

## **Providing a Model of Professional Competencies for Practicum Mentore's of Farhangian University**

**Ali seyfi<sup>1\*</sup>, Javad Pourkarimi<sup>2</sup>, Mahdi Namdari Pejman<sup>3</sup>**

1. PhD Student in Educational Administration, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Educational Administration and Planning, Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran
3. Assistant Professor, Department of Educational Administration, Farhangian University, Tehran, Iran

(Received: 2022/04/26; Accepted: 2022/10/02)

### **Abstract**

The purpose of this study was to provide a model of professional competencies of mentor in Farhangian University. Research method in terms of purpose was applied; In terms of data collection, it was of mixed method. The population of the study was the supervisors, practicum guidance teachers' and student-teachers of the last semester of practicum at Farhangian University. The sampling method in the qualitative part was non-probabilistic and purposeful and up to saturation level. Based on this, 30 persons who were more in line with the research goal were selected as the research sample. The sampling method in the quantitative part was cluster sampling in which 191 persons were selected. In order to collect data in the qualitative stage, a semi-structured interview was used and in the quantitative part, a questionnaire was used to collect information. Qualitative data were analyzed using Colaizzi method and in the quantitative part, structural equation modeling was used to confirm the pattern obtained in the qualitative part. Based on the results of data analysis, the competencies of practicum guidance teachers were identified in 5 areas, 66 sub-categories and 15 main categories. The field of knowledge includes 4 main categories of subject knowledge, educational knowledge, organizational knowledge, and general knowledge; The skill field includes 4 main categories, teaching skills, coaching skills, research skills, communication skills; The field of the program includes 1 main intellectual category; The characteristic field included 2 main categories of psychological characteristics and moral characteristics, and finally the attitude field included 4 main categories of positive attitude towards education and training, positive attitude towards practicum, self-development attitude and positive attitude towards society.

**Keywords:** Professional Competencies, Practicum, Practicum Guide, Practicum Guidance Teachers'

---

\* Corresponding Author, Email: [ali.seyfi@ut.ac.ir](mailto:ali.seyfi@ut.ac.ir)

## طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان

علی سیفی<sup>۱\*</sup>، جواد پورکریمی<sup>۲</sup>، مهدی نامداری پژمان<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۲. دانشیار، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران
۳. استادیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۰)

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان انجام شد. روش پژوهش به‌لحاظ هدف، کاربردی و به‌لحاظ گردآوری اطلاعات، از نوع آمیخته بود. جامعه مورد بررسی شامل اساتید راهنما، معلمان راهنما و دانشجویان معلمان مشغول به تحصیل در دانشگاه فرهنگیان در نیم‌سال آخر بود. روش نمونه‌گیری در بخش کیفی به روش غیراحتمالی و هدفمند و تا دستیابی به اشباع اطلاعاتی بود. براین اساس ۳۰ نفر که با هدف پژوهش هم‌خوانی بیشتری داشتند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری در بخش کمی، خوشه‌ای بود که بدین ترتیب، ۱۹۱ نفر انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها در مرحله کیفی از مصاحبه نیمه‌ساختارمند استفاده شد و در بخش کمی از پرسش‌نامه استفاده شد. داده‌های کیفی با استفاده از روش کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و در بخش کمی از مدل‌یابی معادلات ساختاری جهت اعتباریابی الگوی به‌دست‌آمده در بخش کیفی استفاده شد. بر اساس نتایج تحلیل داده‌ها، شایستگی‌های معلمان راهنما کارورزی در ۵ حیطه، ۶۶ مقوله فرعی و ۱۵ مقوله اصلی شناسایی شدند. حیطه دانش شامل ۴ مقوله اصلی دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش سازمانی، دانش عمومی؛ حیطه مهارت شامل ۴ مقوله اصلی، مهارت‌های آموزشی، مهارت‌های مربیگری، مهارت‌های پژوهشی، مهارت‌های ارتباطی؛ حیطه توانایی شامل ۱ مقوله اصلی توانایی فکری؛ حیطه ویژگی شامل ۲ مقوله اصلی ویژگی روان‌شناختی و ویژگی‌های اخلاقی و در آخر حیطه نگرش شامل ۴ مقوله اصلی نگرش مثبت نسبت به آموزش و پرورش، نگرش مثبت نسبت به کارورزی، نگرش خودتوسعه‌گری و نگرش مثبت نسبت به جامعه بود.

واژگان کلیدی: شایستگی‌های حرفه‌ای، کارورزی، راهنمای کارورزی، معلمان راهنمای کارورزی

## مقدمه

در دنیای امروز رشد علم و ظهور فناوری‌های تحول‌آفرین سبب شده است نظام آموزش و پرورش از جایگاه ویژه‌ای برخوردار شود. در واقع، فرایند یاددهی و یادگیری نه تنها عامل اصلی توسعه کشورها محسوب می‌شود، بلکه سبب موفقیت و شکست آن‌ها در عرصه رقابت‌های ملی و بین‌المللی نیز شده است (اسپینو-دیز و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). با وجود تأثیر منابع و امکانات مادی در آموزش، مهم‌ترین عامل در کیفیت آموزش و یادگیری، نیروی انسانی، به ویژه معلمان هستند (بیول و زیلر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). معلمان مهم‌ترین عامل توسعه آموزش هستند که بدون آنان آموزش پیشرفت نخواهد کرد؛ در واقع معلمان حرفه‌ای قادر خواهند بود آموزش و پرورش را به مسیر بهتری برسانند (حسانه و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). موفقیت هر نظام آموزشی بیش از هر عاملی، به دانش و مهارت‌های حرفه‌ای معلمان آن نظام بستگی دارد (تم پنگ و ونگو<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). به عبارت دیگر کیفیت هر نظام آموزشی به میزان شایستگی<sup>۵</sup> معلمان آن بستگی دارد، از این رو نیاز به معلمان مؤثر و شایسته، برای بهبود کیفیت آموزش و پرورش در تمام سطوح ضروری به نظر می‌رسد. بدین جهت انتخاب، تربیت و به کارگیری افراد ماهر برای حرفه معلمی از اهمیت زیادی برخوردار است.

امروزه در کشور ما دانشگاه فرهنگیان به عنوان اصلی‌ترین نهاد در تأمین نیروی انسانی مورد نیاز برای آموزش و پرورش نقش مهمی در بهبود کیفیت آموزش و پرورش ایفا می‌کند (نامداری پژمان و همکاران، ۱۴۰۱). دانشگاه فرهنگیان به دو صورت دوره‌های کارشناسی چهارساله و دوره مهارت‌آموزی یک‌ساله بخش مهمی از نیروی مورد نیاز آموزش و پرورش را تأمین می‌کند. رشته‌های مختلف دانشگاهی در دانشگاه فرهنگیان، با توجه به اهداف بلندمدت و رسالت دانشگاه در تربیت نیروی توانمند و کارآمد، دروس مختلفی را در دو بخش عمومی و تخصصی ارائه می‌کنند.

- 
1. Espino-Díaz et al.
  2. Beywl & Zierer
  3. Hasanah et al.
  4. Tampang & Wonggo
  5. Competency

دانشجومعلم‌ان در دوره چهارساله باید در پایان دو سال آموزشی خود، به تجربه عملی معلمی از طریق برنامه درسی کارورزی بپردازند (زارع‌صفت، ۱۳۹۶). همچنین مهارت‌آموزان نیز در دوره یک‌ساله خود علاوه بر دروس عمومی و تخصصی، دوره‌های کارورزی را در مدارس می‌گذرانند. کارورزی پیوند عرصه نظر و عمل است. نماینده عرصه عمل معلم راهنماست که مسئولیت تربیت دانشجومعلم را برعهده دارد (احمدی و همکاران، ۱۳۹۴). هنگامی که یک معلم راهنما کارورزان را در گفتگو انتقادی در مورد عمل خود درگیر می‌کند، کارورزان می‌توانند از یک منطق فکری به رویکرد انتقادی بازتابنده نسبت به آموزش حرکت کنند. درواقع معلمان راهنما به‌شدت بر کارورزان از نظر «چه»، «چگونه» و «چرا» تدریس آن‌ها تأثیر می‌گذارند (فایکامتا و کلارک، ۲۰۱۸). دانشجومعلم‌ان پس از حضور در کلاس درس معلمان راهنما با توجه به رفتار و تدریس آن‌ها اقدام به پیوند بین دانش و عمل خود می‌کنند و شخصیت معلمی آن‌ها در آنجا شکل می‌گیرد. باوجود تأثیر کارورزی بر کسب شایستگی‌های دانشجو-معلم‌ان به‌عنوان معلمان آینده پژوهش‌های مختلف (فایکامتا و کلارک، ۲۰۱۸؛ کوچ، ۲۰۱۲؛ مشفق‌آرانی و احمدی، ۱۳۹۳؛ اصغری، ۱۳۹۵، میکائیلو و موسوی، ۱۳۹۵؛ مرتضوی‌زاده و نصر اصفهانی، ۱۳۹۶ و زارع‌صفت، ۱۳۹۶) حاکی از عدم کارایی کارورزی در شرایط کنونی است. به اعتقاد زارع‌صفت (۱۳۹۶) دشواری‌های کارورزی در شبکه‌ای از مقولات قرار می‌گیرد که بخشی از آن به معلمان راهنما، بخشی از آن به اساتید راهنما و بخشی نیز به دانشجومعلم‌ان برمی‌گردد. نتایج پژوهش اصغری (۱۳۹۵) نشان داد که دانشجویان برنامه جدید کارورزی را از نظر تأثیر استاد راهنما و نقش معلم راهنما ضعیف ارزیابی کردند؛ ولی به‌طورکلی تأثیر برنامه کارورزی اجراشده را در رساندن آن‌ها به اهداف آموزشی تربیتی و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای در حد متوسط ارزیابی کردند. یافته‌های پژوهش مرتضوی‌زاده و نصر اصفهانی (۱۳۹۶) نشان داد که یکی از مهم‌ترین مشکلات درس

- 
1. Faikhanta & Clarck
  2. Koç

تمرین معلمی، مهارت ناکافی معلمان راهنما در استفاده از رسانه‌ها و فناوری‌های نوین آموزشی و پایین بودن سطح معلومات آنان از نظریه‌های تعلیم و تربیت، روان‌شناسی رشد و نظریه‌های یادگیری و نداشتن تسلط کافی معلمان راهنما در استفاده از روش‌ها و الگوهای تدریس است در میان همه عوامل اثرگذار بر کیفیت دوره کارورزی، بیشترین تأثیر را معلمان راهنما کارورزی ایفا می‌کنند. معلم راهنما کسی است که به تعلیم، هدایت و کمک به دانشجو-معلم می‌پردازد و از این رو سهم قابل توجهی در توسعه دانشجو معلم دارد (فولگر و همکاران، ۲۰۱۷). معلم راهنما، یک متخصص باتجربه است که کارورزان را قادر می‌سازد تا با «دانش‌آموزان واقعی در کلاس‌های واقعی» کار کند (مک‌دونالد، کاظمی و کاوانا، ۲۰۱۳). معلمان راهنما، برای کارورزان موقعیت‌هایی را فراهم می‌کنند تا آن‌ها به تجارب عملی دست یابند. موقعیت‌های ایجادشده توسط معلمان راهنما به کارورزان کمک می‌کند تا با مسائل گوناگون مدرسه آشنا شوند (گریمت و مک‌کینون، ۱۹۹۲).

با وجود نقش مهم معلمان راهنما در موفقیت برنامه‌های کارورزی، پژوهش‌های مختلف حاکی از عدم شایستگی و تمایل معلمان راهنما و مدارس مجری در همکاری با دانشجو-معلم است (فیکامتا و کلارک، ۲۰۱۸؛ لائوسون و همکاران، ۲۰۱۵؛ مشفق آرانی و احمدی، ۱۳۹۳؛ اصغری، ۱۳۹۵، میکائیلو و موسوی، ۱۳۹۵؛ مرتضوی‌زاده و نصر اصفهانی، ۱۳۹۶؛ زارع صفت، ۱۳۹۶؛ نامداری پژمان و همکاران، ۱۴۰۱؛ قربانی، غلامی و اندیشمند، ۱۳۹۷). زارع صفت (۱۳۹۶) در پژوهش خود در ارتباط با مسائل کارورزی مرتبط با معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان بیان می‌کند که نبود نظام جامع پاسخگویی و بخشنامه‌ای، کم‌ارزش دانستن کارورزی، بی‌تفاوت بودن نسبت به حضور کارورزان، تضعیف روحیه، ناتوانی در انتقال تجارب، عدم‌پذیرش کارورز

- 
1. Foulger et al.
  2. McDonald, Kazemi & Kavanagh
  3. Grimmet & McKinnon
  4. Lawson et al.

