

## **Identify Effective Components in Coaching in Process of Student-teachers Intership at the Farhangian University**

**Ayob Ebrahimi<sup>1-</sup>, Hossein Abbasian<sup>2</sup>, Hamid Reza Arasteh<sup>3</sup>, Hassan Reza Zeinabadi<sup>4</sup>**

*1. Ph.D. Student in Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran*

*2. Assistant Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran*

*3. Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran*

*4. Associate Professor, Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran*

(Received: September 16, 2019; Accepted: November 6, 2020)

### **Abstract**

The purpose of this study was to identify the components and elements of influencing coaching in the teacher-student engagement process at Farhangian University. This research can provide a qualitative study with the Grounded Theory approach and emergent design was implemented. Individuals' Participation Selects 15 individuals and supervisors associated with Farhangian University's curriculum, educational management, internship, and academic management were recruited using a purposive sampling method to gather information sources, and Semi-structured interviews were performed using data analysis, content analysis. MAXQDA software. Using the base code, it obtained 0.74 and the reliability code re-code 0.88. Thematic analysis was used to identify the themes and categories of coaching in the teacher-student internship process Reliability between coders was 0.74, and reliability of coding was 0.88. About open source coaching components; finally, 13 main themes were identified: professional development, actors, teaching-learning process, selection, approach, organizational network, support and rewards, adaptation, adaptation, curriculum, Facilitation, guidance and quality assurance. In terms of policies and actions, three elements of "44 components and 13 policies and actions" were identified. After identifying the main categories, the focus group was selected by purposeful sampling and formed to achieve the model.

**Keywords:** Coaching, Farhangian university, Intership, Student-teachers.

## طراحی الگوی مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان

ایوب ابراهیمی<sup>۱</sup>، حسین عباسیان<sup>۲</sup>، حمیدرضا آراسته<sup>۳</sup>، حسن‌رضا زین‌آبادی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۲. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۳. استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۴. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۲۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۱۶)

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، دستیابی به الگوی مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم در دانشگاه فرهنگیان است. پژوهش، کیفی و با روش نظریه‌برخاسته از داده‌ها و طرح نوحاسته‌گلیزر انجام گرفته است. مشارکت‌کنندگان ۱۵ نفر از صاحب‌نظران مرتبط با برنامه‌ریزی درسی، مدیریت آموزشی، کارورزی و مدیران عالی دانشگاه فرهنگیان بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود داده‌ها به روش تحلیل مضمون با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA تحلیل شدند. پرسش‌های اصلی پژوهش با تکنیک SWIH طراحی و اجرا شدند. میزان پایایی بین کدگذاران ۰/۷۴، و پایایی کدگذاری مجدد ۰/۸۸ به دست آمد. برای مؤلفه‌های مربی‌گری ۸۲۹ کد باز شناسایی شد. در نهایت، ۱۳ مقوله اصلی به دست آمد، که عبارت‌اند از بالندگی حرفه‌ای، کنش‌گران، فرایند یاددهی-یادگیری، انتخاب‌گری، رویکرد، شبکه سازمانی، حمایت و پاداش، سازگاری و انطباق، تعالی‌نگر، برنامه‌درسی، تسهیل‌گری، راهبری و تضمین کیفیت. در زمینه سیاست‌ها و اقدامات ۴۵۴ کد باز و ۵۷ عنصر (۱۳ مؤلفه و ۴۴ سیاست و اقدام) شناسایی شد. پس از شناسایی مقوله‌های اصلی، گروه کانونی با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب، و برای دستیابی به الگو تشکیل شد.

واژگان کلیدی: دانشجومعلم، دانشگاه فرهنگیان، کارورزی، مربی‌گری.

## مقدمه

کیفیت و گستره پیشرفت‌های فراگیران از طریق توسعه شایستگی، حساسیت و انگیزش معلم قابل پیش‌بینی است (ساریتا و سونیا<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶، ص ۷۳۹)، که بخشی از این شایستگی‌ها از طریق دوره تربیت معلم کسب و ایجاد می‌شود. تربیت معلم از طریق تدابیر لازم، توسعه حرفه‌ای و شایستگی دانشجومعلم را با رعایت پیش‌نیازها و بایسته‌های حرفه معلمی برای مواجهه با چالش‌های فرایند یاددهی-یادگیری با یادگیرنده پیچیده در عصر پیچیدگی (محمودی چابکی، ۱۳۹۲، ص ۶۱) دنبال می‌کند تا متقاضیان معلمی را در فرایندی «میدانی» (در کلاس درس واقعی)، «بازتابی»<sup>۲</sup> بر مبنای عمل فکورانه خود به‌سازانه، و «آموزشی» مبتنی بر تحقیقات کلاس درس (گویا، ۱۳۸۰، ص ۲)، با استانداردهای بالای آموزشی، مهارت‌های پداگوژیکی، و ارزش‌های اخلاقی و معنوی تجهیز کند (سینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸) و در نهایت، سودمندترین تجربیات را برای آنان فراهم کند (طلایی و گندمی، ۱۳۹۴، ص ۳۵). از این رو، براساس دیدگاه دارلینگ هاموند<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، ضروری است، تربیت معلم با عناصر زیربنایی سه‌گانه، شامل ۱. انسجام و یکپارچگی میان موضوعات ارائه‌شده؛ ۲. تلفیق آموزش‌های نظری دانشگاه و فعالیت بالینی در مدرسه با ۳. ارتباط فعال با مدارس، اثربخش خود را برای آماده‌سازی معلمان آینده افزایش دهد.

نامداری پژمان (۱۳۹۷) یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت، را بهبود مستمر کیفیت تربیت معلم می‌داند (نامداری پژمان، ۱۳۹۷، ص ۲۰۱). از آنجا که کیفیت تربیت معلم یکی از معیارهای اصلاحات آموزش و پرورش در سراسر جهان است (کوکران اسمیت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲) و همواره «چگونگی آماده‌سازی [معلم] و اثربخشی معلمان، به ویژه توانایی ایشان در افزایش یادگیری دانش‌آموزان به روشی قابل اندازه‌گیری» همواره مورد بحث، گفت‌وگو و بررسی

- 
1. Sarita & Sonia
  2. Reflective
  3. Singh
  4. Darling-hammond
  5. Cochran-Smith

قرار دارد (دارلینگ هاموند، ۲۰۰۶، ص ۱۲۶). براساس نظر کرینر و زتمایر<sup>۱</sup> (۲۰۱۱)، برای غلبه بر پیچیدگی آموزش معلمان، توسعه کلاس درس، مدرسه و نظام آموزشی، از فردی و بومی، به جهانی و عمومی ضروری است (مرتاضی، ۱۳۹۴، ص ۱۳۶). بر این اساس، پژوهش عمل آموزش می‌تواند پیوندهای محکمی میان نظریه و عمل در قالب «انجمن بحث و گفت‌وگو»<sup>۲</sup>، «جوامع یادگیری حرفه‌ای»<sup>۳</sup>، «یادگیری شراکتی»<sup>۴</sup> و «دوستان منتقد»<sup>۵</sup> ایفا کند (مرتاضی مهربانی و غلام‌نژاد، ۱۳۹۴، ص ۱۴۲). همچنین، گزارش ارزیابی سال ۲۰۱۵ با عنوان «مأموریت اکنون: معلمان آماده برای کلاس‌ها»<sup>۶</sup>، تجارب عملی ساختاریافته و بهبودیافته، را یکی از موضوعات کلیدی پنجگانه برای بهبود کیفیت تربیت معلم معرفی کرده است (تیماک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵).

مک دونالد، کاظمی و کواناک<sup>۸</sup> (۲۰۱۳)، و وایندشیتل<sup>۹</sup> و همکاران (۲۰۱۲) معتقدند، اخیراً سمت و سوی تحقیقات بر آموزش حرفه‌ای معلم مبتنی بر فعالیت‌های «اصلی»<sup>۱۰</sup> یا «سطح بالا»<sup>۱۱</sup> تدریس برای تبدیل دانشجومعلم از یک فرد مبتدی به حرفه‌ای برای مسئولیت‌پذیری در کلاس درس معطوف شده است. توسعه تکنیک‌های آموزشی «آموزش مبتنی بر عمل»<sup>۱۲</sup> برای بهبود تربیت حرفه‌ای با رویکرد ارزشیابی صلاحیت حرفه‌ای مورد توجه نهادهای نظارتی درونی و بیرونی تربیت معلم دنیا قرار گرفته است (آی ایی آی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۳؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۴، ص ۲۳؛ ایی تی اس<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۵).

1. Krainer & Zehetmeier
2. Discourse Community
3. Professional Learning Community
4. Co-learning Partnership
5. Critical Friends
6. Action now: Classroom ready teachers
7. TEMAG (Teacher Education Ministerial Advisory Group)
8. McDonald, Kazemi & Kavanagh
9. Windshil
10. Core
11. Higher leverage
12. Practice-based
13. IEA
14. ETS

کارورزی نوعی یادگیری تجربی نظارت شده است که در آن دانشجویان از دانش قبلی خود برای ارتقای مهارت‌هایشان در یک محیط حرفه‌ای استفاده می‌کنند (تلخابی و فقیری، ۱۳۹۳، ص ۸)، پریشانی، خروشی و قربانی (۱۳۹۵)، در پژوهشی برنامه کارورزی را بزرگ‌ترین نهضت علمی توانمندسازی معلمان آموزش و پرورش می‌نامند و معتقدند در این برنامه، معلم با استاد دانشگاه مرتبط می‌شود و بزرگترین پیوند نظام‌یافته دانشگاه با آموزش و پرورش در تاریخ دانشگاه‌های کشور با آموزش و پرورش تبلور می‌یابد. معلم راهنما، همکار مدرسه‌ای دانشگاه می‌شود تا دانش و تجربه مورد نیاز را به همکاران آینده خود- کارورزان- منتقل کند.

پژوهش‌های آسیب‌شناسانه متعددی از ناپسندگی کیفیت کارورزی در آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان روایت دارد. یافته‌های حجازی (۱۳۹۶)، و مرتضوی و نصر اصفهانی (۱۳۹۶) برخی مشکلات آن را در حوزه‌های نگرشی، ساختاری، آموزشی و فیزیکی می‌دانند. موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۳) در کتاب طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ایران، بر ضرورت بازنگری برنامه درسی تربیت معلم به خصوص برنامه کارورزی و انطباق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی تأکید کرده‌اند. یافته‌های حجازی (۱۳۹۶) حکایت از چالش‌های بیست‌گانه‌ای در برنامه کارورزی از جمله دشواری تحقق اهداف پیش‌بینی‌شده برنامه، نبود برنامه جامع و مدون برای اجرا و ارزیابی طرح، نبود سیستم نظارتی دقیق بر اجرای برنامه کارورزی، ناپسندگی سازگاری با مدارس و آموزش و پرورش، نبود هم‌طرزی رویکرد و هم‌مقصودی میان استادان و معلمان راهنما و کمی تعامل میان آنان، ضرورت تدبیر جبران خدمت، عدم مداخله جدی و هوشمندانه دانشجومعلم‌ان در مباحث کلاسی، استفاده نکردن معلمان راهنما از روش‌های نوین تدریس در آموزش و یادگیری و ... دارد. رضایی (۱۳۹۶) معتقد است گرچه کارورزی یکی از بهترین و مهم‌ترین موقعیت‌ها در میدان عمل است. قادری، ناطقی و نصرتی (۱۳۹۵)، در پژوهشی سه مرحله مسأله‌یابی و تصور؛ هنرهای گزینه‌سنجی، نگاه چندکانونی به نظریه‌های دانشگاهی و مسأله عملی تدریس و بازانديشي درباره نظر نهایی؛ و کارانديشي، تفکر حین عمل، تفکر بعد از عمل، اقدام پژوهی و درس پژوهی گروهی را معرفی کرده‌اند. احمدی و احمدی (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی

به عنصرهای کارگروهي؛ پرکسيس؛ نقش؛ درآميخته شدن؛ توالی و تقويت؛ مکان؛ زمان؛ امنیت؛ احترام؛ فوریت؛ به‌کارگیری ایده‌ها؛ دل‌خاسته‌ها؛ رفتارها؛ پاسخگویی و فعالیت‌های یادگیری؛ غنی‌ساز و تسهیل‌گر فرایند تأمل حرفه‌ای پرداخته است. یافته‌های جوکار و همکاران (۱۳۹۵)، نامداری پژمان و مولائی علی‌آبادی (۱۳۹۵)، موسی‌پور و همکاران (۱۳۹۸) بر ضرورت ایجاد زمینه‌های آگاهی استادان، دانشجویان و معلمان راهنما و تعامل میان دانشگاه و مدرسه، برگزاری جلساتی بین دانشجویان برای انتقال تجارب، برگزاری سمینارهای ماهانه با حضور مدرسان دانشگاه و صاحب نظر و ... تأکید دارد.

