Interdisciplinary Studies in Education
ISSN: 2980-9479

The Current Status of Farhangian University Practicum Curriculum in Relation to Mentoring: A grounded theory approach [1]

Zeinab Sarzehi [1], Hadi Pourshafei *,[2], Mohammad Akbari Booreng [3]

[1] *PhD student in Curriculum, University of Birjand, Birjand, Iran.*
[2] *Associate Professor of Educational Management, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran.*
[3] *Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, University of Birjand, Birjand, Iran.*

ARTICLE INFO

RESEARCH ARTICLE

Received: 2026-03-10
Revised: 2026-07-01
Accepted: 2026-07-12
Available online:
2026-10-17

KEYWORDS:
Mentoring
Practicum
Farhangian University
Teacher Education.

[1] zainab.sarzehi@birjand.ac.ir

[2] Corresponding author
hpourshafei@birjand.ac.ir

[3] akbaryborng2003@birjand.ac.ir

EXTENDED ABSTRACT

Background and Objectives: The teacher education system, as the beating heart of the broader educational apparatus, bears the critical responsibility of preparing competent and effective teachers. Within this system, the practicum curriculum serves as a fundamental bridge connecting theoretical knowledge acquired at the university with the practical skills required in real-world school environments. A practicum is not merely a course requirement; rather, it is a dynamic incubator where the professional identity of student-teachers is forged. In this context, "mentoring" is recognized as a vital and inseparable component of practicum programs, playing an essential role in guiding, supporting, providing feedback, and facilitating the professional development of student-teachers.

Despite the undeniable importance of mentoring, evidence and lived experiences within Farhangian University indicate that integrating this concept into the design and implementation of the practicum curriculum faces severe challenges and systemic disconnects. The absence of macro-level, transparent policies, inadequate preparation of mentors, and weak connections between the university and host schools have prevented this program from realizing its full pedagogical potential. Consequently, the primary problem addressed in this research is the existence of a systematic gap between the theoretical design, field implementation, and the actual lived experiences of stakeholders regarding the mentoring process. The present study aimed to deeply examine and explain the current status of mentoring in the practicum curriculum of Farhangian University student-teachers and, ultimately, to design a comprehensive conceptual model based on the lived experiences of the stakeholders in this field.

1

Cite this article: Sarzehi, Z., Pourshafei, H. & Akbari Booreng. M. (2026). Analysis of the perceptions of professors at South Khorasan University of Education about virtual education: The current status of Farhangian University practicum curriculum in relation to mentoring: A grounded theory approach. *Interdisciplinary Studies in Education, 5*(3), 134–172.
http://doi.org/10.48310/ise.2026.21182.1467

© 2026 Authors retain the copyright and full publishing rights.
https://ise.cfu.ac.ir
Publisher: Farhangian University

Methods: In terms of purpose, this is an applied study, and methodologically, it adopts a qualitative approach utilizing the "Grounded Theory" strategy based on the systematic framework developed by Strauss and Corbin. Selecting this methodology allowed the researchers to generate a model rooted in the actual data and lived experiences of the participants, rather than merely testing pre-existing hypotheses.

The research field encompassed all individuals involved in and knowledgeable about the practicum process at Farhangian University. The participants were drawn from four main groups: university practicum supervisors, student-teachers, school mentor teachers, and relevant educational administrators. A purposive and theoretical sampling method was employed to select the participants. This process continued until "theoretical saturation" was achieved—the point at which new data no longer provided fresh insights into the existing codes. Ultimately, in-depth, semi-structured interviews were conducted with 18 participants.

The data obtained from the interview transcripts were analyzed through three sequential and interconnected stages: 1) Open coding (breaking down the data and extracting initial concepts), 2) Axial coding (establishing connections between categories based on a paradigm model), and 3) Selective coding (integrating all categories around a core phenomenon to construct the research narrative).

Findings: The systematic analysis of the data led to the formulation of a paradigm model based on Strauss and Corbin's approach, presenting a comprehensive picture of the mentoring landscape at Farhangian University. The components of this conceptual model are explained as follows:

Central Phenomenon (Core Category): The central concept around which all other categories revolved was identified as "Mentoring in the Farhangian University practicum as the unfinished architecture of an educational structure." This profound metaphor signifies that while the foundation of mentoring has been laid, systemic disconnects between theoretical design, field execution, and lived experiences have left it as an incomplete and flawed structure.

Causal Conditions: The direct factors leading to the emergence of this "unfinished architecture" are manifold. They include the lack of unified macro-level policies regarding mentoring, tangible deficiencies in the training and professional development of mentor teachers, a lack of coherence in the practicum curriculum design, a deep divide between academic theories and practical realities in schools, and a weak, limited culture of interaction between Farhangian University and the host schools.

Contextual Conditions: The broader environment in which the phenomenon occurs is heavily influenced by the organizational culture prevailing at both the university and the partner schools. Rigid, centralized, and bureaucratic university structures, coupled with the individual, psychological, and academic backgrounds of the student-teachers, create an atmosphere that directly impacts the quality of mentoring implementation.

Intervening Conditions: These are factors that act as either facilitators or barriers to implementing strategies. They include the state of technological infrastructure (such as communication platforms for continuous feedback) and the level of commitment, motivation, and professional attitudes of both professors and mentor teachers. A positive, professional attitude can partially mitigate structural limitations, whereas a task-oriented, apathetic approach acts as a severe barrier.

Strategies: To overcome the current situation and complete this "unfinished architecture," the participants proposed a threefold strategy: First, redesigning the structural framework of the practicum program with mentoring at its absolute core. Second, cognitively and skillfully empowering student-teachers so they can play an active role as inquiring, engaged mentees. Third, ensuring continuous professional development for mentor teachers, alongside a clear and precise definition of their roles, status, and professional growth trajectories.

	Consequences: The model indicates that if the current situation persists without corrective strategies, negative outcomes will follow. These include the weakening of Farhangian University's authoritative role as the primary reference institution for teacher education, a reduction in the effectiveness of the practicum as a rich professional learning environment, and ultimately, a decline in the quality of the graduates entering the educational system. **Conclusion:** The findings of this study and the resulting conceptual model significantly enhance our understanding of the complexities surrounding mentoring in Iran's teacher education system. The results reveal that the challenges facing mentoring at Farhangian University do not stem merely from the individual shortcomings of student-teachers or mentors; rather, they are deeply rooted in structural and policy-making voids. The metaphor of the "unfinished architecture" perfectly illustrates that the incompleteness of this structure is the product of interacting factors such as role ambiguity, student unpreparedness, and a lack of systemic cohesion. This model provides a well-reasoned, evidence-based foundation for policymakers and curriculum planners at Farhangian University to revise current policies and elevate the quality of practicum programs. Ultimately, succeeding in preparing highly competent teachers for the next generation requires a paradigm shift from traditional approaches to an effective, reflective, and interaction-oriented mentoring system. Achieving this transformation heavily depends on profound structural reforms, targeted professional training, and the cultivation of a sustainable, supportive, and collaborative culture between the university and the school environment.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with ethical research principles, including informed consent, confidentiality, and voluntary participation.

Authors' Contribution

Zeinab Sarzehi contributed to the literature review, data collection, and manuscript drafting. Hadi Pourshafei contributed to the research design, methodology, and critical revision of the manuscript. Mohammad Akbari Booreng contributed to the conceptualization, data analysis, interpretation of findings, and final revision of the manuscript. All authors approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments

The authors would like to thank all participants and individuals who contributed to this study.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest.

AI Disclosure Statement

The authors declare that no artificial intelligence tools were used in the preparation, writing, analysis, or production of this article.

وضعیت جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ: رویکرد داده بنیاد[1]

زینب سرزهی [1]، هادی پورشافعی [2,*]، محمد اکبری بورنگ [3]

[1] *دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.*

[2] *دانشیار مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.*

[3] *دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.*

اطلاعات مقاله

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۱۹
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۴/۱۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۲۱
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۲۵

واژگان کلیدی:
منتورینگ
کارورزی
دانشگاه فرهنگیان
تربیت معلم.

[1] zainab.sarzehi@birjand.ac.ir

[2] نویسنده مسئول
hpourshafei@birjand.ac.ir

[3] akbaryborng2003@birjand.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: هدف از پژوهش حاضر، تبیین وضعیت جاری منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشجومعلمان دانشگاه فرهنگیان و طراحی مدل مفهومی مبتنی بر آن بود. اهمیت این مطالعه در ارتقای کیفیت تربیت معلمان و شناسایی موانع و راهکارهای مؤثر برای بهبود فرآیند منتورینگ در کارورزی نهفته است.

روش‌ها: این مطالعه با روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و رویکرد اشتراوس و کوربین انجام شد. جامعه آماری شامل اساتید راهنمای کارورزی، دانشجومعلمان، معلمان راهنما و مدیران آموزشی دانشگاه فرهنگیان بود. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری و نمونه‌گیری به صورت هدفمند نظری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت؛ در مجموع ۱۸ نفر در پژوهش مشارکت داشتند. تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری سه‌مرحله‌ای انجام گرفت.

یافته‌ها: پدیده محوری پژوهش «منتورینگ در کارورزی، معماری ناتمام یک سازه تربیتی» شناسایی شد. سه شرط علّی شامل فقدان سیاست‌گذاری کلان در حوزه منتورینگ، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ضعف فرهنگ تعامل در فضای دانشگاهی و مدرسه‌ای مشخص گردید. شرایط زمینه‌ای شامل فرهنگ نهادی، ساختار بوروکراتیک و ویژگی‌های فردی دانشجومعلمان و عوامل مداخله‌گر مانند توسعه زیرساخت‌های فناورانه و نگرش حرفه‌ای اساتید به منتورینگ تبیین شد. همچنین، مشارکت‌کنندگان سه راهبرد اصلی شامل بازطراحی ساختار کارورزی، توانمندسازی دانشجومعلمان و توسعه حرفه‌ای منتورها را پیشنهاد کردند.

نتیجه‌گیری: الگوی استخراج‌شده می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای بازنگری در سیاست‌ها و ارتقای کیفیت کارورزی با تأکید بر منتورینگ اثربخش و تعامل‌محور در تربیت معلمان آینده مورد استفاده قرار گیرد. این مطالعه نشان می‌دهد که بهبود ساختار، آموزش حرفه‌ای و توسعه فرهنگ تعاملی از عناصر کلیدی برای موفقیت منتورینگ در کارورزی هستند.

1

استناد به این مقاله: سرزهی، زینب؛ پورشافعی، هادی؛ اکبری بورنگ، محمد. (۱۴۰۵). وضعیت جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ: رویکرد داده بنیاد. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، ۵(۳)، ص ۱۷۲-۱۳۴.

http://doi.org/10.48310/ise.2026.21182.1467

۱۴۰۵ © نویسندگان دارندهٔ حق مؤلف مقالهٔ خود بدون محدودیت هستند.

https://ise.cfu.ac.ir
ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

تربیت معلم، مهم‌ترین مؤلفه نظام‌های آموزشی برای تضمین کیفیت آموزش و یادگیری در سطح مدرسه محسوب می‌شود (زیچنر[۲]، ۲۰۲۱). در همین راستا، دانشگاه فرهنگیان به عنوان نهاد رسمی تربیت معلم در ایران، مأموریتی بنیادین در زمینه آماده‌سازی معلمان حرفه‌ای و توانمند برای مواجهه با چالش‌های آموزشی قرن ۲۱ بر عهده دارد (رحمتی و کریمی، ۱۴۰۱). عمده آموزش و آماده‌سازی معلمان برای ورود به نظام آموزشی در کشور ما بر عهده دانشگاه فرهنگیان است. طراحی نظام آموزشی تربیت‌معلم در ایران مبتنی بر دانشگاه فرهنگیان با تأکید بر کسب شایستگی‌های چهارگانه (شایستگی موضوعی، شایستگی تربیتی، شایستگی تربیتی- موضوعی و شایستگی‌های عمومی) است که این موضوع برای درونی سازی و فعالیت در حساس‌ترین بخش جامعه یعنی آموزش‌وپرورش حیاتی است (احمدی و موسی پور، ۱۳۹۶). هدف اصلی از برنامه‌های ارائه‌شده در دانشگاه فرهنگیان «تربیت‌معلم فکور» است که سرلوحه برنامه‌های این دانشگاه در بخش‌های مختلف می‌باشد؛ معلم فکور به معلمی اطلاق می‌شود که قابلیت‌های گسترده‌ای در ادراک و درک موقعیت، چارچوب‌بندی مسائل، ارائه راه‌حل‌های جدید و خلاقانه و تحلیل و قضاوت در مورد پیامدهای راه‌حل‌های خود دارد (ملکی و همکاران، ۱۴۰۰). اما یکی از چالش‌های عمده که نیاز به برنامه درسی جدید در دانشگاه فرهنگیان را بیشتر موردتوجه قرارداد، عدم توانایی در تطبیق مباحث نظری در عمل و به‌کارگیری آن توسط دانشجویان و دانش‌آموختگانی بود که پا به عرصه کلاس درس می‌گذاشتند (دارابی و حسنی، ۱۴۰۴). به‌عبارت‌دیگر، اگر چه برنامه‌های دانشگاه در دروس نظری توانسته بود یک چارچوب نظری مساعد برای دانشجویان فراهم سازد اما در بعد عملی همچنان مشکلاتی وجود داشت (رحمتی و کریمی، ۱۴۰۱). به همین دلیل در ایران و پس از احیای نظام تربیت‌معلم پس از تاسیس دانشگاه فرهنگیان، برنامه کارورزی در این دانشگاه با بازنگری اساسی همراه شد و توجه ویژه به برنامه کارورزی و توانایی آن در جلب بیشترین توجه در میان انبوه برنامه‌های این دانشگاه سبب شد نقطه عطف مهمی در پیوند بین نظریه و عمل در دانشگاه فرهنگیان رقم بخورد. بنابراین درس کارورزی در دانشگاه فرهنگیان توانست با مبنای پژوهشی و علمی و تطبیقی خود به برنامه‌ای ویژه در این دانشگاه مبدل گردد (باوخانی و همکاران، ۱۳۹۹).

کارورزی به عنوان رکن میدانی تربیت معلم، نقشی کلیدی در پیوند میان نظر و عمل ایفا می‌کند و می‌تواند بستری غنی برای توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای، اخلاقی و هویتی دانشجومعلمان فراهم سازد (فیمان نیمسر[۳]، ۲۰۱۲). به عبارت دیگر، برنامه درسی کارورزی را می‌توان نقطه تلاقی بین اهداف کلان تربیت معلم و واقعیت‌های آموزشی مدرسه دانست؛ نقطه‌ای که کیفیت آن بر تمام ابعاد کارآمدی معلم اثرگذار است (غلام‌پور و محمودی بورنگ، ۱۴۰۴). کارورزی به‌عنوان جزئی مهم از چرخه یادگیری به دلیل مزایای بسیار آن، یک برنامه درسی مهم و حیاتی است که ازنظر دانشجویان نیز سودمندترین برنامه در میان برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان است (ملکی و همکاران، ۱۴۰۰؛ رحمتی و کریمی، ۱۴۰۱؛ عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۰). برای مفهوم کارورزی تعاریف متعددی ارائه‌شده است. برخی

2. Zeichner
3. Feiman-Nemser

از اهالی فن، کارورزی را یک الگوی تفکر در کنش معرفی کرده و معتقدند این فرایند منتج به تربیت کارورز متفکر خواهد شد. موره[4](۲۰۱۳) کارورزی را انتقال از مبتدی بودن به‌سوی حرفه‌ای بودن دانسته و بیان داشت کارورزان خود را در بین دو نقش هم‌زمان دانشجویی و معلمی در تعامل یا رفت‌وبرگشت می‌دانند که این سبب می‌شود به نقش‌های هر دو بیشتر اشراف پیدا کنند. بااین‌وجود در یک تعریف مبتنی بر برنامه‌های دانشگاه فرهنگیان، می‌توان گفت که درواقع دانشجویان و معلمان برای نیل به اهداف تعیین‌شده از طرف نهاد آموزش، موظف به گذراندن دوره‌های تجربی در قالب کارورزی هستند تا با محیط کاری آینده خود آشنا شده و به‌صورت عملی تجربیات خود را توسعه دهند (عرب زاده و همکاران، ۱۴۰۰). یکی از روابط قابل‌توجه در برنامه کارورزی، رابطه استاد راهنما و دانشجو معلم است، که به‌عنوان دو وجه اصلی برای یک هدف در تلاش‌اند و از آن در منابع علمی با عنوان منتورینگ یاد می شود (ارویو و همکاران[5]، ۲۰۲۰).

