

Identify effective components in Coaching in Process of Student-Teachers Intership at the Farhangian University: A Qualitative Approach

Hossein Abbasian¹, Hamid Reza Arasteh², Hassan Reza Zeinabadi³, Ayoob Ebrahimi^{4*}

1. Assistant Professor, Department of Educational Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

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

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

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

(Received: August 19, 2019; Accepted: November 1, 2019)

Abstract

The results of various researches indicate the shortcomings of the internship process. The lack of a coaching approach in vocational training and internships is evident, which has led to many shortcomings in the internship process. Therefore, the purpose of this study was to identify the components and elements affecting the coaching process of student-teacher intership at Farhangian University. For this purpose, a qualitative study with the approach of Grounded Theory and emerging design was implemented. Thirteen experts were selected by purposive sampling method with theoretical data saturation criteria. The study population of university experts aware of teacher training and its internship process included people who have lived experience in coaching the internship process of students and teachers and in the period 2007-2017 have authored a book, scientific-research article, research project. Semi-structured interviews were used to collect data. The main interview questions were designed and implemented through 5W1H technique. The reliability of intercoders was 0.78, and re-encoding reliability was 0.89. Thematic analysis was used for identifying themes and categories of the coaching in process of teacher-students intership. Finally, components were identified affecting the student-teachers coaching intership, including Professional development, Practitioners, Teaching-Learning process, Selectivity, Interactive Interactions, Structure, Motivators, Adaptation, Culture, Curriculum, Facilitation, Management and Leadership and Quality Assurance.

Keywords: Coaching, Farhangian university, Intership, Student-Teachers.

* Corresponding Author, Email: cbra.au@gmail.com

شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار در مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان: رویکردی کیفی

حسین عباسیان^۱، حمیدرضا آراسته^۲، حسن‌رضا زین‌آبادی^۳، ایوب ابراهیمی^{۴*}

۱. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۲. استاد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۴. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۵/۲۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۸/۱۰)

چکیده

نتایج پژوهش‌های متعدد، از کاستی‌های فرایند کارورزی حکایت دارد. خلأ رویکرد مربی‌گری در تربیت حرفه‌ای و کارورزی مشهود است که منجر به کاستی‌های بسیاری در فرایند کارورزی شده است. از این رو، هدف پژوهش حاضر، شناسایی مؤلفه‌ها و عناصر اثرگذار بر مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان بود. به این منظور، مطالعه کیفی با روش نظریه داده‌بنیاد و طرح نوحاسته انجام گرفت. ۱۳ نفر از صاحب‌نظران به روش نمونه‌گیری هدفمند و با معیار اشباع نظری داده‌ها انتخاب شدند. جامعه مورد بررسی خبرگان دانشگاهی مطلع از تربیت معلم و فرایند کارورزی آن، شامل افرادی بودند که در زمینه مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان دارای تجارب زیسته بودند و در بازه زمانی ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۶ اقدام به تألیف کتاب، مقاله علمی-پژوهشی، طرح پژوهشی کرده‌اند. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شد. پرسش‌های اصلی مصاحبه با تکنیک SWIH طراحی و اجرا شد. ضریب پایایی بین کدگذاران ۰/۷۸، و پایایی کدگذاری مجدد ۰/۸۹ به دست آمد. برای شناسایی مضامین و مقوله‌های مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان، روش تحلیل مضمون به کار گرفته شد. در نهایت، ۱۳ مؤلفه اثرگذار در مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان شناسایی شد که عبارت‌اند از بالندگی حرفه‌ای، کنشگران، فرایند یاددهی-یادگیری، انتخاب‌گری، تعاملات متأملانه، ساختار، انگیزاننده‌ها، سازگاری و انطباق، فرهنگ، برنامه درسی، تسهیل‌گری، مدیریت و رهبری و تضمین کیفیت.

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

مقدمه

کیفیت و گستره پیشرفت‌های فراگیران از طریق شایستگی، حساسیت و انگیزش معلم پیش‌بینی‌پذیر است (ساریتا و سونیا^۱، ۲۰۱۶) بخشی از این شایستگی‌ها از طریق دوره تربیت معلم برای توسعه حرفه‌ای آنان در مواجهه با چالش‌های فرایند یاددهی-یادگیری با یادگیرنده پیچیده در عصر پیچیدگی، حاصل می‌شود (محمدی چابکی، ۱۳۹۲، ص ۶۱)، این امر با لحاظ ۱. «میدانی بودن»، یعنی ارائه آموزش در کلاس‌های درس واقعی؛ ۲. «بازتابی بودن»^۲، به معنی تبدیل یادگیرندگان سستی به یادگیرندگان مستمر بر مبنای عمل فکورانه برای پژوهش‌های خودبهبه‌سازانه و ۳. آموزش بر مبنای تحقیقات کلاس درس (گویا، ۱۳۸۰) فراهم می‌شود و با رویکرد حرفه‌ای‌گری، با استانداردهای بالای آموزشی، مهارت‌های پداگوژیکی، و ارزش‌های اخلاقی و معنوی امتزاج می‌یابد (سینگ^۳، ۲۰۰۸). از این رو، توسعه تکنیک‌های آموزشی «آموزش مبتنی بر عمل»^۴ و فعالیت‌های «اصلی»^۵ یا «سطح بالای»^۶ تدریس برای تبدیل دانشجومعلم‌ان از فردی مبتدی به حرفه‌ای به منظور مسئولیت‌پذیری در کلاس درس ضروری است (مک‌دونالد، کاظمی و کاوناگ^۷، ۲۰۱۳؛ آی ای آی^۸، ۲۰۱۳؛ ویندشیتل^۹ و همکاران، ۲۰۱۲؛ مهرمحمدی، ۱۳۹۴؛ آی تی اس^{۱۰}، ۲۰۱۵).

نتایج پژوهش‌های متعدد، از کاستی‌های فرایند کارورزی حکایت دارد. مرتضوی و نصر اصفهانی (۱۳۹۶) برخی مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی) را نگرشی، ساختاری، آموزشی

1. Sarita & Sonia
2. Reflective
3. Singh
4. Practice-based
5. Core
6. Higher leverage
7. McDonald, Kazemi & Kavanagh
8. IEA
9. Windshittl
10. ETS

و فیزیکی می‌دانند. یافته‌های موسی‌پور و احمدی (۱۳۹۳) بر ضرورت بازنگری برنامه درسی تربیت معلم به‌خصوص برنامه کارورزی و انطباق شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در سطح ملی تأکید کرده‌اند. پژوهش موسی‌پور و همکاران (۱۳۹۸) حکایت از چالش‌های بیست‌گانه در برنامه کارورزی از جمله دشواری تحقق اهداف پیش‌بینی‌شده برنامه، نبود برنامه جامع و مدون برای اجرا و ارزیابی طرح و... دارد. نتایج پژوهش نامداری پژمان و مولائی علی‌آباد (۱۳۹۵) حکایت از آن دارد که استادان راهنما درباره ماهیت کارورزی جدید و روش اجرای آن تسلط نداشته، و درک درستی نیز از برنامه کسب نکرده‌اند.

بررسی پژوهش‌های یادشده و پژوهش‌های متعدد دیگر نشان می‌دهد هر یک از اقدامات یادشده به بخش‌های ویژه‌ای پیرامون کارورزی پرداخته‌اند. در حال حاضر خلأ رویکرد مربی‌گری در تربیت حرفه‌ای مشهود است. برای استقرار این رویکرد بسیاری از کشورها به بومی‌سازی مؤلفه‌های خاص حسب شرایط خود اقدام کرده‌اند.

مربی‌گری، هنر راهنمایی یک فرد به‌منظور شناسایی و توسعه نقاط قوت فردی، کشف جبران و مدیریت نقاط نیازمند توسعه، برنامه‌ریزی برای مسیر شغلی و توسعه فردی و بهبود ارتباط اثربخش است. مربی‌گری آموزشی^۱ فرایندی حرفه‌ای است که در آن مربیان از یکدیگر پشتیبانی می‌کنند تا به بهبود اثربخشی آموزش و هدف‌نهایی موفقیت دانش‌آموزان منتهی شود (دنتوت و هاسبروک^۲، ۲۰۰۹؛ نایت^۳، ۲۰۱۲؛ گالانت و گیلهام^۴، ۲۰۱۴؛ پنتلند^۵، ۲۰۱۴؛ پارکر^۶ و همکاران، ۲۰۱۵). مربی‌گری، به این معنا، شامل دو جزء متمایز است: نقش (گالانت و گیلهام، ۲۰۱۴) و فرایندها (بچکیروا، سیبلی و میرز^۷، ۲۰۱۵)، که به اختلاف زیادی در مدل‌های مربی‌گری منجر شده است

-
1. Instructional Coaching
 2. Denton & Hasbrouck
 3. Knight
 4. Gallant & Gilham
 5. Pentland
 6. Parker
 7. Bachkirova, Sibley & Myers

(دنتوت و هاسبروک، ۲۰۰۹). همچنین، در این مربی‌گری، «مربی‌گری هم‌تا»^۱ مدلی از مربی‌گری آموزشی است که در آن همکاران با یکدیگر همکاری می‌کنند تا مربیان یکدیگر باشند و به‌عنوان مربی اقدامات آموزشی را بهبود بخشند (زوارت^۲ و همکاران، ۲۰۰۹؛ لوفتوس و لآت^۳، ۲۰۱۳؛ ریورا، مک‌کاتچن و پانرو^۴، ۲۰۱۴؛ پارکر و همکاران، ۲۰۱۵).