در ساعات آموزشی، واگذاری فعالیت‌های نامناسب، برخورد نامناسب و کمبود مهارت‌های حرفه‌ای. همچنین نتایج پژوهش اصغری (۱۳۹۶) نشان داد دانشجومعلم‌ان نقش معلم راهنما را در اجرای مؤثر کارورزی و کمک به افزایش تجربیات آن‌ها در حد ضعیف ارزیابی نمودند.

باتوجه به اهمیت کارورزی در تربیت معلمان شایسته و فکور و از آنجایی که کیفیت و اثربخشی آموزش دانشجومعلم‌ان تا حد زیادی به شایستگی و تخصص معلمان راهنما بستگی دارد (کاسنیک و بک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸)، توجه به شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنمای کارورزی که نقش غیرقابل انکاری بر کیفیت کارورزی و به دنبال آن نظام آموزشی کشور دارند در مراحل مختلف جذب از اهمیت بسیاری برخوردار است. پژوهش‌های بسیاری در زمینه شایستگی‌های استادان تربیت معلم انجام گرفته است. زجاجی و همکاران (۱۳۹۶) در طراحی چارچوب توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم، الزامات و شایستگی‌های پایه مدرسان دانشگاه فرهنگیان در سه مقوله توانمندی‌های شناختی، رفتاری و اجتماعی تقسیم‌بندی کردند. مکفیل و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۱۸) بیان می‌کنند دانش‌ها و مهارت‌های لازم استادان معلمان شامل خود توسعه‌ای حرفه‌ای، اهمیت تجربه پیشرفت حرفه‌ای از طریق همکاری با هم‌تایان و همکاران، دسترسی به فرصت‌ها برای بهبود شیوه‌های آموزش، پیوند ناگسستنی تدریس و پژوهش و به تبع آن مهارت‌های پژوهشی است. اورز، ولمن و کرال<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) شایستگی‌های آموزش‌دهندگان معلمان در تقویت مهارت دانشجومعلم‌ان در آموزش و یادگیری با فناوری را شامل شایستگی‌های فناوری، شایستگی‌ها در استفاده از فناوری در آموزش، اعتقادات مربوط به آموزش و یادگیری، و مهارت‌های مربوط به نوآوری و یادگیری حرفه‌ای می‌دانند. چرنیاوسکی و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) نیازهای یادگیری حرفه‌ای و اولویت‌های آموزگاران معلمان در انگلستان، ایرلند و انگلستان را شامل تحولات جاری در آموزش

- 
1. Kosnick & Beck
  2. MacPhail et al.
  3. Uerz, Volman & Kral
  4. Czerniawski et al.

معلمان، تدوین برنامه درسی، نگارش علمی، پژوهش در روش خود، مهارت‌های پژوهشی، ارزیابی، ادغام فناوری در آموزش و راهکارهای آموختن، دانش موضوعی و ارتقای آن، ارائه و مشارکت در کنفرانس‌ها، مرور مقالات مجلات و کنفرانس‌ها، مربیگری دانشجو معلمان و تخصص در مدیریت دانشگاهی شناسایی کردند. لی، هائنا و سویئون<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) در بررسی صلاحیت‌های مربیان معلمان از طریق تحلیل تعاملات در جریان مربیگری به این نتیجه رسیدند که تعامل در طول مربیگری بر آموزش اثرگذار است و مربی مؤثر است که بتواند تعاملات را به روشنی و به گونه‌ای انجام دهد که تبادل نظر را تشویق کند. تفکر بازتابی و تمرین بازتابی برای رسیدن به تفکر بازتابی تشویق کنند. توضیحات روشن و پیشنهادها مفصلی ارائه دهند و گفت‌وگوهایی را هدایت کند که از طریق طرح سؤالات تفکر بازتابی را ترغیب کند. لوگران<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) بیان می‌کند؛ چون مدرسان معلمان ابتدا در مدارس شاغل می‌شوند انتقال به محیط دانشگاهی برای آنان دشوار است. مدرسان معلمان باید استفاده‌کنندگان خوبی از پژوهش‌ها باشد و در مطالعات فردی فعالانه و دقیق شرکت داشته باشند. از دیدگاه گودوین و کاسنیک<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) حوزه‌های دانش مربیان معلمان شامل دانش شخصی/تویوگرافی و فلسفه تدریس، دانش زمینه‌ای/درک فراگیران، جامعه و مدرسه، دانش تربیتی/محتوا، نظریه‌ها، روش‌های تدریس و تدوین برنامه درسی و آموزشی، دانش جامعه‌شناسی/تنوع، ارتباط فرهنگی و عدالت اجتماعی و دانش اجتماعی/مشارکت، فرایند گروهی دموکراتیک و حل تعارض است. کاستر و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) الزامات کیفیت مربیان معلمان یعنی وظایفی که باید انجام دهند و شایستگی‌های که باید داشته باشند را در چهار دسته اصلی دانش تخصصی، تواناهایی ارتباطی و انعکاسی، شایستگی‌های سازمانی و شایستگی‌های تعلیم و تربیت تقسیم‌بندی کردند.

- 
1. Lee, Haena & Su- Yeon
  2. Loughran
  3. Goodwin & Kosnik
  4. Koster et al.

با مطالعه پیشینه پژوهش مشخص شد که پژوهش‌های بسیاری در زمینه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان و اساتید معلمان انجام شده است؛ اما شکافی محسوس در زمینه پژوهشی در ارتباط با شایستگی‌های معلمان راهنمای کارورزی به‌عنوان کسانی که از طرفی معلم مدرسه و از طرف دیگر راهنما و مربی دانشجو معلمان هستند دیده می‌شود. از سوی دیگر بررسی شیوه‌نامه‌ها و دستورالعمل‌های کارورزی دانشگاه فرهنگیان حاکی از مشخص نبودن شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنما کارورزی است. از این‌رو در این پژوهش تلاش شده تا شایستگی‌های لازم برای معلمان راهنما کارورزی در دانشگاه فرهنگیان مشخص شود تا زمینه‌ای برای انتخاب، آموزش، به‌کارگیری و ارزیابی درست معلمان راهنمای کارورزی در دانشگاه فرهنگیان فراهم شود. از این‌رو پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر است:

۱. الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟
۲. میزان اعتبار الگوی شایستگی معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

### روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر روش از نوع پژوهش‌های آمیخته هست. که در ادامه توضیح داده خواهد شد.

**الف) بخش کیفی:** پژوهش‌های کیفی روشی برای کشف و درک مفهوم افراد یا گروه‌ها به یک مسئله اجتماعی یا انسانی هستند (کرسول و کرسول، ۲۰۱۷). روش پژوهش در این بخش از نوع پدیدارشناسی توصیفی بوده است. این روش زیربنای فلسفی قوی دارد و معمولاً شامل انجام مصاحبه می‌شود. از این‌رو، در پژوهش حاضر ابزار گردآوری اطلاعات مصاحبه بوده است. سؤالات مصاحبه بر اساس مبانی نظری و تجربی پژوهش و همچنین چارچوب نظری پژوهش تدوین شد.



قبل از شروع مصاحبه، خلاصه‌ای از طرح پژوهش، نتایج بررسی پیشینه پژوهش، به همراه اهداف و سؤالات پژوهش جهت مطالعه و آمادگی اولیه برای مصاحبه‌شوندگان به طور مختصر توضیح داده شد. به منظور ثبت داده‌های کیفی و تمرکز بیشتر مصاحبه‌کننده بر فرایند مصاحبه و با کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان فرایند مصاحبه توسط دستگاه ضبط صوت ثبت شده و از نکات کلیدی یادداشت برداری شد. با توجه به نوع پژوهش که از نوع کیفی پدیدارشناسانه است برای شناسایی شایستگی‌های معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان جامعه مورد بررسی شامل سه گروه بود:

الف- اساتید راهنمای کارورزی که از سال ۱۳۹۱ سابقه حداقل هشت دوره راهنمایی کارورزی را داشتند

ب- معلمان راهنمای کارورزی که از سال ۱۳۹۱ سابقه حداقل ۴ دوره راهنمایی کارورزی را داشتند.

ج- دانشجویان ترم آخر دانشگاه فرهنگیان که کل دوره‌های کارورزی را گذرانده‌اند.

نمونه‌گیری با استفاده از روش نظری (غیراحتمالی) و هدفمند بوده است. در نمونه‌گیری هدفمند، پژوهشگر بر مبنای دانش، تجربه، خبرگی و قضاوت خود معیارهایی را برای تحقق اهداف پژوهش در نظر می‌گیرد و بر مبنای آن اعضای نمونه را انتخاب می‌کند (عزیزی، ۱۳۹۵) و با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، نظرات متنوع‌تر در دسترس قرار می‌گیرد. تعداد نمونه در پژوهش با توجه به دستیابی به اشباع در داده‌ها تعیین شد؛ بر این اساس فهرستی از افراد واجد شرایط مشخص شد و با توجه به سطح اشباع با ۳۰ نفر (۱۰ استاد راهنمای کارورزی، ۱۰ معلم راهنمای کارورزی و ۱۰ دانشجوی معلم نیم‌سال آخر کارورزی مصاحبه انجام گرفت. لازم به ذکر است پس از ۲۶ مصاحبه، ۴ مصاحبه دیگر به عمل آمد که از رسیدن به اشباع اطمینان حاصل شود. پس از مصاحبه با افراد، تمامی صحبت‌های افراد پیاده و به نوشتار تبدیل شد. سپس با استفاده از روش کلایزی نسبت به شناسایی مفاهیم و تحلیل داده‌ها اقدام شد.

برای اعتباریابی داده‌ها در این بخش از درگیری طولانی‌مدت (غرقه‌سازی)، تأیید به‌وسیله افراد مورد مطالعه و پرسش و جستجوگری از همکاران استفاده شد. در مرحله غرقه‌سازی، فایل صوتی

مصاحبه‌ها سه بار گوش دیده‌شده تا به منظور افراد پی برده شود. همچنین در جریان این کار یادداشت‌برداری‌هایی صورت می‌گرفت. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها هر متن چندین بار مطالعه تا مضامین در فکر پژوهشگر نقش بندد. گوش کردن چندین و چندباره به صوت مصاحبه‌ها و خواندن متعدد متن مصاحبه‌ها منجر به آشنایی پژوهشگر با داده‌ها شد. در مرحله تأیید به وسیله افراد مورد مطالعه، متن مصاحبه‌ها، مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها به ۶ نفر از مصاحبه‌شوندگان برگشت داده شده و خواسته شد هرگونه اصلاح، تعدیل و تغییری که می‌خواهند را اعمال کنند. در مرحله پرسش و جستجوگری از همکاران، سؤالات مصاحبه به تأیید چند نفر از صاحب‌نظران و متخصصان در این زمینه رسید. همچنین در تمامی مراحل کدگذاری همراهی استاد راهنما و مشاور سبب اعتبار کدهای استخراجی شد. در مرحله اعتباریابی الگوی استخراج شده به وسیله مصاحبه‌شوندگان، با استفاده از کدهای استخراج شده پرسش‌نامه‌ای به منظور اعتباریابی طراحی و در بین افراد شرکت‌کننده در مصاحبه پخش شد. تا مولفه‌های استخراج شده مورد تأیید قرار گیرد. در این مرحله تمام مولفه‌های اصلی و فرعی به‌جز با سطح معناداری ۰/۲۸ و ۰/۵۱ مورد تأیید قرار گرفتند.

پایایی در بخش کیفی در مراحل چون موقعیت، مصاحبه، نسخه‌برداری و تحلیل مطرح می‌شود در بخش کیفی برای اطمینان از پایایی از سؤالات یکسان برای همه مصاحبه‌شوندگان استفاده شد. همچنین در جریان مصاحبه با اجازه مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه ضبط شد و مصاحبه‌ها مستند شد. در مرحله تحلیل نیز به منظور اطمینان از پایایی از دو روش کدگذاری توسط کدگذار دوم و بازکدگذاری استفاده شد که نتایج آن در جدول‌های شماره ۱ و ۲ آورده شده است.