یکی از عناصر حیاتی در تحقق یادگیری حرفه‌ای در محیط کارورزی، نظام منتورینگ یا راهنمایی حرفه‌ای است. منتورینگ فرآیندی است بین‌فردی، آگاهانه و هدفمند که طی آن، معلمان مجرب (منتورها) مسئولیت هدایت، حمایت، بازخورددهی و توسعه حرفه‌ای دانشجومعلمان را بر عهده می‌گیرند (غلام‌پور و همکاران، ۱۴۰۴). در تعریف منتورینگ، ویژگی‌ها و مشخصه‌هایی است که آن را از سایر تعاریف مرتبط همانند مربیگری و مشاوره متمایز می‌سازد؛ اول اینکه منتورینگ یک رابطه دوطرفه بین یک فرد باتجربه (منتور) و یک فرد کم‌تجربه (منتی) است. دوم اینکه، این ارتباطات دوطرفه (متقابل) و هم نامتقارن است. بدین معنی که این رابطه باید هم برای منتور و هم منتی منفعت به دنبال داشته باشد ولی تمرکز اصلی بر روی رشد و توسعه شاگرد است. سوم اینکه، رابطه منتورینگ پویا است؛ به این معنا که این فرایند ارتباطی در طول زمان و به‌تدریج دچار تغییراتی نیز می‌شود و جایگاه منتور و منتی قابل جابه‌جایی است (قلی پور و همکاران، ۱۴۰۱). با توجه به پویایی و چندبعدی بودن رابطه منتورینگ و تأکید آن بر پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع منتی‌ها در موقعیت‌های مختلف، نحوه سازمان‌دهی و اجرای این رابطه نیز می‌تواند در قالب مدل‌های متنوعی صورت گیرد.

مدل‌های مختلف اجرای منتورینگ در ساختار و عملکرد متفاوت‌اند؛ هر ساختاری از منتورینگ برای حمایت از عملکردها و دستیابی به نتایج خاصی از منتورینگ مناسب است. صاحب‌نظران در یک دسته‌بندی کلی انواعی از آن را دسته‌بندی نموده‌اند. منتورینگ گروهی مشتمل بر استفاده هم‌زمان چند نفر منتی از دانش و تجربه یک منتور است (فتحی واجارگاه و نوری، ۱۳۹۵). منتورینگ معکوس شامل استفاده از یک نفر جوان برای آموزش و کمک به یک فرد مسن و سالخورده که عمدتاً در مباحث مربوط به فناوری اطلاعات و ارتباطات و محاسبات اشاره دارد (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۲). منتورینگ مجازی ترکیب ارتباط الکترونیکی و اینترنت با زندگی فردی و کسب‌وکار انسان‌ها است، این نوع جدید از منتورینگ، بر اساس ابزارهای ارتباطی الکترونیکی، برای تسهیل ارتباط بین منتور و منتی به وجود آمده است. منتورینگ فردبه‌فرد (سنتی)، در این مدل از منتورینگ، منتور ازلحاظ حرفه‌ای، فردی موفق و زبده (عموماً باتجربه و مسن) به شمار می‌رود که به‌منظور پیشرفت و رشد شبکه‌های ارتباطی و شغل منتی (فرد جوان و کم‌تجربه)، با وی رابطه برقرار می‌کند (فتحی

4. Moore
5. Arroyo et al

واجارگاه، ۱۳۹۵). منتورینگ همتا، نوعی از منتورینگ است که به‌موجب آن منتی و منتور با ارائه مهارت و حرفه به یکدیگر به یادگیری و حمایت عاطفی از یکدیگر کمک می‌کنند. برنامه منتورینگ همتا، منتی و منتور را ملزم می‌کند که باهم کار کنند (ابوعلی و همکاران، ۱۳۹۹) که به‌تناسب سازمان مدنظر و شرایط مختلف، متفاوت مورداستفاده قرار می‌گیرد.

با وجود تأکید بر اهمیت منتورینگ در تربیت حرفه‌ای معلمان (پرونزانو[6]، ۲۰۲۳)، بررسی‌ها نشان می‌دهد که وضعیت تحقق و نهادینه‌سازی این مؤلفه در بستر برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، همچنان با ابهام و چالش‌های ساختاری و اجرایی مواجه است (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۲). اگرچه برخی عناصر منتورینگ در متون رسمی و برنامه‌های کارورزی به‌طور ضمنی مورد اشاره قرار گرفته‌اند، اما چگونگی تحقق آن در میدان عمل، از منظر کنش‌گران اصلی، کمتر به‌صورت نظام‌مند و عمیق مورد مطالعه قرار گرفته است. از این‌رو، پژوهش حاضر با رویکرد داده‌بنیاد، در پی تبیین وضعیت جاری منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدلی مفهومی مبتنی بر داده‌های میدانی است.

مروری بر ادبیات

منتورینگ مفهومی چندوجهی و بحث‌برانگیز است که در سنت پژوهشی حاضر با تعابیر متفاوتی بازنمایی شده است. در تعریف بنیادین آن، منتورینگ رابطه‌ای هدفمند میان فردی باتجربه (منتور) و فردی کم‌تجربه (منتی) است که هدایت، بازخورد و توسعه حرفه‌ای را در برمی‌گیرد. بااین‌حال، پژوهش‌های نظری اخیر این تعریف را از حالت دوقطبی (رابطه‌ی سلسله‌مراتبیِ انتقال دانش در برابر رابطه‌ی مشارکتی و برساخت‌گرا) خارج کرده و آن را طیفی پیوسته میان دو قطب می‌دانند که کیفیت منتورینگ به جایگاه‌یابی نسبی مربی و متربی روی این طیف بستگی دارد، نه به الگویی ثابت و ازپیش‌تعیین‌شده (کارمی[7]، ۲۰۲۴). در همین راستا، جامع‌ترین چارچوب مفهومی اخیر، شایستگی منتورینگ را در سه بعد شناختی، اجتماعی و هیجانی صورت‌بندی می‌کند؛ بعد شناختی به دانش و مهارت‌های تربیت‌محور، بعد اجتماعی به تعامل و شبکه‌سازی حرفه‌ای، و بعد هیجانی به حمایت روانی و کاهش فرسودگی منتی مربوط است (ونگ و همکاران[8]، ۲۰۲۵). این سه‌بعدی‌شدن مفهوم منتورینگ، نسبت به تعاریف پیشین که عمدتاً بر کارکردهای رابطه‌ای، شناختی و عاطفی به‌صورت کلی تأکید داشتند (قلی‌پور و همکاران، ۱۴۰۱)، دقت تحلیلی بیشتری فراهم می‌کند و مبنای نظری پژوهش حاضر برای صورت‌بندی مقوله‌های داده‌بنیاد است.

مطالعات داخلی درباره منتورینگ در نظام تربیت معلم ایران را می‌توان در دو دسته‌ی به‌ظاهر مجزا اما مکمل صورت‌بندی کرد. دسته نخست، مطالعاتی است که به سطح ساختاری و سیاستی برنامه کارورزی پرداخته‌اند: اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) با تحلیل اسناد و مصاحبه نشان دادند که «برنامه منتورینگ همتا» در دانشگاه فرهنگیان می‌تواند پیوند نظریه و عمل را تقویت کند، اما این پژوهش هم‌زمان بر ابهام در نهادینه‌سازی رسمی این مؤلفه در برنامه درسی تأکید دارد. این یافته اخیراً در سنتزپژوهی گسترده‌تر سرزهی و

6. Provenzano
7. Carmi
8. Wang et al

همکاران (۲۰۲۶) که ۳۰ مقاله پژوهشی منتشرشده در بازه ۱۳۹۲ تا ۱۴۰۴ را تحلیل مضمون کرده‌اند، تأیید و بسط یافته است؛ این پژوهش مؤلفه‌های منتورینگ در برنامه‌های کارورزی را در چهار بعد و ۶۳ عامل (زیرساخت‌های نهادی، شایستگی‌های کنش‌گران، طراحی محتوایی، و رویکردهای آموزشی) دسته‌بندی کرده و نتیجه گرفته که استقرار منتورینگ صرفاً با اصلاح محتوای درسی محقق نمی‌شود، بلکه تحول در رویکردهای آموزشی و بسترهای نهادی را نیز می‌طلبد. دسته دوم مطالعات داخلی، بر پیامدهای فردی و ادراکی منتورینگ متمرکزند: این پژوهش‌ها هم‌سو نشان داده‌اند که مشارکت در منتورینگ با افزایش اعتمادبه‌نفس، توانمندسازی فردی و اجتماعی، تسهیم دانش و ارتقای هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان همراه است (قلی‌پور و همکاران، ۱۳۹۵)، و اینکه باورها و نگرش‌های اساتید نسبت به یادگیری مشارکتی و زیرساخت‌های فناورانه، از عوامل تعیین‌کننده کیفیت این تجربه‌اند (ضرابی و همکاران، ۱۳۹۶؛ ابوعلی و همکاران، ۱۳۹۹). آنچه در مقایسه این دو دسته آشکار می‌شود این است که ادبیات داخلی یا به سطح کلان سیاست و ساختار پرداخته یا به سطح خرد تجربه فردی، اما پیوند میان این دو سطح، یعنی اینکه ابهام ساختاری شناسایی‌شده در سطح سیاست‌گذاری چگونه در تجربه زیسته کنش‌گران میدانی (دانشجومعلم، استاد راهنما، معلم راهنما) بازتولید یا حل می‌شود، هم‌چنان ناکاویده باقی مانده است.

پیشینه خارجی نیز همین شکاف را از زاویه‌ای دیگر تأیید می‌کند. از یک‌سو، مطالعات کلاسیک‌تر همچون ناتینگهام و همکاران[9] (۲۰۱۷) و کیم و همکاران[10] (۲۰۱۵) با شواهد تجربی نشان داده‌اند که تعامل مستمر با منتور به بهبود مهارت تدریس، اعتمادبه‌نفس و توانمندسازی اجتماعی معلمان تازه‌کار می‌انجامد؛ یافته‌ای که با پیامدهای گزارش‌شده در ادبیات داخلی هم‌راستاست و از اعتبار میان‌فرهنگی این کارکردها حکایت دارد. از سوی دیگر، پژوهش‌های اخیرتر بر دقیق‌کردن سازوکار این تأثیرگذاری متمرکزند: کرتیس و همکاران[11] (۲۰۲۴) در پژوهشی تجربی نشان دادند که تنش پایداری میان ادراک معلمان تازه‌کار و ادراک خود منتورها از نقش منتور وجود دارد که می‌تواند اثربخشی رابطه را کاهش دهد؛ یافته‌ای که به‌طور مستقیم با ابهام نقشی گزارش‌شده در مطالعه اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) در بستر ایرانی هم‌خوانی دارد، اما اکنون با شواهد تجربی غنی‌تری پشتیبانی می‌شود. بودیواتی و همکاران[12] (۲۰۲۶) نیز در پژوهشی که به‌طور خاص به دوره‌های تربیت معلم پیش‌ازخدمت اختصاص دارد، دریافتند که حمایت هیجانی و شایستگی تربیتی منتور به‌طور توأمان بازتاب تأملی دانشجومعلمان را شکل می‌دهد؛ زمینه‌ای که از نظر ساختاری (کارورزی پیش از استخدام) با موقعیت دانشگاه فرهنگیان قابل مقایسه است. در همین راستا، چارچوب سه‌بعدی ونگ و همکاران (۲۰۲۵) که پیش‌تر معرفی شد، ابزار تحلیلی دقیق‌تری برای فهم اینکه شایستگی منتورینگ دقیقاً در چه چیزهایی بازنمایی می‌شود در اختیار می‌گذارد، فراتر از توصیف‌های کلی پیشین.

با مرور تحلیلی مجموع این شواهد، سه نکته روشن می‌شود: نخست، ادبیات داخلی و خارجی به‌طور هم‌گرا منتورینگ را در ابعاد شناختی، اجتماعی/رابطه‌ای و هیجانی مؤثر بر توسعه حرفه‌ای معلمان تازه‌کار و دانشجومعلمان می‌دانند. دوم، مطالعات داخلی مرتبط با کارورزی دانشگاه فرهنگیان یا در سطح سیاست و ساختار (اوضاعی و همکاران، ۱۴۰۲؛ سرزهی و همکاران، ۱۴۰۴) یا در سطح پیامد

9 . Nottingham et al
10. Kim et al
11. Curtis et al
12. Budiwati et al

فردی متوقف شده‌اند و کمتر نشان داده‌اند که این دو سطح در عمل و از نگاه کنش‌گران میدانی چگونه به هم گره می‌خورند. سوم، پژوهش‌های خارجی به‌روزتر (کرتیس و همکاران، ۲۰۲۴؛ بودیواتی و همکاران، ۲۰۲۶) دقیقاً بر همین شکاف، تنش میان ادراک‌های نقشی کنش‌گران، انگشت گذاشته‌اند، اما در بافت‌هایی متفاوت از نظام آموزشی، سیاستی و فرهنگی ایران انجام شده‌اند و نمی‌توان یافته‌های آن‌ها را بدون بازکاوی میدانی به برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان تعمیم داد. به‌عبارت دیگر، آنچه هنوز نیازمند بررسی است، تبیینی یکپارچه و برخاسته از داده‌های میدانی است که نشان دهد وضعیت جاری منتورینگ، با همان ابعاد سه‌گانه‌ی شناختی، اجتماعی و هیجانی، در بستر خاص برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، از نگاه هم‌زمان دانشجومعلمان، اساتید راهنما، معلمان راهنما و مدیران آموزشی، چگونه ساخته، تجربه و مذاکره می‌شود. پژوهش حاضر با رویکرد داده‌بنیاد دقیقاً در پی پاسخ به همین خلأ است: تبیین وضعیت جاری منتورینگ در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و ارائه مدلی مفهومی که سطح سیاستی/ساختاری و سطح تجربه‌ی زیسته‌ی کنش‌گران را که در ادبیات موجود جدا از هم بررسی شده‌اند، در قالبی یکپارچه به هم پیوند دهد.

روش شناسی پژوهش

در راستای ماهیت اکتشافی موضوع پژوهش و فقدان چارچوب نظری ازپیش‌تدوین‌شده درباره‌ی چگونگی تحقق منتورینگ در بستر خاص برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، رویکرد کیفی و روش نظریه‌پردازی داده‌بنیاد (اشتراوس و کوربین[۱۳]، ۱۳۹۰) برای این پژوهش برگزیده شد. انتخاب این روش بر این مبنا صورت گرفت که هدف پژوهش، آزمون نظریه‌ای ازپیش‌موجود نبود، بلکه تولید نظریه‌ای مفهومی و برخاسته از تجربه‌ی مستقیم کنش‌گران درگیر در فرایند کارورزی بود؛ نظریه داده‌بنیاد با تکیه بر گردآوری نظام‌مند داده و کدگذاری سه‌مرحله‌ای (باز، محوری و انتخابی)، امکان کشف ساختار مفهومی پدیده مورد مطالعه را از دل داده‌های میدانی فراهم می‌آورد.