یافته‌های جمشیدی توانا (۱۳۹۶) حاکی از این است که مربی در دوره کارورزی کسی است که به نظارت، گفت‌وگو، نمایش و راهنمایی در عمل می‌پردازد و کمک می‌کند تا عمل را در متن و موقعیت کار طی مشاوره، انتقاد، توصیف، نمایش و مسأله‌سازی پرسش، ارائه راه حل و بازنگری بر عمل، بیاموزد. مربیان در موقعیت‌های مختلف ظاهر می‌شوند. در مدل «از من پیروی کن»، دانشجومعلم‌ان از معلمان کلاس (راهنما) تکنیک‌ها و مهارت‌های معلمی را یاد می‌گیرند. که الگوی غالب در این مدل «نمایش و تقلید» است. در مدل «تجربه مشترک» مربی به عنوان شریک در تجربه دانشجومعلم‌ان، به عمل دانشجومعلم‌ان بر اساس موقعیت کلاس توجه می‌کند و دانشجومعلم‌ان با ابتکار خود، در موقعیت به عمل می‌پردازند. «در این روش مربی و دانشجومعلم به طور مداوم دیدگاهشان را تغییر می‌دهند. در واقع از یک جهت، گفتگو در مورد عمل انجام شده، و از سوی دیگر بازاندیشی و طراحی مجدد از عمل صورت می‌گیرد.»

نتایج پژوهش‌های ذکرشده در کتاب مربی‌گری به‌هنگام و آموزش معلمان پیش از خدمت^۵ (استال، کهروالد و شارپلین^۶، ۲۰۱۸) - که ترجمه آن در دست اقدام پژوهشگر است - به مؤلفه‌های مربی‌گری توجه شده است که به‌اختصار در جدول ۱ به آن‌ها اشاره شده است.

1. Peer Coaching
2. Zwart
3. Lofthouse & Leat
4. Rivera McCutchen & Panero
5. Real-Time Coaching and Pre-Service Teacher Education
6. Stahl, Kehrwald & Sharplin

جدول ۱. مدل‌ها و شیوه‌های مربی‌گری

مدل	شرح
مربی‌گری به‌هنگام	نتایج پژوهش اریکسون ^۱ و همکاران (۱۹۹۳) نشان داد مربی‌گری به‌هنگام به‌عنوان یک رویکردی تکاملی و اقدامی آگاهانه و عمدی، می‌تواند برای آموزش معلمان پیش از خدمت لحاظ شود، که در آن معلمان پیش از خدمت متقاضی اقدامی هدافمند و شخصی‌سازی‌شده درباره نواق ضعف خاص خود هستند مربی‌گری به‌هنگام دارای ویژگی‌های هر دو مربی‌گری و منتورینگ است که فضای مفهومی مشابه (مشترک) دارند.
مربی‌گری آموزشی برای معلمان	در اینجا تأکید می‌شود که انزاماتی مانند ۱. تغییر استانداردهای برنامه درسی؛ ۲. تحولات سریع در روش‌های تدریس؛ ۳. کمبود زمان و انرژی برای خودبهبودی؛ ۴. برگزاری دوره‌های کم‌بهره، نیازمند شکل مؤثر از حمایت است که این حمایت می‌تواند کمک‌های فشرده و متفاوتی را برای معلمان فراهم کند تا بتوانند شیوه‌های آموزشی مبتنی بر تحقیق را در تدریس خود ترکیب کنند. حوزه‌های تعالی‌بخش و مؤثر آموزش عبارت‌اند از مدیریت کلاس درس (برنامه‌ریزی محتوا، آموزش و ارزیابی یادگیری)، فعالیت مربی‌گری، مشارکت با مدیر مدرسه و با سایر معلمان.
مدل مربی‌گری GROW	کلمه GROW مخفف چهار واژه زیر است: هدف، وضعیت جاری، گزینه‌ها یا موانع، و وضعیت مطلوب ^۲ است. مراحل اجرای این مدل عبارت است از ۱. تجربه واقعی یا ملموس (احساس)؛ ۲. مشاهده بازتابی (نگاه کردن)؛ ۳. مفهوم‌سازی انتزاعی (تفکر)؛ ۴. تجربه کردن (عمل).
مدل مربی‌گری ACIIVE	شامل ارزیابی، طوفان مغزی خلاقیت، تدقیق هدف (انتخاب هدف نهایی)، شروع، تأیید برنامه عملیاتی، تسویق کردن برای دستیابی به هدف ^۳
چرخه‌های یادگیری	در چرخه یادگیری، جان دیویی، از پیوستار تکانه ← مشاهده ← دانش ← قضاوت؛ کرت لوین از تجربه مشخص ← مشاهده و بازتاب ← شکل‌گیری مفاهیم انتزاعی ← آزمودن معانی این مفاهیم در موقعیت‌های جدید؛ و دیوید کلب، نیز از درک (ویژگی‌های محسوس و ملموس تجربیات بی‌واسطه) و فهم (تفسیر مفهومی و بازنمایی تجربی) برای تبدیل تجربه‌استفاده می‌کند (بازارگادی و طهماسبی، ۱۳۸۹).
مدل مربی‌گری FUEL	مراحل این مدل عبارت است از شکل‌دادن گفت‌وگو؛ درک وضع موجود؛ تبیین وضع مطلوب؛ طرح یک برنامه موفقیت‌آمیز ^۴

1. Ericsson

2. G: Goal, R: Current Reality, O: Options/Obstacles, W: Will

3. A: Assess; C: Creativity brain storm; H: Hone goal, I: Initiate option; V: Validate action plan; E: Encourage.

4. F: Frame the conversation, U: Understand the current state, E: Explore the desirable state, L: Layout a success plan.

مدل	شرح
مدل مربی‌گری اندرسون و رادنسیچ ^۱ (۲۰۰۱)	در این مدل در یک جلسهٔ مقدماتی پس از کنفرانس و تعیین هدف، با یک برنامهٔ مشخص برای دستیابی به آن برنامه‌ریزی می‌شود و گزارش دوماهانه دربارهٔ سمینارها و شناسایی نقاط قابل بهبود دانشجومعلم‌ان ارائه می‌شود.
مدل مربی‌گری آلد ^۲ و همکاران (۲۰۱۰)	یافته‌های اجرای این مدل به این شرح بود که در طول مداخله ۱. دانشجومعلم‌ان، استفاده از استراتژی خود را، هرچند با نرخ‌های متفاوت افزایش دادند؛ ۲. به استثنای یک کلاس، نرخ پاسخگویی (Hand-raising) دانش آموزان افزایش یافت.
مدل مربی‌گری باومن و مک‌کورمیک (۲۰۰۰)	یافته‌های این مدل که در میان دانشجومعلم‌ان اجرا شد، نشان داد دانشجومعلم‌ان در گروه آزمایش از مهارت‌های شفاف‌سازی، بیشتر استفاده کردند و آن‌ها را با موفقیت بیشتر نشان دادند. همچنین، مربیان هم‌تا با هم تعداد بیشتری از نظرات مطلوب را در رابطه با کارورزی فراهم کردند.
مدل مربی‌گری جمال و کارلیسلی ^۳ (۲۰۰۳)	یافته‌های اجرای این مدل نشان داد چهار عامل برای آموزش موفقیت‌آمیز مربیان هم‌تا ضروری بود: ۱. فراهم کردن فرصت‌هایی برای مشارکت؛ ۲. کاهش تعداد مکان‌های به‌کارگرفته‌شده؛ ۳. تمهید ساختار؛ ۴. مربی هم‌تا مستند برنامهٔ ترکیبی است.
مدل مربی‌گری گوکر ^۴ (۲۰۰۶)	یافته‌های اجرای این مدل نشان داد مدل مربی‌گری هم‌تا در دانشجومعلم‌ان ۱. نرخ خودکارآمدی بالاتری را توسعه داده است؛ ۲. مهارت‌های آموزشی (تبیین شفاف) با نرخ بالاتر را بهبود بخشیده است؛ ۳. رضایتمندی را بیشتر کرده است؛ ۳. تعداد بیشتری از نظرات مطلوب را به‌دست داده است.
مدل مربی‌گری هاس بروک ^۵ (۱۹۹۷)	یافته‌های حاصل از اجرای این مدل نشان داد ۱. اکثر دانشجومعلم‌ان شرکت‌کننده، مهارت‌های آموزشی خود را در چهار هفتهٔ مطالعه بهبود دادند؛ ۲. اکثر دانشجومعلم‌ان، مربی‌گری هم‌تا را به‌عنوان همیار یا بالاتر از همیار برای بهبود مهارت‌های آموزشی می‌دانستند؛ ۳. نقد و انتقاد از مهارت‌های حرفه‌ای خود، اعتماد به نفس و حس حرفه‌ای را افزایش یافت.