جدول ۱. ضریب توافق در کدگذاری توسط کدگذار دوم

شماره مصاحبه	تعداد کدهای پژوهشگر اول	تعداد کدهای پژوهشگر دوم	مورد توافق	عدم توافق	درصد توافق
الف ۳	۲۶	۲۹	۲۴	۵	۸۷٪
الف ۱۰	۲۴	۲۶	۲۳	۳	۹۲٪
د ۷	۲۳	۲۵	۲۱	۴	۸۷,۵٪
جمع کل	۷۷	۸۴	۶۸	۱۲	۸۱٪

جدول ۲. ضریب توافق در بازکدگذاری توسط پژوهشگر

شماره مصاحبه	تعداد کدهای پژوهشگر اول	تعداد کدهای پژوهشگر دوم	مورد توافق	عدم توافق	درصد توافق
الف ۱	۴۰	۳۹	۳۹	۱	۹۸٪
م-۳	۱۸	۱۹	۱۷	۲	۹۱٪
د-۲	۲۴	۲۴	۲۳	۱	۹۶٪
جمع کل	۸۲	۸۲	۷۹	۴	۹۶٪

ب) بخش کمی: به منظور بررسی میزان اعتبار الگوی شایستگی های معلمان راهنمای کارورزی دانشگاه فرهنگیان از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی استفاده شد. جامعه آماری در مرحله کمی همه معلمان راهنما، اساتید راهنما و دانشجویان ترم آخر دانشگاه فرهنگیان در استان تهران بودند که با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای یک مرحله ای (که مبنای خوشه ها، پردیس های دانشگاه فرهنگیان در استان تهران)، بر اساس جدول مورگان تعداد ۱۹۴ نفر (از پردیس های مفتوح، شهید چمران، شهدای مکه، نسیم و شرافت) به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده ها از پرسش نامه محقق ساخته (طیف ۵ گزینه ای لیکرت) استفاده شد. برای اطمینان از پایایی پرسش نامه و اندازه گیری آن، از معیار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شده است. در جدول شماره ۳، مقدار مناسب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی نشان داده شده است که همگی قابل قبول هستند.

جدول ۳. ضرایب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی متغیرها

نام متغیر	آلفا	پایایی مرکب (CR)	وضعیت
شایستگی‌های حرفه‌ای	۰,۹۶۲	۰,۹۶۴	تأیید پایایی
دانش	۰,۹۰۸	۰,۹۲۲	تأیید پایایی
مهارت	۰,۹۱۶	۰,۹۲۱	تأیید پایایی
توانایی	۰,۸۹۵	۰,۹۱۵	تأیید پایایی
ویژگی	۰,۸۹۷	۰,۹۱۳	تأیید پایایی
نگرش	۰,۷۹۵	۰,۸۴۴	تأیید پایایی

در این پژوهش برای ارزیابی روایی از روایی همگرا استفاده می‌شود در جدول ۴ اطلاعات مربوط به روایی همگرا گزارش شده است. طبق خروجی‌ها، روایی همگرایی پرسش‌نامه تأیید شده است.

جدول ۴. آماره‌ها و اطلاعات مربوط به روایی همگرایی پرسش‌نامه

نام متغیر	AVE	CR	CR > AVE	وضعیت
شایستگی‌های حرفه‌ای	۰,۵۳	۰,۹۶	OK	تأیید روایی
دانش	۰,۵۲	۰,۹۲	OK	تأیید روایی
مهارت	۰,۵۱	۰,۹۲	OK	تأیید روایی
توانایی	۰,۵۵	۰,۹۱	OK	تأیید روایی
ویژگی	۰,۵۳	۰,۹۱	OK	تأیید روایی
نگرش	۰,۵۶	۰,۸۴	OK	تأیید روایی

در نهایت به منظور تأیید الگوی حاصل در بخش کیفی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار PLS استفاده شده است.

#### یافته‌ها

الف) الگوی شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان از چه مؤلفه‌هایی تشکیل شده است؟

به منظور تحلیل یافته‌های حاصل از بخش کیفی و پاسخگویی به سؤال اول پژوهش، ابتدا تمام مصاحبه‌های افراد چندین بار مطالعه و سپس به نوشتار تبدیل شد، سپس در مرحله دوم عبارات

معنی دار و مرتبط با پدیده مورد بحث از هر مصاحبه استخراج و در مرحله سوم کوشش شد تا از هر عبارت یک مفهوم که بیانگر تفکر مشارکت کننده بود استخراج شود. در جدول شماره ۵ نمونه‌ای از تحلیل سه مرحله اول قابل مشاهده است.

جدول ۵: یک نمونه از کدگذاری باز بر اساس بخشی از یک مصاحبه

<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ دانش محتوای تخصصی رشته روان‌شناسی</li> <li>▪ دانش شیوه آموزش محتوای تخصصی</li> <li>▪ دانش منابع مورد نیاز در رشته تخصصی</li> <li>▪ دانش تکنولوژی</li> <li>▪ دانش سیاسی</li> <li>▪ آشنایی با طرح درس کارورزی</li> </ul>	<p>باتوجه به انتظارات ما از معلمان راهنما کارورزی معلم راهنما باید دودسته دانش داشته باشند. دسته اول دانش‌های محتوای تخصصی رشته خودشان برای مثال من که در رشته آموزش ابتدایی کار کرده‌ام. معلمان باید باسواد باشند و دانش محتوای تخصصی رشته خودشان را بلد باشند. تا زمانی که دانشجو در کلاس اون‌ها حاضر میشه بتونند بفهمند که مطالبی که دانشجو بیان می‌کند و تدریس می‌کند از نظر دانشی صحیح است یا خیر. گذشته از آن دانش تربیتی نیز باید داشته باشند. دانش‌های تربیتی مثل روان‌شناسی. دانش شیوه آموزش محتوای تخصصی را نیز داشته باشند اینکه این درس باید به چه شیوه‌ای تدریس بشه بهتره. اصلاً کاری به بحث مهارتیش ندارم علم محض مد نظرمه. دانش منابع مورد نیاز در رشته تخصصی نیز مهمه. آموزش نباید فقط به کتاب درس منحصر باشه. این دانش‌هایی است که معلم راهنما نیاز دارد تا بتواند دانشجو را راهنمایی کند. معلم راهنما باید دانش تکنولوژی و چگونگی استفاده از اون رو بلد باشه هم نیاز به دانش تکنولوژی دارد و هم توانایی استفاده از آن را. یکی از مشکلاتی که ما در کارورزی با معلمان داریم اینه که اصلاً با طرح درس کارورزی ما آشنا نیستند.</p>
---	--

سپس در مرحله چهارم عبارات کلیدی به دقت مطالعه و پس از مقایسه و حذف عبارات تکراری، مضامین پایه‌ای در قالب ۶۶ مضمون دسته بندی شد. در مرحله پنجم مضامین پایه ای در قالب مضامین سازمان دهنده ادغام و ۱۵ مضمون شامل دانش موضوعی، دانش تربیتی، دانش سازمانی، دانش عمومی، مهارت‌های آموزشی، مهارت‌های مریگیری، مهارت‌های پژوهشی، مهارت‌های ارتباطی، توانایی فکری، ویژگی روان‌شناختی، ویژگی‌های اخلاقی، نگرش نسبت به آموزش و پرورش، نگرش نسبت به کارورزی و کارورزان، نگرش خود توسعه‌گری، نگرش نسبت به

جامعه نگرش خدمت‌رسانی، شناسایی شد. در مرحله ششم مضامین سازمان‌دهنده برحسب ارتباط و بر اساس مدل شایستگی در مضمون فراگیر شامل؛ دانش، مهارت، توانایی، ویژگی و نگرش قرار گرفتند. سپس در مرحله هفتم برای اعتباربخشی، مضامین شناسایی شده به مصاحبه‌شوندگان ارجاع داده شد و سپس بر اساس نظرات تعدیل و اصلاحات لازم صورت پذیرفت. در جدول ۶ عبارات کلیدی، مضامین پایه‌ای، سازمان‌دهنده و فراگیر نشان داده شده است.

جدول ۶. عبارات کلیدی، مقوله‌های اولیه، مقوله‌های ثانویه و حیطه‌های شایستگی معلمان راهنما کارورزی

## دانشگاه فرهنگیان

عبارات کلیدی	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	حیطه	مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
دانش محتوای تخصصی/دانش تخصصی رشته/ دانش رشته تحصیلی/ تسلط علمی/ تسلط بر رشته تحصیلی/ تسلط بر درس/ دانش درس مورد تدریس/ تحصیلات آکادمیک در رشته/ آشنایی با منابع تخصصی رشته/دانش منابع موردنیاز در رشته تخصصی/ دانش درس/ تحصیلات دانشگاهی در رشته تدریس	دانش تخصصی رشته مورد تدریس	دانش موضوعی	۱	الف ۱/الف ۲/الف ۴ الف ۵/الف ۶/الف ۷ الف ۸/الف ۹/الف ۱۰/م ۱/م ۲/م ۳/م ۱۰ د ۱/د ۲/د ۴/د ۵/د ۶/ د ۷/د ۸/د ۹/د ۱۰	۲۲
تسلط بر محتوای کتاب‌های درسی/ تسلط بر مفاهیم کتب درسی/ دانش محتوای کتاب‌های درسی/ تسلط بر ابعاد کتاب‌درسی مورد تدریس/	تسلط بر محتوای کتاب‌درسی			الف ۷/م ۲/م ۵/م ۶/د ۳/۹	۶
دانش روان‌شناسی/ آشنایی با ویژگی‌های روانی افراد در سنین مختلف/ دانش مربوط به چگونگی رشد دانش‌آموزان/هواشناسی رشد/ روان‌شناسی شخصیت/ روان‌شناسی تربیتی، آشنایی با ویژگی- های فکری و روانی دانش‌آموزان/ آشنایی با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان/ آشنایی با تفاوت‌های فردی	دانش روان‌شناسی (تربیتی/ رشد/ شخصیت)	دانش تربیتی		الف ۱/الف ۲/الف ۳ الف ۴/الف ۵/الف ۶/الف ۷/الف ۸/م ۱/ م ۲/م ۳/م ۴/م ۵/م ۶/ م ۷/م ۸/م ۱۰/د ۱/د ۴/ د ۵/د ۹/د ۱۰	۲۲
دانش شیوه آموزش/ دانش روش‌های آموزش/ چگونگی آموزش مباحث مختلف/ دانش روش‌های تدریس به‌روز/ آشنایی با روش‌های	دانش روش‌ها و فنون تدریس		الف ۱/الف ۴/الف ۵ الف ۷/الف ۸/الف ۱۰/م ۱/م ۲/م ۳/م ۴	۲۲	

عبارت کلیدی	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	حیطه	مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
تدریس جدید و خلاق / اتخاذ روش‌های مناسب				م ۵/۶م ۷/۸م ۱۰/۱۰ د ۱/۲د ۳/۴د ۵/۶ ۸د/۷د	
دانش چگونگی اداره کلاس / دانش مدیریت / دانش نظارت بر کلاس / دانش هدایت کلاس	دانش مدیریت کلاس درس			م ۱/۵د ۱۰	۳
دانش ارزشیابی / دانش روش‌های سنجش / آشنایی با انواع آزمون‌ها / ارزشیابی و شیوه‌های ارزشیابی	دانش ارزشیابی آموزشی			الف ۲/الف ۳/الف ۵ الف ۷/الف ۸م ۱/م م ۲/۳د ۴/۵د ۷/۸د	۱۱
دانش طراحی آموزشی / دانش برنامه‌ریزی آموزشی / دانش برنامه‌ریزی درسی / اصول طراحی آموزشی	دانش برنامه‌ریزی آموزشی و درسی			الف ۲/الف ۴/م ۵ ۱۰د/۱۰	۵
دانش راهنمایی و مشاوره / راهنمایی	دانش راهنمایی و مشاوره			م ۴/۵	۲
آشنایی با طرح درس کارورزی / آشنایی با سرفصل کارورزی / آشنایی با برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان / آشنایی با کارورزی دانشگاه فرهنگیان. آشنایی با دانشگاه فرهنگیان / دانش و معارف مربوط به کارورزی	آشنایی با برنامه آموزشی دانشگاه فرهنگیان	دانش فرهنگیان		الف ۱/الف ۲/الف ۸ الف ۹/م ۱/م ۲/۸ د ۵/۶د ۷/۱۰د	۱۱
آشنایی با قوانین آموزش و پرورش / آگاهی از جنبه‌های حقوقی کار / آگاهی بر وظایف سازمانی پرورش	آشنایی با سازمان آموزش و پرورش	دانش سازمانی		الف ۱۰/م ۱۰/۳د ۹	۴
دانش فناوری / سواد رسانه‌ای / سواد فناوری اطلاعات و ارتباطات.	دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات	دانش عمومی		الف ۱/الف ۳/الف ۶ م ۵/م ۷/د ۱/د ۲	۷
دانش فرهنگی / شناخت فرهنگ‌های گروهی	دانش فرهنگی			الف ۱/الف ۱۰/۳د	۳