بررسی این تحقیقات نشان می‌دهد اقدامات یادشده هر یک به بخش‌های ویژه‌ای پیرامون کارورزی پرداخته‌اند. در حال حاضر وجود رویکرد مربی‌گری، به عنوان یک خلأ و حلقه مفقوده در تربیت حرفه‌ای وجود دارد. برای استقرار این رویکرد بسیاری از کشورها به بومی‌سازی مؤلفه‌های خاص حسب شرایط خود اقدام کرده‌اند.

براساس گفته جو (۲۰۰۵)، و کندی (۲۰۰۹) واژه «مربی» از کوکس<sup>۱</sup> به معنای روستایی در مجارستان که در آنجا کالسکه‌های با کیفیت بسیار عالی و گران‌قیمت تولید می‌شده، نشأت گرفته است. مربی‌گری<sup>۲</sup> یعنی ابزار و وسیله‌ای که شما را از جایی که هم اکنون در آن هستید، به جایی که می‌خواهید باشید، می‌برد. اصطلاح مربی، تسهیل‌کننده، معلم راهنما و متخصص، از لحاظ تاریخی به صورت متناوب مورد استفاده قرار گرفته‌اند، تا یک مربی به صورت رسمی از همکارانش حمایت کند (دنتون و هاسبروک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹، ص ۱۵۱؛ لوفتوس، لآت و تُولر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰: ۱۰؛ کوکس، بچکیروا و کلاتربروک، ۲۰۱۴: ۴۳۳). شینا و إوارسون<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) بیان کردند دانشجویان دانشگاه‌های انگلستان واژه مربی را به استنادی که در درس‌های دارای مشکل به آن‌ها کمک

- 
1. Kocs
  2. Coaching
  3. Denton & Hasbrouck
  4. Towler
  5. Schiena & Ivarsson

می‌کردند، نسبت دادند. از آن پس در کشورهای بریتانیا، ژاپن، کانادا، استرالیا، سنگاپور و نیوزلند گسترش یافت و امروزه در بسیاری از دانشگاه‌های معتبر آمریکایی، کانادایی و اروپایی در قالب روشی برای کمک به افراد در کسب بالاترین سطح توانایی و قابلیت مورد استفاده قرار می‌گیرد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳).

از دیدگاه لوبانز<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، مربی‌گری، هنر راهنمایی یک فرد به منظور شناسایی و توسعه نقاط قوت فردی، کشف جبران و مدیریت نقاط نیازمند توسعه فردی، برنامه‌ریزی برای مسیر شغلی و توسعه فردی و بهبود ارتباط اثربخش است (صفرزاده و همکاران، ۱۳۸۹). احمدی کهجوق و همکاران (۱۳۹۵) نظریه یادگیری به ویژه نظریه یادگیری انتقالی<sup>۲</sup> را از مفاهیم اساسی در مربی‌گری می‌داند. گراهام، رودگر و زیویانی<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) با تأکید بر استقلال یادگیرنده، معتقدند در مربی‌گری از راه پرسش‌های باز، به مراجع کمک می‌شود از ارزش‌ها، پنداشت‌ها و انتظارات خود آگاه شده، با چگونگی انتخاب‌ها و مسائل خود برای دستیابی به اهداف آشنا شود.

مربی‌گری آموزشی<sup>۴</sup> فرایندی حرفه‌ای است که در آن مربیان از یکدیگر پشتیبانی می‌کنند تا به بهبود اثربخشی آموزش و موفقیت فراگیران منتهی شود (دنتوت و هاسبروک، ۲۰۰۹؛ نایت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ گالانت و گیلهام<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴؛ پنتلند<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴؛ پارکر<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۵؛ بچکیرووا، سیبلی و میر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵، ص ۴۳۳). مربی‌گری، به این معنا، شامل دو جزء متمایز است: نقش (گالانت و گیلهام، ۲۰۱۴) و فرایندها (بچکیرووا، سیبلی و میر، ۲۰۱۵، ص ۴۳۵) که به اختلاف زیادی در مدل‌های مربی‌گری منجر می‌شود (دنتوت و هاسبروک، ۲۰۰۹). همچنین، در این مربی‌گری «مربی‌گری

1. Lubans
2. Transformative
3. Graham, Rodger & Ziviani
4. Instructional Coaching
5. Knight
6. Gallant & Gilham
7. Pentland
8. Parker
9. Bachkirova

همتا<sup>۱</sup> مطرح است (زوارت و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ تولینگز و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲؛ لوفتوس و لآت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳؛ ریورا-مک کاتچن و پائرو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴؛ پارکر و همکاران، ۲۰۱۵). بررسی تورلینگ و همکاران (۲۰۱۲) حکایت از همبستگی متقابل فرایند بازخورد در مدل مربی‌گری همتا دارد. کوکس و همکاران (۲۰۱۴) به تنوع در رویکرد مربی‌گری اشاره کرده‌اند که کیفیت سه عنصر مریبان آگاه و مراجعان بازتابی (فکور)، روابط همکارانه مربی‌گری و زمینه مربی‌گری از جمله عناصر کاربردی زمان و فضا، و همچنین، عوامل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی موجب تمایز آن‌ها شده است.

یافته‌های جمشیدی توانا (۱۳۹۶) حاکی از این است که مربی در دوره کارورزی کسی است که به نظارت، گفت‌وگو، نمایش و راهنمایی در عمل با رویکرد مشاوره، انتقاد، توصیف، نمایش و مسأله‌سازی پرسش، ارائه راه حل و بازنگری بر عمل می‌پردازد.

اکثر مدل‌های مربی‌گری از لحاظ تاریخی با نقش‌های مربی بیرونی متمایز شده‌اند (لفتوس، لیفت و تاولر، ۲۰۱۰). در مدل «تجربه مشترک»، مربی به عنوان شریک در تجربه دانشجوی معلمان، به عمل دانشجوی معلمان بر اساس موقعیت کلاس توجه می‌کند. این روش، محیط حمایت‌شده‌ای را در کارورزی از طرف مربی فراهم می‌کند؛ مریبان تجارب خود را با دانشجوی معلمان به اشتراک می‌گذارند. مربی با تعامل با دانشجوی معلم و مربی می‌تواند درباره تأملات بحث کنند. مربی در این الگو نسبت به عمل دانشجوی معلم، انعکاس و بازخورد می‌دهد، دانشجوی معلم نیز درباره عمل‌های مربی بازاندیشی می‌کند. به نظر شون<sup>۶</sup>، در این روش مربی و دانشجوی معلم به طور مداوم دیدگاه‌شان را تغییر می‌دهند. در واقع از یک جهت، گفت‌وگو درباره عمل انجام شده، و از سوی دیگر بازاندیشی و طراحی مجدد از عمل صورت می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۷۹). بچکیروا، سیبلی و میر (۲۰۱۵) نقش مربی را به عنوان یک «کاوشگر همکارانه» تبیین می‌کنند. مطالعه ریورا-مک کاتچن و

- 
1. Peer Coaching
  2. Zwart
  3. Thurlings
  4. Lofthouse & Leat
  5. Rivera McCutchen & Panero
  6. Schön



پانرو (۲۰۱۴) به استفاده از داده‌های مبتنی بر شواهد و یک فرایند همکاری مشخص برای تسهیل انواع تعاملاتی که باعث ایجاد تغییرات پایدار در عمل است، اشاره دارد. در مدارس دولتی ایالت آل‌بمارل (ACPS)<sup>۱</sup> ویرجینیا، مربی‌گری آموزشی شکلی از پیشرفت حرفه‌ای و نشان‌دهنده نوعی از یادگیری است. مربیان مدارس آل‌بمارل از طریق الگودهی مربی جدید (سال اول)، ملاقات متقابل دوماهانه مربیان، جلسات گروهی «خوشه‌ای» هفتگی، فرصت‌های همکاری مربی‌گری، زمانبندی برای تعیین هدف/ بازخورد، و مشاهدات سه‌ماهه توسط سر مربی، حمایت می‌شود.

گام‌های مدل مربی‌گری در مؤسسه آموزشی پَسفیک<sup>۲</sup>، در مدارس دولتی بخش اسپوکان<sup>۳</sup> ایالت واشنگتن آمریکا بر برقراری توسعه حرفه‌ای؛ تسهیل‌گران مبتنی بر مدرسه؛ استفاده از داده‌های ارزیابی؛ اصول رهبری؛ یادگیری فعال؛ پشتیبانی از سوی اداره مرکزی هماهنگ شده است. مربی‌گری آموزشی مؤثرتر از زمانی است که در یک جامعه موفق آموزش حرفه‌ای اتفاق می‌افتد. در قلب این جامعه، اعتقاد به نیاز به بهبود مستمر، در جایی که هموار جست‌وجوی ثابت و جمعی برای یافتن یک راه بهتر، برای چگونگی انجام فعالیت وجود دارد، فرایند یادگیری حرفه‌ای شامل؛ ارائه و توضیح تئوری فعالیت، بازنمایی فعالیت، فرصت برای تمرین با هدایت اولیه، بازخورد سریع درباره تلاش‌های خود و مربی‌گری پایدار است. یادگیری حرفه‌ای بازتابی از نگرش کنجکاوانه، تمایل فعالانه با شیوه‌های مبتنی بر تحقیق، ارزیابی، بازخورد نتایج آن‌ها، و ایجاد نظریه‌ها و شیوه‌های جدید در یک چرخه بهبود مستمر است.

ناظر بر بررسی‌های انجام‌گرفته، اولاً نبود پژوهشی جامع که در آن مؤلفه‌های مربی‌گری فرایند کارورزی در دانشگاه را بررسی کرده باشد، ثانیاً تفاوت‌های موجود در اهداف کلان و ارزش‌های حاکم بر تربیت معلم ایران در مقایسه با سایر کشورها از جمله مطالبه معلم در طراز جمهوری اسلامی ایران و شکل‌گیری هویت یکپارچه اسلامی - ایرانی - انقلابی (ماده ۲ اساسنامه دانشگاه

1. Albemarle County Public Schools

2. Pacific Learning. / <https://www.pacificlearning.com/t-professional-development.aspx>

3. Spokane

فرهنگیان)، شناسایی مؤلفه‌های بومی از مربی‌گری فرایند کارورزی، برخورداری از یک مدل مربی‌گری موفقیت‌آمیز، برای ایجاد روابط بین مربیان، معلمان و کارورزان را ضروری کرده است. بر این اساس این پژوهش، در صدد طراحی الگوی مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان است.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر براساس هدف، توسعه‌ای است، و از منظر روش اجرا، توصیفی از نوع اکتشافی است. زیرا هدف پژوهش، شناسایی عناصر، مؤلفه‌ها، اقدامات و سیاست‌های مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان و ارائه الگویی متناسب و بدیع با آن است. از منظر روش اجرا، توصیفی از نوع اکتشافی مبتنی بر نظریه برخاسته از داده‌ها<sup>۱</sup> و طرح نوحاسته گلیرز<sup>۲</sup> است. در این طرح، با این پیش‌فرض که باید امکان داد تا نظریه از داده تکوین یابد، نه اینکه مقوله‌های ویژه‌ای را مورد تأکید قرار داد (بازرگان، ۱۳۹۴ الف، ص ۱۰۰)، سعی شد الگوی مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان از تحلیل ذهنیات و ساختار شناختی موجود در مصاحبه‌ها استخراج شود.