منبع: برگرفته از استال و همکاران، ۲۰۱۸ *ژنرال جامع علوم انسانی*

از یک سو، بهبود کیفیت کار معلمان در مرکز تلاش‌های همهٔ نظام‌های آموزشی به‌منظور رسیدن به موفقیت برتر در کلاس درس قرار دارد. و از سوی دیگر تغییرات سریع و رشد ابعاد اقتصادی،

1. Anderson & Radencich
2. Auld
3. Gemmell & Carlisle
4. Goker
5. Hasbrouck

فرهنگی، فناوری‌های نوین و ... باعث شده است نگرانی عمده‌ای راجع به آمادگی افراد برای مواجهه با آینده پدید آید. به همین منظور، آماده‌سازی معلم برای ایفای این نقش ضرورت دارد. بر این اساس برخورداری از یک مدل مربی‌گری موفقیت‌آمیز، برای ایجاد روابط بین مربیان، معلمان و کارورزان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. بررسی‌ها نشان داد، پژوهشی جامع که در آن مؤلفه‌های مربی‌گری فرایند کارورزی در دانشگاه بررسی شده باشد، انجام نگرفته است، لذا با توجه به 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 فرهنگیان)، می‌توان گفت شناسایی مؤلفه‌های بومی مربی‌گری فرایند کارورزی، راه کارهای مناسب را برای ساختارسازی کیفیت در این حوزه فراهم می‌کند. بنابراین، پژوهش حاضر در جستجوی شناسایی مؤلفه‌های مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلمان از دیدگاه ذی‌نفعان و ذی‌ربطان است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی، و از منظر روش اجراء، توصیفی از نوع اکتشافی است. از منظر روش گردآوری داده‌ها، روش کیفی و استراتژی نظریه داده‌بنیاد^۱ - طرح نوحاسته گلیرز^۲ به کار گرفته شد. پیش فرض طرح گلیرز این است که باید امکان داد نظریه از داده تکوین یابد، نه اینکه مقوله‌های ویژه‌ای را مورد تأکید قرار داد (بازرگان، ۱۳۹۴ الف)؛ بنابراین، سعی شد مؤلفه‌های مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلمان از تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شود. با توجه به ناآگاهی از کم و کیف مؤلفه‌های نهایی، طرح نوحاسته می‌توانست روشی مناسب برای شناسایی مؤلفه‌های مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلمان باشد.

1. GT: Grounded Theory
2. Glaser emerging design

جامعه مورد بررسی، خبرگان دانشگاهی مطلع از تربیت معلم و فرایند کارورزی آن، شامل افرادی بودند که در زمینه مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجوی معلمان در بازه زمانی ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۶ اقدام به تألیف کتاب، مقاله علمی- پژوهشی و طرح پژوهشی کرده‌اند، و نیز سخنرانان کلیدی همایش‌ها و کنفرانس‌های ملی مرتبط با موضوع بودند. براساس جست‌وجوی منابع اطلاعاتی و بررسی آثار و مرور کنفرانس‌ها و همایش‌ها، ۲۸ نفر از خبرگان دانشگاهی تشخیص داده شد. روش نمونه‌گیری هدفمند بود که با انجام دادن مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، فرایند نمونه‌گیری پیش رفت و ابعاد مسئله مورد کاوش قرار گرفت. مصاحبه‌ها تا ۱۳ مصاحبه ادامه یافت که داده‌ها و اطلاعات به حد اشباع نظری اطلاعاتی رسید. به عبارتی، مصاحبه‌ها تا جایی ادامه یافت که مشارکت‌کنندگانی کدها و اطلاعات جدیدی ارائه نشد. با وجود این، برای اطمینان، مصاحبه‌ها ادامه یافت و با ۱۵ نفر مصاحبه شد. علت به‌کارگیری مصاحبه نیمه‌ساختاریافته وجود اطلاعاتی (نه کامل) از موضوع بود. اطلاعات مصاحبه با کسب مجوز از مصاحبه‌شونده ضبط شد. هر مصاحبه حدود هشتاد دقیقه و در محلی که مصاحبه‌شونده آن را تعیین می‌کرد، انجام شد. شرایط و پرسش‌های کلی قبل از انجام دادن مصاحبه برای مصاحبه‌شونده فرستاده و زمان مصاحبه نیز توسط وی تعیین می‌شد. هر مصاحبه به صورت جداگانه و بدون ارتباط افراد باهم انجام گرفت. برای انجام دادن مصاحبه روش SWIH^۱ به کار گرفته شد. روش تحلیل داده‌ها و اطلاعات، تحلیل مضمون^۲ بود که روشی برای شناخت، تحلیل و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است (براون و کلارک^۳، ۲۰۰۶).

پایایی برای نشان دادن رابطه بین کدگذاران (داوران) در نتایج کدگذاری آن‌ها، یا دوبار کدگذاری توسط یک کدگذار (شاخص ثبات) بررسی می‌شود. برای بررسی پایایی بین کدگذاران، ضریب توافق درصدی محاسبه شد که مقادیر بالای ۰/۷۰ مطلوب گزارش شده است (خواستار،

1. What, Who, When, Where, Why, How
2. Thematic analysis
3. Braun & Clarke

(۱۳۸۸). بدین منظور، متن پیاده شده سه 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 آن‌ها را کدگذاری کند. نتیجه در جدول ۲، بیان شده است.

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	۵۹	۴۸	۱۱
م-۰۶	۴۵	۴۰	۳۲	۸
م-۰۹	۲۲	۱۹	۱۸	۱
م-۱۲	۶۳	۵۲	۴۴	۸
م-۱۵	۷۳	۶۴	۵۲	۱۲
جمع کل	۲۷۳	۲۳۴	۱۹۴	۴۰

براساس جدول ۲، پایایی بین کدگذاران، ۷۱ درصد به دست آمد که پایایی مطلوبی است. نحوه محاسبه عبارت است از:

$$\text{درصد پایایی بین کدگذاران} = \frac{194}{273} \times 100 = 71\%$$

دومین روش برای محاسبه پایایی، شاخص ثبات یا پایایی بازکدگذاری^۱ است که به میزان سازگاری طبقه‌بندی داده‌ها در طول زمان اشاره دارد. این نوع پایایی شامل کمترین احتمال دخالت عوامل کنترل نشده است (بوون و بوون^۲، ۲۰۰۸). روش محاسبه این نوع پایایی به این ترتیب است که از میان کل مصاحبه‌ها، چند نمونه به صورت تصادفی انتخاب و هریک، دوبار، در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص (پنج تا سی روز) کدگذاری می‌شوند و از طریق میزان توافقات و عدم

1. Recoding reliability
2. Bowen & Bowen

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 انجام‌گرفته سه مصاحبه پس از گذشت یک ماه، مجدداً کدگذاری شدند که اطلاعات آن‌ها در جدول ۳ گزارش شده است.

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

بر اساس جدول ۳، مقدار پایایی باز کدگذاری، ۸۸ به دست آمد که میزان مطلوبی است. نحوه محاسبه عبارت است از:

$$\text{درصد پایایی باز کدگذاری} = \frac{189}{226} \times 100 = 88\%$$

چهار روش را برای تأیید صحت و درستی داده‌ها (روایی) پیشنهاد کرده‌اند که از سوی بسیار از پژوهشگران کیفی به کار گرفته می‌شود. این چهار روش عبارت‌اند از اعتبار^۱، قابلیت اطمینان^۲، تأییدپذیری^۳ و انتقال‌پذیری^۴ که در این مطالعه بر رعایت آن‌ها به شرح ذیل سعی شده است. برای اعتبار مطالعه می‌توان روش‌های مختلف مانند درگیری طولانی‌مدت، مشاهده مداوم، سه‌سوسازی^۵،

1. Credibility
2. Dependability
3. Conformability
4. Transferability
5. Triangulation

پرسش و جست‌وجوگری از همکاران^۱ و کاوش به‌وسیلهٔ افراد مورد مطالعه^۲ را به‌کار گرفت (هالووی و ولر^۳، ۲۰۱۰). در این پژوهش، از سه روش درگیری طولانی مدت، پرسش و جست‌وجوگری از همکاران و کاوش به‌وسیلهٔ افراد مطالعه استفاده شد. پنج مصاحبه اول، با همکاری کدگذاری شد و مصاحبه‌های بعدی به صورت تصادفی تأیید شد.

برای کاوش به وسیله افراد مورد مطالعه، متن مصاحبه‌ها و نتایج تحلیل‌ها و کدبندی‌های حاصل از مصاحبه‌ها در اختیار چند تن از مصاحبه‌شوندگان برای بازبینی، اصلاح و تعدیل قرار گرفت. در این فرایند، برخی مصاحبه‌شوندگان کدگذاری‌ها و مضامین برداشت‌شده را تأیید کردند و بر کدگذاری صحه گذاشتند. برخی دیگر نیز کدگذاری‌ها و مضامین را با عباراتی مترادف، یا همسو با آنچه انجام شده بود، توصیه کردند که پیشنهادهای ایشان نیز اعمال شد.