عبارات کلیدی	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	حیطه	مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
امکان خلق و اداره محیط آموزشی / مدیریت کلاس درس / مهارت کلاس‌داری / مدیریت رفتار دانش‌آموزان / کنترل کلاس / رهبری کلاس / مدیریت رفتار دانش‌آموزان / مهارت تدریس / در دست داشتن کلاس / جلوگیری از بی‌انضباطی در کلاس	مهارت مدیریت و سازماندهی محیط یادگیری		حیطه (۱)	الف ۱/الف ۴/الف ۶ الف ۷/الف ۸/الف م ۱۰/م ۱/م ۲/م ۴/م ۶ م ۷/م ۱۰/د ۱/د ۲/د ۴ د ۶/د ۷/د ۸/د ۹/د ۱۰	۲۰
طرح درس نویسی / تنظیم برنامه درسی / طراحی آموزشی / مدیریت محتوای آموزشی / برنامه‌ریزی / به‌کارگیری روش تدریس مناسب / طراحی آموزشی / استفاده از روش تدریس مناسب / برنامه مناسب برای تدریس / انتخاب شیوه‌های جدید و فعال در آموزش / مهارت مدیریت زمان / مدیریت زمان تدریس / زمان‌بندی مناسب برای تدریس	مهارت برنامه‌ریزی درسی	مهارت‌های آموزشی		الف ۱/الف ۲/الف ۳ الف ۴/الف ۸/الف م ۱۰/م ۱/م ۶/م ۸/م ۹ م ۱۰/د ۲/د ۸/د ۹/د ۱۰	۱۵
مهارت برگزاری آزمون / مهارت ارزشیابی / تهیه گزارش عملکرد دانشجو/معلمان / مهارت سنجش / ارزیابی آموخته‌ها و دستاوردهای یادگیری دانشجو-معلمان / توانایی ارزیابی	مهارت ارزشیابی آموزشی			الف ۱/الف ۲/الف ۳ الف ۴/الف ۸/الف م ۱۰/م ۲/م ۵/م ۱۰	۹
استفاده از تکنولوژی در آموزش / به‌کارگیری ابزارها و تکنولوژی‌های آموزشی / کار با تجهیزات آموزشی نوین / بهره‌گیری از تکنولوژی و فناوری‌های جدید در آموزش، مهارت ICDL / استفاده از کامپیوتر و رایانه در انجام کارهای آموزشی / تسلط به فناوری اطلاعات و ارتباطات برای آموزش	مهارت به‌کارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات در فرایند یاددهی-یادگیری			الف ۱/الف ۲/الف ۳ الف ۴/م ۵/م ۶/م ۷ م ۱۰/د ۲/د ۵/د ۷/د ۹/د ۱۰/د	۱۳
جلب اعتماد/ اعتماد به دانشجو/ ارتباط توأم با اعتماد/ اعتماد متقابل	مهارت اعتمادسازی	مهارت‌های		الف ۱۰/م ۹/د ۶	۳



عبارت کلیدی	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	حیطه	مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
خوب مشاهده کردن / نظارت بر کار دانشجو / مشاهده و راهنمایی دانشجو	مهارت نظارت و راهنمایی	مربیگری		الف ۹/۴م/۹	۳
انگیزه‌بخشی / ایجاد انگیزه یادگیری / امیدوار کردن دانشجو	مهارت انگیزه‌بخشی			الف ۱/۸الف / ۱۰	۳
تجربه هواهای مختلف توسط دانشجو-معلم / فراهم کردن فرصت یادگیری برای دانشجو معلم / تدارک تجارب مناسب / برنامه‌ریزی برای تجارب ارزنده برای دانشجو-معلم	مهارت جلب منابع یادگیری			الف ۹/۳م/۱۰د	۴
اقتدار / تأثیر گذاری / الگوبودن و تأثیر گذاری	مهارت نفوذ و تأثیر گذاری			الف ۷د/۳د/۹	۳
تبادل تجارب / انتقال تجربیات / انتقال دانش و مهارت / انتقال معلومات / گشودگی تجربه / در اختیار دیگران گذاشتن تجارب	مهارت انتقال تجربیات			الف ۹/۳الف / ۸الف / ۶د/۱۰م / ۸م / ۱۰د / ۹د / ۱۰د	۹
اقدام پژوهی / پژوهش عملیاتی / حل مشکلات کلاس با پژوهش / رفع مسائل کلاس با پژوهش	مهارت اقدام پژوهی			الف ۱الف / ۳الف / ۵الف / ۱الف / ۷م / ۴م / ۱م / ۹م / ۳د / ۲د / ۱د	۱۰
درس پژوهی / بهبود تدریس کلاسی با پژوهش / بهبود تدریس با پژوهش	مهارت درس پژوهی			الف ۱الف / ۳الف / ۵الف / ۱الف / ۷م / ۴م / ۱م / ۹م / ۳د / ۲د	۸
روایت پژوهی / پژوهش روایی	مهارت پژوهش روایی	مهارت‌های پژوهشی		الف ۱الف / ۳الف / ۵الف	۳
نوشتن مقاله / مهارت پژوهش کیفی / کدگذاری داده‌های کیفی / مهارت پژوهشی / تسلط بر روش‌های پژوهش	مهارت نگارش علمی			الف ۱الف / ۵الف / ۷الف / ۱الف / ۸الف / ۹الف / ۱۰م / ۱م / ۲م / ۹م / ۲د / ۹د / ۷د / ۳د	۱۲
درک دیگران / درک دانشجو-معلم / روان‌شناس خوب بودن	مهارت درک و فهم دیدگاه‌های	مهارت‌های ارتباطی		الف ۲الف / ۳الف / ۶الف / ۱الف / ۸الف	۵

عبارات کلیدی	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	حیطه	مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
	دیگران				
قدرت بیان / صحبت کردن / سخن گفتن با دانشجو-معلم / مهارت گفتاری / مهارت کلامی / فن بیان / انتقال مطالب	مهارت سخنوری			الف ۲/الف ۳/الف ۵ الف ۸/الف ۱۰ م ۲/م ۹/م ۱۰/د ۱/د ۲ د ۳/د ۷/د ۸/د ۹	۱۴
گوش دادن / خوب گوش کردن	مهارت شنیداری			الف ۲/الف ۸/د ۱ ۸د۷	۵
مهارت نوشتاری / مهارت نگارش و نویسندگی / گزارش نویسی / تدوین گزارش	مهارت ارتباط نوشتاری			الف ۱/الف ۳/الف م ۱۰/م ۲/م ۵	۵
مهارت کار در گروه / کار تیمی / کار در گروه‌های کوچک و بزرگ / بحث گروهی / بحث با دانشجو	مهارت کارگروهی			الف ۱/الف ۲/الف ۴ الف ۸/الف ۱۰/م ۵/د ۳/د ۷ ۸د	۸
استفاده از تکنولوژی در ارتباطات / استفاده از شبکه‌های مجازی	مهارت استفاده از تکنولوژی‌های ارتباطی			الف ۱/الف ۳	۲
تفکر منطقی / واقع‌نگری / نظم فکری / انسجام فکری / منطقی بودن / توضیح منطقی کارها / منطقی نگریستن	تفکر منطقی			الف ۴/الف ۶/الف ۹ م ۱/م ۳/م ۶/م ۷/م ۸ م ۱۰/د ۱/د ۸	۵
دید انتقادی / تفکر انتقادی / تفکر نقادانه / نگاه انتقادی به تدریس / تفکر در چرایی عمل و تدریس / انتقادی فکر کردن / روحیه انتقادی	تفکر انتقادی			الف ۴/الف ۶/الف ۹ م ۱/م ۴/م ۶/م ۹/د ۱ د ۵/د ۷	۸
تشخیص رابطه اقسام و اجزای متفاوت کلاس / دید سیستمی / توجه به همه عناصر	تفکر سیستمی		توانایی فکری	الف ۲/م ۸/د ۷	۲
خلاقیت / تفکر خلاق / تفکر واگرا / مبتکر بودن / خلاق بودن / جلوگیری از روزمرگی کلاس / استفاده از شیوه‌های خلاق و نوآورانه	تفکر خلاق			الف ۲/الف ۳/الف ۴ الف ۷/الف ۸/م ۱ م ۲/م ۳/م ۴/م ۶/م ۷ م ۹/د ۱/د ۲/د ۴ د ۵/د ۹/د ۱۰	۵

عبارت کلیدی	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	حیطه	مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
جامعیت/ تعمق/ انعطاف‌پذیری/ هر چیزی را کورکورانه نپذیرد/ جامع‌نگر بودن/ نداشتن تعصب	تفکر فلسفی			الف/۵م/۵	۸
حل مسئله/ شناسایی مشکل/ پیش‌بینی راه‌حل/ حل مشکل/ انتخاب راه‌حل درست/ شناسایی راه‌حل/ پاسخگویی به مسائل مختلف/ ریشه‌یابی مسئله/ پیش‌بینی اقدامات مناسب/ مدیریت مسائل بحرانی/ پاسخ به شرایط پیش‌آمده در کلاس درس/ توانایی حل مشکلات آموزشی و انضباطی	توانایی حل مسئله			الف/۱الف/۳الف/۴الف الف/۷الف/۹م/۹م/د د/۵د/۴د/۳د/۲د/۱ /۹	۲
استدلال استنتاجی/ استدلال استقرایی/ رد یا تأیید مسائل با استدلال/ توضیح با دلیل کارها/ قدرت استدلال	توانایی استدلال			الف/۱م/۳م/۷م/۳د ۱۰د/۸د/۶	۵
تحلیل مسائل کلاس/ توانایی تحلیل مسائل/ توانایی تجزیه و تحلیل و پردازش اطلاعات/ تفسیر و تحلیل تدریس/ تجزیه و تحلیل کارها	توانایی تجزیه و تحلیل اطلاعات			الف/۸م/۲م/۵م/۷م ۱۰	۸
تصمیم‌گیری بهینه/ توان تصمیم‌گیری	توانایی تصمیم‌گیری			الف/۶د/۹	۲
توانایی ابراز عقاید/ اعتمادبه‌نفس/ شجاعت تدریس در حضور دیگران/ جسارت تدریس در حضور دانشجو-معلم/ عزت‌نفس/ ایمان به توانمندی خود/ اطمینان به توانایی‌های خود/ جرئت و جسارت تدریس در حضور دانشجو/ جسارت داشتن/ جسور بودن	اعتمادبه‌نفس	ویژگی روان شناختی	روان	الف/۱الف/۲الف/۸الف الف/۱۰م/۳م/۴م/۷م م/۸م/۹م/۱۰م د/۱د/۲د/۳د/۵د/۹د	۱۵
گشودگی/ برون‌گرایی/ مردم‌داری/ اجتماعی بودن/ اجتماعی و همگرا/ مردم‌داری/ اجتماعی و دارای روابط حسنه/ برون‌گرایی	گشودگی			الف/۳الف/۵م/۲م ۳د/۹م/۶م/۵	۷

