Farhangian University

Theory and Practice in Teachers Education

Print ISSN: 2645-7156
Online ISSN: 2645-7717

Identifying Strategies and Requirements of Mentoring Programs for Early-Career Teachers Based on International Experiences

Ehsan Zarei [1]✉

1. *Corresponding author,* Department of Education, University of Hormozgan, BandarAbbas, Iran. E-mail: ehsan.zarei@hormozgan.ac.ir

Article type:
Research Article

Received: 2026/05/19
Reviewed: 2026/06/04
Accepted: 2026/10/29
Published Online: 2026/11/05
Pages: 443-480

ABSTRACT

Background and Objectives: Mentoring novice teachers to become professional and effective educators broadly enhances student learning in schools. Through the development of novice teachers' skills, knowledge, expertise, and other characteristics in their role as teachers, these activities bring about change in them. The present study aimed to identify international strategies and requirements in novice teacher mentoring programs. **Methods:** The study employed an inductive research design, with documentary method used for data collection and the researcher serving as the research instrument. Within the qualitative research paradigm, thematic analysis was used to analyze the data. Information sources published between 2010 and 2025 were searched across three selected databases, and following a critical review of the texts, 35 articles met the inclusion criteria for the study. **Findings:** The overall trend of mentoring programs can be delineated in terms of two overarching themes: "formal mentoring," which includes mentoring outside the classroom, mentoring concurrent with teaching, organizational mentoring, mentor–novice teacher matching, requirements of formal mentoring, mentor characteristics, and the structure of mentoring sessions; and "informal mentoring," which includes self-mentoring (the novice teacher as their own mentor), interaction with colleagues, requirements of informal mentoring, interaction with non-educational and educational individuals outside the school, and the role of informal academic institutions. **Conclusion:** The two mentoring strategies-formal and informal-complement each other, and neglecting one disrupts the professional development of novice teachers. While acknowledging limitations such as the inability to review non-English-language articles, it is recommended that an experienced mentor be assigned to each novice teacher, that education departments hold coordination and initial orientation sessions prior to the first year of teaching, that novice teachers be placed alongside experienced teachers, and that teacher-support teams comprising novice and experienced teachers be formed so that the entire burden of guidance does not rest solely on mentors.

Keywords:
Formal Mentoring
Induction
Informal Mentoring
Mentoring
Novice Teachers
Thematic Analysis

Cite this Article: Zarei, E. (2026). Identifying Strategies and Requirements of Mentoring Programs for Early-Career Teachers Based on International Experiences. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, *12*(22), 443-480. https://doi.org/10.48310/itt.2026.22991.1359

© the authors
Publisher: Farhangian University

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The transition from the stage of "teacher education" to that of "professional teacher" has been recognized as a challenging career phase. To help novice teachers overcome these challenges and learn teaching practices, "induction programs for the initial period of teaching" have been implemented in many countries worldwide. Induction for novice teachers during the initial period of teaching refers to the support typically provided during their first two years of employment to help them learn teaching practices and develop professionally. The forms of induction for novice teachers vary considerably depending on the conditions of educational systems. A review of research in this field over the past 16 years identifies "mentoring" as the most common strategy used in professional support programs for novice teachers.

Research Questions

1. What are the main strategies of formal and informal mentoring programs for novice teachers in international experiences?
2. What are the implementation and contextual requirements of each of these strategies?

Literature Review

Smith Risser (2013) recommends online mentoring programs using a mentor as a strategy for continuing the professional growth of and providing support to novice teachers. Fresko and Alhija (2015) identify the distribution of written materials among novice teachers and the observation of experienced teachers' classes, while Craig (2017) considers holding orientation sessions and establishing communication networks among novice teachers to be the most important forms of mentoring.

Svojanovský et al. (2026) define mentoring as the use of formal and informal learning opportunities that deepen and expand teachers' professional skills, including knowledge, beliefs, motivation, and self-management skills.

They refer to formal learning opportunities as structured learning environments with a defined curriculum, representing the traditional and often mandatory model of mentoring. In contrast, in informal learning opportunities, novice teachers independently organize and determine the learning process, objectives, and strategies.

Methodology

Within the qualitative research paradigm, thematic analysis was used to analyze the data. The present study employed an inductive research design, documentary data collection, and the researcher as the research instrument. Accordingly, a search for information sources was initially conducted for the period from 2010 to 2025. The search process began by examining three databases: Springer, Taylor & Francis Group, and ScienceDirect. At this stage, after removing duplicate results, a total of 764 articles were downloaded for further review. The screening and evaluation of the studies began with an examination of their titles and abstracts, and those articles were selected that, as case studies, described how a mentoring program was developed or explained its components. In the next step, in addition to the titles and abstracts, the introduction, findings, discussion, and conclusion sections of the articles were examined. Based on an evaluation framework, a total of 35 articles met the required criteria for inclusion in the study. The findings, discussion, and conclusion sections of the selected articles were coded.

Results

By examining the findings and conclusion sections of the selected articles and using MAXQDA software, initial codes were generated. In the first stage of coding, 193 codes (n1) were identified, and in the second stage, through interaction with an expert colleague, 186 codes (n2) were identified. In the third step, related codes were merged to form basic themes. Thus, a total of 69 basic themes were formed. In the fourth step, based on the content and following the Attride-Stirling method, the themes were grouped in such a way

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

that clear and distinct differences existed among the various themes. Accordingly, 13 organizing themes and 2 overarching themes were identified. The overarching theme of "formal mentoring" includes mentoring outside the classroom, mentoring concurrent with teaching, organizational mentoring, mentor–novice teacher matching, requirements of formal mentoring, mentor characteristics, and the structure of mentoring sessions as organizing themes. The overarching theme of "informal mentoring" includes self-mentoring (the novice teacher as their own mentor), interactions with colleagues, requirements of informal mentoring, interactions with non-educational individuals outside the school, interactions with educational individuals outside the school, and the role of informal academic institutions as organizing themes.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Discussion

Informal mentoring refers to those forms of support that are provided to novice teachers spontaneously by informal organizations and individuals. A common point across studies on informal mentoring is their emphasis on the indispensable role of novice teachers' communication networks, their interactions with people in their living environment, and the role of novice teachers themselves in their professional development. Given the nature of informal mentoring, these forms of support occur when the novice teacher or the individuals and organizations around them are willing and able to cooperate. In formal mentoring, organizations and individuals responsible for educating novice teachers provide such support because of their responsibilities and duties. In contrast, in informal mentoring, the novice teacher must be able to establish a network of influential individuals and, by communicating with them, address their needs during the initial period of teaching.

Formal mentoring during the initial period of teaching refers to those forms of support that are provided by organizations and individuals responsible for educating and developing novice teachers, with their own specific requirements and conditions. An examination of the components of formal

mentoring reveals that, in our educational system, greater emphasis is placed on holding training workshops as part of in-service training programs, in which experienced instructors attempt to address novice teachers' needs by focusing on textbooks and the real challenges they face in the classroom. However, the other approaches mentioned in this section receive considerably less attention.

Conclusion

The two major mentoring approaches identified in this study are complementary to each other. Focusing on one while neglecting the other may prevent the professional development of novice teachers from taking place appropriately. In recent years, the expansion of virtual spaces and the emergence of new communication platforms have enabled novice teachers to easily establish connections with different individuals. When these communication networks consist of family members and friends, they primarily provide emotional and psychological support to novice teachers. By creating a warm and friendly atmosphere, these groups can help alleviate the fatigue and difficulties associated with the work environment. When these networks consist of experienced teachers from other schools, other novice teachers, and university professors, they can, in addition to emotional support, provide a source of educational and pedagogical guidance.

These networks, whether virtual or face-to-face, are also formed in the schools where novice teachers work, allowing novice teachers to benefit from their colleagues' experiences.

All these aspects should not overshadow the indispensable role that novice teachers themselves play in their professional advancement and development. The active and inquisitive nature of novice teachers can be more influential than all the aforementioned factors and components in creating the conditions for novice teachers' mentoring.

Therefore, while emphasizing the importance of formal mentoring and its role in the socialization of novice teachers into the profession, this study

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

showed that formal mentoring is only part of the story of mentoring novice teachers. Mentoring cannot be associated solely with formal settings; rather, it is embedded within a broader network of formal and informal actors, both inside and outside the school.

Ethical Considerations

Adherence to Research Ethics Principles

The author has adhered to ethical principles in conducting and publishing this scientific research, and this has been confirmed by the author.

Author Contributions

Since the article has a single author, all stages of the research and manuscript preparation were carried out by the author.

Data Availability Statement

The data are available from the author upon reasonable request. The author can be contacted via email.

Declaration of Generative AI and AI-Assisted Technologies in the Writing Process

The author did not use artificial intelligence or AI-based technologies at any stage of the research or manuscript preparation.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Acknowledgements

The author sincerely thanks the expert colleague who generously assisted throughout the coding process. The author also expresses gratitude to the esteemed reviewers for providing constructive and scholarly comments.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

نظریه و عمل در تربیت معلمان

شاپا چاپی: ۲۶۴۵-۷۱۵۶
شاپا الکترونیکی: ۲۶۴۵-۷۷۱۷

شناسایی راهبردها و الزامات برنامه‌های منتورینگ معلمان در ابتدای خدمت بر اساس تجارب بین‌المللی

احسان زارعی ✉[۱]

۱. *نویسنده مسئول*، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس، ایران. رایانامه: ehsan.zarei@hormozgan.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: منتورینگ نومعلمان برای تبدیل‌شدن آن‌ها به معلمانی حرفه‌ای و کارآمد، یادگیری دانش‌آموزان را به‌طور گسترده ارتقا می‌دهد. این فعالیت‌ها با توسعه مهارت‌ها، دانش، تخصص و سایر ویژگی‌های نومعلمان در نقش معلمی، موجب تغییر در آن‌ها می‌شوند. هدف این پژوهش شناسایی راهبردها و الزامات بین‌المللی در برنامه‌های منتورینگ نومعلمان بود. **روش:** طرح پژوهش استقرائی، روش جمع‌آوری داده‌ها اسنادی و ابزار پژوهش خود پژوهشگر بود. در قالب پارادایم کیفی، از تحلیل مضمون برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها استفاده شد. منابع اطلاعاتی بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵ در سه پایگاه اطلاعاتی منتخب جستجو شد و پس از بررسی نقادانه متون، ۳۵ مقاله ملاک ورود به پژوهش را کسب کردند. **یافته‌ها:** روند کلی برنامه‌های منتورینگ در قالب دو مضمون فراگیر قابل ترسیم است: «منتورینگ رسمی» شامل منتورینگ خارج از کلاس درس، منتورینگ هم‌زمان با تدریس، منتورینگ سازمانی، تطابق منتور و نومعلم، الزامات منتورینگ رسمی، ویژگی‌های منتور و ساختار جلسات منتورینگ؛ و «منتورینگ غیررسمی» شامل خودمنتورینگ (نومعلم به‌عنوان منتور خودش)، ارتباط با همکاران، الزامات منتورینگ غیررسمی، برقراری ارتباط با افراد غیرآموزشی و آموزشی خارج از مدرسه و نقش مؤسسات علمی غیررسمی. **نتیجه‌گیری:** دو راهبرد منتورینگ رسمی و غیررسمی مکمل یکدیگرند و غفلت از یکی، توسعه حرفه‌ای نومعلمان را مختل می‌کند. با اذعان به محدودیت‌هایی مانند عدم امکان بررسی مقالات غیرانگلیسی‌زبان، پیشنهاد می‌شود برای هر نومعلم یک منتور باتجربه تخصیص یابد، ادارات آموزش‌وپرورش پیش از نخستین سال تدریس جلسات هماهنگی و آشنایی اولیه برگزار کنند، نومعلمان در کنار معلمان باتجربه به کار گرفته شوند و گروه‌های معلم‌همیار از نومعلمان و معلمان باتجربه تشکیل شود تا تمام بار هدایت بر عهده منتورها نباشد.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۲۹
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۵/۱۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۷
تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۵/۰۸/۱۵
شماره صفحات: ۴۴۳-۴۸۰

واژه‌های کلیدی:
تحلیل مضمون
حمایت حرفه‌ای
منتورینگ
منتورینگ رسمی
منتورینگ غیررسمی
نومعلمان

استناد به این مقاله: زارعی، احسان. (۱۴۰۵). شناسایی راهبردها و الزامات برنامه‌های منتورینگ معلمان در ابتدای خدمت بر اساس تجارب بین‌المللی. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۲)، ۴۴۳-۴۸۰.
https://doi.org/10.48310/itt.2026.22991.1359

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

مقدمه

انتقال از مرحله «تربیت معلم» به «معلم حرفه‌ای» به‌عنوان یک مرحله شـــغلی چالش برانگیز شناخته شده است (Kelchtermans, 2017؛ Marz et al., 2016؛ Ingersoll & Strong, 2011؛ Feiman-Nemser, 2001؛ معروفی و غلامی، ۱۴۰۵). نومعلمان[1] معمولاً این انتقال را به‌عنوان تجربه «گم‌شدن در دریا» یا «غرق شدن» و «شنا کردن» توصیف کرده‌اند (Zarei et al., 2024). این انتقال تحت عنوان «شوک واقعیت[2]» (Veenman, 1984) یا «شوک عملی[3]» (Larsen et al., 2025) معرفی شـــده و به این معناســـت که آموزش اولیه معلمان اغلب با واقعیات کامل محیط کار مطابقت ندارد (Able et al., 2018؛ احمدی، ۱۴۰۵). درنتیجه، بسیاری از نومعلمان در پنج سال اول تدریس، شغل خود را ترک می‌کنند (Dupriez et al., 2016). برای جلوگیری از فرسایش زودرس نومعلمان، نیاز به حمایت ویژه از آن‌ها در سیاست‌ها و تحقیقات آموزشی سه دهه گذشته، به‌طور گسترده‌ای مورد تأکید قرار گرفته است (Zarei et al., 2024).