منظور از انتقال‌پذیری، قابلیت تعمیم نتایج از نمونه به کل جامعه است. به دلیل آن که مطالعه کیفی بیشتر جنبهٔ ذهنی دارد تا عینی، تعمیم‌پذیری به گونه‌ای که در مطالعات کمی با اعمال روش‌های نمونه‌گیری کاربرد دارد، در مطالعات کیفی استفاده نمی‌شود. در این راستا وظیفهٔ پژوهشگر، توصیف کامل زمینهٔ مورد بررسی و نیز ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان است و تعمیم نتایج به عهده خواننده گذاشته می‌شود تا با در نظر گرفتن اطلاعات عرضه‌شده، تصمیم‌گیری کند (هالووی و ولر، ۲۰۱۰). در پژوهش حاضر نیز سعی شده است همهٔ جزئیات پژوهش از نمونه‌گیری تا گردآوری اطلاعات، و تحلیل داده‌ها و علت انتخاب روش‌ها به صورت مستند شرح داده شود، تا انتقال‌پذیری صورت گیرد.

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول ۴ بیان شده است.

-
1. Peer debriefing
 2. Member check
 3. Holloway & Wheeler

جدول ۵. صاحب‌نظران و خبرگان نظری (۱۰ نفر) و عملی (۵ نفر) شرکت‌کننده در مصاحبه بر حسب ویژگی‌های

جمعیت‌شناختی

کد	مدرک تحصیلی	رشته تحصیلی	مرتب علمی	محل خدمت	مدت مصاحبه
۰۱	دکتری	مدیریت آموزشی	استادیار	دانشگاه فرهنگیان	۷۸ دقیقه
۰۲	دکتری	روانشناسی تربیتی	دانشیار	دانشگاه شهید رجایی	۱۰۳ دقیقه
۰۳	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه شهید رجایی	۸۱ دقیقه
۰۴	دکتری	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار	دانشگاه شهید رجایی	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 شهید رجایی	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 شهید رجایی	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 زمان مصاحبه (به دقیقه) = ۱۰۸۸

میانگین زمان هر مصاحبه (به دقیقه) = ۷۲٫۵۳

در جدول ۵، مؤلفه‌های اصلی به دست آمده از فرایند کدگذاری مصاحبه‌ها مؤثر در مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجوی معلمان، و برخی کدهای مربوط به هر مؤلفه بیان شده است.

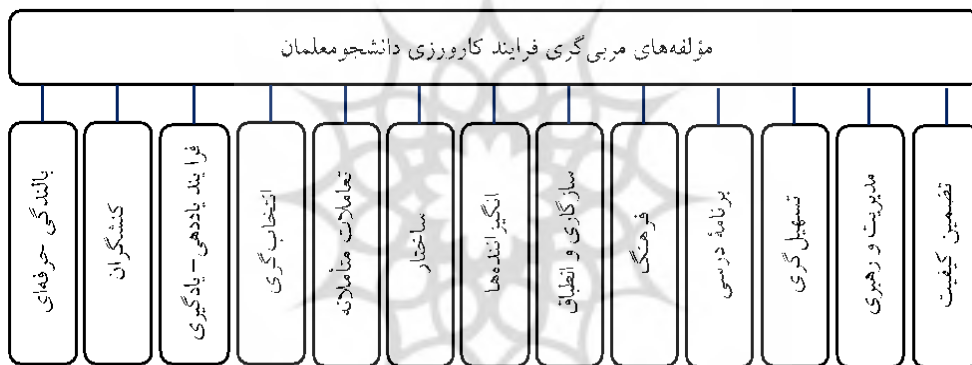
جدول ۵. عناصر و مؤلفه‌های مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجویان معلمان

مؤلفه‌ها	عناصر / کدها
بالندگی حرفه‌ای	بالندگی فکر و هم‌افزایی (م-۱۲)؛ فعلیت بخشی به استعدادها (م-۱۴)؛ بهبود عملکرد سازمانی (م-۱۴)؛ افزایش بهره‌وری (م-۱۴)؛ تداوم مربی‌گری تا حصول نتیجه (م-۱۴)؛ رشد و توسعه حرفه‌ای (م-۱)؛ ...
کنشگران	مدیریت عملکرد (م-۱)؛ تعهد حرفه‌ای (م-۱)؛ تعهد (م-۱)؛ تعهد و تخصص استاد راهنما (م-۱)؛ متعهدانه بودن امر مربی‌گری (م-۱)؛ ریسک‌پذیری (م-۱)؛ خلاق و نوآور (م-۱)؛ ...
فرایند یاددهی-یادگیری	موقعیت‌محوری (م-۱)؛ م-۳، م-۸، م-۹، م-۱۱)؛ تفکر تأملی (م-۱)؛ تحلیل مسأله و تصمیم‌گیری (م-۱)؛ بروز رفتار حاصل از نگرش در موقعیت واقعی (م-۱)؛ هماهنگی شناختی (م-۱)؛ ...
انتخاب‌گری	نشان‌گذاری به جای همانندسازی (م-۱)؛ به‌گزینی و انتخاب‌گری (م-۱)؛ برخورد از ضرورت‌های مربی‌گری مشارکت‌کنندگان (م-۱)؛ نیرویابی و نیروگزینی، شایسته‌گزینی (م-۱)؛ شناسایی منابع انسانی (م-۱)؛ ...
تعاملات متأملانه	تعاملات و ارتباطات تنگاتنگ (م-۱)؛ تیم‌سازی (م-۱)؛ همکاری و مشارکت در یادگیری (م-۱)؛ ارتباطات مؤثر (م-۱)؛ هماهنگی و همسویی کنشگران (م-۲)؛ تمایل به مشارکت (م-۱)؛ تعامل برای یکپارچگی نظر و عمل (م-۱)؛ ...
ساختار	مدرسه‌محوری تربیت معلم (م-۱)؛ هویت‌سازی در موقعیت واقعی (م-۱)؛ تشکیل مدارس تجربی (م-۲)؛ فضای وسیع برای تربیت (م-۲)؛ ایجاد سازمان یاددهنده (م-۲)؛ تأسیس جوامع یادگیری (م-۶)؛ ...
انگیزاننده‌ها	سناش عملکرد مطلوب (م-۳)؛ تشویق مادی و معنوی (م-۳)؛ پیش‌بینی انگیزاننده و جبران خدمت (م-۴)؛ تعیین سازوکار جبران خدمت (م-۷)؛ مشوق‌ها و برانگیزاننده‌ها (م-۵)؛ ...
سازگاری و انطباق	برنامه‌ریزی (م-۱)؛ تعیین هدف (م-۱)؛ آینده‌نگری (م-۱)؛ محدودیت‌ناپذیری مربی‌گری (م-۱)؛ پیوستگی جریان مربی‌گری (م-۱)؛ مداومت مربی‌گری هدفمندی (م-۱)؛ وضوح هدف (م-۱)؛ ...
فرهنگ	احساس تعلق (م-۱)؛ قابلیت اعتماد و اطمینان (م-۱)؛ احساس امنیت (م-۱)؛ اعتمادسازی (م-۱)؛ دیالوگ‌محوری در مربی‌گری (م-۳)؛ بهبود مستمر (م-۳)؛ نقش کلیدی هدایت‌گری (م-۴)؛ اعتماد متقابل مربی و متربی (م-۵)؛ ...
برنامه‌ی درسی	پختگی در حین آموزش (م-۲)؛ تقدم دروس تنوری پایه بر کارورزی (م-۳)؛ قالب‌زدایی و نوگرایی (م-۳)؛ تحقیق در عملیات (م-۳)؛ نسبت‌گرایی (م-۳)؛ عمل انحصاری (م-۳)؛ موقعیت مبهم و معماگونه (م-۳)؛ عملیات تحولی (م-۳)؛ ...
تسهیل‌گری	پیش‌بینی سازوکار تعلق سازمانی کنشگران خارج از دانشگاه (م-۵)؛ تدارک منابع مالی و اعتبارات (م-۸)؛ آمادگی مدرسه برای پذیرش دانشجویان معلمان (م-۱۲)؛ ...
مدیریت و رهبری	برنامه‌ریزی و سازماندهی (م-۱)؛ م-۳، م-۱۲، م-۱۳)؛ استراتژی‌محور (م-۳)؛ ضرورت تبیین اهداف و وظایف (م-۱)؛ عزیمت براساس هدف (م-۴)؛ اعتمادآفرین و حرکت‌دهنده، گفت‌وگوی مستمر میان مربی و متربی (م-۶)؛ ...
تضمین کیفیت	نظارت و ارزیابی معتبر (م-۱)؛ م-۲، م-۵)؛ 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)؛ بازخورد‌محوری (م-۱)؛ م-۲، م-۳، م-۵، م-۶)؛ ...

براساس تحلیل‌های انجام گرفته، مهم‌ترین مؤلفه‌های مرتبط با مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان در دانشگاه فرهنگیان، از منظر خبرگان «باندگی حرفه‌ای»، «کنش‌گران»، «فرایند یاددهی-یادگیری»، «انتخاب‌گری»، «تعاملات متأملانه»، «ساختار»، «انگیزاننده‌ها»، «سازگاری و انطباق»، «فرهنگ»، «برنامه‌درسی»، «تسهیل‌گری»، «مدیریت و رهبری» و «تضمین کیفیت» است.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش، ۱۳ مؤلفه شناسایی شد که می‌توان آن‌ها را در قالب شکل ۱ نشان داد.



شکل ۱. عناصر و مؤلفه‌های مربی‌گری فرایند کارورزی دانشجومعلم‌ان

در ادامه، مؤلفه‌های شناسایی شده به تفکیک، شرح داده می‌شود.