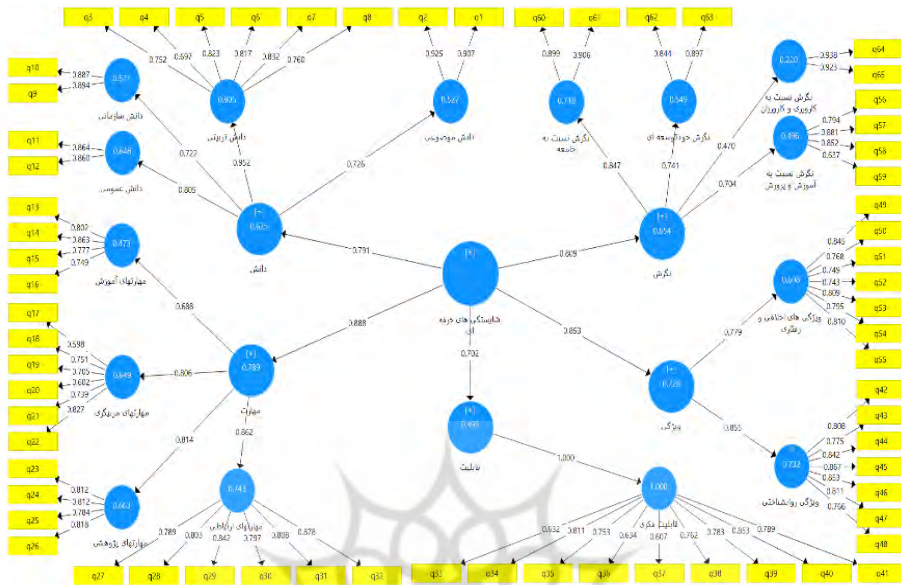
عبارات کلیدی	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	حیطه	مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
پذیرش اشتباهات/ هضم نقد/ نقدپذیری	انتقادپذیری		ویژگی‌های اخلاقی	الف ۲/الف ۹/م ۲/م ۲د/۱د/۸	۶
سازگاری/ انعطاف‌پذیری	انعطاف‌پذیری			الف ۲/الف ۵/الف ۷ /م ۱۰/۴د/۱۰/۸د/۱۰	۷
نگرش مثبت/ امیدواری/ دادن حس امید/ مثبت‌اندیشی/ قسمت خوب مسائل را دیدن/ بانشاط و انرژی و امیدوار بودن/ مثبت‌نگری/ روشن‌بین/ امید داشتن	نگرش مثبت و امیدواری			الف ۳/الف ۴/الف ۵/ الف ۶/الف ۸/الف /م ۱۰/م ۳/م ۵/م ۶/م ۷/ م ۸/م ۳د/۶د/۱۰	۱۴
صبور بودن/ قدرت تحمل رفتارهای مختلف/ سعه‌صدر/ باحوصله/ تحمل دانش‌آموزان/ کنترل خشم	صبر و حوصله			الف ۱/الف ۵/الف ۹ الف ۱۰/م ۱/م ۲/م ۴ /م ۵/م ۸/م ۹/م ۲د/۵د/ د ۷د/۸د/۱۰د	۱۵
فعال و پرتلاش بودن/ پشتکار و فعال/ سخت‌کوش و پرتلاش	تلاش و پشتکار			الف ۶/م ۱/م ۲/م ۹/ ۱	۴
عامل به حرف/ صداقت در گفتار/ یکی بودن حرف و عمل	صداقت (یکی بودن حرف و عمل)			الف ۲/الف ۴/الف ۵/ الف ۷/الف ۸/الف /م ۹/م ۱۰/م ۱/م ۲/م /م ۳/م ۴/م ۶/م ۷/م ۹/ د ۱/د ۲/د ۴/د ۵/د ۶/ د ۷/د ۸/د ۹/د ۱	۷
خوش‌رو بودن/ بشاش بودن/ خوش‌اخلاق بودن/ منش مناسب/ اخلاق خوب	خوش‌خلقی			الف ۱/الف ۶/م ۱/د م ۳/۹	۱۸
رفتار محبت‌آمیز/ مهربانی/ محبت و مهربانی	محبت و مهربانی			الف ۳/م ۳/م ۶/د/۱۰/ ۱	۵
مسئول بودن/ پاسخگو بودن/ احساس مسئولیت	مسئولیت پذیری			الف ۳/الف ۴/الف ۹ /	۴
گذشت/ فضل و گذشت/ مقید به زمان و مکان نبودن/ از خودگذشتگی/ ایثار و فداکاری	ایثار و گذشت			الف ۲/م ۹/م ۹/م ۶/ د ۱۰	۷

فراوانی	مصاحبه‌شوندگان	حیطه	مقوله ثانویه	مقوله اولیه	عبارات کلیدی
۱۱	الف۲/الف۴/الف۷ الف۹/الف۱۰/م۳ م۷/د۷/د۱			نظم و انضباط	نظم و انضباط / وقت‌شناسی / منظم بودن / منضبط بودن
۳	الف۲/م۸/م۵/م۱۰			برخورد عادلانه	عادل بودن / نگاه یکسان به همه / رفتار یکسان با همه
۲۳	الف۱/الف۲/الف۳ الف۴/الف۶/الف الف۸/م۹/م۵/م۸ ۱۰/د۲/د۵			علاقه به شغل معلمی	علاقه به معلمی / نگاه مثبت به شغل معلمی / نداشتن دید منفی نسبت به معلمی / علاقه‌مندی به شغل / رضایت از شغل / علاقه‌مندی به تدریس / قبول‌داشتن شغل معلمی / نگرش و دیدگاه وسیعی نسبت به معلمی / توجه به فراتر از مسائل مادی
۵	الف۱/الف۶/م۹		نگرش مثبت به آموزش و	اعتقاد به فرایند یاددهی و یادگیری	نگرش مثبت نسبت به تغییر به وسیله آموزش / باور به یادگیری و نیاز انسان‌ها / نگرش درست و اعتقاد نسبت به فرایند تعلیم و تربیت / اعتقاد به به‌روزرسانی دیگران / اعتقاد به فلسفه تعلیم و تربیت
۴	الف۱/الف۳/الف۹ الف۱۰/م۶/م۹/د۹	تعلیم و تربیت	پرورش	تعهد به توسعه دانش آموزان	تعهد و تمایل به یادگیری دانش آموزان / باید به دانش آموزان و آموزش آن‌ها علاقه‌مند
۳	الف۲/الف۴/الف۵ الف۷/الف۸/الف الف۹/م۱۰/م۱/م۲/م م۳/م۴/م۶/م۷/م۹/د د۱/د۲/د۴/د۵/د۶/د د۷/د۸/د۹/د۱۰			تعهد نسبت به آموزش و پرورش	احساس تعلق نسبت به سازمان آموزش و پرورش / توجه به آینده آموزش و پرورش / کمک به آموزش و پرورش
۴	الف۱/الف۶/م۱/د م۳/۹		نگرش مثبت نسبت به کارورزی	اعتقاد و باور به کارورزی	اعتقاد به کارورزی و تأثیر کارورزی / اعتقاد به هدف و اهمیت کارورزی / نگرش مثبت نسبت به کارورزی
۹	الف۳/م۳/م۶/د۱۰		کارورزی	تعهد به توسعه دانشجو-معلمان	تعهد به یادگیری دانشجو-معلمان / احساس امانت‌داری نسبت به دانشجو-معلمان / دغدغه

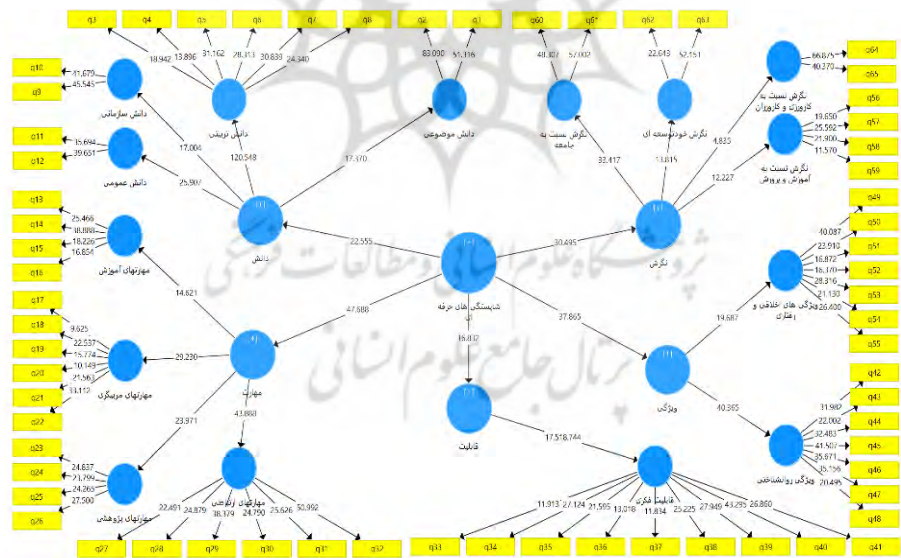
عبارات کلیدی	مقوله اولیه	مقوله ثانویه	حیطه	مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
یادگیری دانشجو-معلم	معلمان				
در خودش انگیزه ایجاد کند/ خودش انگیزه داشته باشد/ خودانگیزخته/ خودانگیزشی	خودانگیزشی			الف/۳الف/۴الف/۹	۴
اعتقاد به بروز رسانی خود/ تمایل به یادگیری/ تمایل به تغییر و بهبود/ علاقه‌مند به علم/ مدیریت خود و حرفه خود برای بهبود/ علاقه به به‌روزرسانی خودش/ به دنبال روزآمد کردن خود باشد/ کسب علم/ تمایل به بهبود مداوم خود/ علاقه‌مند به علم و علم‌اندوزی/ انگیزه پیشرفت و یادگیری مداوم	خود یاد گیری	نگرش خود توسعه‌گری		الف/۲الف/۳الف/۴الف/۶د/۱۰م/۹م/۲م	۱۲
احترام و اعتقاد به باورها و ارزش‌های جامعه/ اعتقاد به جمهوری اسلامی ایران/ اعتقادات مذهبی و دینی	احترام و اعتقاد به ارزش‌های جامعه	نگرش مثبت		الف/۲الف/۳الف/۴الف/۷الف/۳م/۱۰الف/۹م/۱۰د/۷د/۷م/۱۰د	۳
نگرش خدمت به جامعه/ خدمت‌گزاری به اجتماع/ میل به رصد کردن منافع جمعی و مردمی/ دغدغه‌مندی/ تلاش برای کارورزان برای کمک به جامعه	نگرش خدمت‌رسانی	نسبت به جامعه		الف/۲الف/۳الف/۴الف/۱۰م/۵م/۸م/۲م	۷

ب) میزان اعتبار الگوی شایستگی معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان چگونه است؟

مدل‌یابی معادله ساختاری یک رویکرد جامع برای آزمون فرضیه‌ها و یا سؤالات درباره روابط متغیرهای مشاهده شده و پنهان است. در میان تمامی شیوه‌های تحلیل چندمتغیره تنها روش معادلات ساختاری است که هم‌زمان هم از تحلیل رگرسیون چندگانه و هم از تحلیل عاملی استفاده می‌کند؛ لذا برای پاسخ به تأیید الگوی به‌دست‌آمده در بخش کیفی، از روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار PLS استفاده شده است (شکل‌های ۱ و ۲).



شکل ۱. مدل ساختاری پژوهش در حال ضریب استاندارد



شکل ۲. مدل ساختاری پژوهش در حال ضریب معناداری

پس از سنجش روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری از طریق روابط بین متغیرهای مکنون، مورد اندازه‌گیری قرار گرفت در مدل ساختاری بر خلاف مدل اندازه‌گیری، به سؤالات (مشاهده شده) کاری ندارند و تنها متغیرهای مکنون (پنهان)، همراه با روابط میان آن‌ها بررسی می‌شود. در این مطالعه از سه معیار؛ ضریب معناداری (T-Values)، ضریب تعیین ( $R^2$ ) و ضریب قدرت پیش‌بینی ( $Q^2$ ) استفاده شده است. اولین معیار بررسی مدل ساختاری، ضرایب معناداری  $t$  است و در صورتی که مقادیر آن بیش از  $1/96$  باشد، نشان از صحت رابطه بین سازه‌ها و در نتیجه تأیید فرضیه‌های پژوهش در سطح اطمینان  $95\%$  است. با توجه به شکل ۲ مقادیر  $t$  برای کلیه عامل‌ها و روابط آن با مقوله‌ها بزرگ‌تر از  $1/96$  بوده و در سطح اطمینان  $95\%$  معنادار هستند که این ضرایب نشان از برازش مناسب مدل ساختاری است.