همان‌گونه که Feiman-Nemser (2001) تصریح می‌کند؛ سال‌های نخست فعالیت معلمی، زمان مهمی برای افزایش تجارب آموزشی نومعلمان است. ازاین‌رو به‌منظور کمک به آنان برای فائق آمدن بر چالش‌ها و یادگیری شیوه‌های آموزشی، برنامه‌های «حمایت حرفه‌ای از دوره آغازین خدمت معلمی»[4] در بسیاری از کشورهای جهان در حال اجرا است (Smith & Ingersoll, 2004؛ Ollila et al., 2025). برنامه‌های حمایت حرفه‌ای، به دنبال پشتیبانی از نومعلمان هستند تا بتوانند معلمان مؤثرتری شوند. این برنامه‌ها، پل ارتباطی بین مرحله «دانشجومعلمی» و «معلم حرفه‌ای» هستند، زیرا آن‌ها اغلب برای کسانی طراحی شده‌اند که دوره مقدماتی آموزش معلمان را به پایان رسانده و اولین تجربه‌های معلمی خود را آغاز می‌کنند (Hobson & Maxwell, 2020). منظور از حمایت حرفه‌ای از نومعلمان طی دوره آغازین خدمت، پشتیبانی‌هایی است که معمولاً طی دو سال اول اشتغال نومعلمان برای کمک به آن‌ها در یادگیری شیوه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای ارائه می‌شود (Mitchell et al., 2020).

اهداف حمایت حرفه‌ای از نومعلمان شامل؛ توسعه مهارت‌ها، جامعه‌پذیری در حرفه‌ی معلمی،

1. Novice teacher
2. Reality shock
3. Praxis shock
4. Induction

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

ارزیابی اثربخشی تدریس و پشتیبانی در شرایط واقعی عنوان می‌شود (Feiman-Nemser, 2001). تحقیقات نیز نشان داده‌اند که این برنامه‌ها تأثیرات مثبتی بر روی کیفیت تدریس نومعلمان (Murtagh et al. 2025)، ارتقاء مهارت آن‌ها (Ronfeldt & McQueen, 2017) و پیشرفت دانش‌آموزان دارند (Lynn & Nguyen, 2020).

شیوه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان متناسب با شرایط نظام‌های آموزشی بسیار متنوع هستند. Smith and Ingersoll (2004) این برنامه‌ها را شامل ایجاد فرصت‌هایی برای همکاری در جوامع یادگیری کوچک، مشاهده کلاس‌های همکاران باتجربه توسط نومعلمان، مشاهده کلاس نومعلمان توسط منتورهای خبره، تجزیه‌وتحلیل عملکرد خود و ارتباط با سایر نومعلمان می‌دانند. Smith Risser(2013) نیز برنامه‌های حمایت حرفه‌ای آنلاین با استفاده از یک منتور را به‌عنوان یک استراتژی برای ادامه رشد حرفه‌ای و حمایت از نومعلمان توصیه می‌کند. Fresko and Alhija (2015) توزیع مطالب مکتوب بین نومعلمان و مشاهده کلاس معلمین باتجربه و Craig (2017) برگزاری جلسات توجیهی و ایجاد شبکه‌های ارتباطی بین نومعلمان را مهم‌ترین شیوه‌های حمایت حرفه‌ای می‌دانند. بااین‌وجود، بررسی پژوهش‌های مربوط به این حوزه در ۱۶ سال اخیر، رایج‌ترین راهبرد برنامه‌های حمایت حرفه‌ای از نومعلمان را «منتورینگ»[1] می‌داند (Muhayimana, 2021؛ Mitchell et al., 2020؛ De Jong & Campoli, 2018؛ Heikkinen et al., 2018؛ Mena et al., 2017؛ Sowell, 2017؛ Martin et al., 2016؛ Pennanen et al., 2016). این پژوهش‌ها همچنین، آموزش منتورها (Blazar & Kraft, 2015)، تطبیق خصوصیات منتور و نومعلم (Mitchell et al., 2020؛ Blazar & Kraft, 2015؛ Ibrahim, 2012)، ایجاد رابطه مبتنی بر اعتماد و احترام بین آن‌ها (Sowell, 2017؛ Martin et al., 2016؛ Pennanen et al., 2016؛ Manderstedt et al., 2023) و به اشتراک گذاشتن راهبردها و منابع آموزشی بین آنان (Pennanen et al., 2016) را به‌عنوان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر موفقیت منتورینگ ذکر کرده‌اند.

در راستای اهمیت منتورینگ در پشتیبانی از نومعلمان، Murtagh و همکاران (2025) استدلال می‌کنند که برخی از جنبه‌های تدریس را فقط می‌توان در بطن شغل یاد گرفت. آن‌ها تصریح می‌کنند که هیچ دوره پیش‌ازخدمتی نمی‌تواند به نومعلم نشان دهد که چگونه دانش‌آموزان خاص و محتوای خاص را هنگام تصمیم‌گیری در مورد نحوه اداره موقعیت‌های خاص،

1. Mentoring

تطبیق دهد. Feiman-Nemser (2001) اشاره می‌کند که برنامه‌های معمول قبل از خدمت یک مداخله ضعیف در مقایسه با تأثیر منتورینگ در حین تدریس است؛ بنابراین، سال‌های اول تدریس، یک زمان مهم و سازنده در یادگیری تدریس است و در اینکه آیا نومعلمان در این حرفه باقی می‌مانند و چگونه معلمی می‌شوند تأثیرگذار است. Wenger (1998) نیز این دیدگاه را مطرح می‌کند که حمایت حرفه‌ای، متأثر از تعامل با دیگران است. یادگیری در موقعیت اجتماعی قرار دارد و از طریق مشارکت در جوامع اتفاق می‌افتد. این جوامع، پیرامون اهداف متقابل سازمان یافته‌اند و پیشرفت و دستیابی به اهداف، با واسطه منابع و ابزارهای مشترک صورت می‌گیرد. درک اینکه نومعلمان با چه افرادی تعامل دارند، محتوای این فعل‌وانفعالات و همچنین عوامل تأثیرگذار بر آن‌ها چیست، برای فهم عمیق روند حمایت حرفه‌ای نومعلمان بسیار مهم است. ازاین‌رو تحقیقات Fox and Wilson (2015) و Smith Risser (2013)، اشاره به استفاده از یک دیدگاه شبکه‌ای، برای دسترسی به شبکه‌های پشتیبانی نومعلمان دارد. نظریه شبکه‌های اجتماعی به‌جای توضیح پدیده‌های اجتماعی بر اساس ویژگی‌های فردی، بر سیستم روابط اجتماعی که درون آن پدیده جاسازی شده است، متمرکز است. با استفاده از این دیدگاه شبکه‌ای، حمایت حرفه‌ای از نومعلمان به‌عنوان یک فرایند اجتماعی دیده می‌شود که شامل تعامل با دیگران است و نومعلمان از طریق آن موقعیتی را در داخل و خارج از سازمان مدرسه پیدا یا ایجاد می‌کنند. شبکه‌های اجتماعی علاوه بر این، سرمایه اجتماعی (Smith Risser, 2013) تولید می‌کنند، یعنی بخشی از یک رابطه، طیف گسترده‌ای از منابع ممکن ازجمله کمک، حمایت یا حتی احساس رفاه برای بازیگران را فراهم می‌کند (Curtis & Larsen, 2025). از طریق تعاملات و شبکه‌های حرفه‌ای، نومعلمان می‌توانند از یکدیگر و منتورها بیاموزند، اطلاعات را انتقال دهند و به دانش و پشتیبانی اجتماعی دسترسی پیدا کنند (Mosley et al., 2023).

پژوهشگران از شیوه‌های مختلفی برای تجزیه‌وتحلیل ماهیت و روش‌های منتورینگ نومعلمان استفاده کرده‌اند. در این میان، دوگانگی تجارب یادگیری رسمی[1] و غیررسمی[2] در سال‌های اخیر توجه بیشتری را به خود جلب کرده است (Mansfield & Gu, 2019). از همین رو، Svojanovský و همکاران (2026) منتورینگ را به‌مثابه استفاده از فرصت‌های یادگیری رسمی و غیررسمی می‌دانند که مهارت‌های حرفه‌ای معلمان ازجمله دانش، باورها، انگیزه و مهارت‌های

1. Formal Mentoring
2. Informal Mentoring

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

خودمدیریتی را تعمیق و گسترش می‌دهند. آن‌ها از فرصت‌های یادگیری رسمی به‌عنوان محیط یادگیری ساختارمند یاد می‌کنند که دارای یک برنامه درسی مشخص هستند و نشان‌دهنده مدل آموزش سنتی و اغلب اجباری منتورینگ می‌باشند. در مقابل، در فرصت‌های یادگیری غیررسمی، فرایند یادگیری و همچنین اهداف و استراتژی‌های یادگیری به‌طور مستقل سازمان یافته و توسط خود نومعلمان تعیین می‌شوند. Kyndt و همکاران (2016) نیز تأکید می‌کنند که تجارب یادگیری در قالب منتورینگ باید به‌عنوان یک پیوستار از رسمی تا غیررسمی دیده شوند. در انتهای پیوستار رسمیت، فعالیت‌هایی قرار دارند که ازنظر زمان، مکان، اهداف و پشتیبانی ساختاریافته هستند و به‌طور عمدی برای توسعه دانش و شایستگی نومعلمان سازمان‌دهی می‌شوند؛ اما فعالیت‌های غیررسمی با برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی سهل‌تر ازنظر زمینه، پشتیبانی، زمان و اهداف یادگیری مشخص می‌شوند.

مطالعات متعدد عموماً نقش اساسی برنامه‌های حمایت حرفه‌ای و منتورینگ رسمی را برای غلبه بر مشکلاتی که در آغاز شغل معلمی وجود دارد، نشان داده‌اند (Heikkinen et al., 2018؛ Feiman-Nemser, 2001 ؛Smith & Ingersoll, 2004) اگرچه تأکید بر منتورینگ رسمی و ساختارمند صحیح است، اما این تأکید توجه محققان را از تعاملات غیررسمی و غیرساخت‌مندتری که بر منتورینگ نومعلمان مؤثر است، دور نکرده است (Fox et al., 2011). ازاین‌رو تعدادی از پژوهشگران با الهام از تئوری سرمایه اجتماعی، نقش خاص منتورینگ غیررسمی را در حمایت حرفه‌ای از نومعلمان بررسی کرده‌اند (Fleming, 2014؛ Smith Risser, 2013)؛ بنابراین، بخشی از حمایت‌ها در سال‌های ابتدایی حرفه معلمی، به‌صورت ساختارمند (منتورینگ رسمی) و بخشی دیگر به‌صورت خودجوش و توسط افراد و نهادهای غیررسمی موجود در شبکه‌های ارتباطی نومعلمان (منتورینگ غیررسمی) ارائه می‌گردد.