در شناسایی مؤلفه‌ها، عناصر، سیاست‌ها و اقدامات با این هدف که اطلاعات و مقوله‌ها باید از ذی‌ربطان اصلی به دست آید، جامعه مورد بررسی از خبرگان دانشگاهی مطلع از تربیت معلم و فرایند کارورزی، که در زمینه مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان در بازه زمانی ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۶ اقدام به تألیف کتب، مقاله علمی - پژوهشی و طرح پژوهشی کرده، و نیز سخنرانان کلیدی همایش‌ها و کنفرانس‌های ملی مرتبط با موضوع بودند تشکیل و بر اساس جست‌وجوی منابع اطلاعاتی و بررسی آثار و تألیفات و مرور کنفرانس‌ها و همایش‌ها، ۲۸ نفر از خبرگان دانشگاهی تشخیص داده شد.

- 
1. Grounded Theory (GT)
  2. Glaser emerging design

روش نمونه‌گیری هدفمند<sup>۱</sup> برای دستیابی به نمونه‌های مد نظر استفاده شد؛ زیرا باید اطلاعات از افرادی به دست می‌آمد که ضمن آشنایی با فرایند تربیت‌معلم با مربی‌گری و فرایند کارورزی آشنایی داشتند و در این زمینه فعالیت فکری و عملی انجام داده یا تجربه زیسته داشتند. به این دلیل، نمونه‌گیری بر اساس هدف پژوهش شکل گرفت. با انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، فرایند نمونه‌گیری پیش رفت و ابعاد مسئله مورد کاوش قرار گرفت. آنقدر مصاحبه‌ها با نمونه‌ها ادامه یافت تا پس از ۱۴ مصاحبه به حد اشباع نظری اطلاعاتی (عدم ارائه کدها و اطلاعات جدیدی) رسید. لکن با توجه به ضرورت اطمینان، مصاحبه‌ها تا ۱۵ نفر ادامه یافت. به منظور شناخت ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه مورد مطالعه، اطلاعات در قالب جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های صاحب‌نظران شرکت‌کننده در بخش مصاحبه

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	مرتبه علمی	محل خدمت	مدت مصاحبه
۰۱	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان	۷۸ دقیقه
۰۲	دکتری	روانشناسی تربیتی	دانشیار	دانشگاه شهیدرجایی	۱۰۳ دقیقه
۰۳	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه شهیدرجایی	۸۱ دقیقه
۰۴	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه شهیدرجایی	۷۲ دقیقه
۰۵	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان	۹۶ دقیقه
۰۶	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان	۷۲ دقیقه
۰۷	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه فرهنگیان	۱۰۲ دقیقه
۰۸	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه شهیدرجایی	۵۲ دقیقه
۰۹	دکتری	مدیریت آموزشی	استاد	دانشگاه تربیت مدرس	۶۱ دقیقه
۱۰	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	استاد	دانشگاه فرهنگیان	۶۷ دقیقه
۱۱	کارشناسی ارشد	برنامه‌ریزی درسی	مربی	دانشگاه فرهنگیان	۸۲ دقیقه
۱۲	دکتری	مدیریت آموزشی	دانشیار	دانشگاه شهیدرجایی	۶۴ دقیقه
۱۳	دکتری	زبان و ادبیات عرب	استاد	دانشگاه فرهنگیان	۴۷ دقیقه
۱۴	دکتری	مدیریت منابع انسانی	استادیار	دانشگاه شهید بهشتی	۵۷ دقیقه
۱۵	دکتری	مدیریت آموزشی	استاد	دانشگاه فرهنگیان	۵۴ دقیقه
جمع و میانگین					۱۰۸۸=۷۲,۵۳

### 1. Purposeful sampling

ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته<sup>۱</sup> بود. علت استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته وجود اطلاعاتی (نه کامل) از موضوع بود. اطلاعات مصاحبه بر اساس نوع آن، سؤال‌های از قبل طراحی شده برای کسب اطلاعات عمیق و با کسب مجوز از فرد مصاحبه‌شونده ضبط شد. برای انجام مصاحبه از روش SWIH<sup>۲</sup> استفاده شد (جان و وو، ۲۰۰۵).

روش تحلیل داده‌ها و اطلاعات، تحلیل مضمون<sup>۳</sup> بود که روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است (براون و کلارک، ۲۰۰۶). به بیان محمدپور (۱۳۹۲) تحلیل مضمون\_ به روش دپوی و گیتلین<sup>۴</sup> \_ تحلیل مبتنی بر استقرای تحلیلی است که در آن محقق از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی درون و برون داده‌ای به یک سنخ‌شناسی تحلیلی دست می‌یابد. برای اطمینان از پایایی ابزارهای گردآوری اطلاعات از روش‌های کدگذاری مجدد توسط کدگذار دوم و کدگذاری مجدد توسط خود کدگذار استفاده شد (کوهن، مانیون و ماریسون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱، ص ۴۲۱). برای محاسبه پایایی بین کدگذاران، ضریب توافق درصدی استفاده شد که مقادیر بالای ۰٫۷۰ مطلوب گزارش شده است (خواستار، ۱۳۸۸). بدین منظور، متن پیاده‌شده پنج مصاحبه به صورت تصادفی به یکی از اعضای هیئت علمی دانشگاه که در زمینه مدیریت آموزشی، تحقیقات و سنجش دارای چندین تألیف و اثر بود، ارائه شد و از وی خواسته شد تا آن‌ها را کدگذاری کند. نتیجه این کدگذاری در جدول ۲ ارائه شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

1. Semi Structured interview
2. What, Who, When, Where, Why + How
3. Jang & Woo
4. Thematic analysis
5. Braun & Clarke
6. Depoy & Gitlin
7. Cohen, Manion & Morrison

جدول ۲. نتایج کدگذاری مجدد مصاحبه‌ها توسط کدگذار دوم

عنوان مصاحبه	تعداد کدهای به دست آمده توسط پژوهشگر	تعداد کدهای به دست آمده توسط کدگذار دوم	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای عدم توافق
م-۰۳	۷۰	۶۱	۵۳	۸
م-۰۶	۴۵	۴۰	۳۲	۸
م-۰۹	۲۲	۱۹	۱۸	۱
م-۱۲	۶۳	۵۲	۴۴	۸
م-۱۵	۷۳	۶۶	۵۶	۱۰
جمع کل	۲۷۳	۲۳۸	۲۰۳	۴۵

براساس داده‌های جدول ۲، پایایی بین کدگذاران، ۷۴٫۳ درصد به دست آمد که پایایی مطلوبی است. نحوه محاسبه عبارت است از:

$$\text{درصد پایایی بین کدگذاران} = \frac{۲۰۳}{۲۷۳} \times ۱۰۰ = ۷۴٫۳$$

دومین روش برای محاسبه پایایی، شاخص ثبات یا پایایی بازکدگذاری<sup>۱</sup> است که به میزان سازگاری طبقه‌بندی داده‌ها در طول زمان اشاره دارد. این شاخص را می‌توان زمانی محاسبه کرد که یک کدگذار یک متن را در دو زمان متفاوت کدگذاری کرده باشد. روش محاسبه این نوع پایایی به این ترتیب است که از میان کل مصاحبه‌ها، چند نمونه به صورت تصادفی انتخاب و هر یک از آن‌ها، دوبار، در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص (پنج تا سی روز) کدگذاری می‌شوند. در فاصله زمانی برای هر یک از مصاحبه‌ها با یکدیگر مقایسه می‌شوند و از طریق میزان توافقات و عدم توافقات موجود، در دو مرحله کدگذاری، شاخص ثبات محاسبه می‌شود. کدهای مشابه با عنوان «توافق» و کدهای غیر مشابه با عنوان «عدم توافق» مشخص می‌شوند (خواستار، ۱۳۸۸). از بین مصاحبه‌های انجام گرفته سه مصاحبه پس از گذشت یک ماه، مجدداً کدگذاری شدند که اطلاعات آن‌ها در جدول ۲ گزارش شده است.

#### 1. Recoding reliability

جدول ۳. نتایج بازکدگذاری مصاحبه‌ها

عنوان مصاحبه	تعداد کدهای به دست آمده در بار اول	تعداد کدهای به دست آمده در بار دوم	تعداد کدهای مورد توافق	تعداد کدهای عدم توافق
م-۰۵	۸۰	۷۳	۷۰	۱۰
م-۱۰	۶۲	۵۷	۵۵	۷
م-۱۵	۷۳	۶۷	۶۴	۹
جمع کل	۲۱۵	۱۹۷	۱۸۹	۲۶

براساس داده‌های جدول ۲، مقدار پایایی باز کدگذاری، ۸۸ به دست آمد که میزان مطلوبی است. نحوه محاسبه عبارت است از:

$$\text{درصد پایایی باز کدگذاری} = \frac{189}{225} \times 100 = 88$$

در پژوهش‌های کیفی به‌جای واژه روایی از واژه‌های دقت<sup>۱</sup> و صحت<sup>۲</sup> داده‌ها استفاده می‌شود. گوبا و لینکلن چهار روش اعتبار<sup>۳</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۴</sup>، تأییدپذیری<sup>۵</sup> و انتقال‌پذیری<sup>۶</sup> را برای تأیید صحت و درستی داده‌ها پیشنهاد کرده‌اند که از سوی بسیار از پژوهشگران کیفی استفاده شده است. برای اعتبار مطالعه بر رعایت روش‌های بیان‌شده به شرح ذیل سعی شده است. برای اعتبار مطالعه می‌توان از روش‌های درگیری طولانی‌مدت، مشاهده مداوم، سه‌سوسازی<sup>۷</sup>، پرسش و جستجوگری از همکاران<sup>۸</sup> و کاوش به وسیله افراد مطالعه<sup>۹</sup> استفاده کرد (هالووی و ولر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۰). در پژوهش

1. Rigor
2. Trustworthiness
3. Credibility
4. Dependability
5. Conformability
6. Transferability
7. Triangulation
8. Peer debriefing
9. Member check
10. Holloway & Wheeler

حاضر، از سه روش درگیری طولانی‌مدت، پرسش و جست‌وجوگری از همکاران و کاوش به وسیلهٔ افراد مورد مطالعه استفاده شد.

### یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش براساس پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است.

#### پرسش اول: عناصر و مؤلفه‌های مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان کدامند؟

در پاسخ به این پرسش با ۴۱۰ کد باز به دست آمد که براساس روش تحلیل یادشده، مضمون‌ها برآمده از نظرات و تجارب مصاحبه‌شوندگان پدیدار شدند. براساس روش دپوی و گیلین بعد از انجام هر مصاحبه، جملات معنادار مشخص و کدها استخراج شد. کدگذاری مصاحبه‌ها به صورت مجزا تحلیل، و در قالب وجوه مشترک سازماندهی شد. سپس، از طریق بازخوانی و بازنگری کدها، کدهای تکراری حذف و ادغام شد. پس از کدگذاری محوری، ۱۳ مقولهٔ اصلی به عنوان مؤلفه‌های اصلی در عرصهٔ مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان به شرح مندرج در جدول ۴ شناسایی شد.