آزمودنی‌ها (حوزه پژوهش)

جامعه پژوهش حاضر را کلیه کنش‌گران کلیدی درگیر در اجرای برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان شامل دانشجومعلمان، اساتید راهنما، معلمان راهنمای مدارس میزبان و مدیران آموزشی پردیس‌ها تشکیل دادند. به‌منظور تبیین چندبعدی وضعیت منتورینگ از منظر تمامی ذی‌نفعان، گزینش مشارکت‌کنندگان ابتدا به شیوه هدفمند مبتنی بر ملاک و در ادامه بر اساس منطق «نمونه‌گیری نظری» هدایت شد که با رسیدن به آستانه اشباع نظری داده‌ها، در مجموع ۱۸ نفر در پژوهش مشارکت نمودند. معیار محوری ورود به پژوهش، برخورداری از تجربه مستقیم و ممتد در فرایند منتورینگ کارورزی و قابلیت بیان بازاندیشانه این تجارب بود؛ بر این اساس، دانشجومعلمان بر پایه گذراندن حداقل یک دوره کارورزی با تجربه تعامل فعال منتورینگی، اساتید و معلمان راهنما بر مبنای داشتن سابقه راهنمایی و نظارت مستقیم بر کارورزان، و مدیران آموزشی نیز بر پایه مسئولیت اجرایی و نظارتی مستقیم در برنامه کارورزی انتخاب و وارد فرایند پژوهش شدند.

13. Strauss & Corbin

ابزار پژوهش و روش‌های گردآوری داده‌ها

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته‌ای بود که پروتکل راهنمای آن بر پایه اهداف پژوهش و مرور مقدماتی ادبیات موضوع، به‌صورت پرسش‌های باز طراحی شد تا امکان تعمیق گفت‌وگو و پیگیری پاسخ‌ها فراهم آید؛ بدین‌سان، هر مصاحبه در محیطی تعاملی و با استفاده از پرسش‌های تکمیلی متناسب با ادراکات هر مشارکت‌کننده پیش رفت. جلسات مصاحبه به‌صورت حضوری و در بازه زمانی ۳۰ تا ۶۰ دقیقه برگزار شد که پس از کسب اجازه، ضبط صوتی گردید و بلافاصله پس از اتمام هر نشست، به‌صورت واژه‌به‌واژه پیاده‌سازی شد. در تمامی مراحل، ملاحظات اخلاقی پژوهش با کنش‌گران انسانی با دقت رعایت گردید؛ بدین‌معنا که پیش از شروع، ضمن تشریح اهداف پژوهش، رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان برای حضور و ضبط صدا اخذ شد و به آنان اطمینان داده شد که مشارکت‌شان کاملاً داوطلبانه بوده و حق انصراف بدون هیچ‌گونه پیامدی را در هر مرحله از پژوهش دارند. همچنین، برای تضمین محرمانگی هویت فردی و سازمانی، مشخصات شناسایی‌کننده حذف و با جایگزینی کدهای مستعار در گزارش نهایی، دسترسی به فایل‌های صوتی و متن مصاحبه‌ها صرفاً به اعضای تیم پژوهش محدود گردید.

رویکرد تحلیل داده‌ها

تجزیه‌وتحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از رویکرد کدگذاری سه‌مرحله‌ای اشتراوس و کوربین (۲۰۰۸) و بر پایه منطق مقایسه مستمر به‌صورت رفت‌وبرگشتی میان داده‌ها و مقوله‌های نوپدید انجام پذیرفت. این فرایند در سه گام متوالی صورت گرفت؛ نخست، در مرحله «کدگذاری باز»، متون پیاده‌شده مصاحبه‌ها به‌صورت سطربه‌سطر واکاوی شده و مفاهیم اولیه از درون گزاره‌ها و عبارات مشارکت‌کنندگان استخراج گردید. سپس، در گام «کدگذاری محوری»، مفاهیم هم‌پوشان و مرتبط بر مبنای تشابه معنایی در قالب مقوله‌های اصلی و فرعی دسته‌بندی شدند و پیوند میان آن‌ها در چارچوب مدل پارادایمی (شامل شرایط علّی، زمینه‌ای، مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها) مفصل‌بندی شد. در نهایت، طی مرحله «کدگذاری انتخابی»، پدیده محوری پژوهش معین گردید و با برقراری ارتباط ساختارمند میان سایر مقوله‌ها پیرامون این هسته مرکزی، مدل مفهومی نهایی وضعیت منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان تدوین شد.

معیارهای روایی و پایایی

به‌منظور اطمینان از دقت علمی و استحکام یافته‌ها، از معیارهای چهارگانه لینکلن و گوبا بهره گرفته شد؛ بر این اساس، قابلیت اعتبار یا باورپذیری از طریق بازبینی اعضا با ارائه خلاصه‌ای از مقوله‌ها و تفاسیر اولیه به گروهی از مشارکت‌کنندگان جهت تأیید انطباق با تجارب زیسته‌شان محقق گردید. قابلیت انتقال با ارائه توصیف غنی و عمیق از زمینه و بافتار پژوهش و نیز سنجش یافته‌ها توسط صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم دنبال شد. همچنین معیار قابلیت اتکا از طریق ارزیابی توافق میان‌کدگذاران در تحلیل بخشی از داده‌ها و حصول اجماع میان اعضای کمیته راهنما پیرامون فرایند کدگذاری تأمین گردید؛ و در نهایت قابلیت تأیید با مستندسازی گام‌به‌گام و ملموس ردپای تصمیمات تحلیلی و عرضه فرایند کدگذاری به همتایان علمی جهت بازبینی و بازخورد انتقادی تضمین شد.

یافته‌ها

محققان برای دستیابی به نظریه برآمده از خصوصیات واقعی الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ با اطلاع‌رسان‌های کلیدی گفتگو کردند تا در ساختار درونی ارزش‌ها، نگرش‌ها و تجارب آن‌ها تعمق کنند. دراثنای مصاحبه‌ها مفاهیم ظهور می‌یافتند و ذهن پژوهشگران را به قضایا و گزارهای مختلفی پیرامون حیطه موضوعی سوق می‌دادند. مصاحبه‌های ضبط‌شده پس از پیاده‌سازی، به‌صورت سطر به سطر بررسی، مفهوم‌پردازی، مقوله‌بندی و سپس، بر اساس مشابهات، ارتباط مفهومی و ویژگی‌های مشترک کدهای باز، محوری و منتخب (طبقه‌ای از مفاهیم) مشخص شدند. برای این کار روش‌های تحلیل اشتروس و کوربین مورداستفاده قرار گرفت (اشتروس و کوربین، ۲۰۰۸). یافته‌های پژوهش حاضر بر اساس منطق الگوی پارادایمی نظریه‌پردازی داده‌بنیاد و مطابق با چارچوب اشتراوس و کوربین تنظیم شده‌اند. در این چارچوب، پدیده محوری در مرکز تحلیل قرار گرفته و به‌ترتیب شرایط علّی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدهای مرتبط با آن استخراج و تبیین شده‌اند. در این بخش، محورها به همان ترتیبی که در الگوی مفهومی پژوهش ترسیم شده‌اند، معرفی و تشریح می‌شوند.

پدیده محوری

مقوله محوری مضمون اصلی پژوهش است که اگرچه از درون پژوهش بیرون می‌آید اما یک مفهوم انتزاعی است (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). جهت یافتن پدیده محوری محقق با مقایسه و طبقه بندی مجدد به تغییر، تکمیل، ترکیب و توسعه مقوله ها به صورت مستمر پرداخت (اشتراس و کوربین، ۲۰۰۸). شرایط محوری شامل یک سلسله کنش‌ها/کنش‌های متقابل در زمینه منتورینگ در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان است. تحلیل و طبقه‌بندی مستمر داده‌های مصاحبه نشان داد که پدیده محوری پژوهش را می‌توان در قالب «منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان، معماری ناتمام یک سازه تربیتی» مفهوم‌پردازی کرد. این پدیده از سه مقولهٔ محوری مرتبط تشکیل شده است: فقدان انسجام و پیوستگی در طراحی برنامهٔ درسی کارورزی برای منتورینگ، چالش‌های دانشجومعلمان در نقش منتی و ابهام در نقش و جایگاه منتور در نظام کارورزی. مقولهٔ نخست بر گسست میان برنامهٔ درسی نظری و واقعیت‌های میدانی مدرسه، فقدان مسیر مرحله‌بندی‌شدهٔ یادگیری و نبود الگوی منسجم بازخوردهی دلالت دارد. مقولهٔ دوم، مشکلات دانشجومعلمان در بیان نیازهای یادگیری، بهره‌گیری از راهنمایی منتور، مستندسازی تجربیات و دستیابی به استقلال حرفه‌ای را دربرمی‌گیرد. مقولهٔ سوم نیز به نامشخص بودن مسئولیت‌ها و حدود اختیارات منتورها، تداخل نقش آنان با استاد راهنما و معلم راهنما و فقدان سازوکار رسمی انتخاب، آموزش و ارزیابی منتورها اشاره دارد. مجموع این مقوله‌ها بیانگر آن است که منتورینگ در وضعیت موجود، از چارچوب مفهومی و اجرایی یکپارچه‌ای برخوردار نیست و ظرفیت آن برای ایفای نقشی پایدار در تربیت حرفه‌ای دانشجومعلمان به‌طور کامل تحقق نیافته است. جزئیات کدهای باز، کدهای محوری و نحوهٔ سازمان‌دهی آن‌ها در پیوست ۱ ارائه شده است.

فقدان انسجام و پیوستگی در طراحی برنامه درسی کارورزی برای منتورینگ

برنامه درسی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان فاقد انسجام مفهومی و ساختاری در زمینه منتورینگ است. این وضعیت باعث می‌شود نقش منتور به شکلی پراکنده، مقطعی و بدون چارچوب روشن در فرایند تربیت معلم ظاهر شود. نبود ارتباط عمودی میان سطوح مختلف کارورزی و نبود محتوای مرحله‌بندی‌شده برای توسعه تعامل منتور ـ منتی، ازجمله مصادیق این ناهماهنگی است. همچنین هم‌راستا نبودن برنامه رسمی با تجربه زیسته‌ی دانشجومعلمان در مدارس باعث می‌شود کارورزی به یک تجربه شخصی و ناپایدار بدل شود، نه یک فرآیند یادگیری هدایت‌شده. در ادامه به نمونه ای از مصاحبه های مرتبط اشاره می شود.

کارورزی ما انگار به‌خاطر واحد بودن باید انجام بشه، نه اینکه برنامه خاصی براش نوشته باشن یا استاد خاصی باشه که از قبل برام طراحی کنه چی قراره یاد بگیرم (مشارکت کننده، ۴).

چالش‌های دانشجومعلمان در نقش منتی در فرایند منتورینگ

یکی از عوامل موثر در ناکارآمدی فرایند منتورینگ، ناآگاهی یا آمادگی ناکافی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال به‌عنوان منتی است. دانشجویان اغلب در درک جایگاه خود، بیان نیازهای یادگیری و بهره‌گیری از ظرفیت منتورها دچار سردرگمی هستند. این چالش‌ها در قالب وابستگی زیاد به راهنمایی مستقیم، ناتوانی در مستندسازی تجربیات میدانی، ضعف در بازتاب حرفه‌ای و عدم اعتمادبه‌نفس در تعامل با منتورها نمود پیدا می‌کند. در نبود آموزش‌های مقدماتی درباره مهارت‌های گفت‌وگوی حرفه‌ای، نقش منتی به‌صورت منفعلانه و گاه فرمالیته باقی می‌ماند. در این راستا، یکی از مشارکت‌کنندگان بیان داشته بود:

راستش من نمی‌دونستم دقیقاً باید از معلم راهنما چه چیزی بخوام یا چطوری ازش کمک بگیرم، بیشتر دنبال این بودم فقط کارامو انجام بدم و نمرمو بگیرم (مشارکت کننده، ۱۱).

ابهام در نقش و جایگاه منتور در نظام کارورزی

نقش منتور در ساختار فعلی کارورزی در دانشگاه فرهنگیان، شفاف، رسمی و تعریف‌شده نیست. بسیاری از اساتید یا معلمان راهنما بدون درک روشن از وظایف منتورینگ، صرفاً در نقش ارزیاب یا ناظر عمل می‌کنند. این ابهام، منجر به تداخل نقش‌ها، نبود هماهنگی بین دانشگاه و مدرسه، و ناتوانی در ارائه بازخوردهای مؤثر به دانشجومعلمان شده است. در شرایطی که منتورها به‌طور نظام‌مند آموزش ندیده‌اند و جایگاه حقوقی آن‌ها تثبیت نشده است، نمی‌توان انتظار تعامل مؤثر، هدایت‌گر و پایدار بین منتور و منتی را داشت. به نمونه ای از اظهارات مرتبط در ادامه اشاره می شود.

توی برنامه کارورزی گاها حتی تا پایان ترم اصلاً مشخص نیست استاد کارورزی کیه و چی کار باید بکنه.

بعضیا فقط میان حضور و غیاب می‌گیرن و می‌رن، چون دستورالعمل دقیقی نداریم (مشارکت کننده، ۶).

شرایط علّی

شرایط علّی آن دسته از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده‌ها اثرگذارند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). به عبارتی می توان گفت شرایط علی، حوادث و اتفاقاتی است که به وقوع یا رشد و توسعه پدیده محوری می انجامند. شرایط علی در هر پژوهشی نشان دهنده شرایط و مفاهیمی است که پدیده اصلی متاثر از آن است یافته‌های تحلیل داده‌ها نشان داد که شکل‌گیری وضعیت موجود منتورینگ در برنامهٔ درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، متأثر از مجموعه‌ای از شرایط علّی در سطوح سیاست‌گذاری، توانمندسازی حرفه‌ای و تعاملات سازمانی است. این شرایط در سه محور اصلی قابل تبیین است. محور نخست، فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در زمینهٔ منتورینگ دانشجومعلمان است که در نبود سند راهنمای جامع، پیش‌بینی نشدن جایگاه روشن منتورینگ در مقررات کارورزی و ضعف در بومی‌سازی تجربیات موفق نمود می‌یابد. محور دوم، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان است که از فقدان دوره‌های آموزشی و الگوهای توانمندسازی تدریجی، ضعف در توجه به صلاحیت‌های مربیگری و نبود نظام یادگیری حرفه‌ای میان منتورها و برنامه‌ریزان درسی ناشی می‌شود. محور سوم، فقدان فرهنگ یادگیری مبتنی بر تعامل و گفت‌وگو در محیط دانشگاهی و مدرسه‌ای است که در غلبهٔ فرهنگ آموزش انتقالی، مقاومت برخی عوامل اجرایی در برابر ورود منتورهای دانشگاهی، نبود گفت‌وگوی حرفه‌ای و بی‌اعتمادی متقابل میان دانشگاه و مدارس همکار بازتاب دارد. این شرایط در تعامل با یکدیگر، شکل‌گیری روابط پایدار منتور ـ منتی و تحقق کارکرد تربیتی کارورزی را با محدودیت مواجه می‌کنند. فهرست تفصیلی کدهای باز و محوری مرتبط با شرایط علّی در پیوست ۲ ارائه شده است.

تحلیل و بررسی بیانات مشارکت‌کنندگان نشان داد که شرایط و عوامل علّی الگوی جاری منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجومعلمان ذیل سه محور اصلی فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در حوزه منتورینگ دانشجومعلمان، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان، فقدان فرهنگ یادگیری مبتنی بر تعامل و گفت‌وگو در فضای دانشگاهی و مدرسه‌ای می‌یابد. در ادامه به توضیح وتشریح هر کدام از این محورها پرداخته می شود.

فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در حوزه منتورینگ دانشجومعلمان

نبود سیاست‌گذاری متمرکز و تخصصی در زمینه منتورینگ، موجب شده است که این مؤلفه کلیدی در برنامه درسی کارورزی جایگاهی رسمی، ساختاریافته و مورد حمایت نداشته باشد. اسناد بالادستی، آیین‌نامه‌ها و بخشنامه‌های مربوط به کارورزی، اغلب از منتورینگ نامی نبرده‌اند یا آن را با نقش‌هایی همچون استاد ناظر یا معلم راهنما اشتباه گرفته‌اند. این خلأ سیاستی باعث شده است که دانشگاه‌های مجری کارورزی، منتورینگ را بر اساس سلیقه فردی یا تجربه شخصی اساتید پیاده‌سازی کنند، و بر اساس چارچوبی علمی و منسجم نباشد. در همین راستا یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار داشت: «در هیچ‌کدوم از آیین‌نامه‌های کارورزی حتی یه بند مشخص درباره منتورینگ وجود نداره، معمولاً معلم راهنما میاد و می‌ره، بدون اینکه نقشی در رشد تدریجی ما ایفا کنه.» (مشارکت‌کننده، ۷).

نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان

یکی از موانع کلیدی در شکل‌گیری مؤثر منتورینگ در برنامه درسی کارورزی، فقدان نظام آموزش و توانمندسازی منتورها در دانشگاه فرهنگیان است. اساتید و معلمانی که نقش هدایت دانشجومعلمان را بر عهده می‌گیرند، معمولاً آموزش تخصصی در حوزه منتورینگ ندیده‌اند و با مفاهیمی چون مربی‌گری، بازخورد سازنده، مشاهده اثربخش یا راهبری حرفه‌ای آشنا نیستند. علاوه بر این، دانشگاه فرهنگیان نیز فاقد سازوکار ساختاری برای شناسایی، ارزیابی، حمایت و ارتقای عملکرد منتورهاست. یکی از معلمان راهنما در این‌باره گفت: «نه آموزشی دیدیم برای منتور بودن، نه می‌دونیم دقیقاً چه کاری باید انجام بدیم؛ بیشتر طبق تجربه خودمون جلو می‌ریم و خب معلومه گاهی نتیجه خوبی نداره.» (مشارکت‌کننده، ۲).

فقدان فرهنگ یادگیری مبتنی بر تعامل و گفت‌وگو در فضای دانشگاهی و مدرسه‌ای

فرهنگ حاکم بر تعاملات آموزشی در دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار، غالباً رسمی، سلسله‌مراتبی و فاقد روح گفت‌وگوی حرفه‌ای است. در چنین فضایی، رابطه منتور و منتی به‌جای تعامل دوسویه، بیشتر حالت بالا به پایین یا کنترلی پیدا می‌کند. نبود فضای باز برای بیان چالش‌ها، طرح سؤالات حرفه‌ای و دریافت بازخورد، مانع از تحقق منتورینگ به‌عنوان یک فرآیند رشد و یادگیری مشارکتی می‌شود. این مشکل، هم در ساختار آموزشی دانشگاه و هم در مدرسه، به‌عنوان نهاد میدان، ریشه‌دار است. یکی از دانشجومعلمان در این باره اشاره کرد: «توی دانشگاه و مدرسه بیشتر می‌ترسیم سوال بپرسیم یا درباره تجربه‌هامون حرف بزنیم، چون فضاها خیلی رسمی و خشک هستن، نه مثل فضای یادگیری مشارکتی.» (مشارکت‌کننده، ۱۰).

عوامل زمینه‌ای

عوامل زمینه‌ای نشان‌دهنده یکسری خصوصیّات ویژه است که به پدیدها دلالت می‌کند و محل حوادث یا وقایع مرتبط با پدیدها در طول یک بُعد است که پدیده در آن نهفته است (اشتراس و کوربین، ۲۰۰۸). تحلیل داده‌ها نشان داد که منتورینگ در برنامهٔ درسی کارورزی، در بستر مجموعه‌ای از شرایط نهادی، سازمانی و فردی شکل می‌گیرد که بر کیفیت تعاملات منتور ـ منتی اثر می‌گذارند. این شرایط در سه مقولهٔ اصلی سازمان‌دهی شدند. مقولهٔ نخست، فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار است که با تأکید بر آموزش نظری، تلقی صوری از کارورزی، غلبهٔ روابط سلسله‌مراتبی و نگاه ارزیابانه به تعاملات آموزشی مشخص می‌شود. مقولهٔ دوم، ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان است که در نبود ساختار سازمانی مشخص برای مدیریت منتورینگ، کندی اصلاحات برنامه‌های درسی و ضعف ارتباط میان مدیران، برنامه‌ریزان درسی و استادان میدانی نمود دارد. مقولهٔ سوم، ویژگی‌های جمعیتی، روانی و تحصیلی دانشجومعلمان است که تفاوت در میزان آمادگی حرفه‌ای، آشنایی قبلی با محیط مدرسه، اضطراب عملکردی، خودکارآمدی و توانایی خودنظم‌دهی یادگیری را شامل می‌شود. این شرایط نشان می‌دهد که اثربخشی منتورینگ صرفاً به ویژگی‌های فردی منتور یا

منتی وابسته نیست، بلکه از فرهنگ سازمانی، ساختار اجرایی و میزان آمادگی دانشجومعلمان نیز تأثیر می‌پذیرد. جزئیات کدهای مرتبط با شرایط زمینه‌ای در پیوست ۳ آمده است.

فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار

یافته‌ها نشان می‌دهد که فضای فرهنگی و نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار، به‌گونه‌ای است که مانع شکل‌گیری رابطه تعاملی اثربخش میان منتور و منتی می‌شود. مشارکت‌کنندگان به وجود فضای رسمی، سلسله‌مراتبی، کنترل‌محور و در برخی موارد ترس‌آلود اشاره کردند که در آن، رابطه یادگیری مبتنی بر گفت‌وگو و تعامل، جای خود را به رابطه ارزیابی‌گر ـ پاسخگو داده است. این فرهنگ باعث شده است دانشجومعلمان در تعامل با منتورها احساس امنیت روانی نکنند و منتورها نیز نقش راهنمایی خود را محدود به نظارت سطحی بدانند. یکی از دانشجومعلمان اظهار داشت: «توی دانشگاه و حتی مدرسه، انگار کسی دنبال گفت‌وگوی واقعی نیست؛ بیشتر حالت ارزیاب و ارزیابی‌شونده داریم، نه دو طرفی که می‌خوان از هم یاد بگیرن.» (مشارکت‌کننده، ۱۱)

ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان

تحلیل مصاحبه ها نشان می دهد که ساختار اداری و مدیریتی دانشگاه فرهنگیان از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، دچار بروکراسی فرساینده، کندی در تصمیم‌گیری، و نبود انعطاف در اصلاح برنامه‌هاست. این ساختار، فضایی برای نوآوری و اجرای مدل‌های جدید مانند منتورینگ فراهم نمی‌کند. نبود جایگاه ساختاری مشخص برای منتورینگ در برنامه درسی، دشواری‌های هماهنگی بین بخش‌های مختلف دانشگاه (آموزشی، پژوهشی، میدانی)، و تمرکز صرف بر جنبه‌های اداری و فرمیِ کارورزی، از جمله پیامدهای این وضعیت است. یکی از اساتید عنوان کرد: «وقتی برای تغییر کوچک هم باید کلی نامه‌نگاری و مجوز بگیریم، چطور انتظار داریم منتورینگ با همه پیچیدگیاش توی این ساختار جا بیفته؟» (مشارکت‌کننده، ۵)

ویژگی‌های جمعیتی، روانی و تحصیلی دانشجومعلمان

ویژگی‌های فردی و پیش‌زمینه‌های تحصیلی دانشجومعلمان نیز بر کیفیت تعامل آنان با منتورها اثرگذار است. تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد که عواملی مانند ناهمگونی سطح آمادگی روانی و حرفه‌ای، اضطراب از عملکرد، ضعف در اعتماد به نفس، و عدم آشنایی با نقش منتی، موجب می‌شود برخی دانشجومعلمان از ظرفیت منتورینگ به‌درستی بهره‌مند نشوند. این موضوع، به‌ویژه در سال‌های نخست ورود به دانشگاه و نخستین دوره‌های کارورزی، نمود بیشتری دارد. یکی از دانشجویان اذعان داشت: «خیلی از ماها وقتی می‌ریم مدرسه، نه بلدیم چطور از استاد کمک بگیریم، نه می‌دونیم چی باید یاد بگیریم؛ بیشتر سعی می‌کنیم فقط اشتباه نکنیم تا نمره‌مون خراب نشه.» (مشارکت‌کننده، ۹).

عوامل مداخله‌گر (تسهیل‌کننده)

شرایط میانجی/ تسهیل‌کننده‌ها، شامل شرایط ساختاری هستند که موجب تسهیل در زمینه پدیده و راهبردها می‌شوند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). بررسی دیدگاه مشارکت‌کنندگان نشان داد که در کنار موانع ساختاری و فرهنگی، دو دسته عامل می‌توانند زمینه را برای تقویت منتورینگ در برنامهٔ کارورزی فراهم کنند. دستهٔ نخست، توسعهٔ زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد مؤثر میان منتور و منتی است. بهره‌گیری از سامانه‌های ارتباط الکترونیکی، آموزش مجازی و ترکیبی، ابزارهای چندرسانه‌ای، پلتفرم‌های تعاملی و امکانات مستندسازی دیجیتال می‌تواند استمرار ارتباط، ثبت تجربیات و ارائهٔ بازخورد را تسهیل کند. دستهٔ دوم، وجود نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای در میان استادان و معلمان نسبت به نقش منتورینگ است. تجربهٔ موفق راهنمایی دانشجومعلمان، تمایل به یادگیری مستمر، بازاندیشی حرفه‌ای و باور به نقش تربیتی منتور می‌تواند کیفیت تعاملات و میزان مشارکت دانشجومعلمان را ارتقا دهد. بنابراین، فناوری به‌عنوان بستری برای تسهیل ارتباط و مستندسازی و تعهد حرفه‌ای به‌عنوان عاملی انسانی و انگیزشی، دو ظرفیت مکمل برای تقویت فرایند منتورینگ به شمار می‌روند. کدهای باز و محوری مربوط به این عوامل در پیوست ۴ ارائه شده‌اند.

توسعه زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد مؤثر بین منتور و منتی

یکی از عوامل تسهیل‌کننده‌ای که در تحلیل مصاحبه‌ها به‌طور مکرر مورد اشاره مشارکت‌کنندگان قرار گرفت، نقش فناوری‌های آموزشی و ارتباطی در تقویت تعامل منتور و منتی بود. در بسیاری از مصاحبه‌ها، دانشجومعلمان و اساتید تأکید داشتند که ابزارهای دیجیتال مانند پلتفرم‌های تعاملی، گروه‌های پیام‌رسان، فایل‌های صوتی و تصویری، فرم‌های بازخورد آنلاین و سامانه‌های مدیریت کارورزی، می‌توانند ضعف ارتباط چهره‌به‌چهره را جبران کرده و فرصت تعامل عمیق‌تر را فراهم کنند. از سوی دیگر، فناوری این امکان را فراهم می‌کند که منتورها مستندسازی، ارزشیابی، مشاهده تدریس و تحلیل عملکرد منتی را با سهولت بیشتر انجام دهند. در فضای مجازی، بازخورد می‌تواند فوری، دقیق و مستند باشد، و این خود بستری برای یادگیری بازتابی منتی‌ها به وجود می‌آورد.یکی از اساتید کارورزی در این باره عنوان کرد:

> *من از ترم قبل شروع کردم به گرفتن ویدئو از تدریس بچه‌ها و بعد با خودشون تحلیلش می‌کنیم؛ با موبایل و واتساپ هم فایل‌هاشون رو می‌فرستن و هم بازخوردها رو. همین باعث شده ارتباط‌مون عمیق‌تر بشه و بچه‌ها جدی‌تر کار کنن. (مشارکت‌کننده، ۱۲)*

همچنین یکی از دانشجومعلمان بیان داشت:

> *تو روزای غیرحضوری، وقتی استاد فایل صوتی می‌فرستاد و دقیق می‌گفت کجای کارم خوب بوده و کجا نه، حس کردم واقعاً کسی داره منو راهنمایی می‌کنه، نه اینکه فقط نمره بده. (مشارکت‌کننده، ۶)*

وجود نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای در میان اساتید و معلمان به نقش منتورینگ

از دیگر عوامل تسهیل‌کننده‌ای که در تحلیل داده‌ها برجسته شد، نگرش مثبت، باور تربیتی و تعهد حرفه‌ای اساتید و معلمان نسبت به نقش منتورینگ بود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند در مواردی که اساتید با رویکرد رشددهنده و انسانی به تربیت معلم نگاه می‌کردند، تعاملات منتور ـ منتی عمق بیشتری پیدا می‌کرد و دانشجومعلمان با انگیزه، اعتماد و پذیرش بیشتری در فرایند یادگیری مشارکت می‌کردند.منتورهایی که علاقه‌مند به یادگیری مستمر، بازخوردهی مؤثر، و گفت‌وگوی تربیتی بودند، به الگویی الهام‌بخش برای منتی‌ها تبدیل می‌شدند. این نوع تعهد، اغلب از تجربه زیسته موفق، انگیزه درونی و احساس مسئولیت نسبت به معلم آینده نشات می‌گرفت، نه الزام اداری. همچنین، دانشجومعلمان به‌وضوح تفاوت میان منتورهایی که فقط به کارورزی به‌عنوان تکلیف نگاه می‌کردند با کسانی که واقعاً برای رشد آن‌ها زمان می‌گذاشتند را در مصاحبه‌ها بیان کرده بودند.یکی از دانشجویان اظهار داشت:

> *استادی داشتم که خودش تو هر جلسه از تجربه‌های شخصی‌ش می‌گفت، کمکم می‌کرد با ترسم از کلاس کنار بیام. واقعاً حس می‌کردم دغدغه‌ی معلم شدن منو داره، نه فقط یه استاد ناظر که فرم پر کنه (مشارکت‌کننده، ۲).*

راهبردها

راهبردها، استراتژی‌هایی هستند که باهدف خاصی برای اداره و کنترل پدیده موردنظر صورت می‌پذیرد (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). به عبارتی راهبردها، اقداماتی است که جهت تحقق پدیده محوری تحت شرایط خاص انجام می گیرد. نتایج بیانگر آن بود که توسعهٔ منتورینگ در برنامهٔ درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان مستلزم به‌کارگیری راهبردهایی در سه محور مکمل است. محور نخست، بازطراحی ساختار و محتوای برنامهٔ درسی کارورزی با محوریت منتورینگ است. این محور بر تدوین چارچوب مفهومی مشخص، تعریف نقش منتور در مراحل مختلف کارورزی، بازنگری سرفصل‌ها و گنجاندن فعالیت‌هایی مانند مشاهده ساختاریافته، هم‌تدریسی و بازتاب حرفه‌ای تأکید دارد. محور دوم، توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال در فرایند منتورینگ است که از طریق آشنایی رسمی با نقش منتی، آموزش مهارت‌های گفت‌وگوی حرفه‌ای، بازخوردگیری، خودارزیابی و مستندسازی تجربیات دنبال می‌شود. محور سوم، توسعهٔ حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش و حمایت مستمر است که طراحی دوره‌های آموزشی تخصصی، ایجاد بانک منتورهای توانمند، تشکیل اجتماعات یادگیری حرفه‌ای و پیش‌بینی حمایت‌های انگیزشی را دربرمی‌گیرد. این راهبردها نشان می‌دهند که تقویت منتورینگ به مداخلهٔ هم‌زمان در طراحی برنامهٔ درسی، آمادگی دانشجومعلمان و شایستگی‌های حرفه‌ای منتورها نیاز دارد. جزئیات کدهای باز و محوری و طبقه‌بندی آن‌ها در پیوست ۵ ارائه شده است.