با وجود گستردگی پژوهش‌ها در حوزه منتورینگ نومعلمان، همچنان ابهامات قابل‌توجهی در خصوص راهبردها و الزامات خاص هر یک از این دو نوع منتورینگ (رسمی و غیررسمی) وجود دارد، زیرا اغلب مطالعات پیشین یا صرفاً بر منتورینگ رسمی متمرکز بوده‌اند و یا در مواردی که به منتورینگ غیررسمی پرداخته‌اند، عمدتاً به توصیف کلی آن اکتفا کرده و کمتر به راهبردها و الزامات فرهنگی و ارتباطی آن توجه نشان داده‌اند. از سوی دیگر، پژوهشی که به تبیین هم‌زمان و تلفیقی این دو نوع منتورینگ پرداخته باشد و راهبردهای مورداستفاده در این دو شیوه را شناسایی کند، وجود ندارد. همچنین بسیاری از برنامه‌های منتورینگ در سراسر جهان صرفاً بر

جنبه‌های رسمی تأکید دارند و ظرفیت‌های غنی منتورینگ غیررسمی نادیده گرفته می‌شود، درحالی‌که شواهد نشان می‌دهد نومعلمان به‌طور طبیعی و روزمره از شبکه‌های غیررسمی همکاران و جوامع حرفه‌ای در تناسب با ظرفیت‌های منتورینگ رسمی برای رفع چالش‌های خود استفاده می‌کنند. این شکاف پژوهشی ازآن‌جهت ضرورت دارد که در نظام آموزشی ما، منتورینگ نومعلمان جایگاه روشنی ندارد و برخی اقدامات که به‌صورت غیرمنسجم انجام می‌شود، نمی‌تواند جایگزین منتورینگ گردد. حتی منتورینگ غیررسمی که کمترساختارمند است نیز، نیازمند آگاهی از راهبردها و شیوه‌های آن است تا نومعلم و افراد موجود در شبکه ارتباطی او، بیشتر با نقش خود در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای نومعلمان آگاه شوند. ازاین‌رو نتایج این پژوهش می‌تواند مورداستفاده تصمیم‌گیران آموزشی، مدیران مدارس، راهبران آموزشی و نومعلمان قرار گیرد تا با استفاده از تجارب بین‌المللی در این حوزه، به بومی‌سازی راهبردهای منتورینگ اقدام نمایند. لذا پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این سؤالات است «راهبردهای اصلی برنامه‌های منتورینگ رسمی و غیررسمی نومعلمان در تجارب بین‌المللی کدامند؟ الزامات اجرایی و زمینه‌ای هر یک از این راهبردها چیست؟».

روش

در چارچوب پارادایم کیفی پژوهش، از روش تحلیل مضمون برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها استفاده شده است. طرح پژوهش حاضر استقرایی، روش جمع‌آوری داده‌ها اسنادی و ابزار پژوهش، خود پژوهشگر است. تحلیل مضمون، روشی برای شناسایی، بررسی و گزارش الگوهای موجود در داده‌های کیفی است. این شیوه، طیف گسترده‌ای از روش‌ها و فنون را در برمی‌گیرد. شبکه مضامین رویکرد مناسبی در تحلیل مضمون است که آترایدـاسترلینگ در سال ۲۰۰۱ آن را توسعه داده است. شبکه مضامین، بر اساس فرایندی مشخص، مضامین پایه، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین فراگیر را نظام‌مند می‌سازد (Attride-Stirling, 2001).

روش گردآوری داده‌ها، روش اسنادی است. بر این اساس، ابتدا جستجوی منابع اطلاعاتی در بازه زمانی ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۵ انجام شد. انتخاب این بازه زمانی به دلیل تمرکز پژوهش بر تجارب بین‌المللی معاصر و قابل‌تعمیم به نظام‌های آموزشی کنونی صورت گرفت. فرایند جستجو با بررسی سه پایگاه داده‌ای Springer، Taylor & Francis Group و Science Direct آغاز گردید. این سه پایگاه به دلیل پوشش گسترده نشریات معتبر بین‌المللی در حوزه علوم تربیتی و

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

روانشناسی، دسترسی کامل پژوهشگر به متن کامل مقالات از طریق اشتراک نهادی دانشگاه و امکان جستجوی پیشرفته با استفاده از اپراتورهای بولی و فیلترهای زمانی و موضوعی، انتخاب شدند. علاوه بر این، عدم استفاده از سایر پایگاه‌ها به دلیل هم‌پوشانی بالای مقالات نمایه شده با این سه پایگاه بود. برای یافتن آثار مرتبط با موضوع، جستجو با استفاده از چهار کلیدواژه Induction، Mentoring، Professional Support و Novice teacher صورت پذیرفت. استراتژی ترکیب کلیدواژه‌ها با استفاده از اپراتورهای بولی به‌صورت (Novice teacher OR Beginning teacher OR New teacher) AND (Mentoring OR Mentorship) AND (Professional Support OR Professional Development) AND (Induction) بود. این ترکیب کلیدواژه‌ها در عنوان، چکیده و کلیدواژه‌های مقالات جستجو شد. همچنین برای اطمینان از جامعیت جستجو، از عملگر AND برای ترکیب تمام مفاهیم اصلی و از عملگر OR برای مترادف‌های هر مفهوم استفاده گردید. در این مرحله، پس از حذف نتایج تکراری، درمجموع ۷۶۴ مقاله که در عنوان آن‌ها یکی از کلیدواژه‌های مذکور وجود داشت، برای بررسی بیشتر بارگیری شد.

پالایش و ارزشیابی آثار، با مطالعه عنوان و چکیده آن‌ها شروع شد و آن دسته از مقالاتی انتخاب گردیدند که به‌صورت مطالعه موردی، نحوه شکل‌گیری یک برنامه منتورینگ را توصیف کرده یا به تبیین مؤلفه‌های آن پرداخته بودند. در این مرحله، مقالات نامرتبط با موضوع پژوهش (آموزش معلمان باتجربه و معلمان پیش‌ازخدمت) حذف‌شده و آثاری برگزیده شدند که به نومعلمان، منتورینگ و حمایت حرفه‌ای از آنان مربوط بودند. از مجموع ۷۶۴ مقاله بررسی‌شده، ۱۰۸ مقاله معیار ورود به پژوهش را کسب کردند. در گام بعدی، علاوه بر عنوان و چکیده، مقدمه، یافته‌ها و بخش بحث و نتیجه‌گیری مقالات موردبررسی قرار گرفت و بر اساس یک چارچوب ارزشیابی درمجموع ۳۵ مقاله در مرحله بررسی نقادانه متون، معیار لازم برای ورود به پژوهش را به دست آوردند. این معیارها عبارت بودند از تشریح برنامه منتورینگ، تشریح مزایای یک برنامه برای منتورها و نومعلمان و تشریح جنبه‌هایی جدید از برنامه منتورینگ.

به‌منظور جلوگیری از خطاها و ناهماهنگی‌های معنایی ناشی از ترجمه، تمامی مقالات در زبان اصلی خود تحلیل شدند و یافته‌های پژوهش حاضر، پس از پایان فرایند تحلیل، در جدول ۱ به فارسی برگردانده شد. Attride-Stirling (2001) معتقد است که کدها باید محدود به قلمرو تحقیق باشند و به‌طور شفاف بر موضوع متمرکز گردند تا از کدگذاری هر جمله از متن اصلی اجتناب شود؛ بنابراین، صرفاً قسمت یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری مقالات که نمایانگر یافته‌های

جدید و اصیل آن منبع بود و به‌طور خاص به موضوع موردنظر پژوهش حاضر می‌پرداخت، کدگذاری شد تا کدهای به‌دست‌آمده متناسب با اهداف تحقیق باشند. در این بخش‌ها، جملاتی که در راستای هدف پژوهش بوده و به راهبردها و الزامات منتورینگ اشاره مستقیم یا غیرمستقیم داشت، کدگذاری شد که تقریباً تمامی متن این بخش‌ها را شامل شد و جملات بدون کد، بسیار اندک بودند.

برای سنجش روایی پژوهش، مضامین فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه بر اساس مطالعه متون موردبررسی، با اتکا به مبانی نظری، پیشینه پژوهش و اهداف تحقیق استخراج و سپس توسط متخصص موضوعی تأیید شدند و لذا از دقت و صحت (روایی) بالایی برخوردار است. ضمناً از مشارکت یک خبره نیز در این خصوص بهره گرفته شد. به این صورت که در مرحله اول، کدها توسط محقق استخراج شد و در مرحله دوم، با مراجعه به ایشان (استاد تمام برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه محل خدمت)، کدها توسط ایشان مجدداً شناسایی و استخراج گردید. با مقایسه این دو مرحله و بر مبنای تعداد کل کدهای شناسایی‌شده در هر مرحله و همچنین میزان توافق دو مرحله کدگذاری (کدهای مشترک در دو مرحله) و به روش هولستی، ضریب پایایی محاسبه شده است. این رقم میان صفر (عدم توافق) تا یک (توافق کامل) متغیر است؛ بنابراین نتیجه محاسبه نشان می‌دهد که نتایج تحلیل از قابلیت اعتماد بالایی برخوردار است.

$$Pao= 2M/ (n_1+n_2) \rightarrow 2\times151 / (193+186) = 0.79$$

یافته‌ها

در گام اول و همگام با پالایش و ارزشیابی مقالات، متن آن‌ها بارها و بارها مطالعه شد و ایده‌های اولیه برای کدگذاری شکل گرفت. سپس با مطالعه بخش یافته‌ها و نتیجه‌گیری مقالات منتخب و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA به ایجاد کدهای اولیه اقدام شد. در مرحله اول کدگذاری، ۱۹۳ کد (n_1) و در مرحله دوم و در تعامل با همکار خبره، ۱۸۶ کد (n_2) شناسایی شد. در گام سوم، کدهای مرتبط به هم، با یکدیگر ادغام‌شده و مضامین پایه را تشکیل دادند؛ بنابراین جمعاً ۶۹ مضمون پایه (جدول ۱.) تشکیل شد. در گام چهارم، بر اساس محتوا و بر مبنای متد آتراید-استرلینگ، به گروه‌بندی مضامین (جدول ۱) پرداخته شد، به‌گونه‌ای که تمایزات واضح و مشخصی بین مضامین مختلف وجود داشته باشد؛ بنابراین ۱۳ مضمون سازمان‌دهنده و ۲ مضمون فراگیر شناسایی شد.

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

پس از شکل‌گیری شبکه‌های مضامین، متن اصلی بار دیگر بر اساس این شبکه‌ها مورد بازخوانی و تفسیر قرار گرفت تا اعتبار و انسجام مضامین استخراج‌شده بررسی شود (Attride-Stirling, 2001). در ادامه، هر یک از مضامین به‌تفصیل تحلیل و تبیین می‌شود.