براساس نتایج، پرسش اول مبنی بر عناصر اصلی مربی‌گری فرایند کارورزی؛ «بالندگی حرفه‌ای»، «کنش‌گران»، «فرایند یاددهی-یادگیری»، «انتخاب‌گری»، «رویکرد»، «شبکهٔ سازمانی»، «حمایت و پاداش»، «سازگاری و انطباق»، «تعالی‌نگر»، «برنامهٔ درسی»، «تسهیل‌گری»، «راهبری» و «تضمین کیفیت» پرسش دوم بررسی شد.

#### پرسش دوم: اقدامات و سیاست‌های مرتبط با هر مؤلفهٔ مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان

در پاسخ به این پرسش ابتدا ۴۵۴ کد باز به دست آمده از هر مصاحبه‌شونده مشخص، و پس از کدگذاری محوری، کدهای شناسایی‌شده، ۵۷ عنصر (۱۳ مؤلفه و ۴۴ سیاست و اقدام) و ۱ مضمون اصلی را به شرح جدول ۴ تبیین شد.

جدول ۴. مؤلفه‌ها، سیاست‌ها و اقدامات شناسایی شده از مصاحبه با خبرگان

مؤلفه	سیاست‌ها و اقدامات	نمونه کدهای شناسایی شده
بالتدگی حرفه‌ای (۵۲۴)	بهبود عملکرد سازمانی (۵)	بالتدگی فکر و هم‌فزایی (م-۱۲)؛ فعالیت بخشی به استعدادها (م-۱۴)؛ بهبود عملکرد سازمانی (م-۱۴)؛ افزایش بهره‌وری (م-۱۴)؛ تداوم مربی‌گری تا حصول نتیجه (م-۱۴)؛
	توسعه حرفه‌ای (۸)	رشد و توسعه حرفه‌ای (م-۱)؛ توانمندسازی (م-۱)؛ (م-۲)؛ (م-۱۴)؛ ضرورت آموزش و بهسازی مربیان (م-۱)؛ (م-۸)؛ (م-۹)؛ (م-۱۲)؛ توسعه و بهسازی کنشگران (م-۵)؛ (م-۸)؛ (م-۱۲)؛ توسعه حرفه‌ای (م-۷)؛
	تربیت آموزشگران مرجع (۵)	تربیت آموزشگران مرجع (م-۷)؛ ایجاد فرصت یادگیری (م-۱۲)؛ پیشینه‌سازی توانمندی‌ها از طریق مربیان تربیت‌شده (م-۱۴)؛ توسعه و بهبود روابط (م-۱۴)؛ برگزاری کنفرانس توسعه حرفه‌ای کنشگران مرجع (م-۱۰)؛
	یادگیری مادام‌العمر (۶)	اصل یادگیرندگی کنشگران (م-۱)؛ آموزندگی (م-۲)؛ یادگیری مستمر (م-۲)؛ علاقمند به فراگیری (م-۵)؛ یادگیری مادام‌العمر و بی‌انتهای (م-۱۲)؛ توسعه آگاهی، مهارت و پیش (م-۱۴)؛
کنشگران (۶۱)	شایستگی (۲۱)	تعهد حرفه‌ای (م-۱)؛ (م-۸)؛ تعهد (م-۱)؛ ریسک‌پذیری (م-۱)؛ خلاق و نوآور (م-۱)؛ تفکر نظام‌مند و راهبردی (م-۱)؛ برخورداری از دانش تربیتی (م-۲)؛ برخورداری از دانش تربیتی-محتوایی (م-۲)؛ و ...
	الگوی نقش (۲۳)	تسلط بر دانش تخصصی (شغلی) (م-۲)؛ برخورداری از ویژگی‌های فرانشاختی (م-۲)؛ (م-۵)؛ معتقد به عمل خود (م-۸)؛ برخورداری از مقبولیت (م-۹)؛ تربیت معلمی بودن استادراهنما (م-۱۳)؛ برخورداری استاد راهنما از تجارب زیسته مدرسه‌ای (م-۱۳)؛ و ...
	جاننشین‌پروری (۶)	الگوسازی و جاننشین‌پروری (م-۱)؛ (م-۱۵)؛ انتقال دانش نظری از دانشگاه به مدرسه (م-۷)؛ تربیت حرفه‌ای (م-۱۰)؛ شکاف بین‌نسلی عامل عدم موفقیت در تعلیم و تربیت (م-۱۵)؛ انتقال حس مسئولیت‌پذیری (م-۱۵)؛ انتقال تجارب گذشته و زمینه‌سازی تجربه جدید فراگیران (م-۱۵)؛
فرایند یاددهی-یادگیری (۹۲)	مدیریت عملکرد (۱۱)	ارزیابی از عمل مربیان (م-۴)؛ پایش و هدایت مربیان (م-۴)؛ مدیریت عملکرد کنشگران (م-۵)؛ ارزیابی عناصر مدرسه‌ای (م-۵)؛ ارزیابی وارزشگذاری (م-۶)؛ خودارزیابی (م-۸)؛ پاسخگویی (م-۹)؛ ارائه بازخورد (م-۹)؛ مدیریت عملکرد (م-۱)؛ نظارت بر عناصر برنامه‌های (م-۵)؛ رعایت عناصر نظارتی و هدایتی (م-۱۱)؛
	دانش‌محور (۲)	فعال و مؤثر در آموزش پژوهی، روایت‌نگاری، درس پژوهی (م-۵)؛ مهارت خودگستری (م-۱۱)؛ یادگیری از تجارب و شکست‌ها (م-۱)؛ مسأله‌آفرینی در مدرسه (م-۱)؛ فرصت تأمل (م-۱)؛ آموزش و یادگیری مبتنی بر اشتباه (م-۱)؛ مواجهه با مسأله (م-۳)؛ پژوهش‌گرانه (م-۴)؛ (م-۱۰)؛ روشمندی حل مسأله (م-۴)؛ برابری روش تدریس و پژوهش (م-۴)؛ مبتنی بر تفکر، تعمق و پیش (م-۴)؛ عمل مبتنی بر پژوهش (م-۳)؛ (م-۶)؛ مشاهده، توصیف، تبیین، عاملیت (م-۷)؛ اقدام پژوهشگرانه (م-۷)؛ و ...



مؤلفه	سیاست‌ها و اقدامات	نمونه کدهای شناسایی شده
	موقعیت‌محور (ک۱۷)	موقعیت‌محوری (م-۱)؛ (م-۳)؛ (م-۸)؛ (م-۹)؛ (م-۱۱)؛ بروز رفتار حاصل از نگرش در موقعیت واقعی (م-۱)؛ جعبه سیاه (م-۳)؛ موقعیت مسأله‌ای (م-۳)؛ (م-۸)؛ درگیری شغلی (م-۵)؛ تحلیل و تفسیر موقعیت (م-۶)؛ مسأله موقعیتی (م-۶)؛ عمل در موقعیت واقعی (م-۶)؛ (م-۱۵)؛ و...
	شایسته‌محوری (ک۲۲)	هماهنگی شناختی (م-۱)؛ هم‌نوایی و سازگاری کنشگران (م-۴)؛ عمل مشارکتی (استاد و معلم راهنما) (م-۱۰)؛ عمل متعهدانه و مسئولانه (م-۱۰)؛ تأمل؛ فراشناختی تربیت‌معلم (م-۱۰)؛ برانگیختن الهام‌بخش (م-۱۰)؛ مدیریت ارتباطات (م-۱۰)؛ استیلائی عقلانی بر خود (م-۱۱)؛ و...
	عمل فکورانه (ک۲۸)	برخوردار از مهارت‌های ترکیبی (م-۸)؛ تفکر تأملی (م-۱)؛ تحلیل مسأله و تصمیم‌گیری (م-۱)؛ تأمل و بازاندیشی (م-۳)؛ (م-۶)؛ (م-۸)؛ سازنده‌گرایی (م-۳)؛ خلق و ایجاد (م-۳)؛ خلق چالش (م-۳)؛ روئیدنی (م-۳)؛ برآمدنی (م-۳)؛ زایدنی (م-۳)؛ مواجهه با موقعیت نامتعین (م-۳)؛ تحلیل حل مسأله و تصمیم‌گیری (م-۳)؛ عمل تأملی (م-۳)؛ خلق و تولید (م-۴)؛ مبتنی بر تأمل فکورانه (م-۴)؛ تربیت تأملی (م-۵)؛ و...
انتخاب‌گری (ک۱۳)	به‌گزینی مدارس (ک۴)	نشان‌گذاری به‌جای همانندسازی (م-۱)؛ دانشگاه و مدرسه مکان مکمل کارورزی (م-۲)؛ نقش‌آفرینی محیط (م-۳)؛ تعیین مدارس همکار (م-۱۲)؛
	شایسته‌گزینی کنشگران (ک۹)	به‌گزینی و انتخاب‌گری (م-۱)؛ برخوردار از ضرورت‌های مربیگری مشارکت‌کنندگان (م-۱)؛ نیرویابی و نیروگزینی، شایسته‌گزینی (م-۱)؛ شناسایی منابع انسانی (م-۱)؛ (م-۱۲)؛ به‌کارگیری نیروهای دارای توانمندی و تجارب مکمل (م-۱)؛ شایسته‌گماری (م-۱۲)؛ و...
	ارتباط مؤثر (ک۱۲)	تعاملات و ارتباطات تنگاتنگ (م-۱)؛ ارتباطات مؤثر (م-۱)؛ هماهنگی و همسویی کنشگران (م-۲)؛ هم‌راستایی کنشگران (م-۱۰)؛ هم‌گرایی همه عناصر (م-۱۰)؛ هم‌گرایی مربی‌گری با حوزه عمل‌گرایی (م-۱۲)؛ هماهنگی (م-۱۲)؛ ارتباط تنگاتنگ با ذینفعان (م-۱۲)؛ و...
تعاملات فکورانه (ک۴۲)	جوامع یادگیری حرفه‌ای (ک۱۱)	تیم‌سازی (م-۱)؛ (م-۱۰)؛ سیستم‌سازی (م-۳)؛ (م-۱۲)؛ عمل مشارکتی (م-۳)؛ همزیستی عالمانه (م-۷)؛ تشریک مساعی و تعامل (م-۷)؛ همکاری داوطلبانه (م-۹)؛ شبکه‌سازی (م-۱۰)؛ هم‌نوایی کنشگران (م-۱۰)؛ عمل هم‌افزا (م-۱۰)؛ هم‌اندیشی و هم‌فکری (م-۱۲)؛ (م-۱۲)؛ و...
	تعاون در یادگیری (ک۸)	همکاری و مشارکت در یادگیری (م-۱)؛ به اشتراک‌گذاری دانش (م-۶)؛ هدایت رشد‌یابنده (م-۷)؛ یادگیری از هم (م-۸)؛ تعاون در بالندگی (م-۱۱)؛ یادگیری تحولی و مشارکتی (م-۱۴)؛ عاملیت متربی در تغییرات (م-۱۴)؛ آمادگی کنشگران برای تعاون در یادگیری (م-۱۵)؛
	هم‌تکاملی هم‌تایان (ک۱۱)	تمایل به مشارکت (م-۱)؛ (م-۳)؛ تعامل برای یکپارچگی نظر و عمل (م-۱)؛ حل مسأله در سمینار (م-۱)؛ تشکیل سمینارهای بازخورد و همفکری (م-۱)؛ (م-۲)؛ گفت‌وگو‌محور بودن سمینار (م-۲)؛ مربی‌گری هم‌تا (م-۲)؛ (م-۸)؛ یادگیری هم‌تا (م-۷)؛ مباحثه گروهی (م-۸)؛ و...
توسعه سازمانی (ک۱۸)	مرکز همکاری توسعه مؤثر معلم (ک۴)	کمیته توسعه و بهبود روشها (م-۷)؛ ساختارهای بهبود بخش (م-۷)؛ مرکز همکاری توسعه مؤثر معلم (م-۷)؛ ساختارمند کردن عملیات یادگیری (م-۱۲)؛
	مدارس وابسته (ک۱۰)	مدرسه‌محوری تربیت معلم (م-۱)؛ هویت‌سازی در موقعیت واقعی (م-۱)؛ تشکیل مدارس تجربی (م-۲)؛ فضای موسع برای تربیت (م-۳)؛ انتقال دانش نظری از دانشگاه به مدرسه (م-۷)؛ پیش‌بینی ساختار و مقررات لازم مدارس (م-۸)؛ مدرسه محل تمرین آموخته‌ها (م-۸)؛ و...

