به ما کمک کرد تا تعاملات لحظه به لحظه در کلاس‌های درس پیچیده کارورزی را درک کنیم و اینکه چگونه این تعاملات در مورد عاملیت معلم اثر گذار است. نتایج تحقیق Zhu (2017)، نشان داد سیاست از بالا به پایین و روابط قدرت

نابرابر بین دانشجو-معلم و دینفعان مدرسه می‌تواند منجر به تنش دانشجو-معلم در مورد اقتدار کلاس درس و سردرگمی آنها در مورد جایگاه خود به عنوان دستیار یا یک معلم واقعی شود. شکل‌گیری جایگاه همکار برای کارورز، که در این مطالعه شناسایی شد، مستلزم تحقق همان مشارکت حرفه‌ای است که Salari-Chineh & Rastegari (2020) آن را عاملی کلیدی می‌دانند. این جایگاه تنها زمانی محقق می‌شود که به کارورز نه به عنوان یک دستیار، بلکه به عنوان یک عضو در حال رشد در جامعه حرفه‌ای معلمان نگریسته شود و امکان مشارکت واقعی به او داده شود. مطابق با نتایج حاضر در خصوص عاملیت وظایف عملی و تأملی می‌تواند به دانشجو-معلم کمک کند تا در مورد اینکه چه کسی هستند و چه کسی می‌شوند، تأمل و کاوش کنند که با نتایج تحقیق یومان و Ma & Yuan (2018)، همسو است. راهنمایی دانشجو-معلم برای برانگیختن تأمل عمیق‌تر در مورد بودن و تبدیل شدن به یک دانشجو-معلم و توجه به جنبه‌هایی که ممکن است در طول دوره کارآموزی تدریس برای آنها به راحتی آشکار نباشد، یک کار اساسی در دوره کارورزی است. این نتیجه با یافته‌های Lefstein et al (2020) نیز همخوان است که بر نقش گفت‌وگوهای حرفه‌ای در یادگیری ضمن خدمت معلمان تأکید کرده‌اند. در نهایت، همان‌گونه که یافته‌های پژوهش Reynolds, & Chang (2018)، بیان می‌کند، عاملیت معلمان به طور جدایی‌ناپذیری با ساختارهای کلان نظام آموزشی و تعاملات انسانی در بستر مدرسه پیوند دارد؛ موضوعی که نتایج حاضر نیز آن را تأیید می‌کند.

در ادامه در تایید زیر مضمون بازاندیشی و تحلیل حرفه‌ای تحقیق Yuan & Lee (2015)، نشان داد، حس عاملیت معلم، که از طریق رفتارهای تاملی افراد و واکنش‌های مثبت به ساختارهای تعبیه‌شده در سیستم به دست می‌آید، نقش تعیین‌کننده‌ای در ساخت و بازسازی هویت معلم آنها ایفا می‌کند. همچنین در تایید شواهد بالا حس عاملیت معلم، دانشجو-معلم را به انجام رفتارهای مستقل از طریق اعمال تأمل انتقادی در مورد شیوه‌های تدریس خود، تصمیم‌گیری برای شیوه‌های کلاسی خود و پذیرش مسئولیت ایجاد تغییرات در چارچوب محدودیت‌ها ترغیب می‌کند (Yuan & Lee, 2015). در نتیجه با توجه به نقش گفتمان‌ها که بر عاملیت موثر است این نتایج با نتایج Biesta et al (2015)، همسو است. به جای یک ظرفیت ذاتی، ما معتقدیم که عاملیت به صورت زمانی (در رابطه با تجربیات شخصی گذشته و آینده‌های پیش‌بینی‌شده) در بافت‌های موقعیتی تولید می‌شود. همچنین داشتن کنترل و حس اعتماد به نفس در فرآیند یادگیری حرفه‌ای، عناصری هستند که می‌توانند با عاملیت معلم مرتبط باشند (Toom, 2021).

مطالعه حاضر بینش‌هایی را در مورد پیچیدگی‌های گفتمان‌ها و موقعیت‌هایی که گفتمان هلبا تأثیر بر عاملیت برای دانشجو معلمان ایجاد می‌کند، ارائه می‌دهد. یافته‌ها به ما کمک می‌کند تا الزامات توجه به انواع گفتمان را در رابطه با کارآموزی درک کنیم. کارورزان باید مایل و قادر به اتخاذ موقعیت‌های روبه جلو مشارکتی و همکار باشند. آگاهی از موقعیت‌های مختلف به به استادان کمک می‌کند تا بتوانند جایگاه‌های متناسب‌تری را برای دانشجویان ایجاد کنند. از آنجا که هر پژوهشی دارای محدودیت است. لذا پژوهش حاضر نیز دارای محدودیت‌هایی می‌باشد. اول، یافته‌ها حاصل تحقیق از دانشجو معلمان یک پردیس در تهران