جدول ۱. مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	منابع
منتورینگ رسمی	منتورینگ خارج از کلاس درس	استراتژی سؤال پرسیدن	Olsher & Kantor, 2012 Martin et al, 2016 Mansfield & Gu, 2019
		منتورینگ از طریق فرم‌های آنلاین	Nolan, 2017 Mitchell et al, 2020
		برگزاری کارگاه‌های آموزشی توسط منتور	Nolan, 2017 Marz & Kelchtermans, 2020
		منتورینگ توسط گروه هم‌سالان	Pennanen et al, 2016
		تحلیل ویدئوهای آموزشی	Gardiner & Weisling, 2016 Gardiner, 2017
		تهیه منابع آموزشی	Sowell, 2017 Gardiner, 2017
		برگزاری جلسات پرسش‌وپاسخ / مرور اطلاعات	Gardiner & Weisling, 2016 Gardiner, 2017
		برقراری تعاملات کوتاه	Gardiner, 2017
	منتورینگ هم‌زمان با تدریس	استراتژی بازخورد دادن	Martin et al, 2016 Mansfield & Gu, 2019
		استراتژی تدریس مشترک	Gardiner & Weisling, 2016
		مشاهده تدریس نومعلمان	Kane & Francis, 2013 Pennanen et al, 2016 Sowell, 2017 Lu et al, 2019
		مشاهده تدریس منتورها (تدریس نمایشی)	Gardiner & Weisling, 2016 Gardiner, 2017 Lu et al, 2019
		مداخله در تدریس نومعلم	Gardiner & Weisling, 2016 Gardiner, 2017
	منتورینگ سازمانی	کاهش بار تدریس نومعلمان	Ibrahim,2012 Able et al, 2018 Muhayimana, 2021 Mosley et al, 2023

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	منابع
		پرداخت حق‌الزحمه به نومعلمان بابت شرکت در جلسات	Pennanen et al, 2016 Mosley et al, 2023
		فراهم نمودن شرایط بازدیدهای علمی-آموزشی برای نومعلمان	Mansfield & Gu, 2019
		برنامه‌ریزی برگزاری کارگاه‌های دانش‌افزایی برای نومعلمان	Nolan, 2017 Marz & Kelchtermans, 2020
		ارزیابی و به‌روزرسانی مستمر منتورها	Hoover, 2010 Ibrahim,2012 Moore, 2016 Sela & Harel, 2019 Hobson & Maxwell, 2020
		ارزیابی دقیق نومعلمان در پایان دوره منتورینگ	Ibrahim,2012
		طراحی و به‌روزرسانی مداوم برنامه‌های منتورینگ	Ibrahim,2012
		برگزاری جلسات توجیهی و آشنایی اولیه	Gardiner, 2017 Sela & Harel, 2019
	تطابق منتور و نومعلم	رویکردهای مشترک به تدریس	Pennanen et al, 2016 Mitchell et al, 2020 Curtis & Larsen, 2025
		مجاورت فیزیکی	Du & Wang, 2017 Thomas et al, 2019 Mitchell et al, 2020 Murtagh et al, 2025
		پایه و موضوع تدریس مشترک	Ibrahim,2012 Martin et al, 2016 Lu et al, 2019 Mitchell et al, 2020 Curtis & Larsen, 2025
		تدریس در یک مدرسه مشترک	Ibrahim,2012 Mitchell et al, 2020
	الزامات منتورینگ رسمی	تأمین بودجه برای منتورها	Pennanen et al, 2016 Mosley et al, 2023
		یادگیری متقابل در منتورینگ	Nolan, 2017
		تسهیل فرایند تأمل در عمل تدریس	Nolan, 2017
	ویژگی‌های منتور	ایجاد رابطه محترمانه و	Ibrahim,2012 Martin et al, 2016

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	منابع
		قابل‌اعتماد	Nolan, 2017 Sowell, 2017 Gardiner, 2017 Sela & Harel, 2019
		حمایت محرمانه	Martin et al, 2016 Sela & Harel, 2019 Mansfield & Gu, 2019
		پشتیبانی بدون قضاوت	Mansfield & Gu, 2019 Sela & Harel, 2019
		در دسترس بودن	Gardiner, 2011 Sowell, 2017
		مشارکت داوطلبانه	Ibrahim,2012 Nolan, 2017
		شرکت در کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای	Hoover, 2010 Ibrahim,2012
		تجربه تدریس مناسب	Hoover, 2010 Ibrahim,2012 Manderstedt et al, 2023
	ساختار جلسات منتورینگ	فراوانی جلسات منتورینگ	Gardiner, 2011 &Yu, 2017 Heredia Mitchell et al, 2020
		کفایت زمان جلسات منتورینگ	Pennanen et al, 2016 Mitchell et al, 2020
		مدت‌زمان جلسات منتورینگ	Mitchell et al, 2020
		تنظیمات فیزیکی مکان جلسات	Pennanen et al, 2016 Murtagh et al, 2025
		ترکیب‌بندی گروه‌های جلسات منتورینگ	Fresko & Alhija, 2015
		زمان‌های استراحت بین جلسات	Pennanen et al, 2016 Able et al, 2018
		جو اجتماعی جلسات	Able et al, 2018
		تعاملات گروهی در جلسات	Fresko & Alhija, 2015
		توافقات و قوانین جلسات	Pennanen et al, 2016 Able et al, 2018
منتورینگ غیررسمی	خودمنتورینگ (نومعلم به‌عنوان منتور خودش)	کیفیت رابطه نومعلم با دانش‌آموزان	Olsher & Kantor, 2012 Sela & Harel, 2019
		اعتقادات نومعلم	Baker-Doyle, 2012 Kane & Francis, 2013
		توانایی تأمل در عمل تدریس	Olsher & Kantor, 2012 Sela & Harel, 2019

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	منابع
		مطالعه متون حرفه‌ای	Mansfield & Gu, 2019
		خودسازی و ساخت عقاید	Sela & Harel, 2019
		پذیرفتن انتقاد، کمک و مشاوره	Sela & Harel, 2019
		سطح دانش رابطه‌ای نومعلم	Thomas et al, 2019
	ارتباط با همکاران	برقراری ارتباط صحیح با مدیر	Sela & Harel, 2019 Thomas et al, 2019
		داشتن ارتباط با همکاران هم‌رشته	Kane & Francis, 2013 Martin et al, 2016 Sela & Harel, 2019 Marz & Kelchtermans, 2020 Mosley et al, 2023
		حفظ ارتباط با سایر همکاران	Kane & Francis, 2013 &Yu, 20017 Heredia Sela & Harel, 2019 Mansfield & Gu, 2019 Marz & Kelchtermans, 2020
	الزامات منتورینگ غیررسمی	احساس نیاز به منتورینگ در نومعلم	Du & Wang. 2017
		ویژگی‌های شخصی منتور و نومعلم	Thomas et al, 2019
		کیفیت تعاملات اجتماعی نومعلم	Du & Wang. 2017
		زمان کافی برای تطابق نومعلم و منتور	Du & Wang. 2017 Mansfield & Gu, 2019
		کیفیت تعاملات بین منتور و نومعلم	James et al, 2015
		فرصت تعاملات بین‌گروهی	Du & Wang. 2017 Marz & Kelchtermans, 2020
		اعتماد بین فردی	Du & Wang. 2017 Marz & Kelchtermans, 2020
		وجود صداقت بین همکاران	&Yu, 20017 Heredia
	برقراری ارتباط با افراد غیرآموزشی خارج از مدرسه	ارتباط صحیح با دوستان	Baker-Doyle, 2012 Marz & Kelchtermans, 2020
		تعامل مناسب با اعضای خانواده	Baker-Doyle, 2012 Marz & Kelchtermans, 2020
	برقراری ارتباط با افراد آموزشی خارج از	استمرار ارتباط با اساتید تربیت‌معلم	Ibrahim,2012 Marz & Kelchtermans, 2020

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

مضامین فراگیر	مضامین سازمان دهنده	مضامین پایه	منابع
	مدرسه	تداوم ارتباط با همکلاسی‌های تربیت‌معلم (سایر نومعلمان)	Marz & Kelchtermans, &Yu, 20017 Heredia-2020 Able et al, 2018 Marz & Kelchtermans, 2020
		ایجاد ارتباط با همکاران از طریق رسانه‌های اجتماعی	Nolan, 2017 Du & Wang. 2017 Sela & Harel, 2019 Mansfield & Gu, 2019
	نقش مؤسسات علمی غیررسمی	دسترسی به جامعه‌ای از معلمان هم‌فکر	&Yu, 20017 Heredia Larsen et al, 2025
		دسترسی به فعالیت‌های علمی خاص	&Yu, 20017 Heredia Larsen et al, 2025

منتورینگ رسمی

با توجه به جدول ۱، مضمون فراگیر «منتورینگ رسمی» شامل منتورینگ خارج از کلاس درس، منتورینگ هم‌زمان با تدریس، منتورینگ سازمانی، تطابق منتور و نومعلم، الزامات منتورینگ رسمی، ویژگی‌های منتور و ساختار جلسات منتورینگ به‌عنوان مضامین سازمان‌دهنده است. منتورینگ رسمی عبارت است از رابطه خاص و مشترک بین یک منتور باتجربه و یک نومعلم که این رابطه همان‌طور که Ehsani pour and Zaccarelli (2017) بیان می‌کنند سلسله مراتبی نیست، بلکه منتور و نومعلم به‌عنوان همکار با یکدیگر تعامل دارند. منتور سعی می‌کند فرایند جامعه‌پذیری نومعلم در شغل را تسهیل کند، به دغدغه‌ها و چالش‌های او پاسخ دهد و مانع از فرسایش نومعلم گردد. او نومعلم را در تدریس دروس، ارتباط با مدیر و کارکنان مدرسه، ارتباط با والدین و دانش‌آموزان راهنمایی می‌کند. این تعامل می‌تواند به صورت هفتگی یا چند نوبت در ماه و هر بار بین ۱ الی ۲ ساعت، به صورت حضوری و حتی مجازی اتفاق بیفتد (Mitchell et al., 2020؛ Heredia & Yu, 2017؛ Sedláčková & Fořtová, 2025). البته Mansfield and Gu (2019) معنای منتورینگ را گسترش داده و این فرایند را صرفاً محدود به اشخاص نمی‌دانند. آن‌ها معتقدند نواحی آموزشی و سازمان‌های متولی آموزش معلمان نیز می‌توانند به‌عنوان منتور نقش‌آفرینی کنند.

منتورها می‌توانند از معلمین باتجربه همان مدرسه انتخاب شوند (داشتن حداقل پنج سال سابقه تدریس) (Ibrahim, 2012؛ Manderstedt et al., 2023) یا اینکه از طرف ادارات

آموزش‌وپرورش معرفی گردند. نکته مهم این است که منتورها باید آموزش دیده باشند و در کارگاه‌های آموزشی که در طول دوران منتورینگ نیز برگزار می‌گردد، شرکت کنند (Hobson & Maxwell, 2020). همچنین در جلسات منتورینگ، منتور می‌تواند یک یا چند نومعلم را هدایت و رهبری کند. مکان، ترکیب گروه‌ها و کیفیت جلسات منتورینگ با توجه به توافق منتور و نومعلم مشخص می‌شود (Pennanen et al., 2016)؛ اما مبانی نظری، مدرسه‌ی محل کار نومعلم را یکی از بهترین مکان‌ها می‌داند؛ زیرا منتورینگ در زمینه و مکان تدریس نومعلم، مؤثرتر خواهد بود و همان‌طور که Murtagh et al. (2025) اشاره می‌کند؛ تعدادی از شیوه‌های منتورینگ به راهنمایی در کلاس درس اختصاص دارد.

محققان بر دو نکته در رابطه با منتورینگ تأکید دارند. اول اینکه، منتور و نومعلم باید ازلحاظ برخی خصوصیات مانند مکان تدریس، رویکرد تدریس، پایه و رشته تدریس مطابقت داشته باشند. راهنمایی و پشتیبانی تخصصی زمانی امکان‌پذیر است که منتور در زمینه کاری نومعلم مهارت و دانش کافی داشته و هم‌زمان با او چالش‌های آن رشته و پایه را درک کرده باشد. در غیر این صورت، منتورینگ شبیه به برنامه «سرپرست مقیم[1]» در امارات متحده عربی خواهد بود که یک ناظر از طرف منطقه آموزشی برای کمک به نومعلمان مأمور شد، اما به دلیل عدم تطابق، با شکست مواجه شد (Curtis & Larsen, 2025). در مقطع ابتدایی، هم‌پایه بودن و در مقطع متوسطه، هم‌رشته بودن منتور و نومعلم بسیار حائز اهمیت است (Martin et al., 2016). Lu et al. (2019) بیان می‌کنند تفاهم مشترک بین منتور و نومعلم، مبتنی بر ایده‌های مشابه آموزش یا سبک تدریس، برای ماندن نومعلمان در حرفه و ادامه روند منتورینگ مهم است. از طرف دیگر، نزدیکی فیزیکی محل کار و زندگی منتور و نومعلم و در دسترس بودن منتور (Murtagh et al., 2025)، به تعامل بین آن‌ها کمک می‌کند. تعداد جلسات منتورینگ، اغلب به مجاورت بین نومعلم و منتور بستگی دارد. حضور در یک مدرسه، به نومعلمان این امکان را می‌دهد تا از شخصی که اطلاعات دموگرافیک منحصربه‌فرد دانش‌آموزان را در موردتعامل و نحوه کار آن مدرسه خاص می‌فهمد، راهنمایی کسب کنند (Mitchell et al., 2020).