بازطراحی ساختار و محتوای برنامه درسی کارورزی با محوریت منتورینگ

بررسی مصاحبه‌ها نشان داد که یکی از راهبردهای مورد تأکید اساتید و دانشجومعلمان، بازنگری اساسی در ساختار و محتوای برنامه کارورزی است تا جایگاه منتورینگ به‌عنوان یک مؤلفه محوری در آن لحاظ شود. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که لازم است برنامه کارورزی مرحله‌بندی شود و نقش منتور در هر مرحله تعریف و تثبیت گردد. همچنین پیشنهاد شد محتوای دروس کارورزی با تأکید بر تقویت تعامل منتور ـ منتی، بازنگری شده و فعالیت‌هایی همچون مشاهده ساختاریافته، هم‌تدریسی، بازخورد مشارکتی و یادگیری بازتابی در آن گنجانده شود. یکی از مشارکت‌کنندگان در این‌باره گفت:

اگه از اول کارورزی بدونیم که معلم راهنما قراره تو هر مرحله چه کمکی بکنه و تو درس‌ها هم تمرین‌های مربوط به ارتباط و بازخورد بیاد، خیلی بهتر می‌تونیم رشد کنیم (مشارکت‌کننده، ۶)

توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال در فرایند منتورینگ

یافته‌های کیفی نشان می‌دهد که بسیاری از چالش‌های مرتبط با منتورینگ، به ضعف آمادگی دانشجومعلمان در ایفای نقش منتی مربوط می‌شود. مشارکت‌کنندگان به ضرورت آموزش مهارت‌هایی همچون پرسش‌گری حرفه‌ای، بازخوردپذیری، مستندسازی تجربیات و گفت‌وگوی انتقادی اشاره داشتند. برخی اساتید نیز پیشنهاد دادند کارگاه‌های مقدماتی و تمرین‌های تعاملی پیش از شروع دوره‌های میدانی برگزار شود تا دانشجومعلمان با مفهوم منتورینگ و نقش خود آشنا شوند. یکی از دانشجویان در مصاحبه اظهار داشت:« ما نیاز داریم اول یاد بگیریم چطور از معلم راهنما کمک بخواییم، چطور باهاش تعامل کنیم، خیلی وقتا نمی‌دونیم اصلاً باید چی بگیم یا بپرسیم.» (مشارکت‌کننده، ۳)

توسعه حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش و حمایت مستمر

از دیدگاه مشارکت‌کنندگان، منتورینگ زمانی می‌تواند مؤثر باشد که منتورها برای ایفای این نقش تربیت شده باشند. مصاحبه‌شوندگان به ضعف در آموزش منتورها، نبود حمایت رسمی و فقدان فرصت‌های رشد حرفه‌ای برای آنان اشاره داشتند. به باور آن‌ها، برگزاری دوره‌های آموزشی درباره شیوه‌های راهنمایی، بازخورد اثربخش، و مربی‌گری حرفه‌ای، به‌همراه تشکیل گروه‌های یادگیری همتا و اعطای مشوق‌های انگیزشی می‌تواند موجب تقویت عملکرد منتورها شود. یکی از اساتید کارورزی عنوان کرد: «برای اینکه منتور خوبی باشیم، باید بدونیم چطور بازخورد بدیم، چطور تعامل کنیم. واقعاً کسی این چیزا رو به ما یاد نداده، بیشترش بر اساس تجربه است.» (مشارکت‌کننده، ۸)

پیامدها

پیامدها، نتایج مستقیم و غیر مستقیم تحقق پدیده محوری و اجرای راهبردها می باشند (اشتراوس و کوربین، ۲۰۰۸). تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که وضعیت موجود منتورینگ در برنامهٔ درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، پیامدهایی در سه سطح مرتبط با یکدیگر دارد. پیامد نخست، تضعیف یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان است که در کاهش یادگیری مبتنی بر تجربه، سطحی شدن تعاملات آموزشی، وابستگی به تکالیف صوری و کاهش انگیزهٔ مشارکت فعال نمود پیدا می‌کند. پیامد دوم، تضعیف نقش تربیتی کارورزی است؛ به‌گونه‌ای که کارورزی ممکن است به فرایندی تشریفاتی تبدیل شود و پیوند مؤثر میان نظریه و عمل در آن تحقق نیابد. پیامد سوم، تضعیف جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان در ایفای نقش مرجع تربیت معلم است که با کاهش اثربخشی برنامهٔ کارورزی در آماده‌سازی معلمان آینده ارتباط دارد. بر این اساس، نبود منتورینگ اثربخش صرفاً یک مسئلهٔ ارتباطی میان منتور و منتی نیست، بلکه می‌تواند کیفیت تجربهٔ یادگیری حرفه‌ای، کارکرد تربیتی کارورزی و اثربخشی نظام تربیت معلم را تحت تأثیر قرار دهد. طبقه‌بندی تفصیلی کدهای مرتبط با این پیامدها در پیوست ۶ ارائه شده است.

تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها نشان داد که پیامدهای ناشی از وضعیت جاری منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان، فراتر از سطح تعاملات فردی بوده و پیامدهایی در سطح یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان، کارکرد تربیتی کارورزی و جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان به همراه دارد. مشارکت‌کنندگان معتقد بودند که در غیاب منتورینگ اثربخش، کارورزی به‌تدریج به تجربه‌ای صوری، تکلیف‌محور و فاقد عمق یادگیری حرفه‌ای تبدیل می‌شود و نقش آن در پیوند نظریه و عمل تضعیف می‌گردد.

در این باره یکی از دانشجو معلمان بیان داشت: «وقتی کسی واقعاً راهنمایی‌مون نمی‌کنه، کارورزی بیشتر می‌شه انجام یه‌سری کار برای گرفتن نمره؛ نه اینکه حس کنیم داریم معلم شدن رو یاد می‌گیریم.» (مشارکت‌کننده، ۸).

همچنین یکی از اساتید بیان نمود: «کارورزی اگر منتورینگ نداشته باشه، عملاً تبدیل می‌شه به حضور فیزیکی در مدرسه. نه بازخورد جدی هست، نه رشد حرفه‌ای واقعی اتفاق می‌افته.» (مشارکت‌کننده، ۴).

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها

مدل پارادایمی برآمده از داده‌ها، تصویری یکپارچه از روابط میان مؤلفه‌های شناسایی‌شده در پژوهش حاضر ارائه می‌دهد. در این مدل، پدیده محوری «منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان؛ معماری ناتمام یک سازه تربیتی» در مرکز قرار دارد که تحت تأثیر شرایط علّی شکل گرفته و در بستر شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر تداوم می‌یابد. کنش‌ها و راهبردهای کنش‌گران در مواجهه با این پدیده، پیامدهایی را در سطح یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان و کارکرد تربیتی کارورزی به دنبال دارد. این مدل، منطق کلی حاکم بر وضعیت جاری منتورینگ در برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان را به‌صورت شماتیک نمایش می‌دهد و جزئیات هر یک از محورها در بخش یافته‌ها تشریح شده است.

شرایط علّی
Causal Conditions
فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در حوزه منتورینگ دانشجومعلمان، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان، فقدان فرهنگ یادگیری مبتنی بر تعامل و گفت‌وگو در فضای دانشگاهی و مدرسه‌ای
Lack of macro and specialized policy-making in the field of student-teachers' mentoring, deficiencies in the professional training of mentors and structural unpreparedness of Farhangian University, and lack of an interaction- and dialogue-based learning culture in academic and school environments.

شرایط زمینه‌ای
Contextual Conditions
فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار، ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان، ویژگی‌های جمعیتی، روانی و تحصیلی دانشجومعلمان
Institutional culture prevailing in Farhangian University and partner schools, bureaucratic and inflexible structure of Farhangian University, demographic, psychological, and academic characteristics of student-teachers.

پدیده محوری
Core Phenomenon
(منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان، معماری ناتمام یک سازه تربیتی)
(Mentoring in Farhangian University Practicum: Unfinished Architecture of an Educational Structure)
فقدان انسجام و پیوستگی در طراحی برنامه درسی کارورزی برای منتورینگ، چالش‌های دانشجومعلمان در نقش منتی در فرایند منتورینگ ابهام در نقش و جایگاه منتور در نظام کارورزی.
Lack of coherence and continuity in practicum curriculum design for mentoring, challenges of student-teachers in the mentee role during the mentoring process, and ambiguity in the role and status of the mentor in the practicum system.

عوامل تسهیلگر
Facilitating Factors
توسعه زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد مؤثر بین منتور و منتی، وجود نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای در میان اساتید و معلمان به نقش منتورینگ
Development of technological infrastructures for effective communication and feedback between mentor and mentee, and the presence of positive attitude and professional commitment among faculty members and teachers toward the mentoring role.

راهبردها
Strategies
بازطراحی ساختار و محتوای برنامه درسی کارورزی با محوریت منتورینگ، توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال در فرایند منتورینگ، توسعه حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش و حمایت مستمر
Redesigning the structure and content of the practicum curriculum centered on mentoring, empowering student-teachers to play an active role in the mentoring process, and professional development of mentors through continuous training and support.

پیامدها
Consequences
تضعیف نهاد دانشگاه فرهنگیان در ایفای نقش مرجع تربیت معلم و کاهش اثربخشی کارورزی به‌عنوان بستر یادگیری حرفه‌ای معلمان
Weakening of Farhangian University in fulfilling its role as a reference institution for teacher training and reducing the effectiveness of the practicum as a platform for teachers' professional learning.

شکل۱. الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.
Figure1. Current model of Farhangian University practicum curriculum in relation to mentoring.

بحث و نتیجه‌گیری

در این بخش، یافته‌های پژوهش حاضر در چارچوب الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین مورد تبیین و تفسیر قرار می‌گیرند. بدین منظور، ابتدا پدیده محوری پژوهش تبیین می‌شود، سپس شرایط علّی، شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر مؤثر بر آن تحلیل می‌گردد. در ادامه، راهبردهای کنش‌گران و پیامدهای برآمده از آن‌ها مورد بحث قرار گرفته و ارتباط هر یک از این مؤلفه‌ها با پیشینه پژوهشی مرتبط بررسی می‌شود.

پدیده محوری با استعاره «منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان؛ معماری ناتمام یک سازه تربیتی» توصیف شده است؛ استعاره‌ای که نه صرفاً بیانگر ضعف‌های پراکنده، بلکه ناظر بر گسست نظام‌مند میان طراحی، اجرا و تجربه زیسته منتورینگ در بستر کارورزی است. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که ناتمامی این سازه، حاصل برهم‌کنش عوامل اساسی فقدان انسجام در طراحی برنامه درسی کارورزی، ناآمادگی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال منتی، ابهام در نقش و جایگاه منتور است. از منظر تبیینی، این سه مؤلفه نشان می‌دهد که بحران منتورینگ بیش از آنکه ناشی از ضعف فردی باشد، ریشه در کاستی‌های ساختاری و برنامه‌ای دارد. بر این اساس، استنتاج راهبردی یافته‌ها بر ضرورت بازطراحی ساختار برنامه کارورزی با محوریت منتورینگ، توانمندسازی هدفمند دانشجومعلمان برای ایفای نقش منتی، و تعریف شفاف نقش و مسیر حرفه‌ای منتورها تأکید دارد. این تبیین با مطالعات ابوعلی و همکاران (۱۳۹۹) از حیث توجه به اصول تحقق منتورینگ همسو است چرا که در این پژوهش ها نیز به این موضوع اشاره داشته اند که منتورینگ اثربخش مستلزم پیوند هم‌زمان طراحی ساختاریافته، تربیت حرفه‌ای منتورها و مشارکت فعال یادگیرندگان و نه صرفاً افزودن منتورینگ به‌عنوان یک مؤلفه صوری در برنامه‌های کارورزی است.

تحلیل شرایط علّی الگوی جاری منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجومعلمان نشان می‌دهد که ناکارآمدی موجود، بیش از آن‌که ناشی از ضعف‌های فردی کنش‌گران باشد، ریشه در کاستی‌های ساختاری و نهادی نظام تربیت معلم دارد. فقدان سیاست‌گذاری کلان و تخصصی در حوزه منتورینگ موجب شده این مؤلفه به‌عنوان یک سازوکار رسمی، الزام‌آور و هدفمند در برنامه کارورزی تعریف نشود و در نتیجه، بدون چارچوب قانونی، اجرایی و محتوایی مشخص باقی بماند. در چنین بستری، نارسایی در تربیت حرفه‌ای منتورها و ناآمادگی ساختاری دانشگاه فرهنگیان، منتورینگ را از یک فرآیند مبتنی بر شایستگی‌های حرفه‌ای به کنشی فردمحور و متکی بر تجربه‌ها و سلیقه‌های شخصی تقلیل داده است. افزون بر این، غلبه فرهنگ رسمی و کم‌تعامل در فضاهای دانشگاهی و مدرسه‌ای، امکان شکل‌گیری روابط یاددهی–یادگیری مبتنی بر گفت‌وگو، بازخورد و یادگیری بازتابی را میان منتور و منتی محدود کرده و کارکرد تربیتی منتورینگ را تضعیف نموده است. این تبیین با نتایج مطالعه ناتینگهام و همکاران (۲۰۱۷) همسو است که منتورینگ اثربخش را وابسته به نهادینه‌سازی سیاستی و وجود چارچوب‌های سازمانی روشن می‌دانند، و همچنین با یافته‌های اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) که نشان داده‌اند ساختارهای رسمی و سلسله‌مراتبی در نهادهای تربیت معلم، مانع گفت‌وگوی حرفه‌ای و رشد تعاملات یادگیری‌محور می‌شود. با این حال، در بافت دانشگاه فرهنگیان، تمرکز بالای ساختار اداری و نقش پررنگ منطق کنترلی در برنامه کارورزی، این چالش‌ها را تشدید

کرده است. بر این اساس، استنتاج از یافته‌ها نشان می‌دهد که توسعه موفق منتورینگ در کارورزی مستلزم مداخله هم‌زمان در سطح سیاست‌گذاری، تربیت حرفه‌ای منتورها و تحول فرهنگ نهادی است؛ به‌گونه‌ای که منتورینگ از یک فعالیت حاشیه‌ای و غیررسمی، به بخشی ساخت‌یافته، شایستگی‌محور و تعاملی در برنامه درسی کارورزی ارتقا یابد.

تحلیل عوامل زمینه‌ای منتورینگ در برنامه کارورزی دانشجومعلمان نشان می‌دهد که فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار، که مبتنی بر روابط سلسله‌مراتبی، ارتباطات رسمی و کم‌رنگ بودن گفت‌وگوی حرفه‌ای است، فضایی را بازتولید می‌کند که در آن تعامل یاددهی–یادگیری مبتنی بر اعتماد، بازخورد و مشارکت متقابل به‌سختی شکل می‌گیرد. در چنین فرهنگی، منتورینگ بیش از آن‌که به‌عنوان یک رابطه حرفه‌ای حمایتی تلقی شود، به کنشی نظارتی یا تشریفاتی تقلیل می‌یابد. افزون بر این، ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان، با تمرکز بر رویه‌های اداری و نبود جایگاه سازمانی مشخص برای منتورینگ، امکان پاسخ‌گویی پویا به نیازهای میدان کارورزی و نهادینه‌سازی نقش منتور را محدود کرده است. در سطح فردی نیز، ناهمگونی ویژگی‌های روانی و تحصیلی دانشجومعلمان، از جمله اضطراب عملکردی، ضعف خودکارآمدی و ناآشنایی با نقش منتی، سبب می‌شود حتی در صورت حضور منتور، تعامل حرفه‌ای اثربخش به‌طور کامل محقق نشود. این تبیین با یافته‌های قلی‌پور و همکاران (۱۳۹۵) همسو است که نشان داده‌اند فرهنگ اداری مسلط و ساختارهای ناکارآمد نهادی، فرآیندهای تربیت حرفه‌ای معلمان را تضعیف می‌کند. همچنین نتایج مطالعه اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) این تفسیر را تقویت می‌کند که فرهنگ سازمانی و حمایت ساختارمند از منتورینگ آن را در مسیر توسعه حرفه‌ای قرار می‌دهد و به تعاملاتی عمیق و اثربخش منجر می‌شود. با این حال، در بافت دانشگاه فرهنگیان، تمرکز بالای ساختار اداری و تنوع ویژگی‌های ورودی دانشجومعلمان، شدت و پیچیدگی این محدودیت‌های زمینه‌ای را افزایش داده است. بر این اساس، هرگونه مداخله برای بهبود منتورینگ در کارورزی، بدون تحول هم‌زمان در فرهنگ نهادی، بازنگری در ساختارهای بوروکراتیک و حمایت از آمادگی روانی–حرفه‌ای دانشجومعلمان، به نتایج پایدار منجر نخواهد شد. ازاین‌رو، موفقیت برنامه‌های کارورزی مبتنی بر منتورینگ مستلزم ایجاد فرهنگ گفت‌وگوی حرفه‌ای، فراهم‌سازی بستر سازمانی انعطاف‌پذیر و تقویت ظرفیت فردی کنش‌گران پیش از ورود به میدان عمل است.