است، ممکن است برای همه دانشجویان معلم قابل تعمیم نباشد. دوم فقط از شیوه کیفی استفاده شد اگر روش ترکیبی استفاده می‌شد. نتایج مبسوط‌تری بدست می‌آمد. سوم، شرکت‌کنندگان مشاهدات و احساسات خود را در بازه‌ای زمانی پس از وقوع رویدادها گزارش می‌کردند. این امر می‌توانسته تحت تأثیر گذشت زمان، احساسات فعلی، یا تجربیات بعدی قرار گرفته و باعث کم‌رنگ یا پررنگ شدن برخی جزئیات شود. این محدودیت‌ها چارچوبی برای تفسیر دقیق‌تر نتایج و جهت‌دهی به پژوهش‌های آینده را فراهم می‌کنند. برای مثال، همین محدودیت‌ها می‌تواند مبنای پیشنهادات پژوهشی آتی (مانند انجام مطالعه‌ای طولی یا استفاده از روش آمیخته) باشد. در نهایت، این مطالعه نشان می‌دهد که مدل گفتمان‌های مربیگری یک مدل ایستا نیست، بلکه یک سیستم پویا است. گفتمان رابطه‌سازی بستر لازم را فراهم می‌کند. گفتمان‌های ارزیابی، تحلیلی و توجیهی وقتی به صورت شفاف و عمیق به کار گرفته شوند؛ ابزارهای شناختی لازم برای رشد را در اختیار کارورز قرار می‌دهند. در نهایت، گفتمان تفویض اختیار است که با تغییر جایگاه کارورز از پیرو به همکار، امکان ظهور یک هویت حرفه‌ای مستقل و عاملیت‌مند را فراهم می‌سازد. غفلت از هر یک از این اجزا، می‌تواند کل فرآیند تربیت معلم را با خطر مواجه کند. در نهایت با توجه به نتایج تحقیق پیشنهادات زیر مطرح می‌شود:

۱. برگزاری دوره‌ها و کارگاه‌های آموزشی در زمینه انواع گفتمان و تأثیر آن‌ها بر جایگاه و عاملیت دانشجو-معلم.
۲. طراحی و اجرای کارگاه‌های عملی برای استادان در نحوه ارائه بازخورد شفاف و جامع که علاوه بر اشاره به نقاط ضعف، دلایل و راهکارهای بهبود را نیز شامل شود.
۳. انجام مطالعات طولی و استفاده از روش‌های ترکیبی (کیفی و کمی) برای بررسی تأثیر بلندمدت گفتمان‌ها و جایگاه‌یابی دانشجومعلم.
۴. ایجاد فرصت‌های عملی برای دانشجو-معلم تا بتوانند در جایگاه همکار مشارکت واقعی داشته باشند و عاملیت حرفه‌ای خود را توسعه دهند.
۵. بررسی و تحلیل تأثیر محدودیت‌های محیطی، فرهنگی و ساختاری در شکل‌گیری جایگاه و عاملیت دانشجو-معلم در پژوهش‌های آینده.