دوم اینکه، رابطه منتور و نومعلم باید محترمانه، محرمانه و داوطلبانه باشد. منتور نباید کار نومعلم را قضاوت کند (Sela & Harel, 2019) و صرفاً باید به راهنمایی و هدایت نومعلم بپردازد. رابطه اطمینان‌بخش بین منتور و نومعلم، سبب می‌شود نومعلمان بدون ترس مشکلات خود را با

1. Resident supervisor

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

منتورها در میان بگذارند. Martin و همکاران (2016) اذعان دارند که رابطه مبتنی بر اعتماد، یکی از مهم‌ترین عوامل در کیفیت منتورینگ است. یکی از نکاتی که سبب ایجاد این اطمینان می‌گردد، عدم انتخاب منتور از محل کار نومعلم است (Nolan, 2017). البته این نکته با مطلب قبلی پیرامون تطابق منتور و نومعلم در تضاد است؛ اما اگر نیک بنگریم، انتخاب منتور از مدرسه‌ای دیگر و در محدوده‌ی محل کار و زندگی نومعلم، سبب می‌شود هم فرصت ملاقات بین آن‌ها فراهم گردد و هم نومعلم با احساس امنیت بیشتری، بزرگ‌ترین و مهم‌ترین مشکلات و چالش‌های خود را بیان کند و از فاش شدن اسرارش با سایر همکاران واهمه نداشته باشد. رابطه محرمانه، یک مزیت بزرگ برای منتورینگ است (Mansfield & Gu, 2019). همچنین تعاملات کوتاه و مداوم که به نیازهای فوری نومعلمان پاسخ می‌دهد، موجب نشان دادن سرمایه‌گذاری در رشد نومعلمان و تقویت اعتماد می‌شود (Gardiner, 2017). Nolan (2017) بیان می‌کند؛ منتور و نومعلم باید آزاد و مایل به مشارکت باشند و به یکدیگر احترام بگذارند. انتخاب منتورها برای ایجاد این رابطه محترمانه مهم است. منتورها باید مایل باشند تجربه و دانش خود را به اشتراک بگذارند، و نومعلمان را پرورش دهند. از شیوه‌های مختلفی می‌توان برای افزایش تمایل و جبران کار منتورها استفاده کرد. از دیدگاه Mosley و همکاران (2023) مشوق‌هایی مانند پرداخت کمک‌هزینه به منتورها، آزادسازی زمان آنان برای ایفای نقش منتورینگ، دسترسی اولویت‌دار به پیشرفت حرفه‌ای، مشارکت‌دادن منتورها در تصمیم‌گیری و استخدام طولانی‌مدت قابلیت استفاده دارند.

ازآنجایی‌که منتور و نومعلم هر دو بزرگ‌سال هستند، می‌توانند بر یکدیگر تأثیر بگذارند. رابطه‌ی منتورینگ، یک‌سویه نیست و می‌تواند محلی برای یادگیری متقابل باشد (Nolan, 2017). نومعلمان ممکن است از شیوه‌های مختلفی برای حل مسائل آموزشی خود استفاده کنند که برای منتورها نیز جذاب باشد. این رابطه دوسویه و یادگیری متقابل، منتورها را راضی‌تر نگه می‌دارد، زیرا به ازای زمانی که صرف نومعلمان می‌کنند، می‌توانند به دانش خود بیفزایند و به نومعلمان نیز اعتمادبه‌نفس بیشتری می‌دهد، زیرا آن‌ها توانسته‌اند مطلبی به دیگران بیاموزند.

پژوهشگران در تحقیقات متعدد، به شیوه‌های مختلفی از منتورینگ نومعلمان اشاره کرده‌اند. یکی از معروف‌ترین و جامع‌ترین تقسیم‌بندی‌ها از «شیوه‌های منتورینگ»، تقسیم‌بندی Schwille (2008) است که در تحقیقات مختلف (Gardiner, 2017؛ Gardiner & Weisling, 2016) به‌عنوان مبنای پژوهش، از آن استفاده و به‌عنوان یک تصویر جامع و یک

زبان مشترک از منتورینگ در نظر گرفته‌شده است. Schwille (2008) یک چارچوب زمانی «در حین تدریس[1]» و «خارج از تدریس[2]» را، برای توصیف طیف وسیعی از شیوه‌های منتورینگ ارائه می‌دهد. این چارچوب از تجزیه‌وتحلیل شیوه‌های منتورینگ که در ۲۶ جفت منتور-نومعلم در ایالات‌متحده، انگلیس و چین رخ داده، استخراج شده است. شیوه‌های منتورینگ «در حین تدریس»، هنگامی اتفاق می‌افتد که نومعلمان با دانش‌آموزان کار می‌کنند. این شیوه‌ها بر این باورند که برخی یادگیری‌ها از طریق داربست‌های عمدی[3]، در زمان واقعی بهتر پشتیبانی می‌شوند. شیوه‌های منتورینگ «در حین تدریس» عبارت‌اند از «مداخله در تدریس[4]»، زمانی رخ می‌دهد که منتور به معنای واقعی کلمه وارد عمل می‌شود و بخشی از درس را تدریس می‌کند و یا زمانی که نشانه‌ها و بازخوردهای غیرکلامی را در طول یک درس ارائه می‌دهد (Gardiner, 2017؛ Gardiner & Weisling, 2016)؛ «مشاهده تدریس منتورها (تدریس نمایشی)»، زمانی که نومعلم به مشاهده تدریس منتور اقدام می‌کند (Gardiner, 2017؛ Gardiner & Weisling, 2016؛ Lu et al., 2019)؛ «بازخورد دادن»، ارائه گزارش به نومعلم در مورد عملکردش (Mansfield & Gu, 2019؛ Martin et al., 2016)؛ «آموزش مشارکتی (تدریس مشترک)»، این شیوه شامل تدریس مشترک منتور و نومعلم به روشی از پیش تعیین شده است (Gardiner, 2017؛ Gardiner & Weisling, 2016)؛ «مشاهده تدریس نومعلمان»، مشاهده تدریس نومعلمان توسط منتور در کلاس درس (Sowell, 2017؛ Pennanen et al., 2016).

منتورینگ «خارج از تدریس»، قبل یا بعد از تدریس در کلاس درس، اتفاق می‌افتد. این شیوه‌ها فرصتی برای حل مسئله فراهم می‌کنند و تجزیه‌وتحلیل و تأمل در آموزش و یادگیری را ممکن می‌سازند (Gardiner, 2017؛ Gardiner & Weisling, 2016). شیوه‌های منتورینگ «خارج از تدریس» عبارت‌اند از «تهیه منابع آموزشی»، در این شیوه، منتورها بر اساس نیاز نومعلمان منابعی (منابع چاپی و فیلم‌ها) را برای ایجاد دانش پیش‌زمینه و یا کمک به نومعلمان برای اجرای یک روش انتخاب‌شده، تهیه می‌کنند (Gardiner, 2017؛ Sowell, 2017)؛ «تعاملات کوتاه»، مقصود مکالمات سریعی است که مثلاً در حین راه‌رفتن در راهرو یا لحظات دیگری که نومعلم تدریس نمی‌کند به‌صورت موقت اتفاق می‌افتد، (Gardiner, 2017؛

1. Inside of teaching
2. Outside of teaching
3. Intentional Scaffolding
4. Stepping in

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Gardiner & Weisling, 2016)؛ «منتورینگ توسط گروه هم‌سالان»، نومعلمان می‌توانند در نقش منتور برای یکدیگر ظاهر شوند (Pennanen et al., 2016)؛ «جلسات مرور اطلاعات[1] (پرسش و پاسخ)»، این جلسات طولانی‌تر از تعاملات کوتاه هستند. در این شیوه، به‌طور منظم جلساتی برای انعکاس و تحلیل عمیق برگزار می‌شود. این جلسات قبل از مشاهده کلاس نومعلم به قصد تعیین موضوع و هدف منتورینگ و بعد از کلاس نیز، به قصد راهنمایی و بررسی آنچه در کلاس رخ داده و برنامه‌ریزی جلسه بعدی برگزار می‌شود (Gardiner, 2017؛ Gardiner & Weisling, 2016)؛ «برگزاری کارگاه‌های آموزشی توسط منتور» (Marz & Kelchtermans, 2020؛ Nolan, 2017)؛ «تحلیل ویدئوهای آموزشی»، تجزیه‌وتحلیل فیلم‌های آموزشی به دو شیوه انجام می‌شود. اول، تجزیه‌وتحلیل تدریسی که توسط شخص دیگری انجام شده و دوم، تجزیه‌وتحلیل تدریس خود نومعلم (Gardiner, 2017؛ Gardiner & Weisling, 2016)؛ «منتورینگ از طریق فرم‌های آنلاین»، منتور و نومعلم از طریق ابزارهای ارتباطی مجازی با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند و منتورینگ اتفاق می‌افتد (Mitchell et al., 2020؛ Nolan, 2017)؛ «استراتژی سؤال پرسیدن»، نومعلم سؤالات خود را در هر زمان از منتور می‌پرسد (Mansfield & Gu, 2019؛ Martin et al., 2016).

تجزیه‌وتحلیل Schwille (2008) از شیوه‌های منتورینگ نشان داد که منتورینگ «خارج از تدریس» رواج بیشتری دارد و همه منتورها از همه شیوه‌های منتورینگ «در حین تدریس» استفاده نمی‌کنند. Schwille(2008) معتقد است چارچوب «در حین تدریس / خارج از تدریس» نشان نمی‌دهد که یک شکل نسبت به شکل دیگر ارجح است. بلکه این شیوه‌ها فرصت‌های مهمی هستند که می‌توان از رشد حرفه‌ای در هردوی آن‌ها پشتیبانی کرد. این شیوه‌ها مکمل یکدیگر هستند و باید به‌عنوان عملکرد کمکی تصور شوند و به‌طور منطقی انتخاب شوند تا تغییرات مثبتی را در عملکرد نومعلمان ایجاد کنند.

روندهای اخیر در برنامه‌های منتورینگ، کماکان منتورینگ سازمانی را یکی از اجزای لاینفک این برنامه‌ها می‌داند. برای مثال پژوهش‌های Able و همکاران (2018) و Muhayimana (2021) کاهش بار تدریس را یکی از مؤلفه‌های مهم منتورینگ می‌دانند. این راهبرد، از طرف مدرسه یا منتورها قابل‌ارائه نیست، بلکه مناطق آموزشی باید جهت حمایت از نومعلمان و منتورها، ساعات تدریس آن‌ها را کاهش دهند یا جهت حفظ انگیزه آن‌ها، پرداخت حق‌الزحمه به آنان را

1. debriefing sessions

در برنامه‌های خود بگنجانند. یافته‌های پژوهش Moore (2016) نیز نشان می‌دهد که ارائه آموزش‌های لازم به منتورها قبل از کار با نومعلمان مهم است و سازمان‌های آموزشی باید علاوه بر آموزش اولیه، پیشرفت حرفه‌ای مداوم را نیز برای منتورها فراهم کنند. یکی از ارکان مهم برنامه ست‌آپ[1] که در میسوری اجرا شد، آموزش منتورها بود که آن را برای پیشرفت نومعلمان بسیار مهم دانسته است.

منتورینگ غیررسمی

با توجه به جدول ۱، مضمون فراگیر «منتورینگ غیررسمی» شامل خودمنتورینگ (نومعلم به‌عنوان منتور خودش)، ارتباط با همکاران، الزامات منتورینگ غیررسمی، برقراری ارتباط با افراد غیرآموزشی خارج از مدرسه، برقراری ارتباط با افراد آموزشی خارج از مدرسه و نقش مؤسسات علمی غیررسمی به‌عنوان مضامین سازمان‌دهنده است. مقصود از این نوع منتورینگ، دریافت حمایت از سازمان‌ها و افرادی است که به‌طور رسمی متولی آموزش نومعلمان نبوده، حمایت آن‌ها مستمر و با برنامه نیست و به‌صورت خودجوش شکل می‌گیرد. منتورینگ غیررسمی به‌عنوان روشی مؤثر برای ارائه کمک‌های فوری اجتماعی- عاطفی و شغلی به نومعلمان است و زمانی اتفاق می‌افتد که منتور و نومعلم یکدیگر را پیدا کنند و بدون هیچ برنامه مشخصی، راهنمایی و حمایت را ردوبدل نمایند (James et al., 2015). این نوع منتورینگ به‌عنوان وسیله‌ای برای پشتیبانی گسترده حرفه‌ای و عاطفی در نظر گرفته شده است (Du & Wang, 2017) و نومعلمان را قادر می‌سازد تا از محیط خاص مدرسه خود فاصله بگیرند، تجارب خود را در یک فضای بزرگ‌تر قرار دهند و در یک محیط امن در مورد مسائل آموزشی بحث کنند (Marz & Kelchtermans, 2020).