کنشگران فرایند کارورزی: منظور از کنشگران، همه افرادی است که در این حوزه در سطوح مختلف دانشگاه و مدرسه فعالیت می‌کنند. عاملان تغییر، اجراکنندگان و پیشرانان برنامه‌های سازمان، نیروی انسانی هستند. در این پژوهش از نیروی انسانی با عنوان کنشگران نام برده شده است. در بین کنشگران، بیشترین کدها، درباره استادان راهنما و معلمان راهنما بود. معلم راهنما نماینده عرصه عمل و دارنده تجربه‌های نادر معلمی کردن است که دانش نظری را با تجربه عملی در موقعیت‌های واقعی در هم تنیده و دانش ویژه خود را تولید کرده است. او نقش هدایت‌گر تجربه‌اندوزی دانشجومعلم در میدان عمل مدرسه است. استاد راهنما رهبری کارورزی را در دو

محور انتخاب و آموزش معلمان راهنما، و مراقبت از اجرای برنامه کارورزی را بر عهده دارد. آنها نمایندگان عرصه عمل «معلم راهنما» و عرصه نظر «استاد راهنما» می‌باشند که با هم مسئولیت تربیت دانشجومعلم در موقعیت‌های بی‌بدیل، متنوع و متحول تربیتی بر عهده دارند. علاوه بر جذب نظام‌مند کنشگران، بالندگی و توسعه مستمر ایشان از ویژگی‌های نظام‌های آموزش عالی برتر است (ساریتا و سونیا، ۲۰۱۶).



شکل ۲. ویژگی‌های مؤلفه کنشگران

بخشی عملیاتی کارورزی در بستر کلاس درس واقعی و زیر نظر معلم راهنما رخ می‌دهد. معلمان راهنما از چند بعد، اثرگذاری حرفه‌ای بر دانشجومعلمان دارند. نحوه 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 تضمین‌کننده کیفیت فرایند کارورزی به شمار می‌آید. بدین لحاظ، ضرورت دارد معلمان در معرض سنجش صلاحیت و شایستگی قرار گیرند و انتخاب آنها براساس معیارها و ضوابط باشد. 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.

برنامه‌های درسی و غیر درسی: یکی دیگر از مؤلفه‌های مؤثر در فرایند کارورزی

دانشجومعلم‌ان برنامه‌های درسی و غیر درسی است. کارورزی به سلسله فعالیت‌های کاربردی و سازمان‌یافته‌ای اطلاق می‌شود که فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلم‌ان را از دوره آگاهی‌های نظری به مرحله اجرای فعالیت‌های عملی - کاربردی این حرفه تسهیل و ممکن می‌کند (نامداری پزمان، ۱۳۹۷). این امر مستلزم همراستایی و جامع‌نگری 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). وحدت یافتگی و پویایی، دو عنصر اساسی و بنیادین هویت معلمی هستند. ایجاد فرصتی بی‌مانند با خصوصیت پیونددهنده آموزش‌ها و تجارب متنوع و منفک در قالب «کارورزی» ضروری است. در این فرایند دانشجومعلم‌ان می‌توانند دانش‌های نظری و اندوخته‌های آموزشی خود را با اطمینان و به شیوه‌ای خلاقانه در میدان عمل کلاس درس و آموزشگاه به کار گیرند و آزمون کنند (بارتون، هارتویگ و کاین، ۲۰۱۵). موقعیت اجرای کارورزی شامل کلاس درس و مدرسه در شکل‌گیری نگرش دانشجومعلم‌ان به حرفه معلمی، عملیاتی‌کردن دانش‌های آموخته‌شده و پیش‌بینی آینده حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان تأثیر بسزایی دارد. توجه به ماهیت تمرینی، حمایت‌گری حرفه‌ای و ارزیابی‌های مبتنی بر بازخورد، بازنمایی نقاط قوت و ضعف آن‌ها و اصلاح و مداخله حیاتی است.

محتوای یک برنامه یا دوره به‌عنوان هسته اصلی مفاهیم قابل آموزش به دو بخش درسی و غیر درسی، بر حسب شایستگی‌های چهارگانه کلیدی این برنامه، شامل شایستگی‌های معطوف به دانش موضوعی، معطوف به دانش تربیتی، معطوف به عمل تربیتی-موضوعی و معطوف به دانش عمومی تدوین می‌شود (برنامه درسی تربیت معلم جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۴). کسب شایستگی‌ها مستلزم طراحی برنامه درسی تربیت معلم با رویکرد «شایستگی‌محور» است. در این بستر، شایستگی توانایی پاسخگویی به تقاضاهای پیچیده یا انجام‌دادن فعالیت یا وظیفه به‌گونه‌ای موفقیت‌آمیز است (سینگ، ۲۰۰۸). بعد دیگر برنامه درسی، وارونگی است. مفهوم وارونگی در برنامه درسی آموزش عالی در رشته‌هایی مانند تربیت معلم، حقوق، پزشکی، مهندسی و مددکاری

اجتماعی کاربرد دارد. در این رشته‌های دانشگاهی از عناصر حرفه‌ای انتظار می‌رود قادر باشند مسائل واقعی در رشته را ادراک، کشف و صورت‌بندی نمایند (نامداری پزمان، ۱۳۹۷). همچنین، عناصر حرفه‌ای باید بتوانند دانش دیسیپلینی مرتبط با مسائل واقعی را بازیابی، احضار نموده و از آن‌ها برای مواجهه با موقعیت مسأله‌ای و گشایش در آن بهره‌برداری نمایند (مهرمحمدی، ۱۳۹۳). همچنین، ضرورت دارد محتواهای برنامه‌درسی همزمان با رشد علوم و فناوری دچار تحول شوند تا بتوانند معلم همگام با تغییرات را تحویل جامعه دهند. درک فرایچهیدگی انسان در عصر پیچهیدگی نیازمند فهم واقعیات و زیست متفاوت نسل جدید با سازوکاری ویژه است.

رهبری و مدیریت: مدیران حسب برخورداری از اقتدار و اختیار می‌توانند به اقتضای موقعیت، دانش و مهارت برآمده از اصول و یافته‌های علمی و مهارت‌های فنی و هنرمندانه، نشأت‌گرفته از پندارها و رویکردهای سازنده با منطق و استلزامات ویژه، مسائل را در راستای تحقق اهداف حل کنند (هوی و میسکل^۱، ۲۰۱۳). مدیران ضمن تدوین اهداف، سیاست‌ها، استراتژی‌ها، عاملان برنامه‌ریزی، سازماندهی و نظارت بر اجرای برنامه‌ها هستند.



شکل ۳. ویژگی‌های مؤلفه رهبری و مدیریت

1. Hoy & Miskel

ساختار: اجزای سیستم تربیت معلم در قالب ساختار هویدا و بر کیفیت عمل و تربیت دانشجومعلم اثر می‌گذارد. گریگوری^۱ و همکاران (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای نشان دادند که ساختار اصلی‌ترین عامل مؤثر بر نوآوری سازمانی است. از دیدگاه صاحب‌نظران مختلف، ساختار سازمانی مناسب، پیش‌فرضی برای موفقیت و نوآوری و تغییر در سازمان است (نژادایرانی و همکاران، ۱۳۹۰). در همین راستا، اهتمام بر تأسیس مدارس تجربی، شکل‌گیری جوامع یادگیری، تکوین نهضت انتقال دانش نظری از دانشگاه به مدرسه و تجارب زیسته معلمان به دانشگاه، شکل‌گیری ساختارهای بهبودبخش، مانند کمیته توسعه و بهبود روش‌ها، مرکز همکاری توسعه مؤثر معلم می‌تواند نقشی مؤثر در ایجاد خلاقیت و نوآوری ایفا کنند.

فرایند یاددهی - یادگیری: در بسیاری از منابع از این عنصر با عنوان هسته فنی سازمان‌های آموزشی یاد شده است (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). راهبردهای به‌کارگرفته‌شده در این رکن، بسیار بااهمیت، و زمینه‌ساز فراگیری دانش، مهارت و نگرش دانشجومعلم‌ان است. فرایند یاددهی - یادگیری به‌طور مستقیم تحت تأثیر برنامه درسی، کنشگران (معلم راهنما، استاد راهنما و جوّ حاکم بر آنان)، فناوری‌های عام و خاص مورد استفاده و مواردی از قبیل شرایط انگیزشی است. تحول در شیوه‌های آموزشی مبتنی بر فناوری‌های جدید و ظهور نظریه‌های جدید روان‌شناسی و نیز نیازهای دانش‌آموزان امروزی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. ضروری است این فرایند مبتنی بر حل مسأله، فهم موقعیت و موقعیت‌شکافی، تأمل فکورانه و بازاندیشی پژوهش‌گرانه به‌منظور خودگستری و تبدیل دانشجومعلم‌ان به فردی متخصص، اندیشه‌ورز، مسلط بر خود، مبدع و خلاق بی‌بدیل باشد. رفت و برگشت یا حرکت زیگزاگی میان دانشگاه و مدرسه علاوه بر مسأله‌یابی، مسأله‌شکافی و حل مسأله، به حرفه‌ای‌شدن دانشجویان نیز منجر می‌شود.