دومین معیار بررسی ضریب تعیین ( $R^2$ ) مربوط به متغیرهای پنهان وابسته (درون‌زا) مدل است و نشان‌دهنده تأثیر یک متغیر مستقل (برون‌زا) بر یک متغیر وابسته است این معیار توانایی کاهش خطاها در مدل اندازه‌گیری و افزایش واریانس بین سازه و شاخص‌ها را دارد که صرفاً در PLS کنترل می‌شود چین (۱۹۹۸) سه مقدار  $0,19$ ،  $0,33$  و  $0,67$  را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای شدت رابطه معرفی می‌کند که در این مطالعه مقدار ضریب تعیین متغیرهای درون‌زا در حد قابل قبولی هستند.

سومین معیار قدرت پیش‌بینی مدل ( $Q^2$ ) است. این معیار قدرت پیش‌بینی شاخص‌های مربوط به سازه‌های درون‌زای مدل را مشخص می‌سازد. هنسلر، رینگل و سینکوویکس<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) در مورد شدت قدرت پیش‌بینی مدل سه مقدار  $0,02$ ،  $0,15$  و  $0,35$  را تعیین نمودند. با توجه به نتایج جدول ۷ کلیه متغیرهای ساختاری پژوهش دارای قدرت قوی پیش‌بینی‌کنندگی دارند.

1 Henseler, Ringle & Sinkovics



جدول ۷. معیارهای برازش مدل ساختاری و کل مدل

متغیر	ضریب تعیین $R^2$	قدرت پیش‌بینی $Q^2$	مقادیر اشتراکی (Communality)	برازش کلی مدل GOF
شایستگی‌های حرفه‌ای	-	-	۰,۲۵۶	۰,۴۶۴
دانش	۰,۶۲۵	۰,۲۸۶	۰,۳۹۳	
مهارت	۰,۷۸۹	۰,۲۶۶	۰,۳۲۱	
توانایی	۰,۴۹۳	۰,۲۴۹	۰,۴۱۶	
ویژگی	۰,۷۲۸	۰,۲۸۷	۰,۳۵۳	
نگرش	۰,۶۵۴	۰,۲۱۵	۰,۲۴۰	

برازش مدل کلی<sup>۱</sup> (GOF) هر دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مدنظر قرار می‌دهد و به‌عنوان معیاری برای سنجش عملکرد کلی مدل به کار می‌رود. برای برازش مدل کلی تنها یک معیار به نام GOF وجود دارد که طبق فرمول زیر محاسبه می‌شود. وتزلس، ادکرکن-شرودر و ون‌اپن<sup>۲</sup> (۲۰۰۹) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی نموده‌اند. باتوجه به جدول ۷، مقدار میانگین مقادیر اشتراکی<sup>۳</sup> آن ۰,۳۲۹ و میانگین  $R^2$  آن ۰,۶۵۷ به دست آمد. هم‌چنین مقدار GOF برای مدل این پژوهش برابر با ۰,۴۶۴ محاسبه شد که نشان از برازش کلی قوی و بسیار مناسب مدل دارد.

#### رتبه‌بندی حیطه‌های شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان

باتوجه به جدول ۸ حیطه‌های مهارت و توانایی به ترتیب بیشترین تا کمترین اهمیت را در شایستگی‌های حرفه‌ای دارند. رتبه‌بندی این مؤلفه‌ها در جدول شماره ۸ ارائه شده است.

1. Goodness Of Fit (GOF)  
2. Wetzels, Odekerken-Schröder & Van Oppen  
3. Communalities

جدول ۸. رتبه‌بندی مؤلفه‌های شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان

رتبه	P-Value	T-Value	ضریب استاندارد ( $\beta$ )	متغیر وابسته	متغیر مستقل
۴	۰,۰۰۰	۲۲,۵۵۵	۰,۷۹۱	دانش	شایستگی‌های حرفه‌ای
۱	۰,۰۰۰	۴۷,۶۸۸	۰,۸۸۸	مهارت	
۵	۰,۰۰۰	۱۶,۸۳۲	۰,۷۰۲	توانایی	
۲	۰,۰۰۰	۳۷,۸۶۵	۰,۸۵۳	ویژگی	
۳	۰,۰۰۰	۳۰,۴۹۵	۰,۸۰۹	نگرش	

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر طراحی الگوی حرفه‌ای معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان بود. پس از مصاحبه با صاحب‌نظران و کدگذاری مصاحبه‌ها در نهایت، شایستگی‌های با توجه به قرابت مفهومی در ۵ حیطه دانش، مهارت، توانایی، ویژگی و نگرش جای گرفتند. در مرحله بعد با استفاده از روش کمی الگوی طراحی شده تأیید شد.

۱) **دانش:** معلمان راهنما کارورزی برای ایفای وظایف خود باید از دانش‌های خاصی برخوردار باشند. دانش موضوعی اشاره به دانش آکادمیکی دارد که افراد در دانشگاه و مراکز آموزشی در ارتباط با رشته تخصصی خود کسب می‌کنند. علاوه بر دانش موضوعی و تسلط بر رشته تحصیلی معلمان راهنما باید بر دانش‌های تربیتی نظیر دانش روان‌شناسی، روش‌های تدریس، ارزشیابی آموزشی و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی مسلط باشند. معلم شایسته، معلمی است که علاوه بر داشتن دانش تخصصی کافی در حوزه تخصصی، برای توسعه شناخت خود از روش آموزش و ارائه محتوای تخصصی به‌طور ماهرانه مطالعه می‌کند (موسوی، ۱۳۹۸). دانش سازمانی اشاره به آشنایی معلمان راهنما با دانشگاه فرهنگیان و نظام آموزش و پرورش دارد. معلمان راهنما باید با برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان و برنامه درس کارورزی آشنا باشند تا بتوانند متناسب با آن دانشجویان را هدایت کنند. م‌۷ بیان می‌کند: «برخی معلمان اصلاً با برنامه درسی کارورزی یا برنامه دانشگاه فرهنگیان آشنا نیستند؛ برای نمونه در ترم یک ما وظیفمون مشاهده تأملی بوده ولی به علت عدم آشنایی معلمان با برنامه کارورزی کلاس رو به ما می‌سپردند». دانش عمومی شامل

دانش فناوری اطلاعات و ارتباطات و دانش فرهنگی است. باتوجه به اینکه آموزش دهندگان معلمان نقش مهمی در آماده سازی دانشجو معلمان برای ادغام فناوری در کلاس های خود دارند (اورز و همکاران، ۲۰۱۸)؛ لازم است معلمان راهنما کارورزی دانش کافی در زمینه فناوری های اطلاعات و ارتباطات را داشته باشند. برخی از مؤلفه های شناسایی شده معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان در حیطه دانش با پژوهش های اورز و همکاران (۲۰۱۸)، چرنیاوسکی و همکاران (۲۰۱۸)، گودوین و کاسنیک (۲۰۱۳)، کاستر و همکاران (۲۰۰۵)، زجاجی و همکاران (۱۳۹۶)، میکائیلو و موسوی (۱۳۹۵) همسو بود.

**۲) مهارت:** کارورزی عبارت است از کاربرد عملی اصول و نظریه های تعلیم و تربیت در جریان آموزش به منظور کسب مهارت های عملی تدریس و اخذ کفایت و شایستگی های لازم (بهارستان، ۱۳۷۸). همان طور که از تعریف کارورزی برمی آید کارورزی میدان اصلی کسب مهارت های تدریس است. تا زمانی که معلم راهنما به عنوان نماینده عرصه عمل از مهارت های تدریس لازم برخوردار نباشد، نمی توان انتظار داشت بتواند محیط مناسبی برای کسب مهارت های آموزشی لازم توسط دانشجو معلم را فراهم کند. علاوه بر مهارت های آموزشی، معلمان راهنما باید از مهارت های مربیگری برخوردار باشند تا بتوانند بر کار دانشجو معلمان نظارت و آن ها را هدایت کنند. معلم راهنما باید بتواند طیف وسیعی از فرصت های مناسب را برای آن ها تدارک بینند. ۸ بیان کرد: «معلم راهنما باید بتواند تجارب مناسبی برای دانشجو معلم تدارک ببیند. ممکن است دانشجو کل سال در یک روز خاص در کلاس معلم حاضر بشود و ممکنه کل سال تنها دو سه درس محدود رو تجربه کنه». تربیت معلم فکور، مقدماتی لازم دارد. کارورزی در خدمت تربیت معلم فکور نیازمند آن است که معلم راهنما خود اهل پژوهش، تأمل و بازنگری مداوم بر اعمال خود باشد؛ بنابراین برای تحقق اهداف کارورزی دانشگاه فرهنگیان نیاز به معلمان راهنمایی داریم که اهل پژوهش باشند و از مهارت های پژوهشی برخوردار باشند. مهارت برقراری ارتباط مناسب توسط معلمان راهنما زمینه تعاملات سازنده بین معلم راهنما، دانشجو معلم و سایر افراد حاضر در کارورزی را فراهم می کند. برخورداری از مهارت های ارتباطی زمینه تعامل سازنده و انتقال مطالب از معلم

راهنما به دانشجو معلم را فراهم می‌کند. برخی از مؤلفه‌های شناسایی شده معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان در حیطه مهارت با پژوهش‌های اورز و همکاران (۲۰۱۸)، چرنیاوسکی و همکاران (۲۰۱۸)، مکفیل و همکاران (۲۰۱۸)، لی و همکاران (۲۰۱۶) لوگران (۲۰۱۴)، گودوین و کاسنیک (۲۰۱۳)، واکر (۲۰۰۸)، کاستر و همکاران (۲۰۰۵)، اولی و همکاران (۱۳۹۸)، زجاجی و همکاران (۱۳۹۶)، میکائیلو و موسوی (۱۳۹۵)، همسو بود.

**۳) توانایی:** از آنجایی که شعار اصلی دانشگاه فرهنگیان، تربیت معلم فکور است، معلمان راهنما باید به دانشجو معلم کمک کنند تا روش‌های تفکر (تفکر خلاق، تفکر انتقادی، حل مسئله، تصمیم‌گیری و آموزش) را به دست آمده آورند (کائنا، ۲۰۱۳). لازمه این کار آن است که معلم راهنما خودش فردی با توانایی تفکر باشد (الف ۵) تا بتواند معلمان فکور تربیت کند. بنابراین توجه به توانایی‌های فکری در انتخاب معلمان راهنما برای پرورش معلمان فکور ضروری است. معلمان راهنما باید از تفکر منطقی برخوردار باشند. منظور از تفکر منطقی در واقع عالی‌ترین سطح تفکر است که مخصوص انسان است، به هر میزان که محتوای فکر با واقعیت‌های بیرونی همخوانی بیشتری داشته باشد و ذهن از نظم و انسجام خاصی برخوردار باشد، فرد راحت‌تر می‌تواند مسائل را تجزیه و تحلیل کند (اسمیت و گولفیش، ۱۳۸۹). فراگیران برای تصمیم‌گیری و حل مسائل پیچیده و رویارویی با تحولات قرن بیست و یک، باید به طور فزاینده به مهارت‌های تفکر مجهز شوند (سلطان‌القزایی و سلیمان‌نژاد، ۱۳۸۷). یکی از راه‌های اصلی دستیابی به این هدف، مجهز کردن فراگیران به مهارت تفکر انتقادی است. ضرورت آموزش تفکر انتقادی در آماده‌سازی دانشجو معلم در دانشگاه فرهنگیان امری بدیهی است. تا زمانی که معلمان خود دارای این مهارت نباشند و در تدریس خود از تفکر انتقادی بهره نگیرند، قادر به تربیت دانش‌آموزان نقاد نخواهند بود و دانش‌آموزان الگوی مناسبی برای یادگیری این مهارت و ایجاد آن در خویش نخواهند داشت. در سایه تربیت معلمان نقاد، می‌توان دانش‌آموزانی با سطح بالای تفکر مانند تفکر

انتقادی در جامعه تربیت کرد (برزگر بفرویی و همکاران، ۱۳۹۸). به‌همین ترتیب تا زمانی که آموزش‌دهندگان معلمان و معلمان راهنما از تفکر انتقادی برخوردار نباشند و در تدریس خود از تفکر انتقادی بهره نبرند، نمی‌توان انتظار داشت که بتواند دانشجومعلمانی نقاد که در تدریس خود از تفکر انتقادی بهره می‌گیرند تربیت کنند. معلمان باید به فرایند یاددهی و یادگیری به چشم یک نظام نگاه کنند و تأثیر متقابل عوامل مختلف را در نظرگیرند؛ بنابراین برخورداری از تفکر نظام‌مند نیز برای هر معلم ضروری است. معلم راهنما باید فردی خلاق باشد و از روش‌های خلاقانه و بدیع استفاده کند تا دانشجومعلم تجارب متعددی کسب کند. کرمینتزر<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) معتقد است در بین توانایی‌هایی که یک معلم دارد توانایی پاسخ به موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده بیشتر از همه چالش‌برانگیز است؛ زیرا که وقتی چارچوب زمانی برای عکس‌العمل کوتاه است، معلم باید بتواند عواطف خود را در بدترین حالت و موقعیت‌ها کنترل کند. برخی از مؤلفه‌های شناسایی‌شده معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان در حیطه مهارت با پژوهش‌های اورز و همکاران (۲۰۱۸)، چرنیاوسکی و همکاران (۲۰۱۸)، مکفیل و همکاران (۲۰۱۸)، لی و همکاران (۲۰۱۶)، واکر (۲۰۰۸)، کاستر و همکاران (۲۰۰۵) و زجاجی و همکاران (۱۳۹۶) همسو بود.