مؤسسات علمی غیررسمی که منابع متمایزی از مدارس و نواحی آموزشی در اختیاردارند، می‌توانند برخی از نیازهای خاص علمی را به‌گونه‌ای برآورده کنند که منتورینگ رسمی را تکمیل کند. تمرکز برنامه‌های این مؤسسات، ارائه‌ی محتوای علمی-تخصصی است که در برنامه‌های منتورینگ رسمی مدارس و مناطق آموزشی وجود ندارد. علاوه بر این، فرصت‌های فعال یادگیری در چارچوب این مؤسسات به نومعلمان اجازه می‌دهد تا دانش مربوط به محتوای علمی را کسب نمایند و از طریق آن‌ها، دانش‌آموزان خود را با رشته‌های مختلف علمی درگیر کنند (Larsen

1. SET Up

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

et al., 2025). یکی دیگر از ظرفیت‌های این مؤسسات، تسهیل ایجاد شبکه‌هایی از نومعلمان برای پشتیبانی از یکدیگر است. پشتیبانی از طریق شبکه‌ای از نومعلمان هم‌فکر و هم‌رشته، آن‌ها را در حین تدریس در مدارس و تعامل با گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، از حمایت عاطفی و علمی برخوردار می‌کند (Heredia & Yu, 2017).

علاوه بر این، افراد مختلفی در بیرون از مدرسه نیز می‌توانند منتور غیررسمی نومعلمان باشند. این‌ها به دو گروه تقسیم می‌شوند. گروه اول افرادی هستند که با زمینه شغلی نومعلم متجانس می‌باشند. این افراد که در قبال حمایت از نومعلمان تعهدی ندارند، به خاطر روابطی که با نومعلمان دارند، تلاش می‌کنند به توسعه حرفه‌ای آن‌ها کمک کنند. اساتید و همکلاسی‌های دوران تربیت‌معلم (سایر نومعلمان) و همکاران سایر مدارس، ازاین‌دست افراد هستند. همان‌طور که Marz and Kelchtermans (2020) بیان می‌کنند بسیاری از نومعلمان پس از فارغ‌التحصیلی، با موسسه آموزشی پیش از خدمت خود در ارتباط هستند. این افراد به این دلیل که خارج از محیط کار نومعلم قرار داشته و از طرف دیگر با چالش‌های شغل معلمی آشنایی دارند، می‌توانند حمایت عاطفی و علمی مناسبی را به‌صورت غیررسمی به عمل آورند. همچنین نومعلمان می‌توانند منتور یکدیگر باشند. آن‌ها سازمان را از دریچه مشابهی می‌بینند و همه با چالش مشابهی روبرو هستند (Able et al., 2018؛ Marz & Kelchtermans, 2020). تحقیقات در زمینه منتورینگ توسط گروه‌های همسالان نشان می‌دهد که گروه‌هایی که در آن نومعلمان می‌توانند تجربیات شخصی و حرفه‌ای را به اشتراک بگذارند، زمینه توسعه حرفه‌ای قدرتمندی را برای همه معلمان درگیر ایجاد می‌کنند (Uitto et al., 2016).

گروه دیگر، اعضای خانواده نومعلمان و دوستانشان می‌باشند. این‌ها غالباً افراد حرفه‌ای آموزشی محسوب نمی‌شوند. آن‌ها ازنظر تجربه، موقعیت، قومیت و تحصیلات با بسیاری از منتورهای موجود در شبکه‌های ارتباطی نومعلمان، متفاوت هستند و باعث ایجاد تنوع در شبکه‌های آن‌ها می‌شوند (Baker-Doyle, 2012). Marz and Kelchtermans (2020) بیان می‌کنند که این گروه، حتی در صورت نداشتن سابقه تدریس، در کمک به نومعلمان برای موفقیت در سال اول تدریسشان، نقش دارند. والدین، همسر، خواهر و برادر و حتی دوستان نومعلمان جزو این گروه هستند. نومعلمان زمان زیادی را خارج از مدرسه با این گروه سپری می‌کنند و آن‌ها در حفظ تعادل روحی نومعلم و ایجاد انگیزه در او نقش بسزایی دارند؛ بنابراین حمایتی که این افراد از نومعلمان به عمل می‌آورند بیشتر جنبه عاطفی دارد.

از طرف دیگر، ارتباط با همکاران درون مدرسه، فرصت ارزشمندی را برای نومعلمان فراهم می‌کند تا از تجربیات آن‌ها استفاده نمایند (Able et al., 2018). Smith Risser (2013) بر این واقعیت تأکید می‌کند که ممکن است چندین معلم باتجربه در شبکه ارتباطی یک نومعلم وجود داشته باشند که به او مشاوره و پشتیبانی می‌دهند. تعاملات بی‌شمار نومعلمان در محیط مدرسه‌شان، غالباً تحت عنوان منتورینگ غیررسمی قرار می‌گیرد، زیرا بدون قصد و برنامه قبلی است. مشاهده تدریس معلمین باتجربه (Mansfield & Gu, 2019؛ Mitchell et al., 2020؛ Able et al., 2018؛ Gardiner, 2017؛ Martin et al., 2016؛ Mosley et al., 2023) و مشاهده تدریس نومعلمان توسط معلمین باتجربه (Mansfield & Gu, 2019؛ Pennanen et al., 2016؛ Mosley et al., 2023)، تجربیات ارزشمندی را در اختیار نومعلمان قرار می‌دهد. از بین همکاران مدرسه، ارتباط با مدیر مدرسه، بیشتر ازلحاظ پشتیبانی سازمانی و عاطفی اهمیت دارد. مدیر مدرسه ارتباطات نومعلمان با سایر همکاران را تسهیل می‌کند و زمینه همکاری آن‌ها را فراهم می‌نماید (Thomas et al., 2019). او تمهیدات لازم برای خو گرفتن نومعلم با مدرسه محل خدمت را فراهم می‌کند (Sela & Harel, 2019)؛ زیرا یکی چالش‌های سازمانی نومعلمان، آشنایی با مدرسه، رویه‌های مدرسه، منابع و جمعیت دانش‌آموزان است (ایران‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸).

و درنهایت، نومعلم در فرایند منتورینگ خود، نقش و تأثیر بسزایی دارد (Rodriguez, 2015). برخلاف تحقیقات و شیوه‌های منتورینگ گذشته که اغلب نومعلمان را به‌عنوان عوامل اجتماعی منفعل در نظر می‌گرفتند (Baker-Doyle, 2012)، مطالعات جدید (Marz & Kelchtermans, 2020) نشان داده است که چگونه نومعلمان شبکه‌های پشتیبانی غیررسمی خود را در داخل و خارج از سازمان مدرسه ایجاد می‌کنند. «خود منتورینگ» بر نظریه‌ی خودرهبری استوار است (Carr et al., 2017). این نوع از منتورینگ مستلزم آن است که یک فرد با هدف ساختن خود ایده‌آل، برای بالا بردن عملکرد شغلی، پیشرفت شغلی یا ارتقاء شخصی، به ارزیابی واقعی و صحیح خود بپردازد (Du & Wang, 2017)؛ بنابراین، نظریه‌های فعلی منتورینگ، نومعلم را در مرکز قرار می‌دهند و مسئولیت موفقیت اولیه و مداوم وی را بیش‌تر بر عهده خود او می‌گذارند (Sela & Harel, 2018). نومعلمان باید بدانند چگونه به‌طور فعال به همکاران خود نزدیک شوند و به‌طور هدفمند با افرادی تماس بگیرند که تخصص لازم برای حل یک چالش خاص را دارند. آن‌ها نه‌تنها باید از محل تخصص در شبکه خود (دانش رابطه‌ای؛ یعنی

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

دانستن آنچه شخص دیگری می‌داند) آگاه باشند، بلکه برای شکل دادن فعال شبکه پشتیبانی‌شان، باید بر اساس این دانش عمل کنند. نومعلمان باید بدانند که چگونه می‌توانند شبکه را شکل دهند تا اطلاعات مفیدی را برای پیشرفت خود به‌عنوان یک معلم کسب کنند (Thomas et al., 2019). این دانش رابطه‌ای شامل نحوه تعامل با تمام افراد است. ازاین‌رو، نومعلمان باید چند ویژگی را که در مسیر توسعه حرفه‌ای‌شان تأثیرگذار است، در خود ایجاد و تقویت کنند. ۱) پذیرفتن انتقاد، کمک و مشاوره ۲) مطالعه متون حرفه‌ای ۳) توانایی تأمل که شامل توانایی نومعلمان در بررسی کار خود و شناسایی نقاط قوت و ضعف به‌عنوان عملی است که به آن‌ها در پیشرفت حرفه‌ای کمک می‌کند. ۴) خودسازی و ساخت عقاید که شامل ساخت جهان‌بینی شخصی خود است (Sela & Harel, 2018).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی راهبردها و الزامات برنامه‌های منتورینگ معلمان در ابتدای خدمت بر اساس تجارب بین‌المللی بود. جهت دستیابی به این هدف، مقالات علمی از ۳ پایگاه اطلاعاتی، دریافت و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که روند کلی برنامه‌های منتورینگ در سال‌های اخیر در قالب دو مضمون فراگیر قابل ترسیم است: «منتورینگ رسمی» و «منتورینگ غیررسمی». منظور از منتورینگ رسمی طی دوره آغازین خدمت معلمی، آن دسته از حمایت‌هایی است که توسط سازمان‌ها و شخصیت‌های متولی آموزش و ارتقاء نومعلمان، با الزامات و شرایط مخصوص به خود ارائه می‌گردد. یافته های این تحقیق نشان داد که پژوهش‌های اخیر، منتورینگ رسمی از نومعلمان را شامل مؤلفه‌های؛ «منتورینگ خارج از کلاس درس»، «منتورینگ هم‌زمان با تدریس»، «منتورینگ سازمانی»، «تطابق منتور و نومعلم»، «الزامات منتورینگ رسمی»، «ویژگی‌های منتور» و «ساختار جلسات منتورینگ» می‌دانند. منظور از منتورینگ غیررسمی نیز آن دسته از پشتیبانی هایی است که توسط سازمان ها و شخصیت های غیررسمی و به‌صورت خودجوش، به نومعلمان ارائه می گردد. یافته های این پژوهش نشان داد که منتورینگ غیررسمی نومعلمان شامل «خودمنتورینگ (نومعلم به‌عنوان منتور خودش)»، «ارتباط با همکاران»، «الزامات منتورینگ غیررسمی»، «برقراری ارتباط با افراد غیرآموز شی خارج از مدر سه»، «برقراری ارتباط با افراد آموز شی خارج از مدرسه» و «نقش مؤسسات علمی غیررسمی» است.

نکته مشترک تمامی پژوهش‌هایی که بر منتورینگ غیررسمی اشاره داشتند، تأکید بر نقش بی‌بدیل شبکه‌های ارتباطی نومعلمان و تعاملات آن‌ها با افراد موجود در محیط زندگی‌شان و همچنین نقش خود نومعلمان در توسعه حرفه‌ای‌شان است. اگر نیک بنگریم، با توجه به ماهیت منتورینگ غیررسمی، این حمایت‌ها زمانی صورت می‌گیرد که نومعلم یا افراد و سازمان‌های پیرامون او، تمایل و توان همکاری را داشته باشند. در منتورینگ رسمی، سازمان‌ها و شخصیت‌های متولی آموزش نومعلمان، به دلیل مسئولیت و وظیفه‌ای که دارند، این حمایت‌ها را ایجاد می‌کنند. درحالی‌که در منتورینگ غیررسمی، باید خود نومعلم بتواند یک شبکه از افراد مؤثر تشکیل دهد و با برقراری ارتباط با آنان، نیازهای سال‌های ابتدایی تدریس خود را پوشش دهد. این یافته با نتایج تحقیقات Smith Risser (2013) همخوانی دارد.