مؤلفه	سیاست‌ها و اقدامات	نمونه کدهای شناسایی شده
	جوامع یادگیری (۴ک)	ایجاد سازمان یاددهنده (م-۴)؛ تأسیس جوامع یادگیری (م-۳)؛ تشکیل جوامع یادگیری حرفه‌ای (م-۱۲)؛ اثر جو روانی بر مربی‌گیری (م-۱۵)؛
حمایت و پاداش (۱۴ک)	مدیریت جبران خدمت (۳ک)	پیش‌بینی انگیزاننده و جبران خدمت (م-۴)؛ (م-۹)؛ (م-۱۱)؛ تعیین سازوکار جبران خدمت (م-۷)؛ (م-۸)؛ ضرورت جبران خدمات معلمان راهنما (م-۱۳)؛
	نظام پاداش (۱۰ک)	ستایش عملکرد مطلوب (م-۳)؛ تشویق مادی و معنوی (م-۳)؛ (م-۷)؛ مشوق‌ها و برانگیزاننده‌ها (م-۵)؛ (م-۶)؛ (م-۱۲)؛ سازوکار ترغیبی (م-۸)؛ پیش‌بینی عوامل انگیزشی (م-۹)؛ ترفیع و ارتقاء (م-۹)؛ اعطای امتیاز به کنشگران (مادی و معنوی) (م-۱۲)؛ و...
سازگاری و انطباق (۳۳ک)	آینده‌پژوهی (۱۶ک)	آینده‌نگری (م-۱)؛ محدودیت ناپذیری مربی‌گری (م-۱)؛ پیوستگی جریان مربی‌گری (م-۱)؛ مداومت مربی‌گری هدفمندی (م-۱)؛ وضوح هدف (م-۱)؛ تداوم و پویایی (م-۳)؛ ضرورت مطالعات تطبیقی (م-۵)؛ محوریت واکاوی تجارب (م-۵)؛ پیش‌بینی اهداف و اقدامات مشترک (م-۵)؛ و...
	استعلای روحیه علمی معلم (۸ک)	برنامه‌ریزی (م-۱)؛ تعیین هدف (م-۱)؛ (م-۳)؛ (م-۴)؛ عمل مبتنی بر آگاهی، داده‌ها و اطلاعات (م-۳)؛ نقش بازنمایی و تشخیص در حل مسأله و تربیت (م-۳)؛ تغییر رویکردهای تربیت معلم بر اساس تغییرات برنامه درسی (م-۵)؛ تأثیرگذاری سیاست‌ها و برنامه‌های کلان بر اقدامات (م-۵)؛ و...
توسعه خودکارآمدی (۲ک)	رضایتمندی، یادگیری و نوآوری (۹ک)	خلق فرصت یادگیری (م-۳)؛ هماهنگی و انسجام عناصر برای یادگیری (م-۴)؛ زمینه‌سازی رشد (م-۷)؛ همبسته‌بودن اقدامات با ویژگی‌ها و کیفیت‌تری (م-۱۴)؛ توصیه‌ها و رهنمودها برای کاهش انحرافات (م-۱۴)؛ رضایتمندی (م-۳)؛ و...
	توسعه خودکارآمدی (۲ک)	توسعه خودکارآمدی (م-۱۴)؛ جویندگی و پویندگی (م-۱۵)؛
	ناب‌سازی و بهبود مداوم (۴ک)	بهبود مستمر (م-۳)؛ ناب‌سازی (م-۹)؛ عملگرایی (م-۱۳)؛ تمرکز اقدام در صف (م-۱۳)؛
نقش کلیدی و هدایتگر (۳ک)	حمایتی و هدایتگر (۳ک)	نقش کلیدی هدایت‌گری (م-۴)؛ اعتماد متقابل مربی و متربی (م-۵)؛ راهنمایی و هدایتگری (م-۱۲)؛
	گفت‌وگومحور (۶ک)	احساس تعلق (م-۱)؛ قابلیت اعتماد و اطمینان (م-۱)؛ احساس امنیت (م-۱)؛ دیالوگ محوری در مربی‌گری (م-۳)؛ تقویت پرسشگری و مطالبه‌گری (م-۱۵)؛ اعتمادسازی (م-۱)؛ (م-۹)؛ (م-۱۴)؛
برنامه درسی (۶۵ک)	وارونگی برنامه درسی (۶ک)	پختگی در حین آموزش (م-۲)؛ تقدم دروس تئوری پایه بر کارورزی (م-۳)؛ نهضت پویاسازی آموزش و پرورش (م-۴)؛ تعریف و پایبندی به گام‌های پیش‌نیاز (م-۵)؛ تبدیل دانش ضمنی به آشکار (م-۶)؛ مهارت‌محور (م-۸)؛
	توسعه خودراهبری متربی (۴ک)	زمینه‌ساز توسعه حرفه‌ای (م-۶)؛ قائم به فرد بودن عمل مطلوب (م-۵)؛ توسعه جویندگی در دانشجویان (م-۵)؛ کسب استیلاهی عقلانی و ارادی (م-۱۱)؛

مؤلفه	سیاست‌ها و اقدامات	نمونه کدهای شناسایی شده
	سازنده‌گرایی (ک۲۴)	قالب‌زدایی و نوگرایی (م-۳)؛ تحقیق در عملیات (م-۳)؛ نسیت‌گرایی (م-۳)؛ عمل انحصاری (م-۳)؛ موقعیت مبهم و معماگونه (م-۳)؛ (م-۸)؛ عملیات تحولی (م-۳)؛ انحصاری بودن موقعیت آموزش (م-۴)؛ (م-۱۱)؛ تازگی موقعیت برای معلم و شاگرد (م-۴)؛ موقعیت مسأله‌ای (م-۴)؛ معلم به مثابه معمار آموزش (م-۶)؛ عمل اجتهادی (م-۶)؛ تولید دانش ضمنی (م-۶)؛ (م-۸)؛ عبور از عقلانیت تکنیکی (م-۸)؛ برانگیختن عقلایی (تفکر دوباره روی شیوه‌های قدیمی) (م-۱۰)؛ و...
	یکپارچگی برنامه درسی رسمی و غیر رسمی (ک۸)	شروع بخش نظری کارورزی از ابتدای ورود به دانشگاه (م-۵)؛ تکمیل بخش نظری با بررسی نظر در موقعیت واقعی (م-۵)؛ وابستگی سیستم‌گونه عوامل و عناصر تربیت‌معلم (م-۵)؛ طراحی واحد یادگیری (م-۶)؛ مهارت‌آموزی (م-۸)؛ برنامه درسی رسمی (م-۱۰)؛ برنامه‌ریزی غیر متشکل (م-۱۰)؛ و...
	شناورسازی عنصر زمان و مکان (ک۹)	ایجاد فرصت یاددهی-یادگیری (م-۴)؛ رعایت ابعاد زمانی اجرا (م-۵)؛ اجرای سالانه کارورزی (م-۶)؛ شناوربودن زمان و مکان کارورزی (م-۶)؛ آغاز کارورزی از دانشگاه (م-۶)؛ (م-۱۰)؛ آغاز کارورزی از ترم اول (م-۱۰)؛ اجرای کارورزی در دوره‌های متوالی (م-۱۰)؛ و...
	جامعیت برنامه‌ای (ک۱۴)	یکپارچگی تئوری و عمل (م-۲)؛ زنده‌انگاری برنامه‌ریزی (م-۳)؛ توأمانی تئوری و عمل در حرفه معلمی (م-۳)؛ (م-۱۰)؛ وحدت عرصه نظر و عمل (م-۴)؛ پایبندی به پیش‌نیازهای کارورزی (م-۵)؛ همگامی آموزش و عمل (م-۶)؛ چندجانبه‌نگری (م-۱۱)؛ انسجام و یکپارچگی نظر و عمل (م-۱۲)؛ و...
تسهیل‌گری (ک۵)	تامین منابع و اعتبارات (ک۲)	پیش‌بینی سازوکار تعلق سازمانی کنشگران خارج از دانشگاه (م-۵)؛ تدارک منابع مالی و اعتبارات (م-۸)؛
	امادگی مدارس برای پذیرش (ک۳)	امادگی مدرسه برای پذیرش دانشجومعلم (م-۱۲)؛ تأسیس مدارس وابسته (م-۱۲)؛ کمک مالی به مدارس (م-۱۲)؛
	رهبری خدمتگزار (ک۱۰)	اعتمادافزین و حرکت‌دهنده، گفت‌وگویی مستمر میان مربی و متربی (م-۶)؛ راهبری (م-۷)؛ (م-۱۳)؛ استقرار میز استاد راهنما در مدرسه (م-۷)؛ شفاف‌سازی (م-۸)؛ تعیین ارزش‌های محوری و مشترک (م-۹)؛ (م-۱۳)؛ تعیین هدف مشترک (م-۹)؛ (م-۱۲)؛ (م-۱۳)؛ (م-۱۴)؛ و...
	الزامات (ک۱۲)	برنامه‌ریزی و سازماندهی (م-۱)؛ (م-۳)؛ (م-۱۲)؛ (م-۱۳)؛ استراتژی محور (م-۳)؛ ضرورت تبیین اهداف و وظایف (م-۱)؛ (م-۱۲)؛ عزیمت بر اساس هدف (م-۴)؛ مدیریت بهینه منابع (م-۱۰)؛ هدایت (م-۱۲)؛ (م-۱۴)؛ (م-۱۵)؛ ضرورت پایبندی به اصول و فرایندها (م-۴)؛ و...
	پایش مستمر (ک۹)	نظارت و ارزیابی معتبر (م-۱)؛ ضرورت ارزیابی کمی و کیفی (م-۴)؛ مراقبت از کیفیت (م-۴)؛ واکاوی مستمر (م-۶)؛ خودارزیابی (م-۸)؛ (م-۱۵)؛ ارزیابی بیرونی (م-۸)؛ ارزشیابی چندجانبه (م-۸)؛ ارزشیابی تکوینی (م-۹)؛ (م-۱۱)؛ آزمون آموخته‌ها در میدان (م-۱۳)؛
	ارزیابی برنامه‌ها و اقدامات و منابع (ک۱۹)	عیارسنجی کیفیت مربیان (م-۱)؛ ارزشیابی فرایندها (م-۱)؛ (م-۳)؛ بازخورد مبتنی بر کنش‌گری دانشجو (م-۱)؛ ارزشیابی سیستمی و ساختاری و هویت‌سازی در موقعیت واقعی (م-۱)؛ ارزشیابی تکوینی برای اقدام اصلاحی (م-۳)؛ (م-۴)؛ نظارت و ارزیابی (م-۴)؛ (م-۵)؛ و...
	اصلاح و بهبود به‌هنگام و مداوم (ک۲۳)	مدیریت عملکرد (م-۱)؛ بازخورد مداوم (م-۱)؛ ارائه بازخورد مؤثر و جهت‌دهنده (م-۱)؛ هم‌زمانی عمل و بازخورد (م-۱)؛ نقش سازندگی بازخورد و نقد (م-۲)؛ بازخورد محوری (م-۱)؛ (م-۲)؛ (م-۳)؛ (م-۵)؛ (م-۶)؛ نقد سازنده (م-۳)؛ اصلاح مداوم (م-۱)؛ حک و اصلاح (م-۱)؛ مدیریت عملکرد کنشگران (م-۵)؛ حلقه‌های بازخورد (م-۷)؛ و...
۴۵۴ کد باز: ۵۵ عنصر (۱۳ مؤلفه و ۴۲ سیاست و اقدام) و ۱ مضمون اصلی		