## Reference

- Aparicio-Herguedas, J.L., & Navarro-Asencio, E. (2023). The effect of assessment procedures in the development of competences during initial teacher education: A systematic review. *Journal of Technology and Science Education*, 13(3), 807-822. <https://doi.org/10.3926/jotse.2085>
- Auni, L., Zulfikar, T., Akmal, S., Alfiatunnur, A., & Dina, F. (2022). International teaching internship: Development of pre-service teachers' competences. *The Qualitative Report*, 27(12), 2761–2779.
- Biesta, G., Priestley, M., & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Chouvalova, A., Navlekar, A. S., Mills, D. J., Adams, M., Daye, S., De Anda, F., & Limeri, L. B. (2024). Undergraduates' reactions to errors mediates the association between growth mindset and study strategies. *International Journal of STEM Education*, 11(1), 26.
- Copland, F., & Donaghue, H. (2019). Post-observation feedback. In S. Walsh & S. Mann (Eds.), *The Routledge handbook of English language teacher education* (pp. 402–416). Routledge.
- Costache, O., Becker, E., Staub, F., & Mainhard, T. (2019). Using uncertainty as a learning opportunity during pre-lesson conferences in the teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 86, Article 102890. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102890>
- Davies, B., & Harré, R. (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 46–63.
- DeCuir-Gunby, J. T., Martin, P. P., & Cooper, S. M. (2012). African American students in private, independent schools: Parents and school influences on racial identity development. *The Urban Review*, 44(1), 113–132.
- Dobrowolska, D., & Balslev, K. (2017). Discursive mentoring strategies and interactional dynamics in teacher education. *Linguistics and Education*, 42, 10-20.
- Drageset, O. G., & Ell, F. (2024). Using positioning theory to think about mathematics classroom talk. *Educational Studies in Mathematics*, 115(3), 353–385.
- Ebrahimi, A., Abbasian, H., Arasteh, H. R., & Zainabadi, H. R. (2021). Designing a coaching model for the internship process of student teachers at Farhangian University. *Educational and Scholastic Studies*, 10(2), 7–39. (in persian)
- Eslami, F., Mousapour, N., & Sadeghi, A. R. (2022). A study of the lived experience of trainees in the teacher skill-training course at Farhangian University of Qom. *Journal of Curriculum Studies*, 17(67), 13–34. (in persian)
- Gao, X. S. (2013). Reflexive and reflective thinking: A crucial link between agency and autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 226–237.
- Green, C. A., Duan, N., Gibbons, R. D., Hoagwood, K. E., Palinkas, L. A., & Wisdom, J. P. (2015). Approaches to mixed methods dissemination and implementation research: methods, strengths, caveats, and opportunities. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 42(5), 508-523.

- Green, J. G., Brock, C., Baker, W. D., & Harris, P. (2020). Positioning theory and discourse analysis: An explanatory theory and analytic lens. In N. S. Nasir, C. D. Lee, R. Pea, & M. M. K. de Royston (Eds.), *Handbook of the cultural foundations of learning* (pp. 119–140). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203774977>
- Harre, R., & van Langenhove, L. (1999). *Positioning theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Hawkins, E. J., & Ewens, A. (1999). How students experience professional socialization. *International Journal of Nursing Studies*, 35, 41–49.
- Hollingsworth, H. L., Burress, B., Carpenter, J. P., & Enfield, M. (2025). Preservice teachers and field experiences in education settings abroad: A scoping review of research 2014–2024. *Teaching and Teacher Education*, 165, 105119.
- Huang, X., & Wang, C. (2024). Pre-service teachers' professional identity transformation: A positioning theory perspective. *Professional Development in Education*, 50(1), 174–191.
- Jamshidi Tavana, A., Emam Jomeh, M. R., Asareh, A. R., & Mousapour, N. (2020). Analyzing the experiences of student teachers at Farhangian University of Tehran from the internship course. *Research in Teaching and Learning*, 14(2), 67–77. <https://doi.org/10.22070/tlr.2020.2513> (in persian)
- Jeno, L. M., Levesque-Bristol, C., Nylehn, J., Pavlovic, Z., Roness, D., & Weinstein, N. (2023). A Self-Determination Theory perspective on student teachers' basic needs, motivation, and study quality: A pre-registered qualitative study.
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). *Diskurssianalyysi: Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino.
- Jones, M., & Charteris, J. (2017). Transformative professional learning: An ecological approach to agency through critical reflection. *Reflective Practice*, 18(4), 496–513.
- Kalsoom, T., Showunmi, V., & Ibrar, I. (2019). A systematic literature review on the role of mentoring and feedback in improvement of teaching practicum. *sjesr*, 20–32.
- Kayi-Aydar, H. (2015). Teacher agency, positioning, and English language learners: Voices of pre-service classroom teachers. *Teaching and Teacher Education*, 45, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.009>
- Kocabiyik, B. (2020). Social Studies Student Teachers' Views on "School Experience Course". *International Journal of Education and Literacy Studies*. 3(8), 37–47.
- Lavie, I., Steiner, A., & Sfard, A. (2019). Routines we live by: From ritual to exploration. *Educational Studies in Mathematics*, 101(2), 153–176. <https://doi.org/10.1007/s10649-018-9817-4>
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102954.
- Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in Mathematics*, 67(3), 255–276. <https://doi.org/10.1007/s10649-007-9104-2>
- Lojdoová, K. (2019). Socialization of a student teacher on teaching practice into the discursive community of the classroom: Between a teacher-centered and a learner-centered approach. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 100314.