همسو با یافته‌های Marz and Kelchtermans (2020) پیرامون نظریه «شبکه اجتماعی»، منتورینگ غیررسمی خارج از محیط مدرسه، با توانایی نومعلمان در ایجاد شبکه‌های ارتباطی با دیگران و گسترش این شبکه‌ها ارتباط دارد. این گروه‌ها، در تمامی جوامع حضور داشته و امکان بهره‌مندی نومعلمان از آن‌ها وجود دارد. این شبکه‌های غیررسمی و خارج از مدرسه، می‌توانند منتورینگ رسمی را جبران یا تکمیل نمایند. دریافت منتورینگ غیررسمی از این گروه‌ها، اولاً به توانمندی نومعلمان در ایجاد ارتباطات گسترده از طریق شبکه‌های مجازی یا دیدارهای رودررو و دوما تمایل و توانمندی این گروه‌ها و افراد برای پشتیبانی و راهنمایی نومعلمان بستگی دارد.

روابط غیررسمی درون مدرسه نیز، منبع مهمی برای حمایت از نومعلمان است. همکاری و مساعدت در یک مجموعه و ایجاد جو همدلی توسط مدیر مدرسه، انگیزه نومعلمان برای تبدیل‌شدن به یک معلم حرفه‌ای را افزایش می‌دهد. در کنار حمایت روانی، این ارتباطات غیررسمی می‌تواند منبعی ارزشمند از پشتیبانی آموزشی فراهم آورد. معلمان هم‌رشته و سایر همکاران می‌توانند با انتقال تجربیات خود در زمینه تدریس دروس، ارتباط با والدین، مدیریت کلاس و غیره فرایند ماندگاری نومعلم در شغل را تسهیل نمایند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش Smith Risser (2013) که حضور معلمین باتجربه در مدرسه محل اشتغال نومعلمان را عاملی برای حمایت از آن‌ها می‌داند، همخوانی دارد.

با بررسی مؤلفه‌های منتورینگ رسمی درخواهیم یافت در سیستم آموزشی ما بیشتر به برگزاری کارگاه‌های آموزشی در قالب دوره‌های ضمن‌خدمت پرداخته می‌شود و مدرسین باتجربه سعی می‌کنند نیازهای نومعلمان را با تأکید بر کتب درسی و چالش‌های واقعی نومعلمان در

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

کلاس درس، مرتفع سازند؛ اما به سایر شیوه‌های ذکرشده در این بخش توجه چندانی نمی‌شود. به‌عنوان‌مثال کاهش بارکاری برای نومعلمان و منتورها و فراهم کردن زمینه بازدیدهای علمی بسیار کم‌رنگ است یا وجود ندارد. اگر نومعلمان و منتورها بابت شرکت در برنامه‌های منتورینگ از بخشی از وظایف تدریس فارغ گردند، با اشتیاق و فرصت بیشتری در این برنامه‌ها شرکت می‌کنند.

در مدارس روستایی، راهبران آموزشی و تربیتی برای هدایت و راهبری معلمین مشخص شده و برای هر پایه و رشته‌ی تدریس، یک سرگروه درسی در هر منطقه آموزشی وجود دارد؛ اما این‌ها با منتورینگ رسمی تفاوت دارد. ۱. عملکرد راهبران آموزشی و سرگروه‌های درسی، مختص نومعلمان نبوده و به راهنمایی و هدایت تمامی معلمان می‌پردازند. ۲. راهبران آموزشی بیشتر بر نظارت و ارزیابی معلمان تأکید دارند تا هدایت آن‌ها و همین امر سبب می‌شود نومعلمان به آن‌ها اعتماد نکنند. ۳. راهبران آموزشی ممکن است سال‌ها از تدریس به دور بوده یا با پایه و رشته تدریس نومعلم مطابقت نداشته باشند. ۴. راهبران آموزشی و بالأخص سرگروه‌های درسی با تعداد زیادی معلم در ارتباط بوده و امکان در دسترس بودن آن‌ها بسیار پایین است.

موفقیت برنامه‌های منتورینگ مستلزم توجه به چند موضوع است. ۱. نومعلمان باید نسبت به دریافت پشتیبانی تمایل داشته و احساس نیاز کنند. احساس نیاز اولین مسئله در یادگیری است. مادامی‌که آموختن موضوعی برای افراد مفید نباشد و نیازی از آن‌ها را برطرف ننماید، تمایلی به یادگیری آن نخواهند داشت. ۲. در منتورینگ رسمی، سازمان‌ها، نهادها و شخصیت‌های متولی توسعه و ارتقاء نومعلمان، باید برنامه‌ریزی لازم برای پشتیبانی از نومعلمان را داشته باشند. برنامه‌ها و فعالیت‌های ضعیف نه‌تنها حمایتی از نومعلمان به عمل نمی‌آورند، بلکه تداومشان نیز مختل می‌شود. مسئولین مناطق آموزشی و کارکنان مدارس، باید برای پشتیبانی از نومعلمان، برنامه‌ریزی نمایند. ۳. در منتورینگ غیررسمی، سازمان‌ها و شخصیت‌های موجود در شبکه‌های ارتباطی نومعلمان، باید دانش، اراده و تمایل لازم برای پشتیبانی از نومعلمان را داشته باشند. آن‌ها باید به این نکته توجه نمایند که بخشی از کارایی نومعلم تحت تأثیر افرادی است که با او ارتباط دارند. ۴. نومعلمان باید شبکه‌های ارتباطی پیرامون خود را گسترش دهند و از تمام افراد موجود در محیط زندگی و شغل خود، پشتیبانی دریافت کنند. این مستلزم باز و پذیرا بودن نسبت پشتیبانی و انتقاد است. ۵. شخصیت خود نومعلمان و توانایی آن‌ها در یادگیری و حل مشکلات موجود در کلاس درس و مدرسه، بسیار حائز اهمیت است. ۶. برنامه‌های منتورینگ باید

متناسب با شرایط و مکان، متفاوت باشد. طبق یافته‌های Kemmis و همکاران (2014) پیرامون نظریه «معماری‌های عملی[1]»، نوع و کیفیت منتورینگ، در مکان‌ها و شرایط مختلف، متفاوت است. طبق این نظریه، باید از تجربیات سایر نظام‌های آموزشی جهت تدوین بی‌نقص‌ترین برنامه‌های منتورینگ استفاده شود، اما نباید فراموش کرد که این برنامه‌ها متناسب با شرایط کشور پذیرنده، بومی‌سازی گردد، نقاط قوت آن حفظ و نقاط ضعف آن مرتفع گردد.

دو روند عمده‌ی منتورینگ که در این پژوهش ذکر شد، مکمل یکدیگر هستند. پرداختن به یکی از آن‌ها و غفلت از دیگری، سبب می‌شود توسعه حرفه‌ای نومعلمان به‌درستی صورت نگیرد. در سال‌های اخیر، توسعه فضای مجازی و ایجاد بسترهای ارتباطی جدید، سبب شده است نومعلمان به سهولت بتوانند با افراد مختلف ارتباط برقرار نمایند. این شبکه‌های ارتباطی، اگر به‌صورت گروه‌هایی متشکل از اعضای خانواده و دوستان باشند، بیشتر به حمایت عاطفی و روانی از نومعلمان می‌پردازد. این گروه‌ها با ایجاد جوی صمیمی و دوستانه می‌توانند خستگی‌ها و ناملایمات فضای شغلی را از بین ببرند. درصورتی‌که این شبکه‌ها متشکل از معلمین باتجربه مدارس دیگر، سایر نومعلمان و اساتید دانشگاه باشد، علاوه بر حمایت عاطفی، می‌توانند منبعی از راهنمایی آموزشی و تربیتی را نیز فراهم نمایند. همان‌گونه که در بالا ذکر شد به دلیل فاصله داشتن این گروه‌ها از مدرسه محل کار نومعلم، نومعلمان با آرامش و خیال آسوده‌تری به بیان مشکلات خود می‌پردازند. این شبکه‌ها چه به‌صورت مجازی و چه رودررو، در مدرسه محل اشتغال نومعلمان نیز شکل می‌گیرد و نومعلمان می‌توانند از تجربیات همکارانشان بهره‌مند گردند. معلمین با تجربه و مدیران، با زمینه مدرسه محل خدمت نومعلمان آشنایی دارند. آن‌ها با ارائه حمایت فوری و در محل، به رفع اساسی‌ترین مشکلات نومعلمان می‌پردازند.

تمام این موارد نباید نقش بی‌بدیلی که خود نومعلمان در پیشرفت و توسعه حرفه‌ای‌شان دارند را تحت شعاع قرار دهد. شخصیت فعال و جستجوگر نومعلم، بیشتر از تمام عوامل و مؤلفه‌های مطرح‌شده، می‌تواند در فراهم نمودن بستر منتورینگ نومعلمان مؤثر باشد. این نتیجه با یافته‌های تحقیق Sela & Harel(2018) همخوانی دارد.

بنابراین ضمن تأکید بر اهمیت منتورینگ رسمی و نقش آن در جامعه‌پذیری نومعلمان در حرفه، این پژوهش نشان داد که منتورینگ رسمی تنها بخشی از داستان منتورینگ نومعلمان است. منتورینگ را نمی‌توان فقط با موقعیت رسمی مرتبط دانست، بلکه در شبکه گسترده‌تری

1. practice architectures

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

از بازیگران رسمی و غیررسمی داخلی و خارجی مدرسه جای گرفته است. این نتیجه با یافته‌های تحقیق Lynn and Nguyen (2020)، Smith Risser (2013) و Ollila و همکاران (2025) مطابقت دارد. نوآوری پژوهش حاضر نیز در همین نکته نمایان می‌شود که نتایج آن بجای مسئول دانستن یک گروه، توصیه‌هایی مشخص از دل پژوهش‌های سال‌های اخیر استخراج و جهت بهره‌گیری در اختیار تصمیم‌گیران آموزشی، مدیران مدارس و نومعلمان قرار می‌دهد. توصیه‌هایی که کلیه بازیگران موجود در شبکه ارتباطی نومعلمان را دربر می‌گیرد و نقش هرکدام را در حمایت حرفه‌ای از نومعلمان روشن می‌کند. از طرف دیگر، در داخل کشور تاکنون پژوهشی با این هدف صورت‌نگرفته و از این بابت نیز، نو و جدید محسوب می‌شود و می‌تواند مبنای عمل منتورینگ در داخل و مدخلی برای شکل‌گیری پژوهش‌های مربوط به منتورینگ در آینده گردد.

ازاین‌رو، ضمن اذعان به وجود محدودیت‌هایی مانند عدم امکان پرداختن به مقالات غیر انگلیسی‌زبان، پیشنهاد می‌گردد؛ ۱. سازمان‌ها و مناطق آموزشی، برنامه‌ریزی برای منتورینگ نومعلمان را در دستور کار خود قرار داده و با هم‌فکری متخصصین دانشگاهی و معلمین مجرب، تجارب سایر کشورها در این زمینه را بومی‌سازی نمایند. ۲. نومعلمان در مدارسی مشغول به تدریس باشند که در کنار معلمین باتجربه قرار گیرند تا امکان بهره‌مندی از تجربیات آنان میسر گردد. ۳. مقدمات همکاری بین نومعلمان و دانشگاه فراهم گردد و با دانش‌آموختگی، ارتباط آنان قطع نشود. ۴. جوامعی از نومعلمان و معلمین باتجربه تشکیل گردد تا تمام بار هدایت نومعلمان، بر عهده منتورها نباشد. ۵. به پژوهشگران نیز پیشنهاد می‌گردد، در مورد چالش‌های نومعلمان در سال‌های نخست تدریس و تأثیر آن بر روندهای منتورینگ، پژوهش نمایند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسنده اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده و این موضوع مورد تأیید ایشان است.

مشارکت نویسندگان

ازآنجایی‌که مقاله تک نویسنده است، کلیه مراحل توسط نویسنده مسئول انجام شده است.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

داده‌ها در صورت درخواست از نویسنده در دسترس خواهند بود. می‌توانید از طریق ایمیل نویسنده با ایشان در ارتباط باشید.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

نویسنده در هیچ مرحله‌ای از هوش مصنوعی و فناوری‌های مبتنی بر آن استفاده نکرده است.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسنده این مقاله تعارض منافع ندارد.