تسهیل‌گری: مربی‌گری آموزشی، مذاکره و مکالمه یک نفر با نفر دیگر با تمرکز بر بهبود یادگیری و توسعه فردی از طریق افزایش خودآگاهی و احساس مسئولیت شخصی است و در آن

1. Gregory

مربی، یادگیری خودراهبر متری را از طریق پرسشگری، گوش دادن فعال و چالش‌گری متناسب در جوی حمایت‌گرانه و انگیزشی تسهیل می‌کند (نیووربورگ^۱، ۲۰۱۲). در زمینه تربیت معلم و رشته‌هایی که مستلزم کارورزی و کارآموزی هستند، اغلب تخصص و مهارت‌های لازم برای بهره‌برداری از فرصت می‌تواند از راه مشاهده رفتار دیگران آموخته شود (جاستیس گروپ^۲، ۲۰۱۱). از جمله نتایج مهم و ارزشمند مربی‌گری، تکثیر حرفه‌ای یا جانشین‌پروری^۳ است. در این فرایند نظام‌یافته، تربیت حرفه‌ای با راهبردهای متناسب ترکیب، و این اطمینان حاصل می‌شود که سازمان آمادگی دارد خلأهای خود را با افراد شایسته پُر کند (گل‌وردی، زارعی‌متین و جندقی، ۱۳۹۵). آبراهیم^۴ و همکاران (۲۰۰۴) موضوع جانشین‌پروری را در حوزه تربیت معلم به روابط استاد راهنما با دانشجو و نیز کنشگرانی که در قالب مربی با دانشجو در ارتباط‌اند، نسبت داده‌اند.

فرهنگ مربی‌گری: این مانند فرهنگ سازمانی، بیان‌کننده جهت‌گیری‌های ارزشی، هنجاری و مفروضات ضمنی مشترک و هویتی متمایزکننده یک واحد است و به انسجام و یکپارچگی آن منجر می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). فرهنگ سازمانی حاکم بر مربی‌گری فرایند کارورزی باید حمایت‌کننده و دیالوگ‌محور باشد. در مرحله تکوین شخصیت معلمی و کسب شایستگی‌های حرفه‌ای، ایجاد جو حمایت‌گرانه و پشتیبان می‌تواند در آن‌ها احساس امنیت، اعتماد و اطمینان به وجود آورد و احساس تعلق در آنان را توسعه دهد. از دیدگاه دالکه^۵ (۲۰۰۶) فرهنگ حمایت‌گر با ویژگی‌های مانند توانمندساز، پرورش‌دهنده تفکر حل مسأله، و پرورش جمعی همراه است. اعتماد متقابل، پذیرندگی، پویایی و جویندگی با رویکرد پرسش‌گری از مختصات این فرهنگ است و به‌عنوان هنجارهای حرفه‌ای به شمار می‌رود. مربی‌گری بدون وجود ساختارهای هنجاری، اجتماعی و فرهنگی فاقد معناست. تولید علم و تربیت معلم مستلزم شناخت و تعهد به «فرهنگ یادگیری»، «فرهنگ آموزش»، «فرهنگ سازمانی و مدیریت» و دیگر «خرده‌فرهنگ‌های» حاکم بر

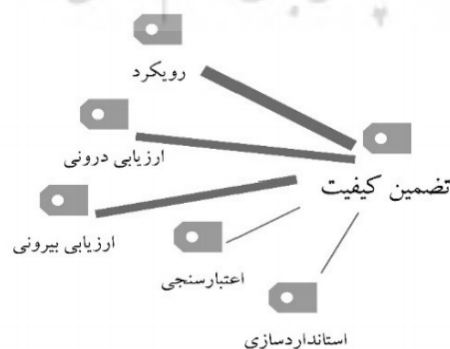
-
1. Nieuwerburgh
 2. Justis Group
 3. Successor
 4. Ibrahim
 5. Dahlke

نظام تعلیم و تربیت دانشگاه است. فرهنگ مربی‌گری در دانشگاه به مثابه معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفته‌ها، و همه مقولات معناداری است که کنشگران به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند (نیکلس، ۲۰۰۴).

تعاملات متأملانه: تعاملات ناشی از تأمل و عمل فکورانه را می‌توان فرایندی دوسویه میان دو عنصر فعال، یعنی مربی و مربی دانست که در آن، علاوه بر ایجاد مقتضیات و کاستن موانع، حضور فعال، فکورانه مبتنی بر تلاشی آگاهانه و اختیاری برای استفاده مناسب از آموزش مورد توجه قرار داد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش). تربیت معلم براساس اسناد تحولی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، «فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت حرفه‌ای (اخلاق و تعهد حرفه‌ای، دانش تخصصی، دانش و نگرش تربیتی، مهارت تربیتی) معلمان براساس نظام معیار اسلامی با تأکید بر ارتقای هویت انسانی، اسلامی و ایرانی ایشان است» (احمدی و احمدی، ۱۳۹۵). تعاملات دانشجویان معلمان در کارورزی با دانش‌آموزان، معلمان، کادر مدرسه با رویکرد، همکاری و مشارکت در یادگیری، ارتباطات مؤثر، هماهنگی و همسویی کنشگران، تعامل برای یکپارچگی نظر و عمل، تشکیل سمینارهای بازخوردی، مربی‌گری همتا، سیستم‌سازی، عمل مشارکتی و همزیستی عالمانه، تشریک مساعی و تعامل، شبکه‌سازی، تعاون در بالندگی، همگرایی مربی‌گری با حوزه عمل‌گرایی، یادگیری تحولی و مشارکتی، عاملیت مربی در تغییرات ضروری است. جلسات گفت‌وگو برای بررسی عملکرد دانشجویان معلمان در مدرسه و رفع محدودیت‌ها یا تدارک شرایط برای اجرای برنامه، بازخوردادن، انتقال تجربه‌ها و... با عنوان سمینار یا جلسات گفت‌وگو در سطح مدرسه و دانشگاه ضرورتی دیگر است. هدف عمده و اساسی مربی‌گری فرایند کارورزی، توسعه حرفه‌ای یا تقویت صلاحیت‌ها و شایستگی معلمی در دانشجویان معلمان است. نظارت، ارزیابی ابزار سنجش کیفیت مربی‌گری و میزان دستیابی به اهداف

ناشی از آن است. کیفیت عمل حرفه‌ای دانشجومعلم، معیار و اساس قضاوت درستی و صحت برنامه‌ها و اقدامات مربی‌گری فرایند کارورزی است. پایش مداوم این صلاحیت‌ها، نقاط قوت و ضعف نظام مربی‌گری را مشخص کرده، و زمینه تضمین کیفیت را فراهم می‌کند.

تضمین کیفیت: به مجموعه اقدامات برنامه‌ریزی شده و سامان‌مندی گفته می‌شود که برای حصول اطمینان از تطابق ویژگی‌های محقق‌شده با مشخصات قصدشده است. نتایج پایش و ارزیابی می‌تواند بستری برای تدوین برنامه‌ها و راهکارهای حفظ نقاط قوت، ارتقای فرایندهای قابل بهبود، حذف نقاط ضعف و اصلاح نواقص در روند کسب این شایستگی‌ها در فرایندهای ارزیابی درونی، ارزیابی بیرونی مبتنی بر استانداردها باشد. بازرگان (۱۳۹۴ب) درباره نتایج ارزیابی 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» (بازرگان، ۱۳۹۴، ص ۵۶). به عبارتی، پایه و اساس تضمین کیفیت، داشتن نظام ارزیابی کارآمد است. اطلاعات حاصل از ارزیابی تعیین‌کننده نقاط کنونی و موعود است. روش‌ها و رویکردهای متعددی برای ارزیابی فعالیت‌ها و فرایندهای نظام دانشگاهی و به تبع آن، تربیت معلم وجود دارد. صرف نظر از روش‌ها، تأثیر و پیامدهای حاصل از ارزیابی است. دامنه و شمول ارزیابی می‌تواند همه عناصر و فرایندهای مربی‌گری را به مثابه یک سیستم متعامل پوشش دهد. با ارائه همیشگی بازخورد و مداخله، زمینه اصلاح و بهبود روشمند و منطقی فرایندها، فراهم شده، و با ارتقای رویه‌ها زمینه تضمین کیفیت فراهم می‌شود.



شکل ۴. ویژگی‌ها، تضمین کیفیت

سازگاری و انطباق: یکی از نکات مهم در زمینه سازگاری هدف‌گذاری است. نظام تربیت معلم به منظور دستیابی به رسالت خود، نیازمند هدف‌گذاری است. گرچه این هدف‌گذاری‌ها تا کنون انجام گرفته است، ضرورت دارد شرایط و ضوابطی داشته باشد، تا تضمین کیفیت حاصل شود. به استناد نظام‌نامه ممیزی^۱ انطباق (سازگاری) برنامه‌ها، طرح‌ها، پروژه‌ها، فعالیت‌ها و اقدامات با سیاست‌های کلی از طریق معیارهای مرجع صورت می‌گیرد. بر این اساس، باید همه فعالیت‌های سازمان در راستای اهداف ترسیم‌شده باشد. باید همه افراد و عناصر سازمان و نظام تربیت معلم با اهداف، چرایی و چگونگی دستیابی به آن‌ها آشنا شوند. این امر موجب می‌شود افراد فعالیت‌های خود را همواره با اهداف تنظیم کنند. در این راستا، اهداف باید تبدیل به عبارات عملیاتی و قابل فهم برای همه شود. رمزگذاری و رمزگشایی در سیاست‌گذاری و هدف‌گذاری آموزشی یکی از اصولی است که باید بر هم منطبق باشند. این انطباق دال بر عدم تفارق بین اهداف و جهان واقعیت دارد. بدین صورت که در هنگام هدف‌گذاری‌ها و سیاست‌ورزی‌ها به جوانب عملیاتی آن‌ها نیز توجه شود (بریسون^۲، ۲۰۱۱).