- Masadeh, T. S. Y. (2017). Opportunities and barriers of practicum from the perspective of English language student teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(6), 1059–1071. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050620>
- McDonough, S. (2015). Using ethical mapping for exploring two professional dilemmas in initial teacher education. *Reflective Practice*, 16(1), 142–153. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982526>
- Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Moradi, Y., Mollazadeh, F., Jamshidi, H., Tayefeh, T., Zaker, M. R., & Karbasi, F. (2017). Outcomes of professional socialization in nursing: A systematic review. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research*, 9(12), 2468–2472.
- Mukeredzi, T. G. (2017). Mentoring in a cohort model of practicum: Mentors and preservice teachers' experiences in a rural South African school. *Sage Open*, 7(2), 2158244017709863.
- Nghia, T. L. H., & Tai, H. N. (2017). Preservice teachers' identity development during the teaching internship. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(8), 1–15.
- Nielsen, W., Tindall-Ford, S., & Sheridan, L. (2022). Mentoring conversations in preservice teacher supervision: Knowledge for mentoring in categories of participation. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 30(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/13611267.2022.2030185>
- Novianti, D. (2022). Class interaction analysis in English learning based on Flanders Interaction Analysis Category System (FIACS). Muhammadiyah University of Makassar.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2008). Discursive constructionism. In J. A. Holstein & J. F. Gubrium (Eds.), *Handbook of constructionist research* (pp. 275–293). New York: Guilford Press.
- Renwick, K. (2023). Developing teacher identity through purposeful dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104135.
- Reynolds, B. L., & Chang, S.-I. (2018). Empowering Taiwanese pre-service EFL teachers through a picture book community service project. In F. Copland & S. Garton (Eds.), *Voices from the TESOL classroom: Participant inquiries in young learner classes* (pp. 7–14). TESOL Press.
- Rhamadina, W., Alek, A., Husna, N., & Hidayat, D. N. (2023). A discourse analysis of student–teacher pattern interaction in ELT classroom. *Jurnal Onoma: Pendidikan, Bahasa, dan Sastra*. <https://doi.org/10.30605/onoma.v9i1.2209>
- Salari-Chineh, P., & Rastegari, N. (2020). Analyzing the experiences of supervising professors and student teachers of Farhangian University in elementary schools of Kerman. *Journal of Research in Elementary Education*, 3(2), 1–15. (in persian)
- Salisu, W. J., Dehghan Nayeri, N., Yakubu, I., & Ebrahimpour, F. (2019). Challenges and facilitators of professional socialization: A systematic review. *Nursing Open*, 6(4), 1289–1298.
- Singh, A. B., & Engeness, I. (2025). Co-Agency and Co-Development in Higher Education. *Human Arenas*, 1-29.
- Sjölund, S. (2025). Discourses of collaboration and participant positioning in research–practice partnerships. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 69(1), 79–94.



Talaei, E., & Gandami, F. (2015). An analysis of the apprenticeship model of teacher education at Oxford University and its implications for Iran's teacher education system. *Quarterly Journal of Education*, 31(4), 31–68. (in persian)

Teng, F. (2017). Emotional development and construction of teacher identity: Narrative interactions about the pre-service teachers' practicum experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(11), 117–134.

Teng, F. (2018). *Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language*. Singapore: Springer.

Teng, F. (2019). Understanding teacher autonomy, teacher agency, and teacher identity: Voices from four EFL student teachers. *English Teaching & Learning*, 43(2), 189–212.

Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2021). Professional agency for learning as a key for developing teachers' competencies?. *Education sciences*, 11(7), 324.

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H., & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis.

Vanassche, E. (2023). Talking to learn: Patterns of discursive interaction in post-lesson debriefs. *Teaching and Teacher Education*, 133, 104301.

Warshauer, H. K. (2015). Productive struggle in middle school mathematics classrooms. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(4), 375–400. <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9286-3>

Yamaguchi, A. (2011). Fostering learner autonomy as agency: An analysis of narratives of a student staff member working at a self-access learning center. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 2(4), 268–280.

Yangın Ekşi, G., Yılmaz Yakışık, B., Aşık, A., Fişne, F. N., Werbińska, D., & Cavaleiro, L. (2019). Language teacher trainees' sense of professional agency in practicum: Cases from Turkey, Portugal and Poland. *Teachers and Teaching*, 25(3), 279–300.

Yuan, R., & Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30, 469–491.

Yuan, R., & Mak, P. (2018). Reflective learning and identity construction in practice, discourse and activity: Experiences of pre-service language teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 74, 205–214.

Zaswita, H. (2022). The classroom turn-taking process: A study of (initiation–reply–feedback). *Curricula: Journal of Teaching and Learning*, 7(2), 102–109. <https://doi.org/10.22216/curricula.v7i2.796>

Zhu, G. (2017). Chinese student teachers' perspectives on becoming a teacher in the practicum: Emotional and ethical dimensions of identity shaping. *Journal of Education for Teaching*, 43(4), 491–495.