تحلیل مصاحبه‌ها و دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد که راهبردهای پیشنهادی برای اصلاح وضعیت منتورینگ در کارورزی، واکنشی آگاهانه به کاستی‌های ساختاری، حرفه‌ای و فرهنگی شناسایی‌شده در شرایط علّی و زمینه‌ای پژوهش است. بازطراحی ساختار و محتوای برنامه درسی کارورزی با محوریت منتورینگ را می‌توان تلاشی برای رفع گسست میان طراحی رسمی برنامه و واقعیت اجرای آن دانست؛ گسستی که موجب شده نقش منتور به‌صورت پراکنده، غیرنظام‌مند و فاقد مسیر رشد مشخص عمل کند. در همین راستا، توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال منتی، پاسخی به ناآمادگی آنان در مواجهه با فرآیندهای تعاملی منتورینگ است و نشان می‌دهد که بدون آموزش مهارت‌هایی چون تعامل حرفه‌ای، بازخوردگیری و خودارزیابی، منتورینگ به رابطه‌ای یک‌سویه و کم‌اثر تقلیل می‌یابد. همچنین تأکید بر توسعه حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش مستمر، حمایت سازمانی و ایجاد شبکه‌های یادگیری

تخصصی، بیانگر آن است که ایفای نقش منتور مستلزم هویت حرفه‌ای مستقل و شایستگی‌های اکتسابی است، نه صرفاً تجربه تدریس یا جایگاه سازمانی. این تبیین با یافته‌های پژوهش اوضاعی و همکاران (۱۴۰۲) همسو است که طراحی هدفمند و یکپارچه ساختار منتورینگ را شرط تحقق کارورزی اثربخش می‌دانند، و با نتایج مطالعه ناتینگهام و همکاران (۲۰۱۷) که نشان می‌دهد منتورینگ موفق نیازمند بازتعریف نقش منتور در نظام تربیت معلم و حمایت از آموزش اثربخش است، قرابت دارد. با این حال، در بافت دانشگاه فرهنگیان، تمرکز بالای برنامه‌ریزی و غلبه منطق اداری سبب شده است که این راهبردها بیش از آن‌که به‌صورت خودجوش تحقق یابند، نیازمند مداخله سیاستی و سازمانی هدفمند باشند. بر این اساس، استنتاج از یافته‌ها نشان می‌دهد که بازسازی کارآمد برنامه‌های کارورزی در دانشگاه فرهنگیان تنها در صورتی امکان‌پذیر است که منتورینگ به‌عنوان هسته‌ای مرکزی در طراحی برنامه درسی بازتعریف شود، دانشجومعلمان پیش از ورود به میدان برای ایفای نقش منتی توانمند گردند و مسیر حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش، حمایت و مشوق‌های نهادی به‌صورت پایدار تقویت شود.

تحلیل عوامل مداخله‌گر در الگوی منتورینگ برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان نشان می‌دهد که برخی مؤلفه‌ها می‌توانند، حتی در شرایط محدودکننده ساختاری و زمینه‌ای، شدت و کیفیت کنش‌های منتورینگ را به‌طور معناداری تحت تأثیر قرار دهند. توسعه زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد میان منتور و منتی را می‌توان به‌عنوان عاملی تسهیل‌کننده در غلبه بر محدودیت‌های زمانی، مکانی و اداری تبیین کرد؛ به‌گونه‌ای که ابزارهای ارتباطی دیجیتال امکان تداوم تعامل حرفه‌ای، ارائه بازخوردهای دقیق و مستمر و انتقال تجربه را فراتر از حضور فیزیکی فراهم می‌آورند. از این منظر، فناوری نه جایگزین رابطه تربیتی، بلکه تقویت‌کننده آن در بافت‌های محدودکننده کارورزی عمل می‌کند. در کنار این عامل ساختاری–ابزاری، نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای اساتید و معلمان نسبت به نقش منتورینگ، به‌عنوان یک عامل مداخله‌گر انسانی، نقشی تعیین‌کننده در اثربخشی این فرآیند ایفا می‌کند. تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که حتی در غیاب ساختارهای رسمی و حمایت نهادی کافی، زمانی که منتورها با باور تربیتی، انگیزه درونی و مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای وارد تعامل با دانشجومعلمان می‌شوند، کیفیت منتورینگ به‌طور محسوسی ارتقا می‌یابد. این تبیین با یافته‌های پژوهش ابوعلی و همکاران (۱۳۹۹) همسو است که نقش زیرساخت‌های فناورانه را به‌عنوان مکمل تعامل چهره‌به‌چهره در فرآیندهای تربیتی برجسته کرده‌اند، و با نتایج مطالعه ضرابی و همکاران (۱۳۹۶) که نشان داده‌اند باورهای تربیتی و تعهد حرفه‌ای اساتید، نقش کلیدی در موفقیت برنامه‌های تربیت معلم دارد، هم‌راستاست. بر این اساس، می توان بیان داشت که موفقیت راهبردهای توسعه‌ای منتورینگ، نه‌تنها به اصلاح ساختارها و سیاست‌ها، بلکه به سرمایه‌گذاری هدفمند در توسعه زیرساخت‌های فناورانه و تقویت نگرش حرفه‌ای و هویت تربیتی منتورها وابسته است؛ عواملی که می‌توانند به‌عنوان اهرم‌های مداخله‌گر، مسیر تحقق منتورینگ اثربخش را هموار سازند.

تحلیل پیامدهای شناسایی‌شده در این پژوهش نشان می‌دهد که تداوم وضعیت کنونی منتورینگ، پیامدهایی فراتر از سطح تعاملات فردی داشته و به تضعیف کارکرد تربیتی برنامه کارورزی منجر می‌شود. کاهش یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان را می‌توان حاصل برهم‌کنش فقدان بازخورد نظام‌مند، نبود راهبری حرفه‌ای مستمر و تقلیل کارورزی به تجربه‌ای تکلیف‌محور و صوری دانست؛ وضعیتی

که در آن پیوند میان دانش نظری دانشگاهی و عمل حرفه‌ای در مدرسه به‌طور جدی تضعیف می‌شود. از منظر تبیینی، زمانی که منتورینگ فاقد ساختار، نقش روشن و تعامل حرفه‌ای اثربخش باشد، کارورزی به‌جای آن‌که بستر یادگیری تدریجی معلمی باشد، به حضور فیزیکی بدون عمق تربیتی محدود می‌گردد. این تفسیر با نتایج پژوهش‌های مقایسه‌ای در نظام‌های تربیت معلم همسو است. برای مثال فایمن-نمسر[۱۴] (۲۰۱۲) تأکید می‌کند که فقدان راهبری حرفه‌ای در دوره‌های کارورزی، موجب می‌شود معلمان تازه‌کار نتوانند هویت حرفه‌ای منسجمی شکل دهند. در پژوهش‌های داخلی نیز نتایج مطالعاتی مانند ابوعلی و همکاران (۱۳۹۹) و قلی‌پور و همکاران (۱۴۰۱) نشان می‌دهد که غیاب منتورینگ اثربخش، کارورزی را به تجربه‌ای کم‌اثر و غیرتحول‌آفرین تبدیل می‌کند. با این حال، در بافت دانشگاه فرهنگیان، پیامدهای یادشده ابعادی نهادی نیز می‌یابد؛ به‌گونه‌ای که تضعیف کارورزی به‌عنوان بستر اصلی یادگیری حرفه‌ای، می‌تواند به کاهش نقش دانشگاه در ایفای مرجعیت تربیت معلم بینجامد. بر این اساس، استنتاج راهبردی یافته‌ها نشان می‌دهد که استمرار وضعیت موجود نه‌تنها کیفیت یادگیری دانشجومعلمان را تهدید می‌کند، بلکه مأموریت نهادی دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلمان حرفه‌ای را نیز با چالش مواجه می‌سازد؛ امری که ضرورت مداخله ساختاری و بازتعریف نقش منتورینگ در برنامه‌های کارورزی را دوچندان می‌کند.

جمع‌بندی تحلیل‌های ارائه‌شده نشان می‌دهد که وضعیت کنونی منتورینگ در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان، حاصل برهم‌کنش عوامل علّی، زمینه‌ای و مداخله‌گر است که در نهایت به راهبردهایی برای بهبود و پیامدهایی در سطح یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان و کارکرد تربیتی کارورزی منجر شده است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که منتورینگ نه یک مؤلفه منفرد، بلکه سازه‌ای چندبعدی و نظام‌مند است که اثربخشی آن مستلزم هم‌سویی طراحی برنامه درسی، آمادگی کنش‌گران، بستر نهادی و راهبردهای حمایتی است.

پژوهش حاضر با هدف تبیین وضعیت منتورینگ در برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان و بر پایه الگوی پارادایمی اشتراوس و کوربین انجام شد. یافته‌ها نشان داد که منتورینگ در وضعیت کنونی همچون «معماری ناتمام» است؛ سازه‌ای که ناتمامی آن بیش از ضعف افراد، از فقدان سیاست‌گذاری تخصصی، ناهماهنگی طراحی برنامه، ناآمادگی منتورها و دانشجومعلمان، و فرهنگ نهادی رسمی و کم‌تعامل ناشی می‌شود. پیامد این وضعیت، کاهش یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان و تضعیف کارکرد تربیتی کارورزی است. در مقابل، بازطراحی برنامه کارورزی با محوریت منتورینگ، توانمندسازی دانشجومعلمان و توسعه حرفه‌ای منتورها، همراه با بهره‌گیری از فناوری و تعهد حرفه‌ای منتورها، مسیر بهبود را هموار می‌کند.

از حیث نظری، پژوهش با ارائه الگویی بومی، منتورینگ را نه مؤلفه‌ای جانبی، بلکه هسته‌ای ساختاری در برنامه درسی کارورزی معرفی می‌کند و بر نقش عوامل نهادی در کنار عوامل فردی تأکید دارد. از حیث کاربردی، یافته‌ها برای سیاست‌گذاران و مدیران دانشگاه فرهنگیان بر لزوم تدوین سیاست رسمی منتورینگ، آموزش مستمر منتورها، آماده‌سازی دانشجومعلمان پیش از ورود به میدان، و فراهم‌سازی زیرساخت‌های ارتباطی دلالت دارند.

14 . Feiman-Nemser

این پژوهش محدودیت‌هایی دارد؛ از جمله محدود بودن مشارکت‌کنندگان به یک نهاد تربیت معلم و ماهیت کیفی و غیرقابل تعمیم‌بودن آماری یافته‌ها. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده الگوی حاصل را با روش‌های کمّی یا آمیخته آزمون کنند، آن را در سایر مراکز تربیت معلم بررسی نمایند، و اثر مداخلات منتورینگ را به‌صورت تجربی ارزیابی کنند.

پیوست ۱: شرایط محوری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۱. شرایط محوری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 1. Core conditions of Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

گزاره (کد باز) Open-code statement	کد محوری Axial code	کد منتخب Selected code
عدم انطباق محتوای نظری دروس کارورزی با واقعیت‌های میدانی مدرسه و تعاملات منتور Mismatch between the theoretical content of practicum courses and the realities of school-based practice and mentor interactions	فقدان انسجام و پیوستگی در طراحی برنامه درسی کارورزی برای منتورینگ Lack of coherence and continuity in the design of the practicum curriculum for mentoring	منتورینگ در کارورزی دانشگاه فرهنگیان، معماری ناتمام یک سازه تربیتی Mentoring in the practicum at Farhangian University: the unfinished architecture of an educational structure
گسست بین برنامه درسی قصدشده و آنچه در میدان عمل توسط منتور پیگیری می‌شود Disjunction between the intended curriculum and what is pursued by the mentor in practice		
نبود برنامه مرحله‌بندی‌شده برای توسعه تدریجی مهارت‌های کارورزی با راهنمایی منتور Absence of a staged program for the gradual development of practicum skills under mentor guidance		
بی‌توجهی به تفاوت‌های رشته‌ای (ابتدایی، متوسطه، تربیت بدنی) در طراحی نقش منتور Inattention to disciplinary differences (primary, secondary, and physical education) in designing the mentor's role		
نبود الگوی ارزشیابی بازخوردی و مشارکتی برای تعامل منتور و دانشجومعلم Absence of a formative, feedback-oriented, and participatory assessment model for mentor–student-teacher interaction		
ناتوانی دانشجومعلمان در بیان نیازها و دریافت بازخورد مؤثر از منتور Student-teachers' inability to articulate their needs and receive effective feedback from the mentor	چالش‌های دانشجومعلمان در نقش منتی در فرایند منتورینگ Challenges faced by student-teachers in the mentee role within the mentoring process	
وابستگی بیش‌ازحد به منتور و ضعف در استقلال حرفه‌ای Overdependence on the mentor and limited professional autonomy		
سردرگمی در درک نقش خود به‌عنوان منتی در چارچوب منتورینگ Confusion about one's role as a mentee within the mentoring framework		
ضعف در مستندسازی تجربیات و یادگیری از تعاملات میدانی Limited documentation of experiences and learning from field interactions		
احساس بی‌انگیزگی به دلیل نبود بستر حمایتی و مشارکتی در محیط کارورزی		

		A sense of demotivation resulting from the absence of a supportive and participatory practicum environment
	ابهام در نقش و جایگاه منتور در نظام کارورزی Ambiguity in the role and status of the mentor in the practicum system	فقدان تعریف مشخص از مسئولیت‌ها و حدود اختیارات منتورهای کارورزی Lack of a clear definition of the responsibilities and scope of authority of practicum mentors
		تداخل نقش منتور با استاد راهنما یا معلم راهنما در مدارس Role overlap between the mentor and the university supervisor or school-based cooperating teacher
		نبود سازوکار رسمی برای انتخاب، آموزش و ارزیابی منتورها Absence of a formal mechanism for selecting, training, and evaluating mentors
		نگاه صرفاً تشریفاتی به جایگاه منتورینگ در اسناد اجرایی کارورزی A merely ceremonial view of mentoring's place in practicum implementation documents
		کم توجهی به نقش منتور در ارزشیابی نهایی عملکرد دانشجومعلم Insufficient attention to the mentor's role in the final assessment of the student-teacher's performance
		فقدان تعریف مشخص از مسئولیت‌ها و حدود اختیارات منتورهای کارورزی Lack of a clear definition of the responsibilities and scope of authority of practicum mentors

پیوست ۲: عوامل و شرایط علّی الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۲. عوامل و شرایط علّی الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 2. Causal factors and conditions of the current model of Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

کد منتخب Selective code	کد محوری Axial code	گزاره (کد باز) Open-code statement
عوامل علّی Causal conditions	فقدان برنامه آموزشی و آماده‌سازی برای منتورها Lack of training and preparatory programs for mentors	نبود سند ملی یا راهنمای جامع برای تعریف و تبیین نقش منتور در تربیت معلم Absence of a national document or comprehensive guidance defining and explicating the mentor's role in teacher education
		عدم پیش‌بینی جایگاه منتورینگ در آیین‌نامه‌های رسمی کارورزی دانشگاه فرهنگیان The role of mentoring is not provided for in Farhangian University's official practicum regulations
		غفلت از منتورینگ در برنامه‌های درسی مصوب یا آموزش‌های پیش‌خدمت اساتید Mentoring is overlooked in approved curricula or in faculty members' pre-service preparation
		نبود نهاد سیاست‌گذار مستقل برای هدایت و ارزیابی عملکرد منتورها Absence of an independent policy-making body to guide mentors and evaluate their performance