**۴) ویژگی:** اعتمادبه‌نفس یک ویژگی مهم برای معلمان راهنما است. معلم راهنما باید از جسارت لازم برخوردار باشد که در حضور دانشجو معلم به تدریس بپردازد. در این زمینه ۱۰ بیان کرد: «مسئله‌ای که من در برخی از کارورزی‌ها مشاهده کردم مسئله اعتمادبه‌نفس بود. برخی از معلمان باوجود این که بسیار معلمان موفق و شهره‌ای بودند از اعتمادبه‌نفس پایینی برخوردار بودند؛ برای مثال در یکی از کارورزی‌ها وقتی من در کلاس یک معلم حاضر بودم، احساس پایین بودن نسبت به من دانشجو در زمینه علمی را می‌کرد و در زمان‌های حضور من کمتر به تدریس می‌پرداخت و به کارهای روزمره مانند حل مسئله، بررسی تکالیف و... می‌پرداخت و به کارهای خلاقانه نمی‌پرداخت». یکی دیگر از ویژگی‌های مهم برای معلمان راهنما، انتقادپذیری است. معلم راهنما باید

---

1. Kremenitzer

فرد انتقادپذیری باشد و از نقدشدن نترسد. در این زمینه، ۲د بیان می‌کرد: «معلم راهنما باید انتقادپذیر باشد و اشتباهاتش رو قبول کنه. برای مثال در دوره خودمون من معلم راهنمایی داشتم که از روش نادرستی استفاده می‌کرد و بعد از این‌که من محترمانه اشتباهش رو بهش گفتم، جبهه گرفت و قبول نکرد». معلم راهنما باید فرد امیدواری باشد و همیشه در همه موارد نکات مثبت را ببیند و این امیدواری را به دانشجویان منتقل کند. در این زمینه، الف۲ بیان می‌کرد: «ما نیاز به معلمان راهنمایی داریم که امیدوار باشند و امیدواری و نکات مثبت را به دانشجویان منتقل کنند. شایعاتی که ما می‌شنویم این است که معلمان راهنما نه تنها تجارب مثبت خود را به دانشجویان منتقل نمی‌کنند بلکه با انتقال تجارب و نکات منفی که بیشتر جنبه اقتصادی دارد، سبب ناامیدی دانشجویان منتقل می‌شوند. و همون اول انگیزه معلمی را در دانشجویان می‌کشند». معلمان راهنما باید از صداقت برخوردار باشند و عامل به حرف خود باشند. زمانی که معلم راهنما حرفی بزند ولی به آن عمل نکنند نمی‌توان انتظار داشت دانشجویان معلم به حرف او توجه کنند.

علاوه بر ویژگی‌های روان‌شناختی، معلمان راهنما باید از نظر اخلاقی نیز از ویژگی‌های خاصی برخوردار باشند. ویژگی‌های اخلاقی هم از جهت کیفیت تعاملات معلم راهنما و دانشجویان و هم از نظر تأثیرگذاری معلمان راهنما بر دانشجویان مهم هستند. یکپارچگی به معنای یکی‌بودن حرف و عمل یکی از ویژگی‌های مهم برای معلمان راهنما مهم است (الف۸، م۳). معلم راهنما باید فرد مسئولیت‌پذیری باشد و در قبال دانش‌آموزان و دانشجویان احساس مسئولیت کند. یکی دیگر از ویژگی‌های معلم راهنما، ایثار و گذشت است. ممکن است معلمی علی‌رغم دانش و مهارت‌های بسیار، تمایلی به انتقال تجارب اندوخته‌شده خود به دانشجویان نداشته باشد و این معلم نمی‌تواند کمکی به دانشجویان معلم بکند. مصاحبه‌شونده الف۹ بیان داشت: «معلم راهنما باید تجارب و مهارت‌های خودش را به دانشجویان منتقل دهد. نباید این‌طور باشد که بگه فوت کوزه‌گری رو برای خودت نگه دار». باتوجه به اینکه در نظام فعلی کارورزی معلمان در قبال کاری که انجام می‌دهند حقوق و مزایایی دریافت نمی‌کنند، لازم است از روحیه ایثار و گذشت برخوردار باشند تا بتوانند بدون چشم‌داشت به راهنمایی دانشجویان بپردازند. برخی از مؤلفه‌های شناسایی‌شده

معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ویژگی‌های شخصی و ویژگی‌های پژوهش‌های چرنیاوسکی و همکاران (۲۰۱۸)، گودوین و کاسنیک (۲۰۱۳)، واکر (۲۰۰۸)، زارع صفت (۱۳۹۶)، زجاجی و همکاران (۱۳۹۶) و میکائیلو و موسوی (۱۳۹۵) همسو بود.

**۵) نگرش:** آخرین مقوله از شایستگی‌های حرفه‌ای به نگرش‌های افراد اشاره می‌کند. مصاحبه‌شونده ۷ بیان می‌کرد: «تأثیری که معلمان راهنما بر نگرش دانشجویان می‌گذارند به مراتب بیشتر از تأثیری است که بر دانش و مهارت‌های آن‌ها می‌گذارند. پس بحث نگرشی در انتخاب معلمان راهنما خیلی مهمه». نگرش معلمان نسبت به آموزش و پرورش مهم است. نگرش مثبت نسبت به معلمی، یکی از مهم‌ترین نگرش‌های موردنیاز معلمان راهنما می‌باشد. زمانی که معلم راهنما به شغل خود نگرش مثبتی نداشته باشد و از آن ناراضی باشد این نارضایتی را به دانشجوی منتقل خواهد کرد و باعث خواهد شد دانشجو در ابتدای کار انگیزه خود را از دست بدهد (الف، ۷، ۲۵، ۴د). معلمان راهنما باید به فرایند یاددهی-یادگیری و فلسفه آموزش و یادگیری اعتقاد داشته باشند و آموزش و یادگیری را جزو نیازهای اصلی انسان‌ها بدانند. علاوه بر این معلمان راهنما باید نسبت به دانش‌آموزان و یادگیری آنان نیز احساس تعهد نمایند و این تعهد را به دانشجومعلمان نیز منتقل نمایند. باتوجه به اینکه دانشجومعلمان نیروی انسانی آینده آموزش و پرورش را تشکیل می‌دهند؛ اگر معلمان نسبت به سازمان آموزش و پرورش احساس تعلق نمایند، تلاش می‌کنند تا با کمک به یادگیری دانشجومعلمان به بهبود سازمان آموزش و پرورش کمک نمایند. نگرش‌های معلمان راهنما نسبت به کارورزی و کارورزان نیز بسیار مهم است. معلم راهنما باید به کارورزی و مؤثر بودن آن اعتقاد داشته باشد و کارورزی را به‌عنوان فرایند مهمی در آموزش معلمان جدید تلقی کند. معلم راهنما باید نسبت به دانشجومعلمانی که در کلاس او حاضر می‌شود احساس تعهد نماید و باید به دانشجو به چشم فراگیر نگاه کند (۷د). یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های معلمان راهنما برای مشارکت در برنامه کارورزی احساس مثبت نسبت به کارورزی و مشارکت در آموزش معلمان است (فیکامتا و کلارک، ۲۰۱۸). بنابراین معلمانی که نگرش مثبتی نسبت به جریان کارورزی و مربیگری دانشجومعلمان ندارند، انگیزه لازم برای هدایت دانشجومعلمان را نخواهند

داشت. معلمان راهنما کارورزی باید نگرش خودتوسعه‌گری داشته باشد و به دنبال توسعه خود باشد. حضور کارورز در کلاس درس فرصت مناسبی برای معلم راهنما است تا به توسعه دانش‌ها و مهارت‌های خود بپردازد. دانشجوی معلمان در دانشگاه با دانش روز در زمینه رشته تخصصی و دانش‌های تربیتی آشنا می‌شوند و می‌توانند در کارورزی این دانش‌ها را به معلمان راهنما منتقل نمایند. در واقع، جریان هدایت دانشجوی معلمان توسط معلم راهنما، به‌عنوان یک فرآیند پیشرفت حرفه‌ای عمل کرده و منجر به ارتقای مهارت‌های ارتباطی، توسعه نقش‌های رهبری و پیشرفت دانش آموزشی معلمان راهنما می‌شود. بنابراین معلمی که به دنبال یادگیری و توسعه خود می‌باشد، انگیزه بیشتری برای پذیرش دانشجو و همکاری با او خواهد داشت (هادسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳).

مصاحبه‌شونده الف ۱ معتقد بود: «یک ویژگی بسیار مهم دیگر برای معلم راهنما این است که تمایل به یادگیری داشته باشد. حضور دانشجو و حتی دانش‌آموزان می‌تواند برای معلم یادگیری ایجاد کند. دانشجوی معلمان ما امروزه دانششون خیلی خوبه شاید در دانش موضوعی-تربیتی آن‌چنان قوی نباشد؛ اما دانش موضوعی و تربیتی آن‌ها در سطح بالایی قرار دارد». فیکامتا و کلارک (۲۰۱۸) همسو با نتایج پژوهش حاضر بیان می‌کنند درک اثر مثبت نظارت معلمان راهنما بر کارورزان به عنوان یک فرآیند یادگیری متقابل که امکان توسعه آن‌ها را فراهم می‌کند، می‌تواند منجر به انگیزه معلمان راهنما برای همکاری با کارورزان شود. بل و گیلبرت<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) پیشنهاد می‌دهند که معلمان راهنما باید فرصتی برای به اشتراک گذاشتن ایده‌ها، موفقیت‌ها و چالش‌ها به‌عنوان راهی برای توسعه حرفه‌ای خود داشته باشند. هافمن و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) بیان می‌کنند در جریان کارورزی معلمان راهنما در یک چرخه سازنده، توانمند خواهند شد و به‌نوبه خود از این فرآیند سود می‌برند. نگرش معلمان راهنما نسبت به جامعه نیز در فرآیند آموزش دانشجوی معلمان تأثیرگذار است. باتوجه‌به تأثیر گفتار و کردار معلمان راهنما بر نگرش و باورهای دانشجوی معلمان، لازم است

- 
1. Hudson
  2. Bell & Gilbert
  3. Hoffman et al.



معلمان راهنما کارورزی به ارزش‌ها و باورهای جامعه معتقد و به آن‌ها احترام بگذارند تا زمینه شکل‌گیری این اعتقادات در دانشجومعلمان فراهم شود. علاوه بر این معلمان راهنما باید تمایل به خدمت‌رسانی به جامعه داشته باشند. با توجه به شرایط فعلی کارورزی که حضور دانشجومعلم در کلاس درس معلم راهنما، امتیاز ویژه‌ای برای معلم راهنما ندارد؛ نگرش خدمت‌رسانی برای معلم راهنما بسیار مهم است (الف ۱). همان‌طور که فیکامتا و کلارک (۲۰۱۸) اشاره می‌کنند که یکی از انگیزه‌های معلمان راهنما در کمک به کارورزان این است که معلمان راهنما تسهیل در پیشرفت معلمان جدید را مسئولیت اجتماعی و حرفه‌ای خود می‌دانند. برخی از مؤلفه‌های شناسایی شده معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان در حیطه نگرش با پژوهش‌های اورز و همکاران (۲۰۱۸)، فیکامتا و کلارک (۲۰۱۸)، چرنیاوسکی و همکاران (۲۰۱۸)، مکفیل و همکاران (۲۰۱۸) و لوگران (۲۰۱۴) همسو بود.