می‌باشند. در بین کنش‌گران، بیشترین کدهای به دست آمده دربارهٔ استادان راهنما و معلمان راهنما بود. معلم راهنما نمایندهٔ عرصهٔ عمل و دارنده تجربه‌های نادر معلمی کردن است که دانش نظری را با تجربهٔ عملی در موقعیت‌های واقعی در هم تنیده و دانش ویژه خود را تولید کرده است. استاد راهنما راهبری کارورزی را در دو محور ۱. انتخاب و آموزش معلمان راهنما، ۲. مراقبت از اجرای برنامهٔ کارورزی را بر عهده دارد. معلمان و استادان راهنما به ترتیب نمایندگان عرصهٔ عمل و نظری‌باشند که با هم مسئولیت تربیت دانشجومعلم در موقعیت‌های بی‌بدیل، متنوع و متحول تربیتی برعهده دارند. جذب مبتنی بر شایستگی و توسعهٔ مستمر آنان و لازمهٔ تضمین کیفیت و از ویژگی‌های نظام‌های آموزش عالی برتر است (ساریتا و سونیا، ۲۰۱۶).

بخشی عملیاتی کارورزی در بستر کلاس درس واقعی و زیر نظر معلم راهنما رخ می‌دهد. معلمان راهنما از چند بعد دارای الگوی نقش و اثرگذاری حرفه‌ای بر دانشجومعلمان هستند. نحوهٔ عمل، تعامل و تأمل معلمان راهنما با دانش‌آموزان و فرایند یاددهی-یادگیری، الگوساز است. دانشجومعلم از این فرایندها یاد می‌گیرد و آموخته‌های دانشی و نظری خود را به آن پیوند می‌زند. به دلیل اثرگذاری و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای بر اساس تعاملات بین معلم راهنما و دانشجومعلم، گزینش و انتخاب معلم راهنما یکی از عناصر با اهمیت فرایند کارورزی در جانشین‌پروری به شمار می‌آید (جاستیس گروپ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). از جمله نتایج مهم و ارزشمند مربی‌گری، تکثیر حرفه‌ای یا جانشین‌پروری<sup>۳</sup> است (گل‌وردی، زارعی متین و جندقی، ۱۳۹۵). ابراهیم و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) موضوع جانشین‌پروری را در حوزهٔ تربیت معلم به روابط استاد راهنما با دانشجو و نیز کنش‌گرانی که در قالب مربی با دانشجو در ارتباط هستند، نسبت داده‌اند. کنش و واکنش‌های حرفه‌ای معلم راهنما با استاد راهنما و دانشجومعلم و به صورت یک مثلث با روابط دوسویه در ارتقای کیفیت تربیت دانشجومعلم مؤثر است. این چرخه که به هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی رفتار و عملکرد کارکنان

---

1. Sarita & Sonia  
2. Justis Group  
3. successor  
4. Ibrahim

و ارزیابی میزان و کیفیت اجرای برنامه‌ها و تحقق اهداف و بهبود و اصلاح آن می‌پردازد، مدیریت عملکرد نامیده می‌شود (ابوالعلائی، ۱۳۹۳).

یکی دیگر از مؤلفه‌های مؤثر در فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان برنامه‌های درسی است. کارورزی به سلسله‌فعالیت‌های کاربردی و سازمان‌یافته‌ای اطلاق می‌شود که فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان را از دوره آگاهی‌های نظری به مرحله اجرای فعالیت‌های عملی-کاربردی، تسهیل و ممکن می‌کند (نامداری پژمان، ۱۳۹۷). این امر مستلزم جامعیت و یکپارچگی در برنامه درسی رسمی و غیر رسمی با رویکرد ایجاد فرصت‌هایی برای یادگیری، کسب تجربه، شخصیت‌سازی و هویت‌بخشی معلمی است (سند راهبردی دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۵). «تلفیقی بودن» دروس متعدد، با خصوصیت پیونددهندگی آموزش‌ها و تجارب متنوع و منفک، به عنوان محور و ستون فقرات برنامه درسی با رویکرد سازنده‌گرایی، سبب می‌شود دانشجویان دانش‌های نظری و اندوخته‌های آموزشی خود را با اطمینان و به شیوه‌ای خلاقانه در میدان عمل کلاس درس و آموزشگاه مورد استفاده و آزمون قرار دهند (بارتون، هارتویگ و کاین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). برنامه درسی تربیت معلم در قالب طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم با رویکرد شایستگی‌محور و در ابعاد چهارگانه «دانش موضوعی»، «دانش تربیتی»، «عمل تربیتی-موضوعی» و «دانش عمومی» تنظیم شده است. (برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۴). در این بستر، شایستگی توانایی پاسخگویی به تقاضاهای پیچیده یا انجام فعالیت یا وظیفه به گونه‌ای موفقیت‌آمیز است (سینگ، ۲۰۰۸). بعد دیگر برنامه درسی، وارونگی است (نامداری پژمان، ۱۳۹۷). همچنین، آنان باید بتوانند دانش دیسیپلینی مرتبط با مسائل واقعی را بازیابی کرده و از آن‌ها در مواجهه با موقعیت مسأله‌ای و گشایش آن بهره‌برداری کنند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳).

یکی دیگر از عناصر، موضوع راهبری است. استادان و معلم‌ان راهنما، حسب ضرورت با برخورداری از اقتدار و اختیار و به اقتضای موقعیت، باید بتوانند دانش و مهارت برآمده از اصول و

---

1. Barton, Hartwig & Cain

یافته‌های علمی و مهارت‌های فنی را با منطق و استلزامات ویژه و در راستای تحقق اهداف بکارگرفته و امور را هدایت کنند (هوی و میسکل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). به عقیده لیبرمن<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) امروزه نظارت بالینی، جهت‌گیری یادگیری را از انتقال دانش و مهارت‌ها به معلمان، به روشی که معلمان خود، دانش را از طریق ایجاد فرصت‌های ناب یادگیری به کمک همکاران به دست آورند، تغییر داده است (عبدالهی، ۱۳۹۵). ساوورث<sup>۳</sup>، بوش و گالور<sup>۴</sup> بیان کردند ارزیابی برنامه‌ها، اقدامات و منابع را یکی دیگر از سیاست‌ها و اقدامات این محور می‌دانند. نظارت و ارزیابی، ابزاری برای سنجش کیفیت مربی‌گری و میزان دستیابی به اهداف ناشی از آن است. پایش مداوم این صلاحیت‌ها، نقاط قوت و ضعف نظام مربی‌گری را مشخص و زمینه تضمین کیفیت را فراهم می‌کند (مرد، زین‌آبادی و آراسته، ۱۳۹۶؛ دیویس، ۱۳۸۹؛ عبدالهی، ۱۳۹۵؛ بازرگان، ۱۳۹۳؛ ص ۵۶) درباره نتایج ارزیابی چنین بیان کرده است: «چنان‌چه اطلاعات حاصل از فرایند ارزیابی، در امر قضاوت و تصمیم‌گیری جهت پیشرفت فعالیت‌های آموزشی مورد استفاده قرار نگیرد، ارزیابی بی‌فایده است». به عبارتی پایه و اساس تضمین کیفیت، داشتن نظام ارزیابی کارآمد است.

مربی‌گری آموزشی حمایتی اثبات‌شده برای توسعه معلمان و نشان‌دهنده شکل مؤثری است که کمک‌های فشرده و متفاوتی را برای آنان فراهم می‌کند و نیازمند ایجاد مرکزی برای توسعه مؤثر معلم است تا بتوانند شیوه‌های آموزشی مبتنی بر تحقیق و مهم‌ترین جنبه‌هایی از عمل را در دانشگاه جاری کند. اجزای سیستم تربیت معلم در قالب شبکه سازمانی بر کیفیت عمل و تربیت دانشجو معلم اثر می‌گذارد. برایان<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند ساختار اصلی‌ترین عامل مؤثر بر نوآوری سازمانی است (صلواتی، ۱۳۷۸). از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف، ساختار سازمانی مناسب، پیش‌فرضی برای موفقیت و نوآوری و تغییر در سازمان است (نژادایرانی و

- 
1. Hoy & Miskel
  2. Lieberman
  3. Southworth
  4. Bush & Glover
  5. Brian

همکاران، ۱۳۹۰). «تامپسون» نیز معتقد است، سازمان سلسله‌مراتبی، نوآوری و تغییر را کند می‌کند (علیزاده و همکاران، ۱۳۹۳). در این زمینه، برآمده از مصاحبه خبرگان، ایجاد و توسعه مدارس تجربی یا وابسته مورد تأکید قرار گرفته، شکل‌گیری جوامع یادگیری حرفه‌ای در دانشگاه و مدارس را گام مؤثر مربی‌گری در توسعه تعاملات درون گروهی و بهبود جریان توسعه حرفه‌ای می‌دانند. یکی از سیاست‌های مؤثر و توانمندساز در مربی‌گری سازگاری و انطباق است. یکی از نکات مهم، در این زمینه هدف‌گذاری است. به استناد نظام‌نامه ممیزی<sup>۱</sup> (سازگاری) انطباق برنامه‌ها، طرح‌ها، پروژه‌ها، فعالیت‌ها و اقدامات با سیاست‌های کلی از طریق معیارهای مرجع است. بر این اساس تمامی کنشگران باید اهداف، چرایی آن‌ها و چگونگی دستیابی به آن‌ها را بشناسند (برایسون<sup>۲</sup>، ۱۳۹۰). در عصر دانایی، دانش اساسی‌ترین سرمایه انسان‌ها و سازمان‌هاست. امروزه آینده ثابت نبوده و به عنوان یک هدف متحرک نیازمند مدیریت است. آینده‌پژوهی، فرایند تلاش سیستماتیک برای نگاه به آینده بلندمدت علم، تکنولوژی، محیط زیست، اقتصاد و اجتماع است که بیشترین منافع اقتصادی و اجتماعی را به همراه دارند (مارتین، ۲۰۰۰) و (گاوبگان و همکاران، ۲۰۰۱). استعلای روحیه علمی معلمی قرین آینده‌پژوهی با اهداف ۱. تعیین جهت؛ ۲. تعیین اولویت؛ ۳. ایجاد یک هوش آینده‌نگر؛ ۴. ایجاد اجماع؛ ۵. حمایت و پشتیبانی؛ ۶. ارتباطات و آموزش است. گسترش روزافزون علوم، ظهور و بروز نیازهای جدید، و نیز پدید آمدن نوآوری‌ها و فناوری‌ها از جمله دلایل اصلی رشد و یادگیری است. رشد، یادگیری و نوآوری برآیندی از برهم‌کنشی همه مؤلفه‌ها و حاصل آموختن در حین تجربه است.