سپاسگزاری

ضمن تشکر از همکار خبره که در فرایند کدگذاری خالصانه در کنار نویسنده بودند، از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

حامی مالی

مقاله حاضر هیچ‌گونه حامی مالی ندارد.

ORCID

Ehsan Zarei http://orcid.org/0009-0003-9048-8918

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

منابع

احمدی، حسن. (۱۴۰۵). چالش‌های نومعلمان در مدارس ابتدایی: موردمطالعه ورودی ۹۹ دانشگاه فرهنگیان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱)، ۱۳۱-۱۴۶. https://doi.org/10.48310/itt.2024.16148.902

ایران‌نژاد، منصوره، علی‌عسگری، مجید، موسی‌پور، نعمت‌الله، و نیک‌نام، زهرا. (۱۳۹۸). واکاوی نیازهای آغاز خدمت نومعلمان آموزش ابتدایی: چالش‌های ناهمساز. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۱۰(۲۰)، ۲۸۹-۳۰۸. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.25382241.1398.10.20.13.3

معروفی، یحیی، و غلامی، عرفان. (۱۴۰۵). مطالعهٔ پدیدارشناختیِ تجربهٔ دانشجومعلمان از شکاف انتظار–تجربه در دانشگاه فرهنگیان. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۲(۲۱)، ۱۴۷-۱۶۶. https://doi.org/10.48310/itt.2026.21685.1250

References

Able, H., Glazier, J., Mallous, R., Boyd, A., Bell-Hughes, K., & Eaker-Rich, D. (2018). Reconnect and recharge: Plugging new teachers into support outlets. *Action in Teacher Education, 40*(2), 203–219. https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424048

Ahmadi, H. (2026). Challenges of new teachers in elementary schools: The study of 99 incoming students of Farhangian University. *Theory and Practice in Teachers Education, 12*(21), 131–146. https://doi.org/10.48310/itt.2024.16148.902 [In Persian]

Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research, 1*(3), 385–405. https://doi.org/10.1177/146879410100100307

Baker-Doyle, K. J. (2012). First-year teachers' support networks: Intentional professional networks and diverse professional allies. *The New Educator, 8*(1), 65–85. https://doi.org/10.1080/1547688X.2012.641870

Blazar, D., & Kraft, M. A. (2015). Exploring mechanisms of effective teacher coaching: A tale of two cohorts from a randomized experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 37*(4), 542–566. https://doi.org/10.3102/0162373715579487

Carr, M., Pastor, D., & Levesque, P. (2015). Learning to lead: Higher education faculty explore self-mentoring. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring, 13*(2), 1–13. https://doi.org/10.1177/174183051501300202

Craig, C. J. (2017). International teacher attrition: Multiperspective views. *Teachers and Teaching, 23*(8), 859–862. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360860

Curtis, E., & Larsen, E. (2025). "I need more help, but everyone expects me to know it": Perceived mentoring needs of contemporary second-year early career teachers. *Professional Development in Education, 51*(8), 1827–1843. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2377997

De Jong, D., & Campoli, A. (2018). Curricular coaches' impact on retention for early-career elementary teachers in the USA: Implications for urban schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 7*(2), 191–200. https://doi.org/10.1108/IJMCE-09-2017-0064

Du, F., & Wang, Q. (2017). New teachers' perspectives of informal mentoring: Quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 25*(3), 309–328. https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841

Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal, 42*(1), 21–39. https://doi.org/10.1002/berj.3193

Ehsanipour, T., & Zaccarelli, F. G. (2017). *Exploring coaching for powerful technology use in education*. Center to Support Excellence in Teaching, Stanford University; Digital Promise.

Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education, 52*(1), 17–30. https://doi.org/10.1177/0022487101052001003

Fleming, J. (2014). Engaging beginning teachers as experts in professional development. *The New Educator, 10*(3), 166–181. https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.925734

Fox, A. R. C., & Wilson, E. G. (2015). Networking and the development of professionals: Beginning teachers building social capital. *Teaching and Teacher Education, 47*, 93–107. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.004

Fox, A. R. C., Wilson, E. G., & Deaney, R. (2011). Beginning teachers' workplace experiences: Perceptions of and use of support. *Vocations and Learning, 4*(1), 1–24. https://doi.org/10.1007/s12186-010-9046-1

Fresko, B., & Alhija, F. N. (2015). Induction seminars as professional learning communities for beginning teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 43*(1), 36–48. https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.928267

Gardiner, W. (2017). Mentoring "inside" and "outside" the action of teaching: A professional framework for mentoring. *The New Educator, 13*(1), 53–71. https://doi.org/10.1080/1547688X.2016.1258849

Gardiner, W., & Weisling, N. (2016). Mentoring 'inside' the action of teaching: Induction coaches' perspectives and practices. *Professional Development in Education, 42*(5), 671–686. https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1084645

Heikkinen, H. L. T., Wilkinson, J., Aspfors, J., & Bristol, L. (2018). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. *Teaching and Teacher Education, 71*, 1–11. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.025

Heredia, S. C., & Yu, J. H. (2017). A matter of choice: Opportunities for informal science institutions to support science teacher induction. *Journal of Science Teacher Education, 28*(6), 549–565. https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1388085

Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: An extension and reconceptualisation of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching, 46*(2), 184–206. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1724653

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Hoover, L. A. (2010). Comprehensive teacher induction: A vision toward transformative teacher learning. *Action in Teacher Education*, *32*(4), 15–25.

Ibrahim, A. S. (2012). Induction and mentoring of novice teachers: A scheme for the United Arab Emirates. *Teacher Development, 16*(2), 235–253. https://doi.org/10.1080/13664530.2012.688676

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Irannezhad, M., Aliasgari, M., Mosapour, N., & Niknam, Z. (2020). Induction needs of beginning teachers of primary schools: Unmatched challenges. *Journal of Higher Education Curriculum Studies, 10*(20), 289–308. https://doi.org/20.1001.1.25382241.1398.10.20.13.3 [In Persian]

James, J. M., Rayner, A., & Bruno, J. (2015). Are you my mentor? New perspectives and research on informal mentorship. *The Journal of Academic Librarianship, 41*(5), 532–539. https://doi.org/10.1016/j.acalib.2015.07.009

Kane, R. G., & Francis, A. (2013). Preparing teachers for professional learning: Is there a future for teacher education in new teacher induction? *Teacher Development, 17*(3), 362–379. https://doi.org/10.1080/13664530.2013.813763

Kelchtermans, G. (2017). 'Should I stay or should I go?': Unpacking teacher attrition/retention as an educational issue. *Teachers and Teaching, 23*(8), 961–977. https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379793

Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., & Aspfors, J. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education, 43*, 154–164. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001

Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development: Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research, 86*(4), 1111–1150. https://doi.org/10.3102/0034654315627864

Larsen, E., Curtis, E., Nguyen, H. T. M., & Loughland, T. (2025). Perspectives on teacher standards in the mentoring process: Insights from mentors and early career teachers in an Australian context. *Educational Review, 77*(3), 961–977. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2243393

Lu, X., Kaiser, G., & Leung, F. K. S. (2019). Mentoring early career mathematics teachers from the mentees' perspective—A case study from China. *International Journal of Science and Mathematics Education, 18*, 1355–1374. https://doi.org/10.1007/s10763-019-10027-y

Lynn, S., & Nguyen, H. T. M. (2020). Operationalizing the mentoring processes as perceived by teacher mentors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 28*(3), 295–317. https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1783499

Manderstedt, L., Viklund, S., Palo, A., & Lillsebbas, H. (2023). Meeting eye to eye: The power relations in triadic mentoring of the degree project in teacher education. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 31*(4), 512–531. https://doi.org/10.1080/13611267.2023.2224256

Mansfield, C., & Gu, Q. (2019). “I’m finally getting that help that I needed”: Early career teacher induction and professional learning. *The Australian Educational Researcher, 46*, 639–659. https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y

Maroofi, Y., & Gholami, E. (2026). A phenomenological study of student-teachers’ lived experience of the expectation–experience gap at Farhangian University. *Theory and Practice in Teachers Education, 12*(21), 147–166. https://doi.org/10.48310/itt.2026.21685.1250 [In Persian]

Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T. (2016). New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. *Middle School Journal, 47*(1), 4–12. https://doi.org/10.1080/00940771.2016.1059725

Marz, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers’ induction process. *Teaching and Teacher Education, 87*, 102933. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933

Marz, V., Kelchtermans, G., & Dumay, X. (2016). Stability and change of mentoring practices in a capricious policy environment: Opening the “black box of institutionalization.” *American Journal of Education, 122*(3), 303–336. https://doi.org/10.1086/685846

Mena, J., Hennissen, P., & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers’ professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education, 66*, 47–59. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024

Mitchell, D. E., Kwok, A., & Huston, D. (2020). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development. *Professional Development in Education, 46*(5), 812–832. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1643394

Moore, A. (2016). Stepping up support for new teachers. *Educational Leadership, 73*(8), 60–64.

Mosley, K. C., Playfair, E. C., Weppner, C. H., Balat, A., & McCarthy, C. J. (2023). ‘The bread and butter of a difficult profession’: Mentoring as a resource for teacher stress. *Teachers and Teaching, 29*(1), 20–36. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2144819

Muhayimana, T. (2021). Are you better off now? An investigation of perceived outcomes among teachers involved in a mentoring program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 29*(2), 195–214. https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1912476

Murtagh, L., Dawes, L., Rushton, E. A. C., & Ball-Smith, C. (2025). Early career teacher mentoring in England: A case study of compliance and mediation. *Professional Development in Education, 51*(5), 973–986. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2291357

Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 25*(3), 272–290. https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364800

Ollila, J., Mankki, V., & Räihä, P. (2025). Collaboration and control: Insights into principals’ role in establishing teacher mentoring in Finnish schools. *Professional Development in Education*, 1–18. https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2567260

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/

Olsher, G., & Kantor, I. D. (2012). Asking questions as a key strategy in guiding a novice teacher: A self-study. *Studying Teacher Education, 8*(2), 157–168. https://doi.org/10.1080/17425964.2012.692988

Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. T. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society, 24*(1), 27–53. https://doi.org/10.1080/14681366.2015.1083045

Rodriguez, A. J. (2015). Managing institutional and sociocultural challenges through sociotransformative constructivism: A longitudinal case study of a high school science teacher. *Journal of Research in Science Teaching, 52*(4), 448–460. https://doi.org/10.1002/tea.21207

Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education, 68*(4), 394–410. https://doi.org/10.1177/0022487117702583

Schwille, S. A. (2008). The professional practice of mentoring. *American Journal of Education, 115*(1), 139–167. https://doi.org/10.1086/590678

Sedláčková, J., & Fořtová, N. (2025). What's in it for me: Mentors' perspectives on their role in language teacher education in the Czech context. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2514642

Sela, O., & Harel, M. (2019). 'You have to prove yourself, initiate projects, be active': The role of novice teachers in their own induction process. *Professional Development in Education, 45*(2), 190–204. https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441173

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal, 41*(3), 681–714. https://doi.org/10.3102/00028312041003681

Smith Risser, H. (2013). Virtual induction: A novice teacher's use of Twitter to form an informal mentoring network. *Teaching and Teacher Education, 35*, 25–33. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.001

Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 90*(4), 129–134. https://doi.org/10.1080/00098655.2017.1321905

Svojanovský, P. (2026). Five reflective approaches: How preservice teachers' reflection on mentoring experiences shapes their professional learning. *Reflective Practice*, 1–14. https://doi.org/10.1080/14623943.2026.2648817

Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Beginning teachers' professional support: A mixed-methods social network study. *Teaching and Teacher Education, 83*, 134–147. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008

Uitto, M., Kaunisto, S. L., Kelchtermans, G., & Estola, E. (2016). Peer group as a meeting place: Reconstructions of teachers' self-understanding and the presence of vulnerability. *International Journal of Educational Research, 75*, 7–16. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.10.004

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research, 54*(2), 143–178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Zarei, E., Kearney, S., & Mallahi, M. (2024). Economic and social barriers: Identifying and prioritising professional needs of Iranian novice teachers. *Issues in Educational Research, 34*(3), 1202–1221. https://www.iier.org.au/iier34/zarei.pdf

Homepage: https://itt.cfu.ac.ir/