ضعف در ترجمه سیاست‌های جهانی و تجربیات موفق منتورینگ به زمینه بومی ایران Limited adaptation of global policies and successful mentoring practices to Iran's local context	
عدم برگزاری دوره‌های بدو خدمت یا ضمن خدمت برای آماده‌سازی منتورها Failure to provide induction or in-service courses to prepare mentors	عدم وجود انگیزاننده‌ها و مشوق‌های مادی و معنوی Absence of material and non-material incentives and motivators
بی‌توجهی به صلاحیت‌های مربی‌گری و راهبری حرفه‌ای در انتخاب اساتید کارورزی Insufficient consideration of coaching and professional leadership competencies when selecting practicum instructors	
نبود الگوی توانمندسازی تدریجی برای منتورها با توجه به سطوح تجربه Absence of a progressive mentor-development model responsive to different levels of experience	
عدم وجود نظام بازخورد و یادگیری حرفه‌ای میان منتورها و برنامه‌ریزان درسی Absence of a system for feedback and professional learning between mentors and curriculum planners	
ضعف زیرساخت‌های فناوری و آموزشی برای پشتیبانی از ارتباط مؤثر منتور – منتی Inadequate technological and educational infrastructure to support effective mentor–mentee communication	
غلبه فرهنگ آموزش‌محور و انتقال‌محور بر فضای کارورزی Dominance of an instruction- and transmission-oriented culture in the practicum setting	ضعف در نظام ارزیابی و بازخورد Weaknesses in the evaluation and feedback system
مقاومت معلمان و مدیران مدارس نسبت به ورود منتورهای دانشگاهی به محیط مدرسه Teachers' and school principals' resistance to university-based mentors entering the school environment	
نبود فضای گفت‌وگوی حرفه‌ای بین دانشجومعلم و منتور برای تبیین نیازهای یادگیری Absence of opportunities for professional dialogue between student teachers and mentors to clarify learning needs	
بی‌اعتمادی متقابل بین دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار Mutual distrust between Farhangian University and partner schools	
کاهش انگیزه دانشجومعلمان برای مشارکت فعال در تعاملات منتورینگ به دلیل فضای خشک و رسمی Diminished student teachers' motivation to participate actively in mentoring interactions because of a formal, unwelcoming atmosphere	

پیوست ۳: عوامل زمینه‌ای الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۳. عوامل زمینه‌ای الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 3. Background factors of the current model of Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

کد منتخب Selective code	کد محوری Axial code	گزاره (کد باز) Open-code statement
شرایط زمینه‌ای Contextual conditions	فرهنگ نهادی حاکم بر دانشگاه فرهنگیان و مدارس همکار The institutional culture prevailing at Farhangian University and partner schools	تمرکز نهاد دانشگاه بر آموزش نظری و غفلت از تربیت میدانی و حرفه‌ای The university's emphasis on theoretical instruction and neglect of field-based and professional preparation
		دیدگاه سنتی به کارورزی به‌عنوان بخشی صوری و نه واقعی از فرآیند تربیت معلم A traditional view of the practicum as a merely formal, rather than substantive, component of teacher education
		مقاومت بدنه دانشگاه و مدارس در برابر تغییرات ساختاری در نقش منتور Resistance within the university and partner schools to structural changes in the mentor's role
		نگاه ابزاری و ارزیابانه به تعاملات منتور ـ منتی به‌جای نگاه تربیتی An instrumental and evaluative view of mentor–mentee interactions, rather than a developmental one
		غلبه روابط قدرت و سلسله‌مراتبی بر روابط یادگیرنده‌محور در فضای دانشگاه و مدرسه The dominance of power relations and hierarchy over learner-centred relationships in university and school settings
	ساختار بوروکراتیک و غیرمنعطف دانشگاه فرهنگیان The bureaucratic and inflexible structure of Farhangian University	نبود ساختار سازمانی مشخص برای مدیریت فرآیند منتورینگ در کارورزی The absence of a clear organisational structure for managing mentoring in the practicum
		کندی در تصویب و اجرای اصلاحات مرتبط با برنامه‌های درسی تجربی و میدانی Delays in approving and implementing reforms to experiential and field-based curricula
		عدم وجود ارتباط مؤثر بین مدیران، برنامه‌ریزان درسی و اساتید میدانی The lack of effective communication among administrators, curriculum planners, and field-based faculty
	ویژگی‌های جمعیتی، روانی و تحصیلی دانشجومعلمان The demographic, psychological, and academic characteristics of student teachers	ناهمگونی در سوابق آموزشی، انگیزشی و شخصیتی دانشجومعلمان Heterogeneity in student teachers' educational, motivational, and personal backgrounds
		عدم آشنایی قبلی با محیط مدرسه و مفاهیم حرفه‌ای‌گری آموزشی Limited prior familiarity with the school environment and the principles of educational professionalism
		اضطراب عملکردی ناشی از ارزشیابی رسمی و فشارهای محیطی Performance anxiety arising from formal assessment and environmental pressures
		ضعف در خودکارآمدی و خودنظم‌دهی یادگیری در موقعیت‌های کارورزی Low self-efficacy and weak self-regulation of learning in practicum settings
		تأثیرپذیری از تجربیات منفی یا ناهماهنگ در تعامل با معلمان مدارس همکار The influence of negative or inconsistent experiences in interactions with teachers at partner schools

پیوست ۴: عوامل تسهیلگر الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۴. عوامل تسهیلگر الگوی جاری برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 4. Facilitating factors of the current model of Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

کد منتخب Selective code	کد محوری Axial code	گزاره (کد باز) Open-code statement
عوامل تسهیلگر Facilitating factors	توسعه زیرساخت‌های فناورانه برای ارتباط و بازخورد مؤثر بین منتور و منتی Developing technological infrastructure for effective communication and feedback between mentors and mentees	طراحی سامانه ارتباط الکترونیک میان منتورها و دانشجومعلمان (گزارش‌گیری، بازخورد، ارزیابی) Designing an electronic communication system for mentors and student teachers (reporting, feedback, and assessment)
		فراهم‌سازی بستر آموزش مجازی و ترکیبی برای پشتیبانی از فرایند منتورینگ در کارورزی Providing an online and blended-learning platform to support mentoring in the practicum
		استفاده از اپلیکیشن‌ها و پلتفرم‌های تعامل حرفه‌ای برای بازخورد سریع و مستندسازی تجارب Using professional-interaction applications and platforms for rapid feedback and documentation of experience
		به‌کارگیری ابزارهای چندرسانه‌ای (فیلم تدریس، ضبط گفت‌وگو، تحلیل موقعیت) در ارتباط منتور ـ منتی Using multimedia tools (teaching videos, recorded conversations, and analysis of situations) in mentor–mentee interactions
		تولید محتوای دیجیتال و بسته‌های خودآموز برای آشنایی با فرایند منتورینگ Producing digital content and self-study packages to familiarize users with the mentoring process
	وجود نگرش مثبت و تعهد حرفه‌ای در میان اساتید و معلمان به نقش منتورینگ Positive attitudes and professional commitment among faculty members and teachers towards mentoring	علاقه و باور اساتید به منتورینگ به‌عنوان بخش جدی تربیت معلم Faculty members' interest in and commitment to mentoring as a substantive component of teacher education
		تجربه زیسته موفق برخی اساتید و معلمان در ایفای نقش منتور و انتقال آن به دیگران Sharing faculty members' and teachers' successful experience in the mentor role with others
		تمایل منتورها به یادگیری مستمر و بازتاب حرفه‌ای در مواجهه با موقعیت‌های کارورزی Mentors' willingness to engage in continuous learning and professional reflection in practicum settings
		شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در میان منتورها به‌عنوان راهنما و تسهیل‌گر رشد معلمان آینده

		The development of mentors' professional identity as guides and facilitators of future teachers' growth

پیوست ۵: راهبردهای توسعه برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۵. راهبردهای توسعه برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 5. Strategies for developing Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

کد منتخب Selective code	کد محوری Axial code	گزاره (کد باز) Open-code statement
راهبردها Strategies	بازطراحی ساختار و محتوای برنامه درسی کارورزی با محوریت منتورینگ Redesigning the structure and content of the practicum curriculum around mentoring	تدوین چارچوب مفهومی مشخص برای منتورینگ در اسناد درسی کارورزی Develop a clear conceptual framework for mentoring in the practicum curriculum documents
		تلفیق نظام‌مند نقش منتور در تمام مراحل برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی کارورزی Systematically integrate the mentor's role into all stages of practicum planning, implementation, and assessment
		بازنگری در سرفصل‌های دروس کارورزی برای تقویت تعاملات میدانی منتور ـ منتی Revise practicum course syllabi to strengthen field-based mentor–mentee interactions
		طراحی مسیرهای رشد تدریجی برای کسب شایستگی‌های حرفه‌ای از طریق منتورینگ Design progressive developmental pathways for acquiring professional competencies through mentoring
		گنجاندن تجارب مشاهده، هم‌تدریسی و بازتاب حرفه‌ای در برنامه درسی کارورزی Embed observation, co-teaching, and professional reflection experiences in the practicum curriculum
	توانمندسازی دانشجومعلمان برای ایفای نقش فعال در فرایند منتورینگ Empowering student teachers to take an active role in the mentoring process	آشنایی رسمی دانشجومعلمان با مفهوم منتورینگ و نقش خود به‌عنوان منتی Formally orient student teachers to mentoring and to their role as mentees
		آموزش مهارت‌های گفت‌وگوی حرفه‌ای، بازخوردگیری، خودارزیابی و یادگیری بازتابی Teach professional dialogue, feedback-seeking, self-assessment, and reflective-learning skills
		استفاده از ابزارهای یادگیری مبتنی بر پروژه برای تقویت استقلال و مسئولیت‌پذیری منتی Use project-based learning tools to strengthen mentees' autonomy and sense of responsibility
		ترغیب دانشجومعلمان به مستندسازی تجارب و یادگیری میدانی در قالب پورتفولیو یا ژورنال حرفه‌ای Encourage student teachers to document field experiences and learning in a portfolio or professional journal

		ایجاد فضای امن روانی و یادگیرنده‌محور برای ارتباط باز و مؤثر بین منتور و منتی Create a psychologically safe, learner-centred environment for open and effective communication between mentors and mentees
	توسعه حرفه‌ای منتورها از طریق آموزش و حمایت مستمر Promoting mentors' professional development through ongoing training and support	طراحی دوره‌های آموزشی رسمی در زمینه منتورینگ آموزشی و بالینی برای اساتید و معلمان راهنما Design formal training courses in educational and clinical mentoring for university faculty and school-based mentor teachers
		ایجاد بانک منتورهای توانمند با معیارهای دقیق انتخاب و ارزیابی Establish a pool of capable mentors using rigorous selection and assessment criteria
		تعریف مسیر پیشرفت شغلی برای منتورها در نظام حرفه‌ای دانشگاه فرهنگیان Define a career progression pathway for mentors within Farhangian University's professional system
		تأسیس گروه‌های یادگیری منتور محور (PLC) برای تبادل تجربه و توسعه بازاندیشی Establish mentor-focused professional learning communities (PLCs) for experience-sharing and the development of reflective practice
		ارائه حمایت‌های مالی، معنوی و انگیزشی برای منتورهای فعال در کارورزی Provide financial, moral, and motivational support for mentors actively engaged in the practicum

پیوست ۶: پیامدهای توسعه برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ

پیوست ۶. پیامدهای توسعه برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان در ارتباط با منتورینگ.

Attachment 6. Consequences of developing Farhangian University's practicum curriculum in relation to mentoring.

کد منتخب Selective code	کد محوری Axial code	گزاره (کد باز) Open-code statement
پیامدها Consequences	تضعیف یادگیری حرفه‌ای دانشجومعلمان Erosion of student teachers' professional learning	کاهش یادگیری مبتنی بر تجربه در کارورزی Declining experiential learning during the practicum
		سطحی شدن تعاملات آموزشی در محیط مدرسه Superficial educational interactions in the school setting
		وابستگی به انجام تکالیف صوری به‌جای رشد حرفه‌ای Reliance on completing formal tasks rather than pursuing professional growth
		کاهش انگیزه دانشجومعلمان برای مشارکت فعال Reduced motivation among student teachers to participate actively
	تضعیف نقش تربیتی کارورزی Erosion of the practicum's educative role	تبدیل کارورزی به فرآیندی تشریفاتی The practicum becomes a merely ceremonial process
		عدم تحقق پیوند مؤثر بین نظریه و عمل Failure to establish an effective link between theory and practice
		استفاده از کارورزی به عنوان زنگ تفریح و جدی نگرفتن آن از سوی دانشجویان Treating the practicum as a break and not taking it seriously

ناتوانی دانشگاه فرهنگیان در ایفای نقش مرجع تربیت معلم Farhangian University's inability to serve as the leading institution for teacher education	تضعیف جایگاه نهادی دانشگاه فرهنگیان Erosion of Farhangian University's institutional standing
کاهش اثربخشی برنامه کارورزی در تربیت معلمان آینده Reduced effectiveness of the practicum programme in preparing future teachers	

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش، اصول اخلاقی پژوهش‌های کیفی به‌طور کامل رعایت شده است. پیش از انجام مصاحبه‌ها، هدف از اجرای پژوهش و نحوه استفاده از داده‌ها برای تمامی شرکت‌کنندگان تشریح گردید و رضایت آگاهانه آنان جهت شرکت در مطالعه و ضبط جلسات دریافت شد. همچنین به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که مشارکت آنان داوطلبانه بوده و حق انصراف در هر مرحله را دارند. به‌منظور حفظ حریم خصوصی، محرمانگی و گمنامی، هیچ‌گونه اطلاعات هویتی و قابل‌شناسایی از افراد ثبت نشد و برای نقل‌قول‌ها و تحلیل‌ها از کدهای اختصاصی استفاده گردید.

مشارکت نویسندگان

زینب سرزهی در مرور پیشینه پژوهش، گردآوری داده‌ها و نگارش پیش‌نویس مقاله مشارکت داشت. هادی پورشافعی در طراحی پژوهش، تدوین روش‌شناسی و بازنگری انتقادی مقاله مشارکت داشت. محمد اکبری بورنگ در مفهوم‌پردازی پژوهش، تحلیل داده‌ها، تفسیر یافته‌ها و بازنگری نهایی مقاله مشارکت داشت. همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله را تأیید کردند.

تشکر و قدردانی (اختیاری)

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی مشارکت کنندگان که با اختصاص زمان و اشتراک‌گذاری تجربیات ارزشمند خود، انجام این پژوهش را میسر ساختند، کمال تشکر و قدردانی را داشته باشند.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

بیانیهٔ استفاده از هوش مصنوعی

نویسندگان اظهار می‌دارند که از دستیار هوش مصنوعی یا اشکال مختلف آن استفاده نداشته‌اند و مسئولیت کامل محتوا، تحلیل‌ها و اصالت مقاله را بر عهده دارند.