علم مدیریت، «توسعه حرفه‌ای» را گام مهمی در تعالی و توسعه برمی‌شمارد. تقویت هویت معلمی از طریق خودبهسازی و استفاده از توان حرفه‌ای هم‌تایان با سازوکار تربیت آموزشگران مرجع از جمله تدابیری است که در قالب گزاره‌های: رشد و توسعه حرفه‌ای (م-۱)؛ توانمندسازی (م-۱)؛ (م-۲)؛ (م-۱۴)؛ ضرورت آموزش و بهسازی مربیان (م-۱)؛ (م-۸)؛ (م-۹)؛ (م-۱۲)؛

۱. مفاد مصوبه شماره ۸۵۰۰۱/ت/۵۲۴۴۲ هـ مورخ ۳۱/۶/۱۳۹۴ هیئت وزیران



توسعه و بهسازی کنشگران (م-۵)؛ (م-۸)؛ (م-۱۲)؛ توسعه حرفه‌ای (م-۷)؛ تقویت هویت معلمی از طریق خودبهسازی و خودراهبری (م-۵)؛ توانمندسازی عناصر مداخله‌گر در کارورزی (م-۱۳)؛ ضرورت آموزش و بهسازی مربیان (م-۱) مورد تأکید مصاحبه‌شوندگان است.

کیفیت مربی‌گری معطوف به فرایند یاددهی-یادگیری است. در بسیاری از منابع از این عنصر تحت عنوان هسته فنی سازمان‌های آموزشی یاد شده است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). راهبردهای به کار گرفته شده در این رکن بسیار با اهمیت، زمینه‌ساز فراگیری دانش، مهارت و نگرش دانشجومعلم‌ان است. فرایند یاددهی-یادگیری به طور مستقیم تحت تأثیر برنامه درسی، کنشگران (معلم راهنما، استاد راهنما و جو حاکم بر آنان)، فناوری‌های عام و خاص مورد استفاده و مواردی از قبیل شرایط انگیزشی است و باید مبتنی بر حل مسأله و موقعیت‌شکافی باشد (سیف، ۱۳۹۴). فهم موقعیت، مسئله‌شناسی، تأمل فکورانه و بازانندیشی پژوهش‌گرانه در خودگستری و تبدیل دانشجو معلم‌ان به فردی متخصص، اندیشه‌ورز، مسلط بر خود، مبدع و خلاق بی‌بدیل است.

یکی دیگر از عناصر مهم در این موضوع، تسهیل‌گری است. مربی‌گری آموزشی در یک جو حمایت‌گرانه و انگیزشی تسهیل می‌شود (نیووربورگ، ۲۰۱۲). همراهی کارگزاران آموزش و پرورش در آمادگی مدارس برای پذیرش دانشجومعلم‌ان و تمهید مقدمات آنان از حیث منابع مالی و اعتبارات، عامل مهمی در اثربخشی فعالیت‌های مربی‌گری دارد. مؤلفه حمایت و پاداش به عنوان یکی دیگر از عناصر می‌تواند ضمن افزایش مشارکت کنش‌گران، تعهد و پاسخگویی آنان را توسعه، اهداف مربی‌گری فرایند کارورزی را با چشم‌اندازی روشن تحت تأثیر قرار دهد. در این زمینه دانشگاه می‌تواند نسبت به تخصیص اعتبارات لازم نسبت به جبران خدمت، تشویق عمل مطلوب و ارزنده، زمینه رضایت‌مندی کنشگران درون و برون دانشگاهی را فراهم و وابستگی و احساس تعلق به دانشگاه را با تیم‌سازی متناسب رقم‌زده گام مؤثری در تکوین هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان و بهبود روند تعلیم و تربیت کشور بردارد.

تعالی‌نگری در این مدل ناظر بر جهت‌گیری‌های ارزشی، هنجاری و مفروضات ضمنی مشترک است که به انسجام و یکپارچگی اقدامات منجر می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). جو سازمانی حاکم بر مربی‌گری فرایند کارورزی باید حمایتی و هدایت‌گر و گفت‌وگومحور باشد. از دیدگاه دالکه<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) فرهنگ حمایت‌گر با ویژگی‌هایی مانند ۱. توانمندسازی؛ ۲. پرورش‌دهنده تفکر حل مسئله؛ و ۳) پرورش جمعی همراه شده است. تربیت معلم، باید از فضا و جوی سرشار از تربیت‌گونگی برخوردار و رفتار تمامی کنش‌گران و هرچه در تعامل با دانشجو است، تربیتی باشد. خودکارآمدی در جنبه‌های مختلف، جایگاه والایی دارد و در طرز تفکر افراد، چگونگی رویارویی با موانع و مشکلات و تصمیم‌گیری نقش مهمی ایفا می‌کند و به عنوان مؤلفه‌های اصلی رفتار و به خصوص تغییر رفتار توصیف می‌شوند (مادوکس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

رویکردهای مربی‌گری براساس اسناد تحولی نظام تعلیم و تربیت، «فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای (اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان بر اساس نظام معیار اسلامی با تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان است (احمدی، ۱۳۹۴). تعاملات مربی‌گری با رویکرد، تعاون در یادگیری، ارتباطات مؤثر، هماهنگی و همسویی کنشگران، تعامل برای یکپارچگی نظر و عمل، تشکیل سمینارهای بازخوردی، هم‌تکاملی همتایان، سیستم‌سازی، عمل مشارکتی و همزیستی عالمانه، تشریک مساعی، شبکه‌سازی، یادگیری تحولی و مشارکتی، عاملیت متربی در تغییرات ضروری است.

بالندگی حرفه‌ای بخشی از «یادگیری مادام‌العمر» استادان و مربیان یک دانشگاه است و مؤلفه اساسی تغییرات و تحولی است که در آموزش عالی در حال رخ دادن است. این فرایند شامل «طیفی از فعالیت‌هایی است که به وسیله مؤسسات به منظور روزآمد کردن اعضای هیات علمی و کمک به آن‌ها در ایفای نقش‌هایشان و نیز تسهیل ورود اساتید تازه‌وارد به سازمان» مورد استفاده

---

1. Dahlke  
2. Maddux

قرار می‌گیرد (قرونه و همکاران، ۱۳۹۳). بالندگی حرفه‌ای مادام‌العمر و بی‌انتها همواره منجر به پیشرفت فردی و حرفه‌ای حاصل و منجر به بالندگی فکر، هم‌افزایی، فعلیت بخشی به استعدادها، بهبود عملکرد سازمانی، افزایش بهره‌وری، تداوم مربی‌گری تا حصول نتیجه، رشد و توسعه حرفه‌ای می‌شود. گندمی و همکاران (۱۳۹۶) معتقدند، کیفیت تعلیم و تربیت بستگی به کیفیت عملکرد معلمان دارد، تربیت حرفه‌ای در این دیدگاه ناظر بر مسیری روئیدنی، در حال تکامل و رشد است که به پویایی توأم با خلق و جنبش، رویش‌ها<sup>۱</sup> و جنبش‌های چندگانه<sup>۲</sup> منجر می‌شود. این نگاه می‌توان برنامه‌دستی بالندگی حرفه‌ای کارورزی را برای مربی و مربی در قالب صحنه حضور<sup>۳</sup> و تجربه واقعی<sup>۴</sup> یادگیرند در یک خط پرواز و «شدن» مادام‌العمر، تفاوت‌های مثبت و تحول‌آفرین را ترسیم کند.

انتخاب‌گری و گزینش نیز یکی دیگر از عناصر مؤثر در کیفیت مربی‌گری است. شایسته‌گزینی کنش‌گران با رویکرد نیرویابی، به‌گزینی و انتخاب شایستگان و شایسته‌گماری عالمان و توشه‌داران تجارب زیسته عرصه تعلیم و تربیت و به‌گزینی مدارس با رویکرد ضرورت توجه به برنامه‌دستی غیر متشکل تحت عنوان عناصر مکمل و غیر آشکار برنامه‌دستی رسمی دو عامل بااهمیت و اثرگذار بر فرایند مربی‌گری و تربیت مربی به شمار می‌روند. نتایج در پژوهش نامداری پژمان و مولائی علی‌آبادی (۱۳۹۵) حکایت از آن دارد که استادان راهنما درباره‌ ماهیت کارورزی جدید و روش اجرای آن تسلط نداشتند. علاوه بر استادان راهنما، معلمان راهنما نیز درک درستی از برنامه ندارند. بر این اساس، پیشنهادهایی مانند ایجاد هماهنگی بین عوامل اجرایی، هماهنگی بین دانشگاه و ادارات آموزش و پرورش، فرهنگ‌سازی، تأمین منابع مالی و تغییر دیدگاه و نگرش مجریان ارائه شد، و در نهایت، توسعه و بالندگی ذی‌ربطان برای ارتقای دانش و شناخت آنان نسبت به برنامه باید انجام شود.

- 
1. Offshoots
  2. Multiplicitous
  3. Plan of Immanent
  4. Virtuality

## منابع

- ابوالعلائی، بهزاد (۱۳۹۳). مدیریت عملکرد: راهنمای مدیران برای ارزیابی و بهبود عملکرد کارکنان. تهران: سازمان مدیریت صنعتی.
- احمدی کهجوق، مینا، رصافیانی، مهدی، حسینی، سیدعلی، کاشفی مهر، بابک، و اکبر فهیمی، نازیلا (۱۳۹۵). کوچینگ عملکرد کاری: مقاله مروری توصیفی. طب توانبخشی، ۵(۱)، ۱۸۹-۱۸۴.
- احمدی، آمنه (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- احمدی، فاطمه زهرا، و احمدی، آمنه (۱۳۹۵). آموزش گفت و شنودی بستری برای یادگیری برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان، مرکز شهیدرجایی (صفحات ۴۰-۲۴).
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳ الف). ارزیابی آموزشی. چاپ سوم، تهران: سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۳ ب). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: دیدار.
- برایسون، جان، ام. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی استراتژیک در سازمان‌های دولتی، عمومی و غیرانتفاعی. چاپ دوم، ترجمه مهدی خادمی (۱۳۹۰). تهران: انتشارات آریانا قلم.
- پیشانی، ندا، خروشی، پوران، و قربانی، سمیه. (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی درس کارورزی از نظر اساتید دانشگاه فرهنگیان (مطالعه موردی: پردیس فاطمه زهرا (س) و شهید رجایی اصفهان). مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان، مرکز شهیدرجایی (صفحات ۳۲۷-۳۲۵).
- تلخابی، محمود، و فقیری، محمد (۱۳۹۳). تحلیل گفتمان کارورزی. آموزشنامه دانشگاه فرهنگیان، ۵، ۱۳-۸.
- جمشیدی توانا، اعظم (۱۳۹۶). نقش مربی، تحلیلی مبتنی بر اسناد بالادستی و واکاوی تجارب دانشجومعلمان در کارورزی. مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.