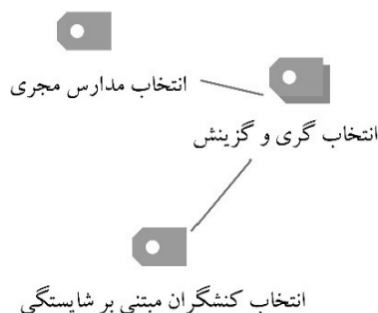
بالندگی حرفه‌ای: امروزه، بالندگی حرفه‌ای بخش از «یادگیری مادام‌العمر» استادان و مربیان یک دانشگاه است و مؤلفه اساسی تغییرات و تحولی است که در آموزش عالی در حال رخ‌دادن است. بالندگی، فرایندی آموزشی یا بازآموزی حرفه‌ای است که اعضای هیئت علمی متعهد به انجام‌دادن آن می‌باشند. این فرایند شامل «طیفی از فعالیت‌هایی است که به وسیله مؤسسات به منظور روزآمد کردن اعضای هیئت علمی و کمک به آن‌ها در ایفای نقش‌هایشان و نیز تسهیل ورود استادان تازه‌وارد به سازمان» به کار گرفته می‌شود (قرونه و همکاران، ۱۳۹۳). بالندگی به توسعه فکر، هم‌افزایی، فعلیت‌بخشی به استعدادها، بهبود عملکرد سازمانی، افزایش بهره‌وری منجر می‌شود و ناظر بر ضرورت آموزش و بهسازی کنشگران با تقویت هویت معلمی از طریق خودبهسازی و

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

خودراهبری مادام‌العمر و بی‌انتها است. بالندگی حرفه‌ای به منزله شاهره تربیت حرفه‌ای است. گندمی و همکاران (۱۳۹۶) معتقدند، کیفیت تعلیم و تربیت بستگی به کیفیت عملکرد معلمان دارد، بنابراین، برنامه درسی در دستان معلمان توانمند، هنرمند و رشد‌نگر جان می‌گیرد، معنا می‌یابد و با کنش یادگیرندگان خلق می‌شود. تربیت حرفه‌ای در این دیدگاه دلالت بر زندگی پدیداری، مسیری روئیدنی و در حال تکامل و رشد، به پویایی توأم با خلق و جنبش منجر است و بر قابلیت سازنده این نوع برنامه برای خلق جریان‌های جدید، رویش‌ها^۱ و جنبش‌های چندگانه^۲ دارد. در این نگاه می‌توان برنامه درسی بالندگی حرفه‌ای کارورزی را برای مربی و متربی در قالب حضور در موقعیت واقعی^۳ یا رویکرد تعالی و «شدن» مادام‌العمر، و ایجاد تفاوت‌های مثبت و تحول‌آفرین ترسیم کرد. این تربیت مستلزم مشارکت مربیان و متربیان در زندگی حرفه‌ای واقعی است.

انتخاب‌گری و گزینش: شایسته‌گزینی کنشگران با رویکرد نیرویابی، به‌گزینی و انتخاب و شایسته‌گماری عالمان و توشه‌داران تجارب زیسته عرصه تعلیم و تربیت و به‌گزینی مدارس با رویکرد ضرورت توجه به برنامه درسی غیر متشکل با عنوان عناصر مکمل و غیرآشکار برنامه درسی رسمی دو عامل بااهمیت و اثرگذار بر فرایند مربی‌گری و تربیت متربی به شمار می‌روند. نتایج پژوهش نامداری پژمان و مولائی علی‌آباد (۱۳۹۵) نشان می‌دهد استادان راهنما درباره ماهیت کارورزی جدید و روش اجرای آن تسلط نداشتند. علاوه بر استادان راهنما، معلمان راهنما نیز درک درستی از برنامه ندارند. از این رو، اقداماتی مانند مقاومت در برابر تغییر، روی آوردن به سبک گذشته کارورزی، همکاری نکردن و تضاد در روش‌ها و تعارض (تعارض بین استاد راهنما و دانشجو، تفاوت درکی دانشجو و معلم راهنما و نیز بین استاد راهنما و معلم راهنما) بروز کرده است.

-
1. Offshoots
 2. Multiplicitous
 3. Virtuality



شکل ۵. ویژگی‌های مؤلفه انتخاب‌گری و گزینش

مشوق‌ها و انگیزاننده‌ها: این مؤلفه می‌تواند ضمن افزایش مشارکت کنشگران، تعهد و پاسخگویی آنان را توسعه دهد و با همراهی و هماهنگی اهداف ناظر بر مربی‌گری فرایند کارورزی را با چشم‌اندازی روشن دنبال کنند. 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 کند و وابستگی و احساس تعلق به دانشگاه را با تیم‌سازی متناسب رقم زند، گام مؤثری در تکوین هویت حرفه‌ای دانشجومعلم‌ان و بهبود روند تعلیم و تربیت کشور بردارد.



شکل ۶. ویژگی‌های انگیزاننده‌ها و جبران خدمت

براساس مدل دنیسون، الف) درگیر شدن در کار (مشارکت)؛ ب) سازگاری؛ ج) انطباق‌پذیری؛ و د) رسالت در توفیق سازمان‌ها مؤثرند. در محور درگیر شدن در کار، سازمان‌ها با ۱. توانمندسازی افراد، زمینه بهره‌گیری آنان از اختیار، ابتکار و توانایی برای اداره کردن کارشان را فراهم و حس مالکیت و مسئولیت در سازمان را تقویت می‌کنند. ۲. تیم‌سازی در سازمان به کارگروهی در جهت اهداف مشترک، ارزش داده، احساس تعلق سازمانی، تعهد و پاسخگویی را توسعه می‌دهند. ۳. توسعه قابلیت‌ها برای بقا، سنجش می‌شوند. در زمینه سازگاری، پژوهش‌ها نشان داده است، سازمان‌های اثربخش اغلب با ثبات و یکپارچه بوده و رفتار کارکنان‌شان از ارزش‌های بنیادین نشأت گرفته است. رهبران و پیروان، حتی زمانی که دارای دیدگاه متقابل هستند، در رسیدن به توافق برای انجام دادن فعالیت‌های سازمانی هماهنگ هستند. در محور انطباق‌پذیری، یکپارچگی درونی و انطباق‌پذیری بیرونی، مزیت و برتری سازمان‌ها به حساب می‌آید. این سازمان‌ها به وسیله مشتریان هدایت می‌شوند، ریسک‌پذیرند و یادگیری و نوآوری دارند. نشانه‌های برخورداری سازمان از این محور در ایجاد تغییر، مشتری‌گرایی و یادگیری سازمانی می‌توان یافت. در نهایت، در محور رسالت، که مهم‌ترین ویژگی فرهنگ سازمانی است، بیان می‌شود سازمان‌های موفق درک روشنی از اهداف و جهت‌گیری‌های استراتژیک خود داشته و چشم‌انداز سازمان را ترسیم می‌کنند. نشانه‌های این محور در گرایش و جهت‌گیری استراتژیک، پیوندیافتگی اهداف و مقاصد با استراتژی‌ها، و چشم‌انداز است. بر این اساس، با توجه به مؤلفه‌های شناسایی شده، ضروری است دانشگاه فرهنگیان نقاط تمرکز خود را تعیین کند و براساس چرخه بهبود مستمر دمیگ به صورت مداوم با محوریت ارائه بازخورد و اقدام اصلاحی به‌هنگام، نسبت به بهبود مستمر و تعالی تربیت معلم اقدام و با تضمین کیفیت به خروجی‌های تمام‌عیار با شایستگی‌های مطرح در اسناد فرادست و طراز نظام مبادرت ورزد. در این زمینه پیشنهاد می‌شود برنامه‌ها و سیاست‌های خود را براساس اصول «یادگیری مادام‌العمر»، «معیارهای مرجع» بازتعریف و با رویکرد مربی‌گری و لحاظ اصل «شایستگی» و «اقدام به‌هنگام» از فرصت‌های ممکن در دانشگاه به نفع ذینفعان و ذیربطان جامعه تعلیم و تربیت بهره‌برداری کند.