رتبه‌بندی حیطه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان راهنما کارورزی نشان می‌دهد که حیطه‌های مهارت، ویژگی، نگرش، دانش و توانایی به ترتیب توسط پاسخ‌دهندگان اولویت‌بندی شده‌اند. در واقع آنچه بیش از دانش و توانایی‌های فکری برای معلمان راهنما کارورزی اهمیت دارد مهارت‌های تدریس، برقراری ارتباط، مربیگری و مهارت‌های پژوهشی است که می‌تواند در توسعه دانشجومعلمان اثرگذار باشد. علاوه بر آن برخورداری معلمان راهنمای کارورزی از ویژگی‌های اخلاقی و روان‌شناختی مناسب و نگرش‌های مناسب نسبت به آموزش و پرورش، کارورزی و جامعه می‌تواند منجر به پرورش معلمان اثرگذار شود. مسئله دیگری که در ارتباط با معلمان راهنما مطرح می‌شود چگونگی سنجش و آموزش این شایستگی‌ها است. بسیاری از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند مسئله اصلی در ارتباط با به‌کارگیری معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان شیوه‌های گزینش و آموزش است تا شناسایی شایستگی‌های مورد نیاز. از این‌رو تلاش در جهت ایجاد و استفاده از روش‌های مناسب و علمی در گزینش و آموزش معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان ضروری است. به‌طور کلی در راستای نتایج حاصل از پژوهش و مشاهدات تیم پژوهش پیشنهادها کاربردی زیر را می‌توان ارائه نمود:

- چارچوب شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنما کارورزی دانشگاه فرهنگیان برگرفته از این پژوهش، می‌تواند در گزینش و آموزش معلمان راهنما کارورزی مورد استفاده قرار گیرد.
- شایستگی‌های احصاشده می‌تواند مبنایی برای برگزاری آزمون اصالح برای معلمان راهنما کارورزی و صدور گواهی شایستگی برای معلمان راهنما کارورزی باشد.
- یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند به‌عنوان چارچوبی برای آموزش معلمان راهنمای کارورزی و شناسایی محتوای آموزشی برای معلمان راهنمای کارورزی مورد استفاده قرار گیرد.
- همکاری با دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان معلم راهنما باید داوطلبانه باشد و معلمانی به‌عنوان معلم راهنما انتخاب شوند که ضمن برخورداری از دانش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های لازم برای ایفای نقش معلم راهنما، مشتاق کار به‌عنوان معلم راهنما باشند.
- انتظارات از معلمان راهنما بسیار زیاد ولی در مقابل این انتظارات هیچ‌گونه مزایای مادی و معنوی برای آن‌ها در نظر گرفته نشده است. از این رو پیشنهاد می‌شود حق و حقوق مادی و معنوی برای معلمان راهنما در نظر گرفته شود تا علاوه بر انگیزه پیدا کردن معلمان راهنما، بتوان در مقابل این حقوق وظایف و تکالیفی از آن‌ها خواست.
- باتوجه به اهمیت کارورزی و تجارب کشورهای موفق در این زمینه، پیشنهاد می‌شود دانشگاه فرهنگیان با همکاری آموزش و پرورش مدارس ضمیمه مختص کارورزی را برای کارورزی و پژوهش‌های دانشجوی معلمان تأسیس و معلمان مناسب برای هدایت و راهنمایی دانشجوی معلمان جذب کند.

#### منابع

- احمدی، آمنه؛ مهرمحمدی، محمود؛ سلیمانی آقچای، مژگان؛ حسین‌زاده، غلامحسین؛ صفرنواده، خدیجه؛ مشفق‌آرانی، بهمن؛ آل‌حسینی، فرشته؛ احمدی، فاطمه‌زهرا؛ الهامیان، نگار؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ مهدوی‌هزاوه، منصوره (۱۳۹۴). *راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد تربیت معلم فکور (۱)*. تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.

اسمیت، فیلیپ؛ هولفیش، هنری گوردون (۱۳۸۹). تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت، ترجمه شریعتمداری، علی. تهران: انتشارات سمت.

اصغری، مریم (۱۳۹۵). ارزیابی کیفیت برنامه درسی اجرا شده کارورزی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه دانشجویان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه الزهراء(س).

اولی، اسماعیل؛ ارشدی، نعمت‌الله؛ موسی‌پور، نعمت‌الله؛ یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۸). طراحی الگوی شایستگی معلمان شیمی دوره متوسطه دوم. مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، ۹(۲۷)، ۱۲۹-۱۶۷.

برزگر بفرویی، کاظم؛ فرزین، سمیرا؛ زارع، مریم (۱۳۹۸). نقش راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی تفکر انتقادی دانشجومعلم‌ان شهر شیراز. تازه‌های علوم شناختی، ۲۱(۱)، ۱۰۵-۱۱۶.

بهارستان، جلیل (۱۳۷۸). برنامه کارورزی یا تدریس عملی در مراکز تربیت معلم. تهران: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.

زارع‌صفت، صادق (۱۳۹۶). واکاوی تجربه‌های زیسته کارورزی در دانشگاه فرهنگیان: الگوی مفهومی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۵(۹)، ۳۷-۶۷.

زجاجی، ندا؛ خنیفر، حسین؛ آقاحسینی، تقی؛ یزدانی، حمیدرضا (۱۳۹۶). شناسایی و تبیین شایستگی‌های پایه و الزامات توسعه حرفه‌ای مدرسان تربیت معلم در دانشگاه فرهنگیان. توسعه آموزش جندی شاپور/هواز، ۸، ۱۴۹-۱۵۹.

سلطان‌القرایی، خلیل؛ سلیمان‌نژاد، اکبر (۱۳۸۷). تفکر انتقادی و ضرورت آموزش آن در کلاس درس. تربیت اسلامی، ۳(۶)، ۱۸۱-۱۹۵.

عزیزی، شهریار (۱۳۹۵). روش پژوهش در مدیریت با تأکید بر مثال‌های کاربردی و آماری. تهران: انتشارات سمت.

قربانی، محمدرضا؛ غلامی، اعظم؛ اندیشمند، نیکو (۱۳۹۷). شناسایی آسیب‌ها و کارکردهای برنامه درسی کارورزی از دیدگاه دانشجومعلم‌ان دانشگاه فرهنگیان: یک مطالعه موردی در گروه‌های علوم پایه. پویا در آموزش علوم پایه، ۴(۱۳)، ۴۴-۵۷.

- مرتضوی زاده، حشمت‌الله؛ نصر اصفهانی، احمدرضا (۱۳۹۶). واکاوی دیدگاه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در خصوص مشکلات درس تمرین معلمی (کارورزی). پژوهش‌های تربیتی، ۴(۳۶)، ۶۰-۷۴.
- مشفق آرائی، بهمن؛ احمدی، غلامعلی (۱۳۹۳). راهنمای تمرین معلمی: ویژه دوره‌های کاردانی و کارشناسی تربیت معلم. تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- موسوی، مهسا (۱۳۹۸). شناسایی شایستگی‌های حرفه‌ای هنرآموزان بخش صنعت هنرستان‌ها فنی و حرفه‌ای. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- میکائیلو، غلامحسین؛ موسوی، سیده فرح (۱۳۹۵). ارزیابی ویژگی‌های حرفه‌ای معلمان راهنمای کارورزی دوره ابتدایی از دیدگاه دانشجوی معلمان. توسعه حرفه‌ای معلم، ۱(۲)، ۸۱-۱۰۰.
- نامداری پژمان، مهدی؛ میرکمالی، سیدمحمد؛ پورکریمی، جواد؛ فراستخواه، مقصود (۱۴۰۱). الگوی تضمین کیفیت آماده‌سازی دانشجوی معلمان در نظام تربیت معلم ایران. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۸(۴)، ۷-۲۸.
- Bell, B., & Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and teacher education*, 10(5), 483-497. DOI: 10.1016/0742-051X(94)90002-7
- Beywl, Z., & Zierer, K. (2014). *John Hattie: Lernen sichtbar machen, überarbeitete deutschsprachige ausgabe von visible learning* (2. korrigierte auflage). Germany
- Caena, F. (2011). Literature review Teachers' core competences: requirements and development. *Education and training*, 2020, 2011-2013.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Czerniawski, G., Gray, D., MacPhail, A., Bain, Y., Conway, P., & Guberman, A. (2018). The professional learning needs and priorities of higher-education based teacher educators in England, Ireland and Scotland. *Journal of Education for Teaching*, 44(2), 133-148. DOI:10.1080/02607476.2017.1422590
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the impact of COVID-19 on education professionals. toward a paradigm shift: ICT and neuroeducation as a binomial of action. *Sustainability*, 12(14), 5646. DOI:10.3390/su12145646

- Faikhamta, C., & Clarke, A. (2018). Thai cooperating teachers' motivations and challenges in supervising student teachers during their practicum program. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 40(3), 567-573. DOI:10.1016/j.kjss.2017.12.018
- Foulger, T. S., Graziano, K. J., Schmidt-Crawford, D., & Slykhuis, D. A. (2017). Teacher educator technology competencies. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 413-448. <https://www.learntechlib.org/primary/p/181966/>.
- Goodwin, A.L., Kosnik, C. (2013). Quality Teacher Educators = Quality Teachers? Conceptualizing essential domains of knowledge for those who teach teachers. *Teacher Development*, 17(3), 334-346. DOI: 10.1080/13664530.2013.813766.
- Grimmet, P.P., & McKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. *Review of Research in Education*, 18, 385-456. DOI:10.3102/0091732X018001385
- Hasanah, H., Ardi, M., Lumu, L., & Malik, M. N. (2022). Teacher Competency Analysis in Applying Technological, Pedagogical and Content Knowledge (TPACK) on Productive Learning in Vocational High School (VHS). *International Journal of Social Science Research and Review*, 5(1), 166-175. DOI: 10.47814/ijssrr.v5i1.162
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sinkovics, R. R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *In New challenges to international marketing*, 20, 277-319). Emerald Group Publishing Limited.
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. DOI: 10.1016/j.tate.2015.09.004
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development“growth for both”mentor and mentee. *Professional development in education*, 39(5), 771-783. DOI:10.1080/19415257.2012.749415
- Koç, I. (2012). Preservice Science Teachers Reflect on Their Practicum Experiences. *Educational Studies*, 38 (1), 31–38. DOI:10.1080/03055698.2011.567030
- Kosnick, C., & Beck, C. (2008). In the Shadows: Non-Tenure-Line Instructors in Pre-Service Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 31(2), 185-202. DOI:10.1080/02619760802000214
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., & Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and teacher education*, 21(2), 157-176. DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.004

- Kremenitzer, J. P. (2005). The emotionally intelligent early childhood educator: selfreflective journaling. *Early Childhood Education Journal*, 33 (1), 3-9. DOI:10.1007/s10643-005-0014-6
- Lawson, T. Çakmak, M. Gündüz, M. & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum—a systematic review. *European journal of teacher education*, 38(3), 392-407. DOI:10.1080/02619768.2015.1055109
- Lee, N., Haena, J., & Su-Yeon, P. (2016). Patient safety education and baccalaureate nursing students' patient safety competency: A cross-sectional study. *Nursing & health sciences* 18.2: 163-171. DOI:10.1111/nhs.12237
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271-283. DOI: 10.1177/0022487114533386
- MacPhail, A., Ulvik, M., Guberman, A., Czerniawski, G., Oolbekkink-Marchand, H., & Bain, Y. (2018). The professional development of higher education-based teacher educators: needs and realities. *Professional Development in Education*, 45(5), 848-861. DOI: 10.1080/19415257.2018.1529610
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386. DOI:10.1177/0022487113493807
- Tampang, B. L. L., & Wonggo, D. (2018, February). Teacher Professionalism in Technical and Vocational Education. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 306(1), 012017. DOI: 10.1088/1757-899X/306/1/012017
- Uerz, D., Volman, M., & Kral, M. (2018). Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature. *Teaching and Teacher Education*, 70, 12-23. DOI:10.1016/j.tate.2017.11.005
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*, 177-195. DOI: 10.1007/s11205-022-02994-7