- جوکار، اسماعیل، مولایی، سیده نجمه، عمادی، زهره، و اناری‌نژاد، عباس (۱۳۹۵). کارورزی با رویکرد پژوهش‌روایی: الگویی نو در توسعه حرفه‌ای معلمان. مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، دانشگاه فرهنگیان استان اصفهان، مرکز شهیدرجایی.
- حجازی، اسد (۱۳۹۶). کارورزی در دانشگاه فرهنگیان ایران: چالش‌ها و راهبردها. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳(۱۷): ۴۷-۷۰.
- خواستار، حمزه (۱۳۸۸). ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی. روش‌شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه)، ۱۵(۵۸)، ۱۷۴-۱۶۱.
- دیویس، کیت (۱۳۸۹). اصول و مبانی رهبری مدرسه. ترجمه بیژن عبدالمهی و رضا ساکی (۱۳۸۹). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- رضایی، مریم (۱۳۹۶). بررسی میزان اثرگذاری واحدهای کارورزی دوره تربیت معلم بر کیفیت تدریس معلمان فارغ‌التحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۵. مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز (صفحات ۴۷-۳۴). سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۴). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. چاپ هفتم، تهران: دوران.
- صفرزاده، حسین، احمدی شریف، محمود و ذاکری، علیرضا (۱۳۸۹). اصول و مبانی مربی‌گری در سازمان‌های پیشرو. تهران: انتشارات دانشگاه تربیت دبیر شهیدرجایی.
- صلواتی، عادل (۱۳۷۸). بررسی و تجزیه و تحلیل اثرات رفتار سازمانی بر روی خالقیت و نوآوری سازمانی در سطح سازمان‌های عمومی استان کردستان. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- طلایی، ابراهیم، و گندمی، فهیمه (۱۳۹۴). واکاوی الگوی کارآموزانه تربیت معلم در دانشگاه آکسفورد و ارائه دلالت‌هایی برای نظام تربیت معلم ایران. تعلیم و تربیت، ۲۱۴، ۶۸-۳۱.
- عبدالمهی، بیژن (۱۳۹۵). نظارت کلاس درس محور (نظارت بالینی). تهران: انتشارات مرآت.
- علیزاده، سیدمحمود، فرقانی اوزرودی، محمدباقر، و طبائیان، سیداحمد (۱۳۹۳). ارتباط بین فرهنگ سازمانی و خلاقیت مدیران و معلمان تربیت بدنی آموزش و پرورش استان مازندران. مطالعات مدیریت ورزشی، ۶(۲۴)، ۹۹-۷۵.
- فتحی واجارگاه (۱۳۹۳)، مربی‌گری در آموزش و بهسازی منابع انسانی. تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

- قادری، مصطفی، ناطقی، و فائزه، نصرتی، نسرین (۱۳۹۵). راهنمای ارائه مدل نظری برای کارورزی براساس مدل‌های دانش عملی و دیدگاه ژوزف شواب در پرکتیکال دو. دومین همایش ملی تربیت بدنی، اصفهان، دانشگاه فرهنگیان، دانشگاه اصفهان.
- قرونه، داود، میرکمالی، سیدمحمد، بازرگان، عباس، و خرازی، سیدکمال (۱۳۹۳). شناسایی و اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر بالندگی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران. آموزش و توسعه منابع انسانی، ۱(۱)، ۸۹-۱۱۵.
- گل‌وردی، مهدی، زارعی متین، حسن، و جندقی، غلامرضا (۱۳۹۵). شناسایی عوامل مؤثر در بروز رفتار جانشین‌پروری: رویکردی کیفی. پژوهش‌های منابع انسانی، ۲(۸)، ۱۸۳-۲۰۸.
- گندمی، فهیمه، مهرمحمدی، محمود، سجادی، سیدمهدی، و طلایی، ابراهیم (۱۳۹۶). تبیین یادگیری و بالندگی حرفه‌ای معلمان بر مبنای مفهوم کورره در معنای فعال و زاینده آن. ۱۱(۴۴): ۲۷-۴۸.
- گویا، زهرا (۱۳۸۰). توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی، یک ضرورت. مجله رشد آموزش ریاضی، دفتر انتشارات کمک آموزشی. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی. وزارت آموزش و پرورش، شماره ۶۱، ۲-۱.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۲). روش تحقیق کیفی ضد روش. چاپ دوم، تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۲). جزء پارادایم پیچیدگی. روش‌شناسی علوم اجتماعی و علوم انسانی، ۷۶(۱۹)، ۸۹-۶۱.
- مرتاضی مهربانی، نرگس، و غلام‌نژاد، سهیلا (۱۳۹۴). دانش مورد نیاز آموزگاران برای تدریس ریاضی. مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۱۲(۶)، ۱۵۲-۱۳۵.
- مرتضوی، سید حشمت‌الله، و نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۶). واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی). پژوهش‌های تربیتی، ۳۴، ۷۴-۶۰.
- مرد، سیدمحمد، زین‌آبادی، حسن‌رضا، و آراسته، حمیدرضا (۱۳۹۶). نشانگرهای یک رهبر آموزشی موفق: یافته‌های یک مطالعه پدیدارشناسانه. مدیریت مدرسه، ۲(۵)، ۱۲۰-۱۰۰.

- موسی‌پور، نعمت‌اله، صفرنواده، مریم، اظهري، محبوبه، و محمدشفيعی، عبدالسعید (۱۳۹۸). تجربه‌ی زیسته‌ی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه‌ی جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *مطالعات برنامه‌ی درسی آموزش عالی*، ۱۹(۱۰)، ۱۶۹-۱۴۹.
- موسی‌پور، نعمت‌الله، و احمدی، آمنه (۱۳۹۳). *طراحی کلان برنامه‌ی درسی تربیت معلم ایران*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۹). *بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری و تربیت معلم*. تهران: انتشارات مدرسه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه‌ی درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *نظریه و عمل در برنامه‌ی درسی*، ۱(۱)، ۲۶-۵.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). *الگوی طراحی برنامه‌ی درسی وارونه در آموزش عالی*. دانشنامه‌ی برنامه‌ی درسی.
- نامداری پژمان، مهدی (۱۳۹۷). *طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان*. رساله‌ی دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- نامداری پژمان، مهدی، و مولائی علی‌آباد، حسین (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی برنامه‌ی کارورزی از دیدگاه استادان راهنما: مطالعه‌ی کیفی. *مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم، اصفهان، مدیریت امور پردیس‌های استان اصفهان، اردیبهشت*.
- نژادایرانی، فرهاد، علوی متین، یعقوب، و فیروزی، کبری (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین عوامل درون‌سازمانی و میزان موفقیت شرکت‌های تعاونی اعتبار شهرستان ارومیه. *تعاون و کشاورزی*، ۵(۲۲)، ۱۶۱-۱۴۵.
- Bachkirova, T., Sibley, J., & Myers, A. C. (2015). Developing and applying a new instrument for microanalysis of the coaching process: The coaching process Q-set. *Human Resource Development Quarterly*, 26(4), 431-462.
- Barton, G. M., Hartwig, K. A., & Cain, M. (2015). International students' experience of practicum in teacher education: An exploration through internationalisation and professional socialisation. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(8), 149-163.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 2, 123-140.

- Brian, T. et al. (2009). Organization and, attitudes, values of study: A effectiveness and culture Organizational outcomes. *Business Research*, 62(7) 679-673.
- Cochran-Smith, M. (2002). *The outcomes question in teacher education. Paper presented at the Challenging Futures: Changing Agendas in Teacher Education conference.* February, University of New England, Armidale, NSW, Australia.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education (7th Ed).* New York: Routledge Falmer.
- Council for Accreditation of Educator Preparation. (2013). *CAEP Accreditation Standards; As approved by the CAEP Board of Directors.* Washington: CAEP.
- Cox, E., Bachkirova, T., & Clutterbuck, D. (2014). Theoretical traditions and coaching genres: Mapping the territory. *Advances in Developing Human Resources*, 16(2), 139-160.
- Darling-Hammond, L. (2006). Securing the right to learn: Policy and practice for powerful teaching and learning. *Educational Researcher*, 35(7), 13-24.
- Denton, C. A., & Hasbrouck, J. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 150-175.
- ETS. (2015). *Praxis Performance Assessment for Teachers: Candidate and Educator Handbook.* United States: Praxis Series
- Gallant, A., & Gilham, V. (2014). Differentiated coaching: Developmental needs of coachees. *Mentoring and Coaching in Education*, 3(3), 237-254.
- Gavigan, J. P., Scapolo, F., Keenan, M., Miles, I., Farhi, F., Lecoq, D., Capriati, M., & Bartolomeo, T. D. (2001). *A Practical Guide to Regional Foresight (FOREN). European Commission: FOREN network.*
- Graham, F., Rodger, S., Ziviani, J. (2009). Coaching parents to enable children's participation: An approach for working with parents and their children. *Australian Occupational Therapy Journal*, 56, 16-23.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (2010). *Qualitative research in nursing and healthcare.* Oxford, UK: Blackwell.
- Hoy, W., & Miskel, C. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, (9th Ed). New York: McGraw-Hill.
- Ibrahim, A. B., Soufani, K., Poutziouris, P., & Lam, J. (2004). Qualities of an effective successor: The role of education and training. *Education + Training*, 46(8/9), 474 - 480.
- IEA. (2013). *TEDS-M 2008 Encyclopedia: A Guide to Teacher Education Context, Structure, and Quality Assurance in the Seventeen TEDS-M 2008 Countries.* Wellington, New Zealand
- Jang, S., & Woo, W. (2005). *Unified context representing user-centric context: Who, where, when, what, how and why.* The 7th International Conference on Ubiquitous Computing.
- Justis Group. (2011). Integrity solutions. Retrived at site: [http://www.justisgroup.com/files/pdfs/IntegCoachExecOver\\_6-5-11\\_.pdf](http://www.justisgroup.com/files/pdfs/IntegCoachExecOver_6-5-11_.pdf)
- Knight, D. S. (2012). Assessing the cost of instructional coaching. *Education Finance*, 38(1), 52-80.
- Lofthouse, R., & Leat, D. (2013). An activity theory perspective on peer coaching. *Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 8-20.



- Lofthouse, R., Leat, D., & Towler, C. (2010). *Coaching for teaching and learning: A practical guide for schools (Guidance Report)*. Newcastle University, UK: CfBT Education Trust.
- Maddux, J. E. (2002). *Self-efficacy: The power of believing you can*. The handbook of positive psychology. New York: Oxford University Press: 277-287.
- Martin, B. R. (2000). *Matching social needs and technological capabilities: research foresight and the implications for social sciences* (paper presented at the OECD workshop on social sciences and innovation). Tokyo: United Nations University.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S.S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Parker, P., Wasserman, I., Kram, K. E., & Hall, D. T. (2015). A relational communication approach to peer coaching. *Applied Behavioral Science*, 51(2), 231-252.
- Pentland W. (2014). Occupational therapy coaching. 2014. Available at: [www.occupationaltherapycoaching.com](http://www.occupationaltherapycoaching.com). Accessed August 6, 2014.
- Rivera-McCutchen, R., & Panero, N. (2014). Low-inference transcripts in peer coaching: A promising tool for school improvement. *Mentoring and Coaching in Education*, 3(1), 86-101.
- Sarita, M., & Sonia, T. (2016). Quality assurance in teacher education: A critical issue. *Applied Research*, 2(8), 735-739.
- Singh, S. D. (2008). Quality process norms for teacher education system and role of teacher educators. *University News*, 46(96), 110-112.
- Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG). (2015). *Action now: Classroom ready teachers*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- Thurlings, M., Vermeulen, M., Kreijns, K., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Development of the teacher feedback observation scheme: Evaluating the quality of feedback in peer groups. *Education for Teaching*, 38(2), 193-208.
- Windshittl, M., Thompson, J., Braaten, M., & Stroupe, D. (2012). Proposing a core set of instructional practices and tools for teachers of science. *Science Education*, 96(5), 878-903.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T., & Bolhuis, S. (2009). Which characteristics of a reciprocal peer coaching context affect teacher learning as perceived by teachers and their students?. *Teacher Education*, 60(3), 243-257.