پیشنهادها

براساس نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود حوزه کاربردی (دانشگاه) و پژوهشگران آتی به موارد ذیل عنایت کنند و به آن‌ها پردازند:

- لازمه تربیت حرفه‌ای سرمایه‌های انسانی وزارت آموزش و پرورش، تحول در برنامه درسی تربیت معلم به‌ویژه، دوره‌های تربیت حرفه‌ای (کارورزی و کارآموزی) است. در این زمینه پیشنهاد می‌شود برنامه درسی کارورزی‌های چهارگانه با رویکرد مربی‌گری بازنگری شود (مؤلفه برنامه درسی).
- جذب و به‌کارگیری منابع انسانی (اعضای هیئت علمی، مدیران و کارکنان) دانشگاه، یکی از عوامل اصلی و حیاتی موفقیت آن است. پیشنهاد می‌شود با تدوین نظام سنجش شایستگی منابع انسانی، حوزه‌های ذیربط با التزام به رعایت قوانین و مقررات، نسبت به شایسته‌گزینی و شایسته‌گماری معلمان و استادان، راهنما، اقدام کنند (مؤلفه کنشگران).
- پیشنهاد می‌شود مسیر بالندگی حرفه‌ای مبتنی بر توسعه شایستگی‌های کلیدی معلمان و استادان راهنمای کارورزی با رویکرد افزایش بهره‌وری، بازتعریف، و اجرا شود (مؤلفه بالندگی حرفه‌ای).
- کارورزی به‌عنوان نقطه تلاقی نظر و عمل مستلزم توجه جدی است. در این زمینه باید سازوکاری برای انتخاب مدارس محل کارورزی در نظر گرفته شود؛ زیرا کارورزی در مدارس فاقد استانداردهای لازم، بر نگرش و عمل دانشجویان معلمان اثر منفی خواهد گذاشت (مؤلفه انتخاب‌گری).
- یکی از ویژگی‌های نظام‌های آموزشی پیشرو، سیستم مربی‌گری است. استقرار سیستم مربی‌گری در مثلث دانشجویان، معلمان و استاد راهنما، به افزایش تعاملات حرفه‌ای و کسب شایستگی‌های حرفه‌ای مورد نیاز منجر می‌شود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود این سیستم به همراه نظارت و پایش مداوم در دستور کار دانشگاه فرهنگیان و وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد (مؤلفه تضمین کیفیت).

- از جمله حوزه‌های مغفول در دانشگاه فرهنگیان، تأسیس و راه‌اندازی مدارس وابسته است که در اساسنامه دانشگاه فرهنگیان نیز بدان تأکید شده است. پیشنهاد می‌شود دانشگاه در این زمینه به سرعت وارد عمل شود. در این زمینه پیوند مدارس وابسته با مقوله کارورزی در ارتقای کیفیت اثرگذار است (مؤلفه انتخاب گری و گزینش).
- جوامع یادگیری حرفه‌ای هم‌تایان در سطوح مدیریتی ستادی، استادان راهنما، معلمان راهنما و دانشجومعلم‌ان به منظور توسعه حرفه‌ای و هم‌تکاملی هم‌تایان تشکیل و عملیاتی شود (مؤلفه انتخاب گری و گزینش).
- به منظور ترغیب و پایدارسازی خدمات مؤثر کنشگران غیر وابسته به دانشگاه (معلم‌ان راهنما، مدیران) نظام جبران خدمت و پاداش برای عمل برتر و عملکرد موفق تدوین و اجرا شود (مؤلفه انگیزاننده‌ها و جبران خدمت).
- نابسندگی دامنه اطلاعات و پژوهش‌ها در موضوع الگوی مربی‌گری فرایند آموزش در ایران، ضرورت مطالعات ژرف تطبیقی و فهم زوایای موضوع برای دستیابی به تصویری روشن و چشم‌اندازی شفاف و صحیح دوبرابر کرده است. در این زمینه، پیشنهاد می‌شود منابع و پژوهش‌های به‌روز این حوزه، در قالب طرح پژوهشی به افراد ذی‌صلاح و آشنا به ادبیات واگذار شود، تا درک و فهم مشترکی میان خردورزان تعلیم و تربیت به‌دست آید.

منابع

- 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 (۱۳۹۴ الف). ارزیابی آموزشی. چاپ سوم، تهران: سمت.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۴ ب). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته. تهران: دیدار.
- بازارگادی، مهرانوش، و طهماسبی، سیمین (۱۳۸۹). سبک‌های یادگیری و کاربرد آن‌ها در پرستاری. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۳(۲)، ۷۶-۷۳.
- جمشیدی توانا، اعظم (۱۳۹۶). نقش مربی؛ تحلیلی مبتنی بر اسناد بالادستی و واکاوی تجارب دانشجومعلم‌ان در کارورزی. مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم، شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- خواستار، حمزه (۱۳۸۸). ارائه روشی برای محاسبه پایایی مرحله کدگذاری در مصاحبه‌های پژوهشی. روش‌شناسی علوم انسانی (حوزه و دانشگاه)، ۱۵(۵۸)، ۱۷۴-۱۶۱.
- گل‌وردی، مهدی، زارعی متین، حسن، و جندقی غلامرضا (۱۳۹۵). شناسایی عوامل مؤثر بر بروز رفتار جانشین‌پروری مدیران: رویکردی کیفی. پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی، ۸(۲)، ۱۸-۲۰۸.
- 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. مطالعات برنامه درسی، ۱۱(۴۴)، ۴۸-۲۷.
- گویا، زهرا (۱۳۸۰). توسعه حرفه‌ای معلمان ریاضی، یک ضرورت. رشد آموزش ریاضی، ۶۱، ۲-۱.
- محمدی چابکی، رضا (۱۳۹۲). جزء پارادایم پیچیدگی. روش‌شناسی علوم اجتماعی و علوم انسانی، ۱۹(۱۹)، ۸۹-۶۱.
- مرتضوی، سید حشمت‌الله، و نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۶). واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی). پژوهش‌های تربیتی، ۴(۳۴)، ۷۴-۶۱.

موسی پور، نعمت‌الله، صفرنواده، مریم، اظهاری، محبوبه و شفیعی، عبدالسعید (۱۳۹۸). تجربه زیسته دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان از برنامه جدید کارورزی تربیت معلم ایران. *مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۹(۱۰)، ۱۶۹-۱۴۹.

موسی پور، نعمت‌الله، و احمدی، آمنه (۱۳۹۳). *طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم ایران*. تهران: دانشگاه فرهنگیان.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۲). برنامه درسی تربیت معلم و الگوی اجرایی مشارکتی آن؛ راهبرد تحولی برای تربیت معلم در ایران. *نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱(۱)، ۲۶-۵.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۳). *الگوی طراحی برنامه درسی وارونه در آموزش عالی*. *دانشنامه برنامه درسی*.

مهرمحمدی، محمود، موسی پور، نعمت‌الله، احمدی، آمنه، مشفق‌آرانی، بهمن، آل‌حسینی، فرشته، حسین‌زاده، یوسفی، غلامحسین، احمدی، فاطمه‌زهرا، صفرنواده، خدیجه، الهامیان، نگار، سلیمانی‌آقچای، مژگان، و مهدوی‌هزازه، منصوره. (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

نامداری پژمان، مهدی (۱۳۹۶). *پدیدارشناسی درک مدرسان از شیفت پارادایم کارورزی و اجرای آن*. *مجموعه مقالات سومین همایش ملی تربیت معلم*، شیراز: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.

نامداری پژمان، مهدی (۱۳۹۷). *طراحی الگوی تضمین کیفیت فرایند آموزش و آماده‌سازی دانشجومعلمان در دانشگاه فرهنگیان*. رساله دکتری، دانشگاه تهران، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

نامداری پژمان، مهدی، و مولائی علی‌آباد، حسین (۱۳۹۵). *آسیب‌شناسی برنامه کارورزی از دیدگاه استادان راهنما: مطالعه‌ای کیفی*. *مجموعه مقالات دومین همایش ملی تربیت معلم*، اصفهان: مدیریت امور پردیس‌های استان اصفهان، اردیبهشت‌ماه.

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. *Teacher Education*, 40(8), 149-163.

- Bowen, C., & Bowen, W. M. (2008). Content analysis. In Kaifeng Yang and Gerald J. Miller, *Handbook of research methods in public administration*. New York: Taylor & Francis.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bryson, J. M. (2011). *Strategic planning for public and nonprofit organizations: A guide to strengthening and sustaining organizational achievement* (4th Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Council for Accreditation of Educator Preparation. (2013). CAEP Accreditation Standards; As approved by the CAEP Board of Directors. Washington: CAEP.
- Dahlke, A. (2006). Strategic planning in a supportive organizational culture. Riterived at site: <http://www.arnicdahlke.com>.
- 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 coaches. *Mentoring and Coaching in Education*, 3(3), 237-254.
- Gregory, B. T., Harris, S. G., Armenakis, A. A., & Shook, C. L. (2009). Organizational culture and effectiveness: A study of values, attitudes, and organizational outcomes. *Business Research*, 62(7), 673-679.
- Holloway, L., & 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*. New Zealand: Wellington.
- Justis Group. (2011). Integrity solutions. Retrived at site: 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.
- 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.
- National Research Council. (2010). *preparing teachers: Building evidence for sound policy*. Committee on the Study of Teacher Preparation Programs in the United States, Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academies Press.

- Nickols, K. (2004). *Strategic planning in higher education: A guide for heads of institutions*. Senior managers and members of governing bodies, K. Nickils @ hefce.Ac. UK. 2004.
- Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators and Parents*. London: Karnac Books.
- 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*. Available at: 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.
- Stahl, G., Kehrwald, B., & Sharplin, F. (2018). *Real-time coaching and pre-service teacher education*. Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Teacher Education Ministerial Advisory Group (TEMAG) (2015). *Action now: Classroom ready teachers*. Canberra, Australia: Commonwealth of Australia.
- 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.