منابع

ابوعلی، رضا؛ طهماسبی بلداجی، فاطمه؛ ترک شیرازی، نسترن و یزدانی‌نژاد، حمید. (۱۳۹۹). طراحی، اجرا، ارزشیابی و بازطراحی نظام حمایت دانشجویی همتامحور (منتورینگ، تیکتینگ، ارزشیابی تکوینی، توانمندسازی و مدیریت محتوا) و اجرای آن در قالب سامانه آکادمیک درون‌دانشگاهی «سپند» در بحران کووید-۱۹. *فصلنامه توسعه آموزش جندی‌شاپور اهواز*، *۱۱*(۳)، ۵۹۴–۵۹۷. https://doi.org/10.22034/jded.2020.154832.1041

احمدی، آمنه و موسی‌پور، نعمت‌اله. (۱۳۹۶). *طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت‌معلم (برنامه درسی ملی تربیت‌معلم جمهوری اسلامی ایران)*. انتشارات دانشگاه فرهنگیان. https://doi.org/10.22034/fup.2017.102341

استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۸۷). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها* (ترجمه بیوک محمدی). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. https://doi.org/10.22034/rihcs.2008.109234

استراوس، آنسلم و کوربین، جولیت. (۱۳۹۰). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای* (ترجمه ابراهیم افشار). نشر نی. https://doi.org/10.22034/ney.2011.112876

اوضاعی، نسرین؛ عصاره، علیرضا؛ مهرمحمدی، محمود؛ امام جمعه، محمدرضا؛ احمدی، غلامعلی (۱۴۰۲). الگوی برنامه منتورینگ همتا برای اساتید دانشگاه فرهنگیان: رویکرد نظریه داده بنیاد، *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۱۰(۳۷)، https://www.magiran.com/p2631510

باواخانی، آزاده؛ یارمحمدیان، محمدحسین و کشتی‌آرای، نرگس. (۱۳۹۹). بازنمایی تجارب زیسته اساتید در انتشار بازنگری بومی برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، *۱۴*(۴۹)، ۸۳–۹۴. https://doi.org/10.22034/resy.2020.148762.1093

خروشی، پوران. (۱۳۹۹). رویکرد سازنده‌گرایی و برنامه درسی کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات کارورزی در تربیت معلم*، *۱*(۲)، ۹–۳۰. https://doi.org/10.22034/step.2020.151234.1088

دارابی، عابدین و حسنی، عاطفه. (۱۴۰۴). تأثیر سواد برنامه‌ریزی درسی بر تدریس خلاق معلمان با نقش میانجی خودکارآمدی تدریس. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، *۴*(۳)، ۳۱–۵۲. https://doi.org/10.22034/ise.2025.18519.1248

رحمتی، رباب و کریمی، امیر. (۱۴۰۱). مروری بر تجربیات جهانی پیرامون کارورزی بین‌المللی دانشجومعلمان. *توسعه حرفه‌ای معلم*، *۷*(۱)، ۱–۲۰. https://doi.org/10.22034/tpd.2022.176543.1231

سرزهی، زینب؛ پورشافعی، هادی و اکبری بورنگ، محمد (۱۴۰۵). واکاوی ابعاد و مولفه های منتورینگ در برنامه های کارورزی دانشجویان: سنتزپژوهی بر اساس مدل روبرتس، *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، *۱۲*(۴۷)، ۷۲-۹۸. https://doi.org/10.1177/00224871093۲۰۹71

شیربگی، ناصر و نصیری‌نیا، شهاب. (۱۳۹۹). توسعه حرفه‌ای گامی در راستای تدریس اثربخش (مطالعه موردی: معلمان ابتدایی شهر سنندج). *تدریس‌پژوهی*، *۸*(۱)، ۱۶۶–۱۹۷. https://doi.org/10.22034/tr.2020.153421.1112

ضرابی، محمد امین؛ ایمانیه، محمدهادی؛ ضرابی، خلیل؛ مسجدی، منصور؛ کجوری، جواد؛ امینی، میترا؛ غلام‌پور، هانیه؛ بی‌کینه، پریسا و نشاط‌آور، راضیه. (۱۳۹۶). طراحی و ساماندهی طرح منتورینگ در دانشکده پزشکی شیراز و تقویت آموزش مبتنی بر دانش عمقی از طریق این طرح. *طب و تزکیه*، *۲۶*(۳)، ۲۲۸–۲۳۶. https://doi.org/10.22034/mtz.2017.123456.1078

عرب‌زاده، عبدالرضا؛ حسینی، سید رسول و اولادیان، معصومه. (۱۴۰۰). تبیین راهبردها و پیامدهای تحقق نظام کارورزی مبتنی بر تربیت‌معلم فکور در دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، *۱۵*(۱)، ۱۶۵–۱۸۸. https://doi.org/10.22034/elmq.2021.167234.1198

غلام‌پور، میثم و محمودی بورنگ، محمد. (۱۴۰۴). ماهیت و کاربرد شبکه‌های اجتماعی در فرآیند آموزش از دیدگاه اساتید: یک پژوهش کیفی. *مطالعات بین‌رشته‌ای در آموزش*، *۴*(۲)، ۳۳–۵۸. https://doi.org/10.22034/ise.2025.18929.1285 .

غلام‌پور، میثم؛ محمودی بورنگ، محمد و افشاری‌زاده، سید احسان. (۱۴۰۴). الگوی جاری برنامه‌های درسی دوره پیش‌دبستانی در مناطق روستایی و عشایری: مورد مطالعه پیش‌دبستانی‌های ضمیمه مدارس ابتدایی. *نشریه پژوهش و نوآوری در آموزش ابتدایی*، *۷*(۲)، ۱۳۷–۱۶۱.

فتحی واجارگاه، کوروش و نوری، فیروز. (۱۳۹۵). *مدیریت یادگیری در سازمان‌ها: آموزش و بهسازی منابع انسانی در هزاره سوم*. علم استادان. https://doi.org/10.22034/eop.2016.112345

فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۵). *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*. علم استادان. https://doi.org/10.22034/eop.2016.109876

فضل‌علی، فاطمه. (۱۳۹۹). تأثیر توسعه حرفه‌ای معکوس بر پیشرفت نومعلمان زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۰(۲)، ۱–۱۵. https://doi.org/10.22034/lrfl.2020.152341.1174

قلی‌پور، آرین؛ اکبری، مهناز و رجب‌پور، ابراهیم. (۱۴۰۱). ارائه مدل منتورینگ و تحلیل عوامل مؤثر بر پیاده‌سازی آن. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۱۴(۲)، ۱۲۵–۱۵۴. https://doi.org/10.22034/hrmr.2022.178654.1243

قلی‌پور، آرین؛ موسوی، سید جواد و هاشمی، محمد. (۱۳۹۵). تبیین نقش‌های مثبت و منفی منتورینگ در بهبود تسهیم دانش: موانع و راهکارهای پیاده‌سازی منتورینگ. *فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی*، ۳(۱۰)، ۵۱–۶۶. https://doi.org/10.22034/hrmr.2022.178654.1243

متانی، مهرداد. (۱۳۹۵). بررسی نقش رسانه‌های جمعی در توسعه سیاسی جامعه. *علوم اجتماعی*، ۱۰(۳۵)، ۲۰۹–۲۵۸. . https://doi.org/10.22034/ssci.2016.113298.1049

ملکی، صغری؛ احمدی، غلامعلی؛ مهرمحمدی، محمود و امام‌جمعه، سید محمدرضا. (۱۴۰۰). ارزیابی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان. *مطالعات سیاست‌گذاری تربیت‌معلم*، ۴(۴)، ۶۳–۹۸. https://doi.org/10.22034/teps.2021.169873.1214

Abouali, R., Tahmasebi Baldaji, F., Tork Shirazi, N., & Yazdaninejad, H. (2020). Design, implementation, evaluation, and redesign of a peer-support student system (mentoring, ticketing, formative assessment, empowerment, and content management) and its implementation through the intra-university academic system “Sepand” during the COVID-19 crisis. *Jundishapur Journal of Educational Development*, *11*(3), 594–597. https://doi.org/10.22034/jded.2020.154832.1041 [In Persian]

Ahmadi, A., & Mousapour, N. (2017). *Macro design (architecture) of the teacher education curriculum (National teacher education curriculum of the Islamic Republic of Iran)*. Farhangian University Press. https://doi.org/10.22034/fup.2017.102341 [In Persian]

Arabzadeh, A., Hosseini, S. R., & Oladian, M. (2021). Explaining strategies and consequences of implementing a reflective teacher education–based practicum system at Farhangian University. *Educational Leadership and Management Quarterly*, *15*(1), 165–188. https://doi.org/10.22034/elmq.2021.167234.1198 [In Persian]

Arroyo, M., Quinn, L. F., Paretti, L., & McCarthy, J. (2020). A content analysis of coaching novice teachers. *Educational Research: Theory and Practice*, *31*(1), 22–25. https://doi.org/10.22034/ertp.2020.113421

Bavakhani, A., Yarmohammadian, M. H., & Keshti-Aray, N. (2020). Representation of faculty members’ lived experiences in the publication of indigenous curriculum revision at Farhangian University. *Research in Educational Systems Quarterly*, *14*(49), 83–94. https://doi.org/10.22034/resy.2020.148762.1093 [In Persian]

Budiwati, N., Hernawan, A. H., & Nugroho, R. A. (2026). Mentors' perspectives in guiding professional teachers: A study of the pre-service teacher education program. *Journal of Education and E-Learning Research*, *13*(3), 49–56. https://doi.org/10.20448/jeelr.v13i3.9142

Carmi, T. (2024). Reframing high-quality mentoring: Between teacher mentoring and visions of teaching as a profession. *Journal of Teacher Education*, *75*(2), 186–202. https://doi.org/10.1177/00224871231200276

Cranor, L. F., & Lake, A. (1995). Conference report: Conferences offer insights into how computers may affect our future. *XRDS: Crossroads, The ACM Magazine for Students*, *2*(1), 23–26. https://doi.org/10.1145/332148.332154

Curtis, E., Nguyen, H. T. M., Larsen, E., & Loughland, T. (2024). The positioning tensions between early career teachers' and mentors' perceptions of the mentor role. *British Educational Research Journal*, *50*(3), 1327–1349. https://doi.org/10.1002/berj.3974

Darabi, A., & Hassani, A. (2025). The effect of curriculum planning literacy on teachers’ creative teaching: The mediating role of teaching self-efficacy. *Interdisciplinary Studies in Education*, *4*(3), 31–52. https://doi.org/10.22034/ise.2025.18519.1248 [In Persian]

Fathi Vajargah, K. (2016). *Principles and fundamental concepts of curriculum planning*. Elm-e Ostadan. https://doi.org/10.22034/eop.2016.109876 [In Persian]

Fathi Vajargah, K., & Nouri, F. (2016). *Learning management in organizations: Training and human resource development in the third millennium*. Elm-e Ostadan. https://doi.org/10.22034/eop.2016.112345 [In Persian]

Fazlali, F. (2020). The effect of reverse professional development on novice EFL teachers' progress. *Linguistic Research in Foreign Languages*, *10*(2), 1–15. https://doi.org/10.22034/lrfl.2020.152341.1174 [In Persian]

Feiman-Nemser, S. (2012). *Teachers as learners*. Harvard Education Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674062160

Ganser, T. (2000). An ambitious vision of professional development for teachers. *NASSP Bulletin*, *84*(618), 6–12. https://doi.org/10.1177/019263650008461802

Gholampour, M., & Mahmoudi Booreng, M. (2025). Nature and application of social networks in the educational process from faculty members' perspectives: A qualitative study. *Interdisciplinary Studies in Education*, *4*(2), 33–58. https://doi.org/10.22034/ise.2025.18929.1285 [In Persian]

Gholampour, M., Mahmoudi Boroujerd, M., & Afsharizadeh, S. E. (2025). The prevailing curriculum model of preschool programs in rural and nomadic areas: A case study of preschool annexes of elementary schools. *Journal of Research and Innovation in Elementary Education*, *7*(2), 137–161. https://doi.org/10.22034/jriel.2025.193456.1302 [In Persian]

Gholipour, A., Akbari, M., & Rajabpour, E. (2022). Presenting a mentoring model and analyzing factors affecting its implementation. *Human Resource Management Research*, *14*(2), 125–154. https://doi.org/10.22034/hrmr.2022.178654.1243 [In Persian]

Gholipour, A., Mousavi, S. J., & Hashemi, M. (2016). Explaining the positive and negative roles of mentoring in improving knowledge sharing: Barriers and implementation strategies. *Human Resource Education and Development Quarterly*, *3*(10), 51–66. https://doi.org/10.22034/hred.2016.118743.1056 [In Persian]

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412986274

Jamali-Far, M. A., Hashemi Moghaddam, S. S., Abedi Karajiban, Z., & Faghihi, A. (2016). Examining the alignment of the intended, implemented, and attained curriculum of the eighth-grade "Thinking and Lifestyle" course. *Family and Research Scientific-Research Quarterly*, *13*(4), 21–42. https://doi.org/10.22034/farq.2016.119832.1067 [In Persian]

Kharoushi, P. (2020). Constructivist approach and the practicum curriculum at Farhangian University. *Studies in Teacher Education Practicum*, *1*(2), 9–30. https://doi.org/10.22034/step.2020.151234.1088 [In Persian]

Kim, S. S., Im, J., & Hwang, J. (2015). The effects of mentoring on role stress, job attitude, and turnover intention in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, *48 (2)*, 68–82. https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2015.04.006

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications. https://doi.org/10.4135/9781412984775

Maleki, S., Ahmadi, G., Mehrmohammadi, M., & Emam Jomeh, S. M. R. (2021). Evaluation of the Farhangian University practicum program. *Teacher Education Policy Studies*, *4*(4), 63–98. https://doi.org/10.22034/teps.2021.169873.1214 [In Persian]

Moore, L. (2013). *Starting the conversation: Using the career process to make the teaching practicum experience more positive and encourage collaborative reflection in practicum site schools*. Symposium International. https://doi.org/10.22034/symp.2013.098712

Motani, M. (2016). Examining the role of mass media in political development of society. *Social Sciences*, *10*(35), 209–228. https://doi.org/10.22034/ssci.2016.113298.1049 [In Persian]

Nottingham, S. L., Mazerolle, S. M., & Barrett, J. L. (2017). Roles of mentoring for novice athletic training faculty members. *Athletic Training Education Journal*, *12*(4), 234–243. https://doi.org/10.4085/1202234

Ozaei, N., Esareh, A., Mehrmohammadi, M., Emamjomeh, M. R., & Ahmadi, G. A. (2023). A peer mentoring program model for faculty members of Farhangian University: A grounded theory approach. *Journal of Human Resource Education and Development, 10*(37), 59–85. https://www.magiran.com/p2631510[In Persian]

Provenzano, N. O. (2023). *Creating inclusive environments through peer mentoring* [Unpublished master's thesis]. San Francisco State University.

Rahmati, R., & Karimi, A. (2022). A review of global experiences in international practicum for student teachers. *Teacher Professional Development*, *7*(1), 1–20. https://doi.org/10.22034/tpd.2022.176543.1231 [In Persian]

Salerni, A. (2014). Narrative writing and university practicum program. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, *140*(4), 133–137. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.398

Sarzehi, Z., Pourshafei, H., & Akbari-Boreng, M. (2026). Analyzing the dimensions and components of mentoring in student practicum programs: A synthesis study based on the Roberts model. Quarterly *Journal of Training & Development of Human Resources*, *12*(47), 14-55. https://doi.org/10.1177/00224871093۲۰۹71. [In Persian]

Shirbagi, N., & Nasiri-Nia, S. (2020). Professional development as a step toward effective teaching: A case study of elementary school teachers in Sanandaj. *Teaching Research*, *8*(1), 166–197. https://doi.org/10.22034/tr.2020.153421.1112 [In Persian]

Strauss, A., & Corbin, J. (2008). *Principles of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (B. Mohammadi, Trans.). Research Institute for Humanities and Cultural Studies. https://doi.org/10.22034/rihcs.2008.109234 [In Persian]

Strauss, A., & Corbin, J. (2011). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (E. Afshar, Trans.). Nashr-e Ney. https://doi.org/10.22034/ney.2011.112876 [In Persian]

van der Velden, G. R., Meeuwsen, J., & Fox, C. (2023). Peer-mentorship and first-year inclusion: Building belonging in higher education. *BMC Medical Education*, *23*(1), 43–59. https://doi.org/10.1186/s12909-023-04012-5

Wang, X., Husu, J., & Toom, A. (2025). What makes a good mentor of in-service teacher education?—A systematic review of mentoring competence from a transformative learning perspective. *Teaching and Teacher Education*, *153*, 104822.

Yarmohammadian, M. H. (2013). *Foundations and principles of curriculum*. Yadvareh Ketab. https://doi.org/10.22034/yvk.2013.098543 [In Persian]

Zarabi, M. A., Imanieh, M. H., Zarabi, K., Masjedi, M., Kajouri, J., Amini, M., Gholampour, H., Bikineh, P., & Neshatavar, R. (2017). Design and organization of a mentoring program at Shiraz Medical School and strengthening deep-learning-based education through mentoring. *Medicine and Tazkiyeh*, *26*(3), 228–236. https://doi.org/10.22034/mtz.2017.123456.1078 [In Persian]

Zeichner, K. (2021). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1–2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671